[٢]

برنامج قائم على استراتيجية تراكيب كيجان لخفض بعض مظاهر اضطرابات النطق والكلام وأثره على مهارات التواصل لدى الأطفال ضعاف السمع

أ.م.د. أمل عبيد مصطفى
أستاذ مساعد علم نفس الطفل
قسم الطفولة المبكرة والتربية
كلية التربية النوعية- جامعة بنها

د. سارة نبيل السيد حسن
مدرس بقسم الطفولة المبكرة والتربية
كلية التربية النوعية- جامعة بنها

برنامج قائم على استراتيجية تراكيب كيجان لخفض بعض مظاهر اضطرابات النطق والكلام وأثره على مهارات التواصل لدى الأطفال ضعاف السمع

أ.م.د. أمل عبيد مصطفى*، د. سارة نبيل السيد حسن**

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إعداد برنامج قائم على استراتيجيَّة تراكيب كيجان لخفض بعض مظاهر اضطرابات النطق والكلام وأثره على مهارات التواصل لدى الأطفال ضعاف السمع، اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي الذي يقوم على مجموعة واحدة مع القياس القبلي والبعدي والتتبعي، وتكونت عينة الدراسة من (١٠) أطفال (ذكور– إناث) من الأطفال ضعاف السمع تتراوح أعمارهم من (٤– ٦) سنوات، وشملت أدوات الدراسة مقياس اضطرابات النطق والكلام للأطفال ضعاف السمع (إعداد الباحثتَيْن)، وبرنامج خفض اضطرابات النطق والكلام للأطفال ضعاف السمع (إعداد الباحثتَيْن)، ومقياس رسم الرجل (إعداد/ جودنف هاريس) لقياس ذكاء الأطفال (تعريب فؤاد أبو حطب، ١٩٧٩)، ومقياس مهارات التواصل للأطفال ضعاف السمع (إعداد الباحثتَيْن). وتوصَّلت نتائج الدراسة إلى وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيَّة بين متوسطات درجات المجموعة التجريبيَّة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس اضطرابات النطق والكلام لصالح القياس البعدي، ووجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيَّة بين متوسطات درجات المجموعة التجريبيَّة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات التواصل لصالح القياس البعدي، كما أظهرت النتائج استمرار فاعلية البرنامج في تنمية مهارات النطق والكلام وتحسن مهارات التواصل لدى الأطفال عينة الدراسة في القياس التتبعي بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج.

الكلمات المفتاحية: كيجان– اضطرابات النطق والكلام– مهارات التواصل– ضعاف السمع.

* أستاذ مساعد علم نفس الطفل– قسم الطفولة المبكرة والتربية– كلية التربية النوعية– جامعة بنها.

** مدرس بقسم الطفولة المبكرة والتربية– كلية التربية النوعية– جامعة بنها.

Abstract:

A program based on Keegan's composition strategy to reduce some aspects of speech and speech disorders and its impact on the communication skills of hearing- impaired kindergarten children."

The study aimed to prepare a program based on Keegan's structure strategy to reduce some aspects of speech and speech disorders and its impact on the social skills of hearing- impaired kindergarten children. The study relied on the quasi-experimental approach, which is based on one group with pre- , post- and follow- up measurement. The study sample consisted of (10) hearing- impaired kindergarten children (males and females), ranging in age from (4- 6) years. The study tools included a scale of speech and speech disorders for hearing-impaired kindergarten children (prepared by the researchers), and a program to reduce speech and speech disorders. For hearing- impaired kindergarten children (prepared by the two researchers), the Man Drawing Scale (prepared by Goodenough Harris) to measure children's intelligence (Arabized by Fouad Abu Hatab, 1979), a measure of communication skills for hearing- impaired kindergarten children (prepared by the two researchers).

The results of the study revealed that there were statistically significant differences between the average scores of the experimental group in the pre- and post- measurements on the speech and speech disorders scale in favor of the post-measurement, and that there were statistically significant differences between the average scores of the experimental group in the pre- and post- measurements on the communication skills scale in favor of the post- measurement. The results showed the continued effectiveness of the program in developing pronunciation and speech skills and improving communication skills among the children in the study sample in the follow- up measurement after one month of implementing the program.

Key words: Kegan Speech and Language Disorders Communication Skills Hearing Impaired.

مقدمة الدراسة:

تُعد حاسة السمع من الحواس المهمة في التواصل مع الآخرين، فعندما يفقد الشخص السمع بطريقة جزئية أو كلية فإنه يفقد القدرة على التعبير عن أفكاره ومشاعره بلغة مفهومة؛ وذلك يؤثر بالسلب على قدرته على التواصل مع الآخرين.

كما أن للنطق والكلام أهمية كبيرة في حياة الطفل؛ فهما يساعدانه على التواصل والتفاعل مع من حوله، والطفل ضعيف السمع في مرحلة الطفولة المبكرة لا يسمع صوته أو الأصوات من حوله؛ وبالتالي لا يقلد نفسه أو يقلد الأصوات التي يسمعها؛ ولذلك يفقد مرونة أعضاء النطق ويفقد الأصوات التي سمعها ولا يستطيع التحدث مع الآخرين.

لذلك فالطفل ضعيف السمع يُعاني من ضعف في توصيل المعلومات للآخرين بطريقة لفظية وغير لفظية، كذلك يصعب عليه تفسير وفهم الرسائل اللفظية وغير اللفظية من الآخرين، وينتج عن ذلك ضعف مهارات التواصل الاجتماعي مع الآخرين والاندماج معهم؛ لذلك من الضروري إعداد برامج تدريبية تساعد الطفل ضعيف السمع على تحسين مهارات النطق والكلام، وتطوير مهارات التواصل مع الآخرين.

وتعتبر استراتيجيَّة تراكيب كيجان من الاستراتيجيات المستخدمة في تدريب الأطفال على المهارات المختلفة وهي تعتمد على مبادئ التعلم التعاوني، فبجانب أنها تطور من مهارات النطق والكلام لدى الأطفال، فإنها أيضًا تنمي مهارات التواصل لديهم.

مشكلة الدراسة:

إنَّ القدرة على الكلام واكتساب اللغة ميزة أعطاها الله سبحانه وتعالى للإنسان فقط؛ لأنها تساعد الإنسان على التواصل والتفاعل الاجتماعي، ولذلك فإنَّ أي مشكلات تحدث للإنسان في مهارات الكلام واللغة تؤدي إلى قصور في مهارات التواصل الاجتماعي (رشدي، ٢٠١٠: ٣١).

ويُعد اكتساب مهارات اللغة والتواصل من المهارات الأساسيَّة في مرحلة الطفولة المبكرة، والقدرة على استخدام اللغة في التواصل مع الآخرين لها دورٌ أساسيٌّ في النمو المعرفي والاجتماعي للطفل (سالم،٢٠١٤: ٢١).

وتعتمد عملية الكلام عند الأفراد على النشاط المعقد من الثقافة واللغة والنمو والتنمية، وعلم وظائف الأعضاء وتطوير الدماغ. (Noveen et al,2018,1)

ولأنَّ الإنسان كائن اجتماعي فهو بحاجة ماسة للتواصل مع الأفراد، والتواصل هو أحد الجوانب الأساسيَّة في حياتنا، وتُمثل اللغة المنطوقة أهم وسيلة للتواصل الاجتماعي. (Untestein,2010,9)

ويستخدم الإنسان اللغة للاتصال والتواصل اللفظي مع الآخرين، والتعبير عن مشاعرهم وانفعالاتهم التي يجب أن تكون على هيئة رموز محددة ومنظمة، وتسمى تلك الأنظمة المشتركة بالعملية اللغوية الإدراكية. (Duffy,2013,3)

كما أن تعبير الطفل عن احتياجاته بطريقة شفهية تُعد من الاحتياجات الأولية التي تساعده على التواصل مع الآخرين، وعند تعرض الطفل لاضطرابات النطق والكلام فإنه يوجه مشكلات في التواصل مع الآخرين؛ لأنه لا يستطيع التعبير عن مشاعره وأفكاره (أحمد وعبد الوهاب، ٢٠١٩: ١٣٩).

لأنَّ الطفل الذي لا يمكنه التعبير عن نفسه ولا يستطيع التواصل مع الآخرين نتيجة اضطرابات النطق لديه، فإنه يقع في عديد من المشكلات، مثل: تجنب المستمعين له، أو الابتعاد عنه لصعوبة التواصل معه وعدم قدرتهم على فهم ما يقول؛ ممَّا يؤدي إلى إخفاق الطفل في التواصل مع الآخرين من حوله (البلاوي، ٢٠١٢: ٤٢).

وتُعد اضطرابات النطق والكلام من الاضطرابات التي تحدث للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة؛ وذلك نتيجة أخطاء في إخراج أصوات الكلام من مخارجها بطريقة صحيحة، وقد تكون هذه الاضطرابات بسيطة، وقد تكون اضطرابات حادة تعوق الطفل عن التواصل مع أقرانه، وتشمل هذه الاضطرابات (الحذف والتشويه، والإبدال والإضافة) (أحمد، ٢٠٢٠: ٣٦٧)، وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة (إبراهيم وخليل وأحمد،٢٠٢١) بانتشار اضطرابات النطق والكلام بين الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، وكان الإبدال أكثرهم شيوعًا يليه التشويه، ثمَّ الحذف.

وعن طريق ملاحظة الباحثتَيْن للأطفال ضعاف السمع اتضح أن الكثير منهم لديه اضطرابات في النطق ولا يستطيع إخراج أصوات الكلام بطريقة

صحيحة؛ وبالتالي لا يستطيع توصيل الرسالة بطريقة سليمة؛ ممَّا يؤثر على كل جوانب التواصل (اللفظي، وغير اللفظي، والاجتماعي) لديه، وهذا ما أشارت إليه دراسة (الغامدي وعيسى، ٢٠٢١) حيث تمَّ تطبيق مقياس اضطرابات النطق على عينة من الأطفال ضعاف السمع واتضح أن الإبدال أكثر الاضطرابات شيوعًا، يليه الحذف، ثمَّ يليه التشويه.

فمعظم الأطفال ضعاف السمع يعانون من مشكلات في النطق وتتراوح هذه المشكلات بين الخطأ البسيط إلى الأخطاء الشديدة التي تجعل الكلام غير مفهوم، وتعتمد درجة اضطرابات النطق والكلام على درجة فقد السمع والعمر الذي حدثت فيه الإعاقة والعمر الذي بدأ فيه التأهيل ومستوى برنامج التأهيل (عمايرة والناطور،٢٠١٤: ٢٤٠).

ولقد أشارت العديد من الدراسات أن الأطفال الصم وضعاف السمع يواجهون صعوبة في التعبير عن احتياجاتهم ورغباتهم وأفكارهم ومشاعرهم أكثر من أقرانهم السامعين،كما يواجهون تأخرًا في نمو واكتساب وتطوير مهارات اللغة والتواصل؛ ممَّا يمثل تحديًا في التواصل مع الآخرين، والتعبير عن أفكارهم كدراسة Waynned,(1999)، Landreth(2004)،Smith,Kent,Grow(2007).

لذلك فإنَّ الضعف السمعي يُعتبر عائقًا في التواصل مع الآخرين، فإنَّ ضعيف السمع لا يسمع أصوات المتحدثين حوله بوضوح؛ ممَّا يؤدي إلى انسحابه اجتماعيًّا وتفضيله العزلة عن الآخرين؛ لذلك يجب تدريبه على طرق التواصل مع الآخرين بطريقة تتناسب مع درجة الضعف السمعي بهدف تمكينه من التعبير عن أفكاره وحاجاته، والاندماج في الحياة اليومية (سالم، ٢٠١٤: ٣).

وهذا ما أكدت عليه دراسة Chu,et al,(2020) ودراسة Datta,et al,(2020) حيث أكدت أهمية البرامج اللفظية والأنشطة اللغوية في تنمية مهارتي التواصل اللغوي للأطفال ضعاف السمع.

لذا يجب إعداد برامج للتدخل المبكر لتحسين مهارات النطق واللغة لدى الأطفال ضعاف السمع وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة (ملكاوي وأبو عليم، ٢٠١٠) حيث تحسنت مهارات نُطق الأصوات والمقاطع والكلمات لدى الأطفال ضعاف السمع بعد تطبيق برنامج حاسوبي لتدريبهم على النطق الصحيح.

ومن الاستراتيجيات الناجحة في تعليم الأطفال هي استراتيجيَّة تراكيب كيجان؛ لما تتيحه للطفل من مساحة للاستكشاف وتنمي القدرة على التعاون والمشاركة لديه؛ وبالتالي تنمية مهارات التواصل بينه وبين الآخرين، وهذا ما أيدته نتائج دراسة (رخا، ٢٠٢١) حيث أظهرت النتائج فعالية البرنامج الإرشادي القائم على تراكيب كيجان لتنمية بعض مهارات التخطيط لدى أطفال الرَّوضة، ودراسة (طه، ٢٠١٨) حيث توصَّلت النتائج إلى أن أطفال الرَّوضة حققوا نموًّا في المهارات الاجتماعيَّة بعد تطبيق البرنامج القائم على استراتيجيَّة تراكيب كيجان.

وممَّا سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال التالي: ما فاعلية برنامج قائم على استراتيجيَّة تراكيب كيجان لخفض بعض مظاهر اضطرابات النطق والكلام وأثره على مهارات التواصل الأطفال ضعاف السمع؟

أهداف الدراسة:

- التحقق من فاعلية البرنامج المُصمَم في خفض اضطرابات النطق والكلام لدى الأطفال عينة الدراسة.
- التحقق من فاعلية البرنامج المُصمم في تحسين مهارات التواصل لدى الأطفال عينة الدراسة.
- التحقق من مدى استمرارية فاعلية البرنامج المُصمم في خفض اضطرابات النطق والكلام لدى الأطفال عينة الدراسة في الفترة بين القياس البعدي والقياس التتبعي.
- التحقق من مدى استمرارية فاعلية البرنامج المُصمم في تحسين مهارات التواصل لدى الأطفال عينة الدراسة في الفترة بين القياس البعدي والقياس التتبعي.

أهمية الدراسة:

أولًا: الأهمية النظريَّة:

- تُقدم الدراسة الحالية تراثًا نظريًّا عن استراتيجيَّة تراكيب كيجان وكيف تؤثر في خفض اضطرابات النطق والكلام لدى الأطفال ضعاف السمع.
- تقديم إطار نظري عن مهارات التواصل وتطورها لدى الأطفال ضعاف السمع.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

أ- الكشف عن أهمية تنمية مهارات النطق والكلام لدى الأطفال ضعاف السمع.

ب- تسليط الضوء على مهارات التواصل والكشف عن أهميتها في مرحلة الطفولة المبكرة.

ج- بناء مقياس لقياس مستوى اضطرابات النطق والكلام لدى الأطفال ضعاف السمع.

د- بناء مقياس لمهارات التواصل لدى الأطفال ضعاف السمع.

هـ- تصميم برنامج يتضمن مجموعة من الخبرات والمعلومات والمهارات والأنشطة التي تساعد الأطفال ضعاف السمع على التطور في مهارات النطق والكلام.

و- ما يمكن التوصل إليه عن طريق نتائج الدراسة من التوصيات والمقترحات اللازمة لتوجيه المتخصصين والوالدين نحو الخطط والبرامج التي تساعد على تنمية مهارات النطق والكلام ومهارات التواصل لأطفالهم ضعاف السمع

مصطلحات الدراسة:

- **استراتيجيَّة تراكيب كيجان:**

وتُعرفها الباحثتان إجرائيًّا بأنها: مجموعة من الخطوات والإجراءات التي تعتمد على تقسيم الأطفال إلى مجموعات للعمل معًا داخل كل مجموعة على تحقيق مهمة معينة؛ ممَّا ينمي مهارات التواصل ومهارات النطق لدى الأطفال عينة الدراسة.

ويتفرع منها الاستراتيجيات الفرعية التالية:

١- **ابحث عن النصف الآخر:** وتُعرفها الباحثتان إجرائيًّا بأنها: استراتيجيَّة تعتمد على تعاون طفلين في البحث عن إجابة السؤال أو أداء النشاط.

٢- **تعرف على الخطأ:** وتُعرفها الباحثتان إجرائيًّا بأنها: استراتيجيَّة يتمّ فيها التعاون بين أفراد المجموعة لاكتشاف الخطأ في الصورة المعروضة عليهم.

٣- **الترتيب المخفي:** وتُعرفها الباحثتان إجرائيًّا بأنها: استراتيجيَّة يتمّ فيها توزيع صور على الأطفال بدون أن يرى كل طفل الصورة التي مع الآخر ويقوم كل

طفل بوصف الصورة التي معه، ثمّ يطلب من الأطفال الآخرين تخمين ما هو الشيء الذي وصفه لهم.

٤- **قلم لاثنين:** وتُعرفها الباحثتان إجرائيًّا بأنها: استراتيجيَّة يتمّ فيها التعاون بين كل طفلين للإجابة عن السؤال، فتسأل الباحثة السؤال والطفل الأول يجيب لفظيًّا، والطفل الآخر يرسم ما قاله زميله.

٥- **مؤشر المراجعة:** وتُعرفها الباحثتان إجرائيًّا بأنها: استراتيجيَّة يتمّ فيها توزيع الأدوار على كل طفل داخل الفريق: طفل يحرك المؤشر، والثاني يسأل السؤال، والثالث يجيب عن السؤال، والرابع يصحح الإجابة الخاطئة، وفي السؤال التالي يتمّ إعادة توزيع الأدوار.

٦- **قاطرة التغذية الراجعة:** وتُعرفها الباحثتان إجرائيًّا بأنها: استراتيجيَّة يتمّ فيها تجميع الأنشطة التي قام بها كل الأطفال خلال الجلسة وكتابتها أو رسمها على لوحة وتعليقها في مكان ظاهر بالفصل ويمرُّ الأطفال أمامها على شكل قطار ليشاهدوا إنجازاتهم في الجلسة.

٧- **ارسم ما أقول:** وتُعرفها الباحثتان إجرائيًّا: بأنها استراتيجيَّة يتمّ فيها التعاون بين طفلين أحدهما يصف صورة أعطتها له المعلمة وزميله يجلس في المقابل يرسم ما يصفه وبدون أن يرى زميله وهو يرسم.

- **اضطرابات النطق والكلام**

وتُعرفها الباحثتان إجرائيًّا بأنها: عدم قدرة الطفل ضعيف السمع على نُطق مخارج الحروف سواء منفردة أو داخل الكلمات والجمل، وتتحدد بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس اضطرابات النطق والكلام المُعد في هذه الدراسة.

- **أطفال الرَّوضة ضعاف السمع**

وتعرفهم الباحثتان إجرائيًّا بأنهم: أطفال تتراوح أعمارهم من (٤- ٦) سنوات، ولديهم درجة فقد سمعي من (٣٥- ٥٥) ديسيبل.

- **مهارات التواصل**

وتُعرفها الباحثتان إجرائيًّا بأنها: قدرة الطفل ضعيف السمع على التعبير عن أفكاره ومشاعره للآخرين وفهم ما يقصده الآخرون والتفاعل معهم بطريقة سليمة، وتنقسم مهارات التواصل إلى:

١- التواصل اللفظي: وتُعرفه الباحثتان إجرائيًّا بأنه: قدرة الطفل ضعيف السمع على التعبير عن أفكاره وفهم ما يعبر عنه الآخرون باستخدام اللغة المنطوقة.

٢- التواصل غير اللفظي: وتُعرفه الباحثتان إجرائيًّا بأنه: قدرة الطفل ضعيف السمع على التعبير أفكاره ومشاعره وآرائه وفهم ما يعبر عنه الآخرون باستخدام تعبيرات الوجه ولغة الجسد والإيماءات.

٣- التواصل الاجتماعي: وتُعرفه الباحثتان إجرائيًّا بأنه: قدرة الطفل ضعيف السمع على التصرف بطريقة مناسبة للموقف وذلك عن طريق توظيف مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي لديه.

وتتحدد مهارات التواصل لدى الأطفال عينة الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس التواصل المُعد في هذه الدراسة.

الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة:

المحور الأول: استراتيجية تراكيب كيجان:

التعريف:

تُعد استراتيجيَّة تراكيب كيجان من الاتجاهات الحديثة في تعليم الأطفال، فهي تهدف ربط التعلم بالترفيه والمشاركة الإيجابية بين الطلاب (الشهراني والقرني، ٢٠٢١: ٣٢).

كما أن استراتيجيَّة تراكيب كيجان تعتمد على فلسفة التعلم النشط والتي تهدف تفعيل دور الطفل عن طريق اعتماده على نفسه في البحث والتجريب للوصول إلى المعلومة واكتساب مهارات جديدة، بذلك يتعلم الطفل مهارات التواصل عن طريق عمله داخل المجموعة (طه، ٢٠١٨: ٥٢).

عرَّفها (Kagan A,2009) بأنها: استراتيجيات تعليميَّة تدريبية تساعد المعلِّمين على تنظيم العملية التعليميَّة بما يتوافق مع طريقة عمل الدماغ وتطور كل الذكاءات لدى الطلاب، ويتوافق مع مهارات التفكير والشخصيَّة.

وتُعرفها (حتحوت، ٢٠١٨) بأنها: مجموعة من الإجراءات التدريسية التي تستند إلى التعلم التعاوني وتهدف تنمية مهارات الفهم العميق، مثل: استراتيجيَّة المكعب، والبحث عن النصف الآخر، تعرف على الخطأ، الطاولة المستديرة، واسأل- اسأل- بدّل.

وتُعرفها (طه، ٢٠١٨) بأنها: سلسلة من الخطوات والإجراءات التي تقوم في أساسها على تقسيم الأطفال في حجرة النشاط إلى مجموعات غير متجانسة، ويُطلب منهم العمل معًا والتفاعل فيما بينهم لأداء عمل معين، بحيث يعلم بعضهم بعضًا عن طريق هذا التفاعل، ويتحمل الجميع مسؤولية التعلم داخل المجموعة وصولًا لتحقيق الأهداف المطلوبة منهم.

عرَّفها (آل عزام والعجاجي،٢٠١٩) بأنها: أسلوب حديث من أساليب التعلم التعاوني القائم على النشاط المنظم داخل الصف، وهي تتيح فرصة أكبر للطلبة للتعلم المشترك الإيجابي وتعمل على تقليل دور المعلِّم وزيادة التحصيل عند الطلاب

وتُعرفها (حسن وفارس، ٢٠٢٠) بأنها: استراتيجيات تعليم وتعلم ينفذها المعلِّم مع طلابه بهدف تنشيط العقل ومشاركة جميع الطلاب بحيث يقسم الفصل إلى عدد من المجموعات.

وتُعرفها (العتيبي،٢٠٢٠) بأنها: مجموعة من التراكيب التدريسية القائمة على التعلم التعاوني والتي تقوم على أساس التفاعل بين المحتوى وطريقة التدريس، وتتيح الفرصة للطالبات للتعلم والمشاركة الفعَّالة؛ ممَّا يساهم في زيادة مستوى التحصيل الدراسي، واكتساب مهارات التفكير العلمي وحلِّ المشكلات.

وعرفتها(الشهراني والقرني،٢٠٢١)بأنها: سلسلة من الخطوات والإجراءات التي تحدث في غرف الصف تعتمد على التعلم التعاوني، والتعلم بالترفيه.

وعرفها (الطلوحى،٢٠٢٢) بأنها مجموعه من الطرائق التى يعتمد عليها المعلم لتحقيق الفهم السليم للطلاب ولتسهيل أداء المهام المطلوبه منهم.

مبادئ استراتيجيَّة كيجان:

تعتمد استراتيجيَّة كيجان على مبادئ أساسية ويجب على المعلِّم تنمية هذه المبادئ عند الأطفال، وهي: المسؤولية الفردية، والاعتماد المتبادل الإيجابي، والطلاقة، والمرونة، والأصالة (أبو بكر عبد الله، ٢٠٢١: ١١٧).

وتتمثل مبادئ استراتيجيَّة كيجان في المنفعة المتبادلة والعمل في فريق وتنمية مهارات التلاميذ والمساواة بينهم في المشاركة والأنشطة والترفيه، والسعي لإنجاز المهام.(حسب،٢٠٢٢)

وترى (طه، ٢٠١٨) أن استراتيجيّة كيجان تهتم بمراعاة الفروق الفردية بين الأطفال، وبناء المهارات الاجتماعيّة، وبناء الفريق، وتهيئة البيئة الصفية، كما أنها تقوم على مجموعة من المبادئ والأسس وهي: الاعتماد الإيجابي والمسؤولية الفردية والمشاركة المتكافئة والتفاعل المتزامن، ويجب مراعاة تلك الأسس لنجاح التعليم باستراتيجية كيجان، كما أشارت أيضًا إلى أن طفل الرَّوضة له عدة أدوار في أداء الأنشطة وفقًا لاستراتيجية كيجان، ومنها:

- البحث عن المعلومات مع زملائه وجمع البيانات وتنظيمها.
- ربط الخبرات السابقة بالجديدة في المواقف المختلفة.
- التفاعل داخل المجموعة مع أقرانه.
- مساعدة الآخرين داخل المجموعة.
- ممارسة الاستقصاء العقلي الفردي والجماعي.

وأشار (Kagan,2013) إلى أن مجموعات العمل في استراتيجيات كيجان لا بدَّ أن تتوافر فيها مجموعة من الخصائص، منها:

- أن تكون مجموعات الأطفال غير متجانسة وتتكون كل مجموعة من (٢- ٦) أطفال حسب نوع النشاط.
- تغيير أعضاء كل مجموعة بعد كل مهارتين على الأكثر.
- إتاحة الفرصة للأطفال لاختيار أعضاء المجموعة.
- أن تكون البداية بأنشطة بسيطة، ثمَّ تتطور على أنشطة أكثر تعقيدًا.

ويختلف دور المتعلم باختلاف النشاط الذي تؤديه المجموعة، ويجب أن يكون لكلِّ فرد في المجموعة دورٌ محددٌ يساعد في تحقيق الهدف الذي تسعى المجموعة إلى تحقيقه، وتتغير أدوار الأفراد في كلِّ مرة يتغير فيها النشاط، ومن هذه الأدوار:

- **قائد المجموعة:** وهو الذي يتولى إدارة المجموعة وتوزيع الأدوار.
- **حامل الأدوات:** وهو الذي يتولى إحضار المواد اللازمة لعمل النشاط.
- **المسجل:** وهو الذي يقوم بتسجيل المعلومات.
- **المقرر:** وهو من يقوم بتسجيل النتائج وإيصالها للمعلم.
- **مسؤول الصيانة:** وهو من يقوم بتنظيف المكان بعد انتهاء النشاط.

- **المعزز:** وهو الذي يقوم بتشجيع أفراد المجموعة على العمل (المالكي، ٢٠٢٠: ٢٤).

وهذا يعني أن دور المتعلم داخل استراتيجيَّة تراكيب كيجان يتنوع بين تحصل المعارف بنفسه وتدريس ما تعلمه لزملائه داخل المجموعة؛ ممَّا يقوي لديهم روح الفريق، وتتحسن مهارات التفاعل الاجتماعي لديهم (الشهراني والقرني،٢٠٢١).

استراتيجيات كيجان الفرعية:

وأشارت (الديب، ٢٠١١) إلى أنه يُوجد أكثر من ١٥٠ استراتيجيَّة فرعية تستخدم داخل استراتيجيات كيجان، ولكل منها وظيفة مختلفة لتنمية مهارات التفكير ومهارات الاتصال عند الأطفال.

فقد استخدمت دراسة (طه، ٢٠١٨) عشر استراتيجيات من تراكيب كيجان، وهم: ابحث عن النصف الآخر، ابحث عن الشخص المناسب، تعرف على الخطأ، التركيب المخفي، مكعب الأسئلة، قلم لاثنين، مؤشر المراجعة، قاطرة التغذية الراجعة، مبعوث خاص، ارسم ما أقول.

واستخدمت دراسة (حتحوت، ٢٠١٨) استراتيجيَّة المكعب، والبحث عن النصف الآخر، والبحث عن الخطأ، الطاولة المستديرة، اسأل– اسأل– بدّل.

واستخدمت دراسة (العوضي،٢٠١٩) استراتيجيات: المبعوث الخاص، الألواح الصغيرة، الإشارة الصامتة.

واستخدمت دراسة (حسن وفارس، ٢٠٢٠) الحوار الدائري، والتتابع الثنائي.

استخدمت دراسة (العتيبي، ٢٠٢٠) عشر تراكيب، وهي: قلم لاثنين، الرؤوس سويًّا، قف زاوج شارك، تعليم الأقران، الطاولة المستديرة، سباق الثنائي، المروحة، اكتب ثمَّ اعرض، اسأل اسأل، ثمَّ بدل، سباق المدربين.

واستخدمت دراسة (شعيب، ٢٠٢١) بعض استراتيجيات كيجان، وهي: المشاركة الثنائية الزمنية، مقابلة الفريق، تعرف على الخطأ، ابحث عن الشخص المناسب، مكعب الأسئلة.

واستخدمت دراسة (الشهراني، والقرني، ٢٠٢١) تسع استراتيجيات من تراكيب كيجان، وهم: الرؤوس السوية (نفكر معًا)، ومكعب الأسئلة، وكشف

الأوراق، والتعرف على الخطأ، ومؤشر المراجعة، والترتيب المخفي، وعربة القطار، ومبعوث خاص، واكتب– اعرض.

وإستخدمت دراسة (الطلوحى،٢٠٢٢) إستراتيجيات: الطاولة المستديرة، مكعب الأسئلة، ارسم ماأقول.

وإستخدمت دراسة (حسب،٢٠٢٢) إستراتيجيات: أبحث عن النصف الآخر،تعرف على الخطأ،الترتيب المخفى،مكعب الأسئلة،قلم لاثنين،ارسم ما أقول،الرؤوس سوياً

أهمية استراتيجيَّة تراكيب كيجان للأطفال:

إنَّ التعلم التعاوني يساعد الطلاب في الاعتماد على أنفسهم في الحصول على المعلومات بدون الاعتماد على المعلِّم وذلك يزيد من دافعية التعلم لديهم، كما أن الجوّ المرح الذي يسود بيئة التعلم باستخدام استراتيجيَّة كيجان أدى إلى زيادة التفاعل بين الطلاب في مجموعة التعلم؛ ممَّا أدى إلى ارتفاع مستوى التحصيل لديهم (آل عزام والعجاجي، ٢٠١٩: ١٥٣).

وتراكيب كيجان هي مجموعة من الاستراتيجيات التعليميَّة تمَّ تصميمها لزيادة التعاون والتواصل بين الأطفال في الفصل الدراسي، كما أنها تعطي فرصة للأطفال للتفاعل وزيادة الثقة بأنفسهم، وزيادة قدرتهم على استخدام اللغة (Kagan B,2009).

وتساهم استراتيجيَّة كيجان في تنمية قدرة المتعلمين على التعبير عما يدور في خيالهم وتعلم مهارة البحث ومهارة التفكير وذلك من أجل إتمام المهمة المسندة إلى كل فريق؛ وهذا يؤدي إلى تنمية مهارات التخيل لدى أعضاء فريق العمل.(حسب،٢٠٢٢)

وذلك لأنَّ المواقف التعليميَّة التي تمَّ بناؤها وفقًا لاستراتيجية كيجان جعلت الأطفال أكثر تحملًا للمسؤولية وأكثر فاعلية؛ ممَّا أدى إلى ثبات المعلومات في أذهانهم بصورة أكبر، أيضًا تنوع الأنشطة وطرق التدريس أدت إلى زيادة الدافعية للتعلم لدى الأطفال، وزيادة ثقتهم بأنفسهم وقدرتهم على التعبير عن أفكارهم بوضوح، كما أن وجود قائد لكلِّ مجموعة جعل العمل داخل المجموعة أكثر تنظيمًا وأدى إلى زيادة قدرتهم على التعلم (طه، ٢٠١٨: ٩١).

فالمتعلم في استراتيجيَّة كيجان هو محور العملية التعليميَّة ودور المعلِّم هو التوجيه والإرشاد؛ وذلك يزيد من قدرة الطفل على الاعتماد على نفسه ممَّا يزيد من ثقته بنفسه وزيادة دافعيته للتعلم، كما أن كل فرد في الفريق ليس مسؤولًا عن نفسه فقط، ولكن مسؤولًا عن مساعدة زملائه وذلك يزيد من التفاعل داخل المجموعة ويؤدي إلى إنجاز المهام بشكل أفضل (العوضي، ٢٠١٩: ٤٣).

كما أن تراكيب كيجان من طرق التدريس التي تتصف بسهولة الاستخدام والتعلم، كما أنها فعَّالة في تحسين مستوى الطلاب الأكاديمي؛ لأنها تجعل الطالب أكثر قدرة على اكتساب المعلومات وتعميمها بشكل فعَّال في المواقف الجديدة، فهي تعتمد على التفاعل الإيجابي بين الطلاب داخل مجموعة العمل؛ لكي يحققوا هدفًا مشتركًا (الشهراني والقرني،٢٠٢١: ٣٩، ٤٠).

فقد أشارت (حسن وفارس،٢٠٢٢،٢٠٠) إلى أن تراكيب كيجان تحقق الشعور بالانتماء إلى المجموعة، كما أنها تجعل الطالب هو محور العملية التعليميَّة وهذا ما تؤكد عليه الاتجاهات الحديثة في التربية، وهي تساعد المعلِّم في توصيل المعلومة للطلاب؛ وذلك لتنوع التراكيب المستخدمة فيها وهذا يساعد على ارتفاع مستوى الطلاب التحصيلي.

وأشارت(حتحوت،٢٠١٨)إلى أن أهمية استراتيجيات كيجان ترجع إلى أنها:

١- تنمي مهارات التفكير عن الأطفال.

٢- تتيح الفرصة لتبادل المعلومات وتصنيفها وترتيبها.

٣- المقارنات بين الأشياء وذلك يساعد في توليد الأفكار.

٤- الوصول للنتائج وتعميمها.

٥- تقوية العلاقات الاجتماعيَّة وتنمية مهارات التواصل بين الطلاب.

٦- تحويل المفاهيم المجردة إلى أشياء واقعية.

٧- التعلم من الأقران في جوّ مرح.

٨- تنمية مهارات الاستماع والتحدث ومهارة اتخاذ القرار.

لذلك فإنَّ التدريس باستراتيجية كيجان يساهم في تطوير وتنمية مهارات التفكير للمتعلمين ويعطيهم مساحة للتفاعل مع المحتوى المقدم لهم؛ وهذا يؤدي إلى تعزيز ثقتهم بأنفسهم وزيادة فهمهم للمادة العلميَّة (العتيبي،٢٠٢٠: ٢٢).

الدراسات المرتبطة باستراتيجية كيجان:

دراسة (حتحوت، ٢٠١٨) حيث هدفت معرفة أثر استخدام استراتيجيات كيجان في تنمية الفهم العميق والتحصيل في العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي ذا المجموعتين مع القياسين القبلي والبعدي، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالبٍ من طلاب الصف السادس الابتدائي وتمَّ تقسيمهم على المجموعتين بالتساوي، وشملت أدوات الدراسة اختبار الفهم العميق والاختبار التحصيلي في وحدة الكون الذين تمَّ تصميمهما داخل الدراسة. وأشارت النتائج إلى تحسن طلاب المجموعة التجريبيَّة في مهارات الفهم العميق وفي مستوى التحصيل بعد تدريس العلوم لهم باستخدام استراتيجيات كيجان.

بينما دراسة (طه، ٢٠١٨) هدفت تخطيط مواقف تعليميَّة تعلمية في ضوء استراتيجيات كيجان لتنمية المهارات الاجتماعيَّة لأطفال الرَّوضة وقياس فاعليتها، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي ذا المجموعتين الضَّابطة والتجريبيَّة مع القياسين القبلي والبعدي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طفلًا من أطفال الرَّوضة تراوحت أعمارهم من (٥– ٦) سنوات، وتمَّ تصميم بطاقة ملاحظة سلوك طفل الرَّوضة للمهارات الاجتماعيَّة. وتوصَّلت النتائج إلى أن أطفال المجموعة التجريبيَّة حققوا نموًّا في المهارات الاجتماعيَّة أعلى من أطفال المجموعة الضَّابطة.

دراسة (العوضي، ٢٠١٩) هدفت الدراسة التعرف على أثر استخدام استراتيجيَّة التعلم التعاوني على أساس تراكيب كيجان في التفكير الإبداعي في الرياضيات لطلبات الصف السادس الابتدائي، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي ذا المجموعتين الضَّابطة والتجريبيَّة مع القياس القبلي والبعدي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبة تمَّ توزيعهنَّ على المجموعتين بالتساوي، وتضمنت أدوات الدراسة اختبار التفكير الإبداعي الذي تمَّ إعداده داخل الدراسة. وتوصَّلت النتائج إلى زيادة مستوى التفكير الإبداعي لدى طالبات المجموعة التجريبيَّة بعد التدريس لهنَّ باستخدام تراكيب كيجان.

دراسة (آل عزام والعجاجي، ٢٠١٩) التي هدفت التعرف على أثر استخدام تراكيب كيجان في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مقرر الدراسات الاجتماعيَّة، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي ذا المجموعتين الضَّابطة

والتجريبيَّة، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبًا من الصف الثاني الإعدادي وتمَّ تقسيمهم على المجموعتين بالتساوي، وتمَّ تصميم اختبار تحصيلي كأداة للدراسة. وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى تحصيل الطلاب في المجموعة التجريبيَّة بعد استخدام استراتيجيَّة كيجان في تدريس مادة الدراسات الاجتماعيَّة لهم.

دراسة (العتيبي، ٢٠٢٠) حيث هدفت التعرف على أثر التدريس باستخدام تراكيب كيجان للتعلم التعاوني في التحصيل الدراسي والقدرة على حلِّ المشكلات لدى عينة من طالبات مقرر أحياء ٣ بالتعليم الثانوي، واتبعت الدراسة المنهج الدراسة المنهج التجريبي ذا المجموعتين، وتكونت عينة الدراسة من (٤٥) طالبة، وشملت أدوات الدراسة دليلًا للمعلم، واختبارًا تحصيليًّا. وأشارت النتائج إلى تحسن مستوى التحصيل لدى طالبات المجموعة التجريبيَّة.

بينما دراسة (حسن وفارس، ٢٠٢٠) هدفت التحقق من فاعلية تصميم تعليمي– تعلمي على وفق تراكيب كيجان في تحصيل طلاب الصف الأول الإعدادي في مادة الرياضيات، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي ذا المجموعتين الضَّابطة والتجريبيَّة مع القياسين القبلي والبعدي، وتمَّ تصميم اختبار تحصيل في مادة الرياضيات، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالبًا من طلاب الصف الأول الإعدادي. وأشارت النتائج إلى تحسن مستوى طلاب المجموعة التجريبيَّة الذين درسوا باستخدام تراكيب كيجان وكان مستواهم أفضل من طلاب المجموعة الضَّابطة الذين درسوا بالطرق التقليدية.

دراسة (الشهراني والقرني،٢٠٢١) التي هدفت التعرف على فاعلية تراكيب كيجان في تدريس العلوم لتنمية مهارات التفكير المنتج لدى طالبات الصف السادس الابتدائي، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي ذا المجموعتين الضَّابطة والتجريبيَّة مع القياسين القبلي والبعدي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبة من طالبات الصف السادس الابتدائي وتمَّ تقسيمهم بالتساوي على المجموعتين، وشملت أدوات الدراسة اختبار مهارات التفكير المنتج الذي تمَّ تصميمه داخل الدراسة. وتوصَّلت النتائج تحسن طالبات المجموعة التجريبيَّة في مهارات التفكير المنتج (الاستنتاج، التفسير، الطلاقة، المرونة) بعد التدريس لهم باستخدام استراتيجيات تراكيب كيجان.

بينما دراسة (شعيب، ٢٠٢١) هدفت التحقق من أثر توظيف استراتيجيَّة كيجان في تنمية تحصيل المفاهيم الإملائية وتنمية مهارات الكتابة الإملائية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي ذا المجموعتين مع القياس القبلي والبعدي، وتكونت عينة البحث من (٦٤) طالبًا من طلاب المستوى الثاني ببرنامج الإعداد اللغوي، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار قياس تحصيل المفاهيم الإملائية واختبار قياس مهارات الكتابة الإملائية، والبرنامج الخاص بالدراسة (إعداد/ شعيب، ٢٠٢١). وأظهرت نتائج الدراسة تحسن أداء المجموعة التجريبيَّة في مهارات تحصيل المفاهيم الإملائية ومهارات الكتابة الإملائية بعد تطبيق البرنامج القائم على استراتيجيَّة كيجان.

دراسة (عبد النبي، ٢٠٢١) حيث هدفت الكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات كيجان لتنمية المهارات الاجتماعيَّة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي ذا المجموعتين الضَّابطة والتجريبيَّة مع القياسين القبلي والبعدي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طالبة من ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائيَّة وتمَّ تقسيمهم بالتساوي على المجموعتين، وشملت أدوات الدراسة على مقياس المهارات الاجتماعيَّة للأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة الطفولة المتأخرة (إعداد/ الأشول وآخرون) والبرنامج الخاص بالدراسة. وأشارت النتائج إلى تحسن مستوى المهارات الاجتماعيَّة لدى الطالبات بعد تطبيق البرنامج القائم على استراتيجيات كيجان.

بينما هدفت دراسة (رخا، ٢٠٢١) معرفة مدى فعالية برنامج إرشادي قائم على تراكيب كيجان لتنمية بعض مهارات التخطيط لدى طفل الرَّوضة واستخدمت المنهج شبه التجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة في: اختبار القدرة العقليَّة العامة (اوتيس– لينون) من ٥– ٧ سنوات (إعداد/ مصطفى كامل،٢٠٠٩)، وقائمة مهارات التخطيط اللازمة لطفل الرَّوضة من (٥– ٦) سنوات (إعداد رخا،٢٠٢١)، وبطاقة ملاحظة مهارات التخطيط (إعداد رخا، ٢٠٢١)، مقياس مهارات التخطيط المصور (إعداد رخا،٢٠٢١)، وبرنامج إرشادي (إعداد رخا، ٢٠٢١)، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٥) طفلًا من الذكور والإناث. وتوصَّلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيَّة بين متوسطي رتب درجات

أطفال المجموعة التجريبيَّة في القياسين القبلي والبعدي لتطبيق البرنامج على مقياس مهارات التخطيط المصور لأطفال الرَّوضة لصالح القياس البعدي، ووجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيَّة بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبيَّة في القياسين القبلي والبعدي لتطبيق البرنامج على بطاقة ملاحظة مهارات التخطيط لدى أطفال الرَّوضة لصالح القياس البعدي، كما أظهرت النتائج فعالية البرنامج الإرشادي القائم على تراكيب كيجان لتنمية بعض مهارات التخطيط لدى أطفال الرَّوضة.

كما هدفت دراسة (الطلوحى،٢٠٢٢) إلى دراسة أثر توظيف استراتيجية كيجان فى تعلم مادة اللغة العربية لدى الطلاب غير الناطقين بها،واتبعت الدراسة المنهج التجريبى ذو المجموعتين مع القياس القبلى والبعدى،وتكونت عينة الدراسة من(٨) طلاب من الصفوف الأولى الإبتدائية، وشملت أدوات الدراسة الإختبار التحصيلى القبلى والإختبار التحصيلى البعدى الذين تم تصميمهما فى الدراسة،وأشارت النتائج إلى تحسن مستوى طلاب المجموعه التجريبية فى مادة اللغة العربية بعد إستخدام تراكيب كيجان فى التدريس لهم.

بينما أكدت دراسة (حسب،٢٠٢٢) إلى التعرف على فاعلية إستخدام إستراتيجية كيجان لتدريس الدراسات الإجتماعية فى تنمية الإستيعاب المفاهيمى ومهارات التخيل للمعاقين بصريا بالصف الرابع الإبتدائى،واتبعت الدراسة المنهج التجريبى ذو المجموعه الواحدة مع القياسين القبلى والبعدى،وتكونت عينة الدراسة من(١٥)تلميذاً من تلاميذ الصف الرابع الإبتدائى المعاقين بصرياً،وتضمنت أدوات الدراسة دليل معلم لتدريس الوحدة الأولى (الطبيعة فى بلدى) وكتاب للتلميذ فى ضوء إستراتيجية كيجان،وأسفرت نتائج الدراسة عن تحسن مستوى الطلاب فى القياس البعدى بعد تطبيق إستراتيجية كيجان فى التدريس لهم.

المحور الثاني: اضطرابات النطق والكلام لدى أطفال الروضة ضعاف السمع:

إنَّ من أهم أسباب مشكلات النطق والكلام لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة هو ضعف السمع، وتعتمد حدة اضطرابات النطق على درجة الفقد السمعي، فيجب التأكد من سلامة الجهاز السمعي عند الطفل إذا لاحظ الوالدان تأخر عملية النطق عند الطفل؛ لأنَّ الطفل ضعيف السمع يفقد عنصرًا مهمًّا في

اكتساب اللغة وهو عنصر التقليد الصوتي للكلمات التي يسمعها؛ وهذا يعني أن هناك علاقة قوية بين ضعف السمع واضطرابات النطق والكلام عند الأطفال (أبو عاصي، ٢٠١١: ١٥٠) و(أحمد، ٢٠١٩: ١١٨).

وذكر (Hoff,2005؛Hoff,2001) أن السمع هو المدخل الرئيسي لنقل المعلومات إلى عقل الإنسان وعن طريقه ينمو العقل وتتكون الشخصية، فتلعب حاسة السمع دورًا مهمًّا في تعلم اللغة والكلام في السنوات المبكرة من حياة الطفل.

ويُعد فقد السمع من أهم أسباب اضطرابات النطق والكلام النمائية، وحدوث فقد السمع في مرحلة الطفولة المبكرة يكون تأثيره أكثر حدة على مهارات النطق والكلام لدى الطفل، وكلما زادت درجة فقد السمع زادت درجة اضطرابات النطق؛ لأنَّ الطفل ينطق ما يسمعه فقط (العفيف، ٢٠١٦: ٨).

كما أن طبيعة النطق لدى المعاقين سمعيًّا يُوجد بها العديد من اضطرابات النطق، فهؤلاء الأطفال يصعب عليهم سماع الأصوات الساكنة، مثل: السين والشين والفاء؛ ولذلك لا يستطيعون نطقها، كما يصعب عليهم فهم ما يقوله الآخرون؛ لأنهم لا يسمعون بشكل واضح، وقد يتكلمون بنبرة صوت مرتفعة أو يتكلمون ببطء أو بسرعة، وغالبًا ما يحذفون نهاية الكلمات (شاش، ٢٠٠٧: ٢٥٠).

ويرى (صالح والنجار وعبد الحليم، ٢٠٢٠) أن هناك ارتباطًا وثيقًا بين السمع ونمو اللغة، فإنَّ السمع ضروري لنمو اللغة المنطوقة، فالطفل ضعيف السمع لا يسمع أصوات اللغة من حوله؛ وبالتالي فإنه يوجه صعوبة في تعلمها؛ لذلك فإنَّ أحد أسباب اضطرابات اللغة هو الإعاقة السمعيَّة.

كما أشار (الحوامدة، ٢٠١٩) إلى أن من أخطر النتائج المترتبة على الإعاقة السمعيَّة هو تأخر النمو اللغوي لدى الطفل، ويعتمد فهم اللغة ووضوح الكلام على درجة فقدان السمع.

واتفق معهم (البلاوي، ٢٠١٢) في أن الإعاقة السمعيَّة له دور حيوي في حدوث مشكلات النطق، فكلما زادت درجة الإعاقة السمعيَّة كانت مشكلات النطق أكثر وأعمق لدى الطفل؛ أي أن العلاقة بينهم علاقة طردية كلما زادت حدة الفقد السمعي زادت مشكلات النطق.

تعريف اضطرابات النطق والكلام:

عرفتها (شاش، ٢٠٠٧) بأنها: تمثل خللًا في إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، وتختلف حدة هذه الاضطرابات من اللدغة البسيطة إلى الاضطراب الحاد، وتتمثل هذه الاضطرابات في الإبدال، والحذف، والتشويه، والإضافة.

عرَّفها (أبو عاصي، ٢٠١١) بأنها: خلل في نُطق لبعض الأصوات اللغوية ناتج عن خلل في عملية إخراج الصوت ويظهر في أحد الاضطرابات الآتية: الإبدال، أو الحذف، أو التشويه، أو الإضافة.

ويعرفها (البلاوي، ٢٠١٢) بأنها: خلل في نُطق الطفل لبعض الأصوات اللغوية يظهر في واحد أو أكثر من الاضطرابات التالية: الإبدال وهو نُطق صوت بدلًا من صوت آخر، أو حذف وهو نُطق الكلمة ناقصة صوتًا أو أكثر، أو تحريف وتشويه وهو نُطق الصوت بصورة تشبه الصوت الأصلي، ولكنه لا يماثله تمامًا، أو إضافة وهي وضع صوت زائد إلى الكلمة.

ويعرفها (سالم، ٢٠١٤) بأنها: عدم قدرة الفرد على التواصل اللفظي السليم مع الآخرين نتيجة الحذف أو الإبدال أو التشويه؛ ممَّا ينتج عنه نُطق غير سليم وعدم فهم الآخرين لمعنى الكلام الذي يقوله الفرد.

تعرفها (الحلالمة وعبد الحق، ٢٠١٧) بأنها: خلل في نُطق الطفل لبعض الأصوات اللغوية، ويظهر في واحد أو أكثر من الاضطرابات التالية: الإبدال، أو الحذف، أو التشويه، أو الإضافة.

يُعرفها (علي، ٢٠١٧) بأنها: خلل في نُطق الأفراد لبعض الأصوات سواء بمفردها أو في الكلمات أو الجمل أو الفقرات؛ ويرجع ذلك لوجود مشكلة في إخراج الصوت من مخرجه الطبيعي بصورة صحيحة نتيجة لخلل في أعضاء النطق أو ممارسات لغوية غير سليمة أو وجود خلل عضوي في أجهزة السمع والكلام بالمخ، وتتمثل تلك الاضطرابات في الإبدال، والحذف، والتشويه، والإضافة، والضغط.

يُعرفها (عاشور، ٢٠١٨) بأنها: عدم قدرة الطفل على نُطق بعض الكلمات بطريقة صحيحة نتيجة ضعف في جهاز الكلام أو جهاز السمع؛ ممَّا يؤدي إلى عدم قدرة الطفل على إخراج الأصوات بطريقة صحيحة وينتج عن ذلك إبدال حرف مكان آخر، أو حذفه، أو تشويهه، أو إضافة حرف أو أكثر إلى الكلمة.

عرفتها (أحمد، ٢٠١٩) بأنها: فشل في استخدام أصوات الكلام المتوقعة نمائيًّا من الطفل ويظهر ذلك في إصدار الأصوات بطريقة غير صحيحة سواء بحذف أصوات من الكلمة أو إبدال حرف مكان حرف، أو تشويه وتحريف نُطق الكلمة.

عرَّفها (منيب والنبراوي وعبد اللطيف،٢٠١٩) بأنها: عجز الأطفال عن نُطق بعض الأصوات اللغوية ويظهر ذلك في حذف صوت أو إبدال صوت مكان آخر، أو إضافة صوت زائد إلى الكلمة.

عرفتها (أحمد وعبد الوهاب، ٢٠١٩) بأنها: بعض عيوب النطق والكلام، مثل (الإبدال، الحذف، التأتأة، النأنأة، التشويه، الحبسة الكلامية، الإضافة، التلعثم) والتي تجعل الطفل متعثرًا وتظهر عليه علامات الإجهاد أثناء الكلام؛ ممَّا يجعله ينسحب ويرفض التواصل؛ لأنه لا يستطيع التعبير عن نفسه.

عرَّفها (البكور، ٢٠٢٠) بأنها: اضطرابات تجعل النطق غير طبيعي؛ وذلك بسبب عدم القدرة على إخراج الأصوات من مخارجها الصحيحة سواء كان ذلك بإبدال الحروف داخل الكلمة، أو حذف أصوات من الكلمة، أو نُطق مخرج الحرف مشوه، أو إضافة حرف إلى الكلمة.

يُعرفها (صالح والنجار وعبد الحليم، ٢٠٢٠) بأنها: الأخطاء المستمرة في إنتاج الكلام تظهر على شكل حذف بعض أصوات الكلام، أو تحريفها، أو استبدالها بأصوات أخرى، أو إضافة أصوات، ويمكن أن يشمل الاضطراب بعض الأصوات أو جميعها في أي موضع من الكلمة.

تعرفها (عدلي وعاشور وخليل، ٢٠٢٠) بأنها: اضطرابات تحدث نتيجة وجود أخطاء في إخراج أصوات حروف الكلام من مخارجها وعدم تكيلها بصورة صحيحة، وتتدرج شدة الاضطراب من البسيط إلى الاضطراب الحاد، وتمثل (الحذف والإبدال، والتشويه والإضافة).

وتُعرفها (عماري ويونسي، ٢٠٢٠) بأنها: أخطاء كلامية تنتج عن أخطاء في حركة الفك والشفاه واللسان، أو عدم تسلسلها بشكل صحيح ومناسب بحيث يحدث (إبدال، أو حذف، أو إضافة، أو تشويه).

ويعرفها (الغامدي وعيسى، ٢٠٢١) بأنها: صعوبة في إنتاج الأصوات الكلامية، وتتمثل في الإبدال، والحذف، والتشويه، والإضافة.

يعرفهم (محمد وخليل وعجلان ومحمد،٢٠٢٢)بأنهم الأطفال الذين فقدوا جزءاً من قدرتهم السمعية التى تؤثر على إكتساب اللغة والكلام بوضوح من الآخرين ويحتاجون إلى المعينات السمعية.

تعريف ضعاف السمع:

عرف (الشريف، ٢٠٠٥) ضعيف السمع بأنه: هو الشخص الذي فقد جزءًا من القدرة السمعيَّة، لكن الجزء المتبقي من السمع يجعله قادرًا على تطوير مهات الكلام واللغة لديه باستخدام المعينات السمعيَّة.

وعرفت (شاش،٢٠٠٧) ضعاف السمع بأنهم: هم الأفراد الذين لديهم بعض الصعوبات في النطق والكلام؛ بسبب وجود عجز أو نقص في حاسة السمع بدرجة لا تسمح لهم بالاستجابة الطبيعيَّة للأغراض التعليميَّة والاجتماعيَّة إلا باستخدام وسائل معينة.

يُعرف(زيد، ٢٠١٠) و(القريطي، ٢٠١٤) ضعاف السمع بأنهم: هم الأطفال الذين لديهم قصور سمعي أو بقايا سمع وحاسة السمع لديهم تؤدي وظيفتها بدرجة ما، ويتعلمون الكلام واللغة بالمعينات السمعيَّة وأحيانًا بدون المعينات السمعيَّة.

ويعرفهم (سالم،٢٠١٤) بأنهم: الأطفال الذين يعانون من درجة من الفقد السمعي ولديهم مشكلات في علاقاتهم بالآخرين، ولا يتواصلون بسهولة معهم، ويحتاجون إلى معينات سمعيَّة كالسماعات وإلى طرق خاصة كالتدريب السمعي.

يُعرف (علي، ٢٠١٧) ضعاف السمع بأنهم: الذين تضطرب حاستهم السمعيَّة بصورة جزئية نتيجة حدوث عطل في مكان ما في الأذن الداخلية أو الوسطى أو الخارجية، أو في العصب السمعي، أو في مركز السمع بالمخ، ويصعب عليهم فهم الكلام بسهولة.

يُعرف (عاشور، ٢٠١٨) ضعيف السمع بأنه: الشخص الذي فقد حاسة السمع بصورة جزئية في إحدى الأذنين أو كلتيهما، ولديه بقايا سمعيَّة تؤهله لتعلم اللغة باستخدام معينات سمعيَّة أو بدونها.

ويعرف (منيب والنبراوي وعبد اللطيف، ٢٠١٩) ضعف السمع بأنه: ضعف جزئي في حاسة السمع، نتيجة خلل في الأذن الخارجية، أو الوسطى، أو الداخلية، أو العصب السمعي، أو مراكز السمع في المخ؛ ممَّا يجعل الطفل ضعيف

السمع في حاجة إلى التدريب على نمو الانتباه والتدريب على التفاعل الاجتماعي، وتنمية المهارات اللغوية باستخدام المعينات السمعيَّة.

ويعرف (جودة وعبده وعلي، ٢٠٢١) ضعف السمع بأنه: ضعف جزئي في حاسة السمع نتيجة إصابة جزئية في الأذن الخارجية، أو الوسطى، أو الداخلية، أو العصب السمعي، أو مراكز السمع في المخ؛ ممَّا يجعل الطفل في حاجة إلى التدريب على مهارات الانتباه والتفاعل الاجتماعي، ومهارات اللغة باستخدام المعينات السمعيَّة.

ويعرف (الغامدي وعيسى، ٢٠٢١) ضعاف السمع بأنهم: الأطفال الذين تمَّ تشخيصهم أن لديهم قصورًا سمعيًّا يعيقهم عن السمع بدون اللجوء لإحدى المعينات السمعيَّة.

درجات ضعف السمع:

أشار (البلاوي، ٢٠١٢) أن الإعاقة السمعيَّة تُصنف طبقًا لدرجة الضعف السمعي إلى خمسة مستويات، وهي:

١- **الإعاقة السمعيَّة البسيطة جدًّا:** وتكون درجة الفقد السمعي بين (٢٥: ٤٠) ديسيبل، ويواجه الطفل صعوبات في سمع الكلام الهامس أو الكلام من مسافات بعيدة.

٢- **الإعاقة السمعيَّة البسيطة:** وتكون درجة الفقد السمعي من (٤١- ٥٥) ديسيبل، ويمكن للطفل فهم الكلام إذا كانت المسافة بينه وبين المتحدث لا تزيد عن (٣- ٥) أمتار ويحتاج إلى المعينات السمعيَّة، وتنتشر اضطرابات النطق والكلام بين هذه الفئة.

٣- **الإعاقة السمعيَّة المتوسطة:** وتكون درجة الفقد السمعي بين (٥٦- ٧٠) ديسيبل، ويمكن للطفل سماع الأصوات العالية فقط وتكون الحصيلة اللغوية لديه ضعيفة، ويحتاج إلى المعينات السمعيَّة.

٤- **الإعاقة السمعيَّة الشديدة:** وتكون درجة الفقد السمعي بين (٧١- ٩٠) ديسيبل ولا يمكن للطفل سماع الأصوات العالية ولديه مشكلات كبيرة في النطق والكلام، ويحتاج الطفل إلى تدريب سمعي وتدريب نطقي وقراءة الشفاه، واستخدام السماعات الطبية.

٥- **الإعاقة السمعيَّة الشديدة جدًّا:** وتصل درجة الفقد السمعي إلى أكثر من (٩٠) ديسيبل، ويعاني الطفل من عدم القدرة على سماع الأصوات وضعف شديد في مهارات اللغة والكلام، ويحتاج إلى التدريب على طريقة التواصل الكلي (أبجدية الأصابع، لغة الإشارة، لغة الشفاه، التدريبات السمعيَّة والنطقيَّة).

ولخصت (أحمد،٢٠١٩) درجات ضعف السمع كالتالي:

١- **ضعف السمع البسيط:** ويكون مستوى الفقد السمعي لديهم من (٢٥- ٤٠) ديسيبل.

٢- **ضعف السمع المتوسط:** ويكون مستوى الفقد السمعي لديهم من (٤١- ٥٠) ديسيبل.

٣- **ضعف السمع أقل من المتوسط:** ويكون مستوى الفقد السمعي لديهم من (٥٦- ٧٠) ديسيبل.

٤- **ضعف السمع شديد:** ويكون مستوى الفقد السمعي لديهم من (٧١- ٩٠) ديسيبل.

أشار (الحوامدة،٢٠١٩) إلى أن هناك درجات لضعف السمع، وهي:

١- **ضعف سمع خفيف:** من (٢٥- ٤٠) ديسيبل، والمصاب به لا يسمع الهمس ولا الكلام من مصدر بعيد.

٢- **ضعف سمع متوسط الشدة:** من (٥٦- ٧٠) ديسيبل، والمصاب به يسمع المحادثات إذا كانت بصوت مرتفع ولديه اضطرابات في النطق.

٣- **ضعف سمع متوسط:** من (٤٠- ٥٥) ديسيبل، والمصاب به يسمع الكلام القريب منه على أنه همس ويفهم الكلام باستخدام قراءة الشفاه.

٤- **ضعف سمع شديد:** من (٧١- ٩٠) ديسيبل، والمصاب به يسمع الأصوات العالية ولديه اضطرابات نُطق.

٥- **ضعف سمع عميق:** من ٩١ ديسيبل فأكثر، وقد يسمع الأصوات المرتفعة ويحتاج إلى التواصل بلغة الإشارة.

أسباب ضعف السمع:

أشار (البيلاوي، ٢٠١٢) إلى أن هناك عدة عوامل تسبب الإعاقة السمعيَّة، ومنها:

١- عوامل قبل الولادة: مثل العوامل الوراثية.
٢- عوامل أثناء الولادة: مثل نقص الأكسجين أثناء الولادة والولادة المُبتسرة.
٣- عوامل بعد الولادة: مثل الإصابة بالأمراض (الحصبة الألمانية، الالتهاب السحائي، لتسمم بالعقاقير)، أو إصابات الرأس.

وأشار (محمد، ٢٠١٦) أسباب ضعف السمع ترجع إلى:

١- عومل وراثية.
٢- التشوهات الخلقية التي تحدث في الجهاز السمعي.
٣- إصابة الأمّ أثناء الحمل بالأمراض المعدية، مثل: الحصبة الألمانية.
٤- مشكلات الولادة، مثل: الولادة المتعسرة أو نقص الأكسجين.
٥- الحوادث التي تتسبب في خبطات شديدة للأذن والرأس، أو إدخال أجسام غريبة في الأذن.
٦- إصابة الطفل بالالتهابات الشديدة في الأذن.
٧- التعرض للضوضاء والأصوات المرتفعة بصورة مستمرة لفترات طويلة.

ويرى (الحوامدة، ٢٠١٩) أن هناك بعض الأسباب التي تؤدي إلى حدوث ضعف السمع لدى الأطفال:

١- حدوث خلل في المخ في المناطق المسؤولة عن الإشارات الصوتية وتفسير الأصوات.
٢- العوامل الوراثية.
٣- تراكم الشمع في الأذن.
٤- الإصابة بالأمراض المعدية مثل الحصبة.
٥- ارتفاع درجة حرارة الجسم لفترة طويلة.
٦- إصابات الرأس الشديدة.

أنواع اضطرابات النطق لدى ضعاف السمع:

يرى (سالم،٢٠١٤) أن هناك عدة أشكال لاضطرابات النطق لدى الأطفال، وهي:

١- **الحذف:** وفيه يحذف الطفل صوتًا من الكلمة وينطق جزءًا من الكلمة فقط، وقد يحذف أيضًا عدة أصوات.

٢- **الإبدال:** وفيه ينطق الطفل صوتًا بدلًا من آخر في الكلمة، ويكون الصوت المنطوق قريبًا في المخرج من الصوت الأصلي، مثلًا يقول الطفل آتل بدلًا من آكل.

٣- **التشويه:** وفي هذه الحالة يصدر الطفل الصوت بشكل خاطئ، ولكنه يكون قريبًا من الصوت الأصلي.

٤- **الإضافة:** وفيها يضيف الطفل حرفًا زائدًا عن نُطق الكلمة الصحيح.

وتتحدد اضطرابات النطق لدى الأطفال ضعاف السمع في الإبدال والحذف والتشويه والإضافة، فممكن أن يصاب الطفل بنوع واحد فقط من اضطرابات النطق، أو يصاب بأكثر من اضطراب في وقت واحد (أحمد، ٢٠١٩: ١٢٧) و(شاش،٢٠٠٧: ٢٥٠).

وتتنوع اضطرابات النطق لدى الأطفال ضعاف السمع، فمنها:

- **الحذف:** وهو يكون بحذف الأصوات أو المقاطع الصوتية في أول أو وسط أو نهاية الكلمات، ويتنشر الحذف بين الأطفال ضعاف السمع في نهاية الكلمات.
- **الإبدال:** وهو إبدال حرف مكان حرف في أي موضع في الكلمة.
- **التشوية:** وهو عمد وضوح صوت الحرف أثناء النطق، ويكون الصوت الخاطئ مشابهًا للصوت الصحيح.
- **الإضافة:** وهو إضافة حرف أو تطويل في صوت الحرف.
- **الضغط:** عدم قدرة اللسان على الضغط بكفاءة على سقف الحلق الصلب (منيب والنبراوي وعبد اللطيف، ٢٠١٩: ١٠٤، ١٠٥) (عاشور، ٢٠١٨: ١١٠).

وأشارت نتائج دراسة (الغامدي وعيسى،٢٠٢١) إلى انتشار اضطرابات النطق بين الأطفال ضعاف السمع وأكثرها انتشارًا هو الإبدال، يليه الحذف، ثمّ التشويه.

كما أكدت دراسة Weiner,J(2005) أن علاج اضطرابات النطق والكلام لدى الأطفال ذوي الإعاقات يساعد في تحسين مهارات التواصل الاجتماعي والحوار والتفاعل الاجتماعي، واتفقت معها دراسة Cardillo et al (2018), حيث أكدت أهمية تحسين اللغة التعبيرية للأطفال ضعاف السمع.

الدراسات المرتبطة باضطرابات النطق والكلام لدى الأطفال ضعاف السمع:

دراسة (ملكاوي وأبو عليم، ٢٠١٠) هدفت معرفة فاعلية برنامج حاسوبي للتدريب النطقي بالطريقة اللفظية لضعاف السمع في مرحلة رياض الأطفال، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي ذا المجموعتين الضَّابطة والتجريبيَّة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طفلًا وطفلة من ضعاف السمع تراوحت أعمارهم من (٥- ٦) سنوات وتمَّ تقسيمهم على المجموعتين بالتساوي، وشملت أدوات الدراسة مقياس نُطق أصوات اللغة العربية لدى أطفال الرَّوضة ضعاف السمع والبرنامج الخاص بالدراسة. وأشارت النتائج إلى تحسن مهارات النطق لدى أطفال المجموعة التجريبيَّة بعد تطبيق البرنامج.

دراسة (سالم،٢٠١٤) حيث هدفت معرفة فعالية برنامج للتدخل المبكر في تحسين بعض المهارات اللغوية لدى الأطفال ضعاف السمع، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي ذا المجموعتين الضَّابطة والتجريبيَّة مع القياسين القبلي والبعدي، وتكونت عينة الدراسة من (١٠) أطفال من الذكور ضعاف السمع تراوحت أعمارهم من (٤- ٦) سنوات وتمَّ توزيعهم على المجموعتين بالتساوي، وشملت أدوات الدراسة مقياس المهارات اللغوية للأطفال ضعاف السمع والبرنامج التدريبي الخاصين بالدراسة. وأشارت النتائج تحسن المهارات اللغوية للأطفال في المجموعة التجريبيَّة بعد تطبيق برنامج التدخل المبكر.

بينمادراسة(علي،٢٠١٧)هدفت التحقق من فعالية برنامج باستخدام الحاسب الآلي في خفض حدة بعض اضطرابات النطق لدى الأطفال ضعاف السمع، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي ذا المجموعتين الضَّابطة والتجريبيَّة مع القياسين القبلي والبعدي، وتكونت عينة الدراسة من (١٦) طفلًا وطفلة من ضعاف السمع وتمَّ تقسيمهم بالتساوي على المجموعتين، وشملت أدوات الدراسة مقياس رسم الرجل ومقياس المستوى الثقافي للأسرة (إعداد عبد الباسط خضر، ١٩٨٣)، ومقياس اضطرابات النطق والبرنامج التدريبي الخاصين بالدراسة. وأشارت النتائج إلى انخفاض حدة اضطرابات النطق لدى أطفال المجموعة التجريبيَّة بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

دراسة (الحلالمة وعبد الحق، ٢٠١٧) هدفت الكشف عن فاعلية برنامج علاجي للحد من اضطرابات النطق لدى عين من أطفال ما قبل المدرسة، واتبعت

الدراسة المنهج التجريبي ذا المجموعة الواحدة مع القياسين القبلي والبعدي، وتكونت عينة الدراسة من (١٢) طفلًا وطفلة تتراوح أعمارهم من (٥- ٦) سنوات، وشملت أدوات الدراسة مقياس تقييم العيوب النطقية والبرنامج التدريبي الخاصين بالدراسة. وتوصَّلت النتائج إلى فاعلية البرنامج في خفض حدة اضطرابات النطق لدى الأطفال عينة الدراسة.

دراسة (عاشور، ٢٠١٨) حيث هدفت الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي سلوكي لخفض اضطرابات النطق لدى الأطفال ضعاف السمع، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي ذا المجموعتين الضَّابطة والتجريبيَّة مع القياس القبلي والبعدي والتتبعي، وتكونت عينة الدراسة من (١٦) طفلًا وطفلة من ضعاف السمع تراوحت أعمارهم من (٩- ١١) سنة، وتمَّ تقسيمهم على المجموعتين بالتساوي، وشملت أدوات الدراسة مقياس تشخيص اضطرابات النطق وبطاقة ملاحظة لاضطرابات النطق، والبرنامج التدريبي الخاصين بالدراسة. وتوصَّلت النتائج إلى فاعلية البرنامج القائم على فنيات العلاج السلوكي في خفض اضطرابات النطق لدى أطفال المجموعة التجريبيَّة واستمرار فاعليته في القياس التتبعي.

بينما دراسة (أحمد، ٢٠١٩) هدفت التحقق من فاعلية برنامج تدريبي في تخفيف اضطرابات النطق لدى عينة من الأطفال ضعاف السمع، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي ذا المجموعة الواحدة مع القياس القبلي والبعدي، وتكونت عينة الدراسة من (٨) أطفال تراوحت أعمارهم من (٦- ٨) سنوات، وتضمنت أدوات الدراسة مقياس اضطرابات النطق والبرنامج الخاصين بالدراسة. وأشارت النتائج إلى تحسن مستوى مهارات النطق لدى الأطفال عينة الدراسة بعد تطبيق البرنامج.

دراسة (منيب والنبراوي وعبد اللطيف، ٢٠١٩) التي هدفت خفض اضطرابات النطق لدى الأطفال ضعاف السمع باستخدام طريقة اللفظ المنغم، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي ذا المجموعتين الضَّابطة والتجريبيَّة مع القياس القبلي والبعدي والتتبعي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طفلًا تراوحت أعمارهم من (٩-١٠) سنوات وتمَّ تقسيمهم على المجموعتين بالتساوي، وشملت أدوات الدراسة مقياس بعض اضطرابات النطق وبرنامج اللفظ المنغم الخاصين بالدراسة. وأشارت النتائج إلى انخفاض حدة اضطرابات النطق لدى أطفال المجموعة التجريبيَّة بعد تطبيق البرنامج.

دراسة (Wang, Jung, Bergeson & Houston,2020) هدفت خفض حدة اضطرابات النطق لدى الأطفال ضعاف السمع، واتبعت الدراسة المنهج التجريب ذا المجموعة الواحدة مع القياس القبلي والبعدي، وتكونت عينة الدراسة من (١٨) طفلًا وأمهاتهم، وشملت أدوات الدراسة مقياس النطق واللغة لدى الأطفال ضعاف السمع والبرنامج التدريبي الخاص بالدراسة. وأشارت النتائج إلى تحسن في مهارات النطق لدى الأطفال عينة الدراسة بعد تدريب الأمهات على استراتيجيات تنمية مهارات النطق لدى أبنائهنَّ.

هدفت دراسة (صالح والنجار وعبد الحليم، ٢٠٢٠) التعرف على فعالية برنامج تدريبي في خفض بعض اضطرابات النطق لدى الأطفال زارعي قوقعة الأذن، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي ذا المجموعتين الضَّابطة والتجريبيَّة مع القياسين القبلي والبعدي، وتكونت عينة الدراسة من (١٢) طفلًا من أطفال زارعي القوقعة وتمَّ تقسيمهم على المجموعتين، وشملت أدوات الدراسة مقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة ومقياس كفاءة النطق المصور (إعداد إيهاب الببلاوي، ٢٠٠٤) والبرنامج الخاص بالدراسة. وتوصَّلت النتائج إلى تحسن مهارات النطق لدى أطفال المجموعة التجريبيَّة وخفض حدة اضطرابات النطق لديهم بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

بينما دراسة (الغامدي وعيسى،٢٠٢١) هدفت التعرف على أنواع اضطرابات النطق لدى الأطفال ضعاف السمع في مدينة جدة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٥) طفلًا من الأطفال ضعاف السمع في الصفوف الابتدائيَّة، ممن يعانون من ضعف سمعي يتراوح بين البسيط والشديد، وشملت أدوات الدراسة مقياس اضطرابات النطق واختبار مهارات القراءة والكتابة الخاصين بالدراسة. وأشارت النتائج إلى انتشار اضطرابات النطق بين الأطفال ضعاف السمع، وكان الإبدال أكثر انتشارًا، يليه الحذف، ثمَّ يليه التشويه، وأوصت الدراسة بضرورة التدخل المبكر لتخفيف اضطرابات النطق لدى الأطفال ضعاف السمع.

حيث هدفت دراسة (جودة وعبده وعلي، ٢٠٢١) الكشف عن فعالية التدريب باستخدام اللفظ المنغم في خفض بعض اضطرابات النطق لدى الأطفال

ضعاف السمع، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي ذا المجموعتين الضَّابطة والتجريبيَّة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طفلًا من الأطفال ضعاف السمع تراوحت أعمارهم من (٩- ١٢) سنة وتمَّ تقسيمهم على المجموعتين بالتساوي، وشملت أدوات الدراسة مقياس اضطرابات النطق (إعداد/ النوبي، ٢٠٠٦)، واختبار ستانفورد بينيه للذكاء، والبرنامج الخاص بالدراسة. وأشارت النتائج إلى انخفاض حدة اضطرابات النطق لدى أطفال المجموعة التجريبيَّة بعد تطبيق البرنامج.

دراسة (إبراهيم وخليل وأحمد،٢٠٢١) هدفت استكشاف أشكال اضطرابات النطق لدى أطفال ما قبل المدرسة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٨) من أطفال الرَّوضة تراوحت أعمارهم من (٤- ٦) سنوات، وشملت أدوات الدراسة مقياس اضطرابات النطق (إعداد إيهاب الببلاوي،٢٠٠٧). وأشارت النتائج إلى انتشار اضطرابات النطق والكلام بين الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، وكان الإبدال أكثرهم شيوعًا، يليه التشويه، ثمَّ الحذف.

دراسة (الطيب وحبيب وعمر،٢٠٢١) التي هدفت التحقق من فعالية برنامج إرشادي سلوكي للتخفيف من بعض اضطرابات النطق والكلام لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي ذا المجموعتين الضَّابطة والتجريبيَّة مع القياس القبلي والبعدي، وشملت عينة الدراسة (٢٠) طفلًا وطفلة تمَّ توزيعهم على المجموعتين بالتساوي، وتضمنت أدوات الدراسة مقياس كفاءة النطق المصور (إعداد إيهاب الببلاوي، ٢٠٠٧) والبرنامج الإرشادي الخاص بالدراسة. وتوصَّلت النتائج إلى تحسن في مهارات النطق والكلام لدى الأطفال في المجموعة التجريبيَّة وانخفاض حدة اضطرابات النطق لديهم بعد تطبيق البرنامج أكثر من أطفال المجموعة الضَّابطة، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بعمل برامج إرشادية للآباء والأمهات لمساعدتهم في خفض اضطرابات النطق والكلام في مرحلة ما قبل المدرسة.

بينما هدفت دراسة (محمد وخليل وعجلان ومحمد،٢٠٢٢) إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبى قائم على مهارات الوعى الصوتى لتنمية المفردات اللغوية

لدى الأطفال ضعاف السمع وأثره فى خفض إضطرابات النطق لديهم،واتبعت الدراسة المنهج التجريبى ذو المجموعة الواحدة مع القياس القبلى والبعدى،وتكونت عينة الدراسة من(٥) طفلاً من ضعاف السمع وتراوحت أعمارهم من (٩- ١٣) سنة،وشملت أدوات الدراسة على مقياس استانفورد بينيه الصورة الخامسة (تعريب وتقنين/صفوت فرج،٢٠١٠) وإختبار المفردات اللغوية ومقياس إضطرابات النطق والبرنامج التدريبى الخاصين بالدراسة،وأشارت النتائج إلى زيادة المفردات اللغوية لدى الأطفال عينة الدراسة وإنخفاض حدة إضطرابات النطق بعد تطبيق البرنامج التدريبى.

ودراسة (عبده وأمين وعثمان والأخرس،٢٠٢٢)هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبى لتحسين بعض مهارات الإدراك السمعى لدى الأطفال ضعاف السمع وتكونت عينة الدراسة من (٥) أطفال من ضعاف السمع تراوحت أعمارهم من (٦- ٩) سنوات،وإتبعت الدراسة المنهج التجريبى ذو المجموعه الواحدة مع القياس القبلى والبعدى والتتبعى،وتضمنت أدوات الدراسة مقياس استانفورد الصورة الخامسة (تعريب وتقنين/محمود أبو النيل،٢٠١١)ومقياس الإدراك السمعى والبرنامج التدريبى فى تحسين بعض مهارات الإدراك السمعى لدى الأطفال عينة الدراسة.

المحور الثالث: مهارات التواصل لدى الأطفال ضعاف السمع:

التعريف:

تُعرف (شاش، ٢٠٠٧) التواصل بأنه: عملية تفاعل اجتماعي بين الناس، وهو أيضًا نقل معلومات ومشاعر وأفكار بين الطرفين، وعملية التواصل تتضمن طرفين، هما: المرسل والمستقبل وبينهما رسالة، وعملية التواصل لا تتمّ إلا عند ترجمة الرسالة المنقولة بطريقة صحيحة.

ويُعرف (البلاوي، ٢٠١٠) التواصل بأنه: عملية تتضمن تبادل المعلومات والمشاعر والأفكار والمعتقدات بين البشر، ويتضمن التواصل الوسائل اللفظية مثل اللغة المنطوقة، والوسائل غير اللفظية، مثل: الإيماءات وتعبيرات الوجه ولغة العيون وحركات اليدين والرجلين، كما يمكن تعريف التواصل بأنه شكل من أشكال السلوك الاجتماعي.

ويُعرف (سالم، ٢٠١٤) التواصل بأنه: عملية تفاعلية بين شخصين أو أكثر ويتمّ عن طريقها إرسال رسالة معينة، وقد يكون التواصل لفظيًّا يعتمد على الكلام، ويشمل تبادل الآراء والأفكار والمشاعر، أو يكون التواصل غير لفظي، ويشمل تعبيرات الوجه ولغة الجسد والإشارات والإيماءات، وتنغيم الصوت وحركات اليدين والتعبيرات الانفعاليّة.

واتفق معهم (أخرس وسليمان وجاد المولى، ٢٠١٩) حيث أشاروا إلى أن التواصل الإنساني هو تفاعل اجتماعي بين الناس، فالتواصل حدث اجتماعي يؤثر في الآخرين؛ ولذلك يمكن تعريفه بأنه: شكل من أشكال السلوك الاجتماعي.

وتعرف(زقزوق،٢٠٢٢) مهارات التواصل بأنها القدرة على إستخدام السلوكيات اللفظية وغير اللفظية للتفاعل الإيجابى مع البيئة الإجتماعية،فى الأسرة أو المدرسة أو المجتمع بصفة عامة.

أنواع التواصل:

اتفقت (شاش،٢٠٠٧) و(البلاوي، ٢٠١٠) أن هناك نوعين من التواصل:

- **التواصل اللفظي:** والمقصود به التواصل بالكلام واللغة.
- **التواصل غير اللفظي:** والمقصود به كل السلوكيات غير اللفظية التي تصدر أثناء عملية التواصل بين الأفراد، مثل: حركات الجسم، وتعبيرات الوجه، كلا النوعين مكمل للآخر في عملية التواصل.

والعلاقة بين التواصل اللفظي (باللغة والكلام) والتواصل غير اللفظي (بالإيماءات وحركات الجسم ولغة العيون وغيرها) هي علاقة تكاملية تبادلية، فربما يؤكد بعضها بعضًا أو يكمل أحدهما الآخر، كما قد يتعارض أحدهما مع الآخر (الأخرس وسليمان والمولى، ٢٠١٩: ٣٩).

ويعرف (رزق ونوايه والزيات، ٢٠٢٠) التواصل اللفظي بأنه: مجموعة الخبرات اللغوية المتراكمة لدى الفرد والتي تؤهله إلى التواصل مع الآخرين للتعبير عن حاجاته.

وأضاف (السيد والسيد والشعراوي ومظلوم، ٢٠١٦) نوعًا ثالثًا للتواصل وهو التواصل الاجتماعي، وعُرف بأنه قدرة الطفل على توصيل المعلومة لفظيًّا وغير لفظي للآخرين، والقدرة على الانتباه للمتحدث وتلقي الرسائل اللفظية وغير

اللفظية من الآخرين وفهمها، والاهتمام بالآخرين والتأثر بهم والانسجام والتعاون معهم وتقديم المساعدة لهم، والتحكم في سلوكه بما يتناسب مع الموقف.

ويُعرف(الكوراني وأبو بيه والبربري،٢٠٢١) مهارات التواصل الاجتماعي بأنها: قدرة الشخص على توصيل ما يقصده للآخرين باستخدام اللغة أو باستخدام تعبيرات الوجه ولغة الجسد، بطرقة مناسبة للموقف؛ ممَّا يؤدي إلى فهم الآخرين له وزيادة قوة التواصل بينه وبينهم.

وتُعرف (شلتوت، ٢٠٢١) التواصل الاجتماعي بأنه: الاستخدام الوظيفي الفعَّال للتواصل اللفظي وغير اللفظي، والتي يمكن انتقاؤها بناءً على الموقف الاجتماعي لتحقيق وظائف وأهداف التواصل، وذلك مثل التحدث بأدب أو التعبير عن الغضب بصورة إيجابية، أو الاعتذار عن ارتكاب الأخطاء.

مشكلات التواصل لدى الطفل ضعيف السمع:

إنَّ الأطفال الذين يعانون من اضطرابات الكلام واللغة يواجهون صعوبة في التعبير عن أفكارهم؛ لأنهم لا ينطقون أصوات الكلام بصورة صحيحة وهذا يؤدي إلى مشكلات في التوصل والتفاعل مع أقرانهم (أحمد، ٢٠٢٠: ٣٧٣).

وذلك لأنَّ من أهم العوامل التي تساعد الطفل على التفاعل الاجتماعي والتواصل هو اكتساب مهارات اللغة والكلام بطريقة سليمة؛ لأنَّ نُطق الطفل للأصوات والكلمات هو أداة للتواصل،وإن وجود اضطرابات النطق (الإبدال، التشويه، الحذف) يؤدي إلى مشكلات في تواصل الطفل مع الآخرين؛ لأنها تؤدي إلى توتر الطفل وشعوره بالحرج والضيق (إبراهيم وخليل وأحمد، ٢٠٢١: ٢٠٨) (أبو عاصي، ٢٠١١: ٥). وإنَّ السمع مهمّ جدًّا لنمو مهارات النطق والكلام بشكل طبيعي، فالأطفال يكتسبون اللغة التي يسمعونها، وأيضًا فإنَّ السمع مهمّ لإدراك الكلام لأنه لو لم يتم إدراك الكلام أو فهمه تحدث مشكلات في التواصل مع الآخرين (البلاوي، ٢٠١٠: ٣٠).

وتنشأ مشكلات الكلام لدى ضعاف السمع من عدم قدرتهم على سماع مخارج الحروف بشكل صحيح؛ وبالتالي لا ينطقون الكلام بطريقة صحيحة ممَّا يجعل من الصعب على المستمع فهم كلامهم؛ وهذا يؤثر على قدرة الفرد ضعيف السمع في التواصل بشكل فعَّال (عمايرة والناطور، ٢٠١٤: ٢٤١).

ولذلك يُعاني الأطفال ضعاف السمع من مشكلات في الكلام واللغة، مثل: عدم قدرتهم على سماع الأصوات المنخفضة، وفهم ما يدور في المناقشات حولهم، وضعف الحصيلة اللغوية لديهم، وصعوبة التعبير اللفظي وبُطء الكلام وعد قدرتهم على ضبط مستوى الصوت (القريطي، ٢٠١٤: ٦٨).

فالأطفال ضعاف السمع لهم سماتهم وخصائصهم السمعية التى تختلف عن العاديين، وذلك يؤثر على تعلمهم اللغة بشكل سلبى مما يؤثر على طلاقتهم اللغوية وتفاعلهم الإجتماعى(عبده وأمين وعثمان والأخرس، ٢٠٢٢: ٥٥٢).

وصعوبات النطق والكلام التي يُعاني منها الطفل ضعيف السمع تجعله غير قادر على التواصل مع الآخرين بسهولة؛ وهذا يؤدي إلى مشكلات نفسية واجتماعية (عاشور، ٢٠١٨: ١١٣).

فالجهاز السمعي له دور كبير في عملية التواصل الإنساني؛ لذلك فإنَّ الأطفال ذوي الإعاقة السمعيَّة يفقدون جزءًا كبيرًا من التواصل مع الآخرين؛ لأنَّ حاسة السمع لها دور مهمّ في النمو الاجتماعي والانفعالي للطفل وحدوث ضعف السمع يؤدي إلى مشكلات في التعلم والسلوك (أخرس وسليمان وجاد المولى، ٢٠١٩: ٥١) و(بطرس والشريف، ٢٠٢٠: ٢).

ولهذا فإنَّ الضعف السمعي يترتب عليه فقدان جزء من مهارات اللغة في مرحلة اكتساب اللغة لدى الطفل؛ وهذا يؤدي إلى ظهور اضطرابات النطق لدى الأطفال ضعاف السمع، وهذا يسبب ضعف مهارات التواصل لدى الأطفال ضعاف السمع حيث لا يستطيعون التحدث مع أقرانهم والاندماج معهم اجتماعيًّا (الغامدي وعيسى، ٢٠٢١: ٣٧).

وهذا ما أكدت عليه دراسة Hansson K, Sahlen B., Maki- Torkko E,.(2007) حيث أكدت أهمية مهارات التواصل بين الأفراد العاديين وأقرانهم الصم وضعاف السمع في المجتمع، واتفقت معها دراسة Dianne, M.&Louise, E. (2010) حيث أكدت أهمية التواصل والتعلم مع الأقران؛ لأنَّ ذلك يساعد على زيادة المشاركة الأكاديمية.

ويؤثر ضعف السمع على التواصل الاجتماعي لدى الأطفال المصابين به، فالأطفال ذوو ضعف السمع الشديد يشعرون بالعزلة الاجتماعيَّة ومحدودية

أصدقائهم، لكن الأطفال ذوي ضعف السمع البسيط والمتوسط تكون مشكلات التواصل الاجتماعي لديهم أقل من فئة ضعف السمع الشديد (شاش، ٢٠٠٧: ٢٥٣).

ولذلك فإنَّ الأطفال ضعاف السمع ينعزلون اجتماعيًّا؛ وذلك نظرًا لتأثر مهارات الكلام واللغة بدرجة ضعف السمع؛ ممَّا يجعلهم غير قادرين على التواصل بشكل سليم (الحوامدة، ٢٠١٩: ٤٦).

ويرى (Cunningham , McHolm & Boyle, 2006) أن ضعف السمع يؤدي إلى ضعف في المهارات الاجتماعيَّة لدى الأطفال؛ وهذا يدفعهم للانعزال عن المجتمع من حولهم وعدم رغبتهم في تكوين صدقات؛ وذلك يؤثر سلبيًّا على نموهم الاجتماعي.

وأشار (Ataabadi, Yusefi & Moradi, 2014) إلى أن الأطفال عندما يدخلون المدرسة يحتاجون إلى تطوير مهارات التواصل الاجتماعي وتوظيفها مع أقرانهم في المناقشات والأنشطة المختلفة.

لذلك يجب إعداد برامج للتدخل المبكر للأطفال ضعاف السمع لما له من تأثير إيجابي في تحسين مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي لديهم، وتطوير مهارات الكلام والتغلب على الصعوبات التي تواجههم في التواصل مع الآخرين (مصلح وعبد الكريم، ٢٠٢٠: ٤١).

الدراسات المرتبطة بمهارات التواصل لدى ضعاف السمع:

هدفت دراسة (فراج، ٢٠١٤) التحقق من فاعلية برنامج تخاطبي لتصحيح اضطرابات النطق وتنمية بعض مهارات التواصل اللفظي لدى عينة من الأطفال ضعاف السمع في مرحلة الرَّوضة، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي مع القياس القبلي والبعدي، وتضمنت أدوات الدراسة اختبار اللغة العربية، اختبار رسم الرجل، مقياس اضطرابات النطق، مقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي، والبرنامج الخاص بالدراسة. وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج في تصحيح اضطرابات النطق وتحسن بعض مهارات التواصل اللفظي لدى أطفال الرَّوضة ضعاف السمع.

بينما دراسة (Mahvash & Movallali, 2014) هدفت معرفة فاعلية تنمية المهارات الاجتماعيَّة في خفض حدة الرهاب الاجتماعي لدى عينة من

التلاميذ ذوي الإعاقة السمعيَّة، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي ذا المجموعة الواحدة مع القياسين القبلي والبعدي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طفلًا من الأطفال ضعاف السمع، وشملت أدوات الدراسة مقياس الرهاب الاجتماعي والبرنامج الخاصين بالدراسة. وأشارت النتائج إلى تحسن المهارات الاجتماعيَّة لدى الأطفال عينة الدراسة بعد تطبيق البرنامج وترتب على ذلك انخفاض حدة الرهاب الاجتماعي لديهم.

دراسة (السيد والسيد والشعراوي ومظلوم، ٢٠١٦) هدفت معرفة فاعلية برنامج لغوي لتنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال ضعاف السمع، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي ذا المجموعة الواحدة مع القياس القبلي والبعدي والتتبعي، وتكونت عينة الدراسة من (١٤) طفلًا من الأطفال ضعاف السمع تراوحت أعمارهم من (٦– ٩) سنوات، وشملت أدوات الدراسة مقياس التواصل الاجتماعي والبرنامج اللغوي الخاصين بالدراسة. وأشارت النتائج إلى تحسن مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال عينة الدراسة بعد تطبيق البرنامج اللغوي، كما استمرت فاعلية البرنامج في القياس التتبعي.

دراسة (مصلح وعبد الكريم، ٢٠٢٠) حيث هدفت إظهار مدى فاعلية برنامج حقيبة أفنان التدريبية في تأهيل أمهات الأطفال ضعاف السمع على تنمية مهارات التواصل الفظي وغير اللفظي لدى أطفالهنَّ، ومعرفة مدى أهمية البرنامج في تنمية قدرة الأمهات في التواصل مع أبنائهنَّ، ومدى أهمية البرنامج في تنمية التواصل اللفظي وغير اللفظي لدى الأطفال ضعاف السمع، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي مع القياس القبلي والبعدي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) أمًّا لطفل ضعيف سمع. وأشارت النتائج إلى تحسن مستوى التواصل اللفظي وغير اللفظي لدى الأطفال عينة الدراسة، كما تحسنت جودة التواصل بين الأمهات وأطفالهنَّ ضعاف السمع بعد تطبيق برنامج حقيبة أفنان.

كما هدفت دراسة (بطرس والشريف، ٢٠٢٠) التعرف على تأثير برنامج ترويحي باستخدام البرمجة اللغوية العصبية لتنمية التواصل اللفظي والاجتماعي لدى الأطفال ضعاف السمع، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي ذا المجموعة الواحدة مع القياسين القبلي والبعدي، وشملت أدوات الدراسة مقياس التواصل

اللفظي الاجتماعي ومقياس البرمجة اللغوية العصبية الخاصين بالدراسة. وأشارت النتائج إلى تحسن مهارات التواصل اللفظي الاجتماعي لدى الأطفال عينة الدراسة بعد تطبيق برنامج البرمجة اللغوية العصبية.

بينما هدفت دراسة (علي وعشماوي،٢٠٢٠) تحسين الرغبة في التواصل الاجتماعي باستخدام برنامج للتدخل المبكر قائم على الوسائط المتعدد التفاعلية لدى الأطفال ضعاف السمع بالفصول الدامجة، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي ذا المجموعة الواحدة مع القياسين القبلي والبعدي، وتكونت عينة الدراسة من (٨) أطفال من ضعاف السمع تراوحت أعمارهم من (٦- ٨) سنوات، وشملت أدوات الدراسة مقياس ستانفورد بينيه للذكاء (إعداد/ صفوت فرج، ٢٠١٠)، ومقياس المستوى التعليمي للآباء والأمهات ومقياس الرغبة في التواصل الاجتماعي والبرنامج الخاصين بالدارسة. وأشارت النتائج تحسن مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال عينة الدراسة بعد تطبيق البرنامج.

دراسة (الكوراني وأبو بيه والبربري، ٢٠٢١) حيث هدفت الكشف عن أثر برنامج تنمية ذكاء الوجدان لدى ضعاف السمع على مهارات التواصل الاجتماعي وإدارة انفعال الغضب، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي ذا المجموعتين الضَّابطة والتجريبيَّة مع القياسين القبلي والبعدي، وتكونت عينة الدراسة من (١٠) أطفال من الذكور و(١٠) أطفال من الإناث تراوحت أعمارهم من (١٤- ٢٠) سنة وتمَّ توزيعهم على المجموعتين بالتساوي، وشملت أدوات الدراسة مقياس ذكاء الوجدان (مقياس بار- أون) والبرنامج التدريبي الخاص بالدراسة. وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج في تحسين ذكاء الوجدان؛ وبالتالي تحسين مهارات التواصل الاجتماعي لدى المجموعة التجريبيَّة، واستمرار فاعليته في القياس التتبعي.

بينما دراسة (محمد وعكاشة وطه، ٢٠٢١) هدفت التحقق من الفروق في مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال ضعاف السمع تبعًا لمتغير النوع (ذكور- إناث)، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طفل من ضعاف السمع تراوحت أعمارهم من (٩- ١٢) سنة، وشملت أدوات الدراسة على مقياس التواصل الاجتماعي البراجماتي (إعداد/ الشخص وآخرون، ٢٠١٥). وأشارت النتائج إلى انتشار مشكلات التواصل الاجتماعي بين

الأطفال ضعيفي السمع بنسبة (٤٣.٥٢%) من عينة الدراسة، وكان الأطفال الذكور لديهم مشكلات التواصل الاجتماعي أكثر من الإناث.

تعقيب عام على الإطار النظري:

مرحلة الطفولة المبكرة من أهم مراحل النمو الإنساني، وحدوث أي إعاقة حسية للطفل في هذه المرحلة من شأنه أن يعطل باقي جوانب النمو، ولا شك أن حاسة السمع من الحواس المهمة في نمو الطفل والتي تؤثر في جوانب النمو لديه وخاصة النمو اللغوي، فالطفل الطبيعي يسمع الأصوات من حوله ويحاول تقليدها ويستخدم تلك الأصوات في التعبير عن احتياجاته فتستجيب له الأمّ وهذا يُعزز من قدرته على تعلم مزيد من الكلمات، لكن الطفل ضعيف السمع لا يسمع الأصوات بوضوح وهذا يجعله غير قادر على نطقها بطريقة صحيحة؛ وبالتالي يجد صعوبة في فهم المحيطين به لما يقول ولا يستطيع أيضًا أن يعبر عما يعبر عنه الآخرون بسهولة؛ ممَّا يؤدي إلى انسحابه من الحياة الاجتماعيَّة وتفضيله للعزلة وتجنب مواقف التواصل؛ لذلك فإنه من الضروري تدريب الأطفال ضعاف السمع على مهارات النطق والكلام في سنّ مبكرة لزيادة دافعيتهم للتواصل مع الآخرين وتحسين قدرتهم على فهم وإدراك ما يدور حولهم من أحداث ومناقشات؛ ممَّا يحسن من مهارات التواصل لديهم، وتُعد استراتيجيَّة كيجان من الاستراتيجيات الناجحة في تعليم الأطفال وهذا ما أشارت إليه دراسة (طه، ٢٠١٨) و(رخا،٢٠٢١)؛ وذلك لأنها تعتمد على مبادئ التعلم التعاوني وزيادة التفاعل بين الأطفال خلال مرحلة التعلم، كما أنه يشيع جوًّا من المرح بين الأطفال أثناء مجموعات العمل في استراتيجيَّة كيجان، وكل طفل يكون له دور محدد في المجموعة؛ ممَّا يدفع الأطفال كلها للمشاركة في عملية التعلم كلٌّ حسب قدراته وهذا يُحسن من مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي بين الأطفال.

وبعد مراجعة الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية اتضح أنه لا تُوجد دراسة عربية اهتمت باستخدام استراتيجيَّة تراكيب كيجان لتنمية مهارات النطق والكلام لدى الأطفال ضعاف السمع (وهذا في حدود علم الباحثتَيْن).

وقد استفادت الباحثتان من العرض السابق للإطار النظري في كتابة فروض الدراسة كما يلي:

فروض الدراسة:

عن طريق الإطار النظري والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة فإنَّ الدراسة تختبر صحة الفروض التالية:

- يُوجد فرقٌ ذو دلالة إحصائيَّة بين متوسطي رتب درجات أطفال مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس اضطراب النطق والكلام ككل، وعند كل بُعد من أبعاده، لصالح درجات التطبيق القبلي.
- لا يُوجد فرقٌ ذو دلالة إحصائيَّة بين متوسطي رتب درجات أطفال مجموعة الدراسة في التطبيقين البعدي والتتبعي لمقياس اضطراب النطق والكلام ككل، وعند كل بُعد من أبعاده.
- يُوجد فرقٌ ذو دلالة إحصائيَّة بين متوسطي رتب درجات أطفال مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التواصل ككل، وعند كل بُعد من أبعاده، لصالح درجات التطبيق البعدي.
- لا يُوجد فرقٌ ذو دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسطي رتب درجات أطفال مجموعة الدراسة في التطبيقين البعدي والتتبعي لمقياس مهارات التواصل ككل، وعند كل بُعد من أبعاده.
- تُوجد علاقةٌ ارتباطيَّةٌ سالبة دالَّة إحصائيًّا بين درجات أطفال مجموعة الدراسة في التطبيق البعدي لمقياس اضطراب النطق والكلام، ودرجاتهم في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التواصل.

إجراءات الدراسة:

أدوات الدراسة:

١- مقياس اضطرابات النطق والكلام للأطفال ضعاف السمع (إعداد الباحثتَيْن**):**

لإعداد المقياس قامت الباحثتان بالخطوات التالية:

الخطوة الأولى: الاطلاع على المقاييس المشابهة:

قامت الباحثتان بالاطلاع على إطار نظري ودراسات سابقة وبحوث ومراجع عربية وأجنبية، بالإضافة إلى الآراء والنظريات المتعلقة بموضوع الدراسة، والمقاييس والاختبارات التي تناولت اضطرابات النطق والكلام لدى الأطفال ضعاف السمع؛ وذلك بهدف التعرف على الطرق والأدوات المستخدمة في

تقييم اضطرابات النطق والكلام لدى هذه الفئة من الأطفال، والاستفادة من المقاييس العامة في صياغة العبارات التي تناسب كل بُعد من الأبعاد. وقد تمَّ ذلك وفقًا للخطوات التالية:

- الاطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.
- تحليل التعريفات التي تناولت اضطرابات النطق والكلام.
- تحليل مفردات المقاييس الخاصة باضطرابات النطق التي توصَّلت لها الباحثتان، مثل:(جوان،علي، وهاشم، ٢٠١٥) و(الحلالمة، وعبد الحق، ٢٠١٧) و(عاشور، ٢٠١٨) و(دهب، حامد، وسليمان، ٢٠١٨) و(أحمد، ٢٠١٩) و(منيب، النبراوي، وعبد اللطيف، ٢٠١٩) و(الواوي، ٢٠١٩) و(الغامدي، وعيسى، ٢٠٢١) و(طعه، الرمادى،هيل،والشيخ، ٢٠٢٢).

وبعد الاطلاع على المقاييس السابق ذكرها وجدت الباحثتان **أن:**

- بنود المقاييس السابقة تناسب المرحلة العمرية من (٦) سنوات فأكثر مثل دراسة كلٍّ من: (عاشور،٢٠١٨) و(منيب، النبراوي، وعبد اللطيف، ٢٠١٩) و(أحمد، ٢٠١٩) و(الغامدي، وعيسى، ٢٠٢١) و(طعه،الرمادى،هيل،والشيخ، ٢٠٢٢) وعينة الدراسة الحالية أقل من (٦) سنوات.
- أن هناك بعض المقاييس صُممت للفئة العمرية أقل من (٦) سنوات، ولكن لعينة أخرى غير الأطفال ضعاف السمع، مثل دراسة كلٍّ من: (جوان، على، وهاشم، ٢٠١٥) و(الحلالمة، وعبد الحق، ٢٠١٧) و(دهب، حامد، وسليمان، ٢٠١٨) و(الواوي، ٢٠١٩) و(أحمد، محمد، وجابر، ٢٠٢٢).

ولذلك قامت الباحثتان بإعداد مقياس لحساب درجة اضطرابات النطق والكلام لدى الأطفال ضعاف السمع في المرحلة العمرية من (٤- ٦) سنوات؛ وذلك لمعرفة درجة اضطرابات النطق والكلام لدى الأطفال عينة الدراسة قبل وبعد تطبيق البرنامج الخاص بالدراسة.

الخطوة الثانية: الأسس الفلسفية والنفسية لتصميم المقياس:

راعت الباحثتان طبيعة عينة الدراسة وما تواجهه من صعوبات وكذا القائمين على رعايتهم، كما حاولت أن يكون المقياس بسيطًا في محتواه ويعبر عن الإمكانات الحقيقة لهذه الفئة، كما راعت أن يكون عدد العبارات وطول المقياس

ودقة عباراته في صورتها الأولية أن تكون سهلة وواضحة وقصيرة ولا تحمل أكثر من معنى وأن تقيس ما وُضعَت لقياسه دون غموض، وأن تُعبّر عن وجهات النظر المختلفة، وأن تكون الاستجابة مفيدة وقصيرة.

الخطوة الثالثة: صياغة أبعاد وبنود المقياس:

بعد اطلاع الباحثتَيْن على المقاييس السابقة والإطار النظري واللقاءات والمقابلات التي عقدتها الباحثتان مع الأطفال ومعلميهم، قامت الباحثتان بتحديد أبعاد المقياس وصياغة بنود المقياس وفقًا لاضطرابات النطق والكلام الشائعة لدى الأطفال ضعاف السمع في المرحلة العمرية من (٤- ٦) سنوات، وقامت الباحثتان ببناء الصورة المبدئية لمقياس اضطرابات النطق والكلام لدى الأطفال ضعاف السمع والذي يشمل على (٣٩٢) عبارة موزعة على بُعدين رئيسيين ويندرج تحتهما ستة أبعاد فرعية، بحيث تكون الدرجة الصغرى للمقياس هي (٣٩٢) والدرجة الكبرى هي (٧٨٤)؛ بمعنى أنه كلما زادت درجة الطفل على المقياس زادت درجة اضطرابات النطق لديه، وذلك كالتالي:

البُعد الأول: يقيس درجة اضطرابات نُطق الحروف والكلمات والجمل، ويشمل أربعة أبعاد فرعية:

- ترديد أصوات الحروف بالحركات القصيرة (فتح- كسر- ضم)، ويشمل (٨٤) صوتًا.
- ترديد أصوات الحروف بالحركات الطويلة (مد بالألف- مد بالياء- مد بالواو)، ويشمل (٨٤) مقطعًا.
- ترديد كلمات، ويشمل (٨٤) كلمة.
- ترديد جمل كاملة من (٣- ٤) كلمات، ويشمل (٢٨) جملة.

البُعد الثاني: يقيس درجة اضطرابات الكلام، ويشمل بُعدين فرعيين:

- تسمية صور مألوفة، ويشمل (٨٤) صورة.
- وصف الصور المألوفة بجملة من (٣- ٤) كلمات، ويشمل (٢٨) صورة.

كيفية تطبيق المقياس:

- وضع علامة (+) في خانة (تُوجد) إذا كان الطفل لا ينطق الحرف أو المقطع أو الكلمة بطريق صحيحة.

- وضع علامة (+) في خانة (لا تُوجد) إذا كان الطفل ينطق الحرف أو المقطع أو الكلمة بطريقة صحيحة.

يطبق هذا المقياس بواسطة الباحثتَيْن حيث تطلب من الطفل أن يكرر الأصوات المنفردة والمقاطع، وأن يسمى الصور المرفقة مع المقياس وتمّ وضع علامة أمام الخانة الخاصة لكلِّ حرف أو مقطع أو كلمة سواء كان النطق صحيحًا أو يُوجد اضطراب (حذف، تشويه، إبدال) وبعدها تكتب الباحثتان الدرجة المناسبة، وبعدها يتمّ حساب الدرجات الخاصة بكل بُعد والدرجة الكلية للمقياس.

التجريب الاستطلاعي لمقياس اضطرابات النطق والكلام للأطفال ضعاف السمع:

تمّ تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من الأطفال ضعاف السمع، وبلغ عددهم (٢٠) طفلًا من مركز ابتسم بمدينة بنها، وذلك في الفترة من ١٢/٢٠ إلى ٢٠٢١/١٢/٢٧؛ وذلك لتحديد الآتي:

حساب صدق المقياس:

تمّ حساب صدق المقياس بالطرق الآتية:

طريقة صدق المحكّمين:

أُستخدم صدق المحكّمين للوقوف على صدق المقياس؛ وذلك بعرض المقياس على مجموعة من السَّادة المحكّمين؛ لأخذ آرائهم من حيث:

- كفاية التعليمات المقدمة للأطفال للإجابة بطريقة صحيحة عن المقياس.
- صلاحية المفردات علميًّا ولغويًّا.
- مناسبة المفردات لأطفال العينة.
- مناسبة كل مفردة للبُعد الذي تقيسه.
- تحقيق كل مفردة الهدف منه.
- أي تعديلات أخرى يراها السَّادة المحكّمون.

وقد اتفق المحكّمون على:

– صلاحية المفردات، ومناسبتها، وسلامة المقياس.

وكانت نسب اتفاق السَّادة المحكّمين والذين بلغ عددهم (١١) محكمًا على كل مفردة من مفردات المقياس تراوحت بين (٨١.٨٢ %، ١٠٠ %) وهي نسب اتفاق مرتفعة؛ وبالتالي تمّ الإبقاء على جميع مفردات المقياس.

الصدق التكويني:

تمَّ حساب الصدق التكويني للمقياس عن طريق حساب قيمة:

أ- الاتساق الداخلي بين درجة المفردة في كلِّ بُعد والدرجة الكلية للبُعد الذي يقيس تلك المفردة.

ب- تساق الداخلي بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس.

أ) الاتساق الداخلي بين درجة المفردة في كلِّ بُعد والدرجة الكلية للبُعد الذي يقيس تلك المفردة:

تمَّ حساب صدق مفردات المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة في كلِّ بُعد والدرجة الكلية للبُعد الذي يقيس تلك المفردة. والجدول الآتي يُوضح معاملات صدق مفردات المقياس:

جدول (١)

معامل الارتباط بين درجة المفردة في كلِّ بُعد والدرجة الكلية للبُعد الذي يقيس تلك المفردة في مقياس اضطرابات النطق والكلام للأطفال ضعاف السمع (ن=٢٠)

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
نُطق أصوات الحروف بالحركات القصيرة (فتح- كسر- ضم)									
١	٠.٧٠٦**	١٨	٠.٥٨٧**	٣٥	٠.٥٠٣*	٥٢	٠.٨٠٩**	٦٩	٠.٦١٤**
٢	٠.٧١٣**	١٩	٠.٧١٧**	٣٦	٠.٦٠٧**	٥٣	٠.٦٢٧**	٧٠	٠.٧٢١**
٣	٠.٦٨٣**	٢٠	٠.٥٥٨*	٣٧	٠.٥٠٨**	٥٤	٠.٥٦٠*	٧١	٠.٦٧٢**
٤	٠.٥٠٣*	٢١	٠.٤٥٢*	٣٨	٠.٥٢٤*	٥٥	٠.٥٧٥**	٧٢	٠.٦٥٢**
٥	٠.٤٦٦*	٢٢	٠.٦٣١**	٣٩	٠.٦٩٥**	٥٦	٠.٧٦٦**	٧٣	٠.٦٣٢**
٦	٠.٥٦٧*	٢٣	٠.٧٣٠**	٤٠	٠.٤٦٤*	٥٧	٠.٥٨٩**	٧٤	٠.٥٤١*
٧	٠.٤٧٥*	٢٤	٠.٥٢٤*	٤١	٠.٥٥٤*	٥٨	٠.٦٣٥**	٧٥	٠.٥٣٠*
٨	٠.٦١٧**	٢٥	٠.٦٤٨**	٤٢	٠.٧٥٢**	٥٩	٠.٥٤٥*	٧٦	٠.٤٦٦*
٩	٠.٤٨٨*	٢٦	٠.٧٧٩**	٤٣	٠.٦٦٧**	٦٠	٠.٥٨٨**	٧٧	٠.٥٤٩*
١٠	٠.٤٩٢*	٢٧	٠.٦٦٣**	٤٤	٠.٦٢٤**	٦١	٠.٧٩٥**	٧٨	٠.٦٨٨**
١١	٠.٥٩٧**	٢٨	٠.٤٧١*	٤٥	٠.٤٩٢*	٦٢	٠.٤٨٨*	٧٩	٠.٥٤٩*
١٢	٠.٤٥٤*	٢٩	٠.٧٠٦**	٤٦	٠.٦٢٧**	٦٣	٠.٨٠٢**	٨٠	٠.٨٠٩**
١٣	٠.٦٦٣**	٣٠	٠.٦٩١**	٤٧	٠.٦٠٠**	٦٤	٠.٤٦٢*	٨١	٠.٧٣٢**
١٤	٠.٤٩٨*	٣١	٠.٦٨٧**	٤٨	٠.٥١٥**	٦٥	٠.٥٠٣*	٨٢	٠.٤٧٩*
١٥	٠.٤٥٥*	٣٢	٠.٥١٤*	٤٩	٠.٦٣٢**	٦٦	٠.٤٨٩*	٨٣	٠.٤٧١*
١٦	٠.٦٧٩**	٣٣	٠.٥٥٨*	٥٠	٠.٥٤٥*	٦٧	٠.٤٦٥*	٨٤	٠.٦٩٣**
١٧	٠.٦١٥**	٣٤	٠.٦٨٥**	٥١	٠.٥٣٦*	٦٨	٠.٤٩٨*		

نُطق أصوات الحروف بالحركات الطويلة (مد بالألف– مد بالياء– مد بالواو)									
١	٠.٥٩٢**	١٨	٠.٦٠٦**	٣٥	٠.٧٤٧**	٥٢	٠.٥٠٥*	٦٩	٠.٧٤٣**
٢	٠.٥٩٦**	١٩	٠.٦٣٢**	٣٦	٠.٤٧١*	٥٣	٠.٤٥٢*	٧٠	٠.٥٠٣*
٣	٠.٥٠٣*	٢٠	٠.٧١٢**	٣٧	٠.٧٩٩**	٥٤	٠.٨١١**	٧١	٠.٥٠٢*
٤	٠.٥٢٤*	٢١	٠.٥٦٠*	٣٨	٠.٤٨٠*	٥٥	٠.٥٩٢**	٧٢	٠.٨٣٢**
٥	٠.٥٣٣*	٢٢	٠.٥٠٠*	٣٩	٠.٥٠٠*	٥٦	٠.٦١٦**	٧٣	٠.٦٧١**
٦	٠.٥٠٣*	٢٣	٠.٧٠٣**	٤٠	٠.٦١٨**	٥٧	٠.٥٠٣*	٧٤	٠.٦٦٦**
٧	٠.٤٧١*	٢٤	٠.٥٠٤*	٤١	٠.٤٥٨*	٥٨	٠.٤٥٥*	٧٥	٠.٥٥١*
٨	٠.٤٥٣*	٢٥	٠.٦٣٣**	٤٢	٠.٥٥٣*	٥٩	٠.٧٠٤**	٧٦	٠.٥٣٣*
٩	٠.٥١٣*	٢٦	٠.٨٧٥**	٤٣	٠.٥٢٢*	٦٠	٠.٤٩٢*	٧٧	٠.٧٤٧**
١٠	٠.٥٣٢*	٢٧	٠.٧٤٣**	٤٤	٠.٧٣٩**	٦١	٠.٦٢٨**	٧٨	٠.٤٧١*
١١	٠.٤٩١**	٢٨	٠.٥٠٤*	٤٥	٠.٥٢٤*	٦٢	٠.٤٨٠*	٧٩	٠.٧٩٩**
١٢	٠.٥١٧*	٢٩	٠.٥٢٥*	٤٦	٠.٤٥٨*	٦٣	٠.٥٣٣*	٨٠	٠.٤٨٠*
١٣	٠.٤٨٠*	٣٠	٠.٨٣٢**	٤٧	٠.٤٥٣*	٦٤	٠.٥٠٠*	٨١	٠.٥٠٠*
١٤	٠.٥٦٧**	٣١	٠.٦٧١**	٤٨	٠.٥٣٨*	٦٥	٠.٧٠٣**	٨٢	٠.٦١٨**
١٥	٠.٥٠٣*	٣٢	٠.٦٦٦**	٤٩	٠.٦٠١**	٦٦	٠.٥٠٤*	٨٣	٠.٤٨٢*
١٦	٠.٧١٩**	٣٣	٠.٥٥١*	٥٠	٠.٥٣٥*	٦٧	٠.٦٣٣**	٨٤	٠.٦١٢**
١٧	٠.٧١٨**	٣٤	٠.٥٣٣*	٥١	٠.٥٥٣*	٦٨	٠.٨٧٥**		
ترديد الكلمات									
١	٠.٦٢٩**	١٨	٠.٦٨٩**	٣٥	٠.٥٩٤**	٥٢	٠.٥٨٨**	٦٩	٠.٦١٨**
٢	٠.٧٩٣**	١٩	٠.٦٣٦**	٣٦	٠.٤٤٧*	٥٣	٠.٤٧٤*	٧٠	٠.٦٥٥**
٣	٠.٧٧٠**	٢٠	٠.٤٩٢*	٣٧	٠.٧٠٩**	٥٤	٠.٥١٦*	٧١	٠.٨٠٨**
٤	٠.٧١٨**	٢١	٠.٥٠٤*	٣٨	٠.٤٨٧*	٥٥	٠.٥٨١**	٧٢	٠.٤٧١*
٥	٠.٦٣٦**	٢٢	٠.٥٦٩**	٣٩	٠.٦١٩**	٥٦	٠.٥٦٩**	٧٣	٠.٤٨٦*
٦	٠.٦٠٧**	٢٣	٠.٥٠٠*	٤٠	٠.٥٥٣*	٥٧	٠.٧٧٨**	٧٤	٠.٧٥٩**
٧	٠.٥٣٩*	٢٤	٠.٥٠٣*	٤١	٠.٥٢٠*	٥٨	٠.٥٦١*	٧٥	٠.٨٠٦**
٨	٠.٥٥٣*	٢٥	٠.٦٢٩**	٤٢	٠.٥٨٨**	٥٩	٠.٦٣٨**	٧٦	٠.٦١٨**
٩	٠.٥٣٢*	٢٦	٠.٧٩٣**	٤٣	٠.٦٤٦**	٦٠	٠.٤٧٦*	٧٧	٠.٤٥٨*
١٠	٠.٤٥٢*	٢٧	٠.٧٧٠**	٤٤	٠.٤٩٢*	٦١	٠.٧٣٨**	٧٨	٠.٥٣٥*
١١	٠.٦٤٦**	٢٨	٠.٧١٨**	٤٥	٠.٧١٤**	٦٢	٠.٧٥١**	٧٩	٠.٥٤٨*
١٢	٠.٩٢٤**	٢٩	٠.٦٣٦**	٤٦	٠.٦٤٩**	٦٣	٠.٦٦٤**	٨٠	٠.٥٤٥*
١٣	٠.٨٠٨**	٣٠	٠.٦٠٧**	٤٧	٠.٦٣٦**	٦٤	٠.٥٦٨**	٨١	٠.٧١٣**
١٤	٠.٥٠٣*	٣١	٠.٥٣٩*	٤٨	٠.٦٥٦**	٦٥	٠.٦٥٦**	٨٢	٠.٤٩٣*
١٥	٠.٦٠٠**	٣٢	٠.٥٣٨*	٤٩	٠.٧٥١**	٦٦	٠.٧٠٤**	٨٣	٠.٦٠٦**
١٦	٠.٧٢٤**	٣٣	٠.٧٣٨**	٥٠	٠.٥١٦*	٦٧	٠.٤٤٥*	٨٤	٠.٩١٢**
١٧	٠.٦٥٦**	٣٤	٠.٦٨٨**	٥١	٠.٦٩٣**	٦٨	٠.٥٤١*		

ترديد جمل كاملة									
١	٠.٧٠٨**	٧	٠.٦٨٥**	١٣	٠.٥٢٢*	١٩	٠.٧٥٨**	٢٤	٠.٥٣٣*
٢	٠.٥٢٤*	٨	٠.٦٢٨**	١٤	٠.٧٣٤**	٢٠	٠.٧٩٦**	٢٥	٠.٥٩١**
٣	٠.٧٠٠**	٩	٠.٨١١**	١٥	٠.٦١٤**	٢١	٠.٦٤٥**	٢٦	٠.٦٥٢**
٤	٠.٧٤٣**	١٠	٠.٦٠٧**	١٦	٠.٤٨٨*	٢٢	٠.٥٣٥*	٢٧	٠.٥٩٥**
٥	٠.٧٢١**	١١	٠.٨٤٨**	١٧	٠.٦٢١**	٢٣	٠.٥٦٧**	٢٨	٠.٨٦٠**
٦	٠.٦٥٥**	١٢	٠.٤٧٦*	١٨	٠.٦٦١**				
تسمية صور مألوفة									
١	٠.٧٩٥**	١٨	٠.٧٤٤**	٣٥	٠.٥٣٥*	٥٢	٠.٦١٣**	٦٩	٠.٩٤٠**
٢	٠.٥٠٤*	١٩	٠.٤٤٦*	٣٦	٠.٧٥٨**	٥٣	٠.٤٩٨*	٧٠	٠.٦٢٥**
٣	٠.٥٥٦*	٢٠	٠.٤٥٣*	٣٧	٠.٦٣٧**	٥٤	٠.٦٩٦**	٧١	٠.٥٠٣*
٤	٠.٤٦٢*	٢١	٠.٧٦٩**	٣٨	٠.٥٨٤**	٥٥	٠.٥٨٧**	٧٢	٠.٧٤٦**
٥	٠.٦٢٩**	٢٢	٠.٦٧٥**	٣٩	٠.٨٤٥**	٥٦	٠.٦٥١**	٧٣	٠.٨٥٧**
٦	٠.٥١٦*	٢٣	٠.٦٩٥**	٤٠	٠.٤٧٧*	٥٧	٠.٤٥٣*	٧٤	٠.٥٥٨*
٧	٠.٨٠٦**	٢٤	٠.٥٨٢**	٤١	٠.٤٨٧*	٥٨	٠.٦٢٠**	٧٥	٠.٥٣١*
٨	٠.٦٢٨**	٢٥	٠.٥٣٣*	٤٢	٠.٧٩٥**	٥٩	٠.٨٦٢**	٧٦	٠.٨٣٣**
٩	٠.٤٥٤*	٢٦	٠.٨٣٤**	٤٣	٠.٧٠٧**	٦٠	٠.٧٠٠**	٧٧	٠.٤٦٤*
١٠	٠.٥٩٧**	٢٧	٠.٦٨٠**	٤٤	٠.٤٥٣*	٦١	٠.٤٥٢*	٧٨	٠.٦١٥**
١١	٠.٤٩١*	٢٨	٠.٧٨٢**	٤٥	٠.٧٠٠**	٦٢	٠.٨٨٩**	٧٩	٠.٥١٤*
١٢	٠.٤٧٢*	٢٩	٠.٥٢٢*	٤٦	٠.٧٢٨**	٦٣	٠.٧٢٣**	٨٠	٠.٥٠٣*
١٣	٠.٥٠٣*	٣٠	٠.٦٦٧**	٤٧	٠.٦٥٣**	٦٤	٠.٦٧٢**	٨١	٠.٧٧١**
١٤	٠.٧٠٤**	٣١	٠.٦٦١**	٤٨	٠.٤٩٢*	٦٥	٠.٥٠٣*	٨٢	٠.٥٧٠**
١٥	٠.٧٧٥**	٣٢	٠.٧٨١**	٤٩	٠.٧٦٩**	٦٦	٠.٧٩٨**	٨٣	٠.٨١٤**
١٦	٠.٤٦٩*	٣٣	٠.٧٧٣**	٥٠	٠.٦٧٥**	٦٧	٠.٤٩٠*	٨٤	٠.٥١٨*
١٧	٠.٥٥٣**	٣٤	٠.٥١٢*	٥١	٠.٧٥٨**	٦٨	٠.٥٩٤**		
وصف الصور المألوفة بجملة									
١	٠.٤٨٢*	٧	٠.٥٨٤**	١٣	٠.٤٨٧*	١٩	٠.٧٦٢**	٢٤	٠.٦٠٠**
٢	٠.٥١٣*	٨	٠.٦٣٠**	١٤	٠.٧٤٠**	٢٠	٠.٦٩٢**	٢٥	٠.٥٠٣*
٣	٠.٥٠٢*	٩	٠.٧٠٥**	١٥	٠.٦٩٢**	٢١	٠.٤٧٣*	٢٦	٠.٦٥٥**
٤	٠.٤٩٩*	١٠	٠.٦٩٢**	١٦	٠.٥٠٦*	٢٢	٠.٤٧٩*	٢٧	٠.٤٧١*
٥	٠.٥٢٠*	١١	٠.٨٤٧**	١٧	٠.٧٢٤**	٢٣	٠.٤٦٥*	٢٨	٠.٤٦٥*
٦	٠.٥٨٤**	١٢	٠.٦٧٠**	١٨	٠.٦٣٠**				

(* قيمة معامل الارتباط دالَّة عند مستوى ٠.٠٥)، (** قيمة معامل الارتباط دالَّة عند مستوى ٠.٠١)

ب- الاتساق الداخلي بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس:

تمَّ حساب صدق أبعاد المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس. والجدول الآتي يُوضح معاملات صدق أبعاد المقياس:

جدول (٢)

معامل الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس اضطرابات النطق والكلام للأطفال ضعاف السمع

(ن = ٢٠)

البُعد	عدد المفردات	معامل الارتباط
نُطق أصوات الحروف بالحركات القصيرة	٨٤	٠.٧٢١**
نُطق أصوات الحروف بالحركات الطويلة	٨٤	٠.٩١١**
ترديد الكلمات	٨٤	٠.٨٨٥**
ترديد جمل كاملة	٢٨	٠.٨٩١**
تسمية صور مألوفة	٨٤	٠.٧٩٩**
وصف الصور المألوفة بجملة	٢٨	٠.٨٦٠**

(قيمة معامل الارتباط دالَّة عند مستوى ٠.٠١)**

يتضح من الجدولين السابقين أن جميع معاملات الارتباط جميعها دالَّة عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، (٠.٠١)؛ ممَّا يحقق الصدق التكويني للمقياس.

الصدق التمييزي لمقياس اضطرابات النطق والكلام للأطفال ضعاف السمع:

للتحققمن القدرة التمييزية للمقياس؛ تمَّ حساب الصدق التمييزي وأخذ ٢٧% من الدرجات المرتفعة من درجات العينة الاستطلاعية (٢٠)طفلًا،٢٧% من الدرجات المنخفضة للعينة الاستطلاعية، وتمَّ استخدام اختبار مان- ويتني اللابارامتري Mann- Whitney Test للتعرف على دلالة الفروق بين هذه المتوسطات.

وفيما يلي جدول (٣) يُوضح نتائج الفروق بين المتوسطات الحسابية وقيمة z بين المجموعتين، وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول (٣)

نتائج الفروق بين المتوسطات الحسابية وقيمة z بين المجموعتين لمقياس اضطرابات النطق والكلام للأطفال ضعاف السمع

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	مستوى الدلالة
مجموعة المستوى الميزاني المرتفع	٦	٩.٥٠	٥٧.٠٠	٢.٨٨٧	دالَّة عند مستوى ٠.٠١
مجموعة المستوى الميزاني المنخفض	٦	٣.٥٠	٣.٥٠		

ويتضح من الجدول وجود فرق ذي دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين المستويين؛ ممَّا يُوضح أن المقياس على درجة عالية من الصدق التمييزي.

حساب ثبات مقياس اضطرابات النطق والكلام للأطفال ضعاف السمع:

تمَّ حساب ثبات المقياس بالطرق الآتية:

طريقة معامل ألفا كرونباخ:

يُعتبر معامل ألفا كرونباخ α حالة خاصة من قانون كودر وريتشارد سون، وقد اقترحه كرونباخ ١٩٥١، ونوفاك ولويس ١٩٧٦، ويمثل معامل ألفا متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة المقياس إلى أجزاء بطرق مختلفة (سعد عبد الرحمن، ٢٠٠٣: ١٧٦)، واستخدم– هنا– برنامج SPSS (V. 18) لحساب قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقياس عن طريق حساب قيمة ألفا لكلِّ بُعد من الأبعاد الستة للمقياس، كما تمَّ حساب معامل ألفا للمقياس ككل كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (٤)

معاملات ألفا كرونباخ لمقياس اضطرابات النطق والكلام للأطفال ضعاف السمع ككل ولكل بُعد من أبعاده

(ن = ٢٠)

البُعد	عدد المفردات	معامل ألفا كرونباخ
نُطق أصوات الحروف بالحركات القصيرة	٨٤	٠.٨٧٦
نُطق أصوات الحروف بالحركات الطويلة	٨٤	٠.٨٦٤
ترديد الكلمات	٨٤	٠.٨٧٩
ترديد جمل كاملة	٢٨	٠.٨٤٦
تسمية صور مألوفة	٨٤	٠.٨٧٤
وصف الصور المألوفة بجملة	٢٨	٠.٧٨٥
المقياس ككل	٣٩٢	٠.٨٨٨

وهي قيم جميعها مرتفعة؛ وبناءً عليه يمكن الوثوق والاطمئنان إلى نتائج المقياس في الدراسة الحالية.

طريقة التجزئة النصفية:

تعمل تلك الطريقة على حساب معامل الارتباط بين درجات نصفى المقياس، حيث تمَّ تجزئة المقياس إلى نصفين متكافئين؛ حيث يتضمن القسم الأول: درجات الأطفال في المفردات الفردية، في حين يتضمن القسم الثاني: درجات

الأطفال في المفردات الزوجية، وبعد ذلك قامت الباحثتان بحساب معامل الارتباط بينهما، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (٥)

الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس اضطرابات النطق والكلام للأطفال ضعاف السمع

(ن = ٢٠)

المفردات	العدد	معامل ألفا كرونباخ	معامل الارتباط	معامل الثبات لسبيرمان براون	معامل الثبات لجتمان
الجزء الأول	١٩٦	٠.٨٧٤	٠.٨٧٢	٠.٩٠٦	٠.٩٠٦
الجزء الثاني	١٩٦	٠.٨٧٨			

يتضح من الجدول السابق أنّ معامل ثبات المقياس لكلٍّ من سبيرمان وبران ولجتمان يساوي (٠.٩٠٦)، وهي معاملات ثبات مرتفعة؛ وهذا يشير إلى أن المقياس على درجة عالية جدًّا من الثبات؛ ومن ثمَّ فإنّه يعطي درجة من الثقة عند استخدامه كأداة للقياس في الدراسة الحالية.

٢- مقياس مهارات التواصل لدى للأطفال ضعاف السمع:

لإعداد المقياس قامت الباحثتان بالخطوات التالية:

الخطوة الأولى: الاطلاع على المقاييس المشابهة:

قامت الباحثتان بالاطلاع على إطار نظري ودراسات سابقة وبحوث ومراجع عربية وأجنبية، بالإضافة إلى الآراء والنظريات المتعلقة بموضوع الدراسة، والمقاييس والاختبارات التي تناولت مهارات التواصل لدى الأطفال ضعاف السمع؛ وذلك بهدف التعرف على الطرق والأدوات المستخدمة في تقييم مهارات التواصل لدى هذه الفئة من الأطفال، والاستفادة من المقاييس العامة في صياغة العبارات التي تناسب كل بُعد من الأبعاد. وقد تمَّ ذلك وفقًا للخطوات التالية:

- الاطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.
- تحليل التعريفات التي تناولت مهارات التواصل.
- تحليل مفردات المقاييس الخاصة بمهارات التواصل التي توصَّلت لها الباحثتَيْن، مثل:

وبعد الاطلاع على المقاييس السابق ذكرها وجدت الباحثتَيْن أن بنود المقاييس السابقة تناسب المرحلة العمرية من (٦) سنوات فأكثر مثل دراسة كلٍّ

من: (رزق ونوايه والزيات،٢٠٢٠) و(بطرس والشريف، ٢٠٢٠)، و(الكوراني، ٢٠٢١)، و(شلتوت، ٢٠٢١).

ولذلك قامت الباحثتَيْن بإعداد مقياس لحساب درجة مهارات التواصل لدى الأطفال ضعاف السمع في المرحلة العمرية من (٤- ٦) سنوات؛ وذلك لمعرفة درجة مهارات التواصل لدى الأطفال عينة الدراسة قبل وبعد تطبيق البرنامج الخاص بالدراسة.

الخطوة الثانية: الأسس الفلسفية والنفسية لتصميم المقياس:

راعت الباحثتَيْن طبيعة عينة الدراسة وما تواجهه من صعوبات وكذا القائمين على رعايتهم، كما حاولا أن يكون المقياس بسيطًا في محتواه ويعبر عن الإمكانات الحقيقة لهذه الفئة، كما راعتا أن يكون عدد العبارات وطول المقياس ودقة عباراته في صورتها الأولية سهلة وواضحة وقصيرة ولا تحمل أكثر من معنى، وأن تقيس ما وُضعَت لقياسه دون غموض وأن تُعبّر عن وجهات النظر المختلفة، وأن تكون الاستجابة مفيدة وقصيرة.

الخطوة الثالثة: صياغة أبعاد وبنود المقياس:

بعد اطلاع الباحثتَيْن على المقاييس السابقة والإطار النظري واللقاءات والمقابلات التي عقدتها الباحثتان مع الأطفال ومعلميهم، قامت الباحثتان بتحديد أبعاد المقياس وصياغة بنود المقياس وفقًا لمهارات التواصل لدى الأطفال في المرحلة العمرية من (٤- ٦) سنوات، وقامت الباحثتَيْن ببناء الصورة المبدئية لمقياس مهارات التواصل لدى الأطفال ضعاف السمع والذي يشمل على(٥٢) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد، بحيث تكون الدرجة الصغرى للمقياس هي (٥٢) والدرجة الكبرى هي (١٥٦)؛ بمعنى أنه كلما زادت درجة الطفل على المقياس زادت درجة مهارات التواصل لديه، وذلك كالتالي:

البُعد الأول: يقيس درجة التواصل غير اللفظي، ويشمل (١٧) عبارة.

البُعد الثاني: يقيس درجة التواصل اللفظي، ويشمل (١٦) عبارة

البُعد الثالث: التواصل الاجتماعي، ويشمل (١٩) عبارة.

كيفية تطبيق المقياس:

- يعطى الطفل درجة واحدة إذا كانت إجابته تنطبق على خانة (نادرًا)

- يعطى الطفل درجتين إذا كانت إجابته تنطبق على خانة (أحيانًا)
- يعطى الطفل ثلاث درجات إذا كانت إجابته تنطبق على خانة (دائمًا)

يُطبق هذا المقياس بواسطة الباحثتَيْن حيث تلاحظان الأطفال أثناء اللعب وبعدها تكتب الباحثتان الدرجة المناسبة، وبعدها يتمّ حساب الدرجات الخاصة بكل بُعد والدرجة الكلية للمقياس.

التجريب الاستطلاعي لمقياس مهارات التواصل:

تمَّ تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من الأطفال ضعاف السمع، وبلغ عددهم (٢٠) طفلًا من مركز ابتسم في مدينة بنها، وذلك في الفترة من ١٢/٢٠: ٢٠٢١/١٢/٢٧؛ وذلك لتحديد الآتي:

حساب صدق المقياس:

تمَّ حساب صدق المقياس بالطرق الآتية:

طريقة صدق المحكّمين:

اُستخدم صدق المحكّمين للوقوف على صدق المقياس؛ وذلك بعرض المقياس على مجموعة من السَّادة المحكّمين؛ لأخذ آرائهم من حيث:

- كفاية التعليمات المقدمة للأطفال للإجابة بطريقة صحيحة عن المقياس.
- صلاحية المفردات علميًّا ولغويًّا.
- مناسبة المفردات لأطفال العينة.
- مناسبة كل مفردة للمهارة التي وضعت لقياسها.
- تحقيق كل مفردة الهدف منه.
- أي تعديلات أخرى يراها السَّادة المحكّمون.

وقد اتفق المحكّمون على:

- صلاحية المفردات، ومناسبتها، وسلامة المقياس.

وكانت نسب اتفاق السَّادة المحكّمين والذين بلغ عددهم (١١) محكمًا على كل مفردة من مفردات المقياس تراوحت بين (٨١.٨٢ %، ١٠٠ %) وهي نسب اتفاق مرتفعة؛ وبالتالي تمَّ الإبقاء على جميع مفردات المقياس.

الصدق التكويني:

تمَّ حساب الصدق التكويني للمقياس عن طريق حساب قيمة:

- الاتساق الداخلي بين درجة المفردة في كلِّ بُعد والدرجة الكلية للبُعد الذي يقيس تلك المفردة.
- الاتساق الداخلي بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس.

أ- الاتساق الداخلي بين درجة المفردة في كلِّ بُعد والدرجة الكلية للبُعد الذي يقيس تلك المفردة:

تمَّ حساب صدق مفردات المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة في كلِّ بُعد والدرجة الكلية للبُعد الذي يقيس تلك المفردة. والجدول الآتي يُوضح معاملات صدق مفردات المقياس:

جدول (٦)

معامل الارتباط بين درجة المفردة في كلِّ بُعد والدرجة الكلية للبُعد الذي يقيس تلك المفردة في مقياس مهارات التواصل (ن= ٢٠)

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
التواصل غير اللفظي									
١	*٠.٥٥٤	٥	**٠.٦٦٠	٩	**٠.٧١٨	١٢	*٠.٥٠٠	١٥	*٠.٥٤٦
٢	**٠.٥٨٢	٦	**٠.٥٧١	١٠	*٠.٥٣٥	١٣	**٠.٦١٢	١٦	*٠.٤٦٨
٣	*٠.٥٢٦	٧	**٠.٥٣٠	١١	**٠.٦٠٩	١٤	**٠.٥٧٧	١٧	*٠.٥٢٨
٤	*٠.٤٧٥	٨	**٠.٦٢٢						
التواصل اللفظي									
١	**٠.٦٨٠	٥	*٠.٥٣٠	٨	**٠.٧٣٧	١١	**٠.٦٨٠	١٤	*٠.٥٠٠
٢	*٠.٥٥٩	٦	*٠.٥٢٨	٩	**٠.٦٩٣	١٢	**٠.٦٤٧	١٥	*٠.٥٢٢
٣	**٠.٧٣٨	٧	*٠.٥١٥	١٠	*٠.٤٤٩	١٣	**٠.٦٠٤	١٦	**٠.٦٩٧
٤	*٠.٤٧١								
التواصل الاجتماعي									
١	**٠.٥٦٧	٥	**٠.٥٦٤	٩	*٠.٥٠٣	١٣	**٠.٧٥٠	١٧	*٠.٥٤٨
٢	*٠.٥٣٥	٦	**٠.٦٦٢	١٠	*٠.٤٨٣	١٤	*٠.٤٧٨	١٨	*٠.٤٩٨
٣	*٠.٥٣١	٧	**٠.٦٣٢	١١	**٠.٧١١	١٥	**٠.٥٧٢	١٩	*٠.٤٩٨
٤	**٠.٥٦٥	٨	**٠.٧٧٢	١٢	**٠.٦٦٨	١٦	**٠.٥٨١		

(* قيمة معامل الارتباط دالّة عند مستوى ٠.٠٥)، (** قيمة معامل الارتباط دالّة عند مستوى ٠.٠١)

ب- الاتساق الداخلي بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس:

تمَّ حساب صدق أبعاد المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس. والجدول الآتي يُوضح معاملات صدق أبعاد المقياس:

جدول (٧)

معامل الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس مهارات التواصل (ن = ٢٠)

المهارة	التواصل غير اللفظي	التواصل اللفظي	التواصل الاجتماعي
معامل الارتباط	**٠.٩٤٤	**٠.٩٣٨	**٠.٩٤١

(** قيمة معامل الارتباط دالَّة عند مستوى ٠.٠١)

يتضح من الجدولين السابقين أن جميع معاملات الارتباط جميعها دالَّة عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، (٠.٠١)؛ ممَّا يحقق الصدق التكويني للمقياس.

الصدق التمييزي لمقياس التواصل الاجتماعي:

للتحقق من القدرة التمييزية للمقياس؛ تمَّ حساب الصدق التمييزي وأخذ ٢٧% من الدرجات المرتفعة من درجات العينة الاستطلاعية (٢٠) طفلًا، ٢٧% من الدرجات المنخفضة للعينة الاستطلاعية، وتمَّ استخدام اختبار مان- ويتني اللابارامتري Mann- Whitney Test ؛ للتعرف على دلالة الفروق بين هذه المتوسطات

وفيما يلي جدول يُوضح نتائج الفروق بين المتوسطات الحسابية وقيمة z بين المجموعتين، وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول (٨)

نتائج الفروق بين المتوسطات الحسابية وقيمة z بين المجموعتين لمقياس التواصل الاجتماعي

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	مستوى الدلالة
مجموعة المستوى الميزاني المرتفع	٦	٩.٥٠	٥٧.٠٠	٢.٨٨٢	دالَّة عند مستوى ٠.٠١
مجموعة المستوى الميزاني المنخفض	٦	٣.٥٠	٢١.٠٠		

ويتضح من الجدول وجود فرق ذي دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين المستويين؛ ممَّا يُوضح أن المقياس على درجة عالية من الصدق التمييزي.

حساب ثبات مقياس التواصل الاجتماعي:

تمَّ حساب ثبات المقياس بالطرق الآتية:

طريقة معامل ألفا كرونباخ:

استخدم– هنا– برنامج SPSS (V. 18) لحساب قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقياس عن طريق حساب قيمة ألفا لكلٍّ بُعد من الأبعاد الثلاثة، كما تمَّ حساب معامل ألفا للمقياس ككل كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (٩)

معاملات ألفا كرونباخ لمقياس مهارات التواصل ككل ولكل بُعد من أبعاده (ن = ٢٠)

المهارة	التواصل غير اللفظي	التواصل اللفظي	التواصل الاجتماعي	المقياس ككل
عدد المفردات	١٧	١٦	١٩	٥٢
معامل ألفا	٠.٨٨٤	٠.٨٧١	٠.٨٨٤	٠.٩٥٠

وهي قيم جميعها مرتفعة؛ وبناءً عليه يمكن الوثوق والاطمئنان إلى نتائج المقياس في الدراسة الحالية.

طريقة التجزئة النصفية:

تعمل تلك الطريقة على حساب معامل الارتباط بين درجات نصفي المقياس، حيث تمَّ تجزئة المقياس إلى نصفين متكافئين؛ يتضمن القسم الأول: درجات الأطفال في المفردات الفردية، في حين يتضمن القسم الثاني: درجات الأطفال في المفردات الزوجية، وبعد ذلك قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بينهما، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (١١)

الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس مهارات التواصل (ن = ٢٠)

المفردات	العدد	معامل ألفا كرونباخ	معامل الارتباط	معامل الثبات لسبيرمان براون	معامل الثبات لجتمان
الجزء الأول	٢٦	٠.٩٠٦	٠.٩٣٣	٠.٩٦٥	٠.٩٦٥
الجزء الثاني	٢٦	٠.٨٩٨			

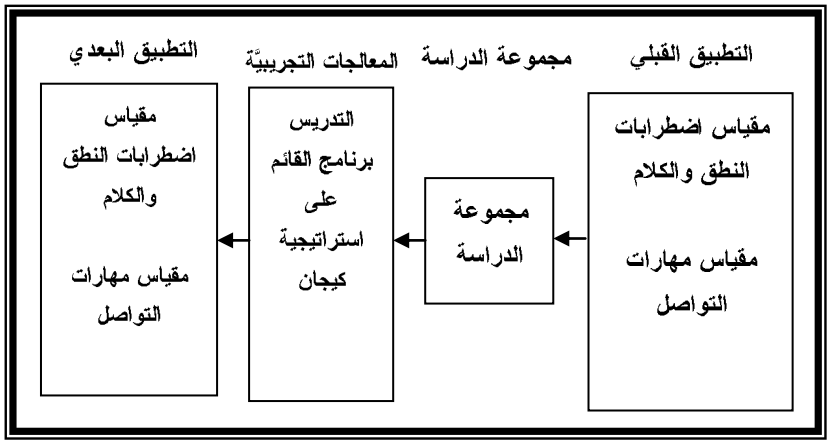
يتضح من الجدول السابق أنَّ معامل ثبات المقياس لكلٍّ من سبيرمان وبران ولجتمان يساوي (٠.٩٦٥)، وهو معامل ثبات مرتفع؛ وهذا يشير إلى أن المقياس على درجة عالية جدًّا من الثبات؛ ومن ثمَّ فإنّه يعطي درجة من الثقة عند استخدامه كأداة للقياس في الدراسة الحالية.

رابعًا: اختيار عينة الدراسة:

تمَّ تطبيق الدراسة على مجموعة من الأطفال ضعاف السمع بإدارة بنها التعليميَّة بمحافظة القليوبية، وبلغ عددهم (١٠) أطفال من الأطفال ضعاف السمع، وتمَّ اختيارهم من أكاديمية أنا موجود في مدينة بنها.

خامسًا: التصميم التجريبي للدراسة:

تنتمي هذه الدراسة إلى فئة الدراسات شبه التجريبيَّة التي يتمّ فيها دراسة أثر عامل تجريبي أو أكثر على عامل آخر تابع أو أكثر. ولهذا تمَّ استخدام أحد تصميمات المنهج التجريبي، وعلى نحو أكثر تحديدًا: التصميم المعروف بتصميم القياس القبلي والبعدي لمجموعة تجريبية واحدة، والشكل التالي يُوضح التصميم التجريبي للدراسة:



شكل (١) التصميم التجريبي المستخدم في الدراسة

سادسًا: إجراءات تجربة الدراسة.

١- تجانس مجموعة الدراسة

قامت الباحثتَيْن بحساب المتوسط والانحراف المعياري والوسيط ومعاملات الالتواء والتفرطح لمتغيرات الدراسة، المتمثلة في الذكاء، والعمر، ومستوى ضعف السمع، واضطرابات النطق والكلام، ومهارات التواصل؛ وذلك لاختبار تجانس مجموعة الدراسة في هذه المتغيرات، كما هو موضح في الآتي:

جدول (١٢)

تجانس مجموعة الدراسة في متغيرات الدراسة (الذكاء، والعمر، ومستوى ضعف السمع، واضطرابات النطق والكلام، ومهارات التواصل) (ن=١٠)

المتغير		وحدة القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	الوسيط	معامل الالتواء	معامل التفرطح
الذكاء		الدرجة	٤٨.٨٠	٣.٢٢	٤٨.٥٠	٠.٤٢٣	٠.٣٧٧
العمر		السنة	٤.٧٥	٠.٦٧	٤.٦٣	٠.٣٦٩	١.٥١٥ –
ضعف السمع	الأذن اليمنى	الدرجة	٤٣.٥٠	٨.١٨	٤٠.٠٠	٠.٤١١	١.٦٧٧ –
	الأذن اليسرى	الدرجة	٤٤.٥٠	٩.٨٤	٤٢.٥٠	٠.٠٤٦ –	١.٧٨٦ –
اضطراب النطق والكلام	نُطق أصوات الحروف بالحركات القصيرة	الدرجة	١٥٠.٩٠	١٢.٠٣	١٥٢.٥٠	٠.٣٨٨ –	١.٠٦٦ –
	نُطق أصوات الحروف بالحركات الطويلة	الدرجة	١٤٣.٢٠	٨.٩٣	١٤٢.٥٠	٠.٥٦٧	٠.٣٦٩ –
	ترديد الكلمات	الدرجة	١٤٠.٢٠	١١.٤٥	١٤٢.٠٠	٠.٣١٣ –	٠.٦٦٤ –
	ترديد جمل كاملة	الدرجة	٤٥.٨٠	٤.٨٥	٤٤.٥٠	٠.٠٧٩	١.٥٨٣ –
	اضطراب النطق ككل	الدرجة	٤٨٠.١٠	٢٦.٩٣	٤٧٦.٥٠	٠.١٧٤	٠.٣٩٣ –
	تسمية صور مألوفة	الدرجة	١٣٥.٨٠	٨.٦٨	١٣٦.٥٠	٠.١٥٥ –	٠.٠٥٧
	وصف الصور المألوفة بجملة	الدرجة	٤٣.٩٠	٤.٢٠	٤٣.٠٠	٠.٤٨١	١.٤١٥ –
	اضطراب الكلام ككل	الدرجة	١٧٩.٧٠	١٠.٩٨	١٨١.٥٠	٠.٦٢٦ –	٠.٧٠٧ –
اضطراب النطق والكلام		الدرجة	٦٥٩.٨٠	٣٥.٤٦	٦٥٧.٠٠	٠.١٥٢	٠.٩٤٦ –
مهارات التواصل	التواصل غير اللفظي	الدرجة	٢٥.٧٠	٣.٨٩	٢٦.٠٠	٠.٦٦٧ –	٠.٦٠٥ –
	التواصل اللفظي	الدرجة	٢٣.٣٠	٣.٤٧	٢٤.٥٠	٠.٨٧٦ –	٠.٠٩٩
	التواصل الاجتماعي	الدرجة	٢٤.٥٠	٣.١٧	٢٥.٠٠	٠.١٥٧	٠.٨٠٧ –
مهارات التواصل ككل		الدرجة	٧٣.٥٠	٦.٦٥	٧٥.٠٠	٠.٦٢٨ –	٠.٩٨٤

يتضح من جدول (١٢) أن قيمة معامل الالتواء لمجموعة الدراسة في نتيجة متغيرات الدراسة تراوح بين (– ٠.٨٧٦، ٠.٥٦٧)، وأن هذه القيمة انحصرت ما بين (±١)؛ وهو ما يشير إلى تماثل البيانات حول محور المنحنى، كما يتضح من الجدول أن قيمة معامل التفرطح لمجموعة الدراسة تراوح بين (– ١.٧٨٦، ٠.٩٨٤)، وأن هذه القيمة انحصرت ما بين (±٣)؛ ممَّا يعني وقوع جميع البيانات تحت المنحنى الاعتدالي، ويؤكِّد تجانس مجموعة الدراسة في متغيرات الدراسة.

٣- **برنامج خفض اضطرابات النطق والكلام للأطفال ضعاف السمع (إعداد الباحثتَيْن):**

قامت الباحثتَيْن بتصميم مجموعة من الأنشطة تهدف خفض اضطرابات النطق والكلام لدى الأطفال ضعاف السمع.

وتعرّف الباحثتَيْن برنامج خفض اضطرابات النطق والكلام بأنه: مجموعة من الأنشطة العملية المنظمة التي تسير وفق تسلسل منطقي؛ بهدف تنمية مهارات النطق والكلام باستخدام استراتيجيَّة تراكيب كيجان لدى عينة من الأطفال ضعاف السمع، وهذه الأنشطة متدرجة حسب قدرات الطفل.

ثانيًا: مصادر إعداد البرنامج:

اعتمدت الباحثتَيْن في إعداد البرنامج على عدة مصادر، تضمنت:

- الإطار النظري للدراسة والذي تناول المفاهيم والنظريات المختلفة الخاصة بمتغيرات الدراسة، والتي تمَّ عرضها في الإطار النظري من هذه الدراسة.
- الدراسات العربية والأجنبية السابقة التي اطلعت عليها الباحثتَيْن وتناولت متغيرات الدراسة، وتمَّ عرض هذه الدراسات في الإطار النظري من هذه الدراسة.
- الاطلاع على عدة برامج مرتبطة بمتغيرات الدراسة وتمَّ تصميمها في دراسات سابقة ومنها: (ملكاوي، أبو عليم، ٢٠١٠) و(جوان، علي، وهاشم، ٢٠١٥) و(الحلالمة، وعبد الحق، ٢٠١٧) و(عاشور،٢٠١٨) و(دهب، حامد، وسليمان، ٢٠١٨) و(أحمد، ٢٠١٩) و(منيب، النبراوي، وعبد اللطيف، ٢٠١٩) و(الواوي، ٢٠١٩) و(الغامدي، وعيسى، ٢٠٢١) و(جودة، عبده، وعلي، ٢٠٢١)
- الرجوع إلى مقياس اضطرابات النطق والكلام لدى الأطفال ضعاف السمع (إعداد الباحثتَيْن).

ثالثًا: أهمية البرنامج:

- يساعد في خفض اضطرابات النطق والكلام لدى الأطفال ضعاف السمع.
- يمكن للعاملين في المجال من الاستفادة به في العمل مع الأطفال ضعاف السمع في مرحلة رياض الأطفال.
- يساعد الأمهات في تدريب أبنائهنَّ على مهارات النطق والكلام.

- تسليط الضوء على فاعلية استراتيجيَّة تراكيب كيجان في خفض اضطرابات النطق والكلام لدى الأطفال ضعاف السمع.
- برنامج خاص بخفض اضطرابات النطق والكلام لدى الأطفال ضعاف السمع في مرحلة رياض الأطفال باستخدام استراتيجيَّة تراكيب كيجان، وهذا ما لم تتطرق إليه الدراسات العربية السابقة (وذلك في حدود علم الباحثتَيْن).

رابعًا: الأسس التي يقوم عليها البرنامج:

١- أسس عامة:

- أن يحقق البرنامج الأهداف الموجودة داخله.
- وجود مرونة في تطبيق الأنشطة داخل الجلسة.
- تدرج الأنشطة من الأسهل إلى الأصعب.
- تنوع الأدوات المستخدمة.
- المتابعة المستمرة مع الأمّ لتطور الحالة.
- إشاعة جوّ من المرح أثناء أداء الجلسات.

٢- أسس تربويَّة ونفسيَّة:

- مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال عينة الدراسة.
- مراعاة سمات المرحلة العمرية للأطفال عينة الدراسة (من ٤- ٦سنوات).
- مراعاة أن يكون البرنامج مناسب لقدرات الطفل.
- مراعاة أن يشمل البرنامج على كل مهارات النطق والكلام.
- مراعاة المرونة في التطبيق.
- مراعاة تحقيق عوامل الأمن والسلامة.
- مراعاة أن تكون الألعاب والصور جاذبة للأطفال في هذه السنّ الصغيرة.

٣- أسس اجتماعيَّة:

اعتمدت الباحثتان على أسلوب التعليم الفردي والجماعي لخفض اضطرابات النطق والكلام لدى الأطفال عينة الدراسة، كما استخدمت أسلوب الإرشاد الفردي مع أمهات الأطفال عينة الدراسة، وتوعية كل أم بحالة طفلها وكيفية تنمية مهاراته.

٤- أسس إداريَّة:

راعت الباحثتان أن يكون مكان أداء الجلسات مناسبًا وآمنًا على الأطفال.

خامسًا: الخدمات التي يقدمها البرنامج:

- **خدمات إرشاديَّة:** تحسين مستوى التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال عينة الدراسة، وتقديم الدعم والمساندة للأم لفهم حالة الطفل وتدريبه.
- **خدمات وقائيَّة:** وقاية الأطفال من اضطرابات النطق واللغة، حيث يهدف البرنامج تنمية مهارات النطق واللغة لدى الأطفال عينة الدراسة.
- **خدمات اجتماعيَّة:** تساهم المشاركة في جلسات البرنامج في تقوية العلاقة بين الطفل والباحثتَيْن.
- **خدمات إنسانيَّة:** التدخل المبكر في الطفولة المبكرة يأتي بنتائج جيدة ويحمي الطفل من مشكلات في التواصل واللغة بعد هذه المرحلة.
- **خدمات المتابعة:** وتتمثل في التعرف على تأثير البرنامج المستخدم على تطور مهارات الطفل.

سادسًا: التخطيط العام للبرنامج:

تشمل عملية التخطيط العام للبرنامج على الاستراتيجيات، والأساليب المتبعة في تنفيذ وتقييم الجلسات، وتحديد المدى الزمني للبرنامج، وعدد الجلسات ومدة كل جلسة، ومكان إجراء البرنامج.

الفنيات المستخدمة في البرنامج:

الفنيَّة الرئيسية هي استراتيجيَّة تراكيب كيجان، وتُعرفها الباحثتان إجرائيًّا بأنها: مجموعة من الخطوات والإجراءات التي تعتمد على تقسيم الأطفال إلى مجموعات للعمل معًا داخل كل مجموعة على تحقيق مهمة معينة؛ ممَّا ينمي مهارات التواصل ومهارات النطق لدى الأطفال عينة الدراسة.

ويتفرع منها الاستراتيجيات الفرعية التالية:

١- **ابحث عن النصف الآخر:** وتُعرفها الباحثتان إجرائيًّا بأنها: استراتيجيَّة تعتمد على تعاون طفلين في البحث عن إجابة السؤال أو أداء النشاط.

٢- **تعرف على الخطأ:** وتُعرفها الباحثتان إجرائيًّا بأنها: استراتيجيَّة يتمّ فيها التعاون بين أفراد المجموعة لاكتشاف الخطأ في الصورة المعروضة عليهم.

٣- **الترتيب المخفي:** وتُعرفها الباحثتان إجرائيًّا بأنها: استراتيجيَّة يتمّ فيها توزيع صور على الأطفال بدون أن يرى كل طفل الصورة التي مع الآخر ويقوم كل طفل بوصف الصورة التي معه، ثمَّ يطلب من الأطفال الآخرين تخمين ما هو الشيء الذي وصفه لهم.

٤- **قلم لاثنين:** وتُعرفها الباحثتان إجرائيًّا بأنها: استراتيجيَّة يتمّ فيها التعاون بين كل طفلين للإجابة عن السؤال، فتسأل الباحثة السؤال والطفل الأول يجيب لفظيًّا، والطفل الآخر يرسم ما قاله زميله.

٥- **مؤشر المراجعة:** وتُعرفها الباحثتان إجرائيًّا بأنها: استراتيجيَّة يتمّ فيها توزيع الأدوار على كل طفل داخل الفريق: طفل يحرك المؤشر، والثاني يسأل السؤال، والثالث يجيب على السؤال، والرابع يصحح الإجابة الخاطئة، وفي السؤال التالي يتمّ إعادة توزيع الأدوار.

٦- **قاطرة التغذية الراجعة:** وتُعرفها الباحثتان إجرائيًّا بأنها: استراتيجيَّة يتمّ فيها تجميع الأنشطة التي قام بها كل الأطفال أثناء الجلسة وكتابتها أو رسمها على لوحة وتعليقها في مكان ظاهر بالفصل ويمرُّ الأطفال أمامها على شكل قطار ليشاهدوا إنجازاتهم في الجلسة.

٧- **ارسم ما أقول:** وتُعرفها الباحثتان إجرائيًّا بأنها: استراتيجيَّة يتمّ فيها التعاون بين طفلين، أحدهما يصف صورة أعطتها له المعلمة وزميله يجلس في المقابل يرسم ما يصفه وبدون أن يرى زميله وهو يرسم.

الأدوات المستخدمة في جلسات البرنامج:

مرآة، فقاعات الصابون، قصاصات ورق، شفاط بلاستيك، خافض طبي، كروت للمجموعات الضمنية، كرة، مجسمات صغيرة (عربية، عروسة، حيوانات، فواكه، خضروات)، ورق أبيض، ألوان.

مدة البرنامج:

ثلاثة أشهر بواقع ثلاث جلسات في الأسبوع بمجموع (٣٦) جلسة، مدة الجلسة (٤٥) دقيقة،ولقد تمَّ تطبيق البرنامج في الفترة من ٢٠٢٢/١/١: ٢٠٢٢/٣/٣٠.

عرض برنامج الأنشطة على المحكّمين:

تمَّ عرض البرنامج في صورته الأولية على مجموعة من المحكّمين المتخصصين في مرحلة الطفولة المبكرة والتربية وعلم النفس؛ وذلك بهدف التعرف:

- مناسبة الأنشطة المقدمة لتنمية مهارات النطق والكلام لدى الأطفال عينة الدراسة.
- عدد الأنشطة المقترحة لكلِّ مهارة.
- مدى ارتباط الأنشطة ومناسبتها لاستراتيجية تراكيب كيجان.

خطوات التطبيق الميداني للدراسة:

١- اختيار عينة الدراسة كمجموعة تجريبية.

٢- إعداد كمّ من المعلومات والخبرات المرتبطة بالأنشطة لجذب انتباه كل طفل وضرورة إشراك الأطفال في الأنشطة.

٣- التطبيق القبلي لأدوات الدراسة المتمثلة في مقياس مهارات النطق والكلام، ومقياس مهارات التواصل واختبار لرسم الرجل.

٤- تنفيذ تجربة الدراسة: حيث قامت الباحثتان بتطبيق أنشطة البرنامج باستخدام استراتيجيَّة تراكيب كيجان على مجموعة الأطفال التجريبيَّة، وتمَّ التطبيق في الفترة من ٢٠٢٢/١/١: ٢٠٢٢/٣/٣٠ حيث تمَّ تنفيذ الدراسة بواقع ثلاث مرات أسبوعيًّا.

٥- تقييم تجربة الدراسة: بعد الانتهاء من استخدام برنامج الأنشطة مع المجموعة التجريبيَّة قامت الباحثتان بتطبيق مقياس اضطرابات النطق والكلام ومقياس مهارات التواصل على المجموعة التجريبيَّة بعديًّا، وبعد ذلك قامت الباحثتَيْن بتصحيح المقياس ورصد الدرجات.

عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها:

١- عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرض الأول:

لاختبار صحة الفرض الأول للدراسة والذي ينصُّ على أنه "يُوجد فرقٌ ذو دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات أطفال مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس اضطراب النطق والكلام ككل، وعند كل بُعد من أبعاده، لصالح درجات التطبيق القبلي". تمَّ حساب اختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب Wilcoxon Signed Ranks Test للدرجات

المرتبطة بين متوسطي رتب درجات أطفال مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس اضطراب النطق والكلام ككل، وعند كل بُعد من أبعاده، ولقياس حجم تأثير المعالجة التجريبيَّة في خفض اضطراب النطق والكلام تمَّ حساب حجم التأثير أو قوة العلاقة، وجدول (١٣) يُوضح ذلك:

جدول (١٣)

نتائج اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Signed Ranks Test عند دراسة الفرق بين متوسطي رتب درجات أطفال مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس اضطراب النطق والكلام ككل، وعند كل بُعد من أبعاده

المهارة	الإشارات (البعدي – القبلي)	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (rprb)	مستوى التأثير
نطق أصوات الحروف بالحركات القصيرة	السالبة(*)	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠	٢.٨٠٧	٠.٠٠١	١	قوي جدًّا
	الموجبة(**)	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	صفرية(***)	٠						
نطق أصوات الحروف بالحركات الطويلة	السالبة	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠	٢.٨٠٣	٠.٠٠١	١	قوي جدًّا
	الموجبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	صفرية	٠						
ترديد الكلمات	السالبة	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠	٢.٨٠٥	٠.٠٠١	١	قوي جدًّا
	الموجبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	صفرية	٠						
ترديد جمل كاملة	السالبة	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠	٢.٨٠٥	٠.٠٠١	١	قوي جدًّا
	الموجبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	صفرية	٠						
اضطراب النطق ككل	السالبة	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠	٢.٨٠٣	٠.٠٠١	١	قوي جدًّا
	الموجبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	صفرية	٠						
تسمية صور مألوفة	السالبة	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠	٢.٨٠٣	٠.٠٠١	١	قوي جدًّا
	الموجبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	صفرية	٠						
وصف الصور المألوفة بجملة	السالبة	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠	٢.٨٠٧	٠.٠٠١	١	قوي جدًّا
	الموجبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	صفرية	٠						
اضطراب الكلام ككل	السالبة	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠	٢.٨٠٥	٠.٠٠١	١	قوي جدًّا
	الموجبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	صفرية	٠						
اضطراب النطق والكلام ككل	السالبة	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠	٢.٨٠٣	٠.٠٠١	١	قوي جدًّا
	الموجبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	صفرية	٠						

(*) الإشارة السالبة: عندما يكون: البعدي < القبلي.
(**) الإشارة الموجبة: عندما يكون: البعدي > القبلي.
(***) الإشارة صفرية: عندما يكون: البعدي = القبلي.

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- يُوجد فرقٌ ذو دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي رتب درجات أطفال مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس اضطراب النطق والكلام ككل، وعند كل بُعد من أبعاده، لصالح درجات التطبيق القبلي.
- تشير قيم معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (rprb) إلى: وجود تأثير قوي جدًّا للمعالجة التجريبيَّة في خفض اضطراب النطق والكلام ككل، وفي كلِّ بُعد من أبعاده لدى المجموعة التجريبيَّة في التطبيق البعدي مقارنةً بالتطبيق القبلي.
- ممَّا سبق يتبين تحقق الفرض الأول من فروض الدراسة.

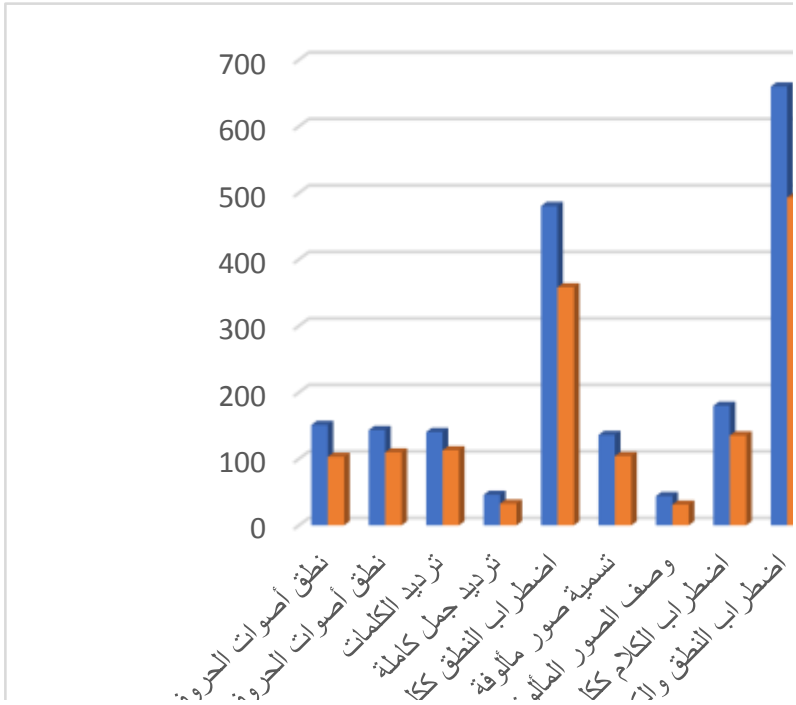
والجدول التالي يُوضح المتوسطات والانحرافات المعياريَّة لدرجات أطفال مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس اضطراب النطق والكلام ككل، وعند كل بُعد من أبعاده:

جدول (١٤)

المتوسطات والانحرافات المعياريَّة لدرجات أطفال مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس اضطراب النطق والكلام ككل، وعند كل بُعد من أبعاده (ن = ١٠)

التطبيق	البُعد	نُطق أصوات الحروف بالحركات القصيرة	نُطق أصوات الحروف بالحركات الطويلة	ترديد الكلمات	ترديد جمل كاملة	اضطراب النطق ككل	تسمية صور مألوفة	وصف الصور المألوفة بجملة	اضطراب الكلام ككل	اضطراب النطق والكلام
القبلي	المتوسط	١٥٠.٩	١٤٣.٢	١٤٠.٢	٤٥.٨	٤٨٠.١	١٣٥.٨	٤٣.٩	١٧٩.٧	٦٥٩.٨
	الانحراف المعياري	١٢.٠٣	٨.٩٣	١١.٤٥	٤.٨٥	٢٦.٩٣	٨.٦٨	٤.٢٠	١٠.٩٨	٣٥.٤٦
البعدي	المتوسط	١٠٢.٩	١٠٩.٦	١١٢.٨	٣٢.٥	٣٥٧.٨	١٠٤.١	٣١.٠	١٣٥.١	٤٩٢.٩
	الانحراف المعياري	٩.٣٥	٩.٨٠	٩.٣٩	٢.٥٥	١٩.٠٦	٩.٤٦	١.٦٣	٩.٣٤	٢٣.٠٤

والشكل البياني الآتي يُوضح الفروق بين متوسطات درجات أطفال مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس اضطراب النطق والكلام ككل، وعند كل بُعد من أبعاده:



٢- عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرض الثاني:

لاختبار صحة الفرض الثاني للدراسة والذي ينصُّ على أنه "لا يُوجد فرقٌ ذو دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات أطفال مجموعة الدراسة في التطبيقين البعدي والتتبعي لمقياس اضطراب النطق والكلام ككل، وعند كل بعد من أبعاده".

تمَّ حساب اختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب Wilcoxon Signed Ranks Test للدرجات المرتبطة بين متوسطي رتب درجات أطفال مجموعة الدراسة في التطبيقين البعدي والتتبعي لمقياس اضطراب النطق والكلام ككل، وعند كل بُعد من أبعاده، وجدول (١٥) يُوضح ذلك:

جدول (١٥)

نتائج اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Signed Ranks Test عند دراسة الفرق بين متوسطي رتب درجات أطفال مجموعة الدراسة في التطبيقين البعدي والتتبعي لمقياس اضطراب النطق والكلام ككل، وعند كل بُعد من أبعاده

المهارة	الإشارات (التتبعى– البعدي)	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
نُطق أصوات الحروف بالحركات القصيرة	السالبة (*)	٣	٣.٠٠	٩.٠٠	٠.٤٨٠	٠.٦٨٣ لا يُوجد
	الموجبة (**)	٢	٣.٠٠	٦.٠٠		
	صفرية (***)	٥				
نُطق أصوات الحروف بالحركات الطويلة	السالبة	١	٣.٥٠	٣.٥٠	٠.٥٥٧	٠.٥٧٧ لا يُوجد
	الموجبة	٣	٢.١٧	٦.٥٠		
	صفرية	٦				
ترديد الكلمات	السالبة	٢	٢.٢٥	٤.٥٠	٠.٨١٦	٠.٤١٤ لا يُوجد
	الموجبة	١	١.٥٠	١.٥٠		
	صفرية	٧				
ترديد جمل كاملة	السالبة	١	٤.٠٠	٤.٠٠	٠.٣٦٨	٠.٧١٣ لا يُوجد
	الموجبة	٣	٢.٠٠	٦.٠٠		
	صفرية	٦				
اضطراب النطق ككل	السالبة	٤	٣.٥٠	١٤.٠٠	٠.٥٧٠	٠.٥٦٩ لا يُوجد
	الموجبة	٤	٥.٥٠	٢٢.٠٠		
	صفرية	٢				
تسمية صور مألوفة	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	١٦٠٤	٠.١٠٩ لا يُوجد
	الموجبة	٣	٢.٠٠	٦.٠٠		
	صفرية	٧				
وصف الصور المألوفة بجملة	السالبة	١	٤.٥٠	٤.٥٠	٠.٨١٦	٠.٤١٤ لا يُوجد
	الموجبة	٤	٢.٦٣	١٠.٥٠		
	صفرية	٥				
اضطراب الكلام ككل	السالبة	١	٣.٥٠	٣.٥٠	١.٧٨١	٠.٠٧٥ لا يُوجد
	الموجبة	٦	٤.٠٨	٢٤.٥٠		
	صفرية	٣				
اضطراب النطق والكلام ككل	السالبة	٢	٤.٧٥	٩.٥٠	١.١٩٣	٠.٢٣٣ لا يُوجد
	الموجبة	٦	٤.٤٢	٢٦.٥٠		
	صفرية	٢				

(*) **الإشارة السالبة**: عندما يكون: التتبعي < البعدي.
(**) الإشارة الموجبة: عندما يكون: التتبعي > البعدي.
(***) الإشارة صفرية: عندما يكون: التتبعي = البعدي.

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- لا يُوجد فرقٌ ذو دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات أطفال مجموعة الدراسة في التطبيقين البعدي والتتبعي لمقياس اضطراب النطق والكلام ككل، وعند كل بُعد من أبعاده.
- ممَّا سبق يتبين تحقق الفرض الثاني من فروض الدراسة.

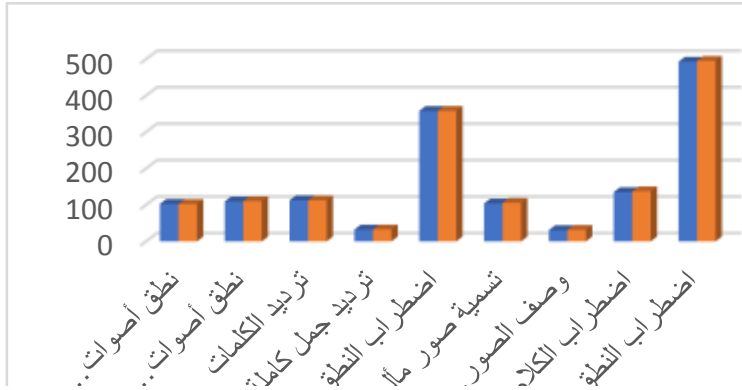
والجدول التالي يُوضح المتوسطات والانحرافات المعياريَّة لدرجات أطفال مجموعة الدراسة في التطبيقين البعدي والتتبعي لمقياس اضطراب النطق والكلام ككل، وعند كل بُعد من أبعاده:

جدول (١٦)

المتوسطات والانحرافات المعياريَّة لدرجات أطفال مجموعة الدراسة في التطبيقين البعدي والتتبعي لمقياس اضطراب النطق والكلام ككل، وعند كل بُعد من أبعاده (ن = ١٠)

التطبيق	البُعد	نُطق أصوات الحروف بالحركات القصيرة	نُطق أصوات الحروف بالحركات الطويلة	ترديد الكلمات	ترديد جمل كاملة	اضطراب النطق ككل	تسمية صور مألوفة	وصف الصور المألوفة بجملة	اضطراب الكلام ككل	اضطراب النطق والكلام
البعدي	المتوسط	١٠٢.٩	١٠٩.٦	١١٢.٨	٣٢.٥	٣٥٧.٨	١٠٤.١	٣١.٠	١٣٥.١	٤٩٢.٩
	الانحراف المعياري	٩.٣٥	٩.٨٠	٩.٣٩	٢.٥٥	١٩.٠٦	٩.٤٦	١.٦٣	٩.٣٤	٢٣.٠٤
التتبعي	المتوسط	١٠٢.٥	١١٠.٢	١١٢.٥	٣٢.٨	٣٥٨.٠	١٠٥.٧	٣١.٧	١٣٧.٤	٤٩٥.٤
	الانحراف المعياري	٧.٦٠	٨.١٢	٩.٢٥	١.٩٣	١٦.١٥	٩.٥٩	١.٦٤	٩.٦٩	٢٠.٣٢

والشكل البياني الآتي يُوضح الفروق بين متوسطات درجات أطفال مجموعة الدراسة في التطبيقين البعدي والتتبعي لمقياس اضطراب النطق والكلام ككل، وعند كل بُعد من أبعاده:



٣- عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرض الثالث:

لاختبار صحة الفرض الثالث للدراسة والذي ينصُّ على أنه "يُوجد فرقٌ ذو دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات أطفال مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التواصل ككل، وعند كل بُعد من أبعاده، لصالح درجات التطبيق البعدي". تمَّ حساب اختبار ويلكوكسون لإشارات الرتبWilcoxon Signed Ranks Test للدرجات المرتبطة بين متوسطي رتب درجات أطفال مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التواصل ككل، وعند كل بُعد من أبعاده، ولقياس حجم تأثير المعالجة التجريبيَّة في تنمية مهارات التواصل تمَّ حساب حجم التأثير أو قوة العلاقة، وجدول (١٧) يُوضح ذلك:

جدول (١٧)

نتائج اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Signed Ranks Test عند دراسة الفرق بين متوسطي رتب درجات أطفال مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التواصل ككل، وعند كل بُعد من أبعاده

المهارة	الإشارات (البعدى – القبلي)	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (rprb)	مستوى التأثير
التواصل غير اللفظي	السالبة (*)	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٨١٢	٠.٠٠١	١	قوي جدًّا
	الموجبة (**)	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠				
	صفرية (***)	٠						
التواصل اللفظي	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٨٠٩	٠.٠٠١	١	قوي جدًّا
	الموجبة	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠				
	صفرية	٠						
التواصل الاجتماعي	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٨٢١	٠.٠٠١	١	قوي جدًّا
	الموجبة	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠				
	صفرية	٠						
مهارات التواصل ككل	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٨٠٧	٠.٠٠١	١	قوي جدًّا
	الموجبة	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠				
	صفرية	٠						

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- يُوجد فرقٌ ذو دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي رتب درجات أطفال مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التواصل ككل، وعند كل بُعد من أبعاده، لصالح درجات التطبيق البعدي.

(*) الإشارة السالبة: عندما يكون: البعدي < القبلي.
(**) الإشارة الموجبة: عندما يكون: البعدي > القبلي.
(***) الإشارة صفرية: عندما يكون: البعدي = القبلي.

- تشير قيم معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (rprb) إلى: وجود تأثير قوي جدًّا للمعالجة التجريبيَّة في تنمية مهارات التواصل ككل، وفي كلٍّ بُعد من أبعاده لدى المجموعة التجريبيَّة في التطبيق البعدي مقارنةً بالتطبيق القبلي.
- ممَّا سبق يتبين تحقق الفرض الثالث من فروض الدراسة.

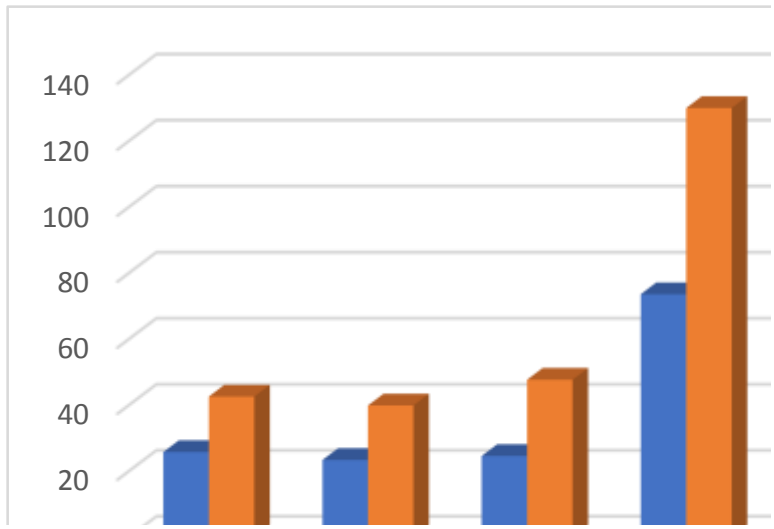
والجدول التالي يُوضح المتوسطات والانحرافات المعياريَّة لدرجات أطفال مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التواصل ككل، وعند كل بُعد من أبعاده:

جدول (١٨)

المتوسطات والانحرافات المعياريَّة لدرجات أطفال مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التواصل ككل، وعند كل بُعد من أبعاده (ن = ١٠)

التطبيق	البُعد	التواصل غير اللفظي	التواصل اللفظي	التواصل الاجتماعي	مهارات التواصل ككل
القبلي	المتوسط	٢٥.٧	٢٣.٣	٢٤.٥	٧٣.٥
	الانحراف المعياري	٣.٨٩	٣.٤٧	٣.١٧	٦.٦٥
البعدي	المتوسط	٤٢.٥	٣٩.٨	٤٧.٦	١٢٩.٩
	الانحراف المعياري	٣.٧٥	٣.٣٩	٣.٦٠	٩.٦٧

والشكل البياني الآتي يُوضح الفروق بين متوسطات درجات أطفال مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التواصل ككل، وعند كل بُعد من أبعاده:



٤- عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرض الرابع:

لاختبار صحة الفرض الرابع للدراسة والذي ينصُّ على أنه "لا يُوجد فرقٌ ذو دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات أطفال مجموعة الدراسة في التطبيقين البعدي والتتبعي لمقياس مهارات التواصل ككل، وعند كل بُعد من أبعاده". تمَّ حساب اختبار ويلكوكسون لإشارات الرتبWilcoxon Signed Ranks Test للدرجات المرتبطة بين متوسطي رتب درجات أطفال مجموعة الدراسة في التطبيقين البعدي والتتبعي لمقياس مهارات التواصل ككل، وعند كل بُعد من أبعاده، والجدول (١٩) يُوضح ذلك: :

جدول (١٩)

نتائج اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Signed Ranks Test عند دراسة الفرق بين متوسطي رتب درجات أطفال مجموعة الدراسة في التطبيقين البعدي والتتبعي لمقياس مهارات التواصل ككل، وعند كل بُعد من أبعاده

المهارة	الإشارات (التتبعى- البعدي)	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
التواصل غير اللفظي	السالبة (*)	٣	٣.٠٠	٩.٠٠	١.٤٧٣	٠.١٤١ لا يُوجد
	الموجبة (**)	١	١.٠٠	١.٠٠		
	صفرية (***)	٦				
التواصل اللفظي	السالبة	١	٤.٠٠	٤.٠٠	١.٣٨٢	٠.١٦٧ لا يُوجد
	الموجبة	٥	٣.٤٠	١٧.٠٠		
	صفرية	٤				
التواصل الاجتماعي	السالبة	٤	٣.٢٥	١٣.٠٠	١.٤٨٣	٠.١٣٨ لا يُوجد
	الموجبة	١	٢.٠٠	٢.٠٠		
	صفرية	٥				
مهارات التواصل ككل	السالبة	٤	٤.٣٨	١٧.٥٠	٠.٥٩٤	٠.٥٥٣ لا يُوجد
	الموجبة	٣	٣.٥٠	١٠.٥٠		
	صفرية	٣				

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات أطفال مجموعة الدراسة في التطبيقين البعدي والتتبعي لمقياس مهارات التواصل ككل، وعند كل بُعد من أبعاده.
- ممَّا سبق يتبين تحقق الفرض الرابع من فروض الدراسة.

(*) الإشارة السالبة: عندما يكون: البعدي > البعدي.
(**) الإشارة الموجبة: عندما يكون: البعدي < البعدي.
(***) الإشارة صفرية: عندما يكون: البعدي = البعدي.

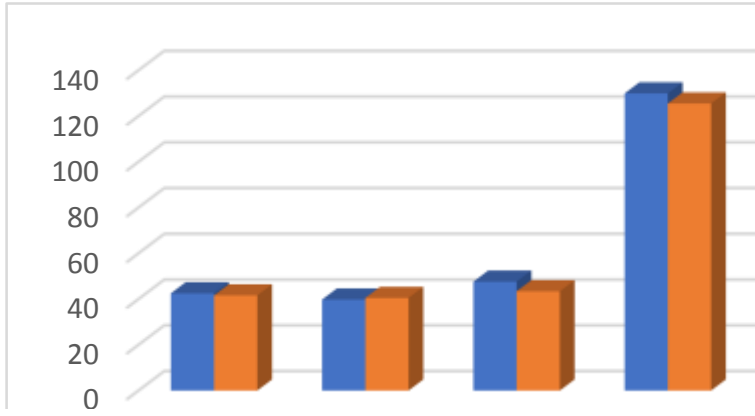
والجدول التالي يُوضح المتوسطات والانحرافات المعياريَّة لدرجات أطفال مجموعة الدراسة في التطبيقين البعدي والتتبعي لمقياس مهارات التواصل ككل، وعند كل بُعد من أبعاده:

جدول (٢٠)

المتوسطات والانحرافات المعياريَّة لدرجات أطفال مجموعة الدراسة في التطبيقين البعدي والتتبعي لمقياس مهارات التواصل ككل، وعند كل بُعد من أبعاده (ن = ١٠)

التطبيق	البُعد	التواصل غير اللفظي	التواصل اللفظي	التواصل الاجتماعي	مهارات التواصل ككل
البعدي	المتوسط	٤٢.٥	٣٩.٨	٤٧.٦	١٢٩.٩
	الانحراف المعياري	٣.٧٥	٣.٣٩	٣.٦٠	٩.٦٧
التتبعي	المتوسط	٤١.٦	٤٠.٥	٤٣.٤	١٢٥.٥
	الانحراف المعياري	٤.٧٠	٣.٢١	٩.٢٩	١٥.١٢

والشكل البياني الآتي يُوضح الفروق بين متوسطات درجات أطفال مجموعة الدراسة في التطبيقين البعدي والتتبعي لمقياس مهارات التواصل ككل، وعند كل بُعد من أبعاده:



٥- عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرض الخامس:

لاختبار صحة الفرض الخامس للدراسة والذي ينصُّ على أنه "تُوجد علاقةٌ ارتباطيَّةٌ سالبة دالَّة إحصائيًّا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات أطفال مجموعة الدراسة في التطبيق البعدي لمقياس اضطراب النطق والكلام، ودرجاتهم في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التواصل" تمَّ حساب معامل الارتباط لبيرسون بين درجات أطفال مجموعة الدراسة في التطبيق البعدي لمقياس اضطراب النطق

والكلام، ودرجاتهم في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التواصل، والجدول الآتي يُوضح ذلك:

جدول (٢١)

معامل الارتباط بين درجات أطفال مجموعة الدراسة في التطبيق البعدي لمقياس اضطراب النطق والكلام، ودرجاتهم في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التواصل (ن = ١٠)

البُعد / معامل الارتباط	التواصل غير اللفظي	التواصل اللفظي	التواصل الاجتماعي	مهارات التواصل ككل
نُطق أصوات الحروف بالحركات القصيرة	- ٠.٦٥٤*	- ٠.٧٩٦**	- ٠.٨٥٧**	٠.٨٦٧**
نُطق أصوات الحروف بالحركات الطويلة	- ٠.٧٨١**	- ٠.٥٩٣*	- ٠.٦٣٢*	- ٠.٩٢٤**
ترديد الكلمات	- ٠.٦١٣**	- ٠.٧٩٣**	- ٠.٧٩٩**	- ٠.٨٩٠**
ترديد جمل كاملة	- ٠.٥٨١*	- ٠.٦٣٠*	- ٠.٨١٠**	٠.٩٠٧**
تسمية صور مألوفة	- ٠.٧٦٣**	- ٠.٨٣٠**	- ٠.٥٨٣*	- ٠.٨٩٢**
وصف الصور المألوفة بجملة	- ٠.٧٣١**	- ٠.٨٠١**	- ٠.٦٠٩*	- ٠.٩١٢**
المقياس ككل	- ٠.٩١٤**	- ٠.٨٩٣**	- ٠.٩٠٥**	- ٠.٩٣٦**

(* قيمة معامل الارتباط دالَّة عند مستوى ٠.٠٥)، (** قيمة معامل الارتباط دالَّة عند مستوى ٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق:

وجود علاقة ارتباطية قوية سالبة دالَّة إحصائيًّا بين درجات أطفال مجموعة الدراسة في التطبيق البعدي لمقياس اضطراب النطق والكلام ككل وفي كلِّ بُعد على حدة، ودرجاتهم في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التواصل ككل وفي كلِّ بُعد على حدة؛ أي أنه كلما ارتفعت درجات الأطفال في مهارات التواصل انخفضت درجاتهم على مقياس اضطراب النطق والكلام؛ ممَّا يدلُّ على خفض تلك الاضطرابات لدى الأطفال، وهذا يشير إلى قبول الفرض الخامس من فروض البحث.

وترجع الباحثتَيْن تحسن مهارات النطق والكلام لدى الأطفال إلى أن استراتيجيَّة تراكيب كيجان كانت مناسبة لطبيعة تلك المرحلة العمرية، فهي تشبع حاجة الطفل للتعلم بمفرده وأن يكون جزءًا من العملية التعليميَّة وليس مجرد متلقٍ للمعلومات، كما ترجع الباحثتَيْن التحسن في مهارات التواصل لدى الأطفال إلى أن استراتيجيَّة تراكيب كيجان تجعل الأطفال يعملون في مجموعات وكل منهم له دور في المجموعة وهذا يشجع الأطفال على التعامل مع بعضهم طوال فترة التعلم؛ ممَّا يزيد من مستوى مهارات التواصل لديهم.

توصيات الدراسة:

- إجراء مزيد من البحوث حول فاعلية استراتيجيَّة كيجان للتدريس لأطفال الرَّوضة.
- عقد دورات تدريبية للمعلمات لتدريبهم على استخدام استراتيجيَّة كيجان مع الأطفال.
- توعية الأهل والمعلمين بضرورة التدخل المبكر وعلاج اضطرابات النطق والكلام لدى الأطفال.

بحوث مقترحة:

- برنامج لتنمية مهارات التواصل لدى الأطفال المعاقين عقليًّا القابلين للتعلم.
- فاعلية استراتيجيَّة كيجان في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى أطفال التوحد.
- فاعلية برنامج لخفض حدة التلعثم لدى الأطفال ذوي اضطرابات النطق.

المراجع العربية:

- إبراهيم، محمد إبراهيم عبدالحميد، خليل، رحاب عبد الستار، وأحمد، خلود. (٢٠٢١). استكشاف أشكال اضطرابات النطق لدى أطفال ما قبل المدرسة: دراسة استطلاعية. المجلة العلميَّة للدراسات والبحوث التربوية والنوعية، ع(١٧)، ص ٢٠٦-٢٢٨.
- أبو عاصي، عادل حسن علي. (٢٠١١). الاضطرابات النطقية عند الطفل (دراسة صوتية وصفية في ضوء علم الأصوات النطقي). ماجستير، كلية الآداب، الجامعة الإسلامية، غزة.
- أحمد،أسماء ثابت، محمد، أمل محمد حسونه، وجابر، مروة مختار بغدادى.(٢٠٢٢).إضطرابات النطق والكلام لدي أطفال ماقبل المدرسة: دراسة في ضوء النوع.مجلة بحوث ودراسات الطفولة،مج٤،ع٧ ٤٦٠- ٥٠٣.
- أحمد، رشا أحمد إبراهيم، وعبد الوهاب، شيماء محمود محمد. (٢٠١٩). أثر اختلاف أنماط تقديم الدعم الإلكتروني باستراتيجية التعليم المتمايز على تنمية مهارات التعبير الشفهي لدى الأطفال ذوي اضطرابات النطق والكلام. المجلة العلميَّة للدراسات والبحوث التربوية والنوعية، ع (١٠)، ص ١٢٣- ١٧٣.
- أحمد، رضا توفيق عبد الفتاح. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي قائم على التأهيل التخاطبي للمعلمات لخفض اضطرابات اللغة والكلام لدى أطفال الرَّوضة. مجلة كلية التربية في العلوم التربويَّة، مج (٤٤)، ع (٤)، ص ٣٥١- ٣٤٦.
- أحمد، زينب عمر محمد. (٢٠١٩). فاعلية برنامج تدريبي في تخفيف اضطرابات النطق لدى عينة من الأطفال ضعاف السمع. مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث، مج٥ ملحق، ١١٧-١٤٢.
- أحمد، زينب عمر محمد. (٢٠١٩). فاعلية برنامج تدريبي في تخفيف اضطرابات النطق لدى عينة من الأطفال ضعاف السمع. مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث، مج٥ ملحق، ١١٧-١٤٢.
- أحمد، زينب عمر محمد. (٢٠١٩). فاعلية برنامج تدريبي في تخفيف اضطرابات النطق لدى عينة من الأطفال ضعاف السمع. مجلة الحسين بن طلال للبحوث، مج (٥)، ص ١١٧-١٤٢.
- أخرس، نائل محمد عبد الرحمن، سليمان، عبد الرحمن سيد، وجاد المولى، أحمد محمد. (٢٠١٩) اضطرابات التواصل. الدمام، مكتبة المتنبي.
- آل عزام، محمد حضرم محمد، والعجاجي، عبد الله بن إبراهيم محمد. (٢٠١٩). أثر استخدام تراكيب كيجان في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية، مجلة القراءة والمعرفة، ع (٢٠٩)، ص ١١٣-١٦١.
- البيلاوي، إيهاب عبد العزيز. (٢٠١٠). اضطرابات التواصل. الرياض، زهراء الشرق.
- البيلاوي، إيهاب عبد العزيز. (٢٠١٢) اضطرابات النطق. الرياض، دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- بطرس، مريم حنا تادرس، والشريف، أحمد مصباح فتوح. (٢٠٢٠). برنامج ترويحي باستخدام البرمجة اللغوية العصبية لتنمية التواصل اللفظي والإجتماعي لدى الأطفال ضعاف السمع. المجلة العلميَّة لعلوم وفنون الرياضة، مج (٢٦)، ص ١- ٢٦.

- البكور، فهمي مصطفى عطية. (٢٠٢٠). العلاقة بين اضطرابات النطق والكلام لدى التلاميذ ضعاف السمع في المرحلة الابتدائيّة واتجاهاتهم نحو القراءة في محافظة الطائف. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع (١٢٣)، ص ٢١٩- ٢٠٣.
- جوان، محمود محمد محمد عوض، علي، حميدة السيد العربي السيد، وهاشم، سامي محمد موسى (٢٠١٥). فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي للحد من بعض اضطرابات النطق لدى الأطفال المتأخرين لغويًا. مجلة كلية التربية، ع١٨، ٢٨٤-٢٩٣.
- جودة، محمود حلمي، عبده، نرمين محمود، وعلي، ولاء ربيع مصطفى. (٢٠٢١). فعالية التدريب باستخدام اللفظ المنغم في خفض بعض اضطرابات النطق لدى الأطفال ضعاف السمع. مجلة كلية التربية، مج (١٨)، ع (١٠٤)، ص ٥٦٥-٥٩٦.
- حتحوت، تهاني محمد سلمان. (٢٠١٨). أثر استخدام بعض استراتيجيات كيجان على تنمية الفهم العميق والتحصيل في العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. المجلّة المصريّة للتربية العلميّة، مج (٢١)، ع (٥)، ص ١- ٣٧.
- حسب،علياء عباس محمد.(٢٠٢٢).فاعلية إستخدام استراتيجية تراكيب كيجان لتدريس الدراسات الإجتماعية في تنمية الإستيعاب المفاهيمى ومهارات التخيل للمعاقين بصريا بالصف الرابع الإبتدائي.مجلة كلية التربية،مج(٣٨)،ع(٣)،ص٥٦- ١٠٥.
- حسن، استقلال فالح، وفارس، إلهام جبار. (٢٠٢٠). أثر تصميم تعليمي- تعلمي على وفق تراكيب كيجان (Kagan) في تحصيل طلاب الصف الأول متوسط في مادة الرياضيات. مجلة الآداب، ملحق (٢٠٢٠)، ص ١٨١- ٢٠٤.
- الحلامة، آيات حامد يوسف، وعبد الحق، زهرية إبراهيم رشيد. (٢٠١٧). فاعلية برنامج علاجي للحد من اضطرابات النطق لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة. رسالة ماجستير، جامعة الإسراء الخاصة، عمان.
- الحلامة، آيات حامد يوسف، وعبد الحق، زهرية إبراهيم رشيد. (٢٠١٧). فاعلية برنامج علاجي للحد من اضطرابات النطق لدى عين من أطفال ما قبل المدرسة، رسالة ماجستير، جامعة الإسراء الخاصة، عمان.
- الحوامدة، أحمد محمود. (٢٠١٩). اضطرابات السمع عند الأطفال. عمان، ابن النفيس للنشر والتوزيع.
- دهب، منى عبد الستار زكي، حامد، خيري أحمد حسين، وسليمان، عادل محمد الصادق. (٢٠١٨). الخصائص السيكومتريّة لمقياس تقدير اضطرابات النطق لدى طفل الروضة. مجلة كلية التربية، ع٣٣، ٢٥٧- ٢٨٣.
- الديب، حسناء فاروق. (٢٠١١). تراكيب كيجان تطبيقات على أحدث طرق التدريس. الإسكندرية، مؤسسة حورس الدولية.
- رخا، آية أسامة حسن حسن. (٢٠٢١). فعالية برنامج إرشادي قائم على تراكيب كيجان لتنمية بعض مهارات التخطيط لدى طفل الرّوضة. رسالة ماجستير، كلية التّربية للطفولة المبكرة، جامعة بورسعيد.
- رزق، كوثر إبراهيم، نوايه، رضا محمد أحمد، والزيات، فاطمة محمود سعيد. (٢٠٢٠). الخصائص السيكومتريّة لمقياس التواصل اللفظي للأطفال ضعاف السمع المعاقين ذهنيًا القابلين للتعلم. مجلة كلية التربية، مج (٢٠)، ع (٢)، ص ٢٩١- ٣١٠.

- رشدي، سري. (٢٠١٠). التقييم والتشخيص في التربية الخاصة. الرياض، الزهراء للنشر والتوزيع.
- زقزوق،ديانا سامى السيد محمد.(٢٠٢٢).إستراتيجيات إدارة الحياة وعلاقتها بمهارات التواصل لدى المراهقات ضعاف السمع. دراسات تربوية ونفسية،ع(١١٥)،ص٣٥٥- ٤١٣.
- زيد، العربي محمد علي. (٢٠١٠). اضطرابات النطق لدى الأطفال ضعاف السمع التشخيص- العلاج. القاهرة، دار الكتاب الحديث.
- سالم، أسامة فاروق مصطفى. (٢٠١٤). اضطرابات التواصل بين النظريّة والتطبيق. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- سالم، سري محمد رشدي. (٢٠١٤). فعالية برنامج للتدخل المبكر في تحسين بعض المهارات اللغوية لدى الأطفال ضعاف السمع. مجلة العلوم التربويَّة والنفسية، جامعة القصيم، مج (٨)، ع (١)، ص ١- ٥٠.
- السيد، سامي عبد السلام، السيد، أشرف، أحمد عبد القادر، الشعراوي، صالح فؤاد محمد، ومظلوم،مصطفىعليرمضان. (٢٠١٦). فعالية برنامج لغوي لتحسين مهارات التواصل الاجتماعي لدى عينة من الأطفال ضعاف السمع. مجلة كلية التربية، مج (٢٧)، ع (١٠٨)، ص ص ٣٧٣- ٣٨٩.
- شاش، سهير محمد سلامة. (٢٠٠٧) اضطرابات التواصل التشخيص- الأسباب- العلاج. القاهرة، زهراء الشرق.
- الشريف، عبد الفتاح. (٢٠٠٥). التربية الخاصة في البيت والمدرسة. القاهرة، الأنجلو المصريَّة.
- شعيب، أبو بكر عبد الله علي. (٢٠٢١). توظيف استراتيجيَّة تراكيب كيجان Kagan في تحصيل المفاهيم الإملائية وتنمية مهارات الكتابة الإملائيةلدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. مجلة العلوم التربويَّة، ع (٢٦)، ص ٩١- ١٥٠.
- شلتوت، دعاء محمد إبراهيم. (٢٠٢١). اللغة البرجماتية وعلاقتها بالتواصل الاجتماعي لدى الأطفال ضعاف السمع. مجلة كلية التربية، مج (١٨)، ع (١٠٢)، ص ص ١٠٧- ١٤٣.
- الشهراني، إيمان مفلح درع، والقرني، مسفر بن خفير سني. (٢٠٢١). فاعلية تراكيب "Kagan" في تنمية مهارات التفكير المنتج في العلوم لدى طالبات الصف السادس الابتدائي بمحافظة بيشة. مجلة كلية التربية، مج (٣٢)، ع (١٢٧)، ص ٢٧- ٩٠.
- صالح، وحيد عبد البديع، النجار، سميرة أبو الحسن عبد السلام، وعبد الحليم، محمد رفعت حسنين. (٢٠٢٠). فعالية برنامج تدريبي في خفض بعض اضطرابات النطق لدى الأطفال زارعي قوقعة الأذن. مجلة القراءة والمعرفة، ع (٢٢٠)، ص ٣٦٩- ٣٩٤.
- طعه،نوران أحمد،الرمادى،نور أحمد محمد أبو بكر،هليل،محمد محمود حسانين،والشيخ،محمد عبد العال أحمد.(٢٠٢٢).الخصائص السيكومترية لمقياس إضطراب النطق المصور لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى.مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية،ع١٦،ج٢٢٩،١٠- ٢٦٤.
- الطلوحى،رعد جمال ظاهر.(٢٠٢٢).أثر توظيف إستراتيجية كيجان فى تعلم مادة اللغة العربية لدى الطلاب غير الناطقين بها.مجلة المناهج وطرق التدريس،مج(١)،ع(٦)،ص٣٢- ٥٥.
- طه، إيمان رفعت محمد. (٢٠١٨). تخطيط مواقف تعليميَّة تعلميَّة في ضوء استراتيجيات كيجان "Kagan" لتنمية المهارات الاجتماعيَّة لأطفال الرَّوضة وقياس فعاليتها. مجلة دراسات في الطفولة والتربية، ع (٤)، ص ٤٧- ٩٩.

- الطيب، محمد عبد الظاهر، حبيب، هدى عبد العزيز علي، وعمر، أحمد أحمد متولي. (٢٠٢١). فعالية برنامج إرشادي سلوكي للتخفيف من بعض اضطرابات النطق والكلام لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة. مجلة كلية التربية، ع (١٠٣)، ص ٣٦٩- ٤١٥.
- عاشور، حاتم محمد محمود. (٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي سلوكي لخفض اضطرابات النطق لدى الأطفال ضعاف السمع. مجلة كلية التربية، مج (١٨)، ع (٢)، ص ص ١٠٥- ١٦٤.
- عاشور، حاتم محمد محمود. (٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي سلوكي لخفض اضطرابات النطق لدى الأطفال ضعاف السمع. مجلة كلية التربية، مج١٨ ع٢- ١٠٥، ١٦٤.
- عبد النبي، فادية رزق عبد الجليل. (٢٠٢١). فعالية برنامج تدريبي قام على استراتيجيات كيجان لتنمية المهارات الاجتماعيَّة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. المجلة الدولية لنشر الدراسات العلميَّة، مج (١١)، ع (٣)، ص ٤٨- ٨٢.
- عبده،نرمين محمود،أمين،عبد العزيز عبد العزيز،عثمان،أشرف صلاح أحمد، والاخرس، إيمان شحات رمضان عثمان.(٢٠٢٢). فعالية برنامج تدريبى لتحسين بعض مهارات الإدراك السمعى لدى الأطفال ضعاف السمع. مجلة علوم ذوى الإحتياجات الخاصة، مج(٤)، ع(٨)،ص٥٤٨- ٥٩١.
- العتيبي، مها محمد حميد. (٢٠٢٠). أثر التدريس باستخدام تراكيب كيجان (Kagan) للتعلم التعاوني في التحصيل الدراسي والقدرة على حل المشكلات لدى عينة من طالبات مقرر أحياء ٣ بالتعليم الثانوي- نظام المقررات مسار العلوم الطبيعيَّة بمدينة مكة المكرمة. المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي، ع (١٧)، ص ٨- ٣٤.
- عدلي، مارجريت إسحاق، عاشور، منال محمود محمد، وخليل، إيهاب محمد. (٢٠٢٠). اضطرابات النطق والكلام لدى فئات ذوي الاحتياجات الخاصة. علم النفس، مج (٣٣)، ع (١٢٧)، ص ١٨٥- ١٩٨.
- العفيف، فيصل. (٢٠١٤). اضطرابات للنطق واللغة. دار الكتاب العربي.
- علي، عبد الحميد محمد، وعشماوي، أنس صلاح. (٢٠٢٠). تحسين الرغبة في التواصل الاجتماعي باستخدام برنامج تدخل مبكر قائم على الوسائط المتعددة التفاعلية لدى الأطفال ضعاف السمع بالفصول الدامجة. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، ع (٤٨)، ص ٤٢- ٨٤.
- علي، محمد النوبي محمد. (٢٠١٧). فعالية برنامج باستخدام الحاسب الآلي في خفض حدة بعض اضطرابات النطق لدى الأطفال ضعاف السمع. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، (٦)، ص ١٤٤- ١٩٦.
- عماري، عائشة، ويونسي، عيسى. (٢٠٢٠). اضطرابات النطق لدى الأطفال. دراسات في علم الأرطوفونيا وعلم النفس العصبي، مج (٥)، ع (٢)، ص ٦٥- ٧٩.
- عمايرة، موسى محمد، والناطور، ياسر سعيد. (٢٠١٤) مقدمة في اضطرابات التواصل. عمان، دار الفكر ناشرون وموزعون.
- العوضى، منار عمر. (٢٠١٩). أثر استخدام التعلم التعاوني على أساس تراكيب كيغان في التفكير الإبداعي في الرياضيات لدى طالبات الصف السادس الأساسي في لواء سحاب. ماجستير، كلية العلوم التربويَّة، جامعة الشرق الأوسط، عمان.
- الغامدي، مهند ناصر محمد، وعيسى، أحمد نبوي عبده. (٢٠٢١). اضطرابات النطق لدى الأطفال ضعاف السمع بمدينة جدة وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مج١٢، ع٤٢ ٦٣- ٣٥.

- الغامدي، مهند ناصر محمد، وعيسى، أحمد نبوي عبده. (٢٠٢١). اضطرابات النطق لدى الأطفال ضعاف السمع بمدينة جدة وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مج (١٢)، ع (٤٢)، ص ٣٥- ٦٣.
- فراج، كرم عبد الرحيم أبو زيد. (٢٠١٤). فاعلية برنامج تخاطبي لتصحيح اضطرابات النطق وتنمية بعض مهارات التواصل اللفظي لدى عينة من الأطفال ضعاف السمع في مرحلة رياض الأطفال. دكتوراه، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- القريطي، عبد المطلب أمين (٢٠١٤). ذوو الإعاقة السمعيَّة "تعريفهم وخصائصهم وتعليمهم". القاهرة، عالم الكتب.
- الكوراني، محمود حاتم محمود، أبو بيه، سامي محمود، والبربري، نشوى عبد الحليم. (٢٠٢١). برنامج لتنمية ذكاء الوجدان لدى ضعاف السمع وأثره على مهارات التواصل الاجتماعي وإدارة انفعال الغضب. مجلة كلية التربية، مج (٣٦)، ع (٢)، ص ٢٠٨- ٢٧٤.
- المالكي، حليمة بنت جابر. (٢٠٢٠). أنموذج مقترح قائم على النظرية البنائية في تدريس الرياضيات لتنمية مهارات التفكير المنتج وتقدير الذات لدى طالبات الصف الأول الثانوي. رسالة دكتوراه، جامعة الملك خالد.
- محمد،إمام مصطفى سيد،خليل،صمويل تامر بشرى،عجلان،عفاف محمد محمود،ومحمد،نورا محمد حلمى.(٢٠٢٢).برنامج تدريبى قائم على مهارات الوعى الصوتى لتنمية المفردات اللغوية لدى الأطفال ضعاف السمع.دراسات فى الإرشاد النفسى والتربوى،مج(٥)،ع(٤)،ص١٢٨-١٥٠.
- محمد، أمل حسين، عكاشة، أحمد، وطه، محمد مصطفى. (٢٠٢١). اضطراب التواصل الاجتماعي "البراجماتي" لدى الأطفال ضعاف السمع: دراسة مسحية. مجلة كلية التربية، مج (١٨)، ع (١٠٠)، ص ٥١٣- ٥٣٦.
- محمد، تامر المغاوري. (٢٠١٦). الإعاقة السمعيَّة بين التأهيل والتكنولوجيا. رسالة ماجستير، جامعة الإسكندرية.
- مصلح، أرلن مازن، وعبد الكريم، حسن محمود عوض. (٢٠٢٠). مدى فعالية حقيبة أفنان التدريبية في تأهيل أمهات الأطفال ضعاف السمع على تنمية مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي لدى أطفالهنَّ. رسالة ماجستير، جامعة بيروت.
- ملكاوي، محمود زايد، أبو عليم، إبراهيم حسين. (٢٠١٠). فاعلية برنامج حاسوبي للتدريب النطقي بالطريقة اللفظية لضعاف السمع في مرحلة رياض الأطفال. مجلة جامعة دمشق، مج (٢٦)، ع (٣)، ص ٧٨٣- ٨١٧.
- منيب، تهاني محمد عثمان، النبراوي، أسامة عادل محمود مصطفى، وعبد اللطيف، رشا محمود إبراهيم. (٢٠١٩). فعالية برنامج تدريبي باستخدام طريقة اللفظ المنغم "فربوتونال" لخفض اضطرابات النطق لدى الأطفال ضعاف السمع. المجلة المصرية للدراسات النفسية، مج ٢٩، ع ١٩، ١٠٥-١٦٥.
- الواوي، رائدة رزق حسين، والواوي، يوسف رزق حسين. (٢٠١٩). واقع اضطرابات النطق والكلام واللغة لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة في محافظة غزة. مجلة كلية فلسطين التقنية للأبحاث والدراسات، ع٦- ١، ٢٥.

المراجع الأجنبية:

- **Ataabadi, S., Yusefi, Z., & Moradi, A. (2014). Predicting academic achievement among deaf students: Emotional intelligence, social skills, family communications and self-esteem. European Journal of Research on Education, 2(1), 35- 46.**
- **Cunningham, C. E., McHolm, A. E., & Boyle, M. H. (2006). Social phobia, anxiety, oppositional behavior, social skills, and self- concept in children with specific selective mutism, generalized selective mutism, and community controls. European child & adolescent psychiatry, 15, 245- 255.**
- **Kagan, S. (2009) A. Kagan Cooperative Learning. Hawker Brownlow Education.**
- **Kagan, S. (2009) B. Kagan Structures: A Miracle of Active Engagement. San Clemente, CA: Kagan Publishing. Kagan Online Magazine, Fall/Winter 2009. www.KaganOnline. com.**
- **Kagan, S. (2013). Kagan cooperative learning structures. Kagan Publishing, San Clemente, California.**
- **MAHVASH, V. A., & Movallali, G. (2014). The effectiveness of social skill training on hearing impaired students.**
- **Wang, Y., Jung, J., Bergeson, T. R., & Houston, D. M. (2020). Lexical repetition properties of caregiver speech and language development in children with cochlear implants. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 63(3), 872- 884.**
- **Noveen, S., Ullah, S. H., & Alam, B. (2018). Correlation between- articulation disorders and oral motor mechanism. Annals of King Edward Medical University, 24(1).**
- **Duffy, J. R. (2013). Motor Speech Disorders- E- Book: Substrates-**
- **Differential Diagnosis, and Management, Elsevier Health Sciences.**
- **Unterstein, A. (2010).Examining the differences in expressive and-**
- **receptive lexical language skills in preschool children with cochlear**
- **implants and children with typical hearing., Psy.D., Alfred University, 87.) 16‹(1- 2**
- **Hoff, E. (2001). Language Development, 2nd. Edition. Connecticut- Wadsworth.**
- **Hoff, E. (2005). Language Development, 3rd.Edition. United States- Wadsworth.**

- Chu, C., Dettman, S., & Choo, D. (2020). Early intervention intensity and language outcomes for children using cochlear implants. Deafness & Education International, 22(2), 156- 174.
- Datta, G., Durbin, K., Odell, A., Ramirez- Inscoe, J., & Twomey, T. (2020). An analysis of the five year outcomes of a cohort of 46 deaf children with severe (SLD) or profound and multiple learning difficulties(PMLD) and associated complex needs, including autism (ASD), tracked using the Nottingham Early Cognitive and Listening Links (Early CaLL): This framework monitors the relationship between sound processor use and listening, spoken language, cognition and communicative development, following cochlearimplantation. Cochlear Implants International, 21(1), 35- 45.
- Weiner, J. (2005). Peer- Mediated Conversational Repair in Students Moderate and Severe Disabilities. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 30, 1, 26- 37.
- Kent, B. & Grow, S. (2007). The role of hope in adjustment to acquired- hearing loss. International Journal of Audiology, 46(6), 328–340.
- Dianne, M., & Louise E. (2010).The communication skills used by deaf- children and their hearing peers in a question- and- Answer game context.
- Cardillo, R., Garcia, R. B., Mammarella, I. C., & Cornoldi, C. (2018)- Pragmatics of language and theory of mind in children with dyslexia with associated language difficulties or nonverbal learning disabilities. Applied Neuropsychology: Child, 7(3), 245- 25.
- Smith, D. M., & Landreth, G. L. (2004). Filial Therapy with Teachers of- Deaf and Hard of Hearing Preschool Children. International Journal of Play Therapy, 13(1), 13–33.
- Waynned, W. (1999). Psychotherapy with the deaf children, Dis.Abs.Int- 54. 11. 4034- 4035.
- Hansson K, Sahlen B., Maki- Torkko E. (2007). Can a 'single hit' cause- limitations in language development? A comparative study of Swedish children with hearing impairment and children with specific language impairment. International Journal of Language & Communication Disorders. 42,(3): 307- 23.