

الجامعة الأردنية
تفويض

أنا نهاد صالح الهذيلي، أفوض الجامعة الأردنية بتزويد نسخ من أطروحتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبها.

التوقيع:

التاريخ:

The University of Jordan

Authorization Form

I, Nehad Saleh Al-Hudali, authorize the university of Jordan to supply copies of my Dissertation to libraries or establishments or individuals on request.

Signature:

Date:

فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى اللعب في تنمية التفكير
الابتكاري لدى الأطفال المعاقين سمعياً في مرحلة ما قبل المدرسة
في عينة أردنية



إعداد
نهاد صالح الهذيلي

المشرف
الأستاذ الدكتور جمال الخطيب

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه
في
التربية الخاصة

كلية الدراسات العليا
الجامعة الأردنية

تموز، ٢٠٠٥

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة (فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى اللعب في تنمية التفكير الابتكاري لدى الأطفال المعاقين سمعياً في مرحلة ما قبل المدرسة في عينة أردنية) وأجيزت بتاريخ ٢٠٠٥/٧/.

أعضاء لجنة المناقشة

التوقيع

الأستاذ الدكتور جمال الخطيب، مشرفاً

.....

.....

.....

.....

الإهداء

ينبض قلبي بكل شرايينه... ويهتف لساني بأعذب الكلمات وأجزل العبارات للقلبين
الكبيرين... والنبعين الصافيين والديّ الكريمين... فكم تعباً وسهراً وبذلاً وسعيًا وأغدقًا بكل معالم
الكرم وبأسمى معاني الإخلاص...

ولست أجد ما يوفيهما حقهما إلا أن أقدم لهما ثمرة من ثمار جهودهما الدائمة جزءاً
من منظومة الوفاء... وهمسة من قلب امتلاً حباً لهما...

ولست أدري حقاً!! هل أشكرهما على ما قدماه لي من الاهتمام والرعاية، أم أهديهما
هذا الجهد عربون شكر ووفاء وعرفان...

وأعلم يقيناً أنني لن أستطيع أن أوفيهما حقهما، ولكنني أسأل العلي القدير أن يمنحهما
الرضى والكرامة، وأن يبلغهما منازل الأنبياء والصديقين والشهداء والصالحين... وأن يرزقني
برهما ورضاهما دائماً وأبداً.

ثم على طبق من ذهب... وبأحرف من أريج الزهر الفواح... ومن سويداء قلب عمرته
بعطائك الذي تجاوز كل الأبعاد... أهدي هذا الجهد وأرسم مملكة من الشكر الذي تعجز عن حمله
العبارات... وتتقزم إزاءه الكلمات، وتتوارى منه - خجلاً - نفسي التي لا تستطيع الوفاء بحقك
أيها الزوج الكريم... لم أزل كبذرة شرفت بك... ونالت من رعايتك وعنايتك أروع معالم الاهتمام
وأزكى معاني التضحية... وأبهج صور الحياة في أسمى غاياتها وأحلى مبانيتها، ولن أزل أراك
في صورة رائعة تكتحل بها عيني.. ويسر بها فؤادي... وتشرق بها حياتي... فأراك شمساً
تدفنني... تنير طريقي... تجعل الحياة في عيني متألئة بوجودك فيها.

وسأظل - بعون الله - ذلك النبع الذي ترتوي منه عذباً رقيقاً... وتيك الحديقة الغناء
التي تتفياً فيها ظلالاً وارفة تصونك عن رمضاء الحياة... فأنت وحدك - يا صالح - من يجدر
بهذا لإنجاز أن يناله.. وأنت أنت الفخر لأعلى الشهادات وأرفع الأوسمة.

رفع الله قدرك في الخالدين... وجعلك مباركاً حيثما حللت... واسلم لقلب كان قلبك قلباً
له.

الباحثة

شكر وتقدير

وبعد أن أجمع الله عليّ بإتمام هذا الجهد أشكر العليّ التقدير الطيّب أتوم عليّ نعمته وفضله وأحمده حمداً يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه، ويطيب لي بعد سنين ممتدة من البحث والسعي أن أرجي الشكر الجزيل للمهرفزة علي هذه الرسالة الأستاذ الدكتور..... الذي جاد بوقته وعلمه في سبيل إفاضة الباحث فبارك الله في جهوده وأسبح عليه وافز النعم والشكر ممتد للأماثلة الفخلاء

سعادة الدكتور.....

وسعادة الدكتور.....

وسعادة الدكتور.....

الذين تكرموا بقراءة الرسالة وبخلوا من وقتهم وجهدهم لمناقشة الباحثة، والوصول بالبحث إلى ما يسمو إليه ذوو المصم. ولوطن الغالي المعطاء الذي تنبئه أرضه حباً وعطاءً من قلوب أبناءه الذين ترجموا مكانته في نفوسهم وشكرهم له بحرصم علي طلب العلم وسعيهم لتحصيلة لإفاذته ورعاية كفاية أفرادها ليبلغوا أسمى الرتبة.

ومن أعماق البحر الزاخر بأفانين الآلى، وكرائم النفس أستمد عذباً فرائداً أصوغه شكراً أبدأ.. ووفاءً سرمدياً لوالديّ الكريمين أجزل الله مئوبتصما ورفح قدرهما في الخالدين.

ولأخوتي طافاه فواحة من الثناء العذبة علي وفتاتهم الرائعة إزاء البحث والباحثة.

وشكراً أسمى لمعنى البراعة الذي كان محور هذا البحث ومدارها للأطفال المعاقين سمعياً، تلك الأعباد التي تمشي علي الأرض.

والشكر موصول لمديرات المدارس الآتية كنّ عوناً علي إتمام هذا البحث، وأعتطي صهوة جواد الشكر ليرسل صميله فيترجو أسمى معاني الشكر والعرفان للفارس الأول زوجي العزيز الذي ما فتئت جهوده تعبق أريجاً فواحاً يعطر أرجاء النفس فتزهر وتغدق حمداً أرجو أن يرضي طموحه ويوازي مسعاه..

ولكل جهد مخلص.. ولكل دعوة صادقة.. ولكل وقفة جادة.. أرجع الشكر أكاليل متوجة بدعواته خالصة للعليّ التقدير بأن يبارك البارئ مسعاهم ويشكر جهودهم ويجعلهم علي الحق أعواناً ويجمعنا في الفردوس الأعلى إخواناً علي سرر متقابلين.

والحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، وطي الله علي نبينا محمد وعلي آله وصحبه أجمعين، والحمد لله رب العالمين.

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
قرار لجنة المناقشة.....	
الإهداء.....	
شكر وتقدير.....	
فهرس المحتويات.....	
قائمة الجداول.....	
قائمة الملاحق.....	
الملخص باللغة العربية.....	
الفصل الأول: المقدمة والخلفية النظرية.	
مقدمة.....	
أولاً: الإعاقة السمعية.	
- تعريف الإعاقة السمعية.....	
- تصنيف الإعاقة السمعية.....	
- أسباب الإعاقة السمعية.....	
- نسبة انتشار الإعاقة السمعية.....	
- خصائص المعاقين سمعياً.....	
ثانياً: اللعب.	
- تعريف اللعب.....	
- أنواع اللعب.....	
- أهمية اللعب في نمو الطفل.....	
- اللعب في ضوء النظريات.....	
ثالثاً: التفكير الابتكاري.	
- تعريف التفكير الابتكاري.....	
- مهارات التفكير الابتكاري.....	
- التفكير الابتكاري في ضوء النظريات.....	
- سمات الأطفال المبتكرين.....	
- التفكير الابتكاري لدى أطفال ما قبل المدرسة.....	
- التفكير الابتكاري لدى الأطفال المعاقين سمعياً.....	
رابعاً: مشكلة الدراسة.	
خامساً: أسئلة الدراسة.	
سادساً: أهمية الدراسة.	
سابعاً: مصطلحات الدراسة.	
ثامناً: محددات الدراسة.	
الفصل الثاني: الدراسات السابقة.	
أولاً: دراسات تناولت التفكير الابتكاري لدى المعوقين سمعياً.....	
ثانياً: دراسات تناولت تنمية التفكير الابتكاري لدى المعوقين سمعياً باستخدام برامج مختلفة.....	
ثالثاً: دراسات تناولت استخدام اللعب مع المعوقين سمعياً.....	

تابع فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات.....	
أولاً: مجتمع الدراسة.....	
ثانياً: عينة الدراسة.....	
ثالثاً: أدوات الدراسة.....	
- بطاقة البيانات الأولية.....	
- اختبار "لايتر" لقياس القدرات العقلية العامة.....	
- مقياس "تورانس" للتفكير الابتكاري الشكلي (الصورة ب).....	
- البرنامج التدريبي المستند إلى اللعب في تنمية التفكير الابتكاري.....	
رابعاً: إجراءات التطبيق لجمع المعلومات.....	
خامساً: تصميم الدراسة.....	
سادساً: متغيرات الدراسة.....	
سابعاً: المعالجة الإحصائية.....	
الفصل الرابع: نتائج الدراسة.....	
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات.....	
المراجع.....	
الملاحق.....	
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية.....	

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
١-	توزيع الصعوبات السمعية تبعاً لدرجة فقدان والصعوبة والأثر المتوقع على سماع الكلام وفهم الأصوات.	
٢-	توزيع أفراد عينة الدراسة على المجموعتين الضابطة والتجريبية.	
٣-	نتائج اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق بين درجات ذكاء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة.	
٤-	نتائج اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس القبلي لاختبار "تورانس" ومهاراته الأربعة.	
٥-	نتائج اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق بين متوسطي أداء الذكور والإناث على القياس القبلي لاختبار "تورانس" للتفكير الابتكاري ومهاراته الأربعة.	
٦-	تصميم المجموعتين شبه التجريبي.	
٧-	متوسطات الأداء البعدي المعدل لمتغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما على الدرجة الكلية لاختبار "تورانس".	
٨-	نتائج تحليل التباين المشترك بين متغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما في الأداء البعدي المعدل على الدرجة الكلية لاختبار "تورانس" للتفكير الابتكاري.	
٩-	متوسطات الأداء البعدي المعدل لمتغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما على بعد الطلاقة.	
١٠-	نتائج تحليل التباين المشترك بين متغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما في الأداء البعدي المعدل على بعد الطلاقة.	
١١-	متوسطات الأداء البعدي المعدل لمتغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما على بعد المرونة.	
١٢-	نتائج تحليل التباين المشترك بين متغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما في الأداء البعدي المعدل على بعد المرونة.	
١٣-	متوسطات الأداء البعدي المعدل لمتغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما على بعد الأصالة.	
١٤-	نتائج تحليل التباين المشترك بين متغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما في الأداء البعدي المعدل على بعد الأصالة.	
١٥-	متوسطات الأداء البعدي المعدل لمتغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما على بعد التفاصيل.	
١٦-	نتائج تحليل التباين المشترك بين متغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما في الأداء البعدي المعدل على بعد التفاصيل.	

قائمة الملاحق

الصفحة	عنوان الملحق	رقم الملحق
		- ١
		- ٢
		- ٣
		- ٤
		- ٥
		- ٦
		- ٧
		- ٨
		- ٩
		- ١٠
		- ١١
		- ١٢
		- ١٣
		- ١٤
		- ١٥
		- ١٦
		- ١٧
		- ١٨
		- ١٩
		- ٢٠
		- ٢١
		- ٢٢
		- ٢٣

فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى اللعب في تنمية التفكير الابتكاري لدى الأطفال
المعاقين سمعياً في مرحلة ما قبل المدرسة في عينة أردنية

إعداد

نهاد صالح الهذيلي

المشرف

الأستاذ الدكتور جمال الخطيب

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى اللعب في تنمية التفكير الابتكاري لدى الأطفال المعاقين سمعياً في مرحلة ما قبل المدرسة في عينة أردنية، وذلك من خلال الإجابة عن ثلاثة أسئلة هي:

(١) ما فاعلية برنامج تدريبي للعب على تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى الأطفال المعاقين سمعياً في مرحلة ما قبل المدرسة؟

(٢) هل تختلف فاعلية البرنامج التدريبي للعب على تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى الأطفال المعاقين سمعياً في مرحلة ما قبل المدرسة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور وإناث)؟

(٣) هل تختلف فاعلية البرنامج التدريبي للعب على تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى الأطفال المعاقين سمعياً في مرحلة ما قبل المدرسة تبعاً لتفاعل المجموعة (ضابطة وتجريبية) والجنس (ذكور وإناث)؟

وللإجابة على تلك الأسئلة تم اختيار عينة تجريبية بطريقة قصدية مكونة من (١٧) طفلاً وطفلة من مدرسة الرجاء بحافظة الزرقاء، وعينة ضابطة مكونة من (١٧) طفلاً وطفلة من أطفال مدرسة الأمل بمدينة عمان.

ولتحقيق غرض الدراسة تم بناء برنامج تعليمي مستند إلى اللعب على أفراد المجموعة التجريبية بواقع (٥٠) جلسة، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام ٢٠٠٤-٢٠٠٥.

ولقياس فاعلية البرنامج التعليمي، تم تطبيق اختبار تورانس للتفكير الابتكاري الشكلي (الصورة - ب -) على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج بوصفه

اختباراً قلياً، وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية ثم تطبيق اختبار "تورانس" للتفكير الابتكاري على المجموعتين الضابطة والتجريبية كاختبار بعدي.

وللإجابة على أسئلة الدراسة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار القبلي والبعدي. ولمعرفة فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الأداء البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة من جهة، ومدى فاعلية اختلاف البرنامج باختلاف الجنس تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA).

وقد أظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في أداء الأطفال على الدرجة الكلية للقياس البعدي لاختبار "تورانس" ومهاراته (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفصيل) والدرجة الكلية على الاختبار.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء الأطفال الذكور، ومتوسط أداء الأطفال الإناث على اختبار "تورانس" للتفكير الابتكاري ومهاراته الأربعة. وبينت النتائج عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتفاعل بين البرنامج والجنس في التفكير الابتكاري ومهاراته.

وأوصت الدراسة بإجراء مزيد من الدراسات التي تهتم بالتفكير الابتكاري وتنميته لدى الأطفال المعوقين سمعياً.

الفصل الأول

المقدمة والخلفية النظرية

الفصل الأول

المقدمة والخلفية النظرية

مقدمة.

أولاً: الإعاقة السمعية.

- تعريف الإعاقة السمعية.
- تصنيف الإعاقة السمعية.
- أسباب الإعاقة السمعية.
- نسبة انتشار الإعاقة السمعية.
- خصائص المعوقين سمعياً.

ثانياً: اللعب:

- تعريف اللعب.
- أنواع اللعب.
- أهمية اللعب في نمو الطفل.
- اللعب في ضوء النظريات.

ثالثاً: التفكير الابتكاري:

- تعريف التفكير الابتكاري.
- مهارات التفكير الابتكاري.
- التفكير الابتكاري في ضوء النظريات.
- سمات الأطفال المبتكرين.
- التفكير الابتكاري لدى أطفال ما قبل المدرسة.
- التفكير الابتكاري لدى الأطفال المعاقين سمعياً.

رابعاً: مشكلة الدراسة.

خامساً: أسئلة الدراسة.

سادساً: أهمية الدراسة.

سابعاً: مصطلحات الدراسة.

ثامناً: محددات الدراسة.

مقدمة:

يعتبر الاهتمام بطرق تنمية التفكير الابتكاري لدى الصغار والكبار اليوم ضرورة ملحة في البلاد المتقدمة، والتي كرست بدورها في سبيل ذلك جهوداً عديدة من جانب المؤسسات التي تقوم عليها نهضة المجتمع وتقدمه، وقد أمكن لعدد كبير من الدراسات (Torrance, 1965؛ عويس، ١٩٨٠؛ طيبة، ١٩٩٥؛ القحطاني، ٢٠٠١) أن تؤيد فكرة أن التفكير الابتكاري، والتدريب عليه بشكل فعال كقدرة عقلية شأنها في ذلك شأن القدرات الأخرى، ويشير تورانس (Torrance, 1965) إلى أن تنمية مهارات التفكير الابتكاري تبدو مهمة لأي شخص كان، وإن التفكير الابتكاري مهم في جميع جوانب الحياة، وإن كبت الطاقات الابتكارية يؤدي إلى اضطراب الشخصية.

وقد أفترض التربويون أن المكان الأول الذي يدفع بالمجتمع إلى السير في طريق الابتكار هو الروضة، إذ تضم الطفل الذي يتمتع بقدرة هائلة على استقبال واستيعاب البيئة ومتغيراتها (قطامي، ١٩٩٠). ومن هنا حظيت مرحلة الطفولة المبكرة باهتمام الباحثين والمربين، فقد أكدت منظمة اليونسكو (UNESCO, 1992) على أهمية مرحلة الطفولة المبكرة في بناء الشخصية المستقلة للطفل، والمنتجع للجهود العلمية في ميدان علم نفس الطفولة يلاحظ اهتمام المؤتمرات العلمية الحديثة بالسنوات الأولى من الطفولة، فقد أكدت المنظمة الدولية لتعليم الأطفال الصغار (National Association for the Education of Young Children (NAEYC)) على أن البرامج ذات النوعية المتميزة للأطفال في المرحلة المبكرة تزودهم ببيئة غنية وأمنة ومعززة، وتقويهم جسماً واجتماعياً وعاطفياً ومعرفياً، وأن درجة عالية من النوعية للبرامج يجب أن تتوفر لكل الأطفال داخل المؤسسات التربوية بهدف تنمية التفكير الابتكاري لديهم (الحموي، ١٩٩٦).

ويعد استخدام اللعب في تعليم أطفال مرحلة ما قبل المدرسة أسلوباً فاعلاً وممتعاً، حيث يتعلم الطفل أشياء كثيرة عن نفسه وعن البيئة التي يعيش فيها. وقد أكد المربون على أهمية اللعب كوسيلة للتسلية والتعلم حيث يعدّه علماء نفس النمو المظهر الأبرز من مظاهر النمو، وهو المطلب الذي يحتاجه الطفل في هذه المرحلة، وعن طريقه ينمو الطفل جسدياً ومعرفياً وانفعالياً واجتماعياً، وكما هيأ الوالدان والمؤسسة التربوية بيئة تشجع على اللعب وتتيح وسائله كلما حقق الطفل مكاسب نمائية في جميع جوانب شخصيته، كما يساهم اللعب بأنواعه المختلفة في تنمية

خيال الطفل وأحاسيسه ويطور إمكانياته واستعداداته ويقوده إلى التفكير الابتكاري (القوشتي، ٢٠٠٢).

كما يساهم اللعب في تنمية القدرات العضلية الابتكارية والاجتماعية لدى الطفل؛ حيث يلعب بعالم الكبار ويستعيز عن الواقع بموقف خيالي يشبع فيه رغباته الشخصية وأمنيته (Takhvar & Smith, 1990).

وحيث إن هناك فئات لا تستطيع الاستفادة من البرامج العامة في التعلم، نشأ ميدان فرعي داخل الميدان العام للتربية هو ميدان التربية الخاصة، والذي تتفق فيه التربية الحديثة مع الفلسفات التي تسود عالم اليوم حول حقيقة مهمة مؤداها حق كل فرد في الانتفاع بالخدمات التربوية التي تساعده على النمو والوصول إلى أقصى مدى تؤهله له قدراته وإمكاناته، وبالتالي لم تعد مجتمعات اليوم تقصر خططها وجهودها وخدماتها التربوية على العاديين من أبنائها، بل اتسع نطاق هذه الخطط والجهود والخدمات لتشمل الأفراد غير العاديين إلى جانب اهتمامها بالعاديين من أبنائها (الخطيب والحديدي، ١٩٩٤).

وتعتبر فئة الإعاقة السمعية أحد الفئات الخاصة التي تزايد الاهتمام بتوفير الرعاية التربوية لها بصورة ملحوظة، ولم يقتصر ذلك على المعاقين سمعياً في مراحل التعلم المدرسي فحسب بل امتد أيضاً ليشمل مرحلة ما قبل المدرسة (الشخص والسرطاوي ٢٠٠٠).

ويمكن أن تحقق الحضانة ورياض الأطفال للمعوقين سمعياً في سن مبكرة الكثير من الخدمات المناسبة والمؤهلة لدخول الطفل المعوق سمعياً للمدرسة عندما نقوم بتزويده بالكثير من القدرات والمهارات اللازمة لاستمرار عمليات التأهيل الشاملة والتي تمثل أساساً تربوياً مناسباً من حيث التوقيت مما يحقق نموه الشخصي، والاجتماعي، والحركي، والعقلي، واللغوي (القريطي، ١٩٩٦؛ عبد الواحد، ٢٠٠١).

ويرى كل من "مولر" و"ماكينكي" (Moeller & Mccankey 1983) أن تعليم الأطفال المعاقين سمعياً في مرحلة ما قبل المدرسة يجب أن يشمل على أنشطة كثيرة ومتنوعة تشمل مجالات ومهارات معرفية، واللعب، واللغة، والمهارات الحركية (في الشخص والسرطاوي، ٢٠٠٠).

وقد أثبتت العديد من الدراسات (محمد، ١٩٩٩؛ عبد المعطي، ٢٠٠٠؛ الزبيري، ٢٠٠١) بأن الطفل المعاق سمعياً لديه القدرة على التفكير الابتكاري، كما وجدت تعارض حول الفروق بين الأطفال المعوقين سمعياً والأطفال العاديين فيما يتعلق بالتفكير الابتكاري، وذلك من

خلال أدائهم على اختبار "تورانس" للتفكير الابتكاري المصور. وقد يعود ما أظهرته نتائج بعض الدراسات من تفوق المعوقين سمعياً في التفكير الابتكاري إلى اعتمادهم على الخيال لحرمانهم من حاسة السمع بما يمكن أن يكون مثيراً للتفكير الابتكاري. وقد يكون ابتكار الطفل المعاق سمعياً وسيلة تعويضية لما يعانيه من نقص أو عجز حركي أو عضوي، وذلك بتوجيه طاقات هذا الطفل إلى الإبداع، ويكون الابتكار هنا أسلوباً لتحقيق الطفل المعاق لذاته.

وقد أكدت الدراسات أهمية اللعب في تنمية قدرات الأطفال واستعداداتهم على أساس ما يتيح من فرص التعرض لخبرات متعددة في ظل مناخ ميسر يتم فيه تشجيع الطفل ومكافئته، مما يجعله على درجة عالية من المهارة. وبذا يعد اللعب من الخطوات الأولى للابتكار، حيث يشجع على الاستجابات المتمسمة بالجدة والتفرد والمرونة، مما يؤدي إلى الارتقاء بالسلوك الإبداعي درجات أعلى من تلك التي تتوفر للطفل الذي تقل أمامه فرص اللعب والاستكشاف (شاهين، ٢٠٠٠؛ Saracho, 2002).

فاللعب الحر يحرر الطفل من القيود وينفتح به ذهنه وتتطلق خيالاته ويتدرب من خلاله على الأعمال الابتكارية، كما أن استغراق الطفل في اللعب "تدريباً على الابتكار" لأن في اللعب فرصة العمل والإجادة والتجريب وفيه تنمية لادراكات الطفل وتطوير ملكاته وحواسه فهو الطريق المؤدي إلى الابتكار (السيد، ٢٠٠٣).

وتأتى هذه الدراسة في محاولة للكشف عن فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى اللعب في تنمية التفكير الابتكاري لدى الأطفال المعاقين سمعياً في مرحلة ما قبل المدرسة في عينة أردنية، انطلاقاً من أهمية عنصر اللعب الذي يمارس في رياض الأطفال والذي يساهم في تنمية مهارات التفكير الابتكاري لديهم.

أولاً: الإعاقة السمعية:

سوف تعرض الباحثة لتعريفات الإعاقة السمعية، وتصنيفاتها المختلفة، وأسبابها، ونسبة انتشارها، وأخيراً خصائص المعوقين سمعياً.

- تعريف الإعاقة السمعية:

تستخدم العديد من الكتب التي تناولت تربية المعاقين سمعياً تسميات متعددة عن الإعاقة السمعية، وكثيراً ما تعرض القارئ للخلط وعدم التحديد الدقيق، ومن هذه التسميات الصم البكم، المعاقون سمعياً، ضعاف السمع، الصمم الكلي، الصمم الجزئي، الصمم الوراثي، الصمم المكتسب. ويرى عبد الواحد (٢٠٠١) أن تقديم تعريف شامل جامع للإعاقة السمعية له مشكلاته ومن الصعب تحديده.

ويغطي مصطلح الإعاقة السمعية أو القصور السمعي (Hearing Impairment) مدى واسع من درجات فقدان السمع تتراوح بين الصمم أو فقدان الشدید الذي يعوق عملية تعلم الكلام واللغة، والفقدان الخفيف الذي لا يعوق استخدام الإذن في السمع وتعلم الكلام واللغة (عبد الغفار، ٢٠٠٣).

وقبل التطرق إلى تعريفات الإعاقة السمعية لا بد من الإشارة إلى أن مصطلح الإعاقة السمعية يضم فئتين هما: المعوق سمعياً (الأصم) وضعيف السمع.

حيث يشير مصطلح الأصم (Deaf) إلى الشخص الذي لا يستطيع استخدام حاسة السمع بشكل وظيفي عندما يستعملها بمفردها أو بسماعة أو حتى بدون سماعة في الحياة اليومية. مثل هذا الشخص ربما ولد أصماً، ولم يطور لغة طبيعية أو تواصلاً طبيعياً، أو أصبح أصماً قبل تطور اللغة والكلام لديه، وهذا يسمى صمماً قبل لغوي (Lingual-Pre)، أو أصبح أصم بعد اكتساب اللغة والكلام، وهذا يسمى بالصمم بعد اللغوي (Lingual-Post) وهذا بمجمله يشير إلى إعاقة مهارات التواصل (الزريقات، ٢٠٠٣).

ويعرّف القريوتي وآخرون (٢٠٠١) الأصم بأنه "الفرد الذي يعاني من عجز سمعي إلى درجة فقدان سمعي قدره (٧٠) ديسبل فأكثر، تحول دون اعتماده على حاسة السمع في فهم الكلام سواء باستخدام السماعات أو بدونها.

أما "موريس" (Moore, 2001) فقد عرّف الأصم بأنه الفرد الذي يكون عاجزاً عن السمع لدرجة لا يستطيع معها فهم ما يقال من خلال الأذن وحدها مع أو بدون استخدام السماعة

الطبية. في حين يرى أن ضعيف السمع هو الفرد الذي يواجه صعوبة في فهم الكلام، ولكن لا تحول هذه الصعوبة دون فهم ما يقال له من خلال الأذن وحدها مع أو بدون استخدام السماعات الطبية.

كما عرّفت العزة (٢٠٠١) الطفل الأصم بأنه الذي لا يسمع كونه فقد قدرته على السمع، ونتيجة ذلك لم يستطع اكتساب اللغة وفهمها، وعدم القدرة على الكلام تبعاً لذلك، وترى أن الطفل ضعيف السمع (Hard of Hearing Child) هو الذي فقد جزءاً من قدرته على السمع بعد أن تكونت لديه مهارة الكلام والقدرة على فهم اللغة، واحتفظ بقدرته على الكلام، ويحتاج إلى وسائل سمعية معينة.

ويعرّف سليمان (٢٠٠٣) ضعاف السمع بأنهم أولئك الأشخاص الذين تؤدي حاسة السمع عندهم وظيفتها على الرغم من تلفها، وذلك باستخدام آلات سمعية أو بدون ذلك.

وتتفق موسوعة التربية الخاصة والتأهيل النفسي في تعريفها للطفل ضعيف السمع مع القريوتي وآخرون (٢٠٠١) بأنه الطفل الذي يعاني من فقدان في حاسة السمع أكثر من (٢٧) ديسيبل وأقل من (٧٠) ديسيبل مما يجعل من الضروري استخدام أجهزه وأدوات مساعده حتى يتمكن من فهم الكلام المسموع (سيسالم، ٢٠٠٢).

في حين يقسم الروسان (٢٠٠١) المعاقين سمعياً إلى قسمين: الطفل الأصم كلياً وهو الذي فقد قدرته السمعية في السنوات الثلاث الأولى من عمره، وكنتيجة لذلك لم يكتسب اللغة، والطفل الأصم جزئياً هو الذي فقد جزءاً من قدرته السمعية، وكنتيجة لذلك فهو يسمع عند درجة معينة، وينطق اللغة وفق مستوى معين يتناسب ودرجة إعاقته السمعية.

وقد عرّف "هالاهان" و"كوفمان" (Hallahan & Kauffman (2003) المعوق سمعياً (وضعيف السمع) بأنه الفرد الذي لا تكون حاسة السمع لديه وظيفية وفعّالة للاستفادة منها في الحياة اليومية، وهذه الفئة تضم داخلها: الصمم الخلقى (Congenitally) وهم الأفراد الذين ولدوا بالإعاقة السمعية، والصمم العارض أو المكتسب (Adventitiously) وهم الأفراد الذين ولدوا بحاسة سمع عادية ثم فقدوها بسبب مرض أو حادث.

ويتجه الدماطي (٢٠٠٠) منحى آخر في تعريفه للإعاقة السمعية، إحداهما كمي يهتم بمقدار فقدان السمع، فيعرّف فقدان السمع الممتدة درجاته ما بين (٢٠) إلى (٦٠) ديسيبل بأنه ثقل في السمع يمكن لمن يعانون منه تعلم الكلام والاستفادة من المعينات السمعية. أما فقدان

السمعي الذي تتراوح درجاته من (٦٠) ديسبل فأكثر، فأفراده يعتبرون صماً ولا يستطيعون اكتساب الكلام وتعلمه دون استخدام طرق ووسائل متخصصة.

أما الخطيب (٢٠٠٢) فيقصر تعريفه للإعاقة السمعية على التعريف الوظيفي الذي يرى أن شدة الإعاقة السمعية هي نتاج لشدة الضعف في السمع، وتفاعله مع عوامل أخرى مثل: العمر عند اكتشاف فقدان السمع، ومدى معالجته، والمدة الزمنية التي استغرقها حدوث فقدان السمع، ونوع الاضطراب الذي أدى إلى فقدان السمع، وفاعلية الخدمات التأهيلية المقدمة، والعوامل الأسرية.

ومما سبق يمكن القول أن مصطلح الإعاقة السمعية يشير إلى درجات مختلفة من القصور السمعي مما يجعل الفرد يختلف في تفاعله مع المجتمع الخارجي بناءً على هذا القصور.

- تصنيف الإعاقة السمعية:

هناك تصنيفات عديدة للإعاقة السمعية تختلف عن بعضها باختلاف الأساس الذي يقوم عليه التصنيف، ويرتبط كل واحد منها بنطاق معين تبذل في إطاره الجهود لمساعدة المعاقين سمعياً. ويذكر الخطيب (٢٠٠٢) أن التميز بين الصمم والمستويات الأخرى من الإعاقة السمعية يعتمد على مهنة الاختصاصي الذي يقوم بالتمييز. فالتربوي يعرف الصمم من حيث تأثيره على الأداء التربوي، واختصاصي التأهيل المهني يعرفه من حيث تأثيره على الأداء المهني، والطبيب يعرفه من حيث شدة فقدان السمع مقاساً بالديسبل ونوعه.

وقد جرت العادة أن تصنف الإعاقة السمعية تبعاً لأربعة معايير وهي:

١ - التصنيف حسب العمر الذي حدثت فيه الإصابة.

٢ - التصنيف حسب موقع الإصابة.

٣ - التصنيف حسب شدة الإصابة.

٤ - التصنيف التربوي.

١ - التصنيف حسب العمر الذي حدثت فيه الإصابة:

يعتبر تحديد عمر الطفل وقت إصابته بالإعاقة السمعية من المتغيرات الأساسية لتحديد الآثار الناجمة عن تلك الإصابة، كما يساعد في تحديد طرق التواصل التي يمكن استخدامها مع

الطفل من خلال الخدمات التربوية التي تقدم لهم. وقد صنف الباحثون الإعاقة السمعية حسب العمر الذي حدثت فيه الإعاقة على النحو التالي:

أ - الإعاقة السمعية قبل اكتساب اللغة (Prelingual Deafness):

وتشير إلى حالات الإعاقة السمعية التي تحدث منذ الولادة أو في مرحلة عمرية سابقة على تطور اللغة والكلام عند الطفل، أي قبل سن الثالثة (القيوتي وآخرون، ٢٠٠١). والتي بدورها تترك آثاراً سلبية على نمو الطفل اللغوي لأنه يفقده كثيراً من المثيرات السمعية، مما يؤدي إلى محدودية خبراته وقلة تنوعها، ويكون غير قادر على تعلم الكلام واللغة. وهناك بعض الاتجاهات تعتقد إن صمم ما قبل اللغة عبارة عن حالة تتضمن إصابة الفرد بالإعاقة السمعية بعد الولادة نتيجة لحادث أو الإصابة بمرض، وفي هذه الحالة قد يبدأ الطفل بفقدان القدرات اللغوية التي تكون قد تطورت لديه إذا لم تقدم له خدمات تأهيلية خاصة، رغم أن الطفل في هذه الحالة تكون ولادته عادية من حيث القدرة على السمع (حنفي، ٢٠٠٣).

ويذكر الخطيب (٢٠٠٢) أن المشكلة هنا تكمن في أن الطفل لا يستطيع اكتساب اللغة والكلام بطريقة طبيعية، فعدم قدرته على سماع الكلام تعني عدم القدرة على تقليد كلام الآخرين ومراقبة كلامه، لذلك فهو يحتاج إلى تعلم اللغة بصرياً، وغالباً ما يستخدم أساليب التواصل اللغوية.

ب - الإعاقة السمعية بعد اكتساب اللغة (Post Lingual Deafness):

وهي الإعاقة التي تحدث عند الطفل بعد تطور اللغة والكلام - أي بعد بلوغ الطفل سن الخامسة - حيث يكون قد توفرت لديه مجموعة من المفردات اللغوية (حنفي، ٢٠٠٣).

كما يطلق هذا التصنيف على تلك الفئة من المعاقين سمعياً الذين فقدوا قدرتهم السمعية كلها أو بعضها بعد اكتساب اللغة، حيث تتميز هذه الفئة بقدرتها على الكلام لأنها سمعت وتعلمت اللغة (الروسان، ٢٠٠١). إلا أن هذه المهارات اللغوية والكلامية قد تتدهور بسبب عدم مقدرته على سماع مستوى كلامه، وغالباً ما يعمل على تنمية أساليب التواصل الشفهية لديه (الخطيب، ٢٠٠٢).

٢ - التصنيف الطبي حسب موقع الإصابة:

يرتبط هذا التصنيف بالجانب الطبي، حيث يتم تحديد الجزء المصاب في الجهاز السمعي الذي تسبب بالإعاقة السمعية، ويمكن تصنيف موقع الإصابة في الجهاز السمعي إلى إعاقة

سمعية توصيلية، وإعاقة سمعية حسية - عصبية، وإعاقة سمعية مركزية، وإعاقة سمعية مختلطة. وتصنف الإعاقة السمعية حسب موقع الإصابة على النحو التالي:

أ - الإعاقة السمعية التوصيلية (Conductive Hearing Loss):

وينتج ذلك من خلل يصيب الأذن الخارجية والوسطى مع وجود أذن داخلية سليمة، وهذا أبسط أنواع ضعف السمع حيث تنحصر المشكلة في وجود عقبات تحول دون توصيل الأصوات إلى الأذن الداخلية، حتى يتم تفسير وتحليل هذه الأصوات بواسطة مناطق السمع العليا (الجبالي، ٢٠٠٢).

ويذكر القريبي (١٩٩٦) أن الإعاقة السمعية التوصيلية تنتج عن اضطراب في الأذن الخارجية أو الوسطى (الصيوان، قناة الأذن الخارجية، غشاء الطبلة، العظيماث الثلاث) يمنع أو يحد من نقل الموجات أو الطاقة الصوتية إلى الأذن الداخلية، ومن ثم عدم وصولها إلى المخ.

وبشكل عام، فإن الأفراد الذين لديهم هذا النوع من الإعاقة السمعية يتمتعون بمقدرة جيدة على تمييز الأصوات العالية نسبياً، ويميلون إلى التكلم بصوت منخفض لأنهم يسمعون أصواتهم جيداً أو بسهولة، حيث لا يتجاوز فقدان السمع لديهم (٦٠) ديسبل، ويكون العلاج بالجراحة أو بالعقاقير الطبية فعالاً في هذا النوع من الإصابة (الخطيب، ٢٠٠٢).

ب - الإعاقة السمعية الحسية العصبية (Sensorineural Hearing Loss):

تنتج هذه الإعاقة عن خلل يصيب الأذن الداخلية أو المنطقة الواقعة بين الأذن الداخلية ومنطقة عنق المخ، مع وجود أذن وسطى وخارجية سليمتين. في هذا النوع من ضعف السمع تكون المشكلة في عملية تحليل وتفسير الأصوات وليس في توصيلها (الجبالي، ٢٠٠٢).

كما وتحدث الإعاقة السمعية الحس - عصبية من أي اضطراب أو تلف في الأذن الداخلية أو في العصب السمعي الموصل إلى المخ مما يستحيل معه وصول الموجات الصوتية مهما بلغت شدتها، أو وصولها محرفة (القيوتي وآخرون، ٢٠٠١). وهذا النوع لا يمكن علاجه طبياً أو جراحياً، بل إن الصوت لا يصبح واضحاً حتى في حالة تضخمه، ولذلك فالمعينات السمعية ذات فائدة محدودة (حنفي، ٢٠٠٣).

ج - الإعاقة السمعية المختلطة (Mixed Hearing Loss):

ويجمع هذا الشكل من الإعاقة بين فقد السمع التوصيلي وبين الإعاقة الحس عصبية، حيث تكون الإعاقة السمعية مختلطة إذا كان الشخص يعاني من إعاقة توصيلية وإعاقة حس

عصبية في الوقت نفسه، وفي هذه الحالة قد يكون هنا فجوة كبيرة بين التوصيل الهوائي والتوصيل العظمي للموجات الصوتية، وقد تكون السماعات الطبية مفيدة لهؤلاء الأشخاص (الخطيب، ٢٠٠٢).

د - الإعاقة السمعية المركزية (Central Hearing Loss):

تكون الإعاقة السمعية مركزية في حالة وجود خلل أو اضطراب يحول دون وصول الصوت من الممرات السمعية في جذع الدماغ أو المراكز السمعية في الدماغ، وغالباً ما يعاني الأفراد الذين لديهم هذا النوع من الإعاقة السمعية من اضطرابات عصبية خطيرة تغطي على الضعف السمعي. وفي هذا النوع من الإعاقة تكون المعالجات الطبية والمعينات السمعية ذات فائدة محدودة (الخطيب، ٢٠٠٢).

٣ - التصنيف حسب شدة الإصابة:

يقوم هذا التصنيف على تحديد درجة فقدان السمع كدلالة على القدرة على سمع وفهم الكلام والتي يمكن قياسها بالأساليب الموضوعية أو المقاييس السمعية، لتحديد عتبة السمع التي يستقبل عندها المفحوص الصوت. وبناءً على ذلك يمكن تحديد نوع ودرجة الإعاقة السمعية. وفي هذا النوع من التصنيف يستخدم مصطلح الوحدات الصوتية الديسيبل (Decibels) والذي يرمز له بـ (dB)، ومصطلح الهيرتز (Hertz) وهو ترددات الصوت لقياس حساسية الأذن للصوت. ولقد تعددت وتدرجت التصنيفات المختلفة وذلك حسب شدة الصوت من (١٠) إلى ما فوق (٩٠) وحدة صوتية، حيث ينحصر بعضها في أربعة تقسيمات مثل: تقسيم (الزريقات، ٢٠٠٣)، وتقسيمات (العزة، ٢٠٠١).

وقد أورد "هالاهاان" و"كوفمان" (Hallahan & Kauffman 2003) التصنيف الذي أخذت به اللجنة المختصة لتطوير خدمات المعوقين سمعياً في الولايات المتحدة. ويوضح الجدول (١) توزيع ذوي الصعوبات السمعية إلى فئات تبعاً لدرجة فقدان السمع وفق معايير المنظمة العالمية، كما يبين العلاقة المتوقعة بين درجة فقدان السمع والقدرة على سمع وفهم الكلام.

الجدول (١)

توزيع الصعوبات السمعية تبعاً لدرجة فقدان والصعوبة والأثر المتوقع على سماع الكلام وفهم الأصوات

الأثر المتوقع على سماع الأصوات وفهم الكلام	درجة الصعوبة	درجة الفقدان
لا أثر للإعاقة عند هذا المستوى من فقدان السمع.	عادية (Normal)	١٥-١٠ ديسيل
لا يجد الفرد صعوبة في إدراك الكلام في الأماكن الهادئة، ولكن في الضجيج يكون الكلام الخافت صعب الفهم.	بسيطة جداً (Slight)	٢٥-١٦ ديسيل
لا يجد الفرد صعوبة في الاتصال في المحادثات التي تتم في أماكن هادئة والمفردات محدودة، ويكون من الصعب سماع الكلام الخافت أو البعيد حتى لو كان المحيط الذي يتواجد به الفرد هادئاً. وتشكل المناقشات الصفية تحدياً بالنسبة له.	بسيطة (Mild)	٤٠-٢٦ ديسيل
يستطيع الفرد سماع الكلام عن قرب فقط. أما في الأنشطة الجماعية كالمناقشات الصفية فهي تشكل تحدياً لتواصل الفرد.	متوسطة (Moderate)	٥٥-٤١ ديسيل
يستطيع الفرد سماع الكلام الذي يتم بصوت مرتفع وواضح، ويواجه صعوبة بالغة في متابعة وفهم الحديث الذي يتم في مواقف جماعية، وغالباً ما يلاحظ على كلام الفرد بأنه ركيك مع أنه مفهوم.	متوسطة - شديدة (Moderate-Sever)	٧٠-٥٦ ديسيل
لا يستطيع الفرد سماع الكلام إذا لم يكن بصوت مرتفع، وحتى في هذه الحالة فإن لا يستطيع تمييز الكثير من الكلمات. كما يمكنه سماع الأصوات في محيطه مع أنها قد لا تفهم دائماً، أما من حيث الكلام فإنه غير مفهوم بتاتاً.	حادة (Sever)	٩٠-٧١ ديسيل
يمكن للفرد سماع الأصوات المرتفعة، لكنه لا يستطيع سماع كلام المحادثة بتاتاً، وتكون وسيلة البصر أفضل طريقة للاتصال. إن حدث على كلام الفرد تطور على الإطلاق، فإنه صعب الفهم.	حادة جداً (Profound)	+ ٩١ ديسيل

(Hallahan & Kauffman, 2003)

المصدر:

يتضح مما سبق أن هناك علاقة عكسية بين درجة الإعاقة وتأثيرها على السمع وفهم الكلام واللغة، بمعنى كلما زادت درجة الإعاقة زادت الصعوبات التي يواجهها الفرد. كما نلاحظ أن وجهة النظر الطبية تكمل وجهة النظر النفسية، فوجهة النظر الطبية تقوم على أساس كمي تتحد فيه درجة فقدان السمع بوحدات صوتية مقاسة بالديسيل، أما التصنيف النفسي فيقوم على أساس وظيفي يهتم بالنظر إلى درجات فقدان السمع من حيث تأثيرها على السلوك التواقي للفرد الأصم، ومدى احتياجه إلى برامج متخصصة لتعديل القصور في السلوك.

٤ - التصنيف التربوي:

يهتم هذا التصنيف بالربط بين درجة فقدان السمع وأثرها على فهم وتفسير الكلام وتميزه في الظروف العادية، وعلى نمو المهارات الكلامية واللغوية لدى الطفل، وما يترتب على ذلك من احتياجات تربوية وتعليمية خاصة. ويصنف التربويون الإعاقة السمعية إلى فئتين هما الأصم وتقليل السمع، وفيما يلي ذلك التصنيف:

أ- الأصم: ويقصد به الفرد الذي يعاني من عجز سمعي (٧٠) ديسبل فأكثر لا يمكنه - من الناحية الوظيفية - من مباشرة الكلام وفهم اللغة اللفظية، وبالتالي يعجز عن التعامل بفاعلية في مواقف الحياة الاجتماعية، حتى مع استخدام معينات سمعية مكبرة للصوت، حيث لا يمكنه اكتساب المعلومات اللغوية أو تطوير المهارات الخاصة بالكلام واللغة عن طريق حاسة السمع، ويحتاج تعليمه إلى تقنيات ذات طبيعة خاصة (القريطي، ١٩٩٦).

ب- ثقيل السمع: وهو الفرد الذي يعاني من صعوبات أو قصور في حاسة السمع يتراوح ما بين (٣٠) وأقل من (٧٠) ديسبل، ويمكنه الاستفادة من المعلومات المنقولة في صورة لغة منطوقة، وذلك باستخدام المعينات السمعية المناسبة لحالة السمع المتبقي لديه، ومعظم أفراد هذه الفئة بإمكانهم استيعاب المناهج التعليمية المصممة للأطفال العاديين (الدماطي، ٢٠٠٠).

- أسباب الإعاقة السمعية:

يرجع ضعف السمع إلى مجموعة من الأسباب التي يمكن تصنيفها إلى ثلاثة أنواع رئيسية طبقاً للزمن الذي تحدث فيه الإصابة:

١ - عوامل تحدث قبل الولادة.

٢ - عوامل تحدث أثناء الولادة.

٣ - عوامل تحدث بعد الولادة (حنفي، ٢٠٠٣).

وستتناول بشيء من الإيجاز كل من هذه العوامل على حده:

١ - عوامل تحدث قبل الولادة:

وتتضمن هذه العوامل ما يمكن أن يحدث قبل أن يولد الطفل، ولكنه يترك أثراً سلبياً عليه بعد ولادته، ويشمل مجموعة من العوامل التي إما أن تؤدي إلى انتقال سمات معينة إلى الجنين تؤثر سلباً عليه وتستمر معه طوال حياته أيضاً، وقد تتعدد هذه العوامل إلا أن أبرزها:

أ - الأسباب الوراثية:

تعد الوراثة مسؤولة عن حوالي (٥٠-٦٠٪) من حالات الإعاقة السمعية، حيث تنتقل إليهم بعض الصفات الحيوية والحالات المرضية من خلال الكروموزومات الحاملة لهذه الصفات كضعف الخلايا السمعية أو العصب السمعي (محمد، ٢٠٠٤). كما أن حوالي (٨٤٪) من حالات الإعاقة السمعية الوراثية تنتقل كصفة متنحية، بحيث تنتقل الإعاقة إلى الأبناء من أباء سليمين ليس لديهم إعاقة سمعية ولكنهما يحملان جينات الإعاقة (الخطيب، ٢٠٠٢). ويقوى احتمال ظهور هذه الحالات مع زواج الأقارب ممن يحملون تلك الصفات، وتظهر الإصابة بضعف السمع الوراثي منذ الولادة أو بعدها بسنوات حتى سن الثلاثين أو الأربعين كما هو الحال في مرض تصلب عظمة الركاب لدى الكبار مما يتعذر معه انتقال الموجات الصوتية للأذن الداخلية نتيجة التكوين غير السليم (القريطي، ١٩٩٦).

ب - التشوهات الخلقية:

تنشأ التشوهات الخلقية من عوامل غير وراثية تتعرض لها الأم الحامل كإصابتها ببعض الأمراض، وخاصة خلال الشهور الثلاثة الأولى من الحمل مثل إصابتها بالحصبة الألمانية، والزهري، أو الأنفلونزا الحادة، وهو ما يؤثر بشكل مباشر على تكوين الجهاز السمعي للجنين، هذا إلى جانب تعرضها لأمراض أخرى لها نفس الخطورة مثل البول السكري، وإضافة إلى تعاطي الأم الحامل بعض العقاقير دون استشارة الطبيب، ومن بين هذه العقاقير والأدوية الثاليدوميد والستربتومايسين والأسبرين مما يؤثر سلباً على خلايا السمع لدى الجنين وعلى جهازه السمعي بشكل عام (القريطي، ١٩٩٦؛ محمد، ٢٠٠٤).

ج - نقص اليود:

يؤدي نقص اليود للأم الحامل إلى حدوث اضطرابات تكوينية عديدة للجنين، حيث قد يؤدي إلى تلف العديد من الخلايا بالمخ، وهو الأمر الذي يمكن أن يؤدي إلى إصابته بالضعف السمعي (محمد، ٢٠٠٤).

د - عدم توافق العامل الرايزيسي:

والعامل الرايزيسي جزء من أجزاء الدم يطلق عليه (RH)، ويحدث ذلك عندما تتزوج امرأة لا يوجد العامل في دمها برجل يوجد العامل بدمه، هنا قد يرث الجنين العامل الرايزيسي من الأب، عندئذ قد ينتقل دم الجنين إلى الأم فيحدث عدم توافق بينهما حيث ينتج دم الأم أجسام مضادة تنتقل إلى دم الطفل عبر المشيمة، مما يؤدي إلى تلف كريات الدم الحمراء مما يؤثر على المخ وينتج عنه العديد من الإعاقات منها الإعاقة السمعية. والجدير بالذكر أنه نادراً ما يحدث هذا في الحمل الأول، ولكن نسبة الخطر تزداد في حالات الحمل اللاحقة، حيث إن دم الأم لا يكون قد استحث بما فيه الكفاية لإنتاج الأجسام المضادة للعامل الرايزيسي (Hardman, et al, 1990).

٢ - عوامل أثناء الولادة:

وتمثل هذه العوامل في مجموعة الظروف والمتغيرات التي تحدث أثناء ولادة الطفل من كدمات أو صدمات تؤدي إلى نزيف المخ أو عدم وصول الأكسجين إلى المخ بكميات مناسبة مما يترك أثراً سلبية على الطفل، حيث قد يترتب عليها موت الخلايا السمعية لدى الطفل، ومن هذه العوامل: الولادات العسرة أو الطويلة التي تستخدم فيها الأجهزة والملاقط بحيث يتم الضغط على رأس الطفل، وكذلك نقص الأكسجين عند الولادة مما يترتب عليه عدم وصول الأكسجين للمخ أو عدم وصوله لجزء من الوقت مما يؤدي إلى حدوث تلف يؤدي إلى قصور سمعي حسي عصبي (القريطي، ١٩٩٦؛ محمد، ٢٠٠٤).

٣ - عوامل بعد الولادة:

وتمثل كل ما يمكن أن يتعرض له الطفل بعد مولده، وخلال طفولته ومراهقته ورشده من عوامل ومتغيرات تؤثر سلباً على جهازه السمعي بشكل معين وبدرجة معينة، وتعرضه بالتالي إلى فقد السمع سواء كان ذلك كلياً أو جزئياً (محمد، ٢٠٠٤).

أ - أمراض الطفولة:

وتعتبر الأمراض التي تصيب الأطفال من أكثر الأسباب شيوعاً في حدوث الضعف السمعي بالرغم من انخفاض هذه الأعراض بشكل ملحوظ في هذا القرن، ومن هذه الأعراض الحصبة، النكاف، الأنفلونزا، وحمى التيفوئيد، والحمى القرمزية حيث إنها جميعاً ترتبط بالفقدان السمعي (القريطي، ١٩٩٦).

ومن الأمراض التي تؤدي إلى الضعف السمعي التهاب الأذن الوسطى، وينشأ من الزكام الحاد وينتشر في قناة استاكيوس، ومنه إلى الأذن الوسطى، حيث قام كل من "أولمستيد" و"الفيرز" (1964) Olmstead & Alvarez بدراسة (٨٢) حالة من الأطفال المصابين بالتهاب حاد في الأذن الوسطى، ووجدوا أن ما نسبته (٧٧٪) منهم يعانون من درجات فقدان سمعي، وذلك بعد ستة شهور تلت المرض، ومن هذه الفئة كان هناك (١٢٪) يعانون من فقدان مستمر (Hardman, et al, 1990)، هذا ويختلف تأثير هذه الالتهابات على الطفل بمدى تكرارها وحدتها وعمر الطفل عند الإجابة لها والتدخل الطبي والتعليمي والمناسب (Jessen & Beattie, 1990).

ب - العوامل البيئية:

ويشير إلى العوامل والمؤثرات التي يتعرض لها الفرد في بيئته والتي تؤثر سلباً على جهازه السمعي وعلى شدة سمعه، وتتراوح هذه العوامل بين التعرض المستمر للضوضاء واضطرابات الأيض (محمد، ٢٠٠٤). ويشير "هاردمان" Hardman إلى أن العوامل البيئية، ومن ضمنها التغيرات المفاجئة في الضغط الجوي بسبب الانفجارات والأذى الفيزيائي للجمجمة والأجسام الغريبة التي تدخل إلى الأذن، والأصوات العالية والضجيج كلها عوامل تسهم في نشوء إضرابات سمعية بعد الولادة، بالإضافة إلى عدد من العوامل الأخرى المرتبطة بالاضطرابات السمعية المكتسبة مثل عملية التحلل في الأذن نتيجة لتقدم العمر، النزف الدماغي، الحساسيات، الأورام داخل الجمجمة (Hardman, et al, 1990).

- نسبة انتشار الإعاقة السمعية:

أثبتت الدراسات المسحية التي أجريت لتحديد انتشار الإعاقة السمعية في عدد من المجتمعات المختلفة أن هذه العملية تعاني من صعوبات عديدة، تتمثل في كون أساليب التقييم غير دقيقة أو غير كافية، وفي كون العينات غير ممثلة، والافتقار إلى معايير ثابتة لتحديد مستوى فقدان السمعي (الخطيب، ١٩٩٨). وتقدر منظمة الصحة العالمية عدد المعوقين سمعياً في العالم بحوالي (١٢٠) مليون نسمة؛ أي بنسبة (٤.٢٪) (إمام، ٢٠٠٠). أما في الدول الغربية فلقد أشارت الدراسات أن حوالي (٥٪) من طلاب المدارس لديهم ضعف سمعي ما، إلا أن هذا الضعف لا يصل إلى مستوى الإعاقة. أما بالنسبة للضعف السمعي الذي يمكن اعتباره إعاقة سمعية فتقدر نسبة انتشاره (٠.٥٪)، وتقدر نسبة انتشار الصم بحوالي (٠.٠٧٥٪) (الخطيب، ٢٠٠٢).

أما في الدول العربية فإنه لا توجد إحصاءات دقيقة وشاملة عن انتشار الإعاقة السمعية، وتجاهل هذه الإحصاءات في معظم هذه الدول يدل على أن مشكلة الإعاقة السمعية لم تطرح نفسها كقضية اجتماعية تستحق التعامل معها على أساس من التخطيط الجيد لها لمواجهتها مواجهة بشكل علمي، وإنما تواجه الآن بأسلوب جزئي (عبد الواحد، ٢٠٠١).

وفي المملكة الأردنية الهاشمية، فإن الإعاقة السمعية تقع في المرتبة الثانية من حيث الانتشار، حيث بلغ عدد المصابين بالإعاقات السمعية حوالي (٣٥.٠٠٠) شخصاً، وتشكل الإعاقة السمعية نسبة (١٪) من مجموع الإعاقات الأخرى وفقاً لإحصاءات عام ٢٠٠٠ (الزريقات، ٢٠٠٣).

- خصائص المعوقين سمعياً:

تؤثر الإعاقة السمعية على جوانب النمو المختلفة للفرد المعاق سمعياً وبطرق مختلفة، إلا أن هذه التأثيرات قد لا تكون بالضرورة بشكل متساوي عند جميع المعاقين سمعياً، حيث قد تبرز عند البعض وقد لا تكون موجودة أصلاً عند البعض الآخر.

كما وتختلف هذه المظاهر من فرد إلى آخر باختلاف درجة فقدان السمع، والسن الذي حدثت فيه الإعاقة السمعية، وطبيعة الخدمات والرعاية الأسرية والتربوية التي توفرت للفرد، وغيرها من العوامل الأخرى (القريوتي وآخرون، ٢٠٠١).

ويرى "جيسون" و"باتي" (Jessen & Beattie, 1990) بأنه على الرغم من وجود العديد من الدراسات التي تناولت جوانب النمو النفسي والمعرفي واللغوي للمعوقين سمعياً، إلا أن نتائج البحوث كانت غير ثابتة وغير حاسمة، وذلك بسبب: الفروق في طرق التناول بين الدراسات والتعقيدات الخاصة بتقييم النمو وطبيعة الإعاقة السمعية. وفيما يلي عرض لمظاهر النمو المختلفة التي تتأثر بالإعاقة السمعية:

١ - الخصائص اللغوية:

يعتبر النمو اللغوي أكثر مظاهر النمو متأثراً بالإعاقة السمعية، إذ يشير مصطلح الطفل الأصم الأبكم (The Deaf-Mute, Child) إلى ارتباط ظاهرة الصم بالبكم، إذ يؤدي الصم بشكل مباشر إلى حالة البكم (Muteness)، وخاصة لذوي الإعاقة السمعية الشديدة (الروسان، ٢٠٠١).

ويعاني المعوقون سمعياً من تأخر واضح في النمو اللغوي، وتتضح درجة هذا التأخر كلما كانت درجة الإعاقة السمعية أشد، كلما حدثت في عمر مبكر. فالأطفال الذين يعانون من

إعاقة سمعية منذ الولادة يواجه نموهم اللغوي عجزاً واضحاً منذ الطفولة المبكرة (القيوتي وآخرون، ٢٠٠١)، كما ويصعب عليهم إتقان لغة مجتمعاتهم (Sartawi, et al, 1998).

إن حاسة السمع هي الطريق الأول لاستقبال المعاني والتصورات الكلية نجد أن المعاقين سمعياً يعانون من صعوبات فيما يتصل بالمعاني الكلية للكلمات. فقد أثبتت دراسة "جريفيث" وآخرون (Griffith, et al, 1990) التي اعتمدت على رواية القصص أن ذوي الإعاقة السمعية لديهم أفكار كاملة في قصصهم، ولكن مع زيادة تعقيد أو طول القصة يزداد عدد الأفكار غير الكاملة مثل: ربط الكلمات بشكل غير صحيح من حيث المعنى، أو الربط بين الفكرة والتوقع بشكل غير صحيح.

ومن هنا يمكننا أن نرجع عدم قدرة الأطفال المعوقين سمعياً على اكتساب اللغة وتعلم الكلام إلى العوامل التالية:

(١) عدم تلقي الطفل تغذية راجعة سليمة ومناسبة عند نطقه بعض الأصوات في مرحلة المناغاة خلال مرحلة الطفولة المبكرة.

(٢) عدم تلقي الطفل أي نوع من التعزيز أو التشجيع اللفظي المناسب من أفراد الأسرة المحيطين به.

(٣) عدم إمداد الطفل بنماذج لغوية مناسبة تساعده على تقليدها ومحاكاتها بشكل مناسب (Hallahan & Kauffman, 2003).

٢ - الخصائص المعرفية:

تعتبر القدرات العقلية للمعوقين سمعياً واحدة من الجوانب التي بالغ الباحثون في دراستها، وعلى الرغم من التعارض في نتائج تلك الدراسات، إلا أن معظمها يؤكد أنه لا توجد علاقة قوية بين درجة الإعاقة السمعية ونسبة الذكاء. وتشير الدراسة التي قامت بها جامعة "جالوديت" عن ذكاء الأطفال والشبان المعوقين سمعياً والتي اشتملت على (١٩٦٩٨) مفحوصاً من المعوقين سمعياً غالبيتهم من الصم، تبين أن متوسط ذكائهم الأدنى لا يقل عن متوسط درجة الذكاء الأدائية لأقرانهم من السامعين، والذي بلغ (٣٨.١) (القيوتي وآخرون، ١٩٩٥).

ويمكن القول أن الإعاقة السمعية لا تؤثر على الذكاء، فقد أشارت بحوث عديدة إلى أن مستوى ذكاء الأشخاص المعوقين سمعياً كمجموعة لا يختلف عن مستوى ذكاء الأشخاص

العاديين. وأشارت دراسات أخرى إلى أن المعوقين سمعياً لديهم القابلية للتعلم والتفكير التجريدي ما لم يكن لديهم تلف دماغي مرافق للإعاقة (الخطيب، ٢٠٠٢).

كما كشفت البحوث المبكرة والتي استخدمت الاختبارات اللفظية في تقييمها للقدرات المعرفية عند المعاقين سمعياً عن وجود فروق في مستوى الذكاء بين المعوقين سمعياً وعاديين السمع، لصالح عاديين السمع (القريطي، ١٩٩٦). ويجب التنويه هنا إلى أن هذه الاختبارات اللفظية لا يمكن التسليم بنتائجها بشكل مطلق ونهائي، حيث إنها تعتبر غير ملائمة لقياس ذكاء المعوقين سمعياً لتشبعها بالجانب اللفظي. ويؤكد الخطيب (٢٠٠٢) ذلك بقوله أن اختبارات الذكاء تعتمد إلى درجة كبيرة على المهارات اللغوية، وإن استخدام هذه الاختبارات دونما تكيف قد يؤدي إلى أخطاء في تقييم القدرات العقلية للمعوقين سمعياً، فقد يصنف المعوق سمعياً بالخطأ على أنه متخلف عقلياً (الخطيب، ٢٠٠٢). وهذا ما أكدته "فورث" (Furth, 1973) حين يعزو الفروق في الأداء على اختبارات الذكاء بين المعوقين سمعياً وعاديين السمع إلى النقص الواضح في تقديم تعليمات اختبارات الذكاء للمعاقين سمعياً، وخاصة اللفظية منها.

ويرى "دايلون" وآخرون (Dilon, et al (1980) بأن الأطفال المعوقين سمعياً يظهرون ضعفاً في العمليات المعرفية التي ترتبط باللغة والمفردات، كما ويظهرون قصوراً في المهام التي تتطلب مستويات معالجة أكثر عمقاً، مثل المهام التي تحتاج إلى تشكيل المفاهيم.

مما سبق نستنتج أن ذكاء المعاق سمعياً لا يختلف عن ذكاء عادي السمع، وأنه قد يكون لديه تأخر في نمو بعض جوانب قدراته العقلية عن معدل النمو الطبيعي للأفراد، إلا أن ذلك لا يعني وجود إعاقة عقلية لديهم، وإنما يعود إلى النقص الواضح لما تتعرض له هذه الفئة من خبرات لغوية وبيئية.

٣ - الخصائص الجسمية والحركية:

لا يختلف الطفل المعاق سمعياً عن الطفل العادي في الخصائص والحاجات الجسمية، فكل منهما يمر بنفس مراحل النمو التي يمر بها الآخر، من حيث الساعات المنظمة من النوم، والهواء الطلق، والطعام الجيد، والرعاية الصحية الكاملة (حنفي، ٢٠٠٣).

إلا أن ما أثبتته الدراسات الحديثة هو أن الفرق بينهما يحدث نتيجة لأثر فقد السمع، فقد تفرض الإعاقة السمعية قيوداً على النمو الحركي لديهم، فهم محرومون من الحصول على التغذية الراجعة السمعية، الأمر الذي يطور لديهم أوضاعاً جسمية خاطئة، كما أن نموهم الحركي

يعتبر متأخراً قياساً مع الأسوياء، وذلك لأنهم لا يسمعون الحركة، وأنهم لا يشعرون بالأمن بسبب التصاق إقدامهم بالأرض (العزة، ٢٠٠١؛ الصفدي، ٢٠٠٣).

إن فقدان السمع ينطوي عليه حرمان الشخص من الحصول على التغذية الراجعة السمعية مما قد يؤثر سلباً على وضعه في الفراغ وعلى حركات جسمه. أما النمو الحركي لهذه الفئة فهو متأخراً مقارنة بالنمو الحركي للأشخاص غير المعوقين سمعياً (الخطيب، ٢٠٠٢).

٤ - الخصائص النفسية والاجتماعية:

تعد اللغة وسيلة أساسية من وسائل الاتصال الاجتماعي، وتحديدًا في التعبير عن الذات وفهم الآخرين، كما أنها تعتبر وسيلة مهمة من وسائل النمو العقلي والمعرفي والنفسي. ولقد حظيت جوانب النمو النفسي والاجتماعي لدى المعوقين سمعياً بنصيب وافر من الدراسات، ففي دراسة له أجريت على أطفال معوقين سمعياً تتراوح أعمارهم بين (٩-١٠) سنوات، وجد "مايكليست" (1960) Myklebust أن حوالي (١٠٪) منهم أقل نجاحاً من الناحية الاجتماعية مقارنة بالأطفال العاديين. وأشارت "ميدو" (1980) Meadow إلى أن المعوقين سمعياً كثيراً ما يتجاهلون مشاعر الآخرين، ويسئون فهم تصرفاتهم، وأنهم يظهرون درجة عالية من التمرکز حول الذات (في الخطيب، ٢٠٠٢).

ويذكر "موريس" (2001) Moores أن ظهور المشكلات النفسية والتوافقية لدى المعوقين سمعياً يكون نتيجة لكيفية تقبل الآخرين - المحيطين بهم في بيئتهم - لإعاقتهم، وخاصة الوالدين.

ويشير "مورثان" و"ريتشارد" (1980) Morethan & Richard إلى أن الأصم في الطفولة لا يشعر بحنان الأمومة وعطفها الدافئ، ويرجع ذلك إلى عدم سماعه صوت أمه وترانيمها خلال فترة عنايتها به وهو في حضانتها، ويضيف أن الأطفال الصم يعانون من الإحباط نتيجة لعدم فهم الآخرين لهم، بسبب افتقارهم وسيلة التواصل (اللغة)، حيث إننا نشرح للطفل العادي مثلاً سبب رفض شيء ما، في حين أننا لا نفعل شيئاً للأصم سوى أن نجيب بالرفض، فيشعر بالإحباط لأنه لا يفهم سبب الرفض أو سبب معاقبته (في حنفي، ٢٠٠٣).

ويذكر القريوتي وآخرون (٢٠٠١) أنه بفعل صعوبات الاتصال اللفظي الضرورية لإقامة علاقات اجتماعية، يلاحظ أن المعوقين سمعياً يحاولون تجنب مواقف التفاعل الاجتماعي في مجموعة، ويميلون إلى مواقف التفاعل التي تتضمن فرداً واحداً أو فردين.

وهكذا يتضح أن الإعاقة تحد كثيراً من عالم خبرته وتحرمه من بعض المصادر التي يكون من خلالها شخصيته، وهذا من شأنه أن يجعل سلوكه جامداً، ويواجه الكثير من مواقف الشعور بعدم الأمن، ويعيش في فراغ صامت مما يؤثر على توافقه النفسي (قرشم، ٢٠٠٤).

٥ - الخصائص التربوية:

تبدو العلاقة واضحة بين درجة الإعاقة السمعية والتحصيـل الأكاديمي بالنسبة للأفراد المعوقين سمعياً، وأن أكثر مجالات التحصيل الأكاديمي تأثراً بالإعاقة السمعية هي مجالات القراءة والرياضيات التي تعتمد أكثر ما تعتمد على النمو اللغوي والمهارات اللغوية (الروسان، ٢٠٠٠).

حيث يؤثر تخلف الطفل ضعيف السمع في التواصل، بالإضافة إلى افتقاره للتوافق النفسي تأثيراً سيئاً على تحصيله الدراسي، ويعزز ذلك عدم رغبة معظم ضعاف السمع في استخدام المعين السمعي، ورفضهم للمساعدة الفردية، والنتيجة الحتمية أن يتخرج ضعيف السمع من المدرسة الثانوية ولديه تخلف أكاديمي شديد (أحمد وأحمد، ١٩٩١).

إن التحصيل الأكاديمي للأفراد المعوقين سمعياً غالباً ما يكون متدنياً، بالرغم من عدم انخفاض ذكائهم وهو الأكثر تأثراً بهذه الإعاقة، لذلك يأتي تحصيلهم الأكاديمي ضعيفاً ويتناسب ضعف التحصيل الأكاديمي لديهم طردياً مع ازدياد المتطلبات اللغوية ومستوى تعقيدها، وعدم فاعلية أساليب التدريس (العزة، ٢٠٠١). فقد قامت كلية "جالوديت" (Gallaudet College) في الولايات المتحدة الأمريكية بدراسة هدفت إلى تحديد مستوى التحصيل الأكاديمي الذي يبلغه الطلاب الصم، فتبين أن (٥٪) ممن هم في سن العشرين كان مستوى قراءتهم بمستوى الرابع الابتدائي أو أقل من ذلك، ووجد أن (١٠٪) فقط منهم كانوا بمستوى الصف الثامن أو أكثر، وبالنسبة للرياضيات فقد اتضح أن مستوى معظم الأشخاص الصم كان بمستوى الصف الثامن، وأن أداء (١٠٪) فقط منهم كان بمستوى أداء الأشخاص غير الصم (الخطيب، ٢٠٠٢).

ولقد أرجع المهتمون بتربية المعوقين سمعياً انخفاض التحصيل الأكاديمي لديهم إلى عدة أسباب غير الإعاقة السمعية، كعدم ملاءمة المناهج الدراسية أو طرق التدريس أو تدني كفاءة العاملين معهم أو انخفاض مستوى دافعيتهم وغيرها من العوامل. فالمعوقون سمعياً يحتاجون إلى جهد أكبر، وبرامج تربوية أكثر تركيزاً من تلك المتعلقة بالعاديين حتى يصلوا إلى مستوى أفضل في التحصيل (القيوتي وآخرون، ٢٠٠١).

ويعرض محمد (٢٠٠٤) لعدد من الخصائص المرتبطة بالتحصيل الأكاديمي للمعوقين

سمعيًا:

(١) ينخفض مستوى تحصيلهم بشكل ملحوظ عن مستوى تحصيل أقرانهم العاديين على

الرغم من عدم اختلاف مستويات ذكائهم.

(٢) يعد التحصيل القرائي من جانبهم هو الأكثر انخفاضاً، وذلك نظراً لقصورهم اللغوي.

(٣) كلما زادت المتطلبات اللغوية ومستوى تعقدها أصبح قدرتهم على التحصيل أضعف.

(٤) يرجع انخفاض مستوى تحصيلهم الأكاديمي في المجالات المختلفة إلى تأخر نموهم

اللغوي، وانخفاض قدراتهم اللغوية، وتدني مستوى دافعتهم، وعدم ملائمة طرق

التدريس المتبعة.

(٥) يحتاجون إلى التكرار والتوضيح المستمر للتعليمات، ومحتوى المادة الدراسية.

وبشكل عام، أشارت العديد من الدراسات إلى أن هناك انخفاض في المستوى

العام للتحصيل الدراسي لدى المعوقين سمعيًا مقارنة بنظرائهم العاديين، ويبلغ هذا الانخفاض

أو التأخر من ثلاثة إلى خمسة أعوام. ويزداد هذا التأخر مع زيادة السن، وأن أكبر تأخر

دراسي يكون في القراءة، وفهم الكلمات والفقرات (دبابنة، ١٩٩٦؛ Saratawi, et al, 1998؛

الدماطي، ٢٠٠٠).

مما سبق يتضح عدم اختلاف المعوقين سمعيًا عن العاديين في الذكاء والقدرات العقلية،

وقد يعود ما نلمسه من تأخر وانخفاض في التحصيل الدراسي إلى عوامل أخرى تتعلق بالمنهج

والمعلمين وطرق التدريس مما يستدعي تكاتف الجهود والبحوث لإعادة النظر في البرامج

التربوية المقدمة لهذه الفئة، وإعداد الخطط لتعديل المناهج وطرق التدريس للارتقاء بالمستوى

التحصيلي لهم بما يتناسب مع ما لديهم من قدرات.

وهكذا يتضح من العرض السابق أن للإعاقة السمعية تأثيرات واضحة على النمو

بمختلف جوانبه النفسية والحركية والمعرفية واللغوية. هذا ويشير كل من الخطيب والحديدي،

(١٩٩٦) إلى أن هذه الخصائص تنطبق على الأطفال المعوقين سمعيًا في البيئة الأردنية مما

يشير وجود تأثيرات عامة متشابهة للضعف السمعي بالرغم من الفروق الثقافية.

ثانياً: اللعب (Play):

يعد اللعب من الأنشطة المهمة التي يمارسها الطفل في حياته اليومية، إذ تسهم بدورها في تكوين شخصية الطفل من جميع جوانبها؛ فهو أسمى تعبير عن النمو الإنساني في الطفولة، كما يعد وسيطاً تربوياً مهماً في تربية وتعليم ونمو الطفل لما له من أثر مهم في النمو النفسي والعقلي والاجتماعي واللغوي والانفعالي وغيرها من جوانب النمو. ويسهم اللعب في تنمية تفكير الطفل وحل المشكلات وتنمية قدرته على التعبير الفني. كما ويساعده على إدراك العالم الذي يعيش فيه، والتمكن منه لتطويعه لاحتياجاته المتطورة بالفن الذي يسمح به سنه وقدراته، بحيث يكون اللعب بهذا المعنى هو رحلة اكتشاف تدريجي لعالمه المحيط به (الحيلة، ٢٠٠٣، بيرس ولاندو ١٩٩٧).

وسوف تعرض الباحثة تعريفات اللعب، وأنواعه، وأهميته في نمو الطفل، والنظريات المفسرة له.

- تعريف اللعب:

تعرف "ميلر" (1994) Meller اللعب بأنه "سلوك تناقض ظاهري، فهو استكشاف لما هو مألوف، ومران على ما أصبح تحت سيطرتنا بالفعل، وعدوان ودي، وسلوك اجتماعي غير محدد بنشاط نوعي مشترك أو ببناء اجتماعي، وإدعاء لا يقصد به الخداع".

أما الموسوعة البريطانية (1976) Britanica Encyclopida فتعرف اللعب بأنه أي نشاط تطوعي يتم من أجل السرور (في عبد الجبار والنباتة، ١٩٨٨)، إلا أن مثل هذا التعريف من الصعوبة بمكان تطبيقه على لعب الأطفال، واعتبار سلوك اللعب لديهم سلوكاً ترويحياً فقط.

وقدم "فروبل" (Frobel) تعريفاً للعب باعتباره وسيلة يحافظ بها الطفل على خبرته حيث إن اللعب هو ميكانيزم موحد للخبرة، وهو أكثر أنشطة الطفل روحانية، كما واعتبره أساس النمو الكلي المتكامل للطفل (Karrby, 1990).

ويعرفه بلقيس ومرعي (١٩٨٧) بأنه نشاط حر وموجه يكون على شكل حركة أو عمل، ويمارس فردياً أو جماعياً، ويستغل طاقة الجسم الحركية والذهنية، ويمتاز بالسرعة والخفة والارتباط بالدوافع الداخلية، ولا يتعب صاحبه، وبه يتمثل الفرد المعلومات ويصبح جزءاً من حياته ولا يهدف إلا إلى الاستمتاع.

ويرى عدس ومصلىح (١٩٩٩) بأنه عبارة عن استغلال طاقة الجسم في جلب المتعة النفسية، ولا يتم لعب دون طاقة ذهنية أو حركة جسمية، وهو السرعة والخفة في تناول الأشياء أو استعمالها والتصرف بها.

واللعب سلوك فطري وحيوي في حياة الطفل، وأنه نشاط يوضح لنا طرق الطفل بالتفكير والتدليل والاسترخاء والعمل والاختيار والإبداع (الشايحي، ٢٠٠٢).

مما سبق يمكن استخلاص تعريف للعب بأنه: نشاط وسلوك اجتماعي حركي نفسي موجه ذو مهارات فنية أو حركية يأتي به الطفل بنفسه أو بتوجيه من الآخرين فردياً أو جماعياً بحيث يجد فيه الطفل متعة وإشباعاً لرغباته وإثراءً لخبراته، مستغلاً بذلك طاقاته الجسمية والحركية والعقلية، معبراً عن طريقته بالتفكير والعمل والإبداع والاكتشاف.

- أنواع اللعب:

يمر اللعب بمراحل تطور تتفق مع مراحل نمو الطفل ونضجه الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي، حيث يرى "بياجيه" أن ألعاب الصغار تتغير شيئاً فشيئاً بحكم تطورها من الداخل لتصبح بناءً مكيفاً يستلزم البناء العقلي باستمرار (الحيلة، ٢٠٠٣). وبناءً على ذلك يمكن تصنيف اللعب إلى:

(١) اللعب الحس حركي.

(٢) اللعب بالدمى.

(٣) اللعب الإيهامي.

(٤) اللعب الإنشائي.

(٥) اللعب الاجتماعي.

١ - اللعب الحس حركي (Sensorimotor Play):

يظهر هذا اللعب في مرحلة المهد، ويعتمد على الحركات العضلية من خلال تكرار الحركات الجسدية واكتشاف الحواس، وتذكر "ميلر" (Meller 1994) أن هذا النوع من اللعب يبدأ في الشهر الثالث من العمر، حيث يقوم الطفل بالنظر إلى الأشياء ويبتسم لها، وذلك إذا أحسن الوالدان اختيار أدوات اللعب التي يتم تعليقها على سرير الطفل، ووضعها في مكان يتيسر عليه رؤيتها، وسماع الأصوات التي تصدر عنها.

ويستمر هذا النوع من اللعب حتى السنتين، وفيه يتدرب الطفل من خلال اللعب على استخدام جسمه والأدوات المحيطة به، ويكتشف البيئة من حوله باستخدام الحواس، والمحاولة والخطأ. وهذا النوع من اللعب له دور كبير في تطوير الخيال والإبداع حيث ان للطفل حرية تفسير المعلومة الواردة إليه كما يشاء (التركيت، ٢٠٠٣). ويتسم هذا النوع من اللعب بأنه الشكل الأولي للعب، حيث تغيب القواعد المنظمة للعب فيه. كما أنه ذو علاقة بميل الطفل ورغبته، فالطفل يلعب كلما رغب في اللعب ويتوقف عنه حينما يفقد اهتمامه به (العناني، ٢٠٠٢).

٢ - اللعب بالدمى (Doll Play):

وهي الألعاب التي تسود الفترة العمرية من السنة الأولى وحتى سن ما قبل المدرسة، وهذا النمط من اللعب يعتبر مكملاً للعب الاستكشافي. فيتابع الطفل عمليات الاستكشاف الفردي لكل ما يقع عليه بصره أو تصل إليه يده من دمي وألعاب، حيث يتعرف الطفل على الدمى والألعاب وكأنها أشياء قادرة على الكلام والأحاسيس والحركة حتى يبلغوا سنتين أو ثلاث سنوات، ثم يبدأ اهتمام الطفل بالدمى والألعاب الجامدة الفردية يقل تدريجياً مع التقدم في السن (الهابط، ١٩٩٩).

وهذا النوع من اللعب يشكل دراماً يستخدم الطفل فيه عقله، لكن دون أن يستخدم جسمه بنفس الدرجة. والطفل أثناء هذا النوع من اللعب يميل نحو الهدوء مع ثبات الجسم، حيث تدب الحياة في الأشياء التي يلعب بها أكثر مما هي في الطفل ذاته، ومن الأمثلة عليه: اللعب بالعراس ومحادثتها وتقبيلها وضربها، ويظهر هذا اللعب غالباً لدى الأطفال في عمر أقل من ثلاث سنوات (الخوادة، ٢٠٠٣).

٣ - اللعب الإيهامي (Make-Believe Play):

وهي المرحلة الثالثة في نمو اللعب، ويظهر الطفل في هذا النوع من اللعب قدراته العضلية الابتكارية والاجتماعية، فيلعب بعالم الكبار، ويستعويض عن الواقع بموقف خيالي يشبع فيه رغباته الشخصية وأمنيته (Takhvar & Smith, 1990). وفي هذا النوع من اللعب يتعامل الطفل مع المواد أو المواقف كما لو أنها تحمل خصائص أكثر مما تتصف به في الواقع (الحيلة، ٢٠٠٤).

وقد ذكر "بياجيه" (Piaget) أن اللعب الإيهامي عبارة عن وسيلة مواصلات رمزية تخضع الأشياء لنشاط الأطفال بدون قواعد أو حدود، فهو عملية تمثيل (Assimilation) (Singer & Singer, 1990)، وهو يرى أن الطفل يكرر الأفعال التي تتبع بعضها بعضاً بأسلوب

يكاد يكون موحداً، إلا أن هذا التكرار ربما تسبب في حدوث نتائج غير متوقعة عن طريق الصدفة، وتصبح نتائج هذا التكرار تقديرية بصورة متزايدة (ميللر، ١٩٩٤).

ويرى "بياجيه" أن طفل ما قبل المدرسة يمر في مرحلة ما قبل العمليات، وهي مرحلة تتسم بالتفكير الرمزي، والطفل في لعبة يستخدم شيئاً ليمثل شيئاً آخر أو يرمز إليه، ومن الأمثلة على ذلك قيام الطفل بتحريك مجموعة من الليجو وكأنها قطار، أو استخدام عصا وكأنها بندقيّة. ويعتمد اللعب الإبهامي بشكل كبير على فعل المحاكاة، والمحاكاة تشتمل العديد من أنواع السلوك بما في ذلك سلوك الإبداع الفني (العناني، ٢٠٠٢).

وهنا ينزع الأطفال إلى تمثيل أدوار عديدة مستمدة من واقعهم، مثل: لعبة رجال الشرطة، وبيت بيوت، وهم في تمثيلهم هذا يظهرون الكثير من الدقة في التمثيل، ولكنهم في الوقت ذاته يضيفون أبعاداً عليها من خلقهم وإبداعهم، ويظهر هذا بوضوح في ألعابهم، ويغدون بالتدرّج بجانب ذلك أكثر اهتماماً بالتفصيل، وأكثر ارتباطاً بالواقع أثناء التمثيل. وتتضح الألعاب الدرامية الواقعية في النشاط المنظم للتمثيل في المدارس، وفيما يقوم به الأطفال من مسرحيات (العناني، ٢٠٠٢).

٤ - اللعب الإنشائي (Constructive Play):

وهذا النوع من اللعب يهيئ الطفل للأنشطة الابتكارية، فهو قادر في هذه المرحلة على الاستمرار لمدة أطول في اللعب والتركيز لمدة أطول كذلك، ويستطيع أن يخطط للعبة، ويتطور اللعب الإنشائي من مجرد تناول الأشياء وتفحصها فقط إلى تشكيلها، ويدرك الطفل نفسه من خلال عملية التشكيل هذه كمبتكر (Takhvar & Smith, 1990).

وقد عرف "جونسون" (1987) Jonson اللعب الإنشائي بأنه استخدام الخامات مثل المكعبات لبناء شيء ما. وعرفه كل من "روجرز" و"ساويرز" (1992) Rogers & Sawyers أنه استخدام خامات اللعب (مكعبات - صلصال - أوراق) لابتكار شيء ما يظل موجوداً حتى بعد انتهاء الطفل من اللعب.

وتصنف صادق (١٩٨٩) اللعب الإنشائي بناءً على الخامات التي يستخدمها، فهي - في غياب التعليمات التي توجه للطفل - إما خامات تقاربية لا تسمح للطفل إلا بنتاج واحد كما في القطع المجزأة، وإما خامات تباعدية تسمح للطفل بقدر أكبر من الحرية في العمل (ورق، قطع قماش، أزرار، صمغ...).

٥ - اللعب الاجتماعي (Social Play):

ويظهر هذا النمط من اللعب بعد سن السادسة من عمر الطفل، كما ويتخذ شكل الألعاب الجماعية التي يشارك فيها الطفل أقرانه في الألعاب الرياضية والمباريات والتمثيل والهوايات. ويستمر هذا النمط من اللعب حتى نهاية مرحلة الطفولة وقبل مرحلة البلوغ (القوشتي، ٢٠٠٢). وكلما تقدم الطفل في العمر يكون أكثر قدرة على التعاون مع غيره من الأطفال، كما ويزداد حجم الجماعة مع حجم التقدم. ومن الجدير بالذكر أن اللعب الاجتماعي يتأثر كما وكيفاً بالعادات والتقاليد والمكان الذي يعيش فيه الطفل (الحيلة، ٢٠٠٣).

- أهمية اللعب في نمو الطفل:

تكمُن أهمية اللعب من الناحيتين النفسية والتربوية، فالأهمية النفسية تتبع من تفريغ الانفعالات لدى الطفل في حين تتبع الأهمية التربوية من تزايد مستوى معارفه وخبراته، وتتشكل شخصية الطفل في التفاعل النشط من خلال ما يقوم به من ألوان النشاط المختلفة في نطاق التفاعل مع البيئة المحيطة، حيث يكشف عن أهدافه ودوافعه، وتتكون لدى الطفل ميول وقدرات وخصال جديدة تعزز وتدعم معارفه وخبراته السابقة من خلال أدائه وأفعاله، حيث يشكل اللعب نشاطاً أساسياً لمراحل نماء الطفل فهو من الوجهة النفسية التربوية، الأداة الرئيسة لدراسة الطفل ومعرفة شخصيته، وما يواجهه من مشكلات وتنظيم تعلم الطفل وترويضه والتعبير عن ذاته وعن ما يقاسيه من حرمان وكبت (الخوالدة، ٢٠٠٣).

ويمكن القول أن اللعب يسهم في النمو المعرفي والاجتماعي والانفعالي والحس حركي والنمو الجمالي للطفل من خلال الأنشطة والممارسات والألعاب المختلفة التي يتضمنها، كما أنه يؤثر في الناحية النفسية والتربوية لطفل ما قبل المدرسة بشكل خاص، وفيما يلي عرض لتأثير اللعب على مظاهر النمو المختلفة:

١ - اللعب والنمو العقلي:

للعلم دور بارز في النمو العقلي للأطفال، حيث يسهم في تخفيف العبء عن الأهل بشرح النقاط المهمة والصعبة في الحياة، فالطفل من خلال اللعب ويتدخل بسيط من الأهل، وفي الوقت المناسب قد ينمو لديه مفهوم معين يعينه على الاندماج في المجتمع بطريقة أفضل وأسهل. كما يسهم في إعطاء الطفل الفرصة في تجربة واختبار عدد من الاحتمالات والمواقف (التركيت، ٢٠٠٣).

ويسهم اللعب من خلال الصور المتقطعة والمتاهات والمكعبات في النمو العقلي للطفل واكتسابه المعلومات الجديدة، وتمكنه من تصنيف الأشياء وفقاً لخاصية معينة مثل: الشكل، واللون، والحجم، والطول، والوزن. واستخدام المتاهات والألغاز للوصول إلى النتيجة المطلوبة يسهم في تطوير مهارات التفكير المنطقي، حيث تنمو قدرة الطفل على تنظيم الأشياء في تتابع وتسلسل يعتمد على التذكر أو استرجاع الصورة الأصلية في المخيلة. ويستفيد الطفل من اللعب بالألعاب العقلية من خلال تكوينه لعدة مفاهيم ضرورية لحياته العملية المستقبلية، ومنها: مفاهيم الأشكال والأحجام والعد والترتيب، والمكان، والتسلسل، ومفاهيم التشابه، والعلاقات المكانية (قناوي، ١٩٩٣؛ العناني، ٢٠٠٢).

ويستطيع الطفل من خلال اللعب أن يجمع الكثير من حقائق الحياة، ثم يأخذ بفهم هذه الحقائق، ويتعلم بالتدرج الكثير من الحقائق المجردة، كما ويعرف بواسطته الكثير عن الظواهر في عالمه الواسع (عدس، ٢٠٠٥). حيث يرى مصلح (١٩٩٠) أن الأطفال ينهمكون في مرحلة ما قبل المدرسة بنشاطات عقلية ومواقف حياتية من خلال اللعب دون أن يقرأوا كتاباً، فاللعب وسط يتعلم فيه الطفل عن نفسه وعن الآخرين والعالم من حوله.

ويشير السيد (٢٠٠٣) إلى أن اللعب كثيراً ما يكون مزيجاً من الواقع والخيال، يتخيل فيه الطفل ويستحدث أفكاراً أو موضوعات وخبرات وأسئلة وافتراضات وأشياء جديدة وغير مألوفة، وهنا يكون اللعب هو الابتكار.

وهكذا نجد أن اللعب نشاط رئيسي للطفل تنمو من خلاله الجوانب العقلية المختلفة، ويكتسب من خلاله العديد من الخبرات بطريقة تلقائية ذات قيمة تربوية عظيمة، فهي تنمي الاستطلاع والشغف والفاعلية، والتزود بانطباعات عديدة عن العالم المحيط به.

٢ - اللعب والنمو الحركي:

تكثر الألعاب الحركية التي يستمتع بها الأطفال، وتقدم لهم الكثير من الفائدة للعضلات الكبيرة والدقيقة والتي تسهم في نموهم، من حيث شكل أجسامهم وأحجامهم في وقت تنتمي فيه عضلاتهم بسرعة كما أن لعب الأطفال الذي يحتاج إلى استخدام عضلات الجسم يكشف للطفل قدراته الكامنة في الحركات المختلفة، ويجرب نفسه في البيئة المحيطة به التي تغريه بالحركة والاندفاع والإحساس بوجوده والمقدرة على مسايرة الآخرين (الحوالدة، ٢٠٠٣).

وقد أظهرت الدراسات التي أجريت حول نماء الأطفال أن نمو العضلات ومهارات الجسم الحركية ونمو الحواس المختلفة تلعب دوراً مهماً في عملية تطوير الطفل ونمائه، وأثبتت

الدراسات أيضاً أن اللعب بأشكاله المختلفة يعتبر عنصراً مهماً لنمو العضلات وتطويرها، وتؤدي الألعاب الوظيفية (الحس حركية) نتائج أفضل بكثير من الدروس الرياضية التقليدية، فالجري والقفز والحركات الإيقاعية كلها تروض جسم الإنسان، وتشكل عاملاً تطورياً ضرورياً لأعضاء الجسم المكتملة النضوج، أو تلك غير المكتملة (عبد الهادي، ٢٠٠٤).

ومما لا شك فيه أنه إذا ما تم اللعب تحت إشراف الكبار أو إذا طبق بطريقة صحيحة في مناهج رياض الأطفال، فإنه سيسهم في تشجيع الأطفال على اكتشاف قدراتهم، ويسمح باكتشاف البيئة الخارجية المحيطة بهم وسيكون له أكبر الأثر في تطوير عضلاتهم وقدراتهم الجسمية التي ستعطي الدافع الكبير للنمو السليم (التركيت، ٢٠٠٣).

ويمكن أن نلخص أهمية اللعب الحركي في عملية نمو الطفل بأنه ينمي الجسم ويطوره، والثقة بأداء الجسم، وزيادة التوازن والسيطرة على الجسم بحركاته، واختبار بعض العضلات عند القيام بالحركات الصعبة، وزيادة القدرة على الاعتماد على النفس في أداء العمل.

٣ - اللعب والنمو الاجتماعي:

للعب دور كبير في دمج الطفل مع الآخرين، وتكوين حس اجتماعي ضروري للأفراد الذين يحبون الحياة الاجتماعية الطبيعية والاختلاط بالجماعة. فمن خلال اللعب الاجتماعي نستطيع تعريف الطفل بمشاعر الآخرين وانفعالاتهم وعواطفهم، والطفل الذي يندمج في الألعاب الاجتماعية يراقب ويتعلم ممن حوله، فيراقب أصواتهم وملامحهم، وحركاتهم فيدرك متى يكون أدائه مقبولاً أو غير مقبول (التركيت، ٢٠٠٣).

وتكمن أهمية اللعب في تحرير الطفل من التركيز حول ذاته، والابتعاد عن الأنانية حتى يكون أكثر ليونة في التفاعل مع الآخرين، وتقبل أفكارهم وآرائهم وانفعالاتهم التي تدور حوله. واللعب الاجتماعي له فوائد التي لا يمكن إغفالها؛ لما لها من تأثير كبير في تنمية الشخصية السوية لدى الأطفال. فباللعب الاجتماعي نستطيع أن نؤكد على الكثير من العادات المهمة والمطلوبة للتعايش مع الآخرين، والتنافس مع الآخرين، والميول ومعرفة اهتمام كل طفل على حدة ومحاولة تلبية رغباته بقدر المستطاع، والقيم التي يتميز بها كل مجتمع، وكيف يتم تدريب الطفل على المحافظة عليها من خلال اللعب واستخدام التعليم والنصح غير المباشر لتطبيق الطفل اجتماعياً وتعليمه مهارات التعامل السليم والتعاطف والمشاركة الاجتماعية (نيومان، ٢٠٠٣).

ويرى العيسوي (١٩٩٨) أن للعب دوراً كبيراً في صيانة العادات والتقاليد الاجتماعية وتخليدها بنقلها عبر الأجيال كما الألعاب القصصية والأغاني، فإن لكل شعب مجموعة من الأساطير والقصص والأغاني التي تتمثل وتتجسد فيها عاداته وتقاليده ونظمه الاجتماعية فيرددتها الأطفال في ألعابهم وترسخ لديهم.

وهناك الكثير من الألعاب الاجتماعية التي تسهم في بناء شخصية الطفل الذي يندمج مع أفراد المجموعة بدون ضغوط خارجية، ومنها:

- اللعب الإيهامي أو تقليد الأدوار.
- الرسم والتلوين والتصوير الفوتوغرافي.
- الرحلات والنزهات وعمليات الاستكشاف القصيرة.
- الجري والمطاردة والغميضة.
- لعبة شد الحيل ولعبة خروف مسلسل (الخالدة، ٢٠٠٣).

٤ - اللعب والنمو الحسي:

غالباً ما تكون الحواس الطريق الأمثل لتوصيل المعلومات للأطفال. يبدأ الطفل الصغير في مراحل حياته الأولى باستكشاف العالم المحيط به عن طريق النظر والشم والتذوق، وقد قسمت "ميلر" (1994) Meller لعب الأطفال إلى:

- لعب به حركات غير هادفة.
- أنشطة فجائية غير هادفة أو ذات أهداف غير واضحة.
- أنشطة متكررة إجبارية تشمل ممارسات غير تلقائية وحركات هادفة كالمشي والتسلق والحركة.

وكلما زاد عمر الطفل يبدأ باللعب باستخدام حواسه أكثر، فهو يستكشف أجزاء جسمه، ويبدأ بوضع أصابع رجليه في فمه أو يلعب بالتمايل على جنبيه والتقاط الأشياء. ويبدأ الطفل بالتقليل من استخدام الحواس عندما يصل إلى سن السادسة تقريباً؛ فهو يكتفي بالنظر إلى الأشياء للتعرف إليها، إلا إذا كان هذا الشيء جديداً تماماً عليه، ويحتاج إلى تمعن وإمسك وتفحص حتى يستوعب الطفل المعلومات المرتبطة به. ومن الألعاب التي تنمي الجانب الحسي لدى الطفل:

- اللعب بالماء والرمل.

- لعبة الساعة.
- اللعب بالآلات الموسيقية.
- لعبة التمييز باللمس والتذوق والشم.
- الرسم والتلوين (عبد الهادي، ٢٠٠٤).

٥ - اللعب والنمو الجمالي:

من الأشياء المهمة التي ينميها اللعب هو الناحية الجمالية لدى الطفل وتذوقه الجمالي. فمن خلال اللعب التربوي والترفيهي الهادف والمدرّس ينمو عند الطفل التذوق الجمالي، ومعرفة نواحي الجمال، ومكامنه في أي لعبة يلعبها. ومن النواحي الجمالية التي يسهم اللعب في تطويرها السماح للآخرين بالمشاركة في ألعابهم الخاصة، وانتظار الدور دون الإحساس بالملل، والتعاون، وفن الاستماع. بالإضافة إلى العديد من المهارات منها العزف على آلة موسيقية، وتعلم نشيدة شعبية، وتعلم لعبة جديدة وإجادتها، والتلوين (التركيت، ٢٠٠٣).

٦ - اللعب والنمو الانفعالي:

يبدأ تطور البناء النفسي لشخصية الطفل من خلال الاحتكاك المباشر بينه وبين بيئته الخارجية، ومن خلال اللعب يحتك الطفل بالبيئة الخارجية مما يساعده على التعبير عن انفعالاته، وإشباع العديد من الحاجات النفسية لديه، وبالتالي تقل الإحباطات التي يعيشها في المواقف المختلفة (عثمان، ١٩٩٨).

فاللعب بالنسبة للطفل صمام الأمان لعواطفه وانفعالاته وهو أفضل وسيلة للتعبير الواضح عما يشعر به (عدس ومصلح، ١٩٩٩)، حيث إن هناك علاقة بين اللعب والتفريغ الانفعالي، فاللعب هو الآلية التي يلجأ إليها الطفل للتخلص من التوترات والقلق (عبد الهادي، ٢٠٠٤).

مما سبق يتضح ما للعب من أهمية لتحقيق متطلبات النمو في المراحل العمرية المختلفة فهو يلعب دوراً إيجابياً فاعلاً ومؤثراً في بناء الشخصية المتوازنة للطفل، فنجد أنه يسهم في بناء الجانب الجسمي والعقلي والاجتماعي والنفسي للطفل.

- اللعب في ضوء النظريات:

لما للعب من أهمية عند الأطفال بصفة عامة، وفي مرحلة ما قبل المدرسة بشكل خاص، فقد سعت العديد من نظريات علم النفس إلى تفسير اللعب والأنشطة المرتبطة به لدى الأطفال من خلال دراسات وافية ومفصلة عن نمو وتطور الأطفال. وفيما يلي عرض مختصر لأهم هذه النظريات:

١ - نظرية الطاقة الزائدة (Surplus Energy):

وتنسب هذه النظرية لـ"شالر" و"سبنسر" (Schiller & Spencer)، وخلصت أن وظيفة اللعب هي التخلص من الطاقة الزائدة لدى الإنسان وتوجيهها إلى العمل، ومن ثم يستعمل هذه الطاقة الزائدة في اللعب، وقد تم تقديم دليلاً على ذلك أن الأطفال يلعبون أكثر من الكبار لوجود من يقوم بهم ورعايتهم، وقد رفض علماء آخرون هذه الفكرة، حيث من الممكن توجيه طاقات الفرد وتحويلها إلى مجالات إبداعية ونشاطات هادفة، سواء أكانت الطاقة زائدة أم لا (في عبد الجبار والنباتة، ١٩٨٨).

وحاول أصحاب هذه النظرية إعطاء هذه الفكرة طابعاً تطورياً نموذجياً، فكلما كان الحيوان في مرتبة أدنى على سلم التطور زادت طاقته المطلوبة للحصول على الطعام والهروب من أعدائه، لذا ينتشر اللعب بين الحيوانات العليا، إذ إنها لا تحتاج مع توفر قدر أكبر من المهارة لديها إلى لوقت أقل تدفعه للمحافظة على حياتها (العناني، ٢٠٠٢).

غير أن العديد من الانتقادات وجهت لهذه النظرية، ومن أهمها أنه يمكن أن يعزى وجود اللعب لعدة عوامل أخرى غير عامل الطاقة، كوجود بواعث أو مثيرات تنبيهية (عبد الهادي، ٢٠٠٤).

٢ - نظرية تجديد الطاقة (Recreation Theory):

ويترجم هذه النظرية "لازاروس" (Lazarus)، وهي على النقيض من نظرية الطاقة الزائدة، فخلصت أن وظيفة اللعب هي تجديد الطاقة التي تصرف في العمل، فعندما يتعب الإنسان من عمله أو من نشاط معين يتحول إلى عمل شي مختلف تماماً، وهو اللعب. ولا ينكر العلماء أهمية اللعب والاستفادة منه، إلا أن عموم ظاهرة اللعب لا تتفق إلا قليلاً مع هذه النظرية، فالأطفال يقبلون على اللعب حتى وهم في حالات شديدة من الإجهاد، كما أن بعض الألعاب يزداد الإقبال عليها لما فيها من مجهود (في عبد الجبار والنباتة، ١٩٨٨).

وترى هذه النظرية أن الكائن الحي حينما يلعب فإنه يحرك أعضائه التي أجهدتها بالعمل، وبذلك فإنه في أثناء اللعب يريح الأعضاء المتعبة، ومن خلال هذه المرحلة يتجدد نشاطها ليستعيد العمل من جديد (الخالدة، ٢٠٠٣).

وهكذا فإن اللعب يتيح فرصة الراحة للمراكز المرهقة، حيث تبين هذه النظرية أن أسلوب العمل في الغالب أسلوب مجهد لكثرة استخدام العضلات الدقيقة للعين واليد، وهذا الأسلوب من العمل يؤدي إلى اضطرابات عصبية إذا لم تتوفر للجهاز البشري وسائل للاستجمام والراحة. واللعب يحقق ذلك الاستجمام (العناني، ٢٠٠٢).

ومن الانتقادات التي وجهت لهذه النظرية أن بعض الألعاب يزداد الإقبال عليها؛ لما فيها من مجهودات قاسية، والأطفال وهم الممثلون لظاهرة اللعب يقبلون على اللعب حتى وإن كانوا مجهدين فعلاً (عبد الهادي، ٢٠٠٤).

٣ - النظرية التلخيصية (Practice Theory):

يرى أصحاب هذه النظرية أن الطفل يلعب بالألعاب مختلفة، أو يمارس ألعاب متنوعة تلخص وتعبر عن حياته السابقة التي عاشها في الماضي (التركيت، ٢٠٠٣).

وتقوم هذه النظرية على الرأي القائل أن الأطفال حلقة في السلسلة التطورية من الحيوان إلى الإنسان، وأن الإنسان من ميلاده إلى اكتمال نضجه يميل إلى المرور بالأدوار التي مر بها تطور الحضارة البشرية منذ ظهور الإنسان إلى الآن، وأن ما يمارسه من ألعاب وحركات ليس سوى استعادة للغرائز الحيوية التي مر بها عبر مراحل التطور التاريخي للإنسان (العناني، ٢٠٠٢).

وأشهر من كتب في هذه النظرية "ستانلي هول" (Hull) الذي أكد أن الإنسان منذ ميلاده يميل إلى المرور بالأدوار التي مرت بها مراحل تطور الحضارة البشرية منذ ظهور الإنسان إلى الآن (عبد الهادي، ٢٠٠٤). كما أشار إلى أن كل طفل يكرر تاريخ الجنس البشري في لعبه، ويعد نشاط اللعب ملخصاً للعادات الحركية للجنس البشري في ماضيه حتى حاضره (اللبايبدي والخليلة، ١٩٩٨).

وقد تعرضت هذه النظرية للانتقاد من قبل علماء النفس بأبحاثه الحديثة المختلفة، ومفاد ذلك بأن ألعاب الأطفال تتغير بحسب طبيعة الطفل نفسه وبحسب بيئته الاجتماعية. فالاختراعات التي حدثت أثرت بشكل أو بآخر على ألعاب الطفل وكيفية ممارستها (عبد الهادي، ٢٠٠٤).

٤ - نظرية الإعداد للعمل (Practice Theory):

أشهر علماء هذه النظرية "كارل جروس" (Karl Gross)، وهي مقابلة للنظرية التلخيصية والذي يعتبر أن وظيفة اللعب هي إعداد الطفل للمستقبل، وليس مجرد بيان نشاط الأجيال الماضية (عبد الهادي، ٢٠٠٤).

ويشير "جروس" إلى أن الطفل يحضر لحياته العملية المستقبلية، وذلك بتجريبه جميع أنواع العمل كتقليد دور الطبيب والمهندس والإطفائي والنجار (التركيت، ٢٠٠٣). فوظيفة اللعب من وجهة نظر "جروس" هو تمرين لنواحي النشاط المختلفة التي يحتاجها الكائن الحي عند الكبر، كما أن اللعب يعد أكبر دافع لنمو الفرد وتقدمه حيث يمرن اللعب الأعضاء الجسمية ويسيطر عليها سيطرة تامة وبذلك يستطيع أن يستعملها استعمالاً حراً في المستقبل بحيث يمكن استخدام اللعب كأحد نماذج الإعداد الناجح للحياة (عثمان، ١٩٩٨).

وفي هذه النظرية يقيم "جروس" تفسيره كله على مبدأ الانتخاب الطبيعي الذي اعتبره دارون عاملاً أساسياً في التطور، حيث يربط "جروس" اللعب بصراع البقاء، ويفرض أن صغار الحيوانات وصغار البشر يمارسون اللعب لغايات تدريب الغرائز الفطرية وإعدادها لمواجهة أعباء الحياة والبقاء فيها، أي أن اللعب وسيلة لاكتساب المهارات والحركات التي تساعد على التكيف مع البيئة في الحاضر والمستقبل، إذ إن اللعب في نظره هو أسلوب الطبيعية للعلم، وهو تدريب الطفل على الأعمال الجذرية التي يقتضيها نوع حياته بعد أن يعاد دور الطفولة أو اللعب يرتبط بهدف الكائن في الحياة (الحوالدة، ٢٠٠٤).

ومما يعيب هذه النظرية أنه لا يمكن أن يتدرب الطفل على عمله المستقبلي بدون علم مسبق منه لطبيعة عمله مستقبلاً، وإذا مارس الطفل جميع هذه الأدوار، فهل سيتمهن في المستقبل جميع هذه المهن (التركيت، ٢٠٠٣).

٥ - نظرية التحليل النفسي (Psychoanalytic Theory):

تعود هذه النظرية لصاحبها "فرويد" (Freud) الذي استخدمها كوسيلة لعلاج المرضى العقلي والاضطرابات النفسية الموجودة عند الإنسان، وقد تطورت هذه النظرية في أواخر القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين (عبد الهادي، ٢٠٠٤).

وقد فسر "فرويد" الإيهام واللعب على أنهما إسقاط للرغبات، وإعادة تمثيل أنواع النزاع والأحداث المؤلمة لسيطرة عليها إلى وضع وسائل وأساليب لتقدير الشخصية على ضوء

افتراض أن اللعب والإيهام يكشفان عن شيء من حياة الفرد الداخلية ودوافعه الكاملة (اللبايدي والخليلة، ١٩٩٨).

إن هذا النمط من اللعب شديد التشبع بالخيال، ويمكن أن يشكل منطلقاً سليماً للاكتشاف والإبداع إذا ما أحسن توجيهه واستغلاله، كما يمكن استخدامه في علاج الأمراض النفسية للأطفال (العناني، ٢٠٠٢).

ويعبر اللعب في هذه النظرية عن رغبات محبطة أو متاعب لا شعورية، فهو تعبير يساعد على خفض مستوى التوتر والقلق عند الطفل، واللعبة هي تعبير صريح عما يشعر به الطفل، وقد أشار "فرويد" إلى أن اللعب هو الوسيلة التي يستطيع الطفل أن يحقق بها إنجازاته الأولى الثقافية والنفسية، فاللعب هو لغة الطفل في التعبير كما أنه وسيلة في الاتصال بالآخرين (عثمان، ١٩٩٨).

وهكذا فإن اللعب في إطار نظرية التحليل النفسي يمثل مدخلات وعمليات ومخرجات، فمدخلاتها الطفل الذي يشعر باختلال التوازن الانفعالي بسبب الكبت وعملياتها هي محاولة الطفل لتجسيد الواقع، مع المستقبل كما يرغب، ومخرجاتها هي أن يشعر الطفل بأن أمانه قد تحققت وبأن حرمانه قد أشبع.

٦ - النظريات السلوكية (Behavior Theories):

نظر السلوكيون الأوائل، ومنهم "واطسون" (Watson) إلى التفسيرات القائمة على أساس الغرائز على أنها تفسيرات عقيمة، ومن أهم مقومات النظرية السلوكية أن الإنسان يولد مزود بعدد من الاستعدادات السلوكية التي تساعد في التعلم، وتحدث عملية التعلم نتيجة لوجود الدافع المثير والاستجابة بمعنى إذا وجد الدافع المثير حدثت الاستجابة، ولكي يقوى الربط بين المثير والاستجابة لا بد من التعزيز. حيث يتعلم الفرد الدوافع الثانوية؛ أي النفسية والاجتماعية مثل: الانتماء والتقدير نتيجة لعمليات التعلم، وهذه الدوافع ذات أهمية كبيرة، إذ تؤدي للفرد وظائف جمة وتساعد في تحقيق النمو النفسي السوي (العناني، ٢٠٠٢).

وتفسر النظرية السلوكية اللعب على أنه ارتباط بين مجموعة من المثيرات والاستجابات؛ بمعنى أن الطفل يتقن اللعبة عن طريق التكرار والممارسة والتعزيز، حيث يؤثر ذلك في مستوى المهارة لدى الطفل. وقد تحدث "واطسون" عن المحاولات الخاطئة والناجحة التي يقوم بها الفرد خلال موقف معين، حي وضح ذلك بمجموعة من التجارب على الحيوانات (عبد الهادي، ٢٠٠٤).

ومن العلماء السلوكيين الذين فسروا اللعب العالم "جاثري" (Gathrie) في نظريته التعلم الشرطي والتي تعرف بالتلازم والاقتران، ويصر على ضرورة تلازم المؤثر غير الطبيعي والمؤثر الطبيعي حتى تتم الرابطة بين المؤثر والاستجابة، كما يرى أن الفترة التي تنقضي بين ظهور المثير غير الطبيعي بعد المثير الطبيعي ليست فترة سكون تام، وإنما فيها حركات تنثير مؤثرات جديدة. وخير مثال على ذلك لعبة كرة السلة، فقذف الكرة في السلة لا يتوقف على حركة واحدة، بل على عدة حركات تتم في ظروف مختلفة، وكل حركة من الحركات يتم تعلمها في محاولة واحدة من المحاولات، هكذا يجب التمرين في مواقف مختلفة؛ لأن كل تمرين يضيف حركة جديدة حتى يتمكن الطفل من اكتساب كل الحركات الخاصة لاكتساب هذه المهارة (اللبايدي والخليلة، ١٩٩٨).

ولقد ركز السلوكيون اهتمامهم على الدور الذي تلعبه البيئة متمثلة في مجموعة من المثيرات الخارجية في تشكيل السلوك، فيمكن النظر إلى المثيرات الخارجية على أنها مصدر للنمو والتغيير. فالطفل مثل المرأة يعكس بيئته، ومثله مثل السجل الفارغ تملؤه المثيرات الخارجية، وربما يظهر سلوكه على أنه سلسلة من المثيرات والاستجابات، ويذكر "سكولسكري" (Scholskery) أن اللعب يخضع لنفس القواعد الأساسية للتعلم والتي يتم تطبيقها على الفئات الأخرى من السلوك (في عبد الباقي، ٢٠٠١).

٧ - النظريات المعرفية (Cognitive Theories):

ترجع هذه النظرية إلى العالم "بياجيه" (Piaget, 1962) والذي ينظر إلى اللعب على أنه الوسيط الذي يتم من خلاله النماء العقلي أو المعرفي أو الأخلاقي في الأطفال، حيث ركز على النمو المعرفي منذ الطفولة حتى مرحلة المراهقة والرشد، حيث قام "بياجيه" بالملاحظة الدقيقة لما يقوم به الطفل من سلوك دون تدخل مباشر، فالتكيف عند "بياجيه" هو تكيف مع الحياة، فإذا تكيف الفرد فهو يؤكد بذلك حالة توازن مع نفسه والبيئة (عبد الهادي، ٢٠٠٤).

ينظر "بياجيه" إلى التكيف على أساس أنه عمليتان متكاملتان، وهما: المواءمة والتمثل، والتمثل هو نزعة الفرد أن يغير من صورة الشيء لتتناسب ما يعرفه، أما الاستيعاب فهو نزعة الفرد أن يغير من استجاباته لتلائم البيئة المحيطة (عبد الهادي، ٢٠٠٤). ويعزو "بياجيه" عملية النمو العقلي عند الأطفال إلى النشاط المستمر للعمليات التمثيل والمواءمة؛ حيث يكون الكائن الحي في حالة من التوافق الذكي عندما تتوازن عمليتا التمثيل والمواءمة، وعندما تكونان في حالة عدم توازن تنشط المواءمة على حساب التمثيل، وهذا يؤدي إلى التقليد أو المحاكاة، أما في

حالة العمل المتوازن للعمليتين، فيسود التمثيل الذي يساعد على إحداث التوافق والانسجام بين التعلم الجديد والخبرات في نطاق حاجة الكائن الحي (اللبايدي والخليلة، ١٩٩٨).

وهكذا يمكن توضيح علاقة ما سبق باللعب أن "بياجيه" يربط بين نوعية اللعب التي يقوم الأطفال بأدائها، وطبيعة المرحلة العقلية التي يمرون بها. وحتى ندرك أهمية اللعب عند "بياجيه" يجب أن نوضح العلاقة بين اللعب، وبين الافتراضات الأساسية لنظريته في التطور العقلي عند الأطفال. ويمكن القول بأن نظرية "بياجيه" بصورة عامة تقوم على ثلاثة افتراضات وهي:

١- الافتراض الأول: أن النمو العقلي يسير في تسلسل معين يمكن الإسراع به أو تأخيرته، ولكنه هو نفسه لا يمكن أن تغيره التجربة.

٢- الافتراض الثاني: أن التسلسل العقلي ليس مستمراً يؤثره بل يتكون من مراحل يجب أن يتم كل منها قبل أن تبدأ المرحلة المعرفية أو العقلية.

٣- الافتراض الثالث: أن التسلسل في النمو العقلي يمكن أن يفسر على أساس نوع العمليات المنطقية التي يتضمنها (الخالدة، ٢٠٠٣).

وهذا يعني أن "بياجيه" يرى أن عقل الطفل ينمو وفقاً لمراحل، وفي كل مرحلة يتميز عقل الطفل في هذه المرحلة بسمات خاصة تختلف عما كانت عليه في المرحلة السابقة، وهذا يشير إلى أن خصائص التفكير عند الطفل تنمو وتتسع، وهي في كل مرحلة تتمايز عما كانت عليه في المرحلة الأخرى، ولكن النماء العقلي عند الأطفال في كل مرحلة من مراحل تطوره يتطلب وسيطاً لهذا النماء. وهنا يأتي دور اللعب كمحتوى أو وسيط للتطور العقلي والمعرفي وأداة للتفاعل مع البيئة واكتساب خبراتها والتكيف معها، فكأن اللعب عند "بياجيه" يمثل وسيلة التعليم التي يظهر في أحداث التوافق بين ما يكتسبه الطفل وحاجاته (عبد الهادي، ٢٠٠٤).

وبذلك يصبح اللعب أداة أساسية في إنماء التفكير العقلي أو المعرفي عند الأطفال، وبلغة أخرى فإن اللعب يرتبط بنمو الذكاء (الخالدة، ٢٠٠٣).

وهكذا يمكننا القول إن اللعب في نظر "بياجيه" تمثيل خالص يحول حاصل المعرفة، إلى ما يتناسب مع مطالب الفرد للنمو. ولهذا فإن اللعب والتمثيل عملية مكملة لنمو الذكاء العقلي.

وبعد عرض النظريات التي تناولت تفسير اللعب فإننا، نرى تبايناً واضحاً بين كل نظرية وأخرى، ففي حين نرى نظرية الطاقة الزائدة تنظر إلى اللعب على أنه نتيجة وجود طاقة زائدة عند الطفل نرى أن النظرية التلخيصية أرجعت اللعب إلى الوراثة فقط ونظرية الإعداد

للعمل ترى أن اللعب إعداد الطفل للمستقبل، في حين ربط "فرويد" بين اللعب ونشاط الطفل الخيالي، وأكد على أن اللعب يساعد على خفض مستوى القلق والتوتر لدى الطفل، وتركز النظرية السلوكية على البيئة وتخضع اللعب لنفس القواعد التي يتم بها التعلم من خلال ربطها بين المثيرات والاستجابات، في حين يرى "بياجيه" بأن اللعب عملية مكتملة للنمو المعرفي، وعلى الرغم من هذا الاختلاف في تفسير اللعب إلا أن هذه النظريات مكمل بعضها البعض، كما أنها توضح مكانة اللعب وأهميته كنشاط مسيطر على الأطفال.

ثالثاً: التفكير الابتكاري (Creative Thinking):

أصبح التفكير الابتكاري أحد أهم الأهداف التربوية التي تسعى المجتمعات الإنسانية إلى تحقيقها. فالتقدم العلمي لأي دولة لا يمكن تحقيقه بدون القدرات الإبداعية الابتكارية لأبنائها، ولقد ازدهرت بحوث الابتكار في السبعينات من هذا القرن على يد العديد من العلماء. ويذكر "جيلفورد" أن الدراسات في مجال الابتكار من شأنها المساعدة على التعرف على المبتكرين الذين ينبغي إحاطتهم بالرعاية والتشجيع في المراحل المبكرة من حياتهم (شقيق، ١٩٩٩).

وسوف تعرض الباحثة تعريفات التفكير الابتكاري، ومهاراته، والنظريات المفسرة له، وسمات الأطفال المبتكرين، والتفكير الابتكاري عند المعوقين سمياً.

- تعريف التفكير الابتكاري:

تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم التفكير الابتكاري حيث يرى عبد الغفار (١٩٩٧) أن شيوع المفهوم وكثرة استخدامه بواسطة أفراد ذوي تخصصات مختلفة وأطر ثقافية متباينة يؤدي إلى كثرة هذه التعاريف. كما أن هذا التنوع في تعريف الابتكار لا يعكس تناقضاً بين الباحثين في هذا المجال بقدر ما يعبر عن تعقد هذه الظاهرة الإنسانية (أبو طالب، ١٩٨٩).

كما اختلف الباحثون العرب عند تعريب الكلمة الإنجليزية (Creativity)، حيث يعربها البعض منهم ابتكار، كما يعربها آخرون إبداع، وعند الرجوع للمعاجم العربية للبحث عن أصل هاتين الكلمتين لا نجد هناك فرقاً جوهرياً بينهما، حيث يفسر الرازي (٢٠٠٠) كلمة إبداع من أصل بدع، وأبدع الشيء: أي اخترعه، وأبدع الشاعر: أي جاء بالبديع، وفلان (بدع) في هذا الأمر؛ أي بديع، ومنه قوله تعالى: (قل ما كنت بدعاً من الرسل)، والبدعة الحدث في الدين بعد الكمال. في حين نراه يفسر كلمة ابتكار والتي مصدرها (بكر)، وبكر على الحاجة من باب دخل على الحاجة، وكل من بادر إلى شيء فقد أبكر إليه، وابتكر الشيء: أي استولى على باكورته.

كما ويشير عشوي (١٩٩١) إلى أن الإبداع والاختراع الموجه والابتكار عبارة عن مفاهيم يستعملها التربويون لوصف النشاط الذهني الذي يتميز به بعض الأفراد في مراحل عمرهم والذي يظهر في شكل إنتاج فني أو أدبي أو علمي تقني أو غير ذلك من أشكال الإنتاج في ميادين المعرفة.

وسوف تلتزم الباحثة في هذه الدراسة باستخدام مصطلح ابتكار، حيث يشير قاموس التربية إلى أن الابتكار والإبداع هو الاتصاف بالتجديد لا بالتقليد (الخولي، ١٩٨٥).

ويعرّف قاموس علم النفس (١٩٧٥) مفهوم الابتكار بأنه القدرة على إنتاج أشكال جديدة في ميدان الفن أو حل المشكلات بطرق جديدة.

وتعرّف موسوعة التربية الخاصة التفكير الابتكاري على أنه تفكير ذو نتائج خلاقة وليست روتينية أو نمطية، في حين تعرّف الابتكار بأنه القدرة على إنتاج عدد كبير من الأفكار الأصلية غير العادية، ودرجة عالية من المرونة في الاستجابة، وتطوير للأفكار والأنشطة (الأشول، ١٩٨٧).

ويتفق الشخص والدماطي (١٩٩٢) مع هذا التعريف حيث يعرفان الابتكارية بأنها قدرة الفرد على إنشاء عدد كبير من الأفكار الجديدة المبتكرة غير المعتادة، وعلى أن تكون لديه درجة عالية من المرونة في استجاباته للأمور والأحداث، بالإضافة إلى قدرته على تنمية أفكار وأنشطة متصلة مدروسة.

ويعرّفه جروان (١٩٩٩) بأنه نشاط عقلي مركب وهاذف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نتائج أصلية لم تكن معروفة سابقاً.

كما يعرّفه عبد الغفار (١٩٩٧) بأنه نوع من التفكير ينطلق فيه الفرد عبر ما اصطلحت وتعارفت عليه الجماعة التي يعيش فيها إلى مجالات وأفكار جديدة منتجاً إنتاجاً جديداً بالنسبة إليه أو بالنسبة إليها أو إليهما معاً.

وحيث إن الباحثة ستستخدم مقياس "تورانس" للتفكير الابتكاري فسوف تلتزم بتعريفه الذي ينظر فيه إلى التفكير الابتكاري في ضوء العملية الابتكارية، حيث يعرّفه بأنه عملية إدراك الثغرات والإخلال في المعلومات والعناصر المفقودة، وعدم الاتساق الذي يوجد له حل متعلم، ثم البحث عن دلائل ومؤثرات في الموقف وفيما لدى الفرد من معلومات، ووضع الفروض لملء

هذه الثغرات، واختبار الفروض، والربط بين النتائج، وإجراء التعديلات، وإعادة اختبار الفروض، ثم نشر النتائج وتبادلها (Torrance, 1976).

وترى يس (٢٠٠١) بأن هذا التعريف يسمح بالتعريف الإجرائي للقدرات والعمليات العقلية وسمات الشخصية التي تيسر أو تكف عملية الابتكار، كما أنه قدم لنا مدخلاً لتحديد أنواع نواتج عملية الابتكار وأنواع الأفراد الذين يستطيعون أن يبدعوا بنجاح، والظروف التي تيسر هذا الابتكار.

- مهارات التفكير الابتكاري:

يرى "جيفورد" (Guilford) أن القدرة على التفكير الابتكاري لا تمثل قدرة واحدة منفردة، وإنما هي قدرة متضمنة لمجموعة من القدرات (في النشواتي، ١٩٩٨). وقد حدد "تورانس" عدداً من المهارات الأساسية للتفكير الابتكاري وهي: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل.

١ - الطلاقة (Fluency):

يعرّف "تورانس" (Torrance 1976) الطلاقة بأنها القدرة على استدعاء أكبر عدد ممكن من الاستجابات تجاه مشكلة معينة في فترة زمنية محددة.

وتعني القدرة على توليد عدد كبير من البدائل أو المترادفات أو الأفكار أو المشكلات أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين والسرعة والسهولة في توليدها، وهي في جوهرها عملية تذكر واستدعاء اختيارية لمعلومات أو خبرات أو مفاهيم سبق تعلمها (جروان، ١٩٩٩).

وتتضمن تعدد الأفكار التي يمكن استدعاؤها أو السرعة التي يتم بها استدعاء استعمالات ومرادفات وفوائد لأشياء محددة وسيولة الأفكار وتدققها وسهولة توليدها (قطامي، ٢٠٠١).

وتنقسم الطلاقة إلى أربعة أنواع: طلاقة لفظية، وفكرية، وتعبيرية، وطلاقة التداعي. أما الطلاقة اللفظية فهي القدرة على سرعة إنتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تتوافر فيها شروط معينة. والطلاقة الفكرية هي القدرة على سرعة إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار التي تنتمي إلى نوع معين من الأفكار في زمن محدد، التعبيرية هي القدرة على التعبير عن التفكير السريع في الكلمات وصياغتها في عبارات مفيدة، أما طلاقة التداعي فهي القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الوحدات الأولية ذات الخصائص المعينة (معوض، ١٩٨٣).

وهكذا نجد أن الطلاقة تعني قدرة الفرد على إنتاج عدد كبير من الأفكار في وقت محدد، حيث تكمن الأهمية هنا لعدد الاستجابات لا لتنوعها.

٢ - المرونة (Flexibility):

ويقصد بها القدرة على تغيير الحالة الذهنية بتغيير الموقف، وهي عكس عملية الجمود الذهني. والطفل الأكثر إبداعاً يكون بذلك أكثر مرونة، إذ يتمتع بدرجة عالية من القدرة على تغيير حالته الذهنية، لكي توافق تعقد الموقف الابتكاري. ويتطلب هذا النمط توافر مقدار كبير من المعلومات مما يعطي إلى الطفل من تعليمات. كما يشير هذا المظهر من التفكير الابتكاري إلى قدرة الطفل على توليد مجموعة من الاستجابات تبين استعمالات غير مألوفة لشيء مألوف (قطامي، ١٩٩٠).

ويلاحظ هنا أن الاهتمام ينصب على تنوع الأفكار أو الاستجابات، بينما يتركز في الطلاقة على الكم دون الكيف وهي أيضاً عدد المداخل المستخدمة لإجراء تحسينات أو حلول لمشكلة معينة (Torrance, 1976).

ويحدد "جيفورد" (Guilford) عدة أشكال للمرونة هي:

- أ- المرونة التكيفية، وتعني القدرة على التكيف مع تغير الظروف.
 - ب- التحرر من الجمود، بمعنى تحويل اتجاه التفكير.
 - ج- إعادة تفسير المعلومات، بمعنى مراجعة المعطيات أو بنود المعلومات.
 - د- المرونة التلقائية، وتعني العفوية في تغيير الحالة الذهنية للفرد للقيام بعمل شي بطريقة مختلفة (في جروان، ١٩٩٩).
- ويرى الحسين (٢٠٠٢) أن الإنسان الذي يقف عند فكرة أو يتصلب لطريقة من الطرق هو أقل قدرة على الإبداع من إنسان مرن التفكير قادر على التغير والمرونة التكيفية.
- فالمرونة إذا هي قدرة الفرد على أن يأتي باستجابات مختلفة للمشكلة الواحدة، فالشخص المرن إذا فشل في حل ما سرعان ما يأتي بحل آخر جديد.

٣ - الأصالة (Originality):

وهي القدرة على سرعة إنتاج أفكار تستوفي شروطاً معينة في موقف معين كالجدة أو الندرة من الوجهة الإحصائية، أو الأفكار غير المباشرة والبعيدة عن الموقف المثير (نشواتي، ١٩٨٥).

ويرى "تورانس" (1976) Torrance أن الفكرة الأصيلة من الناحية الإحصائية هي الفكرة الأقل تكراراً.

وتعرفها السرور (٢٠٠٢) بأنها المقدرة على الإتيان بأفكار جديدة ونادرة ومفيدة وغير مرتبطة بتكرار أفكار سابقة، وهي إنتاج غير المألوف وبعيد المدى.

وتعتبر الفكرة أصيلة إذا كانت لا تكرر أفكار الناس المحيطين بها، وتكون جديدة إذا ما تم الحكم عليها في ضوء الأفكار التي تبرز عند الأشخاص الآخرين، وهي الأفكار التي لا تخضع للأفكار الشائعة، وتتصف بالتميز والشخص صاحب التفكير الأصيل هو الذي يمل من استخدام الأفكار المتكررة، والحلول التقليدية للمشكلات، وتتركز الأصالة على أفكار ذات قيمة من حيث النوع والجدة وهي التفرد بالفكرة (قطامي، ٢٠٠١).

ويشير قطامي (١٩٩٠) إلى أن الأصالة تعتمد على قيمة الأفكار ونوعيتها وجدتها، وهذا ما يميزها عن الطلاقة التي تشير إلى كمية الأفكار التي يقترحها الفرد، كما ويرى أنها تتميز عن المرونة بنفور الفرد من تكرار ما يفعله الآخرون، في حين أنه ينفر من تكرار أفكاره شخصياً في المرونة.

ويتضح مما سبق أن الأصالة هي قدرة الفرد على إنتاج فكرة جديدة متفردة قليلة التكرار داخل المجموعة التي ينتمي إليها.

٤ - التفاصيل (Elaboration):

ويعرفها "تورانس" (1976) Torrance بأنها الزيادة أو البناء على الفكرة الرئيسية لتصبح أكثر جاذبية. وهي الوصول إلى افتراضات تكميلية تؤدي بدورها إلى زيادة جديدة، وهي عبارة عن مساحة الخبرة والوصول إلى تنميات جديدة مما يوجد لدى المتعلم (قطامي، ٢٠٠١).

ويعتبر "تورانس" (1976) Torrance مهارة التفاصيل متممة للعمل الابتكاري وتحتاج إلى جهد وتركيز طويل، وقد يفشل أصيلو التفكير في إتمام عملهم لعدم قدرتهم على الاستمرارية وتحسين أفكارهم وإضافة كل ما تحتاج إليه الفكرة.

مما سبق يتضح أن التفاصيل تعني قدرة الفرد على إضافة تحسينات على فكرة معينة بحيث يتناول الفرد الفكرة البسيطة ثم يقوم بإضافة تكميلات وزيادات إليها.

- التفكير الابتكاري في ضوء النظريات:

تعددت النظريات التي تفسر التفكير الابتكاري، وستعرض الباحثة لبعض هذه النظريات مثل: نظرية التحليل النفسي، والنظرية السلوكية، والجشطلت، والنظرية المعرفية.

١ - نظرية التحليل النفسي:

يفسر أصحاب هذه النظرية الابتكار من خلال آراء "فرويد" في أنه لا يختلف في أساسه وديناميكياته عن الاضطراب النفسي والذي يبدأ لدى الفرد من أيام حياته الأولى (يس، ٢٠٠١). فالابتكار من وجهة نظر "فرويد" ما هو إلا تعبير عن حيلة دفاعية تسمى بالإعلاء، وعن طريق هذه الحيلة الدفاعية يعبر الفرد عن طاقاته الجنسية والعدوانية في صورة يقبلها المجتمع (شكير، ١٩٩٩).

وعلى الرغم من اتفاق "يونج" مع "فرويد"، فإنه يختلف معه في تحديد اللاشعور، ففي حين يرى "فرويد" أن معظم اللاشعور مكتسب وشخصي، نرى "يونج" يميز بين نوعين من اللاشعور إحداهما شخصي وهو ما تكلم عنه "فرويد"، والآخر جمعي ينتقل بالوراثة إلى الفرد حاملاً معه آثار خبرات الأسلاف وتراثهم، وهذا اللاشعور الجمعي عند يونج هو مصدر الإبداع (Katya, 1998).

وقد فرّق "فرويد" بين الابتكار والاضطراب النفسي، حينما أوضح أن الاضطراب النفسي ينشأ عندما تفشل الحيل الدفاعية المستخدمة في مواجهة المحتويات اللاشعورية عند الفرد، في حين أن الابتكار يحدث نتيجة لنجاح الإعلاء، وهي الحيلة الدفاعية المستخدمة في التعبير عن المحتويات اللاشعورية (عبد الغفار، ١٩٩٧).

مما سبق يتضح أن هذه النظرية لا تختلف في تفسيرها للتفكير الابتكاري عن تفسيرها للشخصية، فهي ترى بأن التفكير الابتكاري ما هو إلا حيلة دفاعية يعبر بها الفرد عن طاقاته الجسمية والنفسية بصورة مقبولة من المجتمع.

٢ - النظرية السلوكية:

قدّم "ميدنك" Mednick تصوراً نظرياً للعملية الابتكارية، وهو تصور يقوم على الاقتران الزمني بين المثير والاستجابة، ويرى أنه كلما كانت العلاقة أو الارتباط بين المثير والاستجابة

علاقة بعيدة لم يدركها الأفراد ولم توجد من قبل كان ذلك دليلاً على ارتفاع مستوى التفكير الابتكاري، ويصبح الابتكار نوعاً من البحث عن عناصر ارتباطية لم يسبق ارتباطها مع المثير وتنظيم هذه الارتباطات في تكوين جديد (في محمد، ١٩٩٩).

وبذا تفسر هذه النظرية التفكير الابتكاري بأنه الوصول إلى تكوينات جديدة من عناصر ارتباطية تتوافر فيها شروط معينة وأن تكون ذات فائدة، كما ويرى أصحاب هذه النظرية أن العناصر الارتباطية قد تستثار مقترنة بعضها مع البعض نتيجة لحدوث مثير آخر غالباً ما يكون حدوثه عن طريق الصدفة (شقيير، ١٩٩٩).

كما استنتج "ميدنيك" Mednick أنه كلما كان عدد الترابطات التي لدى الفرد للعناصر الأساسية للمشكلة أكبر، فإن إمكانية وصوله إلى حل ابتكاري تكون أكبر (في سرور، ٢٠٠٢). إذا فهذه النظرية تفسر التفكير الابتكاري بأنه ارتباطات بين مثيرات واستجابات جديدة.

٣ - الجشطالت:

يرى أصحاب هذه النظرية أن معرفة حلول أي مشكلة إنما يكون بالنظر إلى مجالها الكلي، أي ما يحيط بها من ظروف وملابسات (عبد الهادي وآخرون، ٢٠٠٣). ويرون أن الابتكار هو الذي ينزع إلى القيام بعمليات تنظيم وإعادة تنظيم المجال الإدراكي أكثر من كونه أفكاراً لخبرات سابقة، ويلعب الإدراك الدور المهم في تحديد شكل الابتكار (محمد، ١٩٩٩).

كما أن الدراسة والبحث عن الحلول لأي مشكلة يعتمد على التعامل مع الكل، وتتكون دراسة الجزء ضمن ما تم تحديده كإطار شامل للكل مع الوضع في الاعتبار أن الحلول الابتكارية ليست نتاج عملية مرتبة ومسلولة لكنها تظهر بصورة فجائية أثناء محاولة إعادة ترتيب عناصرها وفحصها في إطارها الكلي، ولا نستطيع توقع هذه اللحظة، ولا يمكن بالطبع التسليم بصورة كاملة بفكر الحدس أو الفجائية في ظهور الأفكار الابتكارية، حيث إنها تشكل أحد العناصر وليست كلها، ولا تتكرر الحاجة إلى التفكير والبحث بشكل حاد (محمد، ١٩٩٩).

وهكذا نرى أن هذه النظرية تفسر الابتكار على أنه عملية الوصول إلى حلول جديدة من خلال إدراك الموقف الكلي.

٤ - النظرية المعرفية:

تعد النظرية المعرفية من النظريات المهمة التي ارتكزت في خلفيتها على الجوانب العقلية، وأفضل ما طرحته النظرية المعرفية ما جاء به "بياجيه"، حيث يرى بأن هناك عمليات

متداخلة تشكل الفهم والاستيعاب ممثلة في عملية التمثيل والمواعمة التي تشكل عملية التكيف، وبالتالي تؤدي تشكيل التوازن المعرفي العام لدى الكائن البشري (عبد الهادي وآخرون، ٢٠٠٣).

وتتلخص نظرية "بياجيه" في أنه عندما يتعامل الأفراد مع شيء جديد أو غريب عن بنائهم المعرفي يحدث اختلال في التوازن، وتتطلب عملية إعادة التوازن استيعاب الفرد هذا الشيء الجديد، فيقوم بتعديل البناء المعرفي الخاص به للتعامل مع الأفكار الجديدة، وقد وجد بالدراسة أن الأطفال المبتكرين أكثر توازناً عن قرنائهم العاديين، كما وجد أن هذا الاختلاف يرجع إلى سرعة إعادة بناء المعرفي لديهم (Wakefield, 1998).

وبذا تفسر خاصية الابتكار بأنه يعتمد على قدرة الفرد على سرعة إعادة البناء المعرفي لتحقيق التكيف.

يتضح من العرض السابق للنظريات المفسرة للتفكير الابتكاري، أن هذه النظريات تعددت رؤيتها وتفسيرها لهذه العملية، ففي حين يرى "فرويد" أن التفكير الابتكاري حيلة دفاعية تكشف عن الصراعات الداخلية بأسلوب يقبله المجتمع، نرى السلوكيين يفسرون التفكير الابتكاري على أنه ارتباطات بين المثيرات والاستجابات الجديدة، كما ويرى أصحاب الجشطلت بأنه يعتمد على إدراك الموقف المشكل، أما "بياجيه" يرى بأنه سرعة إعادة البناء المعرفي للفرد للوصول إلى التكيف مع المواقف الجديدة. ونلاحظ أن هذه النظريات في مجملها تلفت النظر إلى الإنتاج وإن اختلفت تفسيراتها له.

- سمات الأطفال المبتكرين:

تعتبر معرفة خصائص الطفل المبدع ذات فائدة للمربي/ للمعلم من أجل تحديد الأطفال المبدعين واكتشافهم، وتنمية قدراتهم الإبداعية، والحيلولة دون إعاقتها، وكما يقول "تورانس": "لا يميل المعلمون إلى التعامل مع الطفل المبدع"، ومرد ذلك إلى ما يتصف به الطفل من خصائص غير عادية، تتطلب تخطيطاً وأنشطة خاصة، لا بد من مراعاتها، الأمر الذي يعني بذل جهد خاص، وإلا فإن هذا الطفل سينقلب إلى طفل مشاكس، يهدف إلى إشغال المربية أو المعلم به. ويمتاز الطفل المبدع بالمرونة، والاستقلالية، والمثابرة، والاعتماد على النفس، والانتواء والانعزالية، والمغامرة والتفكير المغامر، والاهتمامات المتنوعة، وتنوع طرق التعبير عن الانفعالات، والاندفاعية، والتنافس، والذوق الجمالي، والذوق الفني، والفكاهة، واللعب المفيد، واللعب بالأفكار (قطامي، ١٩٩٩).

ويحدد مرزوق (١٩٩١) ملامح الطفل المبتكر بأنه الطفل الذي تظهر لديه استعدادات الإنشاء والتركيب بطريقة واضحة، ويأتي بحلول جديدة وأفكار أصيلة لما يعرض عليه من مشكلات، حتى ولو كانت تلك الحلول غير جديدة.

ويعرض عدس (٢٠٠٥) لعدد من الخصائص التي تميز الطفل المبتكر منها أنه يتفوق على أقرانه في القدرة على الحديث، كما أنه يسعى لمزيد من المعرفة، ويحب الكتابة، وسعة الاطلاع، كما ويتميز بسرعة البديهة والحدس، ولديه القدرة على التركيز وحفظ الانتباه، كما أن لديه مهارات لحل المشكلة.

ويرى صادق وأبو حطب (١٩٩٠) أن من أهم سمات الطفل المبتكر الانفتاح الذهني، وروح الدعابة والمرح، والميل إلى التعبير عن المشاعر، كما أنه قد تحدث إليهم مشكلات تتعلق في الضبط والنظام في المدرسة.

ويعرض الجمال (٢٠٠٠) أهم الصفات التي يتحلى بها الطفل المبتكر وهي: مرونة التفكير، والاستقلال الشخصي بحيث يكون الطفل متحرراً من القيود الاجتماعية، كما أنه يميل نحو المعقد من الأشياء، ويشعر بالسعادة عند تحديه للأمور الصعبة، كما أنه يتحمل الوقوع بالأخطاء، وينخفض لديه مستوى القلق (الجمال، ٢٠٠٠).

ويعتبر الطفل مبتكراً إذا كانت لديه القدرة على تحديد المشكلات، واقتراح الأفكار الكثيرة لحلها فلا بد أن يكون لديه بعض المعارف التي يبحثها بطرق ووسائل مختلفة، ويحل النتائج التي يصل إليها ويصل من خلالها لأفكار متعددة (Isenberg, 1999).

- التفكير الابتكاري لدى أطفال ما قبل المدرسة:

أكدت الاتجاهات المعاصرة في تربية أطفال ما قبل المدرسة على أهمية تعريض الطفل للمثيرات الحسية المختلفة، وإكسابه المفاهيم المناسبة بما يساعده على اللحاق بالتطور العلمي المعاصر، حتى لا نهدر الكثير من طاقاته وقدراته العقلية، وحتى لا نفقده العديد من الخبرات قبل أن يصبح في سن المدرسة. فالطفل في هذه المرحلة كثير الأسئلة، محب للاستطلاع والبحث والتجريب لذا يجب استغلال هذه المرحلة (المجادي، ٢٠٠١؛ بهادر، ٢٠٠٣).

ويمكن تلخيص أهمية مرحلة الطفولة المبكرة في تنمية الطفل وقدراته الابتكارية في

النقاط التالية:

(١) يسير الأداء الإبداعي والتفكير الابتكاري في اضطراد ونمو مستمر في هذه المرحلة.

(٢) تعد فترة الطفولة المبكرة الفترة الحاسمة التي تتكون من خلالها المفاهيم.

(٣) يسهل على الطفل تخزين المعلومات والخبرات ورموز الأشياء لاستخدامها في اكتساب الخبرات المستقبلية.

(٤) يتصف خيال الطفل بالخصوبة المفرطة.

(٥) يستطيع الطفل في هذه المرحلة الربط بين الأسباب والنتائج بحيث يتمكن من ترتيب الأحداث في تسلسل منطقي.

(٦) سنوات الطفولة المبكرة هي الفترة التي يجب الكشف فيها عن الابتكار والإبداع لدى الطفل، ويتحقق ذلك إذا مكناه من الحركة والاستكشاف وأعطيناه الحرية للتجريب والممارسة واللعب والعمل (الشافعي ومحمد، ١٩٩٢؛ راشد، ٢٠٠١؛ صبحي، ٢٠٠٣).

وتعتبر الابتكارية صفة مشتركة بين جميع الأطفال، ولا ينقصهم سوى المناخ الصالح الذي يظهر هذه القدرات وينميها، كما أن الابتكار لدى الأطفال عبارة عن تعبير ذاتي تلقائي الهدف منه السيطرة على الوقائع وتنمية الأحاسيس، وتنمية الطفل هنا لأحاسيسه وأفكاره تعتمد على الحدس وليس التفكير المنطقي كما هو الحال عند الكبار، لذلك فإن التعبيرية عند الأطفال هي خطوة نحو التفكير الابتكاري بالمعنى الحقيقي والذي يرتبط بنمو الطفل حرفياً إلى الدرجة التي يستطيع فيها أن يفكر تفكيراً منطقياً، ويتعامل مع المجردات بطريقة مقصودة (عويس، ١٩٩٣).

وتشير طيبة (١٩٩٥) إلى أنه من المهم التعرف على الأطفال المبتكرين خلال مرحلة ما قبل المدرسة، وذلك للمساعدة في معرفة السمات التي تؤثر إيجابياً على ظهور الناتج الابتكاري، ولمعرفة السمات التي قد تؤدي إلى ضياع تلك الموهبة من صاحبها، وما إذا كان التدخل المبكر من قبل الراشدين يساعد على الحفاظ عليها. ويؤكد عشوي (١٩٩١) على ضرورة الاهتمام بالقدرات الابتكارية في سن مبكرة وذلك بتهيئة الجو النفسي والاجتماعي والتربوي الملائم لنمو هذه القدرات.

كما ويرى بدران (٢٠٠٠) بأن طفل ما قبل المدرسة لديه القدرة على التخيل والابتكار وهذا يتطلب تنميتها من خلال اللعب والرسم وقص القصص.

ويؤكد كل من "تورانس" و"غوران" (Torrance & Goran) إلى أن السنوات التي تسبق سن المدرسة (٤-٦) من العمر هي سنوات الابتكار، وأنه حين يدخل الطفل المدرسة الابتدائية

فإن الابتكار لا ينمو بدرجة كبيرة في الشكل الذي كان في سنوات ما قبل المدرسة، ويذهب إلى توجيه الأهل والمعلمين إلى ضرورة مساعدة الطفل على أن يكون مبدعاً من خلال استثمار السنوات المبكرة من العمر (في الحسين، ٢٠٠٢).

يتضح مما سبق أهمية هذه المرحلة في تنمية شخصية الطفل من جميع الجوانب، ومن الناحية العقلية والتفكير الابتكاري بشكل خاص عن طريق استثمار هذه السنوات من عمر الطفل باعتبارها سنوات إبداعية، لأن ما يتم تعلمه فيها يدوم تأثيره مدى الحياة.

- التفكير الابتكاري لدى الأطفال المعوقين سمعياً:

يرى زهران (٢٠٠٥) أن الطفل المعوق لديه القدرة على الابتكار تماماً كالطفل العادي، حيث قد يعاني هذا الطفل من سوء التوافق مع نفسه ومع الآخرين نتيجة لما يجربه من مقارنات بين نفسه والآخرين، ونتيجة لتعرضه لأنواع مختلفة من المعاملة ممن يحيطون به. فبعض الناس قد يهزأ به مما قد يثير نقمته على المجتمع، وبعض الناس قد يعطف عليه فيشعر بالضعف، وفي أحوال غير قليلة قد يستغل الطفل المعوق ضعف الناس نحو ضعفه مما قد يؤدي إلى نمو قوته، وليس من الضروري أن تتجه هذه القوة في الاتجاه الهدمي فقد تتجه أحياناً اتجاهاً بناءً ومنتجاً، وبالتالي قد يؤدي إلى الإنتاج الابتكاري.

كما أن عدم تعرض الطفل المعاق سمعياً لمثيرات أو منبهات لغوية يمكن أن يساهم بدرجة أو بأخرى في ضعف قدراته العقلية وقصور عملياته المعرفية، وخاصة تلك التي تعتمد على المفاهيم ذات الأبنية المركبة، ويرى "لوفيلد" (1987) Lawenfield أنه يمكن التغلب على العزلة أو الانفصال عن البيئة بواسطة التعبير عن الذات، وذلك عن طريق رسم والتلوين وصنع التماثيل، كما تبين أن الخبرات الحسية والتعبير عن الذات بالوسائل الفنية المختلفة قد تنمي الابتكار لدى الطفل المعاق.

كما أشار "كرامير" و"بوك" (1976) Kramer & Puck إلى أن المعوقين سمعياً يتمتعون بالقدرة على الابتكار على الرغم من مشاكلهم السمعية. ويؤكد ذلك "سلفر" (1977) Silver من خلال دراساته المتعددة للابتكار عند المعاقين سمعياً، حيث لاحظ أن المعوقين سمعياً تساووا مع نظرائهم العاديين بل غالباً ما تفوقوا عليهم في الابتكار.

ويرى "جونسون" (1975) Johnson أنه لا يمكن اعتبار الطفل المعاق سمعياً أقل قدرة على التفكير الابتكاري من الطفل العادي، وأن ادعاء تفوق الطفل العادي على الطفل المعاق سمعياً من حيث القدرة على التفكير الابتكاري ما هو إلا ادعاء غير صحيح، وخاصة أن هناك

من الدراسات ما أثبت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعوقين سمعياً والعاديين فيما يخص القدرة على التفكير الابتكاري باستخدام اختبارات "تورانس".

وتتفق نتائج "جونسون" Johnson مع نتائج كل من "سلفر" Silver (1977) و"أندرسون" Anderson (1985) وجعفر (1991) حيث كشفت نتائج هذه الدراسات عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال المعوقين سمعياً، والأطفال العاديين في الطلاقة والمرونة والأصالة والتفاصيل كمهارات في التفكير الابتكاري.

ويفسر "أندرسون" Anderson (1985) هذه النتائج إلى إحساس المعاق سمعياً بالنقص وعدم قدرته على التوافق مع الآخرين، نتيجة لإحساسه بفقد حاسة السمع مما يدفعه إلى السلوك الابتكاري كوسيلة تعويضية لتعويض إعاقته السمعية، ومن ثم فإن الابتكار عنده يكون أسلوباً لتحقيق ذاته بدرجة كبيرة قد تجعله يتفوق على العاديين.

ويمكن أن نعزو هذا التفوق إلى أن الأطفال المعوقين سمعياً يعتمدون على الخيال لحرمانهم من حاسة السمع بما يمكن أن يكون مثيراً للتفكير التباعدي، ويعطيهم مجالاً أوسع للتفكير، خاصة وأن هؤلاء الأطفال يتعاملون بحواسهم الإدراكية بصورة أوسع (Williams & Darbyshir, 1993).

وربما يرجع تفوق المعاق سمعياً على العادي في التفكير الابتكاري إلى أنه قد تكون الظروف البيئية المحيطة به مساعدة له على التعبير عن رأيه بحرية، دون أن يكون هناك ضغوطاً نفسية قد تؤثر على سوء توافقه مع نفسه ومع مجتمعه المحيط به، وبالتالي تساعده هذه البيئة بما فيها من معينات سواء لغة الإشارة أو قراءة الشفاه، مما يؤدي إلى ظهور الابتكارية ويجعله يتفوق على الطفل العادي (عبد المعطي، ٢٠٠٠).

وترى الباحثة أن كشف وتنمية القدرات الابتكارية لدى الأطفال المعوقين سمعياً في مرحلة ما قبل المدرسة من خلال تقديم أنشطة متعددة يمارسها هؤلاء الأطفال تعتبر جزءاً مكملًا لبرامج الرعاية النفسية والتربوية التي تقدم لهم، كما أنها تعتبر مدخلاً للتخفيف من أثر ما قد يعاني منه هؤلاء الأطفال من مشكلات سلوكية. حيث يشير "دريفت" (٢٠٠٤) أن تنمية الابتكار تعتبر لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة جزءاً من أجزاء المنهج في السنوات الأولى من العمر، حيث يجب تقديم الكثير من الفرص التي تدفع هؤلاء الأطفال إلى الابتكار من خلال أنشطة اللعب المختلفة.

كما ويرى كل من "باسينج" و"إيدن" (Passig & Eden, 2000) أن السنوات الأخيرة شهدت التدخل النشط لتحسين الوظائف المعرفية والقرارات العقلية لدى المعاقين سمعياً، ويرجع ذلك إلى الاعتقاد بأن المعوقين سمعياً يملكون نفس الإمكانيات العقلية التي يمتلكها العاديون، وبإمكانهم استغلال هذه الإمكانيات إذا تم تحسينها واستثمارها في وقت مبكر.

رابعاً: مشكلة الدراسة:

أشار "موريس" (Moore, 1996) إلى أنه لا توجد لدى المعوقين سمعياً تدن في القدرات العقلية، ولا يوجد محددات لقدراتهم المعرفية، كما يشير إلى عدم وجود أدلة تؤكد تأخر نموهم المعرفي والعقلي عن العاديين، فهم يقومون بالوظائف المعرفية ضمن المدى الطبيعي للذكاء (في الزريقات، ٢٠٠٣). كما وتتوزع قدراتهم العقلية توزيعاً طبيعياً مثل العاديين، ولا تختلف استجاباتهم على اختبارات الذكاء عن أقرانهم العاديين (الزهيري، ١٩٩٨). ويعتبر التفكير الابتكاري عملية معرفية ذهنية يمكن التحقق منها عن طريق نتائجها (قطامي، ١٩٩٠).

كما وتشير العديد من الدراسات (أبو طالب، ١٩٨٧؛ الوكيل، ١٩٨٩؛ قنديل، ١٩٩٧؛ يس، ٢٠٠١؛ صالح، ٢٠٠٢؛ يوسف، ٢٠٠٢) إلى أهمية وإمكانية تنمية التفكير الابتكاري لدى الأطفال في المراحل العمرية المختلفة باستخدام البرامج والأساليب التربوية الحديثة التي تمكن من تنمية قدرات التفكير الابتكاري واستثمارها.

ولأهمية مرحلة ما قبل المدرسة في تنمية القدرات المعرفية للطفل بشكل عام، والتفكير الابتكاري بشكل خاص، فقد كشفت العديد من الدراسات (عويس، ١٩٨٠؛ وحيش، ١٩٨٤؛ جلال، ١٩٩٣؛ الحموي، ١٩٩٦؛ هبد، ١٩٩٧؛ الجمال، ٢٠٠٠؛ الجمال، ٢٠٠١) عن أهمية تنمية مهارات التفكير الابتكاري في هذه المرحلة، حيث توصلت إلى العديد من الطرق والأنشطة التي تساعد في تنمية تلك المهارات.

ولما للعب من أهمية في هذه المرحلة، بحيث يتيح للطفل فرصة إطلاق قدراته المعرفية المختلفة وتوظيف هذه القدرات فقد تناولت العديد من الدراسات اللعب بأنواعه المختلفة وتأثيره على التفكير الابتكاري، وكشفت عن دور اللعب في تنمية هذه القدرات في مرحلة ما قبل المدرسة (Feitelson, 1972؛ Dansky & Silverman, 1973؛ Li, 1978؛ Dansky, 1980؛ فراويلة، ١٩٨٣؛ صادق، ١٩٨٩؛ يوسف، ١٩٨٩؛ Berretta & Brivette, 1990؛ طيبة، ١٩٩٥).

ويرى السيد (٢٠٠٣) أن استخدام اللعب في هذه الدراسات جاء استناداً إلى اعتقاد مؤداه أن هناك أنواعاً من اللعب تؤدي إلى تنمية التفكير الابتكاري على نحو أفضل.

ويرى أبو النصر (٢٠٠٤) أن الاهتمام بموضوع الابتكار لدى المعوقين نادر جداً، لذا من الضروري زيادة الاهتمام بزيادة التفكير الابتكاري لدى المعوقين، وذلك للاستفادة منها واستثمارها، كما ويرى أن كبت القدرات الابتكارية وعدم ترميتها قد ينتج عنه عواقب وخيمة على شخصية المعوق.

وتكشفت بعض الدراسات التي أجريت على الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة عن أهمية تنمية التفكير الابتكاري لديهم باستخدام البرامج المختلفة، وذلك على الأطفال ذوي صعوبات تعلم والإعاقات الانفعالية والإعاقات العقلية البسيطة والإعاقات البصرية (Sharpe, 1976؛ Stasions, 1984؛ Bernstein, 1985؛ عبد الرحمن، ١٩٩٥؛ القحطاني، ٢٠٠٠).

وبالرغم من أن اللعب عند الأطفال العاديين قد حظي باهتمام بالغ من جانب علماء النفس والتربية، إلا أن البحوث الخاصة بتأثير اللعب ودوره بالنسبة للأطفال غير العاديين ما زالت قليلة خاصة، علماً أن اللعب يعتبر وسيلة فاعلة للتغلب على العجز الذي تخلفه الإعاقة (الزبيري، ٢٠٠١).

ومن الدراسات التي أجريت للتعرف على تأثير اللعب في تنمية التفكير الابتكاري لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وتوصلت إلى فاعليته في إطلاق مهارات التفكير الابتكاري وتتميتها لديهم (Jay, 1991؛ الهابط، ١٩٩٩).

ويرى خطاب (١٩٩٢) إلى أن هناك علاقة مشتركة بين اللعب والقدرة الابتكارية، حيث يشترك كلاهما في الحرية والمناخ الحر، والجانب اللاعب في الابتكار، وروح المرح والتخيل الذي تتصف به مرحلة الطفولة، والرغبة في التجديد حيث يسعى الطفل دائماً في لعبه إلى تجريب تركيبات وأفكار جديدة.

وبالنسبة للأطفال المعاقين سمعياً يوفر اللعب المناخ النفسي الملائم لنمو مهارات التواصل والتعبير الابتكاري في الأفكار والمشاعر، خاصة إذا اختيرت أنشطة اللعب الملائمة لإعاقتهم (عبد الجواد وعبد الفتاح، ١٩٩٩).

ويرى الخطيب (٢٠٠٢) أن الأطفال المعوقين سمعياً يتعلمون بشكل أفضل عندما يكون الموقف التعليمي مشبعاً بالحركة والألوان والروائح والأنماط المختلفة، ولهذا فإن هؤلاء الأطفال بحاجة إلى ألعاب وأنشطة متنوعة خاصة في المراحل العمرية المبكرة.

وتتضح ابتكارية المعاق سمعياً في اللعب، وخاصة اللعب التخيلي والفن والرسم وحل المشكلات، حيث يبدي كثيراً من اللعب التخيلي الذي يتميز عما يبديه الأطفال العاديون في أن لعب الأطفال العاديين ينقصه الكثير من النضج الرمزي الذي يتفوق به الطفل المعاق سمعياً، حيث يعوض به ذلك القصور في مستوى نموه اللغوي الذي لا يعاني الطفل العادي منه (محمد، ٢٠٠٤). كما وجدت بعض الدراسات (رخا، ١٩٨٩؛ أحمد، ١٩٩٨؛ محمد، ١٩٩٩) تحسن أداء المعاقين سمعياً في التفكير الابتكاري باستخدام أنشطة مختلفة.

وقد لاحظت الباحثة(*) خلال تفاعلها مع الأطفال المعوقين سمعياً في الروضة أن بعضهم كان يظهر أفكاراً مميزة أثناء تفاعله مع الألعاب المختلفة، مما قد يشير إلى أهمية البرامج المختلفة لتنمية التفكير الابتكاري لديهم. بالإضافة إلى ندرة الدراسات التي اهتمت بالتفكير الابتكاري لدى المعاقين سمعياً في هذه المرحلة.

ومن هنا جاءت هذه الدراسة لفحص فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى اللعب في تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى الأطفال المعاقين سمعياً في مرحلة ما قبل المدرسة.

(*) درست الباحثة المعوقين شخصياً في معهد الأمل بالرياض، إضافة إلى إشرافها على التدريب الميداني لطلبات قسم التربية الخاصة - مسار الإعاقة السمعية في جامعة الملك سعود.

خامساً: أسئلة الدراسة:

تحاول هذه الدراسة الإجابة على الأسئلة التالية:

- (١) ما فاعلية برنامج تدريبي للعب على تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى الأطفال المعاقين سمعياً في مرحلة ما قبل المدرسة؟
- (٢) هل تختلف فاعلية البرنامج التدريبي للعب على تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى الأطفال المعاقين سمعياً في مرحلة ما قبل المدرسة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور وإناث)؟
- (٣) هل تختلف فاعلية البرنامج التدريبي للعب على تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى الأطفال المعاقين سمعياً في مرحلة ما قبل المدرسة تبعاً لتفاعل المجموعة (ضابطة وتجريبية) والجنس (ذكور وإناث)؟

سادساً: أهمية الدراسة:

- (١) تكمن أهمية الدراسة في تحديد أثر اللعب في تنمية التفكير الابتكاري لدى الأطفال المعاقين سمعياً.
- (٢) توجيه معلمي ومعلمات الأطفال المعاقين سمعياً في مرحلة ما قبل المدرسة إلى دور اللعب في تنمية التفكير الابتكاري لديهم.
- (٣) توجيه أمهات وآباء الأطفال المعاقين سمعياً لأهمية اللعب والذي يمكنهم تقديمه لأبنائهم من أجل تنمية التفكير الابتكاري لديهم.
- (٤) يمكن الاستفادة من نتائج البحث في توجيه رياض الأطفال التي تستقبل ذوي المعوقين سمعياً، فيما يتعلق بأدوات اللعب اللازمة لتنمية التفكير الابتكاري لديهم.

سابعاً: مصطلحات الدراسة:

١ - التفكير الابتكاري:

اعتمدت الباحثة على مقياس "تورانس" للتفكير الابتكاري، لذا فستعتمد على تعريفه الذي يرى بأنه العملية التي تتضمن الإحساس بالمشكلات والفجوات في مجال ما، ثم البحث عن دلائل ومؤثرات في الموقف، ووضع الفروض التي تعالج هذه المشكلات واختبار صحتها، والربط بين النتائج، وإجراء التعديلات، وإعادة اختبار الفروض، ثم نشر النتائج وتبادلها (Torrance, 1976).

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطفل المعاق سمعياً في اختبار "تورانس" للتفكير الابتكاري، فارتفاع الدرجة يدل على تفكير ابتكاري عالي، وانخفاضها يدل على تفكير ابتكاري منخفض.

ويعرف "تورانس" مهارات التفكير الابتكاري إجرائياً، كما وردت في مقياسه كما يلي:

- **الطلاقة (Fluency):** عدد الأفكار المختلفة التي ينتجها المفحوص بعد حذف المكرر.
- **المرونة (Flexibility):** عدد المداخل أو الفئات المختلفة للأفكار التي استخدمها المفحوص.
- **الأصالة (Originality):** الاستجابات الأصيلية هي الاستجابات غير الشائعة.
- **التفاصيل (Elaboration):** عدد الأفكار التي أضافها المفحوص لتكوين الصورة (Torrance, 1965).

٢ - اللعب:

هو نشاط وسلوك اجتماعي حركي نفسي موجه ذو مهارات فنية أو حركية يأتي به الطفل بنفسه أو بتوجيه من الآخرين فردياً أو جماعياً، بحيث يجد فيه الطفل متعة وإشباعاً لرغباته وإثراء لخبراته، مستغلاً بذلك طاقاته الجسمية والحركية والعقلية، معبراً عن طريقته بالتفكير والعمل والإبداع والاكتشاف.

٣ - المعوقون سمعياً:

هم الأطفال الملتحقون في مدرسة الرجاء بالرصيفة، ومدرسة الأمل بالقويسمة في مرحلة رياض الأطفال الذين لا تكون حاسة السمع لديهم فاعلة للاستفادة منها في الحياة اليومية ممن يتراوح فقدانهم السمع بين (٧٠) إلى (٩٠) ديسبل طبقاً لقياسه بالأديومتر.

ثامناً: محددات الدراسة:

تحدد نتائج هذه الدراسة بمجموعة من المحددات تضبط تعميم نتائجه وهي:

- ١ - الخصائص العامة للبرنامج التدريبي الذي أعد لتنمية التفكير الابتكاري، واعتمد على اللعب، وخصص لتدريب الأطفال المعوقين سمعياً في الأردن.
- ٢ - خصائص عينة الدراسة، وهي عينة تمثل الأطفال المعوقين سمعياً في الأردن بمتوسط عمري (٦.١١) ست سنوات وأحد عشر شهراً.
- ٣ - تتحدد الدراسة بالفترة الزمنية التي تم خلالها جمع المعلومات، وهي الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٠٥.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

أولاً: دراسات تناولت التفكير الابتكاري لدى المعوقين سمعياً.

ثانياً: دراسات تناولت تنمية التفكير الابتكاري لدى المعوقين سمعياً باستخدام برامج مختلفة.

ثالثاً: دراسات تناولت استخدام اللعب مع المعوقين سمعياً.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

وقفت الباحثة على العديد من الدراسات السابقة التي تناولت التفكير الابتكاري لدى العاديين وغير العاديين بفئاتهم المختلفة، وستقتصر الباحثة على الدراسات التي تناولت التفكير الابتكاري لدى المعوقين سمعياً، وقد تم تقسيم الدراسات إلى ثلاثة أقسام على النحو التالي:

أولاً: دراسات تناولت التفكير الابتكاري لدى المعوقين سمعياً.

ثانياً: دراسات تناولت تنمية التفكير الابتكاري لدى المعوقين سمعياً باستخدام برامج مختلفة.

ثالثاً: دراسات تناولت استخدام اللعب مع المعوقين سمعياً.

أولاً: دراسات تناولت التفكير الابتكاري لدى المعوقين سمعياً:

أجريت العديد من الدراسات التي هدفت إلى التعرف على التفكير الابتكاري لدى الأطفال المعوقين سمعياً في مراحل مختلفة، حيث أجرى "كالتسونيس" (1970) Kaltsounis دراسة للمقارنة بين الأداء الذي يظهره الأطفال المعوقين سمعياً، وأداء العاديين على اختبارات "تورانس" للتفكير الابتكاري باستخدام (الصورة ب) وشملت عينة الدراسة (٢٥) طفل معوق سمعياً، و(٢٥) طفل عادي، وأظهرت نتائج الدراسة وحصل الأطفال المعوقين سمعياً على درجات أعلى من التي حصل عليها الأطفال العاديين في التفكير الابتكاري، وكان أكثر الأبعاد دلالة في هذه الفروق بعدي (الطلاقة والمرونة)، بينما لم تظهر هناك فروق بين المجموعتين في (الأصالة).

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسة الأخرى التي أجراها الباحث نفسه (Kaltsounis, 1970) والتي هدفت إلى التعرف على الفروق في التفكير الابتكاري بين العاديين والمعوقين سمعياً، وشملت عينة الدراسة على (١٧٢) طفل معاق سمعياً و(٦٠٥) طفل عادي، من الصف الأول وحتى الصف السادس ابتدائي، وقد تم استخدام اختبار "تورانس" للتفكير الابتكاري (الصورة ب) حيث حصل الأطفال المعوقين سمعياً على درجات أعلى من الأطفال العاديين، وقد أظهر الإناث المعوقون سمعياً والعاديون أداء أفضل في (الطلاقة والمرونة) (والتفاصيل).

كما أجرى "جونسون" (1977) Johnson دراسة بعنوان "التفكير الابتكاري في غياب اللغة، مقارنة بين المعوقين سمعياً والعاديين" هدفت إلى إجراء مقارنة لقدرات التفكير الابتكاري

عند المعوقين سمعياً والعاديين، ودراسة الفروق بينهما باستخدام اختبار غير لغوي. وقد تكونت العينة من (٢٦٦) طالباً، (١٣٣) معوقين سمعياً، و(١٣٣) عاديين السمع، حيث تراوحت أعمارهم بين (١١-١٩) سنة. وتم تطبيق اختبار "تورانس" للتفكير الابتكاري الأشكال "الصورة ب"، حيث تمت مقارنة المجموعتين على مستوى القدرات الابتكارية الأربع التي يقيسها اختبار "تورانس" (الطلاقة، والأصالة، والمرونة، والتفاصيل). وأظهرت النتائج تفوق المعوقين سمعياً بشكل ملحوظ على العاديين في كل من قدرة الطلاقة والمرونة والتفاصيل، كما بينت أن هناك تأثيراً أساسياً للعمر؛ حيث تفوق الطلاب الأكبر سناً في العنيتين على الأصغر سناً منهم خصوصاً في قدرتي المرونة والتفاصيل، ولم يتضح أي تأثير لمتغير الجنس ذكراً كان أم أنثى.

وفي دراسة أخرى أجراها "سليفير" (Silver (1977) بعنوان "تساؤلات حول الخيال، والأصالة، والتفكير الابتكاري لدى الأطفال المعوقين سمعياً"، هدفت إلى إثبات عدم اختلاف الأفراد المعوقين سمعياً لا يختلفون عن الأفراد العاديين في القدرات الابتكارية في حال استخدام الأدوات والوسائل العلمية (غير اللفظية) في تقييم التفكير الابتكاري (الخيال، الأصالة)، حيث تكونت عينة الدراسة من (١٢) طالباً من الطلاب المعوقين سمعياً والمسجلين في فصول للفنون التجريبية، حيث تم تطبيق اختبار "تورانس" للتفكير الابتكاري الصورتين "أ" و"ب" (الأشكال)، وثلاثة مقاييس للفن التجريبي قبل بدء الدراسة في هذه الفصول وبعد الانتهاء منها، كما استخدم الباحث استمارات الملاحظة التي تسجل معدل تطور وتقدم الأفراد. وبينت نتائج الدراسة أن الطلاب المشتركين قد أحرزوا تقدماً واضحاً في المهارات الابتكارية. كما تساوت قدرات بعض الطلاب المعوقين سمعياً مع الطلاب العاديين الدارسين في الفصول ذاتها. وبينت نتائج الدراسة تفوق وامتياز البعض عن العاديين في الإنتاج الفني والابتكاري، كما أوضحت النتائج أن فصول التربية الفنية لا تخدم تقدير وتقييم القدرات الابتكارية فقط، بل إنها تؤدي إلى تنمية التفكير الابتكاري. حيث حقق المعوقون سمعياً تفوقاً في الأصالة بنسبة (٩٩٪)، و(٨٨٪) بالنسبة للمرونة و(٩٧٪) بالنسبة للطلاقة لصالح القياس البعدي على اختبار "تورانس" للتفكير الابتكاري.

كما قام "أندرسون" (Anderson (1985) بدراسة هدفت إلى التعرف على نوع العلاقة بين الدافع للمعرفة والقدرات الابتكارية عند الأطفال المعوقين سمعياً والأطفال العاديين في المدارس الابتدائية، وقد شملت عينة الدراسة على مجموعتين، المجموعة الأولى تشمل (٢٦) طفلاً معاقاً سمعياً بمتوسط عمري (١٠) سنوات، والمجموعة الثانية وتشمل (٢٦) طفلاً عادياً، وتم تطبيق اختبار "تورانس" باستخدام الصور (الصورة ب)، واختبار مزوجة الأشكال المألوفة، وتمت مقارنة أداء العاديين والمعوقين سمعياً على الاختبارين بهدف التعرف على الأسلوب المعرفي

الذي يمكن اللجوء إليه عندما يتطلب الموقف تفكيراً ابتكارياً، وأسفرت النتائج عن عدم وجود علاقة دالة بين الدافع المعرفي والتفكير الابتكاري لدى المجموعتين.

وهدفت دراسة جعفر (١٩٩١) إلى التعرف على الفروق بين الأطفال المعوقين سمعياً والعاديين فيما يتعلق بقدرات التفكير الابتكاري وسمات الشخصية المبتكرة، واشتملت عينة الدراسة على (٥٠) طفل معاق سمعياً، و(٥٠) طفل من العاديين، وتم تطبيق اختبار "تورانس" للتفكير الابتكاري (الصورة ب) وقائمة سمات الشخصية المبتكرة، وبمقارنة أداء المجموعتين على الاختبارين أوضحت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للتفكير الابتكاري وفي (الطلاقة، والمرونة، والتفاصيل) لصالح المعوقين سمعياً، كما كشفت عن وجود فروق في سمات الشخصية المبتكرة لصالح المعوقين سمعياً.

كما هدفت دراسة موسى (١٩٩٢) إلى الكشف عن الفروق بين الصم والعاديين في بعض القدرات المعرفية وخاصة الذكاء غير اللفظي والقدرات الابتكارية، وقد استخدم الباحث في الدراسة اختبار ذكاء غير لفظي، واختبار "تورانس" للتفكير الابتكاري (الصورة ب). تكونت عينة الدراسة من (٩٠) طفلاً معوقاً سمعياً بمتوسط عمري (١٢) و(١٠٠) طفل عادي، وكشفت النتائج عن تفوق الأطفال العاديين على الأطفال المعوقين سمعياً في القدرات الابتكاري (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل)، كما تبين وجود تفاعل لأثر الإعاقة السمعية والجنس على (الطلاقة، والمرونة، والتفاصيل) حيث تفوق الذكور والإناث العاديين في المرونة والأصالة والتفاصيل على الذكور المعوقين سمعياً، في حين تفوق الذكور المعوقين سمعياً في الطلاقة.

وأجرى أحمد (١٩٩٨) دراسة للتعرف على الفروق بين الصم وضعاف السمع والعاديين في تقدير الذات والقدرة على التفكير الابتكاري، وقد اشتملت عينة الدراسة على (٤٠) طفل أصم و(٤٠) طفل من ضعاف السمع و(٤٠) طفل من العاديين، وتتراوح أعمارهم ما بين (٩-١٣) سنة، تم تطبيق اختبار "تورانس" للتفكير الابتكاري (الصورة ب)، وكشفت الدراسة عن وجود فروق بين الأطفال الصم والعاديين في الطلاقة والمرونة والدرجة الكلية للتفكير الابتكاري لصالح العاديين، كما وجدت فروق دالة بين الأطفال ضعاف السمع والعاديين في الطلاقة والمرونة والدرجة الكلية لصالح العاديين، وعدم وجود فروق بين المجموعات الثلاث في الأصالة.

وقام عبد المعطي (٢٠٠٠) بدراسة قدرات ومؤشرات التفكير الابتكاري لدى الصم من تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وقد هدفت إلى الكشف عن علاقة قدرات ومؤشرات

التفكير الابتكاري لدى الصم البكم بالعمر الزمني، والنمو العقلي، والتعرف أيضاً على الفروق في هذه القدرات والمؤشرات لدى الصم البكم نتيجة اختلاف الجنس. وتبحث الدراسة ظاهرة النمو في قدرات ومؤشرات التفكير الابتكاري لدى الصم والفروق بين الجنسين في هذا النمو وعلاقته بالنمو العقلي، مع الاهتمام بالمؤشرات الجديدة لهذا النوع من التفكير. واستخدم الباحث اختبار "تورانس" للتفكير الابتكاري (الصورة ب) واختبار الذكاء المصور، وتم تطبيق الأدوات على (٤٠٠) طفل من الذكور والإناث بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي. وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعات البحث من الصف الأول حتى الثامن الابتدائي لدى الصم البكم فيما يتعلق بكل قدرة من قدرات التفكير الابتكاري موضع الدراسة.

كما أجرى عبد الله (٢٠٠١) دراسة بهدف التعرف على العلاقة بين القبول - الرفض الوالدي والتفكير الابتكاري لدى الأطفال الصم، والكشف عن الفروق بين الجنسين في التفكير الابتكاري، تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طفل أصم، تراوحت أعمارهم بين (١٢-١٥) سنة، تم تطبيق استبانة القبول - الرفض الوالدي واختبار التفكير الابتكاري لـ"تورانس". كشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية بين القبول - الرفض الوالدي والتفكير الابتكاري، كما لم تظهر الدراسة فروق دالة بين الجنسين في التفكير الابتكاري.

وتحت عنوان دراسة تحليلية مقارنة لمدى وتركيز الانتباه البصري وعلاقتها بالذكاء والتفكير الابتكاري لدى عينة من الصم والعاديين، أجرى يوسف (٢٠٠٣) دراسة بهدف التعرف على الفروق بين الصم والعاديين في مهارات التفكير الابتكاري والتعرف على العلاقة بين الانتباه البصري والتفكير الابتكاري بمهاراته المختلفة، وتكونت العينة من (٣٦) طالب أصم و(٣٨) طالب عادي من المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية بمعاهد الأمل والمدارس العادية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق اختبار الذكاء غير اللفظي، واختبار التفكير الابتكاري الشكلي (الصورة - ب -)، وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة بين الصم والعاديين في الطلاقة والمرونة والدرجة الكلية للتفكير الابتكاري وذلك لصالح العاديين، بينما لم توجد فروق بينهما في الأصالة، كما كشفت الدراسة عن وجود علاقة بين الانتباه البصري والتفكير والابتكاري وقدراته المختلفة.

أما في المجتمع الأردني فقد أجرى بنیان (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى التعرف على علاقة أنماط التنشئة الأسرية بقدرات التفكير الابتكاري لدى الأطفال المعوقين سمعياً، استخدم فيها اختبار "تورانس" الشكلي (الصورة - ب -) (النشاط الثاني والثالث)، واستبانة قام بتطويرها

لقياس أنماط التنشئة الأسرية التي يتعرض لها الأطفال من قبل أسرهم، وقد شملت عينة الدراسة جميع الأطفال المعوقين سمعياً في مدينة اربد وبلغ عددهم (٧٩) طالب، وكان عمرهم الزمني يتراوح (١٠-١٤) سنة، وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قدرات التفكير الابتكاري لدى عينة الدراسة تعزى لنمط التنشئة الأسرية حيث كانت نتائج النمط الديمقراطي والقبول على اختبار التفكير الابتكاري أعلى من النمط الرفض والنمط التسلطي، كما أظهرت النتائج وجود ارتباط بين مهارات التفكير الابتكاري.

ثانياً: دراسات تناولت تنمية التفكير الابتكاري لدى المعوقين سمعياً باستخدام برامج مختلفة:

أجريت العديد من الدراسات التي هدفت إلى تنمية التفكير الابتكاري لدى الأطفال المعوقين سمعياً باستخدام العديد من البرامج، حيث أجرى "جونسون (1975) دراسة بعنوان "تعلم الكلام، وإنتاج التجاوب الشفوي الأصيل عند الأطفال المعوقين سمعياً"، وهدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الأصالة اللفظية (اللغوية) والخيال عند المعوقين سمعياً، ومدى إمكانية تمميتها من خلال برنامج يعتمد على تقليد الأصوات، حيث تراوحت أعمار أفراد العينة بين (١٠-١٥) سنة تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، شارك أفراد المجموعة التجريبية في برنامج تدريبي يعتمد على تسمية الطيور بتقليد أصواتها، متضمناً إثارة الخيال لديهم، حيث حصل أفراد المجموعة التجريبية على درجات عالية في الأصالة اللغوية، كما أشارت النتائج إلى وجود ارتباط موجب بين قدرة الأصالة ومتغير العمر، حيث تفوق الأطفال الأكبر سناً في الأصالة اللغوية على الأصغر منهم سناً.

وهدفت دراسة "ريبر" و"شيريل" (Rober & Sher 1981) إلى التعرف على أثر التدريب الابتكاري للحركات الراقصة على التفكير الابتكاري للأطفال المعوقين سمعياً، واشتملت عينة الدراسة على (٢٠) طفل تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدم فيها جلسات التدريب على الحركات الراقصة الابتكارية بواقع جلستين أسبوعياً، واستمرت (١٠) أسابيع، واحتوت هذه الدراسات على مهارات حركية أساسية مع عدم الاتصال اللفظي بأفراد العينة التجريبية أثناء تأديتهم للحركات الراقصة والتفكير بطريقة ابتكارية لتحسين بنية الحركات الراقصة وتطويرها مستخدمين في ذلك صور من بعض المجالات، وأوضحت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة فيما يخص مهارات الحركات الراقصة الإيقاعية والأصالة والتفاصيل.

وفي دراسة قام بها "روز" وآخرون (Rose, et al (1983) بعنوان "قياس الابتكار عند المعوقين سمعياً عن طريق التصوير بالكمبيوتر"، هدفت إلى دراسة المتغيرات التي تؤثر في الابتكار التصوري (غير اللفظي) لدى عينة من المعوقين سمعياً بواسطة التصوير بالكمبيوتر. وقد تكونت العينة من (٣١) طفلاً معوقاً سمعياً تراوحت أعمارهم بين (٨ - ١٥) سنة، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين تكونت الأولى من (١٦) طفلاً، تم تدريبهم على برامج تربوية تستخدم طريقة التواصل الكلي، أما المجموعة الثانية فقد تكونت من (١٥) طفلاً تم تدريسهم في فصول التواصل الشفهي فقط، وقد عمل كل واحد منهم بشكل مستقل على الكمبيوتر عن طريق الصور والرسم البياني وتكوين القوائم، وأظهرت النتائج أن الطلاب الأصغر سناً في عينة فصول التواصل الشفهي حصلوا على درجات إبداعية أعلى من الطلاب الأصغر سناً في فصول التواصل الكلي، بينما حصل الطلاب الأكبر سناً في فصول التواصل الشفهي على درجات أقل في الإبداع من الأكبر سناً في فصول التواصل الكلي.

كما أجرى "مارسشارك" و"وست" (Marschark & West (1985) دراسة بعنوان "الابتكار اللغوي عند الأطفال المعوقين سمعياً"، حيث هدفت إلى دراسة المرونة اللغوية وتنمية الابتكار عند الأطفال المعوقين سمعياً عن طريق تأليف القصص وسردها ومقارنة ذلك مع العاديين، حيث تكونت عينة الدراسة من (٨) أطفال، أربعة منهم معوقين سمعياً تراوحت أعمارهم بين (١٢-١٥) سنة (٣ ذكور، وأنثى واحدة)، وأربعة من العاديين تراوحت أعمارهم بين (١٢-١٤) سنة (٣ ذكور، وأنثى واحدة). وقد بينت النتائج أن الأطفال المعوقين سمعياً قد استخدموا مهارات لغوية مبتكرة في قصصهم، وذلك عند تقييم قصصهم بطريقة التواصل الكلي، كما أنتجوا أنواعاً تقليدية للبناء الشكلي في القصص بمعدل مساوٍ لنظرائهم العاديين، كما تفوقوا على العاديين في أربعة تصانيف أخرى من التعبير الرمزي.

وتحت عنوان "استراتيجيات تنمية القدرات الابتكارية لدى الأطفال المعوقين سمعياً" أجرى "لايغتون" (Lughton (1988) دراسة هدفت إلى مقارنة تصميم يهدف إلى تطوير وتنمية القدرات الابتكارية يعتمد أسلوب العصف الذهني في تدريس التربية الفنية، مع التصميم التقليدي المتبع في تدريس التربية الفنية. تكونت عينة الدراسة من (٢٨) طفلاً معوقاً سمعياً (١٤ ذكراً، و١٤ أنثى) تراوحت أعمارهم بين (٨-١٠) سنوات، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: التجريبية وشاركت في البرنامج المعتمد على العصف الذهني، وضابطة تدرس المنهج العادي، وذلك على مدى (١٢) أسبوعاً. حيث استخدم اختبار "تورانس" للتفكير الابتكاري "الأشكال" تطبيق قبلي

وبعدي. أظهرت نتائج الدراسة تحسناً ملحوظ في كل من قدرتي المرونة والأصالة لصالح المجموعة التي شاركت في برنامج تنمية القدرات الابتكارية.

وأجرى رجا (١٩٨٩) دراسة هدفت إلى معرفة مدى فاعلية مجموعة من الأنشطة الهادفة ذات التوجيه الخاص في تنمية القدرات الابتكارية لدى مجموعة من الأطفال المعوقين سمعياً، واستخدم الباحث اختبار "تورانس" للتفكير الابتكاري (الصورة ب)، وقد شملت عينة الدراسة على (٣٠) طفل من طلاب الصف السادس والسابع والثامن تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وقام الباحث بتطبيق برنامج يتيح للأطفال ممارسة أنشطة فنية متنوعة (رسم، تمثيل صامت، تشكيل بالفلين، الصلصال)، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مكونات القدرة على التفكير الابتكاري (الطلاقة - المرونة - الأصالة - التفاصيل) لدى أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي.

كما قام "كامبي" (Kampe 1990) بدراسة عنوانها "تأثيرات التعليم المختلفة على الاستجابات الابتكارية للطلبة المعوقين سمعياً"، وهدفت إلى الكشف عن مدى فاعلية القدرات الابتكارية عند الأطفال المعوقين سمعياً، وأثر طريقة التواصل المستخدمة في البرامج في هذه التنمية، حيث اشتملت العينة على (٧٩) طالباً من الصفوف الابتدائية من الثالث إلى السادس (٤٠) عادي السمع، و(٣٩) معوقين سمعياً. كما تم تقسيم كامل أفراد العينة على أربع مجموعات الأولى والثانية من المعوقين سمعياً، والثالثة والرابعة من عادي السمع من كل الأعمار. استخدم الباحث اختبار "تورانس" للتفكير الابتكاري (الأشكال) الصورتين "أ" و"ب"، و"سليفير" لرسم ما تتوقعه، وما تلاحظه، وما تتخيله (Silvers Drawing What You Predict, What You See & What You Imagine Test) تطبيقاً قليلاً وبعدياً لكل المجموعات. دلت النتائج على أن جميع المجموعات التي شاركت في البرنامج قد نمت وتطورت قدراتها الابتكارية، وإن كانت المجموعتان اللتان استخدمتا التواصل الكلي تساوت فيما بينها حيث أبدتا تقدماً دالاً عن المجموعتين الأخرتين. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق بين المجموعة الثانية والمجموعة الرابعة لصالح الأخيرة (أي لصالح العاديين).

وقام النجار (١٩٩٨) بدراسة مدى فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض القدرات الابتكارية عند الصم (الطلاقة - المرونة - الأصالة) في الصف الأول الإعدادي. وشملت العينة (٢٤) طالباً وطالبة من المعوقين سمعياً في المرحلة العمرية من (١٣-١٤) سنة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين (تجريبية - ضابطة). واستخدم الباحث كلا من اختبار "تورانس" للتفكير الابتكاري

المصور (الصورة ب)، واختبار الذكاء المصور، واستمارة البيانات الشخصية والاجتماعية، واستخدم الباحث ثلاثة أنشطة رئيسة في البرنامج (الرسم، التمثيل الصامت، التشكيل النحتي لقطع الصلصال وورق العجين). وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في نمو (الطلاقة - المرونة - الأصالة) بالنسبة للتطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على التفكير الابتكاري وأبعاد التفكير الابتكاري عند المجموعة التجريبية بين التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، كما اظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات أعضاء الجماعة التجريبية في نمو (الطلاقة - المرونة - الأصالة) بعد تطبيق البرنامج.

كما قامت محمد (١٩٩٩) بدراسة أثر ممارسة النشاط الدرامي على تنمية التفكير الابتكاري لدى الأطفال ضعاف السمع، هدفت إلى دراسة تأثير برنامج نشاط درامي على تنمية التفكير الابتكاري لدى الأطفال ضعاف السمع، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (٤٠) طفلاً وطفلة من ضعاف السمع تم تقسيمها إلى: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وكانت أدوات الدراسة (اختبار رسم الرجل لـ"جودانف هاريس"، استمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي، واختبار التفكير الابتكاري بالحركة والأفعال لـ"تورانس"، وبرنامج النشاط الدرامي). وقد توصلت نتائج البحث إلى فاعلية ممارسة النشاط الدرامي والتي أدت إلى تحسن أداء الأطفال ضعاف السمع على اختبار التفكير الابتكاري.

أجرى "باسيج" و"أيدن" (2000) Passig & Eden بعنوان "تنمية مرونة التفكير لدى الأطفال الصم وضعاف السمع باستخدام تقنية الواقع التخيلي"، هدفت إلى معرفة أثر تطبيق دوران أجسام ثلاثية الأبعاد باستخدام الواقع التخيلي على مرونة التفكير لدى الأطفال الصم. وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طفلاً، تم تقسيمهم إلى: (٢١) طفلاً من الصم وضعاف السمع في المجموعة التجريبية، و(٢٣) طفلاً من الصم وضعاف السمع في المجموعة الضابطة، و(١٦) طفلاً طبيعياً في المجموعة الضابطة الثانية لمعرفة إذا كان الصم وضعاف السمع يحصلون على نتائج أضعف من الأطفال العاديين. حيث تم استخدام دوائر الاختبار الفرعي لـ"تورانس"، وقد أشارت النتائج إلى وجود فرق واضح في قدرة مرونة التفكير بين الأطفال الصم وضعاف السمع، والأطفال العاديين، قبل التطبيق، لصالح العاديين، كما أظهرت أن تطبيق الدوران الفضائي ثلاثي الأبعاد بالواقع التخيلي يؤثر على مرونة التفكير لدى الأطفال الصم وضعاف السمع بشكل إيجابي.

وقامت الزبيري (٢٠٠١) بدراسة هدفت إلى إمكانية تنمية القدرات الابتكارية لدى عينة من الطالبات المعوقات سمعياً في المرحلة الابتدائية، وذلك باستخدام أسلوب الدراما الإبداعية. وقد شملت عينة الدراسة على (٢٤) طالبة، وتم تطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في (استمارة البيانات، مقياس المصفوفات المتتابعة لـ"رافن" (غير الملون)، واختبار "تورانس" للتفكير الابتكاري الأشكال (الصورة ب). وبعد تطبيق برنامج الدراما الإبداعية، وإجراء القياس البعدي لاختبار "تورانس" للتفكير الابتكاري - الأشكال (الصورة ب). توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠١) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية، ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي في القدرات الابتكارية الأربع (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل) في الدرجة الكلية، وذلك لصالح المجموعة التجريبية. كما توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠١) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، لصالح البعدي في قدرة المرونة وقدرة التفاصيل وقدرة الأصالة، وفي الدرجة الكلية، وعند مستوى (٠.٠٠١) في قدرة الطلاقة، لصالح القياس البعدي. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة الضابطة في جميع القدرات، وفي الدرجة الكلية.

وقد أجرت المناصير (٢٠٠٤) في المجتمع الأردني دراسة بعنوان فاعلية برنامج حاسوبي في تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى الأطفال الصم، وبلغ عدد أفراد الدراسة (٦٠) طالب وطالبة من مدرسة الرجاء للصم، تم تقسيمهم إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) واستخدمت الباحثة اختبار "تورانس" للتفكير الابتكاري، وقد تم تطبيق برنامج حاسوبي على أفراد المجموعة التجريبية يعتمد على مواقف بشكل ألعاب مسلية وحوارات ومواقف درامية (المتاهة، رسم حر، أشكال، رسم موجهة، دراما). وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في التفكير الابتكاري (الطلاقة والمرونة والدرجة الكلية) لصالح المجموعة التجريبية، في حين لم توجد فروق بين المجموعتين في الأصالة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء كل من الذكور والإناث في التفكير الابتكاري، وعدم وجود أثر للتفاعل بين البرنامج والجنس في التفكير الابتكاري.

ثالثاً: دراسات تناولت استخدام اللعب مع المعوقين سمعياً:

وقفت الباحثة على القليل من الدراسات التي استخدمت اللعب لتنمية وعلاج بعض جوانب النمو لدى المعوقين سمعياً فتحت عنوان "فاعلية برنامج لخفض السلوك العدوانى

باستخدام اللعب لدى الأطفال المعوقين سمعياً"، قامت عبد الجواد وعبد الفتاح (١٩٩٩) بدراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج يستخدم اللعب في خفض السلوك العدوانى لدى الأطفال المعوقين سمعياً، وذلك باستخدام أنشطة اللعب كاستراتيجية أساسية في التقليل من العدوان، شملت عينة الدراسة (٦٠) طفل معوق سمعياً تتراوح أعمارهم من (٩-١١) سنة تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، واستخدمت الدراسة (اختبار الذكاء "الصورة أ" إعداد عطية ومقياس السلوك العدوانى من إعداد الباحثين، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والضابطة من حيث مستوى السلوك العدوانى في القياس، كما بينت وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات من حيث متوسطات الدرجات التي حصل عليها الذكور في القياس على مقياس السلوك العدوانى، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات إناث المجموعة التجريبية في القياس القبلى، ومتوسطات درجات المجموعة نفسها في القياس البعدى).

وقامت القوشتى (٢٠٠٢) بدراسة تسعى لمعرفة مدى فاعلية برنامج يستخدم اللعب لتخفيف حدة السلوك الانطوائى لدى الأطفال ضعاف السمع. تكونت عينة الدراسة من (٢٨) تلميذاً وتلميذة من الأطفال ضعاف السمع والذين تتراوح أعمارهم بين (٧-١٣) سنة، وقد استخدم الباحث (مقياس السلوك الانطوائى للأطفال وضعاف السمع، واختبار الذكاء غير اللفظى، الصورة (أ)، واستمارة تحديد المستوى الاجتماعى - الثقافى، والبرنامج المقترح للتخفيف من حدة السلوك الانطوائى للأطفال ضعاف السمع من إعداد الباحثة)، وقد أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠١) بين متوسط درجات السلوك الانطوائى للأطفال ضعاف السمع في المجموعة التجريبية في القياس القبلى والبعدى للبرنامج، وكان الانخفاض الحادث في السلوك الانطوائى لصالح القياس البعدى في جميع أبعاد المقياس الأربعة (الميول الاجتماعية، التحرر من العصايبية، الأبعاد الفسيولوجية، الأبعاد المعرفية) والمجموع الكلى للمقياس، كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٠١) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في المقياس البعدى، وذلك في جميع أبعاد مقياس السلوك الانطوائى والمجموع الكلى للمقياس، وكان الانخفاض الحادث في السلوك الانطوائى لصالح المجموعة التجريبية من الجنسين، كما بينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدى والتتبعى في أبعاد مقياس السلوك الانطوائى والمجموع الكلى لدى أفراد المجموعة التجريبية.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق للدراسات السابقة ما يلي:

١- تعارض الدراسات السابقة حول مقارنة التفكير الابتكاري بين المعوقين سمعياً والعاديين (Kaltsounis, 1970)، (جعفر، ١٩٩١)، (موسى، ١٩٩٢)، (أحمد، ١٩٩٨)، (يوسف، ٢٠٠٣)، حيث توصلت بعض الدراسات إلى تفوق العاديين على المعوقين سمعياً، في حين كشفت دراسات أخرى عن تفوق المعوقين سمعياً على العاديين في التفكير الابتكاري، وهذا الاختلاف قد يكون سببه اختلاف العينة والأدوات المستخدمة في هذه الدراسة، إلا أن هذه النتائج على الرغم من تعارضها تشير بشكل أو بآخر إلى وجود التفكير الابتكاري لدى المعوقين سمعياً.

٢- توصلت جميع الدراسات السابقة إلى إمكانية قياس وتحسين قدرات التفكير الابتكاري لدى المعوقين سمعياً وتميئتها، وقد اتضح ذلك من نتائج جميع الدراسات التي سجلت تحسناً ملحوظاً في استجابات المعوقين سمعياً على اختبار التفكير الابتكاري بعد تطبيق البرامج المختلفة.

٣- إن بعض البرامج التي تناولتها الدراسات السابقة لتنمية التفكير الابتكاري للأطفال المعوقين سمعياً هدفت إلى تنمية الأصالة والمرونة والابتكار اللغوي، فاعتمدت بذلك على برامج تقليد الأصوات وطرق التواصل المختلفة وسرد القصص (Rose, et al, 1983)، (Johnson, 1975) (Marschark & West, 1985)، (Kampe, 1990)، وبعضها استخدم الأنشطة الدرامية (محمد، ١٩٩٩)، (الزبييري، ٢٠٠١)، كما استخدم بعضها أنشطة أخرى مثل الحركات الراقصة والعصف الذهني والكمبيوتر (Silver, 1981)، (Laughton, 1988) (العبادي، ٢٠٠٤)، في حين استخدمت بعض الدراسات الأنشطة الفنية من رسم وتمثيل صامت وتشكيل نحتي بالصلصال والعجين (رخا، ١٩٨٩)، (النجار، ١٩٩٨).

٤- على الرغم من استخدام الدراسات السابقة لهذه البرامج المختلفة، إلا أن الباحثة لاحظت قلة الدراسات التي تناولت استخدام اللعب كأداة حرة في تنمية التفكير الابتكاري مع المعوقين سمعياً، وحتى الدراسات التي استخدمت بعض أنشطة اللعب لم تطلق عليها لعب بل ذكرتها ضمن أنشطتها الفنية أو الدرامية.

٥ - لاحظت الباحثة أن بعض الدراسات التي طبقت البرامج المختلفة لتنمية التفكير الابتكاري لدى المعوقين سمعياً استخدمت بعض الأنشطة التي تصنف ضمن أنشطة الألعاب، مثل: الصلصال، والرسم، والتلوين. وقد استفادت الباحثة من هذه الأنشطة في اختيار أنشطتها المتضمنة في برنامجها التجريبي.

٦ - استخدمت جميع الدراسات السابقة التي تناولت التفكير الابتكاري وتنميته لدى المعوقين سمعياً باستخدام برامج مختلفة شملت عينات من أعمار مختلفة من (٧) سنوات فما فوق، في حين لم تعثر الباحثة على دراسات هدفت لتنمية التفكير الابتكاري لدى المعوقين سمعياً لمرحلة ما قبل المدرسة.

٧ - أظهرت الدراسات السابقة تعارض فيما يتعلق بأثر الجنس لدى المعوقين سمعياً على التفكير الابتكاري، ففي حين لم تظهر دراسة (Johnson, 1977)، (النجار، ١٩٩٨) فروقاً بين الذكور والإناث المعوقين سمعياً في التفكير الابتكاري، أظهرت دراسة (Kaltsounis, 1970) تفوق الإناث على الذكور في الطلاقة والمرونة والتفاصيل، كما نجد أن دراسة (موسى، ١٩٩٢) كشفت عن تفوق الذكور في الطلاقة. وهذا التعارض يشير إلى أهمية القيام بالتحقق من هذه الفروق في الدراسة الحالية.

٨ - عند ملاحظة الدراسات السابقة التي تناولت التفكير الابتكاري لدى المعوقين سمعياً في المجتمع الأردني نجد أنها تناولته من خلال التعرف عليه من خلال الكشف عن علاقته بمتغيرات أخرى (بنيان، ٢٠٠٣)، واستخدام برنامج حاسوبي لتنميته (المناصير، ٢٠٠٤)، في حين لم تعثر الباحثة على دراسات أردنية تناولت التفكير الابتكاري لدى المعوقين سمعياً في مرحلة ما قبل المدرسة واستخدام برامج لتنميته.

٩ - اعتمدت معظم الدراسات السابقة في قياس التفكير الابتكاري لدى المعوقين سمعياً على اختبارات التفكير الابتكاري لـ"تورانس" (الصورة ب)، وهذا يدل على أنه الاختبار الأكثر ملائمة لقياس التفكير الابتكاري عند هذه الفئة، فهو اختبار غير لفظي مما يدعم اختيار الباحثة له كأداة ملائمة لقياس التفكير الابتكاري لدى الأطفال المعوقين سمعياً في مرحلة ما قبل المدرسة.

١٠ - لاحظت الباحثة اقتصار دراستي كل من (بنيان، ٢٠٠٣؛ المناصير، ٢٠٠٤) واللذان أجرينا لدراسة التفكير الابتكاري للمعوقين سمعياً في البيئة الأردنية على النشاط الثاني والثالث من اختبار "تورانس" للتفكير الابتكاري، وحذف مهارة التفاصيل حيث تم

الاقتصار على (الطلاقة، والمرونة، والأصالة)، في حين أن جميع الدراسات التي عثرت عليها الباحثة والتي درست التفكير الابتكاري لدى المعوقين سمعياً استخدمت اختبار "تورانس" بأنشطته الثلاثة (Johnson, 1977؛ Sliver, 1977؛ Anderson, 1985؛ Laughton, 1988؛ رخا، ١٩٨٩؛ Kampe, 1990؛ جعفر، ١٩٩١؛ موسى، ١٩٩٢؛ أحمد، ١٩٩٨؛ النجار، ١٩٩٨؛ عبد المعطي، ٢٠٠٠؛ الزبيري، ٢٠٠١). لذا فإن الباحثة ستستخدم الأنشطة الثلاثة لاختبار "تورانس".

١١- لم تعثر الباحثة - حتى وقت إعداد هذه الرسالة - على أية دراسة أردنية عنيت باستخدام اللعب لتنمية التفكير الابتكاري لدى الأطفال المعوقين سمعياً في مرحلة ما قبل المدرسة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

أولاً: مجتمع الدراسة.

ثانياً: عينة الدراسة.

ثالثاً: أدوات الدراسة.

- بطاقة البيانات الأولية.

- اختبار "لايتر" لقياس القدرات العقلية العامة.

- مقياس "تورانس" للتفكير الابتكاري الشكلي (الصورة - ب -).

- البرنامج التدريبي المستند إلى اللعب في تنمية التفكير الابتكاري.

رابعاً: إجراءات التطبيق لجمع المعلومات.

خامساً: تصميم الدراسة.

سادساً: متغيرات الدراسة.

سابعاً: المعالجة الإحصائية.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

مقدمة:

هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى اللعب في تنمية التفكير الابتكاري لدى الأطفال المعاقين سمعياً في مرحلة ما قبل المدرسة. وستتناول الباحثة في هذا الفصل وصفاً لمجتمع الدراسة، وعينتها، وطريقة اختيارها، وإجراءات ضبطها، بالإضافة إلى أدوات الدراسة ودلالات صدقها وثباتها. حيث استخدمت الباحثة كل من بطاقة البيانات الأولية، ومقياس "لايتر" للقدرات العقلية، واختبار "تورانس" للتفكير الابتكاري (الشكلي ب)، وأخيراً البرنامج التدريبي الذي تم بناؤه من قبل الباحثة، ويتناول هذا الفصل الإجراءات التي تم تنفيذها وفقاً للتصميم المتبع في هذه الدراسة، كما سيتم عرض المعالجة الإحصائية المستخدمة وصولاً لنتائج الدراسة.

أولاً: مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع الأطفال المعاقين سمعياً في مرحلة ما قبل المدرسة في منطقة عمان الكبرى ومحافظة الزرقاء، ممن تتراوح أعمارهم ما بين (5-7) سنوات، والبالغ عددهم (90) طفلاً وطفلة موزعين على (4) مدارس، بواقع (3) مدارس في عمان، ومدرسة واحدة في محافظة الزرقاء، للعام الدراسي 2004/2005.

ثانياً: عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (34) طفلاً وطفلة من المعاقين سمعياً، وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (5-7) سنوات، بمتوسط عمر زمني قدره (6.11) ست سنوات وأحد عشر شهراً، وهم في مستوى بستان وتمهيدي. وهؤلاء الأطفال تم اختيارهم من مدرستي الأمل للمعاقين سمعياً في منطقة القويسمة التابعة لمنطقة عمان الكبرى، ومدرسة الرجاء للمعاقين سمعياً في منطقة الرصيفة التابعة لمحافظة الزرقاء، حيث تم اختيار أطفال مرحلة ما قبل المدرسة في مدرسة الرجاء للمعاقين سمعياً جميعهم والبالغ عددهم (17) طفلاً وطفلة بشكل قصدي ليشكلوا المجموعة التجريبية، بعد استثناء (3) ثلاثة أطفال كانت لديهم إعاقة مزدوجة بناءً على المعلومات المدونة في سجلاتهم، وقد تم اختيار أطفال هذه المدرسة ليشكلوا المجموعة التجريبية للاعتبارات التالية:

(١) كون طبيعة المدرسة قائمة على اللعب؛ فتطلب ذلك توفر مساحات كافية في الصفوف لإدخال أية مواد أو إجراء تعديلات عليها بشكل سهل.

(٢) إبداء إدارة المدرسة تعاوناً كاملاً مع الباحثة.

(٣) تقبل المدرسة للأشياء التي أدخلت للمدرسة لأغراض إجراءات اللعب.

أما المجموعة الضابطة فعددها (١٧) طفل تم اختيارهم عشوائياً من مدرسة الأمل للمعاقين سمعياً التي يبلغ عدد أطفالها (٤٢) طفلاً. والجدول (٢) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة على المجموعتين التجريبية والضابطة.

الجدول (٢)

توزيع أفراد عينة الدراسة على المجموعتين الضابطة والتجريبية

المجموع	إناث	ذكور	الجنس المجموعة
١٧	١١	٦	الضابطة
١٧	٦	١١	التجريبية
٣٤	١٧	١٧	المجموع

- إجراءات ضبط تكافؤ المجموعتين:

بهدف التوصل إلى مجموعتين متكافئتين، تم ضبط العديد من المتغيرات الأساسية بين أفراد المجموعتين، وذلك باستخدام بطاقة البيانات الأولية لضبط بعض المتغيرات مثل: العمر، ودرجة فقدان السمع، وعدم وجود إعاقات أخرى، وسبب الإعاقة السمعية، كما تم استخدام مقياس "لايتر" للذكاء، وذلك لقياس متغير الذكاء وضبطه، وقد جرى الضبط وفق الخطوات الآتية:

(١) تطبيق بطاقة المعلومات الأولية على جميع أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث كانت الباحثة تقوم بتعبئة هذه الاستمارة بنفسها من خلال مقابلة مديرة المدرسة أو الأخصائيات النفسيات والاجتماعيات، وأخصائيات النطق في المدرستين. كما تم تعبئة بعض المعلومات من خلال الرجوع إلى السجلات المدرسية والملفات الخاصة بكل طالب وطالبة موجودة في المدرستين لاستيفاء بقية المعلومات الموجودة في الاستمارة، وكانت هذه المعلومات تعبئ في الأيام الأولى بعد اختيار المدرستين.

(٢) في ضوء المعلومات التي تم جمعها بواسطة الاستمارة، تم ما يلي:

أ- تحديد درجة الإعاقة السمعية ونوعها لديهم: فكانت درجة فقدان السمع تتراوح بين (٧٠-٩٠) درجة، بمتوسط قدره (٨٢.٣)، وكانوا جميعاً يعانون من إعاقة سمعية (شديدة جداً).

ب- العمر: تراوح العمر الزمني لأفراد المجموعتين (٥-٧) سنوات، بمتوسط قدره (٦.١١) ست سنوات وأحد عشر شهراً.

ج- سبب الإعاقة السمعية: لوحظ من المعلومات المستمدة من خلال بطاقة المعلومات الأولية أن غالبية الأطفال كان سبب إعاقتهم وراثياً.

د- وجود إعاقات أخرى: لم تتوفر لدى أطفال العينة أية إعاقات أخرى إلى جانب الإعاقة السمعية.

(٣) بعد ضبط تلك المتغيرات الأساسية بين أفراد المجموعتين، كان لا بد من ضبط درجة الذكاء للأطفال.

ولفحص تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة في درجة الذكاء، تم استخدام مقياس "لايتر" للقدرات العقلية، وبعد جمع البيانات تم استخدام اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق بين درجات ذكاء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة المتحققة على اختيار "لايتر" للقدرات العقلية، والجدول (٣) يوضح ذلك.

الجدول (٣)

نتائج اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق بين درجات ذكاء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ضابطة	١٧	١٠٢.٧٩	٦.٢٩	٣٢	١.٦٧	٠.١٠٤
تجريبية	١٧	٩٩.٢٠	٦.٢١	-	-	-

يتضح من الجدول (٣) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين درجات ذكاء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، مما يشير إلى تجانس المجموعتين في درجة الذكاء قبل تطبيق البرنامج.

(٤) كما تم التأكد من التجانس بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التفكير الابتكارية.

للتأكد من تجانس أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، تم تطبيق اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق على القياس القبلي للمجموعتين على اختبار "تورانس" للتفكير الابتكاري (الشكلي ب) المتضمنة ثلاثة أنشطة، ومهاراته الأربعة (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل) كل على حده، حيث تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداء القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار "تورانس" للتفكير الابتكاري ومهاراته الأربعة (الطلاقة، والأصالة، والمرونة، والتفاصيل)، كما تم إيجاد قيمة الإحصائي (ت) لفحص دلالة الفروق كما هو في الجدول (٤).

الجدول (٤)

نتائج اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس القبلي لاختبار "تورانس" ومهاراته الأربعة

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الطلاقة	ت	١٧	٥.٢٤	١.٢٠	٢.٥٨	٠.٠١٤
	ض	١٧	٤.١٨	١.١٨		
الأصالة	ت	١٧	٤.٤١	١.٤١	١.٠٢	٠.٣١٢
	ض	١٧	٣.٩٤	١.٢٤		
المرونة	ت	١٧	٦.٤٧	١.٠٦	٠.٦٨٩	٠.٤٩٦
	ض	١٧	٦.٠٦	٢.٢٢		
التفاصيل	ت	١٧	٥.١٨	١.٧٠	٢.٠٩	٠.٠٤٤
	ض	١٧	٣.٧١	٢.٣٣		
الكلية	ت	١٧	٢١.٢٩	٣.٩٠	٢.٠٦	٠.٠٤٧
	ض	١٧	١٧.٨٨	٥.٥٧		

يلاحظ من الجدول (٤) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين متوسطي أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس القبلي في كل من مهارة الطلاقة،

والتفاصيل، والكلية، وبينما لم توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطي أداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس القبلي في كل من مهارة المرونة، والأصالة.

وتشير هذه النتائج إلى تجانس أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج التدريبي المستند إلى اللعب على أفراد المجموعة التجريبية، باستثناء مهارة الطلاقة، والتفاصيل، والاختبار ككل، حيث تبين أن هناك عدم تجانس بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج، وسوف تتم معالجة عدم التجانس بين المجموعتين الضابطة والتجريبية من خلال استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA).

(٥) وللتأكد من تجانس الذكور والإناث في المجموعة التجريبية التي سيطبق عليها البرنامج التدريبي.

تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداء القبلي للذكور والإناث على اختبار "تورانس" للتفكير الابتكاري ومهاراته الأربعة، كما تم إيجاد قيمة الإحصائي (ت) لاختبار الفروق بين المتوسطين للذكور والإناث، والجدول (٥) يوضح ذلك.

الجدول (٥)

نتائج اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق بين متوسطي أداء الذكور والإناث على القياس القبلي لاختبار "تورانس" للتفكير الابتكاري ومهاراته الأربعة

المهارة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الطلاقة	ذكور	١٧	٤.٤١	١.٣٧	١.٣٤-	٠.١٨٨
	إناث	١٧	٥.٠٠	١.١٧		
المرونة	ذكور	١٧	٣.٨٨	١.٤٠	١.٢٩-	٠.٢٠٤
	إناث	١٧	٤.٤٧	١.٢٣		
الأصالة	ذكور	١٧	٦.٣٥	١.٥٧	٠.٢٩٣	٠.٧٧١
	إناث	١٧	٦.١٨	١.٩١		
التفاصيل	ذكور	١٧	٤.١٨	٢.٣٢	٠.٧١٣-	٠.٤٨١
	إناث	١٧	٤.٧١	١.٩٩		
الدرجة الكلية	ذكور	١٧	١٨.٨٢	٥.٠١	٠.٨٨١-	٠.٣٨٥
	إناث	١٧	٢٠.٣٥	٥.١١		

يتضح من الجدول (٥) وجود اختلافات طفيفة بين متوسطي الذكور والإناث على الاختبار القبلي للتفكير الابتكاري ومهاراته الأربعة، وعند فحص الفروق بين المتوسطين ولجميع المهارات الفرعية وللإختبار باستخدام الإحصائي (ت) للعينات المستقلة تبين أن قيمة (ت) غير دالة إحصائياً عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ للاختبار ككل ولمهاراته الأربعة، مما يشير إلى تجانس أفراد مجموعتي الذكور والإناث قبل تطبيق البرنامج التدريبي المستند إلى اللعب على أفراد المجموعة التجريبية.

وفي ضوء تلك الخطوات التي تم اتخاذها لضبط المتغيرات من أجل تكافؤ أفراد المجموعتين، يلاحظ أن أفراد العينتين يتقاربون في العمر الزمني وبفارق أشهر، وجميعهم لديهم فقدان سمعي شديد جداً، وأن غالبيتهم سبب إعاقته كان لأسباب وراثية، وجميعهم ليس لديهم إعاقات أخرى^(*)، كما لم توجد فروق دالة بين أفراد المجموعتين في درجات الذكاء لديهم كما يقيسها مقياس "لايتر" للذكاء. وأخيراً تم التأكد من تجانس أفراد المجموعتين في امتلاكهم للقدرة الابتكارية ومهاراتها الأربع، والتأكد أيضاً من عدم وجود فروق بين الأطفال الذكور والإناث في المجموعة التجريبية.

ثالثاً: أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثة أربع أدوات هي: بطاقة البيانات الأولية ومقياس "لايتر" للقدرة العقلية، واختبار "تورانس" للتفكير الابتكاري، والبرنامج التدريبي المستند إلى اللعب في تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى الأطفال المعاقين سمعياً، وفيما يلي عرض لهذه الأدوات والإجراءات التي تم في ضوءها استخدام الأدوات وبنائها.

(١) بطاقة البيانات الأولية:

تم بناء هذه البطاقة (الملحق...) من خلال الرجوع إلى الأدب النظري من دراسات ومقاييس عربية ومحلية استخدمت الاستمارات، أو البطاقة في تحقيق أغراضها. وتهدف هذه البطاقة إلى التعرف على المفحوص من جميع جوانبه الشخصية، والاجتماعية، والمعرفية، والجسدية، وذلك من خلال استجابة الأفراد المسؤولين عن هذه البطاقة عن رعاية الطفل، أو تعبئة بعض المعلومات من خلال السجلات المدرسية، أو تلك الموجودة في المراكز والمعاهد التي تعنى بالأطفال.

(*) تم استبعاد الأطفال ذوي الإعاقات المزوجة.

حيث تم تجميع المتغيرات اللازمة لتضمينها في البطاقة والتي أجمعت عليها الدراسات، وتمثلت في: الاسم، وتاريخ الميلاد (لمعرفة العمر الزمني للطفل)، والترتيب الولادي، والعمر عند الإصابة، ودرجة فقدان السمع، ومكان السكن، ووظيفة كل من الأب والأم، والمستوى التعليمي للوالدين، ودخل الأسرة الشهري، وعدد أفراد الأسرة، وسؤال الوالدين: هل يوجد أطفال لديهم إعاقات أخرى؟ وما نوعها؟

وبما أن الهدف من البطاقة ليس تشخيصياً، ولا تبنى عليه قرارات متعلقة بالطفل، وإنما تهدف للتعرف على الجوانب الشخصية والاجتماعية والمعرفية والجسدية لدى أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية، للوصول إلى مجموعتين متكافئتين من حيث العوامل تلك، تم الاكتفاء بالمراجعة التي قام بها المشرف والباحثة للبطاقة.

(٢) اختبار "لايتر" للقدرات العقلية ((Leiter International Performance Scale (LIPS)):

وهو اختبار غير لفظي وضعه "لايتر" (Leiter) لقياس القدرات العقلية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين (٢-٠) سنتين إلى (٢٠-١١) عشرين سنة وأحد عشر شهراً، صدر لأول مرة عام ١٩٢٧، وقام بإعداده "رسل لايتير" (Russell Leiter)، ويعتبر اختبار "لايتر" مقياساً غير محدد بزمن محدد، ويتم تطبيقه بشكل فردي على الأفراد. ويتضمن هذا الاختبار اختبارين فرعيين؛ الأول: وهو الصور والاستدلال، والاختبار الثاني: هو الانتباه والذاكرة. ويبلغ متوسط درجة الذكاء لهذا الاختبار (١٠٠)، وانحراف معياري قدره (١٥)، أما متوسط الدرجات المحولة للاختبارات الفرعية لهذا المقياس فهي (١٠)، وانحراف معياري (٣).

ويعتبر استخدام اختبار "لايتر" مناسباً لقياس القدرات المعرفية لدى أفراد عينة الدراسة كونه لا يتطلب قراءة أو كتابة من قبل الفاحص أو المفحوص؛ ذلك أن التعليمات غير لفظية، كما يجعل تطبيقه سهلاً مع الطلبة المعاقين سمعياً، ولأن المهمات التي يتضمنها تتطلب الاستدلال الذاتي للإجابة الصحيحة. كما أن هذا المقياس غير موقوت مما يعطي مبرراً آخر لاستخدامه مع الأطفال المعاقين سمعياً؛ كونهم ممن لديهم إعاقه، والذين تعتبر السرعة مشكلة بالنسبة لهم، وهو اختبار غير متحيز ثقافياً، كما يمكن تطبيقه على الأفراد دون أن تتوفر لديهم خلفية بالغة الإنجليزية.

ويتكون هذا الاختبار من أربعة اختبارات تقيس ما يلي: الاستدلال، والإبصار، والذاكرة، والانتباه. ويتكون من (٢٠) اختباراً فرعياً، ويضم اختبار الاستدلال قياس:

- التصنيف: وقيس مهارة تصنيف الأشياء أو التصاميم الهندسية.

- السلاسل: و يقيس مهارة تحديد المثيرات التي تكمل سلسلة معينة.
 - النماذج المكررة: وفيه يحدد الطالب أي مثير من المثيرات تملأ الأجزاء الفارغة بترتيب مكرر للصور والأشكال.
 - التماثل: وفيه يحدد الطالب الأشكال الهندسية التي تكمل مصفوفة التماثل.
- الإبصار، و يقيس:

- الصلة: من خلال إيجاد الصلة بين بطاقات الاستجابة والصور.
 - الأرضية والشكل: يجب أن يحدد الطالب التصاميم بخلفيات متعددة.
 - **تكملة الشكل:** يتم إعطاء الطالب أجزاء محسوسة بشكل عشوائي من التصاميم، وأن يختار تصميماً واحداً من بين بدائل عدة.
 - **سياق الصورة:** يجب أن يستخدم الطلبة مؤثرات بصرية - سياقية لتحديد جزء من الصورة الذي تم إزالته من الصورة الكبيرة.
 - **الورقة الممتلئة:** و يقيس هذا الاختبار مهارة الأشياء غير الممتلئة في بعدين، وربطه بالصورة.
 - **تدمير الشكل:** يجب أن يحدد الطلبة الصور المدورة من الأشكال الأصلية غير المدورة.
- الذاكرة، و يقيس:

- **التعرف الفوري:** وفي هذا الجزء يتم عرض خمس صور أو أشكال على الطالب لمدة خمس ثواني، وبعد إخفاء تلك الصور أو الأشكال، وإعادة إظهارها، فعلى الطالب أن يحدد الصورة أو الشكل المفقود.
- **التعرف المؤجل:** وهو يقيس قدرة الطالب على تحديد الأشياء التي تم عرضها في التعرف الفوري بعد مرور (٢٠) دقيقة.
- **الأزواج المترابطة:** وفي هذا الجزء يتم عرض أزواج من الأشياء لمدة (٥-١٠) ثوان على الطالب. وبعد إخفاء تلك الأشياء، فعلى الطالب أن يعمل ترابطات ذات معنى لكل زوج.
- **الأزواج المؤجلة:** يقيس قدرة استرجاع الأشياء التي تم عرضها في الأزواج السابقة المترابطة بعد مرور (٢٠) دقيقة.

- **الذاكرة الفورية:** يقيس قدرة الطالب على تذكر صور للأشياء التي أشار إليها الفاحص، وأن يعيدها بنفس الترتيب الذي أشار إليه الفاحص.
- **الذاكرة العكسية:** تقيس قدرة المفحوص في الإشارة إلى الأشكال أو الصور بالترتيب، وأن يشير إلى الأشياء بترتيب عكسي.
- **الذاكرة البصرية:** وفي هذا الجزء يتم عرض مثيرات متعددة بشكل متصاعد، ومرتبطة على شكل مصفوفة، وعلى الطالب أن يضع البطاقة بترتيب على المصفوفة الفارغة.
- **الترميز البصري:** وهو يقيس قدرة المفحوص على ربط الصور والأشكال الهندسية بالأرقام. **الانتباه:** ويقاس من خلال:
 - **الانتباه:** وفيه يتم إعطاء المفحوص عدد كبير من المثيرات، ويطلب منه تحديد تلك المثيرات المتشابهة، والإشارة إلى جميع المربعات التي تتضمن أشكالاً هندسية، وهناك ثلاثة أشكال متكافئة تزداد صعوبتها بازدياد الأعمار (٢-٥)، (٦-١٠)، (١١-٢١).
 - **الانتباه المجزأ:** ويقاس قدرة الطالب على تجزئة الانتباه بين حركة الصور، وفرز البطاقات.
 - **صدق وثبات اختبار "لايتر":**

يتوفر لاختبار "لايتر" للقدرات العقلية في صيغته الأمريكية دلالات صدق وثبات مختلفة. فدلالات صدق المحك التلازمي لهذا الاختبار استندت إلى المجموعات التشخيصية والتي أظهرت أن درجات الذكاء للطلبة العاديين على هذا الاختبار (١٠١)، وللمصابين بالسمع متوسطهم (٩٦)، أما الطلبة الذين لديهم صعوبات معرفية فكان متوسطهم (٥٦)، والطلبة الموهوبون والمبدعون كان متوسطهم (١١٥). كما أظهرت النتائج وجود معامل ارتباط مرتفع بين اختبار "لايتر"، واختبار "وكسلر" بلغ (٠.٨٣).

أما دلالات صدق البناء فاستندت إلى التحليل العاملي، والذي أظهر ارتباطاً بين الاختبار وبين النماذج النظرية التي تم بناء الاختبار عليها. أما فيما يتعلق بدلالات ثبات الاختبار، فقد تم استخدام دلالة ثبات الاتساق الداخلي لكل من الاستدلال والإبصار، حيث أشارت النتائج إلى أن أكثر من نصف معاملات الثبات كانت فوق من (٠.٨٠).

(٣) اختبار "تورانس" للتفكير الابتكاري (الاختبار الشكلي ب)^(*):

استخدم في هذه الدراسة اختبار "تورانس" للتفكير الابتكاري (الاختبار الشكلي ب) الذي ظهر عام ١٩٦٦؛ نتيجة للجهود التي بذلها "تورانس" على مدى تسع سنوات متوالية من البحث والدراسة في جامعة مينسوتا، حيث يستخدم هذا الاختبار لقياس القدرة على التفكير الابتكاري لدى الأفراد. وهو يناسب جميع الفئات العمرية، ابتداءً من رياض الأطفال وحتى المرحلة الدراسية العليا، ويمكن تطبيقه بشكل فردي أو جماعي.

والمدة الزمنية اللازمة لتطبيق الاختبار نصف ساعة، موزعة بالتساوي على الأنشطة الثلاثة التي يتضمنها، بواقع (١٠) دقائق لكل منها. ويتكون اختبار "تورانس" (الشكلي ب) المستخدم في هذه الدراسة من ثلاثة أنشطة على النحو الآتي:

أ - النشاط الأول (تكوين الصورة) (Picture Construction Activity):

يتطلب هذا النشاط من المفحوص التفكير في صورة لموضوع ما، يمكن أن يرسمه مستخدماً قطعة ورق على شكل حبة الفاصولياء مثبتة على الصفحة كجزء من الرسم، كما يطلب منه أن يقدم صورة لم يفكر فيها أحد سواها، أو أي تفاصيل جديدة إلى فكرته الأساسية كلما استطاع ذلك، ثم يكتب عنواناً أو اسماً لها في أسفل الصفحة (Torrance, 1998).

ومدة تطبيق هذا النشاط عشر دقائق، ويصح لقياس قدرتي الأصالة والتفاصيل، وتقاس الأصالة في هذا النشاط بدرجة شيوع الاستجابة، أما التفاصيل فتقدر بحساب عدد الأفكار والتفاصيل المختلفة في الاستجابة.

ب - النشاط الثاني: تكملة الشكل (Picture Completion Activity):

يتألف هذا النشاط من عشرة أشكال ناقصة تمثلها خطوط، يُطلب من الطفل إكمال أكبر عدد ممكن منها بأفكار جديدة ومثيرة ومختلفة، ثم يضع لكل منها عنواناً، ويستثير هذا النشاط القدرة على الدمج والبناء، كما يعطي فرصة للتعلم في إظهار مشهد أو موقف أو شيء واحد (التفاصيل)، ويستثير هذا النشاط قلقاً في الطفل لا بد أن يتحكم فيه لمقاومة الغلق غير الناضج (Resistance of Premature Clousure) والذي قد يؤدي إلى مجرد غلق الشكل وإنتاج استجابة عادية ومألوفة. والزمن المحدد لتطبيق هذا النشاط هو عشر دقائق، ويقاس هذا النشاط بالمهارات الابتكارية الأربع (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل)، حيث تقدر الطلاقة هنا على

(*) التحقت الباحثة في ورشة التدريب على تطبيق مقاييس الذكاء والإبداع (اختبار "تورانس" للتفكير الابتكاري).

أساس عدد الأشكال التي شملتها استجابات المفحوص، وتقدر المرونة على أساس اختلاف الفئات التي تنتمي إليها استجابات الطفل، أما الأصالة فتقدر على أساس الاستجابات النادرة التكرار. أما التفاصيل فتحسب على أساس التفصيلات التي يضيفها المفحوص إلى فكرته الأساسية.

ج - النشاط الثالث: الدوائر (Circles Activity):

يتضمن هذا النشاط ستاً وثلاثين دائرة، يُطلب فيها من الطفل رسم أكبر عدد من الأشياء أو الصور باستخدام هذه الدوائر، شريطة أن تكون هذه الدوائر جزءاً رئيساً من الرسم، ويستدعي تكرار مثير واحد القدرة على العودة إلى المثير نفسه مرات ومرات، لإدراكه بطريقة مختلفة في كل مرة؛ أي أن المفحوص يهدم - في ذهنه - ما بناه لبناء شيء جديد (Torrance, 1998).

ومدة تطبيق هذا النشاط عشر دقائق، وهو يقيس المهارات الإبداعية الأربعة (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل)، حيث تحسب درجة الطلاقة بعدد الأشكال التي يحاول الطفل رسمها. وتقاس المرونة بعدد الفئات المختلفة التي تتضمن استجابات الطفل بالنسبة لكل شكل. وتحسب درجة الأصالة بندرة تكرار الاستجابة، أما التفاصيل فتقاس بعدد الأفكار التفصيلية المضافة إلى الفكرة الأساسية.

صدق الاختبار وثباته:

نظراً للأهمية التي يحظى بها اختبار "تورانس" للتفكير الإبداعي منذ ظهوره في أوائل الستينيات من القرن الماضي بين الاختبار والمقاييس العالمية التي تعنى بقياس القدرات الإبداعية لدى الأفراد من الروضة إلى الدراسات العليا، فقد جرت العديد من المراجعات للاختبار وصوره الشكلية واللفظية، وفي كل مرة يجرى له تقنين لبيئة معينة، واشتقاق معايير وطنية فإنه يتم إضافة دلائل أخرى لصدقه وثباته.

وفيما يلي دلالات الصدق والثبات للاختبار في صورته الأمريكية، بالإضافة إلى دلالات صدقه وثباته التي أشارت إليها الدراسات السابقة التي أجريت محلياً وعربياً.

(1) دلالات الصدق والثبات في صورته الأجنبية:

يتوفر لاختبار "تورانس" للتفكير الإبداعي في صيغته الأمريكية دلالات صدق وثبات مختلفة. فصدق المحتوى (Content Validity) تم التدليل عليه من خلال تفحص نماذج أسئلة

الاختبارات يتبين بدقة مدى القدرات المقيسة وملاءمتها كمقياس للقدرة الإبداعية، وعليه فإن صدق المحتوى متوافر لهذه الاختبارات (Torrance, 1998).

كما تتوفر دلالة الصدق المحك التلازمي باستخدام تقديرات المعلمين كمحك، وذلك في الدراسة التي أجراها "تورانس" و"جبتا" (Torrance & Jupta, 1964) على عينة من (٨٠٠) طالب و(٣١) معلماً، لمعرفة إمكانية استخدام اختبارات "تورانس" للتفريق بين الطلاب ذوي المستوى المرتفع من القدرة على التفكير الإبداعي، والطلاب ذوي المستوى المنخفض من القدرة على التفكير الإبداعي، كما يقدرها المعلمون. وسجلت نتائج الدراسة قدرة الاختبارات على التمييز بين الفئتين المذكورتين في أبعاد: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، وليس التفاصيل.

أما دلالة الصدق التنبؤي (Predictive Validity) لهذه الاختبارات، فقد أظهرت الدراسة التنبؤية التي أجراها "تورانس" لمدة اثني عشر عاماً، على وجود ارتباط بين درجات الأفراد على اختبار "تورانس"، وبين درجاتهم على محك الإنجاز، حيث بلغ معامل الارتباط للذكور (٠.٥٩) وللإناث في حدود (٠.٤٦).

أما فيما يتعلق بثبات الاختبار في صورته الأمريكية فقد أظهرت الدراسات التي أجريت على اختبار "تورانس" تمتع الاختبار في صورته الأمريكية بالثبات، ففي الدراسة التي أجراها "تورانس" (١٩٦٧)، على عينة مكونة من (١١٨) طالباً من طلبة الصفوف الرابع والخامس والسادس، تم استخدام طريقة إعادة الاختبار بفارق زمني مقداره أسبوعان، وحصل على معاملات ارتباط تراوحت بين (٠.٧١-٠.٩٣) لقدرات الطلاقة والمرونة والأصالة اللفظية، والطلاقة والمرونة والأصالة والتفاصيل الشكلية.

كما أظهرت دراسة أخرى أجراها "تورانس" على (٥٤) صفّاً من طلاب الصف السابع، استخدم فيها طريق إعادة للتوصل للثبات، حيث حصل على معاملات ارتباط للطلاقة (٠.٦١)، وللمرونة (٠.٣٦)، وللأصالة (٠.٢٠)، وللتفاصيل (٠.٧٤).

(٢) دلالات الصدق والثبات للاختبار على المستوى العربي:

أجريت العديد من الدراسات العربية على اختبار "تورانس" للتفكير الابتكاري، وتتنوع بين دراسات هدفت إلى اشتقاق معايير أو دراسات استخدمت اختبار "تورانس" بطريقة غير مباشرة، فكان لا بد من التأكد من تمتعه بدلالات صدق وثبات.

فقد قام كل من سليمان وأبو حطب (١٩٧٣) بتعريب الاختبار، وقدمًا دلالات صدق الاختبار من خلال الصدق التلازمي، وذلك من خلال تقديرات المدرسين للمهارات الابتكارية، وذلك طبقاً لشروط موضوعية، تم تعيين دلالة الفروق بين الدرجات المرتفعة والدرجات المنخفضة في كل مهارة من مهارات التفكير الابتكاري (التي قررها المدرسون)، حيث اتضح أن فروق الدرجات على اختبار "تورانس" للمجموعتين دالة عند مستوى $(\alpha \geq 0.01)$ بالنسبة لمهارة المرونة والطلاقة والأصالة، ولم تكن دالة بالنسبة لمهارة التفاصيل.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجات مهارات الاختبار للتدليل على الصدق التكويني الفرضي للاختبار، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.١٦-٠.٨٤)، وهي جميعها دالة عند مستوى $(\alpha \geq 0.01)$ ، كما أن أعلى معامل ارتباط كان بين الدرجة الكلية والمهارات جميعها، مما يوحي أن هذه المتغيرات تمثل أبعاداً مختلفة للمتغير الكلي العام للابتكار.

وفي المجتمع السعودي أظهرت دراسة الزبيري (٢٠٠١) أن قيمة الثبات بطريقة إعادة الاختبار تراوحت بين (٠.٧٠-٠.٨٧) بالنسبة للقدرات الإبداعية الأربع والدرجة الكلية، كما أظهرت قيم معامل ألفا كرونباخ للقدرات الإبداعية الأربع وللدرجة الكلية تراوحت بين (٠.٧٠-٠.٨٠). وحسب صدق الاختبار بطريقة التحليل العاملي وأسفرت نتائج التحليل العاملي بعد التدوير المتعامد عن عامل واحد جذره الكامن هو (٠.٨٢).

(٣) دلالات الصدق والثبات للاختبار المتوفرة محلياً:

أجريت العديد من الدراسات أيضاً على المجتمع الأردني التي تناولت اختبار "تورانس" بطريقة مباشرة من خلال اشتقاق معايير وطنية له، من خلال تناوله كأحد أدوات الدراسة في الدراسات التي هدفت إلى قياس التفكير الابتكاري لدى الأفراد في عينات من المجتمع الأردني.

فقد أظهرت دراسة الشنطي (١٩٨٣) إلى أن معامل ثبات درجات الأفراد المفحوصين على الصورة الشكلية عن طريق إعادة وفارق زمني أسبوع، بلغ (٠.٧٠). وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً أن الاختبارات بصورتها تتمتع باتساق داخلي، بين ما تقيسه الاختبارات الفرعية وما يقيسه الاختبار ككل.

وفي الدراسة التي قام بها أبو جادو (٢٠٠٣) تمت حساب معامل الثبات بطريقة إعادة بفارق زمني مدته ثلاثة أسابيع على عينة أولية مكونة من (٣٥) طالباً وطالبة، حيث أشارت النتائج إلى معامل ثبات الاختبار في بعد الطلاقة بلغ (٠.٦٢)، وفي بعد المرونة (٠.٥٨)، وفي

بعد الأصالة (٠.٧٠). أما معامل الثبات في الدرجة الكلية للمفحوصين التي تمثل التفكير الإبداعي فقد بلغ (٠.٦٧).

وباستعراض دلالات الصدق والثبات لاختبار "تورانس" في التفكير الإبداعي سواء في صورته الأجنبية (الأمريكية)، أو العربية، أو المحلية، بأن هذا الاختبار بمهاراته الأربع يتمتع بقدر كافٍ نسبياً من دلالات الصدق والثبات والتي تدعم استخدام هذا الاختبار في الدراسة الحالية.

تصحيح الاختبار:

بعد الانتهاء من تطبيق الاختبار، تم تصحيح استجابات الطلبة وفق مفتاح التصحيح المعد للصورة الشكلية (ب)، كما تم رصد تلك الدرجات في نماذج رصد الدرجات والموضحة في الملحق (). حيث تتكون الصورة الشكلية (ب) من ثلاثة أنشطة تقيس أربع مهارات هي: (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل). وتمثل الدرجة الكلية على الاختبار مجموع الدرجات التي يحصل عليها المفحوص في كل مهارة من المهارات الأربع التي يقيسها الاختبار.

أما تحديد الدرجات على المهارات الفرعية الأربع فتتم على النحو التالي: بالنسبة لمهارة الطلاقة فيتم تحديد درجتها في كل نشاط بالعدد الكلي للأشكال التي تشملها استجابة الطفل والتي يحاول الطفل رسمها، والدرجة الكلية لمهارة الطلاقة تكون مجموع درجاته على النشاط الثاني والثالث فقط، ويتم تحديد درجة المرونة في كل نشاط باختلاف الفئات التي تنتمي إليها استجابات الطفل. والدرجة الكلية لمهارة المرونة تكون مجموعة درجاته على النشاط الثاني والثالث فقط.

ويتم تحديد درجة مهارة الأصالة في نشاط بدرجة شيوع الاستجابة، والدرجة الكلية لمهارة الأصالة تكون مجموع درجاته على النشاط الأول والثاني والثالث. ويتم تحديد درجة مهارة التفاصيل في كل نشاط لحساب عدد الأفكار والتفاصيل المختلفة في الاستجابة، والدرجة الكلية لمهارة التفاصيل تكون مجموع درجاته على النشاط الأول والثاني والثالث.

(٤) البرنامج التدريبي المستند إلى اللعب في تنمية التفكير الابتكاري:

من أجل إعداد هذا البرنامج، قامت الباحثة بالآتي:

- ١- مراجعة الأدب النظري المتعلق بموضوع التفكير الابتكاري واللعب، عند كل من الأطفال العاديين والمعاقين سمعياً (العناني، ٢٠٠٢؛ الخوالدة، ٢٠٠٣؛ نيومان، ٢٠٠٣؛ الحيلة، ٢٠٠٤؛ دريفت، ٢٠٠٤؛ روفي، ٢٠٠٤؛ ماكنتاير، ٢٠٠٤).

٢- مراجعة بعض الدراسات العلمية والبرامج السابقة التي تناولت تنمية التفكير الابتكاري (الحموي، ١٩٩٦؛ النجار، ١٩٩٨؛ الجمال، ٢٠٠٠؛ راشد، ٢٠٠١؛ القحطاني، ٢٠٠١؛ الزبيري، ٢٠٠١).

٣- مراجعة الدراسات التي استخدمت برامج اللعب لتنمية التفكير الابتكاري وغيره (فراويلة، ١٩٨٣؛ صادق، ١٩٨٩؛ محمد، ١٩٩٤؛ طيبة، ١٩٩٥؛ الهابط، ١٩٩٩؛ شاهين، ٢٠٠٠؛ حافظ، ٢٠٠٢؛ القوشتي، ٢٠٠٢)*.

٤- مراجعة الأطر النظرية المتعلقة بأنشطة رياض الأطفال (أيريك دي و جيليان ببو، ١٩٩٣؛ توفيق، ١٩٩٩؛ دورثي أيون، ٢٠٠٠؛ محمد، ٢٠٠١؛ إبراهيم، ٢٠٠١؛ عازم، ٢٠٠٣؛ عبده ونسيم، ٢٠٠٤؛ إبراهيم، ب ت).

٥- بناء البرنامج وفق الخطوات التالية:

- اعتماد مهارات التفكير الابتكاري (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل) أهدافاً عامة للبرنامج.

- تحديد أنواع اللعب التي سيتم بناء البرنامج عليها، وهي عشرة أنشطة موزعة على عشرة أسابيع.

- تحديد عدد جلسات البرنامج (٤٠) جلسة، مدة كل جلسة (٦٠) دقيقة، وكان تحديد عدد الجلسات مستنداً إلى مبررين هما:

الأول: أن طبيعة البرامج التدريبية تستغرق فترة زمنية قصيرة مع العاديين البالغين، بينما نحتاج مع الأطفال صغار السن بشكل عام والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل خاص إلى فترة زمنية أطول.

الثاني: أن الحصص الدراسية داخل المدرسة تستغرق (٤٥) دقيقة، وبما أن الباحثة تحتاج إلى تهيئة للأطفال قبل الجلسات التدريبية (وهذا يستغرق وقتاً أطول مع المعوقين سمعياً) فقد أضافت إليها (١٥) دقيقة، إضافة إلى أن الباحثة ستستخدم طرق التواصل الكلي للتفاعل مع الأطفال وإيصال التعليمات لهم وهذا يحتاج إلى فترة زمنية أطول داخل الجلسة التدريبية.

(* التحقت الباحثة بدورها في تنمية مهارات التفكير، كما التحقت في دورة ومسائل (صنع الألعاب في مرحلة ما قبل المدرسة).

صدق البرنامج:

تم عرض البرنامج بصورته الأولى على (١٠) محكمين من ذوي الاختصاص في مجالات: التربية، والتربية الخاصة، وعلم النفس، وذلك بهدف استخراج صدق المحكمين للبرنامج، حيث طلب من كل محكم إبداء رأيه في البرنامج، من حيث: عدد أيامه، وعدد جلساته، ومدة كل جلسة، وإبداء رأيه في الجلسات الأسبوعية من حيث: الهدف العام، والهدف الخاص، والاستراتيجيات المستخدمة والموقف، وإجراءات التطبيق اليومية، والضوابط الخاصة بكل من الباحثة والطفل، ونموذج التحكيم. وقد أجمع المحكمون الذين أعادوا ملف البرنامج محكماً، وعددهم (١٠)، وأسماؤهم ورتبهم العلمية في ملحق () على ملاءمة محتوى البرنامج التدريبي، والإجراءات المتبعة في تنفيذه، وانحصرت الملاحظات التي أبدتها بعض المحكمين على النحو التالي:

أ- تقصير مدة الجلسة لتصبح (٤٥) دقيقة بدلاً من (٦٠) حتى لا يصاب الأطفال بالملل.

ب- إطالة عدد جلسات التطبيق لتصبح (٥٠) جلسة بدلاً من (٤٠) جلسة.

رابعاً: إجراءات التطبيق لجمع المعلومات:

تم جمع المعلومات اللازمة لهذه الدراسة من أدوات الدراسة وهي: بطاقة البيانات الأولية، واختبار "لايتر" للقدرات العقلية واختبار "تورانس" للتفكير الابتكاري (الصورة الشكلية ب)، والبرنامج التدريبي المستند إلى اللعب في تنمية التفكير الابتكاري. وقد قامت الباحثة بتطبيق هذه الأدوات بعد توفير ما أمكنها من ظروف وإمكانات لازمة لكي تسير عملية التطبيق وجمع البيانات بشكل جيد، وفيما يلي عرض لإجراءات تطبيق أدوات الدراسة:

أ- تطبيق بطاقة البيانات الأولية:

بعد إعداد البطاقة (الملحق) بشكلها النهائي، وفق الإجراءات التي تم الإشارة إليها سابقاً، كانت الباحثة تقوم بتعبئة معلومات البطاقة بنفسها من خلال مقابلة المديرة أو الأخصائيات النفسيات والاجتماعيات وأخصائيات النطق في المدرستين. كما تم تعبئة بعض المعلومات من خلال الرجوع إلى السجلات المدرسية، والملفات الخاصة بكل طالب وطالبة موجودة في المدرستين لاستيفاء بقية المعلومات الموجودة في البطاقة.

ب- تطبيق اختبار "لايتر" للقدرات العقلية:

انطلاقاً من أن أفراد عينة الدراسة هم من الأطفال المعاقين سمعياً، كان لا بد من استخدام اختبار غير لفظي لقياس ذكاء الأطفال بهدف التأكد من تكافؤهم في القدرات العقلية، حيث جرى اختيار اختبار "لايتر" للقدرات العقلية فيه الذي يتبناه معهد رعاية الأسرة في الأردن، ولما يمتاز به هذا الاختبار من صفات تم ذكرها سابقاً، ومناسبتها لأغراض الدراسة الحالية، فقد تم الترتيب مع المعهد على تسمية إحدى الاختصاصيات لديه لتولي فحص الأطفال، وقياس ذكاء الأطفال، وإعداد تقرير لكل طفل على حده، كما هو في الملحق ().

ج- تطبيق اختبار "تورانس" للتفكير الابتكاري (الصورة الشكلية ب):

جرى تطبيق اختبار "تورانس" للتفكير الابتكاري (الصورة الشكلية) كاختبار قبلي على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة وفقاً لتصميم الدراسة، وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي المستند إلى اللعب على المجموعة التجريبية، طبّق الاختبار على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة تطبيقاً بعدياً.

د- تطبيق البرنامج التدريبي المستند إلى اللعب في تنمية التفكير الابتكاري:

كان لا بد من اتخاذ مجموعة من الإجراءات التمهيدية قبل تطبيق البرنامج، حتى تسير عملية التطبيق بشكل جيد، وتتمثل الإجراءات في الآتي:

(١) مخاطبة مديرة مدرسة الرجاء، بمنطقة الرصيفة لأخذ الموافقة المبدئية على تطبيق أدوات الدراسة على أطفال العينة في بداية الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥.

(٢) قامت الباحثة في بداية الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥، بالاتفاق مع إدارة المدرسة على اختيار مكان التطبيق، وقد تم الاتفاق على مكتبة المدرسة؛ لما تتمتع به من مساحة واسعة يناسب البرنامج الموضوع، وتم البدء بتجهيز المكان.

(٣) قضت الباحثة مدة أسبوع كامل تتردد يومياً على المدرسة لتقضي فيها ساعات الدوام الرسمي حتى يألّفها الأطفال، وحفظ أسمائهم، وملاحظة بعض السلوكيات الخاصة بكل منهم. تم خلالها التعرف على الأطفال، وتطبيق اختبار "لايتر" لقياس الذكاء العام، ومن ثم تم تطبيق اختبار "تورانس" (الصورة الشكلية ب-) كاختبار قبلي بشكل فردي بوجود معلمة مساعدة، وتم إنهاء ذلك مع نهاية الأسبوع الأول من شهر آذار، وأثناء ذلك كانت الباحثة

تجلس بعد ساعات الدوام الرسمي لتجهيز المكان والحضور أيام السبت لتجهيز المكان، وحتى تتمكن من التطبيق مع بداية الأسبوع الثاني من شهر آذار.

(٤) تم شراء جميع الأدوات اللازمة لتطبيق الجلسات، وكانت الباحثة تقوم بتجهيز البيئة أسبوعياً بما يتفق مع متطلبات ذلك الأسبوع، حيث يتم إثراء البيئة بكل ما هو مناسب، وتجهيز الأدوات اللازمة المتعلقة بالنشاط الأسبوعي فقط.

(٥) هناك ضوابط تم مراعاتها بالجدول الزمني والبيئة، وأخرى خاصة بالباحثة والأطفال، وكانت على النحو التالي:

- مراعاة أن تكون الفترة الزمنية لتعامل الطفل مع المثيرات كافية لاستثارة تفكيره الابتكاري، وذلك من حيث الفترة الزمنية الكلية لعرض مجموعة مثيرات كنشاط واحد، وكذلك من حيث الفترة الزمنية اليومية. وقد كانت الفترة الزمنية لكل جلسة لا تزيد عن (٤٥) دقيقة، وذلك مراعاة لبرنامج المدرسة اليومي وحتى لا يمل الطفل، وكذلك لإعطائه الوقت الكافي للتعامل مع الأدوات والمثيرات. فالطفل عادة يبدأ باستكشاف وترتيب الأدوات وتصنيفها أولاً ثم يتفاعل معها أدائياً، ويطلق لخياله العنان، فيبدأ بابتكار أشياء جديدة خاصة به.

- مراعاة أن تكون أنشطة اللعب متنوعة داخل الأسبوع الواحد، وكذلك بالنسبة لبقية الأسابيع.

- خلو البيئة (غرفة التجربة) من أي مثيرات جانبية خارجة عن موضوع اللعب، فقد تم ترتيب الغرفة بحيث تحتوي فقط على الطاولات الخاصة بالعمل وأدوات النشاط، والأثاث، والأدوات الخاصة، وذلك حسب الأنشطة المطروحة في كل أسبوع.

- مراعاة توافر الأدوات والمواد المستخدمة في كل نشاط بأعداد كافية، من مقصات، وصمغ، وألوان، وأوراق، ومكعبات... الخ، بحيث يكون للطفل حرية الاستعمال.

- مراعاة التدرج خلال الفترة الزمنية الكلية للنشاط عند تقديم المثير للطفل من حيث عدد المثيرات، والألفة بينها. فالمثيرات الكثيرة غير المألوفة للطفل تشتت انتباهه وتضعف من قدرته على التفاعل معها، فمثلاً عند تقديم المكعبات للأطفال يجب تقديم الأشكال المألوفة أولاً، ثم التدرج إلى إضافة شكل آخر قد يكون بعيداً عن خبرة الطفل، ثم إضافة حيوانات

صغيرة أو مواد كمالية (مادة تصلح لصنع سقف أو شارع أو إشارة مرور...). وكانت الباحثة تعرف الطفل بالخامات والمثيرات والأشياء الجديدة قبل النشاط.

- مراعاة التدرج خلال البرنامج في درجة تعقيد الأنشطة عندما تقديمها للأطفال، حيث قد يتألف النشاط الواحد من (3-4) خطوات عند بداية تقديمه، ثم يزداد عدد الخطوات تدريجياً، كما راعت الباحثة التدرج من الأنشطة الفردية إلى الأنشطة الجماعية.

(6) تم تطبيق اختبار "تورانس" تطبيقاً بعدياً بعد الانتهاء من جلسات البرنامج التدريبي على المجموعتين التجريبية والضابطة.

خامساً: تصميم الدراسة:

هدفت الدراسة إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى اللعب في تنمية التفكير الابتكاري لدى الأطفال المعاقين سمعياً. ولتحقيق أغراض الدراسة تم استخدام تصميم المجموعتين شبه التجريبي (Two Groups Design)، كما هو موضح في الجدول (6).

الجدول (6)

تصميم المجموعتين شبه التجريبي

المجموعة	الاختبار العشوائي	القياس القبلي	المعالجة (البرنامج)	القياس البعدي
ضابطة	P	P		P
تجريبية	P	P	P	P

ووفقاً لهذا التصميم، قسمت عينة الدراسة المختارة إلى مجموعتين (تجريبية، وضابطة)، وقد عرضت المجموعتين الضابطة والتجريبية لقياس قبلي، ثم عرضت المجموعة التجريبية إلى المعالجة (البرنامج التدريبي)، ثم عرضت المجموعتين الضابطة والتجريبية لقياس بعدي.

سادساً: متغيرات الدراسة:

تكونت متغيرات الدراسة من متغير مستقل، ومتغير تابع، وهما:

المتغير المستقل: البرنامج التدريبي المستند إلى اللعب.

بالإضافة إلى متغير مستقل ثانوي وهو: الجنس، وله مستويان: ذكر، وأنثى.

المتغير التابع: التفكير الابتكاري بمهاراته الأربع (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل).

سابعاً: المعالجة الإحصائية:

- لتحليل استجابات أفراد عينة الدراسة، تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS®) في الإجابة عن أسئلة الدراسة، على النحو التالي:
- استخدام اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق بين متوسطي أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار القبلي، من أجل ضبط تكافؤ المجموعتين.
 - استخدام اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق بين متوسطي أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار "لايتر" لقياس القدرات العقلية.
 - استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لضبط الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وللتعرف على فاعلية البرنامج التدريبي، وأثر الجنس في ذلك، من خلال أداء أفراد الدراسة على اختبار "تورانس" للتفكير الابتكاري ومهاراته الأربع، والتعرف إلى أثر التفاعل بين المجموعة (تجريبية، ضابطة)، والجنس (ذكر، أنثى) لكل مهارة على حده، وللإختبار ككل.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى فحص فاعلية برنامج اللعب في تنمية التفكير الابتكاري لدى الأطفال المعاقين سمعياً في مرحلة ما قبل المدرسة. ولتحقيق هدف الدراسة تم اتباع تصميم المجموعتين، وبعد جمع المعلومات تم إجراء تحليل التباين المشترك للتعرف على فاعلية البرنامج، وأثر الجنس في ذلك من خلال أدائهم على اختبار "تورانس" للتفكير الابتكاري، والتعرف على أثر التفاعل بين المجموعة (تجريبية، ضابطة) والجنس. وللإجابة عن أسئلة الدراسة الآتية:

- ١- ما فاعلية برنامج تدريبي للعب على تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى الأطفال المعاقين سمعياً في مرحلة ما قبل المدرسة؟
 - ٢- هل تختلف فاعلية البرنامج التدريبي للعب على تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى الأطفال المعاقين سمعياً في مرحلة ما قبل المدرسة تبعاً لمتغير للجنس (ذكور وإناث)؟
 - ٣- هل تختلف فاعلية البرنامج التدريبي للعب على تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى الأطفال المعاقين سمعياً في مرحلة ما قبل المدرسة تبعاً لتفاعل المجموعة (ضابطة وتجريبية) والجنس (ذكور وإناث)؟
- تم إيجاد متوسطي الأداء البعدي المعدل لإفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، ومتوسطي الأداء البعدي المعدل للذكور والإناث ومتوسطي الأداء البعدي المعدل للذكور في المجموعتين التجريبية والضابطة ومتوسطي الأداء البعدي المعدل للإناث في المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك عند تطبيق اختبار "تورانس" للتفكير الابتكاري بأبعاده الأربعة كل على حده للحصول على نتائج واضحة وعلى النحو التالي:

(١) نتائج متوسطات الأداء البعدي المعدل وتحليل التباين المشترك لمتغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما على الدرجة الكلية لاختبار "تورانس" للتفكير الابتكار يوضحه الجدولان (٧) و(٨).

الجدول (٧)

متوسطات الأداء البعدي المعدل لمتغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما على الدرجة الكلية لاختبار "تورانس"

الأداء الكلي للجنس	ضابطة	تجريبية	المجموعة الجنس
١٥٧.٤٠٩	٢٢.٧٠٧	٢٩٢.١١	ذكور
١٥٢.٥٦٠	١٩.١٦٣	٢٨٥.٩٥٦	إناث
	٢٠.٩٥٣	٢٨٩.٠٣٤	الأداء الكلي للمجموعة

تشير النتائج في الجدول (٧) إلى اختلاف متوسطات القياس البعدي المعدل للمجموعتين التجريبية والضابطة، حيث إن متوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج أعلى من متوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعة الضابطة. كما تشير النتائج إلى اختلاف متوسطات القياس البعدي المعدل للذكور والإناث، حيث يلاحظ أن متوسط الأداء البعدي المعدل للذكور من متوسط الأداء البعدي المعدل للإناث. وبالنظر إلى التفاعل بين المجموعة والجنس من خلال الخلايا المبينة بينهما يلاحظ وجود اختلاف في هذه الخلايا.

ولفحص دلالة الفروق بين المجموعة والجنس والتفاعل بينهما، تم إجراء تحليل التباين المشترك للتعرف إلى فاعلية البرنامج من خلال فحص الفروق بين متوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعة التجريبية ومتوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعة الضابطة على اختبار "تورانس" للتفكير الابتكاري، والتعرف إلى أثر الجنس في تطبيق البرنامج من خلال فحص الفروق بين متوسط الأداء البعدي المعدل للذكور، ومتوسط الأداء البعدي المعدل للإناث على اختبار "تورانس"، والتعرف إلى أثر التفاعل بين المجموعة (تجريبية وضابطة)، والجنس (ذكور وإناث) في تطبيق البرنامج كما يوضحها الجدول (٨).

الجدول (٨)

نتائج تحليل التباين المشترك بين متغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما في الأداء البعدي المعدل على الدرجة الكلية لاختبار "تورانس" للتفكير الابتكاري

المهارة الرئيسية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الأولى	قبلي	٣٨٥١.٢٢٧	١	٣٨٥١.٢٢٧	٣.١٨٩	٠.٠٨٥
	الجنس	١٨١.٩٢٤	١	١٨١.٩٢٤	٠.١٥١	٠.٧٠١
	المجموعة	٤٩٩٩.٠٧.٧١٠	١	٤٩٩٩.٠٧.٧١٠	٤١٤.٠٠٥	*٠.٠٠٠
	الجنس × المجموعة	١٢.٥٧١	١	١٢.٥٧١	٠.٠١٠	٠.٩١٩
	الخطأ	٣٥٠١٧.٢٢٧	٢٩	١٢٠٧.٤٩١		
	المجموع	٦١٠٦٦٦.٩٤١	٣٣			

تشير النتائج في الجدول (٨) إلى وجود أثر دال إحصائياً للبرنامج، حيث بلغت قيمة (ف) لمتغير المجموعة (٤١٤.٠٠٥) عند مستوى دلالة ($\alpha \geq ٠.٠٥$) بين متوسط الأداء البعدي المعدل للمجموعة التجريبية ومتوسط الأداء البعدي المعدل للمجموعة الضابطة على الدرجة الكلية لاختبار "تورانس"، وبالرجوع إلى المتوسطات في الجدول (٧) يلاحظ أن هذا الفرق لصالح أداء المجموعة التجريبية.

كما تشير النتائج إلى عدم وجود أثر دال إحصائياً لمتغير الجنس في تطبيق البرنامج، حيث بلغت قيمة (ف) (٠.١٥١) عند مستوى دلالة ($\alpha \geq ٠.٠٥$) بين متوسط الأداء البعدي المعدل للذكور ومتوسط الأداء البعدي المعدل للإناث على الدرجة الكلية للاختبار.

كذلك لم تشر النتائج إلى وجود أثر دال إحصائياً للتفاعل بين المجموعة والجنس، حيث بلغت قيمة (ف) (٠.٠١٠) عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq ٠.٠٥$) للتفاعل بين متغير المجموعة والجنس في تطبيق البرنامج على الدرجة الكلية لاختبار "تورانس".

(٢) نتائج متوسطات الأداء البعدي المعدل وتحليل التباين المشترك لمتغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما على بعد الطلاقه يوضحه الجدولان (٩) و(١٠).

الجدول (٩)

متوسطات الأداء البعدي المعدل لمتغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما على بعد الطلاقه

الأداء الكلي للجنس	ضابطة	تجريبية	المجموعة الجنس
١٤.٨٩٢	٥.٥٥٩	٢٤.٢٢٤	ذكور
١٥.٣٦٥	٥.٧٦٠	٢٤.٩٦٩	إناث
	٥.٦٦٠	٢٤.٥٩٧	الأداء الكلي للمجموعة

تشير النتائج في الجدول (٩) إلى اختلاف متوسطات القياس البعدي المعدل للمجموعتين التجريبية والضابطة، حيث إن متوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج أعلى من متوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعة الضابطة.

كما تشير النتائج إلى اختلاف متوسطات القياس البعدي المعدل للذكور والإناث، حيث يلاحظ أن متوسط الأداء البعدي المعدل للإناث، من متوسط الأداء البعدي المعدل للذكور.

وبالنظر إلى التفاعل بين المجموعة والجنس من خلال الخلايا المبينة بينهما يلاحظ وجود اختلاف في هذه الخلايا.

ولفحص دلالة الفروق بين المجموعة والجنس والتفاعل بينهما، تم إجراء تحليل التباين المشترك للتعرف إلى فاعلية البرنامج من خلال فحص الفروق بين متوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعة التجريبية ومتوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعة الضابطة على بعد الطلاقه، والتعرف إلى أثر الجنس في تطبيق البرنامج من خلال فحص الفروق بين متوسط الأداء البعدي المعدل للذكور، ومتوسط الأداء البعدي المعدل للإناث على بعد الطلاقه، والتعرف إلى أثر التفاعل بين المجموعة (تجريبية وضابطة)، والجنس (ذكور وإناث) في تطبيق البرنامج كما يوضحها الجدول (١٠).

الجدول (١٠)

نتائج تحليل التباين المشترك بين متغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما في الأداء
البعدي المعدل على بعد الطلاقة

المهارة الرئيسية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الأولى	قبلي	٥.٩٥٦	١	٥.٩٥٦	١.٧٥٩	٠.١٩٥
	الجنس	١.٧٠٩	١	١.٧٠٩	٠.٥٥٥	٠.٤٨٣
	المجموعة	٢٣٩٤.١٩٣	١	٢٣٩٤.١٩٣	٧٠٦.٩٦٩	*٠.١٠٠
	الجنس × المجموعة	٠.٥٧٥	١	٠.٥٧٥	٠.١٧٠	٠.٦٨٣
	الخطأ	٩٨.٢١٠	٢٩	٣.٣٨٧		
	المجموع					

* دالة إحصائياً عند $(\alpha \geq 0.05)$.

تشير النتائج في الجدول (١٠) إلى وجود أثر دال إحصائياً للبرنامج، حيث بلغت قيمة (ف) لمتغير المجموعة (٧٠٦.٩٦٩) عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0.05)$ بين متوسط الأداء البعدي المعدل للمجموعة التجريبية ومتوسط الأداء البعدي المعدل للمجموعة الضابطة على بعد الطلاقة، وبالرجوع إلى المتوسطات في الجدول (٩) يلاحظ أن هذا الفرق لصالح أداء المجموعة التجريبية.

كما تشير النتائج إلى عدم وجود أثر دال إحصائياً لمتغير الجنس في تطبيق البرنامج حيث بلغت قيمة (ف) (٠.٥٥٥) عند مستوى دلالة (٠.٤٨٣) بين متوسط الأداء البعدي المعدل للذكور، ومتوسط الأداء البعدي المعدل للإناث على الدرجة الكلية للاختبار.

كذلك لم تشر النتائج إلى وجود أثر دال إحصائياً للتفاعل بين المجموعة والجنس، حيث بلغت قيمة (ف) (٠.٦٨٣) عند مستوى الدلالة $(\alpha \geq 0.05)$ للتفاعل بين متغير المجموعة والجنس في تطبيق البرنامج على بعد الطلاقة.

(٣) نتائج متوسطات الأداء البعدي المعدل وتحليل التباين المشترك لمتغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما على بعد المرونة يوضحه الجدولان (١١) و(١٢).

الجدول (١١)

متوسطات الأداء البعدي المعدل لمتغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما على بعد المرونة

الأداء الكلي للجنس	ضابطة	تجريبية	المجموعة الجنس
١٣.٠٦٣	٥.٠٤٢	٢١.٠٨٥	ذكور
١٣.٨٠٣	٥.٤٣٧	٢٢.١٦٩	إناث
	٥.٢٣٩	٢١.٦٢٧	الأداء الكلي للمجموعة

تشير النتائج في الجدول (١١) إلى اختلاف متوسطات القياس البعدي المعدل للمجموعتين التجريبية والضابطة، حيث إن متوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج أعلى من متوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعة الضابطة.

كما تشير النتائج إلى اختلاف متوسطات القياس البعدي المعدل للذكور والإناث، حيث يلاحظ أن متوسط الأداء البعدي المعدل للإناث أعلى من متوسط الأداء البعدي المعدل للذكور.

وبالنظر إلى التفاعل بين المجموعة والجنس من خلال الخلايا المبينة بينهما يلاحظ وجود اختلاف في هذه الخلايا.

ولفحص دلالة الفروق بين المجموعة والجنس والتفاعل بينهما تم إجراء تحليل التباين المشترك للتعرف إلى فاعلية البرنامج من خلال فحص الفروق بين متوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعة التجريبية، ومتوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعة الضابطة على بعد المرونة، والتعرف إلى أثر الجنس في تطبيق البرنامج من خلال فحص الفروق بين متوسط الأداء البعدي المعدل للذكور، ومتوسط الأداء البعدي المعدل للإناث على بعد المرونة، والتعرف إلى أثر التفاعل بين المجموعة (تجريبية وضابطة)، والجنس (ذكور وإناث) في تطبيق البرنامج كما يوضحها الجدول (١٢).

الجدول (١٢)

نتائج تحليل التباين المشترك بين متغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما في الأداء البعدي المعدل على بعد المرونة

المهارة الرئيسية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الأولى	قبلي	٣.٠٧٩	١	٣.٠٧٩	١.١٩٩	٠.٢٨٣
	الجنس	٤.١٠٦	١	٤.١٠٦	١.٥٩٩	٠.٢١٦
	المجموعة	٢٠٥٤.٤٨٦	١	٢٠٥٤.٤٨٦	٧٩٩.٩٣١	*٠.٠٠٠
	الجنس × المجموعة	٠.٩٢٠	١	٠.٩٢٠	٠.٣٨٥	٠.٥٥٤
	الخطأ	٧٤.٤٨٢	٢٩	٢.٥٦٨		
	المجموع	٢٢٧٦.٠٢٩	٣٣			

* دالة إحصائياً عند $(\alpha \geq 0.05)$.

تشير النتائج في الجدول (١٢) إلى وجود أثر دال إحصائياً للبرنامج، حيث بلغت قيمة (ف) لمتغير المجموعة (٧٩٩.٩٣١) عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0.05)$ بين متوسط الأداء البعدي المعدل للمجموعة التجريبية، ومتوسط الأداء البعدي المعدل للمجموعة الضابطة على بعد المرونة، وبالرجوع إلى المتوسطات في الجدول (١١) يلاحظ أن هذا الفرق لصالح أداء المجموعة التجريبية.

كما تشير النتائج إلى عدم وجود أثر دال إحصائياً لمتغير الجنس في تطبيق البرنامج، حيث بلغت قيمة (ف) (١.٥٩٩) عند مستوى دلالة (٠.٢١٦) بين متوسط الأداء البعدي المعدل للذكور، ومتوسط الأداء البعدي المعدل للإناث على الدرجة الكلية للاختبار.

كذلك لم تشر النتائج إلى وجود أثر دال إحصائياً للتفاعل بين المجموعة والجنس، حيث بلغت قيمة (ف) (٠.٣٨٥) عند مستوى الدلالة $(\alpha \geq 0.05)$ للتفاعل بين متغير المجموعة والجنس في تطبيق البرنامج على بعد المرونة.

(٤) نتائج متوسطات الأداء البعدي المعدل وتحليل التباين المشترك لمتغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما على بعد الأصالة يوضحه الجدولان (١٣) و(١٤).

الجدول (١٣)

متوسطات الأداء البعدي المعدل لمتغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما على بعد الأصالة

الأداء الكلي للجنس	ضابطة	تجريبية	المجموعة الجنس
٤١.٤٨٧	٦.٣٥٤	٧٦.٦١٩	ذكور
٣٦.٤٦٠	٧.٣٠٩	٦٥.٦١١	إناث
	٦.٨٣١	٧١.١١٥	الأداء الكلي للمجموعة

تشير النتائج في الجدول (١٣) إلى اختلاف متوسطات القياس البعدي المعدل للمجموعتين التجريبية والضابطة، حيث إن متوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج أعلى من متوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعة الضابطة.

كما تشير النتائج إلى اختلاف متوسطات القياس البعدي المعدل للذكور والإناث، حيث يلاحظ أن متوسط الأداء البعدي المعدل للذكور من متوسط الأداء البعدي المعدل للإناث.

وبالنظر إلى التفاعل بين المجموعة والجنس من خلال الخلايا المبينة بينهما يلاحظ وجود اختلاف في هذه الخلايا.

ولفحص دلالة الفروق بين المجموعة والجنس والتفاعل بينهما تم إجراء تحليل التباين المشترك للتعرف إلى فاعلية البرنامج من خلال فحص الفروق بين متوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعة التجريبية، ومتوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعة الضابطة على بعد الأصالة، والتعرف إلى أثر الجنس في تطبيق البرنامج من خلال فحص الفروق بين متوسط الأداء البعدي المعدل للذكور، ومتوسط الأداء البعدي المعدل للإناث على بعد الأصالة، والتعرف إلى أثر التفاعل بين المجموعة (تجريبية وضابطة)، والجنس (ذكور وإناث) في تطبيق البرنامج كما يوضحها الجدول (١٤).

الجدول (١٤)

نتائج تحليل التباين المشترك بين متغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما في الأداء
البعدي المعدل على بعد الأصالة

المهارة الرئيسية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الأولى	قبلي	٤٤.٠٤٦	١	٤٤.٠٤٦	٠.٧٣٤	٠.٣٩٩
	الجنس	١٩٤.٣٧٧	١	١٩٤.٣٧٧	٣.٢٤٠	٠.٠٨٢
	المجموعة	٣١٣٧١.٧٤٤	١	٣١٣٧١.٧٤٤	٥٢٢.٩٢٢	*٠.٠٠٠
	الجنس × المجموعة	٢٥٢.٩٥٧	١	٢٥٢.٩٥٧	٤.٢١٦	٠.٠٤٦
	الخطأ	١٧٣٩.٨٠٣	٢٩	٥٩.٩٩٣		
	المجموع	٣٨٧٨٤.٢٦٥	٣٣			

* دالة إحصائياً عن $(\alpha \geq 0.05)$.

تشير النتائج في الجدول (١٤) إلى وجود أثر دال إحصائياً للبرنامج، حيث بلغت قيمة (ف) لمتغير المجموعة (٥٢٢.٩٢٢) عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0.05)$ بين متوسط الأداء البعدي المعدل للمجموعة التجريبية، ومتوسط الأداء البعدي المعدل للمجموعة الضابطة على بعد الأصالة، وبالرجوع إلى المتوسطات في الجدول (١٣) يلاحظ أن هذا الفرق لصالح أداء المجموعة التجريبية.

كما تشير النتائج إلى عدم وجود أثر دال إحصائياً لمتغير الجنس في تطبيق البرنامج، حيث بلغت قيمة (ف) (٣.٢٤٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٨٢) بين متوسط الأداء البعدي المعدل للذكور، ومتوسط الأداء البعدي المعدل للإناث على الدرجة الكلية للاختبار.

في حين أشارت النتائج إلى وجود أثر دال إحصائياً للتفاعل بين المجموعة والجنس، حيث بلغت قيمة (ف) (٤.٢١٦) عند مستوى الدلالة $(\alpha \geq 0.05)$ للتفاعل بين متغير المجموعة والجنس في تطبيق البرنامج على بعد الأصالة.

(٥) نتائج متوسطات الأداء البعدي المعدل وتحليل التباين المشترك لمتغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما على بعد التفاصيل يوضحه الجدولان (١٥) و(١٦).

الجدول (١٥)

متوسطات الأداء البعدي المعدل لمتغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما على بعد التفاصيل

الأداء الكلي للجنس	ضابطة	تجريبية	المجموعة الجنس
٨٧.٥٨٥	٥.٣٧٩	١٦٩.٧٩٢	ذكور
٨٧.٣٨٥	٠.٨٧٨	١٧٣.٨٩٣	إناث
	٣.١٢٩	١٧١.٨٤٢	الأداء الكلي للمجموعة

تشير النتائج في الجدول (١٥) إلى اختلاف متوسطات القياس البعدي المعدل للمجموعتين التجريبية والضابطة، حيث إن متوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج أعلى من متوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعة الضابطة.

كما تشير النتائج إلى اختلاف متوسطات القياس البعدي المعدل للذكور والإناث، حيث يلاحظ أن متوسط الأداء البعدي المعدل للذكور من متوسط الأداء البعدي المعدل للإناث.

وبالنظر إلى التفاعل بين المجموعة والجنس من خلال الخلايا المبينة بينهما يلاحظ وجود اختلاف في هذه الخلايا.

ولفحص دلالة الفروق بين المجموعة والجنس والتفاعل بينهما تم إجراء تحليل التباين المشترك للتعرف إلى فاعلية البرنامج من خلال فحص الفروق بين متوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعة التجريبية، ومتوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعة الضابطة على بعد التفاصيل، والتعرف إلى أثر الجنس في تطبيق البرنامج من خلال فحص الفروق بين متوسط الأداء البعدي المعدل للذكور، ومتوسط الأداء البعدي المعدل للإناث على بعد التفاصيل، والتعرف إلى أثر التفاعل بين المجموعة (تجريبية وضابطة)، والجنس (ذكور وإناث) في تطبيق البرنامج كما يوضحها الجدول (١٦).

الجدول (١٦)

نتائج تحليل التباين المشترك بين متغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما في الأداء البعدي المعدل على بعد التفاصيل

المهارة الرئيسية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الأولى	قبلي	٣٠٣٢.١٣٤	١	٣٠٣٢.١٣٤	٣.٦٩٤	٠.٠٦٤
	الجنس	٠.٣١٠	١	٠.٣١٠	٠.٠٠٠	٠.٩٨٥
	المجموعة	١٩٦١٧٧.٦٧	١	١٩٦١٧٧.٦٧	٢٣٨.٩٨٧	*٠.٠٠٠
	الجنس × المجموعة	١٣٦.٢٩٣	١	١٣٦.٢٩٣	٠.١٦٦	٠.٦٨٧
	الخطأ	٢٣٨٠٥.٢٦٠	٢٩	٨٢٠.٨٧١		
	المجموع		٣٣			

* دالة إحصائياً عند $(\alpha \geq 0.05)$.

تشير النتائج في الجدول (١٦) إلى وجود أثر دال إحصائياً للبرنامج، حيث بلغت قيمة (ف) لمتغير المجموعة (٢٣٨.٩٨٧) عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0.05)$ بين متوسط الأداء البعدي المعدل للمجموعة التجريبية، ومتوسط الأداء البعدي المعدل للمجموعة الضابطة على بعد التفاصيل، وبالرجوع إلى المتوسطات في الجدول (١٥) يلاحظ أن هذا الفرق لصالح أداء المجموعة التجريبية.

كما تشير النتائج إلى عدم وجود أثر دال إحصائياً لمتغير الجنس في تطبيق البرنامج، حيث بلغت قيمة (ف) (٠.٠٠٠)، وعند مستوى دلالة بين متوسط الأداء البعدي المعدل للذكور ومتوسط الأداء البعدي المعدل للإناث على الدرجة الكلية للاختبار.

كذلك لم تشر النتائج إلى وجود أثر دال إحصائياً للتفاعل بين المجموعة والجنس، حيث بلغت قيمة (ف) (٠.١٦٦) عند مستوى الدلالة $(\alpha \geq 0.05)$ للتفاعل بين متغير المجموعة والجنس في تطبيق البرنامج على بعد التفاصيل.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي مبني على اللعب في تنمية التفكير الابتكاري لدى الأطفال المعاقين سمعياً، إضافة لفحص الفروقات في التفكير الابتكاري عند أفراد عينة الدراسة باختلاف الجنس. ولتحقيق ذلك تم إجراء التحليل تبعاً لتصميم المجموعتين باستخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، وتم التوصل إلى النتائج التالية:

١- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين أداء أفراد المجموعة التجريبية وأداء أفراد المجموعة الضابطة على اختبار "تورانس" الشكلي (الصورة - ب -) للتفكير الابتكاري ومهاراته الأربعة، ولصالح أفراد المجموعة التجريبية. وهذه النتيجة تبين فاعلية البرنامج التدريبي المستند إلى اللعب في تنمية التفكير الابتكاري لدى الأطفال المعوقين سمعياً، حيث أظهرت نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعة التجريبية الذين خضعوا للبرنامج التدريبي على اختبار "تورانس" لمهارات (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل، والدرجة الكلية) وبين أداء أفراد المجموعة الضابطة.

ويمكن تبرير التحسن في التفكير الابتكاري ومهاراته الأربعة (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل) إلى طبيعة البرنامج وما يتضمنه من أنشطة تدريبية متنوعة وممتعة، حيث تم تجهيز البيئة بالأدوات اللازمة للأنشطة التدريبية وما يثريها، كما أن تنوع أنشطة اللعب خلال الأسبوع الواحد بالإضافة إلى تنوع الأدوات المستخدمة في كل نشاط كان يعمل بمثابة دافع للأطفال من أجل اكتشاف البيئة المحيطة بهم من خلال ما يتم استخدامه من أدوات (مقصات، وشمع، وألوان، وأوراق، ومكعبات...) بحيث يكون للطفل حرية الاستعمال، وجميع هذه الأدوات تعمل بمثابة تعويض للنقص في القدرة السمعية لدى أفراد العينة وذلك عن طريق المثيرات البصرية التي يتعامل معها الطفل بنفسه.

كما أن التدرج في ألفة الأطفال للمثيرات ساعد الأطفال في تقبل تلك المثيرات، حيث يتم تقديم الأشكال والمثيرات المألوفة أولاً، ثم التدرج إلى شكل آخر للمساعدة في تقريب الخبرة للطفل.

وأخيراً كانت الفترة الزمنية لتعامل الأطفال مع المثيرات كافية لاستثارة التفكير الابتكاري لديهم، وهذا يعطي الأطفال الوقت لاستكشاف الأشياء وترتيبها وتصنيف الأدوات أولاً، ثم التفاعل معها أدائياً، ومن ثم ابتكار أشياء جديدة خاصة بهم، حيث تم استخدام العديد من الخامات تحت النشاط ألواح، فمثلاً في نشاط دمي اليد تم استخدام (أقمشة الجوخ، والخرز، والصوف، وملصقات مختلفة، وألوان، أعواد خشبية) حيث تم صنع دمي بالكرتون، ودمي بالورق، ودمي بالقماش سواء لليد والوجه والإصبع، وهذا قد يكون له دوره في تنظيم تفكير الطفل وتخزين مجموعة جديدة من الارتباطات في ذهنه مما قد يحفز مهارات التفكير الابتكاري لديه، حيث يثير اللعب القدرات العقلية للطفل فيتخيل ويقلد ويمارس مهارات جديدة. وكانت الباحثة تشجع الأطفال على تقديم الجديد، وتحاول توجيه الأطفال الذين يمارسون نفس الأنشطة والأدوار إلى ممارسة ادوار وأنشطة جديدة مختلفة، وهذا ما أشار إليه "تورانس" (Torrance 1965) من أن هذا النوع من التعليمات يؤدي إلى الحصول على نتائج أكثر أصالة، لذلك كانت الباحثة تركز على تعامل الطفل مع الخامات وتشجعه على إنتاج خامات جديدة.

جميع تلك العوامل ساهمت بشكل أو آخر في تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى أفراد المجموعة التجريبية الذين خضعوا للبرنامج التدريبي المستند إلى اللعب، وبعكس المجموعة الضابطة التي لم يخضع أفرادها للبرنامج التدريبي وما تضمنه من مثيرات وأنشطة، وبقائهم في البيئة التقليدية التي تفنقر لتلك المثيرات والأنشطة التي من شأنها تنمية التفكير الابتكاري لدى الأطفال.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة "ريبير" و"شريل" (Rober & Sherrill 1981) التي أوضحت تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في المهارات الإيقاعية والأصالة والتفاصيل، واتفقت أيضاً مع دراسة "لايغتون" (Laughton 1988) التي أظهرت نتائجها تحسناً ملحوظاً في كل من قدرتي المرونة والأصالة لصالح المجموعة التي شاركت في برنامج تنمية القدرات الابتكارية، كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة رخا (1989) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مكونات القدرة على التفكير الابتكاري (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل) لدى أفراد المجموعة التجريبية. كما اتفقت أيضاً مع دراسة كامبي (Kampe 1990) التي دلت نتائجها على أن المجموعة التي شاركت في البرنامج قد نمت وتطورت قدراتها الابتكارية، وكذلك الحال بالنسبة لدراسة النجار (1998) التي أظهرت وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج في نمو (الطلاقة، والمرونة، والأصالة). كما اتفقت مع نتائج

دراسة الزبيري (٢٠٠١) التي أظهرت وجود فروق في القياس البعدي في القدرات الابتكارية الأربعة (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل) ولصالح المجموعة التجريبية.

وبشكل عام اتفقت هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي تناولت استخدام اللعب مع المعوقين سمعياً، فقد اتفقت مع دراسة عبد الجواد وعبد الفتاح، (١٩٩٩)؛ ودراسة القوشتي (٢٠٠٢) حيث استخدمت هاتين الدراستين اللعب كبرنامج لخفض السلوك العدوانى وكبرنامج آخر لتخفيف حدة السلوك الانطوائى لدى الأطفال المعوقين سمعياً.

٢- عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) في أداء أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار "تورانس" للتفكير الابتكاري، ومهاراته الأربعة تعزى لاختلاف الجنس. حيث أظهرت نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) أن هناك فروقاً طفيفة بين متوسطات أداء الذكور على أداء الإناث على اختبار "تورانس" للتفكير الابتكاري ومهاراته الأربعة، مما يعني أن التحسن في أداء الذكور نتيجة التعرض للبرنامج لا يختلف عن التحسن في أداء الإناث نتيجة التعرض للبرنامج كونه لا يتضمن أنشطة أو مواقف أو أدوات أو مثيرات يمكن اعتبارها ذات ارتباط بجنس الطفل، حيث اتسمت الأنشطة التي يتضمنها بكونها مناسبة لكلا الجنسين، وأنها ذات طبيعة عامة وبعيدة عن وجود تنميط في استخدام أدواتها حيث نجد أدوات مناسبة لكلا الجنسين أو أدوات موضوعة بالتساوي بين اهتمامات الجنسين مثل (المقص، والصبغ، والألوان...). وبالتالي فإنه يتوقع إلا تؤدي هذه الأنشطة إلى تباينات في العمليات العقلية أو مهارات التفكير التي يمتلكها الأطفال. يضاف إلى ذلك كله أن الأنشطة المتضمنة في هذا البرنامج تم تقديمها بنفس الأسلوب لكلا الجنسين، وهذا بدوره أدى إلى عدم اختلاف أدائهم باختلاف جنسهم، وقد يرجع ذلك إلى أن هناك بعض الخصائص التي لا توجد فيها فروق بين الذكور والإناث في هذه المرحلة، ولكن مع دخول كل جنس في قلبه الاجتماعي وتنميته الجنسي قد تظهر هذه الفروق.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة "جونسون" (1977) Johnson والتي أظهرت عدم وجود فروق بين الذكور والإناث المعوقين سمعياً في التفكير الابتكاري. كما اتفقت أيضاً مع دراسة النجار (١٩٩٨) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات في المجموعة التجريبية في نمو (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) بعد تطبيق البرنامج عليهم، كما اتفقت مع نتائج المناصير (٢٠٠٤) التي أظهرت عدم وجود فروق بين الذكور والإناث المعوقين سمعياً في مهارات التفكير الابتكاري.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة "كالتسونس" (1970) Kaltsounis التي أظهرت تفوق الإناث على الذكور في الطلاقة والمرونة والتفاصيل، كما اختلفت مع دراسة موسى (1992) التي كشفت عن تفوق الذكور في الطلاقة، كذلك اختلفت النتائج مع دراسة عبد المعطي (2000) التي أظهرت وجود فروق بين الذكور والإناث فيما يتعلق بكل قدرة من قدرات التفكير الابتكاري.

٣- عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) وفي أداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار تورانس للتفكير الابتكاري ومهاراته الأربعة للتفاعل بين الجنس والمجموعة، باستثناء مهارة (الأصالة)، حيث أظهرت نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) عدم وجود اختلاف في تأثير البرنامج في أداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مهارة الطلاقة والمرونة والتفاصيل والدرجة الكلية باختلاف جنسهم، والسبب في ذلك يعود إلى أن كلا المجموعتين ذكوراً وإناثاً تعرضا لنفس البرنامج، وعدم وجود أنشطة أو مواقف يمكن اعتبارها ذات صلة بجنس معين.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن اقتراح مجموعة من التوصيات في المجالين العلمي والعملي، وهي:

- ١ - إجراء دراسات توضح درجة أهمية الحاجة إلى بناء برامج تدريبية لتنمية التفكير الابتكاري لدى المعوقين سمعياً في المراحل المختلفة.
- ٢ - توجيه برامج المعوقين سمعياً في مرحلة رياض الأطفال إلى ضرورة الاهتمام بتنمية التفكير الابتكاري من خلال توفير وتصميم برامج تعتمد على اللعب؛ نظراً لما له من أهمية بالغة في هذه المرحلة.
- ٣ - إجراء دراسات للبحث حول مدى تأثير أنواع مختلفة من اللعب في تنمية التفكير الابتكاري.
- ٤ - توجيه وإرشاد أسر الأطفال المعوقين سمعياً في مرحلة ما قبل المدرسة إلى أهمية دور اللعب في تنمية ونمو القدرات المعرفية لديهم بشكل عام، وتنمية التفكير الابتكاري بشكل خاص.

المراجع

المراجع باللغة العربية:

إبراهيم، عواطف. (٢٠٠١). **التعلم الاجتماعي في رياض الأطفال، مضمونه وتطبيقاته العملية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

إبراهيم، عواطف. (ب. ت). **المنهج وطرق التعلم في رياض الأطفال**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو النصر، مدحت محمد. (٢٠٠٤). **تأهيل ورعاية متحدي الإعاقة**. (ط١). القاهرة: إيتراك للنشر.

أبو جادو، صالح محمد. (٢٠٠٣). **أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

أبو طالب، زينب رمضان. (١٩٨٩). **التفكير الابتكاري لدى أطفال الحضانه وعلاقته بالمستوى الثقافي والأسري**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

أحمد، عرفات صلاح. (١٩٩٨). **تقدير الذات والقدرة على التفكير الابتكاري لدى الأطفال الصم وضعاف السمع من تلاميذ المرحلة الابتدائية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

أحمد، مصطفى حسن وأحمد، عبلة إسماعيل. (١٩٩١). **الإعاقات البسيطة الحسية والبدنية والتعامل معها**. (ط١). القاهرة: مطابع الأهرام.

الأشول، عادل عز الدين. (١٩٨٧). **موسوعة التربية الخاصة**. (ط١). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

إمام، شاهين. (٢٠٠٠). **أضواء على الحديث في رعاية وتأهيل وتعليم المعوقين سمعياً. ندوة الاتجاهات المعاصرة في التعليم والتأهيل المهني للمعوقين سمعياً**. الرياض: وزارة المعارف.

أيريك، دي و جيليان، بيو. (١٩٩٣). تمارين للتدريب والتعلم. العمل مع الآباء والأمهات في سنوات الطفولة المبكرة. (ط١). نيقوسيا: ورشة الموارد العربية.

بدران، شبل. (٢٠٠٠). الاتجاهات الحديثة في تربية طفل ما قبل المدرسة. (ط١). القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

بلقيس، أحمد ومرعي، توفيق. (١٩٨٧). سيكولوجية اللعب. الكويت: دار الفرقان.

بنيان، عبد الله علي. (٢٠٠٣). علاقة أنماط التنشئة الأسرية بقدرات التفكير الابتكاري لدى الأطفال المعوقين سمعياً. دراسة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

بهادر، سعدية محمد. (٢٠٠٣). برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة. (ط١). عمان: دار المسيرة.

بيرس، ماريا و لاندو، جنيفيف. (١٩٩٧). اللعب ونمو الطفل. (ترجمة عبد الرحمن سليمان، شيخة الدربستي). القاهرة: زهراء الشرق.

التركيت، سوسن إبراهيم. (٢٠٠٣). الأطفال واللعب. الكويت: مكتبة الفلاح.

توفيق، أميمة. (١٩٩٩). خصائص معلمة رياض الأطفال الصم. المؤتمر الثامن للاتحاد العربي للهيئات العامة في رعاية الصم، "تأهيل الصم والقرن الحادي والعشرين". الشارقة.

الجبالي، حسني. (٢٠٠٢). العميان والصم بين الاضطهاد والعظمة.

جروان، فتحي عبد الرحمن. (١٩٩٩). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. (ط١). العين: دار الكتاب الجامعي.

جعفر، فاطمة أحمد. (١٩٩١). القدرة على التفكير الابتكاري وبعض سمات الشخصية المبتكرة لدى الصم - البكم والعاقدين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنصورة، المنصورة، مصر.

جلال، أشرف جمعة. (١٩٩٣). تأثير برنامج مقترح باستخدام القصة الحركية على الابتكار الحركي لأطفال ما قبل المدرسة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنيا، المنيا، مصر.

الجمال، رضا مسعد. (٢٠٠٠). مدى فاعلية برنامج لتنمية التفكير الابتكاري والسلوك التوافقي لطفل الروضة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

الجمال، عماد. (٢٠٠١). العلاقة بين تعلم الطفل لغة أجنبية في سن مبكرة والتفكير الابتكاري. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

حافظ، إيمان. (٢٠٠٢). برنامج مقترح لتخفيف حدة القلق لدى الأطفال المصابين بمرض السكر باستخدام اللعب. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

الحسين، إبراهيم عبد الكريم. (٢٠٠٢). إعداد الطفل للتفوق "منظور تربوي معلوماتي لتنمية القدرات الابتكارية للطفل العربي في مرحلة الطفولة المبكرة". (ط١). سوريا: دار الرضاء.

الحموي، نهى مصطفى. (١٩٩٧). أثر برنامج تعليمي في تنمية التفكير الإبداعي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

حنفي، علي عبد النبي. (٢٠٠٣). مدخل إلى الإعاقة السمعية. (ط١). الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.

الحيلة، محمد محمود. (٢٠٠٣). الألعاب التربوية وتقنيات إنتاجها سيكولوجياً وتعليمياً وعملياً. (ط٢). عمان: دار المسيرة.

الحيلة، محمد محمود. (٢٠٠٤). الألعاب من أجل التفكير والتعلم. (ط١). عمان: دار المسيرة.

خطاب، محمد صالح. (١٩٩٣). رياض الأطفال: الأهداف والأنشطة التعليمية. الكويت: مكتبة الفلاح.

الخطيب، جمال والحديدي، منى. (١٩٩٤). **مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة**. (ط١٠). الشارقة: الإمارات العربية المتحدة.

الخطيب، جمال والحديدي، منى. (١٩٩٦). "الخصائص السلوكية للأطفال المعوقين سمعياً في الأردن: دراسة استطلاعية". **حولية كلية التربية، جامعة قطر، العدد (١٣)، ص ٤٠٣ - ٤١٦**.

الخطيب، جمال. (٢٠٠٢). **مقدمة في الإعاقة السمعية**. عمان: دار الفكر.

الحوالدة، محمد محمود. (٢٠٠٣). **اللعب الشعبي عند الاطفال ودلالاته التربوية في إنماء شخصياتهم**. (ط١). عمان: دار المسيرة.

الحوالدة، محمد محمود. (٢٠٠٣). **المنهاج الإبداعي الشامل في تربية الطفولة المبكرة**. (ط١). عمان: دار المسيرة.

الخولي، محمد علي. (١٩٨٥). **قاموس التربية إنجليزي - عربي**. بيروت: دار العلم للملايين.

دبابنة، سمير. (١٩٩٦). **نافذة على تعليم الصم**. السلط: مؤسسة الأراضي المقدسة.

دريفت، كوليت. (٢٠٠٤). **متطلبات التعليم المبكر للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (دليل التعلم من خلال اللعب)**. (ترجمة خالد العامري). (ط١). القاهرة: دار الفاروق.

الدماطي، عبد الغفار. (٢٠٠٠). **المدخل إلى الإعاقة السمعية**. بحث غير منشور. الرياض: جامعة الملك سعود.

دورثي، أنيون. (٢٠٠٠). **دليل التعليم المبكر**. (ترجمة مركز التعريب والترجمة). (ط١). بيروت: الدار العربية للعلوم.

الرازي، محمد بن أبي بكر. (٢٠٠٠). **مختار الصحاح**. (ط١). القاهرة: دار الحديث.

راشد، علي. (٢٠٠١). **تنمية قدرات الابتكار لدى الأطفال**. (ط١). القاهرة: دار الفكر العربي.

رخا، رأفت السيد. (١٩٨٩). برامج تنمية الابتكار لدى الأطفال الصم في مرحلة التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنصورة، المنصورة، مصر.

الروسان، فاروق. (٢٠٠٠). الكتاب المدرسي في تعليم المعوقين سمعياً والأسس التي ينطلق منها، (محرر) في دراسات وبحوث في التربية الخاصة، دار الفكر، الأردن، ص ٦١١ - ٦٣٩.

الروسان، فاروق. (٢٠٠١). سيكولوجية الأطفال غير العاديين. مقدمة في التربية الخاصة. (٣ط). عمان: دار الفكر.

روفي، سور. (٢٠٠٤). ذوي الاحتياجات الخاصة في المراحل الدراسية المبكرة. (ترجمة خالد العامري). (١ط). القاهرة: دار الفاروق.

الزبيري، شريفة. (٢٠٠١). فعالية برنامج تدريبي للدراما الإبداعية في تنمية القدرات الإبداعية لدى عينة من الطالبات المعوقات سمعياً بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الزريقات، إبراهيم عبد الله. (٢٠٠٣). الإعاقة السمعية. (١ط). عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

زهران، حامد عبد السلام. (٢٠٠٥). علم نفس النمو، الطفولة والمراهقة. (٦ط). القاهرة: عالم الكتب.

الزهيري، إبراهيم عباس. (١٩٩٨). فلسفة تربية ذوي الحاجات الخاصة ونظم تعليمهم. (١ط). القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

السرور، نادية. (٢٠٠٢). مقدمة في الإبداع. (١ط). عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

سليمان، عبد الرحمن. (٢٠٠٣). الإعاقة السمعية: دليل للأباء والأمهات. (١ط). القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

سليمان، عبد الله وأبو حطب، فؤاد. (١٩٧٣). اختبارات تورانس للتفكير الابتكاري: مقدمة نظرية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

السيد، خالد عبد الرزاق. (٢٠٠٣). سيكولوجية اللعب لدى الأطفال العاديين والمعاقين. (ط١). عمان: دار الفكر.

سيسالم، كمال سالم. (٢٠٠٢). موسوعة التربية الخاصة والتأهيل النفسي. (ط١). العين: دار الكتاب الجامعي.

الشافعي، رجب ومحمد، أحمد. (١٩٩٢). التغيرات النمائية في الموهبة الإبداعية لدى الأطفال من الحضانة وحتى الصف الخامس من التعليم الأساسي (دراسة تطورية). مجلة علم النفس، العدد (٢١)، السنة (٦)، ص ٩٠-١٠٦، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

شاهين، نبوية عبد العزيز. (٢٠٠٠). تنمية السلوك الإبداعي لدى أطفال المدارس في مرحلة الطفولة المتأخرة من خلال اللعب باستخدام الكمبيوتر. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، القاهرة، مصر.

الشايحي، نهلة. (٢٠٠٢). التربية والتعلم الذاتي عن طريق اللعب في رياض الأطفال. (ط١). الكويت: مكتبة الربيعان.

الشخص، عبد العزيز والدماطي، عبد الغفار. (١٩٩٢). قاموس التربية الخاصة وتأهيل غير العاديين. (ط١). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الشخص، عبد العزيز والسرطاوي، زيدان. (٢٠٠٠). مشروع إعداد منهج دراسي للأطفال المعوقين سمعياً في مرحلة ما قبل المدرسة. ندوة الاتجاهات المعاصرة في التعليم والتأهيل المهني للمعوقين سمعياً. الرياض: وزارة المعارف.

شقير، زينب محمود. (١٩٩٩). رعاية المتفوقين والموهوبين والمبدعين. (ط١). القاهرة: دار النهضة العربية.

الشنطي، راشد محمد. (١٩٨٣). دلالات صدق وثبات اختبارات "تورانس" للتفكير الإبداعي - صورة معدلة للبيئة الأردنية - رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

صادق، آمال وأبو حطب، فؤاد. (١٩٩٠). علم النفس التربوي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

صادق، يسرية. (١٩٨٩). "خبرة اللعب، أنماط - سلوكيات - أدوات في ضوء بعض قدرات التفكير التباعدي لدى أطفال ما قبل المدرسة". بحوث المؤتمر السنوي الرابع لعلم النفس. مصر: الجمعية المصرية للدراسات النفسية.

صالح، إيمان عبد الوهاب. (٢٠٠٠). برنامج تدخل مهني لتنمية القدرات الابتكارية للأطفال للمرحلة العمرية (٨-١٢ سنة). رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

صبحي، سيد. (٢٠٠٣). النمو العقلي والمعرفي لطفل الروضة. (ط١). القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الصفدي، عصام حمدي. (٢٠٠٣). الإعاقة السمعية. (ط١). عمان: دار اليازوري العلمية.

طيبة، وفاء. (١٩٩٥). أثر نوع اللعب على قدرات التفكير الابتكاري عند أطفال ما قبل المدرسة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

عازم، إبراهيم أمين. (٢٠٠٣). اقتراح برنامج تعليمي يوافق الاطفال المعوقين سمعياً خلال المرحلة المبكرة من نموهم في مراكز إمارة الشارقة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القديس يوسف، بيروت، لبنان.

عبد الباقي، سلوى محمد. (٢٠٠١). اللعب في النظرية والتطبيق. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

عبد الجبار، محمد محمود والنيابة، محمد صلاح. (١٩٨٨). **سيكولوجية اللعب والترويح عند الطفل العادي والمعوق**. (ك٢). الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

عبد الجواد، وفاء وعبد الفتاح، عزة. (١٩٩٩). **فعالية برنامج لخفض السلوك العدوانى باستخدام اللعب لدى الأطفال المعاقين سمعياً**. **مجلة علم النفس**. الهيئة العامة للكتاب، العدد (٥٠)، ص ص ٨٨-١١٢.

عبد الرحمن، مديحة حسن. (١٩٩٥). **برنامج مقترح فى الرياضيات لتتمية التفكير الابتكارى لدى التلميذ الكفيف فى المرحلة الابتدائية فى مصر والولايات المتحدة الأمريكية**. (محرر) فى أنور الشرقاوى ١٩٩٩، **الابتكار وتطبيقاته، مستخلصات البحوث والدراسات العربية**. (ط١). الجزء الثانى، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد الغفار، أحلام. (٢٠٠٣). **الرعاية التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة**. (ط١). القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

عبد الغفار، عبد السلام. (١٩٩٧). **التفوق العقلي والابتكار**. (ط٢). القاهرة: دار النهضة العربية.

عبد اللا، محمد الصافي. (٢٠٠١). **القبول/ الرفض الوالدى وعلاقته بالتفكير الابتكارى لدى الأطفال الصم**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

عبد المعطى، سعد عبد المطلب. (٢٠٠٠). **قدرات ومؤشرات التفكير الابتكارى لدى الصم البكم من تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

عبد الهادى، نبيل و أبو حشيش، عبد العزيز و بسندى، خالد. (٢٠٠٣). **مهارات فى اللغة والتفكير**. (ط١). عمّان: دار المسيرة.

عبد الهادى، نبيل. (٢٠٠٤). **سيكولوجية اللعب وأثرها فى تعلم الاطفال**. (ط١). عمّان: دار وائل للنشر والتوزيع.

عبد الواحد، محمد فتحي. (٢٠٠١). الإعاقة السمعية وبرنامج إعادة التأهيل. (ط١). العين: دار الكتاب الجامعي.

عبد، سميرة أبو زيد و نسيم، سحر توفيق. (٢٠٠٤). دليل المعلمة لأنشطة رياض الأطفال. (ط١). القاهرة: دار الفكر العربي.

عثمان، فاروق السيد. (١٩٩٨). سيكولوجية اللعب والتعلم. القاهرة: دار المعارف.

عدس، محمد عبد الرحيم و مصلح، عدنان عارف. (١٩٩٩). رياض الأطفال. (ط٣). عمان: دار الفكر للطباعة.

عدس، محمد عبد الرحيم. (٢٠٠٥). مدخل إلى رياض الأطفال. (ط٢). عمان: دار الفكر.

العزة، سعيد حسني. (٢٠٠١). الإعاقة السمعية واضطرابات الكلام والنطق واللغة. (ط١). عمان: الدار العلمية الدولية ودار الثقافة.

العزة، سعيد حسني. (٢٠٠١). التربية الخاصة لذوي الإعاقات العقلية والبصرية والسمعية والحركية. (ط٢). عمان: الدار العلمية الدولية ودار الثقافة.

عشوي، مصطفى. (١٩٩١). تربية القدرات الابتكارية لدى الطفل نحو تناول تكاملي. مجلة التربية، العدد (٩٨)، السنة (٢٠)، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، ص ١٤١-١٥٥.

العناني، حنان. (٢٠٠٢). اللعب عند الأطفال الأسس النظرية والتطبيقية. (ط١). عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

عويس، عفاف أحمد. (١٩٩٣). الطفل المبدع: دراسة تجريبية باستخدام الدراما الإبداعية. (ط١). القاهرة: مكتبة الزهراء.

العيسوي، عبد الفتاح محمد. (١٩٩٨). سيكولوجية اللعب ودوره التربوي. مجلة التربية، العدد (١٢٤)، السنة (٢٧)، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، ص ١٣٣-١٤١.

فراويلة، سوزان أحمد. (١٩٨٣). أثر استخدام أدوات اللعب على تنمية التفكير الابتكاري لدى أطفال الحضانة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإسكندرية، الإسكندرية، مصر.

القحطاني، ختام. (٢٠٠١). فاعلية برنامج مقترح لتنمية التفكير الابتكاري لدى عينة من تلميذات المرحلة الابتدائية من ذوات صعوبات التعلم بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

القريطي، عبد المطب أمين. (١٩٩٦). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم. (ط١). القاهرة: دار الفكر العربي.

القريوتي، يوسف وآخرون. (١٩٩٥). المدخل إلى التربية الخاصة. (ط١). دبي: دار القلم.

القريوتي، يوسف وآخرون. (٢٠٠١). المدخل إلى التربية الخاصة. (ط٢). دبي: دار القلم.

قطامي، نايفة. (٢٠٠١). تعليم التفكير للمرحلة الأساسية. (ط١). عمان: دار الفكر.

قطامي، يوسف. (١٩٩٠). تفكير الأطفال: تطوره وطرق تعليمه. (ط١). عمان: المطابع الأهلية.

قناوي، هدى محمد. (١٩٩٣). الطفل ورياض الأطفال. (ط١). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

قنديل، شاكر. (١٩٩٧). دراسة في الأداء الابتكاري عند مجموعة من الأطفال المعوقين انفعالياً على بعض اختبارات "تورانس" للتفكير الابتكاري. نظرة جديدة للابتكار في علاقته بالصحة النفسية. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، ص٥٩-٧١.

القوشتي، صفاء عبد العزيز. (٢٠٠٢). مدى فاعلية برنامج يستخدم اللعب لتخفيف حدة السلوك الانطوائي لدى الأطفال ضعاف السمع. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

قوشم، أحمد عفت. (٢٠٠٤). مهارات التدريس لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة (النظرية والتطبيق). (ط١). القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

اللبابيدي، عفاف و خاليلة، عبد الكريم. (١٩٩٨). سيكولوجية اللعب. (ط٣). عمّان: دار الفكر.

ماكنتاير، كرستين. (٢٠٠٤). أهمية اللعب للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. (ترجمة خالد العامري). (ط١). القاهرة: دار الفاروق.

المجادي، حياة. (٢٠٠١). أساليب ومهارات رياض الأطفال. (ط١). الكويت: مكتبة الفلاح.

محمد، دعاء صادق. (١٩٩٩). أثر ممارسة النشاط الدرامي على تنمية التفكير الابتكاري لدى الأطفال ضعاف السمع. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

محمد، عادل عبد الله. (٢٠٠٤). الإعاقات الحسية. (ط١). القاهرة: دار الرشاد.

محمد، غادة أحمد. (١٩٩٤). اللعب التخيلي أو التوهمي لدى الأطفال فيما بين الثالثة والسابعة من العمر. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

محمد، فهيم مصطفى. (٢٠٠١). الطفل ومهارات التفكير في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية. (ط١). القاهرة: دار الفكر العربي.

مرزوق، عبد الحميد مرزوق. (١٩٩١). عوامل تنمية التفكير الإبداعي في مرحلة الطفولة المبكرة. المؤتمر السنوي الرابع للطفل المصري، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس، المجلد الثاني.

مصلح، عدنان عارف. (١٩٩٠). التربية في رياض الأطفال. (ط١). عمّان: دار الفكر.

معوض، خليل ميخائيل. (١٩٨٣). قدرات وسمات الموهوبين. (ط١). الإسكندرية: دار الفكر الجامعي.

المناصير، زين حسن. (٢٠٠٤). فاعلية برنامج حاسوبي في تنمية مهارات التفكير الابتكاري في الاطفال الصم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمّان العربية، عمّان، الأردن.

موسى، رشاد علي. (١٩٩٢). الفروق في بعض القدرات المعرفية بين عينة من الأطفال الصم وأخرى من عاديي السمع. مجلة مركز معوقات الطفولة، العدد (١)، ص ص ٢٣٣-٢٥٩.

ميلر، سوزانا. (١٩٩٤). سيكولوجية اللعب عند الإنسان. (ترجمة حسن عيسى). (ط٢). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

النجار، طارق محمد. (١٩٩٨). مدى فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض القدرات الابتكارية عند الصم - البكم دراسة تجريبية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

النشواتي، عبد المجيد. (١٩٩٨). علم النفس التربوي. (ط١). عمان: دار الفرقان.

نيومان، سارة. (٢٠٠٣). ألعاب وأنشطة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة ما قبل المدرسة، خطوات قليلة للأمام. (ترجمة خالد السيد). (ط١). القاهرة: دار النهضة العربية.

هبد، منى. (١٩٩٧). الفروق بين المحرومين وغير المحرومين من الوالدين في كل من التفكير الابتكاري وديناميات الشخصية لدى أطفال ما قبل المدرسة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

وحيش، أحمد. (١٩٨٤). بعض برامج تنمية التفكير الإبداعي بدار الحضانة: دراسة تجريبية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنصورة، المنصورة، مصر.

الوكيل، عبد الحكيم عبد العزيز. (١٩٨٩). الاتجاهات الوالدية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والتفكير الابتكاري. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

يس، جيهان أبو ضيف. (٢٠٠١). برنامج مقترح لتنمية قدرات التفكير الابتكاري لدى عينة من أطفال المدارس الابتدائية متوسطي الذكاء من (٦-٨) سنوات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

يوسف، سوزان أحمد. (١٩٨٩). أثر استخدام لعب الاطفال على تنمية التفكير الابتكاري لدى أطفال الحضانة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإسكندرية، الإسكندرية، مصر.

يوسف، غادة محمود. (٢٠٠٢). استخدام الاطفال للكمبيوتر وعلاقته بمستوى قدراتهم الابتكارية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

يوسف، يوسف جلال. (٢٠٠٣). دراسة تحليلية مقارنة لمدى وتركيز الانتباه البصري وعلاقتهم بالذكاء والتفكير الابتكاري لدى عينة من الصم والعاييين. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٢٧)، الجزء (٤)، ص ص ٢٢٥-٢٦٤.

- Anderson, R. (1985) Reflection Impulsivity and Creativity in Deaf and Hearing Children. Paper Presented at **Conference on The Midwestern Psychological Association**, Chicago, pp.143–150.
- Bernstein, B. (1985). “Becoming Involved: Spolin Theater Games in Classes for the Educationally Handicapped”. **Theory-Into-Practice**, 24(3), 219-223.
- Berretta, S. & Privette, G. (1990). “Influence of Play on Creative Thinking”. **Perceptual and Motor Skills**, 71, 659–666.
- Chapline, P. J. **Dictionary of Psychology**. Dell Publishing Co, INC. New York.
- Dansky, J. & Silverman, I. (1973). “Effects of Play on Associative Fluency in Preschool-Aged Children”. **Developmental Psychology**, 9(1), 38–43.
- Dansky, J. (1980). “Make-Believe: A Mediator of the Relationship between Play and Associative Fluency”. **Child Development**, 51, 576-579.
- Dillon, R. & Snowman, J. and Tzeng, O. (1980). “Recognition Memory in Hearing – Impaired Children: A Levels-of-Processing Approach”. **Journal of Experimental Child psychology**, 29, 502–506.
- Feitelson, D. (1972) “Developing Imaginative Play in Preschool Children as a Possible Approach to Fostering Creativity”. **Early Child Development and Care**, 1, 181–195.
- Furth, H. (1973). **Deafness and Learning: A Psychosocial Approach**. Calwad Sworth: Belmont.
- Griffith, P. (1990). “Narrative Abilities in Hearing-Impaired Children: Propositions and Cohesion”. **American – Annals of the Deaf**. 135(1), 12-14.

Hallahan, D. P. & Kauffman, J. M. (2003). **Exceptional Learners, Introduction to Special Education**. Allyn and Bacon.

Hardman, M. Drew, C. Egan. W. and Wolf, B. (1990). **Human Exceptionality**. U.S.A: Aally and Bacon.

Isenberge, M. H. (1999). **Creative and Mental Growth**. Canada: Ottawa University.

Jay, D. (1991). "Effect of a Dance Program on the Creative of Preschool Handicapped Children". **Adapted Physical Activity Quarterly**, 8(4), 305-316.

Jessen, B. & Beattie, R. (1990). "Otitis Media: Occurrence and Effect on Child Development". **ACEHI-Journal**, 16(2-3), 49-59.

Johnson, E., Christie, F. & Yaawkey, D. (1987). "Play and Early Childhood Development. **Scott, Foresman and Company**. London: Glenview, Illinois.

Johnson, R. (1975). Comparative Study of Verbal Originality in Deaf and Hearing Children. **Perceptual and Motor Skills**, 40, 631-635.

Johnson, R. (1977). "Creative Thinking in the Absence of Language: Deaf Versus Hearing Adolescents". **Journal of Child Study**, 7(2), 49-57.

Kampy, C. (1990). "Effects of Differential Instruction upon the Creative Response of Deaf Students". **The working papers in Art Education**. The University of Iowa, Iowa City, 78-84.

Karrby, G. (1990). Children's Conception of their Own Play. **Early Child Development and Care**, 58, 81-85.

Kattsounis, B. (1970). "Comparative Study of Creativity in Deaf Hearing Children. **Child Study. Journal**, 1(1), 11-19.

Kattsounis, B. (1970). "Difference in Verbal Creative Thinking Abilities between Deaf and Hearing Children. **Psychological Report**, 26(3), 727-733.

- Katya, A. (1998). "Creativity and Cultivation". **Child Development**, 3, 35-40.
- Kramer, A. & Puck, L. (1976). "Poetic Creativity in Deaf Children". **American Annals of the Deaf.**, 121(1), 31-37.
- Lawenfield, V. (1987). Therapeutic Aspects of Art Education. **American-Journal- of Art Therapy**, 25(10), 11-112.
- Li, A. (1978). "Effects of Play on Novel Responses in Kindergarten Children". **The Alberta Journal of Educational Research**, 24(1), 31-35.
- Loughton, J. (1988). "Strategies for Developing Creative Abilities of Hearing-Impaired Children. **Journal of American Annales of the Deaf**, 133(4), 58-63.
- Marschark, M. & West, S. (1985). "Creative Language Abilities of Deaf Children". **Journal of Speech and Hearing Research**, 128(1), 73-78.
- Morres, D. (2001). **Educating the Deaf**. Houghton Mifflin Company. Boston, MA.
- Passig, D. & Eden, S. (2000). Improving the Flexible Thinking in Deaf and Hard of Hearing Children with Virtual Reality Technology. **American Annals of the Deaf.**, 145(3), 286-291.
- Reber, R.& Sherrill, C. (1981). Creative Thinking and Dance Movement Skills of Hearing Impaired Youth: an Experimental Study. **American Annals of the Deaf.**, 126, 1004-1009.
- Rogers, Cosby S. & Sawyers, Janet, K. (1992). **Play in the Lives of Children. National Association for the Education of 34-Young Children**. National Association for the Education of Young Children (NAEYC), Washington, D.C.
- Rose, S., Manjula, W. & William, K. (1983). "Measuring Creativity through Computer Graphics of Hearing Impaired Children". **Perceptual and Motor Skills**, 57(3), 942-950.

- Saracho, O. (2002). Young Children's Creativity and Pretend Play". **Early Child Development and Care**, 172, 431–438.
- Sartawi, A. & Al-Hilawani, Y. & Easterbrooks, S. (1998). "A Pilot Study of Reading Comprehension Strategies of Students Who Are Deaf/ Hard of Hearing in a Non-English Speaking Country". **Journal of Children's Communication Development**, 20(1), 27–32.
- Sharpe, L. (1976). "The Effects of a Creative Thinking Skills Program on Intermediate Grade Educationally Handicapped Children". **Journal of Creative Behavior**, 10(2), 138-145.
- Singer, G. & Singer, L. (1990). **The House of Make-Believe, Children's Play and the Developing Imagination**. Harvard University Press. Cambridge, Mass, London. England.
- Sliver, R. (1977). "The Question of Imagination, Originality and Abstract Thinking by Deaf Children". **American Annals of the Deaf.**, 122(3), 349–354.
- Stasinos, D. (1984). "Enhancing the Creative Potential and Self-Esteem of Mentally Handicapped Children". **Journal of Creative Behavior**, 18(2), 117-132.
- Takhvar, M. & Smith, P. (1990). "A Review and Critique of Smilansky's Classification Scheme and the Nested Hierarchy of Play Categories". **Journal of Research in Childhood Education**, 4(2), 112-120.
- Torrance, E. P. (1965). **Rewarding Creative Behavior**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Torrance, E. P. (1976). **Guiding Creative Talent**. New York: Robert E. Krieger Publishing Company, Huntington.
- Torrance, E. P. (1998). **Torrance Tests of Creative Thinking**. Massch Useittsy Personal Press.

Wakefield, F. (1998). Is Creative Thinking Normally Distributed? **Paper Presented at The Annual Meeting of the Southeastern Psychological Association. New Orleans.**

Williams & Derbyshire. (1993). **Diagnosis of Deafness: A Study of Family Responses and Needs in Buscaglia.** (1st ed.). Os deficientes e seus pais (The Disabled and their Parents) Editor a Record, Rio.

<http://gir.gallaudet.edu/~catraxle/reviews.html>.

http://college.hmco.com/education/salvia/assessment/9e/students/old_reviews/leiter_r.