

التحديات المرتبطة بتقييم التحصيل الأكاديمي لذوي الإعاقة السمعية في
الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم

أ.د حسان العمري

قسم علم النفس التربوي – كلية العلوم التربوية
الجامعة الأردنية – المملكة الأردنية الهاشمية

أ. سها عبدالرحمن محمود

قسم علم النفس التربوي – كلية العلوم التربوية
الجامعة الأردنية – المملكة الأردنية الهاشمية





التحديات المرتبطة بتقييم التحصيل الأكاديمي لذوي الإعاقة السمعية في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم

أ. سها عبدالرحمن محمود

أ.د. حسان العمري

قسم علم النفس التربوي – كلية العلوم التربوية
الجامعة الأردنية – المملكة الأردنية الهاشمية

قسم علم النفس التربوي – كلية العلوم التربوية
الجامعة الأردنية – المملكة الأردنية الهاشمية

تاريخ تقديم البحث: ١٤٤٦/١٢/١١ هـ تاريخ قبول البحث: ١٤٤٧/٠٧/١٠ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أبرز التحديات المرتبطة بتقييم التحصيل الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم، ودراسة أثر متغيري الجنس وشدة السمع في تقييم تحديات التحصيل الأكاديمي لهم. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي، واختير جميع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية بأسلوب العينة القصدية من دائرة الإرشاد الطلابي التابعة لعمادة شؤون الطلبة في الجامعات الأردنية والبالغ عددهم (٤٦) طالباً وطالبة. تم تطوير أداتين تقيسان التحديات المرتبطة بتقييم التحصيل الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقة السمعية؛ حيث استخدمت (لغة الإشارة) من قبل الباحثة بمقابلتهم شخصياً لأخذ إجاباتهم على فقرات الأداة الكمية والنوعية، وتكونت الفقرات الكمية من (٣٤) فقرة، توزعت على ثلاثة أبعاد، وهي: التحديات المرتبطة بالاختبارات الفصلية، والتحديات المرتبطة بالواجبات الفصلية، والتحديات المرتبطة بالمشاركة الصفية، أما الفقرات النوعية فتكونت من (٩) فقرات على شكل أسئلة مفتوحة تتعلق بالتحديات التي تواجه الطلبة في تقييم التحصيل الأكاديمي. وأظهرت النتائج المرتبطة أن التحديات المرتبطة بالاختبارات الفصلية كانت مرتفعة والتحديات المرتبطة بالمشاركة الصفية كانت متوسطة، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأبعاد الدراسة تبعاً لمتغير الجنس وشدة السمع، وجاءت توصيات الدراسة بضرورة تكيف تقييم التحصيل الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقة السمعية لضمان تقييمات صادقة تناسب احتياجات الطلبة.

الكلمات المفتاحية: التقييم، الجامعات الأردنية، الطلبة ذوو الإعاقة السمعية، التحصيل الأكاديمي.

Challenges Associated with Evaluating the Academic Achievement of Students with Hearing Impairment at Jordanian Universities from Their Perspectives

Ms.Suha Abdl Rhman Mahmoud

Department Educational Psychology
Faculty Educational Sciences
Jordan University - Jordan

Prof. Hassan Al-Omari

Department Educational Psychology
Faculty Educational Sciences
Jordan University - Jordan

Abstract:

The present study aimed to identify the major challenges associated with evaluating the academic achievement of students with hearing impairments at Jordanian universities from the students' perspective. The study also examined the effects of gender and degree of hearing loss on students' perceptions of these challenges. To achieve the objectives of the study, a descriptive research design was employed. The study sample consisted of all students with hearing impairments (N = 46), who were purposively selected from the Student Counseling Departments affiliated with the Deanships of Student Affairs at Jordanian universities. Two instruments were developed to assess the challenges associated with evaluating the academic achievement of students with hearing impairments. Sign language was used by the researcher during face-to-face interviews to collect responses to both the quantitative and qualitative instruments. The quantitative instrument consisted of 34 items distributed across three domains: challenges related to semester examinations, coursework assignments, and classroom participation. The qualitative instrument consisted of nine open-ended questions addressing the challenges students face in the evaluation of their academic achievement. The findings revealed that challenges related to semester examinations were perceived as high, whereas challenges related to classroom participation were perceived as moderate. The results also indicated that there were no statistically significant differences in the study dimensions attributable to gender or degree of hearing loss. The study recommended adapting academic assessment methods for students with hearing impairments to ensure valid and appropriate evaluations that accommodate their needs.

key words: assessment; Jordanian universities; students with hearing impairments; academic achievement.

المقدمة:

يتنامى الاهتمام بالأشخاص ذوي الإعاقة السمعية تزايداً ملحوظاً من قبل المؤسسات الرسمية والتطوعية، إدراكاً لأهمية تمكينهم من الاعتماد على أنفسهم والمشاركة الفاعلة في المجتمع، وقد أولى قانون حقوق الأشخاص المعوقين رقم (٣١) لسنة (٢٠٠٧) هذا الجانب اهتماماً خاصاً؛ حيث نصّت المادة (٤) منه على "اعتماد برامج الدمج بين الطلبة المعوقين وأقرانهم من غير المعوقين وتنفيذها في إطار المؤسسات التعليمية"، بما يضمن مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في جميع المراحل، بما فيها التعليم العالي.

ورغم أن برامج الدمج قد أتاحَت للطلبة ذوي الإعاقة السمعية فرصاً حقيقية لتحقيق طموحاتهم الأكاديمية والاجتماعية فإنهم ما زالوا يواجهون تحديات متعددة، خصوصاً في عمليات التعليم والتقييم، فضعف الحصيلة اللغوية، وصعوبات القراءة والكتابة، ومحدودية الذاكرة اللغوية تجعل استيعابهم للغة المنطوقة والمكتوبة أقل مقارنة بأقرانهم (العقباوي، ٢٠١٠). وعليه فكلما ازدادت المتطلبات اللغوية للمسابقات، ازدادت صعوبة التحصيل الأكاديمي لديهم.

هذه التحديات تؤدي إلى شعور الطلبة بالعجز المتعلم (Learned Helplessness)، وهي الحالة التي يفقد فيها الفرد الدافعية للمحاولة نتيجة إدراكه بأن جهوده لا تؤدي إلى النجاح (Peterson, Maier & Seligman, 1993). وعلى الرغم من وجود مترجمي لغة الإشارة الذين يساهمون في توضيح المحتوى الدراسي، فإن اعتماد الطلبة الزائد عليهم في الاختبارات والواجبات والمشاركة الصفية خلق نوعاً من الاتكالية، مما يجعل نتائجهم الأكاديمية لا تعكس بالضرورة قدراتهم الفعلية، بحيث أصبحت نتائج التقييم تُعبر عن أداء المترجم الإشاري بالنيابة عن أداء الطلبة

ذوي الإعاقة السمعية، مما يدفعنا إلى التفكير بتفعيل تقييمات مناسبة وواضحة تقيس مهاراتهم وتحدد المستوى الفعلي لقدراتهم دون الاعتماد على مترجم لغة الإشارة.

من هنا تبرز الحاجة إلى دراسة لتحليل تحديات تقييم التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في التعليم الجامعي من وجهة نظرهم، مما يساهم في تطوير أدوات تقييم أكثر عدلاً وموضوعية، ويعزز مصداقية الحكم على أدائهم الأكاديمي بما يتناسب مع قدراتهم الحقيقية.

مشكلة الدراسة:

بدأ التعرف على وجود تحديات في تقييم التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية من خلال الخبرة الميدانية في ترجمة لغة الإشارة والملاحظة المباشرة لواقع الطلبة في بيئة التعليم الجامعي؛ فقد تبين أن هؤلاء الطلبة يواجهون صعوبات متعددة أثناء الاختبارات الفصلية، أبرزها شعورهم بالقلق الزائد مع اقتراب موعد الاختبار نتيجة محدودية استيعابهم للمحتوى الدراسي وصعوبة المفردات اللغوية المستخدمة في المقررات، الأمر الذي يعيق قدرتهم على فهم فقرات الاختبار (Alshamsan, 2017)، كما تظهر الملاحظات أن صياغة بعض فقرات الاختبار تختلف أحياناً عن أسلوب الكتاب المقرر، مما يزيد من صعوبة الفهم، في حين تُعد الأسئلة المقالية من أكثر الأنواع تحدياً للطلبة ذوي الإعاقة السمعية؛ إذ تتطلب مهارات لغوية كتابية متقدمة لا تتوافر لدى جميعهم، حتى مع وجود مترجمي لغة الإشارة الذين يوضحون المفردات فقط، بينما يبقى الربط بين المفاهيم الدراسية والإشارات تحدياً معرفياً ولغوياً واضحاً، ويُعزى ذلك إلى محدودية التطور اللغوي

لدى الطلبة الصم وما يترتب عليه من تأثير على نموهم المعرفي وقدرتهم على معالجة النصوص الأكاديمية.

وتشير الملاحظات الميدانية كذلك إلى وجود صعوبات في أداء الواجبات الفصلية؛ حيث يتبين أن بعض أعضاء هيئة التدريس لا يمتلكون الخبرة الكافية في تصميم مهام تتناسب مع خصائص الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، مما يؤدي أحياناً إلى تكليفهم بأنشطة لا تراعي احتياجاتهم اللغوية والمعرفية، مثل مطالبتهم بمتابعة مقاطع فيديو تعليمية وكتابة ملخصات عنها أو إعداد تقارير بلغة أكاديمية متقدمة. وقد بينت الدراسات السابقة أن هذه الفئة تعاني ضعفاً في مهارات الفهم القرائي والكتابي (Marschark & Spencer, 2010) ، وهو ما يجعل بعض الواجبات غير مناسبة لمستواهم اللغوي ويدفعهم للاعتماد المفرط على مترجمي لغة الإشارة في إنجازها، مما يعزز الاتكالية لديهم بدلاً من تنمية استقلاليتهم الأكاديمية.

أما فيما يتعلق بالمشاركة الصفية، فيظهر أن بعض الطلبة ذوي الإعاقة السمعية يعانون من ضعف التفاعل داخل القاعة الصفية، إذ يتردد بعض أعضاء هيئة التدريس في إشراكهم في النقاشات تجنباً لاستهلاك وقت المحاضرة في عملية الترجمة، مما يقلل من فرصهم في التعبير عن آرائهم والتحقق من مدى فهمهم للمادة، وتشير الأدبيات إلى أن محدودية التفاعل الصفّي تُعد من العوامل المؤثرة سلباً على دافعية التعلم لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية. (Lang, 2002) كما أن الدعم الذي يقدمه مترجمو لغة الإشارة غالباً ما يتوقف بانتهاء المحاضرة، مما يحرم الطلبة من فرص مراجعة المحتوى أو طرح الأسئلة بعد انتهاء الدرس، ويجعل اكتسابهم للمعرفة محصوراً في وقت المحاضرة فقط.

ومن هذه التحديات تبين الحاجة إلى دراسة علمية معمقة لفهم واقع تقييم التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في التعليم الجامعي، خاصة في ظل محدودية الدراسات العربية التي تناولت هذا الموضوع بشكل متكامل، وتبرز ضرورة تسليط الضوء على فجوة التواصل الأكاديمي بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة الصم وتأثيرها على دقة تقييم أدائهم الحقيقي، مع توقع أن تسهم نتائج الدراسة في تطوير إستراتيجيات تقييم أكثر عدلاً وفاعلية تراعي خصائصهم اللغوية والمعرفية، وتدعم مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم العالي، كما تهدف الدراسة إلى التعرف على مستوى هذه التحديات واختلافها وفق بعض المتغيرات، مثل الجنس ونوع الإعاقة والمرحلة الدراسية، اعتماداً على استجابات الفئة نفسها بوصفها الأقرب إلى وصف واقع تجربتها التعليمية.

أسئلة الدراسة:

- ما مستوى التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والمرتبطة بتقييم تحصيلهم الأكاديمي في مجال كل من (الاختبارات الفصلية، والواجبات الفصلية، والمشاركة الصفية) من وجهة نظرهم؟
- هل توجد فروق في مستوى التحديات المرتبطة بتقييم التحصيل الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقة السمعية من وجهة نظرهم تعزى للجنس (ذكور، وإناث)، وشدة الإعاقة (بسيطة، ومتوسطة، وشديدة)؟
- ما أبرز المقترحات التي يقدمها الطلبة ذوو الإعاقة السمعية لتحسين اليات تقييم التحصيل الأكاديمي في الجامعات الأردنية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في تقييم التحصيل الأكاديمي الجامعي، والكشف عن مستويات هذه التحديات وفق الجنس والكلية كما ستقدم مقترحات تحسن من واقع تقييم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تكمن أهمية الدراسة النظرية في ندرة الدراسات التي تناولت موضوع الدراسة الحالية، وبالتالي فإن الدراسة الحالية تعد أول دراسة تناولت الموضوع في الجامعات الأردنية، وستوفر إطاراً نظرياً حول تحديات طلبة ذوي الإعاقة السمعية، وستوفر معلومات كمية دقيقة عن مستوى التحديات وفق الجنس والكلية، وستوفر أداة موضوعية لرصد التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في الجامعات الأردنية في تقييم تحصيلهم، وستقدم - أيضاً - مقترحات لحل مشاكل تقييمهم وستشكل منطلقاً للباحثين المستقبليين للبحث وطرح العديد من الموضوعات البحثية الجديدة.

الأهمية التطبيقية: يتوقع لهذه الدراسة أن توفر معلومات دقيقة وموضوعية فيما إذا كانت مشكلة تقييم التحصيل الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقة السمعية ظاهرة عامة في جميع التخصصات العملية والنظرية أم يقتصر على الكليات التي تعتمد على الإطار النظري فقط، كما أنها تقدم تشخيصاً لواقع تقييم الطلبة من ذوي الإعاقة السمعية في ثلاث مجالات، هي الاختبارات، والواجبات الفصلية، والمشاركة الصفية، وتقدم مقترحات للجامعات الأردنية لتحسين مستوى واقع التقييم للتحصيل الأكاديمي لطلبة ذوي الإعاقة السمعية من خلال توفير إستراتيجية تقييم أكاديمية

مناسبة لقدرات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، كما يتوقع -أيضاً- أن توفر معلومات لأعضاء هيئة التدريس تفيد في تحسين واقع تقييم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، وعدم الاعتماد على مترجم لغة الإشارة في الإجابة عن الاختبارات والواجبات الفصلية، واعتماد طلبة ذوي الإعاقة السمعية على أنفسهم.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود هذه الدراسة في الآتي:

حدود زمانية: تم تطبيق أدوات هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2023/2024م).

حدود مكانية: تم تطبيق أدوات هذه الدراسة على عينة من الجامعات الأردنية الحكومية (الجامعة الأردنية، والجامعة الهاشمية، وجامعة البلقاء التطبيقية وأفرعها).

حدود بشرية: تم تطبيق أدوات هذه الدراسة على عينة من طلاب وطالبات البكالوريوس في الجامعات الأردنية الحكومية في المملكة الأردنية الهاشمية من ذوي الإعاقة السمعية.

حدود موضوعية: اقتصرَت الدراسة على التحديات المرتبطة بتقييم التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة من ذوي الإعاقة السمعية في الجامعات الأردنية، وذلك باستخدام مقياس مُعد من قبل الباحثين.

مصطلحات الدراسة:

لغايات هذه الدراسة يمكن تعريف المصطلحات على النحو الآتي:

التقييم Assessment: عملية تجميع وتكميم المعلومات والبيانات المتعلقة بالأداء بقصد المساعدة في اتخاذ القرار، وهو أسلوب متعدد السمات ومتعدد الطرق (Multimethod) وهو أكثر شمولاً من القياس ويسبق التقويم وأقل شمولاً منه

(الفتلي، ٢٠١٦). إجرائياً: عملية التقييم التي يقوم بها المدرسون لتقييم تحصيل الطلبة الصم أو ضعاف السمع في الجامعات الأردنية، وينتج عنها تحديد مستوى تحصيل الطالب في المساق.

التحصيل الأكاديمي Academic achievement: مدى استيعاب الطلبة لما تمكنوا من تحقيقه من خبرات معينة من خلال دراستهم، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة في الاختبارات التحصيلية المعدة لهذا الغرض (إبراهيم، ٢٠٠٣). إجرائياً: مدى تمكن الطالب من المهارات والمعارف للمساقات التدريسية من خلال درجة تقييم التحصيل الأكاديمي، ويقاس بمعدل الطالب التراكمي للفصل الدراسي.

الإعاقة السمعية Hearing Impairment: هي خلل في الجهاز السمعي عند الفرد مما يحد من قيامه بوظائفه، أو يقلل من قدرته على سماع الأصوات؛ مما يجعل الكلام المنطوق غير مفهوم لديه (القريوتي، ٢٠٠٦).

الطلبة ذوو الإعاقة السمعية: هم الطلاب/ الطالبات المسجل في الجامعات الأردنية الذي تمنعه إعاقته السمعية من اكتساب المعلومات اللغوية عن طريق حاسة السمع سواء باستخدام السماعات الطبية أو بدونها.

التحديات: يقصد بالتحديات في الدراسة الحالية، المشكلات الأكاديمية التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في الجامعات الأردنية في مجال تقييم التحصيل، وتقاس هذه التحديات باستجابات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية على المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

الإطار النظري للدراسة:

يُشكل الطلبة ذوي الإعاقة السمعية مجموعة غير متجانسة أكثر من الطلبة السامعين، فمعظمهم نشأ في بيئات ذات تحديات لغوية؛ لذا، ليس لديهم الكفاءة

اللغوية اللازمة للاستخدام الفعال والتفسير أو استخدام الكتب المدرسية (Marschark et al., 2005)، وربما الكثير من الطلبة ذوي الإعاقة السمعية أقبلوا إلى التعليم العالي وهم أقل استعداداً من زملائهم السامعين.

ونتيجة لما سبق، فإن التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة الصم وضعاف السمع يكون منخفضاً عن أقرانهم السامعين بالرغم من أن الطلبة ضعاف السمع متساوون في الذكاء مع أقرانهم العاديين، وتبدو العلاقة واضحة بين شدة الإعاقة والتحصيل الأكاديمي بالنسبة للطلاب الصم وضعاف السمع، وأن أكثر مجالات التحصيل الأكاديمي تأثراً بالفقد السمعي هي القراءة والكتابة والحساب، وذلك بسبب اعتماد هذه الجوانب التحصيلية اعتماداً أساسياً على النمو اللغوي (إبراهيم، ٢٠٠٣).

بحيث تُعد القراءة قاعدة أولية لاكتساب المعرفة، وتعرف بأنها "عملية عقلية في التعرف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعي فهم معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم أدرك مضامينها الواقعية، ومثل هذه المعاني يسهم في تحديدها كل من الكاتب والقارئ معاً، فتعلم القراءة عمل معرفي يتطلب مستوى من القدرات والمهارات، والطلبة ذوي الإعاقة السمعية بشكل خاص يختلفون في القدرة على تعلم مهارات القراءة، فالإحاطة بهذه الفروق مهمة في تنويع عملية التعلم وفي إمداد المعلم بالمحتويات التعليمية المتدرجة، فبعض الطلبة لا يستطيعون السيطرة على كل المهارات من برنامج القراءة المقدم للطلاب العادي، فالقراءة ضرورية للتعلم وهي الأساس في التعليم وإذا كان الطلاب من الصم أو ضعاف السمع يعانون من نقص القراءة، فإن ذلك ينطوي على احتمالية تأثر جميع

مجالات التقدم الأكاديمي، فالنقص يمكن أن يمنع هؤلاء الطلاب من الوصول إلى مستوى أداء أقرانهم السامعين.

وتُعد الكتابة المهارة الثانية في تكوين اللغة وهي تسبق مهارتي التهئية والتعبير الكتابي وتعتمد على مجموعة من المهارات الجسدية والنفسية الأولية، كالإنتباه والتمييز السمعي والبصري، والقدرة على إدراك التتابع، والتآزر بين حركة العين واليد، وقوة الذاكرة السمعية والبصرية، ونوع اليد المستخدمة في الكتابة (القاسم، ٢٠٠٠).

وبالتالي يوجد مشكلة في موضوع الكتابة عند الطلاب عموماً، وعند الصم خصوصاً لكن الفرق كان أن الأخطاء الكتابية عند الصم ارتبطت بالقدرة السمعية أكثر من ارتباطها بالمرحلة العمرية، وبالتالي أن صياغة الكتاب المدرسي والأمثلة الموجودة فيه لا تناسب قدرات الصم وصعوبة قواعد اللغة تزيد من الأخطاء (أبو شعيرة، ٢٠٠٧).

إن التقييمات التقليدية، مثل أسئلة الاختيار من متعدد، أو كتابة المقالات، قد لا تكون مناسبة تماماً للطلاب الذين يعانون من إعاقات سمعية، كونها تحتاج الكثير من الإشارات السمعية، مما يجعل من الصعب على الطلبة ذوي الإعاقات السمعية الفهم الكامل لأسئلة التقييم والرد عليها، فقد تكون تنسيقات التقييم البديلة، مثل التقييمات المرئية أو التفاعلية، أكثر ملائمة هؤلاء الطلبة (Jafri & Lal, 2019)، كما تتفق دراسة أوبونج (Oppong et al., 2018) التي أكدت على وجود مشكلة في نوعية اسئلة الامتحانات التحصيلية، وأنه يجب أن يتم تقييمهم طبقاً لما تم دراسته، وقد تكون صياغة لغة الاختبار غير مناسبة مع مستوى فهم الطالب ذوي الإعاقة السمعية لغوياً، فيقوم بدراسة الكتاب المقرر بأسلوب الحفظ

الأصم دون فهم وتفسير للكلمات، وهذا ما يجعل الطلبة ذوي الإعاقة السمعية يشعرون بالارتباك الشديد قبل وأثناء الاختبار.

وتؤكد دراسات أنه يوجد خمسة تحديات جراء التقييمات الأكاديمية مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، وهي: قدرتهم على إظهار الأداء الأكاديمي غالباً ما تتعرض للتحديات بطريقة ما بسبب تأخر تطور مهارات الاتصال واللغة والقراءة والكتابة، وأنه غالباً ما تسبب الاختبارات الموحدة مشاكل للطلاب الصم أو ضعاف السمع، لأن الاختبارات تتطلب القدرة على القراءة، حتى عند تقييم مهارات أخرى غير القراءة، فقد تعكس درجات الاختبار أوجه قصور في مهارات القراءة وأن الطلبة الصم أو ضعاف السمع الذين ينتقلون إلى أماكن أخرى في العالم غالباً ما يقدمون تحديات لغوية وثقافية إضافية لعملية التقييم وما يقرب من ثلث الطلبة الذين يعانون من الصمم أو ضعاف السمع لديهم إعاقة إضافية ويوجد نقص في المهنيين ذوي الخبرة والتدريب في تقييم الطلبة أو ضعاف السمع (Easterbrooks, Baker, 2002).

بالإضافة إلى أهمية المؤهل الجامعي والخلفية التربوية للمترجمين بشكل عام يؤثر على نجاح أو قصور الطلبة الصم (Napier & Barker, 2004)، فالمترجم هو المسؤول عن ترجمة المادة العلمية المقدمة إليهم من المحاضر، وهو المسؤول عن تنفيذ الأنشطة التعليمية في الكلية ودمجهم مع زملائهم السامعين في تطبيق بعض المهام الصفية واللاصفية، فبدراسة تهدف إلى تحسين معدل الأداء الأكاديمي لطلاب جامعة ألفا الصم لضمان وضع أكاديمي أفضل، وللتعرف على أهم العوامل البيئية والفردية التي تؤثر بشكل أو بآخر على أداء الطلبة الصم، ثبت أن الأداء غير المتسق للمترجم الشفهي أثناء تفاعله مع طلابه الصم في قاعة المحاضرة هو من الأسباب الأولية لانخفاض مستوى الأداء الأكاديمي للطلبة، وقد تم تجميع درجات ١١ طالباً

أصم ومقارنة المعدل التراكمي الخاص بهم خلال عدد من السنوات، فثبت انخفاض مستوى ١٠ من الطلاب؛ حيث كان نجاحهم الأكاديمي أقل بكثير من معايير الأداء الأكاديمي المطلوب (Taylor, et, al. 2017). فالطلبة ذوو الإعاقة السمعية لا يكتسبون الكثير من المعلومات في المحاضرات، مثل نظرائهم السامعين حتى مع وجود مترجم فوري من ذوي الخبرة الإشارية (Marschark et al., 2005).

وتُعد العلاقة بين التقييم الأكاديمي والإعاقة السمعية في التعليم الجامعي علاقة جوهرية؛ إذ تؤثر أدوات التقييم وأساليبها بشكل مباشر في فرص الطلبة ذوي الإعاقة السمعية لإظهار كفاءتهم الحقيقية. فالتقييمات التقليدية التي تعتمد على اللغة المكتوبة أو الإملاء أو التعليمات الشفهية غالباً ما تقيس مهارات لغوية لا تمثل بالضرورة مستوى الفهم الأكاديمي لديهم، فهناك تأثني على التكيف الأكاديمي في الأداء الجامعي وضعف التحصيل (Amjad & Qudoos, 2024)، إضافة لذلك كشفت دراسة ساركار وكوش (Sarkar & Ghosh, 2024) التحديات التي تواجهها مؤسسات التعليم العالي في دمج الطلاب ذوي الإعاقة السمعية، أن التعليم العالي يواجه عقبات التواصل، وملاءمة المناهج، ونقص الخدمات الداعمة.

دراسات وبحوث سابقة:

كشفت دراسة العدة (2016) التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة في الجامعة الأردنية في مختلف النواحي الإدارية والدراسية والبيئية والاجتماعية، وقد جُمعت بيانات الدراسة باستخدام استبانة وتعبئتها وفق المقياس الخماسي؛ حيث تكونت العينة من (٨١) طالباً وطالبة، وبينت من ضمن نتائجها أن الطلبة ذوي الإعاقة في الجامعة يعانون العديد من المشاكل الدراسية، والمتماثلة في: قلة الإرشاد

الأكاديمي وعدم ملائمة الإجراءات والمنافسة مع الطلبة العاديين وأداء الامتحانات وعدم استيعاب المادة التعليمية.

كما هدفت دراسة أجراها الشمسان (Alshamsan, 2017) في التعرف على مشاكل برنامج تعليم الطالبات الصم بكلية التربية للاقتصاد المنزلي والتربية الفنية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالرياض، وتكونت العينة من (٣٣) عضو هيئة التدريس و(٢٠) من الطالبات الصم، وقامت الباحثة بتصميم استبانة للكشف عن التحديات التعليمية التي تواجه الطالبات الصم في الجامعة، وفي نتائجها تبين من وجهة نظر الأساتذة أن هناك مشكلات تمنع الطالبات من الاستمرار في البرنامج الدراسي مثل المشكلات الأكاديمية، كنقص الأجهزة والمواد المطلوبة؛ لذا لابد من تزويد هؤلاء الطلاب بالأجهزة الضرورية والأدوات حتى تسهل التدريس وتسهل عملية التواصل، ونقص المهارات الضرورية لدى الأساتذة للتفاعل مع هؤلاء الطلاب، كما أن موضوعات المنهج لا تلبي احتياجات الطلاب المعاقين سمعياً، وكذلك الحاجة إلى فهم المحاضرات وصعوبة أخذ ملاحظات أثناء المحاضرة وضعف مهارة القراءة والكتابة ومستوى صعوبة الامتحانات مقارنة بقدراتهم، كما أن الكتب المدرسية التي تستخدم لتعليم الطلاب المعاقين سمعياً لا تناسب قدراتهم، وأشارت إلى أن لديهم قلق وتوتر أثناء الامتحانات، والشعور بالعزلة والشعور بمراقبة الطالب العاديين لهم، والخوف من الفشل في الجامعة.

وتشير دراسة ليفرسيدج (Liversidge, 2003) التي طبقت على (١٠) طلاب من الصم وضعاف السمع، ممن يلتحقون بالجامعات الأمريكية لقياس انطباعهم عن أدائهم الأكاديمي والاجتماعي في الجامعة؛ حيث أخذ في الاعتبار في أداة الدراسة كافة العوامل التي قد تؤثر بانطباعهم، وقد أكدت نتائج الدراسة على

أهمية توفير الخدمات المساندة التي تعين نجاحهم اجتماعياً وأكاديمياً، وأكدت نتائج الدراسة أن الفشل الأكاديمي لبعض الطلاب الصم ارتبط في صعوبة الوصول إلى المعلومات وفهمها في قاعة التدريس وقصور الخدمات المقدمة التي كان بالإمكان أن تدعم النجاح الأكاديمي للطلبة، كتوفير الأجهزة المناسبة، وتوفير الترجمة الفعالة والكتابين القادرين على التواصل مع الطلبة الصم وضعاف السمع وكتابة صياغة الاختبارات والمواد المطلوبة، وإعداد وتهيئة أعضاء الهيئة التدريسية للتعامل مع الطلاب الصم.

وفي دراسة لوكنر وبوين (Luckner & Bowen, 2006) التي هدفت إلى الكشف عن ممارسات تقييم المعلمين الذين يدرسون الطلبة الصم وضعاف السمع، تم تطوير استبانة لتحديد ممارسات التقييم الحالية للطلاب الصم وضعاف السمع، واختيار عينة الدراسة تكونت من ٨٢ معلماً يعملون مع الطلبة الصم وضعاف السمع، وأظهرت النتائج في ضوء الدور الحاسم الذي يلعبه التواصل واللغة في التعلم أنه من الضروري أن يفهم معلمو طلبة الصم وضعاف السمع مستويات الحصيلة اللغوية للطلبة، ومعرفة الأهداف والمعايير التي يريدون من الطلبة تحقيقها حتى يتمكنوا من النجاح، وتوفير تسهيلات الاختبار للطلبة الصم وضعاف السمع، وتتمثل في تسهيلات في محتوى وصياغة الاختبار أو الإجراءات التي تمكن الطلبة من المشاركة في التقييمات بطريقة تسمح لهم بإظهار ما يعرفونه.

وفي دراسة اوبنج وآخرين (Oppong et al., 2018) التي سعت إلى تحديد الخبرات الأكاديمية للطلاب المعاقين سمعياً في الجامعة بـ "غانا" وذلك فيما يتعلق بثلاث محاور، هي: كيفية اكتساب المعلومات، وطريقة فهم المحاضرات، وخبرات الامتحانات والتقييم، وتكونت العينة من (١٤) من الطلبة المعاقين سمعياً، وتم جمع

البيانات والمعلومات من خلال مقابلة شبه مقننة، وتوصلت إلى نتائج فيما يتعلق باكتساب المعلومات؛ بأن لديهم قصوراً في اللغة، وطرق استذكار غير ملائمة، ونقص في بعض مهارات التعامل والمواجهة، ومشاكل الفهم القرائي، وصعوبة في تحرير النص، وأشارت النتائج إلى أنهم بحاجة إلى الدعم الأكاديمي، الذي يحسن من فهم الطلبة للمحاضرات، ويتمثل في خدمات مترجم لغة الإشارة، وخدمات تدوين الملاحظات، أما خبرات الامتحانات والتقييم فهم بحاجة إلى أن يتم تقييمهم طبقاً لما تم دراسته، وأنهم يواجهون تحديات في التقييم في حالة عدم وجود المترجمين في لجان الامتحان، كما أشارت النتائج إلى أنه ومن وجهة نظر المعاقين سمعياً يحصلون على المعلومات في حالة غياب المترجمين من أقرانهم الذين يستخدمون لغة الإشارة، وفي حالة غياب المترجمين يتكون المحاضرة طالماً لم يستفيدوا، كما أن بعض المحاضرين يمدونهم بمذكرات، وآخرين لا يقدمون لهم مذكرات.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها تم استخدام المنهج الوصفي لمعرفة مستويات التحديات والفروق فيها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات البكالوريوس والدبلوم من ذوي الإعاقة السمعية في الجامعات الأردنية ممن هم على مقاعد الدراسة بالفصل الدراسي الأول (٢٠٢٣-٢٠٢٤)، وعددهم الكلي (١٤٤) طالباً وطالبة موزعين على الشكل التالي: الجامعة الأردنية وعددهم (٨٠) طالباً وطالبة، والجامعة الهاشمية وعددهم (٣٨) طالباً وطالبة، وجامعة البلقاء التطبيقية بفروعها (كلية السلط، وكلية

عجلون، وكلية إربد، وكلية عاليا، وكلية الحصن) وعددهم (٢٦) طالباً وطالبة، وتم أخذ جميع الطلبة بطريقة العينة القصدية من خلال دائرة الإرشاد الطلابي التابعة لعمادة شؤون الطلبة في الجامعات والكليات الأردنية، وتم استثناء الطلبة المستجدين الذين لم يتقدموا للاختبارات والتقييمات الجامعية بعد، وتمثلت العينة الاستطلاعية (٢٠) طالباً وطالبة من ذوي الإعاقة السمعية، وشمل عدد الطلبة للعينة النهائية (أفراد الدراسة) في الجامعة الأردنية (٢٤) طالباً وطالبة، والجامعة الهاشمية (١٥) طالباً وطالبة، وجامعة البلقاء التطبيقية (٧) طالباً وطالبة، ليصبح (٤٦) طالباً وطالبة، ويوضح جدول (١) التوزيع النسبي لأفراد عينة الدراسة.

جدول (١) التوزيع النسبي لأفراد عينة الدراسة من الطلبة ذوي الإعاقة

السمعية حسب شدة الإعاقة والجنس (N= 46).

الجنس	شدة الإعاقة	العدد	النسبة المئوية
ذكر	شديدة	١٠	٪٢٢
	متوسطة	١٤	٪٣٠
	بسيطة	٦	٪١٣
أنثى	شديدة	٧	٪١٥
	متوسطة	٨	٪١٧
	بسيطة	١	٪٢
المجموع		٤٦	٪١٠٠

أدوات الدراسة:

وصف المقياس:

يتضمن المقياس ثلاثة أبعاد للتحديات ويوضح الجدول (٢) عدد فقرات المقياس الذي تم بناؤه في الصورة الأولى، وقبل عرضه على المحكمين:

جدول (٢) الصورة الأولى لمقياس تحديات التقييم الأكاديمي للطلبة ذوي

الإعاقة السمعية قبل عرضه على المحكمين.

الاقسام	البعد	أرقام الفقرات	عدد الفقرات	المجموع الكلي
القسم الأول	الاختبارات الفصلية	من فقرة ١ إلى فقرة ٣٢	٣٢	٥٧
	الواجبات الفصلية	من فقرة ٣٣ إلى فقرة ٤٢	١٠	
	المشاركة الصفية	من فقرة ٤٣ إلى فقرة ٥٧	١٥	

علماً أنه تم تصميمه وفق التدرج الرباعي (موافق بدرجة كبيرة، ووافق، وغير موافق، وغير موافق بدرجة كبيرة).

القسم الثاني: تضمن (٩) فقرات مفتوحة الإجابة، يتعلق بوجهة نظر الطلبة ذوي الإعاقة السمعية بالصعوبات التي تواجههم خلال التقييم الأكاديمي في الجامعات الأردنية، وتمت تعبئتها عن طريق المقابلات الشخصية مع الطلبة الصم وضعيفي السمع.

تصحيح المقياس:

استخدم مقياس ليكرت الرباعي بهدف قياس آراء أفراد الدراسة، فتم تدرج الفقرات بالقسم الأول من المقياس على النحو التالي: (موافق بدرجة كبيرة، أعطي الدرجة ٤)، و(موافق، أعطي الدرجة ٣)، و(غير موافق، أعطي الدرجة ٢)، و(غير موافق بدرجة كبيرة، أعطي الدرجة ١)، وذلك بوضع إشارة (x) أمام الإجابة التي تعكس درجة موافقتهم، أما بالقسم الثاني فقد تمت مقابلتهم للإجابة عن الفقرات مفتوحة الإجابة، وتم تدوين إجاباتهم مباشرة من الباحثة.

تطبيق المقياس:

تمت عمليات تطبيق المقياس من قبل الباحثة نفسها (مترجمة لغة الإشارة)، من خلال مقابلة الطلبة ذوي الإعاقة السمعية بشكل فردي لتكون إجاباتهم صادقة

دون التأثير على إجاباتهم من قبل الآخرين، وتم ذلك خلال الاتصال بهم على منصات التواصل الاجتماعي أو مواجهة داخل الجامعات وبشكل فردي لعدم التحيز، وتم توضيح هدف الدراسة لهم، وتسجيل استجاباتهم على المقياس (مترجمة لغة الإشارة) بلغة الإشارة؛ وذلك لضعف قدرتهم على الكتابة والإجابة على فقرات المقياس.

الخصائص السيكمومترية للمقياس: أولاً: صدق المحتوى:

تم التحقق من صدق المقياس من خلال عرضه في صورته الأولية على مجموعة من الخبراء والمختصين في علم النفس التربوي في الجامعات الأردنية، وكان عددهم (٥) محكمين؛ وذلك من أجل إبداء رأيهم حول ملائمة فقرات المقياس لأغراض الدراسة من حيث دقتها والصياغة اللغوية، ومدى تمثيل الفقرات للخصائص المراد قياسها، وتم الأخذ بملاحظاتهم، وإجراء ما يلزم من تعديل بهدف تطبيقه على العينة الاستطلاعية، إذ أصبح عدد فقرات المقياس من (٤٥) فقرة من النوع الكمي، و ٩ فقرات من النوعQUAL (المفتوح)؛ حيث تم حذف (١٢) فقرة من الاستبانة الأصلية، (٨) فقرات من مجال الاختبارات الفصلية، و(١) من مجال الواجبات الصفية، و(٣) فقرات من مجال المشاركة الصفية؛ وذلك لعدة أسباب، منها: تكرار بعض الفقرات في المعنى وعدم ملائمة بعضها لمجالها المحدد، كما هو موضح في جدول (٣):

جدول (٣) مقياس تحديات التقييم الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقة السمعية من وجهة نظرهم، بعد عرضه على المحكمين وتعديله.

الأقسام	البعد	أرقام الفقرات	عدد الفقرات	المجموع الكلي
القسم الأول	الاختبارات الفصلية	من فقرة ١ إلى فقرة ٢٤	٢٤	٤٥
	الواجبات الفصلية	من فقرة ٢٥ إلى فقرة ٣٣	٩	
	المشاركة الصفية	من فقرة ٣٤ إلى فقرة ٤٥	١٢	
القسم الثاني	فقرات مفتوحة الإجابة	٩ فقرات		٩

ثانياً: صدق البناء:

للتحقق من صدق البناء تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية تكونت من (٢٠) طالباً وطالبة من ذوي الإعاقة السمعية تم اختيارهم عشوائياً، من الجامعة الأردنية وجامعة البلقاء التطبيقية بأفرعها (كلية السلط، وكلية عجلون، وكلية إربد، وكلية عالية)، والجامعة الهاشمية، وذلك بعد الحصول على الموافقات الرسمية، وتم - كذلك- التحقق من ثبات المقياس من خلال معامل ألفا كرونباخ، وكانت قيمة معامل ألفا (٠,٨٤٦)، ويوضح جدول (٤) معامل ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية.

جدول (٤) معامل الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس.

رقم الفقرة	معامل الارتباط المصحح	رقم الفقرة	معامل الارتباط المصحح
a1	.514	b25	.149
a2	-.166	b26	-.012
a3	-.052	b27	.430
a4	-.024	b28	.288
a5	-.051	b29	.380
a6	.405	b30	.394
a7	.485	b31	.215
a8	.239	b32	.435
a9	.471	b33	.163
a10	.213	c34	.290
a11	-.061	c35	.703
a12	.113	c36	.517
a13	.347	c37	.642

.637	c38	.446	a14
.160	c39	.146	a15
.638	c40	.328	a16
.384	c41	.384	a17
.043	c42	.341	a18
.534	c43	.293	a19
-.158	c44	.310	a20
.483	c45	.585	a21
		.276	a22
		.337	a23
		.084	a24

ومن خلال هذه النتائج السابقة لمعامل الارتباط والدرجة الكلية كما هو موضح بجدول (٤) تبين أن هناك قيمًا سالبة أو متدنية، وعددها (٧)، وهي الفقرات التي تحمل الأرقام a2 (-.166)، a3 (-.052)، a4 (-.024)، a5 (-.051)، a11 -(.061)، b26 (-.012)، c44 (-.158)، وقد تم حذفها.

ثالثاً: ثبات الأداة:

بعد حذف الفقرات ذات القيم السالبة أصبح معامل كرونباخ بمقدار (٠,٨٨٠)، وتم حساب الارتباط مرة أخرى، وظهرت النتائج الثانية في الجدول (٥): جدول (٥) نتيجة معامل الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس (بعد حذف الفقرات السالبة).

رقم الفقرة	معامل الارتباط المصحح		
a1	.461	b17	80٣.
a2	.374	b18	.390
a3	.465	b19	36٣.
a4	.202	b20	.321
a5	.526	b21	.402
a6	.46٤.	b22	55٣.
a7	.400	b23	.451
a8	.464	b24	.207
a9	.342	c25	.301

a10	.452	c26	.677
a11	.332	c27	.577
a12	28٣.	c28	.681
a13	.358	c29	.645
a14	.653	c30	07٤.
a15	.300	c31	.667
a16	.332	c32	.359
		c33	.568
		c34	.512

يوضح جدول (٥) أن معاملات الارتباط للفقرات مقبولة، وهذا يدل على أن المقياس تمتع بدرجة ثبات عالية ويمكن الإعتماد عليه في التطبيق الميداني، كما تم تقدير معامل ثبات ألفا كرونباخ لجميع محاور الدراسة في العينة الإستطلاعية والدرجة الكلية كما هو موضح في جدول (٦):

جدول (٦) معامل ثبات كرونباخ والدرجة الكلية لأبعاد الدراسة للعينة الاستطلاعية.

الرقم	البعد	عدد الفقرات	معاملات ألفا كرونباخ
١	البعد الأول: الاختبارات الفصلية	١٦	٠,٧٥٢
٢	البعد الثاني: الواجبات الفصلية	٨	٠,٦٢١
٣	البعد الثالث: المشاركة الصفية	١٠	٠,٨٤٢
٤	الدرجة الكلية	٣٤	٠,٨٨٠

وبعد حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ والدرجة الكلية لفقرات المقياس، أصبح عدد فقرات كما في الجدول (٧) لتصبح جاهزة للتطبيق بصورته النهائية على أفراد الدراسة:

جدول (٧) مقياس تحديات التقييم الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقة السمعية بصورته النهائية.

الأقسام	البعد	أرقام الفقرات	عدد الفقرات	المجموع الكلي
القسم الأول	الاختبارات الفصلية	من فقرة ١ إلى فقرة ١٦	١٦	٣٤

	٨	من فقرة ١٧ إلى فقرة ٢٤	الواجبات الفصلية	
	١٠	من فقرة ٢٥ إلى فقرة ٣٤	المشاركة الصفية	
٩		٩ فقرات	فقرات مفتوحة الإجابة	القسم الثاني

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتناول هذا الجزء عرضاً لنتائج الدراسة التي توصلت إليها هذه الدراسة، التي هدفت إلى التعرف على تحديات تقييم التحصيل الأكاديمي لذوي الإعاقة السمعية في الجامعات من وجهة نظرهم، وقد جاءت النتائج على النحو الآتي:

نتائج السؤال الأول:

ما درجة التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في تقييم تحصيلهم الأكاديمي في مجال (الاختبارات الفصلية، والواجبات الفصلية، والمشاركة الصفية) من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول، تم استخدام طريقتين في تحليل البيانات، وهما طريقتا التحليل الكمي والتحليل النوعي.

أولاً: التحليل الكمي:

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجة تحديات تقييم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في تحصيلهم الأكاديمي من وجهة نظرهم، كما تم تصنيف درجة الموافقة للحكم على المتوسط الحسابي: (١ - ١,٩٩ درجة ضعيفة، ٢ - ٢,٩٩ درجة متوسطة، ٣ - ٤ درجة مرتفعة)، والجدول (٨) يظهر تلك المتوسطات للتحديات التي تواجه الطلبة في بُعد الاختبارات الفصلية.

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبعد الأول (الاختبارات

(الفصلية)، (N= 46).

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
12	أرتبك أثناء الاختبار عند عدم وجود مترجم الإشارة.	3.80	.582	مرتفعة
13	أعتقد أن الاختبارات في الجامعة تقيس قدرات الطلبة العاديين فقط.	3.67	.560	مرتفعة
2	وجود اختبارين في نفس اليوم يشكل مشكلة عندي.	3.65	.640	مرتفعة
5	عدد فقرات الاختبار الكثيرة يجعل مهمة المترجم أكثر صعوبة.	3.63	.711	مرتفعة
7	أجد صعوبة عندما يضع المدرس فقرات تتناول موضوعات خارج نطاق الكتاب المقرر.	3.63	.610	مرتفعة
16	مفرداتي اللغوية ضعيفة مما يشكل لدي مشكلة في فهم أسئلة الاختبار بالرغم من وجود المترجم.	3.61	.714	مرتفعة
6	المحتوى الدراسي المتوفر في الكتب غير مناسب لقدراتي اللغوية.	3.52	.863	مرتفعة
1	أجد صعوبة في التعامل مع الاختبارات من النوع المقالي.	3.46	.690	مرتفعة
4	عدد فقرات الاختبار الكثيرة تسبب لي التوتر والإجهاد.	3.02	1.022	مرتفعة
8	لا يتجاوب معي مدرس المساق أثناء الاختبار في توضيح بعض الاستفسارات.	2.91	.784	متوسطة
3	يظهر بعض مترجي لغة الإشارة تحيزاً مع بعض الطلبة من زملائي ذوي الإعاقة السمعية.	2.65	.948	متوسطة
9	أشعر بعدم الارتياح إذا كان مدرس المساق غير موجود خلال الاختبار.	2.63	1.199	متوسطة
14	أشعر بالمراقبة من قبل أقراني العاديين عند تطبيق الاختبار العملي أمامهم.	2.50	1.169	متوسطة
11	أشعر بعدم الارتياح عند اختبري مع الطلبة العاديين في نفس القاعة.	2.17	1.217	متوسطة
10	ظروف الاختبار غير مناسبة ولا أشعر بالارتياح، مثل (المكان - والإضاءة - ومكان الجلوس).	2.04	1.053	متوسطة
15	أشعر بضيق زملائي العاديين من وجود مترجم الإشارة أثناء تأديتي للاختبار.	1.53	.842	منخفضة

يوضح جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات

أفراد الدراسة على فقرات مقياس الاختبارات الفصلية؛ حيث تم ترتيبها تنازلياً، وتراوح المتوسطات الحسابية لهذا البعد ما بين (٣,٨٠ إلى ١,٥٣)؛ حيث يُلاحظ أن الفقرة الأكثر متوسطاً، هي الفقرة ١٢ التي تنص على "أرتبك أثناء الاختبار عند عدم وجود المترجم الاشاري" حيث جاءت بمتوسط حسابي (٣,٨٠)، والفقرة ١٣ التي تنص على "أعتقد أن الاختبارات الجامعية تقيس قدرات الطلبة العاديين" حيث جاءت بمتوسط حسابي (٣,٦٧)، وكانت الفقرة الأقل بمتوسط حسابي (١,٥٣)،

التي تنص على "أشعر بضيق زملائي العاديين من وجود مترجم الإشارة أثناء تأديتي للاختبار"، أما بالنسبة للتحديات التي تواجه الطلبة في بُعد الواجبات الفصلية يظهر الجدول (٩) المتوسطات الحسابية.

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبعد الثاني (الواجبات الفصلية)، (N= 46).

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
17	الواجبات المرتبطة بمشاهدة فيديو والإجابة عن الأسئلة من خلاله يشكل تحدياً لدي.	٣,٨٥	٠,٥١٥	مرتفعة
19	أواجه صعوبة في الواجبات التي تتطلب كتابة بحث أو تقرير باللغة الإنجليزية.	٣,٧٠	٠,٥٩١	مرتفعة
20	أواجه صعوبة في الواجبات التي تتطلب كتابة بحث أو تقرير باللغة العربية لضعف مهاراتي الكتابية والقراءة.	٣,٥٩	٠,٦٨٦	مرتفعة
18	دائماً ما أحتاج المترجم للمساق لترجمة الواجبات المطلوبة ومساعدتي في الكتابة.	٣,٥٢	٠,٧٢٢	مرتفعة
23	لا أنجز تقديم الواجب في الوقت المحدد لأنني أحتاج وقتاً أكثر للتفسير والتوضيح.	٣,٣٥	٠,٩٩٤	مرتفعة
24	لا أعرف طريقة البحث في المواقع الإلكترونية بسبب وجود ضعف في مفرداتي اللغوية.	٣,١٥	٠,٧٥٩	مرتفعة
21	الواجبات المقالية غير مناسبة مع مستوى حصيلة مفرداتي اللغوية	٣,١١	٠,٦٤٠	مرتفعة
22	الواجبات المقالية تأخذ مني وقتاً أكثر مقارنة بالطلبة العاديين وهذا ليس من العدل.	٣,١١	٠,٩٧١	مرتفعة

يوضح جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة على فقرات مقياس الواجبات الفصلية؛ حيث تم ترتيبها تنازلياً وكانت جميعها بدرجات مرتفعة، وتراوحت المتوسطات الحسابية لهذا البعد ما بين (٣,٨٥ إلى ٣,١١)؛ حيث كانت الفقرة الأكثر متوسطاً الفقرة ١٧ التي تنص على "الواجبات المرتبطة بمشاهدة فيديو والإجابة عن الأسئلة من خلاله يشكل تحدياً لدي" وجاءت بمتوسط حسابي (٣,٨٥)، وكانت الفقرة الأقل متوسطاً الفقرة ٢٢ التي تنص على "الواجبات المقالية تأخذ مني وقتاً أكثر مقارنة بالطلبة العاديين وهذا ليس من العدل" وجاءت بمتوسط حسابي (٣,١١)، أما بالنسبة للتحديات التي تواجه الطلبة في بُعد المشاركة الصفية يظهر ذلك في الجدول (١٠).

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبعد الثالث (المشاركة)

(N= 46)، (الصفية)

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
31	الوقت محدد للترجمة الفورية خلال المحاضرة وشرح التفاصيل المهمة وهذا يمنعي من المشاركة.	٣,٥٠	٠,٦٥٨	مرتفعة
30	المترجم الإشاري لا يُفسر معاني الكلمات بالشكل الجيد والخاصة بالمساق خلال المحاضرة ويكتفي بالترجمة الإشارية الفورية.	٣,٢٨	٠,٧٢٠	مرتفعة
33	لا يوجد وقت إضافي من قبل أستاذ المساق للإجابة عن استفساراتي.	٣,٢٨	٠,٧٥٠	مرتفعة
27	لا يتأكد المدرس من فهمي واستيعابي للمحاضرة.	٣,١٧	٠,٧٦٩	مرتفعة
26	لا يشجعي المدرس على المشاركة والمناقشة في المحاضرة.	٣,١٣	٠,٦٥٣	مرتفعة
25	أجد صعوبة في المشاركة خلال المحاضرة.	٣,١١	٠,٩٩٤	مرتفعة
28	أشعر بالتهميش من قبل المعلم خلال المحاضرة.	٢,٨٩	٠,٩٢٤	متوسطة
29	لا أجد أن لي دوراً فعالاً في العمل الجماعي خلال المحاضرة.	٢,٤٣	١,٠٢٥	متوسطة
32	أشعر بالارتباك عند المشاركة الصفية بسبب شعوري بمراقبة الطلبة العاديين لي.	٢,٣٩	١,٢٥٦	متوسطة
34	أتجنب الذهاب إلى المحاضرة عند غياب مترجم لغة الإشارة.	٢,٠٤	١,٢٤٦	متوسطة

يوضح جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات

أفراد الدراسة على فقرات مقياس المشاركة الصفية بحيث تم ترتيبها تنازلياً، وتراوحت المتوسطات الحسابية لهذا البعد ما بين (٣,٥٠ إلى ٢,٠٤)، وكانت الفقرة ٣١ الأكثر متوسطة بمتوسط حسابي (٣,٥٠) التي تنص على "الوقت محدد للترجمة الفورية خلال المحاضرة وشرح التفاصيل المهمة وهذا يمنعي من المشاركة"، ويليهما الفقرة ٣٠ التي جاء متوسطها الحسابي (٣,٢٨) والتي نصت على "المترجم الإشاري لا يفسر معاني الكلمات غير المفهومة الخاصة بالمساق خلال المحاضرة ويكتفي بالترجمة الإشارية الفورية"، وكانت الفقرة ٣٤ الأقل التي تنص على "أتجنب الذهاب إلى المحاضرة عند غياب مترجم لغة الإشارة" بمتوسط حسابي (٢,٠٤)، ويوضح الجدول التالي (١١) حجم التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في تقييم التحصيل الأكاديمي.

جدول (١١) المتوسط العام والانحرافات المعيارية الكلية لكل بُعد من أبعاد

المقياس.

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
الاختبارات الفصلية	٣,٠٣٠	٠,٣٥٨	مرتفعة
الواجبات الفصلية	٣,٤٢١	٠,٤٦٢	مرتفعة
المشاركة الصفية	٣,٩٢٣	٠,٥٠٠	متوسطة
المتوسط الكلي	٣,٠٩٠	٠,٣٤٤	مرتفعة

يوضح جدول (١١) متوسطات التحديات المتعلقة بتقييم التحصيل الأكاديمي التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في الجامعات من وجهة نظرهم، وجاءت بدرجة مرتفعة في بعدي الاختبارات والواجبات الفصلية؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لبُعد الإختبارات (٣,٠٣)، وبلغ المتوسط الحسابي العام للواجبات الفصلية (٣,٤٢)، بينما جاءت بدرجة متوسطة في بُعد المشاركة الصفية بمتوسط (٣,٩٢). وبين الجدول السابق -أيضاً- أن المتوسط العام لحجم التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في التحصيل الأكاديمي بمتوسط (٣,٠٩) وبدرجة مرتفعة.

ثانياً: التحليل النوعي:

من خلال التواصل المباشر مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية تم تسجيل جميع استجاباتهم على الأسئلة المقالية المفتوحة، وتم جمع النقاط المشتركة لاستجاباتهم، وكان تكرار استجاباتهم كما في جدول (١٢).

جدول (١٢) التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية حول الاختبارات الفصلية، (N= 46).

التحديات	النسبة المئوية%
السؤال الأول: هل لديك صعوبات أخرى حول الاختبارات الفصلية؟	
صياغة فقرات الاختبار غير واضحة وطويلة ومختلفة عما قمت بدراسته، حتى بالرغم من وجود المترجم في الاختبار.	٩٥
أجد صعوبة عند اختبائي في مادتين نظرياً بنفس اليوم.	٩٣
أجد صعوبة في فقرات الاختبار المقالي المفتوح، علل، اشرح، ويتعاون معظم مترجمي لغة الإشارة بالإجابة بالنيابة عني للوصول لعلامة النجاح.	٩١
الكتاب كبير بالنسبة للاختبار ولا يناسب قدراتي اللغوية، ولا أستوعبه، وأنسى ما قمت بدراسته.	٨٢
أجد صعوبة في الفقرات التي يضعها المحاضر من خارج الكتاب الدراسي.	٦١
أفقد الوقت أثناء الاختبار بسبب ترجمة وتفسير فقرات الاختبار ولا يسعني الوقت لمراجعة إجاباتي.	٥٤
أشعر بالجهد العقلي بسبب عدد فقرات الاختبار الكثيرة، وهذا يربكني بشدة.	٥٢
كثرة عدد الطلبة الصم في نفس الاختبار يفقد وقت الاختبار في فهم وترجمة السؤال ومراجعته.	٤٧
أجد صعوبة في البدائل الطويلة أو البدائل غير واضحة مثل (أ+ب) / جميع ما ذكر، وغالباً ما يتعاون معي المترجم الإشاري بحذف بديلين لتسهيل الإجابة.	٤٧
الاختبارات على المنصة الإلكترونية تفقدني الوقت وغير مناسبة للصم.	٤٣
المترجم الإشاري لا يفسر بشكل جيد فقرات الاختبار.	٣٠
أنفاهم مع أستاذ المساق قبل الاختبار بتعديله إلى نوع الاختبار من متعدد، وعند الاختبار أتفاجأ بإضافة الفقرات المقالية.	١٥
أرتبك إذا تم اختبائي عملياً مع زملائي العاديين.	١٣
أشعر بالارتباك عند عدم حضور المترجم للاختبارات الأدائية لتوضيح التعليمات.	١١
أجد صعوبة في الاختبارات التي تحتوي على صح وخطأ.	٧

فيما يخص التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية حول الاختبارات الفصلية في جدول (١٢)، يجد (٩٥٪) من الطلبة ذوي الإعاقة السمعية صعوبة في فهم صياغة فقرات الاختبار وما المطلوب من السؤال حتى بالرغم من

وجود المترجم، وفسر البعض ذلك أن (المترجم حتى مع خبراته الإشارية لا أفهم المطلوب من السؤال والسبب إلى أن الفقرات غير مطابقة لما قمت بدراسته كما اعتدت في المراحل المدرسية)، وفسر أحدهم أن (الاختبار مختلف تماماً عما قمت بدراسته فأنا أدرس بناءً شكل الكلمة في الكتاب)، كما أشار (٩٣٪) من الطلبة إلى أنهم يجدون صعوبة عند اختبارهم اختبارين نظرياً بنفس اليوم، ووضحوا ذلك عند مقابلتهم بأن قدراتهم بالحفظ ضعيفة وغالباً لا يدرسون للاختبار، فالغالبية العظمى يكون حلهم الوحيد كما ذكروا هو اعتمادهم أثناء الاختبار على تذكر ما تم ترجمته في المحاضرات السابقة، ويواجه (٩١٪) منهم صعوبة الاختبار من نوع المقالي المفتوح، وفسروا ذلك نتيجة ضعف تأسيسهم على المهارات القرائية والكتابية، والذي أدى بهم إلى طلب العون أيضاً من الغالبية العظمى من المترجمين للإجابة على بعض فقرات الاختبار، فالكتاب يحتوي على نصوص لا تناسب قدراتهم وفهمهم.

وعبر معظمهم بنسبة تكرار (٨٢٪) من الطلبة عن رأيهم بأن الكتاب كبير وغير مفهوم ولا يقومون بحفظ محتوى الكتاب كامل للاختبار وينسوا ما قاموا بحفظه، ومن التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في الاختبارات الفصلية أن (٤٧٪) من الطلبة يواجهون صعوبة في البدائل التي تتضمن (أ+ب) أو (بدل جميع ما ذكر)، ويظهر هذه التحدي بسبب عدم فهمهم من الأساس لمحتوى الكتاب، وبالتالي يؤدي بهم كما أشاروا لذلك خلال مقابلتهم بأنهم يطلبون من المترجم مساعدتهم بحذف بديلين بهدف الاختيار العشوائي.

ويواجه (٦١٪) منهم صعوبة الإجابة على الفقرات من خارج الكتاب، بالإضافة إلى أنه أشار (٥٢٪) منهم إلى أن عدد الفقرات الكثيرة تسبب لهم الإجهاد

والارتباك، وإضافة إلى تلك التحديات السابقة أشاروا أيضا إلى أن (٥٤٪) يفقدون الوقت أثناء الاختبار بسبب الترجمة والتفسير لعدة مرات ولا يجدون الوقت لمراجعة الاختبار.

وأشار غالبية الطلبة بما نسبته (٤٣٪) منهم إلى أن الاختبارات التي تعقد على المنصة الإلكترونية تفقدهم الوقت؛ حيث فسروا ذلك عند مقابلتهم بأنهم لا ينجزون الاختبار بأنفسهم، ويطلبون من أسرهم إنجاز ذلك الاختبار، بسبب ضيق الوقت، ولعدم فهمهم صياغة الفقرات، والمترجم الإشاري يفقد الوقت إذا قام بالترجمة.

وعبر (٤٧٪) منهم بأن حضور عدد كبير للاختبار من زملائهم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية مع وجود مترجم واحد للترجمة للاختبار يؤدي إلى صعوبة في التركيز مع المترجم والفهم، وفسروا ذلك خلال مقابلتهم بأن إعادة تفسير الفقرة الواحدة أكثر من مرة للتأكد من فهم جميع الطلبة يفقد الوقت الكبير في الاختبار، بالإضافة إلى عدم القدرة على ضبط أعداد كبيرة من الطلبة داخل الاختبار الواحد، فيبدأ الطلبة ذوو الإعاقة السمعية في التواصل الإشاري بين بعضهم للمناقشة في الإجابة على فقرات الاختبار إذا كان المترجم متعاوناً معنا، وأن ما نسبته (٣٠٪) من الطلبة أشاروا إلى أن معظم المترجمين لا يفسرون فقرات الاختبار بالشكل الجيد، وكانت أقل نسبة من التحديات (٧٪) من الطلبة بأنهم يرون صعوبة الاختبار الذي يحتوي على الإجابة بـ صح وخطأ، وفي جدول (١٣) يوضح تكرار استجابات الطلبة على التحديات التي تواجههم في الواجبات الفصلية.

جدول (١٣) التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية حول

الواجبات الفصلية، (N=46).

التحديات	النسبة المئوية
السؤال الثاني: هل لديك صعوبات أخرى حول الواجبات الفصلية؟	
تساعدني عائلتي أو المترجم الإشاري في إنجاز الواجب بالنيابة عني، وأنا أقوم بنسخه فقط لعدم فهمي المطلوب من الواجب.	٨٥
أجد صعوبة في كتابة الواجبات المقالي المفتوح (اشرح/ استنتج/ فسر/ كتابة بحث) أو الواجب المرتبط بمشاهدة فيديو والإجابة عنه، فهي صعبة مقارنة بقدراتنا.	٧٠
لا أهتم وأعرف طريقة البحث في الإنترنت ولا يوجد أشخاص يساعدوني، والوقت محدود وقصير للتسليم مقارنة بقدراتي وبوقت الترجمة والتفسير والبحث.	٥٠
لا يفسر المترجم الإشاري المطلوب من الواجب بشكل واضح، أو أنه ليس لديه الوقت.	٢٤

يمثل جدول (١٣) التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية حول الواجبات الفصلية؛ حيث عبّر (٨٥٪) من الطلبة عن رأيهم بأنهم لا يقومون بإنجاز الواجبات بأنفسهم لضعف قدراتهم اللغوية في فهم المطلوب، وأن المترجم الإشاري أو أسرهم يقومون بإنجاز الواجبات بالنيابة عنهم، وفسر أحدهم ذلك بأن (سبب عدم فقدانهم الوقت في إرسال الواجب في المدة الزمنية المطلوبة)، بالإضافة إلى أن (٧٠٪) منهم يرون صعوبة الواجبات التي تطلب مشاهدة فيديو وتفسيره وأنهم يجدون صعوبة في الواجبات التي تطلب كتابة شرح أو بحث، وفسروا أن (ذلك صعب مقارنة بقدراتهم اللغوية)، وأن (٥٠٪) منهم أشاروا بأنهم لا يهتمون بأداء الواجبات بسبب عدم قدرتهم اللغوية والمعرفية والتقنية، وأقل نسبة من التحديات (٢٤٪) بأن المترجم الإشاري لا يفسر المطلوب من الواجب بشكل واضح أو أنه ليس للمترجم الوقت الكافي للإجابة، وفي جدول (١٤) يوضح تكرار استجابات الطلبة على التحديات التي تواجههم حول صعوبة المواد الجامعية.

جدول (١٤) التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية حول صعوبة

المواد الجامعية، (N= 46).

النسبة المئوية	التحديات
السؤال الثالث: هل ترى أن هناك مواد من متطلبات الجامعة غير مناسبة لذوي الإعاقة السمعية؟	
٨٤	صعوبة المواد التي تحتوي على اللغة الإنجليزية.
٦٧	المواد زخمة وغير مفهومة بالنسبة لي في مصطلحاتها، مثل مادة علم النفس، أو الثقافة الوطنية، أو مادة الفلسفة حتى مع وجود المترجم الإشاري.
٥٩	صعوبة المواد التي تُعقد على المنصة الإلكترونية لعدة أسباب (غير مناسبة/ فشل إنترنت/ والمترجم لا يفسر كامل المحاضرة أو يتغيب عنها).
٢٢	صعوبة مادة التشريح أو فسيولوجيا في تخصص الرياضة مقارنة بقدراتي.
٨	لا أعرف اختيار تسجيل المواد المناسبة لقدراتي، ولا أجد مرشداً لذلك وأتفاجأ بصعوبة تلك المواد.
٧	المواد التي تحتوي على الحساب صعبة.
٢	مادة الفيزياء صعبة مقارنة بقدراتي.

وفي جدول (١٤) يشير (٨٤٪) من الطلبة ذوي الإعاقة السمعية إلى صعوبة المواد التي تحتوي على اللغة الإنجليزية، وفسر أحدهم خلال مقابلته بعبارة (اللغة العربية لا نفهمها بالأساس واللغة الانجليزية أصعب)، أيضاً يجد (٥٩٪) من الطلبة صعوبة في المواد التي يتم عقدها على منصة التعليم الإلكتروني لا يلتزمون بحضورها، بسبب فشل قدرة الوصول للإنترنت، أو مشاكل تقنية، والذي يؤدي إلى فشل إيصال المعلومة لهم بالشكل المطلوب، وأشار بعضهم إلى أنهم يقومون بتشغيل المحاضرة دون متابعة منهم، وفسر آخرون أن بعض المترجمين يتابعون المحاضرة وحدهم ويسجلون الملاحظات والبعض الآخر من المترجمين لا يتابعها.

بالإضافة إلى أن بعض المواد الجامعية تتضمن مواد لا تتناسب مع قدراتهم وإعاقتهم، مثل التي تحتوي على مصطلحات صعبة مقارنة بمستواهم المعرفي واللغوي

وغير مفهومة حتى بوجود المترجم الإشاري، مثل مادة التشريح أو الفسيولوجيا أو علم النفس في كلية الرياضة، أو المواد التي تحتوي على الحساب؛ لأنهم لا يمتلكون المهارة الحسابية كما أشاروا خلال مقابلتهم، وأشار (٨٪) منهم بعدم معرفتهم بطريقة اختيار المواد الجامعية المناسبة لقدراتهم؛ حيث فسروا ذلك أثناء مقابلتهم بأنه (نختار المواد ولا نعرف المحتوى وشدة صعوبة استيعابنا للمادة، ولا نجد مرشداً أكاديمياً يساعدنا بتسجيل المواد الفصلية المناسبة)، وفي جدول (١٥) يوضح تكرار استجابات الطلبة على التحديات التي تواجههم حول المعدل الجامعي.

جدول (١٥) التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية حول المعدل

الجامعي، (N= 46).

التحديات	النسبة المئوية
السؤال الرابع: إذا كان معدلك الجامعي متدنياً فما الأسباب؟	
متدنٍ/ المواد صعبة ولا أتمسك للدراسة، ولا أجد تشجيع من قبل المترجم أو أن المترجم غير مؤهل في خبراته للترجمة والتفسير أو أنه ليس لديه الوقت الكافي خارج المحاضرة للإجابة على استفساري، وبعض المحاضرين لا يشجعوني وأشعر بالتجاهل.	٤٤
غير متدنٍ إلى حد ما.	٣٢
مقبول إلى حد ما/ أسعى جاهداً بالرغم من تلك التحديات ولكن معظم الأوقات أفضل.	٢٤

أشار الغالبية العظمى من الطلبة في جدول (١٥) إلى وجود العديد من التحديات، ومنها أن (٤٤٪) من الطلبة يعتقدون أن السبب في تدني المعدل بالجامعة هو صعوبة محتوى المواد، وأنهم لا يجدون تشجيعاً من قبل المترجم الإشاري أو غالبية أعضاء الهيئة التدريسية، أو بسبب أن المترجم الإشاري غير مؤهل أو ليس لديه الخبرات الكافية في التفسير والشرح، وفسر البعض ذلك التحدي بعبارة (لا يوجد خبرة من بعض المترجمين الكافية في التفسير وإيصال المعلومة وخاصة في مواد تخصص لطالب؛ نظراً لعدم مناسبة تخصص المترجم وخبراته أو ذات صلة بتخصص

الطالب) وفسر أحدهم عبارة (يشعر الطلبة خلال المحاضرة بالملل وفقدان المعلومات مقارنة بالطالب العادي، نتيجة سرعة بعض أعضاء التدريس في الشرح فيقوم على ذلك مترجم لغة الإشارة بالترجمة الفورية فقط) وهذا ينعكس على تدني المعدل الجامعي وتدني قدراتهم على فهم المساقات الجامعية.

وعبر (٣٢٪) من الطلبة عن رأيهم بأن المعدل التراكمي غير متدني إلى حد ما، وأن (٢٤٪) منهم أشاروا بأن معدّلهم الجامعي مقبول إلى حد ما، حتى بالرغم من تلك التحديات، فهم يسعون جاهدين لمحاولة رفع معدّلهم الجامعي للأفضل، وفي جدول (١٦) يوضح تكرار استجابات الطلبة على مقترحاتهم في تحسين التقييم الجامعي في الجامعات.

جدول (١٦) المقترحات اللازمة لتحسين الاختبارات والتقييمات الجامعية من

وجهة نظر ذوي الإعاقة السمعية، (N= 46).

النسبة المئوية	التحديات
السؤال الخامس: ما مقترحاتك لتحسين الاختبارات الجامعية لتصبح مناسبة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية؟	
٩٦	توضيح صياغة الفقرات ومطابقة فقرات الاختبار لما قمت بدراسته.
٩١	إعداد ملخص مناسب للاختبار واعتماده من قبل أستاذ المساق.
٩١	أفضل الاختبارات ضع دائرة.
٧٢	حذف الفقرات المقال المفتوح.
٥٧	تقصير المادة للاختبار ولتسهيل حفظها وتذكرها.
٤٣	عدم اختباري مادتين نظرياً بنفس اليوم.
٤١	زيادة وقت الاختبار.
٣٧	أفضل اختباري مواجهة بدلاً من اختباري على المنصات الإلكترونية.
٣٥	حذف الفقرات خارج الكتاب.
١٧	تقليل عدد الطلبة الصم بنفس الاختبار لعدم إحداث فوضى وفقدان الوقت.
١٧	التقليل من بدائل الاختبار أو تقصير البدائل لتصبح واضحة ومفهومة.
١١	أفضل الاختبارات من نوع (صح وخطأ).
٦	حضور أستاذ المساق للاختبار مهم للتفسير والتوضيح.

كما هو موضح بالجدول (١٦)، أشار الطلبة إلى بعض المقترحات لتحسين الاختبارات والتقييمات الجامعية بما يتناسب مع قدراتهم اللغوية والمعرفية، ومن أهم المقترحات التي أكدوا عليها كما هو موضح أن (٩٦٪) من الطلبة يفضلون مطابقة صياغة فقرات الاختبار بما يتناسب لما قاموا بدراسته مسبقاً، بالإضافة إلى أنه يقترح (٩١٪) من الطلبة بإعداد ملخص مناسب للدراسة منه وتسهيل الحفظ والفهم عليهم، ويفضل (٩١٪) من الطلبة الاختبارات من نوع ضع دائرة، وأن (٧٢٪) من الطلبة يفضلون حذف الفقرات المقالي المفتوح مثل علل وفسر وشرح، مع ضرورة تقصير مادة الاختبار ليسهل عليهم حفظها وتذكرها، وهذا ما أشار إليه (٥٧٪) من الطلبة، أيضاً يفضل (٤٣٪) من الطلبة بإعادة النظر بترتيب جدول اختباراتهم بحيث عدم عقد اختبارين نظري بنفس اليوم، واقترح (٤١٪) منهم ضرورة زيادة الوقت للاختبار وخصوصاً في الاختبارات القصيرة التي تُعقد على المنصة الإلكترونية في المنزل أو داخل الجامعة.

بالإضافة إلى أنه اقترح (٣٧٪) من الطلبة باختبارهم مواجهة مقارنة بالاختبارات الإلكترونية، والتقليل من عدد فقرات الاختبار، وتقصير المادة لمراجعة قدراتهم العقلية واللغوية، وعدم إضافة فقرات من خارج الكتاب، ويشير (١٧٪) من الطلبة إلى ضرورة التقليل من عدد الطلبة الصم بنفس الاختبار الواحد لعدم إحداث الفوضى وفقدان الوقت في الترجمة والتفسير عدة مرات؛ حيث أشار أحدهم خلال مقابلته أن (معظم الصم يفضلون الاختبارات العملية عن الاختبارات النظرية)، وجدول (١٧) يظهر مدى امتلاك المدرسين -أعضاء هيئة التدريس- لحاجات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية وطبيعتهم.

جدول (١٧) التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية حول مدى امتلاك خبرات المدرسين بحاجات الطلبة، (N= 46).

التحديات	النسبة المئوية
السؤال السادس: هل تعتقد أنه يمتلك المدرسون الخبرة الكافية للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية؟ ولماذا؟	
لا يمتلكون الخبرة، معظمهم لا يراعون احتياجاتي وأشعر بالتجاهل من قبلهم.	٨٩
لا يمتلكون الخبرة، واجهت صعوبات كثيرة في التواصل معهم وأفضل تدريبهم على أساسيات لغة الإشارة لأستطيع التواصل معهم وأشعر بالدمج.	٦٥

يوضح جدول (١٧)، إلى أن (٨٩٪) من الطلبة يرون أن الغالبية العظمى من أعضاء الهيئة التدريسية لا يمتلكون الخبرة الكافية بخصائص الإعاقة السمعية ولا يراعون احتياجاتهم، وفسر البعض منهم ذلك بعبارة (يعتقد غالبية أعضاء الهيئة التدريسية أنه لدينا مهارات جيدة بالقراءة والكتابة ولا يعلمون أننا بمستوى ضعيف فيقدمون لنا الاختبار المقالي المفتوح أو بمستوى قدرات الطلبة العاديين وعندما يوضح بعض المترجمين لهم قدراتنا بطلب تكيف الاختبار لنا يرفضون)، بالإضافة إلى أن البعض الآخر فسروا ذلك بعبارة (نسبة كبيرة منهم لا يكتفون لنا البيئة المناسبة خلال المحاضرة، مثل تجهيز العروض التقديمية البصرية مثل صور ونصوص في المحاضرات النظرية لربط المعلومات وفهم المحاضرة، فترجمة الإشارة وحدها غير كافٍ لاستيعاب المساقات التعليمية) وعبر (٦٥٪) من الطلبة عن رأيهم بأنهم يفضلون تدريب هيئة الأعضاء التدريسية على أساسيات لغة الإشارة ليشعر الطلاب بالقبول والدمج، وفسر آخرون ذلك بأنه (لا يجدون الوقت الكافي خلال المحاضرة للاستفسار أو تشجيعهم على المشاركة من قبل أستاذ المساق)، وفي جدول (١٨) يوضح نسبة تكرار استجابات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية لحاجتهم لوجود غرفة خاصة للمتابعة والاستفسار.

جدول (١٨) حاجات الطلبة لمكان خاص للمتابعة والاستفسارات،

(N= 46).

النسبة المئوية	التحديات
السؤال السابعة: هل ترى بأنه يجب أن يكون هناك مكان خاص لمتابعة الدروس والأسئلة الاستفسارية مع المترجم؟ لماذا؟	
٩٨	نعم أفضل ذلك، فالمترجم يكفي بالترجمة الفورية في المحاضرة فقط.
٥٤	نعم أفضل ذلك، ليساعدني المترجم في شرح المزيد من التفاصيل للمواد ومحتواها وفهمها لأعرف طريقة التواصل والمشاركة في المحاضرة القادمة.

يلاحظ من جدول رقم (١٨) بأنه يفضل (٩٨٪) من الطلبة ذوي الإعاقة السمعية توفير مكان خاص للمتابعة والإجابة عن الاستفسارات من قبل المترجم الإشاري ، ونسبة تكرار (٥٤٪) من الطلبة أشاروا بأنهم يفضلون توفير مكان خاص لمساعدتهم في شرح المزيد من تفاصيل المحاضرات، فعبر أحدهم (لماذا لا يوجد ساعة مكتبية للمترجم مثل الساعات المكتبية للمُحاضر)، وفسر ذلك طالبان بعبارة (معارفنا تنتهي بانتهاء المحاضرة المقررة، فالطلبة العاديون يذهبون للمنزل ويزيدون خبراتهم من خلال المواقع الإلكترونية أو التواصل مع زملائهم الناطقين، أما نحن لا نعرف طريقة البحث وغالبية أسرنا لا يتقنون لغة الإشارة)، ويظهر جدول (١٩) تكرار استجابات الطلبة على مدى اهتمامهم بالاستمرار للدراسة الجامعية مع مرور الوقت.

جدول (١٩) مدى درجة اهتمام الطلبة ذوي الإعاقة السمعية بالدراسة

الجامعية مع مرور الوقت، (N= 46).

النسبة المئوية	التحديات
السؤال الثامن: هل يتناقص اهتمامك بالدراسة مع مرور الوقت؟ ولماذا؟	
٦٥	نعم يتناقص، فالاختبارات صعبة وغير مناسبة لقدراتي ولا أجد ملخصاً دراسياً، وهناك مواد غير مناسبة لقدراتي اللغوية والمعرفية.

٥٤	نعم يتناقض، وذلك بسبب أن معظم المترجمين لا يفسرون بالشكل الجيد أو لا يعطيني الوقت للاستفسار أو أن معظم المترجمين يتكرر غيابهم للمحاضرات.
٢٨	لا يتناقض، فأنا مهتم لتطوير نفسي بالرغم من وجود تلك التحديات.

يتضح من جدول (١٩) أنه يظهر مجموعة من التحديات التي تواجه الطلبة والتي تسبب انخفاض في اهتمامهم للدراسة؛ حيث يتناقض اهتمام (٦٥٪) من الطلبة للدراسة بسبب مستوى صعوبة الاختبارات بالمقارنة بقدراتهم اللغوية والمعرفية، ووضح بعض الطلبة ذلك بعبارة (أنا غير متحمس للدراسة، وأريد الحصول على علامة النجاح في المساقات الدراسية فقط)، وذكر أحدهم خلال مقابله بعبارة (لم أكن أتوقع مستوى صعوبة الاختبارات الجامعية مقارنة بقدراتي)، وما يقارب (٥٤٪) من الطلبة يعتقدون بأن السبب في تناقص اهتمامهم الدراسي هو الغياب المتكرر للمترجم في حضور المحاضرات المقررة والذي يفقدهم المعلومات المهمة وتسلسل المعلومات المقدمة للطلبة)، ونسبة (٢٨٪) من الطلبة أشاروا (لا يتناقض اهتمامهم في الدراسة ويسعون لتطوير أنفسهم بالرغم من التحديات الصعبة)، وفي جدول (٢٠) يظهر تكرار استجابات الطلبة على التحديات الأخرى التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في التقييم الأكاديمي الجامعي.

جدول (٢٠) تحديات أخرى تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في التقييم الأكاديمي، (N= 46).

النسبة المئوية	التحديات
	السؤال الثامن: ملاحظات أخرى؟
١٧	هناك مترجمون يتحيزون بيننا في تقديم العون خلال الاختبارات أو الواجبات الفصلية.
١١	أستاذ المساق في التدريبات العملية (مثل الرياضة) لا يقيمني بالشكل المناسب، وأقارن نفسي بالطالب الناطق وأجد أنني ظلمت في التقييم ولا أعلم ما المشكلة؟ وعند الاستفسار يختصر إجابته بأن ذلك هو أداؤك وقيمت عليه.

٦	لا أعرف طريقة الاختيار المناسب للتخصص في بداية التسجيل للجامعة، وأنفاجاً بصعوبته عند بدء الدوام الجامعي وبعض المترجمين ليس لديهم مؤهلات أكاديمية لترجمة ذلك التخصص، فقامت بالتحويل إلى تخصص آخر مثل الرياضة أو الفن.
٦	أرسل في مواد؛ بسبب صعوبة الاختبار، وعند طلي من بعض المترجمين مساعدتي، يحاولون ولا يعرفون الإجابة، فبدأت أبحث عن مترجم يمتلك الخبرة لمساعدتي، لأن الاختبارات صعبة.
٤	لا أجد التواصل بلغة الإشارة بالشكل الجيد، وليس لدي مهارات القراءة والكتابة.
٤	بعض المترجمين لا يأتون بعض الاختبارات، والبعض الآخر يتأخرون، وأفقد الوقت وأرتبك، أو هناك محاضرون يمنعون المترجم من حضور الاختبار، وأنا لا أفهم صياغة فقرات الاختبار.
٢	شعرت بالظلم عندما قام مترجم بتقسيم وقت الاختبار لي ولطالب أصم آخر من تخصص ثان، وحصلت على نصف ساعة من الاختبار فقط.
٤	الاختبارات الشامل للديبلوم العالي صعبة جداً، ونحن لا نقوم بدراستها بالأساس.

أشار الطلبة في جدول (٢٠) حول التحديات الأخرى التي تواجههم في التقييم الأكاديمي، بأن (١٧٪) من الطلبة يرون أن بعض مترجمي لغة الإشارة متحيزون لبعض الطلبة من زملائهم الصم أثناء الاختبار في تقديم العون لهم، ويفسر ذلك وجود أثر الهالة لدى بعض المترجمين على حسب معرفتهم بالطالب، وعبر (١١٪) من الطلبة أن بعض المحاضرين لا يقومون بتقييمهم بالشكل المناسب في الاختبارات العملية، مثل تخصص الرياضة، ويلاحظون أن هناك مقارنة بينهم وبين الطلاب العاديين في الدرجات، ومن العبارات التي أشار لها بعض الطلبة، وجاءت بنسبة تكرار (٦٪) من الطلبة بأنهم لا يعرفون طريقة الاختيار المناسب للتخصص الدراسي في بداية التسجيل للجامعة، ويتفاجئون بصعوبة التخصص في الفصل الأول للدوام الجامعي وأن المترجمين ليس لديهم مؤهلات أكاديمية لترجمة ذلك التخصص، ويقومون بالتحويل إلى تخصص يتطلب الأداء، مثل الرياضة أو الفن، وهذا يعني أن غالبية الطلبة يتجهون للتخصصات العملية مقارنة بالتخصصات النظرية لسهولة أدائها واعتمادهم بنسبة أكبر على أنفسهم، وفسّر البعض الآخر

ذلك بـ (أعتمد على نفسي في أداء الاختبار العملي، أما باقي المساقات النظرية لا أعطيها اهتماماً).

وأضاف (٤٪) من الطلبة أن (بعض المترجمين لا يأتون في بعض الاختبارات أو يتأخرون بالحضور)، والبعض أشار إلى أن (الاختبارات صعبة مما يزيد من بعض المترجمين بتقديم العون على حسب المعرفة العامة للمساق خلال الاختبار)، ويتضح من ذلك الأمر أنه أدى بالطلبة ذوي الإعاقة السمعية حديثاً إلى الاعتماد الكامل على غالبية المترجمين في تقديم العون في الاختبارات الفصلية لتجاوز الرسوب بالمساق والحصول على علامة النجاح.

وذكر (٤٪) من طلبة الدبلوم الذين تقدموا للاختبار الشامل سابقاً، بأنهم واجهوا صعوبة في اختبارات الشامل المقررة، ففسروا ذلك بعبارة (بالنسبة لنا كفتة من ذوي الإعاقة السمعية نحتاج لوقت أطول للدراسة على مادة واحدة مقارنة بالعاديين، والتركيز وتذكر معلومات ومحتوى المادة الواحدة، وإذا ما كان هناك مترجم لديه معلومات كافية عن الاختبار والترجمة السهلة والمفهومة والتعاون معه في تقديم إجابات الاختبار يرسب في ذلك الاختبار).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما مدى التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في تقييم تحصيلهم الأكاديمي في مجال كل من (الاختبارات الفصلية، والواجبات الفصلية، والمشاركة الصفية) من وجهة نظرهم؟

فيما يتعلق بالبعد الأول (التحديات المرتبطة بالاختبارات الفصلية)، بينت نتائج الدراسة الحالية أن المتوسط الكلي للاختبارات الفصلية بلغ (٣,٠٣) بدرجة مرتفعة، وتبين أن الطلبة ذوي الإعاقة السمعية وبالدرجة الأولى أنهم يشعرون بالارتباك عند

عدم حضور مترجم لغة الإشارة إلى الاختبارات الفصلية، وجاءت بمتوسط حسابي (٣,٨٠)، ويُفسر ذلك بسبب عدم فهم (٩٦٪) من الطلبة لصياغة فقرات الاختبار حتى مع حضور المترجم الإشاري، بالإضافة إلى أنهم لا يملكون القدرة على استيعاب محتوى الكتاب الدراسي مقارنة بما هم عليه بالواقع من مستوى بسيط، بالإضافة إلى أنه بينت نتائج الدراسة مواجهتهم لتحدي صعوبة اختبارهم نظرياً لمساقين مختلفين في نفس اليوم، وكان متوسط الاستجابة على تلك الفقرة بمتوسط (٣,٦٥) وبنسبة تكرار (٩٣٪) من الطلبة، وهذا يفسر أنه مع صعوبة استيعابهم للمحتوى الدراسي وفهمهم لصياغة فقرات الاختبارات يجعلهم يحتاجون لوقت وجهد أكبر للدراسة مقارنة بزملائهم العاديين، إضافة لذلك فقد كشفت الدراسة الحالية عن أن الغالبية العظمى من الطلبة ذوي الإعاقة السمعية لا يدرسون للاختبار أساساً لصعوبة محتوى الكتاب الدراسي ووصولهم للعجز الدراسي والإحباط، فقد نشأ معظمهم في بيئات ذات تحديات لغوية؛ لذا، ليس لديهم الكفاءة اللغوية اللازمة للاستخدام الفعال والتفسير أو استخدام الكتب العادية (Marschark et al., 2005). إذ يجب الإشارة -أيضاً- إلى أن هناك انخفاضاً في مستوى تحصيل الصم الناتج عن فقدان دور الحاسة السمعية في نمو الذاكرة العاملة والواضح في القصور الشديد للقدرات اللغوية وضعف عام في النمو المعرفي (Harden, 2011)، الذي يؤثر على أداء الطلبة في تقييم تحصيلهم الأكاديمي؛ لما لدور الذاكرة العاملة ووظيفتها الأساسيتين التخزين والتجهيز المؤقتين للمعلومات التي تمثل أهمية أساسية في مجموعة واسعة من الأنشطة المعرفية المعقدة وخاصة التعلم (Baddeley, 2003)، وهذا ما عبّر عنه غالبية الطلبة في الدراسة الحالية بنسبة (٨٢٪) بأنهم ينسون ما قاموا بحفظه للاختبار ويصعب عليهم حفظ الكتاب كاملاً، فالبنظر لتلك النسبة يمكن تفسير ذلك كما في دراسة

(Easterbrooks & Baker, 2002) أن ما يقرب من ثلث الطلاب ذوي الإعاقة السمعية لديهم إعاقات إضافية.

كما كشفت الدراسة الحالية أن (١٣٪) من الطلبة ذوي الإعاقة السمعية خلال الاختبارات العملية (الأدائية) يواجهون تحديات كإنخفاض دعم حاجاتهم النفسية مثل ارتباكهم خلال الاختبار العملي أثناء اختبارهم مع الطلبة العاديين التي جاءت بمتوسط (٢,١٧)، وهذا ما فسرتة وأكدت عليه دراسة الشمسان (Alshamsan, 2017) بأنهم يواجهون قلقاً وتوتراً أثناء الامتحانات، والشعور بالعزلة والشعور بمراقبة الطالب العاديين لهم، والخوف من الفشل في الجامعة مقارنة بالعاديين، فهناك ضرورة لمراعاة حاجاتهم النفسية لتحسين قدرتهم على تطبيق الاختبار بشكل مناسب وصادق وخصوصاً في الاختبارات العملية.

وكشفت الدراسة الحالية -أيضاً- أن (٤٧٪) من الطلبة يواجهون مشكلة فقدان الوقت المحدد أثناء الاختبار ومشكلة إجهاد مترجم لغة الإشارة في ترجمة وتفسير فقرات الاختبار لأكثر من مرة وفهمه، خصوصاً إذا كان هناك عدد كبير من الطلبة ذوي الإعاقة السمعية داخل الاختبار الواحد، فمن الضروري أن يفهم معلمو طلبة الصم وضعاف السمع مستويات الحصيلة اللغوية للطلبة، ومعرفة الأهداف والمعايير التي يريدون من الطلبة تحقيقها حتى يتمكنوا من النجاح، وضرورة توفير تسهيلات في التقييم بما يتناسب مع قدراتهم للطلبة الصم وضعاف السمع، وتتمثل هذه التسهيلات في محتوى الاختبار أو الإجراءات التي تمكن الطلبة من المشاركة في التقييمات بطريقة تسمح لهم بإظهار ما يعرفونه دون إعاقه إعاقتهم (Luckner & Bowen, 2006)، (Stinson, Elliot & Kelly, 2009)، وتشير الباحثة هنا إلى ضرورة تقييم التحصيل الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقة السمعية طبقاً

لما تم دراسته، وتطبيق الاختبارات من نوع الاختيار من متعدد، وهذا ما أكد عليه بما نسبته (٩١٪) من الطلبة، وذلك لسهولة فهمها والإجابة عليها مقارنة بالفقرات المقالية، وهذا -أيضاً- ما يتفق مع (شريتج، ٢٠٠٨) بأن هناك قصوراً في أداء الطلاب في المواد النظرية مقارنة بأدائهم في المواد التطبيقية.

كما يشير المالكي (٢٠٠٨) إلى عدم قدرتهم على استخدام اللغة في عملية التواصل مع محيطه ولا يتقدم في الكفاءات النحوية، ومحدودية قدراتهم، وينجم عنه التراخي في الأداء وهذا ما ينجر عنه بطء في الاستدعاء من الذاكرة للرموز اللغوية البصرية فيؤدي ذلك إلى الإرهاق الذهني والملل والانسحاب من العملية التعليمية، فالواقع أن الغالبية العظمى من الطلبة ذوي الإعاقة السمعية داخل الجامعات الأردنية اقتصرهم يكون على لغة الإشارة فقط (التواصل اليدوي) دون كفاءة لغوية.

بالإضافة إلى ذلك تم التوصل من خلال الدراسة الحالية بأن حضور مترجمي لغة الإشارة أثناء الاختبار لا يعني بالضرورة أن الطلبة قد فهموا فقرات الاختبار؛ لأنه في الأساس الغالبية العظمى منهم لم يقوموا بقراءة محتوى الكتاب وبالشكل المطلوب؛ لأنه غير مفهوم بالنسبة لهم كما تم توضيح ذلك مسبقاً، وبالتالي يقوم الغالبية العظمى من مترجمي لغة الإشارة بالتعاطف معهم في تقديم العون والإجابة على غالبية فقرات الاختبار، الأمر الذي أدى بالطلبة للوصول بهم للاعتماد على مترجمي لغة الإشارة في الإجابة على فقرات الاختبار، فأصبح الطلبة في الوقت الراهن يختارون مترجمي لغة الإشارة بناءً على أنه هل سيقوم المترجم بمساعدته في اجتياز الاختبار أم لا؟ ويزيد الأمر سوءاً بأنه أشار (١٧٪) من الطلبة بأن هناك تحيزاً من قبل غالبية المترجمين في تقديم العون والترجمة لزملائهم الطلبة من ذوي الإعاقة السمعية داخل الاختبار إذا كان هناك أكثر من طالب داخل الاختبار الواحد.

وترى الباحثة هنا أنه من المهم تكيف الاختبارات للطلبة ذوي الإعاقة السمعية، ومن أبرزها إعداد ملخص (سؤال وجواب) من قبل مترجمي لغة الإشارة، واعتماده من قبل المحاضر ومطابقته لفقرات الاختبار لتسهيل حفظه، فالطلبة يحفظون بناءً على اعتمادهم على الذاكرة البصرية وشكل الكلمة وليس الفهم، وبالتالي ليس بالضرورة حضور المترجم الإشاري إلى الاختبار كامل الوقت، باستثناء توضيح تعليمات الاختبار للتقليل من التكاليف على المترجم، ويشعر الطالب بالمسؤولية والاعتماد على نفسه في الاختبار، ولمصادقية الاختبار، والتقليل من تحيز غالبية مترجمي لغة الإشارة في تقديم العون لهم في الإجابة على فقرات الاختبار، فهذه الدراسة تصف أهمية وضرورة إعداد معايير وأنظمة توضح المطلوب من الاختبار والعملية التعليمية والتقييمات الأكاديمية.

وفيما يتعلق بالبعد الثاني (التحديات المرتبطة بالواجبات الفصلية)، فتبين من نتائج هذه الدراسة أن هناك تحديات في إنجاز الواجبات الفصلية، وقد بلغ المتوسط الكلي لُبعد الواجبات الفصلية (٣,٤٢) وبدرجة مرتفعة، وهذا يدل على وجود ذلك التحدي عند جميع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، ومن أبرز تلك التحديات هو صعوبة الواجبات التي تتطلب مشاهدة فيديو والإجابة عليه، ويليه تحدي إنجاز كتابة البحث أو كتابة مقال باللغة العربية أو الإنجليزية وكانت هذه الفقرة من ضمن المتوسطات الحسابية المرتفعة على المقياس ضمن بُعد الواجبات الفصلية بمتوسط (٣,٧٠)، وهذا يُفسر اتجاه (٨٥٪) من الطلبة في طلب العون من مترجمي لغة الإشارة أو من أسرهم في إنجاز الواجبات بدلاً عنهم، وأن (٧٠٪) من الطلبة يصعب عليهم إنجاز الواجب الذي يتعلق بالنوع المقالي المفتوح، مثل اشرح، أو فسر، فهي غير مفهومة بالنسبة لهم بالنسبة لمستوى قدراتهم اللغوية؛ حيث أشار طالب بأنه

(إذا قام بالبحث عن ذلك الواجب في المنصات الإلكترونية يقوم بالتأكد من صحة الإجابة من المترجمين والذي يفقده الوقت بسبب عدم تواجد المترجم كامل الوقت)، فكتابة الأفراد المعاقين سمعياً بالمقارنة مع الأفراد العاديين تتصف بالجمل البسيطة والقصيرة والجُمود والنمطية فهم لا يخططون لشكل كتابة اللغة في النظام اللغوي وهذه من الخصائص المعروفة التي تميز كتابتهم، وعلى العكس من ذلك فإنهم يخططون لنظام كتابة لفهم اللغة (الحايك، الزريقات، ٢٠١٣).

وأشار الطلبة خلال الدراسة الحالية أنهم يفضلون الواجبات التي تتضمن تعداداً أو ذكر نقاط، وذلك لسهولة البحث عنها، فقد تبين من خلال استجابة (٨٥٪) من الطلبة أنهم يقومون بلصق ونسخ الواجب بغض النظر عن فهمهم للمحتوى، بالرغم من أن واحدة من أهمية الواجبات الأكاديمية هي الممارسة والتعلم وتطوير الخبرات.

ويمكن القول هنا بأن الطالب الأصم أو ضعيف السمع لم يكتسب المهارات الأساسية المتوقعة من المناهج المدرسية في المدارس الخاصة بالصم، وأنهم يحتاجون لضرورة تعديل الواجبات الفصلية في الجامعات بما تتناسب مع قدراتهم من خلال الاتفاق المسبق مع المترجم الإشاري بتحديد الواجب الذي يناسب قدرات الطلبة لمعرفة الجيده بهم، أو تحديد التكليف مثل: اذكر وعدد، فقد أصبح الضغط الأكبر على عمل مترجمي لغة الإشارة حتى بعد انتهاء ساعات عمله أو على أسرهم في إنجاز الواجبات بالنيابة عنهم.

وفيما يتعلق بنتائج البُعد الثالث (التحديات المرتبطة بالمشاركة الصفية)، بينت نتائج الدراسة الحالية مجموع المتوسط الكلي لبُعد المشاركة الصفية حيث بلغت (٢,٩٢) وبدرجة متوسطة، وتبين من خلال نتائج الدراسة الحالية أن غالبية الطلبة

ذوي الإعاقة السمعية لا يجدون الوقت الكافي خلال المحاضرة للاستفسار أو المشاركة والتي جاءت بمتوسط مرتفع (٣,٥٠)، وذلك بسبب سرعة غالبية المحاضرين عند الشرح، أو أنهم لا يتأكدون من مدى استيعاب الطلبة ذوي الإعاقة السمعية للشرح، فمترجم لغة الإشارة يقوم بالترجمة الفورية فقط لتتناسب مع سرعة شرح المحاضر، فأشار بعض الطلبة خلال مقابلتهم بأن السبب يكمن بعدم فهم بعض المترجمين لبعض المصطلحات الخاصة بالمساق وخاصة إذا كانت مواد من التخصص، وهذا يؤدي إلى فقدان اكتساب الطالب للمعلومات، فقد أشارت دراسة (Liversidge, 2003) ودراسة (Marschark et al., 2005) إلى أن الطلبة الصم يتلقون معلومات أقل في المحاضرات والبرامج التعليمية مقارنة بأقرانهم العاديين، ووجدوا أن الصم لم يكتسبوا الكثير من المعلومات في المحاضرات مثل أقرانهم العاديين حتى مع وجود مترجمين ذوي الخبرة، وأنه لا يوجد وقت إضافي ومخصص في المحاضرة من قبل أستاذ المساق لسؤال الطلبة عن استفساراتهم؛ حيث أشار الطلبة خلال مقابلتهم بأن الطلبة العاديين يقومون بزيادة معارفهم من خلال البحث على المنصات الإلكترونية بأنفسهم، أما الأصم تنتهي معارفه بانتهاء المحاضرة المقررة، فيزيد من شعورهم بالتهميش والإحباط.

كما تعلقت الفقرة الأخيرة في بُعد المشاركة الصفية التي كانت تنص على تجنب الطالب الذهاب للمحاضرة عند غياب المترجم، الذي كان متوسطها الحسابي (٢,٠٤) بدرجة متوسطة، ففسر الطلبة ذلك بضرورة حضورهم للمحاضرات حتى بالرغم عدم حضور المترجم الإشاري للمحاضرة، وذلك خوفاً من قيام المحاضر من حرمانهم من المساق فقط، بالرغم من أنهم يشعرون بالارتباك لعدم فهمهم وسماعهم لشرح المحاضرة ومراقبة العاديين لهم إذا كان المترجم غير حاضر، وتتفق هذه النتيجة

مع (Foster et al., 1999) بأن الطلبة الصم لا يمكنهم المشاركة إذا كان مترجم الإشارة غير موجود، وليسوا على دراية بالمحتوى، أو إذا كان مكان جلوسهم غير مناسب.

إن غالبية مترجمي لغة الإشارة لا يراعون احتياجات الطالب في إيصال المعلومة بالشكل المناسب في ظل تحدي صعوبته لإدراك المعاني والألفاظ المجردة واختلاف قدراتهم الفردية، وهذا ما يتفق مع دراسة (Napier & Barker, 2004) في أهمية المؤهل الجامعي والخلفية التربوية للمترجمين عموماً، فهناك ضرورة لعقد جلسة عمل بين المترجم والمحاضر في بداية كل فصل دراسي لإعطاء تصور عن المادة العلمية ولتيسير عملية الترجمة والتمكن من المادة العلمية بمفاهيمها الخاصة (الخرجي، ٢٠٠٩). وعبر (٥٤٪) من الطلبة بأن السبب في تناقص الاهتمام الدراسي ونقص الانتباه للمحاضرات هو الغياب المتكرر لبعض مترجمي لغة الإشارة، والذي يفقدهم المعلومات المهمة وتسلسل المعلومات المقدمة في المحاضرات، فهذا بدوره يؤثر على تقييم التحصيل الأكاديمي في اكتساب المعلومات أو تسجيلها.

واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (Liversidge, 2003) بأن الفشل الأكاديمي لبعض الطلاب الصم ارتبط في صعوبة الوصول إلى المعلومات وفهمها في قاعة التدريس وقصور الخدمات المقدمة التي كان بالإمكان أن تدعم نجاح الطلاب الأكاديمي، كتوفير الأجهزة المناسبة مثل أجهزة العرض والأشكال التوضيحية التي تمكن الطالب من إيصال وربط المعلومات بشكل أفضل ولزيادة المجال البصري للطلاب الأصم، وتوفير الترجمة الفعالة والكاتبين القادرين على التواصل مع الطلاب الصم وضعاف السمع لإعداد الاختبارات والمواد المطلوبة، وإعداد وتهيئة أعضاء الهيئة التدريسية للتعامل مع الطلاب الصم، وهذا ما يتوافق مع نتائج دراسة (Wong

(paterson & thompson, 2008 &) التي أظهرت أن الذاكرة البصرية مكون معرفي مهم بالنسبة للتلاميذ الصم، فهي بمثابة ذاكرة تعويضية عن فقدان الذاكرة السمعية. وبالرغم من تزايد التطور التقني في الوقت الراهن لاستخدام التكنولوجيا والتعليم عن بعد فإن مستوى رضا الطلبة ذوي الإعاقة السمعية نحو التعليم عن بعد كان بشكل عام متوسطا حيث تكررت استجابات ما نسبة (٥٩٪) من الطلبة بصعوبة متابعتهم للمحاضرات التي تُعقد على المنصات التعليمية (التعلم عن بعد)، وذلك لعدة أسباب من ضمنها مواجهتهم لتحديات مثل (المحاضرات على المنصات الإلكترونية غير مفهومة وغير واضحة/ غير مجهزة بالشكل المناسب/ فشل إنترنت/ أو مشاكل أخرى)، فاتفقت هذه النتيجة مع دراسة عيسى والشهراني (٢٠١٧)، إذًا يجب الأخذ بعين الاعتبار مدى الحاجة إلى مراعاة طبيعة التخصص أو المواد التعليمية عند تقديم (التعليم عن بعد) للطلبة ذوي الإعاقة السمعية.

وفيما اتضح أنه مع توفر مكان خاص للأصم والمترجم في بعض الجامعات الحكومية، لكن لا تخدم المطلوب، وأكد على ذلك الطلبة بأن (غالبية المترجمين يقولون أنه ليس من ضمن عدد ساعاته العملية أو لديه عمل آخر)، فتشير دراسة (Carotta, Crepaldi & Dolza, 2016) بأن جامعات تورينو تقدم مجموعة واسعة من الخدمات الأكاديمية المخصصة للغاية لدعم الطلاب الصم من أجل الوصول إلى المحاضرات والأنشطة الجامعية التي يرغبون في حضورها، كما توفر الجامعة خدمات مخصصة لكل فرد، ويقوم مترجمو لغة الإشارة ومساعدو التواصل بوضع خطة مكتوبة فردية، تحت إشراف موظفين متخصصين وبالتعاون مع معهد الصم في تورينو. فهناك ضرورة لتوفير ساعات مكتبية لمترجمي لغة الإشارة ليتمكنوا من الإجابة على

استفسارات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية وتمكينهم دون تحيز، لتسهيل عملية التعلم والتفاعل المرن والتي لها دور في التحصيل الأكاديمي، وإنجاح العملية التعليمية.

نتائج السؤال الثاني:

هل توجد فروق في درجة تحديات تقييم التحصيل الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقة السمعية من وجهة نظرهم تعزى للجنس، وشدة الإعاقة (بسيطة، ومتوسطة، وشديدة)؟

جدول (٢١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير الجنس.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد الأفراد	الجنس
0.323	3.064	30	ذكر
0.387	3.139	16	أنثى
0.344	3.090	46	المجموع

يبين جدول (٢١) متوسط تحديات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية تبعاً لمتغير الجنس، وكانت أعلى درجة في المتوسطات لصالح الإناث بلغت (٣,١٣٩)، يليها متوسطات الذكور وبلغت (٣,٠٦٤)، فيما بلغ المجموع العام لمتوسطات متغير الجنس (٣,٤٤٠).

جدول (٢٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير شدة

السمع.

الانحراف المعياري	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	شدة السمع
0.371	7	2.882	بسيطة
0.376	22	3.104	متوسطة
0.269	17	3.159	شديدة
0.344	46	3.090	المجموع

يبين جدول (٢٢) متوسطات تحديات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية تبعاً لمتغير شدة السمع، وكانت أعلى درجة بالمتوسطات لصالح شدة السمع الشديدة

وبلغت (٣,١٥٩)، وأقل متوسط حسابي بلغ (٢,٨٨٢) لشدة السمع البسيطة، وبلغ المجموع العام لمتوسطات متغير شدة السمع (٠,٣٤٤).

جدول (٢٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة تبعاً

لمتغير شدة السمع وأبعاد المقياس.

متغير شدة السمع		الاختبارات الفصلية	الواجبات الفصلية	المشاركة الصفية
بسيطة	المتوسط الحسابي	2.848	3.142	2.728
	العدد	7	7	7
	الانحراف المعياري	0.381	0.670	0.390
متوسطة	المتوسط الحسابي	3.073	3.426	2.895
	العدد	22	22	22
	الانحراف المعياري	0.408	0.371	0.540
شديدة	المتوسط الحسابي	3.048	3.529	3.041
	العدد	17	17	17
	الانحراف المعياري	0.264	0.451	0.480
المجموع	المتوسط الحسابي	3.030	3.421	2.923
	العدد	46	46	46
	الانحراف المعياري	0.358	0.462	0.500

يوضح جدول (٢٣) المتوسطات الحسابية لمقياس تحديات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في تقييم التحصيل الأكاديمي، تبعاً لمتغير شدة السمع وأبعاد المقياس (الاختبارات الفصلية، والواجبات الفصلية، والمشاركة الصفية)؛ حيث بين الجدول أعلى درجة في المتوسطات كانت لصالح شدة السمع الشديدة وفقاً لُبعد الواجبات الفصلية بمتوسط وبلغت (٣,٥٢٩)، وأقل درجة في المتوسطات كانت لصالح شدة السمع البسيط وفقاً لُبعد المشاركة الصفية وبلغت (٢,٧٢٨)، وتراوح المجموع الكلي ما بين (٢,٩٢٣ - ٣,٤٢١)، والجدول التالي (٢٤) يظهر متوسطات درجات الطلبة تبعاً لمتغير الجنس وأبعاد الدراسة.

جدول (٢٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة تبعاً لمتغير الجنس وأبعاد المقياس.

المشاركة الصفية	الواجبات الفصلية	الاختبارات الفصلية	متغير الجنس	
2.860	3.420	3.015	المتوسط الحسابي	ذكر
30	30	30	العدد	
0.488	0.426	0.343	الانحراف المعياري	
3.043	3.421	3.058	المتوسط الحسابي	انثى
16	16	16	العدد	
0.515	0.537	0.394	الانحراف المعياري	
2.923	3.421	3.030	المتوسط الحسابي	المجموع
46	46	46	العدد	
0.500	0.462	0.358	الانحراف المعياري	

يوضح جدول (٢٤) المتوسطات الحسابية لمقياس تحديات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في تقييم التحصيل الأكاديمي، تبعاً لمتغير الجنس وأبعاد المقياس (الاختبارات والواجبات الفصلية، والمشاركة الصفية)؛ حيث بين الجدول أعلى درجة في المتوسطات كانت لصالح الإناث وفقاً لُبُعد الواجبات الفصلية (٣,٤٢١)، وأقل درجة في المتوسطات كانت لصالح الذكور وفقاً لُبُعد المشاركة الصفية (٢,٨٦٠)، وتراوح المجموع الكلي بين (٢,٩٢٣ - ٣,٤٢١)، وفي جدول (٢٥) تم فحص فيما إذا كانت هناك فروق على أبعاد الدراسة تبعاً لمتغيري (الجنس، وشدة السمع).

جدول (٢٥) تحليل التباين المتعدد (MANOVA) للكشف عن الفروق

لأبعاد الدراسة تبعاً لمتغيرات (الجنس، وشدة السمع).

المتغير المستقل	الأبعاد	مجموع المربعات	درجة الحرية df	متوسط المربعات	الدرجة الفاتية f	مستوى الدلالة الإحصائية Sig.	مربع إيتا
الجنس Hotlling=0.38, ,p=0.227	الاختبارات الفصلية	0.003	1	0.003	0.019	0.891	0.000
	الواجبات الفصلية	0.026	1	0.026	0.122	0.729	0.003
	المشاركة الصفية	0.229	1	0.229	0.916	0.344	0.021
شدة السمع	الاختبارات الفصلية	0.262	2	0.131	1.004	0.375	0.046
	الواجبات الفصلية	0.768	2	0.384	1.824	0.174	0.080

0.036	0.460	0.790	0.198	2	0.396	المشاركة الصفية	Wilkslambda- 0.523 ,p=0.171
-------	-------	-------	-------	---	-------	-----------------	--------------------------------

يتبين من جدول (٢٥) أنه قد أُجري تحليل تباين متعدد المتغيرات (MANOVA) لاختبار الفروق في أبعاد الأداء الدراسي (الاختبارات الفصلية، الواجبات الفصلية، المشاركة الصفية) تبعاً لمتغيري (الجنس، شدة السمع). أظهر اختبار Hotelling بالنسبة لمتغير الجنس عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية $p = 0.227$. Hotelling's $T^2 = 0.38$ وهو ما أكدته الاختبارات الأحادية من عدم وجود دلالة للفروق لكل بعد على حدة: وكذلك الأمر بالنسبة بالنسبة لمتغير شدة السمع لم تظهر كذلك فروقاً دالة $Wilks' \Lambda \approx 0.523$ ، $p = 0.171$ وهي غير دالة إحصائياً.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل توجد فروق في درجة تحديات تقييم التحصيل الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقة السمعية من وجهة نظرهم تعزى للجنس، وشدة الإعاقة (بسيطة، ومتوسطة، وشديدة)؟

كشفت نتائج الدراسة عن أن درجة تحدي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في تقييم التحصيل الأكاديمي تبعاً لمتغير الجنس لدى الإناث بمتوسط (٣,١٣٩)، وبلغ المتوسط للذكور (٣,٠٦٤)، وبدون فروق دالة وأن تحدي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في تقييم التحصيل الأكاديمي تبعاً لشدة السمع كانت الأعلى لدى الإعاقة السمعية الشديدة، وأظهرت نتائج الدراسة درجة المتوسطات الحسابية لتحديات الطلبة تبعاً لمتغير الجنس وأبعاد المقياس (الاختبارات الفصلية والواجبات الفصلية، والمشاركة الصفية)، وكانت أعلى درجة للإناث بالمتوسطات (٣,٤٢١) والواجبات الفصلية، وأظهرت نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) إلى عدم وجود فروق

ذات دلالة إحصائية لتحديات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في تقييم التحصيل الأكاديمي تبعاً لمتغير الجنس والأبعاد (الاختبارات، والواجبات الفصلية، والمشاركة الصفية)، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين متغير شدة السمع والأبعاد (الاختبارات، والواجبات الفصلية، والمشاركة الصفية)، ويعزى ذلك إلى تساوي أفراد عينة الدراسة في التحديات التي يواجهونها في تقييم التحصيل الأكاديمي في الجامعات.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

ما أبرز المقترحات التي يقدمها الطلبة ذوو الإعاقة السمعية لتحسين آليات تقييم التحصيل الأكاديمي في الجامعات الأردنية؟

- استكمالاً لنتائج هذه الدراسة، يمكن تلخيص المقترحات التي قدمها الطلبة بما يلي:
 - ضرورة تكيف أساليب تقييم التحصيل الأكاديمي في الجامعات الأردنية لتناسب مع قدرات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، مثل الاختبارات الفصلية (كصيغة فقرات الاختبار بلغة يفهمها الطلبة ومطابقة لما قام بدراسته الطلبة، وتقصير بدائل الاختيار من متعدد ووضوحها)، بالإضافة إلى تناسب الواجبات الفصلية (بحيث تكون الواجبات بما تراعي مهاراتهم وقدراتهم اللغوية)، بالإضافة إلى المشاركة الصفية (تخصيص وقت خلال المحاضرة وتشجيع الطلبة من ذوي الإعاقة السمعية على المشاركة والتأكد من استيعابهم للمحاضرة)، وبالتالي عدم الاعتماد على مترجم لغة الإشارة.
- ضرورة إعداد ملخص دراسي واعتماده من قبل أعضاء هيئة التدريس، ويقوم بإعداده مترجمي لغة الإشارة وعدم الاكتفاء بالترجمة الإشارية الفورية في المحاضرة المقررة فقط.

- نسبة كبيرة جداً من الطلبة ذوي الإعاقة السمعية يفضلون اختبارهم من نوع الاختبارات الموضوعية، مثل الاختيار من متعدد أو المزاوجة والمطابقة.
- ضرورة إعادة النظر بفقرات الاختبار المقالي المفتوح، مثل اشرح، فسر، علل، لتناسب احتياجات واستيعاب الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.
- ضرورة التقليل من عدد فقرات الاختبار بما يتناسب مع ذاكرتهم اللغوية وقدراتهم.
- ضرورة حضور المترجم في الربع الأول من وقت الاختبار فقط، لتفادي الاعتماد على المترجم في الإجابة عن الاختبار، فحضور المترجم بالشكل العام في بداية الاختبار مهم، لتوضيح تعليمات الاختبار سواء كان في الاختبار النظري أو العملي، والأخذ بعين الاعتبار الحاجات النفسية للطلبة في الاختبارات العملية من قبل المحاضرين.
- أهمية توظيف تقنيات حديثة في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، مثل توفير وسائل التعليمية البصرية (Data show) في القاعات التدريسية لإمكانية إيصال المعلومة للطلبة بشكل أفضل، ولتسهيل الشرح على مترجم لغة الإشارة، وربط المعلومات، وخاصة في ظل صعوبة إدراك الأصم للمعاني المجردة.
- ضرورة التأكيد على اختبار الطلبة ذوي الإعاقة السمعية ورقياً (مواجهة)، بدلاً من اختبارهم على المنصات الإلكترونية، وخصوصاً إذا كان هناك أكثر من طالب من ذوي الإعاقة السمعية.
- ضرورة أن يكون عدد الطلاب الصم خلال الاختبارات الفصلية بين ٦-٨ طلاب ولا يزيد عن ذلك، لوقف إحداث الفوضى والأحداث الجانبية التي تؤثر على ترجمة المترجم وعلى زملائهم، ولتوفير التفاعل الجيد.

- ضرورة التأكيد على زيادة وقت الاختبار للطلبة ذوي الإعاقة السمعية سواء كان مواجهة أو على منصات التعليم الإلكتروني.
- إعادة النظر في طبيعة شروط القبول في الجامعات، وإعداد اختبار لتقدير المستوى اللغوي والفعلي لقدرات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، وتحديد الاستعداد الأكاديمي للجامعة.
- إعادة النظر في البرامج المقدمة لهذه الفئة في الجامعات، مثل توفير ملخصات وبرامج خاصة يقوم بإعدادها المترجمين بجانب الكتاب الرسمي للمساق، لتناسب الطلبة ذوي الإعاقة السمعية للدراسة منها على الاختبارات الفصلية.
- ضرورة توفير ساعة مكتبية للمترجم بهدف الإجابة عن استفسارات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، أو وجود مستشار أكاديمي للإجابة عن أي استفسارات تعليمية.
- ضرورة إعداد أداة تقويم لمتابعة تقييم التحصيل الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقة السمعية؛ لتحقيق الكفاءة والتقدم في نظام التعليم العالي للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في الجامعات.
- العمل على الكشف عن النقاط الإيجابية في شخصية الطلبة وقدراتهم والعمل على تطويرها واستغلالها لتحسين الأداء الأكاديمي لهم عند الواجبات الفصلية.
- مراعاة خصائص واحتياجات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية للمسابقات المقررة على منصات التعليم الإلكتروني.
- ضرورة إرشاد الطالب ذوي الإعاقة السمعية المستجد في الجامعات في اختيار التخصص المناسب لقدراته بقياس مستوى مهاراته وقدراته في ذلك التخصص

- قبل التسجيل، حتى لا يتفاجأ الطالب بصعوبة التخصص والتحويل لتخصص آخر في منتصف السنوات الدراسية وخسارة وقته وجهده.
- ضرورة عقد ورش عمل لأعضاء الهيئة التدريسية أو من خلال إعداد فيديو قصير من قبل مترجمين أكفاء في لغة الإشارة، لتعريفهم بخصائص وقدرات هؤلاء الطلبة، ولتحسين وجهات نظرهم نحو عملية الدمج المناسب.
- التأكد من مؤهلات المترجم للترجمة العلمية الأكاديمية، ومناسبة تخصصه مع تخصص الطالب أو يكون ذات صلة بتخصص الطالب.
- ضرورة إحاطة هؤلاء الطلبة ببيئة تعليمية سوية بعيداً عن نظرة التعاطف الزائدة الناتجة عن الإعاقة.
- ضرورة النظر في إعداد سنة تحضيرية قبل الدخول للجامعة لتنمية مهاراتهم على القراءة والكتابة.
- ضرورة توجيه وإطلاع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في التعرف على طبيعة خدمات الجامعة وقوانينها وطريقة التقييم المتبعة، فعالية الطلبة ذوي الإعاقة السمعية لا يتم توجيههم وتوضيح تعليمات الجامعة والتقييمات المتبعة ونظام المعدل الجامعي.

خاتمة الدراسة:

تنفرد الدراسة الحالية في وصف تحديات تقييم التحصيل الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقة السمعية من وجهة نظرهم، وفق مقياس يتناول ثلاثة جوانب لهذه التحديات في (الاختبارات الفصلية، والواجبات الفصلية وأيضاً المشاركة الصفية) وهو ما لم تقم به دراسة سابقة، فبالرغم من الجهود المبذولة في دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية أكاديمياً في الجامعات الأردنية، فإن غياب التكيفات المناسبة في أدوات التقييم يؤثر على مصداقية نتائجهم ويحدّ من قدرتهم على الاعتماد على أنفسهم أثناء عملية التقييم الأكاديمي، وبناءً على هذه النتائج توصي الدراسة بضرورة تطوير آليات تقييم تتناسب مع احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، وتوفير بيئة تعليمية داعمة تساهم في تعزيز استقلاليتهم الأكاديمية، دون الاعتماد الكامل على مترجمي لغة الإشارة، إن الأخذ بهذه التوصيات من شأنه أن يرفع من مستوى دمج هؤلاء الطلبة في التعليم العالي ويعزز من عدالة التقييم الأكاديمي في الجامعات الأردنية؛ حيث تقدم بعضاً من المقترحات التي يمكن أن تحسن من عملية تقييم تحصيلهم الأكاديمي في (الاختبارات والواجبات الفصلية، والمشاركة الصفية).

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٣)، مناهج تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة: في ضوء متطلباتهم الإنسانية والاجتماعية والمعرفية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الخرجي، منال (٢٠٠٨)، واقع ومعوقات برامج التعليم العالي للطلاب وضعاف السمع بمدينة الرياض، [رسالة ماجستير غير منشورة]، المملكة العربية السعودية: الرياض: جامعة الملك سعود: كلية التربية.
- سليمان، عبد الرحمن (٢٠٠١)، سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة، الخصائص والسمات، (ط ٣)، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- شريتج، زينة (٢٠٠٨)، تجربة مؤسسة البيان في دمج ضعاف السمع في المعاهد المهنية ضمن برامج الدمج والمساندة، أوراق عمل الندوة العلمية الثامنة للإتحاد العربي للهيئات العاملة مع الصم وضعاف السمع، محور التعليم العالي للصم ومتطلباته، ٢٨:٣٠ أبريل.
- العنزي، وفاء وتركستاني، مريم (٢٠١٩)، تصورات أعضاء هيئة التدريس والطالبات الصم وضعيفات السمع حول معوقات دمجهم في الجامعات السعودية، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ٨(١٠).
- عيسى، أحمد والشهراني، محمد (٢٠١٧)، تقييم استخدام التقنيات المساندة لتمكين دمج الصم وضعاف السمع من وجهة نظر المختصين والمعلمين في المملكة العربية السعودية، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٦(٢١)، ١-٥٣.
- العدرة، إبراهيم (٢٠١٦)، التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة في الجامعة الأردنية، دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٤٨(٤١١٦)، ١-٢٨.
- العقباوي، أحلام (٢٠١٠)، سيكولوجية الطفل الأصم، القاهرة: مكتبة الانجلو.
- الفتلي، حسين (٢٠١٦)، المبادئ الأساسية في القياس والتقويم التربوي والنفسي، دار الوضاح للنشر.
- القيروتي، إبراهيم (٢٠٠٦)، الإعاقة السمعية، دار يافا العملية للنشر والتوزيع.

ثانياً: المصادر الأجنبية والعربية المترجمة للأجنبية:

- Al-Adra, I. (2016). Challenges Faced by Students with Disabilities at the University of Jordan. *Journal of Humanities and Social Sciences*, 48(116), 1–28. (in Arabic)
- Al-Enezi, W., & Turkistani, M. (2019). Faculty Members' Perceptions Regarding Deaf and Hard-of-Hearing Female Students and the Challenges of Integrating Them into Saudi Universities. *International Specialized Educational Journal*, 8(10). (in Arabic).
- Al-Fatli, H. (2016). *Basic Principles in Educational and Psychological Measurement and Evaluation*. Dar Al-Wadhah for Publishing. (in Arabic).
- Al-Kharji, M. (2008). *The Reality and Obstacles of Higher Education Programs for Students with Hearing Impairments in Riyadh*. Master's thesis, King Saud University, College of Education, Riyadh, Saudi Arabia. (in Arabic)
- Al-Okbawi, A. (2010). *Psychology of the Deaf Child*. Cairo: Anglo Egyptian Bookshop. (in Arabic)
- Al-Qaryouti, I. (2006). *Hearing Impairment*. Dar Yafa for Practical Publishing and Distribution. (in Arabic).
- Alshamsan, O. (2017), Problems of the program for teaching female deaf students at the College of Education for Home Economy and Technical Education at the University of Princess Noura Bint Abdulrahman in Riyadh, *Open Journal of Social Sciences*, 5(9), 92. <https://doi.org/10.4236/jss.2017.59008>.
- Amjad, F., Shoaib, A., & Qudoos, A. (2024). Academic Barriers of Students with Hearing Impairment at the Undergraduate Level. *Global Mass Communication Review*, IX(I), 92-103. [https://doi.org/10.31703/gmcr.2024\(IX-I\).08](https://doi.org/10.31703/gmcr.2024(IX-I).08)
- Baddeley, A. (2003), Working Memory: Looking Back and Looking forward, *Nature reviews neuroscience*, 4(10), 829-839.

- Carotta, C., Crepaldi, P., & Dolza, E. (2016). The Inclusion Of D/Deaf Students In The Universities Of Turin, Italy: Services Provided, Individual Plans And Open Questions. *Pedagogy* (0861-3982), 88.(v)
- Easterbrooks, S. R. & Baker, S. (2002), Language learning in children who are deaf and hard of hearing: Multiple pathways.
- Foster, S., Long, G. & Snell, K. (1999), Inclusive instruction and learning for deaf students in postsecondary education, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(3), 225-235. <https://doi.org/10.1093/deafed/4.3.225>
- Harden, L. A, (2011), a review of research on working memory and its importance in education of the Deaf, *American Annals of the Deaf*, 156(5), 438-451. <https://doi.org/10.1353/aad.2011.0010>
<https://doi.org/10.1093/deafed/7.4.267>
- Ibrahim, M. A. (2003). *Manahij ta'leem dhawi al-ihtiyajat al-khassa: fi daw' mutatalabatihim al-insaniyya wal-ijtima'iyya wal-ma'rifiyya* [Curricula for Teaching People with Special Needs: In Light of Their Human, Social, and Cognitive Needs]. Cairo: Anglo Egyptian Bookshop. (in Arabic).
- Issa, A., & Al-Shahrani, M. (2017). Evaluating the Use of Assistive Technologies to Enable Integration of the Deaf and Hard of Hearing: Perspectives of Specialists and Teachers in Saudi Arabia. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 6(21), 1–53. (in Arabic).
- Jafri, R. & Lal, S. (2019), Assessment accommodations for students with hearing impairments: An exploratory study, *Journal of Rehabilitation and Assistive Technologies Engineering*, 6, 1-7.
- Lang, H. G. (2002). Higher education for deaf students: Research priorities in the new millennium. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(4), 267–280.
- Liversidge, A. G. (2003), Academic and social Integration of Deaf and Hard of Hearing Students in a Carnegie Research, University of Maryland. College Park.

- Luckner, J. L., & Bowen, S. (2006), Assessment Practices of Professionals Serving Students who are Deaf or Hard of Hearing: An initial investigation, *American Annals of the Deaf*, 151(4), 410–417.
- Marschark, M., & Spencer, P. E. (Eds.). (2010). *the Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education* (Vol. 2). Oxford University Press.
- Marschark, M., Sapere, P., Convertino, C. & Seewagen, R. (2005), Access to Postsecondary Education through Sign Language Interpreting, *Journal of deaf studies and deaf education*, 10, 38-50.
- Napier, J. & Barker, R. (2004), Accessing University Education Perceptions, Preferences, and Expectations for Interpreting by Deaf Student, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9(2), 228-238.
- Oppong, A. M., Adu, J., Fobi, D., & Acheampong, E. K. (2018), Academic experiences of deaf students at the University of Education, Winneba Ghana. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 13(1), 66-81. <https://doi.org/10.14221/jaasep.v13>
- Peterson, C., Maier, S. F., & Seligman, M. E. (1993), *Learned helplessness: A theory for the age of personal control*. Oxford University Press, USA.
- Sarkar, R., & Ghosh, A. (2024). Challenges faced by students with hearing impairment in higher education: A comprehensive analysis. *International Journal of Speech and Audiology*, 5(1), 6-12. <https://doi.org/10.22271/27103846.2024.v5.i1a.43>
- Shreiteh, Z. (2008). The Experience of Al-Bayan Foundation in Integrating Students with Hearing Impairments into Vocational Institutes within Integration and Support Programs. Presented at the 8th Scientific Symposium of the Arab Federation for Organizations Working with the Deaf and Hard of Hearing, April 28–30. (in Arabic).
- Stinson, M. S., Elliot, L. B., Kelly, R. R. & Liu, Y. (2009), Deaf and hard-of-hearing students' memory of lectures with speech-to-text and



- interpreting/note taking services. *The Journal of Special Education*, 43(1), 52-64 .
- Suleiman, A. R. (2001). *Psychology of People with Special Needs: Characteristics and Traits* (3rd ed.). Cairo: Zahraa Al-Sharq Bookstore. (in Arabic).
- Wong, J. H., Peterson, M. S., & Thompson, J. C. (2008). Visual working memory capacity for objects from different categories: A face-specific maintenance effect. *Cognition*, 108(3), 719-731