درجة ممارسة معلمي اضطرابات اللغة والتواصل لاستراتيجيات الذكاء اللغوي في برامج ومعاهد التربية الخاصة بالمدينة المنورة

إعـــداد:

أ. طالب ماشع دليم الحربي

ماجستير التربية الخاصة قسم التربية كلية اللغة العربية والدراسات الإنسانية
الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة المملكة العربية السعودية

د. هلال محمد الحارثـــــي

أستاذ علم النفس المشارك بقسم التربية كلية اللغة العربية والدراسات
الإنسانية الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة المملكة العربية السعودية

درجة ممارسة معلمي اضطرابات اللغة والتواصل لإستراتيجيات الذكاء اللغوي في برامج ومعاهد التربية الخاصة بالمدينة المنورة

أ. طالب ماشع دليم الحربي
ماجستير التربية الخاصة قسم التربية كلية اللغة العربية والدراسات الإنسانية
الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة المملكة العربية السعودية

د. هلال محمد الحارثـــــي
أستاذ علم النفس المشارك بقسم التربية كلية اللغة العربية والدراسات
الإنسانية الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة المملكة العربية السعودية

• **المستخلص:**
هدف البحث إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمي اضطرابات اللُّغة والتواصل لإستراتيجيات الذكاء اللغوي في برامج ومعاهد التربية الخاصَّة في المدينة المنورة، والكشف عن دلالة الفروق في استجابات المعلمين تُعزى إلى متغيرات تصنيف إعاقة الطلبة، والنوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة في مجال التدريس، والمؤهل الدراسي). واستخدمت البحث المنهج الوصفي التحليلي، وباستخدام أسلوب الحصر الشامل طُبِّقت استبانةٌ (من إعداد الباحث)، على جميع أفراد المجتمع، وتكونت العينة النهائية للبحث من (١٢١) معلما ومعلمة من معلميّ برامج ومعاهد التربية الخاصة في المدينة المنورة، ويعملون في جميع المراحل الدراسية. وأظهرت النتائج ممارسة معلمي اضطرابات اللغة والتواصل لإستراتيجيات الذكاء اللغوي في برامج ومعاهد التربية الخاصَّة في المدينة المنورة بدرجة كبيرة، وجاءت إستراتيجية العصف الذهني في مقدمة الإستراتيجيات الممارَسة، تليها إستراتيجية السرد القصصي، ثم إستراتيجية التسجيل الصوتي، تليها إستراتيجية النشر، وأخيرًا إستراتيجية كتابة اليوميات، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في درجة ممارسة معلمي اضطرابات اللغة والتواصل لإستراتيجيات الذكاء اللغوي في برامج ومعاهد التربية الخاصة بالمدينة المنورة تُعزى إلى نوع الإعاقة لدى الطلبة، أو عدد سنوات الخبرة في مجال التدريس، أو المؤهل الدراسي للمعلم، ووجود فروق دالة إحصائيًّا تُعزى إلى اختلاف النوع الاجتماعي لصالح المعلمين.

الكلمات المفتاحية: معلمو اضطرابات اللغة والتواصل، إستراتيجيات الذكاء اللغوي، برامج ومعاهد التربية الخاصة بالمدينة المنورة.

The extent to which teachers of language and communication disorders practice linguistic intelligence strategies in special education programs and institutes in Madinah.

Talib Mashi Dalim Al-Harbi & Dr. Hilal Mohammed Al Harithi

Abstract:

The study aimed to reveal the degree to which teachers of language and communication disorders practice linguistic intelligence strategies in special education programs and institutes in Medina, and to reveal the significance of the differences in teachers' responses attributable to the variables of students' disability classification, gender, years of experience in the field of teaching, and academic qualification. The study used the descriptive analytical approach, and using the comprehensive inventory method, a questionnaire (prepared by the researcher) was applied to all members of the community, consisting of (156) male and

female teachers, and the sample obtained consisted of (121) male and female teachers, working in education programs and institutes. Private in Medina.The results showed that teachers of language and communication disorders practiced linguistic intelligence strategies to a large extent in special education programs and institutes in Medina, and the brainstorming strategy came at the forefront of the strategies practiced, followed by the storytelling strategy, then the audio recording strategy, followed by the publishing strategy, and finally the diary writing strategy. The results showed that there are no statistically significant differences in the degree to which teachers of language and communication disorders practice linguistic intelligence strategies in special education programs and institutes in Medina attributable to the type of disability of the student, the number of years of experience in the field of teaching, or the academic qualification of the teacher, and the presence of statistically significant differences attributable to Gender difference in favor of teachers.

Keywords: Teachers Language and Communication Disorders - Linguistic Intelligence Strategies - Special Education programs and institutes in Madinah

• مقدمة:

شهد العالم تطوراتٍ عديدةً ومتسارعةً في جميع جوانب الحياة؛ بما فيها التربية والتعليم، وتغيرت النظرة السائدة حول ذكاء الإنسان، فبعد أن كان يُنظر إليه على أنه ذكاء واحد ظهرت نظرية هوارد جاردنر عام ١٩٨٣م التي تقوم على أساس أنَّ الذكاء الإنساني لا يقتصر على نوع واحد؛ بل توجد ذكاءات متعددة، وتتوفر لدى الفرد بنسب متفاوتة؛ مما يحتِّم على المعلم معرفتها وتطبيقها.

ولكَيْ يقوم المعلم بالدور المنوط به لا بدَّ أن يكون مؤهلًا تربويًّا في هذا المجال، وأن تتوافر فيه الكفايات والمهارات المعرفية والأدائية والسلوكية في مجال تخصصه، خاصة بعد أن أحدثت نظرية الذكاءات المتعددة ثورة كبيرة في مجال التعليم، وحوَّلت الذكاء من المستوى التجريدي إلى المستوى العملي التطبيقي، وجعلت الطلاب يتعلمون بشكل أفضل، ويحققون ذواتهم من خلال ممارسة مختلف الأنشطة التي تتفق مع ميولهم، واهتماماتهم، وأساليب تعليمهم وتعلمهم، وأكدت أنَّ المعلم يحتاج إلى التمكن من المهارات التدريسية الفعَّالة؛ لكي يمارس عمله بكفاءة عالية وفاعلية (الفقيهي، ٢٠١٢).

ويُعد مدخل الذكاءات المتعددة من المداخل التي تساعد المعلمين على اكتساب مهارات وكفايات تدريسية فعَّالة؛ حيث يوفر مدخلُ الذكاءات المتعددة العديدَ من الإستراتيجيات التدريسية التي تعمل على تفعيل كفاءة أداء المعلمين؛ من خلال توفير عدد متنوع من الإستراتيجيات التدريسية، منها ما يتعامل مع المتغيرات العقلية، مثل: إستراتيجية العصف الذهني، وما وراء

المعرفة، ومنها ما يتعامل مع المتغيرات الاجتماعية، مثل: إستراتيجيات التعلم التعاوني والمناقشات، ومنها ما يتعامل مع الانفعالات، مثل: إستراتيجيات تحديد الأهداف، وضبط المناخ الانفعالي (سيد، ٢٠١٢).

ومن هذا المنطلق نجد أنَّ إستراتيجيات الذكاء اللغوي تبدو ذات أثر فعَّال 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؛ مما يُسهم في تعديل خططهم القرائيَّة، وإعادة تنظيمها أولًا بأول، ومراقبتهم لعملية فهمهم وقراءاتهم، ويتم هذا كله من خلال إجراءات وآليات استخدامهم لهذه الإستراتيجيات التي تأتي من أبرزها إستراتيجيات الذكاء اللغوي كإستراتيجيات تعلم جديدة تتضمن أنشطة لغوية مفتوحة تؤدي إلى إبراز وتنمية الذكاء اللغوي لدى المتعلمين، ومن هذه الإستراتيجيات: رواية القصص، واستدرار الأفكار للعصف الذهني، واستخدام التسجيل الصوتي على الأشرطة، وكتابة المفكرات اليومية، والمناقشات سواء في مجموعة كبيرة أو صغيرة، وإستراتيجية النشر (المقالات) (يوسف، ٢٠١٠).

وفي ضوء ما سبق تتضح أهمية استخدام إستراتيجيات الذكاءات المتعددة - بصفة عامة- وإستراتيجيات الذكاء اللغوي -بصفة خاصة- ومن هذا المنطلق تأتي البحث لتكشف عن درجة ممارسة معلمي اضطرابات اللغة والتواصل لإستراتيجيات الذكاء اللغوي في برامج ومعاهد التربية الخاصة في المدينة المنورة، في ضوء عدد من المتغيرات.

• مشكلة البحث:

من خلال عمل الباحث معلمًا لاضطرابات اللغة والتواصل في برامج ومعاهد التربية الخاصة بالمدينة المنورة، وكذلك حضوره العديد من الدورات وورش العمل التي تهتم بهذا الجانب؛ لاحظ أهمية ممارسة إستراتيجيات الذكاء اللغوي من قِبَل معلمي التربية الخاصة؛ لما لها من أثر إيجابي على الطلاب من ذوي الإعاقة في عملية تعلمهم؛ لتحقيق التواصل اللغوي السليم مع الطلاب، إلا أنه -وفي حدود علمه وإمكاناته- لم يجد دراسة تكشف عن درجة ممارسة معلمي اضطرابات اللغة والتواصل لهذه الإستراتيجيات.

وتبلورت مشكلة البحث في ذهن الباحث من خلال اطلاعه على العديد من الدراسات التي تبين أهميَّة ممارسة المعلمين لإستراتيجيات الذكاء اللغوي، وأهميَّة هذا الأمر في العملية التعليمية بشكل عام. ومن هذه الدراسات: دراسة النعيمي (٢٠١٦) التي توصلت إلى أهمية اعتماد إستراتيجية الذكاء اللغوي في تدريس مادة التعبير؛ لأنها تثير التفكير، ونشاط الطلاب، وتبعث الرغبة والسرور، ودراسة عبدالله (٢٠١٦) التي توصلت إلى أهمية استخدام

بعض إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة، -ومنها: الذكاء اللغوي- في تنمية بعض مهارات التفكير التأمُّلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

ومن هنا تبرز مشكلة البحث في الكشف عن درجة ممارسة معلِّمي اضطرابات اللغة والتواصل لإستراتيجيات الذكاء اللغوي في برامج ومعاهد التربية الخاصة بالمدينة المنورة؛ وذلك من خلال الإجابة عن السؤال التالي:

ما درجة ممارسة معلمي اضطرابات اللغة والتواصل لإستراتيجيات الذكاء اللغوي في برامج ومعاهد التربية الخاصة بالمدينة المنورة؟

وتتفرع منه الأسئلة التالية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي اضطرابات اللغة والتواصل لإستراتيجيات الذكاء اللغوي في برامج ومعاهد التربية الخاصة بالمدينة المنورة تُعزى إلى تصنيف إعاقة الطلبة (فكري- سمعي- بصري- توحُّد)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي اضطرابات اللغة والتواصل لإستراتيجيات الذكاء اللغوي في برامج ومعاهد التربية الخاصة بالمدينة المنورة تُعزى إلى متغير النوع الاجتماعي (معلم- معلمة)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي اضطرابات اللغة والتواصل لإستراتيجيات الذكاء اللغوي في برامج ومعاهد التربية الخاصة بالمدينة المنورة تُعزى إلى سنوات الخبرة في التدريس (٥ سنوات فأقل- أكثر من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات- أكثر من ١٠ سنوات إلى ١٥ سنة- أكثر من ١٥ سنة)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي اضطرابات اللغة والتواصل لإستراتيجيات الذكاء اللغوي في برامج ومعاهد التربية الخاصة بالمدينة المنورة تُعزى إلى المؤهل الدراسي للمعلم (بكالوريوس تخصص اضطرابات لغه وتواصل- دراسات عُليا تخصص اضطرابات لغة وتواصل)؟

• أهداف البحث:

- الكشف عن درجة ممارسة معلمي اضطرابات اللغة والتواصل لإستراتيجيات الذكاء اللغوي في برامج ومعاهد التربية الخاصة بالمدينة المنورة.
- التعرف على الفروق في درجة ممارسة معلمي اضطرابات اللغة والتواصل لإستراتيجيات الذكاء اللغوي في برامج ومعاهد التربية الخاصة بالمدينة المنورة التي تُعزى إلى تصنيف إعاقة الطلبة (فكري- سمعي- بصري- توحد).

- التعرف على الفروق في درجة ممارسة معلمي اضطرابات اللغة والتواصل لإستراتيجيات الذكاء اللغوي في برامج ومعاهد التربية الخاصة بالمدينة المنورة التي تُعزى إلى النوع الاجتماعي (معلم- معلمة).
- التعرف على الفروق في درجة ممارسة معلمي اضطرابات اللغة والتواصل لإستراتيجيات الذكاء اللغوي في برامج ومعاهد التربية الخاصة بالمدينة المنورة التي تُعزى إلى الخبرة في التدريس (٥ سنوات فأقل- أكثر من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات- أكثر من ١٠ سنوات إلى ١٥ سنة- أكثر من ١٥ سنة).
- التعرف على الفروق في درجة ممارسة معلمي اضطرابات اللغة والتواصل لإستراتيجيات الذكاء اللغوي في برامج ومعاهد التربية الخاصة بالمدينة المنورة التي تُعزى إلى المؤهل الدراسي (بكالوريوس- دراسات عُليا).

• أهمية البحث:

تمثلت أهمية البحث في جانبين: أولهما نظري، والثاني تطبيقي ، وذلك كما يلي:

• أولًا - الأهمية النظرية:

- يستمد البحث أهميتها من أهمية إستراتيجيات الذكاء اللغوي في العملية التعليمية، خاصة في برامج ومعاهد التربية الخاصة.
- يستمد البحث أهميتها من أهمية المتغيرات التي تتناولها بالبحث والبحث، حيث يُعد مفهوم الذكاء اللغوي، من المتغيرات المهمة لدى الطلاب، لا سيّما الطلاب ذوي اضطرابات اللغة والتواصل.
- يستمد البحث أهميّته أيضًا من أهمية مجتمع البحث (طلاب اضطرابات اللغة والتواصل في برامج ومعاهد مدارس المدينة المنورة)؛ وذلك لما لهذه الفئة من أهمية كبيرة في المجتمع السعودي.
- يقدم البحث أدلّة علميّة وبحثيّة تكشف عن درجة ممارسة معلمي اضطرابات اللغة والتواصل لاستراتيجيات الذكاء اللغوي في برامج ومعاهد التربية الخاصة بالمدينة المنورة.
- يؤمل من البحث دعم بحثي في مجال اضطرابات اللغة والتواصل واستراتيجيات الذكاء اللغوي.
- يعدّ البحث – على حد علم الباحث- من أولى الدراسات التي تناولت درجة ممارسة معلمي اضطرابات اللغة والتواصل لإستراتيجيات الذكاء اللغوي في برامج ومعاهد التربية الخاصة بالمدينة المنورة.
- من المؤمل أن تكون هذه المحاولات من قبل الباحث ذات فائدة للباحثين في مجال التربية الخاصة.
- قد يسهم البحث في إثراء المكتبة العربية، وبيان أهمية ممارسة معلمي اضطرابات اللغة والتواصل لإستراتيجيات الذكاء اللغوي.

- **ثانيًا - الأهمية التطبيقية:**

- يفيد البحث في التحقق من درجة ممارسة معلمي اضطرابات اللغة والتواصل لإستراتيجيات الذكاء اللغوي في برامج ومعاهد التربية الخاصة بالمدينة المنورة.
- يفيد البحث القائمين على التربية والتعليم ، وذلك بما تقدمه من نتائج يمكن أن تمثل واحداً من الأساسات لاستخدام الذكاء اللغوي في معالجة اضطرابات اللغة والتواصل.
- تزويد المكتبة العربية بمقياس – من إعداد الباحث- لقياس درجة ممارسة معلمي اضطرابات اللغة والتواصل لاستراتيجيات الذكاء اللغوي.
- يعطي البحث مؤشرات لمعلمي اضطرابات اللغة والتواصل نحو درجة تطبيق إستراتيجيات الذكاء اللغوي في تدريسهم لطلاب التربية الخاصة.
- يستمد أهميته من أهمية مجتمع البحث.
- قد تساعد نتائج البحث معلمي ومعلمات اضطرابات اللغة والتواصل في تطوير أدائهم المهني.
- قد تفيد نتائج البحث في إقامة دورات وبرامج تدعم طرق استخدام إستراتيجيات الذكاء اللغوي في تدريس طلاب التربية الخاصة.
- قد تشجع نتائج البحث المدارس على توفير البيئة الصفية المناسِبة التي تساعد المعلمين على تطبيق إستراتيجيات الذكاء اللغوي لطلبتهم من ذوي الإعاقة.
- قد يسهم البحث في لفت نظر صُناع القرار في التربية الخاصة إلى أهمية ممارسة معلمي اضطرابات اللغة والتواصل لإستراتيجيات الذكاء اللغوي.

- **حدود البحث:**

أُجري البحث وفقاً للحدود التالية:

- حدود موضوعية: سوف يتناول البحث الكشف عن درجة ممارسة معلمي اضطرابات اللغة والتواصل لإستراتيجيات الذكاء اللغوي وهي إستراتيجية السرد القصصي وإستراتيجية العصف الذهني وإستراتيجية التسجيل الصوتي وإستراتيجية كتابة اليوميات وإستراتيجية النشر في برامج ومعاهد التربية الخاصة في المدينة المنورة في ضوء بعض المتغيرات (تصنيف إعاقة الطلبة، النوع الاجتماعي، الخبرة في التدريس، المؤهل الدراسي).
- حدود مكانية: برامج ومعاهد التربية الخاصة بمدارس المدينة المنورة.
- حدود بشرية: معلمي ومعلمات اضطرابات اللغة والتواصل في برامج ومعاهد مدارس المدينة المنورة في جميع المراحل الدراسية.
- حدود زمانية: في الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي ١٤٤٤هـ.

• مصطلحات البحث:

[١] الممارسة:

يعرِّفها الصغير والنصار (٢٠٠٢) بأنها: السلوكيات، والأفعال، والطرق التي يستخدمها المعلم داخل الصف لتقديم المادة التعليمية؛ بغرض إحداث التعلم لدى الطلاب.

وتعرَّف إجرائيًّا في هذا البحث بأنها: السلوكيات والأفعال والطرق المنبثقة من إستراتيجيات الذكاء اللغوي، والتي يستخدمها معلمو اضطرابات اللغة والتواصل داخل الصف؛ بغرض تحسين تعلم الطلبة استماعًا وتحدثًا.

[٢] درجة ممارسة:

وتعرَّف إجرائيًّا في هذا البحث بأنها: الدرجة التي يحصل عليها معلمو اضطرابات اللغة والتواصل بناءً على إجابتهم على الاستبانة.

[٣] معلمو اضطرابات اللغة والتواصل:

يعرَّف معلم اضطرابات اللغة والتواصل -حسب القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة- بأنه: الشخص المسؤول عن تشخيص حالات اضطراب التواصل لدى التلاميذ في المدرسة والمعهد، ويكون من مهامه أيضًا عمل الخطط العلاجية والتدريبية اللازمة حسب التشخيص الفردي (وزارة التعليم، ١٤٢٢).

ويمكن تعريفهم إجرائيًّا في البحث بأنهم: المعلمون والمعلمات المؤهَّلون أكاديميًّا وتربويًّا، المتخصصون في اضطرابات اللغة والتواصل، ويعملون في معاهد وبرامج التربية الخاصة بالمدينة المنورة عام ١٤٤٤هـ.

[٤] الإستراتيجية:

هي خطة محكمة البناء ومرنة التطبيق، يتم فيها استخدام كافة الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مُثلى لتحقيق الأهداف المرجوَّة (زيتون، ١٩٩٩).

[٥] الذكاء اللغوي:

هو القدرة على استخدام الكلمات بكفاءة شفويًّا أو كتابيًّا، والقدرة على معالجة البناء اللغوي، وترتيب الكلمات، وفهم معانيها (Gardner, 1983)

[٦] إستراتيجيات الذكاء اللغوي:

تعرَّف بأنها: خطط عامة، وتشمل مجموعة من الخطوات والممارسات المتتابعة، وتتضمن الطرق، والقدرات العقلية، والأساليب، والوسائل، والأدوات، والأنشطة التدريسية، وأساليب التقويم التي تتناسب مع الذكاء اللغوي (السالم، ٢٠٢٠).

وتعرَّف إجرائيًّا في البحث بأنها: الإجراءات التي يتخذها معلمو اضطرابات اللغة والتواصل نحو تحقيق الأهداف التعليمية بطريقة مُثلى، وبالوسائل التعليمية المناسبة، وبالاستناد إلى الإستراتيجيات التي تنمِّي وتطوِّر الذكاء اللغوي لدى الطلبة ذوي اضطرابات اللغة والتواصل.

[٧] برامج ومعاهد التربية الخاصة:

برامج التربية الخاصة: هي برامج ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة المقدَّمة في المدارس العادية، ومعاهد وبرامج التربية الخاصة (وزارة التعليم، ١٤٢٢).

معاهد التربية الخاصة: هي مدارس داخلية أو نهارية تخدم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة فقط (وزارة التعليم، ١٤٢٢).

وتعرَّف إجرائيًّا بأنها: البرامج والمعاهد التي تُقدم الخدمات التعليمية والتربوية التي تتضمَّن تعديلات خاصة، سواء في المناهج، أو الوسائل، أو طرق التعليم؛ استجابة للحاجات الخاصة لمجموع الطلاب ذوي الإعاقة في برامج ومعاهد التربية الخاصة بالمدينة المنورة.

• الإطار النظري:

• الجذور التاريخية لنظرية الذكاءات المتعددة:

كانت نظرة علماء النفس الأوائل تقوم على افتراض أنَّ الذكاء أحادي الأصل، أو عامل واحد عام، ويمثل الذكاء أحد الأبعاد المميِّزة للشخصية، والتي تظهر وتتضح بشكل أكبر مع النمو الفردي، وقد حدد بينيه (Binet) الذكاء بوصفه القدرة على التوجيه المباشر للفكر، أو القدرة على اتخاذ موقف، والقدرة على التكيف المباشر مع المواقف الجديدة، والقدرة على نقد وتقويم الذات. ويعد (بينيه) من أوائل العلماء في تصميم مقياس للذكاء بناءً على طلب من وزير التربية الفرنسي عام ١٩٠٥م. كما اقترح سبيرمان (Spearman) أن الذكاء له عامل عام؛ وذلك بعد ملاحظته للارتباطات الموجبة العالية لاختبارات القدرات العقلية المختلفة فيما بينها، وقد ظهرت أولى الأفكار التي نظرت إلى النشاط العقلي من ناحية تطور العوامل المتعددة على يد (ثورنديك) الذي نظر إلى الذكاء بوصفه عددًا من القدرات الخاصة التي تميز السلوك الذكي، ووصف القدرات المكوِّنة للنشاط العقلي بالقدرة الميكانيكية التي تختص بمعالجة الحركات الميكانيكية، والقدرة على التجريد، وتختص بالأفكار والرموز والقدرة على التكيف الاجتماعي، وتختص بالتعامل مع الناس والتأثير فيهم (إبراهيم والسعيد، ٢٠١٧).

كما أظهرت أبحاث جاردنر أن القدرة المعرفية تعددية، وأن المتعلمين يمكنهم إحراز تقدم أكبر إذا أتيحت لهم الفرصة لاستخدام نقاط القوة

لديهم من خلال إتقان المواد، ووجد جاردنر أن أبحاثه الخاصة تقوده إل الاهتمام المتزايد بقضايا الذكاء البشري، ونشأ هذا الاهتمام من خلال عاملين متباينين؛ أحدهما نظري في المقام الأول، والآخر عملي إلى حد كبير، ونتيجة لتلك الدراسات التي تسهم في تطوير القدرات المعرفية والقدرة على استخدام الرموز؛ كان مقتنعًا بأن نظرة بياجيه إلى العقل مَعيبة؛ ولذلك اقترح عددًا من الذكاءات البشرية، وقد عرَّف الذكاء باعتباره القدرة على حل المشكلات، أو إنتاج المنتجات التي هي ذات قيمة في بيئة ثقافية واحدة أو أكثر، مع وضع مجموعة من المعايير لما يعتبر ذكاءً بشريًّا، ويشير إلى أنه ليس هناك ارتباط ضروري بين أنواع الذكاءات المختلفة (كاظم وزاير، ٢٠٢١).

وقد لاحظ جاردنر أن هناك أفرادًا يمتلكون قدرات عقلية عالية لكنَّ درجاتهم متوسطة في اختبارات الذكاء؛ ومن ثَمَّ تيقن بأن الذكاء مكون من ذكاءات متعددة، وكل ذكاء يعمل بشكل مستقل عن الآخر، والتي تتمثل في: الذكاء اللغوي اللفظي، والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء المكاني والبصري، والذكاء البدني الحركي، والذكاء الموسيقي، والذكاء الاجتماعي، وكذلك الذكاء الشخصي (الغصن، ٢٠٢٠).

وقد لاقت هذه النظرية استحسانًا واهتمامًا كبيرًا من المختصين؛ حيث انتُقِد الاتجاه التقليدي في دراسة وقياس الذكاء؛ والذي توصلوا من خلاله إلى ما يلي (إبراهيم والسعيد، ٢٠١٧):

- الذكاء العام المَقِيس بالطريقة التقليدية لا يستطيع أن يغطي كل جوانب الذكاء، كما جعل الذكاء غير مرن. أما نظرية جاردنر فترى أن الذكاء أكثر مرونة وقابلية للفهم، وأن مفهوم الذكاء عملية نمو تتزايد نتيجة تراكم المعرفة، وتأثير الثقافة، وليس نتيجة مفهوم ضيق.
- اختبارات الذكاء التقليدية تشتمل على مواد وبنود ليست لها صلة بالفرد، وغير مألوفة من ناحية التصميم.
- القياس التقليدي للذكاء يُقيِّم ويُقدِّر مستوى الأفراد في نطاق أحادي ضيق.
- الذكاء المَقيس بالطريقة التقليدية يحدد مجالًا معينًا أو تنظيمًا بعينه، أما منظور الذكاء المتعدد فينظر إلى الذكاء باعتباره قدرة سيكولوجية بيولوجية يمكن الحصول عليها بمدًى أكبر أو أقل كنتيجة للعوامل الثقافية، والدافعية، والخبرة التي تؤثر على الفرد.

ومن خلا ل ما عُرِضَ يتضح أن نظرية جاردنر قد وسَّعت مفهوم الذكاء البشري، متجاوزة الحدود التي رسمتها النظريات التقليدية، والتي أسندت الذكاء إلى العامل الوراثي، حيث ركزت نظرية جاردنر على أن الذكاء يرتبط بالإطار الطبيعي والاجتماعي الذي يحيا فيه الفرد.

• **مفهوم الذكاء اللغوي:**

حظي الذكاء اللغوي باهتمام بالغٍ من الباحثين والدارسين؛ نظرًا لأهمية اللغة؛ فهي الوسيلة الأكثر فعالية في التواصل بين الأفراد، سواء كان هذا التواصل اجتماعيًّا، أو ثقافيًّا، أو تربويًّا، فهو مركب معقد ينفرد به الإنسان دون غيره من المخلوقات؛ حيث يستخدمه في التعبير عن أفكاره، ومشاعره، ومعتقداته، وخبراته، كما أنها ترتبط -ارتباطًا وثيقًا- بجميع المجالات الأدبية والعلمية (محمد، ٢٠٢١).

وتعد اللغة وظيفة إنسانية تميز الإنسان عما هو غير إنسان؛ بل تُعد من أهم شروط الإنسانية. وتعرَّف اللغة في المعجم الوسيط بأنها: أصوات يعبِّر بها كل قوم عن أغراضهم؛ ومن ثَمَّ فهي القدرة على الاتصال بالآخرين، بما في ذلك كافة أشكال الاتصال، وأنواعه، وهي التي يتم فيها التعبير عن الأفكار والمشاعر في شكلٍ رموز، بحيثٍ يمكن لتلك الرموز أن تنقل المعاني للآخرين، وتشمل -طبقًا لذلك- أشكالًا مختلفة ومتنوعة للاتصال، مثل: الكتابة، واستخدام العلامات، والإشارات، وتعبيرات الوجه، والإيماءات، والتعبير الصامت بالحركة والأفعال (فرح وحسن، ٢٠١٥).

ويُعد الذكاء اللغوي أول ذكاء لجاردنر، ويتمثل في جميع أشكال التعامل مع اللغة، سواء كانت مكتوبة، أو مقروءة، أو مسموعة، وهو أكثر أنواع الذكاءات صلة بالنجاح في البحث، وفي تقييم مستوى التعليم لدى الطلاب (Malcolm, 2002, 7)، والذكاء اللغوي هو: "قدرة الفرد على استخدام اللغة الأم -وربما لغات أخرى- في التعبير عما لديه من مشاعر وأفكار، وفهم الآخرين" (Daniel, 2001, 127).

ومن ثَمَّ فإنَّ الذكاء اللغوي أحد أنواع الذكاءات المتعددة المتمثل في قدرة الفرد على توليد المفردات والتراكيب اللغوية، واستعمالها وتوظيفها بما يتناسب مع المواقف التي تواجهه في الحياة اليومية، كما يتضمَّن الذكاء اللغوي القدرة على تعلم اللغات، والقدرة على استعمال اللغة في تحقيق بعض الأهداف، كما يتضمَّن القدرة على إدراك المعاني الضمنية للغة، والقدرة على استعمال اللغة للتعبير عما يدور داخل الفرد بشكل بلاغي، ويتميز أصحاب هذا النوع من الذكاء بحب القراءة والكتابة، ورواية القصص، ويتميزون بالقدرة العالية على التذكر (عبدالكريم وآخرون، ٢٠٢٠).

ويعرَّف الذكاء اللغوي بأنه: "قدرة الفرد على أن يكون حساسًا للغة المكتوبة والمنطوقة، والقدرة على استخدامها لتحقيق أهداف معينة، وتوظيفها شفويًّا أو كتابيًّا، وتعتبر منطقة بروكا بالنصف الأيسر للدماغ هي المسؤولة عن هذا النوع من الذكاء" (الرشيدي، ٢٠١٨، ص١٠).

ويضيف (Yogatama et al, 2019) تعريف الذكاء اللغوي بأنه: "القدرة على إعادة استخدام المعرفة المكتسبة سابقا حول قاموس اللغة، وبناء الجملة، والدلالات والأعراض البراغماتية للتكيف مع المهام الجديدة بشكل أسرع".

كما يعرَّف بأنه: "القدرة على امتلاك اللغة والتمكن من استخدامها، ويطلق عليه: الذكاء اللفظي، ويضم قدرات استخدام المفردات اللغوية، والقيام بالتحليل اللفظي، وفهم المادة اللفظية، وفهم المجاز والاستعارة، وهو القدرة على استخدام الكلمات بكفاءة شفهيًّا، وذلك بعد تدريب المعلم عليها؛ مما يجعل التلاميذ أكثر اندماجًا وفهمًا للمهارات اللغوية، وأكثر وعيًا بعمليات تفكيرهم (محمد وآخرون، ٢٠١٥، ص٨٥٠).

ويعرِّف توفيق (٢٠١٥، ص٥٥٨) الذكاءَ اللغويَّ بأنه: "القدرة الفعَّالة على استخدام اللغة في تحقيق أهداف معينة؛ مثل: التعبير عن النفس والمشاعر، وفهم معاني الألفاظ، والاستماع الفعَّال، وتذكر المعلومات والتعبير عنها، والتحدث بطلاقة وفاعلية".

ويعرَّف الذكاء اللغوي كذلك بأنه: "القدرة على الاستخدام العملي للغةِ والكلمات بكفاءة كوسيلة للتعبير والاتصال، ويتضمَّن هذا الذكاءُ القدرةِ على معالجة البناء اللغوي، والصوتيات، والمعاني، ويشمل ذلك القدرة الفعَّالة على التعبير عن النفس كتابيًّا أو شفهيًّا، وتذكر الأشياء، ويظهر ذلك بوضوح عند الكتاب، والشعراء، والمترجمين من الناس ذوي الذكاءات اللغوية العالية (الكاظم وزاير، ٢٠٢١، ص٣٦).

كما يعرَّف الذكاء اللغوي بأنه: "القدرة على استخدام الكلمات بفاعلية، والبراعة في تركيب الجمل، ونطق الأصوات، وتَعرُّف معاني الألفاظ، حيث يشمل جميع القدرات اللغوية؛ من محادثة، واستماع، وقراءة، وكتابة" (الغصن، ٢٠٢٠، ص٢٣٤٦).

ويضيف عيد (٢٠٢٢، ص٢٧٥) تعريفًا للذكاء اللغوي بأنه: "عبارة عن قدرة تتمثل في المهارة والبراعة في استخدام الأصوات، والكلمات، والعبارات، والتراكيب اللغوية المتنوعة، بما يشمل التفوق في الفهم، والتعبير اللغوي الشفهي والمكتوب في السياقات اللغوية المختلفة داخل البيئات الأكاديمية، والمهنية، والاجتماعية؛ بما يُظهر تميزَ وتفوقَ هذا الفرد بفرقٍ دالٍ إحصائيًّا عن باقي الأفراد ممن هم أقل منه في هذا النمط من الذكاء".

- **إستراتيجيات الذكاء اللغوي:**

تُعطي إستراتيجية التدريس للذكاء اللغوي الفرصة للطلاب للتحدّث عن كل ما يَجولُ في أذهانهم، وعمّا يريدون التحدّثَ فيه، ويكون ذلك بشكل شفهي أمام أقرانهم، كما تُسهم في إعطاء الفرصة للطلاب بالكتابة أو

الحديثِ عن قصة معينة، ويمكن استخدام العديد من إستراتيجيات التدريس للذكاء اللغوي؛ منها القصة، وكذلك العصف الذهني، كما أن هناك إستراتيجية التسجيل الصوتي، وكذلك إستراتيجية كتابة اليوميات، وكذلك إستراتيجية النشر، وهي نشر كتابات التلاميذ في مجلة الفصل، أو المدرسة (الكاظم وزاير، ٢٠٢١).

وتتضمن إستراتيجيات تدريس الذكاء اللغوي العديد من المحاور المهمة، ويمكن عرض أبرزها من خلال النقاط التالية:

- الأسلوب القصصي: تعدّ إستراتيجية الحكاية القصصية من أبرز الوسائل الفاعلة التي تسهم في نقل المعرفة للعلوم الإنسانية، وهي غير مقتصَرة على تعلم اللغة فقط؛ بل يمكن استخدامُها -أيضًا- في الكثير من مجالات العلوم المختلفة. ويجب توافر الصدق والواقعية في الحكاية القصصية، والابتعاد عن الخرافات؛ بهدف الشرح وإيصال الفكرة، وذلك لأن الهدف من القصة هو أخذ العبرة، والاتعاظ بها (الرشيدي، ٢٠١٨). ويسهم الأسلوبِ القصصي في نسج الأفكار والمفاهيم والأهداف التعليمية الأساسية -عادة- على نحو مباشر للطلاب، وتعد القصة وسيلة مهمة لنقل المعرفة عبر التاريخ؛ حيث يمكن تطبيقها في العديد من المواد الدراسية لتعزيز الكفاءة اللغوية، ولذلك، ينبغي أن ينظر إليها كأداة تدريس حيوية، وهي موجودة في كل ثقافات العالم منذ القِدم، وتساعد في نقل الأفكار والمفاهيم والأهداف التعليمية الأساسية بشكل مباشر للطلاب.
- العصف الذهني: تعتمد إستراتيجية العصف الذهني على توليد وإنتاج أفكار وآراءٍ إبداعيةٍ من الأفراد والمجموعات؛ لحل مشكلة معينة، وتكون هذه الأفكار والآراء جيدة ومفيدة، ومِن ثَمّ وضْعُ الذهن في حالة من الإثارة والجاهزية؛ للتفكير في كل الاتجاهات، وتوليد أكبر قدْر من الأفكار الخلاقة حول المشكلة، أو الموضوع المطروح؛ بحيث يُتاح للفرد جوٌّ من الحريةِ الفكرية يسمح بظهور العديد من الآراء والأفكار الأصيلة، والمبدِعة، ومِن ثَمّ فهو أسلوب تعليمي وتدريبي يقوم على حرية التفكير، ويستخدم من أجل توليد أكبر كمّ من الأفكار؛ لمعالجة موضوع من الموضوعات المفتوحة من المهتمين أو المعنيين بالموضوع خلال جلسة قصيرة، والقدرة على توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة والمتكررة بشكل عفوي تلقائي حر التي تتطلب إنتاج الكثير من الأفكار اللفظية، والتي يمكن جمعها وكتابتها في الفصلِ، وفي مُناخ حُر غير نقدي، لا يَحُدُّ من إطلاق هذه الأفكار التي تعطي حلولا لمشكلة معينة مختارة سلفا، ومن ثَمّ غربلة هذه الأفكار، واختيار المناسب منها؛ ما يُمكِن استخدامُه كإستراتيجية للذكاء اللغوي (عبده، ٢٠٢١)، ومِن ثَمّ يمكن استخدام

العصف الذهني من خلال وضع كلمات قصيدة تؤلَّف في الصف، أو أفكار؛ بهدف وضع وتطوير مشروع جماعي، وذلك وَفقَ قواعدِ العصفِ الذهني، من خلال المشاركة في كل ما يدور في الذهن، ويتعلق بالموضوع، ولا توجّه أي انتقادات لأي فكرة، ووضع الأفكار بشكل عشوائي من خلال المعلم، ومن ثم تنظيمها، وترتيبها بشكل أفضل.

- استخدام آلة التسجيل الصوتي: وهذه الوسيلة تُعتبر وسيطًا تكنولوجيًّا يُعبِّر الطلابُ من خلاله على القدراتِ اللغوية التي تساعدهم على استخدام المهارات اللفظية في التواصل، وحل المشكلات التي تواجههم. وتُعد آلة التسجيل بديلا للتعبير، ويمكن استخدامها كأداة لجمع المعلومات في المقابلات -أيضًا- ويعد التسجيل الصوتي من أكثر أدوات وإستراتيجيات التعلم فاعلية في أي حجرة دراسية؛ وذلك لأنه يقدم للتلاميذ وسيلة يستطيعون من خلالها أن يعبّروا عن قدراتهم اللغوية، ويساعدهم على استخدام المهارات اللفظية في التواصل (عبدالكريم وآخرون، ٢٠٢٠). ولذلك، تساعد تلك الإستراتيجية في استخدام المهارات اللفظية في التواصل، وحل المشكلات، والتعبير عن المشاعر الداخلية، أو إرسال الرسائل الشفوية لطلاب آخرين.
- كتابة اليوميات: تعمل إستراتيجية كتابة اليوميات على تحفيز الطلاب على كتابة يومياتهم الشخصية بشكل مستمر؛ وذلك من أجل تدوين الملاحظات، وتعتبر هذه الكتابة لها خصوصية تشاركية بين المعلم والطالب، من خلال قراءات الطالب للكتابات التي يذكرها داخل الصف، ويمكن -أيضًا- استيعاب أنواع الذكاءات المتعددة مع بعضها البعض؛ بحيث يسمح لها بأن تضمّ الرسوم التخطيطية، والصور، والحوارات، وغيرها من البيانات اللفظية (عبدالحميد وجبر، ٢٠١٨).
- النشر: تهدف هذه الإستراتيجية إلى تغيير النمط التقليدي في استقبال الكتابات للطلاب، والتي تنتهي إلى التخلص منها بعد تصحيحها وإعادتها إليهم، وهي توصل رسالة إلى الطلاب بأن الكتابة أداة قوية وفعالة لتبادل الأفكار بين الناس، والتأثير فيهم. وهناك العديد من الصور للنشر، مثل: الكتابة على ورق، وتصويره، وتوزيعه، أو تقديمه لصحيفة للفصل، أو مجلة الحائط المدرسية، أو مجلة تقبل كتابات الطلبة، كما يمكن تجميع كتابات الطلاب في صورة كتاب يُجلد ويُوضَع في مكتبة المدرسة (الرشيدي، ٢٠١٨).
- المناقشات: يقصد بها المناقشات التي تتم بين المعلم والطلاب، أو بين الطلاب وبعضهم البعض، ويحدث عادة فيها تبادُلُ المواقفِ بين الطلاب ومعلمهم؛ ما يسمح بإشاعة جو من الحرية، والمشاركة الفعالة، واحترام الرأي الآخر؛ ما يجعل عملية التعلم أكثر متعة وبساطة (عبدالحميد وجبر، ٢٠١٨).

ويذكر عزيز (٢٠٢٣) عدة أدوات وإستراتيجيات أخرى لتدريس الذكاء اللغوي، تتمثل في: المحاضرات، مناقشات في مجموعة كبيرة ومجموعة صغيرة، أوراق عمل، أدلة، عصف ذهني، أنشطة تحريرية، ألعاب كلمات، حكاية القصص، الكتب الناطقة وشرائط التسجيل، الحديث المرتجل، المناظرات، كتابة المناظرات في دفتر، قراءة جماعية، القراءة للصف، استرجاع وحفظ الحقائق اللغوية، تسجيل صوتي لكلمات الفرد، استخدام تنسيق الكلمات، وإعداد صحيفة الصف.

- **مفهوم اضطرابات اللغة والتواصل:**

تشمل اضطرابات التواصل مجموعة واسعة من الظروف التي تواجه في جوهرها تحديات بالتواصل الفعال. وكما يوحي المصطلح؛ فإنها تشمل اضطرابات النطق، والتي تشير إلى الضعف في صياغة أصواتِ الكلام، والطلاقة، والصوت، فضلًا عن الاضطرابات اللغوية التي تشير إلى ضَعفٍ في استخدام النظام المنطوق (أو المكتوب)، وقد تنطوي على شكل اللغة من خلال القواعد النحوية، وعلم الصوتيات، وكذلك محتويات اللغة، ووظيفتها (القثامي والحميدي، ٢٠٢١).

كما أظهر بخش والحربي (٢٠٢٢، ص١١٤) تعريف اضطرابات التواصل بأنها: "ضعف أو عجز في القدرة على التواصل اللفظي، أو غير اللفظي، أو كليهما معًا، وتتراوح بدرجات مختلفة من طفيفةٍ إلى شديدةٍ جدًّا؛ وذلك تبعًا لشدةِ ونوعِ الاضطراب، الذي قد ينعكس سلبًا على مختلف جوانب حياة الفرد؛ كالجوانب الأكاديمية، واللغوية، والنفسية، والاجتماعية، والاستقلالية".

ووفقًا للجمعية الأمريكية للنطق واللغة والسمع؛ فإن الأفراد ذوي اضطرابات التواصل عادة ما يُظهرون تأخُّرًا أو بطأً في تطورِ واحدةٍ أو أكثرَ من المهاراتِ التالية: الطلاقة، التَعبير، فهم اللغة، شكل اللغة، إنتاج اللغة، المورفولوجيا، التداولية، بناء الجملة، الدلالات، الصوت (ASHA, 2001). ومِن ثَمّ؛ فإن الأشخاص ذوي اضطرابات التواصل يمكن تعريفهم بأنهم: "الأشخاص الذين شُخّصوا بأنهم يُعانون من أحد اضطرابات النطق واللغة ممن يلتحقون بمراكز خدمات التربية الخاصة، ومدارس الدمج، ومعاهد التربية الفكرية" (الشهري وعيسى، ٢٠٢١، ص٢٢٨)، ويذكر (طوخي والحربي، ٢٠٢٣، ص١٢٠) تعريفا لاضطرابات التواصل بأنها: "قصور الفرد في إرسالِ واستقبالِ المفاهيم، والرموز اللفظية، وغير اللفظية، فيؤثر على عملية تعلّمه وتحدّثه مع الآخرين؛ ما يؤدي إلى حاجة الطالب إلى تصميم برامج تربوية خاصة به".

وعرّفت الجمعية الأمريكية للسمع والكلام اضطراب اللغة على أنه: "ضعفٌ في نطق الطفل لأصوات الكلام، والطلاقة، والصوت، والفهم، واستخدام أنظمة الرموز المنطوقة، أو المكتوبة"، وكذلك أضافت الجمعية أن اضطرابات التواصل، هي: قصور الفرد، أو عدم قدرته على استقبال وإرسال ومعالجة وفهم مفاهيم، أو رموز اللغة، سواءً كانت لفظية أو غير لفظية (Asha, 2018).

كما تعرف اضطرابات اللغة بأنها: "استخدام الطلاب للكلمات والعبارات بشكل غير صحيح، وقلة المفردات لديهم، مع عدم القدرة على فهم الكلام الصادر إليهم، وتنقسم تلك الاضطرابات اللغوية إلى نوعين: اضطرابات اللغة التعبيرية، واضطرابات اللغة الاستقبالية" (اللقماني وطلافحة، ٢٠٢٣، ص١٤٢).

وقد عرف آرام (Aram) -كما جاء في الدباس (٢٠١٢، ص٧٩)- الاضطرابات اللغوية بأنها: "الاضطرابات التي تتضمّن الأطفال الذين يعانون من سلوكيات لغوية مضطربة تعود إلى نقص في وظيفة معالجة اللغة، قد تظهر على شكل أنماط مختلفة من الأداء، وتشكل بوساطة الظروف المحيطة في المكان الذي تظهر فيه".

ويقصد كذلك باضطرابات اللغة والتواصل أنها: الاضطرابات المتعلقة باللغة نفسها من حيث زمن ظهورها، أو تأخرها، أو سوء تراكيبها من حيث معناها وقواعدها، أو صعوبة قراءتها وكتابتها، وتشمل عدداً من المظاهر، وهي (عرعار وهاشمي، ٢٠١٦م، ص٧):

- تأخّر ظهور اللغة.
- فقدان القدرة على فهم اللغة، وإصدارها، أو ما يطلق عليها "الأفازيا".
- صعوبة الكتابة.
- صعوبة التذكر والتعبير.
- صعوبة فهم الكلمات، أو الجمل.
- عُسْرُ أو صعوبة القراءة.
- صعوبة تركيب الجملة، أو ما يُطلق عليه "عيوب اللغة".

ومِن ثَمّ؛ فإن اضطرابات اللغة -في العادة- هي إحدى اضطرابات التواصل، أو مشكلات التواصل، ولكنها تختلف عن الأفراد بعضهم ببعض؛ كلٌ حسب نوعية كلامه، وقد تكون تلك المشكلات من النوع الذي يلفت الانتباه، ويؤثر في طبيعة الرسالة المطلوبة إيصالها، أو أنها تكون مزعجة للسامع والمتكلم.

- **أسباب اضطرابات اللغة والتواصل:**

قد تنتج اضطرابات اللغة عن عوامل مختلفة؛ حيث إن إصابات الدماغ قد تؤدي إلى الحسبة الكلامية التي تتداخل في إنتاج اللغة، كما قد تؤدي

التهابات الأذن الوسطى المزمنة وإصابات الأذن الوسطى إلى الفقدان السمعي؛ ما قد يؤدي إلى صعوبات في تطوير واكتساب اللغة، والعديد من الاضطرابات اللغوية ذات العوامل الوراثية، فإذا لم تفسر الوراثية جميع اضطرابات اللغة؛ فإن المدخلات لها تأثير واضح على تطور المفردات واللغة على السواء، كما يمكن للبيئة أن تؤدي إلى ضعف تطور اللغة، ونقص الخبرات المثيرة لتطورها (بلكريش، ٢٠٢٠)، وتوجد العديد من الأسباب التي تؤدي إلى اضطرابات اللغة والتواصل، يمكننا عرضُها بشكل مفصّل فيما يلي (الغامدي والشهراني، ٢٠٢١):

- الأسباب الوظيفية: تكون -في الغالب- بسبب خلل في وظيفة الدماغ، كما هو الحال في صعوبات القراءة والكتابة، أو بسبب سوء التغذية، ونقصان الوزن؛ ما يؤثر على وظائف الدماغ.
- الأسباب العضوية: تعتمد اللغة -في العادة- على سلامة أجهزة الكلام، وترجع اضطرابات اللغة إلى إصابة في الجهاز العصبي، أو التنفسي، أو الصوتي، أو السمعي، أو من خلال الخلل في أجهزة النطق.
- الأسباب البيئية: تتمثل في استخدام أساليب التنشئة الاجتماعية الخاطئة في التربية، وتقليد الطفل الخاطئ للآخرين، وعدم التحفيز، أو التفاعل الصوتي مع الآخرين. ومن الجدير بالذكر، يؤثر الحرمان الثقافي والبيئي وما يوجد في البيئة من عوامل مؤثرة على اللغة والتواصل (الأحمدي والطقاطقة، ٢٠٢٢).
- الأسباب المتعلقة بالإعاقة: ترتبط اضطرابات اللغة ببعض الإعاقات، مثل: وجود إعاقة سمعية، أو بصرية؛ ما يؤثر سلبيًّا على اكتساب اللغة، كذلك ترتبط اضطرابات اللغة بمجموعة واسعة ومتنوعة من المتلازمات، مثل: متلازمة داون، ومتلازمة أسبرغر (التوحّد).

كما أضاف الدباس (٢٠١٣) الأسباب النفسية والاجتماعية التي قد يتعرّض لها الفرد، وتؤثر بشكل سلبي على الاضطرابات اللغوية؛ حيث إن القلق الناتجَ عن التوتر، والصراع، والخوف المكبوت، والصدماتِ الانفعالية، والانطواءِ، والعصبيةَ، وضعف الثقةِ بالنفس، والعدوانِ المكبوت، وكذلك الحرمانِ العاطفي؛ قد يؤدي إلى الإصابة باضطرابات النَطق والكلام. وتؤكد العديدَ من الدراسات أن هناك علاقة واضحة بين التمتمةَ والقلق الذي قد يصيب الفرد وبين اضطراباته اللغوية، ويُضاف إلى ذلك الأثر السلبي لانفصال الوالدين على الطفل، وكذلك قد يؤثر تعدد اللغات أو اللهجات على الطفل وقت اكتسابه اللغة، ويؤثر المستوى الثقافي للوالدين على مستوى اللغة لدى الأطفال.

- **أنواع اضطرابات اللغة والتواصل:**

يمكن تصنيف الاضطرابات اللغوية إلى عدد من الاضطرابات اللغوية، وهي كالتالي (الدباس، ٢٠١٢):

- اضطرابات الكلام: تشمل ضَعفَ المحصول اللُّغوي، وكذلك تأخّر الكلام لدى الأطفال في مراحل الطفولة المبكرة، والتأتأة، واللجلجة، وترديد الألفاظ أو الكلمات بدون مبرر، أو قصد، وكذلك تكرار عبارات لا معنى لها، والسرعة الزائدة في الكلام، وبعثرة الحديث، والبطء الزائد في الحديث أو الكلام، وخلط الكلمات، واستخدام كلمات ليس لها معنًى، وعدم إيصال المعنى المراد أو الغاية المرجوّة.
- اضطرابات النطق: ويقصد بها الاضطرابات التي تحدُث في عملية النطق، وطريقة لفظ الأصوات وتشكيلها، ومن أشكال اضطرابات النطق أن يكون الكلام غير واضح، وغير مفهوم، وهي اضطرابات نطقية؛ حيث يكون في كلام المصاب ارتعاش، وعدم تناسق، وتحتاج عملية النطق إلى جهد زائد؛ لإخراج الكلام، وعادة ما تكون المقاطع المنطوقة مفككة، ويكون توقيت الكلام غيرَ مناسبٍ، أو منطقي، ويُطلق على هذه الحالة "النطق المقطعي"، وكذلك يمكن -أحيانًا- أن يأخذ النطق شكلًا انفجاريًّا، وفي حالات أخرى يأخذ شكل كلام السكير، وينتج عن هذا الاضطرابُ عند إصابة الجهازِ العصبي المسؤول عن عملية النطق.
- اضطرابات الصوت: يمكن تقسيمها إلى اضطرابات عديدة؛ منها: اضطرابات في الإيقاع الصوتي، وتشمل ارتفاع الصوت وانخفاضه، والفواصل في الطبقة الصوتية، والصوت المرتعش، وهو صوت غير متناسب؛ حيث يكون سريعًا ومتوترًا، والصوت الرتيب الذي يأخذ شكلًا واحدًا غير قادر على التغير في الإيقاع. ويفسر علماء اللغة اضطرابات الصوت بأنها ترجع إلى النشاط الزائد للصوت؛ ما ينتج عنه إجهازٌ للحنجرة، أو نقص في النشاط الحركي للصوت (Sapeinza and Hicks, 2002).

كما تؤكد العديد من الأبحاث والدراسات أن أبرز أنواع اضطرابات اللغة والتواصل تتمثل فيما يلي (بلكريش، ٢٠٢٠):

- تأخر ظهور اللغة: بحيث لا تظهر الكلمة الأولى للطفل في العمر الطبيعي، بمعنى: توافق اكتساب اللغة مع عمر الطفل.
- الحبسة: فيها يعجز الطفل عن فهم اللغة المنطوقة، ولا يستطيع التعبير عن نفسه لفظيًّا بطريقة مفهومة.
- عُسر الكتابة: يعجز الطفل من خلالها عن الكتابة بشكل صحيح بما يوافق مَن هم في عمره الزمني.
- عسر التذكر والتعبير: تتمثل في صعوبة تذكر الكلمة المناسبة في المكان المناسب، ومن ثمّ التعبير عنها؛ ما يجعل الطفل يضع كلمة بدلًا من الأخرى دون تمييز.
- عسر الفهم اللغوي: يتجلّى في صعوبة فهم الكلمات أو الجمل المسموعة.

- صعوبة تركيب الجملة: تتمثل في صعوبة تركيب الكلمات من حيث قواعد اللغة؛ بهدف إعطائها المعنى الصحيح.
- عسر القراءة: يعجز الطفل عن القراءة الصحيحة للمادة المكتوبة؛ حيث يعدّ من أنواع الاضطرابات المتعلقة بتمييز الكلمات المكتوبة مع وجود ذكاء عادي يرافقه خلط في الحروف والأصوات مع نسيان حروف، أو مقاطع الكلمات، أو قلب الحروف، أو الجمع بينهما.

• مراحل تصنيف وتشخيص اضطرابات اللغة والتواصل:

• أولًا - تصنيف اضطرابات اللغة والتواصل:

يعتمد تصنيف اضطرابات اللغة على محددين أساسيين: فرع اللغة المتأثر، وسبب الاضطراب، وتقترح الجمعية الأمريكية للتخاطب والسمع واللغة في تسليطها الضوء على المفاهيم تصنيفا يتضمن خمسة فروع، أو أنواع للغة، تتمثل في: الأصوات، بنية الكلمات، ترتيب الكلمات وبناء الجملة، معاني الكلمات والجمل، الاستخدام الاجتماعي للغة، ويؤدي وجود صعوبة في أحد تلك الفروع إلى صعوبة فرع، أو أكثر من الفروع الأخرى، كما تعتمد الطريقة الأخرى لتصنيف اضطرابات اللغة السبب المفترض، أو الأسباب ذات العلاقة، ويكون تبعًا للسبب من خلال نوعين فرعيين؛ أحدهما رئيس، والآخر فرعي؛ فاضطرابُ اللغة الرئيس ليس له سببٌ معروف، أما اضطراب اللغة الفرعية فتنجم عن مشكلة أخرى؛ كالإعاقة السمعية، أو اضطراب طيف التوحّد، أو الشلل الدماغي، أو إصابات الدماغ (بلعزوز، ٢٠٢٠).

• ثانيًا - تشخيص اضطرابات اللغة والتواصل:

يقوم تشخيص الاضطرابات اللغوية على تضافر الجهود لفريق متكامل، يتكون من طبيب الأعصاب، والطبيب الجراح، والأخصائي النفسي، وأخصائي اللغة والكلام والسمع، وذلك حسب الحالة، وما تعانيه من مشكلات لغوية. ويتوفر عدد من المراحل المتعلقة بقياس وتشخيص اضطرابات اللغة والتواصل، يمكننا حصرها فيما يلي (عرعار وهاشمي، ٢٠١٦):

- مرحلة التعرف المبدئي على الأطفال ذوي المشكلات اللغوية: وفي هذه المرحلة يلاحظ الآباء والمعلمون مظاهر النمو اللغوي، وخاصة مدى استقبال الطفل للغة، وزمن ظهورها، والتعبير بواسطتها، والمظاهر غير العادية للنمو اللغوي، مثل: التأتأة، أو السرعة الزائدة في الكلام، أو قلة المحصول اللغوي، وفي هذه المرحلة يُحوّل هؤلاء الأطفال إلى الأخصائيين في قياس وتشخيص الاضطرابات اللغوية.
- مرحلة الاختبار الطبي الفسيولوجي للأطفال ذوي المشكلات اللغوية: وفي هذه المرحلة -بعد تحويل الأطفال إلى ذوي الاختصاص- تُحول كذلك من أجل الفحص الطبي والفسيولوجي؛ بهدف التعرف على مدى سلامة

الأجزاء الجسمية ذات العلاقة بالنطق، واللغة؛ كالأذن، والأنف، والحبال الصوتية...إلخ.

- مرحلة اختبار القدرات الأخرى ذات الصلة للأطفال ذوي المشكلات اللغوية: بعد التأكد من خلوّ الأطفال ذوي المشكلات اللغوية من الاضطرابات العضوية يُحولون إلى ذوي الاختصاص في الإعاقة العقلية، والسمعية، وصعوبات التعلم؛ للتأكد من سلامة أو إصابة الطفل بإحدى الإعاقات السابق ذكرها، وذلك بسبب العلاقة المتبادَلة بين الاضطرابات اللغوية وإحدى تلك الإعاقات.
- مرحلة تشخيص مظاهر الاضطرابات اللغوية: يُحدَّدُ في هذه المرحلة، وبناءً على نتائج المراحل السابقة، الأخصائيون في قياس وتشخيص الاضطرابات اللغوية، ومظاهر الاضطرابات اللغوية التي يعاني منها الطفل بناءً على الاختبارات المعروفة في هذا المجال.

- **علاج الاضطرابات اللغوية:**

يشخّص فريق متكامل الاضطرابات اللغوية وعلاجها من خلال الأخصائيين المختلفين؛ حيث تُعالج المشكلات العصبية والفسيولوجية من قِبل الطبيب المختص بالأمراض العبية، ثم يُحوّل المصابُ إلى الأخصائي اللغوي الذي قد يشاركه أخصائي نفسي، من خلال عمل دراسة عن تاريخ الحالة، وتطورها، وسبب حدوثها، وعمل الاختبارات اللازمة لها، ومن ثم يُحدَّث البرنامج العلاجي المناسب للحالة، ويلعب العلاج النفسي دورًا مهمًّا في علاج المصاب، باعتباره علاجًا مكملا للتدريب اللغوي. ويركز العلاج النفسي على اللعب، وتحليل الصور، ويناقش الأخصائيُّ مع المصابِ، ووالديه، ومعلميه الأسبابَ التي أدت إلى نشوء الحالة، وقد يستعمل الأخصائي طريق الإيحاء، والإقناع، والاسترخاء؛ وذلك بهدف إيجاد سبل لمعرفة الأسباب النفسية الخفية، والتي يمكن أن تسبب هذا الاضطراب. ومن أهم سبل علاج الاضطرابات اللغوية الاسترخاء الذي يساعد على استرداد التوازن الانفعالي، فمِن خلاله يمكن التغلب على التوتر، والقلق، والخوف، ويكون هناك ارتباط بين الشعور باليُسر أثناء القراءة، وبين الباعث للكلام نفسه. وهناك العديد من طرق العلاج الكلامي تشمل الاسترخاء الكلامي، وتدريب المصاب على الكلام من جديد، وتمرينات الكلام والإيقاع، وطريق النطق بالمضغ، والعلاج عن طريق الممارسة السلبية، كما يقوم التحفيز كذلك بدور مهم في علاج الاضطرابات اللغوية، بتعزيز الإجابات المقبولة، وإبعاد الخاطئة، مع اتباع أساليب مختلفة من التحفيز، والمشاركة في الكلام، والنقاش، والإجابة عن أسئلة الأطفال بصورة واضحة، ونطق سليم دون إشعارهم بالملل، وتبادل الأحاديث معهم دون الإشارة إلى اضطراباتهم النطقية والكلامية، والبُعد عن إشعارهم بأنهم في جلسة علاجية، أما تحفيز المصاب على ما تعلمه من

كلمات جديدة فيعزّز الثقة عند المصاب، ويدفعه إلى التقدم في لفظ الكلام الصحيح، والابتعاد عن الكلام الخاطئ (الدباس، ٢٠١٢).

ومِن ثَمّ؛ فإنّ على معلمي التربية الخاصة تقديم الخدمات التي تساعد في التكيف الاجتماعي للطفل، وتحسين المستوى التحصيلي والأكاديمي له، ومن تلك الخدمات ما يلي (الأحمدي والطقاطقة، ٢٠٢٢):

- الإحالة: حيث يحول المعلم الطالب الذي يعاني من مشاكل لُغوية إلى أخصائي طبي، أو نطق، أو أخصائي تربية خاصة؛ لتحديد طبيعة المشكلة، وإجراء التقييم الملائم.
- المتابعة: وفيها يعمل المعلم على متابعة مدى تحسّن أداء الطالب الذي تقدّم له خدمات علاجية، وتزويد الأخصائي بالتغذية الراجعة؛ لمعرفة مدى تحسّن واكتسابِ الطالب.
- إعداد الوسائل التعليمية المناسبة: حيث يعمل معلم التربية الخاصة على تكييف الوسائل التعليمية والتربوية؛ لتلبي حاجات وقدرات الأطفال الذين يعانون من اضطرابات تواصل وتهيئة الظروف الصفية المناسبة للطفل الذي تلبي حاجاته، ولتسهيل اكتسابه لمهارات التواصل.
- التعزيز التشجيع: حيث يعمل معلم التربية الخاصة على استخدام وسائل وإستراتيجيات التعزيز المختلفة؛ للمساعدة على سرعة إتقان مهارات التواصل التي يعمل الأخصائي على تزويدها للطالب.

• برامج التربية الخاصة في المملكة:

تُعدّ المملكة العربية السعودية من أوائل الدول العربية التي أَولتِ رعاية كبيرة لبرامج وخدمات التربية الخاصة، فقد واكبت الدولة المسيرة العلمية العالمية، وتبنّت الاتجاهات والمفاهيم التربوية المعاصرة، مثل: التربية للجميع، التربية المستمرة، التربية من أجل التنمية. ولذلك، فقد أخذت الدولة على عاتقها واجب إتاحة الفرص التربوية والتعليمية المناسبة لأبنائها من ذوي الاحتياجات الخاصة؛ تحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص، وقد ظهر مدى اهتمام الدولة بهذه الفئة من أبنائها من خلال وثيقة سياسة التعليم بالمملكة عام ١٣٩٠هـ التي نصّت على ضرورة الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة، وتلبية احتياجاتهم المختلفة، ومِن مظاهر اهتمام الدولة بأبنائها من ذوي الاحتياجات الخاصة تأسيسُ إدارةِ التعليم الخاص عام ١٣٨٢هـ؛ لتقديم الخدمات التعليمية والاجتماعية لفئة الإعاقة البصرية، والسمعية، والفكرية، والذي غيّر مسمّاها من "إدارة التعليم الخاص" إلى "الأمانة العامة للتعليم الخاص" عام ١٤٠٥هـ (النعيم، ٢٠١٦).

وقد تبنّت وزارة التعليم السعودية مشروع الدمج الجزئي والكلي؛ ما رفع عدد برامج التربية الخاصة ومعاهدها إلى (٤٢٨)، ولم تعد خدمات التربية

الخاصة ومعاهدها مقصورة على المعاقين عقليًّا، والمكفوفين، والصمّ؛ بل امتدت لتشمل جميع فئات الإعاقة، وتعددت أنماط تقديم التربية الخاصة؛ حيث أصبحت هناك معاهد داخلية ومعاهد نهارية، وفصول خاصة ملحقة بالمدارس العادية، وبرامج غرف المصادر، وبرامج معلم متجوّل، ومعلم مستشار (مرتضى، ٢٠١٢).

وتقوم المملكة العربية السعودية بدور ريادي في مجال دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية على مستوى المنطقة، فقد كان أحد أول محاور الإستراتيجية التربوية للأمانة العامة للتربية الخاصة بوزارة التعليم في المملكة عام ١٤١٧هـ من خلال تفعيل دور المدارس العادية في مجال تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، وبلغ عدد المدارس العادية المطبّقة لبرامج غرف المصادر الخاصة بالطلاب ذوي صعوبات التعلم في العام الدراسي ١٤٢٥هـ حوالي (٥٥٢)، موزعة على مختلف أنحاء المملكة (السيسي، ٢٠١٧).

وتتمثل أبرز معاهد التربية الخاصة بالمملكة فيما يلي (مرتضى، ٢٠١٢):

- معاهد النور: هي معاهد متخصصة بتربية المكفوفين من البنين والبنات؛ بحيث تُقدَّم البرامج التربوية، والتأهيلية، والثقافية المناسِبة، إلى جانب الرعاية الصحية، والاجتماعية، والنفسية، وتضم قسمين؛ قسمًا نهاريًّا، وقسمًا داخليًّا للملتحقين من خارج المدن، ويوفر المعهد التغذية، والسكن، والترفيه، ويضمّ قسمًا دراسيًّا، وقسمًا مهنيًّا، وهناك شروط لقبول الطلاب في كل قسم.
- معاهد الأمل: هي معاهد متخصصة في تربية الصمّ من البنين والبنات؛ بحيث تقدم البرامج التربوية والتأهيلية والثقافية المناسبة، إلى جانب الرعاية الصحية، والاجتماعية، والنفسية، وتُقسَّم قسمين؛ أحدهما نهاري، وآخر داخلي للملتحقين من خارج المدن، وتوفر خدمات الإسكان، والتغذية، والترفيه، وتضم قسمًا دراسيًّا، وآخرَ مهنيًّا، وكذلك هناك شروط لقبول الطلاب في كل قسم.
- معاهد التربيةَ الفكرية: تقدم البرامج التربوية، والتأهيلية، والثقافية، وللمتخلفين عقليًّا، القابلين للتعلم من البنين والبنات إلى جانب الرعاية النفسية، والصحية، والاجتماعية. وتَسيرُ معاهدُ التربية الفكرية على نظام المدرسة الداخلية؛ حيث توجد فيها أقسامٌ داخلية يُقيّم فيها الطلاب الذين تُقيم أسرهم بعيدًا، بالإضافة إلى القسم النهاري، وتوفر الأقسام الداخلية للطلاب خدمات الإسكان، والتغذية، والنقل، والخدمات الترفيهية.

كما أصدرت المملكة العربية السعودية المرسوم الملكي رقم (م/٣٧) لعام (١٤٢١هـ)، ويكفلُ لذوي الاحتياجات الخاصة حقهم في التعليم والتأهيل،

ويشمل تقديم الخدمات التعليمية والتربوية في جميع المراحل التعليمية، بما يتناسب مع قدرات ذوي الاحتياجات الخاصة، ودرجة الإعاقة، ومتطلبات سوق العمل، بما في ذلك توفير مراكز التأهيل المهني والاجتماعي، وتأمين الوسائل التدريبية الملائمة (مفتي، ٢٠٠٨).

• برامج التربية الخاصة في المدينة المنورة:

شهدت المدينة المنورة -في الآونة الأخيرة- اهتمامًا متزايدًا بذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك من خلال تنوّع مدارس الدمج، وتعدّد برامجها لمختلف الإعاقات. وإحصائيًّا طبقا لدليل الخدمات التشخيصية والتأهيلية والتعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة بالمدينة المنورة لعام ١٤٢٧/ ١٤٢٨هـ؛ يوجد عددٌ من المدارس التي تتضمّن نظام الدمج بالمدينة المنورة، حيث ضُمَّت مدرستان في المرحلة الابتدائية، ومدرستان في المرحلة المتوسطة، وواحدةٌ في المرحلة الثانوية لبرامج العَوق البصري وضِعاف البصر، أما برامج الإعاقة السمعية وضعاف السمع فوُجِدت أربع مدارس ابتدائية تطبِّق نظامَ الدمج، ومدرستان في المرحلة المتوسطة، ومدرسة في المرحلة الثانية، وفي برامج دمج الإعاقة العقلية وُجدت ثلاث عشرة مدرسة ابتدائية، وخمس مدارس متوسطة، وواحدة ثانوية، واحتلت مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم العدد الأكبر، فضُمِّنت أربع وأربعون مدرسة ابتدائية وواحدة متوسطة للبنين والبنات (السيسي، ٢٠١٧).

• إجراءات البحث الميدانية:

• أولًا - منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لأنه المنهج الأنسب لطبيعة موضوع البحث واهدافه.

• ثانيًا - مجتمع البحث:

تكوّن مجتمع البحث من جميع معلمي ومعلمات اضطرابات اللغة والتواصل في برامج ومعاهد التربية الخاصة بالمدينة المنورة، والبالغ عددهم (١٥٦) معلمًا ومعلمة في العام الدراسي ١٤٤٤هـ (الإدارة العامة للتعليم بمنطقة المدينة المنورة، ١٤٤٤هـ).

• ثالثًا - عينة البحث:

نظرًا لصغر حجم مجتمع البحث؛ تم تطبيق أداة البحث على جميع معلمي ومعلمات اضطرابات اللغة والتواصل في برامج ومعاهد التربية الخاصة بالمدينة المنورة باستخدام أسلوب الحصر الشامل، وقد استجاب منهم (١٢١) معلمًا ومعلمة، أي ما يعادل (٧٧.٦٪) من مجتمع البحث، والجدول التالي يوضح خصائص أفراد العينة وفق متغيراتها.

جدول (١) توزيع معلمي ومعلمات اضطرابات اللغة والتواصل في برامج ومعاهد التربية الخاصة بالمدينة المنورة وفق تصنيف إعاقة الطالب والنوع الاجتماعي والخبرة والمؤهل الدراسي

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة
تصنيف إعاقة الطالب	فكري	61	50.4
	توحد	37	30.6
	سمعي	19	15.7
	بصري	4	3.3
	المجموع	121	100
النوع الاجتماعي	معلم	68	56.2
	معلمة	53	43.8
	المجموع	121	100
سنوات الخبرة في التعليم	5 سنوات فأقل	5	4.1
	6-10 سنوات	55	45.5
	11-15 سنة	48	39.7
	أكثر من 15 سنة	13	10.7
	المجموع	121	100
المؤهل الدراسي	بكالوريوس	108	89.3
	دراسات عليا	13	10.7
	المجموع	121	100

- **رابعًا - أداة البحث:**

تمّ تصميم استبانة لتحقيق أهداف البحث، وذلك باتّباع الخطوات التالية:

- **تحديد الهدف من الاستبانة:**

هدفت الاستبانة إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمي اضطرابات اللُّغة والتواصل لإستراتيجيات الذكاء اللغوي في برامج ومعاهد التربية الخاصَّة في المدينة المنورة.

- **مصادر بناء الاستبانة:**

تم بناء الاستبانة بعد الرجوع إلى الأدبيات النظرية ذات العلاقة بموضوع ممارسة إستراتيجيات الذكاء اللغوي، والاطلاع على الدراسات السابقة، مثل دراسة الأنصاري (٢٠١٦) ،وسليمان (٢٠٢١) ،وجمعة (٢٠١٦).

- **الاستبانة في صورتها الأولية:**

اشتملت الاستبانة في صورتها الأولية على (٢٥) فقرة تقيس ممارسة المعلمين لإستراتيجيات الذكاء اللغوي، وهي خمس إستراتيجيات (إستراتيجية السرد القصصي، وإستراتيجية العصف الذهني، وإستراتيجية التسجيل الصوتي، وإستراتيجية كتابة اليوميات، وإستراتيجية النشر).

- **الصدق الظاهري للاستبانة:**

تم عرض الاستبانة على المحكمين؛ حيث طُلب منهم إبداء ملاحظاتهم حول مدى مناسبة الإستراتيجيات ومدى مناسبة الفقرات التي تنتمي إليها، وسلامة صياغتها اللغوية، وما يرون حذفه أو إضافته أو تعديله، وفي ضوء ملاحظات المحكمين، تم الإبقاء على الفقرات التي حظيت بنسب اتفاق ٨٠٪ فأكثر، وإجراء ما وجّه إليه المحكمون من تعديلات، حيث تراوحت نسب

الاتفاق بين المحكمين على فقرات الاستبانة بين (٩٠٪- ١٠٠٪)؛ ما يؤيد بقاءها كفقرات صادقة للوفاء بالهدف من الاستبانة المستخدمة.

- **الاتساق الداخلي للاستبانة:**

تم حساب الاتساق الداخلي للاستبانة بتطبيقها على عينة استطلاعية قوامها (٣٠) معلمًا من معلمي اضطرابات اللغة والتواصل، ثم حساب معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation بين كل فقرة والمجال الفرعي الذي تنتمي إليه، حيث تبين أنّ قيم الارتباط بين فقرات الاستبانة، مع درجة المجال الذي تنتمي إليه تراوحت بين (٠.٦١٧) كأدنى معامل ارتباط و(٠.٨٩٧) كأعلى معامل ارتباط، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠.٠١).كما تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين كل مجال من مجالات البحث، مع درجة الأداة ككل ، حيث تبين أنَّ قيم الارتباط بين كل مجال من مجالات البحث، مع درجة الأداة ككل تراوحت بين (٠.٧٣٩- ٠.٨٩٦)، كما بلغ معامل الارتباط بين المجالات الفرعية بين (٠.٤٧٠ - ٠.٧٣٧)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، وتشير النتائج السابقة إلى تمتع الأداة بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

- **ثبات الاستبانة:**

تم قياس الثبات للاستبانة ومجالاتها الفرعية بواسطة معامل الثبات ألفا كرونباخ، حيث تبين أنَّ الاستبانة تتمتع بقدر مرتفع جدًّا من الثبات؛ حيث بلغ معامل الثبات للأداة ككل (٠.٨٤٢)، كما تراوحت في كل مجال من مجالاتها الفرعية بين (٠.٧٩٦-٠.٨٤٢)، ما يشير إلى إمكانية ثبات النتائج المستفادة منها، وتعميمها على مجتمع البحث.

- **الاستبانة في صورتها النهائية:**

اشتملت الاستبانة في صورتها النهائية على (٢٥) فقرة موزعة على خمس إستراتيجيات كما يلي:

- الإستراتيجية الأولى: السرد القصصي، وقد تكون من (٥) فقرات، وهي المرقمة من (١- ٥).
- الإستراتيجية الثانية: العصف الذهني، وقد تكون من (٥) فقرات، وهي المرقمة من (٦- ١٠).
- الإستراتيجية الثالثة: التسجيل الصوتي، وقد تكون من (٥) فقرات، وهي المرقمة من (١١- ١٥).
- الإستراتيجية الرابعة: كتابة اليوميات، وقد تكون من (٥) فقرات، وهي المرقمة من (١٦- ٢٠).
- الإستراتيجية الخامسة: النشر، وقد تكون من (٥) فقرات، وهي المرقمة من (٢١- ٢٥).ملحق (٢)

- **تصحيح الاستبانة ومعيار الحكم:**

صيغت جميع الفقرات في الاتجاه الموجب بحيث تدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع درجة الممارسة، وتدل الدرجة المنخفضة على انخفاض تلك الدرجة، وتكون الإجابة عن الفقرات عن طريق اختيار المستجيبين بين إحدى خمس بدائل موجودة أمام كل فقرة، وتتمثل هذه البدائل فيما يلي: (دائمًا) تأخذ خمس درجات، (غالبًا) تأخذ أربع درجات، (أحيانًا) تأخذ ثلاث درجات، (نادرًا) تأخذ درجتين، (أبدًا) تأخذ درجة واحدة.وتمّ استخدام المعيار التالي لقياس درجة ممارسة معلمي اضطرابات اللغة والتواصل لإستراتيجيات الذكاء اللغوي في برامج ومعاهد التربية الخاصَّة في المدينة المنورة، وذلك بتحديد طول خلايا مقياس خماسي، وحساب المدى (٥-١=٤)، وتقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية، أي (٤÷٥=٠.٨٠)، ثم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح)، وذلك لتحديد الحدِّ الأعلى لهذه الخلية، ويمكن تحديد المتوسطات المرجحة لغايات البحث على النحو التالي:

جدول (٢) المتوسطات الحسابية المرجحة لغايات البحث

المتوسط المرجح	اتجاه الإجابة	درجة الممارسة
من 1 إلى 1.80	أبدًا	منخفضة جدًا
من 1.81 إلى 2.60	نادرًا	منخفضة
من 2.61 إلى 3.40	أحيانًا	متوسطة
من 3.41 إلى 4.20	غالبًا	كبيرة
من 4.21 إلى 5	دائمًا	كبيرة جدًا

• نتائج البحث الميدانية ومناقشتها

- **الإجابة عن السؤال الرئيس للدراسة:**
- **نص السؤال الرئيس للدراسة على ما يلي: ما درجة ممارسة معلمي اضطرابات اللغة والتواصل لإستراتيجيات الذكاء اللغوي في برامج ومعاهد التربية الخاصة في المدينة المنورة؟**

وللإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ودرجة الممارسة، والترتيب، لكل بعد من الأبعاد الفرعية المعبرة عن درجة ممارسة معلمي اضطرابات اللغة والتواصل لإستراتيجيات الذكاء اللغوي في برامج ومعاهد التربية الخاصَّة، وللأداة ككل، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٣) درجة ممارسة معلمي اضطرابات اللُّغة والتواصل لإستراتيجيات الذكاء اللُّغوي في برامج ومعاهد التربية الخاصَّة في المدينة المنورة مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الإستراتيجيات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
إستراتيجية العصف الذهني	4.09	0.74	كبيرة	1
إستراتيجية السرد القصصي	3.73	0.77	كبيرة	2
إستراتيجية التسجيل الصوتي	3.48	1.00	كبيرة	3
إستراتيجية النشر	3.41	0.94	كبيرة	4
إستراتيجية كتابة اليوميات	3.11	1.11	متوسطة	5
الأداة ككل	3.56	0.75	كبيرة	

تظهر بيانات الجدول السابق ممارسة معلمي اضطرابات اللُّغة والتواصل لإستراتيجيات الذكاء اللغوي في برامج ومعاهد التربية الخاصَّة في المدينة المنورة بدرجة كبيرة، بمتوسط حسابي (٣.٥٦)، وانحراف معياري (٠.٧٥)، وهو يقع في مجال استجابة (دائمًا)، وجاءت إستراتيجية العصف الذهني في مقدمة الإستراتيجيات الممارسة، بمتوسط حسابي (٤.٠٩)، يليها إستراتيجية السرد القصصي، بمتوسط حسابي (٣.٧٣)، يليها إستراتيجية التسجيل الصوتي، بمتوسط حسابي (٣.٤٨)، ثم إستراتيجية النشر، بمتوسط حسابي (٣.٤١)، وأخيرًا إستراتيجية كتابة اليوميات، بمتوسط حسابي (٣.١١)، ويعزو الباحث هذه النتائج إلى تطور برامج إعداد وتأهيل معلمي اضطرابات اللغة والتواصل في كليات التربية، واستفادة المعلمين من برامج التأهيل قبل وأثناء الخدمة، إلى جانب استفادتهم من برامج النمو المهني والدورات التدريبية في مجال استخدام إستراتيجيات الذكاء اللغوي في تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة،كما يرجع ذلك إلى وعي معلمي اضطرابات اللغة والتواصل بأهمية استخدام إستراتيجيات الذكاء اللغوي في تعزيز تعلم الطلاب، وهو ما أشارت إليه نتائج دراسة دراسة مونجونو وآخرين (Mujiono, Nakhrow, Siti, 2019) التي أظهرت التأثيرات الإيجابية لإستراتيجيات الذكاء اللغوي على التحصيل الدراسي، كما أظهرت دراسة أحمد (٢٠١٩) تأثير مهارات الاتصال اللفظي وفاعليتها في تنمية الذكاء اللغوي لدى الطلاب، كما أكدت دراسة شاهين (٢٠١٨) فاعلية استخدام إستراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية الذكاء اللغوي، وأشارت دراسة كابالوماكيل (Kappalumakkel, T.B, 2018) إلى أن الطلاب يميلون إلى أن يكونوا أكثر وعيًا بإستراتيجيات التواصل التي تم تدريسها، وأظهرت دراسة كونتزر وآخرين (Cuntze, J. et al, 2016) ومحمد وآخرين (٢٠١٥م) وبارك وآخرين (Park, et al, 2014) والتونسي (٢٠٠٩) إلى التأثيرات الإيجابية للبرامج المبنية على الذكاءات في إتقان مهارات الاتصال وتحسين طريقة التواصل والإرشاد، وتعزيز تعلم الطلاب، وتنمية مهاراتهم اللغوية، وتنمية الذكاء اللغوي، وقد اتفقت النتائج مع نتائج دراسة الأنصاري (٢٠١٦) وسليمان (٢٠٢١) والغامدي (٢٠٢١) والخوالدة (٢٠١٨) التي أظهرت ممارسة إستراتيجيات الذكاء اللغوي بدرجة كبيرة من قبل المعلمين، بينما اختلفت مع نتائج دراسة جمعة (٢٠١٦) التي أظهرت ممارسة بدرجة متوسطة لإستراتيجيات الذكاء اللغوي من قبل المعلمين، كما اتفقت مع نتائج دراسة (Alasmari, 2020) التي أظهرت معرفة معلمي التربية الخاصة للتقنيات المساندة للطلاب الذين يعانون من اضطرابات اللغة، بينما اختلفت مع نتائج دراسة الأحمدي والطقاطقة (٢٠٢٢) التي

أظهرت معرفة المعلمات بالمؤشرات المبكرة لاضطرابات التواصل بدرجة متوسطة، كما اختلفت مع نتائج دراسة الميمني والحزنوي (٢٠٢٢) التي أظهرت استخدام معلمي اضطرابات اللغة والتواصل لتقنيات الواقع المعزز بدرجة منخفضة.

وقد يعزى مجيء إستراتيجية العصف الذهني في مقدمة إستراتيجيات الذكاء اللغوي الممارسة من قبل المعلمين إلى كونها من أهم الإستراتيجيات التدريسية التي أثبتت فاعليتها في تنشيط القدرات العقلية العليا للطلبة، ومساعدتهم على التفكير، وتنمية قدراتهم ومهاراتهم اللغوية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لديهم، كما يرجع ذلك إلى إتقان المعلمين هذه الإستراتيجية، وتخطيطهم الجيد لاستخدامها، ومراعاتهم ضوابط وشروط استخدامها، ومن ذلك مراعاتهم لخصائص الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، واحتياجاتهم، ومستوياتهم العقلية والمعرفية، وتهيئتهم الظروف البيئية والتعليمية المناسبة لتحقيق أهدافها في تنمية الذكاء اللغوي لدى هذه الفئة من الطلاب.

وقد يعزى مجيء إستراتيجية كتابة اليوميات كأقل إستراتيجيات الذكاء اللغوي المستخدمة إلى محدودية تدريب المعلمين على تطبيق هذه الإستراتيجية في تنمية الذكاء اللغوي لدى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، ولكون استخدامها يتطلب متابعة خاصة ومجهودات أكبر لكل طالب على حدة داخل المدرسة أو في المنزل، في ظل تباين قدرات الطلاب ومستوياتهم وإعاقاتهم، كما قد يرجع ذلك إلى محدودية تخطيط المعلمين لكيفية توظيف هذه الإستراتيجية بشكل مدروس في تنمية الذكاء اللغوي لدى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

- **الإجابة عن السؤال الأول للدراسة: نص السؤال الأول للدراسة على ما يلي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي اضطرابات اللغة والتواصل إستراتيجيات الذكاء اللغوي في برامج ومعاهد التربية الخاصة في المدينة المنورة تعزى إلى تصنيف إعاقة الطلبة [فكري- سمعي-بصري-توحد]؟**

بعد التحقق من مدى استيفاء شروط اعتدالية التوزيع لتقديرات أفراد العينة من المعلمين تم استخدام اختبار Kruskal Wallis Test للكشف عن دلالة الفروق في درجة ممارسة معلمي اضطرابات اللغة والتواصل إستراتيجيات الذكاء اللغوي في برامج ومعاهد التربية الخاصة في المدينة المنورة تعزى لتصنيف إعاقة الطالب، والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول (٤) نتائج اختبار Kruskal Wallis Test للكشف عن دلالة الفروق في درجة ممارسة معلمي اضطرابات اللغة والتواصل إستراتيجيات الذكاء اللغوي في برامج ومعاهد التربية الخاصة في المدينة المنورة تعزى لتصنيف الإعاقة

الإستراتيجيات	تصنيف الإعاقة	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	درجة الحرية	قيمة الاحتمال
إستراتيجية السرد القصصي	فكري	61.26	2.772	3	.428 غير دالة
	توحُّد	64.41			
	سمعي	50.47			
	بصري	75.50			
إستراتيجية العصف الذهني	فكري	61.95	.251	3	.969 غير دالة
	توحُّد	59.30			
	سمعي	60.08			
	بصري	66.62			
إستراتيجية التسجيل الصوتي	فكري	59.57	2.336	3	.506 غير دالة
	توحُّد	61.82			
	سمعي	58.63			
	بصري	86.50			
كتابة اليوميات	فكري	61.79	.937	3	.817 غير دالة
	توحُّد	60.08			
	سمعي	57.26			
	بصري	75.25			
النشر	فكري	61.89	3.016	3	.389 غير دالة
	توحُّد	61.68			
	سمعي	52.03			
	بصري	83.88			
الأداة ككل	فكري	61.16	2.262	3	.520 غير دالة
	توحُّد	61.78			
	سمعي	54.34			
	بصري	82.88			

أظهرت نتائج الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في درجة ممارسة معلمي اضطرابات اللغة والتواصل إستراتيجيات الذكاء اللغوي في برامج ومعاهد التربية الخاصة في المدينة المنورة تعزى لصنف الإعاقة لدى الطلاب؛ حيث وُجد أن قيم الاحتمال المصاحبة في كل محور أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠.٠٥). وقد يعزى ذلك إلى كون معلمي اضطرابات اللغة والتواصل الذين يدرسون الطلبة ذوي الإعاقات المختلفة قد تلقوا إعدادًا وتأهيلًا متشابهًا، وكون البرامج التدريبية المقدمة لهم في مجال توظيف إستراتيجيات الذكاء اللغوي تتسم بالعمومية، ولا تراعي بشكل كافٍ احتياجاتهم الفعلية في ضوء تصنيف إعاقة الطالب الذي يشرفون على تعليمه. وقد اختلفت النتيجة مع نتائج دراسة الأسمري (Alasmari, 2020) التي أظهرت وجود فروق في استخدام التقنيات المساندة لتعليم الطلاب ذوي اضطرابات اللغة تعزى لنوع الإعاقة.

- **الإجابة عن السؤال الثاني للدراسة: نص السؤال الثاني على ما يلي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي اضطرابات اللغة والتواصل إستراتيجيات الذكاء اللغوي في برامج ومعاهد التربية الخاصة في المدينة المنورة تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي [معلم - معلمة]؟**

بعد التحقق من مدى استيفاء شروط اعتدالية التوزيع لتقديرات أفراد العينة من المعلمين تم استخدام اختبار (ت) Independent Samples Test للكشف عن دلالة الفروق في درجة ممارسة معلمي اضطرابات اللغة والتواصل إستراتيجيات الذكاء اللغوي في برامج ومعاهد التربية الخاصة في المدينة المنورة تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي.

جدول (٥) نتائج اختبار (ت) للكشف عن دلالة الفروق في درجة ممارسة معلمي اضطرابات اللغة والتواصل إستراتيجيات الذكاء اللغوي في برامج ومعاهد التربية الخاصة في المدينة المنورة وفق النوع

المحاور	الفئات	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	قيمة احتمال المعنوية
إستراتيجية السرد القصصي	معلم	3.81	0.75	1.400	119	.164 غير دالة
	معلمة	3.62	0.78			
إستراتيجية العصف الذهني	معلم	4.14	0.74	.797	119	.427 غير دالة
	معلمة	4.03	0.74			
إستراتيجية التسجيل الصوتي	معلم	3.65	0.97	2.135	119	.035 دالة
	معلمة	3.26	1.01			
إستراتيجية كتابة اليوميات	معلم	3.39	0.99	3.320	119	.001 دالة
	معلمة	2.75	1.15			
إستراتيجية النشر	معلم	3.56	0.89	2.064	119	.041 دالة
	معلمة	3.21	0.98			
الأداة ككل	معلم	3.71	0.73	2.496	119	.014 دالة
	معلمة	3.37	0.75			

أظهرت نتائج الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًّا في درجة ممارسة معلمي اضطرابات اللغة والتواصل إستراتيجيات الذكاء اللغوي في برامج ومعاهد التربية الخاصة في المدينة المنورة تعزى لاختلاف النوع الاجتماعي؛ حيث وُجد أن قيم الاحتمال المصاحبة أصغر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠.٠٥). ويستثنى من ذلك محورا إستراتيجية السرد القصصي، وإستراتيجية العصف الذهني؛ حيث لم تكن الفروق دالة إحصائيًّا.

وبالمقارنة بين المتوسطات الحسابية؛ اتضح أن الفروق كانت لصالح المعلمين؛ فهم يمارسون إستراتيجيات الذكاء اللغوي في برامج ومعاهد التربية الخاصة في المدينة المنورة بشكل عام، وإستراتيجيات التسجيل الصوتي، وكتابة اليوميات، والنشر بشكل خاص؛ وذلك بصورة أكبر مقارنة بالمعلمات. وقد يعزى ذلك إلى اهتمام برامج ومعاهد التربية الخاصة للبنين بتعزيز مهارات استخدام معلمي اضطرابات اللغة والتواصل تلك الإستراتيجيات من خلال التدريب المستمر، وورش العمل، وتشجيعهم على توظيفها في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة؛ وذلك مقارنة ببرامج ومعاهد التربية الخاصة للبنات. وقد اتفقت النتيجة مع نتائج دراسة الأسمري (Alasmari, 2020) التي أظهرت وجود فروق في استخدام التقنيات المساندة لتعليم طلاب ذوي اضطرابات اللغة تعزى للجنس. واتفقت مع نتائج دراسة

بينغهام (Bingham, 2019) التي أظهرت وجود فروق في اتجاهات مديري المدارس تجاه الخدمات المقدمة من قبل أخصائي النطق واللغة تعزى للجنس. واختلفت النتائج مع نتائج دراسة الجوالدة وآخرين (٢٠١٣)، وجمعة (٢٠١٦)، وسليمان (٢٠٢١)، والخوالدة (٢٠١٨) التي أظهرت توظيف عينة البحث للذكاء اللغوي لصالح الإناث.

- **الإجابة عن السؤال الثالث للدراسة: نص السؤال الثالث على ما يلي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي اضطرابات اللغة والتواصل إستراتيجيات الذكاء اللغوي في برامج ومعاهد التربية الخاصة في المدينة المنورة تعزى إلى سنوات الخبرة في التدريس [٥ سنوات فاقل- أكثر من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات- أكثر من ١٠ سنوات إلى ١٥ سنة - أكثر من ١٥ سنة]؟**

بعد التحقق من مدى استيفاء شروط اعتدالية التوزيع لتقديرات أفراد العينة من المعلمين تم استخدام اختبار Kruskal Wallis Test للكشف عن دلالة الفروق في درجة ممارسة معلمي اضطرابات اللغة والتواصل إستراتيجيات الذكاء اللغوي في برامج ومعاهد التربية الخاصة في المدينة المنورة تعزى للخبرة، والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول (٦) نتائج اختبار Kruskal Wallis Test للكشف عن دلالة الفروق في درجة ممارسة معلمي اضطرابات اللغة والتواصل إستراتيجيات الذكاء اللغوي في برامج ومعاهد التربية الخاصة في المدينة المنورة تعزى إلى عدد سنوات الخبرة

المحاور	سنوات الخبرة	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	درجة الحرية	قيمة الاحتمال
إستراتيجية السرد القصصي	أقل من 5 سنوات	68.50	2.816	3	.421 غير دالة
	5 - 10 سنوات	55.22			
	11 - 15 سنة	65.93			
	أكثر من 15 سنة	64.38			
إستراتيجية العصف الذهني	أقل من 5 سنوات	56.40	1.659	3	.646 غير دالة
	5 - 10 سنوات	59.02			
	11 - 15 سنة	65.67			
	أكثر من 15 سنة	53.92			
إستراتيجية التسجيل الصوتي	أقل من 5 سنوات	61.50	.268	3	.966 غير دالة
	5 - 10 سنوات	59.25			
	11 - 15 سنة	62.30			
	أكثر من 15 سنة	63.42			
كتابة اليوميات	أقل من 5 سنوات	66.90	1.445	3	.695 غير دالة
	5 - 10 سنوات	57.14			
	11 - 15 سنة	63.00			
	أكثر من 15 سنة	67.69			
النشر	أقل من 5 سنوات	62.50	.163	3	.983 غير دالة
	5 - 10 سنوات	61.25			
	11 - 15 سنة	59.76			
	أكثر من 15 سنة	63.92			
الأداة ككل	أقل من 5 سنوات	63.30	.617	3	.893 غير دالة
	5 - 10 سنوات	58.38			
	11 - 15 سنة	63.72			
	أكثر من 15 سنة	61.15			

أظهرت نتائج الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في درجة ممارسة معلمي اضطرابات اللغة والتواصل إستراتيجيات الذكاء اللغوي في برامج ومعاهد التربية الخاصة في المدينة المنورة تعزى إلى عدد سنوات الخبرة؛ حيث وُجد أن قيم الاحتمال المصاحبة في كل محور أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠.٠٥). وقد يعزى ذلك إلى تحسن برامج إعداد وتأهيل المعلمين، وتدريبهم في مجال توظيف إستراتيجيات الذكاء اللغوي؛ الأمر الذي قلل من تأثير عامل الخبرة في مستوى أدائهم، وممارساتهم التعليمية في هذا المجال. وقد اختلفت النتيجة مع نتائج دراسة جمعة (٢٠١٦) التي أظهرت وجود فروق في ممارسة إستراتيجيات الذكاء اللغوي تعزى للخبرة لصالح الخبرة التدريسية (من ١٠ سنوات فأكثر). كما اختلفت مع نتائج دراسة بينغهام (Bingham, 2019) التي أظهرت وجود فروق في اتجاهات مديري المدارس تجاه الخدمات المقدمة من قِبل أخصائي النطق واللغة تعزى للجنس.

- **الإجابة عن السؤال الرابع للدراسة: نص السؤال الرابع على ما يلي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي اضطرابات اللغة والتواصل إستراتيجيات الذكاء اللغوي في برامج ومعاهد التربية الخاصة في المدينة المنورة تعزى إلى المؤهل الدراسي للمعلم [بكالوريوس- دراسات عليا]؟**

بعد التحقق من مدى استيفاء شروط اعتدالية التوزيع لتقديرات أفراد العينة من المعلمين تم استخدام اختبار Mann-Whitney Test للكشف عن دلالة الفروق في درجة ممارسة معلمي اضطرابات اللغة والتواصل إستراتيجيات الذكاء اللغوي في برامج ومعاهد التربية الخاصة في المدينة المنورة تعزى إلى المؤهل الدراسي، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٧) نتائج اختبار مان – ويتني لدراسة الفروق في درجة ممارسة معلمي اضطرابات اللغة والتواصل إستراتيجيات الذكاء اللغوي في برامج ومعاهد التربية الخاصة في المدينة المنورة تعزى للمؤهل

الإستراتيجيات	المؤهل	متوسط الرتب	اختبار Mann-Whitney U		
			القيمة	Z	الدلالة
إستراتيجية السرد القصصي	بكالوريوس	61.24	676.000	.219	.827 غير دالة
	دراسات عليا	59.00			
إستراتيجية العصف الذهني	بكالوريوس	60.36	632.500	.585	.559 غير دالة
	دراسات عليا	66.35			
إستراتيجية التسجيل الصوتي	بكالوريوس	61.56	642.000	.504	.615 غير دالة
	دراسات عليا	56.38			
إستراتيجية كتابة اليوميات	بكالوريوس	59.85	578.000	1.040	.298 غير دالة
	دراسات عليا	70.54			
إستراتيجية النشر	بكالوريوس	60.67	666.500	.298	.766 غير دالة
	دراسات عليا	63.73			
الأداة ككل	بكالوريوس	60.45	642.500	.498	.618 غير دالة
	دراسات عليا	65.58			

أظهرت نتائج الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في درجة ممارسة معلمي اضطرابات اللغة والتواصل إستراتيجيات الذكاء اللغوي في برامج ومعاهد التربية الخاصة في المدينة المنورة تعزى للمؤهل الأكاديمي؛ حيث وُجد أن قيم الاحتمال المصاحبة في كل محور أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠.٠٥). وقد يعزى ذلك إلى كون المعلمين بمختلف مؤهلاتهم الدراسية -سواء كانوا حاصلين على البكالوريوس أو الدراسات العليا- لديهم معرفة نظرية وعملية بإستراتيجيات الذكاء اللغوي، وكيفية توظيفها في تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة؛ الأمر الذي عزز من ممارستهم لها. وقد اتفقت النتائج مع نتائج دراسة الخوالدة (٢٠١٨) التي أظهرت عدم وجود فروق في استخدام إستراتيجيات الذكاء اللغوي تعزى للمؤهل العلمي. واختلفت مع نتائج دراسة الأسمري (**Alasmari, 2020**) التي أظهرت وجود فروق في استخدام التقنيات المساندة لتعليم طلاب ذوي اضطرابات اللغة تعزى للمؤهل العلمي. كما اختلفت مع نتائج دراسة بينغهام (**Bingham, 2019**) التي أظهرت وجود فروق في اتجاهات مديري المدارس تجاه الخدمات المقدمة من قِبل أخصائي النطق واللغة تعزى للخبرة.

• التوصيات:

يوصي الباحث -في ضوء ما توصل إليه من نتائج- بما يلي:

- تعزيز إدارة التربية الخاصة بالدورات التدريبية الموجهة لمعلمي اضطرابات اللغة والتواصل في مجال إستراتيجيات الذكاء اللغوي.
- وضع إدارة التربية الخاصة أدلة إرشادية لتبصير معلمي اضطرابات اللغة والتواصل بكيفية توظيف إستراتيجية كتابة اليوميات في تنمية الذكاء اللغوي لدى الطلبة.
- تقديم إدارة التربية الخاصة حوافز مادية للمعلمين المتميزين في تصميم قصص جاذبة للطلبة، وتنمي لديهم الذكاء اللغوي.
- زيادة اهتمام معلمي اضطرابات اللغة والتواصل بعمل مناظرات ومناقشات عامَّة بين الطلبة في غرفة الصف عند استخدام إستراتيجية العصف الذهني في تنمية الذكاء اللغوي لدى الطلبة.
- زيادة اهتمام معلمي اضطرابات اللغة والتواصل بتصميم أنشطة معزِّزة لاستخدام إستراتيجية التسجيل الصوتي في تنمية الذكاء اللغوي يتم خلالها تكليف الطلبة بقراءة فقرة من نص، ثم تسجيلها.
- رصد معلمي اضطرابات اللغة والتواصل جوائز مادية وعينية ومعنوية للطلبة المتميزين في كتابة اليوميَّات.
- زيادة اهتمام معلمي اضطرابات اللغة والتواصل بمنح الطلبة حرية تبادل كتاباتهم، وتشجيعهم عليها.

- زيادة اهتمام إدارة التربية الخاصة للبنات بتدريب معلمات اضطرابات اللغة والتواصل على إستراتيجيات الذكاء اللغوي بما يتناسب مع خصائص الطالبات.

• المقترحات:

يقترح الباحث على المهتمين والباحثين عددًا من الموضوعات التي يمكن من خلالها إكمال ما انتهت إليه البحث، ومن ذلك:

- الاحتياجات التدريبية لمعلمي اضطرابات اللغة والتواصل لتوظيف إستراتيجيات الذكاء اللغوي في برامج ومعاهد التربية الخاصة في المدينة المنورة.
- معوقات تطبيق معلمي اضطرابات اللغة والتواصل إستراتيجيات الذكاء اللغوي في برامج ومعاهد التربية الخاصة في المدينة المنورة.
- درجة توافر متطلبات توظيف إستراتيجيات الذكاء اللغوي في برامج ومعاهد التربية الخاصة في المدينة المنورة.
- برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات توظيف إستراتيجيات الذكاء اللغوي لدى معلمي اضطرابات اللغة والتواصل في برامج ومعاهد التربية الخاصة في المدينة المنورة.
- اتجاهات معلمي اضطرابات اللغة والتواصل نحو توظيف إستراتيجيات الذكاء اللغوي في برامج ومعاهد التربية الخاصة في المدينة المنورة.

• المراجع العربية:

- إبراهيم، أمل بنت حسيب؛ السعيد، بدرية بنت عبدالرحمن. (٢٠١٧). علاقة الذكاءات المتعددة وأثرها على التحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الابتدائية بحوطة بني تميم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. المركز القومي للبحوث. ١(١). ١٤٣-١٥٦. فلسطين.
- ابن منظور، جمال الدين محمد. (١٣٨٨). *لسان العرب*. ط٥، مج١٤، بيروت: دار صادر للطباعة والنشر والتوزيع.
- أبو عمشة، إبراهيم باسل. (٢٠١٣). *الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني - وعلاقتهما بالشعور بالسعادة لدى طلبة الجامعة في محافظة غزة*. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
- أبو عمشة، خالد حسين. (٢٠١٥). *بناء إستراتيجية تدريسية تستند إلى الذكاء اللغوي*. شبكة الألوكة.
- أحمد محمد محمد، عبدالله، علام، عباس راغب، وغريب، ولاء أحمد. (٢٠١٦). أثر استخدام بعض إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية بعض مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية*، (٢٠)، ٤٣٧-٤٧١. القاهرة..http://search.mandumah.com/Record/882894
- أحمد، ناصر الشيخ (٢٠١٩). *فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات الاتصال في تنمية الذكاء اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أسوان. كلية التربية. مصر.
- الأحمدي، سارة معاوض؛ الطقاطقة، فراس أحمد. (٢٠٢٢). درجة معرفة معلمات رياض الأطفال في المدينة المنورة بالمؤشرات المبكرة لاضطرابات التواصل وانعكاسها على احتياجاتهن

التدريبية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*. مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل. ١٤(٥١). ٥٢-٨٩. مصر.

- أرمسترونج، توماس. (٢٠٠٦). *الذكاءات المتعددة في غرفة الصف*، ترجمة: مدارس الظهران الأهلية الدمام (ط٢). دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.
- الأنصاري، مؤيد بن خالد (٢٠١٦)، *درجة ممارسة معلمي الرياضيات للأنشطة القائمة على الذكاءات المتعددة* [رسالة ماجستير غير منشورة] جامعة أم القرى.://http/ Record/com.mandumah.search/782644
- بخش، رغدة امتياز؛ الحربي، غادة غازي. (٢٠٢٢). التدخلات الأسرية التي تؤدي إلى الحد من بعد اضطرابات التواصل لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أخصائي التخاطب بمدينة مكة المكرمة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. المركز القومي للبحوث. ٦(٥٠). ١٠٨-١٣١. غزة.
- بدح، أحمد محمد؛ العنزي، محمد مشعل. (٢٠١٣م). أثر مشاهدة البرامج الإعلامية في تنمية الذكاء اللغوي لدى الطلبة الموهوبين من وجهة نظر أولياء الأمور في المملكة العربية السعودية. *مجلة جرش للبحوث والدراسات*، ١٥(عدد خاص). ٥٧٣-٥٩٠. الأردن.
- بلعزوز، فتحية. (٢٠٢٠). أهمية الكشف المبكر عن الاضطرابات اللغوية في الوقاية من صعوبات التعلم. *المجلة العلمية للتربية الخاصة*. المؤسسة العلمية للعلوم التربوية والتكنولوجية والتربية الخاصة، ٢(٣). ٦١-٧٤. عمان.
- بلكريش، نادية. (٢٠٢٠). اكتساب اللغة واضطرابات التواصل لدى أطفال ما قبل المدرسة. *مجلة الطفولة العربية*. الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية. ٢١(٨٣). ٨٥-١٠٩. الكويت.
- بودينار، ليندة. (٢٠١٤). اضطرابات اللغة الشفهية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. *مجلة الممارسات اللغوية*. جامعة مولود معمري تيزي وزو، مخبر الممارسات اللغوية. ٢٧، ١٩٩-٢٠٨. الجزائر.
- توفيق، أسماء فتحي. (٢٠١٥). الفروق بين أطفال الروضة أحادي وثنائي اللغة في الذكاء اللغوي وتقدير الذات في ضوء متغير النوع. *مجلة دراسات نفسية*. رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية. ٢٥(٤). ٥٥١-٦٢٢. القاهرة.
- التونسي، نبيلة بنت طاهر. (٢٠٠٩). *فاعلية المدخل الطبيعي ضمن برنامج تدريسي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية الذكاء اللغوي لدى أطفال مرحلة الرياض*. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة طيبة. كلية التربية، المملكة العربية السعودية.
- جاردنر، هوارد. (٢٠٠٤). *أطر العقل نظرية الذكاءات المتعددة*، ترجمة: محمد الجيوسي، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- جعفر، زينب عباس. (٢٠١٨). الذكاء اللغوي وعلاقته بالتحصيل الدراسي: دراسة ميدانية لطالبات الصف السادس الابتدائي بحوطة سدير. *مجلة الثقافة والتنمية*. جمعية الثقافة من أجل التنمية. ١٨(١٢٥). ١٧٩-٢١٦. مصر.
- جمعة، طارق عبدالكريم، وحمادنة، أديب ذياب سلامة. (٢٠١٦) *درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في الأردن للذكاء اللغوي وعلاقتها بمستوى الاستيعاب القرائي لدى طلبتهم* [رسالة ماجستير غير منشورة] جامعة آل البيت المفرق. http://search.mandumah.com/Record/856464
- الجوالدة، فؤاد عيد، والقمش، مصطفى نوري مصطفى، ومقابلة عاطف يوسيف. (٢٠١٣). *مستوى ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين الذكاءات المتعددة في الغرفة الصفية، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ١(١)، ٣٦٢ – ٣٩٢. فلسطين.
- حسن، زيتون. (١٩٩٩). *تصميم التدريس رؤية منظومية*. عالم الكتب.
- حسن، سناء محمد، والعتيبي، سارة. (٢٠١٥)، أنشطة تعليمية مقترحة لتنمية الذكاء اللغوي في مقرر العلوم للصف الثالث الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، *مجلة التربية*، ٢ (١٦٤)، ٤٩١-٥٢٣. أسيوط. http://search.mandumah.com/Record/705238

- الخزندار، نائلة نجيب. (٢٠٠٦). *واقع الذكاءات المتعددة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي وعلاقته بالتحصيل في مادة الرياضيات وميول الطلبة نحوهما وسبل تنميتها*. (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية. جامعة عين شمس. مصر.
- الخوالدة، حمزة علي عبدالله. (٢٠١٨). مدى ممارسة معلمي لواء الجامعة في الأردن للذكاءات المتعددة داخل الغرفة الصفية وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات. *مجلة المناهج وطرق التدريس*. المركز القومي للبحوث. ١(٢)، ١-٢٠. غزة.
- الدباس، صادق يوسف. (٢٠١٢). الاضطرابات اللغوية تشخيصها وطرائق علاجها. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية*. أكاديمية القاسمي. ١٦، ٧٧-١٠٦. القدس.
- الدباس، صادق يوسف. (٢٠١٣). الاضطرابات اللغوية وعلاجها. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية*. جامعة القدس المفتوحة. ٢٩، ٢٩٣-٣٢٢. القدس.
- ذوقان، عبيدات، وعبدالرحمن عدس، وكايد عبدالحق. (٢٠٠٤). *البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه*، ط٨، عمان. دار الفكر.
- الرحيلي، إيناس بنت سالم. (٢٠٢٢). *تجربة طالبات التدريب العملي في مسار اضطرابات اللغة والتواصل في جامعة طيبة لجلسات التخاطب عن بعد خلال فترة كوفيد١٩*. جامعة طيبة: ملتقى التميز في التعليم والتعلم لذوي الإعاقة رؤية ومنظومة، ٢٣-٢٥ شعبان، ١٤٤٢هـ.
- الرشيدي، طلال بن عالي بن علي. (٢٠١٨). *دور معلمي اللغة العربية في تنمية الذكاء اللغوي لدى طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفين التربويين في مدينة الرياض*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، قسم أصول التربية.
- السالم، عبير بنت صالح. (٢٠٢٠). أثر استخدام إستراتيجيات الذكاء اللغوى لتنمية مهارات التواصل الشفوى لدى متعلمات اللغة العربية كلغة ثانية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، ٢ (١١٠)، ٦٦٦-٧٣٠. http://search.mandumah.com/Record/1119971
- سليمان، عبدالقادر موسى، ومصلح، عمران أحمد علي. (٢٠٢١). درجه توظيف معلمي اللغة العربية في الحلقة الثالثة للذكاء اللغوي في مدارس إمارة الشارقة. *مجلة مركز الخدمة للاستشارات البحثية*، ٢٣ (٦٨)، ١ – ٢٩. القاهرة. http://search.mandumah.com/Record /1297187
- سيد، شعبان عبدالعظيم أحمد. (٢٠١٢). فعالية برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية بعض مهارات التدريس الفعال لدى معلمي التربية الخاصة وأثره على تنمية التفكير الناقد لدى طلاب ذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية*، ٤٨ (١)، ٣٨٦ _٤٣٨. أسيوط.http://search.mandumah.com/Record/138038
- سير، نصيرة؛ تلي، عبدالرحمن؛ عيسو، عقيلة. (٢٠٢٢). دور التربية التحضيرية في تنمية الذكاء اللغوي لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي. *مجلة المحترف*. جامعة زيان عاشور الجلفة. معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية. ٩(٥). ١٥٩-١٧٨. الجزائر.
- السيسي، أريج حمزة. (٢٠١٧). هيكل تنظيمي مقترح لمدارس التعليم العام المطبقة لنظام الدمج في المدينة المنورة. *المجلة التربوية*. جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي. ٣٢(١٢٥). ٢٩٩-٣٤١. الكويت.
- شاهين، سوزان زكريا عبدالعاطي. (٢٠١٨). *فاعلية استخدام إستراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية الذكاء اللغوي لدى طفل الروضة*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الإسكندرية. كلية رياض الأطفال.
- الشهري، عبدالله بن معيض؛ عيسى، أحمد نبوي. (٢٠٢١). واقع ومعوقات استخدام معلمي تدريبات النطق للتقنيات المساعدة وعلاقتها ببعض المتغيرات بمحافظة جدة. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*. مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل. ١٢(٤١). ٢٢٣-٢٦٢. القاهرة.

- الصغير، علي محمد والنصار، صالح عبدالعزيز. (٢٠٠٢). ممارسات المعلمين التدريسية في ضوء نظريات التعلم. *مجلة القراءة والمعرفة*، (١٨)، ٣٤-٦١. القاهرة.
- صومان، أحمد إبراهيم رشاد. (٢٠١٤). مستوى الذكاءات المتعددة لمعلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الأساسية في الأردن وعلاقته بالخبرة والمؤهل الدراسي. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث - العلوم الإنسانية*، ٢٨ (٥)، ١٠٢٧-١٠٧٠. http://Record/com. mandumah.search/625391.
- الصيدلاني، حماد سالم. (٢٠٢١). تحديد احتياجات التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة في المدينة المنورة. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*. الأكاديمية العربية للعلوم الإنسانية والتطبيقية. ٧٠، ١١-٧٥. عمان.
- طوخي، شذا صابر؛ الحربي، غادة غازي. (٢٠٢٣). معوقات تقييم وتشخيص الطلبة ذوي اضطرابات التواصل من وجهة نظر أخصائيي التخاطب في المدينة المنورة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. المركز القومي للبحوث. ٧(٨)، ١١٦-١٣٦. غزة.
- عبدالرحمن، صلاح مدني محمد. (٢٠٢٢). تحليل محتوى كتاب اللغة العربية للصف الخامس أساسي في ضوء الذكاء اللغوي. *مجلة اللسان الدولية للدراسات اللغوية والأدبية*. جامعة المدينة العالمية. كلية اللغات. ٦(١٣)، ١-١٤. ماليزيا.
- عبدالكريم، إسراء محمد؛ أبو دنيا، نادية عبده؛ عبدالغفار، محمد. (٢٠٢٠). الفروق في مستوى ما وراء الذاكرة ومستوى الذكاء اللغوي لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل في اللغة الإنجليزية. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*. جامعة حلوان. كلية التربية. ٢٦(٢). ٤٠٥-٤٣٤. حلوان.
- عبدالمعطي، حسن مصطفى؛ أبو قلة، السيد عبدالحميد. (٢٠١٠). متطلبات استخدام نظام التعليم عن بُعد في إعداد وتدريب معلمي ومعلمات التربية الخاصة. *مجلة دراسات تربوية ونفسية*. جامعة الزقازيق. كلية التربية. ٦٩، ١١-٨٢. الزقازيق.
- عبده، إبراهيم محمد محمود (٢٠٢١). العصف الذهني وتطبيقاته في ضوء السنة النبوية. *مجلة المدونة*. مجمع الفقه الإسلامي. ٧(٢٩). ٢٣٣-٢٩٤. الهند.
- عرعار، سامية؛ هاشمي، إكرام. (٢٠١٦). اضطرابات اللغة والتواصل، التشخيص والعلاج. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*. جامعة قاصدي مرباح. ٢٤، ١-١٤. الجزائر.
- عزيز، جلاء عبدالرحمن. (٢٠٢٣). أثر القصة المصورة في تنمية الذكاء اللغوي عند تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. *مجلة الدراسات المستدامة*. الجمعية العلمية للدراسات التربوية المستدامة. ٥(ملحق). ٥٨-٨٩. القاهرة.
- عيد، يوسف محمد يوسف. (٢٠٢٢). الذكاء اللغوي والدافعية للإنجاز كمنبئات بالتفوق الدراسي لدى طالبات الجامعة السعوديات. *مجلة التربية الخاصة*. جامعة الزقازيق. كلية علوم الإعاقة والتأهيل. ٣٨، ٢٦١-٢٨٨. الزقازيق.
- الغامدي، أحمد إبراهيم أحمد آل ساعد. (٢٠٢١). درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للأنشطة القائمة على أنماط الذكاءات المتعددة لدى طلبة التربية الفنية بجامعة الباحة. *مجلة جامعة الباحة للعلوم الإنسانية*. ٢٨، ٧١٨ - ٧٧١. http://search. mandumah. com/ Record/1248097
- الغامدي، نوره بنت عبدالله بن عليه؛ الشهراني، محمد بن مبارك مشيط. (٢٠٢١). مظاهر اضطرابات النطق واللغة لدى أطفال فرط الحركة وتشتت الانتباه من وجهة نظر أولياء أمورهم في ضوء بعض المتغيرات بمدينة جدة. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة: المؤسسة العربية للعربية والعلوم والآداب*. ١٧، ١٨٥-٢٣٢. القاهرة.
- الغصن، إقبال بنت صالح. (٢٠٢٠). مؤشرات الذكاء اللغوي المتضمنة في مقرر القراءة والتواصل اللغوي للمرحلة الثانوية "النظام الفصلي". *المجلة التربوية*. جامعة سوهاج. كلية التربية. ٧٩، ٢٣٣٩-٢٣٧٣. سوهاج.

- فارس، ابتسام (٢٠٠٦). *فاعلية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة علم النفس*. (رسالة دكتوراه غير منشورة). معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة. مصر.
- فرح، علي فرح أحمد؛ حسن، رهام أنور محمد. (٢٠١٥). فاعلية برنامج مقترح لتنمية الذكاء اللغوي لأطفال التعليم قبل المدرسي بولاية الخرطوم. *مجلة العلوم التربوية*. ١٦(٤). ١٥٥-١٧١. الخرطوم.
- فرغلي، أشرف محمد حسين. (٢٠٠٩). أثر استخدام إستراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية بعض مهارات التفكير الأساسية وتحصيل الرياضيات والميل نحوها لدى تلاميذ الصف الأول متوسط من ذوي صعوبات التعلم. *مجلة كلية التربية*. جامعة الأزهر، ٢(١٤٣). ١١٣-١٤٩. القاهرة.
- الفقيهي، عبدالواحد أولاد. (٢٠١٢). *الذكاءات المتعددة: التأسيس العلمي*. ط١، عمان: منشورات علوم التربية.
- قاسم، جمال مثقال مصطفى. (٢٠٠٩). تقييم مدى فاعلية معاهد التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. رابطة التربويين العرب. ٣(٤). ٤٥-٧٢. القاهرة.
- القشامي، أمجاد سهيل؛ الحميدي، مؤيد عبدالهادي. (٢٠٢١). واقع الخدمات المقدمة لذوي اضطرابات التواصل في مدينة الطائف في ضوء بعض المعايير العالمية. *مجلة العلوم الإنسانية*. جامعة حائل. ١١، ٥٠-٧٩. حائل.
- قطامي، نايفة. (٢٠٠٩). *تفكير وذكاء الطفل*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- قوشحة، رنا. (٢٠٠٣م). *دراسة الفروق في الذكاء المتعدد بين طلاب بعض الكليات النظرية والعملية*. (رسالة دكتوراه غير منشورة). معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة. مصر.
- الكاظم، وجدان جواد عبد؛ زاير، سعد علي. (٢٠٢١). مهارات الذكاء اللغوي لدى مدرسي اللغة العربية ومدرساتها للمرحلة المتوسطة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية. ١٤٦، ٢٩-٥٤. العراق.
- كوفاليك، سوزان ج، أولسن، كارين د. (٢٠٠٦). *تجاوز التوقعات دليل المعلم لتطبيق أبحاث الدماغ في غرفة الصف*، الكتاب الأول، ترجمة: مدارس الظهران الأهلية الدمام، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.
- اللقماني، عبدالمجيد عيد محمود؛ طلافحة، عبدالحميد حسن. (٢٠٢٣). مظاهر اضطرابات النطق واللغة لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة القراءة والمعرفة*. جامعة عين شمس، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. ٢٥٦، ١٣٣-١٧٦. عين شمس.
- محمد، سارة أبو الحمد؛ الطحاوي، خلف حسن؛ حنا، كريستين. (٢٠١٥). تصور مقترح لاستخدام الذكاء اللغوي والبصري لتنمية مهارات تعرف الأخطاء النحوية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. *مجلة كلية التربية ببورسعيد*. ١٨، ٨٤٤-٨٦٥. بورسعيد.
- محمد، سلوى سليمان مهدي. (٢٠٢١). ما وراء الفهم وعلاقته بالذكاء اللغوي ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة أسوان. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*. جامعة الفيوم. كلية التربية. ١٥(١٠)، ١٦٦-٢١٩. الفيوم.
- المخلافي، صادق عبده؛ باشا، تميم يحيى؛ الصنعاني، عبده سعيد. (٢٠٢١). الذكاء اللغوي وقدرته في التنبؤ بمهارات التوجه والحركة لدى الأطفال المكفوفين. *المجلة العلمية للتربية الخاصة*. المؤسسة العلمية للعلوم التربوية والتكنولوجية والتربية الخاصة. ٣(٤)، ٢١-٦٠. القاهرة.
- مرتضى، عزيزة غلام مجتبي غلام (٢٠١٢م). *اتجاهات مديرات ومعلمات معاهد وبرامج التربية الخاصة نحو الخدمات الإرشادية ودور المرشدة الطلابية*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة طيبة. كلية التربية.
- المشوخي، محمد سليمان. (٢٠٠٢) *تقنيات ومناهج البحث العلمي*. دار الفكر العربي.

- معامل قسم التربية الخاصة، جامعة طيبة في المدينة المنورة، (https://www.taibahu.edu.sa).
- المفتي، هشام بن أحمد بن حسن. (٢٠٠٨). *الكفاية التدريسية اللازمة لمعلمي التربية الفنية للعاملين في مجال الإعاقة العقلية بمعاهد التربية الخاصة وبرامج الدمج في المدينة المنورة.* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عدن، كلية التربية.
- مهنا، لينا محمد عبدالحليم علي. (٢٠٢٢). الاضطرابات الانفعالية السلوكية وعلاقتها باضطراب اللغة والكلام لدى الأطفال في المناطق العشوائية. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية.* جامعة عين شمس. كلية التربية. ٤٦(٣). ١٨١-٢٣٢. عين شمس.
- الميمني، إسماعيل محمد؛ الحزنوي، أمين بن علي. (٢٠٢٢). واقع استخدام تقنية الواقع المعزز في تدريب الطلبة ذوي اضطرابات التواصل. *المجلة العلمية لكلية التربية.* جامعة أسيوط. ٣٨(٣). ٢٣٦-٢٧٤. أسيوط.
- النعيم، نوف عبدالله عبدالعزيز. (٢٠١٦). الكفايات التعليمية لمعلمات التربية الخاصة المرحلة الابتدائية للبنات في برامج الدمج بالمدارس الحكومية والأهلية بمدينة الرياض. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل.* مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل. ٣(١١)، ٣٨٨-٤٢٢. القاهرة.
- النعيمي، ليث عثمان نصيف جاسم. (٢٠١٦). *أثر توظيف إستراتيجيات الذكاء اللغوي في تنمية التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الأول المتوسط*، [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة ديالى.
- وزارة التعليم. (١٤٢٢هـ). *القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة.* https://departments.moe.gov.sa/SPED/Pages/Evidence.aspx
- وزارة التعليم. (١٤٢٣). *القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة بوزارة التعليم.* الأمانة العامة للتربية الخاصة. المملكة العربية السعودية.
- وزارة التعليم. (١٤٤٢). *الدليل الإرشادي الشامل لمعاهد ومراكز وبرامج التربية الخاصة.* المملكة العربية السعودية. الأمانة العامة للتربية الخاصة.
- يوسف، سليمان عبدالواحد. (٢٠١٠). *المدخل إلى علم النفس المعاصر.* إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

• المراجع الأجنبية:

- Alasmari, A. A. (2020). *Special education teachers' knowledge and use of assistive technology with students with expressive language disorders in Saudi Arabia.* (Doctoral dissertation), University of Saint Louis, ProQuest Dissertations nad Theses Global.
- Alsubaie, A. M. (2020), The Effectiveness of multiple intelligence based differentiated instruction metacognitive reading comprehension in Arabic language among middle school students in Saudi Arabia, Amazonia Investiga, 9 (26), pp158-166. https://orcid.org/0000-0002-3144-5783.
- American Speech, Language and Hearing Association (ASHA). (2001). Attention deficit hyperactivity disorder, *Retrieved from: http://www.asha.org/.2001.*
- ASHA (American speech-language-Hearing Assosiation). (2018). *What is Language, What is Speech? Retrived From:* http://www.

asha.org/public/steech/development/ language-speech /,date of access ; 21/7/2023.

- Barring ton , Ernie (2004). *Teaching to student Diversity in Higher Education: How Multiple intelligence theory con help*. Teaching in Higher Education.
- Bingham, T. (2019). *A study of the perceptions of elementary school principals toward speech language services in a mississippi public school district (Order No. 27671397). Available from ProQuest Central*; ProQuest Dissertations & Theses Global. (2385314973). Retrieved from: https://www.proquest.com/ dissertations-theses/study-perceptionselementary-school-principals/ docview/2385314973/se-2?accountid=142908
- Boqlah, Al-Sayed. (2002). Training Needs of teachers in mainstream primary school in Saudi Arabia in relation to pupils with SEN. *The journal of the international Association of Special Education.* Search in University of Hull. 3(9). 118-151.
- Cavanaugh, W. Terence. (2006). Preparing teachers for the inclusion classroom: understanding assistive technology and its role in education, www.unf.edu/tcavanau.
- Cuntzea, J & Van der, H. T. & Molen, B. M. (2016). Mastery of communication skills. Does intelligence matter *Health professions Education,* pp1-7. http://dx.doi.org/10.1016/j.hpe.2016.08.002.
- Daniel, F. (2001). The Intelligences. In Gardeners's Words, *Roeper Revview,* 23, (3), 126-131.
- Gardner, H. (1983), *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*, New York: Basic. Books.
- Gardner, Howard (2005). *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*, New York.
- Hyunjeong, J., Tyler – wood, T., Kinnison, L. & Morrison, G. (2015). The Us and South Korean Pre-k through 6 teachers, beliefs about inclusion practices in their countries: cross cultural perspectives. *The journal of the international Association of Special Education,* 15(2), 11-25.
- Kappalumakkel, T.B (2018). Imparting Strategies of Effective Communication Skills to ESL Learners, Epitome: *Enternational Journal of Multidisciplinary Research*, Vol3, Issue 8, PP 15-34.
- Malcolm, H. (2002). Older Workers Keep Cool under pressure. *Personnel Today,* 7.

- Mazin, A. L. (2011), *Preparing teachers in autism spectrum disorders: Reflections on teacher 148 quality*, (Doctoral dissertation), Retrieved from Pro Quest Dissertations and Theses (UMI No. 862552944).
- Monsen, J., Ewing, D. & Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment, *Learning environment Research.* 17: 113-126.
- Mujiono & Nakhrowi & Siti Fatimah. (2019). The effect of verbal – linguistic intelligence and emotional intelligence on academic achievement of Indonesian EFL learners. *International journal of learning.* Teaching and educational research. 18(12). 350-365.
- Park, E., et al. (2014). *Mutation of Nogo-B Receptor, a Subunit of Cis-prenyltransferase*, causes a congenital disorder of glycosylation. Cell Metab20 (3), 448-507.
- Sapeinza and Hicks. (2002). Voice disorder. In, George H Shames and BNoma B. Aderson (eds). *Human communication disorders; An introduction Boston,* Allyn and Bacon.
- Shahrokhi, M. & Ketabi, S. & Dehnoo, M. (2013). The relationship between multiple intelligence and performance on grammar tests: focusing on linguistic intelligence. *Journal of Basic and Applied Scientific Research.* 3(9). 189-194.
- Yogatama et al. (2019). Learning and Evaluating General Linguistic Intelligence. *International Jouranl of Science and Mathematics Education*, 9, 1189-1212.