

الاندفاعية والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض (دراسة مقارنة بين العاديات والمعاقات سمعياً) *

مريم حافظ تركستاني *

ملخص

تعكس الأساليب المعرفية مدى واسع من الفروق الفردية بين الطلاب على اختلاف فئاتهم، وهدفت الدراسة الحالية التعرف على الفروق بين الاندفاعية كاسلوب معرفي والتحصيل الدراسي لدى عينة عددها (460) طالبة في المرحلة الابتدائية في الرياض، وشملت العينة (286) طالبة عادية (98) طالبة صماء (76) طالبة ضعيفة سمع، واستخدمت الباحثة لجمع البيانات اختبار تجانس الأشكال لكاجان المقنن على البيئة السعودية، وتقدير المعلمات لمستوى التحصيل الدراسي للعينة، وبعد استخدام الأساليب الإحصائية الملائمة للتحقق من فروض الدراسة، كشفت النتائج عن وجود فروق دالة بين العاديات والصم وضعيفات السمع في زمن الاستجابة، حيث كانت العاديات أكثر تروياً من المعاقات سمعياً، كما ظهرت الفروق بين الثلاث فئات في عدد الأخطاء، حيث أظهر الصم عدداً أكبر من الأخطاء مقارنة بالعاديات وضعيفات السمع وكشفت النتائج عن فروق في التحصيل الدراسي بين الفئات الثلاث لصالح العاديات، كما لم تتوصل النتائج إلى فروق بين مرتفعات التحصيل ومنخفضات التحصيل في مجموعتي الصم والعاديات في كل من زمن الاستجابة وعدد الأخطاء، في حين ظهرت فروق في عدد الأخطاء بين مرتفعات التحصيل ومنخفضات التحصيل (ضعيفات السمع) .

الكلمات الدالة: الاندفاعية، التحصيل الدراسي، الصم، ضعاف السمع، المعوقون سمعياً.

المقدمة

إلى ميله للدراك والتذكر والتنظيم والمعالجة ونمط التفكير في حل المشكلات، كما تشير إلى الأبعاد السيكولوجية التي تمثل اتساقاً في طريقة الفرد في اكتسابه للمعلومات ومعالجتها (أحمد، 2007؛ Flores, 2015).

وقد تناول العديد من الباحثين تصنيف الأساليب المعرفية كأبعاد ثنائية القطب التي شملت العديد من الأساليب بلغت 19 أسلوباً معرفياً. وأكثرها شيوعاً أسلوب الاندفاع في مقابل التروي الذي حاز على اهتمام الباحثين في مجالات تربوية عديدة، ويُعد جيروم كاجان Kagan أول من قدم تحليلاً لهذا الأسلوب الذي يتصل بدرجة ميل الفرد للاستجابة بسرعة أو بدقة في المهام التي تتضمن مواقف الشك واليقين، ويؤكد على أن ميل الفرد للاستجابة الاندفاعية في المواقف الصعبة دون قدر كاف من التروي يكون أكثر احتمالاً لإنتاج استجابة غير صحيحة، عند مقارنته بقرينه الذي يميل للتروي والتأني لمعرفة الفروق بين فروض الحل المتاحة أمامه ويأخذ في اعتباره نوعية الإجابة التي يقررها ودرجة صحتها (Kagan, Rosman, Day, 1964؛ أبو حطب، 1983؛ الديب ولطفي، 1995).

ويتوزع الأفراد في هذا الأسلوب على متصل بين قطبي التروي -الاندفاع- فعلى أحد طرفي متصل الأسلوب المعرفي

تُعد الأساليب المعرفية إحدى العمليات النفسية (العقلية المعرفية) التي تعكس مدى واسع من الفروق الفردية (أحمد، 2007) حيث يختلف الأفراد في أساليب المعالجة المعرفية التي يتبنونها لحل مشكلاتهم واتخاذ قراراتهم المختلفة (Robertson, 1980; Kirton, 1985) ويشير البعض إلى أنه يمكن من خلال الأساليب المعرفية الكشف عن الفروق بين الأفراد في تكوين المفاهيم وتناول المعلومات وفي المجال الاجتماعي ودراسة الشخصية أيضاً (الشرقاوي، 1995؛ Parasnis, Samar & Berent, 2003) حيث يؤكد الفرماوي (1987) على أن الأساليب المعرفية لا تقتصر في مفهومها على الجانب المعرفي فقط بل تُعد مؤشراً مهماً في النظر إلى الشخصية نظرة كلية متضمنة جميع أبعادها.

وينظر العديد من الباحثين إلى الأساليب المعرفية على أنها ميزات ثابتة نسبياً في الفرد واستراتيجيات مستقرة ومنظمة تشير

* تم دعم هذه الدراسة من قبل مركز بحوث الدراسات الإنسانية، عمادة البحث العلمي، جامعة الملك سعود.

* قسم التربية الخاصة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية. تاريخ استلام البحث 2015/6/8، وتاريخ قبوله 2015/8/10.

باستخدام عملية منهجية شاملة (Borkowski, Kagan, 1966؛ Peck, Reid & Kurtz، 1983؛ أبو حطب، 1983؛ Flores، 2015؛ 2002؛ Edwards، & Searcy، 1984). وبذا يتصف المندفع بنقص القدرة على التأمل والمراجعة ومقاومة الضغوط الناتجة عن المشكلة كما أنه أقل قدرة على رؤية الجزئيات، بينما يفكر المتروي قبل الاستجابة، ويعمل بدقة لكن ببطء لذا فأعماله غير مكتملة وخاصة إذا كانت أعمال موقوتة كما أنه كفاء في الأنشطة الأكاديمية وحل المشكلات وأكثر وعياً بتفكيره، ويستخدم استراتيجيات تأملية وأكثر دقة وحرصاً على تجنب الأخطاء (Ehrman & Leaver، 1995؛ Shafrir & Eagle، 2003).

ويؤكد البعض على أن تأثير الاندفاعية ينعكس على السلوك العام للفرد، حيث ينظر المندفع إلى الأشخاص على أنهم إما سيئون أو طيبون، ولديه ضعف في القدرة على التخطيط، ورغبة في الإرضاء الفوري والإشباع، ومحاولة تجنب المشاعر، وعدم تحمل النقد، إضافة على عدم الراحة والقلق. وهو عاطفي المزاج كما أنه ليس عميقاً في إدراكه، وسلوكه موجه لتحقيق رغبات حالية قد تتداخل مع أهداف بعيدة المدى (طارش، 1997؛ Webster & Jackson، 1997؛ Clark & Grunstein، 2004؛ عبد الهادي وأبو جدي، 2014)، كما تؤثر الاندفاعية في عدم تحقيق الفرد لوظائفه الأساسية في الحياة (DeYong، 2011) فهي ترتبط بضعف القدرة على ضبط السلوك والنشاط الزائد وعدم الهدوء وعدم التفكير بالنتائج قبل القيام بالسلوك والنقص في ضبط الذات والتحصيل الدراسي المنخفض (Bates، Goodnight، Adamec & Collins، 2008؛ Fite and Staples، 2009؛ عبد الهادي وأبو جدي، 2014).

وقد أجريت العديد من الدراسات للكشف عن ارتباط الاندفاعية بعلاقات سلبية أو إيجابية مع متغيرات عديدة كالذكاء، وحل المشكلات، واستراتيجيات الفحص البصري، ومتغيرات مختلفة في الشخصية كالقلق وتقدير الذات والخلج (Mckinney، 1975؛ Mccluskey & Wright، 1984؛ الفرماوي، 1987؛ محمد، 1998؛ عبد المقصود، 1991؛ أبو سيف، 2000)، كما يلعب الأسلوب المعرفي الاندفاع -التروي دوراً مهماً في مجال التعليم المدرسي، فطبيعة الأسلوب المعرفي يرتبط بمستويات عالية أو منخفضة في النجاح الأكاديمي، لذا فقد أُستخدم كمحك لتفسير الفروق في التحصيل الدراسي لدى الطلاب على اختلاف مراحلهم التعليمية (الفرماوي، 1994؛ الديب ولطفي، 1995؛ العتوم، 2004).

ويشير فخري (2010) الى أن العلاقة بين الأساليب المعرفية والتحصيل الدراسي علاقة قوية، حيث تتعلق بأشكال

يقع الاندفاع ويمثله الأفراد الذين يتصرفون بدون تدبر، ويوصفون بأنهم عفويين أو تلقائيين ويخاطرون بأداء الأنشطة المختلفة، وعلى الطرف الآخر يقع التروي ويمثله الأفراد الأكثر حذراً الذين يعمدون إلى الدقة والصواب ويأخذون وقتاً أطول لتأمل المواقف، وقد يطغى قطب على قطب آخر، فزيادة الاندفاع يقابله نقص في التروي (الفرماوي، 1987؛ الديب ولطفي، 1995؛ 2003؛ Nietfeld & Bosma). وهذا يشير إلى استراتيجية معينة للفرد في أثناء الاستجابة، و يميز بين أولئك الذين يتأملون في تروي مدى معقولية الحلول المفترضة للمشكلة في أثناء الوصول إلى حل فعلي دقيق، وأولئك الذين يستجيبون استجابة فورية لأول فرض أو حل (محمود، 2006) كما ويصف العمليات المعرفية المسؤولة عن إظهار دقة اختيار الفروض المتاحة بمعنى وصف درجة تأمل الفرد في اختيار الفروض البديلة في المواقف التي تتضمن عدة استجابات غير مؤكدة ولكنها محتملة (Salkind & Nelson، 1980).

ويقضي الطفل المتروي أوقاتاً طويلة في الاستجابة مع انخفاض معدل الأخطاء، في حين يرتكب المندفع المزيد من الأخطاء مع الاستجابة بسرعة أكبر، وعلى امتداد المتصل في هذا الأسلوب يوجد أيضاً اثنان من المجموعات التي حظيت باهتمام أقل، وهم الأفراد ذوو الاستجابة السريعة الدقيقة الذين يتسمون بزمن أسرع في الاستجابة مع ارتكاب عدد أقل من الأخطاء، والأفراد ذوو الاستجابة البطيئة غير الدقيقة الذين يتسمون بزمن أقل في الاستجابة مع عدد كبير من الأخطاء (الفرماوي، 1994؛ غنيم، 2002؛ Ramiro، Navarro، Menacho، 2010؛ Aguilar).

ويشير الاندفاع إلى أسلوب الفرد في سلوك اتخاذ القرار، حيث يظهر بعض الأفراد حذراً كبيراً في اتجاههم نحو اتخاذ القرار، ويختارون في الغالب بعناية فائقة، في حين يظهر آخرون عشوائية في عملهم، وهذا يعكس اختلافات في معالجة المعلومات والاستراتيجيات المستخدمة من قبل المندفعين والمتروين، فالأطفال المندفعون يستجيبون بعشوائية وبشكل غير نظامي بطريقة تفكر إلى استراتيجيات حل المشكلة، ويستجيبون بشكل حدسي دون تفكير، ويتخطون أكثر الخطوات المهمة عند حل المشكلات، مثل مراقبة وجمع المعلومات وتحليلها ووضع الخطوط العريضة لخطة العمل، والنظر في جميع الاحتمالات، مما يجعل القرار والتحقق من النتيجة غير صحيح مع النزعة للاستجابة للمثيرات الداخلية والخارجية دون تفكير كاف بالمرجات والنتائج المترتبة، في حين يتميز الأشخاص المتروون بالاهتمام بمراجعة كل الإجابات المحتملة، وتحليل المكونات المختلفة المهمة بناء على المقارنات

الطبيعي للذكاء ويظهرون التباين نفسه مثل التباين لدى العاديين. في حين يشير كوالسكا وسيلاج (Kowalska & Szelag, 2006) إلى أن تأثير الإعاقة السمعية على زمن الإدراك والحكم يرتبط بالفروق في وحدات الزمن والاستراتيجية المستخدمة والعمليات المعرفية مثل الانتباه والذاكرة العاملة، ويؤكد على الفروق بين العاديين والصم في الدقة ومحدوديتها لدى الصم. ويشير البعض إلى أن نقص خبرات الطفل المعاق سمعياً يجعل مواقف المشكلات أكثر غموضاً عنده، مما يجعله أكثر اندفاعية وتسرعاً من العاديين (عبد الرسول، 1995؛ Paransis, et al., 2003).

وتشير أدبيات الإعاقة السمعية إلى أن مستويات التحصيل الدراسي للمعوقين سمعياً منخفضة بشكل ملحوظ عن مستويات أقرانهم العاديين، وعلى الرغم من التغير الواضح في مستوى إنجاز هؤلاء الطلاب في السنوات الأخيرة إلا أن الفروق في أداء المعوقين سمعياً والعاديين مازالت كبيرة وجوهرياً (الخطيب، 1999; Harry & Knoors, 2012).

ويشير هاردمان وآخرون (Hardman, Drew, Egan, & Wolf, 1990) إلى أن التحصيل الدراسي للمعوقين سمعياً يتأخر عن أقرانهم العاديين، و يرون أنه من غير المفاجئ أن تواجه هذه الفئة صعوبة بالغة في اجتياز نظام يعتمد بشكل أساسي على الكلمات المنطوقة واللغة المكتوبة لنقل المعرفة، ويؤكدون على أن التحصيل الدراسي لهم دون المتوقع استناداً إلى أدائهم على اختبارات القدرة الإدراكية و اختبارات الذكاء.

وتشير الدراسات التي أجريت على التحصيل الدراسي لدى المعوقين سمعياً للعديد من العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي لدى هذه الفئة، ويلخص ستيفن (Stephen; 2003) نتائج العديد من الدراسات ويسرد تلك العوامل: درجة القصور السمعي، والعمر عند حدوث الإعاقة، الذكاء، والجنس، والعوامل الأسرية والطبقة الاجتماعية، ونوع البرامج التعليمية التي يلتحق بها الطلاب، والمناهج الدراسية، وطرق التواصل المستخدمة والتدخل المبكر.

وتؤكد نتائج العديد من الدراسات على العلاقة الجوهرية الواضحة بين التحصيل الدراسي ودرجة الإعاقة السمعية، حيث تبين أن التحصيل الدراسي للطلاب ضعاف السمع منخفض أيضاً وإن كان أفضل من التحصيل الدراسي للطلاب الصم (Yssldyke & Alogzzine, 1990; Davis, Shepard, Stemachowicz, & Gorga, 1981; موسى، 1994؛ الخطيب والحديدي، 1996؛ الروسان، 2000) وبعبارة أخرى إن الاستنتاج العام الذي يخرج به المحلل لأدبيات التربية الخاصة المتعلقة بالتحصيل الأكاديمي للطلاب المعوقين سمعياً هو أن

النشاط المعرفي الذي يمارسه الطلاب وليس بمحتواه، كما تعبر عن طرق تفضيل المعلومات وإصدارها بالطريقة التي تعكس تعلقها بعمليات تناول المعلومات وتجهيزها. ويذكر ويندلي (Windley, 1980) أن الطلاب يتعلمون بطرق متنوعة تختلف باختلاف أساليبهم المعرفية، كما يتفاوتون في أساليب إدراكهم، وتعاملهم للمواقف التعليمية والاجتماعية.

ويرى الزيات (1989) أن المندفع يميل إلى معالجة الخصائص البارزة في الموقف التعليمي أي يستخدم استراتيجية المشاهد لا استراتيجية الناقد، بينما يميل المتروي إلى تحليل المجال البصري، وإدراك العلاقات التي تحكمه قبل إصدار الاستجابة النهائية، وهذا يفسر الفرق بين المندفع والمتروي في التحصيل الدراسي. وهذا ما أكد عليه كيلر (Keller, 1992) من أن الأطفال المندفعين لا يبتحون الفرصة ل أنفسهم في التفكير باستجاباتهم وهم أقل قلقاً بشأن أخطائهم مما ينعكس سلباً على التحصيل الدراسي لديهم.

ويشير أبو المعاطي (2009) إلى أن الطالب المندفع يستجيب بسرعة عالية ولكن بدقة أقل، ويكون نشطاً في مشاركته داخل الفصل ويسارع في العمل في أي نشاط أو مهمة جديدة ويتعلم من خلال المحاولة والخطأ. ويرى زابرونيك وتايور (Zaparniuk & Taylor, 1997) أن الطالب المندفع في سلوكه يظهر نقصاً في التنظيم الذاتي ونزعة للقيام بأفعال سريعة دون مبرر وصعوبة في السيطرة على تلك الأفعال والميل نحو الرضا والإشباع الفوري بدلاً من تحقيق أهداف بعيدة المدى وبذا تؤكد محمود (2006) على رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى هذا الطالب عن طريق تقليل الأخطاء بصفة مستمرة بغض النظر عن الزمن الذي يجب أن يستغرقه في التعلم.

ويسرد عبد الرؤوف (2007) عدداً من العوامل المسببة لميل الطالب نحو استخدام أسلوب الاندفاع التروي مثل الخوف من ارتكاب الخطأ، والقلق مع اختلاف المصدر، والهروب من مواقف حل المشكلات أو التحدي المباشر لها، ودرجة الاندماج في المهمة، والمواقف الاجتماعية التي يعيشها.

وتعد الإعاقة السمعية حالة متعددة الأوجه لها جوانب طبية واجتماعية وثقافية وتربوية، حيث تفرض على الأطفال العديد من المسارات النمائية المختلفة، و يعاني الأطفال المعوقون سمعياً من مشكلات كالتالي يعاني منها الطفل السامع إلا أن أداءهم و معالجتهم و نتائجهم تختلف بسبب الاختلافات في التواصل و استخدام اللغة (Hindley, 1997) ويشير موريس (Moore, 2001) إلى أن الإعاقة السمعية لاتحد من القدرات المعرفية للأفراد فهم يقومون بوظائفهم المعرفية ضمن المدى

- أعمارهن بين (6-12) سنة.
- 2- المحددات الجغرافية: المدارس الابتدائية التي يلتحق بها المعاقات سمعياً في مدينة الرياض.
- 3- المحددات الزمنية: تم جمع المعلومات والبيانات في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي، 1435 هـ - 1436 هـ.
- 4- تتحدد الدراسة بالأدوات المستخدمة وهي اختبار تجانس الأشكال لكوجان لقياس الاندفاعية عن الأطفال، وتقدير المعلمات للتحصيل الدراسي لأفراد العينة.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية: تأتي الدراسة الحالية مساهمة للاهتمام المتزايد على المستويين الدولي والمحلي بالجوانب المعرفية والنفسية لذوي الاحتياجات الخاصة بوجه عام، وللمعوقين سمعياً بصورة خاصة. وتعد إضافة علمية للتراث التربوي والنفسي الذي يلقي الضوء على المعوقين سمعياً وخصائصهم وتضيف هذه الدراسة عموماً إلى الأطر النظرية في مجال الإعاقة السمعية من حيث دراستها لمتغيري الاندفاعية، والتحصيل الدراسي.

الأهمية التطبيقية: تساعد نتائج هذه الدراسة المختصين في تربية وتعليم المعاقين سمعياً في الكشف عن خصائصهم وسماتهم والفروق بينهم وبين العاديين بما يساعد في تهيئة البيئة التعليمية المناسبة لاحتياجاتهم، في ظل تلقيهم الخدمات مع العاديين في المدارس العادية.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة الفروق بين الطالبات العاديات والمعاقات سمعياً في الاندفاعية والتحصيل الدراسي.

التعريفات الإجرائية

الاندفاعية: هي عبارة عن أسلوب معرفي يعنى بطريقة الفرد المميزة في تناول المعلومات سواء في استقبالها أو الإدلاء بها والتعامل المميز مع المواقف الإدراكية بصفة عامة ويتم قياسه على أساس بعدي الكمون (السرعة) والدقة (عدد الأخطاء) (الفرماوي، 1987، 159) ويعرفها أبوالمعاطي (2009، 289) بأنها الاستجابة السريعة للمثيرات مع عدم الاهتمام بالدقة. وتتبنى الباحثة التعريف الإجرائي الخاص بالمقياس المستخدم: ويعرف الطفل المندفع بأنه الطفل الذي يستغرق وقتاً قصيراً قبل تقديم أول استجابة للمواقف المختلفة التي يتضمنها اختبار تجانس الأشكال لكوجان، مما يؤدي إلى

المشكلات والصعوبات الأكاديمية تزداد بازدياد شدة الإعاقة السمعية (الخطيب والحديدي، 1997) ولذلك تركز البرامج التربوية للطلاب المعوقين سمعياً في الوقت الراهن على تضيق وتقليل الفرق في التحصيل الدراسي بين الطلاب المعوقين سمعياً والطلاب العاديين وذلك بتفعيل البرامج التعليمية (Moore, 2001).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يؤكد هاندلي (Hindley, 1997) على أهمية البحث في الجوانب النفسية والمعرفية للمعوقين سمعياً من أجل تحديد احتياجاتهم والوسائل المناسبة لتأهيلها، وعلى الرغم من تعدد البحوث والدراسات التي تناولت الاندفاعية لدى العاديين وعلاقتها بالمتغيرات المختلفة، إلا أننا نلاحظ قلة الدراسات العربية والسعودية التي تناولت الاندفاعية لدى المعوقين سمعياً، والتحصيل الدراسي لديهم، كما لوحظ قلة الدراسات في المجتمع السعودي -في حدود علم الباحثة- التي تناولت الجوانب المعرفية لدى المعوقين سمعياً في المراحل التعليمية المختلفة، ولذلك يسعى البحث الحالي للتعرف على الاندفاع والتحصيل الدراسي لدى المعوقين سمعياً ومقارنته بالعاديين. وبذا تتلخص المشكلة في الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- 1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) α بين الطالبات الصم وضعيفات السمع والعاديات في زمن أول استجابة وفي عدد الأخطاء؟
- 2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) α بين الطالبات الصم وضعيفات السمع والعاديات في التحصيل الدراسي؟
- 3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) α بين الطالبات الصم (مرتفعات التحصيل -منخفضات التحصيل) في زمن أول استجابة وعدد الأخطاء؟
- 4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) α بين الطالبات ضعيفات السمع (مرتفعات التحصيل -منخفضات التحصيل) في زمن أول استجابة وعدد الأخطاء؟
- 5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) α بين الطالبات العاديات (مرتفعات التحصيل -منخفضات التحصيل) في زمن أول استجابة وعدد الأخطاء؟

محددات الدراسة

1- المحددات البشرية: اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من الطالبات العاديات في المدارس الابتدائية الحكومية ونظيرتهن المعاقات سمعياً بمدينة الرياض ممن تراوحت

دراسة على 72 طفلاً أصم وعادي. وكشفت عن فروق دالة في الاندفاع بين العاديين والصم، حيث كان الأطفال الصم أكثر اندفاعية من العاديين، واتفقت مع هذه النتيجة دراسة برادين (Braden, 1987) الذي قارن فيها بين نسبة الذكاء وسرعة تجهيز المعلومات وسرعة الاستجابة لدى ثلاث فئات: صم لآباء صم وعددهم 31، صم لآباء عاديين وعددهم 33، وعاديين وعددهم 37، وكشفت النتائج عن أن مجموعة الصم لآباء صم كانت أسرع المجموعات في زمن الرجوع وسرعة التجهيز، ومجموعة العاديين كانت أعلى في معامل الذكاء من مجموعة الصم لآباء عاديين، ولكن لم تختلف معاملات الذكاء للصم لآباء صم عن العاديين.

وفي دراسة أجراها هاريس (Harris, 1987) كان الغرض منها الكشف عن الفروق بين العاديين والصم في الاندفاع وهل يختلف الاندفاع باختلاف طرق التواصل المستخدمة من الصم (التواصل الشفهي أو الكلي) والعمر، وبلغت العينة 71 طفلاً أصم وعادياً ممن تراوحت أعمارهم بين 6-15 سنة. وتشير النتائج إلى أن الصم كانوا أكثر تسرعاً واندفاعية من العاديين، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الاتصال الشفوي و الكلي في الاندفاعية، كما كان الصم والعاديين الأكبر سناً أقل اندفاعية من الصغار، وهذا ما توصل إليه عبد الرسول (1995) في دراسته بهدف التعرف على الفروق بين العاديين والمعوقين سمعياً في بعض الأساليب المعرفية منها التروي الاندفاع وشملت عينة الدراسة 65 طفلاً عادياً، 45 طفلاً أصم، 35 طفلاً ضعيف السمع في الصفوف العليا من الابتدائي، وكشفت النتائج عن فروق بين المعوقين سمعياً والعاديين في الاندفاعية، حيث كان المعوقون سمعياً أكثر اندفاعية من العاديين، كما هدفت دراسة كواسكا وسيلاج (Kowalska & Szelag, 2006) إلى التعرف على أثر الخبرات اللغوية والحواس على الأشكال المختلفة من تجهيز المعلومات مثل زمن الرجوع والإدراك والحكم، وتكونت عينة الدراسة من 16 أصم من العاديين، وكشفت النتائج عن وجود فروق بين الصم والعاديين في الدقة لصالح العاديين، واتفقت هذه النتيجة مع ما توصل إليه أبو المعاطي (2009) في دراسته التي هدفت إلى الكشف عن الفروق بين العاديين والصم والمكفوفين في مستويات تجهيز المعلومات وفي الاندفاع -التروي، وشملت عينة الدراسة 84 طالباً عادياً. 50 طالباً كفيفاً و42 طالباً أصم في المرحلة الإعدادية والثانوية، وكشفت النتائج عن وجود فروق في الاندفاع بين المجموعات الثلاث حيث كان الصم أكثر اندفاعية يليهم المكفوفون ثم العاديون. كما تناولت بعض الدراسات الاندفاعية لدى المعوقين

تعرضه لعدد كبير من الأخطاء قبل الوصول للإجابات الصحيحة، أما الطفل المتأني فهو الذي يستغرق وقتاً أطول قبل الاستجابة وبالتالي يتعرض لعدد أقل من الأخطاء كي يصل إلى الإجابة الصحيحة لمواقف الاختبار (الشخص، 1990، 9).

التحصيل الدراسي: يعرف التحصيل الدراسي في قاموس جود (Good, 1973:7) بأنه "مقدار المعرفة التي يتم تحصيلها ومهارات النمو في الموضوعات المدرسية، ويستدل عليه من خلال درجات الاختبارات أو من خلال التقديرات التي يعطيها المعلمون للطلبة أو كليهما". ويعرف في قاموس علم النفس (Chaplin, 1975:5) بأنه "مستوى محدد من الإنجاز أو الكفاءة أو الأداء في العمل المدرسي أو الأكاديمي الذي يمكن الكشف عنه عادة بواسطة الاختبارات المقننة أو بواسطة تقديرات المدرسين". **وتعرفه الباحثة إجرائياً:** بأنه تقدير المعلمة لمحصلة ما توصلت إليه الطالبة في تعلمها، في المواد المدروسة في العام الدراسي. وتصنيفها من خلال تفاعلها معها إلى مرتفعة التحصيل، ومنخفضة التحصيل.

المعوقين سمعياً: يرى هلاهان وكوفمان (Hallahan & Kauffman, 2003:300) أن الإعاقة السمعية مصطلح واسع يشمل الصم وضعاف السمع و يُعد هذا التقسيم تقسيماً تربوياً، وذلك استناداً إلى التصنيف الوظيفي الذي يربط بين درجة فقد السمع وقدرة الفرد على فهم الكلام وتفسيره وتمييزه (محمد، 2004: 154).

الأصم: تعرف موسوعة التربية الخاصة والتأهيل النفسي الأصم بأنه "الشخص الذي يفقد أكثر من 70 ديسبل (db) وبالتالي فهو لا يستطيع استخدام حاسة السمع لفهم الكلام حتى مع استخدام الأجهزة والأدوات التعويضية ويعتمد هذا الشخص على البصر لفهم حركات الشفاه والتلميحات البصرية" (سيسالم، 2002: 104).

ضعيف السمع: وهو الشخص الذي يعاني من نقص/ فقدان في حاسة السمع (أكثر من 27 ديسبل و أقل من 70 ديسبل) مما يجعل من الضروري استخدام أجهزة أو أدوات مساعدة حتى يتمكن من فهم الكلام المسموع (سيسالم، 2002: 167).

الدراسات السابقة

تناولت العديد من الدراسات الفروق في الاندفاع بين المعوقين سمعياً والعاديين، كما كشفت بعض الدراسات عن العلاقة بين الاندفاع والعديد من المتغيرات لدى كل من العاديين والمعوقين سمعياً، فقد أجرى أوبرين (O'Brien, 1987)

لديهم قدرة قرائية مرتفعة، وخاصة في الفهم القرائي. وتعارض ذلك مع ماتوصل إليه الصراف (1987) في دراسته التي أجراها للكشف عن العلاقة بين الاندفاعية والجنس والتحصيل الدراسي في اللغة العربية والحساب لدى 104 طلاب وطالبات في الصف الرابع الابتدائي بالكويت، واستخدم الباحث اختبار الأشكال المتزاوجة لكوجان، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين (مندفعين - متروين) وكشفت النتائج عن ارتكاب الأطفال المندفعين أخطاء أكثر من المتروين في حل المشكلات، ولم تكن هناك فروق بين التأمليين والاندفاعيين في التحصيل الدراسي للغة العربية، إلا أنه كانت هناك فروق بينهم في تحصيل الحساب لصالح التأمليين.

وعلى المجتمع السعودي أجرى الشخص (1991) دراسة للكشف عن العلاقة بين الاندفاع والتحصيل الدراسي والعمر لدى 502 طالب في المرحلة الابتدائية وكشفت النتائج عن انتشار الاندفاعية لدى عينة الدراسة بنسبة 18%، ونقل الاندفاعية مع تقدم الطلاب في العمر إلى سن 10 سنوات وكشفت الدراسة أيضا عن وجود علاقة إيجابية بين زمن الاستجابة والتحصيل الدراسي، وترتبط سلبا بعدد الأخطاء.

كما أجرى محمد (1993) دراسة بهدف الكشف عن أثر التفاعل بين نوع التعزيز والذكاء والأسلوب المعرفي الاندفاع-التروي على التحصيل الدراسي، وذلك على عينة مكونة من 186 طالبا بالصف الثاني الإعدادي، وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق بين مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل في التروي-الاندفاع.

وفي دراسة أجراها محمود (1995) للكشف عن علاقة بعض الأساليب المعرفية منها أسلوب التروي الاندفاع بالدافع المعرفي والتحصيل الدراسي لدى 164 طالبا من طلاب الجامعة، كشفت الدراسة عن أن الطلاب ذوي الدافع المعرفي المرتفع يميلون إلى استجابات متأنية تستغرق قدرا مناسباً من الوقت والتفكير في البدائل المتاحة، في حين كشف الأفراد ذوو الدافع المعرفي المنخفض ميلا نحو الاستجابات المندفعة وكشفت النتائج عن وجود علاقة بين الاندفاع والتحصيل. واتفق الديب ولطفي (1995) مع ذلك في نتائج دراستهما التي أجريت على 340 طالبا من طلاب الصف الأول الثانوي وكشفت عن فروق في الفهم القرائي بين المتروين والمندفعين لصالح المتروين.

وفي دراسة طارش (1997) بهدف الكشف عن العلاقة بين التحصيل اللغوي وبين أبعاد شخصياتهم التأملية والاندفاعية، شملت العينة 300 طالب وطالبة من طلاب الصف الثاني الابتدائي في مدينة الكويت واستخدمت الباحثة

سمعيًا في علاقتها بمتغيرات مختلفة، ففي دراسة أجراها أندرسون (Anderson 1983) للتعرف على العلاقة بين التفكير والاندفاع والإبداع لدى عينة من الأطفال، 26 ضعاف السمع 16 طفلاً عادياً ممن تراوحت أعمارهم بين (8-13 سنة) وكشفت النتائج عن عدم وجود علاقة ذات دلالة بين الإبداع والاندفاع لدى المعوقين سمعيًا. وفي دراسة أجراها نورتن (Norton, 1998) للتعرف على سرعة تجهيز المعلومات لدى 75 أصم (مستخدم للإشارة) في المرحلة الابتدائية، كشفت النتائج عن وجود انخفاض في سرعة تجهيز الصم للمعلومات. في حين أجرى كيلر (Keller) (1992) دراسة بهدف الكشف عن العلاقة بين مستوى اللغة والاندفاع كأسلوب معرفي لدى الصم واستخدم اختبار تزاوج الأشكال المألوفة لكوجان على 68 طفلاً أصم ممن تراوحت أعمارهم بين 5-12 سنة وتراوح قصورهم السمعي بين متوسط إلى عميق، وكشفت النتيجة إلى أن الأطفال الذين لديهم لغة وظيفية كانوا أقل تسرعاً في حل المشكلات كما كانوا أكثر تعبيراً ويأخذون وقتاً أكثر قبل الرد على الأسئلة وكان الأطفال الصم أكثر اندفاعية في استجاباتهم للمهام المعرفية المتعلقة بمستواهم اللغوي.

وتناولت العديد من الدراسات العلاقة بين الاندفاعية والتحصيل الدراسي، حيث كشفت دراسة هاسكينز وماك كيني (Haskins & Mckinney, 1976) التي أجريت على عينة من الأطفال ممن تراوحت أعمارهم بين 7-11 سنة وجود علاقة سالبة بين مستوى التحصيل الدراسي العام وعدد الأخطاء التي أحرزوها في مقياس تجانس الأشكال بينما كانت هذه العلاقة موجبة بالنسبة لزمن الاستجابة، وكشفت النتائج عن تميز الأطفال المتأخرين دراسياً بالاندفاعية. وهذا ماتوصل إليه باريت (Barrett, 1977) في دراسته الطولية التي هدفت للكشف عن العلاقة بين أسلوب التروي-الاندفاع بالتحصيل الدراسي على عينة قوامها 70 طالباً في المرحلة الابتدائية، واستخدم الباحث اختبار مزوجة الأشكال واختبارات تحصيلية، وكشفت النتائج عن وجود ارتباط بين بعد التروي-الاندفاع والتحصيل الدراسي على العينة ككل وفي جميع الصفوف الدراسية، حيث حصل المتروين على درجات أعلى في التحصيل الدراسي من أقرانهم المندفعين، وأشارت النتائج إلى إمكانية استخدام أسلوب التروي-الاندفاع في التنبؤ بالنجاح في الأداء المدرسي بوجه عام وفي مجال القراءة بوجه خاص. وهذا ما أكدت عليه دراسة ريدنس وبالوين (Readence & Paldwin, 1978) التي هدفت إلى الكشف عن أثر الأسلوب المعرفي التروي-الاندفاع على التحصيل الدراسي في القراءة لدى 170 طالباً في الصف الثاني الابتدائي، وأشارت النتائج إلى أن الأطفال المتروين

متابعة تحصيلهم الأكاديمي على مدى 3 سنوات، ومقارنته بمعدلات الطلاب العاديين، وقد حصل جميع الطلاب على معدلات أداء أقل من متوسط المعدل العام للعاديين، كما كان التغيير في التحصيل الدراسي بسيطاً جداً في 3 سنوات. وهذا ما توصل إليه ماكين وانتي (McCain & Antia, 2005) في دراستهما على 5 صم، 5 طلاب ضعاف سمع، 18 عادياً من الصف الثالث إلى الصف الخامس الابتدائي، وكشفت النتائج عن فروق بينهم في التحصيل الدراسي لصالح الطلاب العاديين، خاصة في القراءة.

كما أجرى مسعود وآخرون (Masoud, Hossein, Marjan & Banafsheh, 2009) دراسة للتعرف عن الفروق في التحصيل الدراسي لـ (27) طفلاً أصم زارع قوقعة و (30) طفلاً عادياً. وأظهرت النتائج فروقاً بينهم لصالح العاديين، إلا أن ما يقرب من نصف عدد المعاقين سمعياً تقريباً (48.1%) أظهروا أداءً أعلى من المتوسط. وأشارت النتائج إلى أنه يمكن لزارعي القوقعة تحقيق تحسن في التحصيل الدراسي.

كما أجرى حيلواني (Hilawani, 1999) دراسة مقارنة لمهارات القراءة على عينة تكونت من (114) مفحوصاً ضمن ثلاث مجموعات من طلبة الصف الثالث الابتدائي بالإمارات العربية المتحدة تكونت المجموعة الأولى من (38) طالباً من ذوي التحصيل العادي والمجموعة الثانية اشتملت على (38) طالباً من المتأخرين دراسياً والمجموعة الثالثة تكونت من (38) طالباً من ذوي الإعاقة السمعية. وقد أظهرت نتائج الدراسة تشابهاً كبيراً في عادات ومهارات القراءة الجيدة بين مجموعة الطلبة العاديين والمعوقين سمعياً والمتأخرين دراسياً وبشكل عام كان تحصيل الطلبة العاديين والمعوقين سمعياً أفضل من الطلبة المتأخرين دراسياً. ولتحديد العوامل التي تسهم في النجاح الأكاديمي للطلاب الصم وضعاف السمع والعاديين لديهم أجرى كونير (Conyer, 1993) دراسة على عينة تكونت من (35) طالباً تراوحت أعمارهم بين (13 - 17 سنة) واتضح تأثير تقبل الذات وتقبل الأقران في النجاح الأكاديمي لدى كل من ضعاف السمع والصم.

وللتعرف على التحصيل الدراسي للمعوقين سمعياً في علاقته بمتغيرات أخرى أجرى واطسون (Watson, 1986) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الذكاء غير اللفظي والتحصيل الدراسي لدى المعوقين سمعياً بدرجات مختلفة وشملت عينة الدراسة (53) معوقاً سمعياً ممن تراوحت أعمارهم بين (6 - 18 سنة) وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة بين المعوقين سمعياً والعاديين في العلاقة بين الذكاء غير اللفظي والتحصيل الدراسي، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة بين الذكاء اللفظي والتحصيل

اختبار تجانس الأشكال لكوجان، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة بين التحصيل في اللغة الإنجليزية وبين نوع الشخصية (تأملية-اندفاعية) حيث أظهر الطلبة المندفعون تحصيلاً أقل من الطلبة التأمليين.

كما أجرى السنباني (2005) دراسة للكشف عن علاقة الأسلوب المعرفي الاندفاع - التأمل بالتحصيل الدراسي على 792 طالباً وطالبة من طلبة الجامعة، وكشفت النتائج عن فروق بين الذكور والإناث لصالح الذكور، ولم يكن هناك تأثير للتفاعل بين متغيري الأسلوب المعرفي (الاندفاع - التأمل) والجنس (ذكر - أنثى) على التحصيل الدراسي للطلاب.

وتعارض ذلك مع ما توصلت إليه دراسة المناحي (2005) التي هدفت إلى الكشف عن الفروق في الأسلوب المعرفي الاندفاع - التروي لدى الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسياً في المرحلة المتوسطة، وقد أظهر المتفوقون دراسياً تروياً أكثر من المتأخرين دراسياً الذين كانوا مندفعين، واتفقت مع هذه النتيجة ما توصلت إليه محمود (2006) في دراستها التي هدفت إلى دراسة الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة في ضوء الأسلوب المعرفي (الاندفاع التروي) وبلغت عينة الدراسة 312 طالباً وطالبة في تخصصات مختلفة، وكشفت النتائج عن وجود فروق في التحصيل الدراسي ترجع لتأثير التفاعل بين مستويات الأسلوب المعرفي والجنس والمستوى الدراسي، كما وجدت فروقاً في التحصيل الدراسي ترجع إلى اختلاف الأسلوب المعرفي وأن المترولين كانوا أعلى تحصيلاً من المندفعين.

وفي دراسة أجرتها بكر (2009) بهدف معرفة الأساليب المعرفية المميزة لعينة من الطالبات العاديات والطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية، وشملت عينة الدراسة 143 طالبة موهوبة، 170 طالبة عادية، ولم تكشف النتائج عن فروق بين الموهوبات والعاديات في أسلوب التروي - الاندفاع. ولم تتفق مع هذه النتيجة ما توصلت إليه النبيلي (2012) حيث هدفت دراستها إلى الكشف عن الفروق في بعض الأساليب المعرفية بين طالبات الجامعة المتفوقات والمتأخرات دراسياً وشملت عينة الدراسة 92 طالبة واستخدمت في دراستها مقياس كوجان المعدل لمزاوجة الأشكال، وكشفت النتائج عن وجود فروق بين متوسط الطالبات المتفوقات والمتأخرات دراسياً في عدد الأخطاء حيث أظهرت الطالبات المتأخرات دراسياً أخطاءً أكثر في مقياس الاندفاعية.

وللتعرف على الفروق في التحصيل الدراسي بين المعوقين سمعياً والعاديين أجرى (Diane, Louise & Dianne, 2011) دراسة تتبعية على 16 طالباً معاقاً سمعياً، في عمر 14 سنة، وقد تم

وجدت بعض الدراسات أن هناك فروقا بين المندفعين والمتروين في التحصيل (طارش، 1997؛ الشخص، 1991؛ Barret, 1977; 1991; Strand 1991; Readence & Paldwin 1978; محمود 1995؛ المناحي، 2005؛ محمود، 2006؛ البيلي، 2012) في حين اختلفت نتائج بعض الدراسات باختلاف جنس العينة وباختلاف المقررات (Haskins & Mackinny, 1976؛ الصراف، 1987؛ محمد، 1993؛ الديب ولطفي، 1995؛ بكر، 2009) يبرز الحاجة إلى عمل المزيد من الدراسات على عينات مختلفة وفئات مختلفة.

- استخدام معظم الدراسات مقياس تجانس الأشكال لكوجان لقياس الاندفاعية.

منهج الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي. الذي يتناول دراسة الظاهرة الاجتماعية أو التربوية كما توجد في الواقع بهدف وصف الجوانب المختلفة للظاهرة.

مجتمع الدراسة وعينتها

يتألف مجتمع الدراسة من جميع الطالبات العاديات في التعليم الابتدائي في مدينة الرياض وعددهن (178810) طالبة كما يتألف من جميع الطالبات المعاقات سمعيا الملحققات في المدرسة الابتدائية في مدينة الرياض، وعددهن (230) طالبة للعام الدراسي 1435-1436هـ (وزارة التعليم، 2015) وتم اختيار عينة الدراسة قصديا حيث شملت (460) طالبة منهم (286) طالبة عادية ممن يدرسن في نفس المدارس الابتدائية التي يلتحق بها الطالبات المعاقات سمعيا، (98) طالبة صماء (76) طالبة ضعيفة سمع. بمتوسط عمري 9.39 وانحراف معياري 1.5 موزعين على جميع الصفوف الدراسية في المدارس الابتدائية.

أدوات الدراسة

اختبار تجانس الأشكال لكوجان لقياس الاندفاعية عن

الأطفال:

وهو اختبار فردي من إعداد كوجان (1964) يتكون من مجموعة من الأشكال المألوفة موزعة على 12 بطاقة، تضم كل منها شكل أساسي يقع في أعلى البطاقة وست اشكال أخرى يشبه خمس منها الشكل الأساسي مع بعض الاختلافات، بينما يماثل الشكل السادس الشكل الأساسي تماما، والمطلوب من المفحوص أن يقوم بالتعرف على الشكل المماثل للشكل الأساسي-الموجود أعلى البطاقة- من بين الأشكال الستة التي تضمها كل بطاقة، ويقوم الفاحص بحساب الزمن بالثانية اللازم لصدور أول استجابة من المفحوص، وكذلك عدد الأخطاء، وليس له وقت زمني

الدراسي لدى المعوقين سمعياً.

وفي دراسة مقارنة لتحصيل الطلاب العاديين مع المعوقين قام كل من روبرت وريكاردز (Roberts & Rickards, 1994) بدراسة لمئة طالب أسترالي من الصم وضعاف السمع، واستخدم فيها مقاييس التقدير الذاتي من قبل الطلاب أنفسهم، وذلك لتقدير مدركات الطلاب الذاتية حول تحصيلهم الأكاديمي مقارنة مع أقرانهم، فأشار غالبية الطلاب إلى أن أداءهم الأكاديمي في المعدل الطبيعي مثل أقرانهم العاديين بينما قدر القليل منهم أنفسهم على أنهم فوق المعدل.

ولتقييم المهارات العقلية و التحصيلية واللغوية لدى المعوقين سمعياً أجرى دايفيز (Davis, etal, 1981) دراسة وذلك لتحديد مستوى الدعم والخدمات المناسبة لاحتياجاتهم، وشملت العينة (1250) معوقاً سمعياً (صم، ضعاف سمع) في المدارس العامة وكشفت النتائج عن أن المعوقين سمعياً (صمًا وضعاف سمع) لديهم قصور في القدرات العقلية، كما وجدت فروقا دالة بينهما في مستوى الذكاء اللفظي والأدائي لصالح ضعاف السمع، وأن الذكاء اللفظي يقل بازدياد درجة القصور السمعي، كما لم تكشف النتائج عن وجود مشكلات واضحة في التحصيل الدراسي لدى ضعاف السمع في حين وجدت لدى الصم وتزداد بازدياد درجة القصور السمعي.

تعليق على الدراسات السابقة

- عدم وجود دراسات عربية اهتمت بدراسة الاندفاعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى المعوقين سمعيا، وبذا تُعد هذه الدراسة إضافة في هذا الجانب.

- لم تتناول الدراسات العربية التي درست الاندفاعية عند المعوقين سمعيا تأثير تفاوت درجة القصور السمعي على الاندفاعية لدى المعوقين سمعيا، في حين تناولت الدراسة الحالية الفروق في الاندفاعية باختلاف نوع الإعاقة (صم-ضعاف سمع)

- شملت عينة الدراسات العربية التي اهتمت بدراسة الاندفاعية لدى المعوقين سمعيا الأطفال في الصفوف العليا في المرحلة الابتدائية (عبد الرسول، 1995) والطلاب في المرحلة المتوسطة والثانوية (أبو المعاطي، 2009) في حين تتناول الدراسة الحالية الصفوف الدنيا والعليا من المرحلة الابتدائية.

- هناك دراسة واحدة أجريت على المجتمع السعودي للكشف عن الاندفاعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، وهذه الدراسة أجريت على الذكور العاديين فقط (الشخص، 1991) ، في حين شملت عينة الدراسة الحالية الإناث في المجتمع السعودي.

- الاختلاف في نتائج الدراسات التي أجريت للتعرف على الفروق بين المندفعين والمتروين في التحصيل الدراسي، ففي حين

صدق الاختبار

تم التحقق من صدق الاختبار على عينة العاديات والمعاقات سمعياً كل على حدا، وذلك بحساب معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين زمن أول استجابة لكل بطاقة بمجموع زمن أول استجابة بالنسبة لجميع بطاقات الاختبار وكذلك العلاقة بين عدد الأخطاء لكل بطاقة بالمجموع الكلية لأخطاء المقياس، وفيما يلي عرض لذلك.

محدد. وتم تقنيه على البيئة السعودية والتحقق من صدقه وثباته على الطلاب الذكور في المرحلة الابتدائية. (الشخص، 1990) وقامت الباحثة بالتحقق من صدق وثبات المقياس على الطالبات (الإناث) العاديين والمعوقات سمعياً، حيث تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية عددها (77) طالبة معاقة سمعياً (86) طالبة عادية في المدرسة الابتدائية ولقد بلغ متوسط أعمارهم 9.6 سنة بانحراف معياري سنة.

الجدول (1)

معاملات ارتباط زمن أول استجابة بالزمن الكلي لاختبار تجانس الأشكال والعلاقة بين عدد الأخطاء بالمجموع الكلي لأخطاء الاختبار (العينة الاستطلاعية: ن=77 المعاقات سمعياً)

عدد الأخطاء		زمن أول استجابة	
معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م
**0.44	1	**0.74	1
**0.47	2	**0.85	2
**0.36	3	**0.85	3
**0.37	4	**0.86	4
*0.25	5	**0.83	5
**0.49	6	**0.68	6
**0.54	7	**0.90	7
**0.56	8	**0.92	8
**0.48	9	**0.91	9
**0.58	10	**0.90	10
**0.53	11	**0.71	11
**0.47	12	**0.88	12

* دالة عند مستوى 0.05 ** دالة عند مستوى 0.01

الاندفاعية لدى الأطفال حسب الإطار النظري الذي يستند إليه. كما تم التحقق من صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي) على العينتين الاستطلاعية، وفيما يلي عرض للنتائج.

يتضح من الجدول رقم (1) والجدول رقم (2) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 وعند مستوى 0.05 مما يدل على الاتساق الداخلي لهذا الاختبار، وأن جميع بنوده تشترك في قياس خاصية واحدة، وهي

الجدول (2)

معاملات ارتباط زمن أول استجابة بالزمن الكلي لاختبار تجانس الأشكال والعلاقة بين عدد الأخطاء بالمجموع الكلي لأخطاء الاختبار (العينة الاستطلاعية: ن=86 العاديات)

عدد الأخطاء		زمن أول استجابة	
معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م
**0.32	1	**0.47	1
*0.27	2	**0.63	2
**0.36	3	**0.67	3
**0.44	4	**0.89	4
**0.34	5	**0.85	5
**0.58	6	**0.86	6
**0.57	7	**0.67	7
**0.46	8	**0.69	8
**0.57	9	**0.86	9
**0.45	10	**0.91	10
**0.60	11	**0.85	11
**0.38	12	**0.68	12

* دالة عند مستوى 0.05

** دالة عند مستوى 0.01

الجدول (3)

اختبارات لدلالة الفروق بين متوسط المنخفضات ومتوسط المرتفعات في زمن أول استجابة على بطاقات اختبار تجانس الأشكال (العينة الاستطلاعية: ن=77 المعاقات سمعياً)

التعليق	مستوى الدلالة	ت	مجموعة المرتفعات ن=2		مجموعة المنخفضات ن=1		رقم العبارة
			الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
دالة عند مستوى 0.01	0.000	4.99	14.07	20.58	2.59	4.21	1
دالة عند مستوى 0.01	0.000	5.30	22.48	32.74	2.33	5.26	2
دالة عند مستوى 0.01	0.000	6.14	19.61	33.58	3.34	5.58	3
دالة عند مستوى 0.01	0.000	6.06	20.03	33.26	3.53	5.00	4
دالة عند مستوى 0.01	0.000	5.73	18.74	30.74	3.40	5.68	5
دالة عند مستوى 0.01	0.000	6.35	14.66	27.53	3.60	5.53	6
دالة عند مستوى 0.01	0.000	4.85	26.80	36.05	2.69	6.11	7
دالة عند مستوى 0.01	0.000	5.68	25.03	38.58	3.11	5.74	8
دالة عند مستوى 0.01	0.000	7.39	22.16	44.84	3.42	6.84	9
دالة عند مستوى 0.01	0.002	3.51	39.60	37.84	3.75	5.79	10
دالة عند مستوى 0.01	0.000	5.89	13.89	24.21	3.26	4.95	11
دالة عند مستوى 0.01	0.000	5.15	25.08	34.21	3.10	4.37	12

الجدول (4)

اختبارات لدلالة الفروق بين متوسط المنخفضات ومتوسط المرتفعات في عدد الأخطاء على بطاقات اختبار تجانس الأشكال
(العينة الاستطلاعية: ن=77 المعاقات سمعيا)

التعليق	مستوى الدلالة	قيمة ت	مجموعة المرتفعات ن=21		مجموعة المنخفضات ن=11		رقم العبارة
			الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
دالة عند مستوى 0.01	0.000	4.04	1.61	1.76	0.63	0.24	1
دالة عند مستوى 0.01	0.000	4.46	1.83	2.48	0.93	0.48	2
دالة عند مستوى 0.01	0.002	3.46	2.31	2.62	0.83	0.76	3
دالة عند مستوى 0.01	0.006	2.92	1.79	2.29	1.35	0.86	4
دالة عند مستوى 0.01	0.003	3.23	1.38	1.29	0.54	0.24	5
دالة عند مستوى 0.01	0.003	3.15	3.32	3.14	1.00	0.76	6
دالة عند مستوى 0.01	0.000	5.03	1.54	2.81	0.98	0.81	7
دالة عند مستوى 0.01	0.000	5.08	1.49	2.86	1.23	0.71	8
دالة عند مستوى 0.01	0.001	3.66	1.68	3.29	1.44	1.52	9
دالة عند مستوى 0.01	0.000	5.60	1.64	2.76	0.81	0.52	10
دالة عند مستوى 0.01	0.000	5.63	1.60	2.48	0.59	0.38	11
دالة عند مستوى 0.01	0.000	4.86	1.77	2.62	0.87	0.52	12

الجدول (5)

اختبارات لدلالة الفروق بين متوسط المنخفضات ومتوسط المرتفعات في زمن أول استجابة على بطاقات اختبار تجانس الأشكال
(العينة الاستطلاعية: ن=86 العاديات)

التعليق	مستوى الدلالة	قيمة ت	مجموعة المرتفعات ن=21		مجموعة المنخفضات ن=11		رقم العبارة
			الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
دالة عند مستوى 0.01	0.000	5.44	19.20	27.76	2.29	4.81	1
دالة عند مستوى 0.01	0.000	5.12	19.64	26.57	2.09	4.52	2
دالة عند مستوى 0.01	0.000	5.21	16.16	25.62	4.25	6.62	3
دالة عند مستوى 0.01	0.000	4.88	27.70	36.05	2.77	6.38	4
دالة عند مستوى 0.01	0.000	4.66	26.14	34.19	4.60	7.19	5
دالة عند مستوى 0.01	0.003	3.40	33.15	29.29	2.20	4.62	6
دالة عند مستوى 0.01	0.001	3.99	42.69	45.05	3.25	7.76	7
دالة عند مستوى 0.01	0.001	3.72	45.60	44.71	4.52	7.48	8
دالة عند مستوى 0.01	0.000	5.16	31.01	40.95	2.57	5.90	9
دالة عند مستوى 0.01	0.000	4.28	33.67	40.00	5.25	8.19	10
دالة عند مستوى 0.01	0.004	3.28	34.83	29.90	2.57	4.90	11
دالة عند مستوى 0.01	0.002	3.63	30.43	30.00	2.60	5.81	12

الجدول (6)

اختبارات لدلالة الفروق بين متوسط المنخفضات ومتوسط المرتفعات في عدد الأخطاء على بطاقات اختبار تجانس الأشكال
(العينة الاستطلاعية: ن=86 العاديات)

رقم العبارة	مجموعة المنخفضات ن=1=28		مجموعة المرتفعات ن=2=23		قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
1	0.25	0.52	0.96	0.98	3.13	0.004	دالة عند مستوى 0.01
2	0.29	0.66	0.83	0.98	2.25	0.030	دالة عند مستوى 0.05
3	0.64	0.73	1.83	1.40	3.66	0.001	دالة عند مستوى 0.01
4	0.54	0.58	1.91	1.54	4.07	0.000	دالة عند مستوى 0.01
5	0.75	1.30	1.70	1.52	2.40	0.020	دالة عند مستوى 0.05
6	0.39	0.69	2.00	1.51	4.73	0.000	دالة عند مستوى 0.01
7	0.43	0.50	2.48	1.62	5.84	0.000	دالة عند مستوى 0.01
8	0.71	1.01	2.52	1.53	4.85	0.000	دالة عند مستوى 0.01
9	0.93	1.02	3.00	1.76	5.01	0.000	دالة عند مستوى 0.01
10	0.61	0.69	2.04	1.72	3.77	0.001	دالة عند مستوى 0.01
11	0.43	0.57	1.91	1.73	3.94	0.001	دالة عند مستوى 0.01
12	0.71	0.81	1.57	1.38	2.62	0.013	دالة عند مستوى 0.01

الاختبار.

يتضح من الجداول رقم (3,4,5,6) أن عبارات المقياس جميعها دالة عند مستوى (0.01) وبالتالي يكون الاختبار قادرًا على التمييز بين المرتفعات والمنخفضات في عدد الأخطاء وزمن أول استجابة.

إجراءات الدراسة:

1- حصر المدارس الإبتدائية الحكومية، المدمج فيها الطالبات المعاقات سمعيا وعددها (14) مدرسة موزعة على مناطق تعليمية مختلفة في مدينة الرياض.

2- الحصول على الموافقة على إجراء الدراسة من إدارة التربية والتعليم في مدينة الرياض.

3- حصر أعداد الطالبات العاديات والمعاقات سمعيا في المدارس المحددة، والحصول على موافقة من أولياء الأمور بشارك أطفالهن في الدراسة.

4- الحصول على تقديرات المعلمات للتحويل الدراسي للطالبات المعاقات سمعيا والعاديات.

5- استبعاد الطالبات متوسطات التحصيل من العينة، وتقسيم الطالبات الى مرتفعات التحصيل ومنخفضات التحصيل بناء على تقدير المعلمات.

6- تطبيق الاختبار -من قبل الباحثة والمعلمات بالإضافة إلى مساعدات الباحثة -تطبيقا فرديا على الطالبات المعوقات سمعيا باستخدام التواصل الشفهي واليدوي، وعلى الطالبات العاديات، وذلك بالجلوس في مكان هادئ مع كل طالبة على حدا وشرح التعليمات ورصد النتائج في الورقة المخصصة، بعد

ثبات الاختبار

تم حساب معامل ثبات الاختبار بطريقة إعادة التطبيق حيث تم تطبيقه مرتين على أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية قوامها (30) طالبة معاقلة سمعيا (30) طالبة عادية بفارق زمني مقداره أسبوعين، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة في التطبيقين، وقد بلغ معامل الارتباط في عينة المعاقات سمعيا (0.78) بالنسبة لزمن أول الاستجابة، (0.87) بالنسبة لعدد الأخطاء) وبلغ معامل الارتباط في عينة العاديات (0.86) بالنسبة لزمن أول الاستجابة، 0.78 بالنسبة لعدد الأخطاء) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى 0.01، كما تم احتساب معامل ثبات الفا كرونباخ للعينتين المعاقات سمعيا (77) والعاديات (86) وقد بلغ معامل الثبات في عينة المعاقات سمعيا (0.96) بالنسبة لزمن أول الاستجابة، 0.67 بالنسبة لعدد الأخطاء) كما بلغ معامل الثبات في عينة العاديات (0.93) بالنسبة لزمن أول الاستجابة، 0.65 بالنسبة لعدد الأخطاء) مما يشير إلى ارتفاع معامل ثبات هذا

نتائج الدراسة

الفرض الأول: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05 α) بين الطالبات الصم وضعيفات السمع و العاديات في زمن أول استجابة وفي عدد الأخطاء".

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين، وذلك للتعرف على الفروق في متوسطات زمن أول استجابة ومتوسطات عدد الأخطاء باختلاف نوع العينة: (صم - ضعيفات السمع - عاديات) . والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل لها:

حساب زمن أول استجابة باستخدام ساعة التوقيت.

7- التحقق من صدق وثبات الاختبار.

8-رصد الدرجات ومعالجة البيانات معالجة إحصائية واستخراج النتائج.

المعالجة الإحصائية

استخدمت الباحثة معاملات الارتباط واختبارات للتحقق من صدق وثبات الاختبار كما استخدمت تحليل التباين الأحادي، مربع كاي، اختبار مان-وتني، وذلك للتحقق من فروض الدراسة.

الجدول (7)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في متوسطات زمن أول استجابة ومتوسطات عدد الأخطاء باختلاف نوع العينة

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
زمن أول استجابة	بين المجموعات	1092,19	2	546,10	3,0015 1	0.024	دالة عند مستوى 0.05
	داخل المجموعات	83145,95	457	181,94			
عدد الأخطاء	بين المجموعات	13.50	2	6.75	12.67	0.000	دالة عند مستوى 0.01
	داخل المجموعات	243.43	457	0.53			

في متغير: (عدد الأخطاء)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات عدد الأخطاء تعود لاختلاف نوع العينة (صم - ضعيفات سمع - عاديات) . والجدول التالي يوضح نتيجة اختبار شيفيه للكشف عن مصدر تلك الفروق.

يتضح من الجدول رقم (7) أن قيمة (ف) دالة عند مستوى 0.05 في متغير: (زمن أول استجابة) ، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات زمن أول استجابة، تعود لاختلاف نوع العينة (صم - ضعيفات سمع - عاديات) . كما يتضح من الجدول أن قيمة (ف) دالة عند مستوى 0.01

الجدول (8)

اختبار شيفيه لتوضيح مصدر الفروق في متوسطات زمن أول استجابة ومتوسطات عدد الأخطاء باختلاف نوع العينة

المتغيرات	نوع العينة	المتوسط الحسابي	الصم	ضعاف السمع	العاديين	الفرق لصالح
زمن أول استجابة	الصم	14.41				
	ضعاف السمع	13.78				
	العاديين	18.43	*	*		العاديين
عدد الأخطاء	الصم	1.40			*	الصم
	ضعاف السمع	1.58			*	ضعاف السمع
	العاديين	1.15				

* تعني وجود فروق دالة عند مستوى 0.05

(العاديات)، وذلك لصالح عينة (العاديات)، أي أن متوسط زمن استجابة عينة (العاديات) أكبر من متوسط زمن استجابة عينة (الصم وضعيفات السمع) كما توجد فروق دالة في

يتضح من الجدول رقم (8) وجود فروق دالة عند مستوى 0.05 على النحو التالي: توجد فروق دالة في متوسط زمن أول استجابة بين عينة (الصم، ضعيفات السمع)، وبين عينة

الفرض الثاني: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين الطالبات الصم وضعيفات السمع والعاديات في التحصيل الدراسي".

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار مربع كاي (كا) (2) للتعرف على مدى وجود اختلاف في التحصيل الدراسي باختلاف نوع العينة: (صم - ضعيفات سمع - عاديات). والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل لها:

متوسط عدد الأخطاء بين عينة (العاديات)، وبين عينة (الصم)، وذلك لصالح عينة (الصم)، أي أن متوسط عدد أخطاء عينة (الصم) أكبر من متوسط عدد أخطاء عينة (العاديات) كما توجد فروق دالة في متوسط عدد الأخطاء بين عينة (العاديات)، وبين عينة (ضعيفات السمع)، وذلك لصالح عينة (ضعيفات السمع)، أي أن متوسط عدد أخطاء عينة (ضعيفات السمع) أكبر من متوسط عدد أخطاء عينة (العاديات) .

الجدول (9)

اختبار مربع كاي (كا) للتعرف على الاختلاف في التحصيل الدراسي باختلاف نوع العينة

نوع العينة التحصيل الدراسي	الصم		ضعيفات السمع		العاديات		المجموع		
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	
منخفضات التحصيل	10	10.2	6	7.9	21	7.3	37	8.0	
مرتفعات التحصيل	88	89.8	70	92.1	265	92.7	423	92.0	
قيمة مربع كاي (كا)	0.811								
مستوى الدلالة	0.667								

مستوى ($\alpha = 0.05$) بين الطالبات الصم (مرتفعات التحصيل - منخفضات التحصيل) في زمن أول استجابة وعدد الأخطاء".
للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار مان-وتني بديل اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين، وذلك للتعرف على الفروق في متوسطات زمن أول استجابة ومتوسطات عدد الأخطاء لدى عينة الصم باختلاف مستوى تحصيلهن الدراسي: (منخفضات التحصيل - مرتفعات التحصيل) . والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل لها:

يتضح من الجدول السابق أن قيمة مربع كاي (كا) غير دالة، مما يشير إلى أن المتغيرين مستقلين أي أن مستوى التحصيل الدراسي لا يعتمد على نوع العينة: (صم - ضعيفات سمع - عاديات) كما يتضح من الجدول ارتفاع نسبة منخفضات التحصيل لدى الطالبات الصم عن الطالبات ضعيفات السمع والعاديات، الذين كانت نسبهم متقاربة، كما كانت فئة الصم أقل نسبة في مرتفعات التحصيل يليها ضعيفات السمع ثم العاديات.
الفرض الثالث: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند

الجدول (10)

اختبار مان-وتني لدلالة الفروق في متوسطات زمن أول استجابة ومتوسطات عدد الأخطاء لدى عينة الصم باختلاف مستوى التحصيل الدراسي

المتغيرات	مستوى التحصيل الدراسي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	التعليق
زمن أول استجابة	منخفضات التحصيل	10	47.50	475.00	0.24	0.814	غير دالة
	مرتفعات التحصيل	88	49.73	4376.00			
عدد الأخطاء	منخفضات التحصيل	10	58.00	580.00	1.00	0.318	غير دالة
	مرتفعات التحصيل	88	48.53	4271.00			

استجابة وعدد الأخطاء لدى عينة الصم، تعود لاختلاف مستوى تحصيلهن الدراسي: (منخفضات التحصيل - مرتفعات التحصيل).

يتضح من الجدول رقم (10) أن قيمة (z) غير دالة في المتغيرات: (زمن أول استجابة، عدد الأخطاء) ، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات زمن أول

مجموعتين مستقلتين، وذلك للتعرف على الفروق في متوسطات زمن أول استجابة ومتوسطات عدد الأخطاء لدى عينة ضعيفات السمع باختلاف مستوى تحصيلهن الدراسي: (منخفضات التحصيل - مرتفعات التحصيل) . والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل لها:

الفرض الرابع: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha 0.05)$ بين الطالبات ضعيفات السمع (مرتفعات التحصيل - منخفضات التحصيل) في زمن أول استجابة وعدد الأخطاء".

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار مان-وتني بديل اختبار (ت) لدلالة الفروق بين

الجدول (11)

اختبار مان-وتني لدلالة الفروق في متوسطات زمن أول استجابة ومتوسطات عدد الأخطاء لدى عينة ضعيفات السمع باختلاف مستوى التحصيل الدراسي

المتغيرات	مستوى التحصيل الدراسي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	التعليق
زمن أول استجابة	منخفضات التحصيل	6	41.50	249.0	0.35	0.729	غير دالة
	مرتفعات التحصيل	70	38.24	2677.0			
عدد الأخطاء	منخفضات التحصيل	6	61.42	368.5	2.65	0.008	دالة عند مستوى 0.01
	مرتفعات التحصيل	70	36.54	2557.5			

متوسط عدد أخطاء عينة ضعيفات السمع (مرتفعات التحصيل).

الفرض الخامس: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha 0.05)$ بين العاديات (مرتفعات التحصيل - منخفضات التحصيل) في زمن أول استجابة وعدد الأخطاء".

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار مان-وتني بديل اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين، وذلك للتعرف على الفروق في متوسطات زمن أول استجابة ومتوسطات عدد الأخطاء لدى عينة العاديات باختلاف مستوى تحصيلهن الدراسي: (منخفضات التحصيل - مرتفعات التحصيل) . والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل لها:

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (z) غير دالة في متغير: (زمن أول استجابة) ، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات زمن أول استجابة لدى عينة ضعيفات السمع، تعود لاختلاف مستوى تحصيلهن الدراسي: (منخفضات التحصيل - مرتفعات التحصيل) . كما يتضح من الجدول أن قيمة (z) دالة عند مستوى 0.01 في متغير: (عدد الأخطاء) ، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات عدد الأخطاء لدى عينة ضعيفات السمع، تعود لاختلاف مستوى تحصيلهن الدراسي: (منخفضات التحصيل - مرتفعات التحصيل) ، وكانت تلك الفروق لصالح ضعيفات السمع ذوي التحصيل المنخفض، أي أن متوسط عدد أخطاء عينة ضعيفات السمع (منخفضات التحصيل) أكبر من

الجدول (12)

اختبار مان-وتني لدلالة الفروق في متوسطات زمن أول استجابة ومتوسطات عدد الأخطاء لدى عينة العاديات باختلاف مستوى التحصيل الدراسي

المتغيرات	مستوى التحصيل الدراسي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	التعليق
زمن أول استجابة	منخفضات التحصيل	21	110.90	2329.0	1.88	0.061	غير دالة
	مرتفعات التحصيل	265	146.08	38712.0			
عدد الأخطاء	منخفضات التحصيل	21	158.38	3326.0	0.86	0.391	غير دالة
	مرتفعات التحصيل	265	142.32	37715.0			

ذلك، ويرى أن الطفل المعوق سمعياً نتيجة لفقد مصدرها هاما للمعلومات عن المواقف المختلفة، يكون أقل قدرة على إدراك وفهم المشكلات من جميع جوانبها والتفكير في الحلول المناسبة لها واختبار صحة الفروض وتقييمها، وبالتالي فهو أقل تأملاً من الطفل العادي.

كما أن زيادة عدد الأخطاء لدى الصم يليهم ضعيفات السمع ثم العاديات، قد يعود إلى اختلاف خصائص المعوقين سمعياً عن العاديين واختلاف استقبالهم للمعلومات وطرق التواصل المستخدمة من قبلهم حيث يؤكد هاندلي (Hindley)، (1997) على أن المعوقين سمعياً يختلفون في سماتهم وخصائصهم وقدراتهم باختلاف درجة القصور السمعي، وهذا قد يفسر زيادة الاندفاعية وعدد الأخطاء لدى الصم عنها لدى العاديات، ويشير أبو المعاطي (2009) إلى أن الطفل الأصم يستغرق وقتاً وببذل جهداً في تفسير المعلومات والرسائل من الآخرين، مما يشعره بالتعب السريع وفقد الانتباه فيستجيب بسرعة وتزداد أخطاؤه، ويؤكد مارشارك (Marschark, 2007) على أن الأصم يميل إلى التحقق السريع لرغبته بدلاً من الانتظار وهذا نتاج عملية تربية غير سوية.

وقد تعود اندفاعية الطالبات الصم أكثر من ضعيفات السمع والعاديات، إلى تأخر النمو اللغوي لديهن، فالجهاز السمعي يمثل المصدر الطبيعي لنمو اللغة بجميع مهاراتها وتراكيبها وهذا التأخر ينعكس على مظاهر النمو الأخرى، ويشير صديق (2001) إلى أن مظاهر النمو اللغوي تتأثر بدرجة الإعاقة السمعية فكلما زادت درجة الإعاقة السمعية زادت المشكلات اللغوية والعكس صحيح. حيث يؤكد كيلر (Keller, 1992) على العلاقة الوظيفية بين مستوى اللغة والاندفاع كأسلوب معرفي لدى الصم فالأطفال الذين لديهم لغة مناسبة يظهرون تسرعاً أقل في حل المشكلات.

كما يتضح من نتائج الدراسة وجود فروق بين الطالبات الصم والطالبات العاديات وضعيفات السمع في التحصيل الدراسي وذلك لصالح الطالبات العاديات يليها الطالبات ضعيفات السمع وأدناهم في التحصيل الدراسي كانت فئة الصم، وهذا يتفق مع ما أورده كل من (Davis et al, 1981 ; Yssldyke & Alogzzine, 1990) موسى، 1994؛ الخطيب والحديدي، 1996؛ الروسان، 2000) حيث تم التأكيد على العلاقة الجوهرية الواضحة بين التحصيل الدراسي ودرجة الإعاقة السمعية، ويشير (Harry & Knoors, 2012) إلى أن الصم له تأثير واضح وكبير على التواصل والتعلم لدى الطلاب.

وقد يرجع تدني الطالبات الصم في التحصيل الدراسي إلى

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (z) غير دالة في المتغيرات: (زمن أول استجابة، عدد الأخطاء) ، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات زمن أول استجابة وعدد الأخطاء لدى عينة العاديات، تعود لاختلاف مستوى تحصيلهن الدراسي: (منخفضات التحصيل - مرتفعات التحصيل) .

مناقشة النتائج:

يتضح من العرض السابق للنتائج وجود فروق بين العاديات والصم وضعيفات السمع في زمن أول استجابة وعدد الأخطاء لصالح الطالبات العاديات، كما كشفت النتائج عن فروق في التحصيل الدراسي بين العاديات والصم وضعيفات السمع لصالح العاديات أيضاً، في حين لم تظهر فروق بين مرتفعات التحصيل ومنخفضات التحصيل من فئة الصم والعاديات في زمن أول استجابة وعدد الأخطاء، في حين ظهرت الفروق بين مرتفعات التحصيل ومنخفضات التحصيل للطالبات ضعيفات السمع في عدد الأخطاء فقط.

أي أن الطالبات العاديات كن أكثر تأملاً وتروياً من المعاقات سمعياً، في حين كانت المعاقات سمعياً أكثر تسرعاً حيث قضين وقتاً أقل في النظر إلى البدائل المتاحة وإصدار الحلول السريعة، وقد زادت أخطاء الصم عن ضعيفات السمع، في حين كانت العاديات أقل المجموعات الثلاث أخطاءً. واتفقت هذه النتيجة مع ما توصل إليه كل من Obrien, 1987; Harris, 1987; Braden, 1987; (1987)؛ عبد الرسول، 1995؛ أبو المعاطي، 2009) التي كشفت عن أن الأطفال المعوقين سمعياً أكثر اندفاعية من العاديين، كما اتفقت فيما يتعلق بالدقة وقلة عدد الأخطاء مع دراسة (Kowalska & Szlag, 2006) التي توصلت إلى زيادة عدد الأخطاء لدى المعوقين سمعياً عن أقرانهم العاديين، وترى الباحثة أن سرعة الطالبة المعاقلة سمعياً وعدم تأملها للبدائل المتاحة انعكست على زيادة عدد الأخطاء لديها مقارنة بالطالبة العادية، حيث يشير كل من (Ault, 1973; Mckinney, 1975) إلى أن الأطفال الذين تزداد لديهم زمن أول استجابة (المتروين) يستخدمون استراتيجيات أداء ذات كفاءة عالية فيقومون بتحليل المثيرات البصرية واختبار وتحليل الفروض فتقل عدد أخطائهم، في حين يستخدم الأطفال الذين تقل لديهم زمن أول استجابة (المندفعين) استراتيجيات أقل فاعلية، ويتعاملون بشكل شمولي مسحي مع المثيرات فتزداد أخطائهم.

ويربط عبد الرسول (1995) اندفاعية المعوقين سمعياً باستراتيجية حل المشكلات لديهم، واختلافهم عن العاديين في

المتطلبات الأكاديمية للتوافق مع الفصل العادي، لأن قدرتها على مسايرة النواحي الأكاديمية لزميلاتها العاديات في سمعهن تحول دونها صعوبات عديدة، منها ما قد يتعلق بالطالبة نفسها، ومنها ما قد يتعلق بمدى ملاءمة النظام المدرسي لظروف إعاقتها ومستوى التسهيلات المتوفرة، حيث يشير قنديل (1995) إلى أن الإعاقة السمعية تترك آثاراً واضحة على الطفل تظهر بوضوح أثناء تعليمه.

بالإضافة إلى أن علاقة الطالبة المعاقة سمعياً -صماء وضعيفة سمع- بزميلاتها العاديات داخل المدرسة قد يكون سبباً في ضعف مستوى التحصيل الدراسي لها، حيث تلعب العلاقات الاجتماعية والتفاعل مع الطلاب ومع المعلمين دوراً مهماً في التحصيل الدراسي (عبد الله، 2001) فمقدرة الطالبة المعاقة سمعياً على الاتصال والتفاعل مع معلماتها وزميلاتها العاديات يُعد مكوناً رئيسياً في نجاحها الدراسي، ومع عدم توفر هذه المهارات لديها مما قد يجعلها تتجنب المشاركة في الأنشطة الصفية، خاصة في ظل وجود صعوبة المتابعة للمناقشات الصفية الجماعية وسرعة الحديث الذي قد يسهم في حصولها على درجات أقل في التحصيل الدراسي زميلاتها العادية.

فالمواقف الاجتماعية المدرسية التي تشعر فيها الطالبات المعاقات سمعياً بالعجز عن تحقيق علاقات مرضية مع الآخرين في المدرسة العادية قد تعوق مستوى تحصيلهن الدراسي، وهذا ما أكد عليه كل من ستينسون وأنتيا (Stinson & Antia, 1999) من أن الاتصال بين المعلم والطالب المعاق سمعياً وزميله هي وسائل أساسية في التعلم داخل الفصل العادي، وأشاروا إلى أن المعوقين سمعياً الذين لا يستطيعون تكوين علاقات مع أقرانهم يختارون عدم المشاركة في الأنشطة داخل الفصل، مما يؤثر على تحصيلهم الدراسي بشكل أو بآخر.

وقد تعود هذه الفروق في تقدير المعلمات لتحصيل الطالبات المعاقات سمعياً والعاديات إلى أن المعلمات في المدارس العادية قد يحملن توقعات أكاديمية منخفضة تجاه الطالبة المعاقة سمعياً، فقد تراها طالبة غير عادية و أقل من زميلاتها مما يجعل هذه التوقعات تنعكس سلباً على التحصيل الدراسي للطالبة المعاقة سمعياً، وهذا ما أكد عليه أنتيا وستينسون وجوستاد (Antia, Stinson & Gaustad, 2002) من أن المعلم قد يعتقد أن الطالب المعاق سمعياً غير قابل للمحاسبة من حيث المحتوى المعرفي والمهارات الأكاديمية مثل زميله العادي مما ينعكس سلباً على أدائه الأكاديمي.

كما لم تظهر هناك فروق بين مرتفعات التحصيل

تشعب المناهج الدراسية باللغة، واعتمادها الواضح على اللفظ والجمل المركبة وكثرة المعاني والمترادفات، وهذا ما تفقده الطالبة الصماء حيث تعاني من تأخر في النمو اللغوي، وما يصاحبه من مشكلات لغوية ناتجة عن قصورها السمعي، بل ولعل أكثر مظاهر النمو تأثراً بالإعاقة السمعية هو النمو اللغوي، مما قد يعيقها عند اكتساب المهارات الضرورية والمهمة في التحصيل الدراسي التي تعتمد بدورها على اللغة وفهمها، كما وتحتاج إلى استخدام أكبر لمهارات القراءة وهي مهارة لا يتقدم فيها معظم الطلاب الصم خاصة في ظل عدم تعديل المناهج الدراسية وطرق التدريس بما يتناسب مع خصائص ومتطلبات الإعاقة السمعية.

وهذا ما كشفت عنه نتائج دراسة (ثابت، 2002) التي أكدت تأثير الإعاقة السمعية على تعلم القراءة ودرجة تمكن الطالب منها، كما أكد (الخطيب، 2000) على أن الأثر الأكبر للإعاقة السمعية على التحصيل الدراسي يرتبط بالضعف اللغوي الذي يعاني منه المعوقون سمعياً، فكلما زادت المتطلبات اللغوية ومستوى تعقدها أصبحت قدرة الطلاب المعوقين سمعياً على التحصيل أضعف، وبالتالي فالطالبة الصماء لا تصطدم فقط ببعض المواد ذات الطابع الشفوي بل بكل صيغ التواصل اللفظي، الذي ما زال التعليم يعتمد عليه بدرجة كبيرة في كل مرحلة من مراحله.

وقد يرجع هذا القصور في التحصيل الدراسي لدى الطالبة المعاقة سمعياً إلى الاعتماد على معايير واحدة في تقييم التحصيل الدراسي للطالبات العاديات والمعاقات سمعياً على الرغم من قصورهن اللغوي الواضح، وحيث أن اعتماد التقييم في المدارس العادية على الاختبارات التحريرية، فقد تواجه الطالبة مشكلات في فهم الأسئلة فتخفق في الإجابة عليها بطريقة صحيحة مما قد ينعكس سلباً بشكل واضح على تحصيلها الدراسي.

فالطالبة المعاقة سمعياً تختلف في مستوى الكتابة والقراءة عن الطالبة العادية، لذا فإن عملية تقييم قدرات الطالبة المعاقة سمعياً ومستوى تحصيلها الدراسي قد يتأثر سلباً حيث تقارنها المعلمة بالطالبة العادية، في حين أن الطالبة ضعيفة السمع تختلف في مستوى نموها اللغوي عن الطالبة العادية وهذا ما أشارت إليه نتائج بعض الدراسات من اختلاف الطلاب المعوقين سمعياً - صمًا وضعاف سمع - عن العاديين في مستوى القراءة والكتابة، وأن العاديين أفضل من ضعاف السمع في تمييز الكلمات ومستويات القراءة والكتابة وفي تعلمها أيضاً وفي فهم اللغة المكتوبة (Hilawani, 1999).

وقد تواجه الطالبة ضعيفة السمع تحديات في تنفيذ

التعامل مع المشكلات المختلفة على التحصيل الدراسي والخبرات التعليمية، حيث يؤكد (Borkowski et al, 1983) على ان الأطفال الذين نقل أخطائهم في التعامل مع المشكلات يكونون أكثر كفاءة في تبني استراتيجيات الفحص والاكتساب والتعميم من الأطفال الذين تزداد اخطائهم، وقد ترجع هذه النتائج إلى عدم دقة الاعتماد على تقديرات المعلمات للتحصيل الدراسي للطلاب، لذا توصي الباحثة بدراسة العلاقة بين الاندفاعية والتحصيل الدراسي بالاعتماد على اختبارات تحصيلية مقننة.

التوصيات البحثية

- 1- عمل دراسات فارقة بين العاديين والمعوقين سمعياً فيما يتعلق بالأساليب المعرفية المختلفة، للوقوف على الاستراتيجيات التدريسية المناسبة.
- 2- التحقق من نتائج الدراسة بالاعتماد على اختبارات تحصيلية مقننة لقياس التحصيل الدراسي.
- 3- إجراء دراسات للكشف عن علاقة الاندفاعية بالتحصيل الدراسي باختلاف المقررات الدراسية لدى المعوقين سمعياً.
- 4- إجراء المزيد من الدراسات للتعرف على العوامل المرتبطة بالاندفاعية الأطفال المعوقين سمعياً والعوامل المسببة لها.
- 5- إجراء دراسات عن الأساليب المعرفية لدى المعوقين سمعياً وعلاقتها بأنماط التعلم.

ومنخفضات التحصيل لدى فئة الطالبات الصم والعاديات في زمن أول إستجابة وعدد الأخطاء، في حين ظهرت الفروق بين مرتفعات التحصيل ومنخفضات التحصيل لدى ضعيفات السمع في عدد الأخطاء فقط بينما لم تظهر فروق في زمن أول استجابة، وهذا يعني انه لم توجد فروق دالة في الاندفاعية وعدد الأخطاء بين مرتفعات التحصيل ومنخفضات التحصيل من الطالبات الصم والعاديات، أي لا توجد علاقة بين التحصيل الدراسي والاندفاعية وعدد الأخطاء لديهن، في حين كانت هناك علاقة بين التحصيل الدراسي وعدد الأخطاء لدى فئة ضعاف السمع، وهذه النتيجة اتفقت مع دراسة Haskins & Mckinney, 1976) ودراسة (الشخص، 1991؛ محمود، 1995؛ طارش، 1997؛ محمود، 2006؛ البيلي، 2012) التي كشفت عن علاقة سالبة بين مستوى التحصيل الدراسي وعدد الأخطاء، لكنها تعارضت معها فيما يتعلق بزمن الاستجابة، كذلك اتفقت مع دراسة (Readence & Paldwin Barrett, 1977؛ 1978؛ المناحي، 2005) فيما يتعلق بارتباط الاندفاع بالتحصيل الدراسي وتعارضت مع دراسة (الصراف، 1987؛ محمد، 1993؛ بكر، 2009) التي كشفت عن عدم وجود فروق بين مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل في الاندفاع. وترى الباحثة ان الطالبات ضعيفات السمع يستخدمن نفس الاستراتيجيات في حل المشكلات والتعامل مع المقررات الدراسية، وبذا فينعكس ذلك على مستواهن التحصيلي، فالطالبة مرتفعة التحصيل الدراسي تقل أخطائها في حين أن الطالبة منخفضة التحصيل تزداد عدد اخطائها، فتعمم طريقتها في

المصادر والمراجع

- مكة المكرمة. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة ام القرى- كلية التربية.
- البيلي، ج. (2012). الفرق بين الطالبات المتفوقات والمتأخرات دراسياً في الأساليب المعرفية: دراسة على طالبات كلية العلوم جامعة الملك عبدالعزيز المملكة العربية السعودية. مجلة دراسات عربية في علم النفس، 11 (1) 45 - 98.
- ثابت، م. (2002). تأثير الإعاقة السمعية على مستوى القدرات القرائية: دراسة مقارنة بين المعوقين سمعياً والعاديين من طلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة في مدينة الرياض، الندوة العلمية السابعة للاتحاد العربي للهيئات العاملة في رعاية الصم، بعنوان: حقوق الأصم في القرن 21، ج (2)، 79-117.
- الخطيب، ج. (1999). إعادة النظر في برامج إعداد معلمي الصم، الندوة العلمية الثامنة للاتحاد العربي للهيئات العاملة في رعاية الصم، بعنوان: تأهيل الصم والقرن الحادي والعشرين، الشارقة.
- الخطيب، ج. (2002). مقدمة في الإعاقة السمعية، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- الخطيب، ج والحديدي، م. (1996). الخصائص السيكولوجية
- أبو المعاطي، و. (2009). مستويات تجهيز المعلومات لدى الطلاب العاديين والصم والمكفوفين وعلاقتها بالاندفاع / التروي. مجلة كلية التربية - عين شمس، 33 (1) 285 - 315.
- أبو حطب، ف. (1983). القدرات العقلية. ط4، القاهرة: الانجلو المصرية.
- أبو سيف، ح. (2000). بعض الأساليب المعرفية السائدة لدى عينة من الطلاب الجامعيين وعلاقتها بنمط التخصص الدراسي وبعض متغيرات الشخصية. علم النفس، 14 (55) 162 - 165.
- أحمد، م. (2007). استخدام الأطفال والمراهقين للحاسب الآلي والانترنت وعلاقته ببعض الأساليب المعرفية. مجلة كلية التربية بالفيوم. 5: 331 - 387.
- بكر، س. (2009). بعض الأساليب المعرفية المميزة لدى عينة من الطالبات الموهوبات والطالبات العاديات بالمرحلة الثانوية بمدينة

- العاديين والمعوقين سمعيًا. مجلة كلية التربية بأسيوط، 11 (1) 520 - 555
- عبد الله، م. (2001). مدخل إلى الصحة النفسية، عمان: دار الفكر للطباعة.
- عبد الهادي، س وأبو جدي، أ. (2014). الاندفاعية لدى عينة من طالبة الجامعة العربية المفتوحة وعلاقتها بتوكيد الذات في ضوء متغيرات النوع والتخصص والمستوى الدراسي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين. 15 (1) 207-238
- عبد الرؤوف، س. (2007). الاتجاهات التعصبية وعلاقتها ببعض الأساليب المعرفية (التروي-الدوجماتيقية) ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاداب: جامعة المنصورة.
- عبد المقصود، ه. (1991). علاقة التأمل / الاندفاع بكل من القلق وتقدير الذات. مجلة كلية التربية -جامعة بنها 2، 61 - 93.
- العنوم، ع. (2004). علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة.
- غنيم، م. (2002). استراتيجيات أداء مهام حل المشكلات لدى الطلاب ذوي الأسلوب المعرفي التروي- الاندفاع. مجلة العلوم التربوية، قطر (1) ، 159-196.
- الفراوي، ح. (1994) . الأساليب المعرفية بين النظرية والتطبيق، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- الفراوي، ح. (1987) . أسلوب الاندفاع - التروي المعرفي عند اطفال المرحلة الابتدائية وعلاقته بمستوى الذكاء. دراسات تربوية، 2، (9) 153 - 183.
- قنديل، ش. (1995) . سيكولوجية الطفل الأصم ومتطلبات إرشاده، المؤتمر الدولي الثاني لمركز الإرشاد النفسي، (جامعة عين شمس) ، بعنوان: الإرشاد النفسي للأطفال ذوي الحاجات الخاصة، 1 - 12.
- محمد، م. (1993) . أثر تفاعل نوع التعزيز، الذكاء، الأسلوب المعرفي على التحصيل الدراسي "دراسة امبريقية". مجلة جامعة الملك عبد العزيز: العلوم التربوية، 6، 19-130.
- محمد، ا. (1998) . الاندفاع-التروي واستراتيجيات حل المشكلة لدى التلاميذ عبر شريحتين عمريتين، مجلة كلية التربية ببها، جامعة الزقازيق، 31 (9) 269-309.
- محمد، ع. (2004) . الإعاقة الحسية ، القاهرة: دار الرشاد.
- محمود، أ. (2006) . الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية في ضوء الاسلوب المعرفي (الاندفاع - التروي) . مجلة دراسات عربية في علم النفس، 5 (4) 757 - 778
- محمود، ح. (1995) . الدافع المعرفي وبعض استراتيجيات التعلم والدراسة والأساليب المعرفية وعلاقة كل منها بالتحصيل الدراسي. مجلة كلية التربية بأسيوط، 11 (2) 1038 - 1071
- المناحي، ع. (2005) . مقارنة بعض الأساليب المعرفية لدى الطلبة المتفوقين والمتأخرين دراسيًا في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة-كلية التربية -علم النفس -جامعة الملك سعود.
- للأطفال المعوقين سمعيًا في الأردن: دراسة استطلاعية ، كلية التربية (جامعة قطر)، (13)، 403 - 416.
- الخطيب، ج والحديدي، م. (1997). المدخل إلى التربية الخاصة، الكويت: مكتبة الفلاح.
- الخولي، ه. (2002). الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس، القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- الديب، م ولطفي، ف. (1995). أثر تفاعل كل من بعد (التروي والاندفاع) مع عادات الإستذكار على الفهم القرائي. مستقبل التربية العربية. 1 (4) 43 - 90.
- الروسان، ف. (2000) . الكتاب المدرسي في تعليم المعوقين سمعيًا والأسس التي ينطلق منها، (محرر) : دراسات وبحوث في التربية الخاصة، (611 - 639) . الأردن: دار الفكر.
- الزيات، ف. (1989). بعض أبعاد المجال المعرفي والمجال الوجداني المرتبطة بأسلوب (الاندفاع-التروي) و (الاعتماد-الاستقلال) عن المجال لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية بدمياط. 11 (1) 315-360.
- السبناني، ص. (2005). علاقة الأسلوب المعرفي التأمل -الاندفاع بالتحصيل الدراسي وفقا لنمط الاختبارات الموضوعية لدى طلبة كلية التربية بجامعة صنعاء. مجلة الدراسات الاجتماعية. 20، 126-145
- سيسال، ك. (2002) . موسوعة التربية الخاصة و التأهيل النفسي، العين: دار الكتاب الجامعي.
- الشخص، ع. (1990) . اختبار تجانس الاشكال لكوجان لقياس (الاندفاعية لدى الاطفال) : دليل الاختبار، الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.
- الشخص، ع. (1991) . دراسة لاندفاعية الأطفال وعلاقتها بعمرهم الزمني ومستوى تحصيلهم الدراسي. اللقاء السنوي الثالث للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية- (التعليم الابتدائي ودوره في تنمية المهارات الأساسية) -السعودية 372 - 392.
- شريف، ن. (1981) . الأنماط الإدراكية المعرفية وعلاقتها بمواقف التعلم الذاتي والتعلم التقليدي. مجلة العلوم الاجتماعية. جامعة الكويت. 3، 121-138.
- الشرقاوي، أ. (1995) . الأساليب المعرفية في بحوث علم النفس العربية وتطبيقاتها في التربية، القاهرة: الانجلو المصرية.
- صديق، م. (2001) . سيكولوجية الطفل المعوق سمعيًا وأساليب تواصله مع الآخرين (دراسة إرشادية) ، علم النفس، 57 (15) 6-25.
- الصراف، ق. (1987) . علاقة الأسلوب التألمي -الاندفاعي بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالكويت. مجلة العلوم الاجتماعية، 15 (3) 207-227.
- طارش، ل. (1997) . الشخصية التأملية والشخصية الاندفاعية وعلاقتها بتعلم اللغة الإنجليزية دراسة ميدانية. مجلة التربية - قطر 26 (122) 101-110.
- عبدالرسول، خ. (1995). الفروق في الاعتماد / الاستقلال الإدراكي والتروي / الاندفاع والضبط الداخلي / الخارجي لدى الأطفال

- and deaf students in a main steam setting, *Journal of America Deafness and Rehabilitation Association*, 27 (2) , 1321.
- Davis, J., Shepard N., Stemachowicz, P. & Gorga, M. (1981) . Characteristics of Hearingimpaired Children in the Public Schools: Psychoeducational Data. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 46, P130-137.
- DeYong, G. (2011) . Impulsivity as a personality trait. In R. Baumeister and K. Vohs (Ed.) , *Handbook of selfregulation; research, theory and application* (2 nd ed.) (pp.485502) . New York: The Guilford Press,
- Ehrman, M.& Leaver, B.L. (2003) .Cognitive Styles in the Service of Language Learning, *System*, 31,P393-415.
- Finich, A., Garry,L., Edwards, G. & Searcy, J. (1984) : Reflectionimpulsivity and shortterm memory in emotionally disturbed children. *Journal of psychol.*,116,P 263-267.
- Flores,R. (2015) . Selfinstructional cognitive training to reduce impulsive cognitive style in children with Attention Deficit with Hyperactivity Disorder. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 13 (1) , P27-46.
- Good, C. (1973) *Dictionary of Education*, (3rd ed.) . New York: McGrawHill Book Co.
- HaLLahan, D. & Kauffman, J. (2003) . *Exceptional Learners*. Introduction to Special Education, Boston: Allyn & Bacon.
- Hilawani, Y (1999) . A comparison among averageachieving underachieving, and deaf/hardofhearing students on effective study skills and habits. *International Journal of Special Education*, 4 (1) , P12-24.
- Hardman, M., Drew, C., Egan, W. & Wolf B. (1990) . *Human Exceptionality*. New York: Allyn and Bacon.
- Harris,O. (1987) . ReflectionImpulsivity in Total Communication and Oral Deaf and Hearing Children: A *Developmental Study*. *American Annals of the Deaf*. 132 (3) ., P213-217.
- Harry, M& Knoors,M. (2012) . Educating Deaf Children: Language, Cognition, and Learning. *Deafness & Education International*. 14 (3) , P136-160.
- Haskins, R. & Mckinney, J., (1976) ."Teflective effects of Response Tembo and Accuracy on Problem Solving and academic Achievement." *Child development.*, 74.P690-696 .
- موسى، ف. (1994) .علاقة الذكاء غير اللفظي بالتحصيل الدراسي لدى الصم والأسوياء، رسالة ماجستير غير منشورة، مصر: كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- وزارة التعليم (2015) . إدارة نظم المعلومات والدعم الفني: قسم الإحصاء والبيانات. الرياض: إدارة التعليم.
- فخري، ع. (2010) . علم النفس المعرفي. عمان: دار أسامة.
- Adamec, C. and Collins, C. (2008) . *Impulsive control disorders*. New York: Chelsea house.
- Anderson, R. (1983) . Reflectionimpulsivity and creativity in deaf and hearing children Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/63410238?accountid=44936>
- Antia, S. D., Stinson, M.S., & Gaustad, M.G. (2002) . Developing Membership in the Education of Deaf and Hard of Hearing Students in Inclusive Settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7 (3) , P214-229.
- Ault, R.L. (1973) : ProblemSolving strategies of reflectiveimpulsive, Fastaccurate and slow inaccurate children, *Child Development*, 44, P259-266.
- Bates, S., Goodnight, A., Fite, E. & Staples, D. (2009) . Behavior regulation as a product of temperament and environment. In, L. Sheryl and J. Arnold (Ed.) . *Biopsycho social regulatory processes in the development of childhood behavioral problems* (p.116 143) . New York: Cambridge University Press.
- Barrett,D. (1977) . Refectionimpulsivity as apredictor childrens academic a chievement. *Child development*. 48,P1443-1447.
- Berenson, B. (1985) : Using the Computer to relate Cognitive Factors to mathematics Achievement, *Diss, Abs, Int*, Vol,76,P.260.
- Borkowski,, J. G., Peck, V.A., Reid, M.K. & Kurtz, B.E. (1983) : Impulsivity and stategy transfer metamemory as mediator, *child Development*, 54, P459-473.
- Braden,J.P. (198) .An Explanation of the Superior Performance IQs of Deaf Children of Deaf Parents, *American Annals of Deaf*, 133 (4) ,P263-266.
- Chaplin, J. (1975) *Dictionary of Psychology*, New York: Dell Publishing
- Clark, W. & Grunstein, M. (2004) . *Are you hardwired?: The role of genes in human behavior*. New York: Oxford University Press.
- Conyer, L. P. (1993) Comparison Between Relationship of Academic success of selfconcept, social Acceptance and perceived social acceptance for hearing hard of hearing

- O'Brien D. (1987). Reflection Impulsivity in Total Communication and Oral Deaf and Hearing Children: A Developmental Study. *American Annals of the Deaf*, 132 (3), P 213-217.
- Parasnis, I., Samar, V. & Berent G. (2003). Deaf Adults Without Attention Deficit Hyperactivity Disorder Display Reduced Perceptual Sensitivity and Elevated Impulsivity on the Test of Variables of Attention (T.O.V.A.). *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 46 (5), P1166-1183.
- Ramiro, P.; Navarro, J.; Menacho, I. & Aguilar, M. (2010). Estilo cognitivo reflexivo e impulsividad en escolares con alto nivel intelectual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42 (2), P193-202.
- Readence, J. & Baldwin, R. (1978): The relationship Cognitive style and phonics instruction, *Journal of Educational Research*, 72, P44-52.
- Roberts, S.B. & Rickards, F.W. (1994). A survey of graduates of an Australian integrated auditory/oral preschool. Part II: Academic Achievement, Utilization of support services, and Friendship patterns. *Volta Review*, 96, P207-236.
- Robertson, I. (1985). Human information Processing Strategies and Style. *Behavior and Information Processing*, 2, P21-27.
- Salkind, N. & Nelson, C. (1980). Brief Reports: A Note on the Developmental Nature of Reflection Impulsivity, *Developmental Psychology*, 16 (3), P237-238.
- Shafir, U. & Eagle, M. (1995). Response to Failure Strategic Flexibility, and Learning, *International Journal of Behavioral Development*, 18 (4), P677-700.
- Stinson, M.S. & Antia, S.D. (1999). Considerations in Educating Deaf and Hard of Hearing Students in Inclusive Settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4 (3), P163-175.
- Stephen, P. (2003). Influences of Student and Family Factors on Academic Outcomes of Mainstream Secondary School Deaf Students. *Journal of Deaf Studies & Deaf Education*, 8 (1), P57-78.
- Strand, S.C. (1991). "Attention Aspects Of Classroom Behavior And Discrimination Learning". *Research In Developmental Disabilities*, 12, No (3), P221-231.
- Watson, B. (1986). Nonverbal intelligence and academic achievement in the hearing impaired. *Volta Review*, 88, P151-158.
- Hindley, P. (1997). Psychiatric Aspect of Hearing Impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38 (1), 101-117.
- Kagan, J., Rosman, B. L., Day, D., Albert, J. & Phillips, W. (1964): Information processing in the child: Significance of analytic and reflective attitudes, *Psychological Monographs*, 78, 1, 137.
- Kagan, J. (1966): Reflection impulsivity: The generality and dynamics of conceptual tempo, *J. of Abnormal Psychology*, 71, 1, 1724.
- Keller, K. (1992). *Reflection impulsivity as a function of language level in deaf children*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Missouri, St. Louis, USA.
- Kirton, M. J. (1985) Adaptors and innovators in organisations, *Human Relations*, 321-3214.
- Kowalska, J., Szlag, E. (2006). The Effect of Congenital Deafness on Duration Judgment, *Journal of Child Psychology*, 47 (9), P946-953.
- Marschark, M. (2007). *Raising and Educating a Deaf Child*, UK, Oxford University Press.
- Masoud, M., Hossein, R., Marjan, M., Banafsheh, G. (2009). The Scholastic Achievement of Profoundly Deaf Children with Cochlear Implants Compared to Their Normal Peers., *Archives of Iranian Medicine*, 12 (5), P441-447.
- McCluskey, K. & Wright, J. (1984): Visual comparison by preschool children, effects of Age, Sex, and cognitive style, *perceptual and motor skills*, 58, P179-180.
- McCain, K. & Antia, S. (2005). Academic and social status of hearing, deaf, and hard of hearing students participating in a coenrolled classroom.; *Communication Disorders Quarterly*, 27 (1), P2032- 5963.
- McKinney, J. (1975): problem solving strategies of reflective and impulsive children, *J. of Educ. Psychol.*, 67 (6), P807-820.
- Moores, D. (2001). *Education the Deaf: Psychology, Principles, and Practice*, Boston, Houghton Mifflin Company.
- Nietfeld, J. & Bosma, A. (2003). Examining the Self Regulation of Impulsive and Reflective Response Styles on Academic Tasks, *Journal of Research in Personality*, 32, P118-140.
- Norton, L. (1998). *Cognitive Performance of Deaf Children Using the Differential Ability Scales*, D.A.I., 5665B.

- Ysslydyke, J. & Alogzzine, B. (1990) . *Introduction to special education*. Boston: Houghton & Mifflin.
- Zaparniuk, J. & Taylor, S. (1997) . Impulsivity in children and adolescents In C. Webster and M. Jackson (Ed.) . *Impulsivity: Theory, assessment and treatment* (pp.13-31) . New York: Guilford Press.
- Webster, C. and Jackson, M. (1997) . A clinical perspective on impulsivity. In C. Webster and M. Jackson (Ed.) . *Impulsivity: Theory, assessment and treatment* (p13- 31) . New York: Guilford Press.
- Windley, E. (1980). Major Job satisfaction and dissatisfaction of secondary business teachers in Maryland. *Dissertation Abstracts International*. 7 ((2).

**Impulsivity and Academic Achievement among Sample of Primary School Students
in the City of Riyadh
(Comparative Study of Normal and Hearing Impaired Students) ***

*Maryam Hafez Turkestani **

ABSTRACT

Cognitive methods reflect a wide range of individual differences among students in various categories. The present study aimed to identify the differences between impulsivity as a way cognitive and academic achievement among a sample of (460) students at the elementary school in Riyadh city. The sample included (286) normal (98) deaf students, and (76) hard of hearing or impaired students.

The researcher used the homogeneity of formats test by Kagan rated the Saudi environment to collect the research data, and estimate the parameters of the level of academic achievement of the sample .

The research revealed a lack of significant differences between the normal, deaf, and impaired students in response of time, while the differences between the three groups appeared in the number of errors, where deaf students were more errors than the normal and impaired.

Moreover, the research founded differences in academic achievement between the three groups for the benefit of normal students, and the results did not reach to the differences between the heights of achievement and lowest achievement in each of the three categories in response of time, while the differences between the heights and lowest achievement appeared in the number of errors, where errors have increased at low achievement in the category of normal and impaired and deaf.

Keyword: Impulsivity-Academic achievement - Deaf-hearing-Impaired- Hard of hearing.

* College of Education, Saud University, Riyadh, Saudi Arabia. Received on 8/6/2015 and Accepted for Publication on 10/8/2015.