فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة لتنمية مهارات القراءة 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

مقدمـــــــــة Introduction

يتميز عالم اليوم بانفجار معرفي وتكنولوجي أدى إلى تغيير جذري في قطاعات المجتمع ، كما أضاف حصيلة معرفية ضخمة ومتزايدة ، الأمر الذي يدعو الثروات البشرية إلى التكيف والتعامل الإيجابي مع هذا العالم المتغير .

ومما لاشك فيه أن الثروة البشرية لا تقتصر على فئة ما دون غيرها ، وإنما تشمل جميع أفراد المجتمع بما فيهم الفئات ذوى الاحتياجات الخاصة ، ونجد أن أي إهمال وعدم رعاية هذه الفئات يجعلها حملاً ثقيلاً على المجتمع ، وطالما هناك طاقات بشرية مهدرة فهناك معوقات لخطط التنمية .

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 من ٢٠% - ٣٠% تقريباً من مجموع التلاميذ ، بمعنى أنه قد يوجد تلميذ بطيء التعلم من كل خمسة تلاميذ في الفصل .

(مجدي إبراهيم ، ٢٠٠٣ : ٢٠٤)

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

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)

ويؤكد (طلعت عبد الرحيم ، ٢٠٠٠ : ٨٩) أنه يجب عدم الاعتماد على مصدر واحد فقط في تشخيص بطئ التعلم بل لا بد من استخدام الأسلوب المتعدد المداخل من حيث مصادر المعلومات .

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 .

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) .

فتعرف القراءة بأنها التعرف على رموز المادة المقروءة ونطقها وفهمها وتحليلها ونقدها ، وحدد مهارتها في ثلاث مستويات هي : مستوى التعرف على الرموز والمفردات ، ومستوى الفهم القرائي ومستوى النطق ، وعرف أيضاً الكتابة بأنها التعبير عن الأفكار تعبيراً صحيحاً مع مراعاة مهارات الكتابة الإملائية ، ومستوى مهارات التعبير الكتابي (حافظ عيسوي ، ٢٠٠٨ : ٢٠١) .

فالقدرة على القراءة ما هي إلا حصيلة لمجموعة من المهارات القرائية الأساسية التي اكتسبها التلميذ في الثلاث سنوات الأولى بالمرحلة الابتدائية ، ومن أهم هذه المهارات التي يجب على المعلم تنميتها في تلاميذ هذه المرحلة : أن يتعرف التلميذ على الكلمة مع ضرورة إدراك المعنى ،ومن ثم فهمها فهماً دقيقاً ،وأن يفهم جميع الكلمات التي تتكون منها الجملة ، وأن يربط بين الجمل التي تتكون منها الفقرة ، وتزويده بكلمات جديدة مع شرح معانيها شرحاً مبسطاً ، وتعليمه القراءة الصامتة السريعة مع فهم المعنى ، مستعمله القراءة الناقدة وتقويم ما يقرأ (فهيم مصطفى ، ١٩٩٥ : ٩٣) .

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)

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.

ونتيجة لما سبق ترى الباحثة أن تنمية مهارات القراءة والكتابة 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 واستراتيجيات 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 القراءة والكتابة من أهم الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها مادة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية كما حددها فهيم مصطفى (٢٠٠٢) ، 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 : 34) 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.

ولقد 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 القراءة ، وبالتحديد في الصفوف العليا الابتدائية (الرابع ، الخامس ، السادس) ، فهم لا يجيدون كل من القراءة 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 بوجه خاص .

(٢) قامت الباحثة بدراسة استطلاعية بهدف التعرف على مدى وعى معلم اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بفئة التلاميذ بطيئ التعلم ، وواقع تعليم مهارات القراءة 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 القراءة لدى التلاميذ بطيئي التعلم بالصف الخامس الابتدائي ؟

٢- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات القياسين البعدى والتتبعي لاختبار مهارات القراءة 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 القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بطيئي التعلم .

٢-تحديد مهارات القراءة 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 القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بطئ التعلم .

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

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

مصطلحات الدراسة Terms of the Study :

تتمثل المصطلحات الرئيسية للدراسة في أربعة مصطلحات رئيسية وهي :

***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 جاردنر 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 ، الذكاء الموسيقي ، الذكاء الجسمي الحركي ، الذكاء المكاني ، الذكاء الاجتماعي ، الذكاء الشخصي (Gardner ,1999 : 34-43) .

***مهارات القراءة : Reading skills**

وتعرفها الباحثة إجرائيا في الدراسة الحالية : المهارات التي تنشأ نتيجة عملية آلية فسيولوجية ترتبط بالإدراك البصري للرموز الخطية والأشكال المرسومة (كمثيرات) ، ومن ثم التعرف عليها والتمييز بينها ونطقها نطقاً صحيحاً (كاستجابات).

***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 مهارات 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 ، مواجهته 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) .

٥- 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 القراءة :

تعتبر القراءة نشاط عقلى فكري يستند إلى مهارات آلية واسعة وهي ليست عملية بسيطة ، وإنما هي عملية معقدة تشترك في أدائها حواس وقوى وخبرة الفرد ومعارفه وذكاؤه ، فقراءة جملة بسيطة تستوجب تتبع الخطوات التالية :

١ــ رؤية الكلمات المكتوبة (يبين أهمية حاسة البصر) .

٢ــ النطق لهذه الرموز المكتوبة (يبين أهمية جهاز النطق وحاسة السمع)

٣ــ ادراك معنى الكلمات منفردة ومجتمعة (يظهر القابلية للتجريد والتعميم)

٤ــ انفعال القارىء ومدى تأثره بما يقرأ (كريمان بدير ، ٢٠٠٦ : ١٥٥) .

طبيعة عملية القراءة :

لقد قام علماء النفس والمتخصصون بدراسة القراءة بالعديد من البحوث بحثاً عن طبيعة عملية القراءة والنمو المتتابع للمهارات اللغوية وقد اثبتت تلك النتائج التي توصلوا إليها أن بعض الأفكار القديمة عن مفهوم القراءة وكيف يتعلم الناس أن يقرأوا قد تغيرت وتبدلت فلم تعد القراءة كما كانت معرفة من قبل ــ مهارة لغوية واحدة أو عملية عقلية متميزة تحدث بطريقة واحدة في جميع المواقف ولكنها أصبحت الآن عبارة عن عمليات معقدة تتضمن العديد من المهارات المترابطة والمتشابكة .

(محمد مجاور ، ١٩٩٨ : ٢٩٦)

فلا يمكن إنكار كون القراءة عمليتي حس وإدراك ، وفي كلتا هاتين العمليتين تحدث عمليتان مهمتان متلازمتان : أحدهما آلية " ميكانيكية " وهي تجلب المثيرات إلى الذهن من النص المقروء ، والعملية الثانية " عقلية " وهي مسئولة عن تفسير تلك المثيرات لبجلوبة من النص المقروء (خارج الذهن) إلى داخله .

فالقراءة ليست مجرد التعرف على الدوال (الرموز) بمجرد انعكاس آشعة الضوء من المكتوب على شبكية عين القارىء ، وليست كذلك مجرد وصول الذبذبات الكهربية للصور المنعكسة على الشبكية ، والتي يحملها الجهاز العصبي إلى المخ ، فكل تلك مقدمات للقراءة ، أو هي تحدد المعنى الساذج للقراءة ، وإنما القراءة الحق تكتمل بالعمل العقلي الداخلي الذي يستند إلى المعطيات الفسيولوجية العصبية (حسني عصر ، ٢٠٠٥ : ١٢٩) .

مفهوم القراءة :

قد ظهرت العديد من مفاهيم القراءة في ضوء هذا التطور الملحوظ كمحاولات لتوضيح ماهية وطبيعة هذه العملية العقلية ، وما تشمله من مهارات أساسية تقوم عليها ومنها :

يعرف (محمد حمدان ، ٢٠٠٦ : ١٠٩) القراءة بأنها " القدرة على فك الرموز المكتوبة وإدراكها والنطق بها،ثم استيعابها وترجمتها إلى أفكار، وفهم المقروء ، والتفاعل معه ، والإستجابة لمضامينه" .

ويعرفها (أكرم قحوف ، ٢٠٠٧ : ١٣) بأنها "عملية عقلية يتفاعل فيها التلميذ مع النص المقروء ، بحيث يتمكن من استنتاج الأفكار ، وتحديد المعنى من خلال السياق ، وتحديد أهداف الكاتب ، والقدرة على التمييز بين الحقيقة والخيال ، بحيث يستطيع في النهاية إصدار الحكم على المقروء " .

وتعرفها (جيهان العماوي ، ٢٠٠٩ : ٨) بأنها : " مهارة شفوية ، تشتمل على تفسير الرموز المكتوبة وربطها بالمعاني ، ثم تفسير تلك المعاني وفق مثيرات القارئ ، وكلما أتقن ممارستها بذلك يتم تطوير أدائه القرائي " .

مهارات القراءة :

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

*مهارات القراءة بشكل عام :

نجد ديفز يحدد (Davis,1972) يحدد مهارات القراءة في ضوء مستوى الفهم القرائي في سبع مهارات أساسية هي: تحديد معاني المفردات ، وتحديد معاني الكلمات من السياق،واستنتاج إجابة للأسئلة من عبارات وجمل النص المقروء،وتحديد هدف الكاتب واتجاهاته،واستنتاج نظام بناء القطعة،وتحديد أساليب الكاتب الأدبية،ونسج الأفكار وصياغتها مع بعضها البعض .

(Davis , 1972 : 124)

ويحددها أكرم قحوف (٢٠٠٧) في ضوء مستوى الفهم القرائي في ثلاث مهارات أساسية وهي : مهارات الفهم العام وتشمل (تحديد الفكرة العامة ، وتحديد الأفكار الرئيسية ، وتحديد الأفكار الفرعية ، وترتيب الأفكار ترتيباً منطقياً ، وتحديد معاني الكلمات من السياق) ومهارات الفهم الاستدلالي وتشمل : (استخلاص المعنى الضمني للمقروء ، تحديد أهداف الكاتب ، تحديد المعلومات الداعمة للأفكار ، إدراك العلاقة بين الأفكار) ، ومهارات الفهم الناقد وتشمل (التمييز بين الأفكار الأساسية والأفكار الفرعية ، تحديد الأفكار التي ليست لها صلة بالموضوع ، التمييز بين الحقيقة والخيال ، إصدار الحكم على ما يقرأ ، التمييز بين أنواع الأدلة) (أكرم قحوف ، ٢٠٠٧ : ٩٥) .

*مهارات القراءة في ضوء ثلاثة مستويات :

ويحددها حافظ عيسوي (٢٠٠٧) في ضوء ثلاثة مستويات هي :

مستوى التعرف على الرموز والمفردات اللغوية : ويشمل هذا المستوى مهارة تحديد علامات الترقيم ووظيفة كل علامة ، ومهارة تحديد الكلمات المتشابهة التي تربطها علاقة واحدة . ومستوى الفهم القرائي :ويشمل مهارة تحديد معنى ومضاد بعض المفردات اللغوية في جمل تامة ، ومهارة شرح موضوع النص بناءاً على قراءة صحيحة ، ومهارة تحديد الفكرة العامة للنص القرائي ، ومهارة تحديد الأفكار الفرعية في النص القرائي ، ومهارة تلخيص النص القرائي ، ومهارة التمييز بين الأفكار الرئيسية والأفكار الفرعية ، ومهارة ترتيب الأفكار وفق تسلسلها المنطقي في النص القرائي ، ومهارة التمييز بين الأفكار المرتبطة وغير المرتبطة بالموضوع ، ومهارة وضع نهاية للقصة المقروءة ، ومهارة ترتيب المفردات لتكوين جمل مفيدة . ومستوى النطق :ويشمل مهارة التفريق في النطق بين الأصوات قريبة المخارج ، ومهارة التفريق بين نطق همزة الوصل وألف الوصل ، ومهارة مراعاة علامات الترقيم في النطق ، ومهارة نطق الكلمات نطقاً صحيحاً ، ومهارة التفريق بين اللام الشمسية واللام القمرية ، ومهارة نطق الحركات الطويلة والقصيرة نطقاً صحيحاً ،

ومهارة الطلاقة في القراءة ، ومهارة نطق الكلمات التي بها حروف تنطق ولا تكتب ، ومهارة نطق الكلمات التي بها حروف تكتب ولا تنطق (حافظ عيسوي ، ٢٠٠٧ : ١١٠-١١١) .

وتوضح هدى الناشف (٢٠٠٨) مهارات القراءة في ضوء المهارات الآتية :

المهارات البصرية : فتتطلب عملة القراءة أن يميز التلميذ بين الأشكال المختلفة ، وأن يلاحظ الأشكال التي تتكزن منها الكلمة الواحدة ، وطريقة تركيبها ، وأن يتعلم التلميذ الفرق بين الحرف والآخر . والمهارات السمعية : فنجد أنه من الطبيعي أن يحتاج التلميذ لأن يميز بين الأصوات التي يسمعها ويحللها حتى يتقن القراءة ، ويتعرف على الأصوات التي ترتبط بأشكال وعلامات معينة . والمهارات الحركية : وتكمن في مهارة متابعة القراءة من اليمين إلى اليسار في حركة منتظمة ، ومهارة الانتقال بعد نهاية السطر إلى اليمين مرة أخرى ، والانتقال بالبصر إلى السطر التالي ، ومن المهم إضافة مهارة حل المشكلات إلى المهارات السابقة حيث أن الطفل الذي يعالج عملية القراءة كمجموعة من المشكلات يستطيع أن يتعلم القراءة بشكل أفضل (هدى الناشف ، ٢٠٠٨ : ٥٤-٥٨) .

*مهارات القراءة في ضوء أربعة مستويات :

ويحدد لوفيل وفيليبس (Lovell & Phillips, 2009) مهارات القراءة في ضوء المهارات الآتية :

مهارات الحروف الأبجدية : وتشمل مهارة التعرف على الحروف . ومهارات قراءة الكلمة : وتشمل مهارة التعرف على أصوات الكلمة ، ومهارة تكوين الكلمات من الحروف . ومهارة التعرف على المفردات والتراكيب اللغوية : وتشمل مهارة قراءة المفردات الجديدة ، واستعمالها في تكوين جمل . ومهارات التفكير القرائي : وتشمل كل من مهارة التفكير الناقد و مهارة التمييز البصري ومهارة الطلاقة اللغوية (Lovell & Phillips , 2009 : 206 -208) .

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 :

- 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 .

- 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 .

- 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 .

- 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 .

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 إيجازها 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) .

الدراسات السابقة

دراسات اهتمت بتنمية مهارات القراءة باستخدام نظرية الذكاءات المتعددة :

هدفت دراسة كوزنيسكي وآخرين (Kuzniewski , et. al , 1998) التعرف على فاعلية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات الفهم القرائي في كل من اللغة الإنجليزية والرياضيات لدى طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية ، وتكونت العينة من (١١٠) تلميذاً من ثلاث صفوف دراسية مختلفة وهي الصف الثالث الإعدادي والصف الأول والثاني الثانوي بإحدى مدارس شيكاغو ، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي فقام الباحثون باعداد الأدوات التي تم تطبيقها قبل البرنامج وبعده لتحديد مدى فاعليته وهي الاختبارات القياسية وبطاقات الملاحظة لكل من المعلم والتلميذ وسجلات التلاميذ للأنشطة اليومية وكشوف الدرجات ومقياس استطلاع الأراء للمعلمين لتحديد معرفتهم حول الذكاءات المتعددة ، وكما اشتملت الأدوات على برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تدريس اللغة الإنجليزية والرياضيات ، وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة كشفت تحليل النتائج عن تحسن مهارات الفهم القرائي لدى جميع الصفوف الثلاثة ، كما تحسنت توقعاتهم وآمالهم في النجاح ؛ مما يشير إلى فاعلية استخدام الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات الفهم القرائي .

وهدفت دراسة جينز وآخرون (Gens,et.al,1998)إلى تطوير برنامج لتحسين ذكاء التلاميذ في المرحلة المتوسطة بهدف تحسين فهمهم للقراءة وتنمية مهارات التنبؤ والقدرة على تطبيق استراتيجيات القراءة المستهدفة ، وأجرى البرنامج على العينة المتمثلة في طلاب الصف الأول والثاني الابتدائي في منطقة حصرية وقام الباحث باستخدام بعض الأدوات بهدف تشخيص مشكلة فهم القراءة مثل : الاختبارات المقننة للاستيعاب ، ودرجة نمو الذكاءات المتعددة وكشف تحليل البيانات لهذه المشكلة عن أن التلاميذ لا يوجد لديهم فهم قوى للقراءة ولا يستطيعون الربط بين القراءة والفهم وأدى ذلك إلى اختيار عملية تدخل مكونة من تطوير منهج فنون اللغة ليتضمن نشاطات تعتمد على التلميذ ، تتضمن استراتيجيات الذكاءات المتعددة ، وبعد معالجة البيانات إحصائيا توصلت الدراسة إلى أهم النتائج التالية : زيادة درجات التلاميذ في اختبار الفهم القرائي ، وقدرة التلاميذ على استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة بشكل ثابت لتحسين الاستيعاب .

وسعت دراسة كوب (Cobb, 2001) إلى الكشف عن مدى تأثير استراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة على التحصيل القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها ١٢ تلميذاً منخفضي الدرجات في التحصيل القرائي ، وقد استخدمت الدراسة اختبار استانفورد للتحصيل في الفهم القرائي . وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة

توصلت الدراسة إلى أن التلاميذ عينة الدراسة قد ازداد تحصيلهم في القراءة والمهارات السلوكية نتيجة لاستراتيجيات التدريس الخاصة بنظرية الذكاءات المتعددة .

هدفت دراسة بورمان وإيفانس (Burman & Evans , 2003) إلى تنمية مهارات القراءة ، وتحسين الدقة في قراءة المفردات والكلمات باستخدام الذكاءات المتعددة لدى عينة من تلاميذ الصف الأول الابتدائي ، اشتملت العينة على (٢٧) تلميذاً في احدى مدارس بلدة ميدويسترن ، واستبع الباحثان المنهج التجريبي وقاما بتطبيق أدوات الدراسة قبل المعالجة وبعدها وتمثلت الأدوات في استطلاع آراء الآباء للتعرف على مستوى تدخل الأباء في سلوك التلاميذ القرائي ، ومقياس تحديد اتجاهات التلاميذ القرائية ، تحديد أداء التلاميذ على اختبارات الوحدة التعليمية وبالأخص مهارات الفهم والأصوات وقراءة وكتابة المفردات والكلمات ، كما تم بناء البرنامج والدروس التعليمية القائمة على استراتيجيات الذكاءات المتعددة بجانب استراتيجية التخل الأبوي وتم تطبيق البرنامج ثلاثة عشر أسبوعاً ، وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة أسفرت النتائج عن نمو مهارات القراءة لدى التلاميذ ، الأمر الذي يشير إلى فعالية استخدام الذكاءات المتعددة وأهمية التدخل الأبوي في تنمية مهارات القراءة ، إضافةً إلى إجادة التلاميذ لقراءة المفردات والكلمات

هدفت دراسة منال محمد (٢٠٠٤) التعرف على مدى فعالية تدريس مهارات القراءة في اللغة الإنجليزية باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة لطالبات الصف الأول الثانوي ، تكونت العينة من (١٢٠) طالبة وتم تقسيمهمن إلى مجموعتين متساويتين في عدد الطالبات ، حيث استخدمت الباحثة تصميم المجموعة التجريبية والضابطة ذو القياسين القبلي والبعدي ، وتمثلت الأدوات في استمارة ملاحظة أداء الطالبات وتصميم لأنشطة واستراتيجيات الذكاءات المتعددة في تدريس مهارات القراءة ، و توصلت الباحثة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في أداء المجموعة التجريبية بالنسبة للإختبارين القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي ، كما وجد فروق دالة إحصائياً في أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية .

وهدفت دراسة آل بلهان (Al-Balhan , 2006) إلى التعرف على علاقة الذكاءات المتعددة بتحسن الأداء الأكاديمى فى القراءة ، وتكونت العينة من (٤١٠) طلاب وطالبات بالمرحلة المتوسطة فى الكويت ، تم توزيعهم إلى مجموعتين الأولى تجريبية وعددها (٢١٠) طلاب وطالبات ، والثانية ضابطة وعددها (٢٠٠) طالب وطالبة ٠ طبق عليهم مقياس الذكاءات المتعددة قبلياً ، ثم درست المجموعة التجريبية من خلال أنشطة الذكاءات المتعددة ، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة العادية ، وطبق عليهم بعدياً اختبارات الأداء القرائى ٠ و أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى الأداء القرائى لصالح المجموعة

التجريبية ، ووجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث من طلاب المجموعة التجريبية لصالح الإناث . مما يؤكد فعالية الذكاءات المتعددة فى تحسين مستوى الأداء القرائى

هدفت دراسة فتحي عبد القادر (٢٠٠٨) التعرف على مدى فعالية برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات الفهم القرائي وفعالية الذات في القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم ، وتمثلت العينة (٦٠) تلميذاً من الجنسين من تلاميذ الصف السادس الابتدائي ، واستخدم الباحث محكات تشخيص لذوي صعوبات التعلم تمثلت في اختبار القدرات العقلية لفاروق عبد الفتاح ، وتقديرات المعلمين ، وأعد الباحث اختبار الفهم القرائي ومقياس فعالية الذات نحو القراءة الذى طبق على المجموعتين قبل الرنامج وبعده وقد أعد أيضاً البرنامج التدريبي القائم على الذكاءات المتعددة والذي طبق على المجموعة التجريبية فقط ، وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة كتحليل التغاير وتحليل التباين واختبار (ت) توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على اختبار الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس فعالية الذات في القراءة لصالح المجموعة التجريبية ، كما وجد للبرنامج تإثير دال إيجابي على تحسن الفهم القرائي وفعالية الذات في القراءة لدى أفراد المجموعة التجريبية ويظل هذا الأثر بعد انتهاء البرنامج .

هدفت دراسة وجيه المرسي وسيد محمد (٢٠٠٨) التعرف على فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية بعض مهارات الاستماع والاستعداد للقراءة لدى أطفال الرياض ، وتكونت عينة الدراسة من (٦٢) طفلة وطفلاً مقسمين إلى مجموعتين أحدهما تجريبية وعددها (٣١) طفلاً وطفلة والتي طبق عليها البرنامج المقترح القائم على نظرية الذكاءات المتعددة ، والأخرى ضابطة وعددها (٣١) طفلاً وطفلةً والتي لم يتعرض أطفالها للبرنامج ، وتم تطبيق أدوات الدراسة وهي اختبار مهارات الاستماع واختبار الاستعداد للقراءة قبل البرنامج المقترح وبعده ، وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة والمتمثلة في اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين توصل الباحثان إلى أنه توجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الاستماع ، كما أنه توجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في اختبار مهارات الاستعداد للقراءة وتشمل (مهارات الادراك البصرى ، ومهارات النطق ، ومهارات الفهم القرائي)

وهدفت دراسة ميسون الوحيدى ، وعبد الرحمن الهامشي (٢٠١٠) التعرف على أثر استراتيجية تعليمية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية الاستيعاب القرائي مستوياته الدنيا (المعرفة والفهم والاستيعاب) والعليا (التطبيق والتحليل والتقويم) ، تكونت أفراد الدراسة من (١٦٢) تلميذاً وتلميذة بالصف الخامس الأساسي بالأردن ، تم تقسيمهم إلى أربعة مجموعات الأولى تجريبية ذكور والثانية تجريبية إناث و وقد درسا بالاستراتيجية المقترحة ، أما الثالثة ضابطة ذكور والرابعة ضابطة إناث و قد درسا بالطريقة المعتادة ، ولتحقيق هدف البحث أعد الباحثان اختباراً للاستيعاب القرائي وتم تطبيقه قبل المعالجة وبعدها ، كما أعدا دليلاً للمعلم الذي تم التدريس به باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة ، وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة تم التوصل إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي لصالح التلاميذ الذين درسوا باستخدام استراتيجات الذكاءات المتعددة .

تعقيب على الدراسات السابقة :

- أكدت دراسات هذا المحور أهمية استخدام استراتيجيات وأنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات اللغة المختلفة بما فيها مهارات القراءة ، وهذا ما يدعم ويناسب الدراسة الحالية .
- 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.
- اهتمت أغلب دراسات هذا المحور بفئة العاديين ، بينما اهتم القليل جداً منها بفئات ذوى صعوبات التعلم كما في دراسة فتحي عبد القادر (٢٠٠٨) ، ومنها من اهتم بمنخفضي التحصيل الدراسي كدراسة كوب (٢٠٠١) .
- 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 كوب (٢٠٠١) ، ودراسة بورمان وايفانس (٢٠٠٣) ، ودراسة وجيه المرسي وسيد محمد (٢٠٠٨).

إجراءات الدراسة :

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 القراءة إلى المصادر الآتية :

١. أهداف تعليم اللغة العربية ، وخاصة أهداف القراءة 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 القراءة .
٤. المقابلات الشخصية مع المتخصصين في مجال اللغة العربية(معلمون ،وموجهون ، وتربويون).

(١) الهدف من إعداد قائمة مهارات القراءة :

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

(٢) الصورة الأولية لمهارات القراءة :

بعد جمع مهارات القراءة المستخلصة من المصادر التي تم عرضها سابقاً ، تم حذف المتشابه منها والمكرر ثم وضعت في قائمة ، اشتملت في صورتها الأولية على (٣٤ مهارة) موزعة على النحو التالي: أ - مهارات مستوى القراءة الآلية :

وتقسم الباحثة هذا المستوى إلى ثلاثة أنواع من المهارات : (مهارات التعرف على الرموز والأشكال ، ومهارات التمييز البصري ، ومهارات النطق). ويعبر عن مهارات مستوى القراءة الآلية (٢٢ مهارة) موزعة كما يلي : مهارات التعرف على الأشكال والرموز ، وتعبر عنها (مهارات) ، ومهارات التمييز البصري ، وتعبر عنها (٨ مهارات) ، ومهارات النطق ، وتعبر عنها (١٠ مهارات) .

ب – مهارات مستوى القراءة المعرفية العقلية :

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها " المهارات التي تنشأ نتيجة العملية التي يمارسها العقل حينما يستقبل الجهاز العصبي المركزي الإشارات والرموز أو المؤشرات عن النص المقروء ويترجمها إلى معاني ومفاهيم واضحة " وتقسم الباحثة هذا المستوى إلى ثلاث مهارات هي : (مهارات فهم الكلمة ، مهارات فهم الجملة ، مهارات فهم الفقرة) ويعبر عن مستوى مهارات القراءة العقلية المعرفية (١٢ مهارة) موزعة كما يلي : مهارات فهم الكلمة ، وتعبر عنها (٥ مهارت) ، ومهارات فهم الجملة ، وتعبر عنها (٣ مهارات) ، ومهارات فهم الفقرة ، وتعبر عنها (٤ مهارات) .

وقد تم عرض قائمة مهارات القراءة على مجموعة من المحكمين والمتخصصين والخبراء للتحقق من صدق هذه المهارات ومدى مناسبتها لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي بطيئي التعلم ، وكذلك ابداء آرائهم بها ، 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 (٤٧ %) و (٩٣%) ، وبناءً على ذلك تم استبعاد المهارات التي حصلت على نسبة اتفاق أقل من (٨٠%) من استجابات المحكمين ، كما تم تعديل بعض المهارات لتصبح أكثر دقة ويمكن تلخيص ذلك فيما يلي :

١. تم تعديل كلمة (المتناقضة) فى مهارة (ادراك الكلمات المتناقضة) إلى (المتضادة) لتصبح (ادراك الكلمات المتضادة) ، وهي احدى مهارات فهم الكلمة التي تندرج تحت مستوى مهارات القراءة المعرفية والعقلية .
٢. تم تعديل كلمة (الغريبة) في مهارة (ادراك الكلمات الغريبة) إلى الغير مألوفة لتصبح (ادراك الكلمات الغير مألوفة) وهي احدى مهارات فهم الكلمة التي تندرج تحت مستوى مهارات القراءة المعرفية والعقلية .

(٣) الصورة النهائية لقائمة مهارات القراءة :

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 القراءة على (٣٢ مهارة) موزعة على النحو التالي :

أ – مهارات مستوى القراءة الآلية : ويعبر عنها (٢٠ مهارة) :

جدول (٢) قائمة مهارات القراءة الآلية

المهارة الرئيسية	المهارات الفرعية
مهارات التعرف على الأشكال والرموز	١. مهارة التعرف على الكلمات المتشابهة .
	٢.مهارة التعرف على الكلمات الدالة على الصورة .
	٣.مهارة التعرف على الجمل الدالة على الصورة.
مهارات التمييز البصري	١ــ مهارة التمييز بين الحروف قريبة المخارج
	٢ــ مهارة التمييز بين الحركات القصيرة (الفتحة ، الكسرة ، الضمة)
	٣ــ مهارة التمييز بين الحركات الطويلة (المدود بأنواعها) .
	٤ــ مهارة التمييز بين اللام الشمسية والقمرية .
	٥. مهارة التمييز بين الحرف الساكن والحرف المشدد
	٦. مهارة التمييز بين الهاء المربوطة والتاء المربوطة والتاء المفتوحة .
	٧. مهارة التمييز بين أنواع التنوين .
	٨. مهارة التمييز بين همزة القطع وألف الوصل .
مهارات النطق	١ــ مهارة النطق السليم للأصوات قريبة المخارج .
	٢ــ مهارة النطق السليم للام الشمسية واللام القمرية .
	٣ــ مهارة النطق السليم للتاء المربوطة والهاء المربوطة والتاء المفتوحة .
	٤ــ مهارة النطق السليم للحركات القصيرة .
	٥ــ مهارة النطق السليم للكلمات التي بها مد بأنواعه .

	٦ــ مهارة النطق السليم للكلمات التي بها تنوين بأنواعه.
	٧ــ مهارة النطق السليم للكلمات التي بها حروف تكتب ولا تنطق .
	٨ــ مهارة النطق السليم للكلمات التي بها حروف تنطق ولا تكتب .
	٩ــ مهارة النطق السليم لهمزة القطع وألف الوصل .

ب _ مهارات مستوى القراءة المعرفية العقلية : ويعبر عنها (١١ مهارة) :

جدول (٣) قائمة مهارات القراءة المعرفية العقلية

المهارة الرئيسية	المهارات الفرعية
مهارات فهم الكلمة	١ــ مهارة إدراك الكلمات المترادفة.
	٢ــ مهارة إدراك الكلمات المتضادة .
	٣ــ مهارة إدراك الكلمات الغير مألوفة .
	٤ــ مهارة تصنيف الكلمات .
مهارات فهم الجملة	١ــ مهارة ترتيب الكلمات لتكوين جملة مفيدة .
	٢ــ مهارة تكملة الجملة بكلمة مناسبة .
	٣ــ مهارة استبدال الجملة بكلمة تؤدي معناها .
مهارات فهم الفقرة	١ــ مهارة وضع عنواناً مناسباً .
	٢ــ مهارة التعرف على الأفكار الرئيسية .
	٣ــ مهارة التمييز بين الأفكار المرتبطة وغير المرتبطة .
	٤ــ مهارة التمييز بين الحقيقة والخيال .

٢- البرنامج التدريبي المقترح (إعداد الباحثة)

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 القراءة والتي تتمثل في (مستوى مهارات القراءة الآلية ، ومستوى مهارات القراءة المعرفية العقلية) لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بطيئي التعلم . وفيما يلي عرض تفصيلي لهذه المحاور كل على حدة:

(١) طبيعة البرنامج : يعتبر البرنامج الحالي برنامجاً تدريبياً لأنه يهدف تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بطيئي التعلم من خلال تدريبات وأنشطة قائمة على نظرية الـذكاءات المتعددة .

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

أهمية علمية : يسهم البرنامج الحالي في إثراء مجال البحث في طرق وأساليب ووسائل تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بطيئي التعلم .

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

(٤) مصادر إعداد البرنامج :

بناءً على ما أسفرت عنه قائمة مهارات القراءة من مهارات ينبغي أن يكتسبها و يتقنها تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بطيئي التعلم ، فقد تم إعداد البرنامج في ضوء الإجراءات التالية:

١. تحليل التراث النظري الذي اهتم بمهارات القراءة والكتابة 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 القراءة.

(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 ثلاثة مراحل متتالية لمهارات القراءة وهي المرحلة الأولي : وتشمل مستوى القراءة الآلية الخاصة بمهارات التعرف وتتحدد ابتداءً من الجلسة الأولي حتي الثالثة .

المرحلة الثانية : وتشمل مستوى القراءة الآلية الخاص بمهارات التمييز البصري والنطق وتتحدد من الجلسة الرابعة إلى الجلسة الثانية عشر.

المرحلة الثالثة : وتشمل مستوى القراءة العقلية المعرفية الخاصة بمهارات فهم الكلمة ومهارات فهم الجملة ومهارات فهم الفقرة وتتحدد من الجلسة الرابعة عشر إلى الجلسة الثالثة والعشرون .

(٦) حدود البرنامج :

يتكون البرنامج التدريبي من (٢٣) 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 الرياضي ، الذكاء الفردى ، الذكاء الاجتماعي ، الذكاء الحركي ، الذكاء المكاني / البصري ، 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 /	التصنيف والوضع في فئات ، المعالجة الرقمية أو الحسابية ، طرح الأسئلة

الرياضي	السقراطية (التحاور النقدي) ، التفكير العلمي والجهد الذاتي وحل المشكلات
الذكاء الفردي	التعلم الذاتي ، أنشطة القراءة والكتابة الفردية ، التقويم الذاتي .
الذكاء الاجتماعي	المجموعات التعاونية ، مواقف التقليد والمحاكاه ، 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.

(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 جلسة رقم (١٢) الخاصة بمهارة النطق الصحيح للكلمات التي بها حروف تنطق ولا تكتب ، وجلسة رقم (١٣) الخاصة بمهارة النطق الصحيح للكلمات التي بها حروف تكتب ولا تنطق في جلسة واحدة رقم (١٢)

(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 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 عينة الدراسة نشيطون ولديهم قدرة على الاستيعاب .

٣. أهمية توضيح أهداف البرنامج لكل من مدراء مدارس ومدرسي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي (عينة الدراسة) وأنه ليس مضيعة للوقت بل هو إفادة لهم ، وذلك لضمان تعاونهم مع الباحثة أثناء تطبيق الجلسات .

٤. ضرورة توضيح أهداف البرنامج لعينة الدراسة ، والتأكيد على أن البرنامج هدفه الأساسي هو تنمية مهارات القراءة والكتابة لديهم ، وأنه ليس له صله بنجاحهم أو رسوبهم في مادة اللغة العربية ، وذلك حتى تضمن الباحثة تعاون التلاميذ معهم أيضاً .

(١٣) كيفية قياس فعالية البرنامج :

إن تقويم 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 القراءة ، ثم القياس التتبعي لنفس الاختبار وذلك بعد فترة زمنية من تطبيق الاختبار البعدي وقدرها (٢١ يوم) .

٣- اختبار مهارات القراءة : (إعداد الباحثة)

(١) الهدف من الاختبار :

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

(٢) مصادر إعداد الاختبار :

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

(٣) وصف الاختبار :

يتكون الاختبار من ثلاثة أقسام ، وكل قسم يقيس مستوى من مستويات القراءة ، وفيما يلي وصف تفصيلي لكل قسم من أقسام الاختبار :

القسم الأول :

- هدفه : يقيس هذا القسم من الاختبار مهارات القراءة الآلية الخاصة بمهارات التعرف على الأشكال والرموز ومهارات التمييز البصري .
- مكوناته : يتكون هذا القسم من (١١) سؤالاً بواقع (٤٨ مفردة) وكل سؤال من هذه الأسئلة يقيس مهارة من مهارات القراءة الآلية الأساسية

القسم الثاني :

- هدفه : يقيس هذا القسم من الاختبار مهارات القراءة الآلية الخاصة بمهارات النطق .
- مكوناته : يتكون هذا القسم من الاختبار من قطعتين قرائيتين مختلفتين ، على التلميذ قرائتهما بصوتٍ عالٍ بهدف قياس مهارات النطق أو القراءة الجهرية لديه ، وقد راعت الباحثة عند اختيارها لتلك القطع القرائية ما يلي :

١. مستوى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بطيئي التعلم .

٢. ابراز مهارات النطق في اختيار بعض الألفاظ والجمل ، بحيث أرادت الباحثة أن تغطي جميع مهارات النطق المراد قياسها .
٣. إن إظهار أكثر من قطعة قرائية في هذا القسم بهدف إعطاء التلميذ الفرصة أكثر من مرة لإظهار نقاط القوة والضعف في أدائه القرائي .
٤. أن لا يقل عدد الكلمات المقروءة لكل مهارة عن (٥) كلمات .
٥. مراعاة وظيفية اختيار القطع القرائية ، بحيث تتناول عناصر معينة من البيئة التي تحيط بالتلاميذ مثل (الجبال والبحار والحيوانات) ، وذلك بهدف جذب التلاميذ لقرائتها والاستفادة منها أيضاً .

القسم الثالث :

هدفه : يقيس هذا القسم من الاختبار مهارات القراءة المعرفية الخاصة بمهارات كل من مهارات فهم الكلمة ، ومهارات فهم الجملة ، ومهارات فهم الفقرة .

مكوناته : يتكون هذا القسم من الاختبار من (١١) سؤالاً (٤١ مفردة) مقسم إلى ثلاثة مهارات أساسية من مهارات مستوى القراءة المعرفية العقلية

(٤) طريقة تطبيق الاختبار :

- يحتاج تطبيق اختبار مهارات القراءة إلى ثلاثة جلسات ، كل جلسة تختص بقسم من أقسام الاختبار الثلاثة وذلك حتي لا يشعر التلميذ بالملل والارهاق .
- يتم تطبيق القسم الأول والثالث من الاختبار بصورة جماعية ، أما يطبق القسم الثاني من الاختبار (مهارات النطق) بصورة فردية كل تلميذٍ على حدة وذلك لضرورة الاستماع إلى قراءة كل تلميذ لتحليل أخطاء النطق فيها .
- يحتاج تطبيق الاختبار في القسم الثاني منه إلى وجود كاسيت وذلك لتسجيل قراءات التلاميذ لتحليلها مرة أخرى أو لسماع التلاميذ لبعض مفردات الاختبار .

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 القراءة : 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 في تعديل اختيارات المفردات الخاصة بمهارة التمييز بين أنوع التنوين المختلفة حيث يتم وضع الحرف منون وليس التنوين فقط ، وقد قامت الباحثة بعمل التعديلات السابقة وهي تتمركز حول شكل الاختبار وصياغة بعض تعليماته ، وكانت نسبة اتفاق المحكمين على على مفردات الاختبار ٩٠% ، ولذلك لم يتم حذف أى من مفردات الاختبار ، وبالتالي يكون صالح للتطبيق في الدراسة الحالية .

ثانياً – 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 القراءة

الأبعاد الرئيسة	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ
البعد الأول :مهارات القراءة الآلية (التعرف والتمييز)	٠,٨٧٧٨
البعد الثاني :مهارات القراءة الآلية (النطق)	٠,٨٩٢٤
البعد الثالث (مهارات القراءة المعرفية العقلية)	٠,٩٢٨١
الدرجة الكلية	٠,٩٣٧٠

ويتضح من الجدول السابق أن جميع أبعاد الاختبار تتمتع بمستويات ثبات مرتفع تتراوح بين ٠,٨٧ و ٠٩٢ وهي قيم عالية ، كما كانت الدرجة الكلية للاختبار تتمتع بقيمة ثبات مرتفعة وهي ٠,٩٣ وهذا يشير إلى ثبات الاختبار وصلاحيته للاستخدام مع عينة الدراسة الحالية .

مناقشة الفروض وتفسيرها

ينص الفرض الأول : " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة 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 قامت 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 القراءة

اختبار مهارات القراءة	القياس القبلي		القياس البعدي		درجات الحرية	قيمة (ت)
	م	ع	م	ع		
البعد الأول	٢٢,٠٧٣٢	١٣,٣٠٣٠	٤٢,٢١٩٥	٤,٤٥٢٦	٤٠	٨,٦٤٥**
البعد الثاني	١٢,٦٠٩٨	٦,٧٣٠١	٢٩,٧٠٧٣	٧,١٥٢٨	٤٠	١١,٢٨٦**
البعد الثالث	١٧,٠٠٠٠	١١,٢٥٨٣	٣٣,٧٥٦١	٦,٨٨١٤	٤٠	٨,٦٥٣**
الدرجة الكلية	٥١,٦٨٢٩	٢٤,٦٨١٤	١٠٥,٦٨٢٩	٩,١٨٢٧	٤٠	١٣,٣٠٦**

(**) دال عند مستوى ٠,٠٠

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 القراءة 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 القراءة (مهارات القراءة الآلية – التعرف والتمييز) 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 القراءة (مهارات القراءة الآلية – النطق) 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 الثالث من اختبار مهارات القراءة (مهارات القراءة المعرفية العقلية) 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 القراءة ككل سواء مهاراتها الرئيسية أو الفرعية ، الأمر الذي قد يرجع ذلك إلى طبيعة استراتيجيات وأنشطة الذكاءات المتعددة التي تعطي

للتلاميذ بمختلف فئاتهم الفرصة لإظهار المهارات الخاصة بالقراءة التي قد يكون قد اكتسبها ولكن لايستطيع توظيفها ، فقد تضمن البرنامج مجموعة من الاستراتيجيات والأنشطة كالقراءات الفردية والقراءات التشاركية ، وهذا ما لمسته الباحثة أثناء التطبيق حيث أظهر التلاميذ بطيئي التعلم نشاطاً مقبولاً في قراءة الكلمات أو الجمل أو الفقرات التي يشملها البرنامج .

هذا وقد وفرت استراتيجيات الذكاءات المتعددة مرونة واضحة في تنمية مهارات القراءة بأنواعها المختلفة وخاصة أثناء المناقشات الفردية (ذكاء فردي) أو الجماعية (ذكاء إجتماعي) أو الأدائية الحركية (ذكاء حركي) أو الأدائية الموسيقية (ذكاء موسيقي) أو عرض التلاميذ لأفكارهم و تصوراتهم (ذكاء بصري) أو الإلتزام بقواعد اللغة عند القراءة (ذكاء لغوي) أو اتخاذ الأسلوب العلمي في التفكير وعرض الأفكار واتخاذ قرارات المواقف المختلفة (ذكاء رياضي)

كما يمكن تفسير فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات القراءة 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 القراءة استراتيجات وأنشطة الذكاءات السبعة المختلفة في صورة تدريبات متنوعة لتقدم التحدي المناسب لامكانيات التلاميذ بطيئي التعلم وكذلك لإبراز قدراتهم الخاصة تجاه كل مهارة من مهارات القراءة .

فيشير (جابر جابر ، ٢٠٠٣ : ١١١) أن نظرية الذكاءات المتعددة تراعي حاجات المتعلمين المتعددة وذلك هو ما يشبع رغبتهم في التعلم لتفجير أكبر كم ممكن من الطاقات الكامنة إن استخدام أنشطة الذكاءات المتعددة والمواد المختلفة الخاصة بها كالصور والألوان والرسم والغناء الإيقاعي والألعاب قد شجع التلاميذ عينة الدراسة على المشاركة الإيجابية في جلسات البرنامج الأمر الذي ساهم في تنمية مهارات القراءة لديهم .

وقد 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 يتفوقون في القياس البعدي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كوزنسكي وآخرون , Kuzniewski , et. al (1998) ، ودراسة جينز وآخرون (Gens,et.al,1998) ، ودراسة بورمان وإيفانس

(Burman & Evans , 2003) ، دراسة منال محمد (٢٠٠٤) ، ودراسة حاتم البصيص (٢٠٠٧) ، ودراسة فتحي عبد القادر (٢٠٠٨) ، ودراسة حنان راشد (٢٠٠٩) ، دراسة ميسون الوحيدى ، وعبد الرحمن الهامشي (٢٠١٠) الذين اهتموا بتنمية مهارات القراءة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة .

ينص الفرض الثاني : " لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات القياسين البعدي والتتبعي لاختبار مهارات القراءة 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 القراءة ، 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 القراءة	القياس البعدي		القياس التتبعي		درجات الحرية	قيمة (ت)
	م	ع	م	ع		
البعد الأول	٤٢,٢١٩٥	٤,٤٥٢٦	٤٣,٠٢٤٤	٤,٣٧٨٩	٤٠	٠,٩٤١
البعد الثاني	٢٩,٧٠٧٣	٧,١٥٢٨	٣٣,٠٧٣٢	٦,٤٥٩١	٤٠	٢,٤٨٤*
البعد الثالث	٣٣,٧٥٦١	٦,٨٨١٤	٣٣,١٩٥١	٧,٧٧٨٩	٤٠	٠,٣٣٣
الدرجة الكلية	١٠٥,٦٨٢٩	٩,١٨٢٧	١٠٩,٢٩٢٧	١٢,٤١٠٢	٤٠	١,٦٤٩

(*) دال عند مستوى ٠,٠٥

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 القراءة ككل .
- يوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بطيئي التعلم في القياسين البعدي والتتبعي للبعد الأول من اختبار مهارات القراءة (مهارات القراءة الآلية – التعرف والتمييز) لصالح القياس التتبعي .
- لا يوجد فروق دال إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بطيئي التعلم في القياسين البعدي والتتبعي للبعد الثاني من اختبار مهارات القراءة (مهارات القراءة الآلية – النطق) .

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

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 القراءة والكتابة 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 القراءة والكتابة والاحتفاظ بها وتوظيفها بشكل مستمر أثناء القراءة والكتابة 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 ، كدراسة حاتم البصيص (٢٠٠٧) ، ودراسة فتحي عبد القادر (٢٠٠٨) ، ودراسة الذين اثبتوا بالقياس التتبعي مدى بقاء أثر البرامج القائمة على الذكاءات المتعددة لفترة طويلة

المراجع

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- جيهان أحمد العماوي (٢٠٠٩) . أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية – غزة .

٧- 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 .

٨- حافظ حنفي عيسوي (٢٠٠٧) : فعالية منهج متكامل بين القراءة والكتابة باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية الأداء القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، مجلة كلية التربية بالإسماعيلية ، جامعة قناة السويس ، العدد (٨) ، أبريل ، ص ص: ٩٨-١٣٠ .

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

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

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

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 . ــ

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

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

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

١٧- طارق عبد الرؤوف عامر (٢٠٠٨) . الذكاءات المتعددة ، القاهرة ، دار السحاب .

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

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

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

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

٢٢- 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 .

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

٢٤- فهيم مصطفى (٢٠٠٢) . مهارات التفكير في مراحل التعليم العام ، القاهرة ، دار الفكر العربي.

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

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

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

٢٨- محمد عبد الفتاح حمدان (٢٠٠٦) . مهارات القراءة في منهاج لغتنا الجميلة للصف الثالث الأساسي بفلسطين مجلة القراءة والمعرفة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد (٥٩) ، أكتوبر ، ص ص : ١٠٧ – ١٢٤

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

٣٠- منال محمد خضري محمد (٢٠٠٤) . فعالية تدريس مهارات القراءة في اللغة الإنجليزية للصف الأول الثانوي باستخدام استراتيجيات الذكاء المتعدد ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية الدراسات الاسلامية بنات ، جامعة الأزهر .

٣١- ميسون سليمان الوحيدي ، وعبد الرحمن الهامشي (٢٠١٠) : أثر استراتيجية تعليمية قائمة على نظرية الذكاء المتعدد في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية بالأردن ، مجلة علوم إنسانية ، السنة الثامنة ، العدد (٤٦) .

٣٢- هدى محمود الناشف (٢٠٠٨) . إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة ، القاهرة ، دار الفكر العربي.

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

٣٤- وجيه المرسي إبراهيم أبو لبن ، سيد محمد السيد سنجي (٢٠٠٨) . فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية بعض مهارات الاستماع والاستعداد للقرائية لدى أطفال الرياض ، مجلة القراءة والمعرفة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد (٧٣) ، يناير ، ص ص : ١٨٧ – ٢٢٦ .

35- Al-Balhan , E. (2006). Multiple Intelligence Styles in Relation to Improved Academic Performance in Kuwaiti Middle School Reading . Digest of Middle East Studies . Vol. 15 , No. 1 , pp. 18-34.

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

37- 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 .

38- **Burman , T & Evans , D (2003) : Improving Reading Skills through Multiple Intelligences and Increased Parental Involvement , ED. 478515**

39- **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 .**

40- **Cobb , B (2001) . The effect of Multiple Intelligence teaching strategies on the reading achievement of fourth grade elementary school students , Dissertation Abstracts International , Vol. 66 , No. 08 , P. 2686.**

41- **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 .**

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

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

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

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

46- **Gens , P ; Provance , J ; VanDuyne , K & Zimmerman , L (1998) . The effect integrating a multiple intelligences based language arts curriculum on reading comprehension of first and second grade students , ED 420840.**

47- **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.**

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

49- **Kuzniewski, F; Sanders, M ; Smith , G ; Swanson, S & Urich, C (1998) . Using Multiple Intelligences to Increase Reading Comprehension in English and Math , ED. 420839 .**

50- **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 .**

51- **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.**

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