فعالية برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى ذوي الإعاقة المزدوجة

د/ أحمد أمين محمد حبيب
مدرس بقسم الإعاقة السمعية
كلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة
جامعة بني سويف

د/ حسام عطية حسين سالم عابد
مدرس بقسم الإعاقة العقلية
كلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة
جامعة بني سويف

المستخلص:

هدف البحث إلى تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى الأطفال ذوي الإعاقة المزدوجة (العقلية البسيطة ضعاف السمع) من خلال برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة، وللتحقق من هذا الهدف تم استخدام المنهج شبه التجريبي باستخدام التصميم ذي المجموعة الواحدة ذات القياسين القبلي والبعدي، على عينة تكونت من (6) أطفال من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، كما أن لديهم ضعف سمعي، وتتراوح نسبة ذكاؤهم ما بين (50 –70) درجة على مقياس "ستانفورد – بينية الذكاء" الصورة الخامسة(تقنين، محمود أبو النيل، 2011)، كما تتراوح درجة الفقد السمعي لديهم من (45 – 70) ديسيبل في الأذن الأقوى (وفقاً للتقرير الطبي للأطفال في مدارس التربية الفكرية)، وتتراوح أعمارهم من (6 –10) أعوام، بمتوسط عمري قدره (8.17) عامًا، وانحراف معيارى قدره (1.47)، واشتملت أدوات البحث على استمارة بيانات خاصة بالطفل (إعداد الباحث الأول)، ومقياس الذكاءات المتعددة لدى الأطفال ذوي الإعاقة المزدوجة (إعداد/ الباحثان)، ومقياس مهارات القراءة الجهرية لدى عينة البحث (إعداد/ الباحثان)، والبرنامج المقترح (إعداد/ الباحثان)، وتم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، وأسفرت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال عينة البحث على مقياس القراءة الجهرية لصالح القياس البعدي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال عينة البحث على مقياس القراءة الجهرية بين القياسين البعدي والتتبعي، مما يدل على استمرار أثر البرنامج المقترح بعد إنتهاء التطبيق، كما أوصى الباحثان بأهمية بناء البرامج المتقدمة باستخدام نظرية الذكاءات المتعددة لتنمية مهارات القراءة الصامتة والكتابة لدى الأطفال مزدوجي الإعاقة (العقلية البسيطة ضعاف السمع).

الكلمات المفتاحية: الذكاءات المتعددة – مهارات القراءة الجهرية – ذوي الإعاقة المزدوجة.

فعالية برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى ذوي الإعاقة المزدوجة

د/ أحمد أمين محمد حبيب
مدرس بقسم الإعاقة السمعية
كلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة
جامعة بني سويف

د/ حسام عطية حسين سالم عابد
مدرس بقسم الإعاقة العقلية
كلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة
جامعة بني سويف

المقدمة:

تعتبر اللغة بقسميها (الاستقبالية والتعبيرية) هي من أهم طرق التواصل ذات الطابع الاجتماعي التي ينفرد بها الإنسان دون غيره من الكائنات الحية الأخرى، حيث تمثل نظاماً يتألف من مجموعة من الرموز المنطوقة وغير المنطوقة، والتي تُمكن البشر من التواصل مع بعضهم البعض، والتعبير عن أفكارهم وآرائهم واتجاهاتهم، كما أنها تشكل أساس الحضارات لأنها الوسيلة التي يتم من خلالها نقل الخبرات والمعارف والمنجزات الحضارية من جيل إلي آخر.

ويذكر خليل (2000، 45) أن "اللغة ظاهرة إنسانية غريزية لتوصيل العواطف، والأفكار، والرغبات عن طريق نظام من الرموز الصوتية الاصطلاحية. فهي بنوعيها اللفظية، وغير اللفظية تعتبر الوسيلة الجوهرية للاتصال الاجتماعي، والعقلي، والثقافي وهي بصورتها الكتابية السجل الحافل لثقافة النوع الإنساني، وتنطوي على هذه الثقافة آثار عقلية معرفية معنوية مادية، فهي لهذا كله إحدي الدعائم القوية لكسب المعرفة وارتياد آفاق هذا العالم المجهول، وهي بصورتها اللفظية مظهر قوي من مظاهر النمو العقلي والحسي – الحركي، ووسيلة من وسائل التفكير، والتخيل، والتذكر (شقير، 2006، 163).

ويقصد بمهارات اللغة الاستقبالية Receptive Language Skills " قدرة الطفل على فهم اللغة المسموعة والتمييز بين ما يسمعه وإدارك معنى ما يسمعه، وتحديد اللغة المسموعة، ومصدرها الزمني، والمكاني، وفهمها، وإدراك معناها ومقصدها والغرض منها؛ في حين يقصد بمهارات اللغة التعبيرية Expressive Language Skills "قدرة الطفل

على التعبير عما يتحدث عنه، والتعبير عن أفكاره ومشـــاعره، وكيفية إخراجه للكلمات، واختيار السياق المناسب من استعمال الجمل وقواعد اللغة بوضوح أثناء التحدث، والكفاءة في الحصـيلة اللغوية للتعبير عما في نفسـه" (صـالح، 2016، 202؛ عبد الجواد، والمصـري، 2019).

كما تظهر اللغة بأشـكال مختلفة كالمحادثة، والاسـتماع، والقراءة، والكتابة. ويعتبر الاسـتماع أكثر أشـكال اللغة ظهوراً ثم المحادثة ومن ثم تتراكم الخبرات لتصـل إلى اللغة المكتوبة، فالخبرة اللغوية المبكرة تشـكل القاعدة المتينة للقراءة ومع تراكم الخبرات واسـتمرارها يتشـكل لدى الطفل الألفة في البناء اللغوي، كما تتوسـع دائرة مفرداته، ويصـبح لديه المعرفة بالأنماط المختلفة للجملة؛ وهكذا نجد أن تشـكيل اللغة يتبع نسـق وترتيب معين يتمثل في: الاسـتماع Listening، التحـدث Conversation، القراءة Reading، الكتـابـة Writing(القحطاني، 2018).

وبتوجيه النظر إلى القراءة؛ نجد أنها من أهم النعم التي أنعم الله بها على الجنس البشري، فأول أمر من الله إلى رسولنا الكريم سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم قوله تعالى "ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِنۡ عَلَقٍ (2) ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ (3)" [العلق،1-3] وهذا تأكيد على أهمية القراءة.

يتضـح بذلك أن القراءة مفتاح أسـاسـي ورئيسـي للتعلم، ومطلب بالغ الأهمية لنجاح المتعلم في حياته المدرسـية والعامة منذ مرحلة الروضـة، ومن خلال الخبرات التي يتعرض لها تزداد ثروته اللغوية وتتسع مدركاته. حيث تعتبر القراءة من أهم وسائل اكتساب المعرفة، فهي تمكن الإنسـان من الاتصـال المباشـر بالمعارف الإنسـانية في حاضـرها وماضـيها، بالإضـافة إلى اتصـاله بعقول الآخرين وأفكارهم، كما أن لها بالغ الأثر في تكوين الشـخصـية الإنسانية بأبعادها المختلفة (عبد الباري، 2010: 23).

ويشـــير الدخيل (2009، 18) إلى أن القراءة مهارة لغوية يتم من خلالها تفســـير الرموز المكتوبة (الحركات، والحروف) إلى معان مقروءة مفهومة (جهرية أو صامتة)، بحيث تظهر تلك المهارة في تفاعل القارىء مع النص المقروء، وفهمه، ونقده، وتذوقه، والاســتفادة منه فيحل ما يصـادفه من مشـكلات، وتوظيفها في سـلوكه الذي يصـدر عنه أثناء القراءة، أو بعد الانتهاء منها.

تنقسم بذلك القراءة على أساس شكلها العام في الأداء إلى نوعين: قراءة جهرية، وقراءة صامتة، وكل من النوعين يقتضي تعرف الرموز وفهم المعاني؛ إلا أن القراءة الجهرية تنفرد بأنها تتطلب من القارىء أن يفسر لغيره الأفكار والانفعالات التي تحتوي على المادة المقروءة، وهي لذلك أكثر تعقيداً وصعوبة من الفهم الصامت، وتوجد عناصر مشتركة في كل من النوعين وهي: الاستعداد للقراءة والتهيؤ لها، والثروة اللفظية، والقدرة على تعرف الكلمات والجمل والموضوع كله، وفهم المعنى والربط بينهم، والقدرة على استخلاص الأفكار، واستنتاجها، وتنظيمها (حجازي، والمنقاش، 2017).

لذلك يجب أن تهتم برامج ذوي الاحتياجات الخاصة بتنمية مهارات القراءة لدى تلك الفئات، وخاصة في عصر الانفجار المعرفي الذي يشهده العالم فهي مفتاح التعليم والتعلم، حيث تؤثر الإعاقة سلباًعلى جميع الخصائص النمائية لدى الطفل، مما يؤدي إلى ضرورة توفير برامج خاصة تتناسب مع قدراته العقلية وجميع خصائصه واحتياجاته، والتي لا تتوفر في المنهاج الدراسي بمدارس التربية الخاصة، حيث يدرس الأطفال منهاج أقرانهم العاديين ولكن بقدر أقل نسبياً، بالإضافة إلى أن أغلب الوسائل التعليمية واستراتيجيات التدريس التي يستخدمها المعلمون داخل الصف الدراسي لا تتناسب مع هؤلاء الأطفال وخاصة إذا كانت إعاقتهم مزدوجة .

فقد أشار الزهيري (2003، 150) إلى أن نتيجة لضعف القدرة العقلية العامة عند الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، فإنهم يواجهون صعوبات واضحة في التفكير، والتذكر، والإدراك، وغيرها من العمليات العقلية.

كما أسفرت عنه نتائج الدراسات عن أن اللغة هي أهم المهارات الأساسية لدى الأطفال المعاقين عقلياً، والتي تؤثر على مختلف جوانب التنمية المعرفية والتفاعل الاجتماعي لديهم، حيث يواجهون العديد من المشكلات، وذلك لأسباب ترجع إلى العجز الكبير في القدرات العقلية العامة، والسلوك التكيفي لديهم، وأيضاً لقدارتهم المتفاوتة، كما نجد أنهم يعانون من صعوبات في اكتساب المهارات اللغوية سواء اللغة الاستقبالية أو اللغة التعبيرية، حيث أن قدرتهم على التعبير اللغوي أقل من القدرة على فهم اللغة، كما أن لديهم القدرة على التحدث مع الغير باستخدام جمل قصيرة بها العديد من المفردات بالرغم من معاناتهم في ترتيب الكلمات أو نطقها نطقاً سليماً؛ وتزداد درجة المشكلات اللغوية

واضطرابات النطق والكلام مع زيادة شدة الإعاقة العقلية (Polisenska, Kapalkova, & Novotkova, 2018؛ عاشور،2019؛ الكفوري، وعبد الرحمن، 2020).

ويوضح عبيد (2007) أن الخصائص اللغوية والمشكلات المرتبطة بالإعاقة العقلية تُعتبر مظهراً مميزاً لذوي الإعاقة العقلية، حيث أن الاختلاف في تطور النمو اللغوي بين الأطفال العاديين وذوي الإعاقة العقلية هو اختلاف في معدل النمو اللغوي، حيث أن ذوي الإعاقة العقلية أبطأ في نموهم اللغوي، كما تكثر لديهم المشكلات الكلامية وبخاصة مشكلات التهجئة، ومشكلات النمو اللغوي التعبيري، والحصيلة اللغوية المحدودة، واستخدام القواعد اللغوية بطريقة خاطئة.

كما يرتبط النمو اللغوي لدى ذوي الإعاقة العقلية بالذكاء وسلامة الجهاز العصبي وجهاز الكلام وكفاءة حاسة السمع، وثراء البيئة الاجتماعية والثقافية، كما يساعدهم على النمو السوي للغة اهتمام الكبار وطريقة نطقهم الصحيحة، بالإضافة إلى تأثير العلاقة بين الطفل وأمه؛ حيث يبدأ النمو اللغوي لدى الطفل نتيجة الاستماع للغة الكبار، وتزداد ثروته اللغوية من ألفاظ ومعان يوماً بعد يوم من خلال الاتصال المباشر بالأشياء المحيطة به (يحيى، وعبيد، 2007، 19-20).

في حين أسفرت نتائج العديد من الدراسات عن أن المعاقين سمعياً تزداد مشكلاتهم اللغوية بزيادة درجة الإعاقة السمعية، وتوقيت حدوث الإصابة، حيث أن ضعاف السمع لا يستجيبون لصوت المعلم من مسافة (10) قدم أو أكثر، وتتأخر اللغة التعبيرية والاستقبالية لديهم، ويخلطون بين الكثير من القواعد اللغوية حتى البسيط منها، كاستخدام الضمائر أو أسماء الإشارة أو أدوات الاستفهام وحروف الجر، وأيضاً لديهم ضعف في الحصيلة اللغوية، وكذلك انخفاض المستوى الأكاديمي، ومهارات القراءة الجهرية (محمد، 2004"أ"، 201؛ الجوالدة، 2012، 53؛ Tsai, 2009, 1 &؛Mastropieri Scruggs, 2007, 74)

وقد تم تصنيف أربعة أبعاد أساسية تتأثر بوجود الإعاقة السمعية تتمثل في: أولاً: تأخر تطور اللغة الاستقبالية والتعبيرية، ومهارات التواصل؛ ثانياً: المشكلات الأكاديمية والتي تظهر على شكل تأخر في التحصيل؛ ثالثاً: العزلة الاجتماعية، ونقص مفهوم الذات، ورابعاً: تأثر فرصة الحصول على العمل، والاحتفاظ به سلبياً (إسماعيل،2006، ASHA, 2006).

أما الخصائص العقلية لضعاف السمع؛ فمن خلال مراجعة الباحثان لأدبيات البحوث التربوية فى مجال التربية الخاصة؛ توصلا إلى أن هناك اتجاهين للباحثين عند تناولهم للخصائص العقلية لدى تلك الفئة. فقد أشار الاتجاه الأول: إلى التساوي في مستوى الذكاء بين ضعاف السمع وذوي السمع العادي، حيث لا توجد علاقة إرتباطية واضحة بين الضعف السمعي والذكاء، كما لا يختلف مستوى الذكاء لديهم عن مستوى ذكاء عاديي السمع عند استخدام اختبارات ذكاء غير لفظية، وأيضاً لا توجد فروق بين ضعاف السمع وعاديي السمع في تنظيم العمليات الفكرية، كما لا توجد فروق بين الذكور والإناث المعاقين سمعياً فى القدرات التفكيرية؛ أما الاتجاه الثاني: فقد أشار إلى أن الإعاقة السمعية تؤثر على النمو العقلى ويظهر ذلك من خلال انعكاسه على الذكاء والقدرات العقلية الأخرى، ويتضح ذلك في تأخر النضج العقلى للطفل ضعيف السمع بما يقرب من عامين عن نظيره العادي السمع، وفي محدودية مجاله المعرفي (الفراتي، 2000، 5؛ عبد الواحد،2000، 6؛ عمر، 2005، 41؛ القريوتي، 2006، 74 – 75؛ Leung & Choi, 1990, 35).

ويرى الباحث (الأول) من خلال خبرته التى اكتسبها أثناء عمله لفترة طويلة معلماً لذوي الإعاقة السمعية ومديراً لمدرسة الأمل للصم وضعاف السمع بمحافظة بورسعيد، والناتجة عن التعايش مع هؤلاء الأطفال وملاحظتهم، واللقاءات مع المعلمين وأولياء الأمور، وأيضاً عمله مدرساً بقسم الإعاقة السمعية كلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة؛ أن مستوى ذكاء الأطفال ضعاف السمع مساوي لمستوى ذكاء عاديي السمع، غير أن هذا الإختلاف يرجع إلى تشبع هذه الاختبارات بالناحية اللفظية، وبذلك يكون القصور الناتج هو قصور في اللغة وليس في الذكاء، حيث أن الإعاقة السمعية تحجب الكثير من الخبرات والمعرفه التي تعتمد على هذه الحاسة، ويثبت ذلك عند استخدام اختبارات ذكاء غير لفظية.

وتزداد حدة تأثيرات الإعاقة على الطفل إذا كانت إعاقة مزدوجة. حيث أشار العتيبي، والسرطاوي (2012، 125–158) إلى أن الإعاقة تؤثر على جميع جوانب النمو لدى الطفل، ويزداد الأمر صعوبة إذا كان الطفل يعاني أكثر من إعاقة، أو كانت إعاقته تقع ضمن التخلف العقلي مما يجعلنا أمام فرد يعاني من مشكلات مصاحبة لإعاقته في عدة جوانب تستدعي التركيز على التعليم، والخدمات المساندة له ولأسرته، وذلك من خلال الدور الفاعل للمعلمين، والمهنيين المتخصصين في تقديم الخدمات المناسبة.

ويشـــير التعريف الأمريكي الفدرالي IDEA إلى أن الإعاقة المزدوجة هي "إعاقات مصاحبة متزامنة مثل: الإعاقة الفكرية مع ضعف السمع – الإعاقة الفكرية مع كف البصر – إلخ، وتتضـــح أهم تلك التأثيرات لدى ذوي الإعاقة المزدوجة (العقلية البســيطة ضـــعاف الســمع) في وجود قصــور واضــح في المهارات اللغوية لديهم، كما يكتســبون هذه المهارات بمعدل أبطأ من غيرهم" (علي، 2017؛ السيد، 2020).

في حين يعرف شقير (2020) ذوي الإعاقة المزدوجة (عقلية – سمعية) بأنهم "أولئك الأطفال المصـابين بالتخلف العقلي من أي فئة منه ومصـابين بالصـمم الكلي أو الجزئي منذ ميلادهم أو خلال العامين الأولين من الحياة".

ويعرف الباحثان ذوي الإعاقة المزدوجة (العقلية البسـيطة ضـعاف السـمع) بأنهم "هم الأطفال المعاقين عقلياً بدرجة بسـيطة، كما أن لديهم ضـعف سـمعي، حيث تتراوح نسـبة ذكاؤهم ما بين (50 – 70) درجة على مقياس "ستانفورد – بينية الذكاء" (الصورة الخامسة) (تقنين، محمود أبو النيل، 2011)، وأيضـاً يتراوح الفقد السـمعي لديهم من (45 –70) درجة ديســـيبل في الأذن الأقوى (وفقاً للتقرير الطبي للأطفال في مدارس التربية الفكرية)، وتتراوح أعمارهم من (6 –10) ســـنوات، ولديهم قصـــور في مهارات القراءة الجهرية، وفقاً لمقياس القراءة الجهرية المستخدم في البحث الحالي.

وتشـير الدراسـات إلى أن الإعاقة المزدوجة تحول بين المتعلمين وبين صـقل مهارات القراءة لديهم، وربما لا يمكن أن نتوقع اهتمامهم بتعلم أي من المواد الدراســـية المختلفة أو حتى فهم واســـتيعاب ما يقرأونه في الكتب؛ وبالتالي فإنهم من غير المحتمل أن ينجحوا في استكمال مسيرتهم التعليمية أو المهنية الوظيفية مستقبلاً (Dogan, 2002, 97–107).

حيث أن تعلم القراءة الجهرية من أبرز الصـــعوبات التي يواجهها التلاميذ مزدوجي الإعاقة (العقلية البســيطة ضــعاف الســمع)، مما يؤدي إلى ضــعف في القدرات والمهارات الأخرى لديهم. فقد أسـفرت نتائج العديد من الدراسـات عن أن القراءة الجهرية لها أهمية كبرى للتلاميذ ذوي الإعاقة، إذ تســـهم في نموهم العام من نواحى متعددة (تربوياً، ونفســـياً، واجتماعياً، ولغوياً)، وهو ما يسـاعد في تنمية مهاراتهم في حياتهم التعليمية والاجتماعية على وجه الخصوص (فياض، 2021).

ويرى الباحثان أن ضـــعف مهارات القراءة الجهرية لدى الأطفال مزدوجي الإعاقة (العقلية الســـمعية) يرجع إلى العديد من العوامل من أهمها: درجة الفقد الســـمعي، ونســـبة الذكاء، وتوقيت حدوث الإصـــابة، وطرق التعليم، ومدى إســـتثارة قدراتهم العقلية. كما أشـــار جبريل (2015) إلى وجود العديد من جوانب القصور بالمقررات التي يدرسها الأطفال، حيث أنها لا تتناسـب مع المسـتويات والقدرات العقلية لديهم، ولا تلبي احتياجاتهم الخاصـة، كما لا تناسـب خصـائصـهم وأسـاليب تفكيرهم؛ مما يؤدي إلى إهدار طاقاتهم، والمشـكلة أنه لا يوجد منهج لغوي.

في حين أشارت دراسات أخرى إلى أن ذوي الإعاقات لهم كافة الحقوق في الحصول على التعليم من خلال توفير البيئة المناسبة للتعلم، حيث أن الفصل التقليدي ليس بالمواصفات الجيدة مما يؤثر سلباً على مستوى تحصيل هؤلاء الأطفال، لذلك يجب التأكيد على جودة الخدمات المقدمة لهم، وجودة الرعاية الصحية التي يتلقونها، حيث أن جودة حياة المعاقين ترتبط بجودة الخدمات التي تقدم لهم، كما أن عدم توفير البيئة المناسبة للتعلم، بالإضافة إلى تدني جودة الموارد التعليمية المستخدمة في التدريس والتعلم، وعدم توفير المرافق الكافية لخدمة هذه الفئة؛ تمثل جميعها عقبات أساسية في عدم حصولهم عل حقهم في التعليم (عبد العال، 2016؛ محمد، وعبدالكريم، وشريف، جرار، وقطناني، 2017؛ Mattingly, & 2016). Suubi, 2016; Ndyabawe, 2016;

ولذلك فهم يحتاجون إلى تصـميم برامج تأهيلية مخصـصـة لهم تراعي خصـوصـية حالتهم، حيث يصـــعب قبولهم في مدارس التربية الخاصـــة التي تم إعدادها لإعاقة واحدة (السيد، 2020).

وقد أحدثت نظرية الذكاءات المتعددة تغيراً في طرق التعليم بالنسبة للعاديين، وأيضاً ذوي الاحتياجات الخاصة؛ فقد فتحت أمام جميع الأطفال باختلاف مستوى ذكائهم – كما يقاس بالمقاييس التقليدية – أبواب التعلم بطرق غير تقليدية، وهذا ما يجعل كل طفل أيًا كانت نسبة ذكائه يشعر بأهميته وقدرته؛ فيُقبل على تعلم الخبرات الجديدة، ومن ثم يستطيع أن يجد الدور الذي يجعله عضواً نافعاً في المجتمع فيشعر بوجودة في الحياة ومن ثم التوافق النفسي (سوالمة، 2018).

وهذ النظرية وضــعها جاردنر Gardner لتمكن المربين من إيجاد طرق تعليم تســاعد المتعلمين على إتقان المواد الدراسـية، وإيجاد بيئة صـفية مثيرة تتضـمن أنشـطة وأدوات تقييم تســتجيب لثمانية أنماط من الذكاء وهي: الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي الرياضــي، الذكاء المكاني، الذكاء الإيقاعي، الذكاء الجسمي الحركي، الذكاء البينشخصي (الاجتماعي)، الذكاء الضمنشخصي، الذكا الطبيعي البيئي (عز الدين، 2006، 110).

بينما أشــار جابر (2002) إلى أن تلك النظرية تؤكد على نموذج النمو ليســاعد الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصــة في المدرسـة؛ وهي تعترف بالصـعوبات أو نواحي العجز ولكنها تفعل ذلك في سياق اعتبار هؤلاء الأطفال أفراد أصـحاء في الأسـاس، وتقترح النظرية على سـبيل المثال: أن صــعوبات التعلم قد تحدث في أي من الذكاءات السـبعة، فقد يكون ذوي العسـر القرائي موهوباً في الرسـم والتصـميم، والمتأخر عقلياً قد يسـتطيع أن يمثل ببراعة على المسرح.

وبذلك تم انتقاد المفهوم التقليدية الذي يعتمد على تقويم ذكاء الأفراد بواسـطة المعامل العقلي (IQ) الذي يقيس الذكاء في ضــوء قدرة عقلية عامة أوما يعرف بالعامل العام. حيث يرى العديد من الباحثين أن الاسـتخدام الواسـع لنسـبة الذكاء(IQ) في العملية التعليمية كان سبباً في تصـنيف العديد من الأطفال في المدارس على أنهم فاشـلين في التعليم، أو من ذوي صــــعوبات التعلم، ومن هنا اهتم العلماء بالتطبيقات التربوية للنظرة التعددية للذكاء والتي عرفت بنظرية الذكاءات المتعددة التي قدمها جاردنر Gardner كمدخل لإصــــلاح التعليم، والتخلص من المشكلات الناتجة من الاستخدام الواسع لنسبة الذكاء (ناصر، 2008).

حيث أن قياس المعامل العقلي (IQ) حتى إذا نجح في تنبؤ اســتعداد الأطفال لاسـتيعاب المواد الدراسـية، فهو قاصـر على تقديم تصـور كاف عن اسـتعداداتهم وقدراتهم العقلية المتنوعة، وخاصــــة الذكاء الحقيقي، كما ينظر إلى الذكاء على أنه قدرة أو إمكانية بيولوجية نفســـية كامنة، لمعالجة المعلومات التي يمكن تنشـــيطها في بيئة ثقافية لحل المشكلات أو إيجاد نتائج لها قيمة في ثقافة ما (Gardner, 1999).

وعلى الجانب الأخر كان الاتجاه السائد لفترات طويلة هو الاهتمام بالخبرات السلبية؛ حيث ركزت البحوث والدراســات العلمية في مجال الإعاقة على الجانب المرضــي، والأثر السلبي للإعاقة، ومسئولية المجتمع عن ذوي الاحتياجات الخاصة عموماً، ولكنها غفلت عما

يمتلكه ذوي الإعاقة من قدرات وخصـائص (Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M., 2014, 279).

بينما نظرية الذكاءات المتعددة تركز على أنماط الذكاءات المتعددة التي يمتلكها كل طفل مهما كانت درجة إعاقته أو تعددها لديه، فهي تنظر إلى الذكاء على أنه مجموعة من القدرات لا حدود لها، والتي تساعد كل طفل على تجاوز المشكلات التي تعترضه أو التكيف معها أو التأقلم عليها، حيث يجب النظر إليه على أنه مُتعلم يمتلك أنماطاً متعددة من الذكاءات وليس مريضاً أو معاقاً يحيطه العجز والفشل، فبالرغم من تأثير الإعاقة بوجه عام على جميع جوانب النمو لدى الطفل، إلا أنها تزداد حدة إذا كان الطفل يعاني من إعاقة مزدوجة "إعاقة عقلية وحسية سمعية". والتي يسبب المزج بينها احتياجات تعليمية شديدة لا يمكن حصول التلميذ عليها في برامج التربية الخاصة المخصصة لإعاقة واحدة (علي، 2017).

يتضح من العرض السابق أن نظرية الذكاءات المتعددة تنظر إلى ذكاء الفرد نظرة جديدة مختلفة عن النظرة التقليدية المتمثلة في نسبة الذكاء (IQ)، فهى نظرة تعددية منبثقة عن تصور يختلف بشكل كامل وجزري للعقل البشري، ويعترف باختلافاتنا العقلية وبالأساليب المتناقضة في سلوك العقل البشري، كما أن هذا التصور يقود إلى مفهوم تطبيقي جديد مغاير لأغلب الممارسات التربوية والتعليمية التقليدية السائدة في مدارس التعليم العام بشكل عام، وفي مدارس التربية الخاصة بشكل خاص.

ولذلك يجب تركيز الاهتمام على ذوي الإعاقة المزدوجة (العقلية البسيطة ضعاف السمع)؛ وخاصة أن أعداد تلك الفئة في زيادة مستمرة. حيث تشير التقارير الإحصائية إلى أن نسبة ذوي الإعاقات (من الدرجة البسيطة إلى المطلقة) بين المصريين، من عمر (5 سنوات فأكثر) هو (10.96 ذكور، و10.64 إناث) بنسبة إجمالي (10.64) على مستوى الجمهورية، وذلك وفقاً لتعداد عام 2017 (الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء المصري، 2017).

وهي نسبة لا يستهان بها، كما أن مزدوجي الإعاقة هم إحدى القضايا الهامة التي لم تجد الرعاية الصحية، والتربوية، والاجتماعية الكافية، ومن حيث ترتيب التسمية فإنها ترجع

إلى الإعاقة الأقوى في شـدتها وليس الأسـبق في الإصـابة بها. فقد أشـار يحيى، عبيد (٢٠٠٧، ٢٢) إلى أن بعض ذوي الإعاقات الشـديدة يكون لديهم إعاقتين؛ الأمر الذي يؤدي إلى صـعوبة تصـنيفهم تحت إعاقة رئيسـية وإعاقة مصـاحبة، خاصـة عند ظهورهما معاً في نفس الوقت مثل: الصمم وكف البصر.

يتضـح بذلك التأثير الشـديد للإعاقة المزدوجة (العقلية السـمعية) على الأطفال، والتي من أهمها الضـعف في مهارات القراءة الجهرية، والتي تسـهم في النمو العام لتلك الفئة في العديد من الجوانب (تربوياً، ونفسـياً، واجتماعياً، ولغوياً)، كما أن هؤلاء الأطفال يكتسـبون المهارات بمعدل أبطأ من غيرهم، حيث أغفل المربون الذكاءات المتعددة لديهم معتمدين فقط على نسـبة الذكاء (IQ) ولذلك يحتاجون إلى تصـميم برامج تأهيلية مخصـصـة لهم تراعي خصـوصـية حالتهم، وتكسـبهم مهارات القراءة الجهرية، وهو ما يسـاعدهم بإيجابية في حياتهم التعليمية والاجتماعية ومن ثم دمجهم في مجتمعاتهم، بالإضـافة إلى صـعوبة توفير تلك البرامج في مدارس التربية الخاصة التي تم إعدادها لإعاقة واحدة.

ثانياً: مشكلة البحث:

بدأ الشعور بمشكلة البحث من خلال عمل الباحث الأول معلماً ومديراً لمدارسة الأمل للصم وضعاف السمع بمحافظة بورسعيد لسنوات عديدة، ومدرس بقسم الإعاقة السمعية بكلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصـة، بالإضـافة إلى عمل الباحث الثاني مدرسـاً بقسـم الإعاقة العقلية بكلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصـة، وملاحظتهما المسـتمرة للأطفال ذوي الإعاقة المزدوجة (العقلية البسـيطة ضـعاف السـمع)، وأيضـاً اللقاءات المتكررة مع أمهات هؤلاء الأطفال حيث أنهن أقرب الأشـخاص إلى الطفل، وكذلك المقابلات مع المعلمين، حيث اتضح للباحثان وجود ضعف شديد لدى مزدوجي الإعاقة (العقلية البسيطة ضعاف السمعية) في مهارات القراءة الجهرية، والتي تؤثر على الجوانب النفسية والأكاديمية لهم، مع عدم وجود منهاج أو برامج متخصـصـة لتلك الفئة بمدارس التربية الخاصـة في تنمية مهارات القراءة الجهرية، فأغلب تلك البرامج مخصصة لذوي الإعاقة الواحدة، بالإضافة إلى اعتماد المعلمين على نسبة الذكاء العام (IQ) لهؤلاء الأطفال وإهمال باقي الذكاءات المتعددة لديهم، واستخدام وسـائل تعليمية تتناسـب مع ذوي الإعاقة الواحدة (العقلية أو السـمعية)، وهو ما أشـارت إليه العديد من الدراسات ومنها دراسة سلام، وعزب (2017) بأن ذوي الإعاقة المزدوجة (العقلية

البسيطة ضعاف السمع) يعانون من توقف النمو العقلي في الرشد عند مستوى طفل عادي يتراوح ما بين (7–10) سنوات، و(9–12) سنة، ومن صفاتهم ضعف التحصيل وعيوب النطق، في حين أشارت دراسة داود، وعبد الحميد، وجاب الله (2015) إلى وجود ضعف في مهارات التحدث والقراءة الجهرية لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية، كما أشارت دراسة Torppa, & Huotilainen (2019) إلى وجود قصور في المهارات اللغوية لدى التلاميذ ضعاف السمع، بينما أشارت دراسة فياض (2021) إلى وجود ضعف في مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية، ومما سبق يرى الباحثان ضرورة توفير برامج تتناسب مع مزدوجي الإعاقة (العقلية البسيطة ضعاف السمع) في تنمية مهارات القراءة الجهرية لديهم، مما يمكنهم من الاندماج في مجتمعاتهم مستقبلاً.

ويمكن بلورة مشكلة البحث الحالي في التساؤلين التاليين:

1- ما مدى فعالية برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى ذوي الإعاقة المزدوجة " العقلية البسيطة ضعاف السمع"؟

2- هل تستمر فعالية برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تمنية مهارات القراءة الجهرية لدى ذوي الإعاقة المزدوجة " العقلية البسيطة ضعاف السمع"؟

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى ما يلي:

1- تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى الأطفال ذوي الإعاقة المزدوجة " العقلية البسيطة ضعاف السمع"، من خلال برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة.

2- التحقق من فعالية البرنامج القائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تمنية مهارات القراءة الجهرية لدى ذوي الإعاقة المزدوجة " العقلية البسيطة ضعاف السمع".

3- التحقق من استمرار فعالية البرنامج بعد انتهاء تطبيقه.

أهمية البحث:

(1) الأهمية النظرية:

- قد يسهم البحث الحالي في تقديم معلومات وحقائق عن الأطفال مزدوجي الإعاقة (العقلية البسيطة ضعاف السمع).
- قد يسهم البحث الحالي في تقديم معلومات وحقائق عن أثر الإعاقة المزدوجة (العقلية البسيطة الضعف السمعي) في مهارات القراءة الجهرية.

- إلقاء الضـــوء على دور نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى الأطفال ذوي الإعاقة المزدوجة (العقلية البسيطة ضعاف السمع).

(2) الأهمية التطبيقية:

- يقدم البحث الحالي برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى الأطفال مزدوجي الإعاقة (العقلية البسيطة ضعاف السمع) (إعداد الباحثان).
- إعداد مقياس مهارات القراءة الجهرية للتلاميذ ذوي الإعاقة المزدوجة (العقلية البســـيطة ضعاف السمع) (إعداد الباحثان).
- إعداد مقياس الذكاءات المتعددة لدى عينة البحث(إعداد الباحثان).
- قد يمكن الاستفادة من أدوات البحث الحالي في أبحاث جديدة أخرى.
- قد تســـاعد نتائج البحث الحالي على تغيير النظرة القاصـــرة تجاه ذوي الإعاقة المزدوجة (العقلية البسيطة ضعاف السمع) من ضعف في مستوي ذكائهم وعدم دافعيتهم للتعلم إلى الاهتمام بذكاءات متعددة أخرى يمتلكونها والتي يمكن الاســـتفادة منها في تصـــميم برامج تدريبية وإرشادية في تنمية مهارات متنوعة جديدة لديهم وتعديل سلوكهم بما يؤهلهم للاعتماد على أنفسهم، ودمجهم في المجتمع.

مصطلحات البحث الإجرائية:

- **البرنامج: A program**

هو "مجموعة من الإجراءات والممارسات التعليمية المخططة، والمتخصصة في ضوء أسس علمية، وتربوية تستند إلى نظرية الذكاءات المتعددة، والتي ترتبط بكل نمط من أنماط الذكاءات الخمس التي يتبناها البحث الحالي، هي (اللغوي، المكاني، الإيقاعي، الجســـمي الحركي، والذكاء البينشخصي الاجتماعي)، ويتم تقديمها إلى الأطفال ذوي الإعاقة المزدوجة (العقلية البسيطة ضعاف السمع)، خلال عدد من الجلسات المحددة بفترة زمنية، بهدف تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى هؤلاء الأطفال"، وتقاس فعاليته بالدرجات التي يحصـــل عليها الأطفال عينة البحث على أبعاد مقياس القراءة الجهرية المستخدم في البحث الحالي.

- **الذكاءات المتعددة:Multiple Intelligences**

– هي أنماط الذكاءات التي يشملها البحث الحالي ويقصد بها: "مجموعة من المهارات والقدرات العقلية المستقلة نسبياً لكل منها خصائصها وسماتها الخاصة بها، والتي تستجيب

لأنماط الذكاءات المتعددة لدى الأطفال مزدوجي الإعاقة (العقلية البسيطة ضعاف السمع)، وتعرف إجرائياً بالدرجات التي يحصل عليها الأطفال عينة البحث على أبعاد قائمة الذكاءات المتعددة المستخدم في البحث الحالي.

مهارات القراءة الجهرية:Aloud Reading Skills

هي "العملية التي تتم عن طريقها إلتقاط الأطفال ذوي الإعاقة المزدوجة (العقلية البسيطة ضعاف السمع) الرموز الكتابية بالعين وترجمة المخ لها، ثم الجهر بها مع الدقة والطلاقة، واستنتاج المعنى العام من السياق، مع القدرة على إنتاج كلمات جديدة وتركيبها مع بعضها لتكوين جمل ذات معنى مفهوم". وتعرف إجرائياً بالدرجات التي يحصل عليها الأطفال عينة البحث على أبعاد اختبار القراءة الجهرية المستخدم في البحث الحالي.

ذوي الإعاقة المزدوجة (العقلية البسيطة ضعاف السمع): people with Dual disabilities

هم الأطفال المعاقين عقلياً بدرجة البسيطة، حيث تتراوح نسبة ذكاؤهم ما بين (50 – 70) درجة على مقياس "ستانفورد – بينية الذكاء" (الصورة الخامسة) (تقنين، محمود أبو النيل، 2011)، كما أن لديهم ضعف سمعي ، يتراوح من (45– 70) درجة ديسيبل في الأذن الأقوى (وفقاً للتقرير الطبي للأطفال في مدارس التربية الفكرية)، كما تتراوح أعمارهم من (6 –10) سنوات، ولديهم قصور في مهارات القراءة الجهرية، وفقاً لاختبار القراءة الجهرية المستخدم في البحث الحالي.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: نظرية الذكاءات المتعددة:

تعد نظرية الذكاءات المتعددة من النظريات الحديثة التي تشير إلى أن كل إنسان يمتلك العديد من الذكاءات المتميزة أو القدرات العقلية المستقلة نسبياً لكل منها خصائصها، كما أن هذه النظرية ترفض مفهوم الذكاء التقليدي الذي يعترف بشكل واحد من الذكاء والذي يستخدم أسلوباً واحداً في التعليم، ولذلك فهي تنمي مهارات وقدرات مختلفة لدى الفرد كان يُغفل عنها سابقاً، مما يوفر فرصاً متنوعة لدى المتعلمين للتعلم الفعال وفق خصائصهم وطريقتهم وأسلوبهم الخاص في التعلم، بالإضافة إلى أنها توضح الأساليب الملائمة لتعامل المعلمين مع المتعلمين وفق قدراتهم الذهنية.

حيث أشار خطابية، والبدور (2006) إلى أن تلك النظرية تمثل إحـــدى الاتجاهـــات الحديثـــــة التي أحدثت منذ ظهورها انقلاباً جذرياً في أســـاليب التدريس، فقد غيرت نظرة المعلمين إلى المتعلمين وإلى أساليب تعليمهم وتعلّمهم، وأوضحت الأساليب الملائمة للتعامل معهم وفق قدراتهم الذهنية، وتقدمت بمفهوم علمي جديد للذكاء، يبعده عن الطابع التجريدي، ويعتبر في الوقت ذاته كل الناس أذكياء، كلٌ بحسب نوع قدراته وكفاءته وما ينتجه، للإسهام في تطوير مجتمعه وتنمية إمكاناته الذاتية.

ويعرف جاردنر (Gardner) الذكاء على أنه "قدرة نفس بيولوجية كامنة لتجهيز المعلومات تنشـــط في مجال ثقافي لحل المشـــكلات، وابتكار نواتج ذات قيمة ثقافية، وقد تضمنت في البداية سبعة ذكاءات وهي: الذكاء اللفظي اللغوي، الذكاء المنطقي الرياضي، الذكاء البصـــري المكاني، الذكاء الجســـدي الحركي، الذكاء الموســـيقي الإيقاعي، الذكاء الاجتماعي، الذكاء الشخصي، كما أضاف جاردنر الذكاء الطبيعي، والذكاء الوجودي بعد ملائمة أغلب المعايير (Gardner,1993, 37 ؛ السيد ،2003، 21- 22).

كما تعرف بأنها "مجموعة من المهارات، والقدرات تظهر في مجالات متعددة تميز فرد عن آخر، وتكشف مواهبه، وقدراته وتظهر نقاط قوته وضعفه وبالتالي تساعده على حل مشكلاته بإيجاد بيئة صفية تعليمية مناسبة لقدراته ومهاراته وقدرته على تعديل أو إنتاج شيء جديد (المدهون، 2018).

ويعرفها الباحثان بأنها: "مجموعة من المهارات والقدرات العقلية المستقلة نسبياً لكل منها خصائصها وسماتها الخاصة بها، والتي تستجيب لخمسة أنماط من الذكاءات لدى الأطفال مزدوجي الإعاقة (العقلية البسيطة ضعاف السمع)، تتمثل في الذكاء اللغوي، الذكاء المكاني، الذكاء الإيقاعي، الذكاء الجسمي الحركي، الذكاء البينشخصي (الاجتماعي)، بحيث تمكنهم من تنمية مهارات القراءة الجهرية".

مبادئ نظرية الذكاءات المتعددة:

إن نظرية الذكاءات المتعددة لها أسس في ثقافة الشخص وفي فيزيولوجيته العصبية، لأن لها تحديد موضعي في الخلايا العصبية بالدماغ تشغل ممارسات الشخص أثناء التعلم وهذا ما يميز النظرية عن الأفكار والآراء التي أقرت بوجود ملكات أو قدرات متعددة دون سند أو حجج علمية تجريبية (عز الدين، 2006، 112).

وتتحدد مباديء نظرية الذكاءات المتعددة في أنها نظرية نفسية تنتقد فكرة أن هناك ذكاء يولد به الفرد ولا يستطيع تغييره، وأن كل شخص لديه كل الذكاءات والتي توظف معاً في طرق فريدة تختلف من شخص لآخر حتى بين التوائم المتشابهة نظراً لاختلاف خبراتهم، كما أن معظم الناس يستطيعون تطوير كل ذكاء إلى مستوى كافٍ من الكفاءة إذا أعطى التعزيز والتعلم المناسبين حيث أن استعمال أحد أنواع الذكاءات يمكن أن يسهم في تنمية وتطوير نوع آخر من أنواع الذكاء المتعدد، وأيضاً تعمل الذكاءات معاً في طرق معقدة، وأن هذه الذكاءات المتعددة هي أداة وليست هدفاً في حد ذاتها، كما توجد عدة أشكال من الذكاءات ضمن كل نمط حيث لا توجد مجموعة قياسية من الصفات تدل على منطقة معينة من الذكاء، فقد لا يستطيع شخص ما القراءة ولكن يستخدم ذكاءه اللغوي بمستوى عال إذا ما استطاع أن يحكي قصة مثيرة (Thomason, 2003؛ مصطفى، 2007؛ حسن، 2016؛ محمود، وعبد العليم، 2016).

ويشير المصاروة (2015) إلى أنه بإمكان أي فرد تنمية وتطوير كل نمط من الذكاءات المتعددة ورفعها لمستوى ملائم من الكفاءة من خلال وجود الدافع الذاتي، والتشجيع والتعليم المناسبين، وأن استعمال أحد أنماط تلك الذكاءات يمكن أن يسهم في تنمية وتطوير نمط آخر منها.

ويخلص الباحثان إلى أن أنماط الذكاءات المتعددة تتداخل وتعمل مع بعضها البعض، ولكنها فُصِلت فقط في نظرية الذكاءات المتعددة بهدف فحص ميزاتها الضرورية، وتعلم كيف يمكن استعمالها عملياً، فعلى سبيل المثال عندما يقدم الطفل على لعبة ما فإنه يقرأ عن قواعدها (لغوي)، ويقسم مراحلها (رياضي)، ويطور قائمة ترضي كل أعضاء الفريق المشارك فيها (اجتماعي)، ويسترضي دورة أيضاً (شخصي)، كما يمكن الاستفادة من هذه النظرية في بناء البرنامج التدريبي في البحث الحالي اعتماداً على خمسة أنماط من الذكاء لدى الأطفال عينة البحث، بهدف تنمية مهارات القراءة الجهرية لديهم.

أنماط الذكاءات الأكثر انتشاراً لدى عينة البحث وتأثيرها على مهارات القراءة:

إن كل ذكاء له أبعاد متعددة، وقد لا يقوم الأفراد بتطوير كافة أبعاد الذكاء بدرجات متساوية، وعلى الرغم من أن كل شخص يمتلك كافة الذكاءات حيث تعمل بشكل جماعي وبطرق متعددة، ويختلف الأفراد فيما بينهم من حيث الكيفية التي يوظف بها كل واحد منهم

كفاءته لتحديد الطريق المناسب لتحقيق الأهداف التي يسعى إليها، إلا أن كل شخص لديه توليفة خاصة به حيث يمكن أن تكون بعض أنواع الذكاء أقوى من الأنواع الأخرى، ويتم تطويرها وتعزيزها بمرور الزمن بواسطة الخبرات الجديدة والفرص المتاحة للتعلّم (الناجم، 2016).

كما أشارت الدراسات إلى أنه يمكن استخدام الأنماط المختلفة من الذكاءات خلال عملية القراءة، ويزيد ذلك من مستوى الفهم القرائي لدى المتعلمين، ويمكن للمعلم أن يُفَعل كل نمط من أنماط الذكاءات في الحصة الدراسية (Ginsburg, 2007 ; Fisher et al., 2011). وسوف يطرح الباحثان ذلك من خلال استعراض مفهوم كل نمط سيتم توظيفه في البحث الحالي كما يلي:

(1) **الذكاء اللغوي – اللفظي: Linguistic / Verbal Intelligences** هو من أول الذكاءات والأكثر تعرضاً للبحث والدراسة، ويعتمد على نظام الرموز الخاص بالكلمات، حيث يتم التعبير عنه من خلال القراءة، والإصغاء، والحديث، وقد يفصح الذكاء عن نفسه من خلال إلقاء نكتة أو كتابة مقطوعة، أو إجراء حوار، وهذا النمط من الذكاء ذات أثر فعال في تنشيط وتحفيز المتعلمين على استيعاب المعلومات بكفاءة عالية، ودفعهم إلى تحسين مستوى الفهم، ومما يساعد على ذلك وعي المتعلمين بما يقومون به من أنشطة عقلية وعمليات معرفية، كما يتعلمون أكثر باستخدام التعبير بالكلام والاستماع ومشاهدة للكلمات، كما يسهم في تعديل خططهم القرائية وإعادة تنظيمها أولاً بأول ومراقبتهم لعملية فهمهم لما قرءوه (محمد، 2015 ،11؛ مركز ديبونو لتعليم التفكير، 2017، 6).

ولزيادة هذا النمط من الذكاء لدى الأطفال مزدوجي الإعاقة (العقلية البسيطة ضعاف السمع) فإنه يجب تشجيعهم للعمل في مجموعات والتواصل في الأفكار. باستخدام استراتيجية العصف الذهني حيث يتم كتابة أهم النقاط التي عرضها الطفل على السبورة وطلب منه قراءتها، وتنظيمها، واختيار أنسبها لحل المشكلة، بالإضافة إلى التعبير عن إجاباتهم بأشكال لغوية ورمزية باستخدام الأسلوب القصصي والذي يعد من الأساليب الحيوية في التدريس، حيث تنسج فيها المفاهيم والأفكار والأهداف التعليمية الأساسية التي ندرسها عادة على نحو مباشر للأطفال (جابر،2003، 88؛ Brian, 2003؛ يوسف، 2010، 127).

(2) **الذكاء المكاني(البصري):** **Spatial / Visual Intelligence** ويطلق عليه عدة مسميات منها الذكاء الفضائي أو التصوري، ويقصد به القدرة على إدراك العالم البصري المكاني، ووجود حساسية قوية للأشكال، والألوان، والخطوط، والطبيعة المحيطة، والعلاقات، والمساحة التي توجد بين العناصر التي تشكل الصورة الكاملة؛ وللبيئة دوراً في تنمية هذا النمط من الذكاء، ويتم التعبير عنه من خلال الرسم الفني والتفكير في الصور والرسم التجريدي (الكاريكاتير)، والأشخاص الذين يتصفون به يتعلمون أفضل بشكل بصري (Isik, & Tarim, 2009؛ الشربيني، والطناوي، 2011، 23؛ عبد العال،2016).

ويصف جابر (2003، 33) الشخص الذي لديه الذكاء المكاني بأنه يروي ويصف صوراً بصرية واضحة، ويحب مشاهدة الأفلام المتحركة والشرائح وغيرها من العروض البصرية، كما يقرأ خرائط ولوحات ورسومات بيانية بسهولة أكثر من قراءة النص، ويستمتع بأنشطة الفن، بالإضافة إلى رسمه لأشكال متقدمة عن سنه، ويستمتع بحل الألغاز والأحاجي والمتاهات وغيرها من الأنشطة البصرية المشابهة. ومن استراتيجيات التعلم المناسبة لأشخاص ذوو الذكاء المكاني هي التعلم التعاوني خاصة عند تنفيذ مهارات الرسم والقراءة البسيطة للخرائط والأنشطة الفنية بأنواعها من التمثيل الدرامي الجماعي وتصور الشخصيات وتأليف القصص من الخيال، وأيضاً التعلم الفردي الذي يسعى إلى تنمية تفكير الأطفال بشكل منفرد لفترة محدودة لقراءة نص أو حل مشكلة أو تنفيذ مهارة محددة سواء داخل غرفة الصف أو خارجه (حسين، 2003، 106؛ الأغا، وأبو سالم، 2018).

ويمكن الاستفادة من الذكاء البصري في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى عينة البحث من خلال رسم أشكال حروف الهجاء وقراءتها واستخدام ألعاب المتاهات وهي من الألعاب المحببة لدى هؤلاء الأطفال لتوصيل الحروق والكلمات المتطابقة في النطق، بالإضافة إلى تلوين الرسومات للتعرف وقراءة أسماء (الألوان – الحيوانات – والطيور – والمهن للأشخاص – وغيرها)، وأيضاً التمثيل الدرامي بالمشاركة مع المجموعة في قراءة دور الشخصية وأداءه، وسرد قصص من الخيال. حيث تتناسب تلك الأنشطة مع عمرهم الزمني، وذكاؤهم المكاني (Al-Balushi, 2006, 6 ;Laughlin, 1999,5).

(3) **الذكاء الموسيقي الإيقاعي: Musical Intelligence** أوضح الجبوري(2017) أن هذا الذكاء يوجد عند المتعلمين الذين يحبون الاستماع إلى الموسيقى، كما أن لديهم إحساس كبير بالأصوات المحيطة بهم. ومن الأنشطة المفيدة في هذا النوع من الذكاءات هي: ابتكار أغاني عن المفهوم، ووسائل لإيضاح بالأصوات، واستخدام الإيقاع الموسيقي، واستخدام الأوزان الشعرية بالفم أثناء العمل في المهمة (Burman, 2005, 5).

ويمكن توظيف هذا الذكاء في البحث الحالي من خلال استماع الأطفال عينة البحث إلى نطق الحروف عن طريق أغاني أحرف الهجاء العربية، وتمييز أصواتها ومخارج نطقها بشكل صحيح، واختيارها من على السبورة الوبرية، وكذلك بالنسبة للكلمات، مع قراءة الحروف والكلمات من مخارجها الصحيحة، وأيضاً ترتيب الحروف لتكوين كلمات وترتيب الكلمات لتكوين جمل وقراءتها، وقراءة كلمات متشابهة في السجع والقافية وانتاج كلمات جديدة بنفس القافية.

(4) **الذكاء الجسمي الحركي:Bodily / Kinesthetic Intelligence** يشير محيسن (2015، 565) إلى أن هذا النمط من الذكاء يقصد به القدرة على استخدام الفرد لجسمه أو أجزاء منه للوصول إلى حل مشكلة والتناسق في حركات الجسد، والتعامل مع الأشياء بمهارة. كما أن الأشخاص الذين يتصفوف بهذا الذكاء يتعلمون بشكل أفضل من خلال النشاط الجسمي مثل: (الرقص – استخدام الأيادي في تنفيذ المهام – بناء النماذج – وأي نوع من الحركة)، وهم قادرون على أن يعالجوا ويسيطروا على الأشياء، ويظهرون أفكارهم من خلال الحركة (المفتي، 2014، 146).

و قد تشتمل الأنشطة المفيدة في هذا النوع من الذكاءات على المعالجة اليدوية للمهام، ولعب الدور، والتمثيل، والحركة (Brian, 2003, 111).

كما يمكن الاستفادة من الذكاء الجسمي الحركي في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى عينة البحث الحالي من خلال التعبير عن حركات نطق الحروف (المد بالفتح – المد بالكسر – المد بالضم)، وأيضاً المشاركة في التمثيل بمواضيع تتعلق بالقصص القصيرة التي تحقق هدف البحث بأن يعبر الأطفال عن ردود أفعالهم للحوار والمواقف باستخدام أي شكل من أشكال لغة الجسم.

(5) **الذكاء البينشـــخصـــي (الاجتماعي): Interpersonal Intelligence** هو القدرة على التعامل مع الآخرين، على اختلاف أمزجتهم وأهدافهم ومشـاعرهم، إضـافة إلى الحسـاسـية العالية لتعبيرات الوجه والصـــوت والإيماءات، والاســـتجابة لهذه الإيماءات بطريقة إجرائية، بحيث يتفاعل ويندمج معهم بسهولة، ويفضل أصحاب هذا الذكاء العمل الجماعي، والتواصل اللغوي وغير اللغوي مع الآخرين، تعليم النظير، والمنـاقشـــــة والحوار (زيتون، 2010،19؛ Gardner, 2002, 3; Al-Balushi, 2006, 5).

ويمكن توظيف هذا النمط من الذكاء في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى عينة البحث من خلال قراءة الطفل لقصـــة قصـــيرة ثم يطلب منه إعادة سـرد القصـــة شـفهياً مع تعبيرات الوجه ونبرات الصـــوت التي تميز كل موقف، وتذكر أســماء الأماكن والأشـــخاص المذكورين في القصة، وهذا ينمي لديهم القدرة على تذكر أشكال الكلمات ومعانيها واستدعائها عند قراءتها مرة أخرى بشكل أيسر.

)6(الذكاء الوجودي: existentialist Intelligence **يقصد به قدرة على التفكير بطريقة تجريدية وهم الذين يفكرون بالحياة والموت. وهؤلاء الذين يفكرون في ما وراء الطبيعة أو ما بعد الموت.**

ويمكن توظيف هذا النمط من الذكاء في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى عينة البحث من خلال التفكير في نهايات جديدة للقصـــة التي يقرأها الطفل أو بدايات جديدة لنفس القصة.

(7) **الذكاء الطبيعي البيئي: Naturalist Intelligence** وهو متعلق بالوعي بالطبيعة، والمحافظة على الحيوانات، والقدرة على التصنيف للكائنات الحية كالحيوانات والنباتات في البيئة، وتمييز أوجه الشبه والاختلاف بين هذه الكائنات.

ويمكن توظيف هذا النمط من الذكاء في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى عينة البحث من خلال تكوين نموذج لمزرعة مع تصنيف الحيوانات والطيور وألوان الثمار.

(8) **الذكاء الشخصي الذاتي: Intelligence Intrapersonal** وهو معرفة الذات، والوعي بحالته المزاجية، والقدرة على تمييز العواطف، ومعرفة التشابهات والاختلافات بينه وبين الآخرين.

ويمكن توظيف هذا النمط من الذكاء في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى عينة البحث من خلال التعرف على تعبيرات الوجه لبعض الأشخاص من خلال الصور، والتعرف وتمييز تعبيرات الوجه بعرض قصة مصورة.

(9) **الذكاء المنطقي الرياضي: Logical– Mathematical Intelligence** ويتمثل في استخدام الأرقام في اللعب مثل توزيع عددا من الفاكهة بالتساوي على عدد الأطفال، والوصول إلى النتائج بناء على إفتراض منطقي للسبب والنتيجة، والقدرة على التصنيف.

ويمكن توظيفه من خلال قيام الطفل بعد كم شخصية في القصة، وكم عدد الذكور وعدد الإناث، وعدد الصور في القصة المصورة (محيسن، 2015؛ الغامدي ،2017)

يتضـــح بذلك أن نظرية الذكاءات المتعددة تتميز بأنها تنظر إلى الفرد ككل متكامل، فكما يوجد لدى الفرد نواحي عجز فإنه يمتلك نواحي من القوة في مجالات متعددة من الذكاءات التي يمكن أن تســـتخدم وتوظف بفعالية في عملية التعلم، وبالتالي فهي تلتقي مع أحد أهم المبادىء في التربية الخاصة وهو التركيز على جوانب القوة لدى الفرد وتعزيزها، مع عدم النظر إلى الفرد من خلال جوانب قصورة أو عجزه ووسمه بها، وبالتالي يستطيع معلم التربية الخاصة الذي ينظر إلى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال نظرية الذكاءات المتعددة أن يراهم كأفراد كاملين، وأن القصور هو في جزء محدد من قدراتهم (Armstrong, 2003, 29; Patterson, 2002, 118).

فوائد نظرية الذكاءات المتعددة في التربية الخاصة:

تتعدد أدوار نظرية الذكاءات المتعددة في التربية الخاصـــة والتي تنطلق إلى أبعد من مجرد تقديم اســـتراتيجيات وتدخلات علاجية ومن هذه الأدوار: أولاً: تقليل الإحالات إلى فصول التربية الخاصة، حيث تصبح الغرف الصفية أكثر حساسية للفروق الفردية لدى المتعلمين من خلال برامج، واستراتيجيات الذكاءات المتعددة، ويتم التركيز على مواطن القوة وتنمية مواطن الضعف؛ ثانياً: ظهور دور مختلف لمعلم التربية الخاصة حيث يصبح معلماً مستشاراً خاصاً في الذكاءات المتعددة للمدرس العادي من خلال جملة من المهمات التي يمكن أن يقوم بها والتي تتمثل في: (تحديد أقوى الذكاءات لدى كل طفل، التركيز على احتياجاته وميول، وأيضاً تصميم مناهج واستراتيجيات قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة)؛ ثالثاً: زيادة تقدير الذات لدى المتعلم وذلك لأنه عند الكشـــف عن نواحي القوة لدى كل طفل

يرتفع تقدير الفرد لذاته وتصبح وجهة الضبط داخلية لديه، وبالتالي ينعكس ذلك على المهارة التي نريد أن نكسبها أو ننميها لدى كل طفل(Armstrong, 2003, 144).

كما أكد Cargo (2000) أنه طبقاً لنظرية جاردنر فقد تكون الصعوبة التي تواجه المتعلمين الذين لا يستجيبون بشكل إيجابي لخبرة الصف الدراسي التقليدي، في أن قدراتهم تكمن في ذكاءات أخرى مختلفة، وبالتالي إذا أمكن للمنهج الدراسي اجتذاب عدداً أوسع من الذكاءات، فإن ذلك يُمَكن المعلم من الوصول إلى عدد أكبر من المتعلمين. ولذلك فإنه عند استخدام نظرية الذكاءات المتعددة يضع المعلم في الاعتبار المناطق التي ينجح فيها المتعلمون، كما يطور الدرس وفقاً لقدراتهم ونمط التعلم الخاص بكل منهم (Robert, 2009).

يتضح بذلك الأهمية العظيمة لنظرية الذكاءات المتعددة؛ خاصة للمتعلمين ذوي الإعاقة المزدوجة، حيث يحتاجون إلى الاستفادة من أنماط متعددة من الذكاءات لديهم عن النمط التقليدي الذي يعتمد على الحفظ والاستظهار المستخدمة في الفصول الدراسية لذوي الإعاقة الواحدة؛ ويصبح تقييم المعلم للمتعلمين على ما يستطيعون فعله بكفاءة وفاعلية بدلاً من تقييمه لهم على ما لا يستطيعون فعله.

الذكاءات المتعددة والمهارات الأساسية في عملية القراءة الجهرية:

يعد جوهر عملية القراءة هو الفهم القرائي والذي يعد المهارة الأكاديمية المعرفية الأكثر أهمية في مرحلة المدرسة، وأن القدرة على فهم النصوص المختلفة ضروري خلال حياة الفرد، غير أن بعض الأطفال لا يحصلون على المعنى من المادة المقروءة وهذا القصور قد يرتبط بما يلي: فهم غير كاف للكلمات المستخدمة في النص، ومعرفة ناقصة عن المجالات المعروضة في النص، بالإضافة إلى نقص المعرفة عن الأعراف المستخدمة لتحقيق الأهداف المختلفة (الدعابة، التوضيح، الحوار)، ونقص القدرة على تذكر المعلومات اللفظية، والقصور في القدرة الاستدلالية اللفظية التي تمكن القارىء من القراءة بين السطور (السرطاوي، 2006). كما قد يكون لدى بعض الأطفال قدرات خاصة لا تظهر في النظام التعليمي التقليدي، بالإضافة إلى أن الفروق الفردية بينهم حقيقة واقعة، ولا يقصد بها الفروق الجسمية فحسب، وأنما أيضاً الفروق في الميول والهوايات والقدرات بأنواعها، وهذه الفروق تؤثر تأثيراً كبيراً في عملية التعليم والتعلم (عبد العظيم، 2011).

كما تؤكد نظرية الذكاءات المتعددة على أهمية التوسع في المنهج ليشمل أنشطة تعليمية مختلفة تتلائم وتتناغم مع الفروق الفردية والقدرات والميول المختلفة للمتعلمين (Gardner, 1999).

في حين أشار العلي (2015) إلى أنه من الشائع إدراج القراءة ضمن الذكاء اللغوي الذي مجاله المقروء، والمكتوب، والتواصل بهما أو التعبير بهما أساساً، وبما أن نظرية الذكاءات المتعددة نظرية متكاملة ومتشابكة يصعب الفصل بين أنماطها الثمانية، فإن المجهود الذهني المتضافر والذي يبذله الفرد قبل أن يقرأ والذي يتمثل في: البصر، والسمع، والتأمل، والتفكير، من أجل فهم الذات والآخر والمحيط؛ يبتدىء من قراءة الأشياء بالنظر، والفكر، والنطق، وقد ترتبط المسألة بالأولوية، وما يقصد به هنا هو عملية القراءة.

يستخلص الباحثان أن نظرية الذكاءات المتعددة ذات أهمية في تحسين عمليتي التعليم والتعلم، والتي تتضح من خلال التطبيق، كما أن المنطق العلمي هنا يتطلب من معلمي التربية الخاصة بشكل عام ومعلمي ذوي الإعاقة المزدوجة (العقلية البسيطة ضعاف السمع)، مساعدة هؤلاء الأطفال في التعرف على ما يمتلكونه من ذكاءات وكيفية الاستفادة منها في تنمية مهاراتهم، وقدراتهم، كما أن للمعلم دوراً رئيسياً في تفهم جميع أنماط ذكاءات الأطفال واهتماماتهم، وأن يستخدم وسائل تعليمية واستراتيجيات تدريسية متنوعة تراعي الفروق الفردية بين تلك الفئة من الأطفال.

ثانياً: مهارات القراءة الجهرية: Reading Aloud Skills

القراءة هي النافذة المفتوحة على البيئة المحيطة بالفرد والعالم الخارجي بأكمله، وهي وسيلة لاكتساب المعارف والمعلومات المتنوعة، فإذا كانت الحياة ذاتها مدرسة تساعد الفرد على النمو، والتعامل مع غيره؛ فإن القراءة تهتم بتوسع مداركه وتنقله إلى أفاق أوسع، يتضح بذلك الفارق الكبير بين الشخص الذي يعتمد على تلقي المعلومات شفاهية من خلال التلقين وبين غيره الذي يقرأ حيث يوظف كافة حواسه وعقله في اكتساب المعلومات والخبرات مفكراً فيما يقرأ ومحللاً وناقداً للمقروء ومقارناً بين وجهات النظر المختلفة ومفسراً لما يحتاج إلى تفسير.

ولذلك فقد طرأ على مفهوم القراءة تحولات بارزة، حيث كان المفهوم السائد للقراءة قديما أنها "عملية إدراك حسي، وأن الغرض من تعليمها وتعلمها هو إدراك الكلمات ونطق أصواتها

بدقة"، وأدى هذا المفهوم إلى العناية بالبحوث الخاصة بحركات العين وخصائص إدراك الكلمات؛ ومع تقدم البحث العلمي في مجال القراءة انتقل مفهوم القراءة من أنها عملية ميكانيكية بحته يقتصر فيها الأمر على مجرد التعرف والنطق إلى كونها عملية عقلية معقدة تماثل جميع العمليات التي يقوم بها الإنسان فهي تستلزم الفهم، والربط، والاستنتاج، ونحوها؛ ثم تطور المفهوم ليشير إلى استخدام القراءة لمواجهة المشكلات والانتفاع بها في مواقف الحياة العملية، وهنا يلتقي الجانبان الآلي والإدراكي لتكون هناك قراءة بالمعنى الدقيق، وهذا الأمر ينطبق على القراءة الجهرية (اللبودي،2003؛ عبد المجيد، 2005؛ عاشور، ومقداد، 2009).

وتعرف القراءة الجهرية بأنها: "العملية التي تترجم فيها الرموز الكتابية إلى ألفاظ منطوقة، صحيحة في مخارجها، مضبوطة في حركاتها، بأصوات مسموعة متباينة الدلالة حسب ما تحمل من معنى بما ينسجم مع النظام الصوتي والنحوي والدلالي للغة" (الهاشمي، وآخرون، 2016، 478).

بينما عرفها حرب (2019) بأنها " قدرة الطالب على رؤية الرموز (الحروف)، ونطقها بصورة صحيحة مع المد القصير أو الطويل ثم تركيبها مع بعضها البعض بصورة سليمة لتكون كلمة.

في حين تعرف مهارات القراءة الجهرية في البحث الحالي بأنها "العملية التي تتم عن طريقها إلتقاط الأطفال ذوي الإعاقة المزدوجة (العقلية البسيطة ضعاف السمع) الرموز الكتابية بالعين وترجمة المخ لها، ثم الجهر بها مع الدقة والطلاقة، واستنتاج المعنى العام من السياق، وأيضاً القدرة على إنتاج كلمات جديدة وتركيبها مع بعضها لتكوين جمل ذات معنى مفهوم".

عناصر القراءة الجهرية: تعتمد القراءة الجهرية على ثلاثة عناصر هي: رؤية العين للرمز المسجل، ونشاط الذهن في إدراك معنى الرمز، والتلفظ بالصوت المعبر عما يدل عليه ذلك (حجازي، والمنقاش، 2017).

معايير القراءة الجهرية: إن تحســـن الكفاءة في القراءة لدى المتعلمين يتوقف على النجاح في تطبيق المعايير والمؤشـــرات التي تبنى عليها بدقة، وذلك من خلال تحديد دقيق لما يجب أن يكتسبه الأطفال من مهاراتها(Dickinson, &Young, 2000, 334).

ويرى مصـــطفى (2005) أن من أهم مهام المراحل الأولى من التعليم هو تنمية المهارات القرائية لدى الأطفال، حيث إن أكثر المشـاكل في هذه المرحلة يعود إلى الضـعف

في القراءة. ففي هذه المرحلة تتكون العادات الأساسية للقراءة، من حيث ميل الطفل لها أو النفور منها، فإذا نفر من القراءة في هذه المرحلة، فإنها ستلازمه طوال حياته، وهذا سيؤثر عليه ويعطل من تقدمه الثقافي، وينقص من نجاحه في الحياة الدراسية (حرب، 2019).

كما أسفرت نتائج العديد من الدراسات عن أن مظاهر الضعف في مهارات القراءة تحددت في ضعف الوعي بالمقاطع الصوتية للكلمات، وضعف التمييز بين الأصوات التي تتكون منها الكلمات، وضعف استنتاج الفكرة الرئيسية، وضعف استخراج بعض المعلومات من النص المقروء، وضعف اقتراح عنوان مناسب لمحتوى النص، وضعف التفريق بين الحقيقة والخيال، وضعف ترتيب الأفكار والأحداث حسب ورودها في النص، والبطء في القراءة الجهرية (الهاشمي، وآخرون، 2016؛ شحاتة،2010).

بينما أشار السرطاوي (2006) إلى أن صعوبات القراءة لدى الأطفال تتحدد في أربعة مظاهر أساسية هي: أولاً: التعرف مثل الفشل في استخدام سياق الكلمات، وعدم كفاية التحليل البصري للكلمات، وقصور المعرفة للعناصر البصرية والبنائية والصوتية، والقصور في القدرة على المزج السمعي والبصري، والقصور في التعرف على المفردات بمجرد النظر، وثانياً: القراءة في اتجاه خاطىء وتتمثل في الخلط في ترتيب كلمات الجملة، وانتقال العين بشكل خاطىء على السطر الواحد، وثالثاً: صعوبات ترجع إلى بعض الظواهر اللغوية مثل عدم تمييز كل من الحروف المشددة الام الشمسية عن القمرية، والأصوات المتشابهة، ورابعاً: الفهم والاستيعاب ويتمثل في عدم فهم معنى الجملة، والقصور في إدراك تنظيم الفقرة، والقصور في عملية التذوق الأدبي للنص.

في حين أشارت العديد من الدراسات إلى أن تدريب الأطفال من خلال الوعي الصوتي، ومراقبة الفهم والاستيعاب والطلاقة القرائية يؤدي إلى تنمية مهارات القراءة لديهم(Boyt,2015; William,2014).

يتضح بذلك أن القراءة الجهرية الجيدة تتحدد في عدد من المعايير متضمنة: تنمية الاستعداد الذاتي للقراءة، ومعرفة الحروف والكلمات والجمل ونطقها نطقاً صحيحاً، والوعي الصوتي، وتمييز الكلمات، وقراءة النصوص الأدبية والمعرفية، والطلاقة والفهم والاستيعاب القرائي للنصوص اللغوية وتحليلها، وتذوق المقروء ونقده (وزارة التربية والتعليم، 2003؛ الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، 2009؛ سليمان، وزكي، 2009؛ كلش،

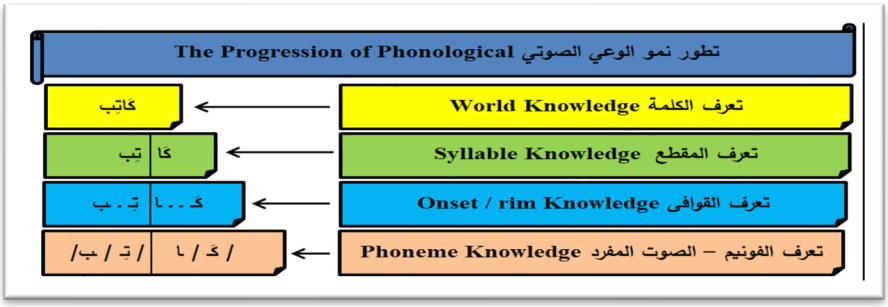
Common Core State International Reading Association,2010 ؛2012 .(Standards Initiative,2015;

ويقصد بتعرف الكلمة أو ما يسمى فك الرموز Decoding هو رؤية القارئ للتراكيب، والكلمات، والحروف المكتوبة عن طريق الجهاز البصـــري، والنطق بها بواســـطة جهاز النطق(بوعناني، وبنعيسى، واسماعيل، ورشيد، 2015).

كما أوضـحت الدراسـات بأنه توجد أربعة أنماط يمكن أن يسـتخدمها الطفل في تعرف الكلمات وتتمثل في: أولاً: التحليل البصري للكلمة visual analysis وفيه يستخدم العناصر المرئية التي تميز الكلمة في تعرفها، وثانياً: التحليل السـياقي contextual analysis وفيه يسـتعين بالكلمات المحيطة بالكلمة في سـياق معين ليتعرف الكلمة، ثالثاً: التحليل البصـري phonologicalanalysis للوحدات الصـــوتية التي تتألف منها الكلمة، ورابعاً: التحليل البنائي: ويعني إدراك وفهم المقاطع الصـــوتية ذات المعني والتي تمثل جزءاً من الكلمة، والاستعانة بها في تعرف الكلمة وفهمها (العزو، وطيبي، والسرطاوي، 2005).

في حين يشير الوعي الصوتي إلى المعرفة الخاصة بأصوات اللغة، ومبناها، والوعي بتركيبات الكلمة، والقدرة على التحكم بأجزائها، والمهارة في إدخال التغييرات المختلفة على الكلمة المرادة، الأمر الذي يتطلب فصل الكلمة عن معناها، وعدها قالباً مركباً من عدة أجزاء (مقاطع، وأصوات) (حبيتر، وعبدالكريم، 2016، 398).

يتضح بذلك العلاقة بين الوعي (الصوتي) الفونولوجي وتعلم القراءة. حيث تكاد تجمع الدراسات التي أجريت على مدى السنوات الماضية على أهمية الوعي الفونولوجي في عملية تعلم القراءة بشكل عام، فالطفل الذي يستطيع ملاحظة وتمييز جميع الأصوات التي تتكون منها الكلمة بمعنى الوعي بمحتويات الكلمة من أصـــوات، فإنه ســـوف يتعلم ذلك الاقتران الحاصل بين الصوت والحرف المكتوب أو بين الفونيم والغرافيم (ركزة، والحمادي، 2017؛ Camarata et al., 2018).



شكل (1) تطور نمو الوعي بالصوت لدى الأطفال

بينما تستخدم الطلاقة في علاج أخطاء المتعلمين في القراءة الجهرية. وتعرف بأنها "القراءة بسهولة وبكفاءة، ولتحقيق هذين الهدفين ينبغي على القارئ تعرف المفردات اللغوية وقراءتها بدقة وبآلية مع الحرص على قراءة الكلمات والجمل بسرعة مناسبة" (Moskal, &Blachowicz, 2006, 3).

بينما أشار فاخوري (2016) إلى أن عدد من المشاكل التي قد تواجه الأطفال بالقراءة تتحدد في اختلاف صوت الحرف عن اسمه مثل (الحرف: ز) اسمه حرف الزاي وصوته (ز)، وتعدد أصوات الحرف بحسب الحركة المقترنة به، وكذلك تغير شكل الحرف مثل حرف التاء قد يأتي (ت، تـ، ة، ـة) بحسب موقعه من الكلمة، والحروف المتشابهة بالشكل مثل (ت، ب، ث)، وأخيراً تشابه مخارج صوت الحروف مثل (ح، ه).

ويمكن تصنيف فئات الصعوبات في القراءة وأنواعها حسب ما أشار الغالي (2014) إلى ما يلي: أولاً: بالنسبة لفئات الصعوبات وتتمثل في: (1) أغلاط الصوت: وهي تكمن بالأساس في كل تعيين سليم لحرف ما يتم التعبير عنه بصوت لا يطابقه، كنطق حرف "ض" في كلمة "ضفدع" ب " دفدع"، (2) أغلاط الشكل: وتكمن في كل تعبير عن حرف بحرف آخر تم تعيينه صوتيا كما هو، مثل اعتبار الحرف " د" في كلمة "وردة" ب "ض"، (3) أغلاط من نوع آخر: وهي تتجلى في فئة الأغلاط التي لا تشملها الفئتان السابقتان من الأغلاط ، ثانياً: بالنسبة لأنواع الصعوبات وتتمثل في: (1) غموض الصوت أو الشكل: يوجد غموض حينما يكون هناك تشابه في صوت أو شكل حرفين أو مقطعين أو كلمتين، (2) إلغاء الحروف: تغيب واحد أو حروف إضافية داخل مقطع أو كلمة معينة، (3)

الإضـــافة: حضـــور حرف أو حروف إضـــافية داخل مقطع أو كلمة (4) الإبدال: يحصـــل الإبدال حينما يتم تعويض حرف، أو مقطع، أو كلمة بحرف، أومقطع أو كلمة دون وجود أدنى تشـابه بينهما، (5) النطق السـيء للمقطع: الجهل ببعض الأصـوات القريبة الشـبه أو البعيدة الشبه.

أما الفهم القرائي Reading Comprehension فيقصد به تفسير المعنى، وتشمل الفهم الصـــريح المباشـــر، وكذلك الفهم الضـــمني غير المباشـــر أو فهم ما بين الســـطور، والاسـتنتاج، والتذوق، والاسـتماع، والتحليل، ونقد المادة المقروءة، وإبداء الرأي فيها (حجازي، والمنقاش، 2017).

ويضيف شانج 2010 (Shang) أن الفروق الفردية بين المتعلمين في القدرة على الاستيعاب القرائي تعود بشكل رئيس إلى الاختلافات بينهم في القراءة.

في حين يقصـــــد بمراقبة الفهم "تلك العملية التي يمارس فيها القارئ تقويم نجاحه أو فشـله في تكوين المعنى (الفهم)، والتحكم في الاسـتراتيجية التي يسـتخدمها لمعالجة مشـكلات ذلك الفهم، ويتضمن التقويم والتنظيم"(شحاتة، 2015، 313-314).

ولتنمية مهارات الاسـتعداد القرائي لدى الأطفال، وتنمية قدرتهم على الفهم واسـتيعاب النصـــــوص المكتوبـة. يرى أحميدة (2013) أن التهيئـة لتطوير مهـارات القراءة تكون عن طريق تنميـة مهـارة العمـل على تنميـة مهـارات التمييز الســـــمعي من خلال تمييز الطفل الأصـوات المختلفة وأطوالها؛ حال الأصـوات (منخفض – مرتفع- بطيء- سـريع- قريب – بعيد)، بالإضـافة إلى مهارة العمل على تنمية مهارات التمييز البصـري، كالقدرة على (تمييز الحروف المتشـابهة في الشـكل- ربط الصـورة بالكلمة التي تحتوي على الحرف الأول)، مع تنمية مهارة اللغة الشـــفوية كالنطق الصـــحيح للأصـــوات؛ من خلال تدريب الطفل على الاسـتماع للصـوت ومحاولة تقليده، وتوضـيح علاقة صـوت الحرف بحركة الشـفاه واللسـان والحلق. مع ضـرورة اسـتخدام طرائق وأسـاليب مناسـبة لتلك المرحلة مثل اسـتخدام الألعاب اللغوية، وتصـميم بيئة صـفية غنية بالأنشـطة وإثرائها بالوسـائل التي تجذب انتباه الطفل، ووضع البطاقات التوضيحية مكتوبة مع كل نشاط يقوم به الطفل مثل بطاقات تتضمن أسماء الأطفال، واللوحات التي تحتوي على أهم التعليمات والتوجيهات مدعمة بصـــور توضـــيحية،

وبتكرار قراءة الطفل المكتوب عليها بدعم المعلم، يبدأ بتمييز الحروف المكونة لهذه البطاقات (مصطفى، 2005).

كما يشير سليمان (2011) إلى أنه ينبغي على النظام التعليمي بكل مكوناته العناية بتدريس القراءة وفهم طبيعتها في حياة المتعلم، وليس المقصود بذلك زيادة عدد حصص القراءة، أو تقرير امتحان لها، بل يجب إيجاد طرائق حديثة وممتعة للطفل تحببه بالقراءة وخاصة بالمراحل الأولى من التعليم. وحتى تصبح عملية التعليم شائقة وممتعة للأطفال، وتتناسب مع قدراتهم، واحتياجاتهم، وميولهم وتطلعاتهم المستقبلية، كان لزاماً على المعلم معرفة طرائق التدريس واستراتيجيات التعليم الحديثة المتنوعة وقدرته على استخدامها؛ لكي تساعده في معرفة الظروف المناسبة للتطبيق، لتغدو هذه الطرائق فعالة ومثيرة لدافعية الطلبة للتعلم والإبداع (الحيلة، 2016).

يتضح بذلك أن القراءة الجهرية الجيدة تتطلب التمكن من ستة مهارات أساسية هي: أولاً: (الوعي بالفونيم) ويقصد به التركيز على الأصوات شفهياً، واستعمالها، وتقسيمها، وتجميعها؛ ثانياً:(الصوتيات– الأبجديات) وتعني ربط الحروف المكتوبة بأصواتها، وتكوين نماذج يمكن تهجيتها؛ ثالثاً: (القراءة بطلاقة) والمراد بها الوصول إلى مستوى السرعة، والدقة، والتعبير في القراءة؛ رابعاً: (المفردات) وهي معرفة الكلمات سواء الشفهية أو المكتوبة، ومعرفة معانيها؛ وخامساً: (الفهم) ويقصد به فهم الكلمات المقروءة والمسموعة، أما سادساً: (إنتاج كلمات جديدة وتركيبها في جمل ذات معني)، وهو ما سيقدمه الباحثان في البرنامج التدريبي لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى عينة البحث.

تشخيص معوقات تعليم القراءة الجهرية: إن بعض الأطفال لديهم معوقات في تعليم القراءة الجهرية ويمكن تحديد تلك المعوقات فيما يلي: الطفل الذي نشأ في أسرة فقيرة غير قارئة ولم تشجعه على القراء، وأيضاً الطفل الذي أثرت عليه بيئة المدرسة بالسلب، ومن ثم شعوره بالإحباط في تعلم القراءة، والذي يعاني من مرض عضوي يؤثر على نموه وقدرته على العمل والتفكير، والطفل الذي يعاني من مرض نفسي أو عقلي أو يعاني من صعوبة في الكلام كالفأفأه، والتأتأة، والتهتهة، والذي يعاني من معوقات انفعالية أو عائلية أو شخصية تمنعه من التقدم في القراءة (جاب الله، مكاوي، عبد الباري، 2011).

أثر الإعاقة المزدوجة على القراءة الجهرية: تؤثر الإعاقة سلبياً على جميع جوانب النمو لدى الأطفال ذوي الإعاقة بشكل عام وذوي الإعاقة المزدوجة (العقلية السمعية) بشكل خاص. ويعرف الأطفال من ذي الإعاقة العقلية البسيطة بأنهم: "الأطفال الذين لديهم ضعف وقصور في القدرة العقلية، نتيجة عدم اكتمال نضج الدماغ وخلاياه ومراكزه، ويتراوح معدل ذكائهم بين (50– 70) طبقاً لمقياس ستانفورد بينة الصورة الرابعة، وتتضح أثاره من خلال القصور في عدد من المجالات منها: التحصيل، والمهارات الأكاديمية والوظيفية، والمهارات الاجتماعية، وتجهيز المعلومات، وتظهر الإعاقة العقلية قبل سن الثامنة عشر، وهو ذو إعاقة عقلية بسيطة وفقاً للتصنيف النفسي، وقابل للتعلم وفقاً للتصنيف التربوي(حجازي، 2017؛ شحاتة، وجاب الله، وبحيري، وزغاري، 2018).

في حين عرفت الجمعية الأمريكية الإعاقة العقلية البسيطة بأنهما فئة الإعاقة التي تقع معامل الذكاء فيها ما بين (55–69) بمقدار ينخفض انحرافين معياريين على منحى التوزيع الطبيعي عن المتوسط للقدرات العقلية ونسبة الذكاء ويمثلون نسبة (58 – 90%) من مجتمع الإعاقة (DSM V, 2013).

بينما أشار باظة، وعلام (2009،9) إلى أن ذي الإعاقة العقلية البسيطة: "هم أولئك الأطفال الذين تنحصر معاملات ذكائهم ما بين (55 –70) ولديهم اضطرابات فى الأداء العقلى وقصور فى السلوك التكيفى، ولديهم القدرة على التعلم بدرجةٍ ما إذا توافرت لهم خدمات تربوية خاصة، وهذه الفئة توجد بمدارس التربية الفكرية التابعة لوزارة التربية والتعليم". كما يتم التركيز فى هذه الفئة على البرامج التربوية الفردية، حيث إنهم لا يستطيعون الإستفادة من البرامج التربوية فى مدارس التعليم العام بشكل يماثل الطلبة غير ذي الإعاقة، ويتضمن محتوى مناهج الأطفال ذي الإعاقة العقلية البسيطة: المهارات الاستقلالية، والحركية، واللغوية، والأكاديمة كالقراءة، والكتابة، والحساب، والمهنية، والاجتماعية (مرزوق، 2013، 37 – 38).

يلاحظ من التعاريف السابقة، انخفاض مستوى الأداء العقلي الوظيفي للمعاقين عقلياً دون المتوسط بانحرافين معياريين، كما أن نسبة الذكاء لديهم تقل عن (70) على أحد مقاييس الذكاء المقننة، ويصاحب هذا الانخفاض أيضاً القصور في مستوى السلوك التكيفي، والذي يظهر أثناء فترة النمو الأولى قبل سن الثامنة عشرة من العمر.

وتعتبر الخصـــائص اللغوية، والمشـــكلات المرتبطة بها مظهراً مميزاً لذوي الإعاقة العقلية؛ حيث يعاني أطفال هذه الفئة بصفة عامة من تأخر فى النمو اللغوي عن الطفل غير ذي الإعاقة الذين يناظرونهم فى العمر الزمني، وأن اللغة الاســتقبالية بما تتضــمنه من فهم وإدراك ما يقال لهم هي أعلى لديهم من اللغة التعبيرية، والتي تتضمن القدرة على التعبير عن أنفســـهم بالكلام أو الحركة، كما ترتبط درجة صـــعوبة اللغة بدرجة الإعاقة، فالأطفال ذوي الإعاقة العقلية من الدرجة البسيطة رغم أنهم يتأخرون فى النطق فإنهم أيضاً لا يصلون إلى مســـتوى معقول من حيث الأداء اللغوى، كما أنهم يتميزون بفقر الحصـــيلة اللغوية للكلمات والمعاني وتكرارها، وضــعف ربط الكلمات لتكوين جملة صــحيحة واســتخدامها، والتأخر فى التعبيرات الانفعالية والوصفية، والضعف فى استعمال الضمائر فى المحادثة؛ بل إن التأخر يتجلى حتى فى نطق الحروف، والكلمات، وعدم وضـــوح مخارج الحروف، مما يجعل كلام الطفل ذي الإعاقة أقرب إلى حديث الأطفال الصـــغار مما يســـمى أحيانا الكلام الطفلي أو الطفولي، بالإضافة إلى صعوبة ربط ما يسمعونه أو يقرؤونه بخبراتهم الشخصية، ولديهم نقص في الثروة اللغوية، وصـعوبة الربط بين الإصـوات اللغوية والحروف، ويقف ضـعف اللغة لديهم كحجر عثرة أمام ســـير العملية التربوية والتعليمية والفشـــل في التواصـــل (Bangor, 2001,137 ; Hunt, & Marshall, 2002, 185 ؛ باظة، 2003، 22؛ الشـــخص 2006، 179؛ مصـــطفى، 2012، 70؛ الجلامـدة، 2016، 175 – 176؛ طنوس، ومـــحـــمـــود، 2016، 510؛ الشـــــرقـــاوي، 2018؛ Lorang, Sterling, & Schroeder,2018).

ويوجد ارتباط وثيق بين القراءة والفهم القرائي بشـــكل خاص وبين القدرة العقلية العامة (الذكاء) حيث أن المعاقين عقلياً يعانون من قصـــور في العمليات اللغوية الاســـتقبالية والتعبيرية، وأسـلوب الكلام، وكذلك عدم ترابط المفردات، وعدم اتسـاق التخاطب والإشـارات الحركية للرموز اللغوية، بالإضـــافة إلى وجود علاقة بين العمر الزمني وتقبل المفردات اللغوية، مع وجود عدد من مشـــكلات النطق والكلام لديهم، كما أشـــارت النتائج إلى أن اضطرابات اللغة لدى هؤلاء الأطفال ترتبط غالباً بصعوبات التعلم خاصة في مهارات القراءة، والكتابة التعبيرية (القحطاني، 2018؛ Violet, Youssef, & Mahmoud, 2016; Zampini, et. al., 2015; Peeters, et al., 2007)

وقد أشـــار النوايســـة، والفطاونة (2015، 215) إلى أن محدودية المفردات اللغوية وضـــعف بناء القواعد اللغوية من أكثر المشـكلات شـيوعاً لدى المعاقين فكرياً. وأن الغالبية العظمى منهم يعانون من صـــــعوبات في القراءة، كما يجب على المعلمين في كل المراحل الدراسية التركيز على مهارات واستراتيجيات الفهم القرائي في العملية التعليمية (Stetter, & Hughes, 2010) .

كما أشـار " كيرك" إلى أن هذا الطفل يفشـل فى تحصـيل المجردات والتعامل معها، وقد يســتطيع اكتســاب بعض مبادئ القراءة والكتابة فيســمى (قابل للتعلم)، أو يفشــل فى اكتساب هذه المبادئ فيسمى (غير قابل للتعلم)" (الكاشف،2001، 19).

في حين أشـارت دراسـة بن زروق، وبن مسـعود (2013) إلى أن الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم يواجهون صـعوبات في القراءة، حيث يواجهون صـعوبات في التمييز بين الحروف المتشابهة أثناء القراءة، وأيضاً صعوبات في قراءة كلمات وجمل قصيرة دون تقطيع. كما أسفرت نتائج دراسات أخري عن أن هذا الطفل يبدو عصـبيا، ومتململاً، وعبوسـا عندما يقرأ بنسبة 70%، وذلك في مؤشرات القراءة من وجهة نظرالمعلمين، أما بالنسبة للفروق بين الجنســـين في تلقي صـــعوبات القراءة فقد أجمع 75 % من مجموع المعلمين بأنه لا توجد فروق بين الإناث والذكور في تلقي هذه الصعوبات (بزقراري، وجزولي،2021).

ويطلق على هذه الحالة من الضـــعف اللغوي "اليأس (العجز) المتعلم learned helplessness" حيث أنهم يميلون إلى العزلة ويعتقدون أنهم غير قادرين على النجاح، ورفضهم المحاولة بسبب أنهم يخشون الفشل أو خيبة الأمل التي يحتمل أن تكون لها عواقب وخيمة، لذلك يفضـل إكسـابهم الثقة فى قدراتهم من خلال إتاحة الفرصـة لهم للنجاح بإظهار قدراتهم على النجاح، فيما يمارسونه من نشاط، وتشجيعهم على بذل أكبر جهد؛ مما يزيد من دافعيتهم (Crane, 2002, 132).

كما ذكر النجار، ومحمد، وحســـنين (2016) أن كثير من الطلاب المعاقين عقلياً القابلين للتعلم يعانون من تدني مســتواهم الأكاديمي وضــعف القدرة على اســتخدام اللغة أو التواصـــل اللغوي، ويرجع الســبب في ذلك إلى أن اســتراتيجيات التدريس القائمة تركز على الحفظ والاســتظهار وعدم التمييز بين الطلاب، والبعد عن التطبيقات أو اســتخدام تكنولوجيا

حديثة واستراتيجيات تعلم حديثة لا تتناسب مع خصائصهم مما تسبب في ضعف أدائهم الأكاديمي.

فتعلم اللغة يعد من أهم عوامل التفاعل والتواصل مع الآخرين وعن طريق اكسابها يحدث تغير كبير في عالم الطفل المعاق عقليا، فهي وسيلة للتعبير عن أفكاره ومشاعره وذاته (المنياوي، وعبد السالم، وحسنين، 13،2018).

كما أشارت العديد من الدراسات إلى أن الخصائص العقلية والمعرفية لدى ذوي الإعاقة العقلية البسيطة هي ما تميزهم عن أقرانهم الأسوياء. كالقصور في الانتباه: في المدة والمدى، فهم لا يستطيعون الانتباه إلا لموضوع أومثير واحد فقط ولمدة قصيرة، ويرجع ذلك إلى ضعف مثيرات الانتباه الداخلية، وقلة الاحساس بالمثيرات الخارجية، كما أنهم يعانون من القصور في الذاكرة والتذكر، وخاصة الذاكرة قصيرة المدى، فأفضل ما يتذكروه هو نهاية المعلومات المقدمة إليهم، كما أن استدعاء المعلومات تتم بصورة مشابهة للأسوياء، ولكن الاختلاف يكمن في الدرجة فقط، ويرجع ذلك لعدم إمتلاكهم لاستراتيجيات تنظيم واستدعاء المعلومات والخبرات كأقرانهم الأسوياء، بالإضافة إلى القصور في مفهومات الأشياء واللون والشكل والزمن، كما أنه من الصعب عليهم تكوين مفهومات لفظية مجردة، وأيضاً لا يستطيعون اكتساب المعلومات الغير المرتبطة مباشرة بالمهمة التي بين أيديهم، ويتصفون بالقصور الواضح في عمليات الإدراك لاسيما عمليتي التعرف، والتمييز بين المتشابهات والمختلفات، حيث أنهم لا يدركون الإشياء إدراكاً كاملاً، وينسون خبراتهم السابقة عنها، ولديهم أيضاً قصور في التعميم،حيث لا يستطيعون نقل وتوظيف ما سبق أن تعلموه من مفاهيم ومعلومات في مواقف جديدة، وقصور في التعلم نتيجة قصورهم في الانتباه والإدراك والذاكرة (محمد ،2004 "ب"؛ مصطفى، 2012، 96- 98؛ خطاب، 2014، 102-109).

وقد اشارت شقير (2000) إلى أنه من الصعب تعميم خصائص عامة على كل المعاقين عقلياً القابلين للتعلم ، إذ قد تنطبق هذه الخصائص على طفل ما، بينما لا تنطبق على طفل آخر بنفس الدرجة، ومن أهم الخصائص المعرفية لهذه الفئه: نمو عقلى بطيء ، انخفاض الذكاء عن الأطفال العاديين، ضعف القدرة على التفكير المجرد أو استخدام اللغة أو فهم معانى الكلمات، عدم القدرة على تركيز الانتباه لوقت طويل وقصور فهم الرموز

المعنوية، وصعوبة تعلم التمييز بين المثيرات من حيث الشكل، واللون، والوضع، وصعوبة القدرة على التعميم، وضعف انتقال أثر التدريب من موقف لآخر، وصعوبة التذكر السمعى والبصرى.

ولذلك فهم يحتاجون إلى مجموعة من المهارات اللغوية اللازمة وهذه المهارات هي (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)، ومن هنا يجب على المعلمين في كل المراحل الدراسية التركيز على مهارات واستراتيجيات الفهم القرائي في العملية التعليمية (غازي، وآخرون، Stetter, & Hughe, 2010;2018).

حيث كشفت نتائج الدراسات عن أن معلمي التربية الفكرية يعمدون إلى استخدام استراتيجيات التدريس التي يألفونها، وأن تلك الاستراتيجيات لا تراعي خصائص ذوي الإعاقة العقلية، كما أنها بعيدة عن المباديء التعليمية المستخلصة من النظريات التي فسرت سلوك تعلم هؤلاء الأطفال، كما كشفت النتائج أيضاً عن حاجة المعلمين الماسة إلى التدريب على الإستراتيجيات ذات المصداقية والفعالة من أجل استخدامها في التدريس لتلك الفئة والتي تساعدهم على إكساب التلاميذ المهارات التعليمية اللازمة لتطوير قدراتهم، ودعم تكيفهم مع مجتمعهم (العتيبي، 2003؛ مسعود؛ 2005؛ هارون ،2007؛ وهبة، 2008).

وعلى نفس المنحى إرتأت الدراسات ضرورة بناء استراتيجية تدريسية لتعلم القراءة والكتابة وتنمية مهاراتهما، على أسس علمية ومداخل وطرق وأساليب تدريسية، تتفق وطبيعة مهارتي القراءة والكتابة من جانب، وتراعي خصائص وقدرات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من الجانب الآخر (حافظ، 2016).

بينما تعرف الإعاقة السمعية بأنها "وصف لحالة الشخص الذي لديه خلل فى أهم وسائل تواصله مع البيئة الخارجية التي تمثل وسيلة استقباله لكل ما يعينه على التعامل مع الحياة المحيطة به وتؤثر فيه ويتأثر بها وهي تتفاوت حسب شدة ودرجة الإعاقة من خفيف إلى شديد (عبيد، 2018).

في حين عرفها الحربي (2013 ،41) بأنها وجود عجز فى القدرة السمعية بسبب وجود مشكلة فى مكان ما فى الجهاز السمعى، فقد تحدث في الأذن الخارجية أو الأذن الوسطى أو الداخلية أو في العصب السمعي الموصل للمخ، وتشمل الإعاقة السمعية الأطفال الصم وضعاف السمع.

يتضح بذلك أن هذا المصطلح يشير إلى مدى واسع من درجات فقدان السمع يتراوح ما بين الصمم أو الفقدان الشديد الذي يعوق عملية تعليم الكلام واللغة، والفقدان البسيط الذي لا يعوق استخدام الأذن في فهم الحديث وتعلم الكلام واللغة، وتعني هذه الإعاقة عدم قدرة الفرد على استخدام حاسة السمع بشكل وظيفي (موسى، 2002، 186).

ويقصد بالمعوق سمعياً بأنه "الشخص الذي يؤثر قصوره السمعي في قدرته على تلقي المعلومات اللغوية أو التعبير عنها، وتتراوح الإعاقة في شـــدتها من الدرجات البســـيطة والمتوسطة التي ينتج عنها ضعف سمعي إلى الدرجة الشديدة جداً والتي ينتج عنها الصمم (حسانين، 2017).

ولذلك فإن التعرف على الخصـــائص العامة والمميزة لذوي الإعاقة الســـمعية هي من أهم الأمور التي يجب على المعلمين وأولياء أمورهم الوقوف عندها لإجادة التعامل مع تلك الفئة لتحقيق أقصـى استفادة ممكنه من قدراتهم من أجل مساعدتهم في تنمية مهارات القراءة الجهرية لديهم والتي تؤهلهم للاندماج في المجتمع.

وبمراجعة الأدبيات المتعلقة بذوي الإعاقة السمعية توصل الباحثان إلى أن العديد من الدراسات أشارت إلى أن المعاق سمعياً يعاني من عدم القدرة على مواصلة مراحل النمو اللغوي حيث أنه لا يستطيع سماع النماذج الكلامية واللغوية الصحيحة، ومن ثم لا يستطيع محاكاتها، ويترتب على ذلك صعوبات في التحصيل الأكاديمي في جميع المواد الدراسية التي تعتمد على المهارات القرائية، حيث أن تلك المهارات تتصف غالبها بالصعوبات الملحوظة في القراءة والهجاء، كما أنها غير غنية بالمفردات والمعاني، ويتصف كلامه بالبطء والنبرة غير العادية، ولذلك تظل اللغة لديه محدودة وقاصرة في نوعيتها وكميتها، والتي من أسبابها قلة التعزيزات السمعية التي يتلقاها عند إصداره الأصوات ويرتبط فهم اللغة وإخراجها ووضوح الكلام بدرجة فقدان السمع، وبدون التدريب المكثف للأطفال ضعاف السمع على المهارات اللغوية فإنهم قد يتحولون إلى بكم (المهيري، 2008؛ الزريقات، 2009؛ الفايز، 2010؛ العنزي، 2012؛ القطاوي، 2015؛ مطر، والجمال،2016؛ Tobey et al., 2013).

وفي دراسة لتحليل الاستجابات اللفظية للمعاقين سمعياً فقد أسفرت النتائج عن أن المعاقين سمعياً استخدموا عدداً أقل من ظروف الزمان والمكان والأحوال في استجاباتهم، كذلك الضمائر، والأفعال المساعدة وبصورة أقل مما استخدمه الأطفال العاديون في استجاباتهم، وأن

القدرات التعبيرية لديهم محدودة فلا يستطيعوا نقل الرسائل والأفكار بسبب تأخر مستواهم اللغوي وأخطاء النطق لديهم، وكثيراً لا يلقون التشجيع الكافي ليشاركوا في الحوار، مما يؤثر على طلاقتهم اللغوية وتواصلهم مع الآخرين(عبد النبي، 2010؛ عبده، 2018؛ Moeller, 2000; Tobey et al., 2013; Boons et al., 2013).

ونظراً لاعتماد النمو اللغوي على السمع وتأثره به، فقد أسفرت نتائج العديد من الدراسات عن أن متوسط التأخر الدراسي لدى ضعاف السمع تتراوح من عام ونصف إلى عامين على المستوى الأساسي لطفل المرحلة، مع عدم وجود علاقة إرتباطية واضحة بين الإعاقة السمعية والذكاء، ووجود انخفاض في أداء المعوقين سمعياً على اختبارات الذكاء اللفظية مقارنة بأدائهم على اختبارات ذكاء أدائية، وأن متوسط ذكاء الأصم 96 % (الروسان، 1998، 147؛ عمر، 2005؛ حنا، 2010، 97؛ Hallahan,& Kauffman, 2006).

كما لاتوجد فروق بين المعاقين سمعياً وعاديى السمع فى تنظيم العمليات الفكرية، بل أيضاً لا توجد فروق بين الذكور والإناث المعاقين سمعياً فى القدرات التفكيرية (القريوتي، 2006، 74 – 75).

فضلا عن تفوق المعاقين سمعياً المدمجين فى الفصول العادية فى الذكاء غير اللفظى على أقرانهم العاديين (Leung & Choi, 1990,35).

كما أشارت دراسة برويس؛ ودباب (2020، 45) إلى أنه بالرغم من قدرة استجابة ذوي الضعف السمعي لمختلف أنواع اختبارات الذكاء إلا أن اندماجهم في المجتمع يواجه مشاكل مختلفة، حيث يميلون إلى الانعزال؛ لأن جانب اللغة اللفظية لديهم يتوقف على مدى وضوح الكلام من طرف التواصل ودرجة الإعاقة السمعية؛ ونتيجة لذلك سوف يعانون بشكل واضح من عدم قدرتهم على التكيف الاجتماعي. وكلما زادت درجة الفقد السمعي لدى الفرد كلما زاد تأثيراتها السلبية عليه.

ولعل قصور الاهتمام باستراتيجيات التدريس التي تتناسب مع خصائص ذوي الإعاقة السمعية يعد السبب الرئيسي في تدني المهارات اللغوية وخاصة القراءة لدى المعاقين سمعياً. فقد أشارت نتائج العديد من الدراسات والأطر النظرية إلى وجود تدنٍ شديد فى مستوى مهارات القراءة الجهرية لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية بالمرحلة الابتدائية، ومعاناتهم من

نقص في مهارات الوعي الصـــوتي، وعدم قدرتهم على تطوريها بشـــكل طبيعي كأقرانهم السـامعين(حسـين، 2015 ,Ambrose, 2009; Messier & Jackson ;Narr,2008) 2013; Chen ,2014; Holmer et, al., 2016;

يتضـــح بذلك أنه تزداد شـــدة التأثيرات الســـلبية للإعاقة على الطفل إذا كانت إعاقته مزدوجة (عقلية بســـيطة مع ضـــعف ســـمعي)، وأكثر هذه التأثيرت تظهر فى النمو اللغوي وخاصة في مهارات القراءة الجهرية.

كما أن عملية التربية والتنشـــئة الاجتماعية للطفل ذوي الإعاقة ليصـــبح فرداً ســـوياً متوافقاً مع ذاته ومجتمعه من المهام الصـعبة التى تحتاج إلى جهد ووعي من المتخصـصـين في مجال التربية الخاصـة بما يتناسـب مع كل إعاقة على حدى (سـمعية – عقلية – بصـرية – .... وغيرها). ولذلك فإن تأهيل وتربية الطفل مزدوج الإعاقة يعد أمراً أكثر صعوبة ومشقة حيث أن مثل هذا الطفل له احتياجات خاصـــة، ناتجة عن مشـــاكل تربوية شـــديدة تتطلب برنامج معد خصيصاً لكي يتناسب مع الإعاقات المزدوجة لدى هذا الطفل (القمش، 2011، 24، غريب، 2019، 189).

أهداف تنمية مهارات القراءة الجهرية: القراءة الجهرية ذات أهداف رئيســـة ومتعددة وتتمثل في: تمرين التلميذ على إخراج الحروف من مخارجها الصـحيحة، وعدم النطق بما لا ينطق به كهمزة الوصل وآل الشمسية، مع عدم التوقف بلا داع وعدم اللجلجة والاضطراب، بالإضـــافة إلى الطلاقة والانســـياب، ثم الارتجال، والقدرة على تمكين المعاني في نفوس السامعين (مرتبة– قوية– مؤثرة)، وأيضاً الاسترسال القرائي المناسب للموضوع وللسامعين مع مراعاة التعبير الصـــوتي عن المعاني المطروحة في المادة القرائية، والتمييز بين الحروف المتشـــابهة (كالذال– الزاي– الضـــاد– الطاء) كما أنها تزيل الخجل والهيبة من مخاطبة الجماهير، تخرج التلميذ الانطوائي من عزلته (طعيمة، والمناع 2001؛ قورة، 2001).

أهمية تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى ذوي الإعاقة المزدوجية: تتعدد أيضـــاً أهمية القراءة الجهرية فى حياة الإنســـان. حيث تســـتخدم كوســـيلة لتنمية روح المنافســـة فى الجماعة واحترام آراء الآخرين، والتعاطف معهم، ومواجهة المواقف العامة، فالفرد يحتاجها فى مواقف حياتية المتباينة، فيحتاجها المذيع فى قراءة نشـــرات الأخبار، والمعلم يحتاجها فى عمليتي تعليم وتعلم التلاميذ، والتلميذ يســـتخدمها فى ممارســـة الأنشـــطة المدرســـية كالإذاعة

المدرسية، ونشاط الخطابة، والمناظرات والتمثيل المسرحي، وغيرها من الأنشطة المدرسية وما فيها من تنمية التلميذ لغوياً، ونفسياً، واجتماعياً؛ ما كان لها أن تتم بإتقان إلا عن طريق القراءة الجهرية السليمة (رحاب، وأمين، وعلى، 2018).

وتشير دارسة كل من شحاتة، وجاب الله، وبحيري، وزغاري (2018) إلى أهمية تدريب الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على المهارات اللغوية بطريقة وظيفية لما لها من أهمية في مرحلة الاعداد المهني لهؤلاء التلاميذ وانعكاساتها على حياتهم المستقبلية بحيث يجب تعليمهم المهارات اللغوية التي يحتاجونها في المواقف الحياتية التي تضطرهم إلى استخدامها وظيفياً لتدني المهارات اللغوية لديهم مقارنة بأقرانهم العاديين.

كما أن للقراءة الجهرية أهمية كبرى للتلاميذ ذوى الإعاقة السمعية أيضاً؛ إذ تسهم في النمو العام لهم من نواحي متعددة (اجتماعية، تربوية، نفسية، لغوية)، وهو ما يساعد فى تنمية مهاراتهم فى حياتهم التعليمية، والاجتماعية على وجه الخصوص (الشخص، والتهامي، 2009، 9).

كما تزداد تلك الأهمية إذا كانت إعاقة الطفل مزدوجة (عقلية بسيطة مع ضعف سمعي)، حيث أن أكثر التأثيرت السلبية للإعاقة المزدوجة على هذه الفئة تظهر فى النمو اللغوي وخاصة في مهارات القراءة الجهرية.

مهارات القراءة الجهرية: هي مجموعة من المهارات التي أجمع الخبراء والمتخصصون على أهميتها لكي يجيد الطفل القراءة الجهرية بطريقة صحيحة. حيث تتمثل في: قدرة الطفل على التعرف على الحروف الهجائية في أشكالها وأوضاعها المختلفة، وإكمال الكلمة بالحرف الناقص، واختيار شكل الحرف المناسب، ووصل المقاطع وتوظيف الأسماء، والتمييز بين المفرد والمثنى والجمع، واستخدام أدوات الاستفهام واستخراجها، كما يميز نطقا بين الحروف المتشابه في الرسم (د– ذ– ط– ظ)، ويميز نطقا بين الأصوات المتقاربة في المخرج، وتحليل الكلمة إلى حروفها ثم يكون كلمة جديدة(الجبوري، والسلطاني ، 2013، 285؛ نصر، 2014).

وتحدد الدراسات عدداً من معايير الجودة فى مهارات القراءة للمعاقين عقلياً كما يلي: المعيار الأول: ويتضمن معرفة الحروف والكلمات والجمل العربية ونطقها نطقاً صحيحاً، والمعيار الثاني: يتضمن فهم النصوص المقروءة فهماً جيداً، أما المعيار الثالث: فيتضمن

القراءة السـريعة مع المحافظة على الفهم بما يتناسـب مع إمكاناتهم وإعاقتهم (حجازي، 2017؛ شحاتة، وجاب الله، وبحيري، وزغاري، 2018).

يتضح بذلك أن أي قصور في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى المتعلمين حتى وإن كانوا من غير ذوي الإعاقة يؤدي إلى إخفاقهم في اكتسـاب أو تنمية تلك المهارات. حيث أشارت الدراسات إلى وجود جوانب عديدة من القصور بالمقررات التي يدرسها المتعلمين، كما أنها لا تتناسب مع المستويات والقدرات العقلية لهم، ولا تلبي احتياجاتهم الخاصة، ولا تناسب خصـائصـهم وأسـاليب تفكيرهم؛ مما يؤدي إلى إهدار طاقاتهم، والمشـكلة أنه لا يوجد منهج لغوي (جبريل، 2015، 18).

لذلك يرى الباحثان أهمية نظرية الذكاءات المتعددة المسـتخدمة في البحث الحالي حيث أنها تراعي الفروق الفردية بين الأطفال ذوي الإعاقة المزدوجة (الإعاقة العقلية البسيطة ضـعاف السـمع) فهي لا تعتمد فقط على (IQ) كما كان متبع من قبل مع تلك الفئة، ولكنها تعتمد على أكثر من نمط من الذكاءات المتعددة لدى هؤلاء الأطفال فالفروق الفردية بينهم تجعل البعض يتعلم من خلال المادة اللفظية المقروءة بصـورة أسـرع، والبعض يفضـل الاستماع، بينما يفضل البعض عرض المعلومات في شكل مصورة، في حين يفضل آخرون التعلم من خلال الحركة.

ثالثاً: ذوي الإعاقة المزدوجة (العقلية البسيطة ضعاف السمع):

هم "أولئك الأطفال المصـابين بالتخلف العقلى من أى فئة منه ومصـابين بالصـمم الكلى أو الجزئى منذ ميلادهم أو خلال العامين الأولين من الحياة (شقير،2020).

ويعرف في البحث الحالي بأنهم "الأطفال المعاقين عقلياً بدرجة البسـيطة، كما أن لديهم ضـعف سـمعي، حيث تتراوح نسـبة ذكاؤهم ما بين (50 – 70) درجة على مقياس ستانفورد – بينية الذكاء (الصورة الخامسة) (تقنين، محمود أبو النيل، 2011)، ويتراوح الفقد السمعي لديهم من (45 – 70) درجة ديسيبل في الأذن الأقوى (وفقاً للتقرير الطبي للأطفال في مدارس التربية الفكرية)، كما تتراوح أعمارهم من (6 –10) سـنوات، ولديهم قصـور في مهارات القراءة الجهرية، وفقاً لاختبار القراءة الجهرية المستخدم في البحث الحالي".

المحكات التشخيصية للأطفال ذوى الإعاقة المزدوجة (عقلية – سمعية):

أشـــار Heward, & Orlansky (1992) إلى أن الأطفال ذوى الإعاقة المزدوجة (عقلية – سمعية) يتسموا بوجود اضطرابات دالة فى كثير القدرات والمهارات والتى تؤثر على العمليات الحيوية فى إقامة علاقة بالآخرين، وكذلك وجود اضـــطرابات فى بعض مجالات النمو الخاصـــة الحركية والحســـية وعمليات التآزر وإدراك المعنى والتواصـــل الاجتماعى مع الآخرين، كما يتأخر هؤلاء الأطفال عن الأطفال العاديين بفارق كبير فى كافة مجالات النمو، ويتميزوا بالانســـحاب والعزلة والانخراط فى أنماط حركية تكرارية كما يتميزون بالعنف والحركة الزائدة، مع عدم قدرتهم على رعاية أنفسهم على نحو مقبول وعدم القدرة على التحكم أو ضبط الانفعالات والتى يعبر عنها بصورة طفلية حادة.

أدوات تشـخيص حالات الأطفال مزدوجى الإعاقة (إعاقة عقلية – سـمعية): تنقسـم أدوات التشـخيص إلى ثلاث أنواع :أولاً: أدوات تشـخيص الإعاقة العقلية والتى تقيس الذكاء والقدرات الخاصة التى تميز المتخلف عقلياً، وثانياً: أدوات قياس الإعاقة السمعية لتحديد شدة ودرجة الضـــعف الســـمعي لدى الحالة علماً بأنه قد تتنوع الحالات ما بين ذوى إعاقة عقلية بسيطة أو متوسطة أو خطيرة، مع تنوع من حالات الضعف السمعى البسيط أو المتوسط أو الشـديد (الكلي)، أما ثالثاً: أدوات قياس المهارات المختلفة: الاجتماعية – التواصـل واللغة – التعلم والتدريب – السلوك الحركى الشاذ – الانفعالات. (شقير،2020، 654).

ومن هذا المنطلق، وإيماناً بأن كل إنسان لديه العديد من الذكاءات الكامنة التي يمكن أن تحقق له التغير الكامل في حياته إذا ما تم توظيفها بشـــكل صـــحيح، وأن ذوي الإعاقة المزدوجة (العقلية البسيطة ضعاف السمع) أشخاص يستحقون الرعاية والاهتمام؛ وحيث أن القراءة الجهرية لها تأثيرات إيجابية في جميع جوانب حياتهم (الأكاديمية، والنفســـية، والاجتماعية، وغيرها)، والتي تؤهلهم إلى الاندماج في مجتمعاتهم؛ ولعل هذا يتطلب من المعلمين، والمهتمين بتلك الفئة إعداد برامج تربوية وتعليمية متخصصة من شأنها مساعدة هؤلاء الأطفال في تنمية مهارات القراءة الجهرية لديهم بالاعتماد على نظرية الذكاءات المتعددة، بما تتضمنه من إجراءات وأنشطة وفنيات متنوعة تراعي الفروق الفردية بينهم، كما تتناسب مع أنماط ذكاءاتهم المتعددة، وقدراتهم واحتياجاتهم، والتي تحقق نجاحات أفضل من

البرامج التي تعتمد على درجة (IQ) أو الاعتماد على الحفظ والتلقين والاستظهار، مع ضرورة إشراك الوالدين في إعداد وتطبيق تلك البرامج، وهو ما يهدف إليه البحث الحالي.

الدراسات السابقة:

سوف يتناول الباحثان في هذا الإطار الدراسات السابقة التي تتعلق بمتغيرات البحث الحالي وذلك في عدد من المحاور كما يلي:

المحور الأول: دراسات تناولت تنمية مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

هدفت دراسة Torgesen, & Barker (2005) إلى تقديم نماذج لطرق تعليم القراءة بمساعدة الحاسب الآلي، وتكونت عينة الدراسة من (100) طفلاً من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة منهم (46) طفلا تتراوح أعمارهم من (5 – 10) سنوات، وتوصلت الدراسة إلى أن برامج الحاسب الآلي تساعد الأطفال المعاقين فكرياً على قراءة الكلمات الصعبة باستخدام المهارات القرائية، كما تساعد الأطفال على استخدام قدراتهم في القراءة لفهم المعنى، وتسمح تلك البرامج على التركيز على كل ما يقرأون للكلمات وبطلاقة فائقة، وأيضاً توصلت إلى أن ذوي المشكلات القرائية الحادة ازداد مهاراتهم القرائية للكلمات بفضل برنامج الأرنب القاريء "Reader Rabbit" وأصبحت لهم خلفية معرفية بينما الأطفال المبتدئين أصبحت مستوياتهم عالية في الإدراك الفونولوجي، وأوصت باستخدام برامج الحاسب الآلي مع تلك الفئة حيث أنها تكسبهم المهارات القرائية ويجدون كل ما يحتاجونه تعليمياً.

بينما هدفت دراسة Steven (2009) تحسين مهارات التهجئة لدى (6) من التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، وذلك من خلال التدريس المباشر للتهجي، وكشفت الدراسة عن أن تدريس التهجئة المباشر كان له تأثير إيجابي في تحسين قدرات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة على القراءة والكتابة.

وهدفت دراسة Ruwe, McLaughlin, Derby, & Johnson (2011) إلى تحسين معرفة الكلمات البصرية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية، من خلال استراتيجية التعلم المباشر باستخدام الكروت المضيئة (البطاقات التعليمية) Flashcards، وتكونت عينة الدراسة من ثلاثة تلاميذ ذوي الإعاقة العقلية بالمرحلة المتوسطة، وتم تجميع البيانات باستخدام تقدير معرفة الكلمات البصرية، وأسفرت النتائج عن أن الاستراتيجية المستخدمة في

الدراسة (التدريس المباشر) فعال في تحسين القراءة ومعرفة الكلمات البصرية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية، كما أوصت الدراسة بضرورة توظيف التدريس المباشر باستخدام البطاقات التعليمية لأنها تستطيع أن تحسن مهارات أكاديمية ووظيفية هامة للتلاميذ المعاقين عقلياً.

كما هدفت دراسة توفيق، وأحمد (2015) إلى تنمية مهارات القراءة الجهرية والاستعداد للكتابة لدى التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة في الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي الذي يدرسون بالبرامج الملحقة بالمدارس العادية، من خلال برنامج التأهيل التخاطبي، وتكونت عينة الدراسة من (20) تلميذة تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار القراءة الجهرية والاستعداد للكتابة بعد تطبيق البرنامج، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على اختبار القراءة الجهرية والاستعداد للكتابة في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لدى تلميذات المجموعة التجريبية، مما يدل على استمرار أثر البرنامج.

في حين هدفت دراسة بخيت (2018) إلى تحسين مهارتي القراءة والكتابة لدى فئة ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة القابلة للتعلم، من خلال تصميم برنامج تدريبي، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي القائم على المحموعة الواحدة مع قياسين قبلي وبعدي، وتكونت عينة الدراسة من (5) أفراد من الذكور والإناث ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة القابلين للتعلم بمحلية الخرطوم، وتمثلت أدوات الدراسة في استبيان المعلومات الأولية، واختبار مهارتي القراءة والكتابة، والبرنامج التدريبي، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القراءة والكتابة لدى عينة الدراسة قبل وبعد تطبيق البرنامج وذلك لصالح القياس البعدي، وأيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القراءة والكتابة لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير العمر وذلك لصالح الفئة العمرية الأكبر، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القراءة والكتابة لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير النوع وذلك لصالح الإناث.

المحور الثاني: دراسات تناولت تنمية مهارات القراءة لدى الأطفال ضعاف السمع.

هدفت دراسة Stuckcss, & Brich (2002) معرفة أثر استخدام التواصل اليدوي المبكر على تطور اللغة لدى المعوقين سمعياً، وتكونت عينة الدراسة من (422) مفحوصاً طبقت الطريقة الشفهية على (221) مفحوصاً، بينما طبقت الطريقة اليدوية على (221) مفحوصاً آخرين، وأسفرت النتائج علن أن الأطفال الذين تعلموا بواسطة التواصل اليدوي منذ الطفولة تميزوا عن أفراد المجموعة الثانية بالقراءة، وقراءة الشفاة، واللغة المكتوبة، كما أظهرت النتائج أنه لا يوجد أي أثار سلبية للتواصل اليدوي المبكر على التوافق الوجداني والاجتماعي لدى الأطفال المعوقين سمعياً.

وهدفت دراسة Paatsch et al. (2006) إلى معرفة فعالية برنامج تدريبي لتنمية اللغة لدى التلاميذ ضعاف السمع، وتكونت عينة الدراسة من (21) طفلاً من الأطفال ضعاف السمع، واستخدم الباحثون اختبار اللغة للقياس وبرنامج للتدريب يحتوى على (التدريب على القدرة على نطق الحروف والكلمات والجمل والتعرف على المفردات بشكل صحيح بالقراءة والكتابة)، وبعد تطبيق البرنامج أظهرت النتائج فعالية البرنامج التدريبي في تنمية اللغة وخفض الاضطرابات النطقية وذلك من خلال قراءة الفقرات الكبيرة للغة المنطوقة وزيادة القدرة على الاسترسال في الكلام.

كما هدفت دراسة محمد (2014) إلى تنمية المهارات القرائية والتعرف على أثرها في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى المراهقين ضعاف السمع، وتكونت عينة الدراسة من (16) تلميذاً وتلميذة من المراهقن ضعاف السمع، وتتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (12-15) عاماً، ودرجة الفقد السمعي لديهم ما بين (50- 70) ديسيبل، وأسفرت النتائج عن تنمية مهارات القراءة لدى عينة الدراسة، وأيضاً تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى عينة الدراسة، كما أوصت بضرورة الاهتمام بالمهارات القرائية في جميع المراحل الدراسية المختلفة.

بينما هدفت دراسة حسانين (2017) إلى التعرف على العلاقة بين درجة فقد السمع على أداء التلميذات الصم وضعاف السمع في مهارات القراءة الجهرية والصامتة، وتكونت عينة الدراسة من (60) تلميذة من المعاقات سمعياً منهن (30) تلميذة صماً تتراوح درجة الفقد السمعي لديهن ما بين (56 -70) ديسيبل، و(30) تلميذة ضعاف سمع وتتراوح درجة

الفقد السمعي لديهن ما بين (27 – 40) ديسيبل، ويتراوح العمر الزمني لهن ما بين (10–12) عاماً، ونسبة ذكاء تراوحت ما بين (85– 90) على مقياس "رافن" للذكاء، واستخدمت الدراسة مقياس "رافن" للذكاء، ومقياس العنف المدرسي (إعداد/ الباحثة)، واختبار القراءة (إعداد/ الباحثة)، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات التلميذات الصم والتلميذات ضعاف السمع على مقياس العنف المدرسي لصالح التلميذات الصم، كما أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً في القراءة الصامتة باستخدام لغة الإشارة لدى التلميذات الصم وأقرانهن من ضعاف السمع لصالح التلميذات الصم، بما يدل على ارتفاع عدد الأخطاء في نطق الكلمات جهرياً بإستخدام قراءة الشفاه لدى التلميذات الصم عن أقرانهن من ضعاف السمع، وأيضاً ارتفاع مستوى أداء التلميذات ضعاف السمع في القراءة بنوعيها (الجهرية والصامتة) وزيادة أخطاء القراءة لدى التلميذات الصم.

في حين هدفت دراسة Camarata et al., (2018) إلي التعرف علي مدي الارتباط بين الوعي الصوتي ومهارات القراءة، وتكونت عينة الدراسة من (56) طفل من ذوي الإعاقة السمعية، ممن تتراوح اعمارهم الزمنية ما بين (6 –12)عام، وتراوحت درجة الفقدان السمعي لديهم من البسيط إلي المتوسط (25 –40 ديسيبل)، وتكونت أدوات الدراسة من: اختبار الذكاء غير اللفظي، واختبار التفكيرالمعرفي، واختبار اللغة الاستقبالية والتعبيرية، واختبار الوعي الصوتي، الذاكرة، واختبار وودكوك للقراءة النسخة الثالثة، وأسفرت النتائج عن وجود ارتباط إيجابي بين الوعي الصوتي ومهارات القراءة، وأثر هذا الإرتباط علي تحقيق إنجاز أكبر في القراءة لدي الأطفال ذوي الإعاقة السمعية.

وهدفت دراسة Torppa, & Huotilainen (2019) إلى التعرف على أثر الموسيقي في تحسين المهارات اللغوية لدى ضعاف السمع، وتكونت عينة الدراسة من (12) من التلاميذ والمراهقين ضعاف السمع وزارعي القوقعة، وكان من أدوات الدراسة البرنامج القائم على الأنشطة الموسيقية واختبار المهارات اللغوية، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية بين الأنشطة الموسيقية والمهارات اللغوية كما أسفرت عن وجود تحسن في المهارات اللغوية لدى عينة الدراسة بعد التعرض للبرنامج القائم على الأنشطة الموسيقية.

وهدفت دراســـة فياض (2021) إلى تحديد مدى فعالية برنامج قائم على الوعي الصـوتي في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ ضـعاف السـمع بالمرحلة الابتدائية، وتكونت عينة الدراسـة من (10) تلاميذ ضـعاف السـمع، واعتمدت الدراسـة على التصـميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة، وقامت الباحثة بإعداد وتطبيق أدوات الدراســـة التي تمثلت في: مقياس الوعي الصـوتي، واختبار القراءة الجهرية، وبرنامج الدراسـة، وتوصـلت الدراسـة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات مجموعة البحث على مقياس الوعي الصــوتي وأبعاده في القياســين القبلي والبعدي لصــالح القياس البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصـائية بين متوسـطي رتب درجات مجموعة البحث على اختبار مهارات القراءة الجهرية في القياســين القبلي والبعدي لصــالح القياس البعدي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات مجموعة البحث على مقياس الوعي الصوتي وأبعادة في القياســين البعدي والتتبعي، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصــائية بين متوســطي رتب درجات مجموعة البحث على اختبار مهارات القراءة الجهرية في القياسين البعدي والتتبعي.

المحور الثالث: دراسات تناولت تنمية بعض المهارات لدى الأطفال مزدوجي الإعاقة (العقلية السمعية)

هدفت دراسـة سـلام، وعزب، (2017) إلى تنمية مهارات السـلوك التكيفي والمهارات العملية لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة المزدوجة (عقلية – ســـمعية) من خلال برنامج إرشـادي، وتكونت عينة الدراسـة من (١٠) أطفال، تتراوح أعمارهم ما بين (٦-١٠) سـنوات، ونسـبة ذكائهم من (٥٥-٧٠) ويعانون من ضــعف سـمعي، وتم تقسـيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، واستُخدام المنهج التجريبي، واشتملت أدوات الدراسة على استمارة المستوى الاجتماعي الاقتصــادي (إعداد/ عبد العزيز الشــخص، ٢٠١٣)، ومقياس الســلوك التكيفي (إعداد/ فاروق صادق، الجزء النمائي)، ومقياس المهارات العملية (إعداد/ الباحثان)، وبرنامج مهارات السلوك التكيفي والمهارات العملية(إعداد/ الباحثان)، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة على مقياس مهارات الســـلوك التكيفي بعد تطبيق البرنامج الإرشـــادي، وذلك في اتجاه أطفال المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة بين متوســـطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس مهارات السلوك التكيفي في القياسين القبلي والبعدي ، وذلك في اتجاه

القياس البعدي، وعدم وجود فروق دالة بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس مهارات السلوك التكيفي في القياسين البعدي والتتبعي، ووجود فروق دالة بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة على مقياس المهارات العملية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، وذلك في اتجاه أطفال المجموعة التجريبي ، وأيضاً وجد فروق دالة بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس المهارات العملية في القياسين القبلي والبعدي، وذلك في اتجاه القياس البعدي، مع عدم وجود فروق دالة بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس المهارات العملية في القياسين البعدي والتتبعي، مما يدل على فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية مهارات السلوك التكيفي والمهارات العملية لدى الأطفال ذوى الإعاقات المزدوجة (عقلية – سمعية)، واستمرار أثره بعد نهاية التطبيق.

المحور الرابع: دراسات تناولت نظرية الذكاءات المتعددة وأثرها في تنمية بعض المهارات لدى ذوي الاحتياجات الخاصة.

هدفت دراسة داود، وعبد الحميد، وجاب الله (2015) إلى تعلم اللغة لتنمية بعض مهارات التحدث والقراءة الجهرية لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية، وتكونت عينة الدراسة من (21) تلميذاً وتلميذة بمدرسة التربية الفكرية، واشتملت أدوات الدراسة على بطاقة تقدير لقياس مهارات التحدث، واختبار وبطاقة تقدير لتقويم أداء عينة الدراسة في مهارات القراءة الجهرية، وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج القائم على بعض استراتيجيات تعلم اللغة (الحواس المتعددة – النمذجة – التسميع – التكرار – تمثيل المعنى – الممارسة الطبيعية) في تنمية مهارات التحدث والقراءة الجهرية، وقد تم بناء البرنامج في ضوء سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة حيث الاعتماد على الخبرات الحسية، وفي ضوء نظرية الذكاءات المتعددة حيث الاعتماد على مداخل حسية متعددة (بصرية، ولمسية، وسمعية) وفي ضوء سيكولوجية التواصل حيث الاعتماد على تنمية مهارات التواصل من خلال الفنون المرئية، والأدائية التي تعد فرصة جيدة لتعبير ذوي الإعاقة العقلية عن أنفسهم، وأسفرت النتائج عن وجودفروق دالة إحصائياً بين متوسطاتدرجات عينة البحث في الاختبارين القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي.

بينما هدفت دراسة النجار (2017) إلى تحسين مهارات القراءة الصامتة والكتابة الإبداعية لدى الطلاب الصم بجامعة الملك سعود وذلك من خلال برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة، وتكونت عينة الدراسة من (26) طالباً من الصم ،تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، واشتملت أدوات الدراسة على قائمة بمهارات القراءة الصامتة والكتابة الإبداعية (إعداد/ الباحث) هذا بالإضافة إلى البرنامج التدريبي، وأسفرت النتائج عن أن البرنامج التدريبي المقترح له تأثير قوي في تنمية مهارات القراءة الصامتة والكتابة الإبداعية ، وأوصت الدراسة بأهمية وضع البرامج المتقدمة لإعداد وتأهيل الصم وخاصة في البيئة الاجتماعية لالتحاقهم بالجامعات.

كما هدفت دراسة حجازي، والنقاش (2017) إلى تنمية مهارة القراءة لدى تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم من خلال استخدام أنشطة الذكاءات المتعددة، وتكونت عينة الدراسة من (6) أطفال من الصف الثالث الابتدائي، أعمارهم (9) سنوات، واستخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي، واشتملت أدوات الدراسة على اختبار تشخيصي في القراءة، ومقياس صعوبات التعلم، واختبار الذكاء المصور، وبرنامج لتحسين القدرة على القراءة تقوم أنشطته على نظرية الذكاءات المتعددة، متمثلة في الذكاءات (اللغوي/اللفظي، المنطقي/ الرياضي، المكاني/البصري، الجسمي/الحركي، الموسيقي/الإيقاعي، الاجتماعي/البينشخصي، والشخصي/الذاتي) (إعداد الباحثان)، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب مجموعة الدراسة في الاختبار القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي، وعدم جود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب مجموعة الدراسة في الاختبار البعدي والتتبعي، مما يدل على فعالية أنشطة البرنامج المقترح في تحسين القدرة على القراءة لدى عينة الدراسة الذين يعانون من صعوبات التعلم في القراءة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح للباحثان من خلال استعراض الدراسات السابقة العربية والأجنبية ما يلي:

أسفرت نتائج العديد من الدراسات عن أن إصابة الطفل بالإعاقة العقلية البسيطة يؤدي إلى الضعف في مهارات القراءة الجهرية لديه ومنها دراسة (Ruwe, McLaughlin, Derby, & Johnson, 2011) ، ودراسة (بخيت، 2018)، كما أسفرت نتائج دراسات أخرى عن أن إصابة الطفل بضعف السمع يؤدي أيضاً إلى ضعف الطفل في مهارات القراءة

الجهرية ومنها دراسة (Stuckcss, & Brich (2002)، ودراسة (حسانين، 2017)، بينما أشارت دراسة سلام، وعزب (2017) إلى أن إصابة الطفل بإعاقة مزدوجة (عقلية بسيطة ضعف سمعي) يؤثر في جميع خصائص الطفل ولكن بتأثيرات أقوى من إصابته بإعاقة واحدة فقط.

هدفت معظم الدراسات إلى تقديم استراتيجيات متنوعة في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية ومنها دراسة (Ruwe, McLaughlin, Derby, & Johnson, 2011) من خلال استراتيجية التعلم المباشر باستخدام الكروت المضيئة (البطاقات التعليمية)؛ ودراسة (توفيق، وأحمد، 2015)، من خلال برنامج التأهيل التخاطبي.

بينما هدفت دراسات إخرى إلى تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى ذوي الإعاقة السمعية ومنها دراسة (Paatsch et al., 2006)، والتي استخدمت برنامج للتدريب يحتوى على (التدريب على القدرة على نطق الحروف والكلمات والجمل والتعرف على المفردات بشكل صحيح بالقراءة والكتابة)، ودراسة (Torppa and Huotilainen (2019، حيث استخدمت برنامج القائم على الأنشطة الموسيقية.

في حين هدفت دراسات أخرى إلى تنمية مهارات القراءة لدى ذوي الإعاقة الواحدة من خلال استخدام وتوظيف نظرية الذكاءات المتعددة ومنها دراسات تناولت الإعاقة العقلية كدراسة داود، وعبد الحميد، وجاب الله (2015)، ودراسة النجار (2017)، التي تناولت ذوي الإعاقة السمعية.

أوجه الاختلاف بين الدراسات السابقة والبحث الحالي وما يضيفه البحث الحالي:

(1) أجمعت معظم الدراسات السابقة على الأهمية العظيمة لنظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات القراءة لذوي الإعاقة العقلية وذوي الإعاقة السمعية؛ ولذلك قام الباحثان بإجراء هذا البحث.

(2) أن جميع الدراسات العربية والأجنبية في حدود إطلاع الباحثين هدفت إلى تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى ذوي الإعاقة الواحدة سواء باستخدام استراتيجيات متنوعة أو باستخدام نظرية الذكاءات المتعددة، في حين لم تهتم دراسة واحدة بتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى ذوي الإعاقة المزدوجة (العقلية البسيطة ضعاف السمع)، حيث أنهم فئة تزداد لديهم التأثيرات السلبية في جميع خصائصهم نتيجة إصابتهم بالإعاقة المزدوجة، كما أنهم في حاجة إلى برامج

متخصصة في تنمية العديد من المهارات لديهم ومن أهمها مهارات القراءة الجهرية، وهذه البرامج لا تتوفر في المدارس التي تقدم الخدمات لذوي الإعاقة الواحدة، وهو ما سيتم تقديمه في البحث الحالي.

فرضا البحث: في ضوء مشكلة البحث، وأسئلته، وعرض الدراسات السابقة؛ يمكن صياغة فرضا البحث كما يلي:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد اختبار مهارات القراءة الجهرية لدى الأطفال مزدوجي الإعاقة (العقلية البسيطة ضعاف السمع) لصالح القياس البعدي.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات عينة البحث في القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد اختبار مهارات القراءة الجهرية لدى الأطفال مزدوجي الإعاقة (العقلية البسيطة ضعاف السمع).

منهج البحث وإجراءاته:

(1) **منهج البحث:** اعتمد البحث على استخدام المنهج شبه التجريبي باستخدام التصميم ذي المجموعة الواحدة ذات القياسين القبلي والبعدي، وذلك للتحق من الهدف الرئيسي للبحث، وهو تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى الأطفال ذوي الإعاقة المزدوجة من خلال برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة، وأيضاً لمناسبته لحجم وطبيعة عينة البحث، والذي يقوم على دراسة العلاقة بين متغيرين أحدهما مستقل (البرنامج التدريبي)، والآخر تابع (مهارات القراءة الجهرية)، كما تم تطبيق القياس التتبعي بهدف معرفة مدى بقاء أثر البرنامج على عينة البحث.

(2) **عينة البحث:** تم إجراء البحث على عينة من ذوي الإعاقة المزدوجة(العقلية البسيطة ضعاف السمع)، وتتراوح نسبة ذكاؤهم ما بين (50 – 70) درجة على مقياس "ستانفورد – بينية الذكاء" الصورة الخامسة(تقنين، محمود أبو النيل، 2011)، كما تتراوح درجة الفقد السمعي لديهم من (45 –70) ديسيبل في الأذن الأقوى (وفقاً للتقرير الطبي للأطفال في مدارس التربية الفكرية)، وتتراوح أعمارهم من (6 – 10) سنوات، بمتوسط عمري قدره (8.17) عامًا، وانحراف معيارى قدره (1.47).

ويرجع قلة عدد عينة البحث لعدة أسباب هي:

- الطبيعة الخاصة بالأطفال مزدوجي الإعاقة (العقلية البسيطة ضعاف السمع) الملتحقين بمدارس التربية الفكرية بمحافظات مدن القناة (بورسعيد – الإسماعيلية – السويس)، وقد تماختيار هذه المحافظات الثلاثة لتقارب الظروف البيئية بها، كما يصعب العمل مع أعداد كبيرة منهم.
- وجود تباين كبير لحالات الإعاقة المزدوجة (العقلية البسيطة ضعاف السمع)، وذلك في السن، المرحلة الدراسية، الذكاء، ودرجة الفقد السمعي.
- عدم وجود مشكلات صحية أخرى أو إعاقة مصاحبة للإعاقة المزدوجة لدى الأطفال عينة البحث.
- تعاون أولياء الأمور في اشراكهم وأبنائهم في البرنامج التدريبي.
- تم التكافوء بين أفراد عينة البحث الأساسية والتي يبلغ عددها (6) أطفال ذكور مزدوجي الإعاقة (العقلية البسيطة ضعاف السمع)، وذلك في (العمر الزمني، معامل الذكاء، ودرجة الفقد السمعي)، من خلال بيانات الأطفال من واقع السجلات الطبية بمدرسة التربية الفكرية بمحافظة بورسعيد، بالإضافة إلى التكافوء في (أنماط الذكاءات، ومستوى مهارات القراءة الجهرية)، وذلك كما يلي:

أ- عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية: تكونت عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية من (30) طفل من ذوي الإعاقة المزدوجة، تراوحت أعمارهم ما بين (6 – 10) أعوام، بمدارس التربية الفكرية بمحافظات القناة (بورسعيد – الإسماعيلية – السويس) لتقارب الظروف البيئية بتلك المحافظات.

ب- العينة الأساسية: تكونت عينة البحث الأساسية من (6) أطفال من ذوي الإعاقة المزدوجة، وقد تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (6 :10) أعوام، بمتوسط عمري قدره (8.17) عامًا، وانحراف معيارى قدره (1.47).

وقد تم التكافؤ بين أفراد العينة، من حيث العمر الزمني، ومعامل الذكاء، ودرجة فقد السمع، والذكاءات المتعددة، ومهارات القراءة الجهرية، وذلك على النحو التالي:

- **التكافؤ بين أفراد العينة الأساسية في العمر الزمني ومعامل الذكاء ودرجة فقد السمع:**

جدول (1)

التكافؤ بين أفراد العينة الأساسية في العمر الزمني ومعامل الذكاء ودرجة فقد السمع

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	كا^2	مستوى الدلالة
العمر الزمني	8.17	1.47	0.667	غير دالة
معامل الذكاء	66.17	2.23	0.667	غير دالة
فقد السمع	50.17	5.95	0.667	غير دالة

كا^2= 11.5 عند مستوى 0.01 كا^2 = 9.5 عند مستوى 0.05

يتضح من جدول (1) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة المزدوجة العمر الزمني ومعامل الذكاء ودرجة فقد السمع، مما يشير إلى تكافؤ هؤلاء الأطفال.

- **التكافؤ بين مجموعات العينة في الذكاءات المتعددة:**

جدول (2) التكافؤ بين أفراد العينة الأساسية في الذكاءات المتعددة

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	كا^2	مستوى الدلالة
الذكاء اللغوي/ اللفظي	17.00	1.26	2.00	غير دالة
الذكاء الموسيقي/ الإيقاعي	21.67	2.16	0.00	غير دالة
الذكاء المنطقي/ الرياضي	10.50	1.22	1.00	غير دالة
الذكاء الشخصي/ الذاتي	14.67	0.82	1.00	غير دالة
الذكاءالاجتماعي/ البينشخصي	17.67	1.51	0.667	غير دالة
الذكاء المكاني/ البصري	21.50	1.05	0.667	غير دالة
الذكاء الطبيعي/ البيئي	6.50	2.07	0.667	غير دالة
الذكاء الجسمي/ الحركي	21.50	1.05	0.667	غير دالة
الذكاء الوجودي	7.83	1.17	0.667	غير دالة
الدرجة الكلية	138.83	4.22	0.667	غير دالة

كا^2= 11.5 عند مستوى 0.01 كا^2 = 9.5 عند مستوى 0.05

يتضح من جدول (2) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة المزدوجة في الذكاءات المتعددة، مما يشير إلى تكافؤ هؤلاء الأطفال.

- **التكافؤ بين أفراد العينة في مهارات القراءة الجهرية:**

جدول (3)

التكافؤ بين أفراد العينة في مهارات القراءة الجهرية

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	كا^2	مستوى الدلالة
الوعي الفونيمي	12.33	1.03	2.00	غير دالة
الصوتيات –الأبجديات	12.00	1.10	1.00	غير دالة
القراءة بطلاقة	11.83	1.17	0.667	غير دالة
المفردات	12.17	0.98	3.00	غير دالة
الفهم	11.67	1.37	0.667	غير دالة
إنتاج كلمات جديدة	10.83	0.93	1.00	غير دالة
الدرجة الكلية	70.83	1.60	2.00	غير دالة

كا^2= 11.5 عند مستوى 0.01 كا^2 = 9.5 عند مستوى 0.05

يتضح من جدول (3) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة المزدوجة في مهارات القراءة الجهرية، مما يشـــير إلى تكافؤ هؤلاء الأطفال.

(3) متغيرات البحث:

أ- **المتغير المستقل:** ويتمثل في البرنامج التدريبي القائم على نظرية الذكاءات المتعددة.

ب- المتغير التابع: ويتمثل في مهارات القراءة الجهرة لدى عينة البحث الأساسية.

(4) أدوات البحث:

أ- **استمارة بيانات خاصة بالطفل: (إعداد الباحث الأول)**

استُخدمت لجمع بيانات عن الطفل، وتتكون من: بيانات عامة عن الطفل، وتشمل على: اسم الطفل، والنوع، وتاريخ الميلاد، ودرجة الفقد السمعي بالأذن اليمنى واليسرى، ودرجة ذكاء الطفل IQ (وفقاً للتقرير الطبي بملفات مدرسة التربية الفكرية ببورسعيد لكل طفل داخل عينة البحث)، وأنماط الذكاءات المتعددة لدى الطفل والتي تم قياسها باستخدام مقياس الذكاءات المتعددة لدى الأطفال مزدوجي الإعاقة (العقلية البسيطة ضعاف السمع) الذي أعده الباحثان

كأداة في البحث الحالي، وبيانات خاصة بقدرة الطفل على القراءة الجهرية تتضمن نطق الحروف من مخارجها السليمة، وما إذا كان الطفل يعاني من أمراض مزمنة أخرى، وأخيرًا بيانات خاصة عن الأسرة، وتشمل: مستوى تعليم الوالدين، والمستوى الاجتماعي ومستوى دخل للأسرة، وهل يوجد أفراد مزدوجي الإعاقة (العقلية ضعاف السمع) آخرون داخل نفس الأسرة.

ب- مقياس ستانفورد – بينية للذكاء (الصورة الخامسة) (تقنين: محمود أبو النيل وآخرون, 2011):

تهدف الصورة الخامسة للمقياس إلى قياس خمسة عوامل أساسية هي, الاستدلال السائل، المعرفة، الاستدلال الكمي، المعالجة البصرية – المكانية، والذاكرة العاملة، ويتوزع كل عامل من هذه العوامل على مجالين رئيسيين: المجال اللفظي، والمجال غير اللفظي.

وصف المقياس:

تتكون الصورة الخامسة من مقياس ستانفورد – بينيه الصورة الخامسة من عشرة اختبارات فرعية، موزعه على مجالين رئيسيين (لفظي وغير لفظي) بحيث يحتوي كل مجال على خمسة اختبارات فرعية، ويتكون كل اختبار فرعي من مجموعه من الاختبارات المصغرة متفاوتة الصعوبة (تبدأ من الأسهل إلى الأصعب)، ويتكون كل واحد من الاختبارات المصغرة – بدورها – من مجموعه من (3) إلى (6) فقرات أو مهام ذات مستوى صعوبة متقارب، وهي الفقرات أو المهام والمشكلات التي يتم اختبار المفحوص فيها بشكل مباشر.

ثبات وصدق المقياس:

تم حساب الثبات للاختبارات الفرعية المختلفة بطريقتي إعادة التطبيق والتجزئة النصفية المحسوبة بمعادلة ألفا كرونباخ، وتراوحت معاملات الثبات باستخدام طريقة إعادة التطبيق بين (0.835 – 0.988), كما تراوحت معاملات بطريقة التجزئة النصفية بين (0.954 – 0.997), ومعادلة ألفا كرونباخ والتي تراوحت بين (0.870 – 0.991).

وتشير النتائج إلى أن المقياس يتسم بثبات مرتفع سواء عن طريق إعادة الاختبار أو التجزئة النصفية باستخدام معادلة كودر – ريتشاردسون, فقد تراوحت معاملات الثبات على كل اختبارات المقياس ومعاملات الذكاء والعوامل من (83 – 98).

كما تم حساب صدق المقياس بطريقتين: الأولي هي صدق التمييز العمري حيث تم قياس قدرة الاختبارات الفرعية المختلفة على التمييز بين المجموعات العمرية المختلفة

وكانت الفروق جميعها دالة عند مســـتوى (0.01), والثانية هي حســـاب معامل ارتباط معاملات ذكاء المقياس بالدرجة الكلية للصورة الرابعة وتراوحت بين (0.74 – 0.76)، وهي معاملات صدق مقبولة بوجة عام وتشير إلى ارتفاع مستوى صدق المقياس.

ت- مقياس الذكاءات المتعددة (إعداد: الباحثان).

مبررات إعداد المقياس:

1. معظم الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة غير ملائمة من حيث الصياغة اللفظية، وقد تصلح لأعمار تختلف عن أعمار عينة البحث.
2. معظم الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة غير ملائمة من حيث طول العبارة نفسها، والتعامل مع عبارات طويلة جدًا يؤدى إلى ملل وتعب هؤلاء الأطفال.
3. معظم المفردات والأبعاد في المقاييس السابقة غير مناسبة لطبيعة عينة البحث من الأطفال ذوي الإعاقة المزدوجة.
4. تتناول الدراســـة الحالية مرحلة عمرية لم تتوفر لها مقاييس ملائمة لقياس الذكاءات المتعددة هي من (6–10) أعوام.

وبناءً على ما ســبق قام الباحثان بإعداد مقياس الذكاءات المتعددة لدى الأطفال ذوي الإعاقة المزدوجة.

ولإعداد مقياس الذكاءات المتعددة لدى الأطفال ذوي الإعاقة المزدوجة قام الباحثان بالآتى:

– الإطلاع على الأُطر النظرية والكثير من الدراسات السابقة، وكذلك المقاييس التى تناولت الذكاءات المتعددة لدى الأطفال ذوي الإعاقة المزدوجة بصفة خاصة، والتي منها: دراسة (داود، وعبد الحميد، وجاب الله، 2015؛ النجار، 2017؛ حجازي، والنقاش،2017؛ مركز ديبونو لتعليم التفكير، 2017)، حيث تأكد للباحثان ضرورة إعداد مقياس الذكاءات المتعددة لدى الأطفال مزدوجي الإعاقة (العقلية البسيطة ضعاف السمع) في ضوء أدوات تقيس ما يحتاج البحث الحالي لقياسه، كما تجدر الإشارة إلى أنه قد اختلفت عدد الفقرات في كل قائمة اطلع عليها الباحثان، وتم اختيار الفقرات الخاصة بكل نمط من أنماط الذكاءات المتعددة حسب تصور الباحثان بما يتناسب والخصائص السيكوميترية لعينة البحث، ويرجع ذلك إلى

أن البحث الحالي يتناول موضوعاً جديداً وليس بالسهل تطبيق ما ينطبق على العاديين أو ذوي الإعاقة الواحدة.

– في ضـــوء ذلك قام الباحثان بإعداد مقياس الذكاءات المتعددة لدى الأطفال ذوي الإعاقة المزدوجة في صورته الأولية، مكونًا من (72) مفردة تُعبر عن الذكاءات المتعددة.

وقد اهتم الباحثان بالدقة فى صـــياغة أبعاد وعبارات المقياس، بحيث لا تحمل العبارة أكثر من معنى، وأن تكون محددة وواضحة بالنسبة للحالة، وأن تكون واضحة ومفهومة، وأن تكون مصـــاغة باللغة العربية، وألا تشـــتمل على أكثر من فكرة واحدة، مع مراعاة صـــياغة العبارات في الاتجاه الموجب.

وبناءً على ذلك تم تحديد أبعاد المقياس وتحديد العبارات من خلال الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة التى تناولت الذكاءات المتعددة بصفة عامة.

الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاءات المتعددة:

أولا: صدق المقياس:

1- صدق المحكمين:

تمَّ عرض المقياس فى صورته الأولية على عدد من الأساتذة المتخصصين حيث بلغ عددهم (10) محكمين، وتم إجراء التعديلات المقترحة بحذف بعض المفردات والتى قل الاتفاق عليها عن (80%) بين المحكمين وإعادة صـــياغة مفردات أخرى وفق ما اتفق عليه المحكمون، وبناءً على ما ســـبق لم تقل مفردة واحدة عن (80%) مما يكون له أثر إيجابي على تمتع المقياس بصدق عال من السادة المحكمين.

2- صدق المحك التلازمي:

تم اختبار صدق هذه الأداة بصدق المحك، حيث تم استخدام قائمة الذكاءات المتعددة (إعداد: عادل عبدالله، 2006) كمحك خارجي، وكان معامل الارتباط بين المقياســـين (0.595) وهي دال عند (0.01) مما يدل على صدق المقياس.

ثانيا: ثبات المقياس:

1- طريقة إعادة التطبيق:

تمَّ ذلك بحســـاب ثبات مقياس الذكاءات المتعددة من خلال إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمني قدره أسبوعين وذلك على عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية، وتم استخراج

معاملات الارتباط بين درجات أطفال العينة باستخدام معامل بيرسون (Pearson)، وكانت جميع معاملات الارتباط لأبعاد المقياس دالة عند (0.01) مما يشير إلى أنَّ المقياس يعطي نفس النتائج تقريباً إذا ما اســـتخدم أكثر من مرَّة تحت ظروف مماثلة وبيان ذلك في الجدول (4):

جدول (4)

نتائج الثبات بطريقة إعادة التطبيق لمقياس الذكاءات المتعددة

أبعاد المقياس	معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثانى	مستوى الدلالة
الذكاء اللغوي/ اللفظي	0.776	0.01
الذكاء الموسيقي/ الإيقاعي	0.787	0.01
الذكاء المنطقي/ الرياضي	0.741	0.01
الذكاء الشخصي/ الذاتي	0.854	0.01
الذكاءالاجتماعي/ البينشخصي	0.754	0.01
الذكاء المكاني/ البصري	0.732	0.01
الذكاء الطبيعي/ البيئي	0.695	0.01
الذكاء الجسمي/ الحركي	0.845	0.01
الذكاء الوجودي	0.796	0.01
الدرجة الكلية	0.824	0.01

يتضـح من خلال جدول (4) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصـائيًا بين التطبيق الأول والتطبيق الثانى لأبعاد مقياس الذكاءات المتعددة، والدرجة الكلية له، مما يدل على ثبات المقياس، ويؤكد ذلك صلاحية مقياس الذكاءات المتعددة لقياس السمة التى وُضع من أجلها.

2- طريقة معامل ألفا ـ كرونباخ:

تمَّ حسـاب معامل الثبات لمقياس الذكاءات المتعددة باسـتخدام معامل ألفا – كرونباخ لدراســة الاتســاق الداخلي لأبعاد المقياس وكانت كل القيم مرتفعة، ويتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبيان ذلك في الجدول (5):

جدول (5)

معاملات ثبات مقياس الذكاءات المتعددة باستخدام معامل ألفا – كرونباخ

م	أبعاد المقياس	معامل ألفا – كرونباخ
1	الذكاء اللغوي/ اللفظي	0.728
2	الذكاء الموسيقي/ الإيقاعي	0.735
3	الذكاء المنطقي/ الرياضي	0.784
4	الذكاء الشخصي/ الذاتي	0.804
5	الذكاءالاجتماعي/ البينشخصي	0.765
6	الذكاء المكاني/ البصري	0.784
7	الذكاء الطبيعي/ البيئي	0.776
8	الذكاء الجسمي/ الحركي	0.792
9	الذكاء الوجودي	0.747
	الدرجة الكلية	0.789

يتضـــح من خلال جدول (5) أنَّ معاملات الثبات مرتفعة، مما يعطى مؤشـــرًا جيدًا لثبات المقياس، وبناءً عليه يمكن العمل به.

3- طريقة التجزئة النصفية:

قام الباحثان بتطبيق مقياس الذكاءات المتعددة على عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية، وتم تصحيح المقياس، ثم تجزئته إلى قسمين، القسم الأول اشتمل على المفردات الفردية، والثاني على المفردات الزوجية، وذلك لكل طفل على حدة، وتم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات المفحوصين فى المفردات الفردية، والمفردات الزوجية، فكانت قيمة مُعامل سبيرمان – براون، ومعامل جتمان العامة للتجزئة النصفية مرتفعة، حيث تدل على أنَّ المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبيان ذلك في الجدول (6):

جدول (6)

مُعاملات ثبات مقياس الذكاءات المتعددة بطريقة التجزئة النصفية

م	أبعاد المقياس	سبيرمان . براون	جتمان
1	الذكاء اللغوي/ اللفظي	0.866	0.769
2	الذكاء الموسيقي/ الإيقاعي	0.873	0.690
3	الذكاء المنطقي/ الرياضي	0.839	0.734
4	الذكاء الشخصي/ الذاتي	0.793	0.724
5	الذكاءالاجتماعي/ البينشخصي	0.865	0.745
6	الذكاء المكاني/ البصري	0.881	0.762
7	الذكاء الطبيعي/ البيئي	0.826	0.745
8	الذكاء الجسمي/ الحركي	0.874	0.788
9	الذكاء الوجودي	0.857	0.771
	الدرجة الكلية	0.871	0.712

يتضح من جدول (6) أنَّ معاملات ثبات المقياس الخاصة بكل بعد من أبعاده بطريقة التجزئة النصـفية سـبيرمان ـــــ براون متقاربة مع مثيلتها طريقة جتمان، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات في قياسه للذكاءات المتعددة.

ثالثا: الاتساق الداخلي للمقياس:

1- الاتساق الداخلى للمفردات مع الدرجة للبعد التابع لها.

وذلك من خلال درجات عينة التحقق من الكفاءة السـيكومترية بإيجاد معامل ارتباط بيرسـون (Pearson) بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس والجدول (7) يوضـح ذلك:

جدول (7)

معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس الذكاءات المتعددة

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
1	0.490**	25	0.629**	49	0.487**
2	0.512**	26	0.568**	50	0.287*
3	0.626**	27	0.509**	51	0.429**
4	0.532**	28	0.686**	52	0.468**
5	0.630**	29	0.561**	53	0.477**
6	0.577**	30	0.538**	54	0.493**
7	0.483**	31	0.405**	55	0.484**
8	0.413**	32	0.431**	56	0.325*
9	0.449**	33	0.424**	57	0.454**
10	0.658**	34	0.508**	58	0.582**
11	0.574**	35	0.647**	59	0.497**
12	0.528**	36	0.514**	60	0.532**
13	0.639**	37	0.645**	61	0.598**
14	0.621**	38	0.598**	62	0.574**
15	0.587**	39	0.578**	63	0.497**
16	0.487**	40	0.589**	64	0.609**
17	0.609**	41	0.627**	65	0.625**
18	0.648**	42	0.574**	66	0.573**
19	0.728**	43	0.696**	67	0.689**
20	0.550**	44	0.421**	68	0.524**
21	0.625**	45	0.487**	69	0.591**
22	0.578**	46	0.538**	70	0.572**
23	0.598**	47	0.604**	71	0.629**
24	0.663**	48	0.648**	72	0.517**

* دالة عند مستوى دلالة 0.05 ** دالة عند مستوى دلالة 0.01

يتضـــح من جدول (7) أنَّ كل مفردات مقياس الذكاءات المتعددة معاملات ارتباطها موجبة ودالة إحصائيًا، أى أنَّها تتمتع بالاتساق الداخلي.

2- الاتساق الداخلي للأبعاد مع الدرجة الكلية:

تم حســـاب معاملات الارتباط باســـتخدام مُعامل بيرســـون (Pearson) بين أبعاد الذكاءات المتعددة والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (8) يوضح ذلك:

جدول (8)

معاملات الارتباط بين درجات كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الذكاءات المتعددة

م	الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	الذكاء اللغوي/ اللفظي	0.625	0.01
2	الذكاء الموسيقي/ الإيقاعي	0.578	0.01
3	الذكاء المنطقي/ الرياضي	0.549	0.01
4	الذكاء الشخصي/ الذاتي	0.706	0.01
5	الذكاءالاجتماعي/ البينشخصي	0.663	0.01
6	الذكاء المكاني/ البصري	0.504	0.01
7	الذكاء الطبيعي/ البيئي	0.563	0.01
8	الذكاء الجسمي/ الحركي	0.475	0.01
9	الذكاء الوجودي	0.621	0.01

**** دال عند مستوى دلالة (0.01)**

يتضـــح من جدول (8) أنَّ جميع معاملات الارتباط دالة عند مســـتوى دلالة (0.01) مما يدل على تمتع المقياس بالاتساق الداخلي.

الصورة النهائية لمقياس الذكاءات المتعددة:

وهكذا، تم التوصـل إلى الصـورة النهائية للمقياس، والصـالحة للتطبيق، وتتضـمن (9) مفردة، كل مفردة تتضمن أربعة استجابات موزعة على تسعة أبعاد، وذلك على النحو التالي:

جدول (9)

الصورة النهائية لمقياس الذكاءات المتعددة

الرقم	المجالات	أرقام الفقرات	المجموع
1	الذكاء اللغوي/ اللفظي	1 – 9	9
2	الذكاء الموسيقي/ الإيقاعي	10 – 17	8
3	الذكاء المنطقي/ الرياضي	18 – 25	8
4	الذكاء الشخصي/ الذاتي	26 – 34	9
5	الذكاءالاجتماعي/ البينشخصي	35 – 41	7
6	الذكاء المكاني/ البصري	42 – 48	7
7	الذكاء الطبيعي/ البيئي	49 – 55	7
8	الذكاء الجسمي/ الحركي	56 – 63	8
9	الذكاء الوجودي	64 – 72	9
9-1	إجمالي القائمة		72

تعليمات المقياس:

1- يجب عند تطبيق المقياس خلق جو من الألفة مع من يقوم بالتطبيق (الباحث الأول حيث أنه مقيم في محافظة بورســـعيد، ومعلمين اللغة العربية للتلاميذ عينة البحث) على أطفال ذوي الاعاقات المزدوجة، حتى ينعكس ذلك على صدقه فى الإجابة.

2- يجب على القائم بتطبيق المقياس توضـــيح أنَّه لا توجد مدة زمنية محددة لبدء ونهاية تطبيق المقياس، كما أنَّ الإجابة ستحاط بسرية تامة.

3- يتم التطبيق بطريقة فردية، وذلك للتأكد من عدم العشوائية فى الإجابة.

4- يجب الإجابة عن كل العبارات لأنَّه كلما زادت العبارات غير المجاب عنها انخفضـــت دقة النتائج.

طريقة تصحيح المقياس:

حدد الباحثان طريقة الاستجاب على المقياس بالاختيار من أربعة استجابات على أن يكون تقدير الاستجابات (3، 2، 1، 0) على الترتيب، وبذلك تكون الدرجة القصوى (216)، كما تكون أقل درجة (صـــفر)، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع الذكاءات المتعددة، وتدل الدرجة المنخفضة على انخفاض الذكاءات المتعددة.

وصف المقياس:

جدول (10) يصف مقياس الذكاءات المتعددة لدى الأطفال ذوي الإعاقة المزدوجة

م	الوصف	التفصيل
1	**الهدف الرئيسي**	تحديد أنماط الذكاءات الأكثر إنتشـــارًا لدى الأطفال مزدوجي الإعاقة (العقلية البســـيطة ضـعاف السـمع)، وترتيبها من الأكثر إنتشـارًا إلى الأقل، لبدء التدريبات لكل طفل بشـكل فردي باستخدام نمط الذكاء الأكثر إنتشارًا لديه إلى الأقل، لكي يتدرج التدريب من السهل إلى الصعب.
2	**الفئة العمرية**	الأطفال من عمر (6: 10) سنوات.
3	**محاذير التطبيق**	يجب أن يعرف المعلم أن هذا مقياس وليس اختبار وبالتالي هو تقديري.
4	**طريقة التطبيق**	فردي من خلال الباحث الأول، والمعلمين.
5	**مكونات المقياس**	يتكون من (9) أنماط من الذكاءات، ويختبر كل منها نمط واحد من الذكاءات، بإجمالي عدد الفقرات (72) فقرة.
6	**مدة التطبيق**	لا يوجد وقت محدد لتطبيق المقياس.
7	**تطبيق المقياس**	يتم التصـحيح للدرجات حسب عدد فقرات كل نمط من الذكاءات، من خلال سلم الإجابة على فقراتها، واسـتخدم الباحثان مقياس ليكرت الرباعي (Likert Scale) لتوسـيع مدى الموافقة عند الإجابة على عبارات القائمة وذلك وفقاً لتدرج الفقرات المختارة في أربعة بدائل وذلك كونهما يبحثا عن مؤشرات للذكاءات المتعددة عند تلك الفئة وليس عن درجة إلى ذكاء ملموس يمكن قياســه بأحد مقاييس الذكاء المعروفة، حيث تشــير عبارة ينطبق دائماً إلى أعلى درجة وتأخذ العلامة (3)، أما عبارة ينطبق كثيراً فتأخذ العلامة (2)، بينما العبارة ينطبق نادراً فتأخذ العلامة (1)، فيحين تشـــير العبارة لا ينطبق إلى عدم اســـتجابة الطفل نهائياً وتأخذ العلامة (0) وهذه العلامة لا تدخل في حســـاب العلامات على كل مقياس. وتستخرج علامة لكل نمط من الذكاءات وفقاً للمعادلة التالية: العلامة القصوى = العلامة الفعلية * 100%
8	**تصحيح المقياس**	يتم التصحيح للدرجات حسب عدد فقرات كل نمط من الذكاءات.
9	**تفسير نتائج المقياس**	في كل نمط من أنماط الذكاءات عند حصول الطفل على علامة فوق المتوسط، فإن ذلك يدل على وجود ذكاء لدى الطفل مزدوجي الإعاقة (العقلية البسيطة ضـعيف السـمع) في هذا النمط، ويتم جمع العلامات حيث تتراوح الدرجة حسب عدد فقرات الدرجات .

ث- مقياس مهارات القراءة الجهرية لدى الأطفال مزدوجي الإعاقة: (إعداد الباحثان)

لإعداد الاختبار قام الباحثان بالخطوات التالية:

حدد الباحثان الهدف الرئيسي لإعداد تلك الأداة وهو التعرف على مدى تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى الأطفال ذوي الإعاقة المزدوجة (العقلية البسيطة ضعاف السمع)، ومن أجل تحقيق هذا الهدف؛ قام الباحثان بمراجعة الإطار النظرى والدراسات السابقة والمقاييس الخاصة بمهارات القراءة لدى الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة ومنها: دراسة زايد، ورسلان، ويونس (2014)، وكذلك مسح بعض اختبارات القراءة الموجودة في مجال ذوي الاحتياجات الخاصة والاستفادة من بعض الاختبارات المتوفرة والتي تتصف بخصائص سيكومترية مناسبة لعينة البحث ومنها دراسة: (Ruwe, McLaughlin, Derby, & Johnson, 2011؛ Paatsch et al.,2006؛ محمد،2014؛ دراسة توفيق، وأحمد،2015؛ حسانين، 2017؛ Wang et al., 2017؛ فياض، 2021)، وقد توصلا إلى المبررات التالية لإعداد المقياس:

1. أن معظم الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة غير ملائمة من حيث الصياغة اللفظية، وقد تصلح لأعمار تختلف عن أعمار عينة البحث.
2. أن معظم الأدوات المستخدمة فى الدراسات السابقة غير ملائمة من حيث طول العبارة نفسها، والتعامل مع عبارات طويلة جدًا يؤدى إلى ملل وتعب هؤلاء الأطفال.
3. أن معظم المفردات والأبعاد فى المقاييس السابقة غير مناسبة لطبيعة عينة البحث من الأطفال ذوي الإعاقات المزدوجة.
4. تتناول الدراسة الحالية مرحلة عمرية لم تتوفر لها مقاييس ملائمة لقياس مهارات القراءة الجهرية هى من (6 :10) سنوات.

وبناء على ما سبق، قام الباحثان بإعداد مقياس مهارات القراءة الجهرية لدى الأطفال ذوي الإعاقات المزدوجة في صورته الأولية، مكونًا من (60) مفردة تُعبر عن مهارات القراءة الجهرية.

وبناءً على ذلك تم تحديد أبعاد المقياس وتحديد العبارات من خلال الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة التى تناولت مهارات القراءة الجهرية بصفة عامة.

الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات القراءة الجهرية:

أولا: صدق المقياس:

1- صدق المحكمين:

تمَّ عرض المقياس فى صورته الأولية على عدد من الأساتذة المتخصصين حيث بلغ عددهم (10) محكمين، وتم إجراء التعديلات المقترحة بحذف بعض المفردات والتى قل الاتفاق عليها عن (80%) بين المحكمين وإعادة صياغة مفردات أخرى وفق ما اتفق عليه المحكمون، وبناءً على ما سبق لم تقل مفردة واحدة عن (80%) مما يكون له أثر إيجابي على تمتع المقياس بصدق عال من السادة المحكمين.

2- صدق المحك التلازمي:

تم اختبار صدق هذه الأداة بصدق المحك، حيث تم استخدام مقياس مهارات القراءة الجهرية (إعداد: حنان فياض، 2021) كمحك خارجي، وكان معامل الارتباط بين المقياسين (0.624) وهي دال عند (0.01) مما يدل على صدق المقياس.

ثانيا: ثبات المقياس:

1- طريقة إعادة التطبيق:

تمَّ ذلك بحساب ثبات مقياس مهارات القراءة الجهرية من خلال إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمنى قدره أسبوعين وذلك على عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية، وتم استخراج معاملات الارتباط بين درجات أطفال العينة باستخدام معامل بيرسون (Pearson)، وكانت جميع معاملات الارتباط لأبعاد المقياس دالة عند (0.01) مما يشير إلى أنَّ المقياس يعطي نفس النتائج تقريبًا إذا ما استخدم أكثر من مرَّة تحت ظروف مماثلة وبيان ذلك في الجدول (10):

جدول (11)

نتائج الثبات بطريقة إعادة التطبيق لمقياس مهارات القراءة الجهرية

أبعاد المقياس	معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثانى	مستوى الدلالة
الوعي بالفونيم	0.814	0.01
الصوتيات- الأبجديات	0.796	0.01
القراءة بطلاقة	0.774	0.01
المفردات	0.782	0.01
الفهم	0.804	0.01
إنتاج كلمات جديدة وتركيبها في جمل ذات معني	0.865	0.01
الدرجة الكلية	0.743	0.01

يتضح من خلال جدول (11) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين التطبيق الأول والتطبيق الثانى لأبعاد مقياس مهارات القراءة الجهرية، والدرجة الكلية له، مما يدل على ثبات المقياس، ويؤكد ذلك صـــلاحية مقياس مهارات القراءة الجهرية لذوي الإعاقات المزدوجة لقياس السمة التي وُضع من أجلها.

2- طريقة معامل ألفا . كرونباخ:

تمَّ حســـاب معامل الثبات لمقياس مهارات القراءة الجهرية باســـتخدام معامل ألفا – كرونباخ لدراســـة الاتســـاق الداخلي لأبعاد المقياس وكانت كل القيم مرتفعة، ويتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبيان ذلك في الجدول (12):

جدول (12)

معاملات ثبات مقياس مهارات القراءة الجهرية باستخدام معامل ألفا – كرونباخ

م	أبعاد المقياس	معامل ألفا – كرونباخ
1	الوعي بالفونيم	0.790
2	الصوتيات- الأبجديات	0.750
3	القراءة بطلاقة	0.715
4	المفردات	0.793
5	الفهم	0.707
6	إنتاج كلمات جديدة وتركيبها في جمل ذات معني	0.754
	الدرجة الكلية	0.766

يتضـــح من خلال جدول (12) أنَّ معاملات الثبات مرتفعة، مما يعطى مؤشـــرًا جيدًا لثبات المقياس، وبناءً عليه يمكن العمل به.

3- طريقة التجزئة النصفية:

قام الباحثان بتطبيق مقياس مهارات القراءة الجهرية على عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية، ثم تجزئته إلى قسمين، القسم الأول اشتمل على المفردات الفردية، والثاني على المفردات الزوجية، وذلك لكل طفل على حدة، وتم حســـاب معامل الارتباط بطريقة بيرســـون (Pearson) بين درجات المفحوصين فى المفردات الفردية، والمفردات الزوجية، فكانت قيمة مُعامل سبيرمان – براون، ومعامل جتمان العامة للتجزئة النصفية مرتفعة، حيث تدل على أنَّ المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبيان ذلك في الجدول (13):

جدول (13)

مُعاملات ثبات مقياس مهارات القراءة الجهرية بطريقة التجزئة النصفية

م	أبعاد المقياس	سبيرمان . براون	جتمان
1	الوعي بالفونيم	0.815	0.756
2	الصوتيات- الأبجديات	0.878	0.725
3	القراءة بطلاقة	0.862	0.768
4	المفردات	0.689	0.645
5	الفهم	0.843	0.712
6	إنتاج كلمات جديدة وتركيبها في جمل ذات معني	0.832	0.724
	الدرجة الكلية	0.842	0.772

يتضـــح من جدول (13) أنَّ معاملات ثبات المقياس الخاصـــة بكل بعد من أبعاده بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان ـ براون متقاربة مع مثيلتها طريقة جتمان، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات في قياسه لمهارات القراءة الجهرية.

ثالثا: الاتساق الداخلي للمقياس:

1- الاتساق الداخلى للمفردات مع الدرجة للبعد التابع لها.

وذلك من خلال درجات عينة التحقق من الكفاءة الســـيكومترية بإيجاد معامل ارتباط بيرسـون (Pearson) بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس والجدول (14) يوضـح ذلك:

جدول (14)

معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس مهارات القراءة الجهرية

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث		البعد الرابع		البعد الخامس		البعد السادس	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	**0.585	1	**0.552	1	**0.697	1	**0.553	1	**0.485	1	**0.689
2	**0.537	2	**0.696	2	**0.576	2	**0.597	2	**0.588	2	**0.524
3	**0.660	3	**0.628	3	**0.511	3	**0.435	3	**0.536	3	**0.586
4	**0.425	4	**0.711	4	**0.459	4	**0.651	4	**0.762	4	**0.474
5	**0.467	5	**0.585	5	**0.597	5	**0.445	5	**0.450	5	**0.534
6	**0.547	6	**0.574	6	**0.498	6	**0.754	6	**0.648	6	**0.482
7	**0.563	7	**0.532	7	**0.532	7	**0.695	7	**0.573	7	**0.624
8	**0.587	8	**0.584	8	**0.574	8	**0.687	8	**0.487	8	**0.578
9	**0.539	9	**0.692	9	**0.639	9	**0.457	9	**0.530	9	**0.538
10	**0.698	10	**0.541	10	**0.604	10	**0.529	10	**0.585	10	**0.621

**** دالة عند مستوى دلالة 0.01**

يتضح من جدول (14) أنَّ كل مفردات مقياس مهارات القراءة الجهرية لذوي الإعاقات المزدوجة معاملات ارتباطها موجبة ودالة إحصـــائيًا عند مســـتوى دلالة (0.01)، أى أنَّها تتمتع بالاتساق الداخلي.

2- الاتساق الداخلي للأبعاد مع الدرجة الكلية:

تم حســـاب معاملات الارتباط باســـتخدام مُعامل بيرســـون (Pearson) بين أبعاد مهارات القراءة الجهرية لذوي الإعاقات المزدوجة ببعضها البعض من ناحية، وارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس من ناحية أخرى، والجدول (15) يوضح ذلك:

جدول (15)

معاملات الارتباط بين درجات كل بعد والدرجة الكلية لمقياس مهارات القراءة الجهرية

م	الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	الوعي بالفونيم	0.528	0.01
2	الصوتيات– الأبجديات	0.578	0.01
3	القراءة بطلاقة	0.630	0.01
4	المفردات	0.578	0.01
5	الفهم	0.658	0.01
	إنتاج كلمات جديدة وتركيبها في جمل ذات معني	0.621	0.01

** دال عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من جدول (15) أنَّ جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (0.01) مما يدل على تمتع المقياس بالاتساق الداخلي.

الصورة النهائية لمقياس مهارات القراءة الجهرية:

وهكذا، تم التوصل إلى الصورة النهائية للمقياس، والصالحة للتطبيق، وتتضمن (15) مفردة، كل مفردة تتضمن استجابتين موزعة على ستة أبعاد، وذلك على النحو التالي:

جدول (16)

الصورة النهائية لمقياس مهارات القراءة الجهرية

الرقم	المجالات	أرقام الفقرات	المجموع
1	الوعي بالفونيم	1 – 10	10
2	الصوتيات– الأبجديات	11 – 20	10
3	القراءة بطلاقة	21 – 30	10
4	المفردات	31 – 40	10
5	الفهم	41 – 50	10
6	إنتاج كلمات جديدة وتركيبها في جمل ذات معني	51 – 60	10
1-9	إجمالي القائمة		60

تعليمات المقياس:

1- يجب عند تطبيق المقياس خلق جو من الألفة مع من يقوم بالتطبيق على أطفال ذوي الإعاقات المزدوجة (العقلية البسيطة ضعاف السمع)، حتى ينعكس ذلك على صدقه في الإجابة.

2- يجب على القائم بتطبيق المقياس(معلمين اللغة العربية بمدرسة التربية الفكرية) توضيح أنَّه ليس هناك زمن محدد للإجابة، كما أنَّ الإجابة ستحاط بسرية تامة.

3- يتم التطبيق بطريقة فردية، وذلك للتأكد من عدم العشوائية فى الإجابة.

4- يجب الإجابة عن كل العبارات لأنَّه كلما زادت العبارات غير المجاب عنها انخفضت دقة النتائج.

طريقة تصحيح المقياس:

حدد الباحثان طريقة الاستجاب على المقياس بالاختيار من استجابتين على أن يكون تقدير الاستجابات (2، 1) على الترتيب، وبذلك تكون الدرجة القصوى (120)، كما تكون أقل درجة (60)، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع مهارات القراءة الجهرية، وتدل الدرجة المنخفضة على انخفاض مهارات القراءة الجهرية.

ج- البرنامج التدريبي القائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات القراءة الجهرية (إعداد الباحثان)

قام الباحثان بالاطلاع على العديد من البرامج والدراسات التي اعتمدت على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية ومنها: دراسة (Torgesen, & Barker, 2005)، ودراسة (Steven, 2009)، ودراسة توفيق، وأحمد (2015)، ودراسة بخيت (2018)؛ وكذلك ذوي الضعف السمعي، كدراسة (Stuckcss, & Brich, 2002)، ودراسة (Paatsch et al., 2006) ، دراسة بخيت (2018)، وأيضاً مقياس القراءة الجهرية لدى ذوي الإعاقة المزدوجة الذي أعده الباحثان وذلك وفقاً لمهارات القراءة الجهرية المطلوب تنميتها لدى عينة البحث والتي سيتم قياسها بتلك الأداه، بالإضافة إلى دراسة خصائص الأطفال المعاقين عقلياً بدرجة بسيطة والأطفال ضعاف السمع، وأنماط الذكاءات الأكثر إنتشاراً لدى عينة البحث، وفى ضوء ذلك تم بناء البرنامج كالتالي:

الهدف العام من البرنامج: تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى الأطفال ذوي الإعاقة المزدوجة (العقلية البسيطة ضعاف السمع).

الأهداف الفرعية: ومنها:

- أن يتعرف الأطفال عينة البحث على البرنامج (أهدافه وأنشطته) بصورة عامة.
- أن يكتسب الأطفال الوضعية الصحيحة للجلوس أثناء القراءة.
- أن يفرقوا بين نطق الحروف المتشابهة فى الرسم والمخرج.
- أن يتعرفوا على شكل الحرف مكتوباً فى الكلمة (الأول، والوسط، والنهاية).
- أن يستطيعوا قراءة كلمات بسيطة مكونة من حرفين أو ثلاثة.
- أن يستطيعوا تقسيم الكلمات المكونة من ثلاثة أحرف إلى مقاطع صوتية ومزجها ليسهل قراءتها.
- أن يتمكنوا من قراءة الكلمات المتشابهة فى الحروف المختلفة فى الحركة.
- أن يربط الأطفال بين الإدراك الصوتى والتمييز البصرى لقراءة الكلمات المختلفة.
- أن يتعرفوا على الضمائر المختلفة ومعناها.
- أن يفرقوا بين المفرد والمثني والجمع.
- أن يدرك الأطفال الفرق فى قراءة اللام الشمسية واللام القمرية والحروف التي تميز كل منهما.
- أن يتمكنوا من قراءة الكلمات التى تتضمن حروف المد بطريقة صحيحة.
- أن يستطيع كل طفل قراءة جمل مكونة من كلمتين أو ثلاث كلمات وفهم معناها.
- أن يستطيعوا قراءة فقرة من جملتين أو ثلاثة بطلاقة.
- تعميم البرنامج فى الحياة اليومية والأكاديمية لدى عينة البحث.

أهمية البرنامج : تكمن أهمية البرنامج فى:

- أن قصور الأطفال ذوي الإعاقة المزدوجة (العقلية البسيطة ضعاف السمع)، في مهارات القراءة الجهرية يرجع إلى وجود إعاقة مزدوجة لديهم والتي تضاعف من شدة التأثيرات السلبية في جميع خصائصهم النمائية.
- أن المناهج المقررة عليهم تتناسب مع ذوي الإعاقة الواحدة ولا تتناسب مع ذوي الإعاقات المزدوجة أو المتعددة.

- استخدام المعلمين للطرق التقليدية أثناء الشرح وأيضاً الوسائل التعليمية التي تتناسب مع ذوي الإعاقة الواحدة.
- التركيز على مستوى ذكاء الطفل (IQ) فقط وعدم الانتباه إلى وجود ذكاءات أخرى يمتلكها هؤلاء الأطفال والتي تشير إليها نظرية الذكاءات المتعددة.
- أن نجاح هؤلاء الأطفال أكاديمياً ينظر إليه فقط من خلال درجة التحصيل الأكاديمي التي يحصلون عليها، وما تشمله من حفظ واسترجاع للمعلومات.
- الاهتمام بنقاط الضعف وعلاجها دون التركيز على الفروق الفردية لديهم وما يمتلكوه من نقاط القوة التي يجب أن تستثمر في بنائهم أكاديمياً ونفسياً واجتماعياً، وهو ما تؤكد عليه نظرية الذكاءات المتعددة.

أسس بناء البرنامج التدريبي: يقوم البرنامج على أنماط الذكاءات المتعددة الأكثر إنتشاراً بين الأطفال عينة البحث، بالإضافة إلى خصائصهم النمائية وحاجاتهم في مرحلة الطفولة من عمر (6 – 10) سنوات، وما يعانوه من إعاقة عقلية حيث تتراوح نسبة ذكاؤهم ما بين (50 – 70) درجة على مقياس "ستانفورد – بينية الذكاء" (الصورة الخامسة)، كما تتراوح درجة الفقد السمعي لديهم من (45 –70) ديسيبل في الأذن الأقوى (وفقاً للتقرير الطبي للأطفال في مدارس التربية الفكرية)، وأيضاً راعى الباحثان أن يكون البرنامج مرحاً ومريحاً للنفس ومتقبلاً عند تلك العينة من الأطفال، بحيث لا تزيد مدة الجلسة عن (30) دقيقة، مستخدمان فنيات متنوعة في أثناء كل جلسة لعدم تسرب الأطفال من الاستمرار في البرنامج، وتحفيزهم على الوثوق بقدراتهم، وقد استعان الباحثان في البرنامج التدريبي بكتيبات لقصص قصيرة (تتناسب مع عينة البحث)، كما لم يتم الاستعانة بكتاب اللغة العربية المقرر في المدرسة، ويرجع ذلك لاستبعاد أي خبرات سابقة اكتسبها هؤلاء الأطفال والتي تؤثر على استجاباتهم، حيث أن الهدف ليس قياس التحصيل أو التذكر، مع اختتام الجلسات بفنية الواجبات المنزلية وذلك لتدعيم تنمية مهارات القراءة الجهرية لديهم.

الفنيات والاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج: اعتمد الباحثان على الفنيات التي أشارت إليها نظرية الذكاءات المتعددة، ووفقاً لأنماط الذكاءات الأكثر إنتشاراً لدى أطفال عينة البحث وهي كما يلي:

- ✓ **الذكاء اللغوي/ اللفظي:** المحاضرة– المناقشة في مجموعات – العصف الذهني – لعب الدور (الدراما والتمثيل، وقراءة النص) – الألعاب التي تعتمد على قراءة الكلمات – عمل تسجيلات صوتية – القراءة الفردية والجماعية.
- ✓ **الذكاء الموسيقي/ الإيقاعي:** الغناء الجماعي – الاستماع إلى الموسيقى كخلفية للموقف التعليمي (أصوات الحيوانات والطيور في قصة الأسد وسباق السلحفاة والأرنب) – تنغيم الكلمات وفق إيقاع واضح – التعلم التعاوني.
- ✓ **الذكاء المنطقي الرياضي:** استخدام الأرقام في اللعب مثل توزيع عددا من الفاكهة بالتساوي على عدد الأطفال، والوصول إلى النتائج بناء على إفتراض منطقي للسبب والنتيجة، والقدرة على التصنيف.
- ✓ **الذكاء الشخصي الذاتي:** الوعي بحالته المزاجية، والقدرة على تمييز العواطف، ومعرفة التشابهات والاختلافات بينه وبين الآخرين.
- ✓ **الذكاء الاجتماعي:** العمل في مجموعات (تصنيف المجسمات، والصور، والحروف وفق مخارج نطقها) المناقشات – التعلم التعاوني – الألعاب الجماعية.
- ✓ **الذكاء البصري/ المكاني:** استخدام الوسائل التعليمية (الصور، والرسوم) – الأنشطة الفنية (الرسم، والتصوير بالتليفون المحمول) – التمثيل الدرامي وتصور الشخصيات – تأليف القصص من الخيال – المشروعات الجماعية.
- ✓ **الذكاء الطبيعي البيئي:** التصنيف للكائنات الحية كالحيوانات والنباتات في البيئة، وتمييز أوجه الشبه والاختلاف بين هذه الكائنات.
- ✓ **الذكاء الجسمي/ الحركي:** المشروعات الجماعية – لعب الدور والتمثيل المسرحي – التعلم التعاوني – التعلم بالعمل والممارسة (قراءة النصوص ووضع عنوان بسيط لها) – الأنشطة الحركية والرياضية.
- ✓ **الذكاء الوجودي:** الفروق بين الحياة والموت عند الانسان وعند الحيوانات والنباتات (جابر، 2002؛ كريمان بدير، 2006؛ مركز ديبونو لتعليم التفكير، 2017؛ المدهون، 2018).

بالإضافة إلى فنيات أخري تتمثل في:

- ✓ **التعزيز Reinforcement:** يعرفه سليمان (2001) بأنه أي استجابة ينتهى بها السلوك بحيث تزيد من احتمالية حدوثه فى المستقبل. أو هو إجراء من شأنه أن يغير تكرار أو احتمال

صدور استجابة ما، أو هو إجراء أو باعث من شأنه أن يزيد قوة الاشتراط، أو عملية تعلم أخرى.

- ✓ **النمذجة:** هي أسلوب تعليمى يقوم المدرب من خلاله بأداء سلوك مرغوب فيه، ثم يشجع الفرد على أداء السلوك نفسه متخذاً من السلوك المدرب مثالاً يحتذي به"، ويرى أن التعلم بالنموذج يعتبر أسلوباً مناسباً لتعلم كثير من المهارات الاجتماعية والشخصية والحركية، كما يمكن استخدام التعلم بالنموذج أيضاً فى تعليم المهارات اللغوية، والمهارات المهنية، والأنشطة الترفيهية.
- ✓ **القصص التعليمية:** تعتبر القصة من الأنشطة المحببة للأطفال والقريبة من نفوسهم وخاصة عينة البحث الحالي ، فكل الأطفال لديهم ميل طبيعى للاستماع للقصص بانتباه بالغ؛ ولذلك فهى وسيلة هامة النفع تتيح للهم الاستماع للغة جيدة ومرتبة، ويمكن من خلالها أن يثروا حصيلتهم اللغوية، إضافة الى تعرفهم على تراكيب لغوية مختلفة ومتنوعة، كذلك فهناك العديد من الأهداف التى تسعى إليها القصص منها: (تنمية حب القراءة لدى الطفل– إكساب الطفل فن الحياة– مساعدته على النمو الاجتماعي– إمتاعه وإسعاده – تنمية ثروة الطفل اللغوية– تنمية ذوق الطفل الفني– السمو بوجدانه وعواطفه– تنمية خياله ومساعدتهم على الابتكار).
- ✓ **اللعب:** اللعب هو أحد الأساليب المهمة في تعليم الأطفال وتشخيص وعلاج مشكلاتهم، كذلك يستخدم كطريقة علاجية في حد ذاته، حيث أن العلاج باللعب طريقة مهمة للتنفيس الانفعالي، والتنفيس عن الطاقة الزائدة، والتعبير عن الصراعات، وتعلم السلوك المرغوب.
- ✓ **الواجبات المنزلية:** تقوم فكرة الواجبات المنزلية على أساس تكليف الطفل بالقيام ببعض الأنشطة فى المنزل وبالتالي فهى تساعده على تطبيق ما تعلمه خلال الجلسة، وقد حرص الباحثان على أن يختتم كل جلسة بواجب منزلي يدور حول مجموعة من الأنشطة والمهارات التى تم تدريب الأطفال عليها خلال الجلسة مما يكون أثر فى تنمية مهارات القراءة الجهرية لديهم، وتعميم تلك المهارات في حياتهم ومن ثم اندماجهم في المجتمع.

الحدود الإجرائية للبرنامج:

الحدود الزمنية: وتتمثل في فترة إجراء البحث على العينة السابق الإشارة إليها، من خلال إجراء جلسات برنامج قائم على نظرة الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى الأطفال مزدوجي الإعاقة (العقلية البسيطة ضعاف السمع)؛ والتي تبلغ (33) جلسة تدريبية

لمدة (11) أسبوعاً، وبمعدل (3) جلسات في الأسبوع، ومدة كل جلسة (30) دقيقة، خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2022 / 2023)، ثم قام الباحث الأول بتتبع العينة بعد مرور شهرين من إنتهاء تطبيق البرنامج.

الحدود البشرية: يتم التطبيق للبرنامج على (6) أطفال مزدوجي الإعاقة (العقلية البسيطة ضعاف السمع) وتتراوح أعمارهم من (6 –10) سنوات، ولديهم إعاقة عقلية بسيطة حيث تتراوح نسبة ذكاؤهم ما بين (50 – 70) درجة على مقياس "ستانفورد – بينية الذكاء" (الصورة الخامسة)، كما تتراوح درجة الفقد السمعي لديهم من (45 –70) ديسيبل في الأذن الأقوى (وفقاً للتقرير الطبي للأطفال في مدارس التربية الفكرية المقيدون بها)، وأيضاً وفقاً لإنتشار أنماط متعددة من الذكاءات والتي توصل إليها الباحثان من خلال تطبيق قائمة مؤشرات الذكاءات المتعددة لدى الأطفال مزدوجي الإعاقة، والتي أعدها الباحثان، وتتمثل في الذكاءات (اللغوي – البصري – الجسمي– الموسيقي– الاجتماعي)، كما هو موضح بالعينة، وقام الباحث الأول بإجراء الجلسات التمهيدية والختامية، كما قام بالمتابعة جلسة أسبوعياً لإجراءات التطبيق لجلسات البرنامج، حيث قام معلموا اللغة العربية بالصفوف (الأول، والثاني، والثالث، والرابع) للأطفال عينة البحث بمساعدة الباحثان في تطبيق تلك الجلسات، بحيث يقوم المعلم الأول بتدريب الأطفال والمعلمان الثاني والثالث بمتابعة تنفيذ الأطفال للتدريبات أثناء الجلسة.

الحدود المكانية: يتم التطبيق للبرنامج بمدرسة التربية الفكرية بمحافظة بورسعيد؛ وتمت الجلسات داخل غرفة الوسائط المتعددة بالمدرسة، كما تم تطبيق بعض الأنشطة في فناء المدرسة.

محتوى البرنامج:

بعد مراجعة الأدبيات من الدراسات، والأبحاث التي اهتمت بتطبيق نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات القراءة لدى ذوي الاحتياجات الخاصة، ثبّت للباحثان أن كل تلك البرمج تناولت الأطفال ذوي الإعاقة الواحدة العقلية أو السمعية، ولم تتطرق للأطفال الذين هم أشد احتياجاً لتلك البرامج وهم ذوي الإعاقة المزدوجة (العقلية البسيطة ضعاف السمع) في حدود إطلاع الباحثان، ومن هذه الدراسات دراسة: (Stuckcss, & Brich, 2002) (Torgesen, & Barker, 2005)، ودراسة (Paatsch et al., 2006)، ودراسة (Steven, 2009)، ودراسة توفيق، وأحمد (2015)، ودراسة بخيت (2018)؛ ، دراسة بخيت (2018)، ويمكن إيضاح محتوى البرنامج في البحث الحالي من خلال جدول رقم (17):

جدول (17)

مخطط بجلسات البرنامج القائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى الأطفال مزدوجي الإعاقة (العقلية البسيطة ضعاف السمع)

مراحل البرنامج		رقم الجلسة	أهداف الجلسات	الفنيات المستخدمة
المرحلة الأولى (التمهيدية)		2-1	أن يتعرف الباحث الأول على الأطفال، وأولياء أمورهم (الأمهات، فهن الأقرب في التعامل مع أطفالهن). أن يتعرف الأطفال على بعضهم البعض. أن يتعرف الباحث الأول على المعلمين لهؤلاء الأطفال بصفة عامة ومعلمين اللغة العربية بصفة خاصة (وهم المساعدون في تطبيق البرنامج) أن يعرف الباحث كلاً من (الأطفال –الأمهات – المعلمون) بطبيعة البرنامج وأهدافه. أن يكتسب الأطفال الوضعية الصحيحة للجلوس أثناء القراءة. أن يتعرف الباحث على التعزيز المحبب لكل طفل. تطبيق مقياس الذكاءات المتعددة على عينة البحث. التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة الجهرية لدى عينة البحث.	المحاضرة. المناقشة. العصف الذهني. النمذجة. الواجبات المنزلية
المرحلة الثانية (التدريب)	**البعد الأول (الوعي بالفونيم)**	8 : 3	أن يستطيع الأطفال تحديد الفونيوم المقابل أن يستطيع الأطفال عزل الفونيم. أن يستطيع الأطفال تكملة الفونيم الناقص. أن يستطيع الطفل ضم الفونيمات (أصوات الكلمة وفهم مدلولها) أن يستطيع الأطفال تحديد عدد الفونيمات في الكلمة مع نطقها. أن يتمكن الطفل من حذف الفونيمات من الكلمة.	المحاضرة النمذجة تجميع الباذل لبعض الكلمات المفردة التعاون في تلوين حروف كل كلمة (الأول بلون موحد

مراحل البرنامج		رقم الجلسة	أهداف الجلسات	الفنيات المستخدمة
				يختلف عن لون الحرف الأخير) الواجبات المنزلية
	البعد الثاني: (الصوتيات – الأبجديات)	(9 : 14)	أن يستطيع الطفل قراءة ونطق الحروف من مخارجها السليمة (مخارج الشفاه: ب – ما – وا – فا)، (مخارج طرف اللسان: ل– ر، ط –د، ظ –ذ، ص –ز)، مخارج وسط اللسان (ض)، مخارج اللهاه (ق – ك)، مخارج الحلق (ء– ه – ح – خ – ع – غ)، مخارج حرفي الخيشوم (ما – نا). أن يربط الطفل بين صوت الحرف المسموع وشكله المكتوب. أن يستطيع الطفل تجميع حروف لتكوين كلمة يمكن نطقها (بابا– ماما – خس – قلم – علم)	الأنشطة الحركية والرياضية تنغيم الكلمات وفق إيقاع واضح تصنيف المجسمات والصور والحروف وفق مخارج نطقها التعزيز النمذجة الواجبات المنزلية
	البعد الثالث: (القراءة بطلاقة)	(15 :20)	أن يصل الطفل إلى مستوى السرعة المطلوبة في القراءة. ▪ أن يتمكن من الدقة في القراءة أن يعبر بجسده وتعبيرات وجهه عن ما يقراء.	تأليف القصص من الخيال التمثيل الدرامي وتصور الشخصيات قراءة النصوص ووضع عنوان بسيط لها الواجبات المنزلية
	البعد الرابع: (المفردات)	(21 :24)	▪ أن يتعرف على الكلمة المكتوبة، وربطها بصورة للكلمة. أن يتعرف على الكلمات الشفهية وربطها مع الكلمة المكتوبة وقراءتها، دون وجود صورة للكلمة المحددة.	التمثيل المسرحي التمثيل الدرامي وتصور الشخصيات

مراحل البرنامج		رقم الجلسة	أهداف الجلسات	الفنيات المستخدمة
				قراءة النصوص ووضع عنوان بسيط لها الألعاب الرياضية الواجبات المنزلية
	البعد الخامس: (الفهم)	(25 ، 26)	أن يفهم معنى الكلمة المقروءة أو المسموعة.	ألعاب المتاهات التعزيز الواجبات المنزلية
	البعد السادس: (إنتاج كلمات جديدة وتركيبها في جمل ذات معني)	(27: 30)	أن يستطيع إنتاج كلمات جديدة وتركيبها في جمل ذات معني.	تأليف القصص من الخيال وضع عنوان جديد للقصة تخيل نهاية جديدة للقصة الواجبات المنزلية
المرحلة الثالثة (الختامية)	إعادة التطبيق للجلسات ككل	رقم (31، 32)	إعادة التطبيق للجلسات بشكل عام	ألعاب المتاهات الأنشطة الرياضية (قراءة شروط اللعبة) التعزيز الواجبات المنزلية
	تطبيق القياس البعدى لاختبار مهارات القراءة الجهرية	رقم (33)	إجراء القياس البعدي لاختبار مهارات القراءة الجهرية.	توزيع الهدايا التعزيز تقديم الشكر للمعلمين إدارة المدرسة والأمهات والأطفال

الأدوات المستخدمة في البرنامج:

تنوعت الأدوات المستخدمة في الجلسات التدريبية، حتى لا يشعر الأطفال بالملل واشتملت على الأدوات التالية: مجسمات (حيوانات، وطيور، فاكهة، خضروات)، مجسم مزرعتنا الجميلة – استيكر (حيوانات، وطيور، فاكهة، خضروات)، استيكر النجوم للتعزيز، لوحة التميز (بها: صورة الطفل واسمه، والصف الدراسي، وخانة فارغة للصق استيكر النجوم يشير لتميز وتقدم الطفل) – كروت الأحرف المتشابهة (تصميم الباحثان)، قصة ورقية مصورة لعبة مفضلة للأطفال، هاتف الأطفال لتسجيل أصواتهم أثناء القراءة لتصحيح أخطائهم في القراءة ذاتياً وبالتدريج، جهاز كمبيوتر(يعرض عليه: قصص قصيرة للأطفال لتعلم الكلمات، أغنية حروف الهجاء العربية) – شفافيات مكونة من طبقات تعرض الحروف في أول ووسط وآخر الكلمة يقرأ الطفل كل حرف منفصل ثم الكلمة كاملة – رسومات للتلوين – ألوان شمع – أوراق عليها كلمات بها حرف ناقص يكمله الطفل باستيكر الحروف المناسبة – كرة سلة وعمود من البلاستيك نشاط جسدى ولتركيز البصر على الكلمة أثناء القراءة– رسومات بها حروف مكررة يقوم الطفل بقراءتها وعدها – مسرح العرائس.

ومن الأدوات المستخدمة أيضاً في تنفيذ البرنامج:

1- مجموعة الصور المتطابقة: تتضمن مجموعة من الصور والكلمات المتشابهة، والمطلوب من الطفل معرفة أي الصور متطابقة مع الكلمات.

2- مجموعة تمييز الاختلافات (نشاط أقرأ ونفذ): هي مجموعة من الصور، ويوجد بين هذه الصور صوّرة واحدة فقط مطلوب إيجادها من خلال قراءة التعليمات وتطبيقها.

4- المتاهات: هي عبارة عن لوحة بها صورتين بينهما عدة طرق متداخلة وعلى الطفل أن يجد الطريق الصحيح ليصل الصورتين ببعضهما وهي لعبة تعتمد على التركيز والانتباه، كما تتدرج من الأبسط إلي الأكثر تعقيداً.

5- ألعاب البازل (الألغاز والاحاجي): صور كرتونية مجزأة إلى قطع يتم إعدادها، والمطلوب من التلميذ تجميع هذه القطع لتشكيل لوحة متكاملة.

6- كاميرا فيديو لتسجيل المواقف التي يعايشها التلاميذ وذلك لعرضها على الأطفال في نهاية الجلسة.

9- الكرسي العالي: وذلك ليعِّرف كل طفل نفسه وهو جالس عليه، حيث يشعر الطفل بالثقة في ذاته وقدراته.

الدراسة الميدانية:

1. **تطبيق أداة البحث (مقياس الذكاءات المتعددة لدى الأطفال ذوي الإعاقة المزدوجة) قبلياً:** هدف التطبيق القبلي لتلك الأداة هو تحديد الذكاءات الأكثر انتشـــاراً لدى عينة البحث، وترتيبها من أجل البدء في التدريبات باستخدامها بحيث تكون أكثر سهولة لدى الطفل ثم يم التدرج إلى الأصعب.
2. **تطبيق أداة البحث (مقياس مهارات القراءة الجهرية لدى الأطفال ذوي الإعاقة المزدوجة) قبلياً: هدف التطبيق القبلي هو تحديد مســتوى مهارات القراءة الجهرية لدى الأطفال عينة البحث.**
3. **تنفيذ جلســات البرنامج:** قام الباحث الأول بإجراء الجلســات التمهيدية والختامية، وأيضــاً المتابعة جلسة أسبوعياً لإجراءات التطبيق لجلسات البرنامج، حيث قام معلموا اللغة العربية بالصـــفوف (الأول، والثاني، والثالث، والرابع) للأطفال عينة البحث بمســـاعدة الباحث في تطبيق تلك الجلســـات، بحيث يقوم المعلم الأول بتدريب الأطفال والمعلمين الثاني والثالث والرابع، بمهمة متابعة تنفيذ الأطفال للتدريبات أثناء الجلســة، مع توفير مســتلزمات التطبيق في البيئة التعليمية بمدرسة التربية الفكرية بمحافظة بورسعيد، بواقع ثلاث جلسات أسبوعيًا مدة كل جلسة ما بين (30-35) دقيقة، لمدة (11) أسبوعًا، بمعدل (شهرين وثلاثة أسابيع).
4. **تطبيق أداة البحث (مقياس مهارات القراءة الجهرية لدى الأطفال ذوي الإعاقة المزدوجة) بعديًا:** حيث طُبق الاختبار بعديًا؛ ومن ثم قياس فاعلية البرنامج القائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات القراءة الجهرية (المتغير التابع) في البحث، والتي ســعى لتحقيقها لدى الأطفال مزدوجي الإعاقة (العقلية البسيطة ضعاف السمع).
5. **تطبيق أداة البحث (مقياس مهارات القراءة الجهرية لدى الأطفال ذوي الإعاقة المزدوجة) تتبعيًا:** حيث طُبق الاختبار تتبعيًا على أطفال عينة البحث؛ ومن ثم قياس مدى ثبات أثر التحسن في مهارات القراءة الجهرية الناتج عن استخدام البرنامج القائم على نظرية الذكاءات المتعددة لدى الأطفال مزدوجي الإعاقة (العقلية البسيطة ضعاف السمع). ورصد الباحثان

درجات الأطفال (عينة البحث)، وذلك تمهيدًا لاســـتخلاص النتائج، ومعالجتها إحصـــائيًا، ومناقشتها، وتفسيرها في ضوء الدراسات السابقة. وفيما يلي وصف تفصيلي لذلك.

سادسًا: الأساليب الإحصائية:

قام الباحثان بمعالجة البيانات التي تم الحصول عليها باستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية بالاعتماد على حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة اختصارًا SPSS.، حيث أن حجم عينة الدراسة من النوع الصغير (ن = 6)، فقد تم استخدام أساليب إحصائية لابارامترية لمعالجة البيانات التي تم الحصول عليها، حيث تُعد الأنسب لطبيعة متغيرات البحث الحالي، وحجم العينة وقد تمثلت هذه الأساليب في:

1. اختبار ويلكوكسون Willcoxon وقيمة Z لاختبار دلالة الفروق لعينتين مرتبطتين وذلك أثناء اختبار صحة الفروض .
2. معامل الارتباط لبيرسون.
3. المتوسطات الحسابية.
4. الانحرافات المعيارية.

سابعاً: نتائج البحث وتفسيرها :

1. نتائج البحث

التحقق من نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه " **توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية بين متوســـطي رتب درجات القياســـيه القبلي والبعدي لمقياس مهارات القراءة الجهرية لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي**" ولاختبار صحة هذا الفرض ثم استخدام اختبار ويلكوكسون " W " ويوضح الجدول (18) نتائج هذا الفرض.

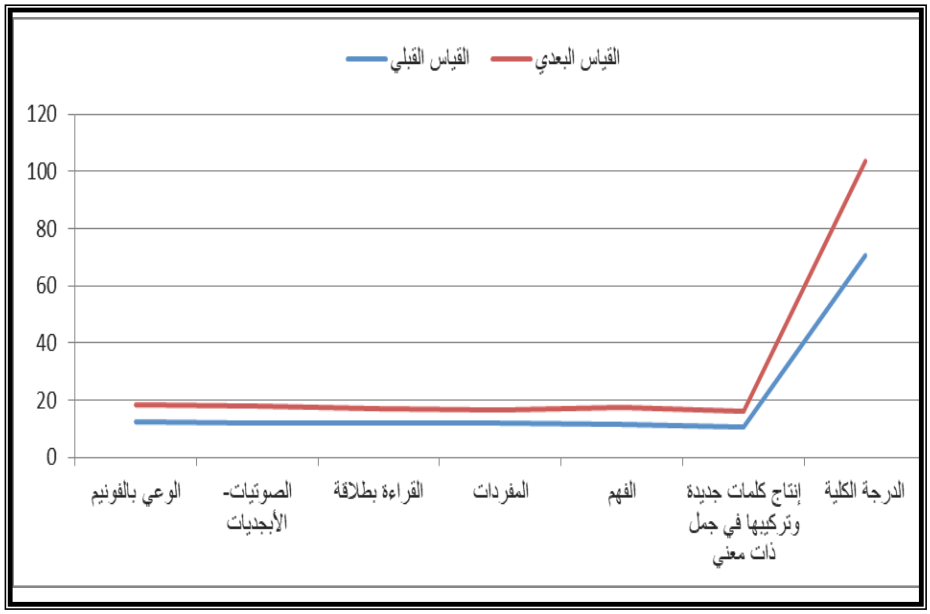
جدول (18)

اختبار ويلكوكسون وقيمة z ودلالتها للفرق بين متوسطى رتب درجات القياسيين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية على مقياس مهارات القراءة الجهرية (ن = 6)

الأبعاد	القياس	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	القياس القبلي/ البعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة
الوعي بالفونيم	القبلي	12.33	1.03	الرتب السالبة	صفر	0.00	0.00	2.226	0.01
	البعدي	18.33	1.03	الرتب الموجبة	6	3.50	21.00		
				التساوى	صفر				
				الإجمالي	6				
الصوتيات- الأبجديات	القبلي	12.00	1.10	الرتب السالبة	صفر	0.00	0.00	2.333	0.01
	البعدي	17.83	0.75	الرتب الموجبة	6	3.50	21.00		
				التساوى	صفر				
				الإجمالي	6				
القراءة بطلاقة	القبلي	11.83	1.17	الرتب السالبة	صفر	0.00	0.00	2.214	0.01
	البعدي	17.17	0.75	الرتب الموجبة	6	3.50	21.00		
				التساوى	صفر				
				الإجمالي	6				
المفردات	القبلي	12.17	0.98	الرتب السالبة	صفر	0.00	0.00	2.214	0.01
	البعدي	16.83	1.17	الرتب الموجبة	6	3.50	21.00		
				التساوى	صفر				
				الإجمالي	6				
الفهم	القبلي	11.67	1.37	الرتب السالبة	صفر	0.00	0.00	2.207	0.01
	البعدي	17.33	1.03	الرتب الموجبة	6	3.50	21.00		
				التساوى	صفر				
				الإجمالي	6				
إنتاج كلمات جديدة وتركيبها في جمل ذات معني	القبلي	10.83	0.98	الرتب السالبة	صفر	0.00	0.00	2.220	0.01
	البعدي	16.17	0.98	الرتب الموجبة	6	3.50	21.00		
				التساوى	صفر				
				الإجمالي	6				
الدرجة الكلية	القبلي	70.83	1.60	الرتب السالبة	صفر	0.00	0.00	2.201	0.01
	البعدي	103.67	2.88	الرتب الموجبة	6	3.50	21.00		
				التساوى	صفر				
				الإجمالي	6				

يتضـــح من الجدول (18) وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية عند مســـتوي دلالة (0.01) بين متوسـطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسـين القبلي والبعدي لأبعاد مقياس مهارات القراءة الجهرية لصـــالح متوســـط رتب درجات القياس البعدي، أي أن متوسط رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس مهارات القراءة الجهرية أكبر بدلالة إحصـــائية من نظيره بالقياس القبلي وهذا يحقق صحة الفرض الأول.

والشكل البياني (1) يوضح ذلك:



شكل (2)

الفروق بين متوسطي درجات القياسيين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية على مقياس مهارات القراءة الجهرية

يتضـــح من الشـــكل البياني (1) ارتفاع درجات مهارات القراءة الجهرية لدى أطفال المجموعة التجريبية فى القياس البعدي بالمقارنة بدرجاتهم فى القياس القبلي.

حيث تدل هذه النتيجة على التأثير الإيجابي للبرنامج في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى الأطفال ذوي الإعاقات المزدوجة، والذي تم تطبيقه على العينة الأســـاســـية، وبالتالي فإن هذه النتائج تعني تحســن أفراد عينة البحث في القياس البعدى بمقارنتها بالقياس القبلي في مهارات القراءة الجهرية كنتيجة لخبرة التعرض للبرنامج المســـتخدم وفي ضـــوء التدريبات والممارسات والخبرات والمهارات التى تلقتها أفراد عينة البحث الأساسية.

التحقق من نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه " **لا توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية بين متوســـطي رتب درجات المجموعة التجريبية في مقياس مهارات القراءة الجهرية في كل من القياســـين البعدي والتتبعي**" ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون " W " والجدول (19) يوضح نتائج هذا الفرض:

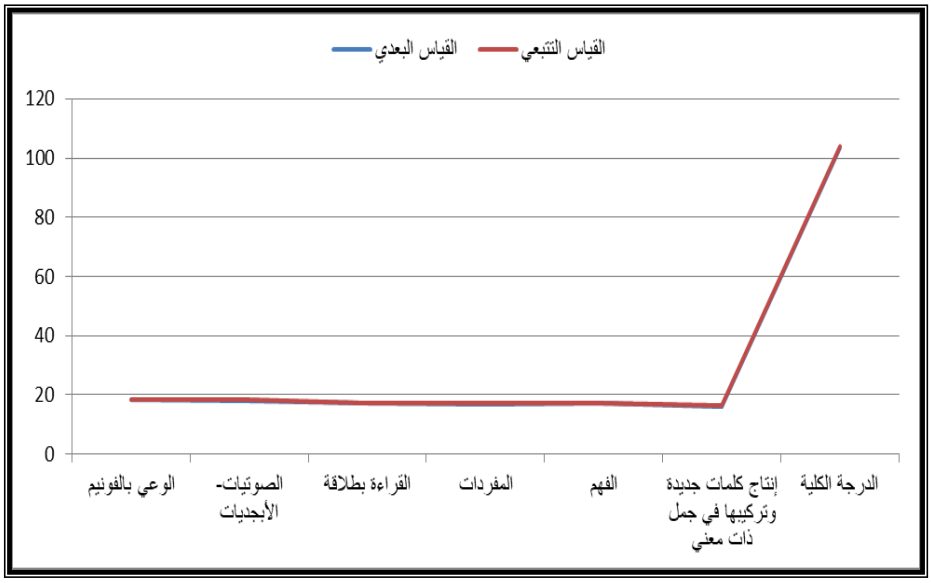
جدول (19)

اختبار ويلكوكسون وقيمة z ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية على مقياس مهارات القراءة الجهرية (ن = 6)

الأبعاد	القياس	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	القياس البعدي/ التتبعي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة
الوعي بالفونيم	البعدي	18.33	1.03	الرتب السالبة	2	2.25	4.50	0.148	0.858
	التتبعي	18.50	1.05	الرتب الموجبة	2	2.75	5.50		غير دالة
				التساوى	2				
				الإجمالي	6				
الصوتيات- الأبجديات	البعدي	17.83	0.75	الرتب السالبة	1	1.50	1.50	0.816	0.414
	التتبعي	18.17	0.75	الرتب الموجبة	2	2.25	4.50		غير دالة
				التساوى	3				
				الإجمالي	6				
القراءة بطلاقة	البعدي	17.17	0.75	الرتب السالبة	2	2.00	4.00	0.557	0.564
	التتبعي	17.00	0.63	الرتب الموجبة	1	2.00	2.00		غير دالة
				التساوى	3				
				الإجمالي	6				
المفردات	البعدي	16.83	1.17	الرتب السالبة	2	3.25	6.50	0.276	0.783
	التتبعي	17.00	1.26	الرتب الموجبة	3	2.83	8.50		غير دالة
				التساوى	1				
				الإجمالي	6				
الفهم	البعدي	17.33	1.03	الرتب السالبة	3	3.33	10.00	0.707	0.480
	التتبعي	17.00	0.63	الرتب الموجبة	2	2.50	5.00		غير دالة
				التساوى	1				
				الإجمالي	6				
إنتاج كلمات جديدة وتركيبها في جمل ذات معني	البعدي	16.17	0.98	الرتب السالبة	2	2.00	4.00	0.378	0.705
	التتبعي	16.33	1.03	الرتب الموجبة	2	3.00	6.00		غير دالة
				التساوى	2				
				الإجمالي	6				
الدرجة الكلية	البعدي	103.67	2.88	الرتب السالبة	3	2.50	7.50	0.649	0.516
	التتبعي	104.00	1.67	الرتب الموجبة	3	4.50	13.50		غير دالة
				التساوى	صفر				
				الإجمالي	6				

يتضـح من الجدول (19) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـائية بين متوسـطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياســـين البعدي والتتبعي على مقياس مهارات القراءة الجهرية لدى الأطفال ذوي الإعاقات المزدوجة أي أنه يوجد تقارب بين متوســـطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياســـين البعدي والتتبعي على مقياس مهارات القراءة الجهرية لدى الأطفال ذوي الإعاقات المزدوجة وهذا يحقق صحة الفرض الثاني.

والشكل البياني (2) يوضح ذلك:



شكل (3)

الفروق بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية على مقياس مهارات القراءة الجهرية

يتضـــح من الشـــكل البياني (2) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية في درجات مهارات القراءة الجهرية لدى الأطفال ذوي الإعاقات المزدوجة بالمجموعة التجريبية، مما يدل على بقاء أثر البرنامج لدى المجموعة التجريبية.

حيث تدل هذه النتيجة على اســـتمرار التأثير الإيجابي للبرنامج في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى الأطفال ذوي الإعاقات المزدوجة، والذي تم تطبيقه على العينة الأساسية للبحث، وبالتالي فإن هذه النتائج تعني تحســـن أفراد عينة البحث في مهارات القراءة الجهرية كنتيجة لخبرة التعرض للبرنامج المســـتخدم وفي ضـــوء التدريبات والممارســـات والخبرات والمهارات التى تلقتها أفراد العينة.

ثامناً: مناقشة عامة للنتائج:

يعزو الباحثان تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى الأطفال ذوي الإعاقة المزدوجة (العقلية البسـيطة ضـعاف السـمع) عينة البحث التي تم تطبيق البرنامج التدريبي عليها إلى محتوى البرنامج التدريبي القائم على نظرية الذكاءات المتعددة، والتي لم تعتمد على نســـبة الذكاء (IQ) لدى كل طفل، بل على أنماط الذكاءات المتعددة لدى كل منهما.

ويمكن تفسير هذه النتائج ومناقشتها في ضوء مهارات القراءة الجهرية التي تم تنميتها لدى عينة البحث كما يلي:

1- تنوع الفنيات **والاستراتيجيات** المستخدمة في البرنامج وفقاً لأنماط الذكاءات المتعددة التي أشارت إليها نظرية الذكاءات المتعددة والأكثر إنتشاراً لدى أطفال عينة البحث، ومنها: **الذكاء اللغوي/ اللفظي:** المحاضرة– المناقشة في مجموعات – العصف الذهني – لعب الدور (الدراما والتمثيل، وقراءة النص) – الألعاب التي تعتمد على قراءة الكلمات – عمل تسجيلات صوتية – القراءة الفردية والجماعية؛ **الذكاء البصري/ المكاني:** استخدام الوسائل التعليمية (الصور، والرسوم) – الأنشطة الفنية (الرسم، والتصوير بالتليفون المحمول) – التمثيل الدرامي وتصور الشخصيات – تأليف القصص من الخيال – المشروعات الجماعية؛ **الذكاء الجسمي/ الحركي:** المشروعات الجماعية – لعب الدور، والتمثيل المسرحي – التعلم التعاوني – التعلم بالعمل والممارسة (قراءة النصوص ووضع عنوان بسيط لها) – الأنشطة الحركية والرياضية؛ **الذكاء الموسيقي/ الإيقاعي:** الغناء الجماعي – الاستماع إلى الموسيقى كخلفية للموقف التعليمي (أصوات الحيوانات والطيور في قصة الأسد وسباق السلحفاة والأرنب) – تنغيم الكلمات وفق

إيقاع واضح – التعلم التعاوني؛ **الذكاء الاجتماعي:** العمل في مجموعات (تصنيف المجسمات والصور والحروف وفق مخارج نطقها) المناقشات – التعلم التعاوني – الألعاب الجماعية، والتي لا تشعر الطفل بالملل، كما تحببه في الاستمرار في جلسات البرنامج التدريبي من جانب والقراءة الجهرية من جانب آخر وهو ما اتفق مع دراسة كل من: (دراسة داود، وعبد الحميد، وجاب الله ،2015؛ ودراسة النجار ،2017).

2- تنوع الوسائط المتعددة ما بين (النص – الصور – الصوت – الشفافيات الطبقية – المجسمات – الفاكهة الطبيعية)، والتي تعمل على توظيف أكثر من حاسة لدى الأطفال عينة البحث، مما يجعل تنمية تنمية مهارات القراءة الجهرية لديهم أكثر تأثيراً واستمرارية في حفظ واستدعاء المعلومات لفترة أطول، وهو ما اهتمت به الكثير من الدراسات ومنها: دراسة Torgesen, & Barker (2005) والتي قدمت نماذج متعددة لطرق تعليم القراءة بمساعدة الحاسب الآلي؛ ودراسة Ruwe, McLaughlin, Derby, & Johnson (2011) والتي أشارت نتائجها إلى تحسين معرفة الكلمات البصرية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية، من خلال استراتيجية التعلم المباشر باستخدام الكروت المضيئة (البطاقات التعليمية) ؛ دراسة Torppa and Huotilainen (2019) والتي أسفرت نتائجها عن التحسن في المهارات اللغوية لدى الأطفال المعاقين سمعياً بعد التعرض للبرنامج القائم على الأنشطة الموسيقية.

3- تغيير دور المعلمون المساعدون في تطبيق أدوات البحث، من النظر إلى نقاط الضعف لدى الأطفال ذوي الإعاقة المزدوجة (عينة البحث) إلى التركيز على نقاط القوة وأنماط زكاءاتهم المتعددة، كما تغير دوره أيضاً من الملقن للمعلومات والتركيز على حفظ الأطفال لها إلى دور الموجه والمرشد والمقدم للتدريب، فأصبح الأطفال وفقاً لنظرية الذكاءات المتعددة هم محور عملية التعليم والتعلم.

4- التكرار للأنشطة وتنوعها أثناء الجلسات، وتوظيفها في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى الأطفال مزدوجي الإعاقة (العقلية البسيطة ضعاف السمع)، والتقليل من المشتتات، والتعزيز المستمر لهم؛ مما أسهم في تحقيق أهداف البحث.

وهذه الأسباب جميعها ساعدت الأطفال عينة البحث في تنمية مهارات القراءة الجهرية لديهم، وكان ذلك واضحًا في نتائج الفرض الأول حيث كان هناك فرق ذات دلالة احصائية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي وكذلك وضحت فاعلية البرنامج من الفرض

الثاني حيث أنه لم توجد فروق ذات دلالة احصائية بين القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مهارات القراءة الجهرية.

كما يرى الباحثان أن اســـتخدام نظرية الذكاءات المتعددة وتوظيف أنماط الذكاءات الأكثر انتشاراً لدى الأطفال مزدوجي الإعاقة (العقلية البسيطة ضعاف السمع) جعل الأطفال أكثر انجذاباً إلى القراءة، وأيضـاً التقليل من نسـيان المعلومات التي تعلموها، بالإضـافة إلى اســتدعائها بســهولة؛ وهذا يدل على اســتمرار فاعلية البرنامج القائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى الأطفال مزدوجي الإعاقة (العقلية البســيطة ضــعاف الســمع) إلى ما بعد انتهاء فترة المتابعة، وهو ما أسـفرت عنه نتائج الفرض الثاني عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية في درجات مهارات القراءة الجهرية لدى الأطفال ذوي الإعـاقـات المزدوجـة بـالمجموعـة التجريبيـة، ممـا يـدل على بقـاء أثر البرنـامج لـدى المجموعة التجريبة.

تاسعاً: توصيات البحث:

في ضــوء ما أســفرت عنه نتائج البحث الحالي يقدم الباحثان بعض التوصــيات التالية:

1) توجيه القائمين على تأليف الكتب الدراسـية لذوي الاحتياجات الخاصـة بشـكل عام ومزدوجي الإعاقة بشـكل خاص إلى ضـرورة مراعاة مبدأ التوازن والشـمول بين الذكاءات المتعددة بما يؤدي إلى تكامل المعرفة لكل فئة من ذوي الاحتياجات الخاصة.
2) إعادة بناء وتطوير التدريبات المتضـــمنة في كتاب اللغة العربية وكتاب القراءة المقرر على مدارس التربية الخاصـة (الصـم وضـعاف السـمع – المكفوفين وضـعاف البصـر – التربية الفكرية – ومدارس الدمج)، بما يتناســب وأنماط ذكاءات كل فئة والمرحلة الدراســية المقيدة بها.
3) زيادة التدريبات في الكتب الدراسية وخاصة كتب اللغة العربية،، اعتماداً على نظرية الذكاءات المتعددة للأطفال ذوي الإعاقة المزدوجة.

عاشراً: **بحوث مقترحة**:

أثار ما جاء في البحث الحالي من عرض للإطار النظري وتحليل للدراسات السابقة ذات الصـــلة، العديد من التســـاؤلات التي تحتاج إلي إجراء بعض الدراســـات للإجابة عنها، وفيما يلي يعرض الباحثان بعض الدراسات التي تري إمكانية إجرائها في المستقبل:

1) فاعلية التدريب على الذكاءات المتعددة في خفض القلق الاختباري وأثره على المهارات اللغوية لدى الأطفال مزدوجي الإعاقة (المعاقين عقلياً القابلين للتعلم زارعي القوقعة الإلكترونية).
2) فاعلية برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة فى تحسين المهارات اللغوية لدى الأطفال مزدوجي الإعاقة (المكفوفين ضعاف السمع).
3) دراســة وصــفية لتحديد مهارات الأداء التدريســي اللازمة لمعلمي الأطفال ضــعاف الســمع بمدارس الدمج في ضـــوء نظرية الذكاءات المتعددة لتنمية مهارات القراءة الجهرية والكتابة لدى هؤلاء الأطفال.
4) فعالية برنامج تدريبي لأمهات الأطفال ذوي الإعاقة المزدوجة (العقلية الســـمعية) قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التواصل لدى أطفالهن.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

القرآن الكريم

أحميدة، فتحي محمود. (2013). تنمية القراءة والكتابة في الطفولة المبكرة. الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

إسماعيل، نبيه إبراهيم. (2006). سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الأغا، عبدالمعطي رمضان، وأبوسالم، طلعت نافذ عبدالحفيظ. (2018). أثر برنامج مقترح في تدريس الجغرافيا على تنمية مهارة قراءة الخريطة ومهارات الذكاء المكاني لدى طلاب الصف الثامن الأساسي. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مج26، ع1، 170 – 199.

الجبوري، سعد حبيب غضبان. (2017). تحليل محتوى كتاب التاريخ للصف الثامن الأساسي في الأردن في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة. رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت.

الجبوري، عمران جاسم، والسلطاني، حمزة هاشم. (2013). المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية ، دار الرضوان للنشر والتوزيع.

الجلامدة، فوزية عبدالله. (2016). المشكلات السلوكية النفسية والتربوية لدي ذوي الإحتياجات الخاصة "المفهوم – الأسباب – أسباب التغلب عليها". عمان: دار الميسرة.

الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء المصري.(2017). قطاع الاحصاءات الاستثنائية والتعداد. مركز خدمة عملاء بنك المعلومات، مصر.

الجوالدة، فؤاد عيد. (2012). الإعاقة السمعية. دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الحربي، عواض محمد. (2003). العدوان لدى الطلاب الصم "دراسة مقارنة بين معهد و برنامجى الأمل بالمرحلة المتوسطة بالرياض . رسالة ماجستير، أكاديمية نايف للعلوم الأمنية ، كلية الدراسات العليا، الرياض.

الحيلة، محمد . (2016). تصميم التعليم. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الدخيل، فهد عبد العزيز. (2009). برنامج مقترح باستخدام الأسلوب التكاملي في منهج اللغة العربية وأثره على تحصيل طلاب الصف الأول والمتوسط وإكسابهم للمهارات اللغوية في المملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية.

الروسان، فاروق. (1998). سيكولوجية الأطفال غير العاديين "مقدمة فى التربية الخاصة". ط3، عمان : دار الفكر للطباعة والنشر.

الزريقات، ابراهيم عبد الله. (2009). الإعاقة السمعية مبادىء التأهيل السمعي والكلامي والتربوي. عمان: دار الفكر.

الزهيري، إبراهيم عباس. (2003). تربية المعاقين والموهوبين ونظم تعليمهم : إطار فلسفى وخبرات عالمية . القاهرة : دار الفكر العربى.

الزوين، فرتاج بن فاحس. (2018). تقويم تدريبات كتاب القراءة والكتابة والأناشيد للصف السادس بمعاهد وبرامج التربية الفكرية في المملكة العربية السعودية في ضوء الذكاءات المتعددة.مجلة التربية الخاصة، ج7، ع24 ،265 – 301.

السرطاوي، زيدان أحمد. (2006). تقييم صعوبات التعلم في القراءة. كلية التربية، جامعة الملك سعود.

السيد، أحمد جابر أحمد. (2003). نظريات الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها في بيئة التعليم والتعلم. المجلة التربوية، مصر، ج19، ع3، 19– 89.

السيد، عاشور عبد المنعم. (2020). استخدام نموذج الحياة في خدمة الجماعة لدعم المساندة الاجتماعية لأمهات الأطفال مزدوجي الإعاقة: دراسة تجريبية مطبقة على أمهات الأطفال مزدوجي الإعاقة بمركز رسالة لذوي الاحتياجات الخاصة، مجلة الخدمة الاجتماعية، ج6، ع62، 15 – 68.

الشخص، عبد العزيز السيد. (2006). اضطرابت النطق والكلام. ط2. المملكة العربية السعودية: جامعة الرياض.

الشخص، عبدالعزيز السيد، والتهامي، سيد يس. (2009). اضطرابات الكلام واللغة مدخل وفنيات علاجية. القاهرة: الطبري للنشر والتوزيع.

الشخص، عبد العزيز السيد، والجارحي، سيد جارحي السيد يوسف. (2011). صعوبات التعلم الأكاديمية "الأساليب والبرامج التربوية والعلاجية". القاهرة: مكتبة الطبري للطباعة.

الشربيني، فوزي، والطناوي، عفت. (2011). تطوير المناهج التعليمية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الشرقاوي، صابر محمود إبراهيم. (2018). فاعلية برنامج محوسب في تنمية مهارات العناية بالذات لطلاب الإعاقة العقلية القابلين للتعلم: دراسة ميدانية محافظة الداخلية سلطنة عمان. المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية، ع12، 1- 53.

العتيبي، بندر بن ناصر، والسرطاوي، زيدان أحمد. (2012). الخدمات المساندة التي يحتاجها الأطفال متعددو العوق وأسرهم ومدى توافرها من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين. مجلة جامعة الملك سعود، مج14، ع1، 125- 158.

العتيبي، بندر. (2003). الإجراءات التعليمية المستخدمة في تدريس ذوي الإعاقات المتوسطة والبسيطة. مجلة الأكاديمية العربية للتربية الخاصة، الرياض، ع2، 69- 129.

العزو، عماد محمد؛ طيبي، سناء عورتاني؛ السرطاوي، عبدالعزيز. (2005). مدى إتقان تلاميذ الصفوف الابتدائية الأولى بدولة الإمارات العربية المتحدة للمهارات الأساسية في القراءة والكتابة والصعوبات المرتبطة بها. مجلة كلية التربية، ع22، 209-243.

العلي، محي الدين فواز. (2015). فاعلية برنامج تدريبي في تحسين القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في ضوء نظرية الذكاءاتالمتعددة: دراسة تجريبية على تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مدينة دمشق. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق.

العنزي، سلامة عجاج. (2012). الإبداع عند المعاقين سمعياً. الكويت: دار المسيلة للنشر والتوزيع.

الغالي، أحرشاو. (2014). بناء مقياس لتقويم الأداء في القراءة باللغة العربية عند الطفل المغربي. الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة، ع35.

الغامدي، سمية. (2017). أثر استخدام أنشطة إثرائية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة على تنمية التفكير الهندسي فيمادة الرياضيات للطالبات الموهوبات في الصف المتوسط بجدة. مجلة الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مصر.

الفايز، فايزة عبد الله. (2010). مراكز مصادر التعلم والتكنولوجيا المساعدة للأطفال ذوي الإعاقة السمعية. الأردن، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

الفراتي، السيد نور الدين. (2000). مراحل التأهيل وإعداد المعوقين سمعا للحياة المهنية. ندوة الاتجاهات المعاصرة للتعليم والتأهيل المهني للمعوقين سمعيا، الجلسة الخامسة، السعودية، الرياض.

القحطاني، هنادي حسين. (2018). أثر برنامج تدخل مبكر في كل من الانتباه المشترك وبعض المهارات اللغوية لدى ذوي الإعاقات المتعددة. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ج1، ع37، 304- 352.

القريوتي، إبراهيم أمين. (2006). الإعاقة السمعية. كلية الدراسات التربوية، عمان: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، دار مكين للنشر والتوزيع .

القطاوي، سحر منصور. (2015). فعالية برنامج قائم على التدريب السمعي في خفض اضطرابات النطق لدى عينة من الأطفال ضعاف السمع. مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس، ج 68، ع1، 149- 172.

القمش، مصطفى نوري. (2011). الإعاقات المتعددة. الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الكاشف، إيمان فؤاد. (2001). الإعاقة العقلية بين الإهمال والتوجيه. القاهرة: دار قباء.

الكفوري، صبحي عبد الفتاح، والمكاوي،أماني محمد المهدي، وحسن، عزة عبد الرحمن. (2020). مستوى اللغة التعبيرية لدى أطفال الإعاقة العقلية البسيطة. مجلة كلية التربية جامعة كفر الشيخ، مج20، ع4، 389- 410.

المدهون، إيناس إياد مصطفى. (2018). مؤشرات الذكاءات المتعددة المتضمنة في أنشطة وتدريبات كتاب التربية الإسلامية للصف التاسع الأساسي ومدى اكتساب الطلبة لها. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، غزة.

المصاروة، ربيع ثلجي. (2015). الذكاءات المتعددة (اللغوي والمنطقي) وعلاقتها بالتحصيل لدى طلبة الصف الثامن في مادتي اللغة العربية والرياضيات. رسالة ماجستير، جامعة مؤته، الأردن.

المفتي، محمد أمين. (2014). الذكاءات المتعددة: النظرية والتطبيق. المؤتمر العلمي السادس عشر – تكوين المعلم– مصر، القاهرة، 1، 144– 156.

المنياوي، وفاء السيد حسين محمد، النجار، سميرة أبو الحسن عبد السلام ، وحسنين، محمد رفعت. (2018). برنامج تدريبي لتنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال المعاقين عقليا في مدارس الدمج. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، ع16، 11–40.

المهيري، عوشة أحمد. (2008). كيف تنمي التفكير الابتكاري لدى طفلك المعاق سمعياً. القاهرة: دارالفكر العربي.

الناجم، محمد عبدالعزيز عبدالمحسن. (2016). فاعلية إستراتيجية تعليمية مستندة إلى نظرية الذكاء المتعدد في تحصيل مادة الفقه وبقاء أثر التعلّم والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول المتوسط. مجلة دراسات نفسية وتربوية، ع 16، 31 – 56.

النجار، خالد محمد محمود. (2017). فعالية برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة الصامتة والكتابة الإبداعية لدى الطلاب الصم بجامعة الملك سعود. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع85 ، 70 –100.

النجار، سميرة أبو الحسن عبدالسلام، محمد، خالد محروس بكري، وحسنين، محمد رفعت. (2016). استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم اللازمة للمعاقين عقلياً "القابلين للتعلم". العلوم التربوية، مج24 ،ع3، 286– 310.

النوايسة، أديب عبد الله، والفطاونة، إيمان طه . (2015). النمو اللغوى والمعرفى للطفل. عمان: دار االعصار العلمى.

الهاشمي، عبدالله مسلم، الخائفي، سالم خلفان، البوسعيدي، فاطمة يوسف، الموسوي، على شرف، وكاظم، على مهدي. (2016). مظاهر الضعف القرائي الشائعة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان كما تراها معلمات المجال الأول. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج17، ع4، 312 – 371.

الهيئة العامة لضمان جودة التعليم والاعتماد. (2009). وثيقة المستويات المعيارية لمحتوى مادة اللغة العربية، متاحة في: http://naqaae.org/mainpdf

باظة، أمال عبد السميع. (2003). سيكولوجية غير العاديين "ذوى الاحتياجات الخاصة". القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

باظة، آمال عبد السميع، وعلام، محمد كمال. (2009). الإعاقة العقلية. القاهرة: مكتبة الآنجلو المصرية.

بخيت، سجود عمر إسماعيل. (2018). فاعلية برنامج تدريبي لتحسين مهارتي القراءة والكتابة لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة القابلين للتعلم (بمركز الأحباب للإعاقات الفكرية المتعددة بولاية الخرطوم). رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة السودان لمعموم والتكنولوجيا.

بدير، كريمان. (2006). التعليم الإيجابي وصعوبات التعلم- رؤية تربوية ونفسية معصرة. ط1، القاهرة: عالم الكتب.

برويس، وردة، ودباب، وزهية. (2020). نظام التواصل لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية. المجلة العلمية للتربية الخاصة. المؤسسة العلمية للعلوم التربوية والتكنولوجية والتربية الخاصة، مج2، ع1، 40- 59.

بزقراري، نوال، وجزولي، نادية. (2021). صعوبات القراءة والكتابة عند ذوي الإعاقة العقلية القابلون للتعلم من وجهة نظر الأساتذة. مجلة أنسنة للبحوث والدراسات، مج12، ع1، الجزائر، 27- 40.

بن زروق، العياشي، وبن مسعود، نجمة .(2013). تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة والكتابة) لدى المعاقين ذهنيا (القابلون للتعلم). المجلة الجزائرية التربية والصحة النفسية، جامعة الجزائر، ع6، 74- 91.

بوعناني، مصطفى، بنعيسى، زغبوش، اسماعيل، علوي، ورشيد، شاكر. (2015). التربية المعرفية والاستراتيجيات التعلمية، من رصد كفايات التعلم إلى أجرآتها ديداكتيكيا. منشورات التضامن، الدار البيضاء.

توفيق، سهير محمد، وأحمد، سميه محمود. (2015). فعالية برنامج للتأهيل التخاطبي في تنمية مهارات القراءة الجهرية والاستعداد للكتابة لدى التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في الصفوف الأولى من مرحلة التعليم الأساسي. مجلة السلوك البيئي، مج3، ع4، 112- 156.

جاب الله، على سعد، مكاوي، سيد فهمي، وعبد الباري، ماهر شعبان. (2011). تعليم القراءة والكتابة "أسسه وإجراءاته التربوية". عمان: دار المسيرة.

جابر، جابر عبد الحميد. (2002). الذكاءات المتعددة والتربية الخاصة. مجلة العلوم التربوية، مج 10، عدد خاص، 227-235.

جابر، عبدالحميد جابر. (2003). الذكاءات المتعددة والفهم "تنمية وتعميق". سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، القاهرة: دار الفكر العربي.

جبريل، منى مصطفى السعيد. (2015). فعالية برنامج إثرائي في اللغة العربية قائم على التعليم المدمج ومعايير جودة التعليم والاعتماد في تنمية الكفاءة اللغوية لدى الطلاب الفائقين بالمرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه، جامعة المنصورة، كلية التربية.

جرار، عبدالرحمن محمود توفيق، وقطناني، هيام جميل كمال. (2017). تقييم فاعلية الخدمات التربوية والمساندة المقدمة للطلبة ذوي الإعاقات العقلية الشديدة والمتعددة في ضوء المعايير العالمية في دولة الكويت. رسالة الخليج العربي، ع144، 15-29.

حافظ، وحيد السيد اسماعيل. (2016). فاعلية استراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس،ع80، 177 -226.

حبيتر، إقبال كاظم، وعبدالكريم، أسماء عزيز. (2016). مهارات الوعي الصوتي اللازمة لمدرسي اللغة العربية من وجهة نظر تدريسي قسم اللغة العربية. مجلة القادسية للعلوم الإنسانية، مج19، ع1، 1-43.

حجازي، أحمد زكريا عبدالحميد، والمنقاش، عبدالله محمد. (2017). فعالية برنامج قائم على استخدام أنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية مهارة القراءة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم.المجلة السعودية للتربية الخاصة، ع6 ،119 - 161

حجازي، هبة شعبان أحمد. (2017). برنامج قائم على الوعي بالجسم لتنمية بعض المهارات الحياتية للأطفال المعاقين عقليا. مجلة الطفولة، جامعة القاهرة، ع27، 929- 950.

حرب، مها أحمد راشد. (2019). أثر استخدام استراتيجيات مساعدات التذكر في إكساب مهارة القراءة والاحتفاظ المعرفي لدى طلبة الروضة في لواء الجامعة. رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، عمان.

حسانين، عواطف محمد محمد. (2017). علاقة درجة فقد السمع بمتغيري مهارة القراءة (الجهرية والصامتة) والعنف المدرسي لدى عينة من التلميذات المعاقات سمعيا "دراسة أمبيريقية مقارنة". المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، مج50، ع50، أكتوبر، 1-25.

حسن، آمنه ميلاد امحمد، الور، أحمد محمد إبراهيم، والبسيوني، محمد سويلم محمد. (2016). أثر استخدام استراتيجية مقترحة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة على تنمية التحصيل ومهارات حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بليبيا. دراسات في التعليم الجامعي، ع34، 60 – 91.

حسين، أحمد هاشم. (2015). فاعلية برنامج تدريبي في علاج بعض صعوبات تعلم الأكاديمية لدى الصم. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

حسين، محمد عبدالهادي. (2003). تربويات المخ البشري "نظرية الذكاءات المتعددة". الأردن: دار الفكر.

حنا، مريم إبراهيم. (2010). الرعاية الاجتماعية والنفسية للفئات الخاصة والمعاقين. القاهرة: المكتب الجامعي الحديث.

حنفي، على عبد النبي. (2010). مدخل إلى الإعاقة السمعية. الرياض: دار الزهراء.

خطاب، رأفت عوض. (2014). مدخل إلى الإعاقة العقلية. الدمام: مكتبة المتنبي.

خطايبة، عبد الله محمد ؛ والبدور، عدنان (2006). أثر استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تدريس العلوم في اكتساب طلبة الصف السابع الأساسي لعمليات العلم. مجلة رسالة الخليج العربي ، ع99، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 13 –66.

خليل، حلمي. (2000). اللغة والطفل. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

داود، سليمان حمودة محمد، عبدالحميد، عبدالحميد عبدالله، وجاب الله، علي سعد. (2015). استخدام استراتيجيات تعلم اللغة في تنمية مهارات التحدث والقراءة الجهرية لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية. مجلة كلية التربية، مج26 ،ع103 ،247 – 298.

رحاب، عبد الشافي أحمد سيد، أمين، عبد الرحيم عباس، وعلى، راندا معروف محمد. (2018). معوقات تعليم القراءة الجهرية في المرحلة الابتدائية. مجلة العلوم التربوية، كلية التربية بالغردقة، جامعة جنوب الوادي، مج1، ع2، 238– 261.

ركزة، سميرة، والحمادي، فايزة بنت صالح. (2017). أهمية الوعي الفونولوجي في عملية تعلم القراءة. مجلة تاريخ العلوم، ع7، 348 – 357.

زايد، خالد سمير نسيم، ورسلان، مصطفى رسلان، ويونس، فتحي علي. (2014). الوعي الصوتي وتعليم القراءة في المرحلة الإبتدائية. مجلة القراءة والمعرفة، ع148 ،189 – 216 .

طنوس، مها زحلوق، ومحمود، منال. (2016). فاعلية برنامج لغوي علاجي في تنمية مهارات اللغة التعبيرية لدى أطفال متلازمة داون .مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية – سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، مج38, ع3 ، 507– 522.

زيتون، إيمان على محمد. (2010). أثر برنامج تدريسي قائم على دمج الذكاءات المتعددة وأنماط التعلم في قدرة الطالبات على حل المشكالت الرياضية ودافعيتهن لتعلم الرياضيات. رسالة دكتوراه. كلية الدراسات العليا .الجامعة الأردنية.

ستانفورد – بينيه. (2011). مقياس ستانفورد بينيه للذكاء (الصورة الخامسة), مقدمة الإصدار العربي ودليل الفاحص. (ط2)، اقتباس واعداد محمد طه محمد وعبد الموجود عبد السميع ومراجعة وإشراف محمود السيد أبو النيل، القاهرة: المؤسسة العربية لاعداد وتقنين ونشر الاختبارات النفسية.

سلام، فاطمة عاطف على السيد، وعزب، حسام الدين محمود. (2017). فاعلية برنامج إرشادي في تنمية مهارات السلوك التكيفي والمهارات العملية لدى الأطفال مزدوجي الإعاقة "عقلية – سمعية". المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية، ع7 ،217 – 227.

سليمان، جمال عطية، وزكي، أمل عبد المحسن.(2009). برنامج قائم على القراءة التصحيحية لتنمية أداء تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء المستويات المعيارية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع152، 162–204.

سليمان، شحاتة. (2011). تعليم القراءة والكتابة للأطفال. المملكة العربية السعودية: دار النشر الدولي.

سليمان، عبد الرحمن سيد. (2001). سيكولوجية ذوى الحاجات الخاصة (أساليب التعرف والتشخيص). القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

سوالمة، سامر محمد علي. (2018). الفروق في الذكاءات المتعددة بين الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والطلبة ذوي الإعاقة البصرية. مجلة العلوم التربوية، ج2، ع1، كلية التربية، جامعة حائل، 238 – 282.

شحاتة، حسن. (2010). تعلم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

شحاتة، حسن سيد. (2015). المرجع في علم النفس المعرفي واستراتيجيات التدريس. ط2، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

شحاتة، حسن سيد، جاب الله، على سعد، بحيرى، عطا محمد، وزغاري محمد أحمد. (2018). المهارات اللغوية الوظيفية اللازمة للتلاميذ المعاقين عقلياً بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، مج 3، ع 1، 96- 128.

شقير، زينب محمود أبو العينين. (2000). سيكولوجية الفئات الخاصة والمعوقين: الخصائص- صعوبات التعلم- البرامج- التأهيل. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

شقير، زينب محمود أبو العينين. (2006). اضطرابات اللغة والتواصل. القاهرة: مكتبة النهضة العربية.

شقير، زينب محمود أبو العينين. (2020). الإعاقات المزدوجة والمتعددة: المفهوم – التصنيف – محكات التشخيص.المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، ع14، 649 – 668.

صالح، وحيد وحيد. (2016). فعالية برنامج تدريبي في تنمية المهارات السمعية لتحسين اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى زارعي القوقعة، مجلة التربية الخاصة، مج5،ع16، 254- 306.

طعيمة، رشدي أحمد، ومناع، محمد السيد. (2001). نظريات وتجارب. ط2، القاهرة: دار الفكر العربى.

عاشور، حاتم محمد. (2019). فعالية برنامج تدريبي باستخدام الحاسب الآلي لتنمية المهارات اللغوية وتحسين السلوك الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين فكريا المدمجين بالمدارس. كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل ، ع47، 518- 547.

عاشور، راتب قاسم؛ مقداد، محمد فخري. (2009). المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها. ط2، الأردن، عمان: دار المسيرة.

عبد الباري، ماهر شعبان. (2010). استراتيجية فهم المقروء. عمان: دار المسيرة.

عبد الجواد، ميرفت عزمي زكي، والمصري، أماني عزت نعمان. (2019). فعالية برنامج تدريبي مبني على أسلوب التعليم الملطف في تحسين مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى الطالبات ذوي الإعاقة الفكرية القابلات للتعلم بمدارس الخرج. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، كلية التربية بالخرج، جامعة الأمير سطام، مج27، ع6، 663- 692.

عبد العال، سحر. (2016). برنامج قائم على استخدام المنظمات التخطيطية لتنمية الذكاء البصري لدى الطالب/المعلم بشعبة الدراسات الاجتماعية. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية – مصر، ع77، 249 -270.

عبد العظيم. ريم أحمد. (2011). أنشطة مقترحة قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة لعلاج صعوبات التواصل الشفوي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، ج1، ع146، 261- 336.

عبد القادر، فتحي عبدالحميد. (2008). فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في الفهم القرائي وفعالية الذات في القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية بالزقازيق، ع 61، 280- 315.

عبد المجيد، جميل طارق. (2005). إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة. عمان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

عبد الواحد، محمد فتحى. (2000). اتجاهات معلم الصم نحو استخدام الكمبيوتر فى تعليم الطلاب الصم. ندوة الاتجاهات المعاصرة فى التعليم والتأهيل المهنى للمعاقين سمعيا، الجلسة السابعة، السعودية، الرياض.

عبد العال، مصطفى أمين. (2016). فاعلية فصل افتراضي في تحصيل التلاميذ المعاقين سمعياً لمفاهيم الحاسب الآلي بالمرحلة الإعدادية. دار المنظومة، ع32، 831- 398.

عبده، نرمين محمود. (2018). فعالية برنامج تدريبي قائم على الوعي الفونولوجي لتنمية الإدراك السمعي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية من المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، مج15، ع83، 247 – 289.

عبيد، ماجدة السيد (2007). الإعاقة العقلية. ط2، عمان: دار صفاء.

عبيد، محمد عبدالوهاب محمد. (2018). فاعلية الواقع المعزز في تنمية بعض مهارات الطلاب المعاقين سمعيا بمقرر الحاسب الآلي بالمرحلة الإعدادية واتجاهاتهم نحوه. رسالة ماجستير، كلية التربية النوعية، جامعة بنها.

عز الدين، العويضي. (2006). أساليب تعليم طالبات كلية التربية للبنات وفق نظرية الذكاءات المتعددة بالمملكة العربية السعودية بمحافظة جدة. مجلة القراءة والمعرفة، ع56، 102- 135.

علي، أمل عزت. (2017). تجربة مؤسسة هوب سيتي. مجلة الطفولة والتنمية، مج9، ع30، 149- 161.

عمر، عمرو رفعت. (2005). الإعاقة السمعية: المفهوم – التشخيص المبكر – برامج التدخل الإرشادى. سلسلة التربية الخاصة، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

غريب، سامي. (2019). الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات التفاعل الاجتماعي المصور للأطفال ذوي الإعاقة المزدوجة : المعاقين عقلياً القابيلين للتعلم ذوي ضعف السمع. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس. ع11، 181 – 240.

فاخوري، حنين فريد. (2016). سيكولوجية أدب وتربية الطفل. عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع.

فياض، حنان محمد. (2021). أثر برنامج قائم على الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ج1، ع45، 381 – 484.

قورة، حسين سليمان. (2001). دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية فى تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي. ط5، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

كلش، ذياب عبد الجبار. (2012). تطوير أهداف تعليم القراءة للصف الرابع الأساسي بفلسطين في ضوء المستويات المعيارية العالمية لتعليم القراءة. مجلة التربية، جامعة الأزهر، ج1، ع201،149–232.

كوسة، سوسن عبدالحميد محمد. (2020). فاعلية برنامج تدريبي محوسب في ضوء الذكاءات المتعددة لتنمية مهارات القراءة والتحصيل الرياضي لدى تلميذات الصف الخامس ابتدائي بمكة المكرمة. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، مج12 ،ع1 ،3 – 53.

محمد، رشاد محمود حسين. (2014). فعالية برنامج تدريبي في تنمية مهارات القراءة وأثره في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى المراهقين ضعاف السمع. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

محمد، سارة أبو الحمد. (2015) تصور مقترح لاستخدام الذكاء اللغوي والبصري لتنمية مهارة تعرف الأخطاء النحوية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. مجلة كلية التربية ببورسعيد، ج2، ع18، يونيو 2015، 845 – 866.

محمد، عادل عبدالله. (2004 "أ"). الإعاقات الحسية. سلسلة ذوى الاحتياجات الخاصة ، القاهرة : دار الرشاد .

محمد، عادل عبدالله. (2004 "ب"). الإعاقة العقلية. القاهرة: دار الرشاد.

محمد، هبة حسين، وعبدالكريم، السيدة السيد، وشريف، سهام علي. (2016). جودة حياة المراهقين المعاقين عقليا القابلين للتعلم وعلاقتها بالخدمات المساندة المقدمة إليهم . مجلة دراسات تربوية واجتماعية، مج22، ع1، 301- 334.

محمود، فتحي محمد، وعبدالعليم، أحمد مجاور. (2016). فاعلية أنشطة تعليمية مقترحة قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة لتدريس مقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم وبيان أثرها على متغيرات (التحصيل – الاتجاه نحو المقرر – التفكير الإبداعي) لدى طلاب كلية التربية بجامعة القصيم. مجلة كلية التربية، مج32, ع3 ، 1 – 70.

محيسن، عون عوض. (2015). أنماط التعلم والتفكير المعتمدعلى نصفي الدماغ وعلاقته بالذكاءات المتعددة. المجلة التربوية–الكويت، مج29، ع114، 559- 598.

مرزوق، سماح عبد الفتاح. (2013). تكنولوجيا التعليم لذوى الاحتياجات الخاصة. ط2. عمان: دار المسيرة.

مركز ديبونو لتعليم التفكير. (2017). مقياس الذكاءات المتعددة. دبي، الإمارات العربية المتحدة: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

مسعود، وائل. (2005). دور المعلم في معاهد وبرامج التربية الخاصة في المملكة العربيةالسعودية. المجلة العربية للتربية الخاصة، الرياض، ع6، 77 – 114.

مصطفى، أسامة فاروق. (2012). مقدمة فى التربية الخاصة: سيكولوجية الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة. الطائف: جامعة الطائف.

مصطفى، علاء الدين. (2007). الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها في عملية التعلم المدرسي. مجلة رابطة التربية الحديثة، نصر، مج1، ع1، 282- 298.

مصطفى، غافل. (2005). طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ومهارات التعلم. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

مصطفى، ولاء ربيع. (2012). المعاقين فكرياً القابلون للتعلم. الرياض: دار الزهراء.

مطر، عبدالفتاح رجب علي محمد، والجمال، رضا مسعد أحمد. (2016). فعالية التدريب السمعي في تحسين الوعي الفونولوجي والفهم الكلامي لدى الأطفال زارعي القوقعة الإلكترونية. مجلة التربية الخاصة، ع17 ،149 – 201.

منهج مدارس كندا في فنون اللغة الصفوف 1-8 . (2003). ترجمة اللبودي، منى إبراهيم ، مراجعة يونس، فتحي، مجلة القراءة والمعرفة، مارس، ع.(2)، القاهرة.

موسى، رشاد عبد العزيز. (2002). علم نفس الإعاقة. القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.

ناصر، حسين عليوي. (2008). التنبؤ بالتحصيل الدراسي في ضوء نظريتي معالجة المعلومات والذكاءات المتعددة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ع61، بغداد، العراق.

نصر، مها سلامة. (2014). فاعلية استخدام إستراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهاراتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في مقرر اللغة العربية. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

هارون، صالح. (2007). نموذج إستراتيجية مقترحة لتدريس وتدريب التلاميذ المتخلفين عقلياً. المجلة العربية للتربية الخاصة، الرياض، ع11، 103- 126.

وزارة التربية والتعليم. (2003). المعايير القومية للتعليم في مصر. القاهرة، مطابع الأهرام التجارية.

وهبة، عماد. (2008). تطوير مدارس التربية الفكرية بمحافظة سوهاج في ضوء الاتجاهات المعاصرة لتعليم المعاقين عقلياً. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج.

يحيى، خولة أحمد، وعبيد، ماجدة السيد. (2007). الإعاقة العقلية. الأردن، عمان: دار وائل للنشر.

يوسف، سليمان عبدالواحد. (2010). المدخل إلى علم النفس المعاصر. القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Al-Balushi, S. (2006). Enhancing multiple intelligences in children who are blind: A guide to improving curricular activities. Paper presented at the ICEVI Word conference,12th, Kuala Lumpur, Malaysia, Jul, 16-21.

American Mental Retardation Association. (2013). Diagnostic and Atatic Manual of Mental Disorder, (DSM V). Washington.

Armstrong, T. (2003). Multiple Intelligences in the classroom. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development.

ASHA, (2006). Effects of Hearing Loss on Development. 1997-2006 American Speech-Language-Hearing Association- Copyright Notice and Legal Disclaimer.

Bangor,A. (2001). Speech Delray. New York: copyright Pediatrics for Inc.

Boons, T., De Raeve, L., Langereis, M., Peeraer, L., Wouters, J. (2013). Narrative spoken language skills in severely hearing impaired school-aged children with cochlear implants. Research in developmental disabilities, 34(11), 3833-3846.

Boyt,C., .(2015). Is there Relationship between Reading Fluency scores and Reading Comprehension levels in Elementary Studies?. Department of Professional Education, College of Education and Human Services, Northwest Missouri State University Missouri, Maryville, MO 64468.

Brian, Y. (2003). Multiple Intelligences learning and Equity in Middle school Mathematics Education. Doct. Diss, Curtin University of technology.

Burman, T. (2005). Improving reading skills though multiple intelligences and increased parental Involvement. Master of Arts Action Research Project, Saint Xavier University and skylight professional Development Field- based Master programs.

Camarata, S., Werfel, K., Davis, T., Hornsby, B. W., & Bess, F. H. (2018). Language Abilities, Phonological Awareness, Reading Skills, and Subjective Fatigue in School-Age Children with Mild to Moderate Hearing Loss. Exceptional Children, 84(4), 420-436.

Cargo, R. (2000). Made for Echo Other: Nonprofit Management Education, Online Technology, and Libraries. The Journal of Academic Liberian ship, 15-20.

Chen, Y.(2014). Effects of Phonological Awareness Training on Early Chinese Reading of Children Who Are Deaf and Hard of Hearing. The Volta Review; Washington 114 (1), 85- 100.

Common Core State Standards Initiative.(2016). English Language Arts and Literacy in history Social Studies Science and Technical Subjects. Retrieved on 26th April 2016 from www.core standards.org/E/A.

Crane, L. (2002). Mental retardation a community integration approach. Wadsworth Group. a Division of Thomson Learning, Inc.

Dickinson V., Young, T. (2000). Elementary Science and Language Arts Should Blur Boundaries, School Science and Mathematics,V98N6, PP: 334-336 6-oct.

Dogan, B. (2002). Literature review on teaching reading comprehension strategies. Journal of Uludag University Faculty of Education, 15 (1), 97 – 107.

Fisher, K.R., Hirsh-Pasker, K., Golinkoff, R.M., Singer, D.G., & Berk, L.E. (2011). Playing around in school: Implications for learning and educational policy. In A.D. Pellegrini (Ed.), the exford Handbook of

Development of Play, 341- 360, New York, NY: Oxford University Press.
Gardner, H .(1993). Multiple Intelligences: The Theory In practice, New york ,Basic Books.
Gardner, H. (1999). Intelligence reframed - Multiple intelligencesfor the 21st century, New York: Basic Books.
Gardner, H.(2002). HG Interview w/ steen Nepper Larsen.Key: Caps Gardner. Plan Text For S. N.Larsen.version, Jun.
Ginsburg, K.R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bond. Journal of American Academy of Pediatrics, 119 (1), 183- 185.
Hallahan,D.P.& Kauffman ,J.M. (2006). Exceptional Children, Introduction to Special Education .2nded. New Jersey : Englewood Cliffs; Prentice-Hall.
Heward, W & Orlansky,M.(1992). Exceptional children. Fourth edition, by Mactnillan publishing company , adivision of Macmillan.
Holmer, E., Heimann, M., & Rudner, M. (2016). Evidence of an association between sign language phonological awareness and word reading in deaf and hard-of-hearing children. Research in developmental disabilities, 48 (2), 145- 159.
Hunt, N., & Marshall, K. (2002). Exceptional children and youth. an introduction to special education. Third Edition, New York, Houghton Mifflin Company.
International Reading Association .(2010). Standards for Reading Professionals. A reference for the preparation of Education in the United States.
Isik, D., & Tarim, K. (2009). The Effects of Multiple Intelligences & Cooperative Learning at Mathematics Skills Achievement for Grade 4 in Elementary School Mathematics. Asia Pacific Education.
Laughlin, T. (1999). Multiple intelligences: Inquiry, Vol 4 (2), 4-8.
Leung, Pang; Choi,Kwan. (1990). Hearing Impairment Children in Puplic Schools. Acomparison Study, Bulletin of the Hong Kong Psychological Society, pp. 27 - 40.
Lorang, E., Sterling, A., & Schroeder, B. (2018). Maternal Responsiveness to Gestures in Children With Down Syndrome. American journal of speech-language pathology, 27(3), 1018-1029.
Mastropieri, M & Scurggs, T (2007). The inclusive Classroom: Strategies for effective instruction. New Jercy : Pearson Education.

Mattingly, J., & Suubi, P. (2016). A study on children with disabilities and their right to education: Republic of Rwanda. Education Development Trust, ISBN: 978-1-909437-79-1 03/16.

Messier, J & Jackson, C. (2013). A Comparison of Phonemic and Phonological Awareness in Educators Working with Children Who Are d/Deaf or Hard of Hearing. American Annals of the Deaf, 158 (5), 522-538.

Moeller,M.P.(2000). Early intervention and Language development in children who are deaf and hard of hearing. Pediatrics, 106 (3),E43 .

Moskal, M., &Blachowicz,C., (2006): Partnering for fluency. New York: The Guilford Press.

Narr, R. F. (2008). Phonological awareness and decoding in deaf/ hard – of - hearing students who use Visual Phonics. Journal. of deaf studies and deaf education, 13(3), 405 - 416.

Ndyabawe , S. (2016). Right of Children with Disabilities to Primary Education in Uganda: A Case study of Kabale District (Unpublished Academic Dissertation), University of Oslo, Oslo.

Paatsch, L., Blamey, P., sarant, J., & Pow, C. (2006). The effects of speech production and vocabulary training different components of spoken language performance. Journal of deal studies and deaf education, 11 (1), 39 - 55.

Patterson, C. (2002). Understanding the multiple intelligences – Approach to learning, USA: University of Clagary Research. (online). Available: conic.patterson@yahoo.com.

Peeters, Van Balkom. H. M, Verhoeven. L, & De Mooe. J. (2007). Foundations of phonological awareness in pre-school children with cerebral palsy: the impact of intellctual disability. Journal of Mellectual disability Research. 52. Issu, 1, 68 – 78.

Polisenska, K., Kapalkova, S., & Novotkova, M. (2018). Receptive Language Skills in Slovak-Speaking Children with Intellectual Disability: Understanding Words, Sentences, and Stories. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 61(7), 1731-1742.

Roberts, M. (2009). A mixed methods study of secondary distance-learning students: exploring learning styles, Degree of Doctor, Walden University.

Ruwe, K., McLaughlin, T., Derby, K., & Johnson, J. (2011). The multiple effects of direct instruction flashcards on sight word acquisition, passage reading, and errors for three middle school students with

intellectual disabilities. Journal of Developmental & Physical Disabilities, 23(3), 241-255.

Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2014). Positive psychology:An introduction. In Flow and the foundations of positive psychology, Springer, Dordrecht, 279- 298.

Shang ,H.,(2010): Reading Strategy Use, Self-Efficacy and EFL Reading Comprehension. ASIAN EFL Journal, 12(2), 18-42.

Stetter,Maria. Hughes, Marie. (2010). Using Story programs to assist students with learning disabilities and reading ifficulties improve their comprehension. Education & treatment of children, Vol. 33, No. 1, 115-151.

Steven, P. (2009). A Study of Direct Instructional Spelling Strategies and their effect on students with special needs who are classified with Mild Mental Disabilities. United States, Minnesota Walden University, 123-164.

Stuckcss, D, & Birch, J.(2002). Effects of early manual Communication achievement of Deaf children. American Annals of TheDeaf ,vol .115 , 527-536.

Thomason, E .(2003). Multiple Intelligence Theory in practice: A case study of two teachers taking ownership of theory. DAI, A. 64-107.

Tobey, E., Thal, D., Niparko, J., Eisenberg, L., Quittner, A., & Wang, N. (2013). Influence of implantation age on school-age language performance in pediatric cochlear implant users. International journal of audiology, 52 (4), 219-229.

Torppa, R., & Huotilainen, M. (2019). Why and how music can be used to rehabilitate and develop speech and language skills in hearing-impaired children. Hearing research, 380, 108-122.

Torgesen, Joseph, K, Barker, Theodore, A. (2005). Computers as Aids in the Prevention and Remanitation of Reading Disabilities., Learning Disabilities Quarterly, Vol.18, No. 76 – 84.

Tsai, Y. (2009). The impact of dialogic reading. Facilitating language acquisition of young children with hearing impairments in Taiwan, PhD of Philosophy, The Pennsylvania State University the Graduate School College of Education.

Violet, F., Youssef, A. & Mahmoud, Y. (2016). Psychometric properties of the scale of language development of mentally handicapped children who are able to learn. Journal of Psychological Counseling, 441-415.

William,J., (2014): Building Reading Proficiency :Foundational Skill Activities for Primary Readers, MA thesis, California State University.
Zampini, A. S. & D'Odorico, (2015). Joint attention behaviours and vocabulary development in children with Down syndrome. Journal of Intellectual Disability Research, 59, 891-901.

Effectiveness of a program based on the theory of multiple intelligences in developing oral reading skills for people with double disabilities

By

Dr. Ahmed Amin Mohamed Habib
Hearing Impairment lecturer
Faculty of Special Needs Sciences
Beni Suef University

Dr.Hossam Atya Hessien Salem Abed
Mental Handicap lecturer
Faculty of Special Needs Sciences
Beni Suef University

Abstract: The aim of the research is to improve aloud reading skills among children with dual disabilities,(mild intellectually and hearing impaired), through a training program based on the theory of multiple intelligences. To achieve this goal, the semi-experimental approach was used using a one-group design with two pre and post measurements. A sample consisted of (6) children with mild intellectual disabilities, who also have hearing impairment, and their intelligence ranges between (50: 70) on the scale of "Stanford Binet -Intelligence" fifth image (rationing, Mahmoud Abu El-Nil, 2011). The degree of their hearing loss ranges from (45:70) decibels in the strongest ear (according to the medical report for children in intellectual education schools), and their ages range from (6:10) years, With an average age of (8.17) years, and a standard deviation of (1.47), and the research tools included a child data form (prepared by the first researcher), and a scale multiple intelligences among children the research sample (prepared by the two researchers), and the scale aloud reading skills among the research sample (prepared by: the two researchers), and the proposed program (prepared by: the two researchers), and appropriate statistical methods were used . The results of the search for the presence of statistically significant differences between the mean scores of children the research sample on the aloud reading scale in favor of the post-measurement, and the absence of statistically significant differences between the average ranks of the scores of children the research sample in the scale Reading aloud between the post and follow-up measurements, which indicates the continuity of the effect of the proposed program after the end of the application. The researchers also recommended the importance of building advanced programs using the theory of multiple

intelligences to develop silent reading and writing skills for children with double disabilities (mild intellectually and hearing impairment.

Keywords: multiple intelligences - aloud reading skills - people with dual disabilities.