برنامج قائم على مدخل الحواس المتعددة لتنمية مهارات التواصل الشفهي لدى التلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية

إعـــــداد

د/ حنان محمد فياض
مدرس الصم والإعاقة السمعية
كلية التربية الخاصة – جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا
Hanan.fayad@must.edu.eg

د/ رحاب أحمد عبد الحميد
مدرس المناهج وتعليم اللغة العربية
كلية التربية– جامعة بنها
rehab.ahmed@fedu.bu.edu.eg

٢٠٢٢م

برنامج قائم على مدخل الحواس المتعددة لتنمية مهارات التواصل الشفهي لدى التلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية

ملخص البحث

استهدف البحث الحالي تنمية مهارات التواصل الشفهي لدى التلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد قائمة بمهارات التواصل الشفهي (مهارات الاستماع والتحدث) المناسبة للتلاميذ مجموعة البحث، كما تم إعداد اختبار مهارات التواصل الشفهي وتطبيقه قبليًّا على مجموعة البحث التي تكونت من (١٢) تلميذًا ضعيف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية، وتم التدريس لهذه المجموعة باستخدام البرنامج القائم على مدخل الحواس المتعددة، ثم طُبقت أداتا البحث (الاختبار، وقائمة التقدير) بعديًّا على هذه المجموعة، ثم رصد البيانات وتحليل النتائج وتفسيرها، وقد توصل البحث إلى فاعلية البرنامج القائم على مدخل الحواس المتعددة في تنمية مهارات التواصل الشفهي لدى التلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية، كما أوصى بضرورة توظيف أكثر من حاسة لدى التلاميذ في التدريب على مهارات التواصل الشفهي، مع ضرورة التعامل مع كل تلميذ على أنه حالة قائمة بذاتها، وأن له خصائصه وقدراته وميوله وحاجاته الخاصة به، وضرورة التواصل مع أُسر التلاميذ؛ لتعرُّف حاجاتهم ومشكلاتهم، ومراعاة ذلك عند تنمية مهارات التواصل الشفهي لديهم.

الكلمات المفتاحية: مدخل الحواس المتعددة – مهارات التواصل الشفهي – ضعف السمع–الإعاقة الفكرية – تلاميذ المرحلة الابتدائية

A program Based on the Multisensory Approach to Develop Oral Communication skills for Hearing Impaired Pupils with Intellectual Disabilities at the Primary Stage

Abstract

The current research aimed to develop oral communication skills for hearing impaired pupils with intellectual disabilities at the primary stage. A list of oral communication skills (listening and speaking skills) was prepared for the research sample and an oral communication skills test has been prepared. Moreover, the study tools have been pre-applied to the research group, which consisted of (12) hearing impaired pupils with intellectual disabilities at the primary stage. A program based on the multisensory approach was designed to teach for the study group. Then, study tools were post-applied to this group, at that time the results have been statistically interpreted. The research has reached the effectiveness of the program based on the multiple sensory approach in developing oral communication skills of hearing impaired pupils with intellectual disabilities at the primary stage, and also recommended the necessity of employing more than one sense with the students who have the training in oral communication skills, with the need to deal with each student as an individual case, within his own characteristics, capabilities, dispositions and needs. Moreover, the researches recommended the need to communicate with the family of each student; to learn about their needs and problems and taking into account this when developing their oral communication skills.

Keywords: Multisensory Approach-Oral communication skills-Hearing Impairment-Intellectual Disability-Primary stage pupils

برنامج قائم على مدخل الحواس المتعددة لتنمية مهارات التواصل الشفهي لدى التلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية

د/ حنان محمد فياض (*) **د/ رحاب أحمد عبد الحميد** (**)

أولًا: المقدمة والإحساس بالمشكلة:

يمثل ذوو الإعاقة قطاعًا كبيرًا في كل دول العالم؛ حيث تشير التقديرات إلى وجود ما يزيد على مليار شخص معاق، بنسبة تقدر بـ ١٥% من سكان العالم ***(منظمة الصحة العالمية، ٢٠٢١: ١)***.

فلا يكاد يخلو أي مجتمع إنساني ـ مهما بلغ تقدمه وتطوره ـ من أشخاص يعانون من الإعاقة بمختلف أنواعها، ومهما اتخذت المجتمعات من إجراءات الوقاية والحماية، فإنها لا تستطيع القضاء على الإعاقة بأي حال من الأحوال، ومن بين الإعاقات التي لم تحظ باهتمام كبير على المستوى العربي تأتي فئة الإعاقات المتعددة، وذلك لعدم وجود إحصاءات دقيقة توضح أعدادهم، وكذلك لصعوبة تشخيص هذه الفئة، مع عدم وجود برامج خاصة بتأهيل هذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة، أما فئة ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية على وجه الخصوص فهم يعانون من قلة نسبة المعلمين الذين يستطيعون التعامل معهم، لذا فهم يعانون من العديد من المشكلات السلوكية، كتشتت الانتباه وضعف الذاكرة ***(محمد مصطفى، ٢٠١٤: ٣٨)***.

ويضيف ***لويز وهال*** ***(Laws and Hall, 2014: 333)*** أن هذه الفئة تعاني أيضًا من العديد من المشكلات اللغوية؛ حيث يحصلون على درجات أقل في اختبارات اللغة الاستيعابية، ويعانون من مشكلات فهم اللغة والتعبير ودقة الكلام.

وتنقسم أدوات تشخيص هذه الفئة إلى ثلاثة أنواع، هي: ***(زينب شقير، ٢٠٢٠: ٦٥٤)***

(*) مدرس الصم والإعاقة السمعية. كلية التربية الخاصة، جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا.
(**) مدرس المناهج وتعليم اللغة العربية، كلية التربية، جامعة بنها.

أولًا: أدوات تشخيص الإعاقة العقلية، والتي تقيس الذكاء والقدرات الخاصة التي تميز المُعاق عقليًا.

ثانيًا: أدوات قياس الإعاقة السمعية؛ لتحديد شدة ودرجة الضعف السمعي لدى الحالة، علما بأنه قد تتنوع الحالات ما بين ذوي إعاقة عقلية بسيطة، ومتوسطة، وخطيرة، بتنوع حالات الضعف السمعي البسيط أو المتوسط أو الشديد.

ثالثًا: أدوات قياس المهارات المختلفة: الاجتماعية – التواصل واللغة – التعلم والتدريب – السلوك الحركي الشاذ – الانفعالات.

ويعد التواصل اللغوي الشفهي من المؤشرات المهمة لتشخيص هذه الفئة، حيث تؤثر إعاقتهم بدرجة كبيرة على مهاراتهم اللغوية، وعلى تواصلهم مع الآخرين، لذا فهم يعانون من مشكلات الإدراك السمعي وتطور الكلام ***(Youm et al, 2013: 59)***.

والتواصل الشفهي يتضمن مهارتي الاستماع والتحدث؛ حيث تنتقل الرسالة شفاهةً من خلال الاتصال المباشر بين شخص وآخر، وهنا يكون المرسل متكلمًا، والمستقبل مستمعًا، والتواصل الشفهي عملية ثنائية يتبادل فيها المرسل والمستقبل الأدوار؛ فالمرسِل قد يكون في أثناء الحديث مستقبِلًا، والمستقبِل قد يكون مرسِلًا ***(رشدي طعيمة، ١٩٩٩: ٢٠)***.

والاستماع هو المهارة الأولى التي يتعرض لها الطفل؛ حيث إن أذنه تتعرض بصورة طبيعية إلى مجموعة من الأصوات بعد مولده، سواء كانت أصواتًا لبني البشر أم غيرهم، ولكنه مع مرور الوقت يستطيع تمييز الأصوات التي تمكّنه من التواصل مع الآخرين، ولذلك تمثل مهارات الاستماع أولى مهارات الاستقبال اللغوي، والتي يمكن من خلالها تكوين الثروة اللغوية لدى الطفل ***(علي الحديبي، وصالح الحجوري، وعلي الغامدي، ٢٠٢٠: ٥٥)***.

أما التحدث فهو أداة الإنسان في الاتصال بغيره، معبرًا عما يريد من مشاعر وأحاسيس تتصل بما يجول بخاطره، وهو أساس أصيل للتعامل بين المعلم وتلميذه، بل من

أهم أسس العملية التعليمية كلها، فالسؤال والجواب، والمناقشة والمحادثة، وكثير من الأنشطة الأخرى، يكون محورها وأساس العمل بها هو التحدث ***(إبراهيم عطا، ٢٠٠٦: ١٥٢).***

والاستماع ضروري لعملية التحدث، وهو سابق عليها، ولا تواصل اجتماعي بدونهما، فالاستماع الدقيق يُكسِب لغة المتحدث ثراءً ودقة، ويكسبه القدرة على التمييز بين الحروف والمقاطع والكلمات، وفهم معناها وربطها بما قبلها، وبما بعدها فيسهل محاكاتها وتقليدها ***(محمد المرسي، وسمير عبد الوهاب، ٢٠١٤: ٦٦- ٦٧).***

وللتواصل الشفهي دورٌ مهمٌ في حياة التلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية، فهو أداة ضرورية لإشباع حاجاتهم النفسية والاجتماعية، والاتصال بالآخرين، كما أنه وسيلة حيوية وفعالة لمساعدتهم في التعبير عن احتياجاتهم ومشاعرهم، وفهم رغباتهم وتلبيتها ***(فاروق صادق، ٢٠١٠: ١١٧؛ Lyons,2010: 76)*** .

ونظرًا لأهمية مهارات التواصل الشفهي للتلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية، فقد اهتم بها الكثير من الباحثين، فأجريت حولها دراسات عديدة، منها دراسات: ***حسن أحمد (٢٠١٠)؛ كياني وميلر (Kiani & Miller, 2010)؛ علي جاب الله (٢٠١٣)؛ يوم وآخرون (Youm et al, 2013)؛ حسن شحاتة، وعطاء بحيري، علي جاب الله، ومحمد زغاري (٢٠١٤)؛ سليمان داود (٢٠١٤)؛ لويز وهال (Laws and Hall, 2014)؛ محمد الريس (٢٠١٥)؛ ريم عبد العظيم (٢٠١٨)؛ آمال باظة، وحمادة خلاف، وفريدة السماحي (٢٠١٩)؛ ولاء نميس (٢٠١٩)؛ أسماء أحمد (٢٠٢٠).***

وبالرغم من أهمية مهارات التواصل الشفهي للتلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية، والاهتمام بتنمية هذه المهارات لدى هؤلاء التلاميذ، فإنهم يعانون من ضعفٍ واضحٍ في هذه المهارات؛ حيث أثبتت الدراسات السابقة ضعف هؤلاء التلاميذ في مهارات التواصل الشفهي، وأرجعت هذه الدراسات سبب الضعف إلى قلة

عدد المعلمين المؤهلين للتدريس لهذه الفئة، وافتقارهم إلى توظيف مداخل وأساليب وإستراتيجيات تناسب خصائص هذه الفئة وحاجاتها.

وللتأكد من ضعف التلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية في مهارات التواصل الشفهي، قامت الباحثتان بدراسة استكشافية، من خلال تطبيق اختبار في مهارات التواصل الشفهي ***(إعداد الباحثتين)*** على مجموعة من التلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمركز التثقيفي الفكري بحلمية الزيتون، والمركز العربي الدولي بالسادس من أكتوبر، بلغ عددهم (٦) تلاميذ، وبلغ متوسط هؤلاء التلاميذ في هذا الاختبار (٤,٢) ؛ حيث كانت الدرجة الكلية للاختبار(٤٠) درجة.

كما أوصت دراسة ***كياني وميلر (Kiani & Miller, 2010)*** بضرورة الحد من استخدام الطرق والأساليب التقليدية واستخدام مداخل وأساليب وإستراتيجيات تدريس تقوم على الاستفادة من المعينات والوسائل التعليمية والوسائط المتعددة في تنمية مهارات التواصل الشفهي لدى التلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية، ومن هذه المداخل "مدخل الحواس المتعددة"

إن مدخل الحواس المتعددة مدخل حديث، يستخدم لتزويد التلاميذ ذوي الإعاقة بخبرات حسية غنية ومتنوعة، تعتمد على إثارة مجموعة من الحواس في نفس الوقت، أو التركيز على إثارة حاسة واحدة، وذلك وفقًا لحالة كل تلميذ ***(عطية محمد، ٢٠١٣: ٥١).***

ويقوم مدخل الحواس المتعددة على افتراض مفاده أن التلاميذ يتعلمون بشكل أفضل إذا تم تقديم المعلومات لهم عبر الحواس المختلفة مجتمعة (البصرية، والسمعية، واللمسية، والحسية الحركية) ***(محمد البواليز، ٢٠٠٦: ٤٥).***

وتشير ***منى حسين (٢٠١٦: ١٤)*** إلى أن التلميذ يتعلم المحتوى بشكل أسرع، إذا ما قُدم له هذا المحتوى عبر قنوات حسية متعددة، لذا يُطلق على مدخل الحواس المتعددة اختصار VACT، إذ يشير الحرف V إلى البصر (Visual)، والحرف A إلى السمع

(Auditory)، والحرف K إلى الإحساس بالحركة (Kinesthetic)، والحرف T إلى اللمس (Tactile).

ويساعد مدخل الحواس المتعددة في تعليم مهارات اللغة بشكل منطقي من السهل إلى الصعب، من خلال مجموعة من الإستراتيجيات والأنشطة التي تعتمد على عدة حواس لدى المتعلم، مما ينشط ذاكرة المتعلم، بالإضافة إلى أنه يوفر تعليمًا تشخيصيًّا يتميز بالمتابعة المستمرة والتعليم الفردي المستمر ***(نورة السيد، ٢٠١٦: ٥٥)***.

ويرى كل من ***تهاني أحمد (٢٠١٠: ٩٧)؛ ومحمد العدلي (٢٠١٥: ٩٣)*** أن مدخل الحواس المتعددة يتميز بما يأتي:

- ترسيخ التعلم وتعميقه، ويترتب على ذلك بقاء أثر التعلم.
- اندماج المتعلم انفعاليًّا مع المحتوى التعليمي سمعيًّا وبصريًّا ولفظيًّا.
- زيادة خبرة المتعلم مما يجعله أكثر استعدادًا للتعلم.
- استثارة اهتمام المتعلم وإشباع حاجته للتعلم.
- تنويع أساليب التعزيز التي تؤدي إلى تثبيت الاستجابات الصحيحة.
- تنويع أساليب التعلم لتناسب الفروق الفردية بين المتعلمين.

ويستخدم مدخل الحواس المتعددة مع التلاميذ الذين لديهم فشل في مهارات الاستيعاب السمعي، والعجز في الذاكرة القصيرة، وعدم القدرة على استدعاء الكلمة المرئية أو تذكرها، لذلك لابد من وجود محفزات بشكل مستمر، ويطبق هذا المدخل من خلال الخطوات الآتية: ***(سلمان الجهني، ٢٠١٧: ٤٤)***

- يتحدث التلميذ بقصة للمعلم.
- يقوم المعلم بكتابة كلمات هذه القصة على السبورة.
- يطلب المعلم من التلميذ استخدام حاسة البصر والتمعن في هذه الكلمات.
- يقرأ المعلم الكلمات، ويستمع التلميذ بتمعن لهذه القراءة.
- ينطق التلميذ الكلمات بصوت عالٍ.

لذا يتمثل دور المعلم في مدخل الحواس المتعددة في التدريس للتلاميذ بصورة منهجية ومتدرجة، بالانتقال من السهل إلى الصعب في تعليمهم، مع توجيهم وإرشادهم وتقديم الخبرات التعليمية لهم باستخدام الوسائل التعليمية المتنوعة، وذلك من أجل العمل على تكامل المدركات الحسية وربطها للتلاميذ بشكل متزامن مع المحتوى التعليمي، بالإضافة إلى التغذية الراجعة المنتظمة والمستمرة، أما التلاميذ فهم بمثابة حجر الزاوية، حيث يستمعون، وينطقون، ويكتبون، ويوظفون حواسهم المختلفة في استقبال المادة التعليمية ***(أحمد نصر، ٢٠٢١: ٩٠-٩١).***

مما سبق يتضح وجود علاقة بين مدخل الحواس المتعددة ومهارات التواصل الشفهي والتلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية؛ وذلك لأن هذا المدخل يقوم على الاستفادة القصوى من جميع حواس التلميذ، واستخدام الوسائل المتعددة، بما يثير انتباه التلاميذ ويزيد من دافعيتهم للتعلم، وهو ما يتناسب مع مهارات الاستماع التي تتطلب من التلميذ الانتباه والتركيز فيما يسمع، وتتناسب مع مهارات التحدث التي تحتاج إلى إثارة دافعية التلميذ للكلام، وزيادة ثقته بنفسه.

ونظرًا لأهمية استخدام مدخل الحواس المتعددة فقد اهتم به الباحثون، فأُجريت حوله دراسات عديدة، ومنها دراسات: ***محمد البواليز (٢٠٠٦)؛ أمنية رحمة (٢٠١٢)؛ محمد العدلي (٢٠١٥)؛ سماح عبده (٢٠١٦)؛ عبد الله حسين، وبجداء الهدباني (٢٠١٦)؛ منى حسين (٢٠١٦)؛ سلمان الجهني (٢٠١٧)؛ حسن شحاتة، وعطاء بحيري، ونهى محمد (٢٠١٩)؛ أحمد رشوان، وهند عبد المالك، وعبد الوهاب عامر (٢٠٢٠)؛ حسين خليل، وسهير الصباح (٢٠٢٠)؛ أحمد نصر (٢٠٢١)؛ تفاحة بوثلجة، يمينة بوستة (٢٠٢١)؛ سارة المنيف (٢٠٢١).***

وقد أوصت هذه الدراسات بضرورة استخدام مدخل الحواس المتعددة، الأمر الذي دفع الباحثتين إلى التفكير في استخدام هذا المدخل في تنمية مهارات التواصل الشفهي لدى التلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية.

ثانيًا: تحديد مشكلة البحث:

تحددت مشكلة البحث الحالي في ضعف مستوى التلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية في مهارات التواصل الشفهي، والحاجة إلى بناء برنامج قائم على مدخل الحواس المتعددة لتنمية تلك المهارات.

وللتصدي لهذه المشكلة حاول البحث الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما مهارات التواصل الشفهي المناسبة للتلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية؟

٢- ما البرنامج القائم على مدخل الحواس المتعددة لتنمية مهارات التواصل الشفهي لدى التلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية؟

٣- ما فاعلية البرنامج القائم على مدخل الحواس المتعددة لتنمية مهارات التواصل الشفهي لدى التلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية؟

ثالثًا: حـــــدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على:

١- تلاميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائية ضعاف السمع بمدارس التربية الفكرية؛ فهذه الصفوف تمثل الحلقة الثانية من التعليم الابتدائي، لذا قد تكون الأنسب لتنمية مهارات التواصل الشفهي لديهم، مما يمكنهم من التكيف الاجتماعي استماعًا وتحدثًا، والتعبير عن حاجاتهم ومشكلاتهم، وكذلك لتكون ركيزة مهمة في تعليمهم مهارات القراءة والكتابة بشكل جيد في المراحل الأخرى.

- بعض مهارات التواصل الشفهي (الاستماع، والتحدث) المناسبة لطبيعة التلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية، والتي تمكنهم من التواصل

الشفهي السليم في المواقف الحياتية المتنوعة، وسيكون الوزن النسبي معيارًا لتحديد مهارات التواصل الشفهي التي سيتم تنميتها في البحث الحالي.

رابعًا: تحديد مصطلحات البحث:

(١) مهارات التواصل الشفهي Oral Communication Skills

يمكن تعريف مهارات التواصل الشفهي إجرائيًا في البحث الحالي بأنها: "مجموعة من الأداءات اللغوية التي يقوم بها التلميذ ضعيف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائية، والتي تتضمن فهم ما يسمعه، والتحدث بكلمات وإشارات تناسب ما يسمعه، بما يكسبه القدرة على استخدام اللغة استقبالًا في الاستماع، وإرسالًا في التحدث، ويُقاس ذلك باختبار مُعد لهذا الغرض".

(٢) مدخل الحواس المتعددة Multisensory Approach

يمكن تعريف مدخل الحواس المتعددة إجرائيًا في البحث الحالي بأنه:

"مدخل تدريسي يقوم على توظيف حواس التلميذ ضعيف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائية، وذلك في فهم ما يسمعه، والتواصل اللفظي وغير اللفظي في المواقف المختلفة بما يناسب ما يسمعه."

(٣) التلميذ ضعيف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية

يمكن تعريف التلميذ ضعيف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية إجرائيًا في البحث الحالي بأنه: "تلميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائية، والذي يعاني من الإعاقة الفكرية البسيطة؛ حيث تتراوح درجة ذكائه بين (٥٥ –٧٠)، ويعاني أيضًا من الإعاقة السمعية البسيطة؛ حيث تتراوح درجة الفقد السمعي لديه بين (٢٧ –٤٠) ديسيبل".

خامسًا: إجراءات البحث:

سار البحث الحالي وفقًا للإجراءات الآتية:

أولًا: تحديد مهارات التواصل الشفهي المناسبة للتلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية، وذلك من خلال:

- دراسة الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة التي تناولت مهارات التواصل الشفهي لدى التلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية.
- دراسة خصائص التلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية، وأثر الإعاقة على جوانب نموهم المختلفة.
- أهداف تعليم اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية كما حددتها وزارة التربية والتعليم، ومنها مهارات التواصل الشفهي.
- إعداد قائمة مبدئية بمهارات التواصل الشفهي المناسبة للتلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة السمعية بالمرحلة الابتدائية.
- عرض القائمة على السادة المحكمين وتعديلها في ضوء آرائهم.
- إعداد قائمة مهارات التواصل الشفهي في صورتها النهائية.

ثانيًا: بناء البرنامج القائم على مدخل الحواس المتعددة لتنمية مهارات التواصل الشفهي لدى التلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية، وذلك من خلال:

- دراسة أسس بناء البرنامج الآتية:
  - طبيعة مهارات التواصل الشفهي وأسس تدريسها.
  - طبيعة مدخل الحواس المتعددة والأسس المشتقة منه.
  - طبيعة التلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية.
- تحديد معايير بناء البرنامج وذلك في ضوء الأسس السابقة، وتتمثل في:
  - معايير خاصة بالأهداف العامة والإجرائية للبرنامج.
  - معايير خاصة باختيار محتوى البرنامج وتنظيمه.
  - معايير خاصة بإستراتيجيات تدريس البرنامج.

- معايير خاصة بالوسائل والأنشطة المستخدمة بالبرنامج.
- معايير خاصة بأساليب التقويم المستخدمة بالبرنامج.

- بناء البرنامج القائم على مدخل الحواس المتعددة لتنمية مهارات التواصل الشفهي لدى التلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية، وذلك من خلال:
  - تحديد الأهداف العامة والإجرائية للبرنامج.
  - تحديد محتوى البرنامج (ويتضمن كتيب التلميذ ودليل المعلم).
  - تحديد إستراتيجيات التدريس المستخدمة بالبرنامج.
  - تحديد الوسائل والأنشطة المستخدمة بالبرنامج.
  - تحديد أساليب التقويم المستخدمة بالبرنامج

رابعًا: بيان فاعلية البرنامج القائم على مدخل الحواس المتعددة لتنمية مهارات التواصل الشفهي لدى التلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية، وذلك من خلال:

- إعداد اختبار التواصل الشفهي في ضوء القائمة المعدة مسبقًا، وعرضه على السادة المحكمين؛ لإبداء الرأي فيه، ثم التحقق من صدقه وثباته.
- اختيار مجموعة البحث من التلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائية.
- تطبيق اختبار التواصل الشفهي قبليًّا على مجموعة البحث.
- تدريس البرنامج المعد لمجموعة البحث.
- تطبيق اختبار التواصل الشفهي بعديًّا على مجموعة البحث.
- رصد البيانات ومعالجتها إحصائيًا.
- تحليل النتائج وتفسيرها.
- تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج البحث.

سادسًا: فروض البحث:

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التواصل الشفهي ككل لصالح رتب درجات التلاميذ في التطبيق البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات رتب درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التواصل الشفهي (مهارات الاستماع ككل) وفي كل مهارة فرعية من مهارات الاستماع على حدة، لصالح رتب درجات التلاميذ في التطبيق البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات رتب درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التواصل الشفهي (مهارات التحدث ككل) وفي كل مهارة فرعية من مهارات التحدث على حدة، لصالح رتب درجات التلاميذ في التطبيق البعدي.

سابعًا: أهمية البحث:

استمد البحث أهميته مما يمكن أن يسهم به في إفادة الفئات الآتية:

❖ **معلمي اللغة العربية لذوي الإعاقة الفكرية، وذلك من خلال:**

- زيادة وعيهم بطبيعة مهارات التواصل الشفهي؛ مما يساعدهم في تعليمها وتدريب التلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية عليها.
- إمدادهم بدليل يبين لهم كيفية استخدام مدخل الحواس المتعددة في تنمية مهارات التواصل الشفهي.
- إمدادهم باختبار لقياس مهارات التواصل الشفهي.

❖ **مخططي مناهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية، وذلك من خلال:**

- توجيه أنظارهم إلى مهارات التواصل الشفهي وضرورة تنميتها.

- تطوير الأساليب المستخدمة في تنمية مهارات التواصل الشفهي لدى التلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية.

❖ **التلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية، وذلك من خلال:** إمدادهم ببرنامج يمكن أن يسهم في تنمية مهارات التواصل الشفهي لديهم.

❖ **الباحثين، وذلك من خلال:** فتح المجال أمامهم لاستخدام مدخل الحواس المتعددة في تنمية مهارات اللغة الأخرى لتلاميذ مدارس التربية الفكرية.

"الإطار النظري"

مدخل الحواس المتعددة وتنمية مهارات التواصل الشفهي لدى التلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية

يستهدف الإطار النظري تحديد مهارات التواصل الشفهي المناسبة للتلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية، وتنميتهما من خلال برنامج قائم على مدخل الحواس المتعددة، وتحقيقًا لذلك يتم تناول المحاور الآتية:

المحور الأول: الخصائص المختلفة للتلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية.

المحور الثاني: مهارات التواصل الشفهي لدى التلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية.

المحور الثالث: مدخل الحواس المتعددة وتنمية مهارات التواصل الشفهي لدى التلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية.

وفيما يأتي تفصيلٌ لما سبق:

المحور الأول: الخصائص المختلفة للتلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية:

يهدف هذا المحور إلى تحديد الخصائص المختلفة للتلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية، وتحديد ما تتطلبه هذه الخصائص من إجراءات ينبغي مراعاتها عند بناء برنامج البحث الحالي، وتحقيقًا لهذا الهدف يتم تناول:

- مفهوم ضعيف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية.
- خصائص التلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية.

وفيما يأتي تفصيل ذلك.

أولًا: مفهوم ضعيف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية.

اتفق الكتاب والباحثون على أن التلميذ ضعيف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية هو التلميذ الذي يجمع بين الإعاقة السمعية والإعاقة العقلية، وتعرفه ***آمال شقير (٢٠٢٠: ٦٥٤)*** بأنه التلميذ المصاب بالإعاقة العقلية من أي فئة منها، وهو مصاب بالإعاقة السمعية منذ ميلاده أو خلال العامين الأولين من حياته.

كما اتفق كل من ***محمد مصطفى (٢٠١٤: ٥٣)***؛ ***فاطمة سلام (٢٠١٧: ٢٢١-٢٢٢)***؛ ***آمال باظة، وحمادة خلاف، فريدة السماحي (٢٠١٩: ٣١٣)*** على أن التلميذ ضعيف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية هو التلميذ الذي تتراوح درجة ذكائه بين (٥٥ – ٧٠)، ويعاني من الإعاقة السمعية البسيطة التي تتراوح بين (٢٧ –٤٠) ديسيبل.

ويُلاحظ مما سبق أن التلميذ ضعيف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية:

- يجمع بين خصائص ذوي الإعاقة السمعية وخصائص ذوي الإعاقة الفكرية.
- يعاني من الضعف السمعي بمعدل يتراوح بين (٢٧ –٤٠)، أي أنه ضعف سمعي بسيط جدًا، لا يعوق تنمية مهارات التواصل الشفوي لديه.
- يعاني من الإعاقة الفكرية بمعدل ذكاء بين (٥٠ –٧٠)، لذلك فهو من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة القابلين للتعلم.

ويمكن تعريف التلميذ ضعيف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية إجرائيًا في البحث الحالي بأنه: "تلميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائية، والذي يعاني من الإعاقة الفكرية البسيطة؛ حيث تتراوح درجة ذكائه بين (٥٥ –٧٠)، ويعاني أيضًا من الإعاقة السمعية البسيطة؛ حيث تتراوح درجة الفقد السمعي لديه بين (٢٧ –٤٠) ديسيبل".

ثانيًا: خصائص التلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية:

تعددت خصائص التلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية، ولعل أهمها:

١- الخصائص الجسمية:

تتمثل الخصائص الجسمية للتلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية فيما يأتي: ***(عبد المطلب القريطي، ٢٠٠١، ٢١٩-٢٢٠؛ فهيم مصطفى، ٢٠٠١: ١٣٨؛ عواطف حسنين، ٢٠١٣: ٢٢٥؛ رأفت خطاب، ٢٠١٤، ٩٩-١٠٢؛ سحر القطاوي، وعبير المساعد، ٢٠١٤: ١١١-١١٢؛ أسماء أحمد، ٢٠٢٠: ٦٩)***

- التأخر من الناحية الحركية؛ وذلك لعدم الحصول على التغذية الراجعة السمعية.
- التأخر في إتقان مهارة المشي، والجلوس في السن المعتاد، حيث يواجهون صعوبات في التحكم في الجهاز العضلي وخاصة في المهارات الحركية الدقيقة التي تتطلب استخدام العضلات الصغيرة كعضلات اليد.
- عدم التحكم في تدفق النَفَس والصوت، مما ينتج عنه ارتفاع شديد في صوته، أو انخفاض شديد لدرجة أنك لا تسمعه.
- نطق الأصوات بطريقة غير صحيحة، وعدم إخراجها من مخارجها الصحيحة، وذلك بسبب ضعف قدرتهم على سماع الأصوات.
- توجيه إحدى الأذنين أو اتجاه الرأس إلى الأمام تجاه المعلم عند الاستماع إليه، لذا لابد من الاقتراب من التلاميذ عند التحدث معهم.
- كونهم أكثر عرضة للإصابة بالأمراض عن غيرهم من الأسوياء.
- شعورهم بالتعب والإجهاد لمجرد تعرضهم لأي عارض.
- قصورهم الحاسي البسيط، لاسيما حاسة السمع.

- تركيزهم النظر على وجه المعلم في أثناء حديثه، لذا لابد من الاهتمام بتعبيرات الوجه وحركة الشفتين.
- إتيانهم بأوضاع جسمية خطأ، تؤدي إلى تشتت انتباههم.
- ضعف لياقتهم البدنية، مما قد يؤثر على نشاطهم داخل الفصل.
- معاناتهم من الإصابات المتكررة في الأذن، الأمر الذي يؤدي إلى عدم سماعهم الأصوات، أو سماعها مشوهة.
- معاناتهم من أعراض البرد المتكررة، أو من إفرازات الأذن، أو صعوبة التنفس، الأمر الذي يؤدي إلى صعوبة تركيزهم في الأنشطة المقدمة لهم.
- عدم توازن أجسامهم في بعض الأنشطة، مما يؤدي إلى ضرورة الاعتماد على الأنشطة البصرية.

وتتطلب هذه الخصائص مراعاة الآتي عند بناء برنامج البحث الحالي:

- استخدام مكبرات الصوت في عرض المحتوى المسموع.
- استخدام الوسائل التعليمية المتنوعة التي تستثمر الحواس القوية عند التلميذ.
- الاقتراب من التلاميذ عند الحديث معهم.

٢- الخصائص العقلية:

لقد تعددت مظاهر قصور النمو العقلي لدى التلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية، ومن مظاهر هذا القصور: ***(توماس وسنج Thomas& Singh, 2004: 401-402؛ عادل محمد، ٢٠٠٤، ٨١ - ٨٤ ؛ دعاء شعبان، ٢٠٠٩: ٤٤؛ ولاء مصطفى، ٢٠١٢، ٩٦ - ٩٨ ؛ رأفت خطاب، ٢٠١٤، ١٠٢- ١٠٩؛ محمد مصطفى ٢٠١٤: ٤٣)***

- قصور الانتباه: في المدة والمدى؛ حيث لا يستطيعون الانتباه إلا لموضوع أو مثير واحد، ولمدة قصيرة؛ بسبب ضعف مثيرات الانتباه الداخلية، وقلة إحساسهم بالمثيرات الخارجية، لذا فهم يعانون من السرحان وتشتت الانتباه.
- قصور عمليات الإدراك، لاسيما في عمليتي التعرُّف والتمييز بين المتشابهات والمختلفات؛ لأنهم لا يدركون الأشياء إدراكًا كاملًا، وينسون خبراتهم السابقة عنها.
- قصور الذاكرة، وعدم قدرتهم على تذكر ما مر بهم من أحداث أو مواقف.
- قصور تكوين مفاهيم الأشياء، كاللون والشكل والزمن، ...، كما يصعب عليهم تكوين مفاهيم لفظية مجردة.
- قصور التعميم، حيث إنهم لا يستطيعون توظيف ما سبق أن تعلموه من مفاهيم أو معلومات في مواقف جديدة.
- قصور القدرة على التفكير المجرد، حيث يقتصر التفكير – غالبًا – على مستوى المحسوسات.
- قصور التعلم، نتيجة قصور الانتباه والإدراك والذاكرة، كما أنهم – بالطبع – يعانون من قصور التعلم العارض في أثناء الموقف التعليمي، فهم لا يستطيعون اكتساب معلومات غير مرتبطة مباشرة بالمَهمَّةِ التي بين أيديهم.

وتتطلب هذه الخصائص مراعاة الآتي عند بناء برنامج البحث الحالي:

- الاهتمام بالتكرار؛ للتغلب على مشكلة التذكر لدى هؤلاء التلاميذ.
- إشباع الموقف التعليمي بالحركة والألوان والروائح والأنماط المختلفة للمثيرات الحسية.
- إتاحة زمن أطول لتعليمهم مهارات التواصل الشفهي مقارنة بالعاديين.
- التقليل من المثيرات المشتتة لانتباههم.

٣- الخصائص الشخصية والاجتماعية:

يتسم التلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية باضطرابات شخصية، تظهر في انفعالاتهم وعلاقاتهم بالآخرين، وهذه الاضطرابات تؤثر سلبًا على تكيفهم الاجتماعي.

ولعل من أهم السمات الشخصية والاجتماعية لهؤلاء التلاميذ، ما يأتي: ***(محمد مصطفى، ٢٠١٤: ٤٤)***

- عدم قدرتهم على رعاية أنفسهم على نحو مقبول.
- عدم قدرتهم على ضبط انفعالاتهم.
- الانسحاب والعزلة والانخراط في أنماط حركية تكرارية.
- العنف والحركة الزائدة.

وتتطلب هذه الخصائص مراعاة الآتي عند بناء البحث الحالي:

- استخدام التعزيز الإيجابي؛ للتخفيف من معاناتهم النفسية والاجتماعية.
- الاهتمام بالأنشطة الجماعية إلى جانب الأنشطة الفردية.
- تدعيم ثقة التلاميذ بأنفسهم من خلال استخدام أسلوب المدح والثناء.
- اشتمال محتوى البرنامج على مواقف اجتماعية يحتاجون إليها في أثناء تفاعلهم مع مجتمعهم.

٤- الخصائص اللغوية:

تتمثل الخصائص اللغوية للتلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية فيما يأتي: ***(عبد الرحمن سليمان، ٢٠٠١: ١١١؛ رفعت بهجات، ٢٠٠٤: ٢١٥ ماهر شرادقة، وإبراهيم الزريقات، ٢٠١٢: ٥٢٤؛ أسماء أحمد، ٢٠٢٠: ٧٤)***

- قصور القدرة اللفظية؛ حيث إنهم لا يحصلون على تغذية راجعة مناسبة.
- عدم وجود نموذج لغوي مناسب يقومون بتقليده؛ فهم لا يحصلون على استثارات سمعية كافية أو تعزيز لفظي من قبل الراشدين؛ لتوقعاتهم السلبية منهم.
- ضعف قدرتهم على التعبير اللفظي السليم عن حاجاتهم، والذي ينتج عنه مشكلات في تكيفهم وتفاعلهم مع الآخرين، ويؤثر سلبيًا في جوانب شخصيتهم.

- ضعف قدرتهم على سماع الكلام المنطوق بوضوح، وبالتالي ضعف قدرتهم على تمييز الأصوات الصادرة عن الآخرين.
- عدم فهم الكلمات وتراكيب الجمل في الموضوع المقروء.
- قصر الجمل عنها لدى التلاميذ السامعين.
- عدم ترابط التراكيب اللغوية، وتفككها.
- الوقوع في كثير من الأخطاء اللغوية عند الكتابة.
- قصور في المهارات اللغوية الوظيفية بشكل عام.
- تأخر النمو اللغوي والتعبيري، والثروة اللغوية المحدودة.
- استخدام مفردات لغوية بسيطة لا تتناسب مع العمر الزمني.
- ارتباط النمو اللغوي لهذه الفئة بالنمو العقلي المعرفي.

وتتطلب هذه الخصائص مراعاة الآتي عند بناء البحث الحالي:

- استخدام مكبرات الصوت.
- مراعاة وظيفية الموضوعات المقدمة لهم.
- استخدام كلمات حسية من البيئة، وكذلك جمل وفقرات قصيرة.
- استخدام الوسائل التعليمية البصرية في عرض المعلومات.
- التكرار المستمر في أثناء تعليمهم؛ لضعف قدرتهم على التركيز.

والسؤال الذي يطرح نفسه، ما مهارات التواصل الشفهي المناسبة للتلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية؟ هذا ما سيتم الإجابة عنه من خلال تناول المحور الآتي.

المحور الثاني: مهارات التواصل الشفهي لدى التلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية.

يستهدف هذا المحور تحديد مهارات التواصل الشفهي المناسبة للتلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية، وتحقيقًا لهذا الهدف يتناول هذا المحور: تعريف التواصل الشفهي، وأهمية التواصل الشفهي للتلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية، والدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بمهارات التواصل الشفهي، ومهارات التواصل الشفهي للتلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية، وأسس تنمية مهارات التواصل الشفهي لدى هؤلاء التلاميذ.

وفيما يأتي عرض تفصيلي لذلك.

أولا: تعريف التواصل الشفهي:

يمثل التواصل الشفهي اللغة في شكلها المنطوق، فهو يضم المهارات الشفهية للغة: استماعًا، وتحدثًا، لذا فهو تلك القدرة التي يكتسبها المتعلم، وتتمثل في فهم ما يسمع، مع التحدث اللفظي وغير اللفظي– في أصوات وإشارات معبرة– وذلك في سياق لغوي سليم؛ بغية تحقيق أهداف خاصة لديه ***(أسماء أحمد، ٢٠٢٠: ٨٠)***.

ويعرفه ***ماهر عبد الباري (٢٠١٣: ١٤٩)*** بأنه عملية هادفة مشتركة، قوامها تبادل المعلومات والأفكار بين طرفين، وتنبع من حاجة الفرد إلى الكلام والاستماع والتفاعل مع الآخرين من خلال اللغة المنطوقة.

كما يعرفه ***حسن أحمد (٢٠١٠: ٤٠٢)*** بأنه مجموعة من الأداءات اللغوية التي يمارس التلميذ بعضها في الاستماع والتلقي وفهم الآخرين، ويمارس بعضها الآخر للتحدث وإفهام الآخرين ما يريد التعبير عنه.

وتعرفها ***منيرة أبو زيد (٢٠١٤: ١٢)*** بأنها قدرة التلميذ على فهم ما يسمعه (مستقبل جيد في ضوء ما تسمح به قدراته) وكذلك التحدث بكلمات تناسب ما يسمعه (إرسال الكلمات المناسبة لما يسمعه، في ضوء ما تسمح به قدراته) وتوظيف محصوله

اللغوي في المواقف؛ بحيث يستطيع التواصل اللفظي مع الآخرين، بما يُكسبه القدرة على استخدام اللغة (استقبالًا، وإرسالًا) في الاستماع والتحدث.

ويشير ***ماهر عبد الباري (٢٠١٠: ١٤٦)*** إلى أن كلًّا من المستمع والمتحدث أثناء عملية التواصل الشفهي يمران بالمراحل العقلية نفسها التي يمر بها الآخر، ويتم ذلك بطريقة عكسية، حيث إن المستمع يقوم باستقبال الكلمات مفردة أو مركبة، ثم يقوم العصب السمعي بنقل هذه الجمل إلى مركز اللغة في الفص الأيسر؛ ليحدد دلالة هذه الجمل ويفهم معناها، وهذه العمليات هي ما يقوم بها المتحدث، بيد أنه يبدأ بتحديد التصورات العامة التي يريد نقلها إلى المستمع، ثم يختار لها القالب اللغوي الذي يحقق له هذه الغاية، ثم ينتقي الأصوات الحاملة لهذه الكلمات، ثم تأتي عملية النطق كعملية نهائية، مدعمًا لها بالعديد من الإشارات الجسمية.

مما سبق يمكن تعريف التواصل الشفهي إجرائيًا في البحث الحالي بأنها: "مجموعة من الأداءات اللغوية التي يمارسها التلميذ ضعيف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائية، والتي تتضمن فهم ما يسمعه، والتحدث بكلمات وإشارات تناسب ما يسمعه، بما يكسبه القدرة على استخدام اللغة استقبالًا في الاستماع، وإرسالًا في التحدث، ويُقاس باختبار مُعد لهذا الغرض".

وإذا كان التواصل الشفهي يستخدم في فهم الآخرين وإفهامهم، فما أهميته لدى التلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية، هذا ما سيتم تناوله فيما يأتي:

ثانيًا: أهمية التواصل الشفهي للتلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية:

إن التواصل هو غاية اللغة ووظيفتها، واللغة أساس عملية التواصل الاجتماعي، وبخاصة في التعبير عن الذات، وفهم الآخرين، وتبادل المشاعر والأفكار، ولقد ميز الله سبحانه وتعالى الإنسان عن غيره من المخلوقات بقدرات هائلة على التواصل مع الوسط الاجتماعي الذي ينشأ فيه، وينقسم التواصل اللغوي إلى مهارتين رئيستين، هما: التواصل الشفهي، والتواصل الكتابي، ويعد التواصل الشفهي وسيلة مباشرة للتعبير الشفهي، وهو

تبادل سريع للأفكار والمعلومات، ووسيلة للإقناع والتفاعل المتبادل بين طرفي عملية التواصل ***(أسماء أحمد، ٢٠٢٠: ٧٩)***.

ويرى ***ماهر عبد الباري (٢٠١٣: ١٤٩، ١٥٠)*** أن مهارات التواصل الشفهي تمثل فرصة حقيقية للتلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية لتوظيف اللغة استماعًا وتحدثًا في جميع المواقف الحياتية المتنوعة التي يتعرضون لها، وبما يحقق لهم إنسانيتهم، ولا يشعرهم بالنقص أو العجز الذي ربما يؤثر فيهم نفسيًا، فيدفعهم إلى الانسحاب عن مجتمعهم، وعدم المشاركة في أنشطته المختلفة.

فالاستماع يشكل جزءًا حيويًا في أي برنامج تعليمي؛ فمعظم أوقات الحصص داخل الفصول تخصص للعمل الشفهي، فالمعلم يشرح الدرس بالطريقة الشفهية، ويقدم معظم توجيهاته شفهيًا، ويستخدم الطريقة ذاتها في توجيه تلاميذه، وإثارة انتباههم ***(محمد المرسي، وسمير عبد الوهاب، ٢٠١٤: ٦٤)***.

كما أن الاستماع يساعد التلميذ ضعيف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية في: ***(وجيه إبراهيم، ومحمود خلف الله، ٢٠١٠: ٤٧)***

- تنمية اللغة الشفهية لديه والمهارات المتعلقة بها من قدرة على التعبير، وصياغة الجمل الصحيحة، والنطق الصحيح.
- تنمية الذاكرة السمعية لديه، وتدريبه على الاحتفاظ بالمعلومات لمدة أطول.
- إثراء حصيلتة اللغوية بالعديد من الألفاظ، والأساليب، والعبارات الجديدة.
- مساعدته على تنظيم أفكاره بصورة مرتبة ومتسلسلة.
- مساعدته على التخيل، وزيادة مدة الانتباه لديه.

وتعد مهارة الاستماع ضرورة ملحة لتنمية مهارات المتعلم في اللغة، لأن المتعلم لن يكتسب مهارات اللغة الأخرى، ولن يتقنها بالصورة المرغوبة ما لم يكن مستمعًا جيدًا، كما أن للاستماع أهمية في تعليم اللغة ذاتها، فهو وسيلة الاستقبال الخارجي، وهو أساس كثير

من المواقف التي تتطلب الانتباه والإصغاء، وهذا يؤكد أهمية تهيئة الأسباب التي تجعل من المتعلم مستمعًا جيدًا لتفعيل عملية التعلم، والاستفادة منها ***(سعيد لافي، ٢٠١٥: ١٢٦)***.

أما التحدث فهو أداة المتعلم في الاتصال بغيره، معبرًا عما يريد من مشاعر وأحاسيس بما يجول بخاطره، وهو أساس أصيل للتعامل بينه وبين معلمه، بل من أهم الأسس في العملية التعليمية كلها؛ فالسؤال والجواب، والمناقشة والمحادثة، بل جميع الأنشطة الأخرى، يكون محورها وأساس العمل بها هو التحدث ***(إبراهيم عطا، ٢٠٠٦: ١٥٢)***.

ويشير ***علي جاب الله (٢٠١٣: ٢٢٣)*** إلى أن التحدث من أدوات الاتصال اللغوي؛ حيث يثير لدى التلاميذ دوافع المشاركة الإيجابية في المناقشات، ويساعدهم على إنتاج اللغة في أهم صورة من صورها، حيث النطق والاستماع، بالإضافة إلى أنه يساعد المعلم في اكتشاف عيوب النطق لدى تلاميذه، والعمل على علاجها.

مما سبق تتضح أهمية مهارات التواصل الشفهي (الاستماع، والتحدث) للتلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية؛ حيث تساعدهم في فهم الآخرين من خلال الاستماع الجيد، وإفهام الآخرين من خلال التحدث السليم، بما يمكنهم من التواصل والتفاعل الاجتماعي في المواقف المختلفة، ونظرًا لأهمية مهارات التواصل الشفوي للتلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية، فقد نالها اهتمام كثير من الباحثين فأجري حولها العديد من الدراسات، وهذا ما سيتم تناوله فيما يأتي.

ثالثًا: الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بمهارات التواصل الشفهي:

نظرًا لأهمية مهارات التواصل الشفهي للتلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية، فقد اهتم بها كثير من الباحثين، فأجريت حولها دراسات عديدة، ومن هذه الدراسات دراسة ***حسن أحمد (٢٠١٠)*** التي استهدفت تنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم، من خلال برنامج للتدخل المبكر، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد مقياس المهارات اللغوية، وبرنامج التدخل المبكر، وقد طبقت أدوات الدراسة على

(١٦) طفلًا وطفلة تتراوح درجة ذكائهم ما بين (٥٠ –٧٠)، وعمرهم العقلي ما بين (٥ – ٦) سنوات، وقد كشفت نتائج الدراسة عن فاعلية برنامج التدخل المبكر في تنمية (مهارات الاستماع، والتحدث، والتواصل اللفظي) لدى هؤلاء التلاميذ، وأوصت هذه الدراسة بضرورة أن يتسم المحتوى المقدم لهؤلاء التلاميذ بالتنوع والتشويق، وأن يكون ذا فائدة وظيفية في حياتهم اليومية، وأن يتناسب مع خصائصهم واحتياجاتهم.

أما دراسة ***"كياني وميلر" (Kiani & Miller, 2010)*** فقد استهدفت تعرُّف على الضعف الحسي (السمعي والبصري) لدى ذوي الإعاقة العقلية، وارتباطه بطيف التوحد، وقد كشفت نتائج هذه الدراسة عن التأثير الضار للضعف الحسي لدى ذوي الإعاقة العقلية على التطور الاجتماعي والمعرفي والنمو اللغوي لديهم، كما أكدت أن توفير الرعاية الصحية الفعالة للأشخاص ذوي الإعاقة العقلية الذين يعانون من ضعف حسي يمثل تحديًا مستمرًا لخدمات الإعاقة العقلية، وقد أوصت هذه الدراسة بضرورة رفع مستوى الوعي بالضعف الحسي لدى المهنيين ومقدمي الخدمة؛ لمنع المزيد من الإعاقة الاجتماعية لدى الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية.

واستهدفت دراسة ***علي جاب الله (٢٠١٣)*** تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية، من خلال برنامج قائم على الألعاب اللغوية، وتمثيل الأدوار، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد قائمة بالمواقف الحياتية تتضمن (١٠) مواقف حياتية، وإعداد قائمة بمهارات التعبير الشفوي، تتضمن (٨) مهارات موزعة على أربعة جوانب، هي: الجانب الفكري، الجانب اللغوي، الجانب الصوتي، الجانب الملمحي، وتم إعداد بطاقة ملاحظة مهارات التعبير الشفوي، وطُبقت أداة الدراسة على مجموعتين من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمدارس التربية الفكرية، إحداهما: تجريبية بإدارة بنها التعليمية تدرس باستخدام البرنامج المقترح، والثانية ضابطة بإدارة كفر شكر التعليمية تدرس بالطريقة التقليدية، وقد كشفت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج القائم على الألعاب اللغوية وتمثيل الأدوار في تنمية مهارات التعبير الشفوي الوظيفي لدى هؤلاء

التلاميذ، وأوصت الدراسة بضرورة تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى هؤلاء التلاميذ من خلال المواقف الاجتماعية التي يتعرضون لها في حياتهم اليومية.

في حين استهدفت دراسة ***"يوم وآخرين" (Youm et al, 2013)*** تقييم الأداء السمعي والكلامي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية بعد زراعة القوقعة، وقد تكونت مجموعة الدراسة من (١٤) من الأطفال الصم الصغار ذوي الإعاقة العقلية، وقد أكدت نتائج الدراسة أن الأطفال ذوي الإعاقة العقلية الذين خضعوا لزراعة القوقعة قد أظهروا تقدمًا تدريجيًا في الإدراك السمعي، وتطوُّر الكلام، والاتصال الشفوي.

واستهدفت دراسة ***حسن شحاتة، وعطاء بحيري، علي جاب الله، ومحمد زغاري (٢٠١٤)*** تحديد المهارات اللغوية الوظيفية اللازمة للتلاميذ المعاقين عقليًا بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد قائمة مبدئية مكونة من (٢٧) مهارة، مقسمة إلى أربع مهارات رئيسة، هي: (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)، وبعد تحكيم هذه القائمة توصلت الدراسة إلى قائمة نهائية بالمهارات اللغوية الوظيفية اللازمة لتلاميذ مرحلة الإعداد المهني، بلغ عددها (٢٢) مهارة مقسمة إلى (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة).

واستهدفت دراسة ***سليمان داود (٢٠١٤)*** تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية من خلال برنامج قائم على إستراتيجيات تعلم اللغة، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد قائمة بمهارات التواصل الشفوي تضمنت ثلاثة محاور، هي: مهارات الاستماع، ومهارات التحدث، ومهارات القراءة الجهرية، كما تم إعداد اختبار مهارات الاستماع، وبطاقة تقدير مهارات التحدث، وقد طُبقت أداتا الدراسة على مجموعة من تلاميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائية بمدرسة التربية الفكرية ببنها، وكشفت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات تعلم اللغة في تنمية مهارات التواصل الشفوي (مهارات الاستماع، والتحدث، والقراءة الجهرية) لدى التلاميذ مجموعة الدراسة، كما أوصت الدراسة بضرورة استخدام الحاسب الآلي في تعليم

التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وضرورة إتاحة الفرصة لهم لممارسة مهارات التواصل الشفهي في مواقف حقيقية.

وقد استهدفت دراسة "***لويز وهال***" ***(Laws and Hall, 2014)*** الكشف عن العلاقة بين فقدان السمع المبكر والقدرات اللغوية لدى أطفال متلازمة داون بالمملكة المتحدة، وذلك من خلال استخدام مقاييس التعبير اللغوي والفهم، والمفردات الاستيعابية، والسرد، ودقة الكلام، وقد توصلت الدراسة إلى أن فقدان السمع المبكر له تأثير كبير على تطور النطق واللغة لدى هؤلاء الأطفال، وأوصت بتوفير برامج خاصة لعلاج مشكلات اللغة لدى هذه الفئة.

أما دراسة ***محمد الريس (٢٠١٥)*** فقد استهدفت تنمية مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى الأطفال ضعاف السمع ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، والتحقق من أثره على التواصل اللفظي لديهم، وذلك من خلال برنامج تدريبي، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد مقياس مهارات اللغة الاستقبالية ويتضمن أربعة أبعاد، هي: الإدراك والتمييز السمعي، تعرُّف معاني الكلمات، الإدراك والتمييز البصري، الفهم اللغوي الاستقبالي، ومقياس مهارات اللغة التعبيرية ويتضمن خمسة أبعاد، هي: إصدار الأصوات، إصدار الكلمات، تركيب الكلمات، تركيب الجمل، المحادثة اللغوية، ومقياس التواصل اللفظي ويتضمن اثنتي عشرة عبارة، وقد طبقت أدوات الدراسة على (٢٠) طفلًا وطفلة من ذوي الإعاقة السمعية العقلية بمحافظة القاهرة، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٦ –٨) سنوات، بمتوسط عمر عقلي (٧) سنوات، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية يطبق عليها البرنامج التدريبي، والثانية ضابطة، وقد كشفت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية والتواصل اللفظي لدى الأطفال ضعاف السمع ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، وأوصت الدراسة بضرورة تنظيم بيئة الفصل بحيث تتيح لهؤلاء التلاميذ أكبر قدر من الاستفادة وأقل قدر من التشتت، مع ضرورة مراعاة الفروق الفردية بينهم عند تعليمهم.

واستهدفت دراسة ***ريم عبد العظيم (٢٠١٨)*** تنمية مهارات التعبير الشفوي وخفض قلق التحدث لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المعاقين عقليًا القابلين للتعلم، من خلال برنامج قائم على المدخل الإنساني، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد قائمة بمهارات التعبير الشفوي تضمنت (١٠) مهارات، وزعت على أربعة محاور، هي: المهارات المرتبطة بالألفاظ والتراكيب، المهارات المرتبطة بالفكر والمضمون، المهارات المرتبطة بالنطق والأصوات، المهارات المرتبطة بالهيئة والجانب الملمحي، كما تم إعداد قائمة بأبعاد قلق التحدث، واختبار التعبير الشفوي، وبطاقة الملاحظة المرتبطة به، ومقياس قلق التحدث، وقد طبقت أدوات الدراسة على مجموعة من التلاميذ المعاقين عقليًا بالصفوف الثلاثة الأخيرة بالمرحلة الابتدائية بمدرسة التربية الفكرية التابعة لإدارة كوم حمادة التعليمية التابعة لمحافظة البحيرة، وقد كشفت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج القائم على المدخل الإنساني في تنمية مهارات التعبير الشفوي وخفض قلق التحدث لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المعاقين عقليًا القابلين للتعلم، كما أوصت هذه الدراسة بضرورة تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى هؤلاء التلاميذ، وضرورة إدراجها ضمن أهداف تعليم اللغة العربية لهم؛ حتى يستطيعوا التعبير عن أنفسهم، والاندماج في المجتمع، وتحقيق ذواتهم.

وقد استهدفت دراسة ***آمال باظة، وحمادة خلاف، وفريدة السماحي (٢٠١٩)*** تنمية الحصيلة اللغوية للأطفال ضعاف السمع المعاقين عقليًا، باستخدام برنامج إرشادي أسري، وقد تمثلت مجموعة الدراسة في (٥) أمهات لأطفال لديهم إعاقات متعددة (ضعف سمع وإعاقة عقلية)، وأطفالهن ممن تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٥-٧) سنوات، وقد كشفت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج الإرشادي الأسري في تنمية الحصيلة اللغة لدى هؤلاء الأطفال، كما أوصت هذه الدراسة بضرورة تشجيع الحوار والمناقشة مع هؤلاء الأطفال، وإتاحة الفرصة لهم للعب والبحث في الأشياء من حولهم.

واستهدفت دراسة **ولاء نميس (٢٠١٩)** تنمية التواصل اللفظي وتحسين التوافق النفسي للأطفال ضعاف السمع المعاقين عقليًا من خلال برنامج قائم على أنشطة

منتسوري، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد مقياس التواصل اللفظي، وقد طبقت أدوات الدراسة على مجموعتين من الأطفال ضعاف السمع المعاقين عقليًا ممن تراوحت أعمارهم ما بين (٩ –١٢) سنة، وتراوحت درجة ذكائهم ما بين (٥٠–٧٠) درجة، وتراوح قياس السمع لديهم ما بين (٢٧–٤٠) ديسيبل، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية تدرس باستخدام إستراتيجية التصور العقلي، والثانية ضابطة تدرس بالطريقة المتبعة، وأوصت الدراسة بضرورة استخدام المعينات السمعية مع هؤلاء الأطفال في سن مبكرة.

أما دراسة **أسماء أحمد (٢٠٢٠)** فقد استهدفت تنمية مهارات التواصل الشفهي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية، وذلك من خلال استخدام القصص الرقمية، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد قائمة بمهارات التواصل الشفهي (مهارات الاستماع، ومهارات التحدث)، واختبار التواصل الشفهي (اختبار الاستماع، وبطاقة ملاحظة لتقدير مهارات التحدث)، وقد طُبقت أداتا الدراسة على مجموعة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدرسة التربية الفكرية التابعة لإدارة بنها التعليمية بمحافظة القليوبية، وأوصت الدراسة بضرورة توظيف الوسائط التكنولوجية الحديثة في تعليم هؤلاء التلاميذ، ومراعاة خصائصهم واحتياجاتهم، وتوظيف أكثر من حاسة لديهم عند تنمية مهارات التواصل الشفهي، وذلك من خلال مواقف حياتية اجتماعية.

وفي ضوء العرض السابق للدراسات التي تناولت مهارات التواصل الشفهي (الاستماع والتحدث) لدى التلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية، يتضح ما يأتي:

- قدمت هذه الدراسات مجموعة من مهارات التواصل الشفهي التي يمكن الإفادة منها في بناء قائمة مهارات التواصل الشفهي للتلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية.
- قدمت هذه الدراسات مجموعة من اختبارات التواصل الشفهي التي يمكن الإفادة منها في تصميم اختبار التواصل الشفهي الذي سيتم استخدامه في البحث الحالي.

- أوصت هذه الدراسات بضرورة استخدام مداخل وأساليب وإستراتيجيات للتدريس تقوم على الاستفادة من المعينات والوسائل التعليمية والوسائط المتعددة في تنمية مهارات التواصل الشفهي لدى التلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية، ولكن ما مهارات التواصل الشفهي المناسبة لديهم؟ هذا ما سيتم تناوله فيما يأتي:

رابعًا: مهارات التواصل الشفهي للتلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية.

تتضمن عملية التواصل اللغوي جانبي الإرسال والاستقبال، ويتضمن جانب الإرسال مهارة التحدث ومهارة الكتابة، أما الاستقبال فيعتمد على حاستي السمع والبصر لذا فهو يشمل مهارة الاستماع ومهارة القراءة، لذا فالتواصل الشفهي يتضمن مهارتي (الاستماع والتحدث)، أما التواصل الكتابي فيتضمن مهارتي (القراءة والكتابة)، وقد حدد ***سليمان داود (٢٠١٤: ١٤٩-١٥٠)*** مهارات التواصل الشفهي المناسبة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية فيما يأتي:

مهارات الاستماع، وهي أن: يجيب عن أسئلة تتصل بما استمع إليه، ويتعرَّف أصوات الحروف، يذكر مصادر بعض الأصوات التي يستمع إليها، ويحكي مضمون قصة قصيرة بعد الاستماع إليها، ويذكر أسماء الأشياء المألوفة بعد الاستماع إلى أوصافها، ويميز من خلال الاستماع بين أصوات الحروف المتشابهة، وينفذ التعليمات المناسبة له وفقا لما استمع إليه، ويقلد بعض الأصوات التي يستمع إليها.

مهارات التحدث، وهي أن: يعرّف نفسه للآخرين بجمل مفيدة، ويختار التعبيرات اللغوية المناسبة لعادته اليومية، يعبّر عن حاجاته بوضوح، ويعبر عما يراه بجملة بسيطة سهلة التركيب، ويسمي الأشياء المألوفة له بمسمياتها، يعبر عن حكاية مصورة، ويحكي قصة قصيرة يفهمها المستمع.

كما حددت ***أسماء أحمد (٢٠٢٠: ١٤٤)*** مهارات التواصل الشفهي المناسبة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية فيما يأتي:

مهارات الاستماع، وهي أن: يحدد المضمون العام للقصة المسموعة، ويقترح عنوانًا مناسبًا للقصة المسموعة التي تحكى له، ويذكر أسماء الشخصيات أو الأشياء المتضمنة بالنص المسموع، ويحكي ملخص قصة قصيرة بعد الاستماع إليها في جملة أو أكثر، ويحدد الأدوار التي تؤديها بعض شخصيات القصة المسموعة، ويرتب الأحداث المتضمنة بالنص المسموع.

مهارات التحدث: وهي أن: ينطق الكلمات والجمل نطقًا صحيحًا، ويعبر عن أحداث قصة قصيرة مصورة بنفس الترتيب، ويعبر عن مشاعره تجاه ما يراه في بعض الصور، ويعبر عن حاجاته بوضوح، ويستخدم عبارات التحية والشكر والاعتذار والتهنئة وغيرها بصورة صحيحة في المواقف الاجتماعية.

وحدد ***علي جاب الله (٢٠١٣: ٢٦٥-٢٦٦)*** مهارات التعبير الشفهي المناسبة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية فيما يأتي:

الجانب الفكري، ويتضمن: إفهام غيره من الناس ما يريد، والتخلص من التكرار الممل لبعض الكلمات عند التعبير عن الموقف الاجتماعي.

الجانب اللغوي، ويتضمن: اختيار الكلمات التي تؤدي المعنى المراد بوضوح، واستخدام الجمل المعبرة عن مناسبة الموقف السار أو الضار.

الجانب الصوتي، ويتضمن: التعبير عن الموقف الاجتماعي مع مواجهة الآخرين دون تردد أو اندفاع، ومناسبة نبرات الصوت لما يوافق الحالة النفسية للموقف السار أو غير السار.

الجانب الملمحي، ويتضمن: مناسبة تعبيرات الوجه للموقف الاجتماعي المراد التعبير عنه في السراء أو الضراء، واستخدام الإشارات الحركية المناسبة للمعاني المتضمنة بالموقف الاجتماعي.

بينما قسمت ***ريم عبد العظيم (٢٠١٨: ٤٥)*** مهارات التعبير الشفهي المناسبة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية إلى المهارات المرتبطة بالألفاظ والتراكيب، المهارات المرتبطة

بالفكر والمضمون، المهارات المرتبطة بالنطق والأصوات، المهارات المرتبطة بالهيئة والجانب الملمحي

وقد حدد ***محمد الريس (٢٠١٥: ٧٢، ٧٧)*** مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية للأطفال ضعاف السمع ذوي الإعاقة العقلية فيما يأتي:

مهارات اللغة الاستقبالية، وتضم: الإدراك والتمييز السمعيين، وتعرُّف معاني الكلمات، والإدراك والتمييز البصريين، والفهم اللغوي الاستقبالي.

مهارات اللغة التعبيرية، وتضم: إصدار الأصوات، وإصدار الكلمات، وتركيب الكلمات، وتركيب الجمل، والمحادثة اللغوية.

يتضح من العرض السابق لمهارات التواصل الشفهي أنه:

- تنقسم مهارات التواصل الشفهي إلى مهارات الاستماع والتحدث.
- أورد بعض الباحثين مهارات التحدث مقسمة إلى عدة جوانب مثل دراسة ***علي جاب الله (٢٠١٣)***، ودراسة ***ريم عبد العظيم (٢٠١٨)***، بينما أورد البعض الآخر مهارات التحدث كمهارات منفردة دون تقسيم لها، مثل دراسة ***سليمان داود (٢٠١٤)***، ودراسة ***أسماء أحمد (٢٠٢٠)***.

ومن العرض السابق لمهارات التواصل الشفهي، يمكن التوصول إلى حصر مبدئي بمهارات التواصل الشفهي التي قد تكون مناسبة للتلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية، وهذه المهارات هي:

مهارات الاستماع، وهي:

- تحديد الفكرة العامة في النص المسموع.
- تحديد الأفكار الفرعية " الثانوية" في النص المسموع.
- تركيز الانتباه في النص المسموع.

- التمييز سمعيا بين الكلمات المتشابهة والمتجاورة في المخرج.
- ترتيب الأحداث وفق تتابع سماعها.
- تحديد الحالة النفسية للمتحدث: فرح، حزن، غضب، خوف، ... إلخ.
- التنبؤ بما يحدث بعد الاستماع لجزء من النص المسموع.

مهارات التحدث، وهي:

- التواصل بصريًا مع المستمعين له.
- التحدث دون تردد أو خوف.
- طق الكلمات بوضوح.
- تقديم نفسه أو غيره للآخرين أو المستمعين.
- نطق الأصوات المتشابهة والمتجاورة في المخرج.
- ترتيب حديثه ترتيبًا منطقيًا متسلسلًا.
- استخدام الحجج والبراهين للتدليل على كلامه.
- استخدام عبارات الشكر، والاعتذار، والتهنئة، والمواساة، .. في المواقف التواصلية.
- التعبير بحركاته وإشاراته وإيماءاته عن معانيه.

خامسًا: أسس تنمية مهارات التواصل الشفهي لدى التلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية؟

إن تنمية مهارات التواصل الشفهي (الاستماع والتحدث) لدى التلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية، لابد أن ينطلق من مجموعة من الأسس ينبغي مراعاتها، ومن أهمها: ***(محمد فضل الله، ٢٠٣: ٤٤-٤٥؛ علي مدكور، ٢٠٠٨: ١٢٢؛ سعيد لافي، ٢٠١٥: ١٣٩-١٤٠)***

- توجيه التلميذ إلى أهمية الانتباه للموضوع، والتركيز في مضمونه لاستخلاص ما يتضمنه من أفكار وأحداث.

- التخلص من عوامل التشتيت الداخلية والخارجية، وتتمثل عوامل التشتيت الداخلية في تأكيد أهمية عدم انسياق التلميذ لأفكاره الداخلية التي تحول بينه وبين الاستماع، كما تتمثل العوامل الخارجية في تهيئة البيئة المناسبة التي تساعده على الاستماع.
- استخدام المعلم لغة سليمة عند تدريس الاستماع.
- الحرص على ملاءمة الموضوع لميول التلاميذ واهتماماتهم، وارتباطه بتحقيق احتياجاتهم.
- تهيئة التلاميذ للاستماع، بإلقاء مجموعة من الأسئلة المرتبطة بالموضوع.
- مراعاة موضع جلوس التلميذ داخل الفصل وفقًا لقدراته السمعية.
- تشجيع التلاميذ على التحدث ومناقشة الآخرين في أفكارهم التي طرحوها.
- إشاعة جو من الألفة والمودة بين المعلم وتلاميذه.
- عدم مقاطعة التلميذ حتى ينتهي من حديثه.
- تعليم الكلام في مواقف طبيعية، وخاصة تلك التي تنشأ بين التلاميذ في حياتهم المدرسية أو تلك التي يستعمل فيها التلاميذ اللغة في حياتهم العادية.
- إعطاء التلاميذ الحرية في التعبير عما يريدونه؛ كي يكتسبوا الجرأة في الحديث.
- تعويد التلاميذ على الشعور بالثقة والارتياح أثناء الحديث.
- تعويدهم على التخطيط لعملية التحدث، وترتيب الأفكار والمعلومات قبل البدء في التحدث.

وهذه الأسس تمت مراعاتها عند تنمية مهارات التواصل الشفهي لدى التلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية باستخدام برنامج قائم على مدخل الحواس المتعددة، وهو ما سيتم تناوله فيما يأتي:

المحور الثالث: مدخل الحواس المتعددة وتنمية مهارات التواصل الشفهي لدى التلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية.

استهدف هذا المحور تحديد الإجراءات والأسس التربوية لتوظيف مدخل الحواس المتعددة في تنمية مهارات التواصل الشفهي (الاستماع والتحدث) لدى التلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية، لذا تناول هذا المحور مدخل الحواس المتعددة من حيث: مفهومه، والافتراضات والأسس التي يقوم عليها، وأهميته، والدراسات السابقة المرتبطة به، ومراحله وخطواته الإجرائية، وعلاقته بمهارات التواصل الشفهي.

أولًا: مفهوم مدخل الحواس المتعددة:

لقد تعددت تعريفات مدخل الحواس المتعددة بتعدد الآراء حول كونه إستراتيجية أم مدخلًا أم أسلوبًا أم مجموعة أنشطة، فقد عرفه كل من ***عبد الله حسين، وبجداء الهدباني (٢٠١٦: ٥)***؛ ***سلمان الجهني (٢٠١٧: ٤٣)***؛ **بابالولا (Babalola, 2021)** بأنه إستراتيجية تقوم على توظيف حواس التلميذ الخمسة مجتمعة (البصر والسمع والشم والتذوق واللمس)، لذا فهي تعتمد بشكل كبير على التعامل مع الوسائط المتعددة بصورة مباشرة.

وعرفته كل من ***تفاحة بوثلجة ويمينة بوستة (٢٠٢١: ٢٠٨)***؛ ***سارة المنيف (٢٠٢١: ١٨٠)*** بأنه أسلوب يقوم على استخدام حواس (السمع والبصر واللمس) معًا في نفس الوقت في أثناء التعلم.

كما عرفه ***أحمد رشوان، وعبد الوهاب سيد، هند عبد المالك (٢٠٢٠: ٤٧٦)*** بأنه إجراءات تدريسية منظمة ومخطط لها، تعتمد على مخاطبة أكثر من حاسة (السمع، البصر، الحس، اللمس) لدى التلميذ.

بينما عرفته ***سماح عبده (٢٠١٦: ٨)*** بأنه مدخل يقوم على شعور التلميذ بعلاقة الصوت واللفظة والكلمة المرئية المستخدمة، والتعلم المرتبط بمشاهدة الكلمة وسماعها ونطقها والإحساس بها كتابة.

وعرفه ***حسن شحاتة، وعطاء بحيري، ونهى محمد (٢٠١٩: ١٤٧)*** بأنه أحد المداخل التربوية الحديثة التي تسهم في علاج صعوبات التعلم لدى التلاميذ؛ حيث إنه

يعتمد على استخدام التلميذ لحواسه المختلفة في أثناء عملية التعلم، مما يعزز المهارات المكتسبة.

كما عرفه ***أحمد نصر (٢٠٢١: ١١)*** بأنه مدخل يعتمد على الربط بين المدركات الحسية للتلاميذ، كالربط بين المرئي والمسموع والمحسوس، وتوظيفها بصورة متزامنة في استقبال المعلومات المقدمة وإدراكها.

وعرفه ***سالم الكحالي (٢٠١١: ٧٧)*** بأنه استخدام التلاميذ لحواسهم المختلفة، حيث يعتمد بشكل كبير على التعامل مع الوسائط التعليمية بصورة مباشرة، ويسمى هذا المدخل بأسلوب (VAKT)، إذ يشير الحرف V إلى البصر (Visual)، والحرف A إلى السمع (Auditory)، والحرف K إلى الإحساس بالحركة (Kinesthetic)، والحرف T إلى اللمس (Tactile).

كما عرفه ***محمد العدلي (٢٠١٥: ١٤)*** بأنه نظام يمكن من خلاله توظيف حواس أربعة للتلميذ، هي: السمع، والبصر، والحاسة الحركية، واللمس، بما يعزز قدرته على سماع الكلمة والنطق بها، وأداء العديد من الأنشطة التي تستثمر حواسه في التعليم.

يتضح مما سبق أنه بالرغم من تعدد تعريفات مدخل الحواس المتعددة، واختلاف الآراء حول كونه إستراتيجية أم مدخلًا أم أسلوبًا أم مجموعة أنشطة، فإنها تتفق جميعًا في تأكيدها ضرورة توظيف حواس التلميذ مجتمعة في أثناء التعلم، مع ضرورة الاستفادة من الوسائط المتعددة في تعلم التلاميذ.

ومن هنا فإن التعريف الإجرائي لمدخل الحواس المتعددة في البحث الحالي هو:
"مدخل تدريسي يقوم على توظيف حواس التلميذ ضعيف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائية، وذلك في فهم ما يسمعه، والتواصل اللفظي وغير اللفظي في المواقف المختلفة بما يناسب ما يسمعه."

ثانيًا: الافتراضات والأسس التي يقوم عليها مدخل الحواس المتعددة:

يقوم مدخل الحواس المتعددة على مجموعة من الافتراضات، منها: ***(محمد أبو النور، وآمال محمد، ٢٠١٧: ٧٦-٧٧)***

- اختلاف التلاميذ في الاعتماد على الحواس أو الوسائط المتعددة في اكتساب المعلومات والمهارات.
- اختلاف الحواس في كفاءتها النسبية، لذا قد يفضل التلميذ أو يفرض عليه تفضيل حاسة أو أكثر على باقي الحواس في اكتساب المعلومات والمهارات ومعالجتها.
- أن إحداث نوع من التكامل بين حواس التلميذ يسهم في تعويض العجز في إحدى الحواس، وتقوية الإيجابيات في الحواس الأخرى، بحيث تكون كل الحواس مجتمعة أكثر إسهامًا في الاستقبال النشط للمعلومات والمهارات المختلفة.
- أن تعدد الحواس يسهم في تعزيز تعلم التلميذ للمادة المراد تعلمها.

ويشير ***عبد الستار محفوظي وآخرون (٢٠١٠: ٣٥)*** إلى أن مدخل الحواس المتعددة يقوم على المبادئ والأسس الآتية:

- استعمال الحواس المتعددة بطريقة متزامنة؛ لضمان التذكر والتعلم الأمثل؛ حيث تستعمل الحواس الآتية: السمع، والنطق، والنظر، واللمس بصفة متزامنة ما أمكن؛ لضمان وصول المعلومة إلى الدماغ وترسيخها في الذاكرة.
- تدريس منظم ومنهجي وتراكمي يراعي النظام المنطقي للغة، وذلك بتدريس السهل والانتقال بطريقة متدرجة إلى ما هو أصعب، وأن يكون التعلم الجديد مبنيًا على ما سبق أن تعلمه التلميذ، مع مراعاة المراجعة المتواصلة لتدعيم التعلم والتذكر.
- التعليم المباشر، وذلك بتعليم الأشياء وتفسيرها بطريقة مباشرة، فلا مجال لترك التلميذ إلى تخمين المقصود من الدرس.
- التعليم التشخيصي، من خلال خطة مبنية على إمكانات كل تلميذ، ويتواصل التشخيص في كل مراحل البرنامج المدرسي حتى يتأكد المعلم أن التلميذ قد تعلم ما يجب تعلمه.

مما سبق يتضح أن مدخل الحواس المتعددة يستند إلى مجموعة من الافتراضات والأسس التي تؤكد ضرورة توظيف حواس التلميذ ضعيف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية، بشكل متكامل يعزز عملية تعلمه، مع ضرورة مراعاة التدرج بالانتقال من السهل إلى الصعب، وذلك من خلال بيئة غنية مثيرة لانتباه التلميذ ودوافعه، ومناسبة لخصائصه وحاجاته، وهذه الافتراضات والأسس تؤكد أهمية مدخل الحواس المتعددة، وهذا ما سيتم تناوله فيما يأتي.

ثالثًا: أهمية مدخل الحواس المتعددة:

يعتمد مدخل الحواس المتعددة على استثارة عدة حواس لدى المتعلم، لذا فهو يسهل ويساعد في عملية التعلم والاحتفاظ بالمعلومة، أي أنه يستند إلى طبيعة المتعلم كإنسان متعدد الحواس، وتبرز قدرته في عرض المعلومات في أشكال وصيغ متنوعة، بما يلبي الأنماط والحاجات المختلفة لجميع المتعلمين ***(منى حسين، ٢٠١٦: ٥٤).***

كما يعتمد هذا المدخل على استخدام الوسائط المتعددة من خلال توظيف الحواس الأربعة: السمع، واللمس، والبصر، والحاسة الحس حركية، واستخدام الوسائط من شأنه أن يحسن عملية التعلم ويعززها، ويعالج القصور المترتب على الاعتماد على بعض الحواس دون الأخرى ***(محمد أبو النور، وآمال محمد، ٢٠١٧: ٧٦).***

وتشير ***سماح عبده (٢٠١٦: ٢٦-٢٧)*** إلى أن مدخل الحواس المتعددة من المداخل المهمة التي تقوم على استخدام التلميذ لحواسه المختلفة في حل مشكلاته التعليمية، إذ يتوقع منه أن يكون أكثر فاعلية، عندما يستخدم أكثر من حاسة من حواسه، لذا يعتمد هذا المدخل بشكل كبير على التعامل مع الوسائط المتعددة بصورة مباشرة.

ويهدف مدخل الحواس المتعددة إلى توفير بيئة مثيرة وممتعه للتلميذ، تساعده على الشعور بالهدوء والسكينة والاسترخاء، واكتشاف خبرات جديدة، وتنمية مهارات التركيز والانتباه لديه، بالإضافة إلى تنمية ثقته بنفسه، ومساعدته على التواصل والتفاعل الاجتماعي ***(عطية محمد، ٢٠١٣: ٥٢).***

ويرى ***سلمان الجهني (٢٠١٧: ٤٣)*** أن مدخل الحواس المتعددة يقدم إطارًا علميًّا تطبيقيًّا ييسر للمعلم تنويع أساليب التعلم، وهذا التنوع يساعد التلميذ في اكتساب المعرفة واستثمارها بالطريقة التي تساعده في تلبية حاجاته ورغباته، ويزيد دافعيته نحو التعلم، ويحسن كفاياته وقدراته.

مما سبق تتضح أهمية مدخل الحواس المتعددة؛ حيث إنه يساعد التلميذ ضعيف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية في إثارة انتباهه وزيادة ثقته بنفسه، من خلال الاعتماد على جميع حواسه مجتمعة، مما يلبي الأنماط والحاجات المختلفة لكل تلميذ، ونظرًا لأهمية مدخل الحواس المتعددة فقد ناله اهتمام كثير من الباحثين، فأجري حوله العديد من الدراسات، وهذا ما سيتم تناوله فيما يأتي.

رابعًا: الدراسات السابقة المرتبطة بمدخل الحواس المتعددة:

أجرى الباحثون حوله دراسات عديدة، منها: دراسة ***محمد البوالين (٢٠٠٦)*** التي استهدفت الكشف عن أثر استخدام إستراتيجية الحواس المتعددة في تحسين الذاكرة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بغرف مصادر التعلم التابعة للواء المزار الجنوبي في الأردن، المشخصين من قبل وزارة التربية والتعليم، وتكونت مجموعة الدراسة من (٣٢) تلميذًا وتلميذة، قسمت إلى مجموعتين: ضابطة تدرس بالطريقة التقليدية، وتجريبية تدرس باستخدام إستراتيجية الحواس المتعددة، وقد أثبتت الدراسة فاعلية إستراتيجية الحواس المتعددة في تحسين الذاكرة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، كما أوصت بضرورة استخدام هذه الإستراتيجية مع مراحل عمرية مختلفة.

كما استهدفت دراسة ***أمية رحمة (٢٠١٢)*** الكشف عن فاعلية برنامج الحواس المتعددة في تنمية مهارات كتابة اللام الشمسية واللام القمرية لدى تلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا، وتكونت مجموعة الدراسة من (٧٠) تلميذًا بالصف الثالث الأساسي بالأردن، وقد أثبتت الدراسة فاعلية برنامج الحواس المتعددة في تنمية مهارات كتابة اللام الشمسية واللام القمرية لدى هؤلاء التلاميذ، كما أكدت فاعليته في تحسين أولياء أمور التلاميذ لطريقة

تعليمهم لأبنائهم، وأوصت الدراسة بضرورة تفعيل برنامج الحواس المتعددة مع التلاميذ بالمراحل الدنيا من التعليم.

واستهدفت دراسة ***محمد العدلي (٢٠١٥)*** التحقق من فاعلية برنامج مقترح قائم على الأنماط الكتابية باستخدام المدخل متعدد الحواس في علاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتكونت مجموعة الدراسة من (٣٤) تلميذًا بالصف الثالث الابتدائي بإدارة طلخا التعليمية بمحافظة الدقهلية، قسمت إلى مجموعتين: ضابطة تدرس بالطريقة المتبعة، وتجريبية تدرس باستخدام البرنامج المقترح، وقد أثبتت الدراسة فاعلية البرنامج المقترح في علاج صعوبات الكتابة لدى هؤلاء التلاميذ؛ فقد جعل مدخل الحواس المتعددة البرنامج شائقًا ومتنوعًا ومناسبًا لقدرات جميع التلاميذ، حيث أتاح استخدام الوسائط المتعددة كالصور والرسوم المتحركة التي أدت إلى التعليم المثير الفعال الممتع، وأوصت الدراسة بضرورة إعداد مواد تعليمية تخاطب أكثر من حاسة لدى التلاميذ عند تعليمهم مهارات اللغة العربية.

واستهدفت دراسة ***سماح عبده (٢٠١٦)*** الكشف عن فاعلية استخدام مدخل الحواس المتعددة في علاج صعوبات التعلم لدى تلميذات المرحلة الابتدائية، وتكونت مجموعة الدراسة من (١٦) تلميذة من ذوات ضعوبات تعلم القراءة والكتابة، المشخصات من قبل وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية، والملتحقات بغرف مصادر التعلم بالمدرسة الابتدائية الثانية بمحافظة عقلة الصقور، وقد أثبتت الدراسة تحسن مستوى أداء تلميذات مجموعة الدراسة، مما يشير إلى فاعلية مدخل الحواس المتعددة في علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لديهن، كما أوصت الدراسة بضرورة تطوير المناهج بحيث تتضمن أنشطة تعليمية قائمة على الحواس المتعددة، مع ضرورة عقد دورات تدريبية للمعلمين على استخدام مدخل الحواس المتعددة في التعليم.

بينما استهدفت دراسة ***عبد الله حسين، وبجداء الهدباني (٢٠١٦)*** الكشف عن فاعلية برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية الحواس المتعددة لعلاج بعض صعوبات

الإملاء لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم، وتكونت مجموعة الدراسة من (٢٠) تلميذة بالصفين الرابع والخامس الابتدائيين من ذوات صعوبات التعلم بالرياض، تم تقسيمها إلى مجموعتين: ضابطة تدرس بالطريقة المتبعة، وتجريبية تدرس باستخدام البرنامج التعليمي القائم إستراتيجية الحواس المتعددة، وقد أثبتت هذه الدراسة فاعلية البرنامج التعليمي القائم على إستراتيجية الحواس المتعددة في علاج بعض صعوبات الإملاء لدى مجموعة الدراسة.

واستهدفت دراسة ***منى حسين (٢٠١٦)*** التحقق من فاعلية برنامج متعدد الحواس في تنمية الحصيلة اللغوية لدى الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم، وتكونت مجموعة الدراسة من (٢٠) طفلًا معاقًا عقليًا بمركز رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة بمعهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس، قسمت إلى مجموعتين: ضابطة تدرس بالطريقة المتبعة، وتجريبية تدرس باستخدام البرنامج المتعدد الحواس، وقد أثبتت الدراسة التأثير الإيجابي للبرنامج المتعدد الحواس، حيث أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، كما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات تلاميذ مجموعتي الدراسة (التجريبية، والضابطة) في القياس البعدي، لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

كما استهدفت دراسة ***سلمان الجهني (٢٠١٧)*** تعرُّف أثر إستراتيجية الحواس المتعددة في علاج العسر القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتكونت مجموعة الدراسة من (١٠) تلاميذ من المستوى الثاني في غرفة مصادر التعلم في منطقة ينبع البحر التعليمية بالمدينة المنورة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: ضابطة تدرس بالطريقة المتبعة، وتجريبية تدرس باستخدام إستراتيجية الحواس المتعددة، وقد أثبتت الدراسة فاعلية إستراتيجية الحواس المتعددة في علاج العسر القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم،

كما أوصت بضرورة عقد دورات تدريبية للمعلمين حول توظيف إستراتيجية الحواس المتعددة في الغرفة الصفية.

كما استهدفت دراسة ***حسن شحاتة، وعطاء بحيري، ونهى محمد (٢٠١٩)*** التحقق من فاعلية برنامج قائم على مدخل الحواس المتعددة في علاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتكونت مجموعة الدراسة من (٦٠) تلميذًا وتلميذة بالصف الثالث الابتدائي بمحافظة الدقهلية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: ضابطة تدرس بالطريقة المتبعة، وتجريبية تدرس باستخدام البرنامج القائم على مدخل الحواس المتعددة، وقد أثبتت الدراسة تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة في مهارات القراءة بمستوياتها التي تناولتها الدراسة، مما يدل على فاعلية البرنامج القائم على مدخل الحواس المتعددة.

في حين استهدفت دراسة ***أحمد رشوان، وهند عبد المالك، وعبد الوهاب عامر (٢٠٢٠)*** التحقق من فاعلية إستراتيجية الحواس المتعددة في تنمية مهارات الاستماع والقراءة لدى التلاميذ بطيئي التعلم بالمرحلة الابتدائية، وقد طبقت أدوات الدراسة على مجموعة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بطيئي التعلم بإدارة ديروط بمحافظة أسيوط، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: ضابطة تدرس بالطريقة المتبعة، وتجريبية تدرس باستخدام إستراتيجية الحواس المتعددة، وقد أثبتت الدراسة تحسن مستوى أداء تلاميذ المجموعة التجريبية عن أداء المجموعة الضابطة، مما يدل على فاعلية إستراتيجية الحواس المتعددة في تنمية مهارات الاستماع والقراءة لدى التلاميذ مجموعة الدراسة، كما أوصت بضرورة توظيف إستراتيجية الحواس المتعددة في تنمية مهارات اللغة العربية لدى تلاميذ الصفوف الدنيا؛ وذلك لأنها أكثر مناسبة لخصائصهم.

واستهدفت دراسة ***حسين خليل، وسهير الصباح (٢٠٢٠)*** الكشف عن فاعلية برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية الحواس المتعددة في علاج عسر الكتابة لدى طلبة غرفة المصادر، وتكونت مجموعة الدراسة من (١٨) طالبًا وطالبة في غرفة المصادر في

مدرسة بيت قاد الثانوية للبنات (مرحلة أساسية مختلطة) بالصفوف الثالث والرابع والخامس، التابعين لمديرية التربية والتعليم في جنين بفلسطين، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: ضابطة تدرس بالطريقة المتبعة، وتجريبية تدرس باستخدام إستراتيجية الحواس المتعددة، وقد أثبتت الدراسة فاعلية البرنامج التعليمي القائم على إستراتيجية الحواس المتعددة في علاج عسر الكتابة لدى طلبة غرفة المصادر.

في حين استهدفت دراسة ***أحمد نصر (٢٠٢١)*** التحقق من فاعلية برنامج قائم على مدخل الحواس المتعددة في علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى دارسات مدارس الفصل الواحد، وتمثلت مجموعة الدراسة في (١٠) دارسات من مدارس الفصل الواحد (الحلقة الثانية– المستوى السادس) بإدارة المنيا التعليمية بمحافظة المنيا، وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج القائم على مدخل الحواس المتعددة في علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى دارسات مدارس الفصل الواحد، كما أوصت بضرورة توظيف الحواس المتعددة في التعليم؛ لأنه كلما خاطب أكثر من حاسة كان أبقى أثرًا.

واستهدفت دراسة ***بابالولا (Babalola, 2021)*** الكشف عن فاعلية مدخل الحواس المتعددة وتدريس الأقران في في تنمية الأداء الأكاديمي في القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المصابين بنقص الانتباه وفرط الحركة، وتكونت مجموعة الدراسة من (٦٠) تلميذًا في ثلاث مدارس بمدينة إيلورين بنيجيريا، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات: ضابطة تدرس بالطريقة المتبعة، ومجموعتين تجريبيتن إحداهما تدرس باستخدام مدخل الحواس المتعددة والأخرى تدرس باستخدام تدريس الأقران، وقد أثبتت الدراسة فاعلية مدخل الحواس المتعددة وتدريس الأقران في تنمية الأداء الأكاديمي لدى مجموعتي البحث التجريبية، كما أوصت بضرورة تدريب المعلمين قبل الخدمة على كيفية استخدام مدخل الحواس المتعددة.

كما استهدفت دراسة ***تفاحة بوثلجة، يمينة بوستة (٢٠٢١)*** التحقق من فاعلية إستراتيجية الحواس المتعددة في تنمية المهارات القرائية لدى التلاميذ ضعاف السمع،

وتكونت مجموعة الدراسة من (٣٠) تلميذًا من ضعاف السمع الذين يدرسون في الطور الأول من التعليم الابتدائي بالجزائر، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: ضابطة تدرس بالطريقة المتبعة، وتجريبية تدرس باستخدام إستراتيجية الحواس المتعددة، وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية إستراتيجية الحواس المتعددة في تنمية المهارات القرائية لدى التلاميذ ضعاف السمع، كما أوصت بضرورة توظيف حواس التلميذ عن طريق التنويع في استخدام الوسائل التعليمية.

واستهدفت دراسة ***سارة المنيف (٢٠٢١)*** التحقق من فاعلية إستراتيجية الحواس المتعددة في تحسين القراءة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن، وتكونت مجموعة الدراسة من (٧) معلمات للتلميذات ذوات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمحافظة الدوادمي بالسعودية، وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى معرفة المعلمات بإستراتيجية الحواس المتعددة يعد من المستويات الممتازة؛ فقد أجمعت المعلمات على أن إستراتيجية الحواس المتعددة يتم فيها استخدام حواس التلميذ (السمع، والبصر، واللمس) مما يساعده في زيادة الانتباه والإدراك وإتقان المهارات، وبالتالي تحسين العملية التعليمية، كما أوصت هذه الدراسة بضرورة التشجيع على إنتاج وسائل تعليمية تخدم تنفيذ إستراتيجية الحواس المتعددة.

خامسًا: مراحل مدخل الحواس المتعددة وخطواته:

يمر مدخل الحواس المتعددة بالعديد من المراحل والخطوات الإجرائية، حيث يشير ***أحمد نصر (٢٠٢١: ٩٦-٩٨)*** إلى أن مدخل الحواس المتعددة يتضمن المراحل والخطوات الآتية:

مرحلة التهيئة: في هذه المرحلة يحفز المعلم تلاميذه بالترحيب والاستقبال الجيد، ويعد البيئة الصفية لمساعدتهم على استقبال المعلومات.

مرحلة التمهيد: في هذه المرحلة تستثار حواس التلاميذ باستخدام الوسائل التعليمية السمعية والبصرية والحركية في التمهيد لمحتوى الدرس.

مرحلة النمذجة والتخيُّل: في هذه المرحلة يقدم المعلم نموذجًا لأداء المهارة عن طريق عرض فيديو أو تسجيل صوتي للمهارة، ويقوم التلاميذ بتقليد النموذج، مع تقديم الإرشادات والتوجيهات اللازمة.

مرحلة التدريب والممارسة: في هذه المرحلة تتاح الفرصة للتلاميذ للتدرُّب وممارسة المهارات المستهدفة من خلال الأنشطة المختلفة السمعية والبصرية والحركية..... وغيرها.

مرحلة المراقبة وتقديم التغذية الراجعة: في هذه المرحلة يراقب المعلم تلاميذه في أثناء التدرُّب على المهارات المستهدفة، مع تقديم التغذية الراجعة لتصويب أخطائهم أولًا بأول، وتقديم التعزيز المناسب لكل تلميذ حسب أدائه.

مرحلة التقويم: في هذه المرحلة يتحقق المعلم من مدى استيعاب تلاميذه للمهارات المستهدفة.

ويشير ***سليمان داود (٢٠١٤: ١١٢)*** إلى أن مدخل الحواس المتعددة يتضمن الخطوات الآتية:

- مشاهدة التلميذ لفيلم يحكي قصة قصيرة به صوت وحركة وصور.
- تقديم أوراق بها صور ملونة للقصة المشاهدة ومجسمات كلما أمكن.
- أن يُطلب من التلميذ إعادة سرد القصة مستعينًا بالصور والمجسمات.
- أن يُطلب من التلميذ تمثيل القصة مع المعلم أو أحد زملائه.

مما سبق يمكن تحديد إجراءات مدخل الحواس المتعددة المستخدمة في البحث الحالي في تنمية مهارات التواصل الشفهي لدى التلاميذ ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية في المراحل والخطوات الآتية:

مرحلة التهيئة، ويتم فيها:

- تجهيز البيئة الصفية، ووضع المقاعد، والتهوية، والإضاءة.
- تجهيز الوسائل التعليمية المستخدمة بأنواعها المختلفة.

مرحلة التمهيد: ويتم فيها عرض مجموعة من الصور، أو فيديو تعليمي له علاقة بموضوع الدرس؛ وذلك لاستثارة حواس التلاميذ وأذهانهم لاستقبال المعلومات المقدمة.

مرحلة تقديم النص المسموع، ويتم فيها:

- عرض النص المسموع على التلاميذ من خلال المسجل الصوتى أو أي وسيلة أخرى كالهاتف المحمول، مع استخدام مكبرات الصوت، ويكون النص المسموع مصحوبًا بمقاطع فيديو أو صور دالة على مضمونه.
- إجراء حوار مع التلاميذ في مضمون النص المسموع، وتحديد مستوياتهم في المهارات المراد تدريبهم عليها.

مرحلة النمذجة والمحاكاة، ويتم فيها:

- تقديم نموذج أدائي للمهارة المراد التدريب عليها، من خلال عرض فيديو لأداء المهارة، مع تقديم المعلم الإرشادات والتوجيهات اللازمة.
- محاكاة التلاميذ لنموذج أداء المهارة بمساعدة المعلم.

مرحلة التدريب والممارسة، ويتم فيها:

- تقديم مواقف جديدة للتواصل الشفهي.
- إتاحة الفرصة للتلاميذ لممارسة المهارات المراد التدريب عليها من خلال هذه المواقف.

مرحلة المراقبة وتقديم والتغذية الراجعة، ويتم فيها:

- مراقبة أداء كل تلميذ في أثناء ممارسة المهارة.
- تحديد جوانب القصور في الأداء، وجوانب القوة.
- تعزيز جوانب القوة، وتقديم الدعم للمتميزين في الأداء.
- تقديم أنشطة إثرائية من خلال الخطط التعليمية الفردية؛ لتدريب كل تلميذ على المهارات التي ظهر فيها القصور أو الضعف.

مرحلة التقويم: ويتم فيها تقويم أداء التلاميذ من خلال مجموعة من الأسئلة التقويمية، ومجموعة من مواقف التواصل الشفهي.

سادسًا: علاقة مدخل الحواس المتعددة بمهارات التواصل الشفهي والتلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية:

يقوم مدخل الحواس المتعددة على التوظيف الأمثل لحواس التلاميذ مجتمعة، وذلك بشكل متكامل يسهم في تعويض العجز في إحدى الحواس، وتقوية الإيجابيات في الحواس الأخرى، بحيث تكون كل الحواس مجتمعة أكثر إسهامًا في الاستقبال النشط للمحتوى المقدم.

كما يعتمد استخدام هذا المدخل على الوسائط المتعددة التي من شأنها تعزيز تعليم التلاميذ، وتوفيز بيئة مثيرة وممتعة لهم، وهو ما يتناسب مع مهارات التواصل الشفهي؛ فلتنمية مهارات الاستماع لدى التلاميذ لابد من الاستعانة بالأجهزة والأدوات ومكبرات الصوت التي تساعد التلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية في زيادة التركيز والانتباه للمحتوى المسموع.

ويرتبط مدخل الحواس المتعددة بمهارات التحدث؛ حيث إن هذا المدخل يزيد من ثقة التلاميذ بأنفسهم، ويزيد من دافعيتهم للتعلم، مما يساعد في كسر حاجز الخوف والتردد من التحدث أمام الآخرين.

ويراعي مدخل الحواس المتعددة النظام المنطقي لتعلم اللغة، وضرورة الانتقال من السهل إلى الصعب، وهو ما يتناسب مع طبيعة مهارات التواصل الشفهي، ومع خصائص التلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية.

والتعليم التشخيصي هو من أهم أسس مدخل الحواس المتعددة، وهذا الأساس مناسب لخصائص التلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية وحاجاتهم، فلابد من التشخيص المسبق لهم؛ لتعرف قدراتهم وإمكاناتهم وحاجاتهم، ومن ثم تلبيتها، وتقديم التعليم المناسب لقدراتهم.

"الجانب الإجرائي"

استهدف هذا الجانب الإجرائي من البحث، تحديد مهارات التواصل الشفهي المناسبة للتلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية، وبناء اختبار لقياسها، كما استهدف بناء برنامج قائم على مدخل الحواس المتعددة لتنمية تلك المهارات، ثم بيان خطة تطبيقه على مجموعة البحث، وتحقيقًا لكل ما سبق تم إجراء الآتي:

أولًا: إعداد قائمة مهارات التواصل الشفهي المناسبة للتلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية.

ثانيًا: بناء اختبار التواصل الشفهي للتلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية.

ثالثًا: إعداد قائمة تقدير لتقييم مهارات التحدث للتلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية.

رابعًا: إعداد معايير بناء برنامج تنمية مهارات التواصل الشفهي لدى التلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية.

خامسًا: إعداد برنامج تنمية مهارات التواصل الشفهي لدى التلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية.

سادسًا: تطبيق البرنامج المقدم للتلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية.

وفيما يأتي عرض ذلك تفصيلًا

أولًا: إعداد قائمة مهارات التواصل الشفهي المناسبة للتلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية:

تم تحديد مهارات التواصل الشفهي المناسبة للتلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية من خلال الرجوع للمصادر الآتية:

- البحوث والدراسات السابقة التي تناولت مهارات التواصل الشفهي لدى التلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية.

- الأدبيات التربوية التي تناولت تعليم مهارات التواصل الشفهي لدى التلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية.
- خصائص التلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية، وأثر الإعاقة على جوانب نموهم المختلفة.
- أهداف تعليم اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية كما حددتها وزارة التربية والتعليم، ومنها مهارات التواصل الشفهي.

ثم أعدت الباحثتان قائمة مبدئية بمهارات التواصل الشفهي(*)، تبدأ بمقدمة تتضح فيها:

- فكرة هذا البحث، وما يتطلبه من ضرورة تحديد مهارات التواصل الشفهي المناسبة للتلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية.
- المصادر المختلفة التي تم الرجوع إليها في تحديد مهارات التواصل الشفهي.
- الهدف من تقديم قائمة مهارات التواصل الشفهي للسادة المحكمين.

وتم عرض القائمة في صورتها المبدئية على عدد من السادة المحكمين من متخصصي المناهج وتعليم اللغة العربية ومعلميها، ومتخصصي التربية الخاصة، وموجهيها، ومعلميها(**)؛ وذلك بهدف الحكم عليها وتعديلها، ومن خلال ذلك تم تعديل صياغة بعض المهارات، ومن خلال حساب الوزن النسبي للمهارات تم حذف المهارة رقم (٦) من مهارات الاستماع، وهي: (التنبؤ بما يحدث بعد الاستماع لجزء من النص)، وحذف المهارة رقم (٧) من مهارات التحدث، وهي: (استخدام الحجج والبراهين في التدليل على كلامه)؛ حيث اعتبر البحث الحالي أن الوزن النسبي الذي يبلغ ٨٠% فأكثر شرطًا لقبول المهارة، ومن ثم تم التوصل إلى قائمة مهارات التواصل الشفهي في صورتها النهائية، كما بالجدول الآتي:

(*) ملحق (٢): مهارات التواصل الشفهي المناسبة للتلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية (الصورة المبدئية).

(**) ملحق (١): قائمة بأسماء السادة المحكمين.

جدول (١)
نسب اتفاق آراء المحكمين على مهارات التواصل الشفهي

م	مهارات التواصل الشفهي	الوزن النسبي
أ	مهارات الاستماع، وتتمثل في:	
١	تحديد الفكرة العامة في النص المسموع.	%٩٥
٢	تحديد الأفكار الفرعية "الثانوية" في النص المسموع.	%٨٧
٣	التمييز سمعيا بين الكلمات المتشابهة والمتجاورة في المخرج.	%٨٩
٤	ترتيب الأحداث وفق تتابع سماعها.	%٨٨
٥	تحديد الحالة النفسية للمتحدث: فرح، حزن، غضب، خوف، ...	%٩٠
ب	مهارات التحدث، وتتمثل في:	
١	التواصل بصريًا مع المستمعين.	%٩٦
٢	التحدث دون تردد أو خوف.	%٩٣
٣	نطق الكلمات بوضوح.	%٨٧
٤	تقديم نفسه أو غيره للآخرين أو المستمعين.	%٩٤
٥	نطق الأصوات المتشابهة والمتجاورة في المخرج.	%٩٢
٦	ترتيب حديثه ترتيبًا منطقيًا متسلسلًا.	%٨٨
٧	استخدام عبارات الشكر، والاعتذار، والتهنئة، والمواساة، في المواقف التواصلية.	%٩٥
٨	التعبير بحركاته وإشاراته وإيماءاته عن معانيه	%٩٢

ثانيًا: بناء اختبار التواصل الشفهي للتلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية.

تم بناء اختبار التواصل الشفهي في ضوء قائمة المهارات السابقة؛ وذلك بهدف قياس تلك المهارات لدى التلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة السمعية بالمرحلة الابتدائية، وقد تم بناء الاختبار وضبطه وفقًا للخطوات الآتية:

١- تصميم الاختبار:

اشتمل الاختبار على:

- مقدمة تناولت الهدف من هذا البحث، ومصادر بناء الاختبار، والهدف من عرضه على السادة المحكمين.
- تعليمات استخدام الاختبار.
- أقسام الاختبار، وينقسم إلى قسمين: الأول خاص بالاستماع، والثاني خاص بالتحدث.
- موضوعات الاستماع، وعددها ثلاثة موضوعات.
- موضوعات التحدث: وعددها ثلاثة أسئلة تمثل مواقف التحدث.
- بالنسبة لأسئلة الاستماع، وعددها (١٥) سؤالًا (من نوع الاختيار من متعدد)، بمعدل ثلاثة أسئلة لقياس كل مهارة.
- بالنسبة لأسئلة التحدث (مواقف التحدث)، وعددها ثلاثة أسئلة (من نوع الأسئلة المقالية المفتوحة).

٢- ضبط الاختبار:

تم ضبط الاختبار من خلال إجراء الآتي:

الصدق الظاهري للاختبار:

للتحقق من الصدق الظاهري للاختبار وأنه صالح لقياس ما وضع من أجله، تم عرض الاختبار – في صورته المبدئية– على مجموعة من السادة المحكمين من متخصصي المناهج وتعليم اللغة العربية ومعلميها، ومتخصصي التربية الخاصة، وموجهيها، ومعلميها؛ لإبداء آرائهم حول:

- مناسبة نصوص الاستماع، وكذلك أسئلة (مواقف) التحدث للتلاميذ ضعاف السمع بمدارس التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية.
- مناسبة أسئلة التواصل الشفهي للمهارات المقيسة المحددة.
- مناسبة بدائل الإجابة الواردة بعد كل سؤال.

وقد أسفر عرض اختبار التواصل الشفهي على السادة المُحكمين عن عدد من الملاحظات والآراء البناءة التي استجابت لها الباحثتان، حيث تم تعديل اختبار التواصل الشفهي في ضوء آراء السادة المحكمين؛ تمهيدًا لتطبيقه في التجربة الاستطلاعية.

التجربة الاستطلاعية للاختبار:

تم تطبيق اختبار التواصل الشفهي بجزأيه (الاستماع، والتحدث) على مجموعة استطلاعية من تلاميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائية ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمركز العربي الدولي بالسادس من أكتوبر، والمركز التثقيفي الفكري بحلمية الزيتون، وبلغ عددهم (١٠) تلاميذ، وذلك في ٢، ٣، ٢٠٢٢/١/٤م، وقد استخدمت بيانات هذه المجموعة في حساب الخصائص السيكومترية لاختبار مهارات التواصل الشفهي، وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- معامل الارتباط لبيرسون Pearson Corrolation لحساب معامل الارتباط في صدق الاتساق الداخلي، والثبات بطريقة إعادة تطبيق الاختبار.
- اختبار مان- ويتني Mann-Whitney Test لحساب الفرق بين متوسطي رتب الدرجات المستقلة لحساب الصدق التمييزي بين المستويين المرتفع والمنخفض.
- معامل ألفا كرونباخ لحساب معامل الثبات.

وكانت النتائج كما يأتي:

١- حساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لمفردات الاختبار:

نظرًا لأن درجات الجزء الخاص بالاستماع تمتد من (صفر) إلى (١)، بينما درجات الجزء الخاص بالتحدث تمتد من (١) إلى (٥)، فقد تم حساب معامل السهولة والصعوبة والتمييز لمفردات اختبار مهارات التواصل الشفهي وفقًا لما يأتي:

أولًا: في حالة المفردات التي تمتد درجاتها من (صفر) إلى (١):

معامل الصعوبة= (عدد التلاميذ الذين أجابوا إجابة صحيحة عن المفردة) ÷ (عدد التلاميذ).

معامل السهولة= ١– معامل الصعوبة.

ولتحديد مدى قدرة كل مفردة من مفردات هذا الجزء على التمييز بين التلاميذ ذوي القدرة العالية والدارسين ذوي القدرات المنخفضة، فقد استخدمت المعادلة الآتية:

معامل التمييز= (س – ص) ÷ (ن)

س = عدد التلاميذ الذين أجابوا إجابة صحيحة في المجموعة ذات القدرة العالية.

ص = عدد التلاميذ الذين أجابوا إجابة صحيحة في المجموعة ذات القدرة المنخفضة.

ن= عدد أفراد إحدى المجموعتين.

ثانيًا: في حالة المفردات التي تمتد درجاتها من (١) إلى (٥):

معامل الصعوبة= (مجموع درجات التلاميذ في السؤال) ÷ (عدد التلاميذ × درجة السؤال).

معامل السهولة= ١– معامل الصعوبة.

معامل التمييز = (مج س – مج ص) ÷ (ن × م)

مج س = مجموع الدرجات التي حصلت عليها الفئة العليا.

مج ص = مجموع الدرجات التي حصلت عليها الفئة الدنيا.

ن= عدد أفراد إحدى المجموعتين.

م = الدرجات المخصصة للسؤال.

فكانت كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (٢)

معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لمفردات اختبار التواصل الشفهي

المهارة	بنود الاختبار	معامل الصعوبة	معامل السهولة	معامل التمييز
الاستماع	١	٠.٧٣	٠.٢٧	٠.٧٥
	٢	٠.٦٧	٠.٣٣	١.٠٠
	٣	٠.٦٠	٠.٤٠	٠.٧٥
	٤	٠.٦٧	٠.٣٣	٠.٧٥
	٥	٠.٦٠	٠.٤٠	٠.٥٠
	٦	٠.٦٠	٠.٤٠	٠.٧٥
	٧	٠.٤٠	٠.٦٠	٠.٥٠
	٨	٠.٤٧	٠.٥٣	١.٠٠
	٩	٠.٧٣	٠.٢٧	٠.٥٠
	١٠	٠.٦٧	٠.٣٣	٠.٢٥
	١١	٠.٥٣	٠.٤٧	٠.٧٥
	١٢	٠.٦٠	٠.٤٠	١.٠٠
	١٣	٠.٦٧	٠.٣٣	٠.٥٠
	١٤	٠.٥٣	٠.٤٧	٠.٧٥
	١٥	٠.٥٣	٠.٤٧	١.٠٠
التحدث	١	٠.٦٩	٠.٣١	٠.٥٠
	٢	٠.٦٢	٠.٣٨	٠.٥٠
	٣	٠.٦٧	٠.٣٣	٠.٥٠
	٤	٠.٥٨	٠.٤٢	٠.٥٨
	٥	٠.٦٩	٠.٣١	٠.٥٨
	٦	٠.٥٨	٠.٤٢	٠.٥٨
	٧	٠.٥٨	٠.٤٢	٠.٥٠
	٨	٠.٦٠	٠.٤٠	٠.٥٨

يتضح من الجدول السابق: أن معاملات صعوبة المفردات التي تم الإبقاء عليها امتدت من (٠.٤٠) إلى (٠.٧٣)، وهي معاملات صعوبة مقبولة، ومعاملات التمييز امتدت من (٠.٢٥) إلى (١.٠٠) وهي معاملات تمييز مقبولة.

٢- حساب صدق الاختبار:

تم حساب صدق الاختبار بالطرق الآتية:

- **الصدق التكويني:** تم حساب الصدق التكويني لاختبار مهارات التواصل الشفهي من خلال حساب قيمة ما يأتي:

أ) الاتساق الداخلي بين درجة المفردة في كل مهارة والدرجة الكلية للمهارة التي تنتمى إليها المفردة.

ب) الاتساق الداخلي بين درجة كل مهارة والدرجة الكلية لاختبار مهارات التواصل الشفهي.

أ- الاتساق الداخلي بين درجة المفردة في كل مهارة والدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليها المفردة:

تم حساب صدق مفردات الاختبار عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة في كل مهارة والدرجة الكلية للمهارة التي تنتمى إليها المفردة، والجدول الآتي يوضح معاملات صدق مفردات الاختبار:

جدول (٣)

معامل الارتباط بين درجة المفردة في كل مهارة والدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليها المفردة

(ن= ١٠)

مهارات الاستماع				مهارات التحدث	
مفردات الاختبار	معامل الارتباط	مفردات الاختبار	معامل الارتباط	مفردات الاختبار	معامل الارتباط
١	٠.٦٩٥**	٩	٠.٦٠٠*	١	٠.٨٥٣**
٢	٠.٦٨١**	١٠	٠.٥٣٣*	٢	٠.٨٨١**
٣	٠.٧٤١**	١١	٠.٧٢٨**	٣	٠.٨٩١**
٤	٠.٧٤٠**	١٢	٠.٦٨٤**	٤	٠.٩٠١**

٥	*٠.٦٢٧	١٣	**٠.٧١١	٥	**٠.٨٨٩
٦	*٠.٥٧٠	١٤	*٠.٦١٦	٦	**٠.٩٢٩
٧	*٠.٥٤١	١٥	**٠.٧٥٦	٧	**٠.٨٥٩
٨	**٠.٧٠٠			٨	**٠.٩٣٨

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

ب- الاتساق الداخلي بين درجة كل مهارة والدرجة الكلية لاختبار مهارات التواصل الشفهي:

تم حساب صدق مهارات التواصل الشفهي عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل مهارة والدرجة الكلية لاختبار مهارات التواصل الشفهي. والجدول الآتي يوضح معاملات صدق مهارات التواصل الشفهي:

جدول (٤)

معامل الارتباط بين درجة كل مهارة والدرجة الكلية لاختبار مهارات التواصل الشفهي (ن= ١٠)

المهارة	مهارة الاستماع	مهارة التحدث
معامل الارتباط	**٠.٩٥٩	**٠.٩٧١

(قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى ٠.٠١)**

يتضح من الجدولين السابقين أن جميع معاملات الارتباط جميعها دالة عند مستوى (٠.٠٥)، (٠.٠١) مما يحقق الصدق التكويني لاختبار مهارات التواصل الشفهي.

- **الصدق التمييزي:** للتحقق من القدرة التمييزية لاختبار مهارات التواصل الشفهي، تم حساب الصدق التمييزى، حيث تم أخذ ٢٧% من الدرجات المرتفعة للمجموعة الاستطلاعية (١٠) تلاميذ، و٢٧% من الدرجات المنخفضة للمجموعة

الاستطلاعية، وتم استخدام اختبار مان- ويتني اللابارامتري Mann- Test Whitney لتعرف دلالة الفروق بين هذه المتوسطات، والجدول الآتي يوضح نتائج الفروق بين المتوسطات الحسابية وقيمة z بين المجموعتين:

جدول (٥)

نتائج الفروق بين المتوسطات الحسابية وقيمة z بين المجموعتين لاختبار مهارات التواصل الشفهي

المهارة	مجموعة المستوى الميزانى	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	مستوى الدلالة
مهارة الاستماع	المرتفع	٤	٦.٥٠	٢٦.٠٠	٢.٣٢٣	٠.٠١
	المنخفض	٤	٢.٥٠	١٠.٠٠		
مهارة التحدث	المرتفع	٤	٦.٥٠	٢٦.٠٠	٢.٤٢٨	٠.٠١
	المنخفض	٤	٢.٥٠	١٠.٠٠		
مهارة التواصل الشفهي ككل	المرتفع	٤	٦.٥٠	٢٦.٠٠	٢.٣٢٣	٠.٠١
	المنخفض	٤	٢.٥٠	١٠.٠٠		

يتضح من الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين المستويين، سواء في المهارات الفرعية أو في مهارة التواصل الشفهي ككل، مما يوضح أن الاختبار على درجة عالية من الصدق التمييزي.

٣- حساب ثبات الاختبار

تم حساب ثبات اختبار مهارات التواصل الشفهي من خلال:

- **طريقة ألفا كرونباخ:** حيث تم حساب معامل ألفا كرونباخ باستخدم برنامج SPSS V.18 وذلك لكل مهارة رئيسة على حدة، وكذلك للاختبار ككل، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (٦) معامل ألفا كرونباخ لاختبار مهارات التواصل الشفهي (ن = ١٠)

المهارة	مهارة الاستماع	مهارة التحدث	الاختبار ككل
معامل ألفا كرونباخ	٠.٩٠٨	٠.٩٢٣	٠.٩٥٨

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل الثبات لاختبار مهارات التواصل الشفهي هي قيمة مرتفعة، مما يدل على ثبات الاختبار وإمكانية الوثوق في نتائجه.

- طريقة إعادة تطبيق الاختبار:

تم تطبيق الاختبار على تلاميذ المجموعة الاستطلاعية، ثم أُعيد تطبيقه على نفس المجموعة بفاصل زمني قدره أسبوعان، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ في التطبيقين باستخدام برنامج SPSS (V. 18)، وكانت قيمة معامل الارتباط بين التطبيقين في كل مهارة من مهارتي الاختبار وكذلك في الاختبار ككل كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (٧) معاملات ثبات اختبار مهارات التواصل الشفهي باستخدام طريقة إعادة التطبيق (ن = ١٠)

المهارة	مهارة الاستماع	مهارة التحدث	الاختبار ككل
معامل الارتباط	٠.٩٤٣**	٠.٩٥٢**	٠.٩٦٤**

٤- تحديد زمن الاختبار:

تم حساب الزمن المناسب للجزء الأول من اختبار التواصل الشفهي (الخاص بالاستماع)، عن طريق حساب متوسط الوقت الذي استغرقه جميع تلاميذ المجموعة الاستطلاعية - تم عرض المحتوى المسموع على التلاميذ، مع التوجيه الفردي لكل تلميذ على حدة - وذلك باتباع الخطوات الآتية:

– تسجيل وقت بداية الإجابة عن هذا الجزء.
– تسجيل الوقت الذي استغرقه كل تلميذ في الإجابة.
– حساب الزمن المناسب عن طريق تطبيق المعادلة الآتية:

$$\text{الزمن} = \frac{\text{مجموع الأزمنة التي استغرقها تلاميذ المجموعة الاستطلاعية}}{\text{العدد الكلي}}$$

وبتطبيق المعادلة السابقة: $\text{الزمن} = \frac{٣٠٠}{١٠} = ٣٠$ دقيقة

وتوصلت الباحثتان إلى أن الزمن المستغرق في الإجابة عن الجزء الأول الخاص بالاستماع هو (٣٠) دقيقة.

أما بالنسبة لتقدير الزمن المناسب للجزء الثاني الخاص بالتحدث، فليس له زمن محدد؛ لأن هذا الجزء يقيس القدرة اللغوية التعبيرية، وتختلف هذه القدرة من تلميذ لآخر، وقد طُبق هذا الجزء بشكل فردي، وتم حساب الزمن المناسب للجزء الثاني من اختبار التواصل الشفهي (الخاص بالتحدث) عن طريق حساب متوسط الوقت المستغرق لكل تلميذ، وقد حددت الباحثتان زمن الإجابة باتباع الخطوات الآتية:

– تسجيل وقت بداية الإجابة عن أسئلة (مواقف) التحدث.
– تسجيل الوقت الذي استغرقه كل تلميذ في الاجابة.
– حساب الزمن المناسب عن طريق تطبيق المعادلة الآتية:

$$\text{الزمن} = \frac{\text{مجموع الأزمنة التي استغرقها تلاميذ المجموعة الاستطلاعية}}{\text{العدد الكلي}}$$

وبتطبيق المعادلة السابقة: $\text{الزمن} = \frac{٣٥٠}{١٠} = ٣٥$ دقيقة

وتوصلت الباحثتان إلى أن الزمن المستغرق في الإجابة عن الجزء الثاني الخاص بالتحدث هو (٣٥) دقيقة.

مما سبق يتضح أن الزمن المستغرق في الإجابة عن أسئلة اختبار التواصل الشفهي هو (٦٥) دقيقة، وهذا الزمن هو زمن تقريبي، قد يزيد أو يقل حسب حالة كل تلميذ وقدراته.

الصورة النهائية (*) لاختبار التواصل الشفهي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية:

في ضوء آراء السادة المحكمين، وحساب زمن الاختبار، وحساب ثبات وصدق الاختبار، أصبح الاختبار في صورته النهائية مكونًا من (١٨) سؤالًا: (١٥) سؤالًا لقياس (٥) مهارات للاستماع، و(٣) أسئلة (مواقف التحدث)، لقياس (٨) مهارات للتحدث، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٨)
قائمة بأرقام الأسئلة التي تقيس مهارات التواصل الشفهي

م	مهارات التواصل الشفهي	أرقام الأسئلة التي تقيسها
أ	مهارات الاستماع، وتتمثل في:	
١	تحديد الفكرة العامة في النص المسموع.	١،٦،١١
٢	تحديد الأفكار الفرعية "الثانوية" في النص المسموع.	٢،٧،١٢
٣	التمييز سمعيًا بين الكلمات المتشابهة والمتجاورة في المخرج.	٣،٨،١٣
٤	ترتيب الأحداث وفق تتابع سماعها.	٤،٩،١٤
٥	تحديد الحالة النفسية للمتحدث: فرح، حزن، غضب، خوف، ...	٥،١٠،١٥
ب	مهارات التحدث، وتتمثل في:	
١	التواصل بصريًا مع المستمعين له.	ثلاث أسئلة (مواقف)
٢	التحدث دون تردد أو خوف.	

(*) ملحق (٣): اختبار التواصل الشفهي للتلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية (الصورة النهائية).

م	مهارات التواصل الشفهي	أرقام الأسئلة التي تقيسها
٣	نطق الكلمات بوضوح.	
٤	تقديم نفسه أو غيره للآخرين أو المستمعين.	
٥	نطق الأصوات المتشابهة والمتجاورة في المخرج.	
٦	ترتيب حديثه ترتيبًا منطقيًا متسلسلًا.	
٧	استخدام عبارات الشكر، والاعتذار، والتهنئة، والمواساة، في المواقف التواصلية.	
٨	التعبير بحركاته وإشاراته وإيماءاته عن معانيه.	

ثالثًا: إعداد قائمة تقدير لتقييم مهارات التحدث للتلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية:

تم إعداد قائمة تقدير لتقييم مهارات التحدث في ضوء الخطوات الآتية:

أ- تحديد هدف قائمة التقدير:

استهدفت هذه القائمة تحليل أداءات التلاميذ ضعاف السمع بمدارس التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية في كل مهارة فرعية من مهارات التحدث وفق مقياس خماسي، ويجمع ميزان التقدير في القائمة بين الميزان الوصفي (ممتاز، جيد جدًا، جيد، ضعيف، ضعيف جدًا) والميزان الرقمي الكمي (٥، ٤، ٣، ٢، ١).

وعند تصميم قائمة التقدير روعي ما يأتي:

- وضع محكات التقييم التي تحدد مستويات التعلم في صفوف مقياس الأداء.
- تحديد مستوى الأداء الذي يمثل أعمدة مقياس الأداء.
- وصف الأداءات والمعارف التي تصف كل مستوى أدائي في كل خلية من خلايا مقياس الأداء، كما يجب أن يكون الوصف دقيقًا، وواضحًا، وخاليًا من العبارات الغامضة.

- تحديد التدرج في الأداء من مستوى لآخر بصورة رقمية.

ب-تحديد مصادر اشتقاق قائمة التقدير:

تم الاعتماد في بناء هذه القائمة على مصادر عدة، منها:

١- الأدبيات المتصلة بطبيعة مهارات التحدث.

٢- الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بمهارات التحدث.

٣- طرائق تقدير الأداء في التحدث تقديرًا كميًّا وموضوعيًّا.

ج-وصف قائمة التقدير:

تكونت القائمة من مهارات التحدث التي تم التوصل إليها، وتم تصحيح كل مهارة وفقًا لمقياس تقدير خماسي، كما يأتي:

١- **المستوى الأول:** وهو المستوى الممتاز، ويحصل فيه التلميذ على خمس درجات إذا أدى المهارة دون أي أخطاء.

٢- **المستوى الثاني:** وهو المستوى فوق المتوسط، ويحصل فيه التلميذ على أربع درجات إذا لم يزد عدد أخطائه عن خطأين، أو أدى المهارة بشكل غير مكتمل.

٣- **المستوى الثالث:** وهو المستوى المتوسط، ويحصل فيه التلميذ على ثلاث درجات إذا لم يزد عدد أخطائه عن ثلاثة أخطاء، أو أدى المهارة بشكل غير مكتمل.

٤- **المستوى الرابع:** وهو المستوى الضعيف، ويحصل فيه التلميذ على درجتين إذا كثرت أخطاؤه (أربعة فأكثر).

٥- **المستوى الخامس:** وهو المستوى الضعيف جدًا، ويحصل فيه التلميذ على درجة واحدة إذا كثرت أخطاؤه عن خمسة فأكثر.

والنموذج الآتي يوضح ذلك:

م	مهارات التحدث	مستويات الأداء				
		المستوى الأول (٥) ممتاز	المستوى الثاني (٤) جيد جدًا	المستوى الثالث (٣) جيد	المستوى الرابع (٢) ضعيف	المستوى الخامس (١) ضعيف جدًا
١	يتواصل بصريًا مع المستمعين له.	يركز بصريًا مع المستمعين له طوال فترة التواصل.	يركز بصريًا مع المستمعين له جل فترة التواصل.	ينظر إلى المستمعين له على فترات متقطعة.	ينشغل عن النظر إلى المستمعين له فترات طويلة.	يهمل النظر إلى المستمعين له في أثناء فترة التواصل.

د-ضبط قائمة التقدير: تم ضبطها من خلال إجراء الآتي:

- **الصدق الظاهري:**

تم عرض قائمة التقدير على السادة المحكمين الذين عرض عليهم قائمة مهارات التواصل الشفهي لإبداء آرائهم حول:

- وضوح ميزان التقدير (الكمي، والكيفي) لكل مهارة من مهارات التحدث.
- صحة الصياغة اللغوية لمستويات الأداء.
- الحذف أو التعديل أو الإضافة كما يرونه صالحًا لتجويد هذه القائمة.
- مدى وضوح التعليمات واستيفائها.

وقد أبدى المحكمون الملحوظات الآتية:

١- أن تكون ملاحظة أداء التلاميذ ضعاف السمع بمدارس التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية بشكل فردي لا جماعي، حتى يمكن تحديد الأداءات موضع القياس بدقة.

٢- ملاحظة أداء التلاميذ ضعاف السمع بمدارس التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية من خلال مجموعة من المواقف اللغوية المصورة التي تشجع هؤلاء التلاميذ على التعبير والكلام.

- **حساب ثبات قائمة التقدير:**

للتأكد من ثبات قائمة التقدير تم حساب الثبات بأسلوب تعدد الملاحظين، من خلال ملاحظة الباحثتين لأداء التلاميذ في مواقف التحدث، ثم تصحيح إجاباتهم وفقًا لسلم الدرجات المحدد، ثم قيام زميل آخر بملاحظ نفس إجابات المجموعة الاستطلاعية، والبالغ عددهم (١٠) تلاميذ ضعاف سمع من ذوي الإعاقة الفكرية وفقًا لنفس سلم التقدير، بعد ذلك تم حساب ثبات سلم الدرجات باستخدام معادلة كوبر Cooper، من خلال عدد مرات الاتفاق والاختلاف بين الباحثتين والزميل الآخر، وتراوحت نسبة معامل الثبات بين (٨٦.٧ % – ١٠٠ %)، وهي معاملات ثبات عالية، وبالتالي يمكن الوثوق في سلم تقدير الدرجات (الروبريك).

وفي ضوء آراء السادة المحكمين، وحساب ثبات قائمة التقدير تم وضع قائمة التقدير في صورتها النهائية(*).

رابعًا: معايير بناء برنامج تنمية مهارات التواصل الشفهي لدى التلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية.

تم تحديد العديد من المعايير الخاصة ببناء البرنامج القائم على مدخل الحواس المتعددة لتنمية مهارات التواصل الشفهي لدى التلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية، وذلك من خلال:

- دراسة خصائص التلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية.
- مراجعة الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة المتعلقة بتنمية مهارات التواصل الشفهي لدى هؤلاء التلاميذ.
- أهداف تعليم التلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية.

(*) ملحق (٤): قائمة تقدير لتقييم مهارات التحدث لدى التلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية (الصورة النهائية).

وتم حصر تلك المعايير، ووضعها في قائمة مبدئية، تم عرضها على مجموعة من السادة المحكمين من متخصصي المناهج وتعليم اللغة العربية ومعلميها، ومتخصصي التربية الخاصة، وموجهيها، ومعلميها؛ وذلك؛ وذلك لتعرف آرائهم حول:

- مدى مناسبة صياغة المعايير الواردة في القائمة.
- مدى انتماء المعايير للمحاور التي تندرج تحتها.
- الإضافة أو الحذف أو التعديل كما يرونه مناسبًا، لمزيد من ضبط القائمة.

وقد أبدى المحكمون آراءهم في قائمة المعايير، حيث أجمع أكثرهم على مناسبة القائمة في صورتها المبدئية، إلا أنهم أبدوا بعض الملاحظات التي استجابت لها الباحثتان، للوصول بقائمة معايير بناء برنامج قائم على مدخل الحواس المتعددة لتنمية مهارات التواصل الشفهي لدى التلاميذ ضعاف السمع بمدارس التربية الفكرية إلى صورتها النهائية(*).

خامسًا: بناء برنامج تنمية مهارات التواصل الشفهي لدى التلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية.

وتأسيسًا على ما تم التوصل إليه من:

- تحديد مهارات التواصل الشفهي المناسبة للتلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية.
- بناء اختبار التواصل الشفهي للتلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية.
- إعداد قائمة تقدير لتقييم مهارات التحدث للتلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية.

(*) ملحق (٥): معايير بناء برنامج قائم على مدخل الحواس المتعددة لتنمية مهارات التواصل الشفهي لدى التلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية (الصورة النهائية).

- تحديد معايير بناء برنامج تنمية مهارات التواصل الشفهي لدى التلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية.

فإنه يمكن بناء برنامج تنمية مهارات التواصل الشفهي المقدم للتلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية، ويتكون البرنامج مما يأتي:

١) أهداف البرنامـج

الهدف العام للبرنامج:

استهدف برنامج البحث الحالي تنمية مهارات مهارات التواصل الشفهي لدى التلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية.

الأهداف الإجرائية للبرنامج:

يتوقع في نهاية البرنامج أن يكون التلميذ قادرًا على أن:

- يحدد الفكرة العامة في النص المسموع.
- يحدد الأفكار الفرعية "الثانوية" في النص المسموع.
- يميز سمعيًا بين الكلمات المتشابهة والمتجاورة في المخرج.
- يرتب الأحداث وفق تتابع سماعها.
- يحدد الحالة النفسية للمتحدث: فرح، حزن، غضب، خوف .....إلخ.
- يتواصل بصريًا مع المستمعين له.
- يتحدث دون تردد أو خوف.
- ينطق الكلمات بوضوح.
- يقدم نفسه أو غيره للآخرين أو المستمعين.
- ينطق الأصوات المتجاورة والمتشابهة في النطق.
- يرتب حديثه ترتيبًا منطقيًا متسلسلًا.
- يستخدم عبارات الشكر، والاعتذار، والتهنئة، والمواساة، في المواقف التواصلية.
- يعبر بحركاته وإشاراته وإيماءاته عن معانيه.

٢) محتوى البرنامج:

تكون البرنامج من وحدتين، الأولى بعنوان: أسرتي، والثانية بعنوان: مدرستي، وتضمنت كل وحدة ثلاثة دروس، وفي كل درس من هذه الدروس تم تقديم النص المسموع متضمنًا مجموعة من الأنشطة والتدريبات ومجموعة من أنشطة التحدث ومواقفه، وتم وضع هذا المحتوى في صورة كتيب للتلميذ(*)؛ حيث يحتوي على مجموعة من الموضوعات من خارج الكتاب المدرسي، مع تضمينه العديد من الصور بكل موضوع، إضافة إلى بعض الأنشطة والتدريبات الخاصة بكل درس.

وقد أُعد كتيب التلميذ في ضوء الدراسات السابقة المتصلة بتنمية مهارات التواصل الشفهي لدى التلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية، وطبيعة مدخل الحواس المتعددة، وخصائص التلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية، وحاجاتهم.

٣) خطوات تدريس البرنامج:

في البحث الحالي يمكن استخدام مدخل الحواس المتعددة في تنمية مهارات التواصل الشفهي لدى التلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية، وذلك من خلال المراحل والخطوات الآتية:

مرحلة التهيئة، ويتم فيها:

- تجهيز البيئة الصفية، ووضع المقاعد، والتهوية، والإضاءة.
- تجهيز الوسائل التعليمية المستخدمة بأنواعها المختلفة.

مرحلة التمهيد: ويتم فيها عرض مجموعة من الصور أو فيديو تعليمي له علاقة بموضوع الدرس؛ وذلك لاستثارة حواس التلاميذ وأذهانهم لاستقبال المعلومات المقدمة.

(*) ملحق (٦): كتيب مهارات التواصل الشفهي للتلميذ ضعيف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية.

مرحلة تقديم النص المسموع، ويتم فيها:

- عرض النص المسموع على التلاميذ من خلال المسجل الصوتي أو أي وسيلة أخرى كالهاتف المحمول، مع استخدام مكبرات الصوت، ويكون النص المسموع مصحوبًا بمقاطع فيديو أو صور دالة على مضمونه.
- إجراء حوار مع التلاميذ في مضمون النص المسموع، وتحديد مستوياتهم في المهارات المراد تدريبهم عليها.

مرحلة النمذجة والمحاكاة، ويتم فيها:

- تقديم نموذج أدائي للمهارة المراد التدريب عليها، من خلال عرض فيديو لأداء المهارة، مع تقديم المعلم للإرشادات والتوجيهات اللازمة.
- محاكاة التلاميذ لنموذج أداء المهارة بمساعدة المعلم.

مرحلة التدريب والممارسة، ويتم فيها:

- تقديم مواقف جديدة للتواصل الشفهي.
- إتاحة الفرصة للتلاميذ لممارسة المهارات المراد تدريبهم عليها من خلال هذه المواقف.

مرحلة المراقبة والتقديم والتغذية الراجعة، ويتم فيها:

- مراقبة أداء كل تلميذ في أثناء ممارسة المهارة.
- تحديد جوانب القصور في الأداء، وجوانب القوة.
- تعزيز جوانب القوة، وتقديم الدعم للمتميزين في الأداء.
- تقديم أنشطة إثرائية من خلال الخطط التعليمية الفردية؛ لتدريب كل تلميذ على المهارات التي ظهر فيها القصور أو الضعف.

مرحلة التقويم: ويتم فيها تقويم أداء التلاميذ من خلال مجموعة من الأسئلة التقويمية، ومجموعة من مواقف التواصل الشفهي.

وهذه الإجراءات هي ما سيتم الالتزام بها في أثناء تدريس البرنامج.

ولتيسير تدريس البرنامج وفقًا للإجراءات السابقة تم إعداد دليل للمعلم(*) يبين كيفية استخدام مدخل الحواس المتعددة في تنمية مهارات التواصل الشفهي لدى التلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية، ويهدف إلى تقديم مجموعة من الإجراءات والإرشادات والتوجيهات التي يمكن أن يستعين بها المعلم عند تنمية تلك المهارات لدى هؤلاء التلاميذ.

وقد أُعد دليل المعلم في ضوء الدراسات السابقة المتصلة بتنمية مهارات التواصل الشفهي لدى التلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية، وطبيعة مدخل الحواس المتعددة، وخصائص التلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية، وحاجاتهم.

وقد تكون الدليل من العناصر الآتية: (مقدمة، فلسفة الدليل، أهمية الدليل، أهداف الدليل، توصيف الدليل (المحتوى، الوسائل، الأنشطة المصاحبة، أساليب التقويم)، الإجراءات التنفيذية لكل درس، ودور المعلم والمتعلم فيها، توجيهات عامة).

كما تم إعداد خطط تعليمية فردية(**) للتلاميذ في كل درس من دروس البرنامج؛ وذلك بهدف متابعة كل تلميذ بشكل فردي بناءً على قدراته ودرجة تقدمه في اكتساب مهارات التواصل الشفهي، وقد تكونت الخطة التعليمية الفردية مما يأتي: (بيانات عن تاريخ الخطة وأيامها واسم التلميذ وعنوان الدرس، الهدف العام للخطة، الأهداف السلوكية للخطة، الوسائل التعليمية المستخدمة بالخطة، إجراءات التدريس المتبعة بالخطة، إستراتيجيات التدريس المستخدمة بالخطة، الأنشطة التعليمية المستخدمة بالخطة، أساليب التعزيز المستخدمة بالخطة، أساليب التقويم المستخدمة بالخطة، مقترحات للخطة المستقبلية).

(*) ملحق (٧): دليل المعلم لتنمية مهارات التواصل الشفهي للتلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحل الابتدائية.

(**) ملحق (٨): نماذج من الخطط التعليمية الفردية للتلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية.

٤) الأنشطة التعليمية المصاحبة للبرنامج:

صاحب الدليل بعض الأنشطة التي يمكن أن تُسهم في تحقيق أهداف برنامج البحث الحالي، وقد تمثلت في تكليف التلاميذ بما يأتي:

- التحدث دون خوف أو تردد.
- نطق بعض الكلمات.
- الإجابة عن بعض الأسئلة.
- بعض الأنشطة الفردية والجماعية.

٥) الوسائل التعليمية المستخدمة بالبرنامج:

تم الاستعانة في أثناء تطبيق البرنامج بعدد من الوسائل التعليمية التي تساعد في تحقيق أهدافه، ومنها:

- صور ملونة.
- جهاز حاسوب.
- مكبرات للصوت.
- مجسمات توضيحية.
- طين صلصال.

٦) أدوات التقويم المستخدمة بالبرنامج:

يهدف التقويم في البحث الحالي إلى الكشف عن درجة نمو مهارات التواصل الشفهي لدى التلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية، ولذلك فقد استخدم البرنامج الحالي أدوات التقويم الآتية:

- اختبار التواصل الشفهي في التقويم المبدئي.
- التقويم البنائي من خلال الأنشطة والتدريبات الملحقة بكل درس.
- اختبار التواصل الشفهي في التقويم النهائي.

سادسًا: تطبيق البرنامج المقدم للتلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية.

تم تطبيق برنامج تنمية مهارات التواصل الشفهي لدى التلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية، من خلال الإجراءات الآتية:

- تحديد مجموعة البحث.
- التصميم التجريبي.
- التطبيق القبلي لاختبار التواصل الشفهي (أدوات القياس).
- تدريس برنامج البحث.
- التطبيق البعدي لاختبار التواصل الشفهي (أدوات القياس).

وفيما يأتي تناول ذلك تفصيلًا:

- تحديد مجموعة البحث:

تمثلت مجموعة البحث الحالي في مجموعة من التلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالصف الرابع والخامس والسادس الابتدائي، عددهم (١٢) تلميذًا بمدرسة الأمل للصم وضعاف السمع والتربية الفكرية ببلبيس، حيث تم الاطلاع على ملفات التلاميذ بالمدارس السابق ذكرها؛ وذلك لتحديد التلاميذ الذين يعانون من الضعف السمعي البسيط بدرجة تتفاوت بين ٢٧-٤٠ ديسيبل إلى جانب الإعاقة الفكرية البسيطة.

ثانيًا: التصميم التجريبي:

اعتمد البحث الحالي على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة، حيث تم تطبيق اختبار التواصل الشفهي قبليًّا على مجموعة البحث، ثم التدريس لها باستخدام برنامج قائم على مدخل الحواس المتعددة، ثم تطبيق اختبار التواصل الشفهي بعديًّا على نفس المجموعة.

وهذا التصميم يفيد في معرفة أثر برنامج قائم على مدخل الحواس المتعددة في تنمية مهارات التواصل الشفهي لدى التلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية؛ وذلك من خلال مقارنة النتائج التي يحصلون عليها عند تطبيق اختبار اختبار التواصل الشفهي عليهم قبليًا وبعديًا.

والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٩)

التصميم التجريبي للبحث

التطبيق القبلى لأدوات البحث	المعالجة التجريبية	التطبيق البعدي لأداتي البحث
- اختبار التواصل الشفهي للتلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية.	مجموعة البحث وعددها (١٢) تلميذ بمدرسة الأمل للصم وضعاف السمع والتربية الفكرية ببلبيس، ودرست باستخدام برنامج قائم على مدخل الحواس المتعددة.	- اختبار التواصل الشفهي للتلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية.

ثالثًا: التطبيق القبلي لاختبار التواصل الشفهي:

تم تطبيق اختبار التواصل الشفهي قبليًا على مجموعة البحث، قبل دراستهم لبرنامج تنمية مهارات التواصل الشفهي باستخدام مدخل الحواس المتعددة؛ وذلك بهدف تحديد مستوى هؤلاء التلاميذ في المهارات – موضع القياس– قبل بدء التطبيق، وقد تم إجراء التطبيق القبلي في أيام ٢٢، ٢٣، ٢٤ /٢/٢٠٢٢ بمدرسة الأمل للصم وضعاف السمع والتربية الفكرية ببلبيس، وقد روعي في تطبيق الاختبار الاعتبارات الآتية:

- أن يتم تطبيق الاختبار بشكل فردي لكل تلميذ على حدة.
- أن يتم التطبيق في مكان هادئ وبعيد عن مشتتات انتباه التلاميذ.
- شرح الهدف من هذا الاختبار، وتوضيح تعليماته.
- قراءة أسئلة الاختبار للتلاميذ في أثناء تطبيق الاختبار.

وقد تم تطبيق الاختبار في جلسات منفصلة لكل تلميذ، وبعد انتهاء التطبيق تم رصد الدرجات ومعالجتها إحصائيًا.

رابعًا: تدريس برنامج البحث:

تم تدريس برنامج تنمية مهارات التواصل الشفهي، والقائم على مدخل الحواس المتعددة لمجموعة البحث في الفترة من ٢٠٢٢/٢/٢٧م إلى ٢٠٢٢/٤/٧م أي لمدة ستة أسابيع، حيث جلست الباحثتان مع معلمات التلاميذ بالمدارس المختارة لإجراء التطبيق قبل تطبيق البرنامج؛ وذلك لتعريفهن بالبرنامج القائم على مدخل الحواس المتعددة، وإجراءات استخدامه، ووزعت عليهن نسخة من دليل المعلم وكتيب التلميذ، وقد أبدت المعلمات ارتياحهم لمدخل الحواس المتعددة؛ حيث إنه مناسب لخصائص التلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية، وفي أثناء تدريس البرنامج حضرت الباحثتان عددًا من الحصص مع معلمات التلاميذ، لمتابعة في تنفيذ البرنامج وفق الخطوات المحددة والجدول الزمني المحدد، وبعد الانتهاء من تنفيذ كل درس، كانت الباحثتان تجلسان معهن؛ لمناقشة بعض الملحوظات على عملية التدريس، ولكن في أثناء التطبيق ظهرت عدة مشكلات، مثل غياب بعض التلاميذ، وقد تم التغلب على ذلك باستبعاد التلاميذ الذين استمروا في الغياب، أما من التزموا بعد فترة فقد تم التدريس لهم بأسلوب التعليم الفردي، وباستخدام آلية إعادة الشرح، والجلسات الخاصة.

وفي المقابل، كانت هناك عوامل إيجابية أسهمت في إتمام التطبيق بالصورة المرجوة، أهمها:

- الترحيب بالباحثتين من قبل إدارة مدرسة الأمل للصم وضعاف السمع والتربية الفكرية ببلبيس، مما سهل إتمام تطبيق البرنامج.
- تجاوب معلمات التلاميذ مجموعة البحث بالمدرسة مع الباحثتين، وترحيبهن بتطبيق البرنامج مع التلاميذ.
- ارتياح التلاميذ مجموعة البحث للطريقة الجديدة، وقد ظهر ذلك في تفاعلهم مع المعلمات واندماجهم في ممارسة الأنشطة المقدمة.

- تواصل أولياء أمور التلاميذ مع الباحثتين؛ وأخذ نسخة من كتيب التلميذ ودليل المعلم؛ للاستفادة منهما في متابعة أبنائهم في المنزل.

خامسًا: التطبيق البعدي لاختبار التواصل الشفهي:

بعد الانتهاء من تدريس البرنامج تم تطبيق اختبار التواصل الشفهي بعديًّا على مجموعة البحث، وذلك أيام ١٠،١١،١٢/٤/٢٠٢٢م، وبعد انتهاء التطبيق تم رصد الدرجات ومعالجتها إحصائيًّا وتحليلها؛ وذلك لاستخلاص ما يترتب عليها من نتائج، وهذا ما سنتناوله فيما يأتي

"نتائج البحث وتفسيرها"

للتحقق من أثر البرنامج القائم على مدخل الحواس المتعددة لتنمية مهارات التواصل الشفهي لدى التلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية، من خلال المقارنة بين أداء مجموعة البحث قبليًا وبعديًا تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- اختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب الدرجات المرتبطة Wilcoxon Signed Ranks Test، لحساب الفرق بين متوسطي رتب أزواج الدرجات المرتبطة.
- معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (r_{prb}) Matched- Pairs Rank biserial correlation لمعرفة حجم تأثير البرنامج (أو قوة العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع) الذي يتم حسابه من المعادلة الآتية:

$$\mathbf{r_{prb} = \frac{4(T1)}{n(n+1)} - 1}$$

حيث: r_{prb} = حجم التأثير أو قوة العلاقة (معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة).

T1 = مجموع الرتب ذات الإشارة الموجبة. n = عدد أزواج الدرجات.

ويتم تفسير (r_{prb}) كما يأتي:

إذا كان: (r_{prb}) < ٠.٤ فيدل على علاقة ضعيفة أو حجم تأثير ضعيف.

إذا كان: ٠.٤ ≤(r_{prb}) < ٠.٧ فيدل على علاقة متوسطة أو حجم تأثير متوسط.

إذا كان: ٠.٧ ≤(r_{prb}) < ٠.٩ فيدل على علاقة قوية أو حجم تأثير قوي.

إذا كان (r_{prb}) ≤ ٠.٩ فيدل على علاقة قوية جدًا أو حجم تأثير قوي جدًا ***(عزت حسن، ٢٠١١: ٢٨٠).***

- حساب نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك *Modified* Blake's Gain Ratio التي يتم حسابها من المعادلة الآتية:

$$MG_{Blake} = \frac{M_2 - M_1}{P - M_1} + \frac{M_2 - M_1}{P}$$

حيث: MG_{Blake} = نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك.

M_1 = متوسط القياس القبلي، M_2 = متوسط القياس البعدي.

P = الدرجة الممكنة للاختبار (النهاية العظمي).

ويمتد مدى نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك من (صفر) إلى (٢)، بحيث:

إذا كانت: قيمة نسبة الكسب المعدلة < ١ يعد البرنامج غير فعَّال، أو غير مقبول الفعالية، أو منخفض الفعالية.

إذا كانت: ١ ≤ قيمة نسبة الكسب المعدلة < ١.٢ يعد البرنامج معقولًا أو متوسط الفعالية. أي أن الحد الأدنى المقبول لنسبة الكسب المعدلة هو الواحد الصحيح.

إذا كانت: قيمة نسبة الكسب المعدلة ≤ ١.٢ يعد البرنامج فعَّالًا ومقبولًا، وهي القيمة التي اقترحها بلاك للحكم على فاعلية البرنامج ***(عزت حسن، ٢٠١١: ٢٩٧-٢٩٨).***

وكانت النتائج كما يأتي:

١- عرض النتائج الخاصة بالفرض الأول ومناقشتها:

لاختبار صحة الفرض الأول للبحث، والذي ينص على أنه " **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ مجموعة البحث**

في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التواصل الشفهي ككل لصالح رتب درجات التلاميذ في التطبيق البعدي"، تم حساب اختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب للدرجات المرتبطة Wilcoxon Signed Ranks Test، لحساب الفرق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التواصل الشفهي ككل، كما تم حساب معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (rprb) Matched-Pairs Rank biserial correlation لمعرفة حجم تأثير المتغير المستقل في مهارات التواصل الشفهي ككل (أو قوة العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع)، كما تم حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك، لبيان فاعلية المعالجة التجريبية، والجدولان (٩)، (١٠) يوضحان ذلك:

جدول (١٠) نتائج اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Signed Ranks Test عند دراسة الفرق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التواصل الشفهي ككل

المهارة	الإشارات (البعدي- القبلي)	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (rprb)	مستوى التأثير
مهارات التواصل الشفهي	السالبة(*)	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٠٦٤	٠.٠١	١	قوي جدًا
	الموجبة(**)	١٢	٦.٥٠	٧٨.٠٠				
	صفرية(***)	٠						

(*) الإشارة السالبة: عندما يكون: البعدي < القبلي.

(**) الإشارة الموجبة: عندما يكون: البعدي > القبلي.

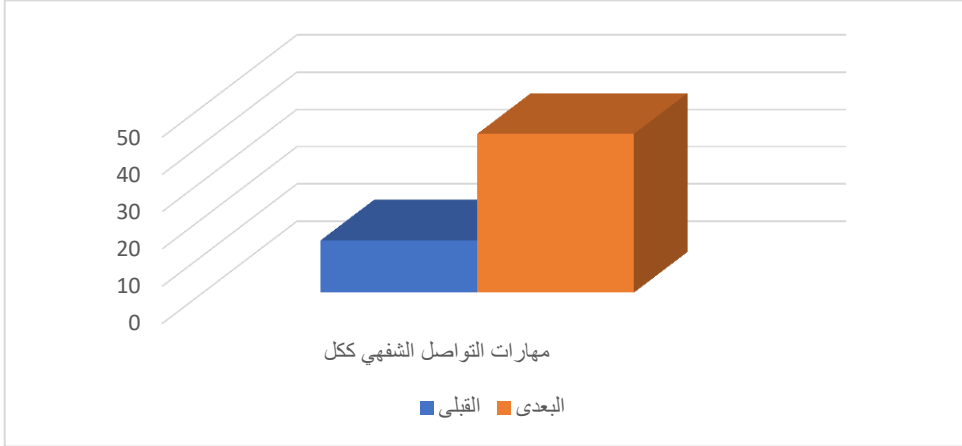
(***) الإشارة صفرية: عندما يكون: البعدي = القبلي.

المهارة	الإشارات (البعدي-القبلي)	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (rprb)	مستوى التأثير
ككل								

جدول (١١) نسبة الكسب المعدلة لـ Blake، في مهارات التواصل الشفهي ككل

المهارات	متوسط التطبيق القبلي	متوسط التطبيق البعدي	النهاية العظمى للاختبار	درجة الكسب(*)	نسبة الكسب المعدلة لـ Blake
مهارات التواصل الشفهي ككل	١٤.٠٠	٤٢.٥٨	٥٥	٢٨.٥٨	١.٢٢

والرسم البياني الآتي يوضح الفروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التواصل الشفهي ككل:



(*) درجة الكسب = (متوسط التطبيق البعدي – متوسط التطبيق القبلي).

شكل (١) الفروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التواصل الشفهي ككل

يتضح من الجدولين (١٠)، (١١) ما يأتي:

- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوي ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التواصل الشفهي ككل لصالح رتب درجات طلاب في التطبيق البعدي.
- تشير قيم معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (rprb) التي تساوي (١) إلى: وجود تأثير قوي جدًا للمعالجة التجريبية في تنمية مهارات التواصل الشفهي ككل لدى الطلاب مجموعة البحث في التطبيق البعدي مقارنةً بالتطبيق القبلي.
- أن قيم نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك في مهارات التواصل الشفهي ككل أكبر من القيمة (١.٢) التي اقترحها بلاك للحكم على فاعلية المعالجة التجريبية، مما يشير إلى أن المعالجة التجريبية فعَّالة في تنمية مهارات التواصل الشفهي ككل لدى مجموعة البحث.
- مما سبق يتبين تحقق الفرض الأول من فروض البحث.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات، مثل دراسات: ***حسن أحمد (٢٠١٠)؛ علي جاب الله (٢٠١٣)؛ حسن شحاتة، وعطاء بحيري، علي جاب الله، ومحمد زغاري (٢٠١٤)؛ سليمان داود (٢٠١٤)؛ محمد الريس (٢٠١٥)؛ ريم عبد العظيم (٢٠١٨)؛ ولاء نميس (٢٠١٩)؛ أسماء أحمد (٢٠٢٠)***، ويمكن تفسير تلك النتائج بأن البرنامج القائم على مدخل الحواس المتعددة قد أدى إلى:

- توظيف جميع حواس التلاميذ مجتمعة، مما ساعد في زيادة انتباههم وتركيزهم في المحتوى المقدم.
- توظيف الوسائل التعليمية المتنوعة السمعية والبصرية والحركية، مما أدى إلى إتاحة بيئة تعليمية مليئة بالمتعة والبهجة.
- زيادة ثقة التلاميذ بأنفسهم، من خلال التنوع في استخدام أساليب التعزيز الإيجابي.
- زيادة دافعيتهم للتعلم، لحصولهم على تعلم يناسب قدراتهم وإمكاناتهم.
- تنويع أساليب التعلم، مما ساعد في تلبية الحاجات المختلفة للتلاميذ.
- توفير فرص للتعلم التعاوني، والتعلم الفردي حسب حاجة كل تلميذ.
- توفير نوع من التعليم المباشر المناسب لإمكانات كل تلميذ وقدراته.

عرض النتائج الخاصة بالفرض الثاني ومناقشتها:

لاختبار صحة الفرض الثاني للبحث، والذي ينص على أنه "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات رتب درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التواصل الشفهي (مهارات الاستماع ككل) وفي كل مهارة فرعية من مهارات الاستماع على حدة، لصالح رتب درجات التلاميذ في التطبيق البعدي**"، تم حساب اختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب للدرجات المرتبطة Wilcoxon Signed Ranks Test، لحساب الفرق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التواصل الشفهي (مهارات الاستماع ككل) وفي كل مهارة فرعية من مهارات الاستماع على حدة، كما تم حساب معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (rprb) Matched– Pairs Rank biserial correlation لمعرفة حجم تأثير المتغير المستقل في مهارات التواصل الشفهي (مهارات الاستماع ككل) وفي كل مهارة فرعية من مهارات الاستماع على حدة (أو قوة

العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع)، كما تم حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك، لبيان فاعلية المعالجة التجريبية، والجدولان (١١)، (١٢) يوضحان ذلك:

جدول (١٢) نتائج اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Signed Ranks Test عند دراسة الفرق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التواصل الشفهي (مهارات الاستماع ككل) وفي كل مهارة فرعية من مهارات الاستماع على حدة

المهارة	الإشارات (البعدي- القبلي)	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (rprb)	مستوى التأثير
١	السالبة(*)	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.١١١	٠.٠١	١	قويّ جدًا
	الموجبة(**)	١٢	٦.٥٠	٧٨.٠٠				
	صفرية(***)	٠						
٢	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.١٠٠	٠.٠١	١	قويّ جدًا
	الموجبة	١٢	٦.٥٠	٧٨.٠٠				
	صفرية	٠						
٣	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٢١٧	٠.٠١	١	قويّ جدًا
	الموجبة	١٢	٦.٥٠	٧٨.٠٠				
	صفرية	٠						
٤	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٣٥٧	٠.٠١	١	قويّ جدًا
	الموجبة	١٢	٦.٥٠	٧٨.٠٠				
	صفرية	٠						
٥	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.١٠٠	٠.٠١	١	قويّ جدًا
	الموجبة	١٢	٦.٥٠	٧٨.٠٠				

(*) الإشارة السالبة: عندما يكون: البعدي < القبلي.

(**) الإشارة الموجبة: عندما يكون: البعدي > القبلي.

(***) الإشارة صفرية: عندما يكون: البعدي = القبلي.

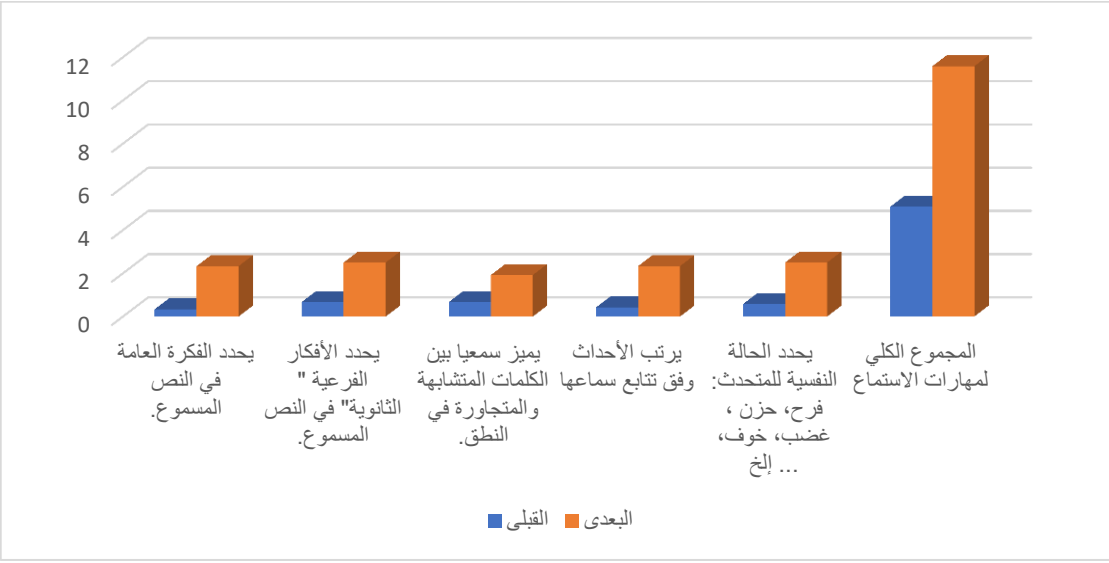
المهارة	الإشارات (البعدي- القبلي)	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (rprb)	مستوى التأثير
	صفرية	٠						
مهارات الاستماع ككل	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٠٧٤	٠.٠١	١	قويّ جدًا
	الموجبة	١٢	٦.٥٠	٧٨.٠٠				
	صفرية	٠						

جدول (١٣) نسبة الكسب المعدلة لـ Blake، في (مهارات الاستماع ككل) وفي كل مهارة فرعية من مهارات الاستماع على حدة

المهارات	متوسط التطبيق القبلي	متوسط التطبيق البعدي	النهاية العظمى للاختبار	درجة الكسب(*)	نسبة الكسب المعدلة لـ Blake
١	٠.٣٣	٢.٣٣	٣	٢	١.٤٢
٢	٠.٦٧	٢.٥٠	٣	١.٨٣	١.٤٠
٣	٠.٦٧	١.٩٢	٣	١.٢٥	٠.٩٥
٤	٠.٤٢	٢.٣٣	٣	١.٩١	١.٣٨
٥	٠.٥٨	٢.٥٠	٣	١.٩٢	١.٤٣
مهارات الاستماع ككل	٥.٠٨	١١.٥٨	١٥	٦.٥٠	١.٠٩

(*) درجة الكسب = (متوسط التطبيق البعدي – متوسط التطبيق القبلي).

والرسم البياني الآتي يوضح الفروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التواصل الشفهي (مهارات الاستماع ككل) وفي كل مهارة فرعية من مهارات الاستماع على حدة:



شكل (٢) الفروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التواصل الشفهي (مهارات الاستماع ككل) وفي كل مهارة فرعية من مهارات الاستماع على حدة

يتضح من الجدولين (١٢)، (١٣) ما يأتي:

- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التواصل الشفهي (مهارات الاستماع ككل) وفي كل مهارة فرعية من مهارات الاستماع على حدة، لصالح رتب درجات التلاميذ في التطبيق البعدي.

- وتشير قيم معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (rprb) التي تساوي (١) إلى: وجود تأثير قوي جدًا لـ (المعالجة التجريبية) في تنمية (مهارات الاستماع ككل) وفي كل مهارة فرعية من مهارات الاستماع على حدة لدى التلاميذ مجموعة البحث في التطبيق البعدي مقارنةً بالتطبيق القبلي.

أن قيم نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك في (مهارات الاستماع ككل) وفي كل مهارة فرعية من مهارات الاستماع على حدة أكبر من القيمة (١.٢) التي اقترحها بلاك للحكم على فاعلية المعالجة التجريبية؛ عدا مهارة (التمييز سمعيًا بين الكلمات المتشابهة والمتجاورة في المخرج) حيث كانت قيمة نسبة الكسب المعدل لـ بلاك أقل من الواحد الصحيح؛ مما يشير إلى أن المعالجة التجريبية فعَّالة بدرجة كبيرة في تنمية (مهارات الاستماع ككل) وفي كل مهارة فرعية من مهارات الاستماع على حدة ، عدا مهارة (التمييز سمعيًا بين الكلمات المتشابهة والمتجاورة في المخرج) فكانت فاعلية البرنامج فيها ضعيفة، وذلك قد يرجع إلى حاجة التلاميذ مجموعة البحث إلى مدة زمنية أطول للتدريب على هذه المهارة، أو لحاجتهم إلى تكثيف الأنشطة اللازمة للتدريب على هذه المهارة.

- مما سبق يتبين تحقق الفرض الثاني من فروض البحث.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات، مثل دراسات: ***حسن أحمد (٢٠١٠)؛ حسن شحاتة، وعطاء بحيري، علي جاب الله، ومحمد زغاري (٢٠١٤)؛ سليمان داود (٢٠١٤)؛ محمد الريس (٢٠١٥)؛ ولاء نميس (٢٠١٩)؛ أحمد رشوان، وهند عبد المالك، وعبد الوهاب عامر (٢٠٢٠)؛ أسماء أحمد (٢٠٢٠)***، ويمكن تفسير تلك النتائج بأن البرنامج القائم على مدخل الحواس المتعددة قد أدى إلى:

- التكامل بين حواس التلاميذ، وتعويض العجز في بعض الحواس، وتقوية الإيجابيات في الحواس الأخرى.
- عرض المعلومات في أشكال وصيغ مختلفة، مما أدى إلى تلبية الأنماط والحاجات المختلفة لجميع التلاميذ.
- استخدام الوسائط المتعددة مما ساعد على تعزيز عملية التعلم، ومعالجة القصور المترتب على الاعتماد على بعض الحواس دون الأخرى، كما أدى إلى استقبال التلاميذ النشط للمعلومات والمهارات المستهدفة.
- توفير بيئة مثيرة وممتعة للتلاميذ.

عرض النتائج الخاصة بالفرض الثالث ومناقشتها:

لاختبار صحة الفرض الثالث للبحث والذى ينص على أنه " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات رتب درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التواصل الشفهي (مهارات التحدث ككل) وفي كل مهارة فرعية من مهارات التحدث على حدة، لصالح رتب درجات التلاميذ في التطبيق البعدي**"، تم حساب اختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب للدرجات المرتبطة Wilcoxon Signed Ranks Test، لحساب الفرق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التواصل الشفهي (مهارات التحدث ككل) وفي كل مهارة فرعية من مهارات التحدث على حدة، كما تم حساب معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (rprb) Matched- Pairs Rank biserial correlation لمعرفة حجم تأثير المتغير المستقل في مهارات التواصل الشفهي (مهارات التحدث ككل) وفي كل مهارة فرعية من مهارات التحدث على حدة (أو قوة العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع)، كما تم حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك، لبيان فاعلية المعالجة التجريبية، والجدولان (١٣)، (١٤) يوضحان ذلك:

جدول (١٤) نتائج اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Signed Ranks Test عند دراسة الفرق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التواصل الشفهي (مهارات التحدث ككل) وفي كل مهارة فرعية من مهارات التحدث على حدة

المهارة	الإشارات (البعدي– القبلي)	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (rprb)	مستوى التأثير
١	السالبة(*)	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٠٨٢	٠.٠١	١	قوي جدًا
	الموجبة(**)	١٢	٦.٥٠	٧٨.٠٠				
	صفرية(***)	٠						
٢	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٩٦٣	٠.٠١	١	قوي جدًا
	الموجبة	١٢	٦.٥٠	٧٨.٠٠				
	صفرية	٠						
٣	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.١٠٩	٠.٠١	١	قوي جدًا
	الموجبة	١٢	٦.٥٠	٧٨.٠٠				
	صفرية	٠						
٤	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٠٧٨	٠.٠١	١	قوي جدًا
	الموجبة	١٢	٦.٥٠	٧٨.٠٠				
	صفرية	٠						
٥	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٠٨١	٠.٠١	١	قوي جدًا
	الموجبة	١٢	٦.٥٠	٧٨.٠٠				
	صفرية	٠						

(*) الإشارة السالبة: عندما يكون: البعدي < القبلي.

(**) الإشارة الموجبة: عندما يكون: البعدي > القبلي.

(***) الإشارة صفرية: عندما يكون: البعدي = القبلي.

المهارة	الإشارات (البعدي – القبلي)	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (rprb)	مستوى التأثير
٦	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.١٠٠	٠.٠١	١	قوي جدًا
	الموجبة	١٢	٦.٥٠	٧٨.٠٠				
	صفرية	٠						
٧	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.١١٥	٠.٠١	١	قوي جدًا
	الموجبة	١٢	٦.٥٠	٧٨.٠٠				
	صفرية	٠						
٨	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٠٩٧	٠.٠١	١	قوي جدًا
	الموجبة	١٢	٦.٥٠	٧٨.٠٠				
	صفرية	٠						
مهارات التحدث ككل	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٠٦٨	٠.٠١	١	قوي جدًا
	الموجبة	**١٢**	**٦.٥٠**	٧٨.٠٠				
	صفرية	**٠**						

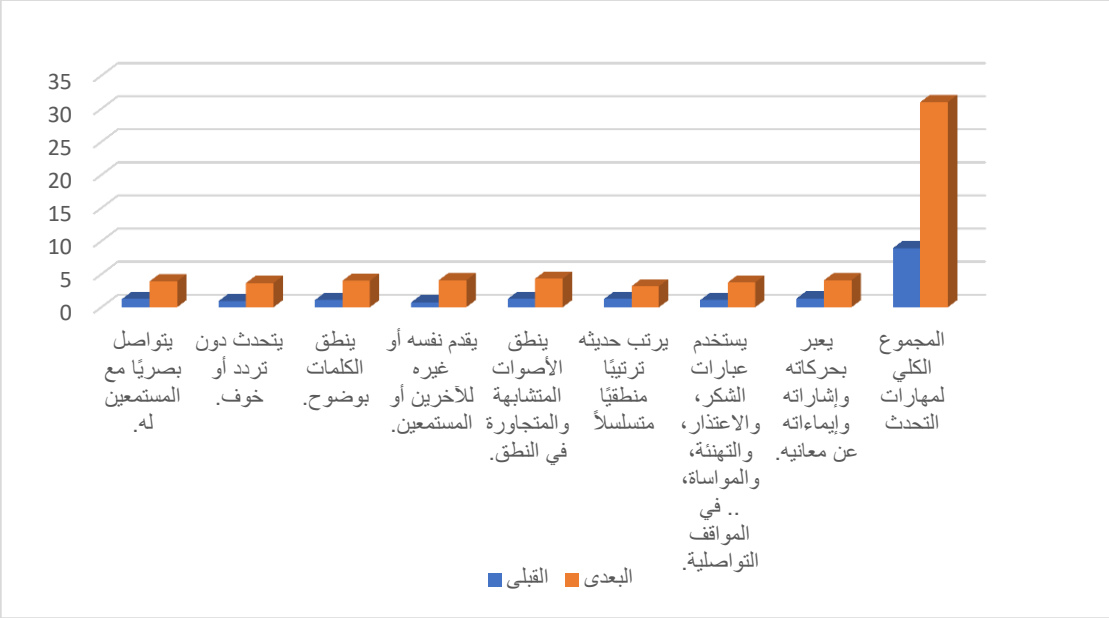
جدول (١٥) نسبة الكسب المعدلة لـ Blake، في (مهارات التحدث ككل) وفي كل مهارة فرعية من مهارات التحدث على حدة

المهارات	متوسط التطبيق القبلي	متوسط التطبيق البعدي	النهاية العظمى للاختبار	درجة الكسب(*)	نسبة الكسب المعدلة لـ Blake

(*) درجة الكسب = (متوسط التطبيق البعدي – متوسط التطبيق القبلي).

المهارات	متوسط التطبيق القبلي	متوسط التطبيق البعدي	النهاية العظمى للاختبار	درجة الكسب(*)	نسبة الكسب المعدلة لـ Blake
١	١.٢٥	٣.٩٢	٥	٢.٦٧	١.٢٥
٢	٠.٩٢	٣.٦٧	٥	٢.٧٥	١.٢٢
٣	١.٠٨	٤.٠٠	٥	٢.٩٢	١.٣٣
٤	٠.٧٥	٤.٠٨	٥	٣.٣٣	١.٤٥
٥	١.٢٥	٤.٣٣	٥	٣.٠٨	١.٤٤
٦	١.٢٥	٣.١٧	٥	١.٩٢	٠.٩٠
٧	١.٠٨	٣.٧٥	٥	٢.٦٧	١.٢٢
٨	١.٣٣	٤.٠٨	٥	٢.٧٥	١.٣٠
مهارات التحدث ككل	٨.٩٢	٣١.٠٠	٤٠	٢٢.٠٨	١.٢٦

والرسم البياني الآتي يوضح الفروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التواصل الشفهي (مهارات التحدث ككل) وفي كل مهارة فرعية من مهارات التحدث على حدة:



شكل (٣) الفروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التواصل الشفهي (مهارات التحدث ككل) وفي كل مهارة فرعية من مهارات التحدث على حدة

يتضح من الجدولين (١٤)، (١٥) ما يأتي:

- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التواصل الشفهي (مهارات التحدث ككل) وفي كل مهارة فرعية من مهارات التحدث على حدة، لصالح رتب درجات التلاميذ في التطبيق البعدي.
- وتشير قيم معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (rprb) التي تساوي (١) إلى: وجود تأثير قوي جدًا لـ (المعالجة التجريبية) في تنمية (مهارات التحدث ككل) وفي كل مهارة فرعية من مهارات التحدث على حدة لدى التلاميذ مجموعة البحث في التطبيق البعدي مقارنةً بالتطبيق القبلي.

- أن قيم نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك في (مهارات التحدث ككل) وفي كل مهارة فرعية من مهارات التحدث على حدة أكبر من القيمة (١.٢) التي اقترحها بلاك للحكم على فاعلية المعالجة التجريبية، عدا مهارة (ترتيب حديثه ترتيبًا منطقيًا متسلسلًا) كانت قيمة نسبة الكسب المعدل لـ بلاك أقل من الواحد الصحيح؛ مما يشير إلى أن المعالجة التجريبية فعَّالة بدرجة كبيرة في تنمية (مهارات التحدث ككل) وفي كل مهارة فرعية من مهارات التحدث، عدا مهارة (يرتب حديثه ترتيبًا منطقيًا متسلسلًا) التي كانت الفاعلية فيها ضعيفة.
- مما سبق يتبين تحقق الفرض الثالث من فروض البحث.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات، مثل مثل دراسات: ***حسن أحمد (٢٠١٠)؛ علي جاب الله (٢٠١٣)؛ حسن شحاتة، وعطاء بحيري، علي جاب الله، ومحمد زغاري (٢٠١٤)؛ سليمان داود (٢٠١٤)؛ محمد الريس (٢٠١٥)؛ ريم عبد العظيم (٢٠١٨)؛ ولاء نميس (٢٠١٩)؛ أسماء أحمد (٢٠٢٠)***، ويمكن تفسير تلك النتائج بأن البرنامج القائم على مدخل الحواس المتعددة قد أدى إلى:

- استخدام الوسائل التعليمية المتنوعة، والوسائط المتعددة، والتي ساعدت في إيجاد بيئة مبهجة للتلاميذ، مما أدى إلى كسر حاجز الخوف والتردد والقلق من التحدث أمام الآخرين.
- عرض المعلومات في أشكال وصيغ مختلفة، مما أدى إلى تلبية الأنماط والحاجات المختلفة لجميع التلاميذ.

- مراعاة النظام المنطقي في تنمية مهارات التواصل الشفهي للتلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية، والبدء بالسهل في تعليمهم، وهو ما يتناسب مع خصائصهم.
- توفير نوع من التعليم التشخيصي، مما ساعد في تشخيص حالة كل تلميذ، وتحديد حاجاتهم، وقدراتهم، وإمكاناتهم، وتقديم التعليم المناسب لهم.
- التكامل بين حواس التلاميذ، وتعويض العجز في بعض الحواس، وتقوية الإيجابيات في الحواس الأخرى.
- توفير مواقف طبيعية من واقع الحياة اليومية للتلاميذ؛ لتدريبهم على مهارات التحدث المستهدفة، وهو ما أدى إلى تحسين قدرة التلاميذ على التواصل الاجتماعي.

أما مهارة (يرتب حديثه ترتيبًا منطقيًّا متسلسلًا) فكانت الفاعلية فيها ضعيفة، وذلك قد يرجع إلى حاجة التلاميذ مجموعة البحث إلى مدة زمنية أطول للتدريب على هذه المهارة، أو لحاجتهم إلى تكثيف الأنشطة اللازمة للتدريب على هذه المهارة.

مما تقدم يتبين أثر البرنامج القائم على مدخل الحواس المتعددة في تنمية مهارات التواصل الشفهي لدى التلاميذ ضعاف السمع من ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية.

"توصيات البحث"

بناءً على النتائج التي توصل إليها البحث الحالي، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- توظيف أكثر من حاسة لدى التلاميذ في تدريبهم على مهارات التواصل الشفهي.
- التعامل مع كل تلميذ على أنه حالة قائمة بذاتها، وله خصائصه وقدراته وميوله وحاجاته الخاصة به.
- التواصل مع أسرة كل تلميذ؛ لتعرف حاجاتهم ومشكلاتهم، ومراعاة ذلك عند تنمية مهارات التواصل الشفهي لديهم.
- إعادة النظر في مناهج اللغة العربية لهذه الفئة من التلاميذ، وربطها بخصائصهم ومجتمعهم؛ حيث يتم الاندماج بين التلاميذ وما يتعلمونه.
- الاهتمام باختيار موضوعات الاستماع، ومواقف التحدث مما يرتبط بحياة التلميذ، ويعبر عن احتياجاته.
- إعداد دورات تدريبية مستمرة لمعلمي التربية الفكرية، وتشجيعهم على توظيف الوسائل والأدوات التي تستثمر حواس التلاميذ في تنمية مهارات التواصل الشفهي لديهم.

"مقترحات البحث"

- فاعلية الخطط التعليمية الفردية في تنمية مهارات التواصل الشفهي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
- برنامج قائم على مدخل الحواس المتعددة لتنمية مهارات التعبير الشفهي الوظيفي لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية.
- استخدام مدخل الحواس المتعددة في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية بالمرحلة الابتدائية.
- تطوير منهج اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية في ضوء مستوياته المعيارية.
- تقويم منهج اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية في ضوء مدخل الحواس المتعددة.

المراجـــــع

أولًا : المراجع العربية

إبراهيم محمد عطا (٢٠٠٦). المرجع في تدريس اللغة العربية. ط (٢)، القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

إبرهيم القريوتي (٢٠٠٦). الإعاقة السمعية. الأردن: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

أحمد محمد حسن نصر (٢٠٢١). برنامج قائم على مدخل الحواس المتعددة لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى دارسات مدارس الفصل الواحد. ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية: جامعة بنها.

أحمد محمد علي رشوان، وهند مكرم عبد الحارس عبد المالك، وعبد الوهاب هاشم سيد عامر (٢٠٢٠). تنمية مهارات الاستماع والقراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بطيئي التعلم باستخدام إستراتيجية الحواس المتعددة VACT. *المجلة التربوية لتعليم الكبار*: كلية التربية، جامعة أسيوط، ٢(١)، ٤٧٢-٤٩٨.

أسماء أحمد عبد المنعم أحمد (٢٠٢٠). استخدام القصص الرقمية في تنمية مهارات التواصل الشفهي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية. ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية: جامعة بنها.

آمال عبد السميع مليجي باظة، وحمادة محمد سليمان خلاف، وفريدة عبد الغني السماحي (٢٠١٩). فعالية برنامج إرشادي أسري لتنمية الحصيلة اللغوية للأطفال ضعاف السمع المعاقين عقليًا. مجلة كلية التربية: جامعة كفر الشيخ، ١٩(١)، ٣٠٧-٣٣٦.

أمية يوسف رحمة (٢٠١٢). فاعلية برنامج الحواس المتعددة في كتابة اللام الشمسية واللام القمرية في المرحلة الأساسية الدنيا. مجلة رسالة المعلم: الأردن، ٥٠(٣،٢)، ٨٣-٨٦.

تفاحة بوثلجة، ويمينة بوستة (٢٠٢١). إستراتيجية الحواس المتعددة وفاعليتها في تنمية المهارات القرائية عند ضعاف السمع. *مجلة الكلم*: جامعة أحمد بن بلة وهران، مختبر اللهجات ومعالجة الكلام، الجزائر، ٦(١)، ٢٠٥-٢٢٤.

تهاني عبد الكريم السيد (٢٠١٠). مدى فاعلية برنامج علاجي متعدد الحواس في تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال من ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط. ماجستير (غير منشورة)، كلية الآداب: جامعة عين شمس.

حسن سيد حسن شحاتة، وعطاء عمر بحيري، ونهى محمد عبد الرحمن محمد (٢٠١٩). فاعلية برنامج قائم على مدخل الحواس المتعددة في علاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية*: جامعة بنها، ٣٠(١١٩)، ١٣٩-١٥٩.

حسن محمد سعيد حسن أحمد (٢٠١٠). فاعلية برنامج للتدخل المبكر لتنمية بعض المهارات اللغوية لدى الأطفال المتخلفين عقليًا القابلين للتعلم. مجلة كلية التربية: جامعة بورسعيد، العدد الثامن، ٣٩٨-٤٣٤.

حسين عبد الحليم حسين خليل، وسهير سليمان الصباح (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية الحواس المتعددة لعلاج عسر الكتابة لدى طلبة غرف المصادر. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، مصر، ١٠(٣٥)، ١-٢٤.

دعاء حسني شعبان (٢٠٠٩). *فعالية برنامج لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى الأطفال متعددي الإعاقة*. ماجستير (غير منشورة)، كلية رياض الأطفال: جامعة القاهرة.

رأفت عوض خطاب (٢٠١٤). مدخل إلى الإعاقة العقلية. الدمام: مكتبة المتنبي.

رشدي أحمد عبد الله طعيمة (١٩٩٩). تدريس العربية في التعليم العام. القاهرة: دار الفكر العربي.

رفعت محمود بهجات (٢٠٠٤). أساليب التعلم للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.

ريم أحمد عبد العظيم (٢٠١٨). برنامج قائم على المدخل الإنساني لتنمية التعبير الشفوي وخفض قلق التحدث لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (٢٣١)، ١٦-٦٥.

زينب محمود أبو العينين شقير (٢٠٢٠). الإعاقات المزدوجة والمتعددة: المفهوم- التصنيف- محكات التشخيص. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، العدد (١٤)، ٦٤٩-٦٦٨.

سارة عبد الله حمد المنيف (٢٠٢١). أثر إستراتيجية الحواس المتعددة في تحسين القراءة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهم. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، العدد (١٨)، ١٧٥-١٩٧.

سالم بن ناصر الكحالي (٢٠١١). صعوبات تعلم القراءة تشخيصها وعلاجها. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

سحر منصور القطاوي، وعبير طوسون المساعد (٢٠١٤). مدخل للإعاقة السمعية. الرياض: دار الزهراء.

سعيد لافي (٢٠١٥). تعليم اللغة العربية المعاصرة. القاهرة: عالم الكتب.

سلمان بن عايد الجهني (٢٠١٧). أثر استخدام إستراتيجية الحواس المتعددة في علاج العسر القرائي لدى طلبة صعوبات التعلم. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، دار سمات للدراسات والأبحاث، الأردن، ٦(٤)، ٤١-٥١.

سليمان حمودة محمد داود (٢٠١٤). برنامج قائم على بعض إستراتيجيات تعلم اللغة لتنمية مهارات التواصل الشفوي لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية، دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية: بنها.

سماح محمد محب عبده (٢٠١٦). فاعلية استخدام المدخل المتعدد الحواس لعلاج صعوبات التعلم لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بمحافظة عقلة الصقور. *مجلة القراءة والمعرفة*، مصر، العدد (١٨١)، ١-٥١.

طارق عبد الرؤوف عامر، وربيع عبد الرؤوف محمد (٢٠٠٨). الإعاقة العقلية، القاهرة: مؤسسة طيبة.

عادل عبد الله محمد (٢٠٠٤). الإعاقة العقلية. القاهرة: دار الرشاد.

عبد الرحمن سيد سليمان (٢٠٠١). سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة الجزء الثالث (ذوو الحاجات الخاصة الخصائص والسمات). القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

عبد الستار محفوظي، وتشارلز هينز، ومسعد أبو الديار، وجاد البحيري (٢٠١٠). إستراتيجيات نموذجية لتدريس مهارات القراءة وفق طريقة أورتن وغيلنهام (طريقة الحواس المتعددة). الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.

عبد الله أحمد حسين، وبجداء الهدباني (٢٠١٦). فاعلية برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية الحواس المتعددة لعلاج بعض صعوبات التعلم. مجلة المعهد الدولي للدراسة والبحث، جسر، بريطانيا، ٢(٦)، ١-٣٢.

عبد المطلب أمين القريطي (٢٠٠١). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم. ط(٣)، القاهرة: دار الفكر العربي.

عزت عبد الحميد محمد حسن (٢٠١١). الإحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات باستخدام SPSS 18. القاهرة: دار الفكر العربي.

علي أحمد مدكور (٢٠٠٨). تدريس فنون اللغة العربية. القاهرة: دار الفكر العربي.

علي سعد جاب الله (٢٠١٣). برنامج مقترح في الألعاب اللغوية وتمثيل الأدوار لتنمية مهارات التعبير الشفوي المناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التربية الفكرية. مجلة كلية التربية: جامعة الأزهر، ٦(١٥٦)، ٢١٩-٢٨٣.

علي عبد المحسن الحديبي، وصالح عياد الحجوري، وعلي محمد الغامدي (٢٠٢٠). المهارات اللغوية للأطفال: تحديدها، وتنميتها، وتقويمها.جامعة الملك عبد العزيز: مركز النشر العلمي.

عواطف محمد محمد حسانين (٢٠١٣). تربية وتعليم الأطفال المعاقين سمعيًا في القرن الحادي والعشرين. القاهرة: المكتبة الأكاديمية.

فاروق محمد صادق (٢٠١٠). اللغة والتواصل لذوي الاحتياجات الخاصة، القاهرة: دار رواء للنشر والتوزيع.

فاطمة عاطف علي السيد سلام (٢٠١٧). فاعلية برنامج إرشادي في تنمية مهارات السلوك التكيفي والمهارات العملية لدى الأطفال مزدوجي الإعاقة (عقلية – سمعية). المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية، مؤسسة د.حنان درويش للخدمات اللوجستية والتعليم التطبيقي، العدد (٧)، ٢١٧-٢٢٧.

فهيم مصطفى (٢٠٠١). مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة التشخيص والعلاج. القاهرة: دار الفكر العربي.

ماهر تيسير شرادقة، وإبراهيم عبد الله الزريقان (٢٠١٢). فاعلية برنامج تعليمي محوسب لتنمية اللغة التعبيرية لدى عينة من الطلبة ذوي الإعاقة السمعية البسيطة. مجلة دراسات العلوم التربوية، عمادة البحث العلمي: الجامعة الأردنية، ٣٩(٢)، ٥٢٣-٥٤٠.

ماهر شعبان عبد الباري (٢٠١٠). مهارات التحدث العملية والأداء. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

ماهر شعبان عبد الباري (٢٠١٣). اللغة العربية لمعلمي التربية الخاصة "الأسس والإجراءات التربوية"، الدمام: مكتبة المتنبي.

محمد حسن المرسي، وسمير عبد الوهاب (٢٠١٤). توجهات تربوية في تعليم اللغة العربية. دمياط: مكتبة نانسي.

محمد عادل عبد الحميد العدلي (٢٠١٥). فاعلية برنامج مقترح قائم على الأنماط الكتابية باستخدام المدخل متعدد الحواس في علاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية: جامعة المنصورة.

محمد عبد التواب معوض أبو النور، وآمال جمعة عبد الفتاح محمد (٢٠١٧). البرامج التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة (مفاهيم وتطبيقات). الرياض: دار الزهراء.

محمد عبد السلام البواليز (٢٠٠٦). أثر استخدام إستراتيجية الحواس المتعددة في تحسين الذاكرة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. ماجستير (غير منشورة)، كلية عمادة

الدراسات العليا، جامعة مؤتة، الأردن.

محمد مصطفى (٢٠١٤). فعالية برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة المصحوبة بضعف سمع. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، ١(٤)، ٣٦-٧٧.

منظمة الصحة العالمية (٢٠٢١). الإعاقة والصحة. متاح على: https://www.who.int/ar/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health تاريخ الدخول: ٢٠٢٢/١/١.

منى جمعة زهني حسين (٢٠١٦). فاعلية برنامج متعدد الحواس في تنمية الحصيلة اللغوية لدى عينة من الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم، ماجستير (غير منشورة)، كلية الآداب: جامعة عين شمس.

منيرة سلامة أبو زيد (٢٠١٤). تطوير منهج اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية في ضوء الاتجاهات الحديثة لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة وأثره في تنمية بعض مهارات الاتصال اللغوي لديهم، دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية: جامعة الزقازيق.

نورة السيد رضوان السيد (٢٠١٦) . فاعلية برنامج قائم على العلاج متعدد الحواس في تنمية بعض مهارات التواصل لدى الأطفال التوحديين. ماجستير (غير منشورة)، كلية الدراسات العليا للتربية: جامعة القاهرة.

ولاء ربيع مصطفى (٢٠١٢). المعاقون فكريًا القابلون للتعلم. الرياض: دار الزهراء.

ثانيًا : المراجع الأجنبية

Babalola, F, G (2021). *Effects of multisensory approach and peer tutoring on academic performance of pupils with attention deficit hyperactivity disorder in literacy*. (Unpublished Master Thesis), Faculty of Education, Kawara State University, Nigeria.

Kiani, R., Miller, H. (2010). Sensory impairment and intellectual disability. *Advances in Psychiatric treatment*, 16, 228-235.

Laws, G., & Hall, A. (2014). Early hearing loss and language abilities in children with down syndrome. *International journal of language& Communication Disorders*, 49(3), 333-342.

Lyons, G. (2010). *Quality of Life for Persons with Intellectual Disabilities: A Review of the Literature*, in Kober, R (Ed), *Enhancing the Quality of Life of People with Intellectual Disabilities from Theory to Practice*. Springer, London: New York, 73-126.

Thomas, T., Singh, N. (2004). Social maturity profile of persons with multiple disabilities: A Comparative analysis, Proceedings of NIMH *Conference on Multiple Disabilities*, Secunde rabad, NIMH.

Youm, H., Moon, I. J., Kim, E. Y., Kim, B, Y., Cho, Y., Chung, W., & Hong, S. H. (2013). The auditory and speed performance of children with intellectual disability after cochlear implanation. *Acta Oto- Laryngologica*, 133(1), 59-69.