فعالية برنامج لتحسين بعض المهارات الأساسية للقراءة باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة لدي عينه من الأطفال ذوى صعوبات التعلم

أ.د .أسماء محمد محمود السرسى
أستاذ علم النفس بقسم الدراسات النفسية للأطفال بالمعهد جامعة عين شمس
أ. د .فيوليت فؤاد إبراهيم
أستاذ الصحة النفسية كلية التربية جامعة عين شمس
أحمد أنور عرفة الخرسيتى

الملخص

الخلفية: يجب الاهتمام بالأطفال ذوى صعوبات التعلم فى جميع المراحل الدراسية خاصة المرحلة الابتدائية، لان عدم الاهتمام يؤدى إلى ارتفاع نسبة الفشل المدرسي٠ وتعتبر القراءة هي مفتاح العلم والسبيل لنجاح الفرد في المدرسة والحياة وان إكسابه المهارات الأساسية للقراءة، يجعله يستوعب ما يقرأ ويفهمه فهمًا سليمًا، وتهتم هذه الدراسة، بتحسين بعض المهارات الأساسية للقراءة للأطفال ذوى صعوبات التعلم استنادا إلى استراتيجيات الذكاءات المتعددة.

مشكلة الدراسة: تشير الدراسات ان ٢٠%من أطفال العالم يعانون صعوبات التعلم، ١٠%من مجموع الأطفال يعانون من عسر القراءة.

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة لإعداد برنامج لتحسين بعض المهارات الاساسيه للقراءة باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة لذوى صعوبات التعلم والتأكد من فاعلية هذا البرنامج.

أهمية الدراسة: بناء برنامج قائم على استراتيجيات الذكاءات المتعددة لتحسين المهارات الاساسيه للقراءة للأطفال ذوى صعوبات التعلم.

عينة الدراسة: (٢٠) تلميذ وتلميذة، أعمارهم ما بين (١١– ١٢)؛ قسمت لمجموعتين تجريبية وضابطة.

أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة اختبار الذكاء لجودا نف هاريس. ترجمة/ محمد فرغلى (٢٠٠٤)، مقياس المستوى الاجتماعى/ الاقتصادى. اعداد الباحث، مقياس الكشف عن صعوبات التعلم للاطفال اعداد الباحث، مقياس صعوبات تعلم القراءة اعداد الباحث، وبرنامج لتحسين بعض المهارات. االأساسية للقراءة باستخدام إستراتيجيات الذكاءات المتعددة اعداد الباحث.

نتائج الدراسة: أسفرت النتائج عن فاعلية برنامج لتحسين بعض المهارات الأساسية للقراءة باستخدام استراتيجيات الذاكاءات المتعددة للأطفال ذوى صعوبات التعلم من أفراد العينة التجريبية مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة.أ يضا أشارت النتائج إلى استمرار أثر فاعلية البرنامج المستخدم فى تحسين بعض المهارات الأساسية للقراءة للأطفال ذوى صعوبات التعلم بعد انتهاء فترة المتابعة والتى قدرت ب (٤٥) يوم.

الكلمات المفتاحية: المهارات الأساسية للقراءة، الذاكاءات المتعددة، صعوبات التعلم

The Effectiveness of a program to improve some of essential reading skills using multiple intelligences Strategies for a sample of children with Learning disabilities

Background: The current study is focused on addressing the difficulties of learning to read, where the oldest researcher to conduct this study, modest Kashamh ment in the plug in this area, and to improve some of the basic skills of reading for children with learning difficulties to provide the program in multiple intelligences

Importance: This Study Deals with an Important Applying Amultiple intelligences program Its Important for to improve some of the basic skills of reading for children with learning difficulties

Sample: Sample Group Consists Of (20) Children Male And Female, Whose Age Span In (11- 12) Years Old, Distributed Equally On Two Groups; Experimental And Control Groups: Each Including (10) Children Male And Female. Experimental Group: Was Submitted To The Training program, Control Group: was Not Submitted To The Training program

Tools: The Researcher Tends To Use The Following Tools In Her Study, Man Drawing Test (prepare By Good enough& Harris), Level form of social/ economic Status (prepared By Researcher), Scale detection for children with learning Difficulties (preparation By Researcher), Measure of learning difficulties in reading preparation By Researcher, Multiple Intelligences program preparation By researcher.

Results: The results on the effectiveness of a program to improve some of the basic skills of reading using multiple intelligences strategies have children with learning difficulties of respondents to experimental compared to the control group members. Also results indicated the continued impact of the program's effectiveness, Improving user skills Basic reading after the end of the follow-up period.

Key Words: Essential reading skills, Of Multiple Intelligences, Learning Disabilities

المقدمة:

يعد الاهتمام بالأطفال ذوى صعوبات التعلم امراً فى غاية الأهمية إلا إن هذه الفئة لم تحظ بالاهتمام والرعاية على الرغم من كثرة أعدادهم ضمن الصف العادى وفى المراحل الدراسية كلها بدءاً من المرحلة الابتدائية، وأن عدم الاهتمام بهم من أهم أسباب ارتفاع نسبة الهدر التعليمى، ولاسيما فى المرحلة الابتدائية وقد حظيت هذه الفئة اهتماماً على المستويين العالمى والعربى، إلا أنها لم تحظ بمثل ذلك الاهتمام فى المستوى التعليمى فى مصر.

ويشير جيمس كاتيلو James Catello (1999) إلى أن صعوبات التعلم لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية تمتد معهم لتنتقل إلى المراحل الدراسية التالية مما يستدعى ضرورة الاهتمام بالعمل على علاج تلك الصعوبات أو التخفيف من حدتها لدى أطفال هذه المرحلة. (جيمس كاتيلو (James Catello, 1999:12)

ويرى (سامى عبدالله رزق، ٢٠٠٦) أن القراءة عملية تفكير معقدة، تشمل تفسير الرموز المكتوبة (الكلمات والتراكيب)، وربطها بالمعاني، ثم تفسير تلك المعانى وفقاً لخبرات القارئ الشخصية. وبناءً على ذلك فإن القراءة تتضمن عمليتين متصلتين الأولى ميكانيكية: والثانية عقلية ومن المهم أن نعلم طلابنا مهارات القراءة المختلفة في حياتهم المدرسية، التي تركز أساساً على مهارة التعرف، والتي تتضمن مهارات عدة؛ مثل حركات العين واستخدام السياق فى التعرف على الكلمة وفهمها. والذاكرة. وكذلك مهارة الفهم، والتي تتضمن مهارات عدة؛ مثل إعطاء الرمز معناه، والقدرة على فهم وحدات فكرية، وفهم الكلمات في سياق، واختيار المعنى الملائم، والقدرة على الاستنتاج وتخمين المعانى ومهارة النطق وهى سلامة إخراج الحروف من مخارجها. (سامى عبدالله رزق، ٢٠٠٦)

ولعل السبيل الوحيد لنجاح الفرد في المدرسة والحياة هو إكسابه المهارات الأساسية للقراءة، مما يمهد له السبيل لكي يستوعب ما يقرأ ويفهم ما يقرأ فهمًا سليمًا، وهذا ما يؤثر بشكل إيجابي في تنمية شخصيته وصقلها، لأنه يقرأ ويدرك ما يقرأ، ويصل من خلال قراءاته السليمة إلى الأفكار التي يريد الكاتب أن ينقلها إليه. (مصطفى فهيد، ١٩٩٨)

لذلك كان لزاما على القائمين والمهتمين بمجال تعليم اللغة العربية أن يبذلوا ما بوسعهم لمعرفة ما هو جديد ومفيد من النظريات والآراء التي تحاول فهم فلسفة وطريقة اكتساب المعرفة وتنمية المهارات وزيادة التحصيل واكتساب اللغة، ومن النظريات التي لها عظيم الأثر فى ميدان التربية التعليم نظرية الذكاءات المتعددة لـــGardner فهى واحدة من نظريات الذكاء الحديثة رواجا فى ميدان التعليم والتعلم والتطبيقات التربوية وفيها يرفض جاردنر فكرة الذكاء الواحد كدال على الطاقة العقلية مؤكدا على وجود العديد من القدرات العقلية المستقلة إلى حد ما لدى الفرد، لكل منها خصائصه وسماته الدالة علية، وقد أطلق علية مسمى الذكاءات البشرية وان هذه الذكاءات تلعب فيها الأطر الثقافية دورا مهما حيث أنها تكون نشيطة وفعالة بناء على قيم المجتمع والفرص المتاحة فى البيئة الثقافية التى يعيش فيها الفرد، وكذلك تتأثر بقدرات الفرد الشخصية وعلى ذلك فان هذه النظرية تهدف إلى أن تتناسب طرق التعلم المستخدمة من قبل المعلم مع قدرات وذكاءات الأطفال المختلفة وتعطى المعلم بدائل جيدة لطرق التعلم التى تتناسب مع كل طفل على حدة. (محمد رياض، ٢٠٠٤: ١٧)

وقد أقدم الباحث على إجراء هذه الدراسة، لتحسين بعض المهارات الأساسية للقراءة للأطفال ذوى صعوبات التعلم استنادا إلى نظرية فى الذكاءات المتعددة بعد الاسترشاد بالبحوث والدراسات السابقة فى هذا المجال.

مشكلة الدراسة:

١. تشير بعض الدراسات إلى ان حوالى ٢٠%من الأطفال فى العلم يعانون من احد إشكال صعوبات التعلم وان١٠%من مجموع الأطفال يعانون مما يعرف بعسر القراءة. (بطرس حافظ بطرس، ١٣:٢٠٠٩)

كما اختلفت الدراسات فى تحديد نسبة انتشار صعوبات تعلم القراءة بين الأطفال ففى حين تشير بعض الدراسات إلى إن هذه النسبة تتراوح ما بين (٥- ١٠) فان الجمعية الأمريكية للأطباء النفسيين تقدر نسبتهم بحوالى ٤%من الأطفال فى عمر المدرسة. (Sadock, Kaplan, 1988:155)

ومن الملاحظ أنة لا يوجد إحصاءات فى مصر يمكن الاعتماد عليها فى تحديد نسبة الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم.

٢. كما تكمن خطورة مشكلة صعوبات التعلم فى انتشارها لدى قطاع عريق من الأطفال الذين يتمتعون بمستوى عادى وقد يكون مرتفعا من حيث القدرات والإمكانات الجسمية والحسية والعقلية إلا إن معدل "إنتاجيتهم التحصيلية" يكون اقل من ذلك بكثير وهو ما يطلق علية التباعد الواضح بين إمكاناتهم ومن ثم ما يتوقع منهم وما يؤدون بالفعل وهو ما قد يؤدى بغير التخصصين إلى تفسير هذه الصعوبات على نحو خاطئ بأنها مظهر من مظاهر تدنى الاستعدادات العقلية أو الخلط بينها وبين التأخر الدراسى وذلك دون اتخاذ الإجراءات الكفيلة بالتشخيص الدقيق للمشكلة. وحيث أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يمتلكون بعض الذكاءات المرتفعة وفقا لنظرية الذكاءات المتعددة والتي تظهر بوضوح في بعض المجالات مثل الرسم والموسيقى والتربية البدنية والتمثيل والتي قد تتفوق على مثيلاتها لدى أقرانهم العاديين، ورغم ذلك لم يستفد منها المعلمون في تحسين مستوى التعليم الأكاديمي لدى هؤلا الأطفال، حيث أن أساليب التدريس الحالية للاطفال ذوى صعوبات التعلم تعتمد على أساليب التدريس التقليدية والتى تهمل جوانب القوة لديهم. (Weinstein, 1999:14) &(Stolowitz, 1995)

فان البحث الحالى سوف يعتمد على برنامج قائم على استخدام استراتيجيات التدريس الخاصة بنظريه الذكاءات المتعددة والكشف عن أثر هذا البرنامج وفعاليته فى تحسين مهارات القراءة الاساسيه لذوى صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية

ومن هنا يمكن صياغة مشكلة الدراسة فى التساؤلات الآتية:

١. هل توجد فروق بين متوسطى درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى لمقياس صعوبات التعلم فى القراءة فى اتجاه القياس البعدي.
٢. هل توجد فروق بين متوسطى درجات الأطفال بالمجموعة الضابطة فى القياسين القبلى والبعدى لمقياس صعوبات التعلم فى القراءة.
٣. هل توجد فروق بين رتب متوسطات درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية والضابطة فى القياسين القبلى والبعدى لمقياس صعوبات التعلم فى القراءة فى اتجاه إفراد المجموعة التجريبية.
٤. هل توجد فروق بين متوسطى درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية فى القياسين والبعدى والتتبعى لمقياس صعوبات التعلم فى القراءة.

أهداف الدراسة:

يمكن تحديد أهداف الدراسة الحالية فيما يلي إعداد برنامج لتحسين بعض المهارات الاساسيه للقراءة باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة للأطفال ذوى صعوبات التعلم والتأكد من فاعلية هذا البرنامج بما يتضمنة من انشطة وفنيات واستراتيجيات تم استخدامها.

أهمية الدراسة:

يحاول الباحث من خلال بناء برنامج قائم على استراتيجيات التدريس الخاصة بنظرية الذكاءات المتعددة لتحسين المهارات الاساسيه للقراءة لدى عينه من الأطفال ذوى صعوبات التعلم ويمكن تحديد أهمية الدراسة الحالية فى النقاط الآتية:

- الأهمية النظرية: يكمن الجانب الأول لأهمية هذه الدراسة فى تناولها صعوبات التعلم من منظور معرفى، وهذا المنظور من الجوانب النادرة فى الدراسات السيكولوجية وبالتالى زيادة الرصيد السيكولوجى للمتغيرات موضوع الدراسة.
- الأهمية التطبيقية: تساعد نتائج هذه الدارسة فى توعية المعلمين والتربويين القائمين بالعمل مع التلاميذ على أهمية استخدام استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة، عند إعداد الدروس. لذوى صعوبات التعلم.

الدراسات السابقة:

سيتم عرض الدراسات السابقة وفقا لمحورين هما:

- المحور الاول دراسات تناولت الكشف عن صعوبات التعلم فى القراءة والمشكلات المرتبطة بها لدى الأطفال:

١. دراسة مارلين (٢٠٠٠) Marlin هدفت الى مدى قابلية بعض البرامج التعليمية المقترحة لعلاج هذه الصعوبات. وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) تلميذ وتلميذة تم اختيارهم عشوائيا من أربعة مدارس ابتدائية بواقع (١٥) طفلا من كل مدرسة. وشملت الدراسة الأدوات التالية: اختبارات (الينوى) كشفت النتائج عن أن صعوبات القراءة كانت شائعة بين أطفال المجموعة العينة كما أشارت النتائج إلى وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة فى تبيين مستواهم القرائى بعد تطبيق البرنامج التعليمى لصالح المجموعة التدريبية ومما أكد فاعلية هذا البرنامج التعليمى فى علاج صعوبات القراءة

٢. دراسة نحمده محمد حسن محمد (٢٠١٢) هدفت الدراسة الى خفض صعوبات التعلم فى القراءة لدى تلاميذ المداس الابتدائية وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) تلميذا وتلميذة من الصف الثالث الابتدائي، من الذين لديهم صعوبات التعلم فى القراءة، وأعمارهم الزمنية ما بين (٨– ٩) سنوات قسمت إلى مجموعتين تجريبه وتتكون من (١٠) تلاميذ وأخرى ضابطة وتتكون من تلاميذ (١٠) وشملت الأدوات التالية: اختبار رسم الرجل للذكاء لجود انف هاريس ومقياس فرز حالات صعوبات التعلم /ترجمة مصطفى كامل ومقياس صعوبات تعلم القراءة اعداد الباحثة وبرنامج التعلم النشط اعداد الباحثة وأشارت النتائج الى خفض صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من أفراد العينية التجريبية مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة

- المحور الثاني: دراسات اهتمت بإعداد برامج الذكاءات المتعددة لتحسين المهارات الأساسية للقراءة للاطفال ذوى صعوبات التعلم

١. دراسة "لوى، وزملاؤه (Lowe, et al 2001) وهدفت الدراسة الى معرفة مدى فعالية الأنشطة وأساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة فى تحسين مهارات القراءة لدى عينة من الأطفال في عمر ما قبل المدرسة وأيضاً اطفال الصفين الأول والرابع الابتدائي والتى ترجع إما لصعوبات تعلم، أو لمشكلات صحية، واستخدمت الادوات التالية: عدة استراتيجيات تعليمية قائمة كلها على نظرية الذكاءات المتعددة، وكشفت نتائج القياس البعدي عن وجود تحسن كبير لدى جميع أفراد العينة فى مهارات القراءة والكتابة والاستماع مقارنة بنتائج القياس القبلي بما يعنى أن أساليب التدريس المنبثقة عن نظرية الذكاءات المتعددة قد أدت إلى تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى جميع أفراد العينة بما في ذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم.

٢. دراسة بورمان Burman (٢٠٠٥) هدفت الدراسة إلى الكشف عن اثر برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة فى تحسين مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائى تم تحديد مشكلة الصعوبة فى تذكر المفردات اللغوية وشملت الدراسة الأدوات التالية: استبيانات طُبقت على الوالدين والأطفال ومن خلال القياس القبلى لاختبار المهارات الأساسية فى القراءة ركز الباحث على حلين: زيادة الدعم والمشاركة الو الدية والذكاءات المتعددة. مع تطبيق الذكاءات المتعددة وزيادة المشاركة الوالدية، وأسفرت النتائج إلى تحسن فى تذكر الأطفال للمفردات اللغوية.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

١. الأطفال من ذوى حالات صعوبات التعلم القرائى تعود أسباب صعوباتهم إلى صعوبات فى مهام سعة الذاكرة وصعوبات فى الإدراك والانتباه والذاكرة واضطرابات السلوك الاجتماعى والانفعالي.
٢. جميع البحوث والدراسات هدفت لإعداد برامج لتحسين الأداء القرائى أو تحسين المهارات الأساسية للقراءة باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة
٣. اتفقت جميع نتائج الدراسات على فاعلية برامج الذكاءات المتعددة لتحسين المهارات الأساسية للقراءة للأطفال ذوى صعوبات التعلم

فروض الدراسة:

١. توجد فروق داله إحصائيا بين متوسطى درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى لمقياس صعوبات التعلم فى القراءة فى اتجاه القياس البعدي.
٢. لا توجد فروق ذات دلاله إحصائيا بين متوسطى درجات الأطفال بالمجموعة الضابطة فى القياسين القبلى والبعدى لمقياس صعوبات التعلم فى القراءة.
٣. توجد فروق ذات دلاله إحصائيا بين رتب متوسطات درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية والضابطة فى القياسين القبلى والبعدى لمقياس صعوبات التعلم فى القراءة فى اتجاه إفراد المجموعة التجريبية.
٤. لا توجد فروق دلاله إحصائيا بين متوسطى درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية فى القياسين والبعدى والتتبعى لمقياس صعوبات التعلم فى القراءة.

منهج الدراسة:

دراسة شبه تجريبية.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الحالية من (٢٠) من تلميذا وتلميذة، من الصف السادس الابتدائى من الذين لديهم مستويات مرتفعة من ذوى صعوبات التعلم فى القراءة، ممن تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (١١– ١٢) سنوات؛ حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة تجريبية تتكون من (١٠) تلميذ وتلميذة، ومجموعة ضابطة تتكون من (١٠) تلميذ وتلميذة، هذا وقد تم تقديم البرنامج لأفراد المجموعة التجريبية دون الضابطة.

- العمر الزمني: قام الباحث بمقارنة العمر الزمنى لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة باستخدام اختبار مان ويتني.

جدول (١) دلالة الفروق بين متوسطا رتب درجات الأفراد بالمجموعتين التجريبية والضابطة على متغير العمر الزمني

اسم المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
تجريبية	١٠	٨,٦٣	٠,٣٢٩	١١,٥٦	١١,٥٦	٣٩,٧	٠,٧٩٩	غير دالة
ضابطة	١٠	٨,٥٤	٠,٣٣٣	٩,٥٥	٩,٥٥			

يتضح من الجدول عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى رتب درجات إفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على متغير العمر الزمني

- المستوى الاجتماعى الاقتصادي: قام الباحث بتطبيق مقياس المستوى الاقتصادى والاجتماعى والثقافى للأسرة المصرية (اعداد الباحث) على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، ثم قارن بينهما باستخدام اختبار مان ويتني.

جدول (٢) دلالة الفروق بين متوسطا رتب درجات الأفراد بالمجموعتين التجريبية والضابطة على متغير المستوى الاجتماعي الاقتصادي

اسم المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
تجريبية	١٠	٤٤,٤	٢,٥٩٢	١١,١٠	١١١	٤٥	٠,٤٦١	غير دالة
ضابطة	١٠	٤٣,٨	٢,٩٩٧	٩,٩٠	٩٩			

يتضح من الجدول عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على متغير المستوى الاجتماعى الاقتصادي.

- مستوى الذكاء: قام الباحث بتطبيق مقياس جود انف هاريس للذكاء (تقنين محمد على فرغلى، ٢٠٠٤) على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة بين متوسطى درجتهما باستخدام اختبار مان ويتني.

جدول (٣) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الأفراد بالمجموعتين التجريبية والضابطة على متغير الذكاء

	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
تجريبية	١٠	١٠٠,٤	٤,٧٤٠	١١,٣٠	١١٣	٤٢	٠,٦٠٧	غير دالة
ضابطة	١٠	٩٩,٧	٤,١٩٦	٩,٧٠	٩٧			

يتضح من الجدول عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على متغير الذكاء.

- من حيث مستوى الكشف عن الأطفال ذوى صعوبات التعلم: قام الباحث بمقارنة متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الكشف عن الأطفال ذوى صعوبات التعلم (إعداد الباحث) باستخدام اختبار ما ويتني.

جدول (٤) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الأفراد بالمجموعتين التجريبي والضابطة على مقياس الكشف عن الأطفال ذوى صعوبات التعلم

اسم المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
تجريبية	١٠	١٠٠,٧	٤,٨٤١	١١,٦٠	١١٦	٤٦	٠,٧١٢	غير دالة
ضابطة	١٠	٩٩,٨	٤,١٩٨	٩,٩٠	٩٩			

يتضح من الجدول عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الكشف عن الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

- من حيث مستوى صعوبات التعلم فى القراءة: قام الباحث بمقارنة متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس صعوبات التعلم فى القراءة (إعداد الباحث) قبل تطبيق البرنامج باستخدام اختبار ما ويتني.

جدول (٥) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الأفراد بالمجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج على أبعاد مقياس صعوبات التعلم فى القراءة

الابعاد	اسم المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
صعوبات التعرف القرائي	تجريبية	١٠	١٠	١,٧٠١	١٠,٧٥	١٠,٧٥	٤٧,٦	٠,١٩٤	غير دالة
	ضابطة	١٠	٩,٩	١,٥٢٥	١,٢٦	١,٢٦			
صعوبات الفهم القرائي	تجريبية	١٠	٣٠,٥	٠,٤٦٦	٩,٦	٩٦		٠,٥٧١	غير دالة
	ضابطة	١٠	٤٠,١	٠,٧٨٨	١١,٤	١١٤			
القراءة الجهرية	تجريبية	١٠	٦,٣	٠,٥٢٦	٩	٩٠	٣٥	١,٣٧٢	غير دالة
	ضابطة	١٠	٣,٨	٠,٤٢٣	١٢	١٢٠			
القراءة التعبيرية	تجريبية	١٠	٦	٠,٨١٦	٩٠٨	٩٨	٤٣	٠,٥٦٣	غير دالة
	ضابطة	١٠	٦,٣	٠,٧٨٩	١١,٢	١١٢			
المفاهيم القرائية	تجريبية	١٠	٤,٣	٠,٦٧٥	١٠,٠٥	١٠٠,٥	٥,٤٥	٠,٣٧٥	غير دالة
	ضابطة	١٠	٤,٤	٠,٦٩٩	١٠,٩٥	١٠٩,٥			
القدرات القرائية	تجريبية	١٠	٢,٦	٠,٥٢٦	٩	٩٠	٣٥	١,٣٨	غير دالة
	ضابطة	١٠	٢,٩	٠,٤٢٢	١٢	١٢٠			
الدرجة الكلية للمقياس	تجريبية	١٠	٢٦,٤	٢,٨٩٦	٩,٨	٩٨	٤٤	٠,٥٣٧	غير دالة

يتضح من الجدول عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات الأفراد بالمجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج على أبعاد مقياس صعوبات التعلم فى القراءة والدرجة الكلية للمقياس.

أدوات الدراسة:

تنقسم أدوات الدراسة إلى:

- اولا أدوات ضبط العينة وتشمل:

١. مقياس رسم الرجل لجود انف هاريس: تقنين/ محمد فرغلى للبيئة العربية (٢٠٠٤): أعدت المقياس فلورانس جودا نف Good Enough (١٩٢٦) وفية يطلب من المفحوص رسم صورة لرجل على أفضل نحو يستطيعه، ويكون التقدير فيه على أساس تطور تصوره لموضوع مألوف فى البيئة وليس على المهارات الفنية فى الرسم، وكان عدد مفردات الاختبار فى الصورة الأصلية (٥١) مفردة وبعد تعديل هاريس Harris، وصل عدد المفردات إلى (٧٣) مفردة للرجل، (٧١) مفردة للمراءاة، وبعد تقنينه للبيئة العربية وصل إلى (٧٧) مفردة ويصلح هذا الاختبار لقياس ذكاء الأطفال من (٣- ١٥) سنة ويختلف عن غيرة من اختبارات الذكاء من ناحية مفهومة الأساسى ومن ناحية ايجازة وبساطة أجراءة، وهناك ما يشير إلى أن اختبار الرسم أكثر دلالة فى المرحلة العمرية التى تمتد بين السنة الرابعة والخامسة حتى سن الثانية عشر تقريبا وهى المرحلة التى يطلق عليها بياجية العمليات المحسوسة، وقد استخدم هذا الاختبار فى الدراسة الحالية بهدف تقدير الناحية العقلية لدى مجموعات الدراسة.

٢. مقياس المستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى للأسرة (اعداد الباحث): يهدف إلى تحديد وضع الأسرة بالنسبة للمستوى العام للأسرة المصرية، وقد قام الباحث بإعداده وذلك نتيجة التطور الهائل فى المجتمع المصرى خلال السنوات الماضية مما أدى إلى تغير البيئة الاجتماعية للأسرة المصرية وتغيرت الخصائص السكانية والتركيب الطبقى للمجتمع، وتغيير مستويات دخل الأسرة، وقد تم الاعتماد على مجموعة من المعايير والإبعاد وقد وضع الباحث المقياس عبارة عن استمارة لجمع البيانات الخاصة بالطالب وبأسرية بغرض الحصول على معلومات عن وظيفة الوالد ومؤهلة ومرتبة وأجمالى دخلة وعملة وعمل الأم ومؤهلها الدراسى ومرتبها وبالإضافة عدد أفراد الأسرة وحالة المسكن ونوعه والحالة الصحية المرضية لرب الأسرة والحالة الاجتماعية واوجة الأنفاق وقد مر أعداد الاختبار بالخطوات التالية:

أ. قام الباحث باستطلاع رأى عدد من أساتذة الجامعة فى تخصصات علم النفس والصحة النفسية، حيث يم تقديم العبارات لهم مع تحديد أبعاد أساسية مشتملة على التعريفات الإجرائية لكل بعد على حدة، وهذه الإبعاد على الوجه التالي (المستوى الاقتصادى، الاجتماعي، الثقافي،) وذلك للحكم على عبارات الاختبار من حيث:

- مدى مناسبة العبارات فى قياس ما صمم المقياس من أجلة.
- مدى ارتباط العبارة بالبعد من حيث المضمون والصياغة وسهولة المعني
- إضافة أى عبارات يراها المحكم لها ارتباط بالبعد ولم يرد ذكرها فى العبارات، وذلك لأجراء التعديلات المناسبة حتى يصبح الاختبار صالحا للتطبيق.

وقد أسفرت هذه الخطوة عن التالي:

- تعديل فى صياغة بعض العبارات.
- استبعاد العبارات التى لم تحصل على نسبة اتفاق ٩٠%من الحكام كحد ادني.
- إضافة بعض العبارات التى رأى المحكمين ضرورة إضافتها.

ب. تم تطبيق الاختبار فى صورته هذه على عينة قوامها (٢٥٠) تلميذا وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ممن تتراوح أعمارهم الزمنية مابين (٩- ١٢) سنة والمتشابهين تماما لمجتمع البحث الأصلى كعينة استطلاعية.

عبارات المقياس وضعت على تدرج ثنائى بحيث تكون الاستجابة لكل عبارة بأحدى الاستجابات (يوجد/ لا يوجد) أو (نعم/ لا).

ج. اعد الباحث مفتاح خاص لتصحيح الاختبار، فقد أعطت لكل استجاب من هذه الاستجابات وزنا، بحيث: تعطى (١) درجة للإجابة (يوجد/ نعم).

- تعطى (٠) صفر للإجابة (لايوجد/ لا).
- المستوى التعليمى يبدءا من درجة واحدة (أمي) وينتهى سبع درجات (لدكتوراه).
- نوع التعليم يبدءا من درجة واحدة (حكومي) وينتهى بأربع درجات (خاص).
- نوع العمل يبدءا من درجة واحدة (متقطع أو موسمي) وينتهى بثلاث درجات (دائم).
- حيازة زراعية يبدءا من درجة واحدة (وضع يد) وتنتهى بأربع درجات (ملك).
- نوع السكن يبدءا من درجة واحدة (منزل ريفى مشترك) وينتهى سبع درجات.

تم تحويل البيانات الواردة بالمقياس والمتعلقة بالأبعاد السابقة إلى أرقام وتم إخضاعها للتحليلات الإحصائية اللازمة والوصول إلى الصيغة التى يمكن استخدامها فى تحديد المستوى الاقتصادى الاجتماعى الثقافى للأسرة، على هذا الدرجة الكلية من (٨٦) درجة وحصول التلميذ على درجة اقل من (٤٣) علاوة على صافى دخل الفرد فى الأسرة والمحدد فى قانون الضمان الاجتماعى رقم ١٣٧ لسنة ٢٠١٠ ولائحته التنفيذية الصادرة بالقرار الوزارى رقم ٤٥١ بتاريخ ٢٠١٠/١٢/٢٠ بحد ادنى ٢٠٠ جنية يعنى ذلك أنة يعانى من درجة عالية من تدنى المستوى الاقتصادى الاجتماعى الثقافى للأسرة يحسب دخل الفرد أو الأسرة بالمتوسط الشهرى لمجموع ما حصل عليه خلال الستة أشهر السابقة على إجراء القياس من مورد أو أكثر من الموارد الآتية: كسب عمل مستقر ثابت بعقد ومؤمن عليه. أو وظيفة ثابتة، معاش تأميني، إيراد أرض زراعية. او إيجار عقار مملوك له. او إيراد ماشية أو دواب او إيراد مشروع مدر للدخل، وعلى الابعاد الفرعية التالية:

١. بالنسبة لبعد المستوى الاقتصادي: الدرجة الكلية (٤٥): حصول التلميذ على درجة اقل من (٢٢) يعنى ذلك أنة يعانى من درجة عالية من تدنى

المستوى الاقتصادي.

٢. بالنسبة لبعد المستوى الاجتماعي: الدرجة الكلية (١٥): حصول التلميذ على درجة اقل من (٨) يعنى ذلك أنة يعانى من درجة عالية من تدنى المستوى الاجتماعي.

٣. بالنسبة لبعد المستوى الثقافي: الدرجة الكلية (٢٦): حصول التلميذ على درجة اقل من (١٣) يعنى ذلك أنة يعانى من درجة عالية من تدنى المستوى الثقافي.

التحقق من الصدق والثبات، حيث استخدم الباحث ما يلي:

- صدق المحكمين: تم عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المتخصصين فى مجال علم النفس والصحة النفسية: بلغ عددهم (١٠) محكمين وبناء على توجيهاتهم تم تعديل بعض العبارات، والجدول التالى يوضح معاملات الاتفاق بين المحكمين لعبارات المقياس وعددهم (٤٥) عبارة باستخدام معادلة لوش.

جدول (٦) معادلات الاتفاق بين المحكمين لعبارات مقياس المستوى الاقتصادى الاجتماعى الثقافى للأسرة (ن= ٢٥٠)

رقم العبارة	عدد المتفقين	صدق العبارة	رقم العبارة	عدد المتفقين	صدق العبارة	رقم العبارة	عدد المتفقين	صدق العبارة	رقم العبارة	عدد المتفقين	صدق العبارة
١	٨	٠,٦	١٣	١٠	١	٢٦	١٠	١	٣٧	١٠	١
٢	٨	٠,٦	١٤	٨	٠,٦	٢٧	١٠	١	٣٨	١٠	١
٣	٨	٠,٦	١٥	٩	٠,٨	٢٧	١٠	١	٣٩	٩	٠,٨
٤	١٠	١	١٦	١٠	١	٢٨	٩	٠,٨	٤٠	٨	٠,٦
٥	٩	٠,٨	١٧	١٠	١	٢٩	١٠	١	٤١	٨	٠,٦
٦	١٠	١	١٨	١٠	١	٣٠	١٠	١	٤٢	١٠	١
٧	١٠	١	١٩	١٠	١	٣١	١٠	١	٤٣	٩	٠,٨
٨	١٠	١	٢٢	١٠	١	٣٢	١٠	١	٤٤	١٠	١
٩	٩	٠,٨	٢٢	٨	٠,٦	٣٣	٨	٠,٦	٤٥	١٠	١
١٠	١٠	١	٢٣	٩	٠,٨	٣٤	١٠	١			
١١	٨	٠,٦	٢٤	١٠	١	٣٥	١٠	١			
١٢	١٠	١	٢٥	١٠	١	٣٦	١٠	١			

يتضح من الجدول أن معاملات الصدق للعبارات تراوحت ما بين (٠,٦- ١) وهى معاملات مقبولة.

- صدق الاتساق الداخلي: Internal Consisteney Validity تم إيجاد التجانس الداخلي للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط الثنائى بين درجات الأفراد على كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إلية والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (٧) الاتساق الداخلي لعبارات مقياس المستوى الاقتصادى الاجتماعي الثقافي للأسرة (ن= ٢٥٠)

البيانات الاولية		المستوى الاقتصادي		تابع المستوى الاقتصادي		المستوى الاجتماعي		المستوى الثقافي	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٥٤١	٤	٠,٤٢١	١٩	٠,٤٢١	٣٤	٠,٣٨٥	٣٧	٠,٤٨٢
٢	٠,٥٦٣	٥	٠,٥٣٨	٢٠	٠,٤١١	٣٥	٠,٥٢٦	٣٨	٠,٥٧٧
٣	٠,٥٦٩	٦	٠,٥٢١	٢١	٠,٥٢٤	٣٦	٠,٤٤٩	٣٩	٠,٢٥٩
		٧	٠,٤٩٥	٢٢	٠,٤٢٤			٤٠	٠,٤٤٩
		٨	٠,٥١٤	٢٣	٠,٥٠٦			٤٢	٠,٥٧١
		٩	٠,٣٦٩	٢٤	٠,٥٠١			٤٣	٠,٥٢٤
		١٠	٠,٣٩٥	٢٥	٠,٤٣٦			٤٤	٠,٢٩٥
		١١	٠,٤٩٨	٢٦	٠,٥٢٦			٤٥	٠,٤٨٩
		١٢	٠,٤٥١	٢٧	٠,٤١٧				
		١٣	٠,٤٢٧	٢٧	٠,٤٢٥				
		١٤	٠,٤٥٢	٢٩	٠,٥٣٥				
		١٥	٠,٤٤٤	٣٠	٠,٣٥٦				
		١٦	٠,٤٧٧	٣١	٠,٥٠٣				
		١٧	٠,٣٨٨	٣٢	٠,٤٠٩				
		١٨	٠,٥٠٩	٣٣	٠,٥٨٨				

مستوى الدلالة عند (٠,٠١)= ٠,٢٥٧ (٠,٠٥)=٠,١٩٧

يتضح من الجدول ان جميع قيم معاملات الارتباط دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١). ثم قام الباحث بإيجاد معامل الارتباط بين درجات الأفراد على الدرجة الكلية للبعد (المستوي) والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٨) معاملات الاتساق الداخلي أبعاد المقياس والدرجة الكلية (ن= ٢٥٠)

الأبعاد	معامل الارتباط
المستوى الاقتصادي	٠,٦٤١
المستوى الاجتماعي	٠,٦١٠
المستوى الثقافي	٠,٦١١

يتضح من الجدول ان جميع قيم معاملات الارتباط دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١).

٣. مقياس الكشف عن الاطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة التعليم الأساسى (أعداد الباحث): يهدف هذا الاختبار إلى تحديد مستوى صعوبات التعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسى، وقد مر أعداد الاختبار بالخطوات التالية:

أ. تحديد الهدف العام من الاختبار فى التعرف على مستوى صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ب. تحديد أبعاد اختبار صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ج. تصميم عدد من العبارات التى تتناسب مع الأبعاد

د. الإجراءات لكل بعد من أبعاد اختبار صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسى الاستعانة ببعض العبارات من الاختبارات التى سبق ذكرها.

ه. قام الباحث باستطلاع رأى عدد من أساتذة الجامعة فى تخصصات علم النفس والصحة النفسية، حيث تم تقديم العبارات لهم مع تحديد ثلاثة أبعاد أساسية مشتملة على التعريفات الإجرائية لكل بعد على حدة، وهذه الإبعاد على الوجه التالي (البعد الأول صعوبات أكاديمية البعد الثاني صعوبات إدراكية وحركية. البعد الثالث المظاهر السلوكية)، وذلك للحكم على عبارات الاختبار. وقد أسفرت هذه الخطوة عن استبعاد العبارات التى لم تحصل على نسبة اتفاق ٩٠% من الحكام كحد ادني، وإضافة بعض العبارات التى رأى المحكمين ضرورة إضافتها.

و. تطبيق الاختبار فى صورته هذه على عينة قوامها (١٦٠) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف السادس الابتدائى ممن تتراوح أعمارهم الزمنية مابين (١١- ١٢) سنة، والمتشابهين تماما لمجتمع البحث الأصلى كعينة استطلاعية، وكان الهدف من ذلك: فان عبارات الاختبار تم توزيعها كالتالي:

- البعد الأول: بعد الصعوبات الاكاديمية، ويشمل (٢٤) عبارة.
- البعد الثاني: الصعوبات الادراكية والحركية: (٢١) عبارة.
- البعد الثالث: صعوبات المظاهر السلوكية: (٢٣) عبارة.

ز. عبارات المقياس وضعت على تدرج ثنائى بحيث تكون الاستجابة لكل عبارة بأحدى الاستجابات: (ينطبق علية جدا)، (ينطبق علية أحيانا)، (نادرا ما ينطبق علية)، (لاينطبق علية مطلقا).

ح. اعد الباحث مفتاح خاص لتصحيح الاختبار، فقد أعطت لكل استجاب من هذه الاستجابات وزنا، بحيث:

- تعطى (صفر) للإجابة (لا ينطبق علية مطلقا).
- تعطى (ا) للإجابة (نادر ما ينطبق علية).
- تعطى (٢) للإجابة (ينطبق علية أحيانا).
- تعطى (٣) للإجابة (ينطبق علية جدا).

وعلى هذا الدرجة الكلية من (٢٠٤) درجة وحصول التلميذ على درجة اكبر من (١٠٢) يعنى ذلك انة يعنى من درجة عالية من صعوبات التعلم وحصول التلميذ على درجة تقع بين (٧٢- ١٠١) يعنى ذلك انة يعنى من درجة متوسطة من صعوبات التعلم وعلى الأبعاد الفرعية التالية:

- بالنسبة لبعد الصعوبات الاكاديمية: حصول التلميذ على درجة اكثر من (٣٤) يعنى ذلك أنة يعانى من درجة عالية من الصعوبات الاكاديمية.
- بالنسبة لبعد الصعوبات الادراكية والحركية: حصول التلميذ على درجة اكثر من (٣٢) يعنى ذلك أنة يعانى من درجة عالية من الصعوبات الادراكية والحركية.
- بالنسبة لبعد صعوبات المظاهر السلوكية: حصول التلميذ على درجة اكثر من (٣٥).

يعنى ذلك أنة يعانى من درجة عالية من صعوبات المظاهر السلوكية وللتحقق

من الصدق والثبات استخدم الباحث ما يلي:

- صدق المحكمين: تم عرض المقياس على مجموعة من عشرة من الأساتذة المتخصصين فى مجال علم النفس والصحة النفسية محكمين وبناء على توجيهاتهم تم تعديل بعض العبارات، والجدول التالى يوضح معاملات الاتفاق بين المحكمين لعبارات المقياس باستخدام معادلة لوش.

جدول (٩) معادلات الاتفاق بين المحكمين لعبارات مقياس صعوبات التعلم (ن= ١٠)

رقم العبارة	عدد المتفقين	صدق العبارة	رقم العبارة	عدد المتفقين	صدق العبارة	رقم العبارة	عدد المتفقين	صدق العبارة	رقم العبارة	عدد المتفقين	صدق العبارة
١	١٠	١	١٨	٩	٠,٨	٣٥	٩	٨,٠	٥٢	١٠	١
٢	٨	٠,٦	١٩	١٠	١	٣٦	١٠	١	٥٣	٩	٨,٠
٣	١٠	١	٢٠	١٠	١	٣٧	١٠	١	٥٤	٩	٨,٠
٤	٩	٨,٠	٢١	٨	٠,٦	٣٨	٩	٨,٠	٥٥	١٠	١
٥	١٠	١	٢٢	١٠	١	٣٩	٩	٨,٠	٥٦	١٠	١
٦	١٠	١	٢٣	٩	٨,٠	٤٠	١٠	١	٥٧	١٠	١
٧	٩	٨,٠	٢٤	١٠	١	٤١	٩	٠,٨	٥٨	٩	٨,٠
٨	١٠	١	٢٥	٩	٨,٠	٤٢	٨	٠,٦	٥٩	١٠	١
٩	١٠	١	٢٦	١٠	١	٤٣	٩	٨,٠	٦٠	٩	٨,٠
١٠	١٠	١	٢٧	٩	٨,٠	٤٤	١٠	١	٦١	١٠	١
١١	٩	٨,٠	٢٨	١٠	١	٤٥	٩	٠,٨	٦٢	١٠	١
١٢	٩	٨,٠	٢٩	١٠	١	٤٦	١٠	١	٦٣	١٠	١
١٣	١٠	١	٣٠	١٠	١	٤٧	٨	٠,٦	٦٤	٨	٠,٦
١٤	١٠	١	٣١	١٠	١	٤٨	٩	٨,٠	٦٥	١٠	١
١٥	٩	٨,٠	٣٢	٨	٠,٦	٤٩	٩	٨,٠	٦٦	١٠	١
١٦	١٠	١	٣٣	١٠	١	٥٠	١٠	١	٦٧	١٠	١
١٧	٨	٠,٦	٣٤	٩	٨,٠	٥١	١٠	١	٦٨	٨	٠,٦

يتضح من الجدول أن معاملات الصدق للعبارات تراوحت ما بين (٠,٦– ١) وهى معاملات مقبولة.

- صدق الاتساق الداخلي: Internal Consisteney Validity تم إيجاد التجانس الداخلى للمقياس طريق حساب معامل الارتباط الثنائى بين درجات الأفراد على كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إلية والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (١٠) الاتساق الداخلى لعبارات مقياس صعوبات التعلم (ن= ١٦٠)

الصعوبات الأكاديمية		الصعوبات الإدراكية والحركية		صعوبات المظاهر السلوكية	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٥١٤	٢٥	٠,٤٦٥	٤٦	٠,٥٠٢
٢	٠,٥١٢	٢٦	٠,٤٥٦	٤٧	٠,٤٦٠
٣	٠,٥٤٠	٢٧	٠,٤٢٨	٤٨	٠,٤١٢
٤	٠,٤٧٥	٢٨	٠,٤٥٩	٤٩	٠,٤٥٦
٥	٠,٥١٣	٢٩	٠,٤٥١	٥٠	٠,٥٢٣
٦	٠,٤٧١	٣٠	٠,٥٧١	٥١	٠,٤٢٥
٧	٠,٤١٢	٣١	٠,٥٣٢	٥٢	٠,٤٥٦
٨	٠,٤٧٨	٣٢	٠,٤٢٣	٥٣	٠,٤٨٢
٩	٠,٣٤٩	٣٣	٠,٤٠٤	٥٤	٠,٥٢٨
١٠	٠,٥٢٢	٣٤	٠,٤٩١	٥٥	٠,٥٩٤
١١	٠,٤٢٥	٣٥	٠,٣٩٨	٥٦	٠,٤٩٣
١٢	٠,٤٤٤	٣٦	٠,٤٩٩	٥٧	٠,٤٧٨
١٣	٠٣٦٥	٣٧	٠,٤٨٧	٥٨	٠,٥٧١
١٤	٠,٤٨٥	٣٨	٠,٤٣٦	٥٩	٠,٥٩٧
١٥	٠,٤٢٦	٣٩	٠,٤٥٧	٦٠	٠,٤٥٢
١٦	٠,٤٥٢	٤٠	٠,٤٤٩	٦١	٠,٤٣٦
١٧	٠,٤٥٦	٤١	٠,٤٩٧	٦٢	٠,٣٤٥
١٨	٠,٥١٥	٤٢	٠,٢٥٩	٦٣	٠,٤٥٨
١٩	٠,٥٦٤	٤٣	٠,٤٦٨	٦٤	٠,٣٩٩
٢٠	٠,٥٨٦	٤٤	٠,٤٨٢	٦٥	٠,٥٦٣
٢١	٠,٤٨٥	٤٥	٠,٤٧٢	٦٦	٠,٥٢١
٢٢	٠,٤٥٢			٦٧	٠,٤٨٢
٢٣	٠,٥١٦			٦٨	٠,٤٧٢
٢٤	٠,٥٤٣				

مستوى الدلالة عند (٠,٠١)= ٠,٢٥٥ و(٠,٠٥)= ٠,١٩٨

تتضح من الجدول أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١).

ثم قام الباحث بإيجاد معامل الارتباط بين درجات الإفراد على الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (١١) معاملات الاتساق الداخلى لا بعاد المقياس والدرجة الكلية (ن= ١٦٠)

الأبعاد	معامل الارتباط
الصعوبات الاكاديمية	٠,٦٤٩
الصعوبات الادراكية والحركية	٠,٦٠١
المظاهر السلوكية	٠,٦١٤

يتضح من الجدول ان جميع قيم معاملات الارتباط دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١).

- ثانيا أدوات قياس المتغيرات التجريبية وتشمل:

١. اختبار صعوبات تعلم القراءة (أعداد الباحث): قام الباحث باستطلاع رأى عدد من أساتذة الجامعة فى تخصصات علم النفس والصحة النفسية، وتقديم العبارات لهم مع تحديد أبعاد أساسية مشتملة على التعريفات الإجرائية لكل بعد على حدة، وهذه الإبعاد على الوجة التالي (صعوبات التعرف القرائي، صعوبات التعرف القرائى صعوبات القراءة الجهرية، صعوبات القراءة التعبيرية صعوبات القدرات القرائية، صعوبات المفاهيم القرائية)، وذلك للحكم على عبارات الاختبار من حيث:

أ. مدى مناسبة العبارات فى قياس ما صمم المقياس من آجلة.

ب. مدى ارتباط العبارة بالبعد من حيث المضمون والصياغة وسهولة المعني.

ج. إضافة أى عبارات يراها المحكم لها ارتباط بالبعد ولم يرد ذكرها فى العبارات، وأجراء التعديلات المناسبة حتى يصبح الاختبار صالحا للتطبيق.

وقد أسفرت هذه الخطوة عن تعديل فى صياغة بعض العبارات، واستبعاد العبارات التى لم تحصل على نسبة اتفاق ٩٠% من الحكام كحد ادني، وإضافة بعض العبارات التى رأى المحكمين ضرورة إضافتها.

وتم تطبيق الاختبار فى صورته هذه على عينة قوامها (١٠٠) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف السادس الابتدائى ممن تتراوح أعمارهم الزمنية مابين (١١– ١٢) سنة والمتشابهين تماما لمجتمع البحث الأصلى كعينة استطلاعية، وكان الهدف من ذلك تعديل بعض العبارات من حيث صياغتها اللغوية، وتدوين أى ملاحظات أو استفسارات من قبل التلاميذ للاستفادة منها فى إجراء التعديلات اللازمة للاختبار.

وبهذه الكيفية تأكد الباحث أن كل العبارات التى اشتمل عليها الاختبار هى عبارات موضوعية وممثلة للبعد. وتم توزيع عبارات الاختبار كالتالي:

١. البعد الأول: بعد صعوبات التعرف القرائى، ويشمل الأبعاد الفرعية لتالية:
   أ. الصعوبة فى التعرف البصرى /السمعى أثناء القراءة (١٣) عبارة.
   ب. الصعوبة فى التذكر البصرى/ السمعى أثناء القراءة (١٥) عبارة.
٢. البعد الثاني: صعوبات الفهم القرائي: (١٠) عبارات.
٣. البعد الثالث: صعوبات القراءة الجهرية: (١٠) عبارات.
٤. البعد الرابع: صعوبات القراءة التعبيرية: ويشمل (١٤) عبارة.
٥. البعد الخامس: صعوبات المفاهيم القرائية: (١٤) عبارة.
٦. البعد السادس: صعوبات القدرات القرائية: (١٠) عبارات.

عبارات المقياس وضعت على تدرج ثنائى بحيث تكون الاستجابة لكل عبارة بأحدى الاستجابات: (خطاء/ لا يحدث) أو (الصواب/ يحدث).

ثم اعد الباحث مفتاح خاص لتصحيح الاختبار، فقد أعطت لكل استجابه من هذه الاستجابات وزنا، بحيث تعطى (١) درجة للإجابة ب (الصواب/ يحدث)، وتعطى (٠) صفر للإجابة (خطاء/ لا يحدث).

وعلى هذا الدرجة الكلية من (٨٦) درجة، وحصول التلميذ على درجة اقل من (٤٣) يعنى ذلك انة يعنى من درجة عالية من صعوبات تعلم القراءة، وعلى الأبعاد الفرعية التالية:

- بالنسبة لبعد صعوبات التعرف القرائي: حصول التلميذ على درجة اقل من (١٤) يعنى ذلك أنة يعانى من درجة عالية من صعوبات التعرف القرائي.
- بالنسبة لبعد صعوبات الفهم القرائي: حصول التلميذ على درجة اقل من (٥) يعنى ذلك أنة يعانى من درجة عالية من صعوبات الفهم القرائي.
- بالنسبة لبعد صعوبات القراءة الجهرية: حصول التلميذ على درجة اقل من

(٥) يعنى ذلك أنة يعانى من درجة عالية من صعوبات القراءة الجهرية.

- بالنسبة لبعد صعوبات القراءة التعبيرية: حصول التلميذ على درجة اقل من (٧) يعنى ذلك أنة يعانى من درجة عالية من صعوبات القراءة التعبيرية.
- بالنسبة لبعد صعوبات المفاهيم القرائية: حصول التلميذ على درجة اقل من (٧) يعنى ذلك أنة يعانى من درجة عالية من صعوبات المفاهيم القرائية.
- بالنسبة لبعد صعوبات القدرات القرائية: حصول التلميذ على درجة اقل من (٥) يعنى ذلك أنة يعانى من درجة عالية من صعوبات القدرات القرائية

التحقق من الصدق والثبات، استخدم الباحث ما يلي:

- صدق المحكمين: تم عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المتخصصين فى مجال علم النفس والصحة النفسية: بلغ عددهم (١٠) محكمين وبناء على توجيهاتهم تم تعديل بعض العبارات، والجدول التالى يوضح معاملات الاتفاق بين المحكمين لعبارات المقياس باستخدام معادلة لوش.

جدول (١٢) معادلات الاتفاق بين المحكمين لعبارات مقياس صعوبات التعلم فى القراءة (ن= ١٠)

رقم العبارة	عدد المتفقين	صدق العبارة	رقم العبارة	عدد المتفقين	صدق العبارة	رقم العبارة	عدد المتفقين	صدق العبارة	رقم العبارة	عدد المتفقين	صدق العبارة
١	١٠	١	٢٣	١٠	١	٤٥	٩	٠,٨	٦٧	١٠	١
٢	٨	٠,٦	٢٤	١٠	١	٤٦	١٠	١	٦٨	٩	٠,٨
٣	١٠	١	٢٥	٩	٠,٨	٤٧	١٠	١	٦٩	٩	٠,٨
٤	٩	٠,٨	٢٦	٨	٠,٦	٤٨	٩	٠,٨	٧٠	١٠	١
٥	١٠	١	٢٧	١٠	١	٤٩	٩	٠,٨	٧١	١٠	١
٦	١٠	١	٢٨	٩	٠,٨	٥٠	١٠	١	٧٢	١٠	١
٧	٩	٠,٨	٢٩	١٠	١	٥١	١٠	١	٧٣	٩	٠,٨
٨	١٠	١	٣٠	٩	٠,٨	٥٢	٨	٠,٦	٧٤	١٠	١
٩	١٠	١	٣١	١٠	١	٥٣	٩	٠,٨	٧٥	٩	٠,٨
١٠	١٠	١	٣٢	٩	٠,٨	٥٤	١٠	١	٧٦	١٠	١
١١	٩	٠,٨	٣٣	١٠	١	٥٥	١٠	١	٧٧	١٠	١
١٢	٩	٠,٨	٣٤	١٠	١	٥٦	١٠	١	٧٨	١٠	١
١٣	١٠	١	٣٥	١٠	١	٥٧	٨	٠,٦	٧٩	٨	٠,٦
١٤	١٠	١	٣٦	٩	٠,٨	٥٨	٩	٠,٨	٨٠	١٠	١
١٥	٩	٠,٨	٣٧	٨	٠,٦	٥٩	٩	٠,٨	٨١	١٠	١
١٦	١٠	١	٣٨	١٠	١	٦٠	١٠	١	٨٢	١٠	١
١٧	٨	٠,٦	٣٩	٩	٠,٨	٦١	١٠	١	٨٣	٨	٠,٦
١٨	١٠	١	٤٠	١٠	١	٦٢	١٠	١	٨٤	٩	٠,٨
١٩	١٠	١	٤١	١٠	١	٦٣	١٠	١	٨٥	٩	٠,٨
٢٠	١٠	١	٤٢	٩	٠,٨	٦٤	١٠	١	٨٦	١٠	١
٢١	٩	٠,٨	٤٣	١٠	١	٦٥	٩	٠,٨			
٢٢	١٠	١	٤٤	١٠	١	٦٦	١٠	١			

يتضح من الجدول أن معاملات الصدق للعبارات تراوحت ما بين (٠,٦- ١) وهى معاملات مقبولة.

- صدق الاتساق الداخلي:Internal Consisteney Validity تم إيجاد التجانس الداخلى للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط الثنائى بين درجات الأفراد لكل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إلية والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (١٣) الاتساق الداخلي لعبارات مقياس صعوبات التعلم فى القراءة (ن= ١٠٠)

التعرف القرائي			الفهم القرائي		القراءة الجهرية		القراءه التعبيرية		المفاهيم القرائية		القدرات القرائية	
رقم لعبارة	معامل الارتباط	رقم لعبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٤٥٥	١٥	٠,٥٢٦	٢٩	٠,٥٣٨	٣٩	٠,٥٨٢	٤٩	٠,٤٧١	٦٣	٠,٤٨٣	٧٧	٠,٥٢١
٢	٠,٥٢٤	١٦	٠,٥٢٣	٣٠	٠,٤٨٦	٤٠	٠,٥١٤	٥٠	٠,٥٦٤	٦٤	٠,٤٢٥	٧٨	٠,٤١٣
٣	٠,٤٥٨	١٧	٠,٥٠١	٣١	٠,٤٦٢	٤١	٠,٥١٢	٥١	٠,٣٦٩	٦٥	٠,٤٨٩	٧٩	٠,٤١١
٤	٠,٤٦٦	١٨	٠,٤١٢	٣٢	٠,٤٨٨	٤٢	٠,٥١٩	٥٢	٠,٥٩٢	٦٦	٠,٣٦٥	٨٠	٠,٤٣١
٥	٠,٤٢٥	١٩	٠,٣٦٢	٣٣	٠,٥٢٢	٤٣	٠,٤٨٧	٥٣	٠,٤٢٦	٦٧	٠,٤٩٨	٨١	٠,٤٤٨
٦	٠,٤٦٢	٢٠	٠,٤٤٤	٣٤	٠,٥٨٨	٤٤	٠,٥٣٢	٥٤	٠,٤٥١	٦٨	٠,٥٢٦	٨٢	٠,٢٥٨
٧	٠,٣٥٤	٢١	٠,٥١٤	٣٥	٠,٥٣٠	٤٥	٠,٤٠٤	٥٥	٠,٤١٥	٦٩	٠,٥٩٩	٨٣	٠,٣٨٨
٨	٠,٥٤٧	٢٢	٠,٥٧١	٣٦	٠,٥٠٧	٤٦	٠,٤٩١	٥٦	٠,٣٦٥	٧٠	٠,٥٩٧	٨٤	٠,٣٨٩
٩	٠,٥٤٦	٢٣	٠,٤٩٥	٣٧	٠,٥٢٤	٤٧	٠,٥١٦	٥٧	٠,٤٣٩	٧١	٠,٥٢٢	٨٥	٠,٤٨٨
١٠	٠,٥٤٩	٢٤	٠,٤٤٩	٣٨	٠,٥٠٨	٤٨	٠,٤٠١	٥٨	٠,٤١١	٧٢	٠,٤٢٦	٨٦	٠,٤٠١
١١	٠,٥٧٨	٢٥	٠,٥٢٠					٥٩	٠,٣٩٩	٧٣	٠,٤٢١		
١٢	٠,٤١٢	٢٦	٠,٤٩٢					٦٠	٠,٤٨٢	٧٤	٠,٤٢٨		
١٣	٠,٤١١	٢٧	٠,٥١١					٦١	٠,٥٤٠	٧٥	٠,٤٨٢		
١٤	٠,٣٩٨	٢٨	٠,٥٦٢					٦٢	٠,٤٦٧	٧٦	٠,٥٢١		

مستوى الدلالة عند (٠,٠١)=٠,٢٥٩ و(٠,٠٥)= ٠,١٩٩

يتضح من الجدول أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١). ثم قام الباحث بإيجاد معامل الارتباط بين درجات الإفراد على الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (١٤) معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس والدرجة الكلية (ن= ١٠٠)

الأبعاد	معامل الارتباط
التعرف القرائي	٠,٦٤٥
الفهم القرائي	٠,٦٠٩
القراءة الجهرية	٠,٦١١
القراءة التعبيرية	٠,٥٩١
المفاهيم القرائية	٠,٦١٣
القدرات القرائية	٠,٥٨٦

يتضح من الجدول ان جميع قيم معاملات الارتباط دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١).

٢. برنامج استراتجيات الذكاءات المتعددة لتحسين بعض المهارات الأساسية للقراءة لدى عينة من الأطفال ذوى صعوبات التعلم: يعتبر الطفل المحور الأساسى لأى برنامج يتم تخطيطه ولذلك يجب غلى القائم غلى البرنامج أن يضعه وفقا لأعمار الأطفال وحاجتهم الأساسية. (عواطف إبراهيم، ١٩٩٤، ٢٩٨)

وقد تضمن البرنامج الحالى عددا من الفنيات والاستراتيجيات المختلفة التى تعمل على تحسين بعض المهارات الأساسية للقراءة.

الخطوات العامة لتصميم البرنامج:

أ. شملت عملية الإعداد، والتخطيط للبرنامج قيام الباحث بتحديد الأهداف العامة والفرعية والإجراءات العملية لتنفيذ البرنامج، والتى تضمنت الإعداد المبدئى للبرنامج فى صورته الأولية بعد اطلاع الباحث على المنهج الدراسى وكتب القراءة المقررة على التلاميذ بالصف الخامس والسادس وعلى التطبيقات التربوية المستخدمة للذكاءات المتعددة في مجال صعوبات التعلم فى القراءة، ثم العرض على المحكمين، والقيام بالدراسة الاستطلاعية، وتحديد المدى الزمنى للبرنامج وعدد الجلسات ومدة كل جلسة ومكان إجراء البرنامج.

ب. الدراسات العربية والأجنبية السابقة والتى تمكن الباحث من الحصول عليها، والتى تناولت فاعلية برنامج الذكاءات المتعددة لهذه الفئة من أفراد العينة والتى تحاول قدر الإمكان تحسين المهارات الأساسية للقراءة وتحسين الفهم القرائى وتحسين مستوى التحصيل فى القراءة، وعلى سبيل المثال وليس الحصر دراسة كل من لوى، وزملاؤه Lowe, etal (٢٠٠١)، مارلين Marlin (٢٠٠٠) ودراسة لوو ونلسون وويكر، Law, Nelson& Waker (٢٠٠١)، دراسة بورمان وإيفانز Burman& Evans (٢٠٠٣)، ودراسة اولير Uhlir، (٢٠٠٣)، دراسة سوزان وروز Susan& Rose (٢٠٠٤) ودراسة بورمان Burman (٢٠٠٥) ودراسة نحمدة محمد حسن (٢٠١٢).

ج. أعداد وتطبيق برنامج قائم على استراتيجيات الذكاءات المتعددة لتحسين بعض المهارات الأساسية للقراءة لدى عينة من تلاميذ الأطفال ذوى صعوبات التعلم حيث اختلاف الدراسات فى تحديد نسبة انتشار صعوبات تعلّم القراءة بين الأطفال فى العالم.

وتحتاج الدراسة لتطبيق البرنامج مدة حوالى (١٤) أسبوعا، بواقع ٣ أيام فى الأسبوع، لمدة (٤٥) دقيقة، ابتداء من الساعة التاسعة صباحا وحتى العاشرة الأربع مع مراعاة المرونة فى الوقت أذا احتاج النشاط أكثر أو اقل، والجدول التالى يوضح عدد جلسات البرنامج وموضوع الجلسة وهدفها والفنيات والزمن المستخدم.

جدول (١٥) يوضح عدد جلسات البرنامج وموضوع الجلسة وهدفها والفنيات والزمن المستخدم

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	هدف الجلسة	الفنيات	زمن الجلسة الواحدة
الأولي- السادسة	جلسات تمهيدية	تعارف بين البحث والأطفال.	التعليم التوصيلي	(٤٥) دقيقة
		التدريب على اكتساب الثقة بالنفس.	إستراتيجيات الذكاء اللغوى. الذكاء الاجتماعى الذكاء الحركى والذكاء المنطقى والموسيقى	
		بث روح التعاون والمشاركة.	لعب الأدوار	
		التعرف على صعوبات التعلم		
		التعرف على أنواع الذكاءات المتعددة.		
		التعرف على محتوى البرنامج.		
السابعة- الثانية عشر	مجموعة الجلسات التى هدفت إلى اكتساب مهارة التعرف القرائي	إتقان التعرف على الكلمة.	إستراتيجيات الذكاء اللغوى. الذكاء الاجتماعى الذكاء الحركى والذكاء الشخصى والموسيقى	(٤٥) دقيقة
		تنمية المهارة البصرية/ السمعية.	التعليم الجماعى بالمشاركة	
		إتقان التعرف البصرى للكلمة فى الجملة.		
		تنميه التميز والتذكر السمعي.		
		التدريب على الإدماج السمعي.		
		التدريب على الإغلاق السمعي.		
الثامنة عشرة- الثالثة والعشرون	مجموعة الجلسات التى تهدف إلى تنمية مهارات القراءة الجهرية	تنمية القراءة الجهرية	الذكاءات المتعددة: لغوى، منطقى، حركى، اجتماعي، مكاني، موسيقي	(٤٥) دقيقة
			التعليم التعاوني	
الرابعة والعشرون- التاسعة والعشرون	مجموعة الجلسات التى تهدف لتنمية مهارات القراءة التعبيرية	تنمية مهارات القراءة التعبيرية.	إستراتيجيات الذكاء اللغوى. الذكاء الاجتماعى الذكاء الحركى	(٤٥) دقيقة
			المجموعات التعاونية	
الثلاثون- الرابعة والثلاثون	مجموعة الجلسات التى تهدف لتنمية مهارات المفاهيم القرائية	استخدام المفرد والجمع.	إستراتيجيات الذكاء اللغوى. الذكاء الاجتماعى الذكاء الحركى والذكاء المنطقى وموسيقي	(٤٥) دقيقة
		استخدام المرادف/ المعنى.	التعليم التعاونى الجماعي	
		تنمية القدرة على انتاج موضوع شبة محدد.	التعليم التوصيلي	
		تنمية المفاهيم اللغوية لموضوعات مفتوحة	استراتيجيات النظام	
		تنمية القدرة على إنتاج موضوع غير محدد.		
الخامسة والثلاثون- الحادية والأربعون	مجموعة الجلسات التى تهدف لتنمية مهارات القدرات القرائية	المثنى وما يلحق بة.	إستراتيجيات الذكاء اللغوى. الذكاء الاجتماعى الذكاء الحركى والذكاء المنطقى وموسيقي	(٤٥) دقيقة
		جمع المذكر السالم وما يلحق بة.	التعليم التعاونى الجماعي	
		جمع المؤنث السالم وما يلحق بة.	التعليم التوصيلي	
		كان وأخواتها.	استراتيجيات النظام	
		إن وأخواتها.	المجموعات التعاونية	
		أدوات الاستفهام.		
		الأسماء الخمسة.		
الثانية و الاربعون	ختام الجلسات	شكر للتلاميذ.		(٤٥) دقيقة
		توزيع هدايا.		
		تذكير بموعد القياس البعدي		

نتائج الدراسة:

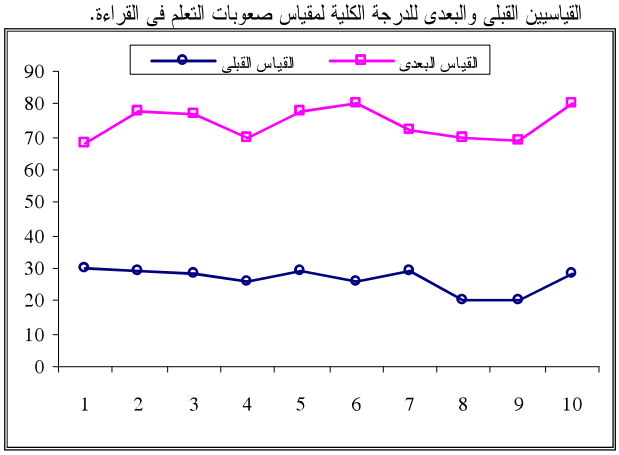
- نتائج الفرض الأول: هذا الفرض ينص على أنة توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات الإفراد بالمجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى لمقياس صعوبات التعلم فى القراءة فى اتجاه القياس البعدي.

جدول (١٦) دلالة الفروق بين درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدى لمقياس صعوبات التعلم فى القراءة

الإبعاد	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوي الدلالة
صعوبات التعرف القرائي	الرتب السالبه	٠	٠	٠	٢,٨١٥	٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥	٥٥		
	التساوي	٠				
صعوبات الفهم القرائي	الرتب السالبه	٠	٠	٠	٢,٨٩٣	٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥	٥٥		
	التساوي	٠				
القراءة الجهرية	الرتب السالبه	٠	٠	٠	٢,٩١٤	٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥	٥٥		
	التساوي	٠				
القراءة التعبيرية	الرتب السالبه	٠	٠	٠	٢,٨٧١	٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥	٥٥		
	التساوي	٠				
المفاهيم القرائية	الرتب السالبه	٠	٠	٠	٢,٨٣٤	٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥	٥٥		
	التساوي	٠				
القدرات القرائية	الرتب السالبه	٠	٠	٠	٢,٨٣٦	٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥	٥٥		
	التساوي	٠				
الدرجة الكلية للمقياس	الرتب السالبه	٠	٠	٠	٢,٨١٤	٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥	٥٥		
	التساوي	٠				

يتضح من الجدول وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية قبل وبعد البرنامج، وعلى جميع أبعاد مقياس صعوبات التعلم فى القراءة والدرجة الكلية للمقياس فى اتجاه القياس البعدى، مما يعنى تحسن درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تعرضهم لجلسات البرنامج.

الشكل البيانى التالى يوضح الفروق بين درجات الإفراد بالمجموعة التجريبية فى القياسيين القبلى والبعدى للدرجة الكلية لمقياس صعوبات التعلم فى القراءة.



شكل (١)

يعنى أن مستوى التحصيل الدراسي في القراءة قد تحسن لدى أفراد العينة بعد تعرضهم لأنشطة الفروق بين درجات الإفراد بالمجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدى للدرجة الكلية لمقياس صعوبات التعلم فى القراءة، ويمكن مناقشة هذه النتيجة الخاصة بالفرض الأول فى ضوء نتائج اشتراك وانتظام المجموعة التجريبية فى جلسات البرنامج التدريبى باستخدام فنيات استراتيجيات الذكاءات المتعددة، أن السبب في ذلك قد يكون مرده أن طرق التدريس التقليدية تعتمد على القدرات المعرفية فقط، بينما تعتمد أساليب التدريس المنبثقة عن نظرية الذكاءات المتعددة على القدرات المعرفية وغير المعرفية (الذكاءات المتعددة) مما يعد من مصادر استقبال الطفل للمعلومات، فإذا كان هناك ضعف لدى الطفل في أحد هذه الذكاءات، فقد تكون لديه ذكاءات أخرى قوية يمكنه الاستفادة منها، وهذا ما أدى إلى رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى أفراد العينة من ذوى صعوبات التعلم ولقد توصلت النتائج لوجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلى والبعدي لصالح القياس البعدي بما البرنامج، مما جعلهم أكثر مرونة وأكثر فهما وحرصا ووعيا للاستفادة الكاملة من أنشطة البرنامج المستخدم فى إطار مواقف تعليمية واقعية مما أسهم فى تحسين المهارات الأساسية للقراءة وبالتالى خفض صعوبات التعلم فى القراءة، على مجالاتها المختلفة وهي صعوبات التعرف القرائى بصريا /وسمعيا. وصعوبات فهم القرائي، صعوبات القراءة الجهرية، صعوبات القراءة التعبيرية، صعوبات القدرات القرائية، صعوبات المفاهيم القرائية والدرجة الكلية للاختبار حيث كانت استراتيجيات الذكاءات المتعددة تتنوع مابين:

١. استراتيجيات تدريس الذكاء اللغوي/ اللفظى وتشمل الحكاية القصصية- العصف الذهنى- استخدام آلة التسجيل/ التسجيل الصوتي- المناقشات- كتابة اليوميات.
٢. إستراتيجيات تدريس الذكاء المنطقي/ الرياضي: الحوار السقراطى (التحاور النقدى)- موجهات الكشف أو المساعدات الذاتية- التفكير العلمى.
٣. إستراتيجيات تدريس الذكاء المكاني/ البصري: التخيل البصري- تنبيهات اللون- الاستعارة (المجازات) المصورة- رسم الفكرة- الرموز المرسومة (الرموز اللفظية).
٤. إستراتيجيات تدريس الذكاء الاجتماعي: مشاركة الأتراب- المجموعات التعاونية- المحاكاة ومواقف التقليد- النمذجة البشرية أو تماثيل من الناس- العاب الورق المقوي.
٥. إستراتيجيات تدريس الذكاء الجسمي/ الحركى إجابات الجسم أو التعبير بالأشخاص- المسرح الصفى- التفكير العلمى بالأيدي- خرائط الجسم.
٦. إستراتيجيات تدريس الذكاء الموسيقي- الترتيل والإنشاد والإيقاع- إيقاع الذاكرة الفائقة (الذاكرة الإيقاعية العليا)- جمع الاسطوانات وتصنيفها- المزاج الإيقاعى.
٧. التعليم التوصيلي: عن طريق أساليب- المطالبة أو الحاجة للتبرير- نظام التركيز والاستنتاجية ومراحل واستراتيجيات النظام- مهارات الوسيط/ المعلم الفرد فى استخدام العناصر لتلبية الحاجة.

ولقد كان لهذه الفنيات تأثير واضح حيث دفعت أطفال المجموعة التجريبية على الاهتمام والحرص على الاستمرار فى حضور جلسات البرنامج التدريبى، حيث فضل التلاميذ التعلم من خلال أنشطة الذكاءات المتعددة على التعلم بالأسلوب التقليدى. وتتفق هذه النتيجة أيضا مع البحوث والدراسات السابقة التى أكدت على فاعلية برنامج الذكاءات المتعددة فى تحسين بعض المهارات الأساسية للقراءة، كما بدراسة كل من دراسة مارلين Marlin (٢٠٠٠)، ودراسة لوى، وزملاؤه Lowe, et al (٢٠٠١)، ودراسة سوزان وروز Susan& Rose (٢٠٠٤)، ودراسة بورمان Burman (٢٠٠٥) والتى اشارت إلى فعالية الأنشطة وأساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة لدى عينة من الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

- نتائج الفرض الثاني: هذا الفرض ينص على أنة لا توجد فروق ذات دلاله إحصائيا

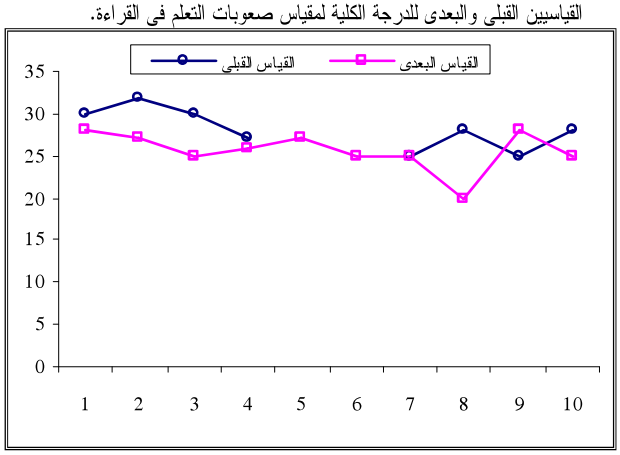
بين متوسطى درجات الأطفال بالمجموعة الضابطة فى القياسين القبلى والبعدى لمقياس صعوبات التعلم فى القرءة. وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test اللابارامتر.

جدول (١٧) لالة الفروق بين درجات الأفراد بالمجموعة الضابطة في القياسدين القبلى والبعدى لمقياس صعوبات التعلم فى القراءة

الإبعاد	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوي الدلالة
صعوبات التعرف القرائي	الرتب السالبه	٤	٤,٥	١٨	٠,٥٧٨	غيردالة
	الرتب الموجبة	٥	٥,٤	٢٧		
	التساوي	١				
صعوبات الفهم القرائي	الرتب السالبه	٥	٤,٥	٢٢,٤	٠,٧٠٨	غيردالة
	الرتب الموجبة	٤	٤,٥	١٣,٤		
	التساوي	٢				
القراءة الجهرية	الرتب السالبه	٥	٤,٥	٢٢,٦	٠,٧٠٧	غيردالة
	الرتب الموجبة	٣	٤,٥	١٣,٥		
	التساوي	٢				
القراءة التعبيرية	الرتب السالبه	٥	٤,٤	٢١,٨	٠,٧٠٥	غيردالة
	الرتب الموجبة	٣	٤,٥	١٢,٩		
	التساوي	٣				
المفاهيم القرائية	الرتب السالبه	٤	٣,١٣	١٢,٥	١,٤١٤	غيردالة
	الرتب الموجبة	١	٢,٥	٢,٥		
	التساوي	٥				
القدرات القرائية	الرتب السالبه	٢	٣	٦	٠,٤٤٧	غيردالة
	الرتب الموجبة	٣	٣	٩		
	التساوي	٥				
الدرجة الكلية للمقياس	الرتب السالبه	٤	٤,٢٦	١٨	٠,٥٢٩	غيردالة
	الرتب الموجبة	٣	٣,٧٧	١١,٤		
	التساوي	١				

يتضح من الجدول عدم وجود فروق دالة احصائيا بين درجات الإفراد بالمجموعة الضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج، على جميع أبعاد مقياس صعوبات التعلم فى القراءة والدرجة الكلية للمقياس.

والشكل البيانى التالى يوضح الفروق بين درجات الإفراد بالمجموعة الضابطة فى القياسيين القبلى والبعدى للدرجة الكلية لمقياس صعوبات التعلم فى القراءة.



شكل (٢) الفروق بين درجات الإفراد بالمجموعة الضابطة فى القياسين القبلي والبعدى للدرجة الكلية لمقياس صعوبات التعلم فى القراءة

ويمكن مناقشة وتفسير ما توصلت إلية الدراسة من نتائج الفرض الثانى الخاص بالمجموعة الضابطة فى القياسين القبلى والبعدى لمقياس صعوبات التعلم فى القراءة وترى الدراسة أن هذه النتيجة تبدو منطقية وطبيعية فى ضوء حرمان أطفال المجموعة الضابطة مما تضمنته جلسات البرنامج التدريبى من أنشطة وفنيات واستراتيجيات للذكاءات المتعددة، ركزت على القدرات المختلفة لدى التلاميذ التى تنوعت داخل حجرة الدراسة حيث يتيح ذلك لكل تلميذ أن يتعلم من النشاط الذي يتوافق مع ذكاءاته المرتفعة، الخ لذلك فان حرمان أفراد المجموعة الضابطة من هذه الخبرات أدى إلى الاستمرار فى المعاناة من صعوبات التعلم فى القراءة، وهو ما اظهرتة الدرجة الكلية، وعلى مجالاتها المختلفة صعوبات التعرف القرائى بصريا/ وسمعيا، صعوبات فهم القرائى، صعوبات القراءة الجهرية، صعوبات القراءة التعبيرية، صعوبات القدرات القرائية، صعوبات المفاهيم القرائية. وهذه النتيجة تتفق على سبيل المثال لا الحصر مع دراسة كل من دراسة بورمان Burman (٢٠٠٥)، ودراسة نحمدة محمد حسن (٢٠١٢).

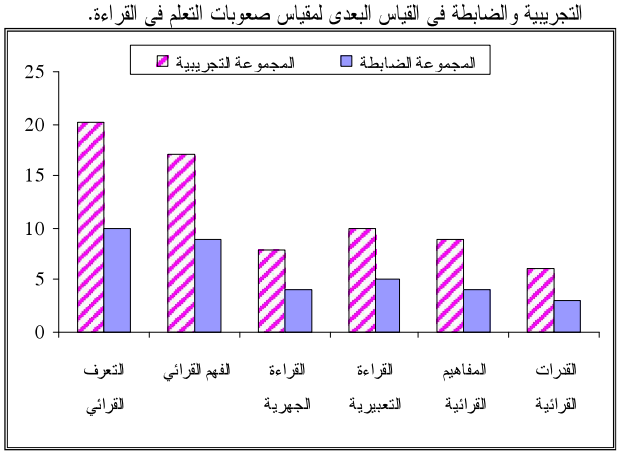
- نتائج الفرض الثالث: هذا الفرض ينص على أنة توجد فروق ذات دلاله إحصائيا بين رتب متوسطات درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية والضابطة فى القياسين القبلى والبعدى لمقياس صعوبات التعلم فى القراءة فى اتجاه إفراد المجموعة التجريبية. وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test اللابارامتري، والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (١٨) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الأفراد بالمجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج على مقياس صعوبات التعلم فى القراءة

الأبعاد	اسم المجموعة	ن	التوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
صعوبات التعرف القرائي	تجريبية	١٠	٢٠,٢	١,٥٤٩	١٥,٥	١٥٥	٠	٣,٨١١	٠,٠١
	ضابطة	١٠	١٠,١	١,٥٩٥	٥,٥	٥٥			
صعوبات الفهم القرائي	تجريبية	١٠	٧,٦	٠,٧٠٧	١٥,٥	١٥٥	٠	٣,٨١٠	٠,٠١
	ضابطة	١٠	٣,٦	٠,٦٩٩	٥,٥	٥٥			
القراءة الجهرية	تجريبية	١٠	١٠,٢	١,١٣٥	١٥,٥	١٥٥	٠	٣,٨٨٢	٠,٠١
	ضابطة	١٠	٦	٠,٩٤٣	٥,٥	٥٥			
القراءة التعبيرية	تجريبية	١٠	٩	١,٠٥٤	١٥,٥	١٥٥	٠	٣,٨٣٦	٠,٠١
	ضابطة	١٠	٤	٠,٨١٦	٥,٥	٥٥			
المفاهيم القرائية	تجريبية	١٠	٦,٥	٠,٥٢٧	١٥,٥	١٥٥	٠	٣,٨٢٧	٠,٠١
	ضابطة	١٠	٢,٩	٠,٧٣٨	٥,٥	٥٥			
القدرات القرائية	تجريبية	١٠	٣,٨	١,٧٥٠	١٥,٥	١٥٥	٠	٣,٨٧٦	٠,٠١
	ضابطة	١٠	٥,٧	٠,٩٤٣	٥,٥	٥٥			
الدرجة الكلية للمقياس	تجريبية	١٠	٥٣,٤	٣,٥٩٦	١٥,٥	١٥٥	٠	٣,٧٨٨	٠,٠١
	ضابطة	١٠	٢٦,٦	٢,٧١٦	٥,٥	٥٥			

يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات رتب درجات الإفراد بالمجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى البرنامج، لمقياس صعوبات التعلم فى القراءة فى اتجاه المجموعة التجريبية، مما يعنى تحسن درجات إفراد المجموعة التجريبية بعد تعرضهم لجلسات البرنامج مقاربة بأفراد المجموعة الضابطة التى لم تتعرض لنفس جلسات البرنامج.

والشكل البيانى التالى يوضح الفروق بين متوسطات درجات الإفراد بالمجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لمقياس صعوبات التعلم فى القراءة.



شكل (٣) الفروق بين متوسطات درجات الإفراد بالمجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى على أبعاد مقياس صعوبات التعلم فى القراءة

ويمكن مناقشة هذه النتيجة الخاصة بالفرض الثالث من منطلق فاعلية وجدوى البرنامج التدريبى باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة الذى تم تطبيقه على أطفال المجموعة التجريبية دون الضابطة، وبالتالى فان النتائج تعنى تحسن إفراد المجموعة التجريبية بمقارنتها بأفراد المجموعة الضابطة فى القياس البعدى فى صعوبات التعلم فى القراءة كنتيجة لخبرة التعرض للبرنامج المستخدم، وهو ما يؤكد نتيجة كل من الفرضين الأول الخاص بالمجموعة التجريبية فى القياس القبلي/ البعدى والفرض الثانى الخاص بالمجموعة الضابطة فى القياس القبلي/ لبعدي، حيث ظهر هذا التحسن فى متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية فى مجالات (صعوبات التعرف القرائى البصري/ السمعي، صعوبات الفهم القرائي، صعوبات القراءة الجهرية،

صعوبات القراءة التعبيرية، صعوبات المفاهيم لقرائية، صعوبات القدرات القرائية)، وترجع هذه النتائج إلى تأثير البرنامج التدريبى باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة، وذلك لما راعاه الباحث عند اختيار عينة الدراسة والإطار النظرى الذى اعد فى ضوء تصميم البرنامج والفنيات والخبرات والأنشطة.

ويرى الباحث ان التدريس وفقا لهذه النظرية يجعل التلاميذ الذين يواجهون صعوبة في مجال ذكاء معين بإمكانهم التغلب على هذه الصعوبات من خلال استخدامهم لطرق بديلة تستثمر ذكاءاتهم الأكثر القوية كذلك هناك جوانب هامة ساعدت على تحقيق الفرض الثالث، وهذت الجوانب تتمثل فيما يلي:

١. مجموعة الجلسات التمهيدية والتى هدفت إلي أن يحدث آلفة بينهم وبين الباحث، جذب الأطفال والاستمرار فى الحضور. والتدريب على بث الثقة فى النفس والمبادأة فى الحديث والمناقشة مع الآخرين وبث روح التعاون والمشاركة الايجابية من خلال الأنشطة الجماعية كنوع من التدريب على الذكاء الاجتماعى ومشاركة الأقران. والتعرف على صعوبات التعلم، وإغراضها وكذلك التعرف على أنواع الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها وأيضا التعرف على محتوى البرنامج.
٢. مجموعة الجلسات التى هدفت إلى اكتساب مهارة التعرف القرائى البصرى/ السمعى والتى هدفت إلي: إدراك الرموز المطبوعة والمكتوبة، إتقان التعرف البصرى للكلمة من حلال حروفها، إتقان التعرف البصرى للكلمة فى الجملة والتدريب على الإغلاق السمعى والتدريب على الإدماج السمعي. وتنميه التميز والتذكر السمعي.
٣. مجموعة الجلسات التى هدفت إلى اكتساب مهارة الفهم القرائى والتى هدفت الي التدريب على إدراك الكلمات المتشابهة واختيار المعنى المناسب والتدريب على فهم وتحديد الأفكار الرئيسية. والتدريب على الاستيعاب وفهم معانى الفقرات والتدريب على وضع العنوان المناسب للقطعة والتدريب على التنغيم والسجع.
٤. مجموعة الجلسات التى تهدف إلى تنمية مهارات القراءة الجهرية: والتى هدفت إلي تشجيع على القراءة وتصحيح الأخطاء وتنمية القراءة الجهرية.
٥. مجموعة الجلسات التى تهدف لتنمية مهارات القراءة التعبيرية: والتى هدفت إلي تنمية مهارات القراءة التعبيرية تعليم التلميذ كيف يعبر بنفسه عن موضوع من خلال عدة كلمات وعدة جمل غير مرتبة.
٦. مجموعة الجلسات التى تهدف لتنمية مهارات المفاهيم القرائية: والتى هدفت إلي تدريب التلاميذ على استخدام المفرد والجمع وتدريب التلاميذ على استخدام المرادف/ المعنى، وعلى إنتاج موضوع شبة محدد متكامل الأركان وكذلك تنمية المفاهيم اللغوية لموضوعات مفتوحة واستخدام المضاد.
٧. مجموعة الجلسات التى تهدف لتنمية مهارات القدرات القرائية: والتى هدفت إلي تدريب التلاميذ على استخدام المثنى وما يلحق بة. تدريب التلاميذ على استخدام جمع المذكر السالم وما يلحق بة والتدريب استخدام جمع المذكر السالم وما يلحق بة وعلى استخدام كان وأخواتها على استخدام إن وأخواتها استخدام أدوات الاستفهام. وأيضا استخدام الأسماء الخمسة، وتتفق هذه النتائج مع نتائج بعض البحوث والدراسات التى أكدت على فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات الذكاءات المتعددة لتحسين بعض المهارات الأساسية للقراءة للأطفال ذوى صعوبات التعلم كما بدراسة لوى، وزملاؤه Lowe, et al (٢٠٠١)، ودراسة أولير Uhlir (٢٠٠٣)، ودراسة بورمان Burman (٢٠٠٥) والتى أشارت الى أن مستوى التحصيل الدراسي في القراءة والكتابة قد تحسن لدى أفراد العينة بعد تعرضهم لأنشطة هذا برنامج التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة، حيث يستفيد كل تلميذ من الأنشطة التعليمية التي تتوافق مع الذكاء المرتفع لديه.

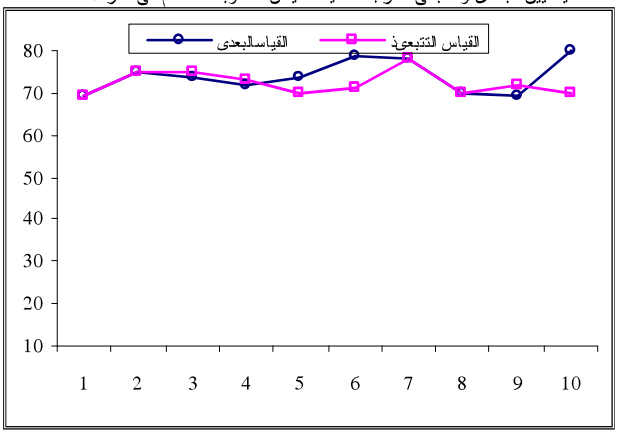
- نتائج الفرض الرابع: هذا الفرض ينص على أنة لا توجد فروق دلاله إحصائيا بين متوسطى درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية فى القياسين والبعدى والتتبعى لمقياس صعوبات التعلم فى القراءة. وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختباروبلكوكسون Wilcoxon Test اللابارامتري، والجدول التالى يوضح ذلك:

جدول (١٩) دلالة الفروق بين درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية فى القياسين البعدى التتبعى لمقياس صعوبات التعلم فى القراءة

الإبعاد	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوي الدلالة
صعوبات التعرف القرائي	الرتب السالبه	٥	٢,٤	٢١	١,٢٦٦	غيردالة
	الرتب الموجبة	٣	٣,٧	٧,٢		
	التساوي	٣				
صعوبات الفهم القرائي	الرتب السالبه	٥	٤,٢	٢١	١,٢٦٥	غيردالة
	الرتب الموجبة	٢	٣,٥	٧		
	التساوي	٣				
القراءة الجهرية	الرتب السالبه	٥	٤,٢	٢١	١,٢٦٥	غيردالة
	الرتب الموجبة	٢	٣,٥	٧		
	التساوي	٣				
القراءة التعبيرية	الرتب السالبه	٤	٤	١٦	٠,٣٧٨	غيردالة
	الرتب الموجبة	٣	٤	١٢		
	التساوي	٣				
المفاهيم القرائية	الرتب السالبه	٤	٥	٢١	٠,٣٣٥	غيردالة
	الرتب الموجبة	٥	٥	٢٥		
	التساوي	١				
القدرات القرائية	الرتب السالبه	٢	٣	٦	٠,٤٤٧	غيردالة
	الرتب الموجبة	٣	٣	٩		
	التساوي	٥				
الدرجة الكلية للمقياس	الرتب السالبه	٥	٧,٢٩	٢٩,٦	٠,٢٠٦	غيردالة
	الرتب الموجبة	٦	٩,٢٦	٢٥,٦		
	التساوي	٠				

يتضح من الجدول عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات الإفراد بالمجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى، على جميع أبعاد مقياس صعوبات التعلم فى القراءة والدرجة الكلية للمقياس. مما يعنى استمرار التحسن لدى أفراد المجموعة التجريبية حتى فترة المتابعة.

والشكل البيانى التالى يوضح الفروق بين درجات الإفراد بالمجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى للدرجة الكلية لمقياس صعوبات التعلم فى القراءة.



شكل (٤) الفروق بين درجات الإفراد بالمجموعة التجريبية في القياسينالبعدى والتتبعى للدرجة الكلية لمقياس صعوبات التعلم فى القراءة

ويمكن مناقشة هذه النتيجة الخاصة بالفرض الرابع فى ضوء استمرارية فاعلية وحدوى البرنامج التدريبى باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة المستخدم فى الدراسة الحالية الذى تم تطبيقه على أطفال المجموعة التجريبية دون الضابطة، لتحسين بعض المهارات الأساسية للقراءة لدى أطفال المجموعة التجريبية بعد انتهاء فترة البرنامج بمدة (٤٥) يوما.

وتعد هذه النتيجة أمرا طبيعيا ومنطقيا حيث أن التدريبات التى تلقاها أفراد المجموعة التجريبية عن طريق استراتيجيات الذكاءات المتعددة والتى تعد بالنسبة لهم أسلوبا شيقا وجديدا أستغل جوانب القوة في ذكاءاتهم المختلفة ودفع الملل بعيدا عنهم وتساعد على ارتفاع درجة التفاؤل ومفهوم الذات وتحببهم فى التعلم مما يجعل إقبالهم للتعلم ينبع من داخلهم ويسعون إليه، حيث أن استراتيجيات الذكاءات المتعددة تحس وتنمى لديهم الجوانب النفسية السوية وتهتم بالعلاقات الاجتماعية للطفل بالشكل اللازم.

ولقد اظهر القياس التتبعى عدم وجود فروق جوهرية فى مستوى انخفاض أبعاد

صعوبات التعلم فى القراءة فى القياسين البعدى والتتبعي، وهذه النتيجة اتفقت مع دراسة كل من لوى، وزملاؤه Lowe, et al (٢٠٠١)، ودراسة أولير Uhlir (٢٠٠٣)، ودراسة سوزان وروز Susan& Rose (٢٠٠٤)، ودراسة بورمان Burman (٢٠٠٥) والتى اشارت الى أن الأنشطة التعليمية القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة التى استخدمها المعلمون في التدريس اليومي لتلاميذهم داخل حجرة الدراسة قد أدت إلى زيادة الدافع للقراءة لدى أفراد العينة، وهذا يعنى أن أساليب التدريس التي تستند على نظرية الذكاءات المتعددة لها فعالية كبيرة في رفع مستوى التحصيل الدراسي في القراءة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم وكشفت ايضا الى تحسين مستوى التحصيل الدراسي في القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وبمقارنة نتائج القياس القبلي بالقياس البعدي أسفرت المقارنة عن وجود تحسن ملحوظ ودال في مستوى التحصيل الدراسي في القراءة لدى أفراد العينة بعد تعرضها لأنشطة البرنامج بما يعنى أن أساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة قد تمكنت من رفع مستوى التحصيل الدراسي في القراءة لدى أفراد العينة.

ويفسر الباحث هذه النتيجة فى ضوء التطبيقات التربوية لاستراتيجيات الذكاءات المتعددة، حيث يرى جابر عبدالحميد (١٩٩٧) ان نظرية الذكاءات المتعددة لا تتطلب فحصا دقيقا للمنهج التعليمى، وإنما تقدم إطار عمل يحسن التعليم، وتقدم لغة تصف ما يبذله المعلم من جهد. ونظرتها العريضة للقدرات الإنسانية لا تملى ولا تحدد كيف تدرس ولا ماذا تدرس. وإنما تزود المدرسين بنموذج عقلى مركب ينون منة ويشكلون على أساس المنهج التعليمى، ويطورون أنفسهم كمربين. (جابرعبدالحميد، ١٩٩٧، ٢٨٧)

كذلك يرى احمد إوزى (٢٠٠٣) إن نظرية الذكاءات المتعددة عملت على إدخال هواء جديد ومنعش على الصفوف الدراسية، وعلى الممارسة لتعليمية بوجه خاص، وأمدتها بنفس جديد فى مطلع الألفية الثالثة، حيث أولت الاهتمام لنعلم قبل الاهتمام بالمواد الدراسية واعطتة الفاعلية المطلوبة والأساسية للتعلم، وقامت برعاية قدراته لتتبلور وتتفتح بشكل يحقق ذاته، كما أنها وجدت علاقة التواصل بين المعلم والمتعلم وألغت الأحكام المسبقة على المتعلمين ووصفهم بنعوت سلبية كما لم يستجيبوا لإيقاعات تعليمية كما أنها عملت على مراجعة مفاهيم الذكاء الكلاسيكية، ووضعت عوضة مفهوما إجرائيا جديدا يخدم المتعلم ويخدم ثقافته الاجتماعية. (احمد إوزى، ٢٠٠٣، ١٢)

التوصيات:

١. ضرورة الوعى باستراتيجيات الذكاءات المتعددة والعمل على تعليم الأبناء وفقا لاستراتيجيات التدريس الخاصة بكل ذكاء.
٢. نشر الوعى بأهمية استراتيجيات الذكاءات المتعددة والعمل على تطبيقها بشكل منهجي، بحيث تتناول أطراف العملية التعليمية كلها: المنهج التعليمى، المعلمين، الطلاب.
٣. للمعلم يجب أن ينمى نفسه مهنياً من خلال القراءة والإطلاع المستمر على كل ما هو جديد في مجال تعليم ذوى صعوبات التعلم.
٤. إجراء ورش عمل لإصلاح التعليم الجامعى والتعليم دون الجامعى فى ضوء استراتيجيات الذكاءات المتعددة.
٥. ضرورة التعرف على أنواع الذكاءات المتعددة لديهم حتى تساعدهم على تحصيل اكبر قدر من المعارف.

المراجع:

١. أحمد إوزى (٢٠٠٣): من ذكاء الطفل إلى ذكاءات الطفل، **مجلة الطفولة العربية**، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، العدد (١٣).
٢. بطرس حافظ بطرس (٢٠٠٩): **تدريس الأطفال ذوى صعوبات التعلم**، عمان- الأردن: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط١،
٣. جابر عبدالحميد جابر (١٩٩٧): **الذكاء ومقاييسه**، القاهرة، ط١٠، دار النهضة،
٤. جودانف (٢٠٠٤): **اختبار الرسم**، ترجمة محمد فرغلى وعبدالحليم محمود وصفية مجدى، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية
٥. سامى محمود عبدالله رزق (٢٠٠٦): **طرق تدريس اللغة العربية (الأسس النظرية، التطبيقات)**، كلية القاهرة، دار النشر للجامعات،
٦. عواطف ابراهيم (١٩٩٤)؛ **المفاهيم وتخيطيط برامج الانشطة فى الروضة**، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
٧. محمد رياض احمد (٢٠٠٤): صدق أنشطة الذكاءات المتعددة وفاعليتها فى اكتشاف الموهوبين بالصف الخامس الابتدائى، **المجلة العلمية**، كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد ٢٠، العدد (١) ص‌ص١٦-٦٩.
٨. مصطفى فهيد (١٩٩٨): **مهارات القراءة قياسيًا وتقويميًا**، القاهرة، مكتبة الدار العربية للكتاب.
٩. نحمده محمد حسن (٢٠١٢): فاعلية التعلم النشط فى تخفيض صعوبات تعلم القراءة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، **رسالة دكتوراه**، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
10. Burman, T. (2005): Improving reading skills through multiple intelligences and increased parental Involvement. **Master of Arts Action Research Project**. Saint Xavier University and skylight professional Development Field- based Master Programs.
11. Catello (1999): Effect Of The Reinvention Of Education For Active Learning (R.E.A.L.), Classroom Experience On Motivationa; Orientation and Middle School Students, **Dissertation Abstracts International** (7- A), 348
12. Hubbrd, T.& newell M. (1999): **Improving academic achievement** .in reading and writing primary grades E D 438518
13. Lowe, K., Nelson, A, Donnell, K.& Walker M (2001): impReadibg skills. http://search.epent.Com/login.aspx?Direct=True&db=eric&an=ED456414. Nalen, J. (2003): Multiple IntelligencesIn classroom **Journal**. **of Education**, 124, 1,pp 155- 119.
14. Lowe, N (2001): **On the relevance of intellgences**: opplication for classroom, (on line). Avoiloble: http//search.epnet.com/longin.a spx.
15. Kaplan, Harold& Sadock, Benjamin (1988): **Synopsis of psychiatry-behavioral sciences/ clinical psychiatry**, Egypt: Mass Publishing Co
16. Marlin, V. Helan (2000): Comparison tge effects of reading wighAnd withqut stimulate experiences on attiudes towards Reading andreading ashivement. **Diss. Abst. Int.** vol 45,No 8
17. Susan, M.& Rose, D. S. (2004): Multiple intelligences and reading achievement: An examination of the Teele Inventory of Multiple Intelligences. **The Journal of Experimental Education**, 73 (1), 41-52.
18. Stolowitz, M. (1995): How to achieve academic and creative success in spite of the inflexible, unresponsive higher education system. **Journal Learning Disabilites**, 28. pp4-6
19. Uhiler, P. (2003): **Improving student academic reading achievement through the use of multiple intelligences teaching strategies**. http://search. epent. Com /login. Aspx?direct= true& db= eris& an= ED479914
20. Weinstein, J. (1999): Growing up learning disabled. **Journal of Disabilities**, 27, pp 142-143