الفروق في الذكاءات المتعددة بين الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والطلبة ذوي الإعاقة البصرية

إعـــــداد

د/ سامر محمد علي سوالمه

أستاذ مساعد –جامعة حائل

كلية التربية – قسم التربية الخاصة

الفروق في الذكاءات المتعددة بين الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والطلبة ذوي الإعاقة البصرية

د/ سامر محمد علي سوالمه*

المقدمة:

احتل مفهوم الذكاء الإنساني حيزاً واسعاً في عمليات البحث العلمي في محاولات تهدف للوقوف على حقيقته، تمثل ذلك في عدد كبير من الدراسات والبحوث والنظريات متعددة المناهج والأساليب التي سعت للوصول إلى تصور واضح عن طبيعة الذكاء الإنساني من حيث مكوناته، وخصائصه، ومظاهره، وأساليب التعبير عنه. وقد تباينت هذه الدراسات في نظرتها لمفهوم الذكاء من التكوين الأحادي إلى التكوين الثنائي ثم التكوين المتعدد الأبعاد، فيما يعرف بنظرية التكوين العقلي (حسين، ٢٠٠٥).

وأحدثت نظرية الذكاءات المتعددة تغيراً في طرق التعليم بالنسبة للعاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، فقد فتحت أمام جميع الأطفال باختلاف مستوى ذكائهم –كما يقاس بالمقاييس التقليدية – أبواب التعلم بطرق غير تقليدية، وهذا يجعل كل طفل أياً كانت نسبة ذكائه يشعر بأهميته وقدرته؛ فيقبل على تعلم الخبرات الجديدة، ومن ثم يستطيع أن يجد الدور الذي يجعله عضواً نافعاً في المجتمع فيشعر بجودة الحياة ومن ثم التوافق النفسي.

ولنظرية الذكاءات المتعددة تطبيقات كثيرة في مجال التربية الخاصة؛ فمن خلال تركيزها على مدى عريض من القدرات، تضع هذه النظرية نواحي العجز والإعاقات الذهنية في سياقٍ أوسع، وباستخدامها يستطيع المربَون أن ينظروا إلى الأطفال ذوي الحاجات الخاصة كأشخاص كاملين (أصحاء) في الأساس، أي أنهم يملكون نواحي القوة في مجالات كثيرة من الذكاءات، مع اعترافها بالصعوبات وجوانب العجز التي يواجهونها والتي تعيق نموهم العقلي والانفعالي، وتقليل الإحالات إلى فصول التربية الخاصة؛ حيث تصبح غرفة الصف أكثر حساسية للفروق الفردية لدى المتعلمين، ويصبح معلم التربية الخاصة مستشاراً في

* **د/ سامر محمد علي سوالمه** أستاذ مساعد –جامعة حائل–كلية التربية – قسم التربية الخاصة.

الذكاءات المتعددة للمدرس العادي من خلال تحديد أقوى الذكاءات المتعددة للطالب والتركيز على ميوله واهتماماته الفردية، والتركيز على تحديد وتقييم جوانب القوه والتفوق لكل طالب، وزيادة تقدير الذات لدى المتعلم (Changeux&Princeton,2000).

وقد أثبتت الدراسات أن الطلبة ذوي الحاجات الخاصة يستطيعون تعلم استخدام نظام رمزي بديل في ذكاء معين لم يتعرض للتلف، وأفضل مثال على ذلك طريقة برايل مع الأفراد ذوي الإعاقة البصرية، حيث يندمج النظام الرمزي (مكتوباً أو شفوياً) مع النظام الرمزي الجسمي الحركي والمكاني، كذلك استخدام لغة الإشارة مع الطلاب الصم (Patterson, 2002).

وتقدم نظرية الذكاءات المتعددة تصوراً بديلاً للذكاء يقود إلى نظرة مختلفة للمدرسة من خلال التأكيد على أن الأفراد يختلفون في قدراتهم وميولهم وذكاءاتهم وأن على المدرسة أن تقدم المنهج بما يتناسب مع قدراتهم ومهاراتهم من خلال تقديم برامج وأساليب تعليمية تقدم على أساس الفروق الفردية بين الطلاب (Klein,2003).

ومما لا شك فيه أن الإعاقة السمعية والبصرية لها آثار تحول دون النمو السليم للطفل، مما يوجب الاهتمام المتزايد بالدراسات المعرفية التي تهتم بنمو الذكاء ودرجاته وباقي القدرات العليا عند فئات ذوي الاحتياجات الخاصة لدراسة العلاقة بين اللغة ودورها في النمو المعرفي واستخلاص دور وتأثير اللغة الشفوية في النمو العام، ومسار النمو المعرفي (بن الطاهر، ٢٠٠٦).

وتشير الدراسات إلى أن الطفل المعاق سمعياً وخاصة الأصم يتبع المراحل التطورية نفسها التي يتبعها الطفل عادي السمع، لكن هناك اختلاف في الكيفية التي يعتمدها الطفل في حل المشكلة، ويتبعون طريقة بطيئة في القدرات التطورية التي أشار إليها بياجية، التي يعتمدون فيها أساساً على المظاهر الشكلية (الدماطي، ٢٠٠٢).

وتعاني فئة المعاقين سمعياً الكثير من المشكلات، التي لها علاقة بطبيعة الإعاقة والعوامل البيئية المحيطة بهم التي تظهر في مجال النمو اللغوي، والتي تكون سبباً في قلة التواصل والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين وسوء التوافق النفسي والاجتماعي، وعدم المشاركة الإيجابية في عملية اكتساب اللغة اللفظية مما يؤثر

على نموه العقلي والمعرفي، ويُعيق اكتساب الخبرات والمهارات اللازمة لاستثمار ما قد يتمتع به من استعدادات وقدرات عقلية ربما لا يختلف فيها عن الأفراد العاديين بل وقد يتفوق فيها عليهم، ولكن ليس كل ما يتخذ من إجراءات خاصة لتعليم الطفل المعاق سمعياً على كيفية التواصل تعوضه عن فقدان السمع، لأن المعرفة والفهم التي يحصل عليها الطفل عن طريق حاسة السمع أفضل بكثير مما يحصل عليه بأية وسيلة أخرى (الزريقات، ٢٠٠٣).

وتكمن الإعاقة السمعية أساسًا أنها مشكلة في الاتصال، ولا يوجد هناك اختلاف فطري بين المعاقين سمعياً والعاديين باستثناء الاتصال الاستقبالي والناتج عن فقدان حاسة السمع إما جزئياً أو كلياً أو الاتصال التعبيري والذي يتمثل بالنطق، حيث إن معظم المعاقين سمعياً غالباً ما يكونون (بكماً)، خاصة إذا كانت الإصابة بالإعاقة قبل تعلم اللغة، وكذلك فإن المعاقين سمعياً لديهم حاجات اجتماعية مثل غيرهم. فخلال اليوم المدرسي يحتاج الأطفال للتفاعل مع أقرانهم في البرامج الأكاديمية واللامنهجية بحيث ينجح في المشاركة بهذه النشاطات، وفي كثير من الأحيان لا تتوافق البرامج في المدارس العادية مع الطلبة المعاقين سمعياً. وحسب قانون الإعاقة الذي صدر في الولايات المتحدة الأمريكية (Learning Disability Act, 1998)، والذي ينص على التعلم لجميع المعاقين من الأطفال، حيث أشار إلى وجوب أن يُدَرس المعاقون سمعياً في المدارس العادية، وأن يتعلموا كأشخاص عاديين (محمود، ٢٠١٣).

ويظهر تأثير الإعاقة السمعية في النمو العقلي من خلال انعكاسه على الذكاء والقدرات العقلية؛ إذ يكون الطفل المعاق سمعياً متخلفاً بحوالي من عامين إلى أربعة أعوام، ومرجع ذلك إما لظروف بيئية أو أسباب عضوية. وعند مقارنة بين الطفل المعاق سمعياً والطفل عادي السمع من حيث القدرات العقلية العامة تظهر فروق في القدرات العقلية العامة بينهما نتيجة الحرمان من المثيرات والخبرات المتاحة.

ويشير (Davis&Kelly,2003) إلى أن مستوى الذكاء يكون متأخراً لدى المعاقين سمعياً من ثلاث إلى أربع سنوات مقارنة بأقرانهم العاديين، بينما نجد أن ذكاء الأطفال المعاقين سمعياً يلعب دوراً فعالاً في قدرة الإنسان على التكيف مع إعاقته، فكلما كان أكثر ذكاء زادت قدرته على التوافق والتكيف مع إعاقته، بعكس محدود الذكاء من ذوي الإعاقات الذين تصبح لديهم الحياة أكثر تعقيداً ويزداد

شعورهم باليأس وانعدام الثقة، لذلك فإن الإصابة بالإعاقة لا تؤثر على الجانب العقلي لدى الطفل؛ إذ أنه لا توجد فروق بين الطفل عادي السمع والطفل المعاق سمعياً في القدرات العقلية ،حيث تؤكد اختبارات الذكاء أن معظم الأطفال المعاقين سمعياً لديهم قدرات عقلية تفوق الأطفال عاديَ السمع، خاصة وأن الإصابة بالإعاقة السمعية لا تتضمن بالضرورة التخلف العقلي.

ويؤكد الباحثون أن الإصابة بالإعاقة السمعية لا تحدد نمو القدرات المعرفية للأفراد المعاقين سمعياً، كما يشيرون إلى أن القدرات الذكائية للأطفال المعاقين سمعياً ليست أقل تعقيداً من تلك الموجودة لدي الأفراد السامعين، فهم يقومون بوظائفهم المعرفية ضمن المدى الطبيعي للذكاء ويظهرون التباين نفسه كما هو موجود لدى الأفراد السامعين. وأفادت الدراسات أن الأطفال المعاقين سمعياً الذين يتلقون تعليمهم يومياً في معاهد الصم – من ذوي الإقامة الخارجية – كانوا أكثر تحصيلاً من زملائهم من ذوي الإقامة الداخلية (الفقيهي، 2012).

وأيضاً فإن هناك تأثيراً لعمر الطفل عند حدوث الإعاقة السمعية، فكلما زاد السن الذي تحدث فيه الإعاقة كانت التجارب السابقة في محيط اللغة ذات فائدة كبيرة في العملية التعليمية. وقد بينت البحوث أن السن الحرجة والخطيرة عند الإصابة بالإعاقة السمعية هي ما يقع بين السنة الرابعة والسادسة، وهي الفترة التي تنمو فيها اللغة وقواعدها الأساسية لهذا فكل من الأطفال المولودين بالصمم أو من فقدوا سمعهم فيما بين (٤–٦) أعوام، يعانون غالباً تخلفاً في التحصيل الدراسي في المستقبل لو قورنوا بمن أصيبوا بالإعاقة في سن متأخرة عن ذلك. ولقد أثبتت الدراسات التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا أن هناك أثراً للحرمان الحسي والسمعي على التذكر ففي بعض أبعاده يفوق المعاقون سمعياً نظراءهم العاديين وفي بعضها الآخر يقلون عنهم، فمثلاً تذكر الشكل أو التصميم، وتذكر الحركة يفوق فيه التلاميذ المعاقون سمعياً نظراءهم العاديين، بينما يفوق العاديون نظراءهم المعاقين سمعياً في تذكر المتتاليات العددية. كما أن التلاميذ المعاقين سمعياً يتفوقون على عادي السمع في بعض جوانب التذكر كتذكر الشكل (Nunes&Moreno,2002).

وأشار (الخطيب، ٢٠٠٥) إلى أن الأطفال المصابين بالإعاقة السمعية يكتسبون المفاهيم نفسها بدرجة التسلسل التي لدي العاديين، إلا أن اكتساب

المعاقين سمعياً للمفاهيم المختلفة يتم في أعمار زمنية أكبر من العاديين، كما أنهم يعانون صعوبات في اكتساب المفاهيم المتناقضة والمفاهيم المتشابهة ودمج بعض المفاهيم مع بعضها. ويتضح أن فقدان السمع بما يمثله من تعطيل الجهاز السمعي، يمثل تعطيلاً لجزء من الكل مما قد يؤثر بدوره على القدرات العقلية لدى الطفل المعاق سمعياً بعملياتها المختلفة، وقد يؤدي هذا إلى اضطراب تلك القدرات، وأن يصبح نموها غير كامل وغير ناضج، كمرجعية لقصور الإدراك اللحظي البيئي المكتسب من خلال التفاعلات اليومية والمواقف الحياتية اليومية، ولذلك قد يوصف الأطفال المعاقون سمعياً بسمة المهارة في الحرفة والعقلية ذات الذكاء الحاد.

ويعتبر كف البصر أو العَمَى (Blindness) أحد أشكال الإعاقات الخاصة، من حيث درجة تأثيرها على الشخص الكفيف، سواء كانت الإعاقة فطرية بالولادة أم مكتسبة، ذلك لأن انعدام البصر يحول بين الشخص وبين شتى المدركات والمؤثرات البصرية، نظراً للدور المهم الذي تؤديه حاسة البصر في حياة الإنسان من حيث نقل الصور والمؤثرات البصرية التي تمثل جزءاً كبيراً من العالم الاجتماعي والمعالم البيئية إلى العقل، وبالتالي تؤدي الإعاقة البصرية إلى تأثيرات سلبية على النواحي الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية (القريطي،٢٠٠٠).

فالشخص الكفيف، بحكم قصوره البصري، قد يعاني أو لا يعاني نقص القدرة الإدراكية، إذا ما كانت مشكلته ناجمةً عن عجزه عن إدراك الواقع إدراكاً كافياً، كما أنه قد يعاني أو لا يعاني نقصاً في قدراته الإنجازية إذا كانت الإعاقة تؤثر بدرجة أو بأخرى على إرادته في تحقيق رغباته. لكنه قد يستطيع تحقيق الإنجاز إلى الحد المقبول إذا كان يتمتع بقدرات إدراكية أخرى فائقة الحَد تعوّضه عن فقد الرؤية، فالعبرة هنا ليست في وجود الإعاقة واقعياً، ولكن في أثرها على وظائف الذات الكلية (الزريقات، ٢٠٠٦).

ومع أن فقدان البصر يرغم الإنسان على الاعتماد على حاستيّ اللمس والسمع، ويجعل المعلومات التي في حوزته محدودةّ كماً ونوعاً، إلا أن أدبيات الإعاقة البصرية تشير إلى أن الإنسان المكفوف لا يفقد الدافعية لاستكشاف عالمه والتفاعل معه (السعداني، ٢٠٠٤).

وترى (الحديدي، ٢٠٠٣) أنه: لا توجد سيكولوجية خاصة للأشخاص المكفوفين تميّزهم عن الأشخاص المبصرين، وأنه لا يوجد تجانس كبير بين

الأكفاء أنفسهم، فلعل الصفة الوحيدة التي يشترك بها المكفوفون هي صفة فقدان البصر، وما عدا ذلك فهناك فروق جوهرية بينهم على صعيد الخصائص والقدرات الشخصية والاجتماعية والانفعالية والمعرفية، فالأشخاص المعاقين بصرياً لديهم نفس الخصائص الموجودة لدى الأشخاص العاديين، لكنهم يشكلون فئة غير متجانسة يتباين أفرادها من حيث نوع التكيّف مع الإعاقة ومستواه، فالقيود الجسمية والوظيفية التي تقود شخصاً ما إلى الاعتمادية واليأس تبعث في نفس شخص آخر على الطموح، والرغبة في الاستقلالية والنضج.

ومع ذلك، فإن معظم الناس المكفوفين متكيّفون نفسياً، ويقدّرون المساعدة التي تقدّم إليهم في المواقف التي يحتاجون فيها إلى مساعدة، بيد أنهم يريدون العون الذي يحتاجون إليه، فهم يرفضون الشفقة عليهم، ويرتاحون للمواقف التي تبرز مواطن الشبه بينهم وبين المبصرين، وليس مواطن اختلافهم عنهم، وتشير (الحديدي ،٢٠٠٣) إلى أن أنماط السلوك التي تميّز المكفوفين لا تُعزي إلى كف البصر ذاته، بقدر ما تعود إلى عمليات التعلم الاجتماعي التي تشكّل البناء السيكولوجي للناس جميعاً، وكذلك إلى وتيرة التفاعل الاجتماعي بين المبصرين والمكفوفين. فاستجابة الكفيف لفقدان البصر تتوقف على سيكولوجيته قبل حدوث الإعاقة وعلى الظروف البيئية المحيطة، وعلى نظرة الأشخاص المبصرين إليه، ودرجة تقديره واحترامه لذاته، ورغم مشكلات الإعاقة البصرية وقيودها المختلفة، إلا أن الشخص الكفيف يستطيع التغّلب عليها من خلال اندماجه في فصول الطلبة العاديين، مما قد يساعد على تسريع وتائر نموّه اللغوي والحركي والاجتماعي لديه، وتنمية ذكاءاته المتعددة في المجالات التسعة التي طرحها جاردنر (الكميم،٢٠٠٦).

وتختلف القدرة المكانية لدى المعاقين بصرياً بحسب درجة الإعاقة وسببها، فالأطفال المعاقون بصرياً بفعل مرض ما في العين أو في مسار الرؤية الأمامي (الإعاقة البصرية العينية) يؤدون المهارات المعرفية والوظائف الحركية بشكل طبيعي، ويمكن أن تعوضهم الأجهزة الطبية عن ضعف حدة البصر التي قد يعانون منها في وقت لاحق. أما الأطفال المعاقون بصرياً بسبب عيوب خلقية في النظام البصري مرتبطة بالدماغ منذ الولادة (الإعاقة البصرية الدماغية) فنمط نموهم مختلف، ولديهم بروفايل غير متكافئ، إذ أنهم ينالون درجات عالية في

مقاييس القدرة اللفظية، وفي المقابل درجات منخفضة في مقاييس المهارات الحسابية أو القدرة البصرية – المكانية (Jacobson, EK, Fernell, Flodmark, & Broberger, 1996).

إن قدرة المعاق بصرياً على تنفيذ المهمات ذات الصلة بتذكّر الأمكنة تتم بفضل آليات التعويض الدماغية التي تسمح للنظام المعرفي بالعمل في ظل انخفاض درجة الاستثارة البصرية، وحينما ينعدم البصر كلياً، فإن المناطق اللحائية (ذات العلاقة بقشرة الدماغ)، التي تُخصص عادة لمعالجة المعلومات البصرية، تتهيأ لخلق حوافز تقوم بإيصالها قنوات الحواس الأخرى، وهذه الحوافز تساعد المراهق ذي الإعاقة البصرية المنخفضة على امتلاك مهارات المبصرين، كمهارة رسم المناظر الطبيعية، رغم فقدان البصر المركزي من جراء العتمة المركزية المكثفة. ففي هذه الحالة تستطيع الشبكية الطرفية إيصال تفصيلات دقيقة تسمح للحاء البصري بالقيام بتمثيل واضح ودقيق للمناظر الخارجية المعروضة أمام البصر، مما يمنحه القدرة على تكامل ونمذجة المعلومات التي ترسلها أعضاء الحواس المستقبلة لها في الشبكية، ويستخدم التلميحات السمعية كي يضع نفسه في البيئة المجاورة. والسبب في ذلك يعود إلى قدرة الشخص الكفيف على استغلال المناطق الحسية الموجودة في قشرة الدماغ (Monegato,2007).

وترتبط الموسيقى ارتباطاً وثيقاً بعملية تربية الطفل المكفوف؛ لأنها خبرة حسيّة قادرة على تلبية عدة حواس عن طريق الأداء والملاحظة، واستثارة القدرة على التمييز، فعن طريق الأنشطة الموسيقية يمكن تشجيع الطفل على الإحساس بمنبهات ممتعة باللعب على الآلات الموسيقية، والغناء، والحركات، والاستماع إلى الموسيقى لمجرد المتعة، وممارسة التدريب السمعي، والتجارب الإبداعية، مما يسعفه في التغلب على مشكلات اللغة (أبو راشد، ٢٠٠٦).

ويظهر الذكاء الاجتماعي لدي الطالب الكفيف في قدرته على فهم نوايا الآخرين ودوافعهم ورغباتهم ومقاصدهم، والتمييز بينها، واستخدامها للتفاعل معهم بكفاءة، ويضم هذا النمط من الذكاءات الحساسية للصوت والإيماءات اللفظية، والقدرة على قيادة الآخرين للوصول إلى الأهداف المرجوّة، ولعب الأدوار والعمل الجماعي، والمشاركة في الأنشطة الاجتماعية، وتحمل المسئولية الاجتماعية.

ويتوقف مستوى الذكاء الاجتماعي للطالب المعاق بصرياً على وقت حصول الإعاقة، وعلى ظروفه الأسرية والمدرسية، فالطلبة الذين يصابون بالإعاقة

متأخراً _أي بعد سن الخامسة أو بشكل مفاجئ _ يشعرون بالصدمة والألم النفسي وانكسار صورة الذات، ولذلك يستغرقون وقتاً أطول في التكيّف والتفاعل مع الأفراد الذين يُولدون معوقين أو يُصابون بها في وقت مبكر أو منذ الولادة. كما أن الطلبة المكفوفين الذين يتعلمون في مدارس داخلية يميلون إلى الانطواء والابتعاد عن المشاركة في الأنشطة الاجتماعية، وعن تحمل المسئولية، وذلك لشعورهم بالحرج في المواقف الاجتماعية، وإحساسهم بأنهم مختلفون عن زملائهم العاديين، ومن ناحية أخرى، فإن الطالب الذي يعيش في كنف أسرته، ويشعر بالحنان والعطف من جانب أخوته يمتلك قدرة أكبر على صعيد تكوين العلاقات الاجتماعية والاندماج في مجتمع المبصرين (عبد السميع، ٢٠٠٧).

ويبدو الذكاء الشخصي لدى الطالب الكفيف في قدرته على أن ينظر إلى نفسه، وأن يعرف نواحي قوته وحدوده، وكيف يتفاعل مع الأشياء، وما هي الأشياء التي ينبغي عليه تجنبها، ومعرفة الكفيف للذات المرتبطة بالجسم: شكله، وعلاقته بالأشياء القريبة والبعيدة، وأسماء الحركات الخاصة بأجزائه، تعتمد على الدلالات اللمسية والسمعية والشمية كدوافع لاكتساب المعرفة بالعالم المحيط. فحاسة السمع تقدم بعض الدلالات عن مسافة الشيء واتجاهه بينما قد تسمح حاسة الشم للكفيف بمعرفة ما إذا كانت الشجرة، مثلاً، مزهرة أم لا، إلا أنها لا تعطيه أية أفكار عن شكل الشجرة أو مظهرها العام، فالمعرفة بالصفات المكانية للأشياء تكتسب فقط من خلال الملاحظات اللمسية التي تشترك فيها الإحساسات العضلية – الجلدية، أما الأشياء التي تخرج عن نطاق تناول الأكفاء كالشمس والقمر وتغيره، والأشياء الدقيقة فيتم شرحها لهم عن طريق استخدام متشابهات مستمدة من المحاولات الحسية الأخرى (EK,Fellenius,&.Jacobson, 2003).

ولما كان مفهوم الذات يتكون ويتمايز من خلال المجال الإدراكي الكلي للفرد الكفيف، فإن البيئة الاجتماعية للشخص المعوق بصرياً تصنع متغيرات اجتماعية في بيئته الخاصة تؤثر في الصورة التي يكونها عن ذاته، وفي الطريقة التي يدرك بها الخبرات من حوله، ونظرته لما يعتقد المبصرون عنه، وشعوره في بعض الأحيان أنه شخص أقل من الآخرين، وأنه عديم الحيلة، ويعتمد على الآخرين، وغالباً ما يوضع في مواقف اجتماعية أقل تقديراً (السيد، ٢٠٠٣).

إن القيود المفروضة على الكفيف في مجال الحركة والتنقل، تدفع المعلمين والمربيين باتجاه البحث عن طرق لتخفيفها، الأمر الذي يتطلب تطوير الاستراتيجيات والمهارات اللازمة لدمج عقول المكفوفين وأيديهم في الاستكشاف العيني المباشر للبيئة الطبيعية، والاستمتاع بمناظرها البديعة من خلال تزويده بخبرات تعلم لتحقيق الربط بين المدرسة والبيئة المحيطة بهم (Penrod,Haley,&Matheson,2005).

وتشكل المشاعر والاهتمامات الروحية لدى الكفيف عاملاً قوياً مؤثراً في بلوغ الأهداف التي يتطلع إليها في حياته، وتجسيداً لقيمه ذات الصلة بالحياة والموت (Boerner & Cimarolli, 2005)، فالقيم الدينية والروحية للإنسان تبرز عند سعيه لتكوين معني لحياته الشخصية ووجوده، ولذلك تمثل هذه القيم نظرته الفلسفية إلى الحياة، كما أنها أحد عناصر الخير والحياة السعيدة، إذ ترسم نمط علاقة الفرد مع الخالق، وتحدد مدى قربه منه (Fahey, Insel, &Roth, 2003).

والإيمان بالله هو أحد مكونات الصحة النفسية للإنسان، وعلى هذا الأساس فإن الشخص الكفيف والأصم بحاجة إلى مصادر دعم، داخلية وخارجية، لمواجهة الضغوط المختلفة التي تخلفها الإعاقة البصرية والسمعية حيث إن الإعاقة تفرض عليه قيوداً في الحركة والتنقل، ونمطاً محدداً من الوظائف، ومن ضمن مصادر الدعم الخارجية التعلق بالقيم الدينية، بصفتها رادعاً في وجه الضغوط، وتعطي حياتهم معنى أعمق، وتمنحهم شعوراً بسعادة الوجود، أي أنهم سعيدون لكونهم أحياء يُرزقون (Corrigan,Mcorkle,Schell,&Kidder,2003).

وتم إجراء مسح للأدب التربوي الذي تطرق لموضوع البحث، حيث وجد الباحث بعض الدراسات التي تناولت النظرية وتطبيقاتها على الطلبة المعاقين سمعياً وبصريا، غير أنه لم يجد الباحث أية دراسة تناول بشكل أساسي الفروق في الذكاءات المتعددة عند الطلبة الصم والمكفوفين على المستوى المحلي والعربي، وسوف يتم التطرق إلى بعض الدراسات السابقة القريبة من مشكلة البحث الحالي حسب التالي:

أولاً– الدراسات المتعلقة بالذكاءات المتعددة للمعاقين سمعياً:

من الدراسات التي أجريت في هذا المجال دراسة ميلر (Maller,2000) فقد أجرى دراسة هدفت إلى تحديد أنواع الذكاءات المتعددة لدى الطلبة المعاقين سمعياً

في المدارس العليا والذين يعانون من صعوبات تعليمية والملتحقين في مسافات نظرية وتطبيقية، وقد استخدم الباحث اختبارات نظرية الذكاءات المتعددة لمقارنتها بأدائهم على الاختبارات المعيارية في مساقات مشابهة. وأظهرت نتائج تلك الدراسة أن هناك فروقاً واضحة في الذكاء المنطقي الرياضي والذكاء الجسدي – الحركي والذكاء الاجتماعي لصالح طلبة المسافات النظرية والذين يعانون من صعوبات تعليمية مقارنة مع نتائج طلبة المساقات العلمية التطبيقية والذين يعانون أيضاً من صعوبة تعليمية.

كذلك قام روجرز (Rojers,2001) بدراسة هدفت إلى المقارنة بين مجموعتين لمعرفة أثر برنامج التدخل المبكر في تنمية الذكاءات المتعددة لدي الطلبة المعاقين سمعياً. وقد تكونت عينة الدراسة من (٦) ستة طلاب من الطلبة المعاقين سمعياً كانوا قد تلقوا خدمات برامج التدخل المبكر لتنمية الجوانب المعرفية، وكان متوسط أعمال الأطفال من (٦–٩) سنوات متكافئين من حيث العمر، والجنس، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي ودرجة الإعاقة، حيث كان جميع الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة من ذوي الإعاقة السمعية البسيطة. ومجموعة ضابطة مكونة من (٤) طلاب من المعاقين سمعياً متكافئين من ناحية العمر والجنس والمستوى الاقتصادي والاجتماعي ودرجة الإعاقة ولكنهم لم يتلقوا خدمات برامج التدخل المبكر للحد من تأثير الإعاقة السمعية عليهم، وقد أوضحت نتائج الدراسة إلى تحسن كبير في تنمية الجوانب المعرفية لدي العينة التجريبية حيث أظهروا أنواع أخرى من الذكاءات مثل الذكاء المكاني والفضائي والرياضي والذكاء الاجتماعي والشخصي مقارنة مع المجموعة الضابطة، وأن للبرنامج تأثيراً كبيراً في إظهار تلك الأنواع من الذكاءات المتعددة لدي المعاقين سمعياً وإلى تحسين المهارات الإدراكية في القدرة على التعبير عن المشاعر والإحساس الداخلي لدى المجموعة التجريبية، مقارنة مع المجموعة الضابطة والتي لم تظهر إلا نوعين من الذكاء هما الطبيعي والحركي وبدرجات متدنية مقارنة مع الدرجات التي حصل عليها قرنائهم من المجموعة التجريبية، وقد كانت النتيجة لصالح الإناث اللواتي كانت أعمارهن من (٧–٩) سنوات.

وأكدت دراسة قام بها بيهابجو (Behpajooh,2002) من جامعة طهران لمقارنة الذكاء غير اللفظي بين الطلبة المعاقين سمعياً والطلبة العاديين لثلاث

فئات عمرية هي (١٢,٩,٦) سنة. تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً لكل مجموعة بمعدل (٣٠) طالباً معاق سمعي و(٣٠) طالباً عادي السمع وبما مجموعه (١٨٠) طالباً. وقد تم اختيار عينة الدراسة بطريقة العينة الطبقية. وقد تم استخدام اختبار (Leiter International Performanc Scale) واختبار (Goodenough Draw-a-man Test). ولتحليل بيانات هذه الدراسة تم استخدام تحليل التباين الأحادي واختبار شافيه البعدي. وقد دلت نتائج هذه الدراسة على عدم وجود فروق جوهرية بين الطلبة المعاقين سمعياً والطلبة العاديين للفئة العمرية ذات السنوات الست. أما بالنسبة للفئتين (٩و١٢) سنة للمجموعتين فقد كان هناك فروق جوهرية بالاختبارين، وكذلك لم يكن هناك فروق بين الطلبة المعاقين سمعياً إعاقة شديدة وبين الطلبة الصم.

وفي دراسة قام بها ريتيغ (Rettig,2003) بعنوان الذكاءات المتعددة وحل المشكلات لدى عينة من الطلبة المعاقين سمعياً في مدارس منطقة (New South Castle) الأسترالية. تكونت عينة الدراسة من (٢٨٦) طالبًا وطالبة. حيث هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أنواع الذكاءات المتعددة لدى عينة من الطلبة المعاقين سمعياً في المرحلة الابتدائية والذي تتراوح أعمارهم ما بين السادسة والعاشرة. وكما هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الذكاءات المتعددة والذكاء العام ثم العلاقة ما بين مجالات الذكاءات المتعددة. وكذلك حاولت الدراسة الكشف عن علاقة الذكاءات المتعددة لدى الطلبة بأساليب حلهم للمشكلات. وقد بينت نتائج تلك الدراسة أنه ليس هناك علاقة ارتباط بين الذكاءات المتعددة والذكاء العام. وكما دلت نتائج الدراسة على عدم وجود فروق جوهرية بين أفراد العينة في مجالات الذكاءات المتعددة لصالح الذكور. في حين كشفت النتائج عن وجود فروق جوهرية بين أساليب حل المشكلات لدي الطلبة في مجالات الذكاءات المتعددة.

وقد قامت ساندرا (Snyder,2003) من (جامعة ميرلاند / كلية بارك) بدراسة لمعرفة الأنواع الذكائية الموجودة لدى المعاقين سمعياً المنتظمين في مدارس الصم والذين تتراوح أعمارهم بين (٦–١١) سنة. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٥٢) طالب موزعين بين ست مدارس حكومية وخاصة في الولاية. وقد تم استخدام قائمة تم إعدادها من قبل الباحثة بالإضافة إلى بطاقة ملاحظة. وقد أظهرت نتائج تلك الدراسة إلى الكشف عن خمسة أنواع من الذكاءات لدى عينة

الدراسة هي الذكاء الطبيعي، المنطق الرياضي، الحركي، الفضائي والذكاء الموسيقي مرتبة حسب نسبة الذكاء. ووجدت الباحثة أن الأطفال المعاقين سمعياً المولودين من آباء معاقين سمعياً كانوا أكثر استجابة وإظهاراً إلى تلك الأنواع من الذكاء مقارنة مع الأطفال المولودين لآباء عاديين السمع؛ وقد عزت الباحثة هذه النتيجة إلى سهولة الاتصال المبكر بين الطفل ووالده المعاق سمعياً وإلى الالتصاق والتقارب الكبير بين الطفل المعاق سمعياً ووالديه أو إخوته المعاقين سمعياً مما انعكس على نسبة ذكائه.

وأجرى "دنغ" (Deing,2004) دراسة هدفت إلى الكشف عن الذكاءات المتعددة لدى الطلبة المعاقين سمعياً من خلال استراتيجيات تدريس قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة ومدى إمكانية رفع مستوى التحصيل الدراسي للمعاقين سمعيا، لدى عينة مكونة من (٩٠) طالباً في مدارس الصم في مقاطعة "كنت" (Knite). وقد أوضحت نتائج تلك الدراسة أن أساليب التدريس المنبثقة عن نظرية الذكاءات المتعددة قد كشفت عن وجود انواع أخرى من الذكاءات لدى عينة الدراسة والتي كان أبرزها الذكاء الرياضي، وكذلك الذكاء التفاعلي ومن ثم الذكاء الذاتي واللغوي والحركي، بالإضافة إلى تحسن واضح في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة المعاقين سمعياً مقارنة بأساليب التدريس التقليدية. وقد بين الباحث أن السبب في ذلك قد يكون مرده أن طرائق التدريس التقليدية تعتمد على القدرات المعرفية فقد، بينما تعتمد أساليب التدريس المنبثقة عن نظرية الذكاءات المتعددة على القدرات المعرفية وغير المعرفية (الذكاءات المتعددة) مما يعدد من مصادر استقبال الطالب للمعلومات. فإذا كان هناك ضعف لدى الطالب في أحد هذه الذكاءات فقد يكون لديه ذكاءات أخرى قوية يمكنه الإفادة منها.

ثانيا– الدراسات المتعلقة بالذكاءات المتعددة للمعاقين بصرياً:

من الدراسات التي أجريت في هذا المجال دراسة قامت حميد (٢٠٠٦) بدراسة تهدف إلى دراسة الذكاء الوجداني لدى عينات متباينة من ذوي الإعاقات البصرية من طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية، والإجابة عن السؤال الآتي: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الوجداني بين الطلبة المعاقين بصرياً تعزى إلى درجة الإعاقة، ونوعها، وزمن حدوثها وكذلك متغير الجنس؟". ويتضمن الذكاء الوجداني، بحسب التعريف الإجرائي الذي اعتمدته الباحثة،

المهارات الاجتماعية والشخصية التي تؤثر في قدرة الفرد المعاق بصرياً على النجاح في التكيف مع متطلبات البيئة وضغوطها.وقامت الباحثة بتطبيق قائمة بار– أون للذكاء الوجداني (Bar-On,1997) على عينة قوامها (٧٣) طالباً من المعاقين بصرياً بدرجات متفاوتة تراوحت أعمارهم بين ١٦–١٩ سنة ، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الذكاء الوجداني لدي المكفوفين كلياً، ولدي المقيمين منهم خارج نطاق دور الرعاية، أعلى من نظيره لدي المعاقين بصرياً، وأن كلا من الذكاء الاجتماعي والشخصي لدي المعاقين بصرياً قبل سن الخامسة أعلى من مثيله لدى المعاقين بصرياً بعد سن الخامسة، وذلك بسبب قدرة أفراد الفئة الأولى على تقبل الإعاقة البصرية، والتعامل بواقعية مع المشكلات التي يواجهونها، والتكيف مع البيئة المحيطة.

وأجرى العجمي (٢٠٠٦) بدراسة تهدف إلى معرفة الفروق في الذكاء الشخصي والاجتماعي والانفعالي بين الطلبة المكفوفين المتفوقين تحصيلياً ومتدني التحصيل في دول مجلس التعاون للخليج العربي في كل من الذكاء الشخصي، والاجتماعي، والانفعالي. وقد طور الباحث ثلاثة مقاييس للذكاءات المذكورة، وقام بتطبيقها على عينة من (١٠٨) من الطلبة المكفوفين الذين كانت أعمارهم تتأرجح بين ١٠–١٥ سنة، والذين اختيروا عشوائياً من بين الطلبة المكفوفين من الجنسين في دول مجلس التعاون الخليجي. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة البحثية في كل من الذكاءات الثلاثة لصالح الذكور المتفوقين تحصيلياً، وفسر الباحث ذلك بأن المكفوفين الذكور يتمتعون بالاستقرار النفسي، والتكيف الاجتماعي، وأن حاجاتهم تشبه إلى حد ما حاجات المبصرين، وجاءت النتيجة تأكيداً لصحة نظرية الذكاءات المتعددة التي تعزو النجاح في الحياة إلى عوامل نفسية أكثر منها عوامل معرفية (عقلية).

وقام إدموندز وبرنغ (Edmonds & Pring 2006) بدراسة لاستخلاص الاستنتاجات من اللغة المكتوبة والمنطوقة من خلال مقارنة قدرات الأطفال البريطانيين المبصرين مع قدرات نظرائهم المعاقين بصرياً على استيعاب النصوص المقروءة، واستخلاص الاستنتاجات في أثناء القراءة والاستماع. ضمت عينة الدراسة الحالية (١٧) طفلاً من المعاقين بصرياً بدرجات متفاوتة تراوحت أعمارهم بين ٩–١١ سنة، بالإضافة إلى (١٧) طفلاً من المبصرين كانوا أصغر سناً من نظرائهم، حيث طلب من الأطفال في كلتا المجموعتين قراءة القصص

بصوت عالٍ، ثم قرئت عليهم (١٦) قصة جديدة لا تزيد كل منها عن (١٠٠) كلمة، وبعد انتهاء القراءة، تم توجيه أسئلة تدور حول القصة لكل طفل بصورة مستقلة بهدف اختبار قدرته على فهم المسموع. ولم تكشف الدراسة عن فروق دالة إحصائياً بين الأطفال المبصرين وأقرانهم المعاقين بصرياً في توليد الاستنتاجات من النصوص سواء في أثناء قراءة النص أو الاستماع له، غير أنها بينت أن الأطفال المعاقين بصرياً تفوقوا على نظرائهم المبصرين في استيعاب النص المقروء عن طريق استقاء المعلومات المطلوبة للإجابة عن الأسئلة المطروحة من النص المسموع حرفياً بفضل قدرتهم على تخزين تلك المعلومات في الذاكرة بصورة أفضل من أقرانهم من الأطفال المبصرين.

وقام الظاهر (٢٠١٢) بدراسة تهدف إلى معرفة الفروق في الذكاء الانفعالي بين الصم والمكفوفين المراهقين والراشدين، وقد بنى الباحث ثلاثة مقياس للذكاء الانفعالي للصم والمكفوفين، وقام بتطبيقها على عينة من (١٠٤) من المراهقين والراشدين الصم والمكفوفين، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة البحثية في الذكاء الانفعالي بين الصم والمكفوفين تعزى لمتغير الجنس والعمر والتفاعل بين نوع الإعاقة والعمر أو بين الجنس والعمر أو بين نوع الإعاقة والجنس والعمر بينما ظهر فرق دال إحصائيا للتفاعل بين نوع الإعاقة والجنس ولصالح الإناث.

ويتضح من مراجعة الدراسات السابقة ما يأتي:

- لا توجد دراسة في حدود علم الباحث واطلاعه تتناول بشكل مباشر أو غير مباشر الذكاءات المتعددة للطلبة المكفوفين والصم، وربما يعود ذلك إلى صعوبة إجراء مثل هذه الدراسات، وغياب المقاييس المقننة للذكاءات المتعددة في البيئة العربية، الأمر الذي يؤسس لأهمية الدراسة الحالية، ويبرر الحاجة الملحة لإجرائها في سياق البيئة المحلية، وقد لفت انتباه الباحث تباين أعداد الذكاءات المفحوصة في الدراسات السابقة، إذ يتراوح عددها بين ٧-١٠ ذكاءات، مما يعكس الانتقائية والعشوائية عند حصر أنواع الذكاءات موضع التقييم، ويفرض إتباع معايير واضحة لتحديد أنماط الذكاءات المراد وضعها تحت مجهر الدراسة الحالية، وضمها في قائمة مقننة للطلبة والمعلمين.

– أما الدراسات ذات الصلة بالطلبة المكفوفين كلياً قد اقتصرت على بحث مظاهر (أعراض) أو تجليات الذكاءات المتعددة لديهم، لكنها لم تتعمق في دراسة الظاهرة نفسها. فقد تناولت بعض الدراسات العربية (حميد،٢٠٠٦ ؛العجمي،٢٠٠٦) الذكاء الاجتماعي والشخصي لطلبة المرحلة الإعدادية والثانوية، إما في إطار دراسة الذكاء الوجداني أو عن طريق بحث هذه الذكاءات الثلاثة مجتمعة، حيث اتفقت جميع الدراسات السابقة على أن أساليب التدريس المنبثقة عن نظرية الذكاءات المتعددة قد أدت إلى الكشف عن الذكاءات الأخرى لدى عينات الدراسات وإلى تحسن دال في مستوى التحصيل الدراسي للمواد المختلفة أفضل من نتائج أساليب التدريس التقليدية. ويُلاحظ من عرض الدراسات الأجنبية في مجال الصم والمكفوفين أيضاً أن الدراسات المتعلقة بالكشف عن الذكاءات المتعددة وتقييمها لدى المكفوفين والصم تكاد تكون ظاهرة نادرة، ويعزز ذلك إلى غياب قوائم الذكاءات المتعددة الخاصة بالمكفوفين والصم، وصعوبة تطبيقها عليهم بسبب الإشكالات الاجتماعية والنفسية التي يواجها المعلم في تعامله اليومي مع الطالب الكفيف والأصم، وصعوبة إقناعهم بمساعدته في تعبئتها، مما قد يطرح أعباء نفسية إضافية على المعلم، ويؤدي إلى ضعف مصداقية النتائج المستخلصة، وصعوبة تعميمها أو الإفادة من نتائجها.

أما موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة: تأتي مكملة وبشكل أشمل وأوسع لتناول أنواع الذكاءات المتعددة التسعة من خلال أداة أعدت لمعرفة مدى توفر مؤشرات الذكاءات التسعة، ومعرفة الفروق في الذكاءات المتعددة لدى المعاقين سمعياً وبصرياً وحسب متغيرات هذه الدراسة، وهذا من المشاكل التي واجهت الباحث في إيجاد دراسات متخصصة في معرفة الفروق بين الذكاءات المتعددة لدى المكفوفين والصم ومتغيرات الدراسة.

ولقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة، وتصميم المنهج المناسب لها، وبناء أدواتها، واختيار أفراد العينة البحثية، وكذلك في عرض النتائج، وتحليلها.

مشكلة الدراسة:

تعد هذه الدراسة المحاولة الأولى – على حد علم الباحث – التى تتناول موضوعًا مهمًا يتمثل في معرفة الفروق في الذكاءات المتعددة عند فئات الطلاب

غير العاديين من الصم والمكفوفين ومتغير الجنس والعمر؛ وخاصة أن الإعاقة السمعية والبصرية تترك آثارًا سلبية على الجانب الشخصي والاجتماعي للفرد المعاق بحيث تمنعه من التواصل مع الآخرين لقصور اللغة، ومعرفة ردود أفعال الآخرين، وبالتالي تؤثر على ذكاءاته المتعددة ومن هنا تأتي أهمية هذه الدراسة بهدف معرفة الفروق في الذكاءات المتعددة بين الأصم والكفيف، "وهل هناك فروق في الذكاءات المتعددة في ضوء الجنس والتفاعل بينهما؟، وذلك لمساعدة المعلم على تكييف أساليبه وطرائقه حتى تتلائم مع أنواع الذكاءات الموجودة عند هذه الفئات من المعاقين.

أسئلة الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة أكثر الذكاءات المتعددة شيوعاً لدى كل من الطلبة الصم والمكفوفين من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الذكاءات المتعددة بين الطلبة المكفوفين والصم؟
٢. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الذكاءات المتعددة بين الطلبة المكفوفين والصم تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث) والتفاعل بينهما؟
٣. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الذكاءات المتعددة بين الطلبة المكفوفين والصم تعزى لمتغير العمر (أقل من ١٢ سنة وأكثر من ١٢ سنة)؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. تعرف أهم الفروقات في أبعاد الذكاءات المتعددة بين الطلبة الصم والطلبة المكفوفين.
٢. تعرف الفروق في أبعاد الذكاءات المتعددة بين الطلبة المكفوفين والصم تعزى لمتغير الجنس (ذكور وإناث) والتفاعل بينهما.
٣. تعرف الفروق في أبعاد الذكاءات المتعددة بين الطلبة المكفوفين والصم تعزى لمتغير العمر (من١٢ سنة وأقل وأكثر من١٢ سنة).

أهمية الدراسة:

يكتسب هذا البحث– في رأي الباحث– قدراً من الأهمية النظرية والتطبيقية ترجع إلى الجوانب الآتية:

الأهمية النظرية:

١. استقصاء الفروق في أبعاد الذكاءات المتعددة بين الطلبة الصم والمكفوفين؛ وذلك لأهمية نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر، والتي لاقت اهتماما كبيراً من قبل الباحثين في مجال علم النفس والتربية الخاصة، وخصوصاً في الآونة الأخيرة ضمن أحداث عصر ثورة المعلومات التي ألقت مسؤولية كبيرة في تقديم تجارب وخبرات وأفكار حديثة فيما يتصل بالمعرفة.
٢. توفير أداة تتمتع بدلالات صدق وثبات مقبولة تقيس الذكاءات المتعددة من عمر (٦–١٨) بلغة برايل ولغة الإشارة.
٣. تعريف المعلمين وأولياء الأمور بالعلاقة بين مهارات الذكاءات المتعددة للصم والمكفوفين لإمكانية تصميم فصول خاصة فيهم، وتوفير التعلم الفعّال.
٤. عدم تطرق الباحثين في الدراسات السابقة للفروق في الذكاءات المتعددة بين الصم والمكفوفين على الرغم من أهمية الموضوع؛ لذا فإنها مشكلة تتطلب مزيداً من العناية والاهتمام.

الأهمية التطبيقية:

١. يتوقع الباحث أن يسهم هذا البحث من خلال نتائجه في تقديم بيانات علمية عن الفروق في الذكاءات المتعددة للصم والمكفوفين والمتغيرات المرتبطة به، وتسهم في تحديدها، الأمر الذي يساعد المعلمين وأولياء الأمور في تصميم البرامج والإجراءات لتطوير الذكاءات المتعددة واستراتيجياتها ليتلقى المتعلمين الفرصة المتساوية للتعلم والنمو.
٢. يسهم البحث في مساعدة العاملين في الحقل التربوي في تنويع المحتويات الدراسية وتكييفها ومراعاة فورق التعلّم حسب الذكاءات والمهارات المتوفرة لدى المتعلمين.

مصطلحات الدراسة:

أولاً– الذكاءات المتعددة (Multiple Intelligences): تعرف بأنها: مجموعة من المقدرات المتعددة والتي قد تظهر من خلال عدة مجالات(أرمسترونج، ٢٠٠٦).

وتُعرف الذكاءات المتعددة إجرائياً في البحث الحالي: ما تقيسه المقاييس الفرعية التسعة المستخدمة في الدراسة والمتمثلة في الدرجات التي يحصل عليها كل من الطالب الكفيف والطالب الأصم(بدلالة استجابات الطلبة الصم والمكفوفين على فقرات مقياس الذكاءات المتعددة). وتشمل:

- **الذكاء اللغوي** (Linguistic Intelligence): هو القدرة على إنتاج وتأويل مجموعة من العلامات المساعدة على نقل معلومات لها دلالة. فصاحب هذا الذكاء يبدي السهولة في إنتاج اللغة، والإحساس بالفرق بين الكلمات وترتيبها وإيقاعها. والمتعلمين الذين يتفوقون في هذا الذكاء، يحبون القراءة والكتابة ورواية القصص، كما أن لهم قدرة كبيرة على تذكر الأسماء والأماكن والتواريخ والأشياء القليلة الأهمية. (البدور،٢٠٠٤).

يُعرف إجرائياً بأنه: الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال استجاباته لفقرات الذكاء اللغوي على المقياس المعد لهذه الدراسة.

- **الذكاء المنطقي- الرياضي** (Logical - Mathematical Intelligence): هو القدرات الذهنية التي تتيح للشخص ملاحظة واستنباط ووضع العديد من الفروض الضرورية المتبعة لإيجاد الحلول للمشكلات، وكذا القدرة على التعرف على الرسوم البيانية والعلاقات التجريدية والتصرف فيها (الظفيري،٢٠١٠).

ويعرف إجرائياً بأنه: الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال استجاباته لفقرات الذكاء المنطق – الرياضي على المقياس المعد لهذه الدراسة.

- **الذكاء المكاني** (Spatial Intelligence): هو القدرة على خلق تمثلات مرئية للعالم في الفضاء وتكييفها ذهنياً وبطريقة ملموسة، كما يُمكِّن صاحبه من إدراك الاتجاه، والتعرف على الوجود أو الأماكن، وإبراز التفاصيل، وإدراك المجال وتكوين تمثل عنه (حسين،٢٠٠٥).

ويعرف إجرائياً بأنه: الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال استجاباته لفقرات الذكاء المكاني على المقياس المعد لهذه الدراسة.

- **الذكاء الجسدي – الحركي** (Body - Kinesthetic Intelligence): هو استعمال الجسم لحل المشكلات، والقيام ببعض الأعمال والتعبير عن الأفكار والأحاسيس ،والتفوق في الأنشطة البدنية، وفي التنسيق بين المرئي والحركي، وعندهم ميول للحركة ولمس الأشياء (الملحم،٢٠١٠).

ويعرف إجرائياً بأنه: الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال استجاباته لفقرات الذكاء الجسدي – الحركي على المقياس المعد لهذه الدراسة.

- **الذكاء الموسيقي** (Musical Intelligence): هو القدرة الذهنية تسمح لصاحبها بالقيام بتشخيص دقيق للنغمات الموسيقية، وإدراك إيقاعها الزمني، والإحساس بالمقامات الموسيقية وجرس الأصوات وإيقاعها، وكذا الانفعال بالآثار العاطفية لهذه العناصر الموسيقية (النجار،٢٠١٠).

ويعرف إجرائياً بأنه: الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال استجاباته لفقرات الذكاء الموسيقي على المقياس المعد لهذه الدراسة.

- **الذكاء الاجتماعي** (Interpersonal Intelligence): هو فهم الآخرين، وتحديد رغباتهم ومشاريعهم وحوافزهم ونواياهم والعمل معهم، كما أن لصاحبه القدرة على العمل بفاعلية مع الآخرين، ولهم القدرة على لعب دور الزعامة والتنظيم والتواصل والوساطة والمفاوضات (عزة، ٢٠٠٨).

ويعرف إجرائياً بأنه: الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال استجاباته لفقرات الذكاء الاجتماعي على المقياس المعد لهذه الدراسة.

–**الذكاء الشخصي** (Intra Personal Intelligence): هو تأمل الشخص لذاته، وفهمه لها وحب العمل بمفرده، والقدرة على فهمه لانفعالاته وأهدافه ونواياه (Gardner,٢٠٠٥).

ويعرف إجرائياً لغاية هذه الدراسة بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال استجاباته لفقرات الذكاء الشخصي على المقياس المعد لهذه الدراسة.

- **الذكاء الطبيعي** (Naturalist Intelligence): هو القدرة على تحديد وتصنيف الأشياء الطبيعية من نباتات وحيوانات (جابر،٢٠٠٣).

ويعرف إجرائياً بأنه: الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال استجاباته لفقرات الذكاء الطبيعي على المقياس المعد لهذه الدراسة.

- **الذكاء الوجودي** (Existenal Intelligence): ويقصد بهذا المفهوم قدرة الفرد على طرح أسئلة هامة تتعلق بالحياة والموت والوجود والعدم والحقائق النهائية، والتبصّر فيها (حسين، ٢٠٠٥).

ويعرف إجرائياً لغاية بأنه: الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال استجاباته لفقرات الذكاء الوجودي على المقياس المعد لهذه الدراسة.

ثانياً- الطلبة الصم:

يُعرف الطفل الأصم من الناحية الطبية بأنه: من تزيد درجة الفقدان السمعي (٩١) ديسبل أو أكثر ولا يستطيع السماع حتى لو استخدم المعينات الصوتية.

ويُعرف من الناحية التربوية بأنه: الطفل الذي لا يستطيع اكتساب اللغة سواء استخدم المعينات الصوتية أم لم يستخدمها لأن حاسته السمعية لا تؤدي وظيفتها (الخطيب والحديدي، ٢٠٠٩).

أما التعريف الإجرائي فهو: الفرد الذي تقرر تشخيصه أصم استنادا لملفه الطبي في المدرسة والملتحق في مدارس الصم التابعة إلى وزارة التربية والتعليم في الأردن ومدارس وكالة الغوث للاجئين.

ثالثاً- الطلبة المكفوفين:

من الناحية القانونية هو: الفرد الذي لا تزيد حدة إبصاره عن ٦/٦٠ أو ٢٠/٢٠٠ بعد التصحيح.

ومن الناحية التربوية فالمكفوف هو: الفرد الذي لا يستطيع القراءة والكتابة إلا بطريقة برايل (الظاهر،٢٠٠٨).

أما التعريف الإجرائي فهو: الفرد الذي لا تزيد حدة إبصاره عن ٦/٦٠ بعد التصحيح ولا يستطيع القراءة إلا بطريقة برايل كما هو مثبت في ملفه الطبي في المدرسة والملتحق في مدارس المكفوفين التابعة إلى وزارة التربية والتعليم في الأردن ومدارس وكالة الغوث للاجئين.

حدود الدراسة:

الحدود البشرية: يتحدد هذا البحث مجتمعياً بكل الطلاب الصم والكفيفين من الصف الأول الأساسي حتى الثانوي المسجلين في مدارس الصم والمكفوفين التابعة لوزارة التربية والتعليم.

الحدود المكانية: يتحدد جغرافياً في الأردن (محافظات جرش، أربد، عجلون، عمان، السلط).

الحدود الزمنية: تم تطبيق إجراءات البحث خلال العام ٢٠١٤ – ٢٠١٥ م.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة وتصميمها:

لطبيعة البحث وتساؤلاته، اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

مجتمع الدراسة وعينتها وأدوات الدراسة:

تحدد مجتمع الدراسة بحصر الطلبة الصم والمكفوفين المسجلين في مدارس وزارة التربية والتعليم بالأردن من محافظات: جرش، وأربد، وعجلون، وعمان، والسلط في المراحل التعليمية من مرحلة التعليم الأساسي وحتى مرحلة التعليم الثانوي في العام الدراسي ٢٠١٤– ٢٠١٥م، تراوحت أعمارهم من (٦–١٨) سنة، وكان حجم المجتمع (٢٠٠) طالب وطالبة.

عينة الدراسة:

بلغ عدد العينة المختارة بالطريقة القصدية (١١٠) طالب وطالبة تراوحت أعمارهم ما بين (٦–١٨) سنة، توزعوا بشكل متساوٍ على الجنسين، حيث بلغ عدد الطلبة الصم (٥٦) بينهم (٢٨) من الذكور، و(٢٨) من الإناث، وبلغ عدد الطلبة المكفوفين (٥٤) بينهم (٢٧) ذكور، و(٢٧) إناث، وتم اختيار العينة من خمسة أماكن جغرافية مختلفة بواقع (٢٢) طالب وطالبة من المحافظات: جرش، وأربد، وعجلون، وعمان، والسلط، (٦٠) منهم أعمارهم أقل من١٢ سنة و(٥٠) منهم أعمارهم أكثر من ١٢ سنة.

أداة الدراسة

تم حصر الأدوات الموجودة في المجال التي توفرت لدى الباحث، على سبيل المثال، قائمة الإمام (٢٠٠٦) لقياس الذكاءات المتعددة للطلبة العاديين، وقائمة "ماكنزي" (Mckenzie, 2000)، و"أرمسترونج" (Armstrong, 2006)، و"الجعافرة" (٢٠٠٧)، و"روجرز" (Rogers, 2001).

وقد تم جمع التراث النظري للذكاءات المتعددة لتعرف خصائص كل نوع من أنواع الذكاءات، والقدرات الخاصة، وكذلك المهارات الأساسية التي يتميز بها الأفراد أصحاب هذه الذكاءات، وقد تم وضعها في قائمة بهدف استخلاص الخصائص المميزة للطلبة الصم والمكفوفين.

وقد توفر للباحث عدداً من الخصائص المميزة للطلبة الصم والمكفوفين تم صياغتها في شكل عبارات بلغ العدد الإجمالي لها (٦٨) عبارة ،وتوزعت على (٩) أبعاد فرعية شملت أنواع الذكاءات التسعة وهي (الذكاء اللغوي تضمن (٨) عبارات، والذكاء المنطقي الرياضي تضمن (٨) عبارات، والذكاء المكاني تضمن (٨) عبارات، والذكاء الحسي– حركي تضمن (٧) عبارات، والذكاء الموسيقي تضمن (٧) عبارات، والذكاء الاجتماعي تضمن (٧) عبارات، والذكاء الشخصي

تضمن (٨) عبارات، والذكاء الطبيعي تضمن (٧) عبارات، والذكاء الوجودي تضمن (٨) عبارات) وبعدد فقرات كلي (٦٨).

ثم عرض العبارات على عدد(١٠) من المحكمين من أساتذة التربية الخاصة، وعلم النفس، والمناهج من (الجامعة الهاشمية، وجامعة البلقاء، وجامعة جرش، والجامعة العربية المفتوحة)،بغرض التحقق من ملائمة هذه العبارات للطلاب الصم والمكفوفين.

طريقة تصحيح أداة الدراسة:

استخدم الباحث مقياساً ثلاثياً لحساب درجة الذكاء على كل بعد فرعي يبدأ من درجة واحدة (نادراً) إلى ثلاث درجات (غالباً)، وكانت الدرجة الكلية على العبارات (٢٠٤) درجة.

صدق وثبات أداة الدراسة:

تم حساب معاملات الثبات والصدق على عينة استطلاعية تكونت من (٣٢) طالباً وطالبة، وقد تم حساب الثبات بطريقتين: طريقة الاتساق الداخلي بطريقة "ألفا–كرونباخ"، وإعادة التطبيق بفاصل زمني (١٥) يوماً للتعرف على استقرار المقياس زمنياً، وتراوح مدى معاملات ثبات ألفا–كرونباخ ما بين ٠.٧٢ إلى ٠.٨٥ وبلغ مدى معاملات ثبات إعادة الاختبار ما بين ٠.٧٤ إلى ٠.٨٧، ويوضح الجدول (١) معاملات ثبات المقياس على النحو الآتي:

جدول (١) معاملات ثبات إعادة الاختبار

الرقم	البعد	تسلسل الفقرات	معامل الثبات	
			إعادة الاختبار	ألفا–كرونباخ
1	الذكاء المكاني	١– ٨	٠.٨٤	٠.٧٩
2	الذكاء الجسدي/البدني	٩– ١٥	٠.٨١	٠.٧٣
3	الذكاء الموسيقي	١٦– ٢٢	٠.٧٦	٠.٧٦
4	الذكاء الاجتماعي	٢٣– ٢٩	٠.٧٧	٠.٧٢
5	الذكاء اللغوي	٣٠– ٣٧	٠.٧٣	٠.٨١
6	الذكاء المنطقي الرياضي	٣٨– ٤٥	٠.٨٢	٠.٧٧
7	الذكاء الوجودي	٤٦– ٥٣	٠.٧٨	٠.٧٢
8	الذكاء الشخصي	٥٤– ٦١	٠.٧٤	٠.٨٥
9	الذكاء الطبيعي	٦٢– ٦٨	٠.٨٧	٠.٨٢

وتم حساب صدق المقياس بطريقتين: صدق المحتوى، والصدق الذاتي:

أولاً– **صدق المحتوى**، بلغ عدد عبارات المقياس في صورته الأولية (١٠٥) عبارة. تم الاستبقاء على (٦٨) عبارة هي التي وزعت على التسعة أبعاد

السابقة، وذلك عن طريق استخدام صدق المحتوى حيث تم عرض العبارات في صورتها الأولية على مجموعة من أساتذة التربية الخاصة، وعلم النفس، والمناهج لفحص العبارات التي تم صياغتها في صورتها الأولية وبيان مدى ملائمة كل عبارة من وقياس مؤشرات نوع الذكاء الذي وضعت العبارات لقياسه، وكذلك سلامة الصياغة اللغوية للعبارات ودرجة وضوحها وانتماء العبارات لكل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة المكونة للمقياس، وتقديم أية إضافات يرونها مناسبة وكذلك حذف أو تعديل بعض العبارات، وقام الباحث بالإبقاء على العبارات التي نالت (٧٥%) من استحسان المحكمين.

ثانياً– الصدق الذاتي: تم إجراء الصدق الذاتي عن طريق استخدام الجزر التربيعي لمعامل الثبات بطريقة ألفا–كرونباخ، وقد تراوح مدى الصدق كما هو موضح في الجدول (٢) ما بين ٠.٨٤٨ إلى ٠.٩٢١، ويشير ذلك إلى توفر الصدق للمقياس.

جدول (٢) الصدق الذاتي لأبعاد أداة الدراسة

الرقم	البعد	تسلسل الفقرات	الصدق الذاتي
1	الذكاء المكاني	١– ٨	٠.٨٨٨
2	الذكاء الجسدي/البدني	٩– ١٥	٠.٨٥٤
3	الذكاء الموسيقي	١٦– ٢٢	٠.٨٧١
4	الذكاء الاجتماعي	٢٣– ٢٩	٠.٨٤٨
5	الذكاء اللغوي	٣٠– ٣٧	٠.٩٠٠
6	الذكاء المنطقي الرياضي	٣٨– ٤٥	٠.٨٧٧
7	الذكاء الوجودي	٤٦– ٥٣	٠.٨٤٨
8	الذكاء الشخصي	٥٤– ٦١	٠.٩٢١
9	الذكاء الطبيعي	٦٢– ٦٨	٠.٩٠٥

طريقة تطبيق المقياس:

وُزعت الاستبانات على المعلمين والمعلمات مربي الصفوف، وقد تم استعادة الاستبانات جميعها. وكانت الإجابة على كافة فقرات القائمة كاملة. وقد أشرف الباحث بنفسه على مراقبة تعبئة الاستبانة، وذلك عن طريق حضوره في الصف المراد تطبيق القائمة عليه ومشاهدة بعض جوانب تلك الأداة في الصف من خلال قيام المعلمين والمعلمات بالترجمة إلى لغة الإشارة للصم ولغة برايل للمكفوفين، وتم تطبيقه بصورة فردية أو على شكل مجموعات صغيرة حسب الفئة العمرية، علماً بأنه تم تعريف المعلمين والمعلمات بالمقياس وشرح معني كل بديل من

البدائل الثلاث، بعد التأكد من فهم الطلبة لمعنى البدائل حيث تم قراءة الفقرات خطوه خطوه وشرحها في معظم الأحيان للطلبة.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن تساؤلات البحث استخدم الباحث مؤشرات الإحصاء الوصفي (المتوسطات، الانحرافات المعيارية، النسب المئوية) لوصف متغيرات الدراسة وتحليل التباين الثنائي واختبار "ت" لحساب الفروق بين المتوسطات المستقلة، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل كرونباخ – ألفا لحساب ثبات القائمة. ولغرض تحليل البيانات، استعان الباحث بالحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

نتائج الدراسة:

أولاً– النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

– هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الذكاءات المتعددة بين الطلبة المكفوفين والصم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، تم استخراج نتائج اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات، ويوضح الجدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت).

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للطلبة المكفوفين والصم على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الذكاءات المتعددة

الأبعاد الفرعية	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الذكاء اللغوي	الصم	35.88	6.65	4.30	0.03 دالة إحصائياً
	المكفوفين	38.00	7.04		
الذكاء المنطقي الرياضي	الصم	42.78	7.84	23.23	0.00 دالة إحصائياً
	المكفوفين	44.73	6.62		
الذكاء المكاني	الصم	26.74	7.29	41.57	0.00 دالة إحصائياً
	المكفوفين	30.44	5.66		
الذكاء الجسدي / البدني	الصم	15.64	3.53	0.12	0.72 غير دالة إحصائياً
	المكفوفين	15.81	3.75		
الذكاء الموسيقي	الصم	15.64	3.53	0.12	0.72 غير دالة إحصائياً
	المكفوفين	15.81	3.75		
الذكاء الاجتماعي	الصم	35.88	6.65	4.30	0.03 دالة إحصائياً
	المكفوفين	38.00	7.04		
الذكاء	الصم	15.64	3.53	0.12	0.72 غير دالة

الأبعاد الفرعية	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الشخصي	المكفوفين	15.81	3.75		إحصائيا
الذكاء الطبيعي	الصم	16.60	3.48	3.68	0.05 دالة إحصائياً
	المكفوفين	16.92	3.42		
الذكاء الوجودي	الصم	26.74	7.29	41.57	0.00 دالة إحصائياً
	المكفوفين	30.44	5.66		
الدرجة الكلية	الصم	53.72	8.68	16.63	0.00 دالة إحصائياً
	المكفوفين	56.88	7.37		

جميع القيم على البعد دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α =0.001)

يظهر الجدول (٣) أن هناك فروقاً في متوسط الأداء بين الطلبة المكفوفين والصم؛ إذ ظهرت فروق واضحة بين المكفوفين والصم لصالح المكفوفين على (بُعد الذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء المكاني، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الطبيعي، والذكاء الوجداني والدرجة الكلية) فكان متوسط أداء الطلبة المكفوفين على بُعد الذكاء اللغوي (38.00) و(35.88) للطلبة الصم، وبُعد الذكاء المنطقي (44.73) و(42.78) للطلبة الصم، وبُعد الذكاء المكاني (30.44) و(26.74) للطلبة الصم، وبُعد الذكاء الاجتماعي (38.00) و(35.88) للطلبة الصم، وبُعد الذكاء الطبيعي (16.92) و(16.60) للطلبة الصم، وبُعد الذكاء الوجداني (30.44) و(26.74) للطلبة الصم. أما الأداء على الدرجة الكلية فكان (56.88) للطلبة المكفوفين و(53.72) للطلبة الصم، وظهرت المتوسطات متقاربة على أبعاد الذكاء الطبيعي والشخصي والجسدي والموسيقي متقاربة.

وللكشف عن الفروق في المتوسط بين المجموعتين (المكفوفين والصم) تم استخدام اختبار (ت) للفروق بين المتوسط، إذ أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على أبعاد الذكاءات المتعددة بين المكفوفين والصم في الذكاء اللغوي والمنطقي والمكاني والاجتماعي والطبيعي، والذكاء الوجودي.

ثانيا– النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

- **هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الذكاءات المتعددة بين الطلبة المكفوفين والصم تعزي لمتغير الجنس (ذكور، إناث) والتفاعل بينهما؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الثنائي للكشف عن الفروق في الأداء بين الطلبة المكفوفين والصم على متغير الجنس والتفاعل بين المجموعة (المكفوفين والصم) والجنس. ويوضح الجدول (٤) نتائج تحليل التباين الثنائي.

الجدول (٤) نتائج تحليل التباين الثنائي الفروق في الأداء بين الطلبة المكفوفين والصم على متغير الجنس والتفاعل بين المجموعة (المكفوفين والصم) والجنس

أبعاد المقياس	المجموعة	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين (الفئة)	قيمة ت	مستوى الدلالة
الذكاء اللغوي	أصم	ذكور	25.94	6.73	الفئة	77.25	0.00 دالة
		إناث	27.48	7.71	الجنس	0.10	0.75غير دالة
	كفيف	ذكور	31.07	5.56	الفئة×الجنس	10.93	0.00 دالة
		إناث	29.81	5.70			
الذكاء المنطقي الرياضي	أصم	ذكور	16.58	3.29	الفئة	1.87	0.17 غير دالة
		إناث	16.62	3.66	الجنس	0.07	0.79 غير دالة
	كفيف	ذكور	17.01	3.33	الفئة×الجنس	0.19	0.65 غير دالة
		إناث	16.84	3.52			
الذكاء الجسدي	أصم	ذكور	15.09	3.57	الفئة	0.58	0.44 غير دالة
		إناث	16.14	3.44	الجنس	3.50	0.06 غير دالة
	كفيف	ذكور	15.86	4.08	الفئة×الجنس	5.33	0.02 دالة
		إناث	15.75	3.40			
الذكاء الموسيقي	أصم	ذكور	29.71	6.33	الفئة	2.41	0.12 غير دالة
		إناث	29.65	5.88	الجنس	0.16	0.68 غير دالة
	كفيف	ذكور	30.14	6.14	الفئة×الجنس	0.28	0.59 غير دالة
		إناث	30.54	6.36			
الذكاء الاجتماعي	أصم	ذكور	34.77	7.18	الفئة	20.89	0.00 دالة
		إناث	36.91	5.97	الجنس	1.25	0.26 غير دالة
	كفيف	ذكور	0.5473	0.766	الفئة×الجنس	11.56	0.00 دالة
		إناث	0.4683	0.187			
الذكاء الشخصي	أصم	ذكور	41.79	8.71	الفئة	17.10	0.00 دالة
		إناث	43.68	6.83	الجنس	0.96	0.32 غير دالة
	كفيف	ذكور	45.2	6.07	الفئة×الجنس	8.76	0.00 دالة
		إناث	44.25	7.11			
الذكاء المكاني	أصم	ذكور	25.94	6.73	الفئة	1.87	0.17 غير دالة
		إناث	27.48	7.71	الجنس	0.07	0.75 غير دالة
	كفيف	ذكور	17.01	3.33	الفئة×الجنس	0.19	0.65 غير دالة
		إناث	16.84	3.52			

أبعاد المقياس	المجموعة	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين (الفئة)	قيمة ت	مستوى الدلالة
الذكاء الطبيعي	أصم	ذكور	29.71	6.33	الفئة	2.41	0.12 غير دالة
		إناث	29.65	5.88	الجنس	0.10	0.68 غير دالة
	كفيف	ذكور	30.14	6.14	الفئة×الجنس	0.28	0.50 غير دالة
		إناث	30.54	6.36			
الذكاء الوجودي	أصم	ذكور	16.58	3.29	الفئة	1.87	0.17 غير دالة
		إناث	16.62	3.66	الجنس	0.07	0.79 غير دالة
	كفيف	ذكور	17.01	3.33	الفئة×الجنس	0.19	0.65 غير دالة
		إناث	16.84	3.52			
الدرجة الكلية	أصم	ذكور	52.42	8.92	الفئة	2.00	0.00 دالة
		إناث	54.93	8.29	الجنس		0.15 غير دالة
	كفيف	ذكور	0.3865	0.217	الفئة×الجنس	10.96	0.00 دالة
		إناث	0.3775	0.957			

جميع القيم على البعد دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α=٠.٠٠١)

يلاحظ من الجدول (٤) أن هناك فروقاً في المتوسط بين (الذكور والإناث) المكفوفين والصم على أبعاد (الذكاء اللغوي، الذكاء الاجتماعي، الدرجة الكلية)؛ فبالنسبة لبعد الذكاء اللغوي أظهر الذكور المكفوفون درجة أعلى من الذكور الصم، فقد بلغ متوسط أداء الذكور المكفوفين (31) بينما الذكور الصم (٢٥.٩٤) بالنسبة للإناث الكفيفات فقد كان متوسط أدائهن (٢٩.٨١)، والطالبات الصم كان متوسط أدائهن (27.48).

أما متوسط الذكور المكفوفين على بُعد الذكاء الاجتماعي فقد كان (38.54)، بينما الذكور الصم كان متوسط أدائهم (34.77)، ولم تكن الفروق واضحة بين الإناث على هذا البُعد فقد كان متوسط أداء الكفيفات (37.46) بينما الإناث الصم كان متوسط أدائهن (36.91)، أما الأداء على الدرجة الكلية فقد ظهرت فروق واضحة بين الذكور والإناث فقد كان متوسط أداء الذكور المكفوفين (57.38) بينما الذكور الصم (52.42)، بينما ظهرت الفروق أقل لدى الإناث فكان متوسط الإناث المكفوفات (56.37) بينما الإناث الصم (54.39)، كما يلاحظ من الجدول (٤) أن الذكور المكفوفين أظهروا متوسطاً أعلى من الإناث المكفوفات على أبعاد (الذكاء الاجتماعي، الذكاء المنطقي الرياضي، الذكاء الشخصي)، بينما أظهرت النتائج أن الإناث الصم أعلى متوسطاً من الذكور

الصم على أبعاد (الذكاء اللغوي، الذكاء الجسدي ،الذكاء الاجتماعي، والدرجة الكلية).

كما تشير نتائج اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين أداء الطلبة المكفوفين والطلبة الصم على أبعاد (الذكاء اللغوي، الذكاء الاجتماعي، الذكاء الشخصي والدرجة الكلية)، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية على الأبعاد الفرعية الأخرى والدرجة الكلية للمقياس على متغير الجنس، بينما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية لتفاعل الفئة والجنس على أبعاد (الذكاء اللفظي، والذكاء الجسدي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الشخصي، والدرجة الكلية).

أشارت النتائج إلى هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لتفاعل الفئة والجنس؛ إذ بينت النتائج أن الذكور المكفوفين أظهروا متوسطاً أعلى من الإناث المكفوفات على أبعاد (الذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء الشخصي، والدرجة الكلية) ، بينما أظهرت النتائج أن الإناث الصم أعلى متوسطاً من الذكور الصم على أبعاد (الذكاء اللغوي، والذكاء الجسدي، والذكاء الاجتماعي، والدرجة الكلية)، ولم تظهر فروق في المتوسط بين الذكور والإناث المكفوفات على بُعد (الذكاء المنطقي، والذكاء الجسدي، والذكاء الموسيقي، والذكاء الشخصي)، فكانت المتوسطات متقاربة بين الجنسين وضمن المجموعتين.

ثالثا– النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

- **هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الذكاءات المتعددة بين الطلبة المكفوفين والصم تعزي لمتغير العمر (أعمارهم أقل من ١٢ سنة، والذين أعمارهم أكثر من ١٢ سنة) والتفاعل بينهما؟** للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الثنائي للكشف عن الفروق في الأداء بين الذين أعمارهم(١٢ سنة وأقل والذين أعمارهم أكثر من ١٢ سنة) من المكفوفين والصم على متغير العمر والتفاعل بين المجموعة (المكفوفين والصم) والعمر. ويوضح الجدول (٥) نتائج تحليل التباين الثنائي.

جدول (٥) نتائج تحليل التباين الثنائي الفروق في الأداء
بين الذين أعمارهم١٢ سنة وأقل من المكفوفين والصم على متغير العمر
والتفاعل بين المجموعة (المكفوفين والصم) والعمر

أبعاد المقياس	المجموعة	العمر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين (الفئة)	قيمة ت	مستوى الدلالة
الذكاء اللغوي	أصم	١٢ سنة وأقل	26.94	0.19	الفئة	77.25	دالة 0.00
		أكثر من ١٢ سنة	28.40	1.02	العمر	0.10	دالة 0.00
	كفيف	١٢ سنة وأقل	31.07	0.98	الفئة×العمر	10.93	دالة 0.00
		أكثر من ١٢ سنة	39.81	1.12			
الذكاء المنطقي الرياضي	أصم	١٢ سنة وأقل	16.58	1.13	الفئة	1.87	غير دالة 0.17
		أكثر من ١٢ سنة	16.62	1.09	العمر	0.07	غير دالة 0.79
	كفيف	١٢ سنة وأقل	17.٠1	1.21	الفئة×العمر	0.19	غير دالة 0.65
		أكثر من ١٢ سنة	16.99	0.97			
الذكاء الجسدي	أصم	١٢ سنة وأقل	25.09	1.22	الفئة	0.58	غير دالة 0.44
		أكثر من ١٢ سنة	26.14	1.09	العمر	3.50	غير دالة 0.06
	كفيف	١٢ سنة وأقل	25.86	1.05	الفئة×العمر	5.33	دالة 0.02
		أكثر من ١٢ سنة	25.75	0.89			
الذكاء الموسيقي	أصم	١٢ سنة وأقل	29.71	1.15	الفئة	2.41	غير دالة 0.12
		أكثر من ١٢ سنة	29.65	1.61	العمر	0.16	غير دالة 0.68
	كفيف	١٢ سنة وأقل	30.14	1.52	الفئة×العمر	0.28	غير دالة 0.59
		أكثر من ١٢ سنة	30.54	1.43			
الذكاء الاجتماعي	أصم	١٢ سنة وأقل	32.77	1.32	الفئة	20.89	دالة 0.00
		أكثر من ١٢ سنة	37.91	1.27	العمر	1.25	دالة 0.00
	كفيف	١٢ سنة وأقل	36.73	1.18	الفئة×العمر	11.56	دالة 0.00
		أكثر من ١٢ سنة	39.84	1.28			
الذكاء الشخصي	أصم	١٢ سنة وأقل	31.79	1.30	الفئة	17.10	دالة 0.00
		أكثر من ١٢ سنة	33.68	1.19	العمر	0.96	غير دالة 0.32
	كفيف	١٢ سنة وأقل	45.2	1.11	الفئة×العمر	8.76	دالة 0.00
		أكثر من ١٢ سنة	44.25	1.25			
الذكاء المكاني	أصم	١٢ سنة وأقل	25.94	1.73	الفئة	1.87	غير دالة 0.17
		أكثر من ١٢ سنة	27.48	0.71	العمر	0.07	غير دالة 0.75
	كفيف	١٢ سنة وأقل	17.01	1.33	الفئة×العمر	0.19	غير دالة 0.65
		أكثر من ١٢ سنة	16.84	1.52			
الذكاء الطبيعي	أصم	١٢ سنة وأقل	29.71	1.33	الفئة	2.41	غير دالة 0.12
		أكثر من ١٢ سنة	29.65	0.88	العمر	0.10	غير دالة 0.68
	كفيف	١٢ سنة وأقل	30.14	1.14	الفئة×العمر	0.28	غير دالة 0.50
		أكثر من ١٢ سنة	30.54	1.36			
الذكاء الوجودي	أصم	١٢ سنة وأقل	16.58	1.29	الفئة	1.87	غير دالة 0.17
		أكثر من ١٢ سنة	16.62	0.66	العمر	0.07	غير دالة 0.79

أبعاد المقياس	المجموعة	العمر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين (الفئة)	قيمة ت	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	كفيف	١٢ سنة وأقل	17.01	1.33	الفئة × العمر	0.19	غير دالة 0.65
		أكثر من ١٢ سنة	16.84	1.52			
	أصم	١٢ سنة وأقل	32.42	0.92	الفئة	2.00	دالة 0.00
		أكثر من ١٢ سنة	34.93	1.29	العمر		دالة 0.00
	كفيف	١٢ سنة وأقل	38.65	1.22	الفئة × العمر	10.96	دالة 0.00
		أكثر من ١٢ سنة	37.75	0.97			

جميع القيم على البعد دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α=٠.٠٠١)

يلاحظ من الجدول (٥) أن هناك فروقًا في المتوسط بين (الذين أعمارهم١٢ سنة وأقل والأكثر من ١٢ سنة) من المكفوفين والصم على أبعاد (الذكاء اللغوي، الذكاء الاجتماعي، الدرجة الكلية) فبالنسبة لبعد الذكاء اللغوي أظهر الذين أعمارهم (١٢ سنة وأقل) من المكفوفين درجة أعلى من الذين أعمارهم(١٢ سنة وأقل) من الصم، فقد بلغ متوسط أداء الذين أعمارهم(١٢ سنة وأقل) من المكفوفين (31.07) بينما الذين أعمارهم(١٢ سنة وأقل) من الصم (٢٦.٩٤) بالنسبة (للأكثر من ١٢ سنة) من المكفوفين فقد كان متوسط أدائهم (39.81)، والذين أعمارهم (أكثر من ١٢ سنة) من الصم كان متوسط أدائهم (28.40).

أما متوسط الذين أعمارهم(١٢ سنة وأقل) من المكفوفين على بُعد الذكاء الاجتماعي فقد كان (36.73) بينما الذين أعمارهم(١٢ سنة وأقل) من الصم كان متوسط أدائهم (32.77)، وكذلك توجد فروق واضحة بين(الأكثر من ١٢ سنة) على هذا البُعد فقد كان متوسط أداء المكفوفين (٣٩.٨٤) بينما (الأكثر من ١٢ سنة) من الصم كان متوسط أدائهم (37.91) أما الأداء على الدرجة الكلية فقد ظهرت فروق واضحة بين الذين أعمارهم (١٢ سنة وأقل) (والأكثر من ١٢ سنة) فقد كان متوسط أداء الذين أعمارهم(١٢ سنة وأقل) من المكفوفين (38.65) بينما الذين أعمارهم(١٢ سنة وأقل) من الصم (32.42)، بينما ظهرت الفروق أيضاً لدى (الأكثر من ١٢ سنة) فكان متوسط (الأكثر من ١٢ سنة) من المكفوفين (٣٧.٧٥) بينما (الأكثر من ١٢ سنة) من الصم (٣٤.٩٣)، كما يلاحظ من الجدول أيضا أن الذين أعمارهم (١٢ سنة وأقل) من المكفوفين أظهروا متوسطاً أعلى من (الأكثر من ١٢ سنة) من المكفوفين على أبعاد (الذكاء المنطقي الرياضي، الذكاء الشخصي)، بينما أظهرت النتائج أن (الأكثر من ١٢ سنة) من

الصم أعلى متوسطاً من الذين أعمارهم(١٢ سنة وأقل) من الصم على أبعاد (الذكاء اللغوي، الذكاء الجسدي، الذكاء الاجتماعي، والدرجة الكلية).

كما تشير نتائج اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين أداء الذين أعمارهم(١٢ سنة وأقل) من المكفوفين والذين أعمارهم (١٢ سنة وأقل) من الصم على أبعاد (الذكاء اللغوي، الذكاء الاجتماعي، الذكاء الشخصي والدرجة الكلية) ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية على الأبعاد الفرعية الأخرى والدرجة الكلية للمقياس على متغير العمر، بينما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية لتفاعل الفئة والعمر على أبعاد (الذكاء اللفظي، والذكاء الجسدي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الشخصي، والدرجة الكلية).

حيث أشارت النتائج إلى هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لتفاعل الفئة والعمر، إذ بينت النتائج أن الذين أعمارهم(١٢ سنة وأقل) من المكفوفين أظهروا متوسطاً أعلى من (الأكثر من ١٢سنة) من المكفوفين على أبعاد (الذكاء الشخصي، والذكاء المنطقي الرياضي، و الذكاء الوجودي، والدرجة الكلية)، بينما أظهرت النتائج أن (الأكثر من ١٢ سنة) من الصم أعلى متوسطاً من الذين أعمارهم(١٢ سنة وأقل) من الصم على أبعاد (الذكاء اللغوي، والذكاء الجسدي، والذكاء الاجتماعي، والدرجة الكلية)، ولم تظهر فروق في المتوسط بين الذين أعمارهم (١٢ سنة وأقل) و(الأكثر من ١٢ سنة) من المكفوفين على بُعد (الذكاء المنطقي، والذكاء الجسدي، والذكاء الموسيقي، والذكاء الشخصي)، فكانت المتوسطات متقاربة بين العمرين وضمن المجموعتين.

مناقشة نتائج الدراسة:

سيتم تناول النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة ومناقشتها ووضع التوصيات بناء على ذلك، على النحو الآتي:

أولاً– مناقشة نتائج السؤال الأول:

فقد أشارت نتائج السؤال الأول إلى أن هناك فروقاً في متوسط الأداء بين الطلبة المكفوفين والصم إذ ظهرت فروق واضحة بين المكفوفين والصم لصالح المكفوفين على (بُعد الذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء المكاني، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الطبيعي، والذكاء الوجداني والدرجة الكلية) فكان متوسط أداء الطلبة المكفوفين على بُعد الذكاء اللغوي (٣٨.٠٠) و(٣٥.٨٨) للطلبة الصم، وبُعد الذكاء المنطقي (٤٤.٧٣) و(٤٢.٧٨) للطلبة الصم، وبُعد

الذكاء المكاني (٣٠.٤٤) و(٢٦.٧٤) للطلبة الصم، وبُعد الذكاء الاجتماعي (٣٨.٠٠) و(٣٥.٨٨) للطلبة الصم، وبُعد الذكاء الطبيعي (١٦.٩٢) و(١٦.٦٠) للطلبة الصم، وبُعد الذكاء الوجداني (٣٠.٤٤) و(٢٦.٧٤) للطلبة الصم، أما الأداء على الدرجة الكلية فكان (٥٦.٨٨) للطلبة المكفوفين و(٥٣.٧٢) للطلبة الصم، وظهرت المتوسطات متقاربة على أبعاد الذكاء الطبيعي والشخصي والجسدي والموسيقي متقاربة.

ويمكن تفسير ذلك أن جميع الأطفال عينة الدراسة يتمتعون بنسب ذكاء متقاربة في الذكاء الطبيعي حيث أكدت الدراسات على أن الأطفال المعاقين سمعياً وبصرياً لديهم نسبة من الذكاء مثل باقي الأطفال العاديين.

وأشارت نتائج السؤال الأول أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على أبعاد الذكاءات المتعددة بين المكفوفين والصم في الذكاء اللغوي والمنطقي والمكاني والاجتماعي والطبيعي، والذكاء الوجودي. ويمكن تفسير الفروق الواضحة بين المجموعتين من خلال الإطار النظري من أن الدراسات الفسيولوجية وجدت أن هناك فروقاً في الجهاز العصبي تؤدي إلى وجود فروق في رسم المخ ترجع إلى القدرة البصرية (Bireley, Languis, 1992)، كما أن جاردنر قد أشار إلى أن الدراسات الفسيولوجية أكدت على استقلالية الحواس المرتبطة بالذكاءات المتعددة في الجهاز العصبي المركزي وهو أن ضعف وظيفة حاسة معينة لا يعني ضعف الوظائف المرتبطة بالحواس الأخرى (Gardner,2005) وهذا يفسر اتجاه الفروق في الذكاء اللغوي والمكاني، والوجودي نحو المكفوفين، فالكفيف يرغب بالتواصل اللفظي وقد يبرع باللغة الشفهية، أما الأصم فبالرغم من قصوره في اللغة الشفهية فإنه يحاول أن يكون مقبولاً اجتماعياً، وقد تمثلت استجابته بحال الطموح الذي يرغبه ،أما بعد الذكاء الاجتماعي فقد شكل حالة التعويض الناتجة عن النقص إلى دفع الكفيف إلى حالة التعويض، التي تدفع بالإعاقة إلى استغلال أي قدرة يمكن استغلالها بوصفها حالة من التعويض (الظاهر،٢٠٠٩). كما أن الكفيف يمهر بالذكاء اللغوي الشفوي لأنه يعتمد في تعلمه على السمع، ويركز على اللغة المنطوقة أكثر من الصم.

أما بُعد الذكاء الوجداني فالكفيف أكثر استقراراً من الصم وأكثر هدوءاً وقبولاً، ويرتبطون أغلبهم بالله تعالى. ولم يعثر الباحث على أي دراسة عربية أو

أجنبية(تناولت النتيجة الحالية) وبحثت الفروق في الذكاءات المتعددة بين الصم والمكفوفين لكي يتم المقارنة بين البحث الحالي والدراسات السابقة.

ثانيًا– مناقشة نتائج السؤال الثاني: أشارت النتائج إلى أنه يوجد فروق في المتوسط بين (الذكور والإناث) المكفوفين والصم على أبعاد (الذكاء اللغوي، الذكاء الاجتماعي، الدرجة الكلية) فبالنسبة لبعد الذكاء اللغوي أظهر الذكور المكفوفون درجة أعلى من الذكور الصم، فقد بلغ متوسط أداء الذكور المكفوفين (٣١) بينما الذكور الصم (٢٥.٩٤) بالنسبة للإناث المكفوفات فقد كان متوسط أدائهن (٢٩.٨١)، والطالبات الصم كان متوسط أدائهن (٢٧.٤٨).

أما متوسط الذكور المكفوفين على بُعد الذكاء الاجتماعي فقد كان (٣٨.٥٤) بينما الذكور الصم كان متوسط أدائهم (٣٤.٧٧)، ولم تكن الفروق واضحة بين الإناث على هذا البُعد فقد كان متوسط أداء المكفوفات (٣٧.٤٦) بينما الإناث الصم كان متوسط أدائهن (٣٦.٩١) أما الأداء على الدرجة الكلية فقد ظهرت فروق واضحة بين الذكور والإناث فقد كان متوسط أداء الذكور المكفوفين (٥٧.٣٨) بينما الذكور الصم (٥٢.٤٢)، بينما ظهرت الفروق أقل لدى الإناث فكان متوسط الإناث المكفوفات (٥٦.٣٧) بينما الإناث الصم (٥٤.٣٩)، اما الذكور المكفوفون أظهروا متوسطاً أعلى من الإناث المكفوفات على أبعاد (الذكاء الاجتماعي، الذكاء المنطقي الرياضي ، الذكاء الشخصي)، بينما أظهرت النتائج أن الإناث الصم أعلى متوسطاً من الذكور الصم على أبعاد (الذكاء اللغوي، الذكاء الجسدي ،الذكاء الاجتماعي، والدرجة الكلية).

كما تشير نتائج السؤال الثاني أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين أداء الطلبة المكفوفين والطلبة الصم على أبعاد (الذكاء اللغوي، الذكاء الاجتماعي، الذكاء الشخصي والدرجة الكلية) ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية على الأبعاد الفرعية الأخرى والدرجة الكلية للمقياس على متغير الجنس، بينما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية لتفاعل الفئة والجنس على أبعاد (الذكاء اللفظي، والذكاء الجسدي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الشخصي، والدرجة الكلية).

كما أشارت النتائج إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لتفاعل الفئة والجنس، إذ بينت النتائج أن الذكور المكفوفين أظهروا متوسطاً أعلى من الإناث المكفوفات على أبعاد (الذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء

الشخصي، والدرجة الكلية) ، بينما أظهرت النتائج أن الإناث الصم أعلى متوسطاً من الذكور الصم على أبعاد (الذكاء اللغوي، والذكاء الجسدي، والذكاء الاجتماعي، والدرجة الكلية).

ويمكن تفسير النتيجة إلى أن الإناث أكثر اهتماماً من الذكور بالنواحي التعليمية وذلك بسبب الدعم الاجتماعي والعاطفي الذي تتلقاه الفتاة المعاقة سمعياً من الأسرة والمجتمع والذي يلعب دوراً كبيراً في موضوع تكيف المعاقة سمعياً مع إعاقتها والمجتمع مقارنة مع الدعم الذي يتلقاه الأطفال المعاقون سمعياً من الذكور بسبب انخراطهم في سوق العمل والتعليم المهني ويتفق مع دراسة (Rojer,2001)، ولم تظهر فروق في المتوسط بين الذكور والإناث المكفوفين على بُعد (الذكاء المنطقي، والذكاء الجسدي، والذكاء الموسيقي، والذكاء الشخصي)، فكانت المتوسطات متقاربة بين الجنسين وضمن المجموعتين.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق بين الجنسين على بُعدي الذكاء الشخصي والذكاء الرياضي إلى أن فقرات هذين البعدين يرتبطان بالظروف والحالة النفسية للمستجيبين، ويمكن تفسير عدم وجود الفروق ايضاً إلى أن الضغوط الحياتية المنتظمة التي يتعرض لها الأفراد في نمط ثقافي معين تؤثر بالضرورة في نمو شخصية الفرد وأن طبيعة هذه الضغوط تشمل جميع الحالات، أما بُعد الذكاء الموسيقي فيمكن تفسير هذه النتيجة لعدم وجود أي نوع من الأدوات الموسيقية التي شملتها الدراسة وقد انعكس ذلك على اهتمام الطلبة مما انعكس على عدم تحصيلهم درجات عالية في فقرات الذكاء الموسيقي، وعدم وجود معلم أو معلمة متخصصة في الموسيقى في المدرسة، عدم تركيز المقررات الدراسية في مدارس الصم على جانب التحصيل الأكاديمي في مجالات القراءة والكتابة.

ويمكن تفسير تفوق الإناث على بُعد الذكاء الاجتماعي أن الإناث أكثر التزاماً في الحياة الاجتماعية والعائلية من الذكور مما يؤثر بشكل إيجابي في علاقاتهن الاجتماعية مع الآخرين لان الإناث أكثر وعياً لانفعالاتهن ويظهرن تعاطفاً وتكيفاً أفضل على مستوى العلاقات الاجتماعية. أما تفوق الإناث على الدرجة الكلية للمقياس فيمكن تفسيرها بطبيعة التنشئة الأسرية المتعلقة بتربية الإناث لها تأثيراً مباشراً على إدراكهن لانفعالاتهن للآخرين، كما أن التنشئة الأسرية تؤكد أهمية التعاطف بالنسبة للإناث والاتزان الانفعالي كضرورة التصرف

بهدوء واللباقة في التعامل مع الآخرين ومجاملتهم واحتواء مشاعر الاجهاد التي قد تتعرض لها، ولم يعثر الباحث على أي دراسة عربية أو أجنبية بحثت الفروق في الذكاءات المتعددة بين الصم والمكفوفين لكي يتم المقارنة بين البحث الحالي والدراسات السابقة.

ثالثاً– مناقشة نتائج السؤال الثالث:

أشارت النتائج إلى أنه هناك فروقًا في المتوسط بين (الذين أعمارهم١٢ سنة وأقل والأكثر من ١٢ سنة) من المكفوفين والصم على أبعاد (الذكاء اللغوي، الذكاء الاجتماعي، الدرجة الكلية) فبالنسبة لبعد الذكاء اللغوي أظهر الذين أعمارهم (١٢ سنة وأقل) من المكفوفين درجة أعلى من الذين أعمارهم(١٢ سنة وأقل) من الصم، فقد بلغ متوسط أداء الذين أعمارهم(١٢ سنة وأقل) من المكفوفين (٣١.٠٧) بينما الذين أعمارهم (١٢ سنة وأقل) من الصم (٢٦.٩٤) بالنسبة (للأكثر من ١٢ سنة) من المكفوفين فقد كان متوسط أدائهم (٣٩.٨١)، والذين أعمارهم (أكثر من ١٢ سنة) من الصم كان متوسط أدائهم (٢٨.٤٠).

أما متوسط الذين أعمارهم (١٢ سنة وأقل) من المكفوفين على بُعد الذكاء الاجتماعي فقد كان (٣٦.٧٣) بينما الذين أعمارهم(١٢ سنة وأقل) من الصم كان متوسط أدائهم (٣٢.٧٧)، وكذلك توجد فروق واضحة بين(الأكثر من ١٢ سنة) على هذا البُعد فقد كان متوسط أداء المكفوفين (٣٩.٨٤) بينما (الأكثر من ١٢ سنة) من الصم كان متوسط أدائهم (٣٧.٩١) أما الأداء على الدرجة الكلية فقد ظهرت فروق واضحة بين الذين أعمارهم(١٢ سنة وأقل) (والأكثر من ١٢ سنة) فقد كان متوسط أداء الذين أعمارهم(١٢ سنة وأقل) من المكفوفين (٣٨.٦٥) بينما الذين أعمارهم(١٢ سنة وأقل) من الصم (٣٢.٤٢)، بينما ظهرت الفروق أيضاً لدى (الأكثر من ١٢ سنة) فكان متوسط (الأكثر من ١٢ سنة) من المكفوفين (٣٧.٧٥) بينما (الأكثر من ١٢ سنة) من الصم (٣٤.٩٣)، كما يلاحظ من الجدول أيضا أن الذين أعمارهم(١٢ سنة وأقل) من المكفوفين أظهروا متوسطاً أعلى من(الأكثر من ١٢ سنة) من المكفوفين على أبعاد (الذكاء الاجتماعي، الذكاء المنطقي الرياضي، الذكاء الشخصي)، بينما أظهرت النتائج أن (الأكثر من ١٢ سنة) من الصم أعلى متوسطاً من الذين أعمارهم(١٢ سنة وأقل) من الصم على أبعاد (الذكاء اللغوي، الذكاء الجسدي ،الذكاء الاجتماعي، والدرجة الكلية).

كما تشير نتائج السؤال الثالث أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين أداء الذين أعمارهم (١٢ سنة وأقل) من المكفوفين والذين أعمارهم (١٢ سنة وأقل) من الصم على أبعاد (الذكاء اللغوي، الذكاء الاجتماعي، الذكاء الشخصي والدرجة الكلية) ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية على الأبعاد الفرعية الأخرى والدرجة الكلية للمقياس على متغير العمر، بينما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية لتفاعل الفئة والعمر على أبعاد (الذكاء اللفظي، والذكاء الجسدي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الشخصي، والدرجة الكلية).

حيث أشارت النتائج إلى هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لتفاعل الفئة والعمر، إذ بينت النتائج أن الذين أعمارهم١٢ سنة وأقل من المكفوفين أظهروا متوسطاً أعلى من الأكثر من ١٢ سنة من المكفوفين على أبعاد (الذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء الشخصي، والدرجة الكلية)، بينما أظهرت النتائج أن (الأكثر من ١٢ سنة) من الصم أعلى متوسطاً من الذين أعمارهم(١٢ سنة وأقل) من الصم على أبعاد (الذكاء اللغوي، والذكاء الجسدي، والذكاء الاجتماعي، والدرجة الكلية)، ولم تظهر فروق في المتوسط بين الذين أعمارهم (١٢ سنة وأقل) (والأكثر من ١٢ سنة) من المكفوفين على بُعد (الذكاء المنطقي، والذكاء الجسدي، والذكاء الموسيقي، والذكاء الشخصي)، فكانت المتوسطات متقاربة بين العمرين وضمن المجموعتين.

ويمكن تفسير وجود فروق بين (الذين أعمارهم١٢ سنة وأقل والأكثر من ١٢ سنة) من المكفوفين والصم على أبعاد (الذكاء اللغوي، الذكاء الاجتماعي، الدرجة الكلية) لصالح المكفوفين لوقع تأثير الإعاقة السمعية علية حيث إن الأطفال المعاقين أعاقه سمعية شديدة و المتوسطة تقل لديهم فرص الاستفادة من البقايا السمعية وكذلك من البيئة المحيطة بهم فهم لا يؤثرون ولا يتأثرون بها بسبب زيادة العجز السمعي لديهم مما يحرمهم اكتساب خبرات ضرورية لظهور الجوانب الذكائية لديهم و هذا يدلنا على انه كلما زاد عمر المعاق سمعيا كلما قلت احتمالية ظهور المؤشرات الذكائية لدية، حيث أن وقع تأثير الإعاقة السمعية يزداد مع تقدم العمر و لعل ذلك يرجع إلى بدء إدراك المعاق سمعيا لتأثير الإعاقة علية من الناحية النفسية مما يسرع ظهور الخصائص النفسية السلبية مثلا الإحساس بضعف الثقة بالنفس، والمشاكل سلوكية.

إضافة إلى أن المعاقين سمعيا من الفئات العمرية الكبيرة و بسبب عدم الاستمرار بالدراسة لعدم اقتناعهم بجدية البرامج المقدمة لهم وعدم ملائمتها يؤدي إلى قلة الخبر التعليمية والمعلومات لديهم، و انعدام الاتصال اللفظي وتأثيره على الجانب اللغوي (الذي لا يستفيد منه الأطفال المعاقون إعاقة سمعية شديدة) ينعكس بدورة على ذكاءاتهم المتعددة.

ويمكن تفسير وجود الفروق أيضا إلى أن الكفيف يمهر بالذكاء اللغوي لأنه يعتمد على حاسة السمع ويركز على اللغة المنطوقة في التفاعل الاجتماعي، وأكثر ميلا إلى التحكم بانفعالاته لامتلاكه اللغة وسيلة التواصل مع المحيطين حوله والتعبير عما يجول بخاطرة، بينما لا يستطيع الأصم فعل ذلك إلا عن طريق لغة الإشارة، ويتطلب فهم الآخرين لهذه اللغة المحدودة والتعامل بها، كما أن الكفيف أكثر استقرارا من الناحية النفسية أذا ما قورن بالأصم (فهو لا يقارن نفسه بالأخر كما يفعل الأصم).

ويمكن تفسير وجود فروق بين (الأكثر من ١٢ سنة، وأقل من١٢ سنة) من الصم على أبعاد (الذكاء اللغوي، والذكاء الجسدي، والذكاء الاجتماعي، والدرجة الكلية) لصالح الأكثر من ١٢ سنة صم إلى أن تطور المهارات الذكائية مرتبط بتقدم العمر فكلما تقدم الشخص زادت مهارته الذكائية، ولم يعثر الباحث على أي دراسة عربية أو أجنبية بحثت الفروق في الذكاءات المتعددة بين الصم والمكفوفين لكي يتم المقارنة بين البحث الحالي والدراسات السابقة.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، خرج الباحث بمجموعة من التوصيات:

- القيام بالمزيد من الأبحاث على الذكاءات المتعددة للمعاقين سمعياً وبصرياً تبعاً لمتغيرات متنوعة منها (درجة الإعاقة، العمر، التحصيل الدراسي).
- عمل دراسة لمقارنة تأثير العوامل الاجتماعية والاقتصادية والثقافية في الذكاءات المتعددة بين المعاقين سمعياً والمعاقين بصرياُ.
- بناء برنامج تربوي في تنمية الذكاء المتعدد لدى الطلبة المعاقين سمعياً وبصرياً.

المراجع

أولاً – المراجع العربية:

أبو راشد، محمد بشير. (٢٠٠٦). دور الموسيقي في التربية و العلاج لذوي الحاجات الخاصة، المجلة الثقافية، عمان، الجامعة الأردنية، ٥٠، ١٨٥-١٨٨.

ارمسترونج، توماس.(٢٠٠٦). الذكاءات المتعددة في غرفة الصف، (ترجمة: مدارس الظهران الأهلية)، الدمام ، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

الإمام، محمد صالح.(٢٠٠٦). مؤشرات الذكاءات المتعددة: دراسة مقارنه بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين والمتفوقين دراسياً، بحث مقدم في المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة، مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، ٢٦-٣٠ أغسطس.

البدور، عدنان.(٢٠٠٤). اثر استخدام استراتيجيات الذكاء المتعدد في تدريس العلوم في التحصيل واكتساب عمليات العلم لدي طلبة الصف السابع الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

بن الطاهر، تجاني.(٢٠٠٦). خصائص النمو المعرفي عند الأطفال المعاقين سمعيا. مجلة كلية التربية، المجلد الثامن عشر، العدد الحادي عشر، ٥٦-٧٤.

جابر، عبد الحميد. (٢٠٠٣). الذكاءات المتعددة والفهم: تنمية وتعميق، الطبعة الأولى، القاهرة، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

جاردنر، هوارد. (٢٠٠٥). الذكاءات المتعددة في القرن الحادي والعشرين، ترجمة: (عبد الحكم الخزامي) (١٩٨٧)، القاهرة، دار الفجر.

الجعافرة، سالم سليمان.(٢٠٠٧). العلاقة بين الذكاءات المتعددة لدى الطلبة المعاقين سمعيا ومتغيرات درجة الإعاقة والجنس والعمر، رسالة ماجستير غير منشوره، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، المملكة الأردنية الهاشمية.

الحديدي، مني صبحي.(٢٠٠٣). قيم المكفوفين في مرحلة المراهقة و علاقتها بالعمر والجنس، مجلة مركز البحوث التربوية، قطر، جامعة قطر، ١٢(٢٤)، ١٦١-١٨٢.

حسن، محمد عبد المؤمن. (٢٠٠٧). سيكولوجية الاطفال غير العاديين مقدمة في التربية الخاصة، ط٦. عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

حسين، محمد عبد الهادي.(٢٠٠٣). قياس وتقييم قدرات الذكاءات المتعددة، الطبعة الأولى، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

حميد، صفية مبارك. (٢٠٠٦). دراسة الذكاء الوجداني لدي عينات متباينة من ذوي الإعاقات البصرية من طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، جمهورية مصر العربية.

الخطيب، جمال محمد و الحديدي، مني صبحي.(٢٠٠٩). المدخل الي التربية الخاصة ،الطبعة الأولى عمان، دار الفكر للنشر و التوزيع.

الخطيب، جمال.(٢٠٠٥). مقدمة في الإعاقة السمعية، الطبعة الثانية، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

الدماطي، عبد الغفار حكيم. (٢٠٠٢). المدخل إلي الإعاقة السمعية والمعاقين سمعيا، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

الزريقات، إبراهيم عبد الله فرج. (٢٠٠٣). الإعاقة السمعية، الطبعة الأولى، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع.

الزريقات، إبراهيم عبد الله فرج. (٢٠٠٦). الإعاقة البصرية: المفاهيم الأساسية والاعتبارات التربوية، الطبعة الأولى ،عمان، دار المسيرة.

السعداني، أمل. (٢٠٠٤). الإعاقة البصرية، الطبعة الأولى، القاهرة، دار الطلائع للنشر والتوزيع والتصدير.

السيد، خالد عبد الرازق. (٢٠٠٣). المشكلات النمائية للأطفال المكفوفين من الميلاد حتى سن السادسة، مجلة الطفولة والتنمية (يصدرها المجلس العربي للطفولة والتنمية بدعم من برنامج الخليج العربي للتنمية أجفند)، الجيزة، مصر، ٩(٣)، ١٦٣-١٨٦.

الظاهر، قحطان أحمد. (٢٠١٢). الفروق في الذكاء الانفعالي بين الصم والمكفوفين، مجلة اتحاد الجامعات العربية وعلم النفس، الأردن، المجلد العاشر، العدد الأول.

الظاهر، قحطان أحمد.(٢٠٠٨). مدخل إلى التربية الخاصة، (ط٢)، عمان، دار وائل للنشر.

الظفيري، ياسمين هباد.(٢٠١٠). مستوى الذكاءات المتعددة لمديرية المدارس الثانوي ومعلميها في دولة الكويت وعلاقته بالمناخ التنظيمي في مدارسهم من وجهة نظر المديرين والمعلمين (رسالة ماجستير غير منشودة)، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

عبد الحميد، جابر. (٢٠٠٢). الذكاءات المتعددة والتربية الخاصة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، مجلة العلوم التربوية، القاهرة، جامعة القاهرة. عدد خاص عن التربية الخاصة، يناير ١٩٢-٢١١.

عبد السميع، بهجات محمد. (٢٠٠٧). الاغتراب لدى المكفوفين: ظاهرة وعلاج، الطبعة الأولى، الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر.

العجمي، محمد سعود.(٢٠٠٦). الفروق في الذكاء الشخصي والاجتماعي والانفعالي بين الطلبة المكفوفين المتفوقين تحصيلياً ومتدني التحصيل في دول مجلس التعاون للخليج العربي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، المملكة الأردنية الهاشمية.

عزة، عبد الله.(٢٠٠٨). دراسة تقويمية لواقع فصول التهيئة بمدارس التربية الفكرية، رسالة ماجستير، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة، مصر.

الفقيهي، عبد الواحد أولاد.(٢٠١٢). الذكاءات المتعددة التأسيس العلمي، الطبعة الأولى، القاهرة، دار الفكر العربي.

القريطي، عبد المطلب أمين. (٢٠٠٠). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم، الطبعة الثانية القاهرة، دار الفكر العربي.

الكميم، سبا ناصر. (٢٠٠٦). دراسة لبعض سمات الشخصية لدي الكفيف. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، القاهرة، جامعه القاهرة، جمهورية مصر العربية.

محمود، أماني.(٢٠١٣). تقيم للأطفال ذوي الحاجات الخاصة، كتاب مترجم، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

الملحم، عائشة.(٢٠١٠). الذكاءات المتعددة كما تدركهما الطالبات الكفيفات والمعلمات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية المؤتمر العلمي العربي السابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين، عمان، الأردن.

النجار، إياد. (٢٠١٠). المستوى الذكاءات المتعددة لدى أعضاء هيئة تدريس العلوم في جامعة أم القرى المؤتمر العلمي السابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين، عمان، الأردن.

ثانياً – المراجع الأجنبية:

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

Behpajooh, Ahamad.(2002). A comparison of non-verbal intelligence between hearing impaired and hearing students of three age groups of 6,9,12 years old university of Tehran. American Academy of Audiology. 14(3) 132-142.

Boerner, K., & Cimarolli, V.R.(2005). Optimizing rehabilitation for adults with visual impairment L attention to life goals and their links to well-being. Clinical Rehabilitation , 19 , 790-798.

Changeux , J and Princeton , P. (2000). Mind and brain: only the right connection review of what makes us think ? , USA: Princeton University Press.

Corrigan , P., McCorkle , B.,Schell, B., & Kidder, k. (2003). Religion and spirituality in the lives of people with serious mental illness Community Mental Health Journal , 39 , 487-499.

Davis, S& Kelly, R.(2003). comparing deaf and hearing college students: mental arithmetic calculation under two interference conditions. American annals of the desf, Vol,148,No,3,2003.

Deing. S. (2004).multiple intelligences and learning styles: two complementary dimensions. teaches college record , 106,1,pp:16-23.

Edmodns C.J., & Pring,L.(2006). Generating inferences from written and spoken language: A comparison of children with visual impairment and children with sight. British Journal of Developmental Psychology ,24,337-351.

EK, U., Fellenius ,K., & Jacobson , L.(2003). Reading acquisition , cognitive and visual development , and self-esteem in four children with cerebral visual impairment. Journal of visual impairment and blindness , 97(12),741-754.

Fahey , T. D., Insel. P. M., & Roth , W. T. (2003). Fit and well: core concepts and labs in physical fitness and wellness. Boston: McGraw-Hill.

Gardner, H. (2003). Multiple intelligences after twenty years. paper presented at the meeting of the American educational research association. retrieved august 24,2008 from: http://www.pz.harvard.edu/PIs/HG-MI_after-20_years.pdf

Jacobson , L., EK , U., Fernell , E., Flodmark , O., & Broberger U. (1996). visual impairment in preterm children with periventricular leukomalacia-visual, cognitive and neuropaediatric characteristics related to cerebral imaging. Dev Med Child Neurol, 38, 724-735.

Klein ,D. (2003). Rethinking the multiplicity of cognitive resources & curricular representations. journal of curriculum studies, 35, (1), 45-81. (online). Available: http//www.tandf.co.uk/journals.

Maller , S. J. (2003). Intellectual Assessment of Deaf People: A critical Review of core concepts and Issues. In m. Marschark,& p. Spencer (Eds). Handbook of deaf studies, language and education. New York: Oxford University Press, 451-463.

McKenzie, W. (1999). multiple intelligences: its not how smart you are, its how you are smart , education world.

Monegato ,.(2007). Comparing the effects of congenital and late visual impairment on visuospatial mental abilities. Journal Of Visual Impairment and Blindness , 101 (5) , 278-295.

Nunes, Terezinha&Moreno, Constanza.(2002). An Intervention Program for romoting Deaf Pupils Achievement in Mathematics through Multiple Intelligences Styles. Journal of Deaf Studies and deaf Education, Vol. 7 Num.2,Spring.

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

Penrod , W. M., Haley , C. D., & Matheson , L. P. (2005). A model for improving science teaching for students with visual impairments , View , 37(2) , 53-58.

Retting, Michael.(2003).Multiple Intelligences and Problem - solving among Deaf Students. Journal of psycho-Educational Assessment.9 (4). 354-360.

Rojers, Terry. (2001). The effects of early intervention multiple intelligence program on hearing impaired children. Journal of American Academic Audiol: 14; 84-101.

Snyder, R. (2003).The Relationship Between Learning styles, Multiple Intelligences and Academic Achievement of High School Deaf Students. High school journal, 83, 2, pp: 11-21.

Susan, D. & Dale, S.(2004). multiple intelligences and reading achievement: an examination of the Teal inventory of multiple intelligences. Journal of Experimental Education, 73, 1, pp12-41.