

[٣]

تنمية بعض المهارات الحياتية لدى أطفال الروضة
ضعاف السمع من خلال الألعاب التعليمية

د. لمياء أحمد عثمان

مدرس بقسم العلوم التربوية

كلية رياض الأطفال - جامعة الإسكندرية

تنمية بعض المهارات الحياتية لدى أطفال الروضة ضعاف السمع من خلال الألعاب التعليمية

د. لمياء أحمد عثمان *

مقدمة:

تُعدُّ مرحلة رياض الأطفال مرحلة إعداد؛ إذ إن الهدف الرئيس منها هو إكساب الأطفال العديد من المهارات التي تنمي قدراته، وميوله، واتجاهاته؛ لاستكمال رسالة الأسرة التي تبدأ من اليوم الأول في حياة الطفل؛ لتحقيق المناخ التربوي السليم، ولبناء الشخصية المتكاملة، والمتوازنة للأطفال، عبر إيجاد المواقف التي تنمي لديهم القدرة على التفكير المنطقي السليم، والقدرة على حل المشكلات، وإكسابهم خبرات جديدة تزيد من قدرته على توجيه مسار خبراته وأسلوبه العلمي في التفكير، في عصر يُعد فيه المتعلم هو محور العملية التربوية؛ إذ يلزم أن يتناسب الأعداد مع متغيرات الحياة السريعة؛ بهدف ضمان الإعداد الجيد؛ لأن كل جهد مبذول يجب أن يوجه لمساعدة الطفل على الشعور بمعنى الحياة وقيمتها.

ولقد حظيت رعاية الأطفال المعاقين سمعياً باهتمام كبير في العقود القليلة الماضية، وذلك ما أكدته دراسة "ايستربروكس" و"شيتز" (٢٠٠٤، ٢) Esterbrooks & Scheetz، ودراسة عادل عبد الله (٢٠٠٤، ٢٧)؛ إذ إن العناية بالمعاقين سمعياً تمثل إحدى مؤشرات حضارة الأمم، وتعد مبدءاً إنسانياً وحضارياً نبيلاً يؤكد أهمية حقوق

* مدرس بقسم العلوم التربوية - كلية رياض الأطفال - جامعة الإسكندرية.

المعاقين وأسرهم، وتظهر هذه العناية في تطوير البرامج التربوية، والخدمات التأهيلية الفاعلة؛ التي من شأنها مساعدة هذه الفئة من الأطفال على الانتقال من دور الاعتماد على الآخرين إلى الاعتماد على الذات إلى أقصى درجة ممكنة، كما أكدت دراسة عفاف عبد الكريم (١٩٩٥، ١٧) أن الأطفال المعاقين سمعياً قادرون على أداء أغلب الأنشطة إن لم يكن جميعها، والتي تناسب الأطفال العاديين.

وقد سعت وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٥، ٢) إلى تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتأهيلهم، ومن بينهم المعاقين سمعياً، كما هدفت إلى تدريبهم على اكتساب المهارات المناسبة وفقاً لإمكاناتهم وقدراتهم؛ وذلك عن طريق خطط مدروسة وبرامج مختصة بغرض الوصول بهم إلى أفضل مستوى، وإعدادهم للحياة العامة والاندماج في المجتمع، وأسست الإدارة العامة للتربية المختصة بوزارة التربية والتعليم، وإنشاء ثلاث إدارات تعليمية للإعاقات (الصم وضعاف السمع - كف وضعف البصر - الإعاقات الذهنية البسيطة) وبُذلت الجهود؛ لتوفير فرص تعليم مناسبة لهم، وتمثلت تلك الجهود في إنشاء العديد من مدارس التربية الخاصة، وعقد الدورات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة؛ بالإضافة إلى عقد الندوات والمؤتمرات، وورش العمل الدولية والإقليمية؛ وعلى الرغم من تلك الجهود المبذولة في هذا المجال، فإن هناك نسبة كبيرة منهم في حاجة شديدة للاهتمام والرعاية، ألا وهم "ضعاف السمع".

وقد أوضحت دراسة منى مراد وآخرين (٢٠٠٧) في المسح الوطني الذي أُجْريَ على الأسر؛ لتقدير مدى انتشار ضعف السمع، والتعرف إلى أسبابه في مصر؛ إذ تُحرِّي عن ٤٠٠٠ شخص؛ للكشف عن فقدان السمع لديهم في ست محافظات (الإسكندرية، والدقهلية، والأقصر،

ومرسى مطروح، والمنيا، وشمال سيناء)، وكانت نسبة انتشار ضعف السمع ١٦% من دون اختلاف يُعتد به إحصائيًا بين الجنسين، ومع ذلك فقد وجدت اختلافات بين المجموعات العمرية، فكانت النسبة للمجموعة العمرية من ٠ : ٤ سنوات (٢٢.٤%)، وكان أكثر أسباب فقدان السمع شيوعًا هو التهاب الأذن.

كما أكدت دراسة "طه" وآخرين (٢٠١٠) Taha, et. al. أن نسبة ضعف السمع في أطفال مدارس جمهورية مصر العربية، في المراحل التعليمية المختلفة، تصل إلى (٢٠.٩%) وهذه نسبة لا يستهان بها.

كما أن الطفل ضعيف السمع له وضع خاص عند مقارنته بمن سواه من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الأخرى، فهو يبدو طفلاً عادياً في مظهره الخارجي؛ لأن نقص قدرته على السمع لا يلفت نظر الآخرين إليه مثل غيره من ذوي الإعاقات الأخرى، ولا إلى حجم مشكلته، ولا إلى خطورة آثارها في شخصيته، فهو صامت والجميع من حوله يتكلمون، ويعيش بين الناس وليس معهم، وهو بذلك يتفق مع أداء الطفل الأصم، ولكن ضعيف السمع أكثر قلقاً وعزلة وتوترًا عن الأصم، فالأصم يحاول أن يتكيف، أو يندمج داخل مجتمع بوصفه أحد أفراد، وفي إطار المجتمع الأكبر المشبع لحاجاته، وليس ضعيف السمع كالطفل العادي الذي يحاول أن يتعايش مع العاديين من أقرانه، وهذا الوضع يجعل ضعيف السمع بين شقي الرحى؛ مما ينمي لديه نمطاً من الانعزالية والإحساس بفقد الهوية؛ ومن ثم يمكن القول إن معظم المشكلات التي يعاني منها ضعيف السمع ليست نتاجاً مباشراً عن

ضعف السمع؛ بل تحدث نتيجة لمجموعة من الأنماط الانفعالية؛ لأن المشكلة تكمن في كيفية استجابة المحيطين لهذه الإعاقة، وكيفية تقبلهم لها (عبد النبي حنفي، ٢٠٠٧، ١٢ - ١٣)؛ (أحلام عبد الغفار، ٢٠٠٣، ١١٦).

وذكر كل من رشاد موسى (٢٠٠٩، ٢٠٣)، ومجدي عزيز (٢٠٠٣، ٥٨٥) أن ما يظهره المعاقون سمعيًا من اضطرابات في الاتصال اللغوي والاجتماعي والمهاري يؤثر في مهارات الطفل الحياتية المتعددة، والتي يمكن أن يكتسبها وتكون عائقًا في انخراطه في عالم السامعين.

وتُعد المهارات الحياتية من المهارات المستمرة مدى الحياة، والتي تسهم بشكل واضح في تمكين الطفل من التفاعل والتعامل مع صعوبات البيئة المحيطة، وتعزيز الإيجابيات؛ بما يكفل له القدرة على التفكير الإبداعي، والتفكير الناقد، واتخاذ القرار، وامتلاك مهارات التعلم الذاتي وإتقانها، مما يمكن الطفل من التعلم في كل الأوقات، وطول العمر، وخارج المدرسة، وتجعل من الطفل صديقًا للمدرسة. (Movallali, et. al., 2014, 29).

فالمهارات الحياتية تهدف إلى إعداد جيل من المبدعين المبتكرين القادرين على تنمية الحضارة، وصناعة التقدم، واستغلال الخامات، والطاقات الراكدة، وشغل أوقات الأطفال بأنشطة حياتية، تكسبهم مهارات عملية، والمسأهمة في تطوير التعليم، إضافة إلى إحداث تغيير جذري في مفاهيم التعليم وأساليبه، والتحول من الكم إلى الكيف، ونقل بؤرة الارتكاز من التعليم إلى التعلم، ومن المعلم إلى المتعلم، ومن الحفظ إلى التفكير، والتخيل، والابتكار، والتقنية بحل المشكلات، وتوفير وسائل

تعليمية تربوية، لخلق بيئة دراسية رائعة تسهم في تحسين مستوى التعليم والتعلم (فايز أبو حجر، ٢٠٠٦، ٤).

وقد أكدت دراسة كل من "سيواريز" (Suarez ٢٠٠٠)، و"أنتيا" وآخرين (٢٠١١) Antia, et. al، و"روبن" وآخرين (٢٠٠٦) Rubin, et. al. على ضرورة وجود برامج، وأنشطة تؤكد الإدراك الحسي في تفعيل المهارات الحياتية، وتمكن الأطفال ضعاف السمع من الاستفادة من كمية السمع المتبقية لديهم، تعمل على تطوير لغة تواصلهم بطريقة طبيعية وفاعلة إلى أقصى حد ممكن، وتكسبهم مهارات التفكير بأنواعها المختلفة، وتُثمي قدراتهم، وتفجر طاقاتهم، وإمكاناتهم، وتؤدي إلى تحقيق النمو الشامل، ولاسيما مع وجود التقنيات الحديثة كأجهزة السمع، أو زراعة القوقعة. فقد أشارت نتائج الدراسات إلى أن ضعاف السمع أقل قدرة على التعرف واكتساب المهارات الحياتية الأساسية عامة، وهذا لا يعني أنهم لا يستطيعون إدراك مستوى أعلى من الإدراك والفهم والممارسة، ولكن طرق التعليم والتعلم المستخدمة معهم قد تكون غير فاعلة، مما يؤكد أن هذه الفئة مازالت تحتاج إلى رعاية خاصة، واهتمام بأساليب تعليم وتعلم تربوية ملائمة لاحتياجاتهم، وطبيعة إعاقاتهم. (Rao, et. al., 2000, 105; Mcann, et. al., 2009, 294)

وإذا كان اللعب يؤدي دوراً مهماً في حياة الطفل، لضرورته في عملية الإنماء الجسماني والعقلي، ومن ثم فالألعاب التعليمية تعد أحد مداخل التدريس الرئيسة التي تهتم بنشاط المتعلم، وإيجابياته، وتنمية شخصيته في مختلف الجوانب؛ لأنها تُعنى بتجسيد المفاهيم المجردة، وجذب المتعلم إلى التفاعل مع المواقف التعليمية، بما تتضمنه من مواد تعليمية جيدة، وأنشطة تربوية هادفة (زيد الهويدي، ٢٠٠٥، ٢٧).

ويرى "تيوزن" (٢٠٠٤، ٢٨١) Tuzun أن الألعاب التعليمية ضرورة حتمية لأطفال ما قبل المدرسة، فهي تحقق الإشباع الفطري لهم، وتجعل التعلم يحدث بشيء من المتعة والسعادة، ومن ثم يمكن استغلالها في تعلم أنواع كثيرة من المفاهيم، والمهارات، والقيم المرغوب فيها.

وبما أن الألعاب التعليمية تعد نماذج مبسطة تعبر عن الواقع، وتضع المتعلم في مواقف تشبه الحياة اليومية، التي يمارس فيها أدوارًا تحاكي إلى حد كبير الأدوار التي يمارسها الكبار في يومهم (سهير سلامة، ٢٠٠١، ٥٧) ومن ثم فهي الأقدر في إكساب المهارات الحياتية للطفل المعاق سمعيًا.

ولقد أشارت دراسة كل من "فريدمان" (٢٠٠٥) Friedman، ودراسة "سكيري وكاتز" (٢٠٠٦) Katz & Schery إلى أن الألعاب التعليمية تساعد الأطفال ضعاف السمع على اكتساب العديد من المعلومات عن العالم المحيط، فيتعرف إلى طبيعة العلاقات، وكيفية تحديد الهدف، والعمل الجماعي، والخصائص الحسية للأشياء والتحدي، وأخيرًا عملية التواصل بأنواعها المختلفة.

وعليه يتبين لنا أهمية اللعب والألعاب التعليمية في إكساب طفل الروضة ضعيف السمع المهارات الحياتية، التي يحتاجونها خلال حياتهم اليومية، مثل: مهارة التفكير الناقد والإبداعي ومهارة حل المشكلات، واتخاذ القرار والقدرة على الاتصال والتواصل، وتنمية الذوق... إلى غير ذلك من المهارات. وعلى الرغم من أن البيئة التربوية والتعليمية القائمة على المهارات الحياتية، قد تبدو أنها ذات تأثير في حياة الأطفال؛ فإن هذا لا يمكن تأكيده إلا من خلال التجريب، ومن ثم تبرز الحاجة إلى إجراء دراسة ميدانية؛ لمعرفة مدى أثر مجموعة من الألعاب التعليمية في

تعليم بعض المهارات الحياتية وتنميتها لدى طفل الروضة ضعيف السمع.

مشكلة الدراسة:

تتبع مشكلة الدراسة الحالية من خلال عمل الباحثة؛ بوصفها مديراً تنفيذياً لمركز التدخل المبكر التابع لكلية رياض الأطفال جامعة الإسكندرية، واحتكاكها المباشر ومعايشتها الفعلية لأطفال فصل ضعاف السمع بالمركز؛ إذ لاحظت الباحثة:

- ١- العوق الجزئي في حاسة السمع يقود إلى صعوبات عديدة ومتنوعة، ومن ثم فلا يكون الطفل قادراً على تعليم اللغة فقط؛ بل يؤثر في سلوكه الاجتماعي، وفهمه للبيئة المحيطة؛ مما يؤدي إلى قصور في التواصل الاجتماعي الذي يؤدي بهم إلى الانطواء والعناد، والشعور بالعزلة، والانسحابية من المواقف الاجتماعية، ويميلون إلى أن يتقيدوا بالروتين وقواعده، ولديهم سلبية حول ذواتهم، ولا يظهرون اهتماماً بمشاعر الآخرين، وذلك كما جاء في دراسة كل من: صفاء القوتشي (٢٠٠٢)، إبراهيم عبد الله، محمد أحمد (٢٠٠٥)؛ سهير كامل (٢٠٠٦)؛ إيمان فياض (٢٠٠٧)؛ عبير رشوان (٢٠٠٨)؛ "مارتن وآخرون" (٢٠١٠)، Martin, et.al، وذلك يرجع إلى عدم تدريبهم بالقدر الكافي على اكتساب المهارات الحياتية، وهذا ما أكدته دراسة "مجشودي" وآخرين (٢٠١٠)، Maghsoudi, et. al.
- ٢- قصور معرفي واضح في وعي الأطفال ضعاف السمع بالمهارات الحياتية.

٣- قصور مهاري واضح في ممارسة الأطفال ضعاف السمع بالمهارات الحياتية.

٤- عدم اطلاع المعلمات في المراكز الخاصة، والحكومية على الأساليب، والوسائل والأدوات، والأنشطة الحديثة المعينة في إكساب الطفل ضعيف السمع المفاهيم والمهارات اللازمة لجودة حياته.

٥- قلة الإمكانيات المادية والتقنيات التربوية المتوفرة في قاعات النشاط الموجودة في المراكز لضعاف السمع؛ مما يستوجب علينا محاولة إيجاد بدائل وأفكار زهيدة الثمن.

٦- اهتمام أولياء أمور ضعاف السمع بمجال اللغة فقط من دون المجالات الأخرى؛ مما أدى إلى قصور واضح في اكتساب المهارات الحياتية المختلفة.

٧- وجود قصور واضح في الخدمات والبرامج التربوية المقدمة؛ إذ لا تتلاءم مع احتياجاتهم، ولاسيما برامج تنمية المهارات الحياتية -في حدود علم الباحثة- فالطفل ضعيف السمع يدخل الروضة ولديه تدنٍ في القدرات العقلية والمعرفية، وقد يرجع ذلك إلى نقص الخبرات الحسية التي يتعرض لها، إلى جانب ضعف القدرات اللغوية، فهم في حاجة إلى اختزال الخبرات التي يغلب عليها الطابع اللفظي، وتحويل الضروري منها إلى خبرات حسية ملموسة؛ لتحقيق فاعلية التعلم (Krinstensen, et. al., 2006, 139).

وقد أكد ذلك الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة لعدد من المعلمات والإحصاءات في الجمعيات، والمراكز المختصة برعاية الأطفال ضعاف السمع، حول مدى اهتمام البرامج والأنشطة، والألعاب المقدمة التي يمارسها الطفل داخل غرفة النشاط وخارجها بتدعيم

المهارات الحياتية وممارستها، وكان من النتائج التي توصلت إليها الباحثة:

- عدم اهتمام البرامج الموجودة بمرحلة الروضة للأطفال ضعاف السمع بوجود ألعاب تربوية تعليمية وممارستها، وكذلك أنشطة لتنمية المهارات الحياتية معرفياً ومهارياً.
- تركيز البرامج على إكساب الطفل مهارات اللغة فقط بصورة فردية.
- قصور البرامج على إتاحة الفرصة للتفاعل الاجتماعي بين الأطفال، بعضهم مع بعض، من خلال الأنشطة، والألعاب التعليمية الجماعية، التي تساعد على اكتساب العديد من المهارات الحياتية. كما أكدت المعلمات أن هناك نُدرة في مقاييس وبطاقات ملاحظة المهارات الحياتية؛ مما يؤثر في قدرة المعلمة على تحديد طبيعة القصور المعرفي والمعرفي لدى الطفل ضعيف السمع، وما يتبعه من أنشطة وألعاب؛ لتحسين هذا القصور ومعالجته. وهذا ما أكدته دراسات عديدة، ومنها دراسة كل من: "فيرنوسفاديراني" (٢٠١٣) Vernosfaderani و"نول" (٢٠٠٧) Noll، وغيرها من الدراسات؛ لذا تحتاج هذه الفئة من الأطفال في مصر إلى مجموعة من الألعاب التعليمية التي تهدف إلى إكساب طفل الروضة ضعيف السمع المهارات الحياتية، التي قد تكون فاتتهم في أثناء فترات حاسمة من العمر.

وفي ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

- ما فاعلية الألعاب التعليمية في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طفل الروضة ضعيف السمع؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

- ١- ما مدى إدراك الطفل ضعيف السمع للمهارات الحياتية؟
- ٢- ما المهارات الحياتية التي يجب أن يعرفها طفل الروضة ضعيف السمع؟
- ٣- ما الألعاب التعليمية التي يمكن أن تطبق مع الطفل ضعيف السمع؛ لتنمية المهارات الحياتية؟
- ٤- ما فاعلية الألعاب التعليمية في تنمية بعض المهارات الحياتية لطفل الروضة ضعيف السمع؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق عدة من الأهداف المتمثلة فيما يلي:

- ١- التعرف على طبيعة مضمون المهارات الحياتية لطفل الروضة ضعيف السمع.
- ٢- إعداد مقياس للمعلمة تطبقه على الطفل ضعيف السمع؛ لمعرفة مدى توافر المهارات الحياتية لديه.
- ٣- إعداد مجموعة ألعاب تعليمية؛ لتنمية المهارات الحياتية لدى الطفل ضعيف السمع.
- ٤- التعرف إلى فاعلية الألعاب التعليمية في تنمية المهارات الحياتية لدى طفل الروضة ضعيف السمع، وهو الأمر الذي تعكسه المقارنة بين نتائج القياسين: القبلي، والبعدي لعينة الدراسة.

أهمية الدراسة:

يمكن تقسيم أهمية الدراسة إلى أهمية نظرية، وأهمية تطبيقية:

أولاً- الأهمية النظرية:

- يتوقع أن تسهم الدراسة الحالية في إلقاء الضوء على فئة ضعاف السمع، من حيث الخصائص، والسمات، والحاجات، وأهمية الأنشطة التعليمية في تنمية المهارات الحياتية: الاجتماعية، والعاطفية، والعقلية لهذه الفئة.
- إلقاء الضوء على العلاقة الوطيدة بين اكتساب الطفل ضعيف السمع المهارات الحياتية عامة وتحسينها.
- ندرة الدراسات -في حدود علم الباحثة- التي تطرقت إلى موضوع تنمية المهارات الحياتية لطفل الروضة ضعيف السمع، وذلك في بيئتنا العربية عامة، والبيئة المصرية خاصة، وإرشاد الباحثين إلى تناول مجال المهارات الحياتية، التي تدعم أنواع النمو المختلفة للطفل.
- تزويد معلمات الروضة بدليل إرشادي لكيفية تنفيذ الألعاب التعليمية مع طفل الروضة ضعيف السمع.

الأهمية التطبيقية:

- يتوقع أن تسهم هذه الدراسة في إمداد المتخصصين في مجال التربية المختصة بمقياس موضوعي، يساعد على تحديد مستوى الطفل ضعيف السمع في المهارات الحياتية، وتحديد نقاط القوة والضعف، وقياس مدى تطوره وتقدمه في تلك المهارات.

- إلقاء الضوء على كيفية توظيف الألعاب التعليمية في تنمية المهارات الحياتية للأطفال ضعاف السمع.
- توفير محتوى من الألعاب التعليمية، التي تُعنى باكتساب المهارات الحياتية؛ إذ إن الطفل يُدرك بحواسه المباشرة ما نريد أن يستوعبه عقله.

حدود الدراسة:

- تحددت نتائج الدراسة الحالية بالحدود الآتية:
- **الحدود البشرية:** اقتصرَت عينة الدراسة الحالية على مجموعة كلية قوامها (٣٠) من أطفال الروضة ضعاف السمع.
- **الحدود الزمنية:** تحددت المدة الزمنية لتطبيق البرنامج من الفترة ٢٠١٣/٩/١٠م إلى الفترة ٢٠١٤/١/٢٥م، ثم التطبيق التتبعي للاستبانة على العينة الأساسية بعد مرور شهر من التطبيق البعدي.
- **الحدود المكانية:** اختيرت العينة من المستشفى الجامعي بوحدة السمعيات بمنطقة محطة الرمل بالإسكندرية.
- **الحدود الموضوعية:** بعض المهارات الحياتية، وهي:

مصطلحات الدراسة:

- أطفال الروضة ضعاف السمع:

kindergarten children with Hearing Impairment:

يشير عصام الصفدي (٢٠٠٣، ١٥) إلى ضعاف السمع بأنهم "الأطفال الذين فقدوا جزءًا من قدرتهم على السمع، بعد أن تكونت عندهم مهارة الكلام، والقدرة على فهم اللغة، وحافظوا على قدرتهم للكلام، وقد يحتاجون إلى معينات سمعية معينة".

وقد عرفت الباحثة إجرائيًا ضعف السمع بأنهم "أولئك الأطفال الذين بهم بقية سمع، وتتراوح حاسة السمع لديهم ما بين (٧٠:٥٦) ديسيبل، ويمكنهم إدراك الخصائص الصوتية؛ إما باستخدام مقويات السمع وإما من دونها، ولكنهم لا يستطيعون التقدم في اكتساب المهارات العديدة، ما لم يستخدموا المعينات السمعية".

• الألعاب التعليمية: Educational Games

تعرف الباحثة الألعاب التعليمية إجرائيًا بأنها "أنشطة تعليمية موجهة ومصممة على أسس، وأهداف، وقواعد، وإجراءات، تنظم سير اللعبة التعليمية؛ بهدف تنمية المهارات الحياتية للأطفال ضعاف السمع".

• المهارات الحياتية: Life Skills

تعرف الباحثة المهارات الحياتية إجرائيًا على أنها "مجموعة المهارات التي يمتلكها طفل الروضة ضعيف السمع، وتمكنه من التعامل مع البيئة المحيطة، والمواقف، والأشخاص؛ بمرونة، كما تساعد على اكتساب خبرات تربوية بعدد المواقف التي يمر بها بحياته، ويتعامل معها على امتداد مراحل نموه".

الإطار النظري والدراسات السابقة:

المحور الأول - ضعف السمع:

تكمن أهمية حاسة السمع في الاستقبال الصوتي، وفهم الكلام المسموع وتفسيره، كما أن لها أهمية كبرى في الاتصال بين الناس، وأن أي خلل يصيب هذه الحاسة يؤثر في النواحي العقلية، وعلى التوافق النفسي والاجتماعي للطفل؛ إذ يؤكد طارق شاهين (٢٠٠٨، ٢٤) أن

للسمع أهمية قصوى في جميع أغراض الحياة؛ فهو ذو تأثير فاعل في تكوين خبرات الطفل، ونضجه الاجتماعي، وتساعده على فهم أبعاد المنبثات، وإدراك ما يدور حوله وملاحظته مع إحاطته بالبيئة التي يعيش فيها، سواء أكانت هذه البيئة في صورة مكونات عادية، أم كانت وقائع وأحداث اجتماعية، وثقافية، وسياسية، وإعلامية، كما يمتد تأثيره إلى القدرة على اكتساب المعلومات وتحصيلها، ونمو اللغة وتطورها، ويتسبب فقداه في عزل الطفل عن المجتمع الذي يعيش فيه.

تعريف ضعف السمع:

ضعف السمع يعنى إعاقة سمعية دائمة، أو مؤقتة تؤثر عكسياً في مهارات التعبير، والاستقبال خلال الاتصال مع الآخرين؛ مما يؤثر في تطور النمو، أو الأداء التعليمي، وتشكل صعوبة الاستفادة من المعلومات اللغوية خلال حاسة السمع من دون استخدام معينات معينة، ويمكن استخدام المعينات السمعية بوصفها أداة أساسية في الاتصال الفاعل (نعمات موسى، ٢٠١١، ٢٧).

ويرى مجدي عزيز (٢٠٠٣، ٥٨٥) أن ضعاف السمع لا يستطيعون الكلام، أو التحدث، ويعيشون في محنة حقيقية، ولا يستطيعون أن يعبروا عن ذاتهم، كما أنهم يكونون مصدر حيرة وريبة للآخرين؛ لأنهم لا يفهمون فحوى رسالتهم، ومن ثم فهم لا يدركون ما يدور في خلجات أنفسهم، وبسبب صعوبات الاتصال اللفظي الضرورية؛ لإقامة علاقات اجتماعية، يحاول الأطفال ضعاف السمع تجنب مواقف التفاعل الاجتماعي الجمعي، ويميلون إلى العزلة؛ نتيجة إحساسهم بعدم

المشاركة، أو الانتماء إلى الأطفال الآخرين، وبسبب انعزالهم مما يجعل النضج الاجتماعي لديهم يسير بمعدل أبطأ منه عن العاديين.

كما أوضح كل من: سعيد محمد (٢٠٠٤، ١٧)، ومحمد إبراهيم (٢٠٠٥، ٢٤)، وأسامة الصمادي (٢٠٠٧، ١١)، وصلاح الدين حافظ (٢٠٠٩، ٣٦١) بأنه الذي يعاني من فقدان أو قصور في حاسة السمع أكثر من (٢٥ ديسيل) وأقل من (٧٠ ديسيل)، ويمكن أن يتكون لديه رصيد من اللغة والكلام الطبيعي، إذا زُود بالمعينات السمعية مما يمكنه من اكتساب المعلومات اللغوية الملائمة والتدريبات التخاطبية المناسبة، ويستطيع اكتساب اللغة عن طريق القناة السمعية؛ مما يُسهّل عليه استخدام أجهزة وأدوات مساعدة، حتى يتمكن من فهم الكلام المسموع.

وقد أشارت نعمات موسى (٢٠١١، ٣٨) إلى ضرورة إحالة الطفل إلى إخصائي القياس السمعي؛ لفحص سمعه، وذلك إذا توافرت بعض المؤشرات التي تدل على احتمال وجود ضعف سمعي لدى الطفل، وهي:

- (١) عدم الانتباه، والاستجابة عند مناداة الطفل.
- (٢) إدارة الرأس نحو المتكلم.
- (٣) عدم اتباع التعليمات اللفظية.
- (٤) التنفّس من الفم.
- (٥) المشكلات الكلامية.
- (٦) السلوك الانسحابي.
- (٧) طلب إعادة الكلام، وسؤاله "بتقول إيه" عند توجيه الكلام إليه.

(٨) إفرازات الأذن.

(٩) الاستجابة للصوت بطريقة غير مناسبة، وغير ثابتة.

(١٠) الألم، أو الرنين في الأذن.

(١١) يرفع الطفل صوت التلفاز، أو الراديو بصفة مستمرة.

(١٢) التهاب اللوزتين، أو الحلق، أو الأنفلونزا بشكل متكرر.

(١٣) يرفع الطفل صوته من دون وجود ضجة حوله.

تصنيف الإعاقة السمعية:

(١) **الإعاقة السمعية من المنظور الوظيفي:** يُعدُّ تحديد عمر الطفل وقت إصابته بالإعاقة السمعية من المتغيرات الأساسية؛ لتحديد الآثار الناجمة عن تلك الإصابة.

وقد صنف الباحثون الإعاقة السمعية، وفق العمر الذي حدثت فيه الإعاقة على النحو الآتي:

- الإعاقة السمعية قبل اكتساب اللغة في أثناء الولادة، أو في مرحلة عمرية مبكرة؛ فقد أشارت دراسة علي حنفي (٢٠٠٣) إلى أن المشكلة الأساسية لدى هؤلاء الأطفال ترجع إلى أنهم لا يستطيعون اكتساب الكلام بطريقة طبيعية؛ فعدم مقدرة الطفل على سماع الكلام تعني عدم القدرة على تقليد كلام غيره.

- الإعاقة السمعية بعد اكتساب اللغة؛ إذ يؤكد عادل عبد الله (٢٠٠٤)، (١٥١) أن الإعاقة التي تحدث للطفل بعد تطور اللغة والكلام، تفقده جانباً كبيراً من كلامه الذي يكون قد اكتسبه سابقاً، إلا أن مهارته اللغوية والكلامية قد تتدهور؛ بسبب عدم مقدرة على سماع كلام الآخرين وفهمه.

(٢) **الإعاقة السمعية من المنظور الطبي:** يركز المنظور الطبي على طبيعة الخلل الذي يلحق بالجهاز السمعي، وتصنيف الإعاقة السمعية من هذا المنظور إلى أربع فئات، هي:

- **الإعاقة السمعية التوصيلية:** يرى عبد الفتاح مطر (٢٠٠٨، ٨) أن فقد السمع يُعد توصيلياً إذا كان هناك خلل يصيب الأذن الخارجية والوسطى (الصنوان، وقناة الأذن الخارجية، وغشاء الطبلة، والعظيمات الثلاث)، مع وجود أذن داخلية سليمة، وهذا أبسط أنواع ضعف السمع؛ إذ تنحصر المشكلة في وجود عقبات تحول دون توصيل الأصوات إلى الأذن الداخلية، ومن ثم عدم وصولها إلى المخ.
- **الإعاقة السمعية الحسية العصبية:** يرى عبد المطلب القريطي (٢٠٠٦) أن هذه الإعاقة تنتج عن خلل يصيب القوقعة في الأذن الداخلية، أو المنطقة الواقعة بين الأذن الداخلية ومنطقة عنق المخ، مع وجود أذن وسطى وخارجية سليمتين، في هذا النوع من ضعف السمع تكون المشكلة في عملية تحليل الأصوات وتفسيرها وليس في توصيلها؛ مما يستحيل معه وصول الموجات الصوتية مهما بلغت شدتها، أو وصولها محرفة.

- **الإعاقة السمعية المختلطة:** أكد كمال زيتون (٢٠٠٣، ٢٤٨) أن هذا الشكل من الإعاقة يجمع بين فقد السمع التوصيلي، والإعاقة الحس عصبية؛ إذ تكون الإعاقة السمعية مختلطة، إذا كان الشخص يعاني من إعاقة توصيلية، وإعاقة حس عصبية في الوقت نفسه، وفي هذه الحالة قد يكون هناك فجوة كبيرة بين التوصيل الهوائي والتوصيل العظمي للموجات الصوتية.

• **الإعاقة السمعية المركزية:** تقرر أميرة عبد العزيز وآخرون (٢٠٠٧، ١٤٥) أن الإعاقة السمعية تكون مركزية، في حالة وجود خلل، أو اضطراب يحول دون وصول الصوت من الممرات السمعية في جذع الدماغ، أو المراكز السمعية في الدماغ، فعلى الرغم من أن حاسة السمع ذاتها قد تكون طبيعية، فالمشكلة ترتبط بوجود الأورام، أو أى تلف دماغى آخر، ويعاني الأفراد الذين لديهم هذا النوع من الإعاقة السمعية من اضطرابات عصبية خطيرة، تغطى على الضعف السمعي.

(٣) **الإعاقة السمعية من المنظور الفسيولوجى:** إن هذا التصنيف يقوم على تحديد درجة فقدان السمعي؛ بوصفها دلالة على القدرة السمعية وفهم الكلام، والتي يمكن قياسها بالمقاييس السمعية؛ لتحديد عتبة السمع، التي يستقبل عندها المفحوص الصوت، وبناءً على ذلك يمكن تحديد نوع الإعاقة السمعية ودرجتها، وفي هذا النوع من التصنيف يستخدم مصطلح الوحدات الصوتية الديسيبل (Decibels)، والذي يرمز إليه ب (dB)، ومصطلح الهيرتز (Hertz)، وهو ترددات الصوت لقياس حساسية الأذن للصوت (إبراهيم الزريقات، ٢٠٠٣، ٧٣).

وقد صنف عبد العزيز الشخص وزيدان السرطاوي (٢٠٠٠، ٢٦) المعاقين سمعياً من المنظور الفسيولوجي إلى خمس مجموعات فرعية، وهي:

• **ضعف السمع البسيط:** ويضم الأفراد الذين تنحصر قوة السمع لديهم ما بين (٢٧:٤٠ ديسيبل)، وهؤلاء الأفراد يصعب عليهم سماع الكلام من مسافات بعيدة.

- **ضعف السمع المتوسط:** ويضم الأفراد الذين تنحصر قوة السمع لديهم ما بين (٥٥:٤٤ ديسيبل) ويستطيع هؤلاء الأفراد فهم الكلام العادي إذا لم يبعد مصدر الصوت عن خمسة أقدام منهم، وقد يحتاجون إلى معينات سمعية، وكذلك خدمات التربية الخاصة، مثل قراءة الشفاه.
- **ضعف السمع الملحوظ:** ويضم الأفراد الذين تنحصر قوة السمع لديهم ما بين (٧٠:٥٦ ديسيبل)، ويمكن لهؤلاء الأفراد سماع الأصوات العالية بصعوبة، ومن ثم فهُم في حاجة إلى معينات سمعية فردية، وخدمات التربية الخاصة.
- **ضعف السمع الشديد:** ويضم الأفراد الذين تنحصر قوة السمع لديهم ما بين (٩٠:٧١ ديسيبل)، ويطلق على هؤلاء الأفراد مصطلح الصم؛ إذ إنهم لا يسمعون سوى الأصوات العالية جدًا من مسافات قريبة جدًا، وهم بحاجة إلى خدمات خاصة مكثفة تتمثل في معينات السمع الفردية، والتربية السمعية، والتدريب على اللغة والكلام، والتدريب على قراءة الشفاه، وغيرها من المسائل التي تساعد على التعلم عن طريق حاسة السمع، بالإضافة إلى الحواس الأخرى.
- **ضعف السمع الحاد:** ويضم الأفراد الذين لديهم قوة السمع (أكثر من ٩١ ديسيبل) وهم أفراد صم، قد لا توجد لديهم سوى بقية ضئيلة جدًا من القدرة على السمع؛ فقد يشعرون بالأصوات المرتفعة في صورة ذبذبات، أو اهتزازات فقط، ويعتمد هؤلاء على حاسة الإبصار في فهم الكلام، ويحتاجون إلى خدمات مكثفة جدًا حتى يمكن تعليمهم اللغة والكلام.

(٤) **الإعاقة السمعية من المنظور التربوي:** أشار عادل عبد الله (٢٠٠٤، ١٥٤) إلى أن التصنيف التربوي، الذي يركز على العلاقة بين فقدان السمع، ونمو الكلام، واللغة، وينقسم إلى فئتين أساسيتين، وهما: الصم وضعاف السمع، وذلك استناداً إلى التصنيف الوظيفي، الذي يربط بين درجة فقد السمع، وقدرة الفرد على فهم الكلام، وتفسيره، وتمييزه وينقسم إلى:

١- **الصم:** الطفل الأصم هو الطفل الذي يعاني من عجز سمعي يزيد عن (٧٠ ديسيبل)؛ مما يجعله غير قادر على فهم اللغة المنطوقة، ولا يمكنه حتى من استخدام المعينات السمعية أن يكتسب المعلومات اللغوية، وقد يكون هذا الصم خلقياً أو مكتسباً.

٢- **ضعاف السمع:** الطفل ضعيف السمع هو الذي يعاني من قصور في حاسة السمع، ويتراوح في درجته بين ٢٥ إلى أقل من ٧٠ ديسيبل، كما أن القدرة السمعية المتبقية لديه وظيفية تمكنه من اكتساب المعلومات اللغوية عن طريق حاسة السمع باستخدام السماعات الطبية، أو من دونها.

وتؤكد الباحثة أهمية تصنيف الإعاقة السمعية بالنسبة لطفل الروضة للتعرف إلى مدى تأثير فقد السمع في إدراك الطفل للغة المنطوقة وفهمه لها، ويُعدُّ تحديد عمر الطفل وقت إصابته بالإعاقة السمعية من المتغيرات الأساسية؛ لتحديد الآثار الناجمة عن تلك الإصابة.

كما يساعد هذا التصنيف على تحديد طرق التواصل التي يمكن استخدامها مع الطفل، من خلال الخدمات التربوية التي تقدم له.

أسباب الإعاقة السمعية:

تُصنف دراسة تقوى فهمي (٢٠١٣، ١١-١٢)، ودراسة "ديلوزيو" و"جيرولاميتو" (١٢٠١، ١١-٢٠١١، ١٢٠٠) Deluzio & Girolametto العوامل المسببة للإعاقة السمعية إلى:

- **وراثية قبل الولادة**، مثل: الصمم المحمول على جينات متنحية أو سائدة، والصمم المحمول على الكرموسوم الجنسي.
- **مكتسبة قبل الميلاد**، مثل: التشوهات الخلقية؛ نتيجة إصابة الأم بمرض في أثناء الشهور الأولى من الحمل، أو نقص اليود، أو عدم توافق العامل الرايزيسي، أو تناول الأم العقاقير، أو تعرضها للأشعة، والمكتسبة في أثناء الميلاد مثل: إصابة الطفل في أثناء الولادة بكدمات، أو صدمات تؤدي إلى نزيف المخ، أو عدم وصول الأكسجين إلى المخ بكميات مناسبة، أو الولادات العسرة أو الطويلة التي تستخدم فيها الأجهزة والملاقط؛ بحيث يُضغَط على رأس الطفل، وكذلك نقص الأكسجين عند الولادة؛ مما يترتب عليه عدم وصول الأكسجين للمخ، أو عدم وصوله لجزء من الوقت؛ مما يؤدي إلى حدوث تلف يؤدي إلى قصور سمعي حسي عصبي.
- **مكتسبة بعد الميلاد**، مثل: بعض أمراض الطفولة كالحصبة، والنكاف، والأنفلونزا، وحمى التيفوئيد، والحمى القرمزية؛ إذ إنها جميعًا ترتبط بالفقدان السمعي، و(الصمم العارض) المصاحب لفصام الطفولة المبكرة، وفي تلك الحالات لا يتكلم الطفل؛ لأن درجة انعزاله عن المجتمع قد بلغت حدًا ترتب عليه أنه لم يعد من الضرورة الاتصال بغيره عن طريق التعبير بالكلام، أو بأي وسيلة أخرى.

وقد أكدت دراسة "نيكولاس" و"جيرس" (٢٠٠٦) Nicholas & Geers أن تحديد موضع إصابة الأذن (في الأذن الداخلية- في الأذن الوسطى- في الأذن الخارجية- في مركز السمع الموجود في المخ- في الوصلات العصبية بين الأذن الداخلية والمخ) من الضروريات؛ لتحديد طبيعة العلاج، واستخدام التكنولوجيا الرقمية الحديثة من سماعات، ومكبرات للصوت، وكذلك العمليات الحديثة لزراعة القوقعة، وكيفية الاستفادة من بقايا السمع الموجودة؛ لتنمية اللغة بصورة أسهل وأسرع؛ مما يؤدي إلى اكتساب المهارات الحياتية الاجتماعية، والانفعالية، ومهارات التواصل من خلال التعرض للخبرات المختلفة وممارسة تلك المهارات.

الخصائص العامة للأطفال ضعاف السمع:

في بداية الحديث عن خصائص ضعاف السمع، ينبغي لنا الإشارة إلى أن الإعاقة السمعية ليس لها التأثير نفسه في جميع الأطفال المعاقين سمعياً، ولكل طفل خصائص فريدة؛ فتأثيرات الإعاقة السمعية تختلف باختلاف نوع الإعاقة السمعية، وعمر الطفل عند حدوث الإعاقة، وسرعة حدوث الإعاقة، والقدرات السمعية المتبقية وكيفية استثمارها، والوضع السمعي للوالدين، وسبب الإعاقة، والفئة الاجتماعية والاقتصادية التي ينتمي إليها الطفل.

١ - الخصائص اللغوية:

أكد "يوهان" (٢٠١٣، ١٩) Yuhan أن ضعاف السمع يعانون من تأخر واضح في النمو اللغوي؛ فلغة هؤلاء الأطفال تتسم بفقرها قياساً بلغة الآخرين ممن لا يعانون من هذه الإعاقة وتكون ذخيرتهم اللغوية

محدودة، وألفاظهم تدور حول الملموس، وتتصف جملهم بالقصر والتعقيد علاوة على بطء كلامهم، وهذا يعني أن هناك علاقة طردية واضحة بين درجة الإعاقة السمعية من جهة، ومظاهر النمو اللغوي من جهة أخرى؛ فكلما زادت درجة الإعاقة السمعية، زادت المشكلات اللغوية لدى الطفل. ولقد وضحت دراسة "سكور" (Schoor ٢٠٠٦) القائمة على عينة (من ٥ إلى ٤ سنة) منقسمة إلى (٣٧) من الأطفال العاديين، و (٣٧) آخرين من الأطفال ضعاف السمع أصحاب زرع القوقعة- أن بسبب عملية الزرع حدثت طفرة في النمو اللغوي لدى ضعاف السمع؛ إذ إن قدرتهم على التواصل والكلام في أثناء ممارسة الأنشطة خلال اليوم الدراسي، كما أكدت الدراسة أنه لا يمكن أن يستقيم كلام الطفل إلا إذا كان هناك توافق بين المظهر الحركي الذي يتمثل في حركات اللسان في فجوة الفم، والمظهر الحسي الكلامي والذي يتمثل في القدرة السمعية، والبصرية، واللمسية.

وتؤكد دراسة (Magnuson ٢٠٠٠)، ودراسة (Wise ٢٠٠٦) أنه إذا اكْتُشِفَ الفقدان السمعي في وقت مبكر، ولبس الطفل المعين السمعي والتزم الآباء والمعلمات بتقديم نمط تواصل فاعل بشكل مبكر؛ فإن ذلك سيساعد على ارتقاء الطفل وتقدمه، من حيث تكوين حصيلة مفردات لغوية بشكل أفضل.

مما سبق يتضح أن الفقد السمعي يؤثر في الجانب اللغوي، أكثر من المهارات الحياتية التي تحتاج إلى تفاعل لغوي أو اجتماعي مثل: مهارات التواصل مع الآخرين، وطرح الأسئلة، والتعبير عن المشاعر، وقد أشارت دراسة "كورنيك" و"بوب" (Korninek & Popp ٢٠٠٤)

إلى أن البرامج التدريبية لمهارات الحياة للأطفال ضعاف السمع تعمل على تنمية اللغة الاستقبالية، واللغة المنطوقة، وتنمية القدرة على التواصل، والتخاطب الإيجابي؛ مما يساعد على التخفيف من حدة المشكلات الناتجة عن الضعف السمعي.

٢ - الخصائص الجسمية والحركية:

لا يختلف الطفل ضعيف السمع عن الطفل العادي في الخصائص والحاجات الجسمية، فكل منهما يمر بمراحل النمو نفسها التي يمر بها الآخر، من حيث معدل النمو والتغيرات الجسمية في الطول والوزن كنظيره العادي؛ إلا أن ما أثبتته دراسة كل من: عصام الصفدي (٢٠٠٣)، وتقوى فهمي (٢٠١٣)، في أن الفرق بينهما يحدث نتيجة أثر الضعف السمعي، الذي قد يفرض قيوداً على النمو الحركي لديهم، فهم محرومون من الحصول على التغذية الراجعة السمعية في بعض الأحيان؛ الأمر الذي يطور لديهم أوضاعاً جسمية خاطئة، كما أن نموهم الحركي يُعَدُّ متأخراً قياساً مع الأسوياء؛ وذلك لأنهم قد لا يسمعون الحركة، كما أنهم في بعض الأوقات لا يشعرون بالأمن؛ بسبب التصاق أقدامهم بالأرض، ولياقتهم البدنية قليلة جداً.

ويتبين لنا أن الأطفال ضعاف السمع قادرون على أداء أغلب الأنشطة التي تناسب الأطفال العاديين، ومتشابهون في البناء الجسمي والقوة، وكذلك أداء المهارات الحركية، فتؤكد دراسة "موفالالي وآخرين (٢٠١٤) et. al. Movallali أن برامج المهارات الحياتية تعمل على تنمية تحكم الطفل ضعيف السمع في نفسه، وفي أجزاء جسمه بصورة أكثر فاعلية.

٣ - الخصائص الاجتماعية:

أكدت دراسة كل من: "يوهان" (٢٠١٣) Yuhan، ودراسة "ديلوزيو" و"جيرولامتو" (٢٠١١) Deluzio & Girolametto أنه بفعل صعوبات الاتصال اللفظي الضرورية لإقامة علاقات اجتماعية، يلاحظ أن المعاقين سمعياً يحاولون تجنب مواقف التفاعل الاجتماعي في مجموعة، ويميلون إلى مواقف التفاعل التي تتضمن فرداً واحداً أو فردين.

كما ترى ميادة محمد (٢٠٠٦، ٣٦) أن معاناة الأطفال ضعاف السمع من بعض المشكلات السلوكية مثل: العدوان؛ نتيجة الحواجز والعوائق الكثيرة أمامهم لاكتشاف البيئة والتفاعل معها، ولاسيما عندما تكون الأصوات غير مفهومة؛ بسبب ضعف مهارتي: الحديث، والاستماع؛ لذا فإن ضعيف السمع أقل نضجاً من الناحية الاجتماعية مقارنة بالعاديين، كما يؤدي تأخره في اكتساب اللغة إلى جعل فرص التفاعل الاجتماعي محدودة؛ ولذلك يجب أن يزود باستراتيجيات بديلة للتواصل مع البيئة. كما أن المهارات الاجتماعية يمكن ملاحظتها، وقياسها حتى يمكن تحسينها؛ لتوفير جودة الحياة للطفل ضعيف السمع، فقد أكدت دراسة "هياة" و"فيلر" (٢٠٠٧) Hyatt & Filler أن ضعف السمع يتسبب في تأخر القدرات العقلية والاجتماعية؛ مما يؤدي إلى قصور واضح في مهارات الحياة.

٤ - الخصائص النفسية:

الخصائص النفسية للطفل ضعيف السمع ليست خصائص مميزة لكل فرد يعاني من إعاقة سمعية، بل هي مجموعة من الخصائص

والصفات التي تُلاحَظ لدى فئة المعاقين سمعيًا، ومن جانب آخر فإن هذه الخصائص تختلف من طفل إلى آخر باختلاف صعوبته السمعية.

وإذا عُولجت هذه الصعوبة السمعية عن طريق السماعات ومكبرات الصوت وزرع القوقعة فإن الطفل يصبح قادرًا على التكيف مع البيئة.

إن ضعف السمع أقل نضجًا، وأقل مرونة من أقرانهم العاديين، كما يميلون إلى أن يتقيدوا بالروتين وبقواعده، ولا يُظهرون اهتمامًا بمشاعر الآخرين، ويميلون إلى أن يكونوا محدودي الاهتمامات، ويُظهرون نقصًا في تقديراته الاجتماعية، كما هم أكثر سذاجة من غيرهم، وإن الأطفال ضعيفي السمع غير قادرين على تحمل المسؤولية، فهم يعتمدون على غيرهم، ويميلون إلى الاندفاعية في سلوكياتهم، كما أنهم سلبيون، ولا سيما عند فقد السمع في مراحل مبكرة من الحياة، كما أنهم يميلون إلى الأنانية، والفردية في حياتهم (محمد النحاس، ٢٠٠٦، ٦١).

٥- الخصائص العقلية المعرفية:

نجد أن مستوى ذكاء الأطفال ضعاف السمع لا يختلف عن مستوى ذكاء الأشخاص العاديين، كما يرى كل من: "ليم" و"سيمر" (٢٠٠٥: ٣٠٨) Lim & Simer، و"إستربروكس" و"إيستس" (٢٠٠٧، ٩٧) Easterbrooks & Estes أن ضعف السمع قد يترتب عليه فقدان الفرد لقدرته على الكلام، ومن ثم فلن ينطق الكلمات؛ لأنه لا يسمعها، ولا يستطيع تصحيح الأصوات التي تصل إليه؛ لأنه لا يسمع أصوات الآخرين، وعليه فهو لا يستفيد منها في تصحيح أخطائه، ولا يتحكم في الفترات الزمنية بين الكلمات، بمعنى أنه قد يمضي وقتًا أطول في نطق كلمة، في حين أنه في الكلمات التالية قد يسرع في نطقها، كما أنه لا

يتمكن من الإلمام بحصيلته اللغوية، إلا من خلال مساعدة خاصة؛ فالدائرة غير مكتملة بينه وبين الآخرين، وينتج عن ذلك قصور في مدركاته، ومحدودية في مجاله المعرفي؛ نتيجة تأخر نموه اللغوي، وتواضع قدراته اللغوية، إضافة إلى تدنى مستوى دافعيته.

كما يؤكد محمد حلاوة (٢٠١١، ٦٣-٦٤) أن الطفل الضعيف السمع قد يبلغ متوسط تأخره التعليمي من عام ونصف إلى عامين عن المستوى العادي للطفل.

ونستخلص من العرض السابق أن لضعف السمع تأثيرات واضحة في النمو بمختلف جوانبه النفسية، والمعرفية، والحركية، واللغوية، والاجتماعية، وعلى الأداء المهاري، وعلى الاتصال الفاعل مع الآخرين والتكيف عامة.

كما لا يوجد اختلاف بين الطفل ضعيف السمع عن العاديين في الذكاء والقدرات العقلية، وإن وجد لديه تأخر في نمو بعض جوانب قدراته العقلية؛ فذلك لا يعني وجود إعاقة عقلية، بل يعود إلى النقص الواضح لما يتعرض له من خبرات لغوية وبيئية.

وقد يعود ما نلمسه من تأخر وانخفاض في مستوى الأداء العام إلى عوامل أخرى تتعلق بطبيعة العلاج، والتدخل المبكر للأطفال ضعاف السمع، وتنمية مهاراتهم الحياتية العديدة، وكذلك المنهج والمعلمين المتخصصين، بالإضافة إلى طرق التعليم والتعلم؛ مما يستدعي إعادة النظر في البرامج التربوية المقدمة لهذه الفئة للارتقاء بهم معرفياً، ومهارياً، ووجدانياً؛ بما يتناسب مع ما لديهم من قدرات.

المحور الثاني- المهارات الحياتية:

تتناول الباحثة في هذا المحور المهارات الحياتية، وتتعرف إلى مفهومها عامة، وأهميتها بالنسبة للأطفال ضعاف السمع.

تعريف المهارات الحياتية:

قد حددت منظمة الصحة العالمية (1997) World Health Organization مفهوم المهارات الحياتية على أنها "القدرة على التكيف، والسلوك الإيجابي الذي يمكّن الأفراد من التعامل بفاعلية مع متطلبات الحياة اليومية وتحدياتها".

أما خديجة بخيت (2000، 126) فقد أوضحت أن المهارات الحياتية هي "كل ما يقوم به الفرد من سلوك تكيفي موجب يساعده على التعامل بفاعلية مع مطالب الحياة، وذلك عن طريق ترجمة المعلومات التي يعرفها، والاتجاهات والقيم التي يشعر بها ويفكر فيها ويعتقدها، مع توظيفها في تحديد ما ينبغي له عمله، وكيفية عمله في الحياة اليومية".

فالمهارات الحياتية هي "مجموعة من المهارات المرتبطة بالبيئة التي يعيش فيها الفرد وما يتصل بها من معارف، وقيم، واتجاهات يتعلمها بصورة مقصودة ومنظمة عن طريق الأنشطة، والتطبيقات العملية؛ ليكون فردًا منتجًا وناجحًا في المجتمع" (Ashoori, et. al., 2012, 23).

ومن هذا المنطلق اقترحت دراسة "بوتفين" و"جريفين" (2004) Griffin Botvin &، ودراسة "كونها" وآخرين (2006) Cunha, et. al. معايير عالمية للمنهج القائم على المهارات الحياتية؛ لتطوير أهداف

التربية، التي تتضمنها المهارات اليومية؛ بهدف توفير حياة صحية؛ إذ ركز المنهج في هذه الدراسة على المشكلات الحقيقية، التي تواجه الصغار والشباب.

وقد هدفت الدراسة إلى مساعدة الأطفال على تكوين اتصال خارجي بالحياة، وتعليمهم كيفية ممارسة الديمقراطية، وتقديم مواقف تعليمية؛ لتنمية المهارات الحياتية لدى طفل الروضة، وذلك من خلال مهارات التعامل مع المشاعر، ومهارات الاتصال، واتخاذ القرار؛ إذ إن اكتساب المهارة الحياتية في أي مرحلة عمرية يجعلها مستمرة مع الإنسان مدى الحياة.

وإن اكتساب المهارات الحياتية ضرورة حتمية لجميع الأطفال في أي مجتمع، فهي من المتطلبات الأساسية التي يحتاج إليها الطفل؛ لكي يتوافق مع نفسه ومع المجتمع الذي يعيش فيه، ويتعايش معه؛ إذ إنها تمكنه من التعامل الذكي والتفكير الناقد المبدع مع المجتمع، وتساعد على مواجهة ضغوط المشكلات اليومية، واتخاذ القرار، والتفاعل مع مواقف الحياة الاجتماعية والانفعالية فيما بعد في مراحل حياته المختلفة (Kord-Noghabi & Pash-Sharifi, 2008, 48).

أهمية تنمية المهارات الحياتية لدى طفل الروضة ضعيف السمع:

الحياة سلسلة من المواقف غير المحددة والواضحة؛ لذلك فهي تختلف اختلافاً كبيراً عن محتوى المقررات العلمية ذات المواقف المحددة الواضحة، والتي يمكن حلها باستخدام قواعد محفوظة مسبقاً، وعلى الرغم من مقدرة الطفل ضعيف السمع على معاشه الحياة؛ فإن كثيراً ما يخطئ في أساليب تفاعله مع المواقف اليومية في أبسط الأمور، ولا يعرف نوع

الخطأ الذي وقع فيه ولا سببه؛ فمهارات الحياة غالباً ما تكون فكرية ونظرية يتطلب اكتسابها إعداد خاص (محمد فهمي، ٢٠٠٤، ١٨).

ومن هذا المنطلق تأتي أهمية تدريب طفل الروضة ضعيف السمع على المهارات الحياتية؛ بوصفها مهارات أساسية لا غنى عنها له؛ إذ يعتمد عليها الطفل في أداء أدواره ليس فقط لإشباع حاجاته الأساسية من أجل مواصلة البقاء، بل من أجل استمرار التقدم، وتطوير أساليب معاشته للحياة في المجتمع. (منظمة الأمم المتحدة للأطفال، ٢٠٠٣، ٩).

وقد حددت دراسة "ستاسي" وآخرين (٢٠٠٦) Stacey, et al.، ودراسة "ألويل" و"كوب" (٢٠٠٦) Alwell & Cobb، ودراسة "هالبرن" Halpern (١٩٩٤) أهمية المهارات الحياتية في تحسين جودة الحياة لضعاف السمع في النقاط الآتية:

١- تساعد المهارات الحياتية على بناء قدرات الأطفال الاجتماعية النفسية، والتي توفر الدعم للطفل في المواقف، والتغيرات المختلفة، التي يمر بها، وتسهم في تنمية شخصيته، ومواهبه، وقدراته العقلية والبدنية إلى أقصى الإمكانيات.

٢- وتعد الطفل لحياة يستشعر فيها بالمسؤولية، وروح التفاهم والتسامح والمساواة، والثقة بالنفس، والقدرة على اتخاذ القرار لحل المشكلات، وذلك في مجتمع حر.

٣- تساعد على رفع الضغط النفسي عن الأطفال، وتعمل على تعديل السلوك، وتعزيز الإيجابي منه.

٤- المهارات الحياتية تسهم في تطور الذات، والبحث في مواطن الضعف والقوة وترتبط بين الأطفال والبيئة المحيطة.

٥- توسع مجال الحوار، وتعمل على توثيق الصلة والمحبة بين الطفل والروضة، وتيسر وتسهل عملية التعلم والتعليم، وتساعد على رفع الحواجز بين المعلم والمتعلم، وتساعد على توثيق العلاقة بين الطفل والأسرة والروضة.

٦- تسهم في تدريب الأطفال على مهارات تحليل المشكلات، والطلاقة، والمرونة وأصالة البدائل الملائمة من الحلول، ودعم ثقتهم بقدراتهم على التصدي للضغوط واجتيازها بنجاح.

٧- المهارات الحياتية مهمة بالنسبة لطفل الروضة؛ فهي تحقق له التكيف مع الآخرين، والنجاح في الحياة، ومن دونها يعجز عن التواصل والتفاعل مع الآخرين؛ فهي تمكن الأطفال من التعامل مع الحياة قبل المدرسة وبعدها، وتعدهم لثقافات مختلفة تمكنه من الاتصال والتواصل بمن حوله ونفسه، وخير تعلم لها يكون في مواقف مثيرة ومشوقة للأطفال، من خلال تضمين مناهجهم بالأنشطة والمهارات الحياتية المناسبة، وتدريب معلمهم على هذه المهارات، فيدرك الأطفال قيمة هذه المهارات وأهميتها ودورها في الحياة.

ولقد أكدت دراسة "باتون" (٢٠١٤) Patton أن مرحلة رياض الأطفال تُكسب الطفل ضعيف السمع المهارات الحياتية اللازمة، التي تساعد على التفاعل الاجتماعي السليم، وقضاء حوائجه، وتمنحه مزيداً من الاستقلال الذي يريده، وبذلك يشعر بذاته، وينعم بالتكيف الشخصي والاجتماعي.

كما أكد مصطفى فهمي (٢٠٠٥، ٣٣)، أهمية الإدراك الحسي؛ إذ عدّه بعض التربويين أساساً لعملية التعليم، والتحصيل، والاستيعاب في

مرحلة الطفولة المبكرة، وتنمية المهارات الحياتية وتفعيلها؛ موضحاً أن الإدراك الحسي باستخدام المواد والوسائل السمعية، والبصرية، واللمسية له أهميته في حصول الطفل على الأفكار، والمعلومات، والحقائق الجديدة، كما أنه وسيلة لنموه المعرفي.

وكذلك وضحت دراسة "هيات" و"فيلر" (٢٠٠٧) Hyatt & Filler أن اكتساب المهارات الحياتية من خلال اللعب، يُعدُّ مزية شخصية كبيرة للطفل ضعيف السمع؛ فاللعب يجعله يعتمد على نفسه، ويؤكد له قدرته على القيام باتصالات اجتماعية، فلا شك أنه كلما كان لدى الطفل مهارات أكثر كانت صلاته الاجتماعية أكبر، واكتسب مزيداً من الثقة في نفسه؛ مما يؤثر في تنمية مفهوم الذات لديه.

وفي النهاية يمكن أن نستخلص أن بعض المهارات الحياتية تُعدُّ من المفاهيم المجردة، والتي قد يصعب في كثير من الأحيان تنمية وعي المتعلم بها، ولاسيما في المراحل التعليمية الأولى؛ وذلك لأنها غير ملموسة، ومن ثمَّ قد يكون من المفيد تنمية وعي الأطفال بمثل هذه المفاهيم من خلال الإدراك الحسي، وممارسة أنشطة تعليمية محببة للأطفال مثل: الألعاب التعليمية.

المحور الثالث - الألعاب التعليمية:

أشار العديد من التربويين إلى أهمية استخدام الألعاب على نطاق واسع لقدرتها على تعزيز قدرات التعلم لدى المتعلمين، فالألعاب التعليمية ليست مجرد أنشطة مسلية تبعث المتعة إلى الطفل فقط، بل هي أداة فاعلة لمساعدة الطفل على التعلم في مواقف يكون فيها المتعلم أكثر إيجابية (حنان سلامة، ٢٠٠٠، ٦٥)؛ (Scarlatos, 2009, 4).

وقد اتفق العديد من التربويين وعلماء النفس على تأكيد أهمية استخدام الألعاب التعليمية في كل المراحل التعليمية ولاسيما المراحل التعليمية الأولى لما لها من فوائد تربوية عديدة منها المشاركة الإيجابية للمتعلم، والاستمتاع باكتساب الخبرة، واكتساب العديد من المهارات والخبرات والمعارف والمفاهيم والقيم التي تتصل بالحياة والبيئة المحيطة، وإثارة دافعية المتعلم للتعلم بالإضافة إلى أنها أداة فاعلة في تكوين النظام القيمي والأخلاقي للمتعلم، كما يمكنها أن تجعل المتعلم نشطاً وفعالاً في عملية التعلم. (محب الراجحي، ٢٠٠٠، ٧٣) (زيد الهويدي، ٢٠٠٢، ٢٥)

وتؤكد دراسة "جيلجر" (٢٠٠١) Gilger أن الألعاب التعليمية تتيح فرص تعلم للطفل وذلك لتحقيق القدرات؛ فمن خلالها يتعلم مهارات جديدة لها أصولها، وتتطلب منه تقديرات مختصاً بها، وعند إنجازها تعطيه فرص السيطرة والتفوق، وإذا لم نتح له هذه الفرص نكون قد حرمانه لذة التعلم بما فيها من اكتشاف قدراته واختبارها، والشعور بالقدرة على تحقيق ما يريد؛ الأمر الذي يكسبه الثقة بالنفس.

تعريف الألعاب التعليمية:

وقد تعددت تعريفات الألعاب التعليمية؛ فيعرفها ماهر صبري (٢٠٠٢، ٤٤٠) بأنها "أنشطة منظمة يُقام بها وفق قواعد محددة وخطوات تنفيذ كل لعبة على حسب أهدافها وطبيعتها وذلك داخل الحجرات الدراسية؛ لتحقيق أهداف تعليمية محددة".

وتعرفها انشراح عبد العزيز (٢٠٠٣، ٢٩٧) بأنها "نشاط موجه يقوم به المتعلمون تحت إشراف المعلم وتوجيهه؛ من أجل تحقيق أهداف

تربوية محددة تسهم في تنمية شخصياتهم بأبعادها المختلفة: الجسمية، والعقلية، والوجدانية، وذلك في بيئة تربوية توفر لهم الشعور بالمتعة، والمرح، والفائدة".

أما إبراهيم الصاوي (٢٠٠٣، ٦٨) فقد عرفها على أنها "نماذج مبسطة من الألعاب المعبرة عن الواقع، والتي تشبه مواقف الحياة، وتجعل الطفل مشاركاً إيجابياً في المواقف التعليمية؛ كي يكتسب المفاهيم، وتستثير تساؤلاته، وتعلمه كيفية القيام بالعمل في فريق مع وضع الخطط، واتخاذ القرارات لحل المشكلات، وتقويم الذات والتفاعل الاجتماعي".

ويعرفها محمد علي (٢٠٠٦، ١٤٩) بأنها "نوع من النشاط الهادف الذي يتضمن تحركات معينة يقوم بها الطفل أو فريق من الأطفال في ضوء قواعد محددة يتبعها إنجاز مهمة ما".

كما عرفها "شارسكاي" (٢٠٠٨، ٣٨) Charsky بأنها "أنشطة تلعب من خلال مجموعة من اللاعبين مع جهاز كمبيوتر أو من دونه، ولها بعض الخصائص الأساسية، وتقوم على المنافسة، ولكل لعبة أهداف وقواعد وخصائص، وتمثل اللعبة تحدياً للأنشطة، والخيارات، والخيال، والمتعة".

ولم يقتصر دور الألعاب التعليمية على جذب انتباه المتعلم إلى المائدة التعليمية وتفاعله معها بأسلوب مُسلٍّ وممتع فقط بل يمتد إلى تحقيق أهداف تعليمية محددة (منى جابر، ومحمد رضوان، ٢٠٠٨، ٥٢).

وفي هذا الصدد أشار أحمد النجدي وآخرون (٢٠٠٣، ٣٢٩) إلى تأكيد الأهمية التربوية للألعاب التعليمية؛ إذ إنها تزود المتعلم بخبرات أقرب للواقع العملي، وتكسبه القدرة على إدراك المشكلات ووضع حلول

لها واتخاذ قرارات بشأنها، واكتشاف الجوانب المختلفة للمواقف الحياتية، ووعي جوانب المعرفة المختلفة سواء أ معرفية أم مهارية أم وجدانية، وتغيير دور المعلم في أنه لم يصبح مصدر الحكم الوحيد على أداء الطفل بل اللعبة ستشاركه في الحكم على أداء الطفل.

بالإضافة إلى هذا يشير زيد الهويدي (٢٠٠٥، ٢٠٠٥) إلى مزايا أخرى لاستخدام الألعاب التعليمية في أثناء عملية التعليم والتعلم، منها أنها تكسب الطفل خبرات تعليمية أقرب من الواقع؛ إذ تقلل الفجوة بين ما يجري داخل غرفة الصف، وما يجري في الحياة العامة، كما أنها تنمي مهارة الاتصال والتفاعل الاجتماعي بين الأطفال، ويمكن من خلالها الكشف عن اتجاهات المتعلمين وتوجيهها، وذلك يعد ضرورة من ضروريات التعامل مع ضعاف السمع حيث القصور الواضح في مهارة الاتصال والتفاعل الاجتماعي. بل تمتد أهمية الألعاب التعليمية إلى وجود تفاعل بين الطفل، والخبرات التعليمية وتنظيم عملية التعلم، وإيجابية المتعلم، وتنمية مهارات التفكير العلمي، ودافعية التعلم، واكتساب أهداف تعليمية، وتنمية بعض السمات النفسية لدى المتعلم، ومنها الثقة بالنفس والانتماء للجماعة، والتعاون، والحرية، والاستقلال، والنخيل، والتخلص من الكبت والصمت وتضييق الفجوة بين المتقدمين والمتخلفين في التحصيل الدراسي. (منى جابر، ومحمد رضوان، ٢٠٠٨، ٨٤ - ٨٥) (نجلاء يوسف، ٢٠٠٧، ٧٦).

الأسس التربوية للألعاب التعليمية:

أشارت العديد من الدراسات إلى بعض الأسس التربوية التي لا بد من أن تتسم بها الألعاب التعليمية؛ لكي تحقق الأبعاد التربوية المنشودة

(منى جابر، ومحمد رضوان، ٢٠٠٨، ٦٣ - ٦٥) والتي يمكن إجمالها في الأسس الآتية:

١ - الإيجابية والتفاعل:

تعتمد الألعاب التعليمية على الدور الإيجابي الذي يقوم به الطفل في أثناء عملية التعليم والتعلم، ومن ثمَّ يتحمل الطفل جزءًا كبيرًا من عملية التعلم.

٢ - الإدارة والتوجيه:

نجد أن دور المعلم يكون عند استخدام الألعاب التعليمية أفضل من استخدام طريقة التعلم التقليدي إذ يقتصر دور المعلم في أثناء تطبيق الألعاب التعليمية على التوجيه، والإرشاد، والمراقبة في أثناء ممارسة الأطفال للعبة التعليمية.

٣ - زيادة مستوى الدافعية:

تساعد الألعاب التعليمية على زيادة مستوى الدافعية للتعلم عنه عند استخدام الطريقة التقليدية، لأنَّ تصميم الألعاب التعليمية يتوافق مع طبيعة الطفل في هذه المرحلة، وذلك لما تمتاز به الألعاب التعليمية من الإثارة، والتشويق، والمنافسة.

٤ - التنظيم:

تمتاز الألعاب التعليمية بأنها تسير بطريقة منظمة حتى تسمح بتحقيق الأهداف المطلوبة منها.

٥- تقويم الذات:

تسمح الألعاب التعليمية للتلاميذ أن يقوموا بأنفسهم بأنفسهم وذلك في أثناء ممارسة اللعبة التعليمية، وإدراك نقاط الضعف والقوة لديهم؛ ومن ثم تذهب نقاط الضعف وتُعْظَم نقاط القوة بما يُسَهِّلُ في تحقيق النمو المتكامل.

٦- تمثيل الواقع:

تعد الألعاب التعليمية تجسيدًا للمواقف الحياتية التي يمر بها الإنسان بما لا يؤدي إلى تشويه الواقع، أو الإخلال به.

٧- العمل في فريق:

إن ممارسة الألعاب التعليمية تساعد الأطفال على العمل في فريق والعمل بروح الجماعة، ونمو العديد من المهارات الاجتماعية لدى الأطفال مثل العمل الجماعي والمسؤولية الاجتماعية، والمحاسبة الفردية، وغيرها من المهارات الاجتماعية.

٨- التساؤل، وفرض الفروض:

تتمي الألعاب التعليمية كثيرًا من المهارات العلمية لدى الأطفال مثل: حب الاستطلاع، والتساؤل، وفرض الفروض، والاستنتاج، والتفسير، وغيرها من مهارات العلم.

٩- لعب الأدوار:

تقوم الألعاب التعليمية بدور كبير في تدريب الأطفال على ممارسة الدور الاجتماعي وتعلم كثير من المهارات الحياتية المناسبة لأداء هذا الدور بما يتلاءم مع طبيعة الطفل.

تصنيف الألعاب التعليمية:

صنف محمد الحيلة (٢٠١٠، ٤٧ - ٥٢) الألعاب التعليمية إلى: الألعاب التمثيلية، والألعاب التركيبية البنائية، والألعاب الفنية، والألعاب الثقافية، والألعاب البدنية.

في حين صنف وفيق مختار (٢٠٠٥، ٢٣٥ - ٢٣٧) الألعاب التعليمية إلى: ألعاب أكاديمية، وألعاب تمثيلية، وألعاب بنائية، وألعاب إيهامية، وألعاب الشعبية.

وقد حددت الباحثة الألعاب التعليمية في البحث الحالي، في ضوء قيمتها التربوية بالنسبة للأطفال، وبالنسبة لما يتطلبه كل منها؛ من أعمال، أو مهارات، أو معارف، إلى: ألعاب حركية، وألعاب الذكاء، والقصص والألعاب التمثيلية، وألعاب الرقص والغناء، وألعاب ورقية.

أهمية الألعاب التعليمية للأطفال ضعاف السمع:

يمكن تحديد أهمية الألعاب التعليمية للطفل ضعيف السمع في الآتي (حنان العناني، ٢٠٠٢، ١٤١ - ١٤٨):

١- إضفاء الجاذبية على الخبرات التربوية؛ مما يزيد من دافعية الأطفال للتعلم.

٢- تحويل الخبرات المجردة إلى خبرات محسوسة.

٣- إعطاء الفرصة للأطفال لاستخدام أكثر من حاسة في أثناء التعلم.

٤- توضيق الفجوة في الفروق الفردية بين الأطفال ضعاف السمع.

٥- اشتراك الأطفال إيجابياً في عملية التعلم.

٦- اكتساب الأطفال روح المنافسة والفوز.

٧- تنمية حب الاستطلاع والملاحظة والبحث لدى الأطفال.

٨- تفريد التعليم؛ إذ تمثل الألعاب أداة فاعلة لتفريد التعليم.

وتؤكد دراسة "كوناتي وكلوي" (٢٠٠١) Conati & Klawe دور الألعاب التعليمية في تقوية عوامل الذكاء الاجتماعي، كما أشارت دراسة "بيرجن" (٢٠٠١) Bergen إلى أهمية الألعاب في تنمية الحصيلة اللغوية، والاستقبلية، والتواصل عند الطفل، كما تؤكد دراسة سيليز أهمية الألعاب التعليمية ولاسيما ألعاب الدور في تدريس اللغة، والمفردات اللغوية.

تؤكد دراسة عبير أمين (٢٠٠٩)، ودراسة "ويلسون" (٢٠٠٤) Wilson أن الألعاب التعليمية تساعد الأطفال المعاقين سمعياً على اكتساب العديد من المعلومات عن العالم المحيط به، فيتعرف من خلاله إلى الخصائص الحسية للأشياء والأشخاص مثل: أوجه التشابه والاختلاف بينها، والأحجام، والأطوال، والتسلسل والترتيب؛ وكذلك حدد أهم ما يجب أن تمتاز به الألعاب، والأنشطة المقدمة للأطفال فيما يلي:

- ١- أن تكون مثيرة وممتعة.
- ٢- أن تناسب خبرة الأطفال السابقة عن موضوعات اللعبة.
- ٣- أن تكون لغة اللعبة سهلة ذات معانٍ، ومعلومات قريبة من فهم الأطفال.

٤- أن تكون قواعد اللعبة واضحة، وسهلة الشرح حتى يستطيع كل طفل فهمها.

٥- أن تسمح بمشاركة عدد كبير من الأطفال (Wilson, 2004, 424-431).

ويتفق معهم "باسينج" و"ايدن" (٢٠٠٠، ٢٨٦-٢٩١) Passing & Eden إذ يرون أن من شروط تصميم اللعبة ما يلي:

- ١- أن تكون سهلة اللعب.
- ٢- أن تكون مبهجة للأطفال.
- ٣- أن تحتوي على قواعد بسيطة.
- ٤- أن تقدم اللعبة مفهوماً أو مفهوميين على الأكثر من خلالها.

خطوات إعداد اللعبة التعليمية وتصميمها:

ويمكن إيجازها فيما يلي (زيد الهويدي، ٢٠٠٥، ٥٥ - ٥٦)
(محمد الحيلة، ٢٠١٠، ٣٨):

١- **مرحلة الإعداد:** وهذه المرحلة تتضمن التعرف إلى اللعبة من كل نواحيها، المواد، والقوانين أو المبادئ المستخدمة في اللعبة، وكيفية استخدامها، والوقت الذي تحتاجه هذه اللعبة، ومدى ارتباطها بالمنهاج.

وكذلك تجريب هذه اللعبة قبل الدخول إلى الفصل، وتكليف الأطفال باللعبة، وكذلك التعرف إلى الأهداف التي يمكن أن تحققها هذه اللعبة، والخبرات التي يمكن أن تضيفها للمتعلم، ثم إعداد المكان المناسب لتنفيذ اللعبة، وتحديد وقت عرض اللعبة.

وفي النهاية شرح قواعد اللعب للأطفال، مع مراعاة أهداف اللعبة التي يجب على المتعلمين الإلمام بها بعد مرورهم بهذه الخبرة.

٢- **مرحلة التنفيذ:** وهي المرحلة التي يقوم فيها الطلاب باستخدام اللعبة، ويفضل أن يكون اللعب تحت إشراف المعلم في البداية؛ وذلك من أجل السير الصحيح في اللعب وتحقيق الأهداف المرغوبة والتي من أهمها اكتساب خبرات تعليمية، وتنمية تفكير للطلاب الذين يمارسون اللعب.

كما يفضل أن يترك المعلم الفرصة للمتعلم؛ كي يصل إلى الهدف المنشود. وفي أثناء اللعب يفضل عدم المفاضلة بين اللاعبين، إذ إن لكل لاعب صفاته الخاصة، وقدراته، واحتياجاته التي يجب أن نحترمها، وعلينا كذلك مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

٣- **مرحلة التقييم:** يُعرّف في هذه المرحلة إلى نقاط القوة عند المتعلم؛ وذلك لتنميتها وكذلك نقاط الضعف لتلافيها، كما تهدف هذه المرحلة إلى معرفة مدى تحقق الأهداف من اللعبة عند المتعلمين، وهل أدى التنفيذ إلى اكتساب المتعلمين الخبرات التعليمية المرغوبة.

٤- **مرحلة المتابعة:** وفي هذه المرحلة يتابع المعلم المتعلم؛ ليعرف الخبرات التعليمية التي اكتسبها وهل مازال محتفظاً بها؟ كما قد يوفر المعلم بعض الألعاب، أو الأنشطة التعليمية التي تثري من خبراته التعليمية التي تعلمها، وتتأكد من أنه أتقن المهارات المطلوبة، ومن ثم ينتقل إلى خبرات أخرى.

ومن خلال ما سبق، ترى الباحثة أن للألعاب التعليمية أهمية كبيرة بالنسبة للأطفال ضعاف السمع في الحياة والتعلم، فعن طريق اللعب ينمي الأطفال مهارات مختلفة، ويلتزمون بأنظمة اللعب وقوانينها، ويمارسون ألعاباً عديدة.

لذا فإن هناك ضرورة وأهمية لعملية تنظيم الألعاب التعليمية؛ ليبرز فيها دور الطفل، ودور معلمة الروضة، وذلك من أجل التخطيط، والتنفيذ، والرعاية، وكذلك توفير الفرص، والأسباب، والمواد اللازمة التي تجلب للطفل المتعة، والراحة، والسرور، وتتيح له فرص تعلم المهارات الحياتية المختلفة.

فروض الدراسة:

- ١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين فترات القياس (قبلي - بعدي -
تتبعي) على أبعاد المهارات الحياتية لدى أطفال الروضة ضعاف
السمع.
- ٢- يوجد أثر للبرنامج في إكساب المهارات الحياتية لدى أطفال الروضة
ضعاف السمع.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- المتوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.
- اختبار "كلومجروف - سميرونوف للعينة الواحدة".
- معامل ثبات ألفا كرونباك.
- معامل ارتباط بيرسون.
- تحليل التباين أحادي الاتجاه للقياسات المتكررة (مجموعات مترابطة).
- اختبار توكي لدلالة واتجاه الفروق بين كل متوسطين.
- مربع إيتا (μ^2).

إجراءات الدراسة:

يتناول هذا الجزء إجراءات الدراسة الميدانية من حيث المنهج
المستخدم، وعينة الدراسة، والأدوات المستخدمة، وأسلوب تطبيقها، وأخيرًا
الأسلوب الإحصائي المستخدم في الدراسة الحالية.

أولاً- منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية علي استخدام المنهج شبه التجريبي، ذي التصميم التجريبي للمجموعة الواحدة في القياس القبلي، والبعدي، والتتبعي، وذلك لمناسبته لطبيعة الدراسة، وعينتها، والذي يهتم بالتعرف إلى أثر متغير تجريبي مستقل (الألعاب التعليمية) في متغير تابع (تنمية بعض المهارات الحياتية) لدى أطفال الروضة ضعاف السمع. ويُعد هذا التصميم مناسباً للدراسات التي يصعب فيها توفير مجموعة ضابطة أو عند تجريب وحدات دراسية جديدة (دي بو لدب فان دالين، ١٩٩٠، ٣٦٣)؛ حتى لا يكون هناك متغير تجريبي أو مؤثر سوى البرنامج.

ثانياً - مجتمع الدراسة وعينتها:

اختيرت عينة الدراسة من أطفال الروضة ضعاف السمع بالطريقة العمدية من أطفال قسم السمعيات بالمستشفى الأميري الجامعي بمحطة الرمل بالإسكندرية؛ بوصفهم عينة ممثلة للمجتمع الأصلي للدراسة بمحافظة الإسكندرية، وبلغ عددهم (٤٠) طفلاً وطفلة، وقد قامت الباحثة بالتحقق الدقيق من صدق أو صحة احتمال وجود قصور سمعي لدى الطفل، في ضوء بيانات تفصيلية عن الحالة الصحية والاجتماعية للطفل وقدراته العقلية وسلوكه عامة؛ إذ إن بعض المؤشرات قد لا تؤكد وجود إعاقة سمعية؛ ممثلة في صمم الطفل أو ضعف سمعه، إذ يمكن أن تتداخل بعض أعراض الإصابة بالإعاقة السمعية مع بعض أعراض الإصابة بإعاقات أخرى من قبيل التخلف العقلي، واضطرابات التواصل، والاضطرابات الانفعالية، وقد ترجع هذه الأعراض، أو تلك المؤشرات إلى

وجود عيوب في جهاز النطق، أو إلى عوامل ذات صلة بنقص الدافعية للتعلم لدى الطفل، أو عوامل تتعلق بأساليب المعاملة الوالدية غير السوية، وغيرها من العوامل الأخرى، وقد قامت الباحثة بالاستعانة بسجلات المستشفى الأميري الجامعي للتعرف إلى:

١- تحديد درجة الإعاقة السمعية: وتحددت درجة فقدان السمع من خلال الإطلاع على المقياس السمعي للطفل وتتراوح بين (٤٤ - ٥٥ ديسibel) في أفضل الأذنين، مع استخدام سماعات الأذن، وكانوا جميعاً يعانون من إعاقة سمعية (متوسطة).

٢- العمر الزمني: تراوحت أعمار الأطفال من (٤:٧) سنوات؛ مما يدل على تجانس العينة من حيث السن.

٣- سبب الإعاقة السمعية: لوحظ من المعلومات المستمدة من خلال استمارة البيانات الأولية أن غالبية الأطفال كان سبب إعاقاتهم مكتسباً.

٤- الذكاء: تراوحت معدلات الذكاء من (٩٠ : ١١٠) بعد إجراء اختبار
رسم الرجل "جودانف- هاريس" Goodenough- Harris
Drawing test.

وقد قامت الباحثة باستضافة الأطفال والأخصائيين في مركز التدخل المبكر بسموحة، التابع لإشراف كلية رياض الأطفال جامعة الإسكندرية بمحافظة الإسكندرية، وبلغت حجم العينة بعد استبعاد الأطفال المختلفين في العمر الزمني، ومستوى الذكاء، ودرجة الإعاقة السمعية، (٣٠) طفلاً وطفلة.

١ - العينة الاستطلاعية:

قوامها (٢٠) طفلاً وطفلة من أطفال عينة الدراسة ضعاف السمع، وذلك لحساب الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة (استبانة التعرف إلى مدى توافر المهارات الحياتية)، والتعرف إلى كفاءة الألعاب التعليمية المقترحة، وكذلك تحديد الزمن اللازم لجلسات الألعاب التعليمية.

جدول رقم (١)

العينة الاستطلاعية

العينة الاستطلاعية	أطفال ذكور	أطفال إناث
العدد	١٣	٧

٢ - العينة الأساسية:

وتتكون العينة الأساسية من (١٠) عشرة أطفال وهم المتبقون من عينة الدراسة؛ وذلك لتنفيذ تجربة الدراسة من حيث التطبيق القبلي والبعدي والتتبعي للاستبانة، وكذلك ممارسة الألعاب التعليمية مع الأطفال.

جدول رقم (٢)

العينة الأساسية

العينة الأساسية	أطفال ذكور	أطفال إناث
العدد	٥	٥

وقد تُؤكد من تجانس عينة الدراسة الأساسية في العمر الزمني ودرجة الذكاء باستخدام اختبار "كلومجروف-سميرنوف للعينة الواحدة" Kolmogorov-Smirnov Z ويوضحه جدول (٣).

جدول (٣)

اختبار كلومجروف سميرنوف للعينة الواحدة لتجانس العمر الزمني
ودرجة الذكاء للعينة الأساسية

القياس	العمر الزمني	الذكاء
المتوسط الحسابي	٥.٣٠٠	١٠١.٥
الانحراف المعياري	٠.٨٢٣	٤.٢٧
قيمة كلومجروف سميرنوف Z	٠.٩٥٦	٠.٥٦٧
مستوى الدلالة	٠.٣٢٠	٠.٩٠٥
	غير دالة	غير دالة

القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) = ١.٩٦.

يتضح من جدول (٣) أن قيمة Z كلومجروف سميرنوف أقل من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)؛ مما يدل على تجانس مجموعة البحث في العمر الزمني ودرجة الذكاء.

ثالثاً - أدوات الدراسة:

تحددت أدوات الدراسة كما يلي:

- ١- قائمة المهارات الحياتية اللازمة لطفل الروضة ضعيف السمع. (إعداد الباحثة).
- ٢- استبانة تقدير المعلمة للتعرف إلى مدى توافر المهارات الحياتية. (إعداد الباحثة).
- ٣- برنامج الألعاب التعليمية؛ لتنمية المهارات الحياتية. (إعداد الباحثة).

١) قائمة المهارات الحياتية اللازمة لطفل الروضة ضعيف السمع:

أُجريت دراسة استطلاعية استغرقت ثلاثين يوماً في مدارس الأمل وضعاف السمع للتعرف إلى الواقع الفعلي لبرامج الأطفال ضعاف السمع في مرحلة رياض الأطفال بمحافظة الإسكندرية؛ من حيث التعرف إلى مشكلات هؤلاء الأطفال، وأنواع الأنشطة المقدمة لهم، ومن ثم أدركنا الواقع الفعلي، وحُدِّدت المهارات الحياتية المطلوب اكتسابها، وتنميتها؛ تمهيداً لوضع تصور مقترح لمجموعة الألعاب التعليمية اللازمة لتنمية هذه المهارات؛ بهدف دمج الأطفال ضعاف السمع في مدارس العاديين في المرحلة اللاحقة، والارتقاء بمهارات الاستماع، واستخدام اللغة التعبيرية، وبعض المهارات الاجتماعية، كمهارة العمل الجماعي، ومهارة الاعتماد على الذات، وكذلك بعض المهارات الانفعالية، كمهارة التعبير عن المشاعر، والإحساس بالسعادة.

كما استُطلع رأي السادة أعضاء هيئة التدريس، والمتخصصين بمدارس ضعاف السمع(*)؛ لتحديد أكثر المهارات مناسبة للأطفال ضعاف السمع، وفي ضوء آراء هؤلاء الخبراء عُدَّت القائمة، وذلك بحذف بعض المهارات وإضافة أخرى، وحُدِّدت المهارات الحياتية؛ إذ أُعِدَّت مجموعة جداول؛ لتفريغ الاستجابات التي أعطيت لكل مهارة، واستخرجت النسب المئوية للموافقة على كل مهارة، وعُدَّت موافقة ٨٠% فأكثر من مجموع الآراء على كل منها أساساً لقبولها بوصفها مهارة مناسبة للأطفال ضعاف السمع؛ فقد كانت القائمة مكونة من (٢٠) مهارة

(*) الإدارة العامة للتعليم الخاص بوكالة وزارة التربية والتعليم بمنطقة أبيس (١٠) بمحافظة الإسكندرية - مدارس الأمل ومدرسة المستقبل للصم وضعاف السمع وجمعية أصداء الصم وجمعية رسالة بمحافظة الإسكندرية.

تم استُبعدت ثلاث مهارات وهي: التجربة والاستمرارية - القدرة على التخيل - الثقة في الآخرين، والجداول (٤) و (٥) التالية تبين لنا المهارات المختارة وعددهم (١٧) مهارة حياتية:

جدول رقم (٤)

النسبة المئوية للمهارات الحياتية المختارة

الخبراء	العدد	تقبل الآخرين	تحديد الأهداف	العمل الجماعي	حسن الاستماع	طرح الأسئلة	العمل الفردي	التواصل الجيد	التعبير عن المشاعر	اتخاذ القرار	النسبة المئوية
أعضاء هيئة التدريس	١٠	١٠	١٠	٩	٩	١٠	٩	١٠	٩	١٠	%٩٥
الوالدين	٢٠	١٧	١٨	١٦	١٩	١٧	٢٠	١٦	١٩	١٨	%٨٧
المعلمين	٣٠	٢٥	٢٧	٢٩	٢٥	٢٥	٢٩	٢٧	٢٥	٢٧	%٨٨
إخصائي التخاطب	١٠	٩	٩	١٠	٩	١٠	٩	٩	١٠	٩	%٩٢
إخصائي نفسي	١٠	٩	١٠	٩	٨	٨	٩	١٠	٩	٨	%٩٠

جدول رقم (٥)

النسبة لمئوية للمهارات الحياتية المختارة

الخبراء	العدد	الشكر والتقدير	الإيمان بقدرة الله	الثقة في النفس	الصدق في الكلام	الأحاسيس بالسعادة	استخدام الحواس	القدرة على التحدي	القدرة على القيادة	النسبة المئوية
أعضاء هيئة التدريس	١٠	٩	١٠	١٠	٩	١٠	١٠	٩	١٠	%٩٥
الوالدين	٢٠	١٦	١٨	١٧	١٩	١٩	١٧	١٦	١٧	%٨٧
المعلمين	٣٠	٢٩	٢٧	٢٥	٢٥	٢٧	٢٧	٢٩	٢٥	%٨٨
إخصائي التخاطب	١٠	٩	١٠	٩	٩	١٠	١٠	٩	١٠	%٩٢
إخصائي نفسي	١٠	١٠	٩	٩	٨	٩	٩	١٠	٩	%٩٠

٢) استبانة تقدير المعلمة للتعرف إلى مدى توافر المهارات الحياتية:

استنادًا إلى الإطار النظري، وإلى العديد من المقاييس المقننة من قبيل التدخل المبكر، والمهارات الحياتية، مثل دراسة "ألوميد" و"جونسون" (٢٠٠٤) Olumide & Johnson، فقد صمم الباحثان مقياسًا لفئة ضعف السمع التي تعاني من اضطرابات لغوية تعبيرية، وهو مقياس غير لفظي، ويتكون من صورتين متكافئتين (أ)، (ب)، واستمارة تقييم للنطق اللفظي.

وكذلك مقياس "جريشام" و"اليوت" (١٩٩٠) Gresham & Elliot للمهارات الاجتماعية الذي يقوم بتطبيقه المعلم من خلال ملاحظة الأطفال، وينقسم إلى ثلاثة مقاييس فرعية وهي: مقياس التعاون - مقياس القدرة على الإنجاز - مقياس التحكم في النفس، ويتكون كل مقياس من عشرة أبعاد في ميزان ثلاثي (تحقق) درجتان، (نادر التحقق) درجة واحدة، (لم يتحقق) درجة صفرية. وقد مرت الاستبانة بعدد من الخطوات حتى وصلت إلى صورتها النهائية، ويمكن إجمالها فيما يلي:

أ- الهدف من الاستبانة:

تهدف الاستبانة إلى معرفة مدى توافر المهارات الحياتية اللازمة لدى أطفال الروضة ضعف السمع؛ لتأهيلهم للتفاعل، والتكيف مع الآخرين، في حدود قدراتهم السمعية، واستخدام الوسائل السمعية المعينة، وظروفهم البيئية.

ب- الاستبانة في صورتها الأولية:

بُنيت مفردات الاستبانة، بعد أن حُدِدت قائمة المهارات الحياتية الأساسية اللازمة لطفل الروضة ضعيف السمع سالفة الذكر؛ تأسيسًا

علي كل من: نتائج الدراسات وتوصياتها والبحوث المرتبطة بمجال الدراسة الحالية، فضلاً عن مراعاة ما جاء في المعايير القومية لرياض الأطفال، ومعايير التعليم للفئات الخاصة.

وتكونت الاستبانة من (٥٧) عبارة سلوكية قصيرة تخاطب المفرد في زمن المضارع، وتصف أفعالاً سلوكية محددة يمكن ملاحظتها والحكم عليها.

وهذه العبارات موزعة على (١٧) مهارة حياتية هما: تقبل الآخرين - تحديد الأهداف - العمل الجماعي - حسن الاستماع - طرح الأسئلة - العمل الفردي - التواصل الجيد - التعبير عن المشاعر - اتخاذ القرار - الشكر والتقدير - الإيمان بقدرة الله - الثقة في النفس - الصدق في الكلام - الإحساس بالسعادة - استخدام الحواس - القدرة على التحدي - القدرة على القيادة.

والعبارات موزعة بواقع ثلاث عبارات لكل مهارة حياتية، ماعدا حسن الاستماع، والثقة في النفس، والقدرة على التحدي خمس عبارات لكل منها.

أمام كل عبارة ثلاثة بدائل، وهي: يقوم بذلك دائماً - يقوم بذلك أحياناً - لا يقوم بذلك على الإطلاق.

وقد وروعي عند صياغة عبارات الاستبانة ما يلي:

- العبارات متنوعة، وتشمل المهارات التي يحتاجها الطفل ضعيف السمع.
- المفردات واضحة، ولا تحمل أكثر من تفسير.
- عدم تحيز العبارة للجنس حتى لا تكون نتائج القياس متحيزة لأحد الجنسين.

ب- الخصائص السيكمترية للاستبانة:

حُسِبَ صدق الاستبانة وثباتها على النحو الآتي:

• الصدق Validity:

اعتمدت الباحثة في حساب صدق الاستبانة على ما يلي:

- الصدق المنطقي (صدق المحكمين) Logical Validity:

وذلك بعرض الاستبانة على السادة المحكمين (ن=١٥) من الأساتذة أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال علم النفس، وتربية الطفل؛ لإبداء آرائهم حول انتماء كل عبارة للمهارة التابعة لها، ومدى شمولها، وصدقها، ومناسبتها لأطفال مرحلة رياض الأطفال.

وفي ضوء ذلك استُبعدت ستة عبارات من العبارات التي تعبر عن مهارات حسن الاستماع، والثقة في النفس، والقدرة على التحدي؛ ليصبح العدد الكلي للعبارات إحدى وخمسين عبارة بواقع ثلاث عبارات لكل مهارة حياتية.

وقد استخدمت الباحثة معادلة "لوش" Lawshe؛ لحساب معامل

الصدق (سعد عبد الرحمن، ٢٠٠٤، ١٠٣).

صدق العبارة = (عدد الحكام الذين اتفقوا على صدق العبارة -

٠.٥ × عدد جميع الحكام) مقسوماً على (نصف عدد الحكام الكلي)،

وقد تراوحت قيم معامل الصدق بين (٠.٦٠-١.٠).

- صدق التكوين:

تؤكد من صدق الاستبانة بطريقة صدق التكوين بحساب معامل

الارتباط بين أبعاد الاستبانة بعضها مع بعض، وبين كل منها والدرجة

الكلية، ويوضحه جدول (٦).

يتبين لنا من جدول (٦) أن قيم معاملات الارتباط المحسوبة بين درجات الأبعاد بعضها مع بعض، وبين كل منها والدرجة الكلية قيم أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ مما يدل على صدق الاستبانة.

- صدق الاتساق الداخلي للمفردات:

تؤكد من الاتساق الداخلي للاستبانة بحساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة، ودرجة البعد الذي تنتمي إليه العبارة، وبين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للاستبانة، وذلك بعد تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة الاستطلاعية (ن=٢٠) ويوضحه جدول (٧).

جدول (٧)

معامل الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه العبارة، وبين كل بُعد والدرجة الكلية

م	الأبعاد	عدد العبارات	معامل الارتباط بين درجة العبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه العبارة	معامل الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية
١	تقبل الآخرين	٣	٠.٧٤٦ - ٠.٧١٨ - ٠.٦٥٤	٠.٧٥٢
٢	تحديد الأهداف	٣	٠.٦١٤ - ٠.٧٠٥ - ٠.٦٥٩	٠.٧٨٢
٣	العمل الجماعي	٣	٠.٧٩٤ - ٠.٦٥٧ - ٠.٧٠٧	٠.٨٠٣
٤	حسن الاستماع	٣	٠.٧٤١ - ٠.٦٨١ - ٠.٧١٧	٠.٧٦٤
٥	طرح الأسئلة	٣	٠.٦٩٨ - ٠.٧٣٥ - ٠.٧٠٨	٠.٧٤٩
٦	العمل الفردي	٣	٠.٧٤١ - ٠.٧٢٧ - ٠.٦٧٧	٠.٧٦٨
٧	التواصل الجيد	٣	٠.٧٩١ - ٠.٧٠٩ - ٠.٧٢٤	٠.٧٦٦
٨	التعبير عن المشاعر	٣	٠.٧٤١ - ٠.٧٢٣ - ٠.٧٤١	٠.٧٦٨
٩	اتخاذ القرار	٣	٠.٧١٦ - ٠.٧٠٢ - ٠.٧٠٣	٠.٨٠٤
١٠	الشكر والتقدير	٣	٠.٧٢٩ - ٠.٧١٩ - ٠.٦٨٠	٠.٧٨٤
١١	الإيمان بقدرة الله	٣	٠.٦٣٥ - ٠.٧٢٤ - ٠.٧٥١	٠.٧٨١
١٢	الثقة في النفس	٣	٠.٦٩٧ - ٠.٧٣١ - ٠.٦٧٣	٠.٨٠١
١٣	الصدق في الكلام	٣	٠.٦٨١ - ٠.٦٦٦ - ٠.٦٩٨	٠.٦٥٨
١٤	الإحساس بالسعادة	٣	٠.٦٩٧ - ٠.٧٦٩ - ٠.٧٨٩	٠.٦٣٩
١٥	استخدام الحواس	٣	٠.٧٢٥ - ٠.٦٩٣ - ٠.٧٩٦	٠.٦٨٤
١٦	القدرة على التحدي	٣	٠.٦٨٢ - ٠.٧٠٨ - ٠.٧٦٤	٠.٨٨٢
١٧	القدرة على القيادة	٣	٠.٦٨٧ - ٠.٧١٥ - ٠.٧٦٩	٠.٦٣٩

قيمة معامل الارتباط الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١) = ٠.٤٦٣

يتضح من جدول (٧) معاملات الارتباط بين درجة العبارة، ودرجة البعد الذي تنتمي إليه العبارة، وكذلك بين درجة البعد والدرجة الكلية للاستبانة قيم أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ مما يدل على الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة.

• الثبات Reliability:

– طريقة معادلة ألفا كرونباك Alpha Cronbach Method

تؤكد ثبات الاستبانة بطريقة ثبات ألفا لكل عبارة، وللبعد الذي تنتمي إليه العبارة، والثبات الكلي للاستبانة؛ وذلك بعد تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة الاستطلاعية (ن=٢٠) ويوضحه جدول (٨).

جدول (٨)

معاملات ثبات ألفا كرونباك لعبارات الاستبانة وأبعادها والثبات الكلي

م	الأبعاد	عدد العبارات	معامل ثبات ألفا للعبارات	معامل ثبات البعد	معامل الثبات الكلي
١	تقبل الآخرين	٣	٠.٨٤٦ - ٠.٧٩٥ - ٠.٨١١	٠.٨٢١	٠.٨٣٤
٢	تحديد الأهداف	٣	٠.٨١٤ - ٠.٨٠٦ - ٠.٨١١	٠.٨١٦	
٣	العمل الجماعي	٣	٠.٧٩٤ - ٠.٨١٣ - ٠.٧٩٦	٠.٨١٨	
٤	حسن الاستماع	٣	٠.٧٨٣ - ٠.٧٩١ - ٠.٧٨٢	٠.٨٠١	
٥	طرح الأسئلة	٣	٠.٧٧٧ - ٠.٧٩٥ - ٠.٧٨٦	٠.٧٩٨	
٦	العمل الفردي	٣	٠.٧٦٩ - ٠.٧٥٩ - ٠.٧٨٦	٠.٧٧١	
٧	التواصل الجيد	٣	٠.٧٨١ - ٠.٧٦٩ - ٠.٧٩٢	٠.٧٩٨	
٨	التعبير عن المشاعر	٣	٠.٨١١ - ٠.٧٩٣ - ٠.٨١٥	٠.٨٢١	
٩	اتخاذ القرار	٣	٠.٧٣٦ - ٠.٧٥٢ - ٠.٧٧١	٠.٧٧٦	
١٠	الشكر والتقدير	٣	٠.٧٨٥ - ٠.٧٦٩ - ٠.٧٨١	٠.٧٨٥	
١١	الإيمان بقدرة الله	٣	٠.٧٥١ - ٠.٧٦٤ - ٠.٧٩١	٠.٧٩٥	
١٢	الثقة في النفس	٣	٠.٧٧٥ - ٠.٧٧١ - ٠.٧٦٩	٠.٧٧٨	
١٣	الصدق في الكلام	٣	٠.٨٠١ - ٠.٧٩٥ - ٠.٧٩٣	٠.٨٠٧	
١٤	الإحساس بالسعادة	٣	٠.٧٥٤ - ٠.٧٦٩ - ٠.٧٨٩	٠.٧٩٢	
١٥	استخدام الحواس	٣	٠.٨٠٥ - ٠.٨١٦ - ٠.٧٩٦	٠.٨١٩	
١٦	القدرة على التحدي	٣	٠.٧٥٣ - ٠.٧٤٩ - ٠.٧٦٤	٠.٧٧٣	
١٧	القدرة على القيادة	٣	٠.٧٥٥ - ٠.٧٦٢ - ٠.٧٦٩	٠.٧٧١	

العبارات ثابتة؛ إذ إن تداخل العبارة لا يؤدي إلى خفض معامل الثبات الكلي للبُعد الذي تقيسه العبارة، كما يُحسب المعامل الكلي للأبعاد بطريقة ألفا؛ فوجد أن جميع معاملات الثبات مرتفعة، وبلغ الثبات الكلي للاستبانة (٠.٨٢١)، وهي قيمة مرتفعة.

ومن الإجراءات السابقة تأكد للباحثة صدق استبانة (تقدير المعلمة لمدى توافر المهارات الحياتية لدى أطفال الروضة ضعاف السمع) وثباتها.

ج- تقدير درجات الاستبانة في صورتها النهائية:

الاستبانة في صورتها النهائية تتكون من (٥١) عبارة - كما هو موضح بالملحق رقم (٢) يُجاب عنها بإحدى الإجابات الثلاثة (يقوم بذلك دائماً - يقوم بذلك أحياناً - لا يقوم بذلك أبداً)؛ إذ تأخذ الاستجابات الثلاث السابقة الدرجات (٣، ٢، ١) على الترتيب، وجميع العبارات مُصاغة بصورة إيجابية؛ إذ تشير الدرجة العالية على كُل بُعد إلى ارتفاع أو وجود أو كثرة الاستخدام، أما الدرجة المنخفضة فتشير إلى قلة الوجود أو الاستخدام؛ إذ بلغت الدرجة العظمي للعبارات المختارة (١٥٣) درجة والصغرى (٥١) درجة، إذا كانت درجات الطفل ٥٠% فأقل فيُعَدُّ الطفل آنذاك ممن يعانون فعلاً من قصور واضح في المهارات الحياتية.

د- تعليمات الاستبانة:

صيغت تعليمات الاستبانة في الصفحة الأولى، وتضمنت تسجيل بيانات الطفل، والهدف منه، وعدد مفرداته.

وتُطبق الاستبانة بطريقة فردية على كل طفل، علماً بأن متوسط زمن تطبيق المقياس الكلي (٢٠) دقيقة لكل طفل؛ إذ يُطلب من الملاحظ أو المقوم اختيار البديل الذي يراه مناسباً لمستوى أداء الأطفال من واقع

معرفتها بالطفل وما يصدر عنه من سلوكيات مختلفة، ويُعد اجتهاد الملاحظ وتقييمه الشخصي العامل الأساسي في عملية التقييم (متولي قنديل، رمضان بدوي، ٢٠٠٣، ١٧٥ - ١٧٨).

٣) برنامج الألعاب التعليمية:

مرّ هذا البرنامج بمجموعة من المراحل من دراسة، ثم إعداد البرنامج، ثم إنتاجه ثم تجربته، وفيما يلي تفصيل ذلك:

الفلسفة العامة للبرنامج:

استندت فلسفة البرنامج على إعداد طفل قادر علي التعايش مع ظروفه؛ على الرغم من فقدانه لنسب السمع، واتباع القواعد والتنظيمات في أثناء تفاعله مع مواقف حياته اليومية، وما يتعرض له من ظروف صعبة، وكذلك الاتصال الفاعل والمثمر مع الآخرين، كما استندت فلسفة البرنامج الحالي أيضًا على مراعاة طبيعة الأطفال ضعاف السمع، وتنمية مهاراتهم من خلال تنشيط جميع الحواس الظاهرة لديهم حتى يستطيعوا تحقيق الاتصال والتآلف مع المجتمع من ناحية، وحتى يمكن تنمية مهاراتهم المتعددة، وتأهيلهم للدمج بالمدارس العادية في مرحلة لاحقة.

الأسس التي ارتكز عليها البرنامج:

تُعد المهارات الحياتية أساسًا لبناء ألعاب البرنامج المقترح للأطفال ضعاف السمع؛ إذ يركز البرنامج على الأسس التربوية والنفسية الآتية:

- الدراسات السابقة: استندت الباحثة إلى الأبحاث، والدراسات التي تناولت أهمية تنمية المهارات الحياتية لدى الأطفال ضعاف السمع وذلك مثل دراسة كل من: "فيرنوسفادرانييل" و"موفالالي" (٢٠١٣) Vernosfaderani1 & Movallali، و"ستيسي" وآخرين (٢٠٠٦) Stacey, et. al.، و"باتون" (٢٠٠٤) Patton، وكذلك تلك التي تناولت برامج تدريبية تعتمد على استخدام الألعاب التعليمية مثل: دراسة كل من: أحمد عبده (٢٠٠٦)، ودراسة انشراح عبد العزيز (٢٠٠٣)، ومنى جابر، ومحمد رضوان (٢٠٠٨)، ودراسة "والكر" Walker (٢٠٠٨).
- خصائص الأطفال ضعاف السمع: مراعاة خصائص الأطفال ضعاف السمع في مرحلة الروضة عند تصميم الألعاب؛ لتنمية المهارات الحياتية؛ إذ أكدت ضعف هذه المهارات لديهم، وهذه الخصائص تتمثل في مظاهر عديدة للنمو الجسمي، والفسولوجي، واللغوي، والعقلي، والانفعالي، والحركي، والحسي، وكذلك حاجات الأطفال واستعداداتهم وميولهم، مع مراعاة الفروق الفردية بينهم، والتفاوت في مستويات النضج، ومستوى نسبة السمع.
- التعلم عن طريق الألعاب الجماعية والفردية: بما أن الطفل ضعيف السمع سريع الملل، وقليل الانتباه؛ لذا يجب جذب انتباهه باستخدام منبهات بيئية متنوعة، وأساليب مشوقة كي تعلمه مهارات حياتية عديدة؛ ليصل عن طريق اللعب إلى ربط المفاهيم بالمعنى، ويكون علاقات، وخبرات متنوعة يحتفظ بها في بيئته التعليمية.
- التدريب الفردي للطفل: تستخدم (المعلمة) تدريبات يومية فردية مع كل طفل لمدة لا تقل عن نصف ساعة، وتنتقل من طفل لآخر حتى يفيد

جميع الأطفال من الأداء بشكل جيد باستخدام جهاز (FM)، وهو عبارة عن جهاز سمع شخصي يحتوي على ميكروفون بعيد يوضع قرب مصدر الصوت، ويوضع في رقبة (المعلمة/ إخصائي التخاطب)، وجهاز استقبال يصل بسماعات الطفل للاتصال السمعي - الشفهي؛ لتوظيف كل من حاسة السمع في الأجواء العادية والتي يوجد بها ضوضاء، وتوفير أكبر فرصة لالتقاط الطيف الصوتي^(*)، كما أن الأطفال يتعلمون قراءة الشفاه في المواقف الاعتيادية، وبشكل طبيعي، ويصبحون قادرين على سماع معظم الأصوات؛ إن لم يكن كلها، وسوف يتمكن الطفل من تطوير لغته بشكل طبيعي.

• يُعد برنامج الدراسة الحالية من "برامج التدخل المبكر القائمة على الرفقاء" Peer- Mediated Model Programs من الأطفال ضعاف السمع؛ ففي هذا النوع من البرامج يتشارك الأطفال من الإعاقة نفسها في عملية التعليم والتعلم؛ لسهولة التواصل والتدريب الموحد للمهارة نفسها (Yuhan, 2013, 21).

• التدريب القائم على المهارات: يركز هذا التدريب على المهارات التي يظهر فيها الطفل قصوراً أو عجزاً، وإن مشكلتهم تتمثل في نقص التدريب، والخبرة بالمهمة نفسها، ولذلك فإنها تعتمد على تحليل المهمة بشكل يسمح للطفل بأن يتقن عناصرها البسيطة. ويتبع هذا النوع من التدريب نظرية "باندورا" للتعلم الاجتماعي؛ إذ تركز هذه النظرية على أهمية الملاحظة، ومحاكاة السلوك، وانفعالات أفعال الآخرين وردودها (Vernosfaderani1 & Movallali, 2013, 97).

(*) الطيف الصوتي: هو مجموع الأصوات، والذبذبات التي تحدث بين المرسل والمستقبل.

- تهيئة جو مليء بالسعادة والحب: يكتسب الطفل بالنمذجة كيف يكون سعيداً وهو يتعلم.
- دور المعلمة ميسراً ومرشداً: تحث الأطفال على ممارسة الخبرة الشخصية.
- إعطاء الفرصة للأطفال للتحدث: التعبير عن مشاعرهم، وذاتهم بحرية، ومن دون خوف في مختلف المواقف؛ لتنمية قدرتهم على التعبير الحر عن رأيهم.
- الحرص على توضيح قواعد الألعاب: العمل على أن لا يحتاج الأطفال إلى الاعتماد على الآخرين؛ للسؤال عما هو متوقع، لكي يتعلم الاعتماد على نفسه.
- الحرص على إعداد مكان اللعبة: ترتيب الأدوات؛ بحيث تكون في متناول الأطفال؛ إذ إن اختيار الأطفال للخامات، والأدوات، وعنايتهم بها، يساعد على نجاح الطفل في العمل.
- إبعاد الطفل عن مواقف الفشل: والعمل على أن لا يصاب طفل الروضة ضعيف السمع بالإحباط.

المعايير المختصة بتصميم الألعاب التعليمية:

- من خلال الإطار النظري والاطلاع على المعايير القومية لرياض الأطفال بجمهورية مصر العربية (٢٠٠٨، ٣٠-٤٧)، تم التوصل إلى المعايير الآتية التي يجب توافرها عند تصميم الألعاب التعليمية، ومنها:
- توفير بيئة تربية مناسبة مليئة بالمشغولات السمعية، والبصرية، واللمسية، من خلال الألعاب التعليمية واستخدامها بأسلوب جيد، يتناسب وعينة الدراسة.

- أن تتناسب الألعاب الممارسة مع خصائص الأطفال ضعاف السمع "عينة الدراسة" وقدراتهم، وتكون مثيرة، وممتعة، وذات معنى واضح، وتحقق الأهداف التربوية والتعليمية.
- تحديد الخامات، والأدوات، والوسائل المستخدمة المناسبة في الشكل، واللون، والحجم، والتي تناسب الطفل ضعيف السمع والتي تساعد علي تحدي ظروفه وتحرره من القلق والخوف من المستقبل.
- العمل على جذب انتباه الأطفال للعبة وإثارتهم، مع إضافة عنصر المرح والسرور، والتقبل لدى الأطفال ضعاف السمع، وتقديم الدعم المادي والمعنوي.
- مراعاة الفروق الفردية، والظروف النفسية، والاجتماعية، والصحية لكل طفل، وخلق روح الأمومة والصدقة بين (الباحثة - المعلمة - الإخصائية) والأطفال، وتشجيعهم على اللعب، والتقبل، والتعاون المثمر.
- تحديد اسم للعبة، وزمنها، والهدف منها مع توضيح قواعدها، وعدد اللاعبين، ووصف اللعبة ومكوناتها.
- التحلي بالصبر، والمثابرة، واتباع النموذج الأمثل في أثناء ممارسة اللعبة؛ مما يساعد الطفل على الأداء الجيد، والاندماج في الألعاب.

وصف البرنامج، وتصميم الألعاب:

يتكون البرنامج من سبع عشرة (١٧) لعبة تعليمية؛ إذ تعبر كل لعبة عن مهارة حياتية اجتماعية، أو انفعالية، وممارسة للعبة، واتباع قواعدها بمساعدة المعلمة، ويعمل على تنمية هذه المهارة لدى أطفال الروضة ضعاف السمع؛ مما يساعد هذه الفئة من الأطفال على التفاعل والتكيف مع المجتمع من حوله، وهذه الألعاب هي:

- لعبة التفاح المميز (مهارة تقبل الآخرين).
- لعبة التقط الكرة (مهارة التواصل الجيد).
- لعبة ذيل الحصان (مهارة تحديد الهدف).
- لعبة الاتحاد قوة (مهارة العمل الجماعي).
- لعبة متاهة القرار (مهارة اتخاذ القرار).
- لعبة من يصدر هذا الصوت؟ (مهارة حسن الاستماع).
- لعبة من أنا؟ وأسئلة الطاقة الستة (مهارة طرح الأسئلة).
- لعبة أذكر نعمة الله (مهارة الإيمان بقدرة الله).
- لعبة اصنع لعبتك (مهارة العمل الفردي).
- لعبة بالونة المشاعر (مهارة التعبير عن المشاعر).
- لعبة اهدم حائط الخوف وابن حائط الأحلام (مهارة الثقة في النفس).
- لعبة كرة الخيط الكاذب ومياه الصدق (مهارة الصدق في الكلام).
- لعبة اقفز بسعادة (مهارة الإحساس بالسعادة).
- لعبة حواسنا (استخدام الحواس).
- لعبة اتبع القائد (مهارة القدرة على القيادة).
- لعبة لوحة التقدير (مهارة الشكر والتقدير).
- لعبة السباق الرائع (مهارة القدرة على التحدي).

أهداف البرنامج:

واستناداً علي ما سبق بُنيت قائمة من الأهداف العامة، والإجرائية والتي يهدف البرنامج الحالي إلى تحقيقها، وهي:

الأهداف العامة للألعاب التعليمية:

- تعرف الطفل على بعض الاختلافات بين الأفراد.
- تعرف الطفل على معنى الأهداف.
- إدراك الطفل أهمية الاتحاد والتعاون لإنجاز العمل بصورة أفضل وأسرع.
- الإنصات للآخرين باهتمام وتركيز.
- التعرف على أسلوب السؤال لجمع المعلومات التي يريدها.
- القدرة على العمل الفردي.
- التواصل مع الأقران بطرق مختلفة.
- إدراك المشاعر المختلفة، والتعبير عنها بطريقة صحيحة.
- قدرة الطفل على اتخاذ القرار.
- فهم أهمية تقدير الأشخاص الآخرين وشكرهم.
- التعرف على قدرة الله على تحقيق المعجزات.
- التغلب على حاجز الخوف بداخله؛ ليصل إلى تحقيق أحلامه.
- تعرف الطفل على أهمية قول الصدق.
- إدراك الطفل معنى السعادة، وأهميتها.
- معرفة الحواس وأهمية المحافظة عليها.
- القدرة على التحدى في المسابقات.
- القدرة على القيادة الفاعلة للزملاء.

الأهداف الإجرائية للألعاب التعليمية:

- يتقبل جميع الأطفال بغض النظر عن النوع (ذكر - أنثى).
- يتقبل جميع الأطفال بغض النظر عن اللون (أبيض - أسود).
- يتقبل جميع الأطفال ذوي الإعاقات المختلفة مثل: الإعاقة الحركية.
- يتعرف بسهولة إلى الهدف من العمل المطلوب أدائه.
- يحدد هدفه بسهولة؛ لإتمام العمل.
- يسرد الخطوات المطلوب تنفيذها؛ لتحقيق الهدف.
- يعمل في فريق مكون من مجموعة من الأطفال.
- يدرك أن العمل الجماعي سبب في إنجاز العمل بصورة أسرع.
- يدرك أن المشاركة سبب في إنجاز العمل بصورة أفضل.
- يستمع الطفل، ويركز في مجموعة من الأحداث.
- يتذكر الطفل سمعيًا بعض الأحداث، ويستطيع تكرارها.
- يتعرف الطفل سمعيًا إلى مصدر الأصوات.
- يسأل الطفل الأسئلة المناسبة التي يحصل منها على المعلومات التي يريدها.
- يدرك أهمية السؤال في فهم المعلومات وتحليلها.
- يستخدم أدوات الاستفهام (من - أين - متى - ماذا - لماذا - كيف).
- يستطيع الطفل أن يبدأ العمل بمفرده.
- يستطيع الطفل إنجاز عمل بمفرده.
- يستطيع الطفل أن ينهي العمل بمفرده.
- يقدر على توصيل أفكاره للآخرين من خلال الكلام.

- يقدر على توصيل أفكاره للآخرين من خلال الصور.
- يقدر على التواصل من خلال لغة الجسد (الضغط على اليد).
- يُعبر عن مشاعره بالألفاظ.
- يُعبر عن مشاعره بالأفعال.
- يُميز الطفل مشاعر الآخرين (السعادة - الحزن).
- يدرك مشكلة، ويحدد إحدى عيوبها وإحدى مزاياها.
- يقدر على اختيار أفضل حل لمشكلة بسيطة.
- يقدر على تنفيذ قرار في موقف بسيط.
- يُميز الأشخاص الذين قدموا له المساعدة.
- يشكر الطفل من يساعده، ويقدم له المساعدة.
- يذكر الطفل مزايا طفل آخر.
- يستمع الطفل إلى قصة، ويستخلص منها قدرة الله على تحقيق المعجزات.
- يعدد الطفل بعض مظاهر قدرة الخالق سبحانه وتعالى.
- يشكر الله على نعمه.
- يحدد الطفل أحد أحلامه، وأحد مخاوفه.
- يتعرف معنى الحلم.
- يتعرف معنى الخوف.
- يدرك أن قول الصدق يؤدي إلى السعادة.
- يدرك أن قول الصدق يؤدي إلى النجاة من العقاب.
- يدرك أن قول الكذب يؤدي إلى الشقاء.

- يتميز أحد الأشياء التي يحبها، وتجلب له السعادة.
- يقوم بأحد الأفعال التي يحبها، وتجلب له السعادة.
- يقوم بأحد الأفعال التي تجلب السعادة للآخرين.
- يُدرك الطفل أن للإنسان خمس حواس (شم - سمع - بصر - لمس - تذوق).
- يستخدم الحواس الخمسة في التعرف إلى الأشياء.
- يتعرف الطفل إلى أهمية كل حاسة من الحواس الخمسة.
- يتعرف الطفل إلى مفهوم المنافسة في اللعب.
- يحاول الوصول إلى مركز متقدم في أثناء المنافسة.
- يتقبل الطفل الخسارة والفوز.
- يقوم بدور القائد في بعض الأنشطة البسيطة.
- يوجه الطفل أقرانه في أثناء قيادته للمجموعة.
- يتعاون الطفل مع أقرانه في أثناء قيادته للمجموعة.

الوسائل، والأدوات المستخدمة في البرنامج:

- وسائل وأدوات خفيفة: أطواق، وكور بلاستيك صغيرة وكبيرة، وخيط صوف، وقماش، وقطع نقود معدنية، بالونات، وحجر نرد، ودفتر قلاب... إلخ.
- وسائل، وأدوات ثقيلة: عارضة اتزان، مناضد، كراسي، صناديق مختلفة الأحجام... إلخ.
- وسائل وأدوات موسيقى (طبله - مثلث رنان - CD موسيقى... إلخ).

- وسائل، وأدوات تربوية، ورمزية: بازل أشكال مختلفة، مجسمات، صور مختلفة، مناهات أشكال مختلفة، لوحات... إلخ.
- وسائل وأدوات فنية: صور ملونة، وألوان... إلخ.
- استخدام فراغ الحجرة، وجزء من حديقة المركز بوصفها أداة أساسية في أثناء تطبيق الألعاب التعليمية.

الفنيات المستخدمة في البرنامج:

- تُعد الألعاب التعليمية شكلاً من أشكال أسلوب اللعب، وترجع أهمية اللعب إلى مجموعة من العوامل، حُدِث من قبل دراسة "وود" و"انفيلد" (٢٠٠٥) Wood & Attfield وهي أن اللعب:
 - يساعد علي تقريب المفاهيم، وإدراك معاني الأشياء.
 - يُعدُّ أداة تعبير وتواصل بين الأطفال.
 - ينشط القدرات العقلية لدى الأطفال.
 - يُعد طريقة علاجية لحل بعض المشكلات والاضطرابات التي يعاني منها بعض الأطفال.
 - يساعد على إحداث تفاعل الطفل مع عناصر البيئة بغرض التعلم، وإنماء الشخصية والسلوك.
 - ينمي لدى الطفل قيماً مرغوب فيها مثل: تقدير العمل الجماعي، واحترام حقوق الآخرين، واحترام القواعد، والانتماء للجماعة.
 - الطفل عن طريق اللعب يتعلم بطريقة غير مباشرة.
- وقد استخدمت بعض الفنيات في البرنامج، وهي على النحو الآتي:

- التعزيز Reinforcement:

التعزيز هو الوسيلة التي ينتج عنها تعلم، وتكرار سلوك يؤدي إلى إثابة، وتجنب سلوك يؤدي إلى عقاب (عثمان فراج، ٢٠٠٢، ٧).

والتعزيز نوعان هما:

- **التعزيز المستمر:** ونقصد به توالي تقديم التعزيز عقب حدوث الاستجابة بصفة مستمرة.
- **التعزيز المتقطع:** تعزيز الاستجابة في بعض مرات حدوثها (سهير كامل وشحاتة سليمان، ٢٠٠٢، ١٧٨ - ١٨٠).

- النمذجة Modeling:

التعلم بالنموذج عبارة عن أسلوب تعليمي يتضمن الإجراء العملي للسلوك أمام الطفل؛ بهدف مساعدته على محاكاته، ويمكن أن يقوم أي فرد راشد من المحيطين بالطفل بدور النموذج، وأداء السلوك أمامه. وعادة يكون التعليم بالنموذج أكثر فاعلية إذا احتل النموذج مكانة مميزة في حياة الطفل؛ لأن الأفراد بصورة عامة يميلون إلى تقليد أبطالهم المفضلين أكثر من غيرهم (عبد العزيز الشخص، ٢٠٠٤، ٧٥).

- المحاكاة Imitation:

غالبًا ما يستخدم مصطلحا: النمذجة، والمحاكاة بالتبادل، أي بمعنى واحد، ولكن الواقع غير ذلك؛ إذ توجد علاقة متبادلة بين التعلم بالنموذج والتعلم بالمحاكاة؛ فالباحث يزود الطفل بالنموذج، وعلى الطفل أن يتعلم منه بالمحاكاة، أي أن النمذجة تتضمن مشاهدة النموذج، أما

المحاكاة فتتضمن الممارسة الفعلية للنموذج المشاهد (عبد العزيز الشخص، ٢٠٠٤، ٧٩).

– الحث Prompting:

يحتاج بعض الأطفال إلى الحث (المساعدة) حتى يتمكنوا من أداء المهارات أو السلوكيات المطلوبة. ويعد الحث من الفنيات التعليمية التي تساعد الطفل على أداء الاستجابة الصحيحة بما يقلل من خطأ الطفل، ويدعم إحساس الطفل بالنجاح، كما يلعب الحث دوراً مهماً في توضيح الاستجابة المتوقعة من الطفل (سيد جارجي، ٢٠٠٩، ١٨٦).

أنواع الألعاب التعليمية بالبرنامج:

- ألعاب حركية: وهي تهدف إلى تنشيط اللياقة البدنية للطفل، وهي تعمل على تنشيط البدن والذهن - مثل: الألعاب الرياضية المختلفة، ويراعى اختيار الألعاب المناسبة لسن الأطفال، وميولهم، وعاداتهم، وحالتهم الصحية، مثل: ألعاب الرمي والقذف، والتركيب، والسباق، والقفز، والتوازن، والجري، وألعاب الكرة.
- ألعاب الذكاء: مثل: المتاهات، وحل المشكلات.
- القصص، والألعاب التمثيلية: مثل: التمثيل المسرحي، ولعب الأدوار في إعادة تمثيل أحداث قصة مسموعة، أو في التعبير عن الذات.
- ألعاب الرقص والغناء: الرقص، واتباع القائد على أنغام بعض القطع الموسيقية.
- ألعاب ورقية: وهي ألعاب تتم من خلال استخدام الورق في ابتكار ألعاب وعملها وكذلك في نماذج وأشكال فنية مختلفة من الورق مثل:

(لوحة كولاج لتفاحة- طباعة لشكل أنثى وذكر- صناعة بطاقة تقدير- رسم الحواس).

تقويم الألعاب التعليمية:

التقويم عملية متكاملة بواسطته تُدَوَّن التغيرات التي حدثت للطفل في مجالات النمو المختلفة، ويحدد إن كانت الأهداف المكتوبة قبل بداية التدخل تحققت من عدمه، ويقصد بها تقويم الطفل؛ لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق أهداف البرنامج المقترح، والذي وُضِعَ من قبل الباحثة، وقد اعتمدت في تقويمها للبرنامج على ما يلي:

- **التقويم القبلي:** لتحديد مدى توافر المهارات الحياتية لدى الطفل ضعيف السمع، ويتم ذلك من خلال تطبيق استبانة تقدير المعلمة السابق لتطبيق البرنامج.
- **التقويم التكويني:** ويقصد به التعرف إلى مقدار التقدم الذي يحرزه الطفل في تنمية المهارات الحياتية من خلال تنفيذ النشاط التقويمي في نهاية كل لعبة.
- **التقويم النهائي:** ويعنى الحكم على مدى تقدم الطفل في اكتساب المهارات الحياتية، ومدى فاعلية الألعاب التعليمية المستخدمة، ويكون من خلال التطبيق البعدي لاستبانة تقدير المعلمة.

جلسات تثقيفية للمعلمات والإخصائيات:

قبل استضافة عينة الدراسة لتطبيق تجربة الدراسة، قامت الباحثة بجلسات تثقيفية للمعلمات، والإخصائيات، والقائمين على رعايتهم في مركز التدخل المبكر عشر جلسات، مدة كل جلسة (٦٠ دقيقة)؛ لتكون

دليلاً لهم على معرفة كيفية التعامل مع الطفل ضعيف السمع، وكيفية الاتصال الفاعل معه، ولتساعد تلك الجلسات في نجاح برنامج الألعاب التعليمية المقدم لهذه الفئة من الأطفال.

وتعدّ هذه الجلسات نوعاً من الحديث عن طريق المناقشة والحوار بين الباحثة، والمعلمات، والإخصائيات، ويلعب فيها عنصر التعليم دوراً رئيساً؛ إذ يعتمد على إلقاء محاضرات سهلة، يتخللها، ويليه مناقشات، وهدفها تغيير الاتجاهات لديهم، وتقديم معلومات حول الطفل، ونموه، وفرصته في التعليم والرعاية الصحية، ومدى الاستفادة من بقايا السمع، وتدعيم الأسرة، ومشاركتها في البرنامج، وإشاعة روح الحب والتفاهم والألفة، واكتساب مهارات التعامل مع الطفل المعوق سمعياً في أثناء تطبيق الألعاب التعليمية المقترحة، والالتزام بقواعدها، مع توضيح الدور الأساسي لهم في أثناء اللعب.

وكذلك كيفية تطبيق استبانة تقدير المعلمة؛ للتعرف إلى مدى توافر المهارات الحياتية لدى طفل الروضة ضعيف السمع، وإجراء القياس القبلي والبعدي، وتحديد بعض الأنشطة المنزلية لوالدي الأطفال؛ وكذلك شرح كيفية الحفاظ على المعينات السمعية.

التأكد من صلاحية البرنامج:

عُرِضَت الألعاب التعليمية، على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجالات: التربية، والتربية الخاصة، وعلم النفس؛ وذلك بهدف استخراج صدق المحكمين للبرنامج المقترح، إذ طُلب من كل محكم إبداء رأيه، من حيث: عدد الألعاب ومدة كل لعبة، ومدة تكرارها، وعدد الأيام، ومناسبة تلك الألعاب من حيث: الهدف العام، والهدف

الإجرائي، ودور المعلمة في أثناء إجراءات التطبيق اليومية، والضوابط المختصة بكل من المعلمة والطفل.

وانحصرت الملاحظات التي أبدتها بعض المحكمين على النحو الآتي:

- تقصير مدة اللعبة لتصبح (٣٥ إلى ٤٠) دقيقة بدلاً من (٦٠) دقيقة حتى لا يصاب الأطفال بالملل.
 - التركيز على مهارات الاستماع، وتدريبات النطق، والكلام في أثناء تنفيذ الألعاب.
 - تكرار اللعبة على مدار أسبوع بواقع (٣) أيام أسبوعياً؛ لتصبح مدة تنفيذ البرنامج (٥١) يوماً للأنشطة بدلاً من (٣٤) يوماً.
- كما طُبِّق البرنامج على عينة استطلاعية؛ للتحقق العملي من مدى مناسبة الألعاب للأطفال؛ إذ قامت الباحثة بملاحظة ردود أفعالهم تجاه الألعاب، ومدى وضوح القواعد، والصعوبات التي واجهتهم في فهم المقصود من بعض الألعاب التعليمية؛ وقامت الباحثة بتغيير بعضها، ومعالجة بعضها الآخر.

رابعاً - التجربة الأساسية، وتطبيق جلسات البرنامج:

قبل تنفيذ الجلسات أُعدَّت القاعة وجُهِّزَتْ؛ لتنفيذ الألعاب. وَطُبِّق في وجود الإخصائيات المسئولات عن الأطفال؛ إذ مثّلن دوراً أساسياً في المساعدة في أثناء التدريب السمعي الفردي لكل طفل، وتجهيز الأدوات المختصة بكل لعبة.

- **التطبيق القبلي:** طُبِّقت الاستبانة من قبل معلمات الأطفال على عينة الدراسة التجريبية، وذلك قبل جلسات ممارسة الألعاب على مدار

يومين من ٢٠١٣/٩/١٠م حتى ٢٠١٣/٩/١٢م، وحُسبت الدرجة المعبرة عن مدى توافر المهارات الحياتية.

- **تطبيق برنامج الألعاب التعليمية:** وذلك بواقع من (٣٥ إلى ٤٠) دقيقة للعبة الواحدة يوميًا من (١٧) لعبة، وكرّرت اللعبة مع الأطفال بمعدل ثلاث مرات على ثلاثة أيام في الأسبوع؛ إذ إن جلسات البرنامج (٥١ يومًا) بمعدل ثلاثة أيام أسبوعيًا لمدة أربعة أشهر وأسبوع من ٢٠١٣/٩/١٥م، وحتى ٢٠١٤/١/٢٢م. يوضح جدول (٩) التحديد الزمني والعددي عند تطبيق البرنامج.

جدول رقم (٩)

التحديد الزمني والعددي عند تطبيق البرنامج

مدة تطبيق البرنامج	عدد الأيام	عدد الألعاب في اليوم	عدد الألعاب الكلية للبرنامج	زمن كل نشاط	الزمن الكلي للبرنامج
١٧ أسبوعًا	٥١	١	١٧	٣٥-٤٠ دقيقة	٣٠-٣٤ ساعة

- **التطبيق البعدي:** قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة، وذلك في الفترة من ٢٣ / ٦ / ٢٠١٤م، وحتى ٢٥ / ١ / ٢٠١٤م؛ لمعرفة المدى الذي توصل إليه الأطفال في إدراكهم وتقديرهم لبعض صفات، وخصائص المهارات الحياتية، والنظرة الإيجابية تجاهها بعد ممارسة البرنامج، والمقارنة بين التطبيقين: القبلي، والبعدي، ويكون التقدير على أساس أداء الطفل للسلوك المطلوب ملاحظته، وليس على أساس المهارة في الأداء.
- **التطبيق التتبعي:** وذلك بإعادة تطبيق الاستبانة مرة أخرى على الأطفال عينة الدراسة، بعد مضي شهر من تطبيق البرنامج، للتحقق من فاعلية الألعاب التعليمية، والتعرف إلى بقاء أثرها.

خامساً - عرض النتائج، وتفسيرها:

للإجابة عن تساؤلات الدراسة، والتحقق من صحة فروضها اتبع ما

يلي:

١ - الفرض الأول:

الذي ينص على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين فترات القياس (قبلي - بعدي - تنبعي) على أبعاد المهارات الحياتية لدى أطفال الروضة ضعاف السمع".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استُخدم اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه للقياسات المتكررة (مجموعات مترابطة) ويوضحه جدول (١٠).

جدول رقم (١٠)

تحليل التباين أحادي الاتجاه للقياسات المتكررة (مجموعات مترابطة)

(ANOVA) One – Factor Experiment With Repeated Measurements

المهارة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" والدلالة	مربع ايتا الجزئي
١	تقبل الآخرين	بين الأطفال	٩	١٦.٥٣٣		
	داخل فترات القياس	٧١.٦٦٧	٢	٣٥.٨٣٣	**٤٧.١٩٥	٠.٨٤
	الخطأ	١٣.٦٦٧	١٨	٠.٧٥٩		
٢	تحديد الأهداف	بين الأطفال	٩	٩.٣٦٧		
	داخل فترات القياس	٦١.٨	٢	٣٠.٩	**٢٥.٨٣	٠.٧٤٢
	الخطأ	٢١.٥٣٣	١٨	١.١٩٦		
٣	العمل الجماعي	بين الأطفال	٩	٥٥.٣٦٧		
	داخل فترات القياس	٥٤.٦	٢	٢٧.٣	**٥٦.٢٦٧	٠.٨٦٢
	الخطأ	٨.٧٣٣	١٨	٠.٤٨٥		

المهارة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" والدلالة	مربع ايتا الجزئي
٤ حسن الاستماع	بين الأطفال	٢٤.٦٦٧	٩	٢.٧٤١		
	داخل فترات القياس	٧٦.٠٦٧	٢	٣٨.٠٣٣	***٣٤.٣٤٤	٠.٧٩٢
	الخطأ	١٩.٩٣٣	١٨	١.١٠٧		
٥ طرح الأسئلة	بين الأطفال	٢١.٥	٩	٢.٣٨٩		
	داخل فترات القياس	٥٠.٨٦٧	٢	٢٥.٤٣٣	**٢١	٠.٧
	الخطأ	٢١.٨	١٨	١.٢١١		
٦ العمل الفردي	بين الأطفال	٦.٣	٩	٠.٧		
	داخل فترات القياس	٤٣.٤٦٧	٢	٢١.٧٣٣	**٢٠.٣٧٥	٠.٦٩٤
	الخطأ	١٩.٢	١٨	١.٠٦٧		
٧ التواصل الجيد	بين الأطفال	٢٢.١٣٣	٩	٢.٤٥٩		
	داخل فترات القياس	٢٥.٨٦٧	٢	١٢.٩٣٣	**٢٠.٣٠٢	٠.٦٩٣
	الخطأ	١١.٤٦٧	١٨	٠.٦٣٧		
٨ التعبير عن المشاعر	بين الأطفال	٢٤.٨	٩	٢.٧٥٦		
	داخل فترات القياس	٣١.٢	٢	١٥.٦	**١٦.٧١٤	٠.٦٥
	الخطأ	١٦.٨	١٨	٠.٩٣٣		
٩ اتخاذ القرار	بين الأطفال	١٢.٨٣٣	٩	١.٤٢٦		
	داخل فترات القياس	٦٥.٨٦٧	٢	٣٢.٩٣٣	**٤٤.٠٢	٠.٨٣
	الخطأ	١٣.٤٦٧	١٨	٠.٧٤٨		
١٠ الشكر والتقدير	بين الأطفال	١٧.٥	٩	١.٩٤٤		
	داخل فترات القياس	٤٨.٠٦٧	٢	٢٤.٠٣٣	**١١.٨٢	٠.٥٦٨
	الخطأ	٣٦.٦	١٨	٢.٠٣٣		
١١ الايمان بقدرة الله	بين الأطفال	٢٧.٦٣٣	٩	٣.٠٧		
	داخل فترات القياس	٦٠.٨	٢	٣٠.٤	**٢١.١٥٥	٠.٧٠٢
	الخطأ	٢٥.٨٦٧	١٨	١.٤٣٧		
١٢ الثقة في النفس	بين الأطفال	١٤.٧	٩	١.٦٣٣		
	داخل فترات القياس	٣٧.٨	٢	١٨.٩	**١٨.٦٩٢	٠.٦٧٥
	الخطأ	١٨.٢	١٨	١.٠١١		

المهارة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" والدلالة	مربع ايتا الجزئي
١٣ الصدق في الكلام	بين الأطفال	١٥.٨٦٧	٩	١.٧٦٣		
	داخل فترات القياس	٣٥	٢	١٧.٥	**١٧.١٨٢	٠.٦٥٦
	الخطأ	١٨.٣٣٣	١٨	١.٠١٩		
١٤ الإحساس بالسعادة	بين الأطفال	٣٢.١٦٧	٩	٣.٥٧٤		
	داخل فترات القياس	٤٤.٦	٢	٢٢.٣	**٢٣.٩٨٨	٠.٧٢٧
	الخطأ	١٦.٧٣٣	١٨	٠.٩٣		
١٥ استخدام الحواس	بين الأطفال	٢٩.٢	٩	٣.٢٤٤		
	داخل فترات القياس	٥٩.٢٦٧	٢	٢٩.٦٣٣	**٣٤.٦٣٦	٠.٧٩٤
	الخطأ	١٥.٤	١٨	٠.٨٥٦		
١٦ القدرة على التحدي	بين الأطفال	٢٢.٥٣٣	٩	٢.٥٠٤		
	داخل فترات القياس	٤٣.٤٦٧	٢	٢١.٧٣٣	**١٦.٣٩١	٠.٦٤٦
	الخطأ	٢٣.٨٦٧	١٨	١.٣٢٦		
١٧ القدرة على القيادة	بين الأطفال	٢٢.٨	٩	٢.٥٣٣		
	داخل فترات القياس	٥٥.٤	٢	٢٧.٧	**٣٩.٥٧١	٠.٨١٥
	الخطأ	١٢.٦	١٨	٠.٧		
الدرجة الكلية	بين الأطفال	١.١٢٨	٩	٠.١٢٥		
	داخل فترات القياس	٤٩.٧٩	٢	٢٤.٨٩٥	**٣٢٣.٧٠٥	٠.٩٧٣
	الخطأ	١.٣٨٤	١٨	٠.٠٧٧		

قيمة "ف" الجدولية عند (٢، ١٨) ومستوى دلالة (٠.٠١) = ٦.١٣، وعند مستوى دلالة (٠.٠٥) = ٣.٥٥

يتضح من جدول (١٠) أن قيم "ف" لدلالة الفروق بين فترات القياس (قبلي - بعدي - تنبعي) قيم أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ مما يدل على وجود فروق إحصائية بين فترات القياس، كما حُسبت قيم مربع ايتا الجزئي، والتي تراوحت بين (٠.٥٧ - ٠.٨٦)، وتدل على أن ٥٧.٠% إلى ٨٦.٠% من التباين بين درجات فترات القياس ترجع إلى البرنامج، وتشير إلى تحسن كبير في تنمية المهارات

الحياتية لدى الأطفال ضعاف السمع. ولمعرفة دلالة الفروق واتجاهها أُجري اختبار "توكي"، وحُسِبَت القيم الحرجة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، و(٠.٠٥) ويوضحه جدول (١١).

جدول (۱۱)

اختبار توكي لدلالة الفروق واتجاهها بين كل متوسطين

قيمة توكي الدرجة		تتبعي	بعدي	قبلي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	القياس	المهارة	
(٠.٠٠٥)	(٠.٠٠١)								
				—	٠.٧٣٨	٣.٩٠٠	قبلي	١	تقيل الأخرين
٠.٩٧٨	١.٦٥٧		—	**٣.٠٠٠	١.١٩٧	٦.٩٠٠	بعدي		
		—	٠.٥٠٠	**٣.٥٠٠	١.١٧٤	٧.٤٠٠	تتبعي		
				—	١.٣٧٠	٤.١٠٠	قبلي	٢	تحديد الأهداف
١.٢٢٨	٢.٠٧٩		—	**٢.٧٠٠	٠.٩١٩	٦.٨٠٠	بعدي		
		—	٠.٦٠٠	**٣.٣٠٠	٠.٨٤٣	٧.٤٠٠	تتبعي		
				—	١.٢٢٩	٤.٢٠٠	قبلي	٣	العمل الجماعي
٠.٧٨٢	١.٣٢٤		—	**٢.٧٠٠	١.٦٦٣	٦.٩٠٠	بعدي		
		—	٠.٣٠٠	**٣.٠٠٠	١.٦٨٧	٧.٢٠٠	تتبعي		
				—	١.٢٨٧	٤.١٠٠	قبلي	٤	حسن الاستماع
١.١٨١	٢.٠٠١		—	**٣.١٠٠	١.٢٢٩	٧.٢٠٠	بعدي		
		—	٠.٥٠٠	**٣.٦٠٠	١.٣٣٧	٧.٧٠٠	تتبعي		
				—	١.٠٥٤	٤.٠٠٠	قبلي	٥	طرح الأسئلة
١.٢٣٥	٢.٠٩٢		—	**٢.٦٠٠	١.٣٥٠	٦.٦٠٠	بعدي		
		—	٠.٣٠٠	**٢.٩٠٠	١.٣٧٠	٦.٩٠٠	تتبعي		
				—	١.١٦٠	٤.٣٠٠	قبلي	٦	العمل الفردى
١.١٦٠	١.٩٦٤		—	**٢.٢٠٠	٠.٩٧٢	٦.٥٠٠	بعدي		
		—	٠.٦٠٠	**٢.٨٠٠	٠.٧٣٨	٧.١٠٠	تتبعي		
				—	١.١٣٥	٥.٢٠٠	قبلي	٧	التواصل الجيد
٠.٨٩٦	١.٥١٨		—	**١.٦٠٠	١.٢٢٩	٦.٨٠٠	بعدي		
		—	٠.٦٠٠	**٢.٢٠٠	٠.٩٦٦	٧.٤٠٠	تتبعي		

المهارة	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قبلي	بعدي	تتبعي	قيمة توكي الحرجة	
							(٠.٠١)	(٠.٠٥)
٨	قبلي	٤.٨٠٠	١.٤٧٦	-				
	بعدي	٦.٦٠٠	١.٠٧٥	*١.٨٠٠	-		١.٨٣٧	١.٠٨٤
	تتبعي	٧.٢٠٠	١.١٣٥	**٢.٤٠٠	٠.٦٠٠	-		
٩	قبلي	٤.١٠٠	١.١٠١	-				
	بعدي	٦.٩٠٠	٠.٨٧٦	**٢.٨٠٠	-		١.٦٤٥	٠.٩٧١
	تتبعي	٧.٥٠٠	٠.٩٧٢	**٣.٤٠٠	٠.٦٠٠	-		
١٠	قبلي	٤.٤٠٠	١.٣٥٠	-				
	بعدي	٦.٨٠٠	١.٦٨٧	*٢.٤٠٠	-		٢.٧١١	١.٦٠١
	تتبعي	٧.٣٠٠	١.١٦٠	**٢.٩٠٠	٠.٥٠٠	-		
١١	قبلي	٤.٣٠٠	١.٢٥٢	-				
	بعدي	٧.١٠٠	١.٣٧٠	**٢.٨٠٠	-		٢.٢٧٩	١.٣٤٦
	تتبعي	٧.٥٠٠	١.٥٨١	**٣.٢٠٠	٠.٤٠٠	-		
١٢	قبلي	٤.٦٠٠	١.١٧٤	-				
	بعدي	٦.٤٠٠	١.٠٧٥	*١.٨٠٠	-		١.٩١٢	١.١٢٩
	تتبعي	٧.٣٠٠	١.٠٥٩	**٢.٧٠٠	٠.٩٠٠	-		
١٣	قبلي	٥.١٠٠	١.٣٧٠	-				
	بعدي	٧.١٠٠	١.١٠١	**٢.٠٠٠	-		١.٩١٩	١.١٣٣
	تتبعي	٧.٦٠٠	٠.٨٤٣	**٢.٥٠٠	٠.٥٠٠	-		
١٤	قبلي	٤.٨٠٠	١.٤٧٦	-				
	بعدي	٧.١٠٠	١.٣٧٠	**٢.٣٠٠	-		١.٨٣٤	١.٠٨٣
	تتبعي	٧.٦٠٠	١.١٧٤	**٢.٨٠٠	٠.٥٠٠	-		
١٥	قبلي	٤.١٠٠	١.١٠١	-				
	بعدي	٦.٨٠٠	١.٢٢٩	**٢.٧٠٠	-		١.٧٥٩	١.٠٣٩
	تتبعي	٧.٣٠٠	١.٤٩٤	**٣.٢٠٠	٠.٥٠٠	-		

المهارة	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قبلي	بعدي	تتبعي	قيمة توكي الحرجة	
							(٠.٠٠١)	(٠.٠٠٥)
١٦	القدرة على التحدي	قبلي	٤.٤٠٠	١.٣٥٠				
	بعدي	٦.٦٠٠	١.٣٥٠	**٢.٢٠٠			٢.١٩٠	١.٢٩٣
	تتبعي	٧.٢٠٠	١.٢٢٩	**٢.٨٠٠	٠.٦٠٠			
١٧	القدرة على القيادة	قبلي	٤.٣٠٠	١.٢٥٢	-			
	بعدي	٦.٩٠٠	٠.٨٧٦	**٢.٦٠٠	-		١.٥٩١	٠.٩٣٩
	تتبعي	٧.٤٠٠	١.٢٦٥	**٣.١٠٠	٠.٥٠٠	-		
الدرجة الكلية	قبلي	٤.٣٩٤	٠.٣٤٤	-				
	بعدي	٦.٨٢٤	٠.٢٩٩	**٢.٤٢٩	-		٠.٥٢٨	٠.٣١٢
	تتبعي	٧.٣٥٣	٠.٢٦٧	**٢.٩٥٩	**٠.٥٢٩	-		

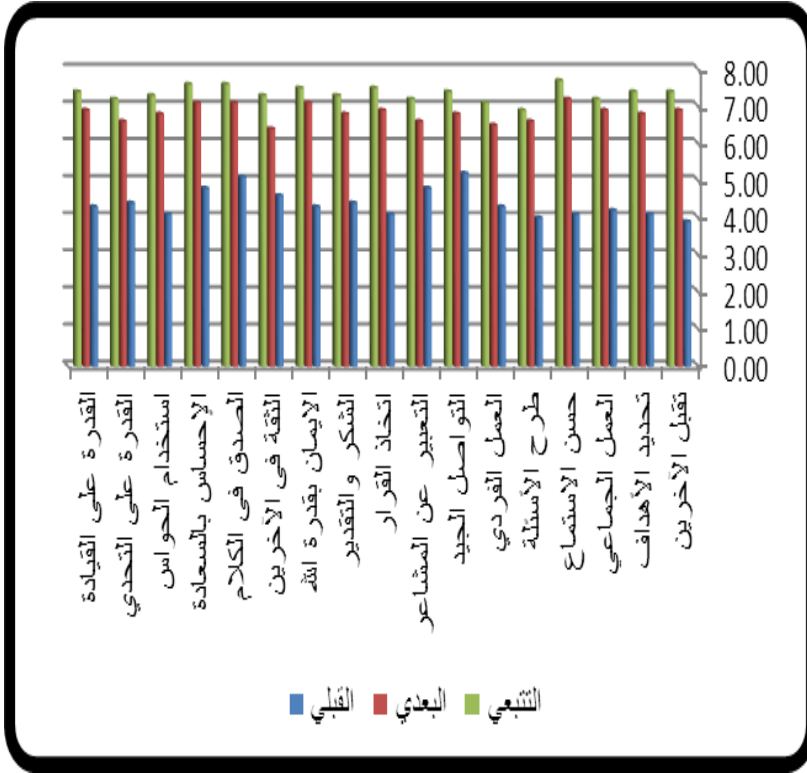
** دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٠١).

يتبين لنا من جدول (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي ومتوسط درجات كل من القياس (البعدي - التتبعي) عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) لصالح القياس (البعدي - التتبعي)، كما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠١) بين القياس البعدي والقياس التتبعي للدرجة الكلية للاستبانة. كما يتضح أن متوسط درجات القياس التتبعي أكبر من متوسط درجات القياس البعدي، وإن لم يصل هذا الفرق إلى مستوى الدلالة عند (٠.٠٠٥)، إلا أنه يطمئن الباحثة إلى استمرارية تأثير البرنامج في دور الألعاب التعليمية في إكساب أطفال الروضة ضعاف السمع المهارات الحياتية.

والشكل البياني (١) يوضح المتوسط الحسابي لدرجات القياس (القبلي - البعدي - التتبعي) لأبعاد الاستبانة.

شكل رقم (١)

المتوسط الحسابي لفترات القياس لأبعاد المهارات الحياتية لأطفال
الروضة ضعاف السمع



يتضح من شكل (١) أن متوسط درجات القياس البعدي أكبر من متوسط درجات القياس القبلي؛ مما يدل على تحسن الأداء لأطفال الروضة ضعاف السمع في المهارات الحياتية قيد البحث، كما يتضح أن متوسط درجات القياس التتبعي أكبر من متوسط درجات القياس البعدي؛ مما يدل على استمرارية تأثير البرنامج بعد فترة زمنية (شهر) من انتهاء تنفيذ البرنامج، وهذا يدل على فاعلية جديدة للبرنامج في إكساب الأطفال ضعاف السمع المهارات الحياتية.

٢ - الفرض الثاني:

والذي ينص على "يوجد أثر للبرنامج في إكساب المهارات الحياتية لدى أطفال الروضة ضعاف السمع".
وللتحقق من صحة هذا الفرض حُسِبَ مربع ايتا الجزئي، ويوضحه جدول (١٢).

جدول رقم (١٢)

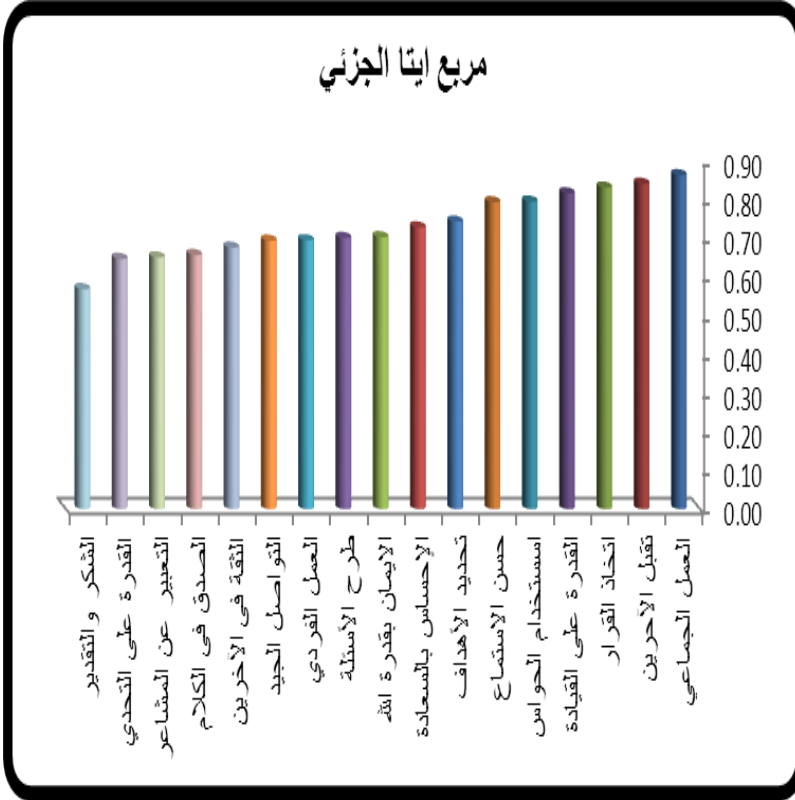
قيم مربع ايتا الجزئي لأبعاد الاستبانة

الترتيب	مربع ايتا الجزئي	الأبعاد	
٢	٠.٨٤	تقبل الآخرين	١
٧	٠.٧٤	تحديد الأهداف	٢
١	٠.٨٦	العمل الجماعي	٣
٦	٠.٧٩	حسن الاستماع	٤
١٠	٠.٧٠	طرح الأسئلة	٥
١١	٠.٦٩	العمل الفردي	٦
١٢	٠.٦٩	التواصل الجيد	٧
١٥	٠.٦٥	التعبير عن المشاعر	٨
٣	٠.٨٣	اتخاذ القرار	٩
١٧	٠.٥٧	الشكر والتقدير	١٠
٩	٠.٧٠	الايمان بقدرة الله	١١
١٣	٠.٦٨	الثقة في النفس	١٢
١٤	٠.٦٦	الصدق في الكلام	١٣
٨	٠.٧٣	الإحساس بالسعادة	١٤
٥	٠.٧٩	استخدام الحواس	١٥
١٦	٠.٦٥	القدرة على التحدي	١٦
٤	٠.٨٢	القدرة على القيادة	١٧

والشكل البياني الآتي (٢) يوضح قيم مربع ايتا لأبعاد الاستبانة.

شكل رقم (٢)
قيم مربع إيتا لأبعاد الاستبانة

مجلة الكوفة والقومية - المجلد الثالث والعشرون - السنة السابعة - يوليو ٢٠١٥



يتضح من جدول (١٢) وشكل (٢) أن قيم مربع إيتا الجزئي، تراوحت بين (٠.٥٧ - ٠.٨٦)؛ مما يدل على أن ما بين (٠.٥٧% إلى ٠.٨٦%) من التباين في درجات فترات القياس ترجع إلى البرنامج، وهي نسب تدل على تحسن ملحوظ لعينة البحث.

كما يتضح أن العمل الجماعي احتل المرتبة الأولى، ثم تقبل الآخرين، واتخاذ القرار، وكان في المرتبة الأخيرة كل من الشكر والتقدير، والقدرة على التحدي، والتعبير عن المشاعر.

خامساً - تفسير النتائج:

تشير نتائج الدراسة إلى الأثر المرتفع، الذي أحدثته برنامج الألعاب التعليمية في تنمية بعض المهارات الحياتية للأطفال ضعاف السمع؛ إذ إنه اشتمل على العديد من الألعاب، وجلسات النطق، والتخاطب، التي ساعدت على سرعة استيعاب المهارات المتضمنة في البرنامج، في جو مليء بالحب، والتعاون، والتفاعل الإيجابي، كما رُوعي عند تصميم الألعاب أن تتناسب مع الفروق الفردية، ومع سمات واحتياجات الطفل ضعيف السمع "عينة الدراسة" واحتياجاته.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة Yuhan (٢٠١٣)، التي تقرر أنه كلما بدأنا في التدخل المبكر للبرامج التربوية أو العلاجية كانت النتائج أفضل بكثير بالنسبة للطفل ضعيف السمع؛ إذ إنه تناول بالشرح بعض هذه البرامج وهي: برامج تحسين اللغة والقدرة الكلامية - برامج التعلم مع الأقران من ضعاف السمع؛ إذ يتبع البرنامج الحالي للدراسة هذه الفئة من البرامج - برامج التدريب للمهارات الاجتماعية - برامج التدريس للأطفال ضعاف السمع الأكبر سنًا مع أطفال عاديي السمع.

كما تتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسات كل من: "موفالالي" وآخرين (٢٠١٤) Movallali, et. Al ودراسة "نول" (٢٠٠٧) Noll ونص على أن الأطفال ضعاف السمع تتحسن مهاراتهم الحياتية الاجتماعية، وقدراتهم على الفهم الشفهي عندما يُتَوَافَر لهم مناخ تعليمي وتربوي واجتماعي مناسب تتساوى فرص التعليم والنمو المعرفي مع الأطفال الطبيعيين.

وأكدت الدراسة الحالية والدراسات السابقة مثل دراسة "باتون" (٢٠٠٤) Patton ودراسة "كورنيك" و"بوب" (٢٠٠٤) Korinek & Popp أن الأطفال ذوي الإعاقة السمعية (ضعاف السمع) قد تأثروا بإعاقتهم في مدى اكتسابهم، وممارستهم لمهارات الحياة الاجتماعية الانفعالية ومثل قلة الثقة بالنفس، والعمل الجماعي، وتقبل الآخرين مع غيرهم من أفراد المجتمع العاديين، ويظهر ذلك في الدرجات المنخفضة للتطبيق القبلي استبائية تقديم المصلحة للمهارات الحياتية؛ إذ إن إعاقة الطفل يترتب عليها العديد من المشكلات بشكل يتطلب تقديم خدمات مساندة؛ لتأهيل تلك الفئة ودعم العملية التعليمية والتربوية لهم، ودعم دور الروضة والمدرسة في جميع البرامج التعليمية، وغير التعليمية المقدمة لهم ولأطفالهم.

ولقد اتفقت الدراسة الحالية أيضاً مع دراسة كل من: "نيكولاس"، و"جيررس" (٢٠٠٦) GeersNicholas & على أنه عندما يتعرض الطفل ضعيف السمع في مرحلة الروضة للتدريبات اللغوية فإن ذلك سيساعده على سرعة اكتساب المهارات الحياتية والتواصل اللغوي، وإعداده لغوياً للصف الأول الابتدائي، وتفاعله مباشرة مع أنشطة البرنامج ومشاركته الفعلية مع المعلمة، ورغبته في الحضور الدائم، وجودة الأنشطة ومناسبتها دليل مادي على نجاح البرنامج وفاعليته.

إن تعلم الأطفال للمهارات الحياتية ولاسيما الاجتماعية منها كحسن الاستماع، وطرح الأسئلة، والاستجابة للآخرين، واستخدام الحواس، واتخاذ القرار، يتم بصورة أكثر فاعلية من خلال الاشتراك في الألعاب، والاندماج، والتواصل، ومساندة الآخرين أثناء اللعبة، وهذا ما أكدته دراسة "كيلمان" وآخرين (٢٠٠٧) Keilmann, et.al.

وقد اتفقت معهم نتائج الدراسة الحالية من خلال الدرجات المرتفعة للتطبيق البعدي لاستبانة تقدير المعلمة للمهارات الحياتية.

كما تتفق نتائج الدراسة مع دراسة "بروس" و"هانسون" (٢٠١١) Bruce & Hansson في أن توفير الفرصة للتدريب على المهارة يؤدي إلى اكتسابها، واستمرارها مدى الحياة، وهذا ما ظهر في نتائج التطبيق التتبعي للاستبانة.

سادساً - التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية وما سبقها من إطار نظري ودراسات سابقة فإن الباحثة تقدم التوصيات الآتية:

- ١- توفير مراكز التشخيص والتدخل المبكر في جميع محافظات جمهورية مصر العربية، وفي جميع الأحياء، وإرشاد الأسر التي لديها أطفال صم أو ضعاف سمع، وتدريبها على كيفية التعامل مع أبنائهم وكيف يمكن توصيل المعلومات إليهم بالطرق التربوية السليمة، ومشاركتهم الفاعلة لهذه المراكز.
- ٢- إنشاء قاعدة بيانات على مستوى جميع المحافظات بشأن الأطفال الصم وضعاف السمع.
- ٣- تأسيس معايير جودة عالية لبرامج التدخل المبكر للطفولة للمعاقين سمعياً في مرحلة ما قبل المدرسة.
- ٤- توفير وسائل تكنولوجية حديثة للتدريبات السمعية بأسعار ميسرة للأهالي الأطفال الذين هم في حاجة إليها داخل برامج التدخل المبكر؛ لرفع مستوى الأطفال ضعاف السمع، ومسايرة التقدم العلمي.

٥- تدريب معلمات رياض الأطفال على طرق التواصل الصحيحة مع هؤلاء الأطفال، وتوفير معلمات متخصصات في الإعاقة السمعية حتى لا يكون الأمر محصوراً على مترجمات إشارة في كل روضة بها دمج لمساعدة الأطفال على غرف الخدمات المساندة (التدريبات السمعية- التخاطب- صعوبات التعلم) مع الإشراف المتخصص والمتابعة.

٦- توعية الأطفال السامعين لتقبل زملائهم ضعاف السمع، وحثهم على التعامل معهم لخلق جو من الحب، والألفة، والتعاون المثمر بينهم.

٧- مناشدة وزارتي التربية والتعليم العالي بتخصيص مدرسة مختصة بضعاف السمع ضمن سلم تعليمي عام يؤهلهم إلى دخول الجامعة مع مراعاة تبسيط المناهج، على أن تتوافر في هذه المدارس شروط خاصة، كأن يكون عدد الأطفال في الفصل الواحد لا يزيد على عشرة أطفال، وتوفير إخصائي السمع والتخاطب، إضافة إلى تخصيص عيادة سمعية؛ لمواجهة أي طارئ قد يحدث للأجهزة.

سابعاً - دراسات وبحوث مقترحة:

لقد كشفت الدراسة الحالية عن بعض المشكلات، التي يمكن التصدي لها من خلال إجراء بحوث ودراسات مبتكرة تفيد في مجال التدخل المبكر، والأطفال ضعاف السمع ومن هذه البحوث المقترحة:

١- برنامج مقترح لإعداد معلمين متخصصين للأطفال ضعاف السمع في مرحلة ما قبل المدرسة.

٢- برنامج إرشادي لتوعية أسر الأطفال العاديين وتوجيههم نحو القيام بدور إيجابي في برامج الدمج للأطفال ضعاف السمع.

- ٣- فاعلية برنامج قائم على الأنشطة اللاصفية في المدارس العادية لمساعدة الأطفال ضعاف السمع على الاندماج بفاعلية، وتنمية مهاراتهم الشخصية والاجتماعية.
- ٤- برنامج مقترح لتقديم مهارات الرعاية النفسية والتربوية لضعاف السمع المدمجين في المرحلة الابتدائية بما يكفل تقدمهم نفسيًا واجتماعيًا وأكاديميًا.
- ٥- دراسة مقارنة للأطفال ضعاف السمع الذين تلقوا برامج تدخل مبكر وغيرهم من الذين لم يتعرضوا لهذه البرامج في مرحلة رياض الأطفال.

المراجع:

- إبراهيم الزريقات (٢٠٠٣). الإعاقة السمعية. عمان: دار وائل للنشر.
- إبراهيم الصاوي (٢٠٠٣). تأثير اللعب الموجه على تعليم السلوك البيئي لأطفال ما قبل المدرسة. رسالة دكتوراة غير منشورة. كلية التربية الرياضية بنات، جامعة الإسكندرية.
- إبراهيم عبد الله، ومحمد أحمد (٢٠٠٥). مشكلات الطلبة المعاقين سمعياً وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة كلية التربية، المجلد الثاني، العدد (٥٨)، جامعة المنصورة.
- أحلام عبد الغفار (٢٠٠٣). الرعاية التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.
- أحمد عبده (٢٠٠٦). فاعلية الألعاب التعليمية في إكساب بعض المفاهيم العلمية لأطفال الرياض المعاقين سمعياً بالمملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- أحمد النجدي وآخرون (٢٠٠٣). طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم. القاهرة: دار الفكر العربي.
- أسامة الصمادي (٢٠٠٧). فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي الطلبة الصم وضعاف السمع أثناء الخدمة في ضوء احتياجاتهم التدريبية في الأردن، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات التربوية، جامعة عمان العربية.
- أميرة عبد العزيز، جمال محمد، موسى العربي (٢٠٠٧). الخدمة الاجتماعية وذوي الاحتياجات الخاصة، المعهد العالي للخدمة الاجتماعية. القاهرة: دار المهندسين للطباعة.
- انشراح عبد العزيز (٢٠٠٣). توظيف الألعاب التعليمية في تنمية مهارات الثقافة البصرية لدى المعاقين سمعياً، مجلة تكنولوجيا

التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة، المؤتمر العلمي السنوي التاسع، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، جامعة حلوان، من ٢ - ٤ ديسمبر.

- إيمان فياض (٢٠٠٧). فاعلية برنامج ارشادي في تنمية مهارات تعامل الأمهات مع الأبناء المعاقين سمعياً وخفض نشاطهم الزائد. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

- تقوى فهمي (٢٠١٣). استخدام الدراما لتنمية التواصل الاجتماعي للأطفال ضعاف السمع بمرحلة الروضة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية.

- حنان العناني (٢٠٠٢). اللعب عند الأطفال، الأسس النظرية والتطبيقية. عمان: دار الفكر.

- حنان سلامة (٢٠٠٠). أثر استخدام الألعاب التعليمية على تنمية التفكير الإبداعي في الرياضيات لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

- خديجة بخيت (٢٠٠٠). فعالية الدراسة الجامعية في تنمية بعض المهارات الحياتية (دراسة ميدانية). المؤتمر القومي السنوي السابع لمركز تطوير التعليم الجامعي.

- دي بولدب فان دالين (١٩٩٠). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون. القاهرة: الأنجلو المصرية، ط٤.

- رشاد موسى (٢٠٠٩). سيكولوجية المعاق سمعياً. القاهرة: عالم الكتب، ط١.

- زيد الهويدي (٢٠٠٥). الألعاب التربوية (استراتيجية لتنمية التفكير). الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

- سعد عبد الرحمن (٢٠٠٤). القياس النفسي "النظرية والتطبيق". القاهرة: دار الفكر العربي، ط٤.
- سعيد محمد (٢٠٠٤). فاعلية استخدام السيكدوراما في تعديل بعض جوانب السلوك التكيفي لدى ضعاف السمع. رسالة ماجستير، كلية التربية، بنها، جامعة الزقازيق.
- سهير كامل (٢٠٠٦). فاعلية برنامج في الأنشطة الفنية اليدوية في خفض بعض المشكلات السلوكية لدى الأطفال الصم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا.
- سهير كامل، وشحاتة سليمان (٢٠٠٢). تنشئة الطفل وحاجاته بين النظرية والتطبيق. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
- سهير سلامة (٢٠٠١). اللعب وتنمية اللغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- سيد جارجي (٢٠٠٩). فاعلية برنامج لتنمية مهارات الأداء البصري والإدراك الصوتي في علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى الأطفال، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- صلاح الدين حافظ (٢٠٠٩). الضعف القرائي والكتابي لدى ضعاف السمع، الأسباب والمظهر والبرامج العلاجية. الندوة العلمية الثامنة للاتحاد العربي للهيئات العامة في رعاية الأصم (تطوير التعليم والتأهيلية والأشخاص الصم وضعاف السمع).
- صفاء القويشتي (٢٠٠٢). مدى فاعلية برنامج يستخدم اللعب لتخفيف حدة السلوك الإنطوائي لدى الأطفال ضعاف السمع. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

- طارق شاهين (٢٠٠٨). فعالية برنامج مقترح لتوكيد الذات في خفض حدة الاضطرابات السلوكية لذوي الاحتياجات الخاصة السمعية بالمرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.
- عادل عبد الله (٢٠٠٤). الإعاقات الحسية. القاهرة: دار الرشاد للطباعة والنشر.
- عبد العزيز الشخص (٢٠٠٤). تعديل سلوك الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: مركز الفتح للطباعة.
- عبد العزيز الشخص وزيدان السرطاوي (٢٠٠٠). مشروع إعداد منهج دراسي للأطفال المعوقين سمعياً في مرحلة ما قبل المدرسة، ندوة الاتجاهات المعاصرة في التعليم والتأهيل المهني للمعوقين سمعياً. الرياض: وزارة المعارف.
- عبد الفتاح مطر (٢٠٠٨). دراسات في سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- عبد المطلب القريطي (٢٠٠٦). الإعاقة السمعية. عمان- الأردن: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.
- عبد النبي حنفي (٢٠٠٧). مدخل إلى الإعاقة السمعية، ط ١. الرياض: سلسلة العبيكان، إصدار أكاديمية التربية الخاصة.
- عبير أمين (٢٠٠٩). فاعلية الألعاب التعليمية في إكساب المعاقين سمعياً في رياض الأطفال بعض المفاهيم الرياضية. المؤتمر الدولي الخامس للبحوث العلمية وتطبيقاتها، جامعة القاهرة، من ٢١-٢٤ ديسمبر.
- عبير رشوان (٢٠٠٨). فاعلية برنامج مقترح لخفض حدة بعض المشكلات السلوكية لدى الأطفال ضعاف السمع في مرحلة

رياض الأطفال. رسالة ماجستير، كلية رياض
الأطفال، جامعة الإسكندرية.

- عثمان فراج (٢٠٠٢). التكنولوجيا المتطورة لخدمة برامج التربية الخاصة وتأهيل المعوقين. القاهرة: مجلة الطفولة والتنمية، المجلس العربي للطفولة والتنمية، ع٧، مج٢.
- عصام الصفدي (٢٠٠٣). الإعاقة السمعية. عمان: دار اليازوري العلمية.
- عفاف عبد الكريم (١٩٩٥). البرامج الحركية والتدريس للصغار. الإسكندرية: منشأة المعارف.
- علي حنفي (٢٠٠٣). مدخل إلى الإعاقة السمعية. الرياض - السعودية: أكاديمية التربية الخاصة.
- فايز أبو حجر (٢٠٠٦). برنامج مقترح في النشاط المدرسي لتنمية المهارات الحياتية في العلوم للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، البرنامج المشترك. جامعة عين شمس وجامعة الأقصى.
- كمال زيتون (٢٠٠٣). التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: عالم الكتب.
- ماهر صبري (٢٠٠٢). الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم. الرياض: مكتبة الرشد.
- مجدي عزيز (٢٠٠٣). مناهج تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء متطلباتهم الإنسانية والاجتماعية والمعرفية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- محب الرفاعي (٢٠٠٢). فعالية الألعاب التعليمية في تنمية الوعي والسلوك البيئي لدى أطفال ما قبل المدرسة. الجمعية المصرية للتربية العلمية، مجلة التربية العلمية،

المجلد الثالث، العدد الثالث، سبتمبر، ص ص ٦٩ -

١٠٢.

- محمد إبراهيم (٢٠٠٥). مقدمة في الإرشاد النفسي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- محمد علي (٢٠٠٦). استراتيجيات تدريس العلوم. دار الإسراء.

- محمد حلاوة (٢٠١١). الرعاية الاجتماعية للطفل المعاق سمعيًا (المفاهيم - البرامج - محكات التقويم). الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

- محمد الحيلة (٢٠١٠). الألعاب التربوية وتقنيات إنتاجها، سيكولوجيًا وتعليميًا وعمليًا. عمان - الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط ٥.

- محمد فهمي (٢٠٠٤). المتطلبات المهارية للعاملين مع الشباب لتحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

- متولي قنديل، رمضان بدوي (٢٠٠٣). أساسيات المنهج في الطفولة المبكرة. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

- محمد النحاس (٢٠٠٦). سيكولوجية التخاطب لذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- منظمة الأمم المتحدة للأطفال "اليونسيف" (٢٠٠٣): وضع الأطفال في العالم: لكل طفل (الصحة - التعليم - المساواة - الحماية - التقدم بالإنسانية). القاهرة: مؤسسة الأهرام.

- مصطفى فهمي (٢٠٠٥). الطفل والمهارات الحياتية في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية. القاهرة: دار الفكر العربي.

- منى مراد، أسامة عبد الحميد، أسامة الخطيب، عبد الله علي، شريف كامل (٢٠٠٧). المجلة الصحية للشرق المتوسط. ١٢ /

٢ / ٢٠١٠.

- <http://www.emro.int/publication/EMHJ/1305/article21>
- منى جابر، ومحمد رضوان (٢٠٠٨). فعالية استخدام الألعاب التعليمية وألعاب الكمبيوتر في تنمية مهارة الاستعداد للقراءة لطفل الروضة. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- ميادة محمد (٢٠٠٦). فاعلية برنامج إرشادي قائم على الفن التشكيلي في تخفيف الشعور بالعزلة الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين سمعياً. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- نجلاء يوسف (٢٠٠٧). فاعلية استخدام المنظمات المتقدمة والألعاب التعليمية في تدريس قواعد اللغة وأثرها على التحصيل والميل نحو المادة وبقاء التعلم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- نعمات موسى (٢٠١١). برنامج تدخل مبكر مقترح لتنمية مهارات الاتصال الفعال لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (ضعاف السمع). رسالة دكتوراه، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية.
- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٥). التوجهات الفنية والتعليمات الإدارية لمدارس وفصول التربية الخاصة. الإدارة العامة للتربية الخاصة. القاهرة: وزارة التربية والتعليم.
- وفيق مختار (٢٠٠٥). سيكولوجية الطفولة. القاهرة: دار غريب.
- Ahmadian, M. & Fata, L. (2009). The effect of life skills education on mild intellectual and developmental disability. *European Psychiatry*. Vol. 24, 851-880.
- Albertus, C., Birkinbine, J., Lyon, A. & Naibi, J. (1996). A validity study of the social skills

rating system-teacher version with disabled and nondisabled preschool children. *Journal of Perceptual and Motor Skills*. Vol. 83, 307-316.

- Alwell, M. & Cobb, B. (2006). Teaching functional life Skills to Youth with disabilities. Executive Summary. www.nsttac.org.
- Antia, S., Reed, S. & Shaw, L. (2001). Risk and resilience for social competence: deaf children in general education classrooms. In D. H. Zand, & K. J. Pierce (eds.), *Resilience in deaf children: Adaption through emerging adulthood*. New York: Springer.
- Ashoori, M., Jalil-abkenar, S., Ashoori, J., Abdollahzadeh Rafi, M. & Hasanzadehavval, M. (2012). *Learning disorders and academic skills*. Tehran: Roshdfarhang Publications.
- Bergen, D. (2001). Pretend Play and Young children's development. *Eric Digest, Clearing-house on Elementary and early Childhood Education Champaign II*, Ed, 458045.
- Botvin, J. & Griffin, W. (2004). Life skills training: empirical findings and future directions. *Journal of Primary Prevention*. Vol. 25, No. 2, 211-232.
- Bruce, B. & Hansson, K. (2011). Promoting peer interaction. *Autism spectrum disorders-from Genes to Environment*. Vol. 23, 313-328. Retrieved from http://cdn.intechopen.com/pdfs/19210/InTech-Promoting_peer_interaction.pdf.
- Charsky, D. (2008). Interacting Commercial off- the Shelf Video Games into School Curriculums" *Tech Trends: Linking Research and Practice to Improve*

Learning. Vol. 52, No. 5, pp. 38 – 44. Sep 2008.

- Conati, C. & Klawe, M. (2001). Socially Intelligent Agent in Educational Games. Columbia, University of British.
- Cunha, F., Heckman, J., Lochner, L. & Masterov, D. (2006). Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation. Handbook of the Economics of Education. Vol. 1, 697-812.
- Deluzio, J. & Girolameto, L. (2011). Peer interactions of preschool children with and without hearing loss. Journal of speech language and hearing research. Vol. 54, No. 4, 1197-1210.
- Easterbrooks, R. & Estes, L. (2007). Helping deaf and hard of hearing children to use spoken language: A Guide for Educators and Families. California: Corwin Press.
- Easterbrooks, R. & Scheetz, A. (2004). Applying critical thinking skills to character education and values clarification with students who are deaf or hard of hearing. American annals of the deaf. Vol. 149, No 3, 255- 263.
- Friedman, S. (2005). environments that inspire. Young children, Vol. 60, No. 3, 48 – 55.
- Gresham, F., Elliot, S. (1990). Assessment and classification of children's social skills: A review of methods and issues. Journal of School Psychology Review. Vol. 13, 292-301.
- Gilger, J. (2001). Computer attitudes and opinions of students with and without learning disabilities, Journal of learning disabilities, 34 (6), Nov- Dec, pp. 492 – 502.

- Halpern, S. (1994). The Transition of Youth with disabilities to Adult Life: A Position Statement of the Division on Career Development and Transition. Career development for exceptional Individuals. Vol. 17, No. 2, 115-124.
- Hyatt, K. & Filler, J. (2007). A Comparison of the Effects of Two Social Skill Training Approaches on Teacher and Child Behavior. Journal of Research in Childhood Education. Vol. 22, No. 1, 85-96.
- Katz, L. & Schery, T. (2006). Including children with hearing loss in early childhood programs, young children, Vol. 61, No. 1, 86 – 95.
- Keilmann, A., Limberger, A. & Man, W. (2007). Psychological and Physical Well-Being in Hearing Impaired Children. International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology. Vol. 71, No. 11, pp. 1747 – 1752.
- Kord-Noghabi, R., Pash-Sharifi, H. (2008). Preparation and compilation of a life skills curriculum for students in the high school period. Quarterly Journal of Educational Innovations. Vol. 24, 47-56.
- Korinek, L., Popp, A. (2004). Collaborative mainstream integration of social skills with academic instruction. Journal of Preventing School Failure. Vol. 41, No. 4, 148-160.
- Krinstensen, K., Omagor Loicon, M. & Okot, D. (2006). Opportunities for Inclusion ? the Education of Learners with special educational Needs and disabilities in special schools in Uganda. British

Journal of Special Education. Vol. 33, No. 3, 139 – 147.

- Lim, C. & Simer, J. (2005). Auditory – Verbal Therapy for children with hearing impairment. Annals Academy of Medicine Singapore, 34, 307-312. <http://dx.doi.org/10.1002/14651858.CD010100>
- Maghsoudi, J.; Hashemisabour, N.; Yazdani & Mehrabi, T. (2010). The Effect of Acquiring life skills through Humor on Social Adjustment Rate of the Female Students" Iranian Journal of Nursing and Midwifery Research. Vol.15, No. 4, 195 – 201.
- Magnuson, M. (2000). Infants with Congenital Deafness: on the Importance of Early Sign Language Acquisition. American Annals of the Deaf. Vol. 45, N. 1, pp. 6 – 14.
- Martin, D., Bat – Chaava, Y., Lalwami, A. & Waltzman, S. (2010). Peer relationships of deaf children with cochlear implants: predictors of peer entry and peer interaction success. Journal of deaf studies and deaf Education. Vol. 16, 108–120. <http://dx.doi.org/10.1093/deafed/enq037>.
- Mcann, C., Worsfold, S., Law, M., Mullee, M., Petrou, S., Stevenson, J. & et al. (2009). Reading and communication skills after universal newborn screening for permanent childhood hearing impairment. Arch, Dis. Child. Vol. 94, No. 4, 293 – 297.
- Movallali, G., Ashori, M., Jalil-Abkenar, S. & Salehy, Z. (2014). Effect of Life Skills Training

on Social Skills of Hearing Impaired Students. Journal of Research & Method in Education. Vol. 4, No. 5, 28-34.

- Nicholas, G. & Geers, E. (2006). Effects of early auditory experience on the spoken language of deaf children at 3 years of age. Ear and Hearing. Vol. 27, No. 3, 286-298.
- Noll, D. (2007). Activities for social skills development in deaf children preparing to enter the mainstream. Washington University School of Medicine.
- Olumide, T., & Johnson, O. (2004). Assessment and the therapeutic for the hearing-impaired in T. O. Adelowo. Assessment and intervention strategies in special education. Oyo School of Special Education.
- Patton, R. (2004). Social skills issues of mainstreaming hearing impaired children. Washington:University School of Medicine, St. Louis.
- Passing, D. & Eden, S. (2000). Improving the flexible thinking in deaf and hard hearing children with variety reality technology. American annals of the deaf. Vol. 145, No. 3, 286-291.
- Rao, S., Subramanyam, A., Nair, S. & Rajashekhar, B. (2002). Hearing impairment and ear diseases among children f school entry age in rural south India, Int. J. Pediatr. Otorhinolaryngol. Vol. 64, 105 – 110.
- Rubin, H., Bukowski, M. & Parker, G. (2006). Peer Interactions, Relationships, and Groups. In W. Damon., N. Eisenberg., & R. M. Lerner (eds.), Handbooks of Child Psychology:

Social, Emotion, and Personality Development. Hoboken: John Wiley & Sons. Inc.

- Scarlatos, L. (2009). Teacher Directed Active Learning Games, Journal of Educational Technology Systems. Vol. 37, No. 1, 3 – 18.
- Schorr, E. (2006). Early Cochlear implant experience and emotional functioning during childhood: Loneliness in middle and late childhood. The Volta Review. Vol. 106, 365 – 337. Retrieved from <http://web.ebscohost.com.proxy-ub.rug.nl/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=Ib4d3279-abbi-4833-83aa-b84dc8bbbed6b%40sessionmgr110&hid=113>.
- Stacey, P., Fortnum, H., Barton, G. & Summerfield, A. (2006). Hearing-Impaired Children in the United Kingdom, I: Auditory Performance, Communication Skills, Educational Achievements, Quality of Life, and Cochlear Implantation. Ear & Hearing. Vol. 27,161–186.
- Suarez, M. (2000). Promoting social competence in deaf students: The effect of an intervention program. Journal of deaf studies and deaf education, 4, 323- 336. <http://d.doi.org/10.1093/deafed/5.4.323>.
- Taha, S., Farahat, G., Abdel-Rasoul, M., Al Batnony, A., El rasheidy, L., et al. (2010). Prevalence and risk factors of hearing impairment among primary – school children in shebin El-Kom.

District.US national institutes of health. Vol. 19, No. 1, 46-60.

- Turner, E., Mc Donald, J., Somerset, M. (2008). Life skills, mathematical reasoning and critical thinking: A curriculum for the prevention of problem gambling. Journal of Gambling Studies. Vol. 24, No. 3, 169-181.
- Tuzun, H. (2004). Motivating learners in educational computer games. Dissertation Abstracts International, Vol. 22, No. 2, 25 – 30.
- Vernosfaderani1, A., Movallali, G. (2013). The Effectiveness of Life Skills Training in Hearing Impaired Students for the Reduction of Social Phobia. Iranian Journal of Clinical Psychology (IJCP). Vol. 1, No. 2, 2322-1585.
- Walker, A. (2008). Problem-Based educational games: connections, prescriptions, and assessment. Journal of interactive learning research. Vol.19, No. 4, 663-684.
- WHO. (2011). Deafness and hearing impairment. <http://www.Who.Int/ media Centre/ factsheets/fs300/en/index.html>
- Wilson, Ruth, A. (2004). Early childhood news, promoting the development of scientific thinking excelligence, Learning Corporation. www.earlychildhood.com
- Wise, W. (2006). Case studies of the literacy interactional of preschool deaf children with their parents in the home, Ph. D., U.S.A., Georgia state University.
- World Health Organization (1997). Life Skills Education in Schools. Program on Mental Health.Division of mental health and

prevention of substance abuse. World Health Organization. Geneva.

- Wood, E. & Attfield, J. (2005). Play learning and the early childhood curriculum. California: SAGE publications Inc.
- Yuhon, X. (2013). Peer Interaction of children with hearing Impairment. International Journal of Psychological Studies. Vol. 5, No. 4.

