استخدام نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة في تنمية مهارات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بطيئي التعلم

إعداد

إيناس فهمي فهمي النقيب

مدرس مساعد بقسم علم النفس التربوي

كلية التربية – جامعة بورسعيد

إشـــــــراف

أ.د/ محمد أحمد دسوقي
أستاذ علم النفس التربوي
كلية التربية ــ جامعة الزقازيق

د/ إبراهيم محمد المغازي
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية ــ جامعة بورسعيد

المقدمـــــــــة Introduction

تعد الكتابة من أهم وسائل الإتصال الإنساني وأهم جوانب التواصل اللغوي الذي يمكننا من التعرف على أفكار الغير، وكذلك التعبير عن أفكارنا ومشاعرنا وإرسالها للآخرين، كما أنها تعد أكثر الوسائل ثباتاً واستقراراً حيث أنها كالوعاء الذي يحفظ اللفظ والمعني معاً .

فالكتابة عملية ضرورية للحياة العصرية سواء بالنسبة للفرد أم بالنسبة للمجتمع ، وهي مهمة في تعليم اللغة العربية بإعتبارها عنصراً أساسياً من عناصر الثقافة وضرورة إجتماعية لنقل الأفكار، والتعبير عنها للوقوف على أفكار الغير، والإلمام بها.فالكتابة كما عرفها " فولتير " هي (صورة لصوت)، والصورة كلما تطابقت مع الصوت كانت الكتابة مثالية، والكتابة مخترعة، فالشكل يأتي بعد الصوت في اللغة (محمد فضل الله ، ١٩٩٨ : ١١٩) .

والكتابة وسيلة من وسائل الاتصال والتي بواسطتها يمكن للتلميذ أن يعبر عن أفكاره وأن يقف على أفكار غيره، وأن يبرز ما لديه من مشاعر ومفاهيم ،ويسجل ما يود تسجيله من وقائع ، وتدرب التلاميذ على مهارات الكتابة في إطار العمل المدرسي، يرتكز على ثلاثة أمور هي : (قدرة التلميذ على الكتابة الإملائية الصحيحة، قدرة التلاميذ على التعبير الكتابي، قدرة التلاميذ على إجادة الخط) (حسن شحاتة ، ١٩٩٦ : ٣١٥ : ٣١٦).

فيعرف حافظ عيسوي(٢٠٠٨) الكتابة بأنها التعبير عن الأفكار تعبيراً صحيحاً مع مراعاة مهارات الكتابة الإملائية ، ومستوى مهارات التعبير الكتابي (حافظ عيسوي ، ٢٠٠٨ : ٢٠١) .

فالمعرفة بمهارات القراءة والكتابة وإتقانها من أهم أهداف النمو العقلي لتلاميذ المرحلة الابتدائية بحيث يستطيع أن يقرأ في سهولة ويسر ، وأن يعبر عن نفسه وعما يدور حوله تعبيراً تغلب عليه السلامة والوضوح من حيث الأسلوب والهجاء ، وبحيث يستطيع متابعة الدراسة في المراحل التالية ، ويواجه الحياة العملية إذا وقف به التعليم عند هذا الحد (فهيم مصطفى ، ٢٠٠٢ : ١٧) .

ومن هنا تتضح المسئولية الكبيرة الملقاة على عاتق وزارة التربية والتعليم باعتبار التعليم المرآة التي تعكس ظروف المجتمع وتحقق أغراضه وتلبي احتياجاته ، فإنه بقدر ما يصيب المجتمع من تغيرات بقدر انعكاس ذلك على التعليم (ريهام عبد الحليم ، ٢٠٠٦ : ٣) .

وتتعدد فئات ذوى الاحتياجات الخاصة ، ومنها فئة بطيئي التعلم Slow Learners وتمثل هذه الفئة فاقداً كبيراً في العملية التعليمية،حيث لم تلتفت إلى وجودها بالقدر الكافي بالرغم من أن أفراد هذه الفئة ليسوا بالعدد القليل حيث تمثل أفرادها نسبة من٢٠% – ٣٠% تقريباً من مجموع التلاميذ،بمعنى أنه قد يوجد تلميذ بطيء التعلم من كل خمسة تلاميذ في الفصل (مجدي إبراهيم ، ٢٠٠٣ : ٢٠٤)

كما يوضح (مجدي إبراهيم ، ٢٠٠٣ : ٢٦٢) أنه ينبغي أن يتعلم كل تلميذ – سواء كان بطئ التعلم أم سريع التعلم القراءة والكتابة والهجاء والتحدث باللغة القومية بطلاقة وفصاحة حتى يسهل تكيفه مع البيئة ، وأنه من الضروري تعليم بطئ التعلم القراءة في بادي الأمر وكيفية تعلم الكلام . ويشير سبنسر (Spencer , 2008 : 5) أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبة أثناء تعلمهم ترجع إلى مدى معرفتهم بالقراءة والكتابة وإلمامهم بمهاراتها .

وهناك خلط بين فئة بطئ التعلم وفئات أخرى فبعضهم يعتبر بطئ التعلم متأخرين دراسياً والبعض الآخر يعتبرهم ذوى صعوبات تعلم .

فيرى السيد سليمان (٢٠٠٠) إن مصطلح ذوى صعوبات التعلم يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد داخل الفصل الدراسي العادي، ذوى ذكاء متوسط أو فوق متوسط، لديهم اضطرابات في العمليات النفسية الأساسية والتي يظهر أثرها من خلال التباعد الواضح بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي في المهارات الأساسية لفهم أو استخدام اللغة المقروءة أو المسموعة والمجالات الأخرى . كما يرى أن مصطلح المتأخرون دراسياً هم فئة تنقصهم القدرة على التحصيل نتيجة عوامل اجتماعية،أو انفعالية، أو نفسية ، أو عقلية ؛ أي أن التلميذ المتخلف أو المتأخر دراسياً هو الذي لا يستطيع تحقيق مستوى تحصيلي جيد أو مناسب ، وقد يكون ضعيفاً في بعض المواد وضعيفاً جداً في مواد أخرى (السيد سليمان ، ٢٠٠٠ : ١٢٦-١٣٣) .

فتشير دراسة ريهام عبد الحليم (٢٠٠٦) أنه إذا كان التلاميذ بطيئي التعلم يتعلمون نفس المعلومات التي يتعلمها التلاميذ العاديين ، ويمرون بنفس الخبرات التي يمر بها التلاميذ العاديين فهم في حاجة إلى استخدام طرق وأساليب تدريسية (تعليمية) خاصة تتناسب مع قدراتهم ونقاط الضعف لديهم (ريهام عبد الحليم ، ٢٠٠٦ : ٧٥) .

فقد أكدت دراسة نوليت وتيندال (Nolet & Tindal , 1994 : 185) على ضرورة استخدام طرق وأساليب تدريسية مناسبة للتلاميذ بطيئي التعلم حتى يمكنهم اكتساب المعارف والمهارات المختلفة . وتشير دراسة جنتل وآخرون (Gentile ,et .al, 1995 : 192) إلى أنه عندما تطبق طرق تدريسية مناسبة فإنه لا يوجد اختلاف في معدل تذكر (الاستدعاء) المعلومات بين التلاميذ بطئ التعلم والعاديين.

وعلى الرغم من أهمية تعليم القراءة والكتابة لتلاميذ المرحلة الابتدائية بوجه عام ، وتعليمها لفئة بطئ التعلم بوجه خاص،إلا أننا نجد أنه لا توجد طرق خاصة لتعليم التلاميذ بطيئ التعلم القراءة والكتابة فهم يتعلمونها بنفس الطريقة التي يتعلم بها التلاميذ الآخرون ، هذا ونستطيع أن نستخدم مع بطئ التعلم أي طريقة جرت تجربتها قبل ذلك بوساطة متخصصين في هذا المجال (فيذرستون ، ١٩٦٣ : ١٨١)

ونتيجة لما سبق ترى الباحثة أن تنمية مهارات الكتابة للتلاميذ بطيئ التعلم ليس بالأمر السهل حيث أنهم يحتاجون إلى أساليب مناسبة تمكنهم من إتقان هذه المهارات ، وتتناسب مع قدراتهم العقلية المختلفة وتخاطب هؤلاء التلاميذ على اختلاف مستوياتهم ، وهذا ما تحققه نظرية جاردنز للذكاءات المتعددة التي تقوم على مبدأ التعددية فى الذكاء ، والتعددية في تناول أوجه التعلم المختلفة ومعالجتها، يضاف إلى ذلك ما أثبتته بعض الدراسات من مدى فاعليتها كأساليب تعليمية وكبرامج تنمية في بيئات الصف الدراسي . فتشير دراسة (فضلون الدمرداش ، ٢٠٠٦) ، ودراسة بلفلور (BullFlower , 2008) ، ودراسة كوبر (Cooper, 2009) إلى أن البرامج القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة لها تأثير إيجابي على تحصيل التلاميذ الدراسي ، كما تشير دراسة جينس وآخرون (Gens , et.al ,1998) أنه يمكن تنمية مهارات الفهم القرائي بفاعلية باستخدام أنشطة الذكاءات المتعددة .

ومن بين نظريات الذكاء التي اهتمت بمجال التعليم والفروق الفردية نظرية الذكاءات المتعددة Multiple Intelligence Theory لجاردنر " Gardner " فقد اقترح في كتابة (أطر العقل ، ١٩٨٣) وجود سبعة ذكاءات أساسية على الأقل لدى كل فرد ، وفي هذا توسيع لمجال الإمكانيات الإنسانية ، بحيث تتعدى تقدير نسبة الذكاء ، وهذه النظرية تعد بمثابة التصريح الرسمي للاعتراض على أنه لا يوجد إلا نوع واحد من الذكاء ، ويحدد مدى النجاح في الحياة البشرية ، وكذلك الرد على نظرية معدل (حاصل) الذكاء التي تقوم على مبدأ " أن الإدراك البشري أحادي ، وأنه يمكن وصف الأفراد بأنهم يمتلكون ذكاء فردياً قابلاً للقياس الكمي " ، وفي مقابل هذا الاختزال ، فإن هذه النظرية تنظر إلى الذكاء على أنه " القدرة على حل المشكلات ، وتشكيل النواتج في سياق خصب وموقت طبيعي " ، وعلى هذا فثمة أبعاد جديدة ينطوي عليها هذا المفهوم، تكمن في القدرة على حل المشكلات ، التي تتعرض الفرد ، وتوليد مشكلات جديدة ، ليقوم بحلها، إضافة إلى القدرة على إنتاج ما هو جديد ، وقيم في حياة الفرد وثقافته (جابر جابر ، ٢٠٠٣ : ٩ ؛ سيلفر هارفي وآخرون ، ٢٠٠٦ : ٧) .

مشكلة الدراسة Problem of the Study:

على الرغم من أن اكتساب مهارات الكتابة من أهم الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها مادة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية ، إلا أننا نجد كثير من التلاميذ وخصوصاً في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية – لا يجيدون القراءة بأنواعها المختلفة،ولا يحسنون الكتابة الإملائية والتعبيرية مما يجعلهم يواجهون صعوبات كبيرة أثناء تعلمهم لباقي المواد التعليمية، وباقي المراحل التعليمية (فهيم مصطفى ، ٢٠٠٢ : ١٧).

هذا ويعد تعليم التلميذ بطئ التعلم القراءة والكتابة من أكثر المشكلات صعوبة في المنهج الدراسي ، وليس هناك طرق خاصة لتعلمهم مهارات القراءة والكتابة ، فهم يتعلمون بنفس الطريقة التي يتعلم بها الآخرون ، فقد تنجح طريقة مع تلاميذ بينما تفشل مع آخرين (مجدي إبراهيم ، ٢٠٠٣ : ٢٦٢)

وأشار بالتيشيف (PaltyShev , 1992) أن التلميذ بطئ التعلم لا يحقق مستويات مرتفعة في تحصيله أثناء التعلم ، لذلك يجب البحث عن طرق تعليمية مناسبة لكي يظهر كل تلميذ أفضل ما لديه (PaltyShev , 1992 : 34)

لقد تولد الإحساس بمشكلة الدراسة الحالية من خلال ما يلي :

(١) لاحظت الباحثة من خلال إشرافها على مجموعات التربية العملية لطلاب كلية التربية قسم اللغة العربية شعبة التعليم الابتدائي ما يلي :

أ- ضعف مستوى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مهارات الكتابة، وبالتحديد في الصفوف العليا الابتدائية (الرابع ، الخامس ، السادس)، فهم لا يجيدون كل من الكتابة الجيدة على الرغم من أنهم قد تعلموا المهارات الأساسية لها في الصفوف الثلاثة الأولى .

ب- وجد أن معظم هؤلاء التلاميذ لديهم بطء في عملية التعلم واكتساب المهارات ، وهم فئة ليست بالقليل ويطلق عليهم علماء النفس والتربية مصطلح بطئ التعلم Slow Learners وهم فئة تعانى من مشكلات عقلية ونفسية وتربوية تؤثر بشكل سلبي على تحصيلهم الدراسي بوجه عام، وعلى إتقان المهارات الأساسية للقراءة والكتابة بوجه خاص .

(٢) قامت الباحثة بدراسة استطلاعية بهدف التعرف على مدى وعى معلم اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بفئة التلاميذ بطيئ التعلم، وواقع تعليم مهارات الكتابة بالنسبة لهم في صورة (استبيان مفتوح) للمعلمين والموجهين في مادة اللغة العربية في أربعة مدارس ابتدائية ببورسعيد، وبتحليل الإجابات توصلت الباحثة إلى ما يلي :

أ- تأكيد بعض المعلمين على وجود فئة التلاميذ بطيئي التعلم في الفصل ولكن بنسبة قليلة ، بحيث لاتتجاوز ثلاثة تلاميذ ، وهذا يتفق ما أكده (مجدي إبراهيم ، ٢٠٠٣ : ٢٠٤) أنه قد يوجد تلميذ بطيء التعلم من كل خمسة تلاميذ في الفصل .

ب- عدم استخدامهم لطرق تدريسية متنوعة مما يؤدي إلى عدم تلبية حاجات واهتمامات هذه الفئة بالصورة المناسبة. ومن ثم يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات التالية :

١- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الكتابة لدى التلاميذ بطيئي التعلم بالصف الخامس الابتدائي ؟

٢- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات القياسين البعدى والتتبعي لاختبار مهارات الكتابة لدى التلاميذ بطيئي التعلم بالصف الخامس الابتدائي ؟ بعد (٢١) يوم من تطبيق البرنامج .

أهداف الدراسة Aims of the Study:

١-التعرف على مدى فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنز في تنمية مهارات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بطيئي التعلم .

٢-تحديد مهارات الكتابة اللازمة والمناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية بصورة عامة ولفئة بطيئي التعلم بصورة خاصة .

أهمية الدراسة Importance of the Study:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في جانبين هما :

أولاً – الجانب النظري :

١- الاهتمام بدراسة نظرية جاردنز للذكاءات المتعددة، والتعرف على الأنشطة التعليمية والاستراتيجيات والتطبيقات التربوية الخاصة بها .

٢- إلقاء الضوء على فئة من تلاميذ الفئات خاصة لم تنل حظها من الاهتمام والبحث بصورة واضحة في البيئة العربية، وهى فئة بطيئ التعلم (Slow Learners)، فالدراسة الحالية هي خطوة تسعى على التعرف بعمق على الجوانب المختلفة لدى هذه الفئة من حيث المفهوم والخصائص أو السمات الخاصة بهم ، وكيفية التعرف عليهم ، والطرق التي تستخدم في التعامل معهم .

ثانياً : الجانب التطبيقي :

١- استخدام برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة يهدف إلى تنمية مهارات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بطئ التعلم .

٢- قد تفيد نتائج هذه الدراسة في بناء وتصميم برامج مماثلة من شانها تنمية مهارات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في المراحل التعليمية المختلفة .

٣- بناء اختبار يقيس مهارات الكتابة لدى طلاب المرحلة الابتدائية بطئ التعلم .

مصطلحات الدراسة Terms of the Study :

*البرنامج : The Program

مجموعة من الأنشطة والممارسات العملية والمنظمة ، والمترابطة ذات الأهداف المحددة وفقاً لخطة تهدف تنمية مهارات أو تتضمن سلسلة من المقررات ترتبط بهدف عام (حسن شحاتة وزينب النجار ، ٢٠٠٣ : ٧٤)

*نظرية الذكاءات المتعددة : Multiple intelligences theory

يعرف الذكاء بأنه : مجموعة من القدرات التي تسمح للفرد أن يحل المشكلات أو أن يشكل منتجات لها مكانه في محيط ثقافي ما أو أكثر، وتجتمع هذه القدرات في سبعة أنواع من الذكاءات تتمثل فيما يلي :الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي الرياضي ، الذكاء الموسيقي ، الذكاء الجسمي الحركي ، الذكاء المكاني ، الذكاء الاجتماعي ، الذكاء الشخصي (Gardner ,1999 : 34-43)

* مهارات الكتابة : Writing skills

وتعرفها الباحثة إجرائياً في الدراسة الحالية: بأنها قدرة تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بطيئي التعلم على إعادة ترميز اللغة المنطوقة أو مقروءة إلى شكل خطي سليم ، وقدرتهم على كتابة ما يطلب إليهم في أسرع وقت وأقل جهد ممكن ، وقدرتهم على التعبير كتابياً عن الأفكار والانفعالات بدقة وإتقان .

*التلاميذ بطيئي التعلم : Slow Learners Students

يقصد بالتلاميذ بطيئي التعلم في الدراسة الحالية بأنهم : التلاميذ التي تتراوح نسبة ذكاءهم بين ٧٠-٩٠ درجة كما تقيسها اختبارات الذكاء غير اللفظية، ويكون مستوى تحصيله الدراسي في اللغة العربية أقل من المتوسط ، ويستغرق وقتاً أطول في اكتساب القراءة والكتابة مقارنة بأقرانه العاديين .

الإطار النظـــــــــــــري

أولاً : نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة .

قدم Gardner , 1983 , 1993 نظرية الذكاءات المتعددة في كتابه أطر العقل " " Frames of mind معتمداً في إيضاحها وإقرارها على أبحاثه التي أجراها علي العقل البشري ، وما راجعه من دراسات ومعلومات في مجالات متعددة تتصل بالمعرفة الإنسانية مستمداً فروع نظريته من جذور علم النفس المعرفي، والنمائي، والعصبي، ومؤسساً دعائمها علي الدراسات السيكولوجية ، والبيولوجية ، والثقافية المتعلقة بقدرات الإنسان المتعددة. إن رؤية جاردنر للذكاء جاءت لتنقد وتغاير ذاك المفهوم الضيق للذكاء، ويقرر ذلك في أولى صفحات كتابه "Frames of mind" بأنه يريد أن يوسع مفاهيم الذكاء لئلا يشمل فقط نتاج الورقة والقلم، ولكن أيضا معرفة المخ البشري، ودرجة التاثير بإختلاف الثقافات البشرية (Gardner, 1993 : IX) .

فيرى (هوارد جاردنر) أن المفهوم التقليدي المعرفي للذكاء يقوم علي أساس أن الإنسان يولد ولديه قدرة واحدة علي الإستيعاب ، وهذه القدرة المعرفية الواحدة يمكن قياسها بواسطة اختبارات الأسئلة القصيرة للذكاء أو ما يسمي (IQ test) (عبد الهادي مصباح ،٢٠٠٦ : ٧٠)

ويعرف جاردنر الذكاء من وجهة نظره بأنه " القدرة علي حل المشكلات أو إبتكار ناتج جديد يكون له قيمة في المجالات الحياتية أو الثقافية ".(Gardner, 1993: 60)، وقد اتفق معه والتر "Walters" فعرف الذكاء من وجهة نظره بأنه " مفهوم فرضي مهم في فهم كيف يتعلم الناس ، وكيف يحلون المشكلات " (Walters , 1992, 3) .

أسس نظرية الذكاءات المتعددة :

وتستند نظرية الذكاءات المتعددة في عملها على عدد من الأسس هي :

١- يمتلك كل فرد جميع أنماط الذكاءات ، ولكن تعمل هذه الذكاءات بدرجات متفاوتة .

٢- تعمل هذه الذكاءات لدى كل فرد بشكل مستقل ، كما يختص كل فرد بمزيج أو توليفه منفردة من هذه الذكاءات يطلق عليها " البصمة الذكية " وهى يستخدمها في تعاملاته،ومواجهته للمشكلات .

٣- يستطيع كل فرد تنمية ذكاءاته المختلفة أو الارتقاء بها إلى مستوى مناسب من الكفاءة إذا تيسر له الظروف التعليمية المناسبة والإثراء والتوجيه .

٤- تنوع الطرق التي يعبر به الفرد عن امتلاكه للذكاءات المختلفة ، فقد يجهل أحدنا القراءة (ذكاء لغوي) لكنه يجيد رواية القصص (ذكاء لغوي أيضاً) .

تعمل الذكاءات عادة معاً بطرق مركبة عند أداء الفرد نشاط معين (Gardner , 2000 : 78).

أنواع الذكاءات المتعددة :

١- الذكاء اللغوي (Linguistic Intelligence)

ويتمثل في القدرة علي استخدام الكلمات بكفاءة شفهياً (كما في بداية الحكايات والخطابة لدى السياسيين أو كتابة الشعر ، التمثيل ، الصحافة والتاليف) ويتضمن هذا الذكاء القدرة على معالجة البناء اللغوي ، والصوتيات ، والمعاني وكذلك الاستخدام العملي للغة، وهذا الاستخدام قد يكون بهدف البلاغة أو البيان (استخدام اللغة لإقناع الآخرين بعمل شئ معين) أو التذكر (استخدام اللغة لتذكر معلومات معينة) أو التوضيح (استخدام اللغة لإيصال معلومة معينة) أو المبالغة (استخدام اللغة للغة في ذاتها)(صفاء الأعصر ، علاء الدين كناني ، ٢٠٠٠ : ٨٨) .

٢- الذكاء المنطقي / الرياضي (Logical Mathematical Intelligence)

وهو القدرة علي التعامل مع الأعداد وحل المسائل الحسابية والهندسية المعقدة من خلال وضع الفرضيات وإقامة العلاقات المجردة عن طريق الاستدلال باستخدام الرموز ، وهذا النوع نجده متطوراً لدى العلماء والفيزيائيين والمهتمين بالرياضيات (طارق عامر، ٢٠٠٨ : ١٠٢) .

ويوضح سليمان يوسف (٢٠١٠) أن هذا الذكاء نجده بوضوح عند علماء الرياضيات ومبرمجي الكمبيوتر والتجار والمحاسبين والمهندسين (سليمان يوسف ، ٢٠١٠ : ٥٢) .

٣- الذكاء البصري / المكاني (Spatial – Visual Intelligence)

وهو القدرة على إدراك المعلومات البصرية والمكانية، وقدرة الفرد علي تحويل وتعديل هذه المعلومات، وإعادة خلق الصور البصرية دون الرجوع إلى المثير الفيزيقي الأصلي، وهذا الذكاء مطلوب للعمل في حل المشكلات أو القيام بها كتلك التي تحبها في اختبار القدرة المكانية عند ترستون ، والذكاء المكاني لا يعتمد علي الإحساس البصري، فالعميان يستخدمونه أيضا، وذلك علي سبيل المثال عندما يكونون صورة عقلية لبيوتهم أو للسبيل الذي يسلكونه ذهابا إلى أعمالهم، والقدرات المحورية في هذا الذكاء تضم القدرة علي تكوين صورة ثلاثية الأبعاد وتحريك وتدوير هذه التمثيلات (جابر جابر ،١٩٩٧ : ٢٧٤).

كما يتضمن هذا الذكاء الحساسية للألوان ، والخطوط والأشكال والفراغات والعلاقات بين هذه العناصر (عبد الهادي مصباح ، ٢٠٠٦ :٨٢) ، ويضم القدرة علي التصوير البصري ، وأن يصور الفرد بيانياً أفكاره البصرية أو المكانية (محمد حسين ، ٢٠٠٦ أ : ١٣٨) .

٤- الذكاء الجسمي / الحركي (Bodily – Kinesthetic Intelligence)

إن وصف استخدام الجسم كشكل من أشكال الذكاء ، ربما يكون أمراً غير مألوفا لعدم الارتباط الجذري في تقاليدنا الثقافية بين الأنشطة العقلية والأنشطة الجسمية(Gardner , 1993 : 208).

ويظهر هذا النوع عند الرياضيين و الراقصين والجراحين والحرفيين ، ويتميزون بمهارات مثل : التمثيل والتقليد ، التمارين الرياضية، واللياقة ، والمهارات الحركية الدقيقة التي يتم فيها التنسيق بين اليد والبصر ، واستخدام الإشارات ولغة الجسد (عزو عفانة ، نائلة الخزندار، ٢٠٠٧ : ٧٤).

٥- الذكاء الموسيقى (Musical Intelligence)

وهو القدرة علي ادراك الصيغ الموسيقية (كما هو الحال عند الموسيقي المتذوق) وتميزها (كالناقد الموسيقي) وتحويلها (كالمؤلف) والتعبير عنها (كالمؤدي) وهذا الذكاء يضم الحساسية للإيقاع والطبقة أو اللحن والجرس أو لون النغمة والقطعة الموسيقية : Susan , 2001) 213).

ويظهر هذا النوع من الذكاء لدى ذوي القدرات غير العادية في الموسيقى ، ويتضح هذا الذكاء لدي الموسيقين والمغنين ومهندسي الصوت وخبراء السمعيات . حيث أن المهارات التي تتميز لديهم : تاليف الإيقاعات والألحان ، تمييز الأغاني والأناشيد من نفس النغمة ، الاستماع إلى الأغاني، تمييز الأصوات.(عزو عفانة ، نائلة الخزندار، ٢٠٠٧ :٧٣)

٦- الذكاء الاجتماعي (Interpersonal Intelligence)

هو القدرة على فهم الآخرين ومقاصدهم ودوافعهم ومشاعرهم والتمييز بينها، ويتضمن الحساسية للتعبيرات الوجهية، والصوت والإيماءات، والقدرة علي التمييز بين مختلف الأنواع من الإلماعات بين الشخصية ، والقدرة علي الاستجابة الفرعية لتلك الالماعات (جابر جابر ، ٢٠٠٣ : ١١) .

ويتمتع أصحاب هذه المهن بمهارات معينة مثل : الاستمتاع بالمهارات العالية في معايشة الآخرين ، ويبدو عليهم ملامح الزعامة الطبيعية ،والقدرة علي إعطاء النصائح وحل المشكلات وحب الإنتماء وحب ممارسة الألعاب مع غيرهم ،ولديهم حس تعاطفي تجاه الاخرين (سليمان يوسف،٢٠١٠: ٥٥).

٧- الذكاء الشخصي (Intrapersonal Intelligence)

يعرف بأنه قدرة الفرد على الإدراك الصحيح لذاته ، والوعي بمشاعره وقيمه ومعتقداته وتفكيره ودوافعه، وتحديد نقاط القوة والضعف لديه، والتصرف بشكل يتفق مع هذا الفهم بما يساعده علي ضبط تصرفاته واتزانها ، والتعلم من خلال الملاحظة والاستمتاع (Armstrong , 2000 : 103).

ثانياً : مهارات الكتابة :

طبيعة عملية الكتابة :

الكتابة هي حروف مرسومة تصور ألفاظ دالة على المعاني التي تراد من النص المكتوب ، وهي فن مهم وأداة لتسجيل الأحداث المهمة في حياة البشر ، وهي وعء يحفظ اللفظ والمعنى ، وهي الوسيلة الأكثر ثباتاً واستمراراً (محمد فضل الله ، ١٩٩٨ : ١١٩- ١٢٠) .

والكتابة من حيث هي عملية، تشترك في تكوينها عناصر كثيرة ومتعددة، وبتحليل أبعاد هذه العملية، تبين أن هناك مكونات كثيرة ومختلفة تدخل في عملية انتاج المكتوب،منها ما يرتبط بالجانب النفسي الإدراكي، ومنها ما يرتبط بيالجانب اللغوي، كما أن لها أبعاد إجتماعية وعاطفية مختلفة ، فالكتابة نشاط معقد جداً ؛لأنها لتضافر عدد من العمليات التي تحدث في نفس الوقت كإصدار الأحكام على المعلومات، وبناء المعنى، والمراقبة المستمرة للعملية (Silliman , et al., 2000 : 46) .

فهناك مكونات أساسية على درجة كبيرة من الأهمية ، تدخل في عملية إنتاج المكتوب ، ومن هذه المكونات ما يرتبط بخبرات المتعلم السابقة ، والمهارات المعرفية ، ومهارات ما وراء المعرفية، ومنها ما يتصل بالجوانب الدافعية والميل (حاتم البصيص ، ٢٠٠٧ : ٩٥) .

فمن حيث ارتباطها بالعمليات المعرفية ، تتضمن عمليات الكتابة جانبين رئيسيين ، هما :

*عمليات معرفية وما وراء معرفية : وتتمثل في الربط المتعلم بين مهارات ما وراء المعرفة ، بما تشتمل عليه من خبرات ، وبين مهارات الكتابة المعرفية والأساسية المتوافرة لدى التلميذ .

*عمليات التناسق في الربط : وتتمثل في القدرة التلميذ على إحداث التناسق والإنسجام أثناء عملية الربط ، بما يضمن أنتاج تعبيراً جيداً صحيحاً (Walker, et al ., 2005 : 175) .

أما العمليات الأخرى المرتبطة بالكتابة ، فتتمثل في " الدافعية أو الحافز " ، ومنها الميل الذي يعد مكون أساسي لابد من توافره لدى التلميذ ؛ لممارسة عملية الكتابة بصفة عامة ، وليشعر بالارتباط مع المكتوب مما يدفعه إلى أداء كتابي أفضل ؛ فالكتابة " حركة تدور داخل النفس ، وتنمو مع الوجدان ، وتحكمها العاطفة ويقف معها العقل منظماً وموجهاً " (عبد الفتاح أبو زايدة ، ١٩٩٢ : ١٣) .

كما تبدو عملية الكتابة كمهمة لحل المشكلات حيث أنها تتضمن عدة عمليات وأنشطة معرفية كعملية التخطيط (كأن يحدد الكاتب ما الذي يريد أن يقوله ، وكيف سيعبر عنه) ، وعملية توليد المعلومات (كالبحث عن المعلومات وترجمتها في صورة أفكار) ، وعملية ترجمة هذه الأفكار والتعبير عنها في شكل كلمات وجمل ، وكذلك عملية التنظيم والمراجعة ، لذلك تعتبرعملية الكتابة نشاط عقلي معرفي (Bergh , et al ., 2009 : 401) .

ويحدد كلاًمن أمالي وشاموت (O'mally & Chamot, 1995) أربعة استراتيجات رئيسية تعمل مجتمعة متكاملة فيما بينها لانتاج اللغة المكتوبة ، وهي :

- استراتيجات معرفية : وهي ترتبط بالتلميذ ، وتلائم التعلم الفردي من ناحية ، والمهمة الكتابية المتناولة من ناحية أخرى، وتتضمن معالجة المهمة، عن طريق استخدام اللغة، والأنشطة الطبيعية " كاستخدام القاموس، والتلخيص، والتنظيم، والقراءة الجهرية " والوظائف العقلية " كالتخيل وتطبيق البناء الذهني، والتقييم، والاستنتاج، والتحليل " .
- استراتيجيات ماوراء المعرفية : وتشمل المهرات العامة ، التي تهدف إلى تنمية الوعي بالذات ، فيما يتعلق بمستويات الفهم والدافعية ، ومعالجة المهارات المختلفة .
- استراتيجيات اجتماعية : وتعبر عن التفاعل بين المعلم وتلاميذه ، الذين يقومون بالكتابة ، عن طريق طلب المساعدة وطرح الأسئلة، والتصحيح، وتنمية الوعي بأفكار الآخرين ومشاعرهم .
- استراتيجات عاطفية : وهي إما أن تكون ذات طبيعة " سلبية أو إيجابية " ، سلبية كالتجنب ، والإنفعال، وصعوبة التركيز، والقلق، والتي يمكن أن تؤدي في النهاية إلى ترك المهمة، وأما الايجابية فتتمثل في الميل نحو الكتابة بجد وحماس، ومكافأة الذات، والقدرة على الملاحظة

للنجاح في إتمام المهمة ، والهدف من هذه الاستراتيجيات معالجة وتصحيح الجوانب السلبية، وتقوية الجوانب الإيجابية(O'mally & Chamot , 1995 : 143- 144).

ومما سبق يتضح أن عملية الكتابة تقوم على جانبين مهمين وهما الجانب المعرفي العقلي وما يشمله من تصور الأفكار وترتيبها ذهنياً والتخيل والبناء الذهني لكل ما يريد أن يعبر عنه الفرد، والجانب الإنفعالي العاطفي وما يشمله من قدرة الفرد على التعبير عن إنفعالاته ومشاعره كتابياً .

مفهوم الكتابة :

وبذلك نجد أن الكتابة قد تطورت وفي ضوء هذا التطور فقد توصل الباحثين والتربويين وعلماء النفس إلى مفهوم الكتابة، فيذكر(علي سلام ،١٩٩٩ : ١٦٧) أن الكتابة ليست مجرد الرسوم الخطية، ولا الإملائية، بل هي عملية أوسع من ذلك وأعمق بكثير فهي فن التعبير عن الأفكار والمشاعر والإنفعالات وتسجيل الخبرات ونقلها للآخرين .

ويعرفها (حسن شحاتة وزينب النجار ،٢٠٠٣ : ٢٤٤) بأنها التعبير عن اللغة بصورة منقوشة ويأخذ هذا التعبير شكلاً من أشكال التنظيم والترتيب ، ولا تعتبر الرموز والصور المنقوشة نوعاً من الكتابة إلا إذا شكلت نظاماً يفهمه القارئ الذي يعرف هذا النظام .

ويعرفها أيضاً (مجدي إبراهيم ، ٢٠٠٩ : ٨١٩) بأنها عملية ترتيب الرموز الخطية وفق نظام معين ، ووضعها في جمل وفقرات، وهذه العملية تتطلب جهداً عقلياً لتنظيم هذه الجمل، وربطها بطرق معينة ، وترتيب الأفكار والمعلومات، والترقيم .

مهارات الكتابة :

لقد تعددت مهارات الكتابة واختلفت بإختلاف البحوث والدراسات التي اهتمت بها فنجد أن هناك كتب ودراسات تناولتها بشكل عام ومجمل وأخري تناولتها بشكل مفصل في ضوء أكثر من مستوي، وفيما يلي عرض تفصيلي لهذه المهارات :

- مهارات الكتابة بشكل عام

يوضح رشدي طعيمة (٢٠٠٠) أن تعليم الكتابة في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي تهدف إلى تكوين المهارات الآتية : مهارة رسم الحروف رسماً يجعلها سهلة في القراءة، مهارة كتابة الكلمة كتابة إملائية صحيحة، ومهارة تكوين العبارات والجمل والفقرات التي تعبر عن المعني، مهارة اختيار الأفكار التي يجب أن يشتمل عليها كل لون من ألوان الكتابة التي يحتاج إلى استعمالها، ومهارة القدرة على تنظيم هذه الأفكار تنظيماً تقتضيه طبيعة كل لون من ألوان الكتابة(رشدي طعيمة، ٢٠٠٠ : ١٦٢).

يحددها محمد موسى وآخرون (٢٠٠٨) في مهارة وضوح الأفكار ، ومهارة تنظيم المكتوب على شكل فقرات ، ومهارة استخدام علامات الترقيم ،ومهارة سلامة الكتابة من الأخطاء اللغوية ،

ومهارة إتصال الأفكار بصلب الموضوع ، ومهارة سلامة الهوامش ، ومهارة ترتيب الأفكار ، ومهارة اكتمال أركان الجملة ، ومهارة الربط بين الجمل بأدوات الربط المناسبة ، و مهارة اختيار الكلمة المناسبة للمعنى والإنفعال ، ووضوح الخط ، ومهارة التنسيق الكتابي ، ومهارة إستخدام الكلمات الفصيحة وتجنب العامية (محمد موسى وآخرون ، ٢٠٠٨ : ٢٩٠).

مهارات الكتابة في ضوء مستويين :

- وهناك من جعل هذه المهارات في مستويين رئيسيين ، تبعاً لأهداف تعليم الكتابة فصنفها كما يلي:

مهارات التعبير التحريري: ويقصد به الكتابة بشكل يتصف بالأهمية والاقتصادية والجمال ومناسبته لمقتضى الحال، ومهارات التحرير العربي : وتشتمل على المهارات اليدوية لعملية الكتابة والتي تتضمن الكتابة السليمة من حيث الهجاء ، ومهارات الترقيم ، والمشكلات الكتابية الأخرى ، كالهمزات وغيرها والكتابة بخط واضح جميل (علي مدكور ، ٢٠٠٢ : ٢٣١) .

- ويصنف حسني عصر (٢٠٠٥) مهارات الكتابة من حيث الشكل والمضمون فيما يلي :

من ناحية الشكل : تتمثل في مهارة التهجي الصواب ، والوفرة في الألفاظ المناسبة لما يراد التعبير عنه كتابةً وكذلك مهارة الخط والرسم الكتابي ، والإلمام بأصوله وقواعده . ومن ناحية المضمون : تتمثل في مهارة تنظيم الأفكار وترتيبها (حسني عصر ، ٢٠٠٥ : ٢٤٧) .

- وحددها حافظ عيسوي (٢٠٠٨) في ضوء مستويين هما :

مهارات الكتابة الإملائية : وتشمل مهارة كتابة الهمزة وسط الكلمة وآخرها ، ومهارة كتابة همزة الوصل وألف الوصل ، والتمميز بين التاء المربوطة والمفتوحة ، كتابة كلمات بها حروف تنطق ولا تكتب ، كتابة كلمات بها حروف تكتب ولا تنطق ، وكتابة أل بنوعيها وعرفة الحروف التي تتبع كلاً منهما ، كتابة الألف اللينة وكتابة التنوين بأنواعه .ومهارات التعبير الكتابي : وتشمل نحديد أفكار الموضوع بدقة ، ومهارة ترتيب أفكار الموضوع ترتيباً منطقياً ، ومهارة كتابة الجمل الرئيسية والمساعدة والختامية في الفقرة ، ومهارة سلامة الرسم الإملائي ، ومهارة استخدام أدوات الربط بين الكلمات والجمل ، ومهارة كتابة جمل متكاملة الأرقان ، ومهارة صحة الكتابة النحوية ،ومهارة تنظيم كتابة الفقرات والموضوع (حافظ عيسوي ، ٢٠٠٨ : ٢١٠)

- مهارات الكتابة في ضوء ثلاثة مستويات :

ويرى كلاً من حسن شحاته (١٩٩٦) و محمد مجاور (١٩٩٨) أن مهارات الكتابة ترتكز على ثلاثة مستويات وهى : القدرة على التهجي الصحيح، القدرة على التعبير عن الأفكار في وضوح لايعوق القارىء، والقدرة على إجادة الخط بقدر المستطاع(حسن شحاته ، ١٩٩٦ : ٣١٥ ؛ محمد مجاور ، ١٩٩٨ : ١٧٨).

- ويقسم أكرم قحوف (٢٠٠٧) مهارات الكتابة إلى ثلاث مهارات أساسية وهي :

مهارات الأسلوب :وتشمل اكتمال أركان الجملة ، انتقاء الكلمات المناسبة للموقف، تضمين الموضوع الأقوال والكلمات المأثورة، استخدام الفصحى الميسرة،استخدام القواعد النحوية استخداماً سليماً .مهارات المضمون : وتشمل كتابة الفكرة للفقرة، ترتيب الأفكار، وضوح الأفكار، استخدام الأدلة والبراهين، استخدام أدوات الربط المناسبة.مهارات التنظيم :وتشمل كتابة مقدمة للموضوع، كتابة خاتمة للموضوع، استخدام نظام الفقرات، استخدام علامات الترقيم (أكرم قحوف ، ٢٠٠٧ : ١٠٢) .

- مهارات الكتابة في ضوء خمسة مستويات :

ويصنف هيتون (Heaton , 1988) المهارات التي تمثل المقومات الأساسية الكتابة في خمس مستويات وهي : مهارات استعمال اللغة : ويشمل كل ما يتعلق بإنتاج جملة صحيحة ومناسبة لغرض معين .والمهارات الميكانيكية أو آليات الكتابة : وتشمل كل ما يتصل بالمعالجة الصحيحة للعناصر المساعدة في عملية الكتابة ، مثل التهجي والترقيم .ومهارات معالجة المحتوى : وتشير إلى كل ما له صلة بالتفكير في المكتوب ، وتنمية الأفكار واستبعاد المعلومات غير ذات الصلة بالموضوع .والمهارات الأسلوبية : وتشير إلى قدرة الكاتب على تفعيل كتاباته ، ومعالجة جمله وفقراته لجعلها أكثر تأثيراً وفاعلية فيما تعبر عنه.والمهارات الحكمية : وتشير إلى القدرة على الكتابة بأسلوب ملائم لغرض معين ، والقدرة على إختيار المعلومات ذات الصلة بالموضوع وتنظيمها وترتيبها (علي سلام ، ١٩٩٩ : ١٧٢) .

ثانياً : بطيئو التعلم :

قد عرف كثير من التربويين وعلماء النفس مفهوم بطيء التعلم ، وتباينت تعريفاتهم واختلفت وتداخلت بسبب اختلاف المعايير التي اتخذوها أساساً في تعريفاتهم لهذه الفئة فنجد أن :

١. البعض اتخذ الذكاء معيار للتعرف على بطئ التعلم .

فيعرفه كل من خسنافيس وجين (Khasnavis & Gain ,1979 : 37) و(جابر جابر ، ١٩٩٢ : ٤١٤) " بأنه التلميذ ذو نسبة ذكاء تتراوح من ٧٠ إلى ٩٠ درجة " .

ويتفق معه كلا من (Cooter & Cooter , 2004 : 680) ويوضحا أن التلميذ بطئ التعلم هو ذلك التلميذ الذي تتراوح نسبة ذكائه بين (٧٠ – ٨٥) وهذا أقل من المتوسط .

٢. بينما اتخذ البعض الآخر التحصيل الدراسي معيار للتعرف عليه :

فيعرفه بالتيشف (Paltyshev , 1992 : 35) بأنه التلميذ الذي لا يحقق مستويات مرتفعة في التحصيل داخل الفصل العادي .

ويعرفه شو وآخرون (Shaw & others , 2005 : 11) بأنه التلميذ الذي يؤدي أداءً سيئاً في المدرسة ، وغير مؤهل للتعليم الخاص .

٣. والبعض الآخر اتخذ الذكاء والتحصيل الدراسي كمعيار للتعرف عليه :

فيعرفه (حسن شحاتة ، وزينب النجار ، ٢٠٠٣ : ٨١) بأنه التلميذ الذي تقع نسبة ذكائه بين (٧٠-٨٠) ومستوى تحصيلهم في مادة دراسية ما تقع في الارباعي الأدنى ، وهم ينجزون انجازاً ضعيفاً لأنه يتعلم أبطأ من زملائهم العاديين في الفصل .

٤. والبعض الآخر اتخذ زمن التعلم كمعيار للتعرف عليه :

فيعرف (السيد سليمان ، ٢٠٠٠ : ١٤١) بطئ التعلم بأنه مصطلح يشير إلى سرعة التلميذ في فهم وتعلم ما يوكل إليه من مهام تعليمية مقارنة بسرعة فهم وتعلم أقرانه في أداء نفس المهام التعليمية حيث أن هذا النوع من التلاميذ يقضي زمناً يساوي ضعف الزمن الذي يستغرقه التلميذ العادي في التعلم .

حاجات التلاميذ بطيئ التعلم :

يوجد لدى " بطئ التعلم " نفس الحاجات الأساسية التي لدى الآخرين فهو يتطلب ما يلي : الحاجة إلى الطعام والمأوى والراحة ونواحي النشاط ، والحاجة إلى الصحة والحب والأمن ،والحاجة إلى أن يكون مقبولاً من الآخرين، والحاجة إلى أن يتعلم كيف يدير شئونه بطريقة أفضل، والحاجة إلى الإتصال والتوافق مع الواقع حتى يكون الواقع أساساً لتسويغ سلوكه وتحقيق ذاته ليفهم نفسه ويقبلها كما هي، الحاجة إلى التوازن بين النجاح والاخفاق الذي يحتاج إليه كل التلاميذ الآخرين (عزة الدعدع وسمير أبو مغلي ، ٢٠٠٤: ١٤ – ١٥ ؛ فيذرستون ، ١٩٦٣ : ٣٢).

طرق التعرف على بطيئي التعلم :

تعد عملية تحديد وتشخيص التلاميذ بطيئي التعلم من أهم الخطوات في سبيل تحديد المشكلة وعلاجها ، وقد تعددت طرق وأساليب تحديد التلاميذ بطيئي التعلم، ويمكن إيجاز الأساليب فيما يلي : اختبارات الذكاء الفردية والجماعية، فحص سجلات الدرجات التحصيلية المدرسية، اختبارات البنية المعرفية ، اختبارات متطلبات المادة الدراسية ، اختبارات القدرات العقلية ، قياس اتجاهات المتعلمين ، الاختبارات التحصيلية، آراء أو حكم أو تقديرات المعلمين القائمين على التدريس(سليمان يوسف ، ٢٠١٠ : ٥٦٥ ؛ عزة الدعدع وسمير أبو مغلى ، ٢٠٠٤ : ٣٠ ؛ مجدي إبراهيم ، ٢٠٠٣ : ٢٥٠).

الدراســـات السابقة

دراسات اهتمت بتنمية مهارات الكتابة :

هدفت دراسة إيرفن (Irvin , 2001) تعرّف تأثيرات برنامج كتابي تعاوني باستخدام الحاسوب ، واستراتيجيات التعلم البنائي في جودة الكتابة وفي اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو الكتابة، فتكونت العينة من (١٠) طلاب في هذه المرحلة ، خضعوا للبرنامج الكتابي التعاوني القائم على استخدام الحاسوب لمدة ثمانية عشر أسبوعاً ، وتمثلت الأدوات في اختبار الكتابة ومعيار تقويم الأداء الكتابي لقياس تحسن التلاميذ في مهارات الكتابة (الأفكار والتنظيم والأسلوب والقواعد النحوية) وباستخدام المنهج الوصفي كشفت النتائج عن تحسن كتابات الطلاب وقدرتهم على فهم استراتيجيات الكتابة بجانب نزعتهم للتعاون مع الآخرين أثناء عملية الكتابة ، وباستخدام اختبار ت توصلت الدراسة إلى تحسن مهارات الكتابة بشكل كبير لدى الطلاب بعد تطبيق البرنامج مما يدل على فعاليته .

وهدفت دراسة ساقو ناجيته (٢٠٠٨) إلى التعرف على فعالية استراتيجية علاجية تربوية للعب بنموذج دومنو الحروف في استيعاب القراءة والكتابة لدى المتخلف العقلي المتوسط ، كما هدفت تحديد الفروق في فعالية زمن ونوعية وسرعة استيعاب القراءة والكتابة قبل وبعد تطبيق نموذج دومنو ، وقد استخدمت الباحثة أدوات تمثلت في اختبار كولومبيا واختبار رسم الشخص من أجل تشخيص ذكاء العينة ، طبقت البرنامج على (٤٠) حالة من المتخلفين عقلياً الذين تراوحت أعمارهم بين (٦ – ١٨) سنة ، وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة المتمثلة في اختبار (ت) ، و(كا^2) اسفرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي في تطبيق البرنامج العلاجي في درجة استيعاب القراءة والكتابة .

و هدفت دراسة محمد موسى وآخرون (٢٠٠٨) التعرف على مدى فعالية برنامج مقترح قائم على القصة لتنمية بعض مهارات الكتابة والميول القرائية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بدولة الإمارات المتحدة وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار مهارات الكتابة ومقياس الميول القرائية وبرنامجاً يشمل دليل المعلم وكتيب التلميذ الذي يوضح البرنامج المقترح، وباستخدام الباحثون للأساليب الإحصائية المناسبة كالمتوسطات والانحراف المعياري واختبار (ت) توصلوا إلى أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة ومقياس الميول القرائية لصالح المجموعة التجريبية .

دراسات اهتمت بتنمية مهارات الكتابة باستخدام نظرية الذكاءات المتعددة

هدفت دراسة هوبارد ونيويل (Hubbard & Newell,1999) إلى تنمية مستوى التحصيل الدراسي في القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (الصفوف الدنيا) من خلال برنامج

اعتمد على نظرية الذكاءات المتعددة وتمثلت الأدوات في اختبارات تحصيلية في مهارات القراءة والكتابة كقياس قبلي وبعدي لأنشطة البرنامج التي تم تعرض المجموعة لها ، وتوصل الباحثان إلى وجود تحسن لدى أفراد العينة في القياس البعدي بعد تعرضهم لأنشطة البرنامج مما يؤكد على أن طرق التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة تتمشى مع الفروق الفردية في الذكاءات المختلفة للتلاميذ حيث يستفيد كل تلميذ من الأنشطة التعليمية التي تتوافق مع الذكاء المرتفع لديه .

هدفت دراسة تروجيلو (Trujllo , 2002)التعرف على تأثير استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية المهارات اللغوية(القراءة والكتابة والتحدث والاستماع)لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ثنائي اللغة باحدى مدارس ساوثويست بأمريكا، تكونت من (٣٩) تلميذاً تم تقسيمهم إلى مجموعتين، حيث استخدم الباحث التصميم التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة والقياسين القبلي والبعدي، فتمثلت الأدوات في البرنامج المقترح الذى استمر تطبيقه تسعة أسابيع، واختبار المفردات اللغوية ، استطلاع آراء المعلمين وأولياء الأمور، وبتحليل النتائج توصلت الدراسة إلى تحسن المهارات اللغوية بشكل كبير لدى تلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة ، الأمر الذي يشير إلى فاعلية استخدام الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات اللغوية ، كما أن تطبيق هذه الاستراتيجات قد أظهر نمطاً من الوعي لدى المعلمين والتلاميذ وأولياء الأمور حول المهارات اللغوية.

هدفت دراسة حاتم البصيص (٢٠٠٧) إلى تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة وتنمية الميول نحوهما في ضوء برنامج قائم على استراتيجيات الذكاءات المتعددة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، واستخدم الباحث اختبارات القراءة الجهرية والصامتة واختبار مهارات الكتابة ومقياس الميول نحو القراءة والكتابة في القياس القبلي والبعدي للمجموعتين، وبتحليل النتائج باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة (تحليل التباين الأحادي واختبار (ت) توصل الباحث إلى : وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات التلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار مهارات القراءة الجهرية والصامتة في القياس القبلي والبعدي، لصالح القياس البعدي.ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات التلاميذ الاختبارات في المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية .

وهدفت دراسة حنان راشد (٢٠٠٩) التعرف على فاعلية استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي الأزهري، وبلغت العينة (٧٠) تلميذاً تم تقسيمهم إلى مجموعتين وقد اتبعت الباحثة التصميم التجريبي ذو المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية والقياسين القبلي والبعدي، وقامت بإعداد دليل معلم يشرح كيفية استخدام الاستراتيجيات والأنشطة في تعليم التلاميذ مهارات القراءة والكتابة، وتحددت الأدوات في

اختبار لقياس مهارات القراءة والكتابة، وبطاقة ملاحظة لمهارات القراءة الجهرية واختبار الذكاءات المتعددة ، وباستخدام الأساليب البارامترية المناسبة توصلت الباحثة إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة والكتابة لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجيات وأنشطة الذكاءات المتعدد

تعقيب على دراسات السابقة :

- أكدت دراسات هذا المحور أهمية استخدام استراتيجيات وأنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات اللغة المختلفة بما فيها مهارات الكتابة ، وهذا ما يدعم ويناسب الدراسة الحالية .
- اهتمت معظم الدراسات السابقة بتنمية مهارات القراءة والكتابة معاً باستخدام برامج واستراتيجيات قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة مثل دراسة هوبارد ونيويل (١٩٩٩) ، ودراسة تروجيلو (٢٠٠٢) ، ودراسة حاتم البصيص (٢٠٠٧) ، ودراسة حنان راشد (٢٠٠٩) .
- أجريت أغلب دراسات هذا المحور على عينات من تلاميذ المرحلة الابتدائية لأهمية هذه المرحلة ، مما يدل على مدى فعالية استخدام الذكاءات المتعددة ومناسبتها لتلاميذ المرحلة الابتدائية وبالتحديد عند اكسابهم مهارات أساسية كمهارات القراءة والكتابة.
- استخدمت أغلب الدراسات السابقة التصميم التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة والقياسين القبلي والبعدي ، بينما استخدمت القليل منها التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة والقياسين القبلي والبعدي كدراسة هوبارد ونيويل (١٩٩٩).

إجراءات الدراســـة

أولاً : منهج الدراسة :

لجأت الباحثة إلى أحد تصميمات المنهج التجريبي الملائمة لهدف الدراسة وهو تصميم " المجموعة الواحدة " ذات القياسين القبلي والبعدي .

ثانيا : عينة الدراسة :

وقد مر اختيار وتحديد العينة بعدة مراحل وهي :

١. اختبار الذكاء الجماعي : تم تطبيق اختبار الذكاء المصور لأحمد ذكي صالح.
٢. الدرجات التحصيلية : تم الاستعانة بالسجلات المدرسية الخاصة بالدرجات التحصيلية لمادة اللغة العربية في الشهور السابقة ، وتم حصر التلاميذ الحاصلين على نسبة ٥٠% فأقل من المجموع الكلي لمادة اللغة العربية للعام الدراسى ٢٠١٠ / ٢٠١١ في كل مدرسة ومقارنتها بنسبة ذكائهم المطلوبة

٣. تقديرات المعلمين : ورغبة من الباحثة في التأكد من صدق عملية اختيار مجموعة الدراسة من التلاميذ بطيئي التعلم ، تم أخذ آراء وتقديرات المعلمين في التلاميذ الذين تم حصرهم عن طريق اختبار الذكاء ومتوسطات درجاتهم التحصيلية في الشهور السابقة ،

فتكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (٣٤) تلميذاً وتلميذة بالصف الخامس الابتدائي بطيئي التعلم تم اختيارهم من مدرستي حامد الألفي الابتدائية وعثمان بن عفان الابتدائية .

كما تكونت العينة النهائية من(٤١) تلميذاً وتلميذة بالصف الخامس الابتدائي بطيئي التعلم مقسمين إلى (٢٢) تلميذاً ، و(١٩) تلميذة تم اختيارهم من مدرستي عقبة بن نافع الابتدائية ، وعلي بن أبي طالب الابتدائية .

ثالثاً : أدوات الدراسة :

١- قائمة مهارات القراءة المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي بطيئي التعلم .

مصادر إعداد القائمة :

استندت الباحثة في في اشتقاقها لمهارات الكتابة إلى المصادر الآتية :

١. أهداف تعليم اللغة العربية ، وخاصة أهداف الكتابة في المرحلة الابتدائية .
٢. تحليل أهداف مادة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية ، وبالأخص أهداف الصف الخامس الابتدائي.
٣. الإطار النظري والدراسات السابقة التي تناولت تنمية مهارات الكتابة .
٤. المقابلات الشخصية مع بعض المتخصصين في مجال اللغة العربية (معلمون ، وموجهون)

(١) الهدف من إعداد قائمة مهارات الكتابة :

هدفت هذه القائمة إلى تحديد مهارات الكتابة بمستوياتها (مستوى الكتابة الآلية و مستوى الكتابة المعرفية الانفعالية) المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي بطيئي التعلم ، والتي يمكن تنميتها من خلال البرنامج التدريبي المقترح القائم على نظرية الذكاءات المتعددة .

(٢) الصورة الأولية لمهارات الكتابة :

بعد جمع مهارات الكتابة المستخلصة من المصادر التي تم عرضها سابقاً ، تم حذف المتشابه منها والمكرر ثم وضعت في قائمة ، اشتملت في صورتها الأولية على (١٧ مهارة) موزعة كما يلي :

أ – مهارات مستوى الكتابة الآلية : وتعرفها الباحثة بأنها" مهارات إنتاج الرموز الخطية من خلال إعادة ترميز اللغة المنطوقة أو المسموعة، وتنظيمها بدقة وإتقان لإعطاء دلالات واضحة " ، وتكمن في مهارات الرسم الإملائي التي يعبر عنها(١٠ مهارات) .

ب _ مهارات مستوى الكتابة المعرفية الانفعالية : وتعرفها الباحثة بأنها " مهارات التعبير عن الأفكار والمشاعر والانفعالات بدقة وإتقان والقدرة على نقل الخبرات للآخرين في شكل خطي سليم

ومنظم " ، وتقسمها الباحثة إلى نوعين من المهارات هي : (مهارات التنظيم الكتابي ، مهارات التعبير الكتابي)

ويعبر عن مهارات مستوى الكتابة المعرفية الانفعالية (٧ مهارات) موزعة كما يلي : مهارات التنظيم الكتابي ، وتعبر عنها (٣ مهارت) ، ومهارات التعبير الكتابي ، وتعبر عنها (٤ مهارات).

وقد تم عرض قائمة مهارات الكتابة على مجموعة من المحكمين والمتخصصين والخبراء للتحقق من صدق هذه المهارات ومدى مناسبتها لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي بطيئي التعلم ، وكذلك لابداء آرائهم. وبعد جمع آراء المحكمين وتحليلها ، ورصد استجاباتهم في كشوف خاصة ، لمعرفة مدى ارتبط وانتماء كل مهارة فرعية لكل مهارة رئيسة التي تندرج تحتها ، ومدى مناسبتها لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي بطيئي التعلم ، وبعد حساب النسبة المئوية للتكرارات ، والتي تشير إلى درجة اتفاق المحكمين على المهارات تبين أنها تراوحت بين (٦٦ %) و (٩٣%) ، وبناءً على ذلك تم استبعاد المهارات التي حصلت على نسبة اتفاق أقل من (٨٠%) من استجابات المحكمين .

(٣) الصورة النهائية لقائمة مهارات الكتابة :

في ضوء ما سبق من آراء وملاحظات المحكمين ، تم إجراء التعديلات المقترحة والتي رأت الباحثة أنها مناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، وبالتحديد بطيئي التعلم ، وهكذا اشتملت الصورة النهائية لقائمة مهارات الكتابة على (١٥ مهارة) موزعة على النحو التالي :

أ – مهارات مستوى الكتابة الآلية : ويعبر عنها (٩ مهارات) لمهارات الرسم الاملائي .

جدول (٢) مهارات الكتابة المعرفية الانفعالية

المهارة الرئيسية	المهارات الفرعية
مهارات الرسم الإملائي	١ــ مهارة الرسم السليم للحروف قريبة الخارج .
	٢ــ مهارة الكتابة السليمة للام الشمسية واللام القمرية .
	٣ــ مهارة الكتابة السليمة للهاء المربوطة والتاء المفتوحة والمربوطة .
	٤ــ مهارة الكتابة السليمة للكلمات التي بها مد بأنواعه .
	٥ــ مهارة الكتابة السليمة للكلمات التي بها تنوين بأنواعه.
	٦ــ مهارة الكتابة السليمة للكلمات التي بها حروف تنطق ولا تكتب.
	٧ــ مهارة الكتابة السليمة للكلمات التي بها حروف تكتب ولا تنطق.
	٨ــ مهارة الكتابة السليمة لهمزة القطع وألف الوصل .

	٩ــ مهارة الكتابة الصحيحة للكلمات التي بها حرف ساكن أو حرف مشدد .

ب- مهارات مستوى الكتابة المعرفية الانفعالية : ويعبر عنها (٦ مهارات) تم تقسيمها إلى كما يلي:

جدول (٣) مهارات الكتابة المعرفية الانفعالية

المهارة الرئيسية	المهارات الفرعية
مهارات التنظيم الكتابي	١ــ مهارة الكتابة بخط واضح،مراعياً الحروف داخل الكلمة (المتصلة والمنفصلة).
	٢. مهارة الاهتمام بنظافة وتنسيق الصفحة أثناء الكتابة .
مهارات التعبير الكتابي	١ــ مهارة التعبير عن صورة أو مجموعة من الصور بكتابة بعض الجمل البسيطة.
	٢ــ مهارة التعبير عن الانفعالات والمشاعر بكتابة بعض الجمل البسيطة .
	٣ــ مهارة التعبير عن المناسبات ببعض عبارات الشكر والتهاني " كتابة برقية ".
	٤ــ مهارة التعبير عن موضوع ما في صورة رسالة .

٢-<u>البرنامج التدريبي المقترح (إعداد الباحثة)</u>

تعرف الباحثة البرنامج التدريبي إجرائياً بأنه : مجموعة من الإجراءات والتدريبات التربوية القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة ، والتي تتم في جلسات تقوم بها الباحثة ، بهدف تنمية مهارات الكتابة والتي تتمثل في (مستوى مهارات الكتابة الآلية ، ومستوى مهارات الكتابة المعرفية الانفعالية) لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بطيئي التعلم .وفيما يلي عرض تفصيلي لمحاور البرنامج :

(١) طبيعة البرنامج :

يعتبر البرنامج الحالي برنامجاً تدريبياً لأنه يهدف تنمية مهارات الكتابة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بطيئي التعلم من خلال تدريبات وأنشطة قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة .

(٢) أهمية البرنامج :يمكن تقسيم أهمية البرنامج إلى :

<u>أهمية علمية</u> : يسهم البرنامج الحالي في إثراء مجال البحث في طرق وأساليب ووسائل تنمية مهارات الكتابة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بطيئي التعلم .

أهمية تطبيقية : يساعد البرنامج التدريبي الحالي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بطيئي التعلم في تنمية مهارات الكتابة لديهم كما يقوم البرنامج التدريبي الحالي على أساس التوليف بين سبعة من الذكاءات المتعددة لتنمية وتحسين مهارات الكتابة لدى عينة الدراسة .

(٣) مصادر إعداد البرنامج : تم إعداد البرنامج في ضوء مجموعة من الإجراءات :

١. تحليل التراث النظري الذي اهتم بمهارات الكتابة بمستوياتها المختلفة ، والتراث النظري الخاص بكيفية تنميتها وأهمية اكسابها للتلاميذ .
٢. الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة التي اهتمت بتقديم برامج تربوية أو تعليمية أو علاجية لمهارات الكتابة .

(٤) الافتراضات التي يقوم عليها البرنامج :

يعتمد هذا البرنامج على عدة افتراضات أساسية مرتبطة بنظرية الذكاءات المتعددة وتتمثل فيما يلي :

١. أن كل شخص يمتلك الذكاءات السبعة الأساسية كلها .
٢. معظم الناس يستطيعون تنمية كل ذكاء إلى مستوى مناسب من الكفاءة .
٣. تعمل الذكاءات عادة معاً بطرق مركبة .
٤. هناك طرق كثيرة يكون الفرد بها ذكياً في كل فئة .

(٥) تحديد الاطار العام للبرنامج : يتكون البرنامج من مرحلتين متتالية لمهارات الكتابة وهي :

المرحلة الأولي: وتشمل مستوى الكتابة الآلية، المرحلة الثانية:وتشمل مستوى الكتابة المعرفية الانفعالية.

(٦) حدود البرنامج :

يتكون البرنامج التدريبي من (١٨) جلسة ، يتم تقديمها بواقع خمسة جلسات في الأسبوع أى بواقع جلسة يومياً ، وقد تراوحت الفترة الزمنية التي تستغرقها الجلسة الواحدة ساعة واحدة .

(٧) محتوى البرنامج :

يتحدد محتوى البرنامج التدريبي الحالي في مهارات القراءة والكتابة التي ينبغي أن يتقنها تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وبالأخص التي يجب أن يكتسبها بطيئي التعلم ، وقد قامت الباحثة بعرض هذه المهارات بواقع التدريب على مهارة واحدة في الجلسة الواحدة معتمدة قي ذلك على استراتيجات وأنشطة الذكاءات المتعددة المحددة في الدراسة الحالية وهي : (الذكاء اللغوي ، الذكاء المنطقي ، الذكاء الفردى ، الذكاء الاجتماعي ، الذكاء الحركي ، الذكاء المكاني ، الذكاء الموسيقي).

(٨) الأساس النظري للبرنامج :

يقوم البرنامج التدريبي في الدراسة الحالية على الأساس النظري لنظرية الذكاءات المتعددة ، هي:

١. امكانية عزل الذكاء نتيجة تلف المخ .

٢. وجود الأطفال غير العاديين مثل الطفل المعجزة .
٣. تاريخ نمائي متميز ومجموعة من الأدوات الواضحة التحديد والخبرة .
٤. تاريخ تطوري وتطويره جديرة بالتصديق .
٥. التأييد والمساندة من النتائج السيكومترية .
٦. الدعم والتأييد من المهام السيكولوجية التجريبية .
٧. عملية رئيسية محورية مميزة ومحددة أو مجموعة من العمليات .
٨. القابلية للترميز في نظام رمزي .

(٩) الأساس الاجرائي للبرنامج :

يعتمد البرنامج التدريبي في الدراسة الحالية على الاستراتيجيات والأنشطة الخاصة بكل ذكاء من الذكاءات المتعددة السبعة ، وتتمثل فيما يلي :

جدول (٤)

أنشطة الذكاءات المتعددة المستخدمة في البرنامج الحالي

نوع الذكاء	الاستراتيجيات والأنشطة المستخدمة
الذكاء اللغوي	الأسلوب القصصى ، العصف الذهني ، المناقشة والحوار ، التسجيل الصوتي
الذكاء المنطقي / الرياضي	التصنيف والوضع في فئات ، المعالجة الرقمية أو الحسابية ، طرح الأسئلة السقراطية (التحاور النقدي) ، التفكير العلمي والجهد الذاتي وحل المشكلات
الذكاء الفردي	التعلم الذاتي ، أنشطة الكتابة الفردية ، التقويم الذاتي .
الذكاء الاجتماعي	المجموعات التعاونية ، مشاركة الأتراب ، ألعاب الورق المقوى والألوان .
الذكاء المكاني / البصري	التصور البصري ، الرموز اللونية .
الذكاء الجسمي / الحركي	التعبير باليدين ، وحركات الجسم
الذكاء الموسيقي	الغناء والإيقاع ، ربط النغمات بالمفاهيم وغيرها .

(١٠) أجزاء جلسات البرنامج :

تكونت كل جلسة من جلسات البرنامج من جزئين هما :

١. الجزء الأول وهو خاص بعنوان الجلسة وأهدافها ، والأدوات المستخدمة فيها ، والتهيئة لها .

٢. الجزء الثاني وهو خاص باجراءات الجلسة التي تكونت من سبعة أنشطة أو تدريبات قائمة على الذكاءات المتعددة حيث يمثل كل تدريب من التدريبات نوع من أنواع الذكاءات السبعة ، ثم تقويم الجلسة حيث يتمثل في قياس مدى فهم التلاميذ واتقانهم لكل مهارة من مهارات القراءة والكتابة .

(١١) صدق البرنامج :

للتأكد من صدق البرنامج تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي ، والمناهج، وطرق تدريس اللغة العربية، وبعض أساتذة اللغة العربية، وبعض موجهي ومعلمي مادة اللغة العربية، وكان للسادة المحكمين بعض الملاحظات والآراء والتوجيهات التي تم الأخذ بها في الاعتبار عند تصميم البرنامج في صورته النهائية ، وأيضاً عند تطبيقه ، وهي :

١. تعديل صياغة بعض الأهداف الإجرائية .
٢. امكانية دمج بعض جلسات البرنامج ،وذلك لسهوله المهارات الخاصة بها ومدى ارتباطها ببعضها البعض فتم دمج الجلسة الخاصة بمهارة الكتابة السليمة للكلمات التي بها حروف تنطق ولا تكتب ،والجلسة الخاصة بمهارة الكتابة السليمة للكلمات التي بها حروف تكتب ولا تنطق في جلسة واحدة

(١٢) التجربة الاستطلاعية للبرنامج :

تم تجريب البرنامج على عينة استطلاعية مماثلة لعينة الدراسة الحالية ، وتوضح الباحثة ما يلي :

أ- حددت الباحثة أهداف التجربة الاستطلاعية فيما يلي :

١. التدريب على كيفية تطبيق الأنشطة والاستراتيجيات الخاصة بالذكاءات المحددة في الدراسة الحالية عند تقديم كل جلسة من جلسات البرنامج .
٢. تأكد الباحثة من مدى ملائمة محتوى البرنامج وأهدافه والأدوات المستخدمة فيه و اجرائاته لمستوى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بطيئي التعلم .
٣. تحديد الصعوبات أو المشكلات التي قد تنشأ حين تطبيق البرنامج على تلاميذ العينة الاستطلاعية ، ومن ثم أخذها في الاعتبار عند اجراء الدراسة النهائية (التجربة النهائية).مثل كيفية اقناع التلاميذ بضرورة وأهمية هذا البرنامج بالنسبة لهم، وكذلك بعض أولياء الأمور والمدرسين .
٤. تحديد الزمن التجريبي المناسب لكل جلسة من جلسات البرنامج .

ب – تم تجريب البرنامج على عينة استطلاعية عددها (١٥) تلميذاً وتلميذةً من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بطيئي التعلم .

ج – من خلال التجربة الاستطلاعية للبرنامج تم تحديد عدة نتائج هامة أخذتها الباحثة بعين الاعتبار عند تطبيق البرنامج على العينة النهائية، هي :

١. تحديد الزمن التجريبي لجلسات البرنامج، حيث قد تستغرق كل جلسة ساعة واحدة، وقسمتها الباحثة إلى(١٠ دقائق) لعرض هدف الجلسة وموضوعها والتهيئة لها، (٤٠ دقيقة) لاجراءات الجلسة، (١٠ دقائق) لتقويم الجلسة .
٢. ضرورة اختيار الوقت المناسب للجلسة، حيث تم الاتفاق مع مديري المدارس على أهمية التطبيق في وقت مبكر من اليوم الدراسي وذلك حتى يكون التلاميذ نشيطون ولديهم قدرة على الاستيعاب .
٣. أهمية توضيح أهداف البرنامج لكل من مدراء مدارس ومدرسي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي (عينة الدراسة)، وكذلك التلاميذ نفسهم وأنه ليس مضيعة للوقت بل هو إفادة لهم، وذلك لضمان تعاونهم مع الباحثة أثناء تطبيق الجلسات .

(١٣) كيفية قياس فعالية البرنامج :

إن التقويم عملية منهجية تتطلب جمع البيانات الموضوعية و الصادقة من مصادر متعددة باستخدام أدوات قياس متنوعة في ضوء أهداف محددة بغرض التوصل إلى تقديرات كمية وأدلة كيفية يستند إليها في اصدار أحكام واتخاذ قرارات مناسبة تتعلق بالأفراد . (صلاح علام ، ٢٠٠٠ : ٣١)

وبناءً على ماسبق فإن البرنامج التدريبي الحالي سوف يتم عن طريق مايلي :

١. التقويم الأولي : ويتكون ذلك من خلال تدريبات وأنشطة تعقب كل جلسة للتأكد من مدى اتقانهم للمهارات المكتسبة خلال كل جلسة .
٢. التقويم النهائي : وسيتم ذلك عن طريق القياس البعدي المتمثل في اختبار الكتابة ، ثم القياس التتبعي لنفس الاختبارات وذلك بعد فترة زمنية من تطبيق الاختبار البعدي وقدرها (٢١يوم) .

اختبار مهارات الكتابة :(إعداد الباحثة)

(١) الهدف من الاختبار :

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مهارات الكتابة المتمثلة في مستوى مهارات الكتابة الآلية، ومستوى مهارات الكتابة المعرفية الانفعالية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بطيئي التعلم .

(٢) مصادر إعداد الاختبار :

١. البحوث والدراسات السابقة التي أجريت في مجال مهارات الكتابة .
٢. اختبارات مهارات الكتابة التي أوردتها بعض البحوث السابقة .
٣. الكتابات التربوية المرتبطة بكيفية قياس مهارات الكتابة .
٤. مراجعة قائمة مهارات الكتابة ، والتي تم إعدادها لغرض الدراسة .

(٣) وصف الاختبار :

يتكون الاختبار من قسمين ، وكل قسم يقيس مستوى من مستويات مهارات الكتابة ، وفيما يلي وصف تفصيلي لكل قسم من أقسام الاختبار :

القسم الأول :

- **هدفه : يقيس هذا القسم من الاختبار مهارات الكتابة الآلية الخاصة بمهارات الرسم الاملائي ، المكونة من (٩) مهارات .**
- **مكوناته : يتكون هذا القسم من (٥) خمسة قطع إملائية تقيس مهارات الرسم الإملائي ، وقد تم مراعاة الجوانب التالية عند اختيار هذه القطع :**

١. مستوى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بطيئي التعلم .

٢. ابراز مهارات الرسم الاملائي في اختيار بعض الكلمات ، بحيث أرادت الباحثة أن تغطي جميع مهارات الرسم الاملائي المراد قياسها وألايقل عدد مفردات كل مهارة عن خمسة كلمات.

٣. مراعاة وظيفية اختيار القطع الاملائية ، بحيث تتناول في مضمونها عناصر مهمة وذات قيمة في حياة التلاميذ مثل (الصدق ، الصداقة ، الطيور ، الرحلات المدرسية ، القدوة) ، وذلك بهدف جذب التلاميذ (عينة الدراسة) للاستماع إليها بتركيز وانتباه عند قراءتها عليهم والاستفادة منها أثناء كتابتها أيضاً .

القسم الثاني :

- **هدفه : يقيس هذا القسم من الاختبار مستوى مهارات الكتابة المعرفية الانفعالية ، المتمثل في مهارات التعبير الكتابي التي تتحدد في (٤) مهارات فرعية ، ومهارات التنظيم الكتابي التي تتحدد بمهارتين فرعيتين .**
- **مكوناته : يتكون هذا القسم من الاختبار من (٤) أربعة أسئلة لقياس مهارات التعبير الكتابي.**

(٤) طريقة تطبيق الاختبار :

- **يطبق أقسام الإختبار بصورة جماعية .**
- **يحتاج تطبيق اختبار مهارات الكتابة إلى جلستين ، كل جلسة تختص بقسم من أقسام الاختبار وذلك حتي لا يشعر التلميذ بالملل والارهاق .**

(٥) تعليمات الاختبار :

تم وضع تعليمات الاختبار بلغة سهلة مناسبة لمستوى التلاميذ ، توضح لهم الهدف من الاختبار وضرورة كتابة بيانات التلميذ كاملة ، وقراءة كل سؤال قراءة جيدة قبل الاجابة ، والإجابة عن جميع

الأسئلة ، وإذا تعذر إجابة سؤال يترك ويتم الانتقال إلى غيره ، كما تم وضع تعليمات خاصة بكل قسم من أقسام الاختبار وذلك لتوضيح هدفه ، وكيفية الاجابة عليه .

الدراسة الاستطلاعية :

قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بطيئي التعلم فبلغت العينة (٣٤ تلميذاً وتلميذة) ، وهدفت هذه الدراسة إلى :

١. التأكد من سلامة ووضوح تعليمات الاختبار .
٢. تسجيل ملاحظات التلاميذ حول مفردات الاختبار .
٣. التحقق من الخصائص السيكومترية للاختبار وبالتالي مدى صلاحيته للتطبيق .

الخصائص السيكومترية لاختبار مهارات الكتابة

وذلك من خلال حساب معاملات الصدق والثبات للاختبار :

أولاً : صدق الاختبار :

قامت الباحثة بعرض الاختبار على مجموعة من المتخصصين في مجال علم النفس ومناهج وطرق تدريس اللغة العربية ، ومجموعة من مدرسي وموجهي المادة وذلك لتحديد مدى مناسبة الاختبار لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي بطيئي التعلم ، وقد تمثلت التعديلات فيما يلي :

١. تعديل بعض تعليمات الاختبار لتكون أكثر دقة ووضوحاً .
٢. تعديل بعض المفردات الخاصة بمهارة التعبير الصحيح عن الانفعالات والمشاعر ، وتتمثل في : تعديل المفردة رقم (٤) وهي القلق من الامتحانات لتصبح القلق من نتيجة الامتحانات،كما تم تعديل المفردة رقم (٥) وهي الفرحة لانتصار فريقك المفضل لتصبح الفرحة لفوز فريقك المفضل.
٣. مراعاة التساوى بين كلمات القطع القرائية الإملائية الخاصة بالقسم الأول من الاختبار والذي يقيس مهارات الرسم الإملائي .

وقد قامت الباحثة بعمل التعديلات السابقة وهي تتمركز حول شكل الاختبار وصياغة بعض تعليماته ، وكانت نسبة اتفاق المحكمين على مفردات الاختبار ٩٠% ، ولذلك لم يتم حذف أى من مفردات الاختبار ، وبالتالي يكون صالح للتطبيق في الدراسة الحالية .

ثانيا : ثبات الاختبار :

تم استخدام طريقة ألفا كرونباخ بهدف تعيين الثبات لأبعاد الاختبار وكذلك الدرجة الكلية فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول الآتي.

جدول (٥)

تعيين الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للأبعاد الرئيسة والدرجة الكلية لاختبار مهارات الكتابة

الأبعاد الرئيسة	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ
البعد الأول (مهارات الكتابة الآلية)	٠,٩٢٧٧
البعد الثاني (مهارات الكتابة المعرفية الانفعالية)	٠,٧٢٣٠
الدرجة الكلية	٠,٩٢٨٦

ويتضح من الجدول السابق أن جميع أبعاد الاختبار تتمتع بمستويات ثبات مرتفع تتراوح بين ٠,٧٢ و ٠٩٢ وهي قيم مرتفعة ، كما كانت الدرجة الكلية للاختبار تتمتع بقيمة ثبات مرتفعة وهي ٠,٩٢ وهذا يشير إلى ثبات الاختبار وصلاحيته للاستخدام مع عينة الدراسة الحالية

الصورة النهائية للاختبار

بعد تقنين الاختبار أشارت طرق الصدق والثبات إلى صلاحية ومناسبة تطبيق الاختبار على العينة النهائية، فتصبح مفردات الاختبار (١٤) مفردة، موزعة على أقسام الاختبار، (٩) مفردات للقسم الأول من الاختبار، (٥) مفردات للقسم الثاني من الاختبار .

مناقشة الفروض وتفسيرها

ينص الفرض الأول : " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الكتابة لدى التلاميذ بطيئي التعلم بالصف الخامس الابتدائي لصالح القياس البعدي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) لدراسة الفروق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية لاختبار مهارات القراءة ، كما قانت بحساب قيمة (ت) لدراسة متوسطي القياسين القبلي والبعدي في أبعاد الاختبار الرئيسية ، وجاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٦)

دلالة الفروق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي في اختبار مهارات الكتابة

اختبار مهارات الكتابة	القياس القبلي		القياس البعدي		درجات الحرية	قيمة (ت)
	م	ع	م	ع		
البعد الأول	٨,١٩٥١	٧,٥٧٧٠	١٨,٧٣١٧	١١,٥٨٢٨	٤٠	٥,٧٢٤**
البعد الثاني	٤,٧٣١٧	٣,٣٣٩٣	١٣,٩٥١٢	٧,٦١٨٩	٤٠	٨,٣٥١**

الدرجة الكلية	١٢,٩٢٦٨	٩,٣٩٧٨	٣٢,٦٨٢٩	١٥,٦٩٩٤	٤٠	**٨,٦١٦

(**) دال عند مستوى ٠,٠٠١

يتضح من الجدول (٦) ما يلي :

- وجود فروق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بطيئي التعلم في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الكتابة ككل لصالح القياس البعدي .
- وجود فروق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بطيئي التعلم في القياسين القبلي والبعدي للبعد الأول من اختبار مهارات الكتابة لصالح القياس البعدي .
- وجود فروق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بطيئي التعلم في القياسين القبلي والبعدي للبعد الثاني من اختبار مهارات الكتابة لصالح القياس البعدي .

مناقشة نتائج الفرض الأول وتفسيرها :

يمكن تفسير النتائج السابقة بأن البرنامج التدريبي المقترح القائم على نظرية الذكاءات المتعددة قد أظهر فاعلية وكفاءة في تنمية مهارات الكتابة ككل سواء مهاراتها الرئيسية أو الفرعية ، الأمر الذي قد يرجع ذلك إلى طبيعة البيئة الثرية التي وفرتها استراتيجيات وأنشطة الذكاءات المتعددة والتي بدورها تعطي للتلاميذ بمختلف فئاتهم الفرصة لإظهار مهاراتهم الخاصة بالكتابة والاستثمار الإيجابي لقدراتهم الكتابية المختلفة التي قد يكون قد اكتسبها ولكن لايستطيع توظيفها بشكل سليم ، فقد تضمن البرنامج مجموعة من الاستراتيجيات والأنشطة كالكتابات الفردية والتشاركية التي بدورها خلقت جو من التنافس والتعاون بين التلاميذ عينة الدراسة ، وهذا ما لمسته الباحثة أثناء التطبيق حيث أظهر التلاميذ بطيئي التعلم نشاطاً مقبولاً في كتابة الكلمات أو الجمل أو الفقرات التي تتطلبها أنشطة البرنامج .

كما يمكن تفسير فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات الكتابة ككل لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بطيئي التعلم على أساس خصائص عينة الدراسة الحالية، حيث أن من ضمن الخصائص التعليمية لفئة بطيئي التعلم أنهم يحتاجون إلى فترة كبيرة لاكتساب المهارات أو عمل التكليفات وإنجازها، ويحتاجون أيضاً إلى التنوع في طرق اكتساب المهارات، لذلك قد لاتناسبهم الطرق التعليمية المعتادة في الفصول الدراسية ، وقد راعى البرنامج التدريبي الحالي خصائص التلاميذ بطيئي التعلم وحاجاتهم التربوية ، فقد استخدم البرنامج في كل جلسة لتنمية مهارة واحدة من مهارات الكتابة استراتيجات وأنشطة الذكاءات السبعة المختلفة في صورة تدريبات متنوعة

ومشوقة لتقدم التحدي المناسب لامكانيات التلاميذ بطيئي التعلم وكذلك لإبراز قدراتهم الخاصة تجاه كل مهارة من مهارات الكتابة .

إن استخدام أنشطة الذكاءات المتعددة والمواد المختلفة الخاصة بها كالصور والألوان واللوحات والبطاقات والرسم والغناء الإيقاعي والألعاب قد شجع التلاميذ عينة الدراسة على المشاركة الإيجابية في جلسات البرنامج الأمر الذي ساهم في تنمية مهارات الكتابة لديهم .

كما قد ساهم أيضاً الإنتقال من تدريب لآخر أو من نشاط لآخر في إكساب التلاميذ عينة الدراسة للمهارة بشكل إيجابي، حيث أن المهارة يقوم بها أكثر من مرة في الجلسة الواحدة ولكن في شكل تدريبات متنوعة ومشوقه تراعي الفروق الفردية بينهم، الأمر الذي جعلهم يتفاعلون مع البرنامج بشكل إيجابي وكذلك يتفوقون في القياس البعدي .

إختبار صحة الفرض الثاني :

ينص الفرض الثاني : " لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات القياسين البعدي والتتبعي لاختبار مهارات الكتابة لدى التلاميذ بطيئي التعلم بالصف الخامس الابتدائي ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) لدراسة الفروق بين متوسطي القياسين البعدي والتتبعي في الدرجة الكلية لاختبار مهارات الكتابة، كما قامت بحساب قيمة (ت) لدراسة متوسطي القياسين القبلي والبعدي في أبعاد الاختبار الرئيسية، وجاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٧)

دلالة الفروق بين متوسطي القياسين البعدي والتتبعي في اختبار مهارات القراءة

اختبار مهارات الكتابة	القياس البعدي		القياس التتبعي		درجات الحرية	قيمة (ت)
	م	ع	م	ع		
البعد الأول	١٨,٧٣١٧	١١,٥٨٢٨	١٧,٨٧٨٠	١٣,٨١٥٢	٤٠	٠,٣٦٦
البعد الثاني	١٣,٩٥١٢	٧,٦١٨٩	١٤,٦٥٨٥	٧,١٠١٤	٤٠	٠,٥٢٧
الدرجة الكلية	٣٢,٦٨٢٩	١٥,٦٩٩٤	٣٢,٥٣٦٦	١٧,٣٧١١	٤٠	٠,٠٥٦

يتضح من الجدول (٧) ما يلي :

- لا يوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بطيئي التعلم في القياسين البعدي والتتبعي لاختبار مهارات الكتابة ككل.
- لايوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بطيئي التعلم في القياسين البعدي والتتبعي للبعد الأول من اختبار مهارات الكتابة (مهارات الكتابة الآلية).

- لا يوجد فروق دال إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بطيئي التعلم في القياسين البعدي والتتبعي للبعد الثاني من اختبار مهارات الكتابة (مهارات الكتابة المعرفية الإنفعالية).

ويتضح مما سبق عدم وجود دلالة للفروق بين للفروق بين متوسطي القياسين البعدي والتتبعي للتلاميذ عينة الدراسة في الدرجة الكلية لاختبار مهارات القراءة، وأبعاده الثلاثة الرئيسية، وهذا إن دل فإنما يدل على بقاء وثبات أثر البرنامج التدريبي حتي بعد الانتهاء من التطبيق ، وبذلك يتحقق الفرض الخامس ، والرسم البياني التالي يوضح ذلك :

مناقشة نتائج الفرض الثاني وتفسيرها :

إن بقاء أثر البرنامج بعد فترة من تطبيقة يدل على مدى فعالية استراتيجيات الذكاءات المتعددة وأنشطتها التي ساعدت التلاميذ(عينة الدراسة)على الاحتفاظ بالمهارات التي اكتسبوها من خلال البرنامج التدريبي لفترة أطول، فأصبح من السهل عليهم استرجاعها مرة أخرى .

إن تدريب وتنمية مهارات الكتابة لدى تلاميذ(عينة الدراسة)باستخدام أنشطة الذكاءات المتعددة بجانب تقديم التغذية الراجعة الفورية عقب استجاباتهم لكل نشاط أو تدريب من أنشطة البرنامج وتعزيز تلك الاستجابات بأساليب التدعيم المادي أو التعزيز المعنوي يتيح الفرصة لهم في استبقاء هذه الاستجابات وتثبيت المعلومات لفترة أطول، ومن ثم سهولة استرجاعها وتذكرها .

كما يمكن تفسير بقاء أثر البرنامج الحالي في خروج التلاميذ من دائرة التعلم التقليدي لهذه المهارات الذي قد يكسبهم المهارة فقط لمدى القريب وليس للمدى البعيد، في حين أن التدريب باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة يعتبر بيئة تربوية جديدة على التلاميذ (عينة الدراسة) تراعي خصائصهم التعليمية وحاجاتهم النفسية، مما ساعدهم ذلك على اكتساب مهارات الكتابة والاحتفاظ بها وتوظيفها بشكل مستمر أثناء الكتابة للمدى البعيد .

فيرى أحمد أوزي (٢٠٠٢) أن نظرية الذكاءات المتعددة عملت على إدخال هواءٍ جديدٍ ومنعش على الصفوف الدراسية، وعلى الممارسة التعليمية بوجه خاص، وأمدتها بنفسٍ جديدٍ في مطلع الألفية الثالثة، حيث أولت اهتمام للتعلم قبل الاهتمام بالمواد الدراسية وأعطته الفاعلية المطلوبة والأساسية للتعلم، وقامت برعاية قدراته لتتبلور وتتفتح بشكل يحقق ذاته ، كما أنها وجدت التواصل بين المعلم والمتعلم ، وألغت الأحكام المسبقة على المتعلمين (أحمد أوزي ، ٢٠٠٢ : ٨٨).

وتتفق النتائج السابقة مع الدراسات القليلة التي اهتمت بقياس فعالية البرامج التدريبية القائمة على الذكاءات المتعددة، دراسة حاتم البصيص (٢٠٠٧)، ودراسة فتحي عبد القادر(٢٠٠٨)، الذين اثبتوا بالقياس التتبعي مدى بقاء أثر البرامج القائمة على الذكاءات المتعددة لفترة طويلة .

المراجـــــــع

اولا : المراجع العربية

١- السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٠) . صعوبات التعلم ، القاهرة ، دار الفكر العربي .

٢- أحمد أوزي (٢٠٠٢) . من ذكاء الطفل إلي ذكاءات الطفل مقاربة سيكولوجية جديدة لتفعيل العملية التعليمية ، مجلة الطفولة العربية ، المجلد (٤) ، العدد (١٣) ، ص ص : ٧٥ – ٨٩ .

٣- أكرم إبراهيم السيد إبراهيم قحوف (٢٠٠٧) . أثر الأنشطة اللغوية المرتبطة بملفات الإنجاز (البورتفليو) في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

٤- جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٢) . علم النفس التربوي ، القاهرة ، دار النهضة العربية .

٥- جابر عبد الحميد جابر (٢٠٠٣) . الذكاءات المتعددة والفهم : تنمية وتعميق ، القاهرة ، دار الفكر العربي .

٦- حاتم حسين البصيص (٢٠٠٧). فعالية برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة وتنمية الميول نحوهما لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في ضوء استراتيجيات الذكاءات المتعددة ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة .

٧- حسن شحاتة (١٩٩٦). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، ط٣ ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية .

٨- حسن شحاتة ، وزينب النجار (٢٠٠٣) . معجم المصطلحات التربوية والنفسية ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية

٩- حافظ حنفي عيسوي (٢٠٠٨) . فعالية منهج قائم على التكامل بين القراءة والكتابة باستخدام إستراتيجية التعليم التعاوني في تنمية الأداء الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية بالإسماعيلية ، جامعة قناة السويس، العدد (١٠) ، يناير ، ص ص ١٩٧–٢٢٤ .

١٠- حنان مصطفى مدبولي راشد (٢٠٠٩) . فعالية استخدام استراتيجيات وانشطة الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، مجلة القراءة والمعرفة ، العدد (٨٨) ، الجزء الأول ، مارس ، ص ص : ٢٩–٨٣ .

١١- حسني عبد الباري عصر (٢٠٠٥) . الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية ، الأسكندرية ، مركز الأسكندرية للكتاب .

١٢- رشدي أحمد طعيمة (٢٠٠٠) . الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها، تطويرها ، تقويمها ، ط ٢ ، القاهرة ، دار الفكر العربي .

١٣- ريهام محمد عبد الحليم (٢٠٠٦) . أثر برنامج كمبيوتر متعدد الوسائط في تنمية التحصيل والاتجاه نحو مادة للعلوم لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي بطئ التعلم، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس .

١٤- ساقو ناجية (٢٠٠٨) . فعالية استراتيجية علاجية تربوية للعب بنموذج دومنو الحروف في استيعاب القراءة والكتابة لدى المتخلف العقلي المتوسط، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الحاج لخضر – باتنه .

١٥- سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠١٠). الذكاءات المتعددة ، نافذة على الموهبة والتفوق والإبداع ، المنصورة ، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع .

١٦- سيلفر هارفي وآخرون (٢٠٠٦) . لكي يتعلم الجميع : دمج أساليب التعلم بالذكاءات المتعددة ، ترجمة : مدارس الظهران الأهلية ، القاهرة ، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع

١٧- صفاء الأعسر ، علاء الدين كفافي (٢٠٠٠) . الذكاء الوجداني ، القاهرة ، دار الوفاء .

١٨- طارق عبد الرؤوف عامر (٢٠٠٨). الذكاءات المتعددة، القاهرة، دار السحاب للنشر والتوزيع.

١٩- طلعت حسن عبد الرحيم (٢٠٠٠).سيكولوجية التأخر الدراسي، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

٢٠- عبد الفتاح أحمد أبو زايدة (١٩٩٢) . الكتابة والإبداع ، طرابلس ، الدار الأندلسية للطباعة والنشر .

٢١- عبد الهادي مصباح (٢٠٠٦) . العبقرية والذكاء والإبداع ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية.

٢٢- عزو عفانة ونائلة الخزندار (٢٠٠٧) . التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة، عمان، دار الميسرة للنشر والتوزيع .

٢٣- عزة مختار الدعدع وسمير عبد الله أبو مغلى (٢٠٠٤) . تعليم الطفل بطئ التعلم ، الطبعة ٤ ، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع .

٢٤- فتحي عبد الحميد عبد القادر (٢٠٠٨) . فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في الفهم القرائي وفعالية الذات في القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوى صعوبات التعلم، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق ، مايو، العدد (٦١) ، ص ص : ٢٨٥- ٣١٥ .

٢٥- على أحمد مدكور (٢٠٠٢) . تدريس فنون اللغة العربية ، القاهرة ، دار الفكر العربي .

٢٦- على عبد العظيم سلام (١٩٩٩) : أثر كل من الجنس ونوع التعليم على تمكن طلاب المرحلة الثانوية من المهارات الأساسية للكتابة العربية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد (٣٩) ، يناير ، ص ص : ١٦٥-١٨٩

٢٧- فهيم مصطفى (١٩٩٥) . القراءة : مهاراتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية ، القاهرة ، مكتبة الدار العربية للكتاب .

٢٨- ـــــــــــــ (٢٠٠٢) . مهارات التفكير في مراحل التعليم العام ، القاهرة ، دار الفكر العربي.

٢٩- كريمان بدير (٢٠٠٦) . التعليم الإيجابي وصعوبات التعلم ، رؤية نفسية تربوية معاصرة ، القاهرة ، دار عالم الكتاب .

٣٠- مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠٣) . مناهج تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة في ضوء متطلباتهم الإنسانية والاجتماعية والمعرفية ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .

٣١- مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠٩) : معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم ، القاهرة ، عالم الكتب .

٣٢- محمد صلاح الدين مجاور (١٩٩٨) . تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية ، أسسه وتطبيقاته التربوية ، القاهرة ، دار الفكر العربي

٣٣- محمد عبد الهادي حسين (٢٠٠٣) . تربويات المخ البشري ، عمان ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

٣٤- محمد صلاح الدين مجاور (١٩٩٨) . تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية ، أسسه وتطبيقاته التربوية ، القاهرة ، دار الفكر العربي .

٣٥- محمد محمود محمد موسى ، ومحمد السيد محمد الشافعي، وسامية على البسيوني (٢٠٠٨). فعالية برنامج مقترح قائم على القصة لتنمية بعض مهارات الكتابة والميول القرائية لدى تلاميذ الصف الخامس من التعليم الأساسي بدولة الإمارات العربية المتحدة ، مجلة القراءة والمعرفة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد (٧٩) ، يونية ، ص ص : ٢٤٧ – ٣٢٨ .

٣٦- و. ب . فيدرستون (١٩٦٣) . الطفل بطئ التعلم : خصائصه وعلاجه ، ترجمة : مصطفى فهمي ، الجمهورية العربية المتحدة ، وزارة التربية والتعليم.

ثانيا: المراجع الأجنبية

37- Armstrong , T (2000) . Multiple Intelligence in The classroom , 2 edition , Association for supervion and curriculum development , Alexandria Virginia USA .

38- **Bellflower , J (2008) . A case study on the perceived benefits of multiple intelligences instruction : Examining its impact on student learning , Dissertation Abstracts International , Vol. 69 , No. 03 , Sep .**

39- **Cooter ,K ,S & Cooter , R.B (2004) . One size dosen't fit all : slew learner in the reading classroom , The Reading Teacher, , Vol.57 , No. 7 , April , P.P.680-684**

40- **Cooper , F (2009) . An examination of the impact of multiple intelligences and metacognition on the achievement of Mathematics students , Dissertation Abstracts International , Vol.69 , No. 07 , Jan .**

41- **Davis, G (1972) . A Delicate Balance , Elementary English , Vol. 49 , No. 4 , Apr , PP. 596-598.**

42- **Gardner , H (1993) . Frames of mind : Theory of Multiple Intelligence. 10thED . New York , Basic book .**

43- **Gardner , H (1999) : Multiple Intelligence : The theory in practice , New York , Basic book**

44- **Gardner , H (2000) . The Giftedness matrix : A developmental perspective , Talents Unfolding , American Psychological .**

45- **Gentile , J ; Ronald , V & Kristin , E (1995) . Recall after relearning by fast and slow learners , Journal of Experimental Education , Vol. 63 , No. 6 , PP. 185-199.**

46- **Hubbard , T & Newell , M (1999) . Improving academic achievement in reading and writing in primary grades , ED 438518 .**

47- **Irvin , T (2001) .The effects of a collaborative computer writing program and constructivist teaching strategies on writing quality and attitudes toward writing of high school senior developmental writers Dissertation Abstracts International , Vol.62 , No. 06 , Des. P. 2017 .**

48- **Khsnavis , p & Gaine ,G (1979) . Social Studies and The Elementary Slow Learners , Journal of Education , Vol. 99 , No. 4, PP.34-48**

49- **Lovell , M & Phillips , L (2009) . Commercial Software Programs Approved for Teaching Reading and Writing in the Primary Grades: Another Sobering Reality , Journal of Research on Technology in Education , Vol. 42 , No. 2 , PP. 197-216 .**

50- **Nolet , V & Tindal , G (1994) . Instruction and learning middle school classes : Implication for students with disabilities , Journal of Special Education , Vol. 28 , No. 2 , PP. 166-187.**

51- **O'Malley, M & Chamot , A (1995) . Learning strategies in second language acquisition , Fourth Printing , Cambridge University , Press .**

52- **Paltyshev , N (1992) . Once more on the subject of slow learner , Russian Education and Society , Vol. 34 , No. 2 , PP. 34-41.**

53- **Shaw , S & Grimes , D &Bulman , T (2005) : Educating Slow learner : Are Charter School Their educational Successes , The Charter School s Resource Journal , Vol . 1 , No. 1 , Winter , PP. 10-19 .**

54- **Spencer, K. (2008). Confronting literacy difficulties: Investigating the reading and writing skills of middle school students with literacy-based learning disabilities , Dissertation Abstracts International , Vol. 69 , No. 06 , Dec .**

55- **Susan , W (2001) . The Rol of Musical Intelligence in Multiple Intelligences Focused elementary School , International Journal of Education & The Arts , Vol. 2 , No.4, PP. 210-225 .**

56- **Trujillo , J (2002) . The effects of multiple intelligence teaching strategies on the cognitive academic language proficiency of subtractive bilingual students , Dissertation Abstracts International , Vol. 63 , No. 08 , Feb , P. 2774.**

57- **Van den Bergh , H ; Rijlaarsdam, G ; Janssen , T ; Braaksma, M ; Van Weijen, D ; and Tillema , M (2009) ." Process Execution of Writing and Reading: Considering Text Quality, Learner and Task Characteristics " in Shelley II, M ; Yore , L ; and Hand , B " Quality Research in Literacy and Science Education " , Springer , Netherlands .**

58- **Walker , B ; Shippen , M ; Alberto, P ; Houchins , D ; and Cihak , D (2005) .Using the Expressive Writing Program to Improve the Writing Skills of High School Students with Learning Disabilities , Learning Disabilities Research & Practice, Vol. 20, No.3 , PP. 175–183**

59- **Walters, j (1992). Application of multiple intelligence, research in alternative assessment, ED.349812.**