المجلـد (١٣)، العـدد (٤٧)، الجزء الأول، مـــارس ٢٠٢٢، ص ص ٧٥ – ١٢٢

المهارات قبل الاكاديمية للأطفال الصم وضعاف السمع وعلاقتها ببعض المتغيرات بمدينة الرياض

إعـداد

ندى بنت سليمان بن صالح العثيم

محـاضـر بقسـم الـتربيـة الخـاصـة

جـامعـة المـلك سعـود

أ.د/ طـــارق الـريـــس

أستـاذ الـتربيـة الخـاصـة

جـامعـة المـلك سعـود

المهارات قبل الاكاديمية للأطفال الصم وضعاف السمع وعلاقتها ببعض المتغيرات بمدينة الرياض(*)

إعداد

ندى بنت سليمان بن صالح العثيم (**) & أ.د/ طارق الريس(*)

ملخص

هدَفت هذه الدِّرَاسَة إلى التعرُّف على الاختلاف في المهارات قبل الأكاديمية بين تلاميذ الصف الأول الابتدائي الصم، وضِعاف السمع الذين التحقوا ببرامج دمج ما قبل المدرسة، وتلاميذ الصف الأول الابتدائي الصم، وضِعاف السمع الذين لم يلتحقوا بهذه البرامج وفق عدد من المتغيرات: الجنس (ذكر، أنثى)، الخيار التربوي (دمج كلي، دمج جزئي). وقد استخدم الباحثان في هذه الدِّرَاسَة المنهج الوصفي. واعتمدت الدِّرَاسَة في أداتها على مقياس المهارات قبل الأكاديمية للطفل الأصمّ، وضعيف السمع (مِن تصميم الباحثان)، والذي تضمَّن (مهارات القراءة والكتابة والحساب، وما قبلها كإمساك القلم ومحاكاة الخطوط ومعرفة الأرقام والأحرف والتمييز واللغة، ...). وتكوّنت عينة الدِّرَاسَة من (١٢٥) طفلا (من الصم وضِعاف السمع ذكورًا وإناثًا)، و(٣٦) معلم/ة (ذكورًا وإناثًا).

وجاءت أبرز نتائج الدِّرَاسَة حول استجابات الأطفال الصُّم وضِعاف السمع المرتبِطة بالمهارات قبل الأكاديمية بشكل عامّ: وجود فروق دالة إحصائيًّا في عدد من محاور الأداة لصالح مَن سبَق لهم الالتحاق ببرامج دمج الأطفال الصم، ، وكذلك في استجاباتهم عن سؤال الالتحاق ببرامج الدمج للتلاميذ ضِعاف السمع لصالح مَن سبَق لهم الالتحاق ببرامج الدمج لضعاف السمع، وفي استجابات أفراد العينة الذين التحقوا ببرامج الدمج باختلاف الجنس في عدد مِن مَحاور الأداة

(*) هذا البحث مستل من رسالة ماجستير:

العثيم، ندى.(١٤٣٧). "أثر التحاق تلاميذ الصف الأول الابتدائي الصم وضعاف السمع برامج دمج ما قبل المدرسة بمدينة الرياض على مهاراتهم قبل الأكاديمية"، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية" تحت أشراف الاستاذ الدكتور / طارق الريس .

(**) محاضر بقسم التربية الخاصة – جامعة الملك سعود

(**) أستاذ التربية الخاصة – جامعة الملك سعود.

كانت الفروق لصالح الذكور، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دالة إحصائيًّا في استجابات أفراد العينة الذين التحقوا ببرامج الدمج باختلاف الخيار التربويّ لصالح الدمج الجزئي، بينما لم توجد وجود فروق دالّة إحصائيًّا في استجابات أفراد العينة الذين لم يلتحقوا ببرامج الدمج باختلاف الجنس والخيار التربويّ في جميع محاور الأداة. وقد خلصت الدراسة لعدد من النتائج جاء أبرزها في ضرورة العمل على أن تكون رياض الأطفال سنة إلزامية للأطفال الصُّمّ وضِعاف السمع في برامج دمج الصُّمّ وضِعاف السمع بمدارس التعليم العامّ ومعاهد الأمل لتعليم الصُّمّ التابع لوزارة التعليم؛ والاحتذاء بالتجارب العالمية وتقديم برامج دمج للأطفال الصُّمّ وضِعاف السمع بمرحلة ما قبل المدرسة من خلال نموذج مطوّر للبرامج التعليمية والخدمات التأهيلية والمسانِدَة، يعدُّه متخصِّصون في التربية الخاصة، وتتبناه وزارة التعليم؛ ليتم تطبيقه في كافة المدارس والبرامج التابعة لها. وأكدت الدراسة على أهمية مرحلة ما قبل المدرسة والمهارات قَبْل الأكاديمية للأطفال الصُّمّ وضِعاف السمع ودورها رفع التحصيل الأكاديمي والذخيرة اللغوية وضرورة جعلها مع موضوع بحث على قائمة أولويات البحث العلمي.

الكلمـات المفتاحيـة: أثر – الصم وضعاف السمع برامج دمج ما قبل المدرسة – المهارات قبل الأكاديمية.

Pre-Academic Skills for Deaf and Hard of Hearing Children with Some Variables in Riyadh

By
Nada Sulaiman Al-Othaim & Prof. Tariq AlRayes

Abstract

Abstract: The purpose of this study was to explore the differences in pre-academic skills of deaf and hard of hearing students of the first grade in elementary schools who joined preschool deaf and hearing impaired integration programs, and deaf and Hard of Hearing students of the first grade in elementary schools who did not join these programs in relation to a number of variable including gender (male/female), and educational choice (total/partial integration). The author used a descriptive approach in conducting this study.

The study sued a scale designed by the author to measure the pre-academic skills of deaf and Hard of Hearing children as a research tool. This scale measured their reading, writing, math, and essential foundation skills such as holding a pen, tracing lines, recognizing numbers and letters, and language. The sample of the study population included (125) male and female, deaf and Hard of Hearing children.

The findings of this study indicated that the responses of the deaf and Hard of Hearing children in relation to their pre-academic skills revealed generally that: there were statistically significant differences in a number of the research aspects in favor of those who had already joined deaf and Hard of Hearing children integration programs; in their responses to a question about joining deaf and hearing impaired children integration programs the differences were in favor of those who had already joined those integration programs; in their responses to a question about joining deaf and hearing

impaired children integration programs the differences were in favor of those who had already joined those integration programs; and in the responses of the participants who joined integration programs in relation to gender in a number of the research aspects the differences were in favor of males. The findings also revealed that there were statistically significant differences in the responses of the participants who joined integration programs in relation to the educational choice in favor of partial integration, whereas there were no statistically significant differences in the responses of the participants who did not joined integration programs in relation to gender and educational choice throughout the different aspects of the research.

In conclusion, the results of the study reflected the need to make the kindergarten year compulsory for deaf and hard of hearing students in deaf and Hard of Hearing integration programs in General Education schools and the Ministry of Education's Alamal Institutes. They also reflected the need to assimilate other countries' endeavors in this field and provide a preschool deaf and Hard of Hearing integration programs through models that enhance instructional programs and support services, prepared by special education experts and adopted by the Ministry to be implemented in its schools and programs. The study also highlighted the importance of the preschool stage and pre-academic skills of deaf and hard of hearing students and their impact on their academic achievement and language skills, and the need to prioritize them as an important research field.

Keywords: the impact of the deaf and hard of hearing pre-school integration programs - pre-academic skills.

مقدمة الدراسة:

تُعد السنوات الأولى في حياة الطفل ذات أهمية في تعلُّمه الكثير من المهارات، واكتسابه العديد من الخبرات الضرورية للمراحل اللاحقة؛ إذ يُطلق عليها المرحلةُ الحَرِجة، والتي تعني أن هناك سنوات عمرية زمنية في حياة الطفل يكون فيها أكثر استعدادًا للاستفادة من الخبرات البيئية، واستثمارها إلى أقصى مستوى؛ إذ تُعتبر السنوات الأولى في حياة الطفل فترة حرجة لاكتساب وتطور اللغة لديه (توق، وآخرون.٢٠٠٣).

ويشير Golos (٢٠٠٦) أن "للتدخُّل المبكر آثارًا إيجابية على المستوى الأكاديمي للطفل الأصم، وضعيف السمع، حيث أشار العلماء إلى أن تدنِّي المستوى الأكاديمي للأطفال الصم، وضِعاف السمع، وخاصةً في مهارات القراءة والكتابة يؤكد حاجةَ الأطفال الصم، وضِعاف السمع إلى برامج التدخُّل المبكر".

"وتشكِّل حاسة السمع حجَرَ الزاوية بالنسبة للتطور المعرفي، والاجتماعي، والأكاديمي، كما أنها تمكِّن الإنسانَ من اكتساب اللغة المنطوقة، وفَهْم البيئة، والتفاعُل معها، وتعبِّر اللغةُ التي يكتسبها الإنسانُ عن طريق السمع عن شخصيته، ومدى تكيُّفه مع الآخرينَ" (الخطيب، ٢٠٠٥).

وقد بات متفَقًا عليه مدى التأثير الكبير للصمم، وَضَعْف السمع على نمو اللغة المنطوقة، حيث يذكر قنديل (١٩٩٥) أن الفرد الأصمّ، أو ضعيف السمع عندما لا يسمع ما يحيط به من أصوات، أو حروف، أو مقاطع، وغير ذلك، يكون غيرَ قادر على نُطق ما لا يسمع، ويتأثَّر نموُّه اللغويّ هنا حسب شدة الحالة، أو زمن حدوثها، فالعجز اللغويّ موجود عند مَن يُصابون به منذ الولادة، فَهُم لا يحصلون على التغذية الراجعة عند البدء بإصدار الأصوات، كالمناغاة مثلًا، وبما أنه لا يسمع النماذجَ المحيطةَ به فهو لا يستطيع التقليد أيضًا، وحتى لو كانت الإعاقة متوسطة، أو بسيطة، وتعرَّض ضعيفُ السمع لتدريب نُطق، فإننا نجد –غالبًا– عدمَ اتساق مستوى الصوت، أو نبرته عند محاولة النطق، كلُّ ذلك يجعل دائرة التواصُل بينه وبين الأطفال السامعين غيرَ مكتمِلَة، وقد أشار الأحمد (١٤٣٥) إلى أن الصُمّ وضِعاف السمع يعانون من تأخُّر واضح في النمو اللفظي، وتتضح درجة التأخُّر بناءً على وقت الإصابة ودرجة الفَقْد فكلما اشتدت درجةُ الفقد السمعيّ ووقعت الإصابة بوقت مبكِّر زادت نسبة تأخُّر النمو اللفظي للطفل، وهذا يوضح تأثير

الفقدان السمعي بصورة واضحة على النمو اللغوي للفرد.

وقد أشار الزريقات (٢٠٠٩) إلى عدد من العوامل تحكم وتحدِّد تأثيرَ الصمم على التحصيل الأكاديمي منها: درجة ونوع الفِقْدان السمعيّ، العمر عند الإصابة بالفقدان السمعي، التدخُّل المبكِّر والخدمات التربوية المقدَّمة، المشكلات اللغوية لدى الطفل الأصمّ، ومن خلال ذلك نجد أن الفقدان السمعيّ لا يؤثر بشكل مباشِر على القدرات الأكاديمية للطفل الأصمّ وضعيف السمع، إلا أنها ترتبط بمدى توفُّر عدد من الاحتياجات والبدائل التربوية الخاصَّة في العملية التعليمية الخاصة لِتَضْمَن تحقيقَ الفاعلية القصوى لها. وبانعدام وسائل التواصُل الإنسانيّ الشائعة عند فئة الأطفال السامعينَ، أو اضطرابها لدى الأطفال الصُمّ وضِعاف السمع، كاللغة والكلام، فإنَّ ذلك يؤثِّر على المستوى الأكاديمي لهذه الفئة في المراحل العمرية المتقدمة. وبذلك فإنَّ عدم القدرة على الاستفادة من الحاسَّة السمعية وبقاياها من التحديات التي تواجِه الاطفال الصمَّ وضِعاف السمع، وتكون سببًا في تدنِّي المستوى الأكاديمي لهم، خاصةً في مجالات القراءة، والكتابة، واللغة المسموعة، والمنطوقة، إلا أنه يجب عدم إغفال لغة الاشخاص الصمّ الأُمّ، ألا وهي لغة الإشارة.

كلُّ ما سبَق يجعل مِن الصَّمَمِ، وَضَعْف السمع حالةً مختلفةً عن باقي الإعاقات الأخرى، فالتواصُل معهم بات مِن أهم المعضلات التي تواجِه العاملينَ في مجال تعليم تلك الفئة من غير المختصينَ، مما يضعهم أمام تحدٍّ كبير أمام أنفسهم من جهة، وأمام الصمّ وضِعاف السمع والمشرِّعين في مجتمعاتهم من جهة أخرى؛ لإثبات فائدة وفعالية الجهود التي يقومون بها معهم (الخطيب، ٢٠٠٥).

ومما يؤكد أن الدمج لة آثار ايجابية علي النمو النفسي للصم وضعاف السمع ، هدفت موفق (٢٠٢٠) إلى الكشف عن مستوى الصحة النفسية ل ذوى الاعاقة السمعية ثم المقارنة بين مستويات الصحة لدى مجموعتي العوق السمعي المدمجين مدرسيا و غير المدمجين. وقد تم الاعتماد في هذه الدراسة على مقياس الصحة النفسية SCL-90-R (Symptoms Check List) وذلك بتطبيقه على عينة من الأطفال ذوى الاعاقة السمعية تم اختيارهم بشكل قصدي، حيث تكونت من (٤٠) من تلميذا من مركز الصم مقسمين إلى فئتين (٢٣ تلميذاً من المدمجين في مدارس عادية) و(٢٣ تلميذا من غير المدمجين). أظهرت النتائج أنه توجد فروق في مستوى الصحة النفسية بين مجموعتي العوق

السمعي المدمجين وغير المدمجين مدرسيا مما يعني أن مجموعة ذوى الاعاقة السمعية غير المدمجين يتميزون بمستوى مرتفع من مشكلات الصحة النفسية. وبناء على هذه النتائج تم التوصل إلى مجموعة من التوصيات والاقتراحات، كضرورة الاهتمام بعملية الدمج المدرسي من خلال تهيئة البيئة المدرسية وتقترح إجراء دراسات مسحية شاملة عن هذه الفئة في المجتمع على العموم والمدرسة على الخصوص وكذا اقتراح برامج علاجية وأخرى إرشادية لتسهيل عملية الدمج المدرسي. ويتف ذلك مع نتائج دراسة قارني (٢٠٢١) أن للدمج المدرسي أثر في تنمية الفهم والتواصل اللغوي وكما توجد فروق بين الأطفال الصم المدمجين والأطفال الصم الغير مدمجين.

نتيجة لذلك أصبح من الضرورة بمكان العملُ على التدخُّل المبكِّر مع هذه الفئة عبرَ دُور الحضانة من خلال تقديم ما يساعدهم ويساهِم في حصولهم على الخدمات التي يحتاجونَ إليها وتحقِّق لهم الكفايةَ قدرَ الإمكان من بداية اكتشاف الإعاقة؛ أي في مرحلة ما قبل المدرسة، وهذه الفجوة هي ما يجب العمل على تلافيها مِن خلال ما أسلفنا التقديمَ له؛ وهو التدخُّل المبكر في مرحلة ما قبل (Reed, 2005).

مشكلة الدِّرَاسَة:

"يمكن اعتبار منظومة خدمات التدخل المبكر بمثابة حجر الأساس أو البنية التحتية الراسخة لخدمات ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك استنادا على أهمية مثل هذا النوع من الخدمات خلال مرحلة الطفولة المبكرة التي تتسم بالحساسية البالغة للتأثر بالمثيرات والحوافز البيئية التي تدعم النمو السوي لفئة صغار الأطفال من مرحلة الميلاد وحتى الخامسة من العمر" (مرزا، ١٤٣٤هـ). وأكدت الأنظمة والقوانين التربوية؛ كالقواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، الصادرة عامَ ١٤٢٢هـ على أهمية المرحلة التمهيدية الخاصة المكثَّفَة، وهي ما تُسمى بمرحلة ما قبل المدرسة، وتوفير خدمات التدخُّل المبكِّر ما أَمْكَنَ". (القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة، ١٤٢٢هـ).

وأظهرت عددٌ من الدراسات في نتائجها أهمية عملية التدخُّل المبكِّر عند الأطفال الصُّمّ، وضِعاف السمع في مراحل ما قبل المدرسة، وتأثيرها الإيجابيّ على مستوى مهارات ما قبل

الأكاديمية، ومنها دراسة قام بها فريق جامعة جالوديتGallaudet University [1] (٢٠٠٨) حيث أظهرت النتائجُ تحسُّن اللغة لدى عينة من الأطفال الصمّ وضِعاف السمع عند وصولهم لِسِنِّ خمس سنوات، كنتيجة إيجابية لبرامج التدخُّل المبكِّر، كما تحسِّن الفَهْم القرائيّ لهم. أيضا، أوصت دراسة موفق (٢٠٢٠) ضرورة الاهتمام بعملية الدمج المدرسي من خلال تهيئة البيئة المدرسية وتقترح إجراء دراسات مسحية شاملة عن هذه الفئة في المجتمع على العموم والمدرسة على الخصوص وكذا اقتراح برامج علاجية وأخرى إرشادية لتسهيل عملية الدمج المدرسي.

ولَمَّا كانت جوانب التحصيل الأكاديميّ مرتبطةً بالنمو اللغوي فإنه من الطبيعي أن تتأثر الجوانبُ التحصيلية لدى الطلبة الصُّمّ وضِعاف السمع، بشكل كبير، وأمام هذه الفجوة الكبيرة في مستوى الحصيلة اللغوية، والأكاديمية لدى الطلبة الصُّمّ وضِعاف السمع، وخاصة في بداية التحاقهم بالمدارس، كان من الضروري الاهتمام بتدريس وتدريب الطلبة الصُّمّ وضِعاف السمع على مهارات النطق، والكلام، والقراءة، والاستيعاب القرائيّ، وطُرُق التواصُل الاجتماعيّ المختلفة في مرحلة ما قبل المدرسة، ليضمنَ ذلك تقليل هذه الفجوة، خاصةً إذا طُبق التدخُّل في مرحلة ما قبل المدرسة.

وفي ضوء ذلك أصبح من الضروري تقديم التعليم لمرحلة ما قبل المدرسة مع هذه الفئة؛ لإكسابهم عددًا من المهارات التي تساعدهم في تخطِّي العديد من العقبات مستقبلًا، ويتم ذلك عبرَ دُور الحضانةِ من خلال تقديم التعليم، والتدريب للطفل الأصمّ، أو ضعيف السمع من بداية اكتشاف الإعاقة، أي في مرحلة ما قبل المدرسة، فالإعداد في مرحلة ما قبل المدرسة يُساهم في جَعْل التدخُّل المبكِّر ذا فاعلية كبيرة لهذا الطفل، ويزيد مِن فُرَص تقدُّم نموه الأكاديمي، والتحاقه بالمدارس العادية في ضوء مستوى قدراته السمعية، ويجب تحقيق التعليم المبكِّر بمرحلة ما قبل المدرسة مع الأطفال الصُّمّ وضِعاف السمع، لتلافي الفجوة الكبيرة بين نموهم اللغوي، وعمرهم الزمني، خاصة في مرحلة ما قبل المدرسة، ليتوافق مع المستوى الأكاديمي لأقرانهم السامعين .(Reed,2005)

(1) NSF Science of Learning Center on Visual Language and Visual Learning, Research Brief No. 2: Advantages of Early Visual.

وبناءً على ما سبَق، وأمام النتائج الإيجابية لهذه التجربة في الدول الأجنبية جاءت فكرة الدراسة الحالية كمحاولة للتعرُّف على أثر التحاق تلاميذ الصف الأول الابتدائي الصُّمّ وضِعاف السمع ببرامج دمج ما قبل المدرسة بمدينة الرياض على مهاراتهم قبل الأكاديمية من خلال عدد من الاختبارات غير الرسمية التي تقيس عدد من مهارات قبل الأكاديمية الأساسية للطفل.

واستنادًا إلى ذلك يمكن صياغةُ مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن التساؤُل الرئيس الآتي:

ما أثرُ التحاق تلاميذ الصفّ الأول الابتدائيّ الصُّمّ وضِعاف السمع ببرامج دمج ما قبل المدرسة بمدينة الرياض على مهاراتهم قبل الأكاديمية؟

ويتفرع عن التساؤل الرئيس، الأسئلة الفرعية هي:

١- هل يوجد اختلاف في المهارات قَبْل الأكاديمية بين تلاميذ الصف الأول الابتدائي الصُّمّ وضِعاف السمع الذين التحقوا ببرامج دمج ما قبل المدرسة وتلاميذ الصف الأول الابتدائيّ الصُّمّ وضِعاف السمع الذين لم يلتحقوا بهذه البرامج؟

٢- هل يوجد اختلاف في المهارات قَبْل الأكاديمية بين تلاميذ الصف الأول الابتدائيّ الصُّمّ وضِعاف السمع الذين التحقوا ببرامج دمج ما قبل المدرسة، باختلاف متغيِّر الجنس (ذكر / أنثى)؟

٣- هل يوجد اختلاف في المهارات قَبْل الأكاديمية بين تلاميذ الصف الأول الابتدائي الصُّمّ وضِعاف السمع الذين لم يلتحقوا ببرامج دمج ما قبل المدرسة، باختلاف متغيِّر الجنس (ذكر / أنثى)؟

٤- هل يوجد اختلاف في المهارات قَبْل الأكاديمية بين تلاميذ الصف الأول الابتدائيّ الصُّمّ وضِعاف السمع الذين التحقوا ببرامج دمج ما قبل المدرسة باختلاف الخيار التربويّ (دمج كلي / دمج جزئي)؟

٥- هل يوجد اختلاف في المهارات قَبْل الأكاديمية بين تلاميذ الصف الأول الابتدائيّ الصُّمّ وضِعاف السمع الذين لم يلتحقوا ببرامج دمج ما قبل المدرسة، باختلاف الخيار التربويّ (دمج كلي / دمج جزئي)؟

مصطلحـــات الـــدراســـة

قام الباحثان بتحديد مصطلحات الدِّرَاسَة، وهي على النحو التالي:

١- **الدمج:** يُعرف بأنه: "تربية، وتعليم التلاميذ غير العاديينَ في المدارس العادية، مع تزويدهم بخدمات التربية الخاصة". (القواعد التنظيمية لمعاهد، وبرامج التربية الخاصة، ١٤٢٢هـ)

ويعرفه الباحثان إجرائيًّا بأنه: إلحاق الأطفال الصُّمّ وضِعاف السمع في برامج ما قبل المدرسة الملحقة بمرحلة رياض الأطفال.

٢- **المهارات قَبْل الأكاديمية:** تُعَدّ المهارات قَبْل الأكاديمية كما يرى تورجيسين Torgesen (2001) بمثابة تلك السلوكيات التي تُعتبر ذاتَ أهمية بالنسبة للطفل قبلَ أن يبدأ تعليمَه النظاميّ مثل التعرُّف على الأرقام، والحروف، والأشكال، والألوان.

ويعرِّفها الباحثان إجرائيًّا: مجموعة المهارات التي يكتسبها الطفل الأصم، أو ضعيف السمع من خلال البرامج التي تُقدم في مرحلة ما قبل المدرسة، كإمساك القلم والتعرُّف على الأرقام والحروف وصولا للمهارات الأكاديمية الأساسية كالقراءة والكتابة والحساب، والتي تقيسها أداة الدراسة.

٣- **الطفل الأصم:** هو "الفرد الذي لديه فِقْدَان سمعيّ من ٧٠ ديسيبل فأكثر، ويصعُب عليه فَهْمُ الكلامِ من خلال الأُذُن وحدها باستعمال، أو بدون استعمال السماعة الطبية (Moores, 2006).

ويعرِّفه الباحثان إجرائيًّا بأنه: الطفل الأصمّ سواءً التحق بمرحلة رياض الأطفال أم لم يلتحق بها، والمتقدِّم للالتحاق بالصفّ الأول من المرحلة الابتدائية، سواء برامج الدمج، أو معاهِد الأمل للصمّ بمدينة الرياض.

٤- **الطفل ضعيف السمع:** هو "الفرد الذي يتراوح الفقدانُ السمعيّ لديه بين (٣٥: ٦٥) ديسيبل؛ مما يسبِّب له صعوبةً في فَهْم الكلام من خلال الأذن وحدها باستعمال، أو بدون استعمال السماعة الطبية" (Moores, 2006).

ويعرِّفه الباحثان إجرائيًّا بأنه: الطفل ضعيف السمع سواءً التحق بمرحلة رياض الأطفال أم لم يلتحق بها، والمتقدِّم للالتحاق بالصف الأول من المرحلة الابتدائية ببرامج الدمج بمدينة الرياض.

٥- **مرحلة ما قبل المدرسة:** هي الفترة (المرحلة) الأساسية كما وصفها «بياجيه» من فترات

(مراحل) تطوُّر الطفل ونموه والتي تمتد بين ٣-٧ سنوات من عمره، وقد أسماها مرحلةَ ما قبل العمليات (الزغلول والهنداوي، ٢٠٠٨).

ويعرفها الباحثان إجرائيًا بأنها: مرحلة رياض الأطفال، والتي تُعْنَى بتعليم الأطفال منذ سن ٣-٦ سنوات.

الإطار النظرى والدراسات السابقة

المحور الاول: الاطفال الصم وضعاف السمع

تلعب حاسة السمع دورًا مهمًّا وحيويًّا في حياة الإنسان، وتظهر أهميةُ حاسَّة السمع جليةً في القرآن الكريم عند حديثه سبحانه وتعالى عن حاسَّة السمع والبصر كان جَلَّ شأنُه يقدِّم السمع على البصر في الآيات التي ذُكرت في القرآن الكريم، كما في قوله تَعَالَى: ﴿ وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾ (سورة النحل آية: ٧٨)، وقوله: ﴿ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا﴾ (سورة الإسراء آية: ٣٦)، وكذلك قوله جل شأنه: ﴿ وَهُوَ الَّذِي أَنْشَأَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ قَلِيلًا مَا تَشْكُرُونَ﴾ (سورة الْمُؤْمِنُونَ آية: ٧٨).

يُعد مصطلح الفقدان السمعيّ أو القصور السمعي مصطلحًا عامًّا يغطي مدًى واسعًا من درجات الفقدان السمعيّ يتراوح بين الصَّمَم الذي يعوق عمليةَ تعلُّم الكلام واللغة المنطوقة والفقدان الخفيف الذي لا يعوق استخدامَ الأذن في فَهْم الحديث وتعلُّم الكلام واللغة، وقد تم تعريفُ العوق السمعي بأنه: «عدم القدرة على السمع والتي تتراوح في شدتها من البسيط إلى الشديد جِدًّا، وتتضمن الصَّمَم وَضَعْف السمع» (هالاهان وكوفمان، ٢٠٠٨).

ويمكن التمييز بين فئتين من العوق السمعي هما:

١- الصُّمّ: عرَّف مورس (١٩٩٦) الأصَمّ بأنه "الفرد الذي لديه فِقْدَان سمعيّ من ٧٠ ديسيبل وأكثر، ويعيق فهم الكلام من خلال الأذن وحدَها باستعمال أو بدون استعمال السماعة الطبية، وقد عُرِّف الطفلُ الأصمّ بأنه الطفل الذي لديه فِقْدَان سمعيّ من ٧٠ ديسيبل وأكثر

بعد استخدام المُعِينَات السمعية مما يحول دون اعتماده على حاسَّة السمع في فَهْم الكلام "(الدليل الإجرائي للتربية الخاصة، ١٤٣٧هـ).

٢- ضعاف السمع: عرَّف مورس ضعيف السمع بأنه "الفرد الذي يعانِي من فِقْدَان سمعيّ يتراوح بين (٣٥-٦٩ ديسيبل) بعد استخدام المُعِينَات السمعية؛ مما يجعله يواجِه صعوبةً في فهم الكلام بالاعتماد على حاسَّة السمع فقط" (الدليل الإجرائي للتربية الخاصة، ١٤٣٧هـ).

وفيما يتعلق بدمج الأطفال الصُّم وضِعاف السمع، يُعتبر دمج الطلاب الصُّمّ في المدرسة العادية أحد التوجهات الحديثة في مجال تربية وتعليم الأطفال ذَوِي الإعاقة، والتي تنادي بأهمية تربية وتعليم الصُّمّ في بيئة تعليمية أقلّ تقييدًا، ودعم ذلك القوانين الفيدرالية خاصة قانون (١٤٢-٩٤) لعام ١٩٧٥ والذي أكَّد على حقّ الأطفال ذَوِي الإعاقة في التعليم في مدارس التعليم العامّ مع توفير برنامج تعليميّ فرديّ يتلاءم مع احتياجاتهم وقدراتهم، لدرجة أصبح ذلك التوجُّه على حد تعبير (Antia & Gaustad، ٢٠٠٢.p.241,) من أكثر المواضيع جدلاً في مجال عملية الدمج، بل إنه أصبح بمثابة سياسة سائدة dominant policy في العديد من الدول، وساعَد في ذلك وجودُ عدة تغيُّرات في السنوات الأخيرة أثَّرت بشكل دالّ على تربية وتعليم الصُّمّ؛ منها ظهور الحركات التي تقاوِم العزل Segregation والاتجاه نحو الدمج (Angelides & Arovi, 2007. p. 476).

وفيما يتعلق بتعليم الأطفال الصُّمّ وضِعاف السمع في المملكة العربية السعودية، كانت البداية الرسمية لتعليم الصُّمّ بالمملكة في عام ١٣٨٤هـ عندما أنشئ أول معهد للصُّمّ وهو معهد الأمل الابتدائي للبنين والبنات في منطقة الرياض، وكان يضم آنذاك أربعة فصول، بلغ عدد طلابها ٢٧ طالبًا، يعمل بها سبعة من المعلمين وخمسة من الإداريين. وأخذت فصول هذه المرحلة التحضيرية في النمو التدريجي، فصارت خمسة فصول للبنين وثلاثة فصول للبنات في العام التالي ١٣٨٦هـ، ثم ظهرت الفصول الابتدائية بمعاهد الأمل في العام الثالث لقيام تلك المعاهد ١٣٨٦/١٣٨٧هـ، وفي عام ١٣٩١هـ أنشئ معهد الأمل الابتدائي للبنين والبنات بجدة، ثم بعد ذلك تواصَل افتتاح المعاهد في كل من مكة والأحساء وتبوك والمدينة إلى أن شمل جميع أنحاء المملكة (الدويش، ١٤٢١هـ).

وفيما يتعلق بمرحلة رياض الاطفال، تعتبر رياض الأطفال مرحلة متميزة لنمو الطفل حينما يكون أكثر قابلية للتغير والتأقلم النفسي والبيئي. لذلك أجمع علماء النفس والتربية على وصف الطفولة المبكرة بـ "المرحلة الحرجة" لما لها من تأثير بالغ في تشكيل شخصية الطفل وتنمية قدراته واستعداده للتعلم. فهي مرحلة تكوين الضمير والخروج من المركزية الذاتية وبداية نمو الشعور بالمسئولية وحقوق الآخرين. وهي مرحلة تشكيل القيم الأخلاقية والاجتماعية مثل الاستقلال الذاتي وحب العمل والإنجاز والتعاون واحترام النظام. وهي أيضاً مرحلة التأسيس الأولى للغة، وذلك لما توفره هذه البيئة التعليمية من ممارسات وأنشطة لغوية تزيد من حصيلة الطفل من المفردات والتراكيب والاستخدامات اللغوية. كما أن هذه المرحلة هي أسرع فترة لنمو العقل، حيث إن خلايا عقل الإنسان البالغ تستكمل نموها التكويني أثناء هذه الفترة وأن الأساس المنطقي لأكثر المفاهيم الرياضية والعلمية يبدأ تشكيله أثناء هذه الفترة أيضاً (العتيبي والسويلم، ٢٠٠٢).

وتعد هذه المرحلة من أهم وأخصب المراحل التعليمية وتمثل مكانة تربوية في السلم التعليمي، لأنها تعتبر الأساس القوي والقاعدة لجميع المراحل التعليمية وتسهل العملية التعليمية وخاصة السنوات الأولى في الحلقة الأولى للتعليم الأساسي فهي تعتبر مرحلة تمهيد لها وهي الجسر القوي لإيصال الطفل من عالمه المحدود في بيته إلى جو المدرسة الابتدائية بما فيها من موضوعات دراسية وبرامج وعلاقات اجتماعية. ومرحلة رياض الأطفال مرحلة تربوية وتعليمية مستقلة لها كيانها ولا تقل أهمية عن باقي المراحل التعليمية الأخرى ولها أهداف تربوية شاملة وتلبي حاجات الأطفال المختلفة وتنميهم تنمية شاملة عقلية واجتماعية ولغوية وجسمية ودينية بطرق تربوية مشوقة (العبدلي، ٢٠١٥).

لقد قدمت البحوث العلمية أدلةً قاطعةً على أن لطبيعة الخبرات في مرحلة الطفولة المبكرة تأثيرات بالغةً وطويلةَ المدى على تعلُّم الإنسان ونموه، فالمراحل العمرية المبكِّرة مهمة لنمو الأطفال جميعًا بمَن فيهم الأطفال المعوقون بل لعلها تكون أكثر أهميةً بالنسبة للأطفال المعوقين؛ لأنهم غالبًا ما يعانونَ من تأخُّر نمائيّ يتطلب التغلبَ عليه تصميم برامج خاصة فاعِلة من شأنها استثمار فترات النمو الحَرِجَة أو الحساسة (الخطيب، ٢٠٠٦).

فالحقيقة ببساطة هي أن التدخُّل المبكِّر له ما يبرِّره وفيما يلي أهمّ مبررات التدخُّل المبكِّر :(Fewell،١٩٨٢)

١- إن السنوات الأولى في حياة الأطفال المعوّقين الذين لا يقدم لهم برامج تدخُّل مبكر إنما هي سنوات حرمان وفرص ضائعة وربما تدهور نمائيّ أيضا.

٢- إن التعلُّم الإنسانيّ في السنوات المبكِّرة أسهل وأسرع من التعلُّم في أية مرحلة عمرية أخرى.

٣- إن وَالِدَيِ الطفل المعوَّق بحاجة إلى مساعدة في المراحل الأولى لكيلا تترسخ لديهما أنماط تنشئة غير بنّاءة.

٤- إن التأخُّر النمائي قبل الخامسة من العمر مؤشِّر خطر؛ فهو يعني احتمالات معاناة مشكلات مختلفة طوال الحياة.

٥- إن النمو ليس نتاج البِنْيَة الوراثية فقط ولكن البيئة تلعب دورًا حاسمًا.

٦- التدخُّل المبكِّر جهد مثمر وهو ذو جدوى اقتصادية حيث إنه يقلل النفقات المخصَّصَة للبرامج التربوية الخاصة اللاحقة.

٧- إن الآباء معلمون لأطفالهم المعوقينَ وإن المدرسة ليست بديلًا للأسرة.

٨- إن معظم مراحل النمو الحَرِجَة والتي تكون فيها القابلية للنمو والتعلُّم في ذروتها تحدُث في السنوات الأولى من العمر.

٩- إن تدهورًا نمائِيًّا قد يحدث لدى الطفل المعوق بدون التدخُّل المبكِّر مما يجعل الفروق بينه وبين أقرانه غير المعوقين أكثر وضوحًا مع مرور الأيام.

١٠-إن مظاهر النمو متداخِلَة وعدم معالجة الضَّعْف في أحد جوانب النمو حالَ اكتشافه قد يقود إلى تدهور في جوانب النمو الأخرى.

١١-إن التدخُّل المبكِّر يُسهم في تجنيب الوالدينِ وطفلهما المعوق مواجهةَ صعوبات نفسية هائلة لاحقا.

ولقد شهدت العقودُ الماضيةُ تطويرَ نماذج مختلفة لتقديم خدمات التدخُّل المبكِّر للأطفال المعوقينَ الصغار في السنّ والأطفال الذين لديهم قابلية للإعاقة، ولكلٍّ من هذه النماذج حسناتٌ

وسيئاتٌ، وبعض هذه النماذج أكثرُ ملاءمةً وفائدةً للعمل مع بعض الأطفال أو في بعض المجتمعات من النماذج الأخرى.

وتُعتبر خدمات التدخُّل المبكِّر سلسلة مترابطة متعددة الأبعاد من الخدمات الطبية والصحية والتربوية والاجتماعية والنفسية للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة وذلك لإعدادهم لمرحلة المدرسة، لأن سنوات ما قبل المدرسة تمثل أسرع وأفضل فترات التعلم في المرحلة العمرية المبكرة حيث تركز هذه البرامج على مهارات الاستعداد العامة والسلوك الاجتماعي والشخصي لدى الطفل (العجمي، ٢٠٠١).

لقد واكَبَت المملكةُ مسيرةَ التطوُّر العالمي في الاهتمام بمجال التربية الخاصة، فالمتتبِّع لمسيرة التنمية في المملكة العربية السعودية يلمِس التطوُّرَ الكميَّ للمراكز والمؤسسات المعنية برعاية مختلف الفئات العمرية من الأطفال ذَوِي الإعاقة على مستوى القطاع الحكوميّ والأهليّ بلا استثناء، ولكن مقارَنة خدمات التدخُّل المبكِّر المقدَّمة لفئة الأطفال دون ٦ سنوات بتلك الخدمات المماثِلَة لها في الدول الرائدة في هذا المجال نجد أن التطوُّر الكميّ لم يتزامن مع تطور نوعيّ في عدد من المجالات، وللعلاقة التبادُلية الوثيقة بين الخدمات التربوية وغيرها من الخدمات ذات المساس المباشِر بأفراد المجتمع خاصة صغار الأطفال منهم، نجد أن هذا الوضع سيكون له تداعيات ليس في ارتفاع أو تدنِّي مستوى الخدمات التربوية الخاصة بهذه الفئة فحسب، وإنما على المستوى العامّ للخدمات التربوية بصفة خاصة وبقية الخدمات الأخرى بشكل عامٍّ، وبجانب الاهتمام في هذا الصدد لا بد من التدخُّل المبكِّر والتعليم المبكر في مرحلة ما قبل المدرسة لتنمية المهارات الأكاديمية والاجتماعية والإثراء اللغوي (الروسان، ٢٠١٣).

وتتفرَّد وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية بتحمُّل المسؤولية المباشرة للتعليم في مرحلة ما قبل المدرسة وما يليها من مراحل وخدمات تعليمية أساسية حتى سن ١٨ من العمر.

المحور الثاني: مرحلة ما قبل المدرسة وأهميتها في اكتساب المهارات اللغوية

ذكر المومني (٢٠١٠) أن الأطفال ومنذ الميلاد، وبالرغم من اختلاف كل واحد منهم عن الآخر لديهم الرغبة والدافع والفضول للوصول إلى فَهْم أفضل للعالَم المحيط بهم، وتدخل الكبار في

مراحل العمر الأولى هو الذي يمكن أن يكبح جماحَ هذه الرغبات وقد يفتك بها ويقتلها نهائيًّا، أو يحسِّن مستوى جموح الرغبة لدى هؤلاء الأطفال بحيث يمكِّنهم من الوصول إلى مستويات أفضل في تنظيم الذات والتكيُّف مع البيئة. كما أشار إلى أن مرحلة ما قبل المدرسة والمسمَّاة بمرحلة ما قبل العمليات المادية أو مرحلة التفكير الحدسيّ، وهي مرحلة فيها تسارُع كبير في النمو في مظاهر الشخصية جميعًا الجسمية، والعقلية، والانفعالية، والاجتماعية، والروحية، واللغوية. ومن المثبَت في الأدب التربويّ أن النمو الأفضل والتعلُّم خلال هذه السنوات يحدث عندما يكوِّن الأطفال علاقات إيجابية مع الآخرين؛ فبالإرشاد المقصود والمساعَدَة المخطَّط لها بعناية يستكشف الأطفال البيئات بالكثير من الأشياء التي يعملونها ويتعلمون من خلالها ليدخلوا المدرسة، والبعض منهم لديه خبرات تعلُّم غنية جِدًّا سواء أكانت في البيت أم في دُور الحضانات، والبعض الآخَر ليس لديه مثل هذه الخبرات التي تُسهم في تعلُّمه ونموه الأفضل.

أهم ما يميز هذه المرحلة (مرحلة ما قبل المدرسة) ما يلي:

١- تطوُّر اللغة لدى الطفل؛ وهذا لا يعني أن المرحلة التي قبلها كانت خالية من اللغة، ولكن المقصود هنا هي اللغة التي من خلالها يترجم حركاتِه وأحاسيسَه إلى أفكار ورموز، ويتوسَّع في فَهْمه للبيئة المحيطة به عن طريق لَعِبه، وخياله الذي لا يكاد يُعرف له حدود، واستفساراته ومشاركته الكلام مع الآخرينَ.

٢- التمركُز حول الذات، وهذه السمة لها معنيان: أولهما أنه لا يأخذ وجهةَ نظر الآخرين بالاعتبار؛ أي أنه لا يتمكن من وضع نفسه مكانَ الآخَر. وثانيهما أنه يعتقد بأنه يمتلك كلَّ ما هو موجود في بيئته، وتتضح سمةُ التمركُز حول الذات في لغة الطفل؛ فهي ما تزال تحمل طابعَ الأنا ولم تصِل إلى مستوى مواءمتها مع لغة الآخرينَ وحلولهم.

٣- التفكير ببُعد واحد من الموقف، وهنا يبالغ الطفل في اهتمامه بجانب واحد وبإهمال الجوانب الأخرى لنفس الموقف.

سيطرة الإدراك الحسيّ كأساس للتفكير، والمقصود هنا أن ما يخبره الطفل في حواسّه المباشرة هو الذي يفكر به، وما لا يحسه بإحدى حواسّه لا يعطيه أيةَ أهمية من التفكير، وهنا

يتمكَّن الطفل من التفاعُل مع النشاط أو التجربة المحسوسة، أمَّا العلاقات بين فكرتين أو شيئين فما تزال خارجَ نطاق إدراكه؛ وذلك لأنه لا يستطيع أن يكوِّن صورةً ذهنيةً لعدة نقاط أو أفكار أبعدَ مما يتعلق بشيء واحد.

أين اللغة في كل ذلك؟

كما هو واضح من هذه اللمحة السريعة لنمو الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة يمكننا الجزمُ بأن الأساس الذي تقوم عليه ويميِّزها عن بقية المراحل العمرية هو التفاعُل مع الآخرين؛ فالتفاعل مع الآخرين –سواء أكان تفاعلًا لفظيًّا أم غير لفظي– هو أساس نموّ شخصية كل طفل منهم نموًّا سليمًا، وأساسُ تعلمهم للغة في المراحل اللاحقة (Marchman and Fernald، ٢٠٠٨). وكل هذه التفاعلات سواء اللفظية أم غير اللفظية تأخذ مكانها في الوسط الأهم في الحياة بل يمكن القول إنه هو الحياة ألا وهي اللغة.

بالرغم من أن هناك اتفاقا عامًّا على النمو اللغوي عند الطفل والذي يمر بثلاث مراحل، وهي: مرحلة ما قبل اللغة (أول ٨ أشهر من العمر)؛ ومرحلة المناغاة (يبدأ فيها الطفل بإصدار الأصوات الإنسانية)؛ ومرحلة الكلام (يبدأ الطفل بتقليد الأصوات الإنسانية) إلا أن الجُهْد الذي قام به العلماء أكبر بكثير من أن يلخَّص بكلمات بسيطة، وهذه الاختلافات بين الذين اشتغلوا بكيفية اكتساب الأطفال لِلُّغَة طالت حتى تعريفهم للغة نفسها؛ وبذا لا بد أن نعرف ما المقصود باللغة وبعض التوجهات الفكرية المتناقِضَة في تربية رياض الأطفال وفي تعليمهم.

هناك توجُّهان رئيسيان هما ما يُعرف بالبرنامج الأكاديمي (Academic program) المتمركِز حول المحتوى أو البرنامج النمائيّ Developmental Program)) حول الطفل. وقد ناقش كوهلبرق وميار (Kohlberg and Mayer، ١٩٧٢) ثلاث أيديولوجيات تميزت بها النظريات التعليمية المختلفة.

الأولى: أيديولوجيا النقل الثقافيّ (Cultural transmission). ونتج عنها ما يُسمى بالمنهاج الأكاديميّ الذي هو أساس العمل التربوي الرسمي في معظم دول العالم الثالث، وتتبنى الأفكار ذاتها لواطسن وسكنر وغيرهم ممن ينظرون إلى التربية على أنها معرفة، ومهارات، وقِيَم،

وقوانين اجتماعية، وأخلاقية تنتقل من جيل لآخر، وتنظر إلى اللغة على أنها مجموعة من الرموز على الطفل أن يتعلَّمها قبل أن يتمكن من إجادة اللغة.

والثانيـة: هـي الأيديولوجيا الرومانتيكية (Romantic Ideology) وتتبنى الأفكار ذاتها لروسو، وفروبل، وجيسيل، وفرويد، وآخرين ممن يرون أن النمو هو نضج، وأن التربية هي قدرات داخلية كامنة يجب الانتظارُ حتى تظهر وتوجَّه بشكلٍ سليم. وعليه قد يؤثِّر تدخُّل الأطفال المحيطين بالطفل سلبًا في قدراته الكامنة، وربما يُضعفها بدلًا من أن يرتقيَ بها إلى مستوى أعلى.

والثالثـة: هـي الأيديولوجيا التقدمية (Progressive Ideology) وتتبنى أفكار بياجيه، وجون ديوي وغيرهم ممن ينظرون للتربية بوصفها مساعدًا للطفل للوصول إلى مستويات نمائية أعلى من خلال تفاعلاته مع البيئة الفيزيائية والاجتماعية، وتنظر هذه الأيديولوجيا للتربية على أنها تحصيل لمستويات أعلى من النمو من خلال إيجاد علاقة قوية بين النموّ الإنسانيّ وبين التربية التي نتجت عن مفهوم أساسيّ مفاده أن المُعَلِّم "خبير بنموّ الطفل". وهذه النظرة متَّسِقة مع الفهم البنائيّ للنموّ المعتمِد في أُسُسه، ومبادئه، وتضميناته التربوية على أعمال بياجيه بشكلٍ رئيسيّ.

وتبلـورت عـن الأيـديولوجيتين الثانيـة والثالثـة فكـرةٌ تناسِـب بـرامج الأطفـال النمـائيّ (Developmentally Appropriateness) التي نتج عنها استخدامان في تصميم برامج رياض الأطفال؛ الأول: في مواءمة عناصر البرنامج مع مستوى الأطفال النمائيّ (أي استخدام المعرفة النمائية لتوافق الأطفال وبرامجهم). والثاني: استخدام النظرية النمائية بوصفها أساسًا لبرامج تربية الطفولة المُبَكِّرَة (أي اعتماد البرامج على النظريات النمائية).

والفرق فيما بين هذين التوجُّهين الأكاديمي والنمائيّ هو كالفَرْق ما بين النظرة إلى اللغة على أنها مجموعة من الرموز (أكاديميّ) أو على أنها نظام من الرموز (نمائيّ). وسأغتنِم هذه الفرصةَ للحديث عن التوجُّه النمائيّ لأننا متآلفونَ مع التوجُّه الأكاديمي الذي يسيِّر العمل التربوي في بلداننا العربية بشكل عامٍّ، فالتوجه النمائيّ درَس العلاقة بين اللغة والفكر! فقد تركَّزت الأبحاث في الأيديولوجيات النمائية فيما يتعلق بتعلم اللغة وتعليمها، حول العلاقة ما بين الفكر (Psyche) واللغويات (Linguistics) وأثرها على تعلُّم اللغة، وما بين اللغة وعلاقتها بالنمو العقليّ ومقدرة الأطفال على اكتساب المعرفة.

وقد تمَّت دراسة هذه العلاقة من مجموعة من المربين أمثال بياجيه وفيقوتسكي وجودمان. وقد أشار بياجيه في كتابه: اللغة والفكر (Piaget، ١٩٥٩) إلى نوعين من كلام الأطفال هما الكلام مركزيّ الذاتِ (الكلام الخاصّ الذي يتحدث فيه إلى نفسه غيرَ مكترِث بإصغاء السامع إليه)، والكلام الاجتماعيّ، ووجد بياجيه أن ٣٨% من كلام الأطفال مركزيّ الذات (الكلام الخاص) و٦٢% من كلامهم اجتماعيّ. وقد صنَّف بياجيه الكلام المركزيّ الذات إلى ثلاثة أقسام هي: التكرار (إعادة الطفل للكلمات أو المقاطع من تلقاء نفسه دون الاكتراث بالآخرينَ)؛ المناجاة الأحادية (يحدِّث الطفلُ نفسَه وكأنه يفكِّر بصوت مرتفع)؛ المناجاة الثنائية (يُشرك الطفلُ شخصًا آخرَ فيما يفكِّر أو يقوم به).

أما بالنسبة للكلام الاجتماعي فقد صنفه بياجيه إلى أربعة أقسام هي: الإخبار المكيَّف اجتماعيًّا (يراعي الطفلُ وجهةَ نظر السامع)؛ النقد (يُبدي الطفلُ ملاحظاتٍ على عمل غيره أو سلوكه)؛ والأوامر والترجِّي والتهديدات (يظهر تهديد الأطفال لبعضهم البعض)؛ والأسئلة والأجوبة (يسأل الطفل غيرَه ويجيب عن أسئلتهم).

المحور الثالث: المهارات قَبْل الأكاديمية:

تلعب القِيَم والثقافة والاتجاهات الأسرية دورًا حيويًّا في تنمية القراءة والكتابة، وإلى جانب ذلك تُسهم الهويات التي ينميها الأطفالُ، والطريقة التي يدركون بها أنفسَهم كطلاب أكفاء، ودرجة دافعيتهم للتعلُّم في التأثير على هذه العملية مع تقدُّم الطلاب خلال النظام التعليمي، ومجتمع المدرسة والأقران ونموّ الإحساس بالاستقلالية مجرد بعض العوامل التي تُسهم في تشكيل حالة الفرد في القراءة والكتابة. وبالنسبة للطفل السامع يكون دخوله المدرسة مزوّدا بقدرات معرفية وحصيلة مفردات جيدة وكفاءة لغوية بمثابة الأساس الذي ينطلق منه الطفلُ لتنمية مهارات فك التشفير، لكن في حال وجود ضَعْف في أيٍّ من هذه المكونات يدخل الطفل المدرسةَ غيرَ مهيَّئ بشكل جيد لمواجَهَة التحديات التي يفرضها التعليمُ الشكليُّ، ينطبق ذلك غالبًا على الأطفال الصُّمّ وضِعاف السمع الذين يدخلون المدرسة، تنمو قدرة الطفل على استعمال الجُمَل المركَّبة كما ينمو تحصيله اللغوي وقدرته على التحَكُّم في لغته تبعا لعوامل كثيرة (هرمز، ١٩٨٧) والتعرُّف على هذه العوامل

يُنتج لنا معرفةَ الأسباب الكامنة وراء اختلاف النموّ اللغويّ بين الأطفال بعضهم البعض، أو بين جماعات مختلفة، كما يفيد ذلك في إمكانية التعرُّف على أهم أسباب القصور في النمو اللغوي، ومعالَجَة تلك الأسباب، وكذلك أسباب التفوق اللغويّ بما يساعِد على إثرائها والمحافَظَة عليها.

ويعتبر النمو اللغوي أكثر مظاهر النمو تأثرًا بالصَّمَم وَضَعْف السمع، فكلما زادت شدة الضَّعْف السمعيّ كلما قَلَّت الحصيلة اللغوية التي يكتسبها الطفل الأصم أو ضعيف السمع، مع الأخذ في الاعتبار توقيتُ الإصابة بالضَّعْف السمعيّ وهل الطفل أُصيب بالضَّعْف السمعيّ قبل تعلُّم اللغة أم بعد تعلُّم اللغة، فالطفل الذي أُصيب بالضَّعْف السمعيّ بعد نمو اللغة عنده سوف يحتفظ بقدرة لغوية لا يمكن لطفل آخرَ أُصيب بالضَّعْف السمعيّ منذ ولادته أن يَصِلَ إليها أبدًا حتى وإن تفوَّق على الأول في نسبة السمع المتبقية لديه.

هذا وقد أوضَحَت نتائج مجموعة من الدراسات الجوانبَ الإيجابيةَ للدمج، وخاصةً فيما يتعلق بالنواتج المرضية Satisfactory Outcomes للتقدمّ الأكاديمي والنموّ الاجتماعيّ للصُّمّ متضمِّنا ذلك الاتجاهات الإيجابية نحو تقبُّل الطلاب الصُّمّ بواسطة أقرانهم السامعين (Kluwin,1999; Kluwin, et. al، ٢٠٠٢). ويتفق ذلك مع نتائج دراسة(Hadjikakou et al، ٢٠٠٧) والتي أكَّدت على أن الطلاب الصُّمّ الذين تم دمجُهم في مدارس التعليم العامّ في قبرص أصبحوا أكثرَ اجتماعيًّا وأنجزوا معيارًا أكاديميًّا معقولاً، وأن إيجابية مهارات التواصُل للطلبة الصُّمّ أكثر ارتباطًا بالدمج الأكاديميّ والاجتماعيّ (حنفي، ٢٠٠٨).

ومن خلال ما سبَق يتضح لنا ضرورةُ تقديم عدد من المهارات قَبْل الأكاديمية للأطفال الصُّمّ وضِعاف السمع في سنّ الطفولة المُبَكِّرَة أو هي ما تُسمى بمرحلة ما قبل المدرسة حيث تُعتبر مرحلة الطفولة المُبَكِّرَة الفترةَ التكوينيةَ الحاسمة من حياة الإنسان، حيث يتمّ فيها وضعُ البذور الأولى للشخصية والتي تتبلور وتظهَر ملامُحها في مستقبل حياة الطفل، وأن ما يحدُث في هذه الفترة من تصوُّر يصعب تقويمُه أو تعديلُه في مستقبل حياة الفرد.

"وقد ساهَم كثيرٌ من التربويين في العصر الحديث مثل فروبل، جون ديوي، جان جاك روسو، ماريا منتسوري، بياجيه في وضع استراتيجيات ونظريات لتربية وتعليم الطفل في هذه المرحلة". (الشاهي، ٢٠٠٤).

رابعاً: مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة في مرحلة ما قبل المدرسة (تحضيريّ)

تناول الحمدان (١٤٣٦هـ) مرحلة الاستعداد للقراءة في مرحلة ما قبل المدرسة (تحضيريّ) من حيث أهمية الاستعداد للقراءة، مهارات الاستعداد للقراءة، وتنمية الاستعداد للقراءة، والعوامل المساعِدَة على تنمية مهارات الاستعداد للقراءة، وكذلك العوامل المؤثِّرة في اكتساب مهارات الاستعداد للقراءة، كما ألقى الضوءَ على مرحلة الاستعداد للكتابة؛ من حيث أُسُس الاستعداد لتعليم الكتابة، والمتطلبات السابقة لتعليم الكتابة، والعوامل المؤثِّرة في تعليم الكتابة، ومراحل تعليم الكتابة، وأخيرا العوامل المساعِدَة في تنمية مهارات القراءة والكتابة، والقراءة والكتابة لدى الأطفال الصُّمّ. ويمكن توضيح ذلك فيما يلي:

١- مرحلة الاستعداد للقراءة في مرحلة ما قبل المدرسة (تحضيريّ)

تُعد مرحلةُ الاستعداد للقراءة الدِّعَامة الأساسية لإكساب الطفل مهارات القراءة كما أنها مؤشِّر دالّ على مستوى الطفل المعرفيّ فيما بعدُ من حيث تقدُّمه أو تخلُّفه في مرحلة تعليم القراءة، وهذه المرحلة في الغالب تستغرِق سنوات ما قبل المدرسة وربما تمتدّ إلى السنة الأولى في تعليمه الرسميّ وفي بعض الأحيان تمتدّ إلى السنة الثانية؛ ذلك لأن مهارة القراءة شأنها شأن أيّ مهارة أخرى تحتاج لبلوغها إلى نضج عقليّ وجسميّ معينينِ، كما أنها تحتاج إلى معارف وخبرات كافية تؤهِّل الطفل للوصول إليها (قنديل والطحان، ٢٠١١). حيث تبدأ مرحلة الاستعداد للقراءة في محيط الأسرة أولا، فاتجاهات الآباء نحو القراءة تشكل الخبرات القرائية الأولى لدى الطفل التي يجب أن يحرص الأهل عليها في فترة من سنة وحتى خمس سنوات، تلك الفترة التي يكون عقل الطفل منفتحًا لاستقبال المعلومات ويصِل فضولُه إلى أعلى المستويات؛ لذا لابد أن تُقدم له كلُّ المعلومات الأساسية حول اللغة المكتوبة؛ لأنه سيتعلَّمها بسرعة كبيرة، وبسهولة بالغة، وعفوية واضحة مما يُتيح غرسَ الأُسُس الأولى لحبّ التعلُّم والقراءة (مصطفى، ٢٠٠٩).

وألقى الحمدان (٢٠١٤) الضوءَ على تنمية مهارات الاستعداد للقراءة والطرق المستخدمة في تنفيذ برنامج الاستعداد للقراءة والعوامل المؤثِّرة في اكتساب الاستعداد للقراءة والعوامل الشخصية التي تؤثِّر على التقدُّم في تعليم القراءة، حيث صنَّفها إلى:

١- تنمية الاستعداد للقراءة وقسَّمها أبو معال (٢٠٠٦) إلى ثلاث مراحل هي: الإعداد العامّ،

الإعداد الخاصّ، الإعداد الانتقاليّ، مع مراعاة أن هذه المراحل متداخِلَة، ولا يمكن فصلُ إحداها عن الأخرى أثناء التطبيق العمليّ .

٢- الطُّرُق المستخدَمة في تنفيذ برنامج الاستعداد للقراءة: ذكرت محمد (٢٠١٠) أنه "توجد أساليب وطُرُق واستراتيجيات علمية تساعد المُعَلِّم على تنفيذ برنامج الاستعداد للقراءة من خلال أنشطة مختلفة تساعِد على الاستفادة من البرنامج كالرحلات، اللَّعِب الدراميّ، ورواية القصة، والألعاب الهجائية، والدُّمَى".

٣- العوامل المؤثِّرة في اكتساب الاستعداد للقراءة: يتأثر استعداد الطفل لتعلم القراءة بعدة عوامل مختلفة، كلٌّ منها له صلة بالعوامل الأخرى، كثير التفاعُل معها، وعظيم التأثير فيها، ويمكن إجمالُها بالآتي: الاستعداد العقليّ، والاستعداد الجسميّ والاستعداد العاطفيّ، الاستعداد التربويّ،

٤- العوامل الشخصية التي تؤثِّر على التقدُّم في تعليم القراءة: تشير الملا (١٩٨٧) إلى أن" مِن أهم العوامل الشخصية التي تؤثِّر على التقدُّم في تعليم القراءة، والتي يجب أن تُؤخذ في الحُسْبَان، القدرة العقلية، وسهولة اللغة، وحصيلة الخبرات، والثبات العاطفيّ، والحالات العضوية".

٢- مرحلة الاستعداد للكتابة في مرحلة ما قبل المدرسة (تحضيري):

مما لا شك فيه أن عملية الكتابة لا تنفصل عن عملية القراءة فما دامت هناك مادة مكتوبة إذًا لابد أن تُقرأ، والوصول إلى درجة معينة من النموّ العقليّ مطلوب في الحالتين.

وقد ذكر سليمان (٢٠١١) أُسُس الاستعداد لتعليم الكتابة:

١- الأسس التربوية: تنمية الميل إلى الكتابة، والإحساس بالحاجة للتعليم الكتابيّ، ويشعر الطفل بأنه حُرّ في تعلُّم الكتابة أنَّى شاء وكيفما شاء.

٢- الأسس النفسية: للاستقرار النفسيّ دورُه في إتقان الكتابة، والاضطراب العصبيّ لا يسمح للطفل بالسيطرة على أصابعه التي تُمسك بالقلم وبالتالي فإنَّ نتاج الكتابة يأتي مشوشًا ومضطربًا.

٣- الأسس الفسيولوجية: تتطلب الكتابة استخدامَ العين واليد (الأصبع) وبين حركة كل منهما تناغُم وانسجام بحيث تُوافق العينُ اليدَ وترافقها أثناء الكتابة ولا تسبِق اليدُ حركةَ العين ومدى الأبصار.

٤- الأسس التمهيدية المختلفة: يساعد على إنجاح الكتابة أو صعوبتها عوامل تعود إلى مدى ما ينال الطفل من تدريب ومِرَان مسبقينِ على كتابة الخطوط المختلفة والدوائر والأشكال، وإلى مستوى الأسرة الثقافيّ، ترتبط عملية الكتابة باكتمال النضج العصبيّ لأنامل الطفل وعضلاتها الدقيقة من أجل التحَكُّم في الإمساك بالقلم.

ويحدد سليمان (٢٠١١) المتطلَّبات التي تسبق مرحلة الطفل للكتابة:

١- تنمية العضلات الصغرى: فمن الأمور الأساسية التي يحتاج إليها الطفل في الكتابة القدرة على التحَكُّم في العضلات الصغيرة والدقيقة في اليد والأصابع وبخاصة الإبهام والسبابة الوسطى، الأمر الذي يتطلَّب من المُعَلِّم القيامَ بتمرينات متنوِّعة لإكساب الطفل هذه القدرةَ، ومن هذه التمرينات ما يلي: غَمْس قبضة الطفل في الماء وفتحها عدةَ مرات، والضغط بأصابع اليد على جسم صُلب يشبه القلمَ، واللَّعِب بمعجون الصلصال، وحَمْل كرات وقذفها برؤوس الأصابع.

٢- تنمية التآزر البصريّ واليدويّ: للتآزر البصريّ اليدويّ دورٌ هام في كتابة الطفل، فالعينُ تُبصر الجُمَل والكلمات والرسوم والأشكال ثم تقود اليدَ وتُملي عليها ما أبصرته، وللمعلم دورٌ أساسيٌّ في تنمية هذا التآزُر عن طريق: تدريب الطفل بتحريك أصابعه على الحروف البارزة وتدريب العين على التمييز بين الحروف والصُّوَر والأشكال، وتدريب الطفل على تحريك ذراعه عند الكتابة، وضبط حركات العين لتتوافق مع حركة اليد عند الكتابة.

٣- تنمية الدافعية: يُقصد بالدافعية (الحالات الداخلية أو الخارجية التي تحرِّك سلوكَ الفرد وتوجِّهه نحو تحقيق هدف مُعَيَّن، وتحافِظ على استمراريته حتى يتحقق هذا الهدفُ).

وقد قسَّمَ عبدالرحيم (١٩٨٩) مراحلَ تخطيطات أطفال ما قبل المدرسة إلى ثلاثة مراحل أساسية:

أ) مرحلة ما قبل التخطيط (من الميلاد حتى الثانية من العمر):

وتكون تخطيطات الطفل في هذه المرحلة لا اتجاهَ معيَّن لها، بل مجرد رغبة مبهَمَة نحو التعبير عن نَفْس الطفل.

ب) مرحلة التخطيط (من سن سنتين إلى أربع سنوات):

وتنقسم إلى:

١- **تخطيط غير منظَّم:** وهي رغبة الطفل في تقليد الكبار أو عن طريق الصدفة، وتكون التخطيطات

في هذه المرحلة في اتجاهات مختلفة تعكِس بعضَ الإحساسات العضلية والجسمية.

٢- **تخطيط منظَّم:** حيث يتطور التخطيط غير المنظَّم ليأخذ مظهرًا نظاميًّا خاصًّا، سواء كان تخطيطًا أفقيًّا أو رأسيًّا أو مائلاً، ويعكس ذلك أيضا إحساسات عضلية جسمية وقدرة على إدراك البيئة الخارجية كشيء منفَصِل عن ذات الطفل.

ج) مرحلة تحضير المدرَك الشكليّ (من أربع إلى سبع سنوات):

تغلِب على خطوط الطفل في هذه المرحلة الخطوطُ شبهُ الهندسية؛ كالدائرة والخطوط المستقيمة والمنحنية، وخطوط الطفل في هذه المرحلة تعتَمِد على التفكير المستمَدّ من الواقع وتُصبح رموزُه محمَّلة بالخبرة.

١- القراءة والكتابة لدى الأطفال الصُّمّ

إن الصَّمَم ليس له تأثيرٌ على اكتساب مهارة القراءة والكتابة؛ فالتلميذ الأصَمّ له نفس القدرة العقلية مثله في ذلك كالسامع، فهو يستطيع أن يتعامل مع اللغة من خلال الإشارة أو الكلام في حال إن كان هناك خدمات كَشْف وتدخُّل مبكِّر منذ الميلاد، فالطفل الذي ينشأ في بيئة تشجِّع على التعلُّم كجزءٍ من الحياة اليومية سيتمكَّن من تطوير مهارات تعلُّم القراءة والكتابة بشكل جيد، وهناك العديد من النماذج لتلاميذ صُمّ يمكنهم العملُ في المستويات الدراسية العادية في القراءة والكتابة مع أقرانهم السامعينَ أو في مستويات تفوقهم وهذ ما ثبَت فِعْلاً من خلال الاختبارات المُقَنَّنَة (آل ناجي، ٢٠١٠).

وعلى الرغم من وجود تقدُّم واضح في الجوانب النظرية والتطبيقية في مجال تربية وتعليم الطلاب الصُّمّ فإنه مازال هناك العديد من العوائق، ولعل مِن أهمها برامج الكشف والتدخُّل المبكِّر، والخدمات المسانِدَة؛ إذ إنه في معظم البلدان قوانين تنصّ على متابَعَة واكتشاف الفقدان السمعيّ منذ الولادة مع ضرورة تقديم البرامج والخدمات للأُسَر، ومع هذا فإنَّ الغالبية العظمى من الأطفال الصُّمّ لا يتمّ اكتشافُهم في مرحلة مبكرة، مما يؤثِّر في الطفل وأُسرته في جوانب عدة، ويزداد الأمرُ سوءًا كلما تقدَّم الطفلُ في العمر، ولم تُكتشف حالتُه، والعامِل الآخَر الذي لا يقلّ أهميةً عن سابقه يَكْمُن في أنه -على الرغم من التعرُّف على فِقْدَان الطفل للسمع في مرحلة باكرة عن عمره- فإنَّ الطفل وأسرته ربما لا يجدون مَن يقدِّم لهم الخدمة الملائمة للتعامُل مع هذه المشكلة، وهنا يَبْرُز دور برامج

التدخُّل المبكِّر المتخصصة، والعامل الثالث يتمثَّل في أن كثيرًا من الطلاب الصُّمّ يتلقَّوْن برامج تربوية لا تتواءم مع طبيعة الصَّمَم الذي يعانون منه، بل إن هذه البرامج لا تنسجم مع خصائصهم، واحتياجاتهم وتبقى المسؤولية الكبرى على المعلمينَ؛ إذ يجب أن يطوِّر معلِّمو الصُّمّ طرقًا أفضل لتعليم الطلاب الصُّمّ، وفي الوقت الراهن أصبح تعليم القراءة للصُّمّ في غاية الأهمية؛ حيث يُطلب منهم أن يحصلوا على الشهادات من خلال مراحل التعليم العامّ، وأن يتم تقييمُهم من خلال الاختبارات المُقَنَّنَة على مستوى البلاد، والتي تعتمد في المقام الأول على القراءة بِغَضِّ النظرِ عن كون هذه الاختبارات والمهارات التي يتمّ قياسُها لغوية، علمية، رياضية أو ثقافية؛ إذ يقرأ الطالبُ السؤالَ، ويحدِّد ما يُطلب منه ثم يقوم بالإجابة عن السؤال بتطبيق المهارة المطلوبة (العواد، ٢٠١٠).

وتشير فياض (٢٠٠٤) إلى أوجُه التشابُه والاختلاف بين القراء الصُّمّ والسامعينَ فتقول: «إن القراءة متشابِهَة بين الصُّمّ والسامعين وإن كانت توجَد بعضُ أوجُه الاختلاف وخاصةً في الخبرات اللغوية، ومستوى الكفاءة اللغوية، وأسلوب التواصُل اللغوي المفضَّل أثناء القراءة، كما أن عملية اكتساب القراءة أقل وأبطأ في نوعه وكَمِّه لدى التلاميذ الصُّمّ، ولعل هذا هو أحد أهم الأسباب التي تجعل المراهقين الصُّمّ في المرحلة الثانوية في مستوى قرائيّ مشابِه للتلاميذ السامعين في الصف الرابع الابتدائي.

وعلى الرغم من أن القراءة والكتابة مرتبطتينِ بشكل قريب جِدًّا إلا أن هناك بعض النقاط الهامة التي يجب أن نركِّز عليها قبلَ تعليم القراءة للتلاميذ الصُّمّ، وهذا بدوره جعَل معظمَ التربويينَ يوجهونَ انتباهَهم بشدة إلى القراءة، وفي معظم الفصول نجِد أن الوقت المُخَصَّص لتدريبات القراءة أكبر من ذلك المخصَّص لتدريبات الكتابة، وهناك العديد من الأسباب لهذا التخصيص، ومع أنه يجب أن تبدأ الأنشطة القَبْلِيَّة في القراءة والكتابة في فترة مبكرة من العمر فمن الواضح أن الكتابة تستهلك وقتًا أكبرَ من القراءة؛ فمثلا الوقت الذي يحتاجه شخصٌ في قراءة موضوع ما أقلّ بكثير من الوقت الذي يحتاجه الكاتبُ لينتهي من كتابة ذلك، ويقودنا هذا التشبيهُ إلى التمييز بين اللغة كأصل وبين القراءة والكتابة والتي تُعدّ إحدى طُرُق التعبير عن اللغة، فاللغة يتعلَّمها الطفل بطريقة نَشِطَة ومُبْدِعَة بينما القراءة والكتابة هي –إلى حد كبير– عملية يتمّ تعليمُها للطفل من قِبَل الآباء

والمعلمينَ ولا يقضي الوالدان المدة الكبيرة مع الأبناء لكي يعلموهم التحدُّث باللغة المنطوقة إن كانوا سامعين أو بلغة الإشارة إن كانوا صُمًّا، واللغة المنطوقة ولغة الإشارة يتم اكتسابُها من خلال المواقف الاجتماعية بسرعة وبطريقة معقَّدَة في الوقت ذاته، فالطفل لا يمكنه استيعابُ كلّ المفردات التي يمكن أن يستوعبها الشابُّ، إلا أنه يستطيع أن يكوِّن قاعدةً جيدةً من المفردات والتي تشمَل معظمَ الكلمات المستخدَمة والتي تؤسِّس هيكل اللغة (Moors & Martin,2006)

وذكرت شيتز (٢٠١٥) أن أحد أكبر التحديات الكبرى التي تواجِه المعلمين اليوم تَكْمُن في تزويد الطلاب الصُّمّ أو ضِعاف السمع بالمهارات والاستراتيجيات التي يحتاجون إليها لكي يكونوا أكفاءَ في القراءة والكتابة، فهدفهم النهائيّ هو أن يزودوا الطلاب بالأدوات الضرورية التي يحتاجونها لكي يتمكَّنوا من قراءة المواد الملائمة لأعمارهم ويكتبوا موضوعات تتلاءم مع مستواهم الصفيّ، وتوضح البحوثُ حتى الآن أن كثيرًا من الأنشطة والأساليب المستخدَمة لتحسين القراءة والكتابة عند الطلاب السامعين يمكن أن تُستخدم أيضا مع الطلاب الصُّمّ أو ضِعاف السمع، ومن هذه الاستراتيجيات إشراك الطلاب في القراءة المشترَكة وتحسين النمو الفونولوجيّ وتحسين المفردات وفَهْم القراءة. وأشارت كذلك إلى بعض البرامج والتدخلات والاستراتيجيات المصممة لتنمية القراءة والكتابة لدى الطلاب الصُّمّ وضِعاف السمع منها: البرامج ثنائية اللغة: تعليم القراءة للأطفال الصُّمّ ، وبرنامج القراءة المشتركة، ومعالم القراءة/جسر القراءة، واستراتيجيات القراءة: ممارسات القراءة والكتابة المستخدَمة مع الطلاب الصُّمّ وضِعاف السمع.

٢- مرحلة الاستعداد لتعلُّم الرياضيات:

أكدت كثير من الدراسات على إمكانية تعليم الرياضيات للأطفال الصُّمّ وضِعاف السمع في مستويات متعدِّدَة، ومن الممكن الوصولُ بهم إلى مستويات تعليمية تكاد تكون قريبة من السامعينَ من خلال برامج خاصة تمكِّنهم من اكتساب المعرفة، والمهارة، والاتجاه الإيجابيّ نحو تعلُّم الرياضيات، يشير (Wakasa، ٢٠٠٨) أن أدبيات تعليم الرياضيات تؤكد أن مرحلة ما قبل المدرسة مهمة للطفل من حيث انتقال التعلُّم من تعلُّم الرياضيات غير الرسمية إلى تعلُّم الرياضيات الرسمية في المدرسة، وغالبًا يواجِه الطفلُ مشكلاتٍ مع هذا التحول؛ لذلك من المهمّ إيجاد أساليب

تدريس فعَّالة تساعِد في مرحلة هذا التحول والانتقال لتحقيق نتائج جيدة، ويؤكِّد أنه لإيجاد مستوى جيد في فَهْم الرياضيات فالأطفال ينبغي أن يتلقوا مبكِّرًا معارف ومهارات في الرياضيات داخل المنزل لربط مفاهيم الرياضيات غير الرسمية بالمفاهيم الرسمية كبداية، ولتدعيم دافعية تعلُّم الرياضيات عند بدء الدراسة في المدرسة؛ لذلك من المهم استكشاف ودراسة تفاعُل الأُمّ والطفل، ومعتقدات الأم عن تعليم وتعلُّم الرياضيات في ثقافات متنوِّعة (حسين،٢٠٠٥).

وقد أشارت معايير المجلس الوطني لِمُعَلِّمِي الرياضيات (NCTM،١٩٨٩) أن الأطفال الذين لديهم إحساس جيد بالعلاقات المكانية ويُتقنون مفاهيمَ ولغة الهندسة يكُونُون أكثرَ استعدادًا لتعلُّم الأعداد وأفكار القياس وباقي موضوعات الرياضيات. (p.48)

الأسس التي يقوم عليها تدريس الرياضيات للصُّمّ:

هناك بعض الأسس التي أشار لها كلٌّ من المشهراوي وكراز (٢٠٠٥) والتي يقوم عليها تدريسُ الصُّمّ وضِعاف السمع بوجه عامٍّ وتدريسهم الرياضيات بشكل خاصّ، يمكن إيجازها بالتالي:

- عرض المفهوم بطريقة متنوِّعة مثل الرسم أو الصورة الرمزية، أو النماذج الملموسة .
- التحدُّث مع ضِعاف السمع بصوت مسموع وبسرعة متوسِّطة تمكِّن الأصمَّ وضعيف السمع من قراءة الكلام مع الحِرْص على بناء علاقة طيبة بين المُعَلِّم والأصمّ أو ضعيف السمع.
- مراعاة التدرُّج من مستوى صعوبة الأنشطة من السهل إلى الصعب.
- الاستعانة بأساليب التعزيز والتشجيع المختلفة .
- استخدام أساليب التفكير البصريّ خاصة فِي مَادة الهندسة .

ويرى الباحثان ضرورة الربط بين ما يتمّ تعلُّمُه من أساسيات الرياضيات والهندسة وواقع الحياة اليومية للفرد والبَدْء من المحسوس إلى المجرَّد ليتسنَّى للأصمّ أو ضعيف السمع إيجادَ سُبُل الربط بين المراد تعلُّمه والمفهوم والواقع.

وقد أكدت (Sales، ٢٠٠٧) على أهمية تضمين الاستدلال الهندسيّ للأطفال ذَوِي الأربع سنوات، لِمَا للهندسة من أهمية كبيرة في فَهْم باقي الموضوعات الرياضية، وأشارت دراسة (Clements, Sarama، ٢٠٠٤) أن أنشطة الأطفال في تركيب وفكّ الأشكال الهندسية ووَصْف

الأنشطة بصريًّا تمثِّل أساسًا للفهم والتحليل الرياضي، وأكدا أن كثيرًا من المعلمين عندما اعتمدوا على هذه الملاحَظَة وقدَّمُوا الأنشطةَ الهندسيةَ في منهج الطفولة المُبَكِّرَة حقَّقَا نتائج إيجابية.

الإجـراءات المنهجـية المستخـدمـة للـدراسـة:

أولًا: منهـج الـدراسـة:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفيّ، والذي يهدف كما أشار إليه العساف (٢٠٠٦) إلى وصف الظاهرة المدروسة كما توجَد بالواقع وصفًا كميًّا فيعطي وصفًا رقميًّا حيث يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمَها ودرجات الارتباط بينها والظواهر الأخرى، وكيفيًّا حيث يصف الظاهرة وخصائصَها من خلال جمع المعلومات وتصنيفها، ومِن ثَمَّ تحليلها، وكشف العلاقة بين أبعادها المختلفة من أجل تفسيرها تفسيرًا كافيًا، والوصول إلى استنتاجات عامة تُسهم في فَهْم الحاضر، وتشخيص الواقع وأسبابه.

ثانيًا: مجتـمع الـدراسـة:

تمثَّل مجتمع الدراسة بجميع الأطفال الصُّمّ وضِعاف السمع الملتحقينَ بالصفّ الأول من المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض ، سواء من الأطفال الذين التحقوا ببرامج الدمج بمرحلة رياض الأطفال، أو الذين لم يلتحقوا ببرامج الدمج بمرحلة رياض الأطفال، والبالغ عددهم (١٧١)، من أنحاء منطقة الرياض (شمال – جنوب – شرق – غرب – وسط) بواقع (٢٥) مدرسة دمج منها (١٣) للبنات و(١٢) للبنين.

ثالثاً: عينـه الـدراسـة:

نظراً لصغر حجم مجتمع الدراسة فقد تكونت العينة من جميع أعضاء مجتمع الدراسة من الأطفال الصُّمّ وضِعاف السمع بمدارس الدمج بالصف الأول من المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض واستجاب منهم (١٤٨) طفل/ـة، أستجاب منهم (١١٩) استمارة صالحة للتطبيق الاحصائي ، ويوضح الجدول رقم (١) استجابة الأطفال الصُّمّ وضِعاف السمع لأداة الدراسة.

جدول (١) : توزيع أفراد العينة (ن : ١١٩) وفق خصائص عينة الدراسة

المتغير	الجنس	التكرار	النسبة ٪
الجنس	طفل – ذكر	٩٥	% ٧٩,٨
	طفلة – أنثى	٢٤	% ٢٠,٢
نوع الفقد السمعيّ	صمم	٢٧	%٢٢,٧
	ضَعْف سمع	٩٢	%٧٧,٣
التحاق ببرنامج دمج ما قبل المدرسة	سبق له الالتحاق بالبرنامج	٦٣	%٥٢,٩
	لم يسبق له الالتحاق بالبرنامج	٥٦	%٤٧,١
خيار الدمج التربوي	دمج كلي	٣٩	%٣٢,٨
	دمج جزئي	٨٠	%٦٧,٢

رابعًا: أداة الدراسة:

تتمثل أداة الدِّرَاسَة في اختبار المهارات قَبْل الأكاديمية للطفل الأصم، وضعيف السمع، والذي سيتضمن مهارات القراءة والكتابة والحساب، وما قبلها كإمساك القلم ومحاكاة الخطوط ومعرفة الأرقام والأحرف والتمييز واللغة، بصورته للطفل/ة.

وذلك وفقًا لمشكلة الدراسة وتساؤلاتها، ومنهج الدراسة المستخدَم فيها، واستنادًا إلى الإطار النظري المتمثِّل في الدراسات والمراجع العلمية.

وبعد استيفاء أداء المحكمين تم حصر ما فيها من ملاحظات، وإجراء التعديلات المطلوبة بما يتلاءم مع مقترحات المحكمين، حيث اشتملت أداة الدِّرَاسَة في صورتها النهائية على ما يأتي:

١- مقياس المهارات قبل الأكاديمية للطفل الأصمّ، وضعيف السمع:

١- البيانات الأولية للأطفال الصُّم وضِعاف السمع: (الاسم، المدرسة، الجنس، نوع الإصابة، الخيار التربوي، الالتحاق ببرامج دمج ما قبل المدرسة).

٢- عدد من الأسئلة لقياس مهارات محددة، وهي: (إمساك القلم، معرفة الأشكال الهندسية، الأرقام والدلالة عليها، الجمع والطرح، التمييز بين الحروف الهجائية المتشابِهَة، معرفة الحروف الهجائية بجميع مواضع الكلمة، النموّ المعرفيّ واللغوي، القراءة).

خامساً: الخصائص السيكومترية (الصدق – الثبات) للاختبار:

الصـــــدق:

١- **الصدق الظاهري (صدق المحكمين):** تم التأكُّد من الصدق الظاهريّ لأداة الدِّرَاسَة بعرض الصورة الأولية للاختبار على عدد من المحكّمين وعددهم (٥) محكّمين من ذَوِي الخبرة والاختصاص في مجال التربية الخاصة و(٣) محكّمين من ذَوِي الخبرة والاختصاص في مجال التربية ورياض الأطفال، بكلية التربية بجامعة الملك سعود ووزارة التربية والتعليم؛ للتعرُّف على آرائهم حول صِدْق الاختبار من حيث: وضوح وسلامة صياغة عباراتها، ومدى ملاءمة كلِّ سؤال والمهارة التي يقيسها، وكذلك إضافة أو حذف أو إعادة صياغة ما يرونه مناسبًا من عباراتها، وعلى ضوء الملاحَظَات والمقتَرَحات التي أبداها المحكّمون تم إجراء التعديلات اللازمة عليها من حذف، وإضافة، وإعادة صياغة بعض العبارات إلى أن وصل الاختبار إلى الصورة النهائية.

٢- **صـدق الاتسـاق الـداخلي:** قـام الباحثـان بعـد التصـميم النهـائي لأداة الدِّرَاسَـة، باسـتخدام (Pearson Correlation)؛ وذلك لاحتساب معاملات الارتباط بين كل بَنْد من البنود والمهارات والدرجة الكلية للسؤال الذي تنتمي إليه، والجدول رقم (٢) يوضِّح معاملات الارتباط.

جدول رقم (٢) معاملات الارتباط لحساب الصدق الداخليّ لأداة الدراسة

المسلسل	الفقـــرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	إمساك القلم	٠,٤٥٨	٠,٠١٥
٢	معرفة الأشكال	٠,٥١٠	٠,٠١٠
٣	معرفة الأرقام	٠,٤٧٣	٠,٠٠٩
٤	الجمع	٠,٩٣١	٠,٠٠٠
٥	الطرح	٠,٥٧٤	٠,٠٠٣
٦	التمييز بين الحروف المتشابِهَة	٠,٧١٥	٠,٠٠٠
٧	معرفة الحروف بجميع مواضع الكلمة	٠,٤٠٣	٠,٠٢٠
٨	النمو المعرفي اللغوي	٠,٣٧٤	٠,٠٣٦
٩	القراءة	٠,٣٢٠	٠,٠٣١

ويبين الجدول أن معاملات الارتباط المبيَّنة دالة معنوية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، حيث إن مستوى الدلالة لكل فقرة أقل من ٠,٠٥ وبذلك تُعتبر فقرات الاستبانة صادقةً لِمَا وُضعت لقياسه.

الثبـــات:

تم التحقُّق من ثبات أداة الدِّرَاسَة باستخدام معاملات ثبات الفا كرو نباخ، ويتضح من خلال نتائجه أن معامل الثبات Alpha يساوي ٠,٨٢٤ وهو معامل ثبات عالٍ ودالّ إحصائيًّا.

سادساً: نتـــائـــج الـــدراســـة ومنـــاقشتـــها:

السؤال الأول وينصّ على "هل يوجد اختلاف في المهارات قَبْل الأكاديمية بين تلاميذ الصف الأول الابتدائيّ الصُّمّ وضِعاف السمع الذين التحقوا ببرامج دمج ما قبل المدرسة، وتلاميذ الصف الأول الابتدائيّ الصُّمّ وضِعاف السمع الذين لم يلتحقوا بهذه البرامج؟ ، للتعرُّف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد العينة طبقًا لاختلاف الإجابة عن سؤال الالتحاق ببرامج الدمج للصُّمّ ولضِعاف السمع، تم استخدام "اختبار ت" (Sample T-TEST Independent) لتوضيح دلالة الفروق في إجابات أفراد العينة طبقًا لذلك، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جـــدول رقـــم (٣)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق في استجابات أفراد العينة باختلاف الالتحاق ببرامج الدمج للصُّمّ ولضِعاف السمع

المحـــور	هل سبق الالتحاق ببرامج الدمج	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
إمساك القلم	سبق	٦٣	٢,٥٧١٤	٠,٦٦٥١٣	١,٦٣	٠,١١
	لم يسبق	٥٦	٢,٣٥٧١	٠,٧٧٢٩٢		
معرفة الأشكال الهندسية	سبق	٦٣	٤,٧٦١٩	١,٥٧٣١٠	٦,٠٢	٠,٠٠
	لم يسبق	٥٦	٢,٤٦٤	٢,٤٦٣٧٠		
معرفة الأرقام والدلالة عليها	سبق	٦٣	٦,٥٧١٤	٣,٦٨٨٣٢	٧,٨٣	٠,٠٠
	لم يسبق	٥٦	١,٨٧٥٠	٢,٨٤١٦٥		
قياس مهارتَي الجمع والطرح	سبق	٦٣	١,٦٣٤٩	٠,٧٢٥١٦	٤,٠٥	٠,٠٠
	لم يسبق	٥٦	١,٠٠٠٠	٠,٩٥٣٤٦		
التمييز بين الحروف الهجائية المتشابهة	سبق	٦٣	٤,٠٤٦٧	٢,٤٤٥٧٢	٥,٦٧	٠,٠٠
	لم يسبق	٥٦	١,٥٧١٤	٢,٣٠٣٠٢		
معرفة الحروف الهجائية بجميع مواضع الكلمة	سبق	٦٣	٩,٢٦٧٩	١,٨٢٦٥٨	٣,٨٨	٠,٠٠
	لم يسبق	٥٦	٧,٢٦٧٩	٣,٤٩٢٨٠		
مهارة النمو المعرفي واللغوي	سبق	٦٣	٢٨,٧٣٠	٧,٥٠٣٧٥	٧,٨٧	٠,٠٠
	لم يسبق	٥٦	١٦,٥١٧٩	٩,٣٨٦٦٣		

يتضح من الجدول رقم (٣) ما يلي:

١- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في استجابات أفراد العينة باختلاف الالتحاق ببرامج الدمج للصُمّ ولضِعاف السمع في المحور الأول الذي يقيس مهارة إمساك القلم حيث بلغت قيمة (ت) الإحصائية (١,٦٣) عند مستوى دلالة (٠,١١).

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في استجابات أفراد العينة باختلاف الالتحاق ببرامج الدمج للصُمّ ولضِعاف السمع في المحور الثاني لمعرفة الأشكال الهندسية حيث بلغت قيمة (ت) الإحصائية (٦,٠٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٠) لمن سبَق لهم الالتحاق ببرامج الدمج والمحور الثالث لمعرفة الأرقام والدلالة عليها حيث بلغت قيمة (ت) الإحصائية (٧,٨٣) عند مستوى دلالة (٠,٠٠) لمن سبَق لهم الالتحاق ببرامج الدمج والمحور الرابع لقياس مهارتَي الجمع والطرح حيث بلغت قيمة (ت) الإحصائية (٤,٠٥) عند مستوى دلالة (٠,٠٠) لمن سبق لهم الالتحاق ببرامج الدمج والمحور الخامس للتمييز بين الحروف الهجائية المتشابهة حيث بلغت قيمة (ت) الإحصائية (٥,٦٧) عند مستوى دلالة (٠,٠٠) لمن سبق لهم الالتحاق ببرامج الدمج والمحور السادس لقياس مهارة معرفة الحروف الهجائية بجميع مواضع الكلمة حيث بلغت قيمة (ت) الإحصائية (٣,٨٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٠) لمن سبق لهم الالتحاق ببرامج الدمج والمحور السابع الذي يقيس مهارة النمو المعرفي واللغوي حيث بلغت قيمة (ت) الإحصائية (٧,٨٧) عند مستوى دلالة (٠,٠٠) لمن سبق لهم الالتحاق ببرامج الدمج.

السؤال الثاني وينصّ على: هل يوجد اختلاف في المهارات قَبْل الأكاديمية بين تلاميذ الصف الأول الابتدائي الصُمّ وضِعاف السمع الذين التحقوا ببرامج دمج ما قبل المدرسة، باختلاف متغيِّر الجنس (ذكر / أنثى)؟، للتعرُّف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات الصُمّ وضِعاف السمع الذين التحقوا ببرامج الدمج طِبْقًا لاختلاف الجنس، تم استخدام "اختبار ت" (Independent Sample T-TEST) لتوضيح دلالة الفروق في إجابات أفراد العينة طبقًا لذلك، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جـــدول رقـــم (٤)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق في استجابات أفراد العينة الذين التحقوا ببرامج الدمج باختلاف الجنس

المحـــــور	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
إمساك القلم	ذكر	٤٦	٢,٧٣٩١	٠,٤٤٣٩٦	٢,٦٥	٠,٠٢
	أنثى	١٧	٢,١١٧٦	٠,٩٢٧٥٢		
معرفة الأشكال الهندسية	ذكر	٤٦	٥,٠٠٠٠	١,٥٣٤٧٨	٢,٠٣	٠,٠٤
	أنثى	١٧	٤,١١٧٤	١,٥٣٦٣٢		
معرفة الأرقام والدلالة عليها	ذكر	٤٦	٧,١٥٢٢	٣,٤٣٨١٤	٢,١١	٠,٠٣
	أنثى	١٧	٥,٠٠٠٠	٣,٩٨٤٣٤		
قياس مهارتَيِ الجمع والطرح	ذكر	٤٦	١,٥٨٧٠	٠,٧٧٦٧٨	٠,٨٦	٠,٣٩
	أنثى	١٧	١,٧٦٤٧	٠,٥٦٢٣٠		
التمييز بين الحروف الهجائية المتشابهة	ذكر	٤٦	٤,١٠٨٧	٢,٥٥٨٠٢	٠,٣٢	٠,٧٥
	أنثى	١٧	٣,٨٢٤	٢,١٧٦٠٧		
معرفة الحروف الهجائية بجميع مواضع الكلمة	ذكر	٤٦	٩,٣٩١٣	١,٧٨٢٣٦	٠,٧٥	٠,٤٦
	أنثى	١٧	٩,٠٠٠٠	١,٩٦٨٥٠		
مهارة النمو المعرفيّ واللغويّ	ذكر	٤٦	٢٩,٩٧٨٣	٧,٤٠٤١٧	١,٩٧	٠,٠٦
	أنثى	١٧	٢٥,٨٨٢٤	٧,١٤٠٤٠		

يتضح من الجدول رقم (٤) ما يلي:

١- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في استجابات أفراد العينة الذين التحقوا ببرامج الدمج باختلاف الجنس في المحور الرابع لقياس مهارتَيِ الجمع والطرح حيث بلغت قيمة (ت) الإحصائية (٠,٨٦) عند مستوى دلالة (٠,٣٩) والمحور الخامس للتمييز بين الحروف الهجائية المتشابهة حيث بلغت قيمة (ت) الإحصائية (٠,٣٢) عند مستوى دلالة (٠,٧٥) والمحور السادس لقياس مهارة معرفة الحروف الهجائية بجميع مواضع الكلمة حيث بلغت قيمة (ت) الإحصائية (٠,٧٥) عند مستوى دلالة (٠,٤٦) والمحور السابع الذي يقيس مهارة النمو المعرفي واللغوي حيث بلغت قيمة (ت) الإحصائية (١,٩٧) عند مستوى دلالة (٠,٠٦).

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في استجابات أفراد العينة الذين التحقوا ببرامج الدمج باختلاف الجنس في المحور الأول الذي يقيس مهارة إمساك القلم حيث بلغت قيمة (ت) الإحصائية (٢,٤٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٢) لذلك توجد فروق دالة إحصائيًا لصالح الذكور والمحور الثاني لمعرفة الأشكال الهندسية حيث بلغت قيمة (ت) الإحصائية (٢,٢١) عند مستوى دلالة (٠,٠٣) لذلك توجد فروق دالة إحصائيًا لصالح الذكور والمحور الثالث لمعرفة الأرقام والدلالة عليها حيث بلغت قيمة (ت) الإحصائية (٢,٢٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٣) لذلك توجد فروق دالَّة إحصائيًا لصالح الذكور.

السؤال الثالث وينصّ على: هل يوجد اختلاف في المهارات قَبْل الأكاديمية بين تلاميذ الصف الأول الابتدائي الصُّمّ وضِعاف السمع الذين لم يلتحقوا ببرامج دمج ما قبل المدرسة، باختلاف متغيِّر الجنس (ذكر / أنثى)؟

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات الصُّمّ وضِعاف السمع الذين لم يلتحقوا ببرامج الدمج طبقًا لاختلاف الجنس، تم استخدام "اختبار ت" (Independent Sample T-TEST) لتوضيح دلالة الفروق في إجابات أفراد العينة طبقًا لذلك، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جـــدول رقـــم (٥)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق في استجابات أفراد العينة الذين لم يلتحقوا ببرامج الدمج باختلاف الجنس

المحـــور	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
إمساك القلم	ذكر	٤٩	٢,٣٤٦٩	٠,٧٧٨٦٥	٠,٢٦	٠,٨٠
	أنثى	٧	٢,٤٢٨٦	٠,٧٨٦٨٠		
معرفة الأشكال الهندسية	ذكر	٤٩	٢,٣٦٧٣	٢,٥٥٥١٧	٠,٨٤	٠,٤٢
	أنثى	٧	٣,٠٠٠٠	١,٧٣٢٠٥		
معرفة الأرقام والدلالة عليها	ذكر	٤٩	١,٨٥٧١	٢,٩٢٩٧٣	٠,١٢	٠,٩٠
	أنثى	٧	٢,٠٠٠٠	٢,٣٠٩٤٠		
قياس مهارتَي الجمع والطرح	ذكر	٤٩	١,٠٤٠٨	٠,٩٥٦٥٤	٠,٨٥	٠,٤٠
	أنثى	٧	٠,٧١٤٣	٠,٩٥١١٩		
التمييز بين الحروف الهجائية المتشابهة	ذكر	٤٩	١,٥٩١٨	٢,٣٠٨٦٦	٠,١٧	٠,٨٦
	أنثى	٧	١,٤٢٨٦	٢,٤٣٩٧٥		
معرفة الحروف الهجائية بجميع مواضع الكلمة	ذكر	٤٩	٧,٤٤٩٠	٣,٦٤٠٤١	١,٦٣	٠,١٣
	أنثى	٧	٦,٠٠٠٠	١,٩١٤٨٥		
مهارة النموّ المعرفيّ واللغويّ	ذكر	٤٩	١٦,٦٥٣١	٩,٦٢٧٥٥	٠,٢٨	٠,٧٨
	أنثى	٧	١٥,٥٧١٤	٨,٠٥٩٣٠		

يتضح من الجدول (٥) ما يلي:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في استجابات أفراد العينة الذين لم يلتحقوا ببرامج الدمج باختلاف الجنس في جميع المحاور؛ حيث بلغت قيمة (ت) الإحصائية (٠,٢٦) عند مستوى دلالة (٠,٨٠) في المحور الأول والذي يقيس مهارة إمساك القلم وبلغت قيمة (ت) الإحصائية (٠,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٤٢) في المحور الثاني والذي يقيس مهارة معرفة الأشكال الهندسية وبلغت قيمة (ت) الإحصائية (٠,١٢) عند مستوى دلالة (٠,٩٠) في المحور الثالث معرفة الأرقام والدلالة عليها وفي المحور الرابع لقياس مهارتَيِ الجمع والطرح بلغت قيمة (ت) الإحصائية (٠,٨٥) عند مستوى دلالة (٠,٤٠) وبلغت بالمحور الخامس قيمة (ت) الإحصائية (٠,١٧) عند مستوى دلالة (٠,٨٦) وبلغت قيمة (ت) الإحصائية (١,٦٣) عند مستوى دلالة (٠,١٣) في المحور السادس والذي يقيس مهارة معرفة الحروف الهجائية بجميع مواضع الكلمة وبالمحور السابع بلغت قيمة (ت) الإحصائية (٠,٢٨) عند مستوى دلالة (٠,٧٨).

السؤال الرابع وينصّ على: هل يوجد اختلاف في المهارات قَبْل الأكاديمية بين تلاميذ الصف الأول الابتدائي الصُّمّ وضِعاف السمع الذين التحقوا ببرامج دمج ما قبل المدرسة، باختلاف متغير الخيار التربويّ (دمج كلي / دمج جزئي)؟

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات الصُّمّ وضِعاف السمع الذين التحقوا ببرامج الدمج طبقًا لاختلاف الخيار التربوي، تم استخدام "اختبار ت" (Independent Sample T-TEST) لتوضيح دلالة الفروق في إجابات أفراد العينة طبقًا لذلك، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جـــدول رقـــم (٦)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق في استجابات أفراد العينة الذين التحقوا ببرامج الدمج باختلاف الخيار التربوي

المحـــــور	الخيار التربوي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
إمساك القلم	دمج كلي	٢٢	٢,٥٠٠٠	٠,٨٠١٧٨	٠,٦٢	٠,٥٤
	دمج جزئي	٤١	٢,٦٠٩٨	٠,٥٨٦٤٣		
معرفة الأشكال الهندسية	دمج كلي	٢٢	٤,٩٥٤٥	١,٥٢٦٨٢	٠,٧١	٠,٤٨
	دمج جزئي	٤١	٤,٦٥٨٥	١,٦٠٦٣٩		
معرفة الأرقام والدلالة عليها	دمج كلي	٢٢	٦,٨١٨٢	٣,٦٧٢٧٦	٠,٣٩	٠,٧٠
	دمج جزئي	٤١	٦,٤٣٩٠	٣,٧٣٥٣٠		
قياس مهارتَيِ الجمع والطرح	دمج كلي	٢٢	١,٦٨١٨	٠,٦٤٦٣٣	٠,٣٧	٠,٧١
	دمج جزئي	٤١	١,٦٠٩٨	٠,٧٧٠٦٥		
التمييز بين الحروف الهجائية المتشابهة	دمج كلي	٢٢	٢,٩٥٤٥	٢,٦٨١١٠	٢,٥٤	٠,٠٢
	دمج جزئي	٤١	٤,٦٣٤١	٢,١١٨٤٤		
معرفة الحروف الهجائية بجميع مواضع الكلمة	دمج كلي	٢٢	٩,٥٤٥٥	١,١٨٤٣١	٠,٨٣	٠,٤١
	دمج جزئي	٤١	٩,١٤٦٣	٢,٠٩٢٣٨		
مهارة النمو المعرفي واللغوي	دمج كلي	٢٢	٢٨,٤٥٤	٦,٣٥٢٥٦	٠,٣٢	٠,٧٥
	دمج جزئي	٤١	٢٩,٠٩٧	٨,١٢٠٣٦		

يتضح من الجدول رقم (٦) ما يلي:

١- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في استجابات أفراد العينة الذين التحقوا ببرامج الدمج باختلاف الخيار التربوي في المحور الأول لقياس مهارة إمساك القلم حيث بلغت قيمة (ت) الإحصائية (٠,٦٢) عند مستوى دلالة (٠,٥٤) وفي المحور الثاني معرفة الأشكال الهندسية حيث بلغت قيمة (ت) الإحصائية (٠,٧١) عند مستوى دلالة (٠,٤٨) وفي المحور الثالث الذي يقيس مهارة معرفة الأرقام والدلالة عليها فقد بلغت قيمة (ت) الإحصائية (٠,٣٩) عند مستوى دلالة (٠,٧٠) وفي المحور الرابع لقياس مهارتَيِ الجمع والطرح بلغت قيمة (ت) الإحصائية (٠,٣٧) عند مستوى دلالة (٠,٧١) وفي المحور السادس لقياس مهارة معرفة الحروف الهجائية بجميع مواضع الكلمة بلغت قيمة (ت) الإحصائية (٠,٨٣) عند مستوى دلالة (٠,٤١) وفي المحور السابع الذي يقيس مهارة النمو المعرفي واللغوي بلغت قيمة (ت) الإحصائية (٠,٣٢) عند مستوى دلالة (٠,٧٥).

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في استجابات أفراد العينة الذين التحقوا ببرامج الدمج باختلاف الخيار التربوي في المحور الخامس للتمييز بين الحروف الهجائية المتشابهة حيث بلغت قيمة (ت) الإحصائية (٢,٥٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٢) لصالح الدمج الجزئي.

السؤال الخامس وينص على: هل يوجد اختلاف في المهارات قَبْل الأكاديمية بين تلاميذ الصف الأول الابتدائي الصُّمّ وضِعاف السمع الذين لم يلتحقوا ببرامج دمج ما قبل المدرسة، باختلاف متغير الخيار التربوي (دمج كلي / دمج جزئي)؟

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات الصُّمّ وضِعاف السمع الذين لم يلتحقوا ببرامج الدمج طبقًا لاختلاف الخيار التربوي، تم استخدام "اختبار ت" (Independent Sample T-TEST) لتوضيح دلالة الفروق في إجابات أفراد العينة طبقًا لذلك، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جـــدول رقـــم (٧)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق في استجابات أفراد العينة الذين لم يلتحقوا ببرامج الدمج باختلاف الخيار التربوي

المحـــــور	الخيار التربوي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
إمساك القلم	دمج كلي	١٧	٢,٥٢٩٤	٠,٥١٤٥٠	١,١٠	٠,٢٨
	دمج جزئي	٣٩	٢,٢٨٢١	٠,٨٥٦٨٢		
معرفة الأشكال الهندسية	دمج كلي	١٧	٢,٨٨٢٤	٢,٥٤٦٦٢	٠,٨٧	٠,٣٩
	دمج جزئي	٣٩	٢,٢٥٦٤	٢,٤٣٥٦٨		
معرفة الأرقام والدلالة عليها	دمج كلي	١٧	٣,٠٠٠٠	٣٩٠٥١٢	١,٦١	٠,١٢
	دمج جزئي	٣٩	١,٣٨٤٦	٢,١١٠٣٢		
قياس مهارتَيِ الجمع والطرح	دمج كلي	١٧	٠,٩٤١٢	٠,٩٦٦٣٥	٠,٣٠	٠,٧٦
	دمج جزئي	٣٩	١,٠٢٥٦	٠,٩٥٩٣٦		
التمييز بين الحروف الهجائية المتشابهة	دمج كلي	١٧	١,٧٦٤٧	٢,٣٣٢٦٣	٠,٤١	٠,٦٨
	دمج جزئي	٣٩	١,٤٨٧٢	٢,٣١٥٥٣		
معرفة الحروف الهجائية بجميع مواضع الكلمة	دمج كلي	١٧	٨,١٧٦٥	٢,٣٢٤٧٤	١,٥٦	٠,١٣
	دمج جزئي	٣٩	٦,٨٧١٨	٣,٨٥٣٧٧		
مهارة النمو المعرفي واللغوي	دمج كلي	١٧	١٩,٢٩٤١	٩,٧٨٣٦٩	١,٤٨	٠,١٥
	دمج جزئي	٣٩	١٥,٣٠٧٧	٩,٠٧٠٣٥		

يتضح من الجدول رقم (٧) ما يلي:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في استجابات أفراد العينة الذين لم يلتحقوا ببرامج الدمج باختلاف الخيار التربوي في جميع المحاور. فقد بلغت قيمة (ت) الإحصائية (١,١٠) في المحور الأول الذي يقيس مهارة إمساك القلم عند مستوى دلالة (٠,٢٨) وفي المحور الثاني الذي يقيس مهارة معرفة الأشكال الهندسية بلغت قيمة (ت) الإحصائية (٠,٨٧) عند مستوى دلالة (٠,٣٩) وفي المحور الثالث لمعرفة الأرقام والدلالة عليها بلغت قيمة (ت) الإحصائية (١,٦١) عند مستوى دلالة (٠,١٢) وفي المحور الرابع لقياس مهارتَي الجمع والطرح بلغت قيمة (ت) الإحصائية (٠,٣٠) عند مستوى دلالة (٠,٧٦) وفي المحور الخامس للتمييز بين الحروف الهجائية المتشابهة بلغت قيمة (ت) الإحصائية (٠,٤١) عند مستوى دلالة (٠,٦٨) وفي المحور السادس لقياس مهارة معرفة الحروف الهجائية بجميع مواضع الكلمة حيث بلغت قيمة (ت) الإحصائية (١,٥٦) عند مستوى دلالة (٠,١٣) وبلغت قيمة (ت) الإحصائية (١,٤٨) عند مستوى دلالة (٠,١٥) في المحور السابع الذي يقيس مهارة النمو المعرفي واللغوي.

وقد توافقت نتائج الدراسة مع دراسة قارني (٢٠٢١) والتي أهتمت بدراسة أثر الدمج المدرسي في تنمية الفهم والتواصل اللغوي لدى الأطفال الصم ذو إعاقة سمعية حادة، وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعتين من الأطفال، الأولى تضم أطفال صم مدمجين في المدارس الابتدائية. أما المجموعة الثانية تضم أطفال صم غير مدمجين يزاولون دراستهم في مدرسة الصم البكم، تتراوح أعمارهم ما بين ٨ و٧ سنوات. وللإجابة على تساؤلاتنا قمنا بإجراء اختبار Chevrie Muller على عينة الدراسة، وقد أظهرت والنتائج على أن للدمج المدرسي أثر في تنمية الفهم والتواصل اللغوي وكما توجد فروق بين الأطفال الصم المدمجين والأطفال الصم الغير مدمجين.

جرينبرغ (Greenburg، ١٩٨٢) والتي أكدت على أهمية برامج التدخُّل المبكِّر لمرحلة ما قبل المدرسة في تنمية المهارات قَبْل الأكاديمية ومهارتَي الفَهْم والتعبير كذلك. ودراسة كيلي Kelly،١٩٩٣) التي أكدت على ضرورة الاهتمام بالأساس اللغويّ للطفل في مرحلة ما قبل المدرسة حيث تُعد اللبنة الأولى في الأساس المعرفي، ودراسة روتينبرج (Rottenberg، ٢٠٠١) حيث أكدت أن تركيز الطفل في المرحلة التحضيرية –ما قبل المدرسة– يَنْصَبّ على الصور

والتوضيحات الموجودة في الكُتُب، والتي تشمل على الأشكال والرسومات، كما أنه يستطيع قراءة الكلمات التي سبَق وأن تعرَّف عليها في النص المقروء، وأن الطفل يركز على الإشارات المكتوبة ويربطها بالكلمات المطبوعة باللغة الإنجليزية، وأن الطفل في كثير من الأحوال يقرأ الكلمات المكتوبة بمفرده دون الحاجة إلى الاعتماد على أحد. ودراسة موسيلمان، وويلسون، ولينديسي (Musselman, Wilson and Lindsay، ١٩٨٨) حيث أظهرت ارتباط التدخُّل المبكِّر بدرجات مرتفعة على مقاييس النمو اللغوي الاستقبالي في السنة الأولى من التدخُّل وليّس الثانية. وكذلك دراسة فنغ، وتشو، تشانغ (Fung, Chow and Chang، ٢٠٠٥) التي أكدت فاعلية برنامج تعليم القراءة القائم على الحوار في تعليم الأطفال الصُمّ وضِعاف السمع بصورة كبيرة، كما بيَّنت التأثير الكبير للوسائل والأدوات التعليمية، والتفاعُل بإيجابية مع الأطفال على نموّ القدرة على القراءة لديهم. وكذلك دراسة شابير وريتسما (Schaper, Reitsma،١٩٩٣) التي أكدت على أن الطلاب الصُمّ بين عمر السادسة والتاسعة الذين يعتمدون على الطريقة الشفهية في التواصُل يتعلمون الكلمات الجديدة في البداية بتشفير الأشكال المطبوعة، ومع تقدُّمهم في العمر واكتسابهم مزيد من الخبرة يميلون إلى استخدام التشفير القائم على الكلام. ودراسة روتينبرج (Rottenberg، ٢٠٠١) التي أكَّدت على أن تركيز الطفل الأصَمّ في مرحلة ما قبل المدرسة يَنْصَبّ على الصور والتوضيحات الموجودة بالكتب، خصوصا التي تشمل على أشكال ورسومات، كما يركز على الإشارات المكتوبة ويربطها بالكلمات المطبوعة باللغة الإنجليزية، وأن الطفل في كثير من الأحوال يقرأ الكلمات المكتوبة بمفرده دون الحاجة إلى الاعتماد على أحد. دراسة داسون وآشمان وبانجتيديز وهاسل وسيلف ويمادا وامبري (Daswon, et al.2003.) والتي أثبتت زيادة قدرة الأطفال على تعلُّم مهارات القراءة والكتابة نتيجة تعرضهم لبرامج تنمية مهارات القراءة والكتابة في مرحلة ما قبل المدرسة. ودراسة ألمان (Allman، ٢٠٠٢) التي بحثَت تطوُّر قدرات الأطفال الصُمّ وضِعاف السمع على هجاء الأصابع لمن هم بالمرحلة التمهيدية والصف الأول الابتدائي في عدد من المجالات عددها ثلاثة وهي: المعرفة بحروف الهجاء، مفهوم الكلمة، التعرُّف على الكلمات، وقد كانت النتائج الأعلى لصالح أداء الصُمّ(p.49). ودراسة وايس (Wise، ٢٠٠٦) التي أثبتت فاعلية تعليم القراءة للأطفال الصُمّ في مرحلة ما قبل المدرسة وأثره على تكوين حصيلة من المفردات

اللغوية. ودراسة بونيه وجوسس وفالريا (Puente, Jesus, Valeria,2006.p.151) والتي حقَّق من خلالها الأطفال الصُمّ نتائج جيدة فيما يتعلق باستخدام مهارة أبجدية الأصابع ولغة الإشارة كطرق بديلة للقراءة وكتابة الكلمات لدى الأطفال الصُمّ بالرغم من الصعوبة التي واجهتهم في تحديد الإشارات والكلمات الأبجدية بالأصابع. وكذلك دراسة غولس (Golos،٢٠٠٦) والتي دلت على أهمية التدخُّل المبكِّر في مرحلة ما قبل المدرسة للأطفال الصُمّ ورغبتهم في تعلُّم لغة الإشارة كما أثبتت وجود تحسُّن في مهارة المفردات اللغوية والقدرة على الإدراك والفَهْم لديهم.

ومن الدراسات التي تؤكد الحاجة لعمل مراكز أكثر تخصصا لتقديم خدمات التدخُّل المبكِّر للأطفال الصُمّ وضِعاف السمع، والتوسع في توفير الاحتياجات المختلفة للأطفال الصُمّ من مُعِينات سمعية، والتدخُّل الطبي بزراعة القواقع للأطفال بمرحلة التدخُّل المبكِّر، كذلك الحاجة إلى تنمية التعاون بين الوالدين، وفريق التدخُّل المبكِّر للتعرُّف على كيفية التعامُل مع أطفالهم الصُمّ وضِعاف السمع لتنمية مهارات اللغة، والقراءة لديهم، جاءت دراسة منظَّمة المسئولية العامَّة بالولايات المتحدة الأمريكية (GAO, 2008) ومن خلال النتائج التي توصل إليها الباحثان من دراستهما فيُوصى بأهمية تضمين مرحلة ما قبل المدرسة للأطفال الصُمّ وضِعاف السمع كمرحلة إلزامية للالتحاق بالمرحلة الابتدائية كخطوة أخرى تليها. ودراسة القضاة (٢٠٠٨) حيث أثبتت أثَر البرنامج التدريبيّ القائم على استراتيجية لَعِب الدَّوْرِ والقصة في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة في ستة أبعاد لاختبار الاستعداد القرائيّ (التمييز البَصَرِيّ– التمييز السمعيّ – الفهم – المعلومات – التَّذَكُّر السمعيّ – التَّذَكُّر البَصَرِيّ)، باستراتيجية مختلفة لكل مجموعة (لعب الأدوار والقصة)، كما أظهرت الدراسة أن استراتيجية لعب الأدوار كانت ذا تأثير أكبر في أبعاد الاستعداد القرائي (التمييز البصري – المعلومات – التَّذَكُّر البصري) مقارنة مع مجموعة استراتيجية القصة. ودراسة سيكيهون وجاردنر ورالف وموريسون وبول (Cihon, Gardner, Ralph, Morrison, & Paul، ٢٠٠٨) التي أكدت مكاسب التدخُّل للأطفال بمرحلة رياض الأطفال في المؤشرات الحيوية لمهارات القراءة والكتابة الأساسية في وقت مبكِّر. ويؤكد ذلك ما ذهب إليه الريس والمنيعي (٢٠٠٩) في أن التلاميذ الصُمّ وضِعاف السمع يعانون من مشكلات في القراءة والتعبير الكتابي، وبالتالي يدعم

رأي الباحثان في حاجتهم الماسَّة للتدخُّل المبكِّر لبناء اللَّبِنَات الأساسية للمهارات قبل الأكاديمية. ودراسة مينغ وآخرون (Worsfold, Mahon, Ming, Kennedy٢٠١٠) والتي توصَّلَت إلى أن مستوى اللغة الاستقبالية للأطفال الصُّمّ –الذين قاموا بزراعة قوقعة– قبل مرحلة التحدُّث بلغ المتوسط مقارنة بالدرجة القياسية لتقييم المفردات الاستقبالية، وكان مقياس اللغة التعبيرية واللغة عمومًا في معدل المتوسط – المنخفض مقارنةً بالنموذج القياسيّ. وأن ٧٥,٧% من الأطفال الذين قاموا بإجراء عملية زرع القوقعة كانوا ضمن أو أعلى من المعدل الطبيعيّ لقرنائهم ذَوِي السمع العاديّ والمتشابهينَ في العمر في اختبار المفردات الاستقبالية. ودراسة عليمات والفايز (٢٠١١) حيث أظهرت النتائج إيجابيةَ تطبيقِ برنامج لغويّ في تنمية مهارات اللغة الاستقبالية على بُعْدَيْهَا (مهارة فهم المفردات ومهارة فهم تكوين الجُمَل) للأطفال بالرغم من أن فعالية البرنامج العلاجيّ اختلف باختلاف الجنس لصالح الإناث، وهذا ما اختلفت به الدراسة عن الدراسة الحالية.

التـــوصـــيات:

١- ضرورة العمل على أن تكون رياض الأطفال سنة إلزامية للأطفال الصُّمّ وضِعاف السمع في برامج دمج الصُّمّ وضِعاف السمع بمدارس التعليم العامّ ومعاهد الأمل لتعليم الصُّمّ التابع لوزارة التعليم؛ بحيث تمهِّد لهم الانتقالَ للمراحل الدراسية التي تليها.

٢- إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث التجريبية والوصفية التي تخدِم برامج دمج الأطفال الصُّمّ وضِعاف السمع بمرحلة ما قبل المدرسة بوزارة التعليم.

٣- توصي الدِّرَاسَة الحالية باحتذاء التجارب العالمية وتقديم برامج دمج للأطفال الصُّمّ وضِعاف السمع بمرحلة ما قبل المدرسة من خلال نموذج مطوّر للبرامج التعليمية والخدمات التأهيلية والمسانِدَة، يعدُّه متخصِّصون في التربية الخاصة، وتتبناه وزارة التعليم؛ ليتم تطبيقه في كافة المدارس والبرامج التابعة لها.

٤- تؤكد نتائج الدِّرَاسَة الحالية التي تتعلق بمرحة ما قبل المدرسة والمهارات قَبْل الأكاديمية للأطفال الصُّمّ وضِعاف السمع ودورها في رفع التحصيل الأكاديمي والذخيرة اللغوية وضرورة جعلها مع موضوع بحث على قائمة أولويات البحث العلمي.

المـــراجـــع

أولاً: المـــراجـــع العـــربيـــة:

أبـو معـال، عبـدالفتاح (٢٠٠٦). *تنميـة الاسـتعداد اللغـوي عنـد الأطفـال فـي (الأُسْـرَة والروضـة والمدرسة)*. ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمَّان.

الأحمد، محمد بن فهد (١٤٣٥هـ). *مشكلات تدريس اللغة الإنجليزية للطلبة الصُّمّ وطرق التغلب عليها من وجهة نظر معلميهم بمعاهد وبرامج الأمل في المملكة العربية السعودية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

آل نـاجي، سعد (٢٠١٠). *طرق تدريس القراءة الشائعة لدى مُعَلِّمِي الصُّمّ فـي المرحلـة الابتدائية بمدينة الرياض*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

حسـين، هشـام بركـات بشـر (٢٠٠٥). *فاعليـة برنـامج تـدريبيّ مقتـرَح لتطـوير دَوْر الأم فـي تعلـيم الرياضيات للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة*، بحث منشور، مجلة تربويات الرياضيات، المجلد ١٥–يناير ٢٠١٢، مركز الشرق الأوسط للخدمات التعليمية، جمهورية مصر العربية.

الحمدان، نـايف (١٤٣٦هـ). *فعالية برنـامج تـدريبي لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لـدى التلاميذ الصُّمّ بمرحلة ما قبل المدرسة (تحضيريّ) فـي معاهد الأمل للصُّمّ بمدينـة الرياض*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

حنفي، علي عبد رب النبي (٢٠٠٨). *متطلبات دمج الطلاب الصُّمّ فـي المدرسة العادية من وجهة نظـر العـاملين فـي مجال تربية وتعليم الصُّمّ والسامعين "دراسة ميدانية بمدينـة الرياض"*. النـدوة العالميـة الثامنـة للاتحـاد العربـي للهيئـات العملـة مـع الصُّمّ (تطـوير التعليم والتأهيل للأشخاص الصُّمّ وضِعاف السمع)، مركز الملك فهد الثقافي، الرياض.

الخطيب، جمال (٢٠٠٥). *مقدمة في الإعاقة السمعية*. ط٢، عمان، دار الفكر.

الخطيب، جمال (٢٠٠٦). *مقدمة في الإعاقات الجسمية والصحية*. ط٢، عمان، دار الفكر.

الدليل الإجرائي للتربية الخاصة بوزارة التعليم (١٤٣٧هـ)، مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العامّ، الإصدار الرياض، المملكة العربية السعودية.

الدويش، عبد العزيز سلمان (١٤٢١هـ). *تقويم الممارسات الإشرافية لمديري المعاهد الابتدائية للصُّمّ بالمملكة العربية السعودية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعه الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الروسان، فاروق (٢٠١٣). *قضايا ومشكلات في التربية الخاصة. كلية العلوم التربوية*، قسم الارشاد والتربية الخاصة، الجامعة الأردنية، ط٣.

الزريقات، إبراهيم (٢٠٠٩). *الإعاقة السمعية ومبادئ التأهيل السمعيّ والكلامي والتربوي*. الطبعة الأولى، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

سليمان، شحاته (٢٠١١). *تعلم القراءة والكتابة للأطفال*. دار النشر الدولي، الرياض.

الشاهي، لطيفة عبد الشكور تجار (٢٠٠٤). *تجربة المملكة العربية السعودية في مجال تطوير برامج الطفولة المُبَكِّرَة*. ورقة عمل مقدمة إلى: ورشة العمل الإقليمية –"نحو استراتيجية إسلامية موحدة لرعاية الطفولة المُبَكِّرَة"، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة وجمعية الدعوة الإسلامية العالمية في دولة الكويت في الفترة من ٥ إلى ٨ سبتمبر ٢٠٠٤م.

شيتز، نانسي (٢٠١٥). *تعليم الصم في القرن الواحد والعشرين: الموضوعات والاتجاهات*. ترجمة طارق الريس، دار جامعة الملك سعود للنشر، الرياض (العمل الأصلي نشر في عام ٢٠١٢).

العامري، محمد على (١٤٣٢هـ). *تأثير وسائل الإعلام على تربية أبنائنا*.

http://www.sst5.com/readArticle.aspx?ArtID=860

عبدالرحيم، جوزال (١٩٨٩). *دراسة تحليلية عن واقع رياض الأطفال في الوطن العربي*. مطابع الطوبجي، القاهرة.

العبدلي، أمينة (٢٠١٥). "*مشروع تقييم رياض الأطفال المستقلة والخاصة في قطر*" مؤتمر صحفي.

http://m.alarab.qa/Story/678626

العتيبي، منير والسويلم، يندر (٢٠٠٢). *أهداف التعليم المبكر (رياض الأطفال) بالمملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية*. دراسة مقدمة لمركز البحوث التربوية بكلية التربية، جامعة الملك سعود.

العثيم، ندى.(١٤٣٧). *أثر التحاق تلاميذ الصف الأول الابتدائي الصم وضعاف السمع برامج دمج ما قبل المدرسة بمدينة الرياض على مهاراتهم قبل الأكاديمية*"، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

العجمي، نادية (٢٠٠١). *التدخل المبكر وبرنامج البورتيج*. دار يافا للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

العساف، صالح حمد (٢٠٠٦). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. ط٣، مكتبة العبيكان، الرياض.

عليمات، إيناس والفايز، ميرفت (٢٠١١). *أثر برنامج تدريبي لغوي لتنمية مهارات اللغة الاستقبالية لدى أطفال ما قبل المدرسة من ذَوِي الاضطرابات اللغوية في عينة أردنية*. بحث منشور، المجلة الأردنية في العلوم التربوية–مجلد٨، العدد الأول، ٢٠١٢، ٤٦–٣٥.

العواد، هديل (٢٠١٠). *فاعلية تطبيق استراتيجية (Preview-View-Review) في تحسين الفهم القرائي للطالبات الصُّمّ بمعهد الأمل غرب الرياض دراسة مقارنة لبعض أبعاد تقبُّل الذات لدى الطلاب والطالبات الصُّمّ بمعاهد الأمل وبرامج الدمج بمدينة الرياض*. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: كلية التربية، جامعة الملك سعود.

فياض، حمدان (٢٠٠٤). *تنمية بعض مهارات الفهم في القراءة عند المعوقين سمعيًّا بالمرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، القاهرة: جامعة عين شمس.

قارني، مونية (٢٠٢١).أثر الدمج المدرسي في تنمية الفهم والتواصل اللغوي لدى الأطفال الصم، مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، ع١، ١–٢٠.

قاسم، أنسي (١٩٩٨). *مقدمة في سيكولوجية اللغة*. مكتب الأنجلو المصرية، القاهرة.

القرآن الكريم، سورة النحل، الآية:٧١.

قنديل، شاكر عطية (١٩٩٥) .*سيكولوجية الطفل الأصم ومتطلبات إرشاده*. المؤتمر الدولي الثاني: الإرشاد النفسي للأطفال ذَوِي الحاجات الخاصة، جامعة عين شمس، ٢٥ –٢٧ ديسمبر، ص١–١٢.

قنديل، محمد والطحان، طاهرة (٢٠١١). *تعلم القراءة والكتابة لطفل الروضة*. دار الفكر، عمَّان.

الكثيري، صفية محمد (٢٠٢٠). تطبيق معلمات الصم وضعاف السمع في برامج الدمج بمدينة الرياض بمجلس الأطفال غير العاديين، المجلة التربوية، جامعة الكويت، مج٣٤، ع١٣٤، ٢٩٣ – ٣٣٤.

محمد، أماني (٢٠١٠). *مهارات الاستعداد لدى طفل الروضة وعلاقتها ببعض المتغيرات*. كلية التربية، جامعة عين شمس، مجلة القراءة والمعرفة، العدد ١١٠، القاهرة.

محمد، مديحة حسن (٢٠٠٤). *تنمية التفكير البصري في الرياضيات لتلاميذ المرحلة الابتدائية (الصُّمّ، العاديين)*. الطبعة الأولى، عالم الكتب.

ثانيًا: المراجع الإلكترونية:

مرزا، هنية (١٤٣٤). *منظومة خدمات التدخل المبكر: نظرة تحليلية للواقع والطموح المستقبلي لخدمات في المملكة العربية السعودية كأنموذج*. دراسة مقدمة إلى المؤتمر الثالث عشر – الجمعية الخليجية للإعاقة تحت شعار (التدخل المبكر – استثمار للمستقبل)، خلال الفترة ٢-٤ إبريل ٢٠١٣م الموافق ٢١-٢٢ جماد الأول ١٤٣٤هـ، المنامة، البحرين.

المشهراوي، إبراهيم وكراز، باسم (٢٠٠٥). *برنامج مُقْتَرَح في الرياضيات للصف الأول الأساسي بمدارس الصُّمّ بمحافظة غزة*. بحث مقدَّم لمؤتمر التربية الخاصة العربي: "الواقع والمأمول" بالجامعة الأردنية ٢٦-٢٧/٤/٢٠٠٥م.

مصطفى، منى (٢٠٠٩). *برنامج القراءة للأطفال الصُّمّ وضِعاف السمع مرحلة ما قبل المدرسة حلقة وَصْل بين التأهيل والتعليم*. كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

الملا، بدرية (١٩٨٧). *تأخُّر في القراءة الجهرية: تشخيصه وعلاجه*. ط١، دار عالم الكتب، الرياض.

المنظمة المتخصصة للتربية الخاصة، مجلس الأطفال غير العاديين (**Council for Exceptional children (CEC)**، قسم من رياض الأطفال (**DEC**).

المنيعي، عثمان بن علي والريس، طارق صالح (٢٠١٤). *الفهم القرائي والتعبير الكتابي لدى الطلاب الصُّمّ الملتحقين بكليات المؤسسة العامَّة للتدريب التقني والمهني في المملكة العربية السعودية*، مجلة التربية الخاصة والتأهيل (**JSER**)، المجلد الأول، العدد ٣، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل (**SERO**)، الرياض.

موفق، كروم (٢٠٢٠). مستوى الصحة النفسية لدى الأطفال المعاقين سمعيا: دراسة ميدانية مقارنة بين المدمجين وغير المدمجين، مجلة العلوم التربوية والنفسية المركز القومي للبحوث غزة، مج٤، ع، ٢٧، ١٢٦ – ١٤٢.

المومني، إبراهيم (٢٠١٠). *مرحلة ما قبل المدرسة وأهميتها في اكتساب المهارات اللغوية*، كلية العلوم، الجامعة الأردنية.

هالاهان، دانيال، كوفمان، جيمس (٢٠٠٨). *سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم: مقدمة في التربية الخاصة*. ترجمة عادل محمد، ط١، دار الفكر، عمَّان.

هرمز، صباح (١٩٨٧). *الثروة اللغوية للأطفال العرب ورعايتها*، الجمعية الكويتية لتقدُّم الطفولة العربية، الكويت.

ثالثًا: المـــراجـــع الأجنبيـــة:

Adams, M. J. (1990). Beginning to read**: Thinking and learning about print**. Cambridge, MA: MIT Press.

Angelides, P., & Aravi, C. (2006/2007**). A comparative perspective on the experiences of deaf and hard of hearing individuals as students at mainstream and special school**. American Annals of the Deaf, Vol. J51 (5), 476-487.

Antia, S, Stinson, M.S., & Gaustad, M. (2002). **Developing membership in the education of deaf and hard of hearing students in inclusive settings**. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 1, 214-229.

Cihon, T., Gardner, R., Morrison, D., & Paul, P. (2008). **Using Visual Phonics as a Strategic Intervention to Increase Literacy Behaviors for Kindergarten Participants At-Risk for Reading Failure.** Journal of Early & Intensive Behavior Intervention, 5 (3).

Clements, D., & Sarama, J. (2004). **Learning Trajectories In Mathematics Curriculum**: summative research on the building blocks project. Journal for research in mathematics education, vol 38 pp136-163.

Fewell, R. (1982). The early years. In: N. G. Haring (Ed.), **Exceptional children and Youth.** Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.

Fung, P. C., Chow, B. W. & Chang, C. M., (2005). **The Impact of a Dialogic Reading Program on Deaf and Hard-of-Hearing Kindergarten and Early Primary School–Aged Students in Hong Kong**. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 10.

Gallaudet Research Institute. (2008, November). **Regional and national summary report of data from the 2007-2008 annual survey of deaf and hard of hearing children and youth.** Washington, DC: Gallaudet University.

Golos, B. (2006). **Using instructional videos in American Sign Language as a tool to facilitate the development of emergent literacy skills in deaf and hard of hearing preschool children.** Ph.D, UNIVERSITY of Colorado.

Greenburg, T. (1982). **Families with Deaf Children: The Effect of Early Intervention**. paper presented of the Annul Convention of the American Psychological Association (Washington, August, (23-27), 32.

Hadjikakou K., & Nikolaraizi, M. (2007**). The impact of personal educational experiences and communication practices on the construction of deaf identity in Cyprus**. American Ameican Annals of Deaf, 752 (4), 398-13.

Kluwin, T. N. (1999). **Coteaching deaf and hearing students: Research on social integration.** American Annals of the Deaf, 144 (4), m-m.

Kluwin, T. N., Stinson, M. S., & Colarossi, G. M. (2002). **Social processes and outcomes of in-school contact between deaf and hard of hearing peers**. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 7 (3), 200-213.

Marchman, V. A., & Fernald, A. (2008). **Speed of word recognition and vocabulary knowledge in infancy predict cognitive and language outcomes in later childhood**. Developmental Science, 11 (3), F9-F16.

Moores, D. F, & Martin, D. S. (Eds.). (2006). **Deaf learners: Developments in curriculum and instruction.** Washington, DC: Gallaudet University press.

Musselman, C., Wilson, A. and Lindsay, R. (1988). **Effect of Early Intervention on Heqring Impaired Children. Excceptional.CHILDREN**.55 (3), 222-228.

NCTM**: National Council of Teachers of Mathematics.** Principlas And Standards For School Mathematics. NCTM (1989).

NSF Science of Learning Center on Visual Language and Visual Learning, research brief No. 2: Advantages of early visual.

Reed, V. (2005)**. An Introduction to Children Language Disorder** Boston: Allyan & Bacon, USA.

Rottenberg, C. (2001). **A deaf child learns to read, American Annals of the deaf**, 146 (3). 270-275.

Sales, Christina Eyres. (2007). **Geometric Reasoning In Four-Year-Old Children.** PHD, University of Northern Iowa.

Schaper, M. W., & Reitsma, P. (1993). **The use of speech-based receding in reading by prelingually deaf children**. American Annals of the Deaf, 138, 46-54.

United States Government Accountability Office (GAO). (2008). **Deaf and Hard of Hearing Children, Federal Support for Developing Language and Literacy**, Report to Congressional Requesters, USA.

Worsfold, S., Mahon, M., Ming, H.Y., & Kennedy, C., (2010). **Narrative skills following early confirmation of permanent childhood hearing impairment**. Online Published article.