



جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية
قسم علم النفس و علوم التربية



**الذكاءات المتعددة لدى تلاميذ الصف الرابع ابتدائي العاديين وذوي
صعوبات التعلم (صعوبة الكتابة)
دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات الوادي**

مذكرة مكملة لمتطلبات نيل شهادة الماستر في تخصص التربية الخاصة والتعليم المكيف

إشراف الأستاذ:

بن خليفة إسماعيل

إعداد الطالبات:

• الشيماء عوين

• خديجة بوكندي

السنة الجامعية: 2022/2021

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه ومن تبعهم
ياحسان إلى يوم الدين، وبعد ..

فإننا نشكر الله تعالى على فضله حيث أتاح لنا إنجاز هذا العمل بفضله، فله الحمد أولاً وآخراً.
ثم نشكر أولئك الأخيار الذين مدوا لنا يد المساعدة، خلال هذه الفترة، وفي مقدمتهم أستاذنا المشرف
"الدكتور بن خليفة إسماعيل" على مجهدياته في مرافقتنا وتوجيهنا ومساعدتنا .

و إلى خولة و مارية على مساندتهما لنا ومد يد المساعدة لنا.
دون أن ننسى مديري ومعلمي ومعلمات المدارس الابتدائية بالوادي .
كما نتقدم بالشكر لكل الأساتذة الذين أشرفوا على تدريسنا.
والشكر موصول لكل من قام بمساعدتنا سواء من قريب أو بعيد .
والحمد لله.

الإهداء

الحمد لله وكفى والصلاة على الحبيب المصطفى وأهله ومن وفى أما بعد
الحمد لله الذي وفقنا لإتمام هذه الخطوة في مسيرتنا الدراسية بمذكرتنا هذه
أهدي ثمرته جهدي إلى أمي و أبي أطل الله بعمرهما وأدامها الله تاج فوق رأسي .
وإلى إخوتي و أخواتي حفظهم الله لي.
وإلى صديقتي و توأم روعي خولة وكل صديقاتي .
وإلى من شاركته في هذا العمل رفيعتي خديجة .
وإلى كل من يعرفني ومد لي يد المساعدة .
و إلى أجمل البنات غفران وهبة الرحمان ونور اليقين .
والحمد لله.

الأهداء

الحمد لله وكفى والصلاة على الحبيب المصطفى وأهله ومن وفى أما بعد
الحمد لله الذي وفقنا لتثمين هذه الخطوة في مسيرتنا الدراسية بمذكرتنا هذه
ثمرة الجهد والنجاح بفضلته تعالى مهداة الى الوالدين الكريمين حفظهما الله
وأداهما نور الدربي
لكل العائلة الكريمة التي ساندتني ولاتزال من اخوة وأخوات كل واحد باسمه
الى رفيقات المشوار الاتي قاسمني لحظاته رعاهم الله ووفقهم:
خولة، مارية، شيماء
أهدي هذا العمل المتواضع راجية من المولى عز وجل أن يجدا لقبول والنجاح

خديجة

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة مستوى الذكاءات للعاديين ولذوي صعوبات الكتابة لدى تلاميذ سنة رابعة ابتدائي بمدينة الوادي بالوادي. وتكونت العينة من (40) تلميذ وتلميذة قسمت إلى مجموعتين : (20) لذوي صعوبات الكتابة، و(20) للعاديين . ولقد استخدمت الباحثتان أدوات الدراسة التالية : "مقياس الذكاء لرافن" ، "مقياس صعوبة الكتابة للزيات " و"مقياس الذكاءات المتعددة لماكنزي" تعريب حسين عبد الهادي(2006)، وتم تحليل البيانات بواسطة برنامج الحزمة الإحصائية (SPSS₂₅).

كما اعتمدت الباحثتان المنهج الوصفي لهذه الدراسة، وتم استخدام الأساليب الإحصائية التالية : النسب المئوية لتكرارات، الدوائر النسبية، الانحراف المعياري، المتوسط الحسابي، والاختبار "ت". وتوصلت نتائج الدراسة إلى:

- لا توجد فروق في مستوى الذكاءات المتعددة بين العاديين وذوي صعوبات الكتابة.
- مستوى الذكاءات المتعددة مرتفع لدى العاديين.
- مستوى الذكاءات المتعددة مرتفع لدى ذوي صعوبات الكتابة.

Résumé de l'étude:

La présente étude visait à connaître le niveau d'intelligence des élèves ordinaires et ceux ayant des difficultés d'écriture parmi les élèves de quatrième année de l'école primaire de la ville d'Al-wadi à Al-wadi.

L'échantillon était composé de 40 étudiants masculins et féminins répartis en deux groupes: 20 pour les personnes ayant des difficultés d'écriture et 20 pour les personnes ordinaires, et les deux chercheurs ont utilisé les outils d'étude suivants: "Raven's Intelligence Scale", "Zayyat Writing Difficulty Scale" et "McKinsey Multiple Intelligences Scale" Arabization Hussein Abdel Hadi (2006) et les données ont été analysées par un logiciel statistique (SPSS25).

Les deux chercheurs ont également adopté l'approche descriptive pour cette étude, et les méthodes statistiques suivantes ont été utilisées: pourcentages de fréquences, cercles relatifs, écart type, moyenne arithmétique et test T, et les résultats de l'étude ont été atteints:

- Il n'y a pas de différences dans le niveau des intelligences multiples entre les gens ordinaires et ceux qui ont des difficultés à écrire.
- multiples est élevé chez les gens ordinaires.
- Le niveau d'intelligences multiples est élevé pour ceux qui ont des difficultés d'écriture.

فهرس المحتويات

الرقم	العنوان	الصفحة
	شكر وتقدير	
	الإهداء	
	ملخص الدراسة	
	فهرس المحتويات	
	فهرس الأشكال	
	فهرس الجداول	
	مقدمة	
الجانب النظري		
الفصل الأول: الإشكالية وإعتباراتها		
1	الإشكالية	17
2	فرضيات الدراسة	19
3	أهمية الدراسة	19
4	أهداف الدراسة	19
5	المفاهيم والتعاريف الإجرائية	20
6	الدراسات السابقة	20
7	التعقيب على الدراسات السابقة	26
الفصل الثاني: الذكاءات المتعددة		
	تمهيد	29
1	مفهوم الذكاء	29
2	الفرق بين النظرية التقليدية والنظرية الحديثة لذكاء	30
3	التطور التاريخي لنظرية الذكاءات المتعددة	31
4	مفهوم الذكاءات المتعددة	32
5	أنواع الذكاءات المتعددة مفهوم الذكاءات المتعددة	33
6	مبادئ الذكاءات المتعددة	36

36	أهمية الذكاءات المتعددة	7
37	القياس والتقويم في نظرية الذكاءات المتعددة	8
الفصل الثالث: صعوبات الكتابة		
أولا الكتابة		
40	تعريف الكتابة	1
40	طبيعة عملية الكتابة	2
41	مراحل عملية الكتابة	3
42	متطلبات عملية الكتابة	4
43	اهداف تدريس الكتابة في المدرسة الابتدائية	5
ثانيا : صعوبات الكتابة		
45	تعريف عسر الكتابة	1
45	أسباب وعوامل عسر الكتابة	2
47	انواع صعوبات الكتابة	3
48	مظاهر صعوبات الكتابة	4
49	تقييم و تشخيص صعوبات الكتابة	5
51	طرق علاج صعوبات الكتابة	6
	خلاصة	
الجانب التطبيقي		
الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية		
54	تمهيد	
أولا: الدراسة الاستطلاعية		
54	تعريف الدراسة الاستطلاعية	1
54	أهداف الدراسة الاستطلاعية	2
55	حدود الدراسة الاستطلاعية	3
55	عينة الدراسة الاستطلاعية	4
56	نتائج الدراسة الاستطلاعية	5

ثانيا: الدراسة الأساسية		
55	منهج الدراسة	1
56	حدود الدراسة	2
57	عينة الدراسة وخصائصها	3
58	أدوات الدراسة وخصائصها السيكمترية	4
	خلاصة	
الفصل الخامس: عرض وتحليل نتائج الدراسة		
	تمهيد	
أولا: عرض فرضيات الدراسة		
69	عرض وتحليل الفرضية الأولى	1
70	عرض وتحليل الفرضية الثانية	2
72	عرض وتحليل الفرضية الثالثة	3
74	خلاصة عامة	
75	قائمة المراجع	
79	الملاحق	

فهرس الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
30	الفرق بين النظرية التقليدية والحديثة للذكاء	01
57	عدد افراد عينة الدراسة حسب ابتدائيات الوادي	02
58	عينة الدراسة الاساسية حسب المكان والجنس	03
61	تصحيح اختبار رافن	04
62	توزيع فقرات مقياس الذكاءات المتعددة	05
63	صدق مقياس الذكاءات المتعددة بطريقة المقارنة الطرفية	06
63	معامل الارتباط بين كل بند من بنود أبعاد الذكاءات المتعددة والدرجة الكلية للبعد	07

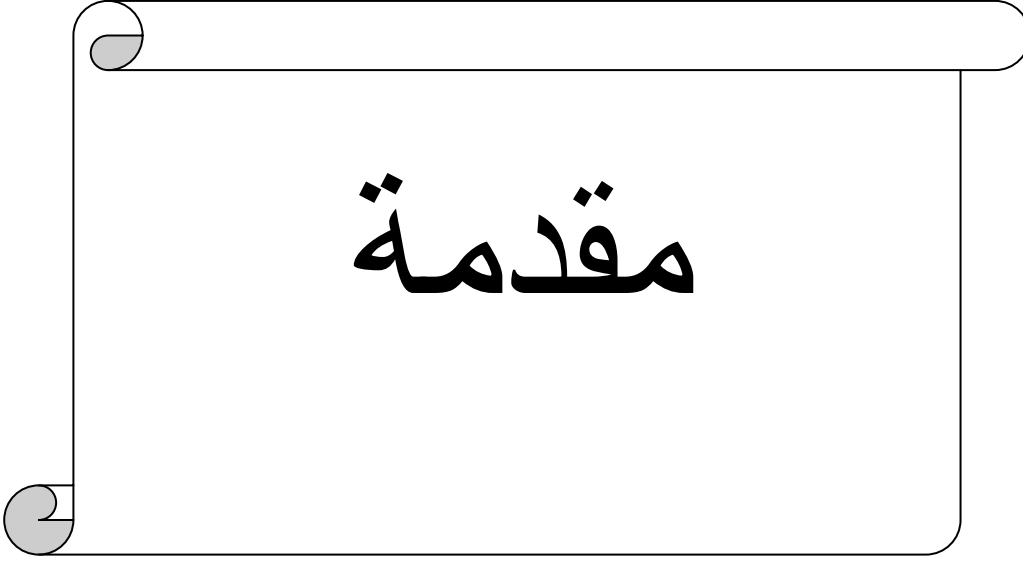
08	معامل ثبات مقياس الذكاءات المتعددة بطريقة الفا كرومباخ	64
09	سلم تصحيح اختبار عسر الكتابة	65
10	مستويات صعوبات الكتابة	67
11	اختبارات لدلالة الفروق بين العاديين وصعوبات الكتابة لمستوى الذكاءات المتعددة	67
12	المعيار لكل مستوى من مستويات التقدير	69
13	مستوى الذكاءات المتعددة مرتفع لدى العاديين	70
14	مستوى الذكاءات المتعددة منخفض لدى ذوي صعوبات الكتابة	71

فهرس الأشكال والرسومات التوضيحية

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
1	التوزيع البياني لعينة الدراسة حسب الجنس	59
2	التوزيع البياني لعينة الدراسة حسب المكان	59

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
1	مقياس الذكاءات المتعددة لماكنزي	79
2	ترخيص الزيارة الميدانية	81
3	مقياس صعوبات التعلم لزيات	82
4	مقياس الذكاء لرافن	84
5	الفرضيات مستخرجة ببرنامج 25 spss	85



شهد العالم تطوراً وتقدماً في الاكتشافات والدراسات والنظريات في مختلف الميادين ولعل من أبرزها الميدان التربوي، ونظراً لأهمية الإنسان ودوره في بناء وتنمية المجتمعات، أصبح الاهتمام بميولاته وحاجته ورغباته و نموه الشامل في جميع النواحي ضرورة حتمية، وكذا مراعاة تحصيله وقدراته وذكاءه وعدم النظر إليه بالنظرة الأحادية التقليدية على أنه سمة أو خاصية يحكم عليها من خلال مقاييس المعروفة للذكاء، حيث ازدادت عمليات البحث العلمي اتساعاً في مفهوم الذكاء الإنساني من خلال بحوث متعددة بهدف الوقوف على حقيقته و الوصول إلى مفهوم واضح ودقيق لطبيعة الذكاء من حيث خصائصه وكيفية قياسه مع التطور العلمي والتكنولوجي وتعدد الأبحاث فظهر فريق من العلماء يفترضون وجود سلسلة عقلية متنوعة لعدد من الذكاءات وهو ما يعرف اليوم باسم الذكاءات المتعددة.

كما أن وجود الذكاءات المتعددة يختلف لدى تلاميذ داخل فصل دراسي واحد ليقضي إتباع أساليب وطرائق تعليمية مختلفة ومتنوعة لتحقيق التواصل مع جميع التلاميذ، والابتعاد عن الطريقة التقليدية (تلقي المعارف) وتقديمها بطرق متجددة تعتمد على تنمية قدرات المتعلم بمراعاة الفروق الفردية للمتعلم وجعله أساس العملية التعليمية.

وهذا ما أدى إلى استخدام العديد من البرامج التعليمية في التدريس لجميع المراحل في نفس الفصل الواحد مع مراعاة قدرات والصعوبات التي تواجه التلاميذ ومن بينها صعوبات التعلم والتي تضم صعوبات الكتابة.

وتشكل عسر الكتابة أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمي أن لم تكن المحور الأهم والأساسي فيها، حيث يرى العديد من الباحثين أن عسر الكتابة تمثل السبب الرئيسي في الفشل الدراسي، فهي تؤثر على صورة الذات لدى التلميذ وتقوده إلى العديد من أنماط السلوك اللاتوافقي .

وتظهر هذه الصعوبة بعد دخول الطفل إلى المدرسة الابتدائية، ويظهر ذلك في امكانية الطفل المحدودة في الكتابة والتعبير، حيث تظهر هذه الصعوبة في الطفل على شكل حذف الحروف أو إبدالها، مما ينعكس سلباً على المستوى الأكاديمي للتلميذ وكذلك على المستوى الشخصي له . حيث تأتي هذه الدراسة لمعرفة مستوى الذكاءات المتعددة للعاديين ولذوي صعوبات الكتابة، لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

وقد تكونت الدراسة من جانبين الجانب النظري والجانب التطبيقي، حيث يهدف الجانب النظري إلى نظرة عامة وشاملة حول موضوع الدراسة وفق متغيرات البحث وقد احتوى على خمسة فصول.

الفصل الأول: يضم إشكالية الدراسة وفرضياتها، بالإضافة إلى الأهمية والأهداف والمفاهيم الإجرائية لمتغيرات الدراسة والدراسات السابقة والتعقيب عليها.

الفصل الثاني: قد تطرقنا فيه إلى الذكاءات المتعددة.

الفصل الثالث: احتوى على صعوبات الكتابة.

الفصل الرابع: فقد احتوى على إجراءات منهجية الدراسة الميدانية، وقد تضمن على الدراسة الاستطلاعية و العينة وخطوات الدراسة وأدواتها .

الفصل الخامس: فقد قسم إلى جزئين، الجزء الأول خصص إلى عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية، أما الجزء الثاني خصص إلى نتائج الدراسة الحالية. وختمنا الدراسة بتقديم خلاصة عامة تتضمن استنتاج عام للدراسة.

الجانِب النظري

الفصل الأول: الإشكالية واعتباراتها

1. إشكالية الدراسة
2. فرضيات الدراسة
3. أهمية الدراسة
4. أهداف الدراسة
5. التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة
6. الدراسات السابقة والتعقيب عليها

1. إشكالية الدراسة

الإشكالية :

يمثل الذكاء أحد أهم مظاهر الحياة العقلية السلوكية حيث يعرف الذكاء على أنه: قدرة عامة، تضم التفكير، التخطيط، حل المشكلات، التفكير المجرد، فهم الأفكار المعقدة، التعلم السريع والتعلم من الخبرات، حيث تمثل دراسة الذكاء وطرق قياسه أحد الموضوعات الرئيسية في علم النفس، خاصة مع توسع حركة القياس النفسي التي ساهمت في تطور علم النفس وانتقاله من الكيف إلى الكم و دفعت علماء النفس إلى السعي لتكميم الخصائص النفسية المختلفة من ذكاء واتجاهات وغيرها من الخصائص المؤثرة على السلوك البشري بهدف تفسير الظواهر وفهمه. (ياسين، 2017، ص1)

وظلت الممارسة التربوية مقيدة حتى الآن بنظرة ضيقة للذكاء حيث أنها تعتبر ذكاء المتعلم عبارة عن قدرة واحدة موحدة يمكن تلخيصها أو التعبير عنها من خلال رقم معين يطلق عليه معامل الذكاء، كما أن هذه النظرة التقليدية للذكاء ظلت محدودة من حيث القدرات العقلية التي يتم قياسها أو الاعتماد عليها في تحديد مستوى الذكاء الذي يتوفر عليه الطفل وهي اللغة و الرياضيات وهما المجالان اللذان يطغيان على البرامج المدرسية، حيث أنه من الصعوبة يمكن أن يتم المتعلمون الضعفاء لغويا أو رياضيا مسيرتهم التعليمية في النظام المدرسي. (رندة، 2011 ، ص7)

ومن هذا المبدأ ظهرت في الآونة الأخيرة العديد من الدراسات و النظريات التي تثبت تعدد مهارات الذكاء والتي تدعو الأنظمة المدرسية الحديثة إلى مراجعة تعاملها مع المتعلمين وذلك بمراعاة القدرات المختلفة لديه وعدم التركيز فقط على المهارات اللغوية والرياضية ولعل من أهم هذه النظريات نظرية الذكاءات المتعددة . وقامت رنده محمود الشيخ سنة(2011) بدراسة أنماط الذكاءات لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي والتي أظهرت في معظمها تباين الذكاءات المتعددة عند تلاميذ المرحلة الأساسية، وكذلك دراسة لوريا سنة (2005) أظهرت

وجود فروق كبيرة بين الذكور الإناث و لصالح الذكور في الذكاء المنطقي الرياضي في حين لم تظهر الفروق بين الجنسين في الذكاءات الأخرى.

وقد أحدثت هذه النظرية منذ ظهورها ثورة في مجال الممارسة التربوية و التعليمية ، فقد شكلت تحديا للمفهوم التقليدي للذكاء الذي يعترف فقط بشكل واحد من أشكال الذكاء ، ويستخدم أسلوبا واحدا في التعليم الأمر الذي يؤدي إلى حرمان أغلب المتعلمين فرص التعلم وفق طريقتهم وأسلوبهم الخاص، و لا يراعي فروقهم والصعوبات التي تواجههم ومن بينها صعوبة الكتابة التي تشكل واحدة من بين الصعوبات الأكاديمية التي ترتبط أيضا بصعوبات مختلفة، في التوافق الحركي والبصري والصعوبات الخاصة باللغة . وتتطلب الكتابة نسبيا تطورا أعلى في مستوى القدرات الحركية والعقلية . والصعوبة في الكتابة، تنطلق من كونها تتطلب مستوى أعلى من التجريد، والقدرة على التصور والتوافق الحركي لكون الحرف المكتوب أو الكلمة المكتوبة، تمثل رموزا اتفاقية في أي لغة من اللغات. فالكتابة مهارة متعلمة يمكن إكسابها للتلاميذ ، كنشاط ذهني يقوم على التفكير وهي كأي عملية معرفية تتطلب أعمال التفكير وتحتاج إلى جهد كبير، وتتميز اللغة المكتوبة بأنها صيغة على درجة عالية من التعقيد ؛ وذلك لأنها تتضمن التعبير الكتابي والتهجئة ، والكتابة اليدوية، وهذه المحاور تتكامل مع بعضها لتشكل المهارة الكلية للكتابة. كما قام باج وجراهم (2002) بدراسة أثر تحديد الهدف باستخدام إستراتيجية على الأداء الكتابي وفاعلية الذات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والكتابة والتي توصلت إلى النتائج التالية: وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة لصالح المجموعتين التجريبيتين بالنسبة لعدد الكلمات وجودة كتابة مقال.

انطلاقا مما سبق وفي ظل أهمية هذا الموضوع سنقوم بدراسة مستوى الذكاءات المتعددة لدى العاديين وذوي صعوبات الكتابة ومما سبق نطرح التساؤل الرئيسي التالي :

- ما مستوى الذكاءات المتعددة لدى العاديين وذوي صعوبات الكتابة؟

ومنها تتفرع التساؤلات التالية :

- ما مستوى الذكاءات المتعددة لدى العاديين؟
- ما مستوى الذكاءات المتعددة لدى ذوي صعوبة الكتابة؟

2. فرضيات الدراسة

الفرضية العامة:

- هناك فرق بين مستوى الذكاءات المتعددة لدى العاديين وعند ذوي صعوبات الكتابة.

الفرضيات الفرعية:

- مستوى الذكاءات المتعددة مرتفع لدى العاديين .
- مستوى الذكاءات المتعددة منخفض لدى ذوي صعوبات التعلم .

3. أهمية الدراسة

لأهمية النظرية :

- معرفة الفروق بين العاديين وذوي صعوبات التعلم في مستوى الذكاءات المتعددة .
- مساعدة ذوي صعوبات التعلم في تطوير ذكاءاتهم وقدراتهم العقلية.

الأهمية التطبيقية :

- يعتمدها المختصون كمرجع والاستعانة بها لتكييف برنامج خاص لذوي صعوبات التعلم لتطوير ذكاءاتهم.

4. أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى :

- التعرف على مستوى الذكاءات المتعددة لدى عينة من تلاميذ وتلميذات من مرحلة التعليم الابتدائي سنة رابعة ابتدائي.
- التعرف على الفروق بين العاديين وصعوبات الكتابة.
- تثمين المكتبة بمرجع على ما يحول هذا الموضوع.

5. التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة

الذكاءات المتعددة : هو تقدير تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي لذوي صعوبات التعلم والعاديين لقدراتهم الذهنية في الجانب (اللفظي، المنطقي، ، الموسيقي، الاجتماعي، الشخصي، المكاني، البدني) وذلك من خلال استجاباتهم على الفقرات المكونة لأنواع الذكاءات السبعة وفق مقياس الذكاءات المتعددة لماكنزي .

صعوبات الكتابة:

هي اضطراب أو عسر يواجه التلميذ في إعادة صياغة أو بناء الرموز و الأشكال المرئية أو المنطوقة والتي تعبر عن المؤشرات التالية : حذف كلمة ،إضافة أو حذف أو إبدال حرف، أو انحراف عن سطر الكتابةالخ.

تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي :

هم التلاميذ الذين أتموا سن تسعة أو عشرة سنوات من عمرهم والذين وصلوا مرحلة الرابعة من التعليم الابتدائي.

تلاميذ ذوي صعوبات الكتابة "عسيري الكتابة" :

6. الدراسات السابقة

أولا : دراسات حول الذكاءات المتعددة :

• الدراسات العربية :

- دراسة حاكم أم الجيلاني (2017)

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في معالجة صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ ثالثة ابتدائي و التي تكونت من(60) تم توزيعهم بطريقة عشوائية إلى مجموعتين تجريبية عدد أفرادها 30 تلميذا و

ضابطة عدد أفرادها (30) تلميذا. وأظهرت نتائج الدراسة أن أهم صعوبات تعلم الرياضيات توجد بنسب متفاوتة لدى أفراد العينة، حيث احتلت صعوبة حل المسائل (الجمع مع الاحتفاظ و الطرح مع الاستلاف) المرتبة الأولى و أن بعد الذكاء الاجتماعي حصل على المرتبة الأولى على باقي الذكاءات الأخرى إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات الذين درسوا بواسطة برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة و التلاميذ الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية على التحصيل البعدي المباشر لدى تلاميذ الثالثة ابتدائي و لصالح المجموعة التجريبية، و يدل ذلك على فعالية البرنامج المقترح ، وأوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على استخدام برامج واستراتيجيات قائمة على الذكاءات المتعددة.

- دراسة إيمان عبد الله تايه (2016):

هدفت الدراسة للتعرف على فاعلية استخدام برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في اكتساب طالبات الصف التاسع الأساسي للمفاهيم الفقهية و التفكير الاستنباطي و لتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية مكونة من (54) طالبا، و تم توزيعهن على مجموعتين تجريبية وضابطة. و التحليل الإحصائي توصلت الدراسة إلى نتائج مفادها وجود فروق دالة إحصائية في اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية و الضابطة في اختبار التفكير الاستنباطي لصالح المجموعة التجريبية. وخلصت الدراسة إلى جملة من التوصيات التي تؤكد أهمية نظرية الذكاءات المتعددة و ضرورة تطبيقها في الميدان التربوي.

- دراسة عزو (2003):

أما دراسة عزو سنة (2003) هدفت إلى معرفة مستويات الذكاء المتعدد لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي بغزة وعلاقتها بالرياضيات وميول الطلبة نحوها ، فتوصلت النتائج إلى أن عينة من الدراسة تمتلك الذكاء المتعدد بدرجات مختلفة بالنسبة لمرحلة التعليم

الأساسي بغزة، ففي هذه المرحلة تفوق الذكاء المنطقي الرياضي و الذكاء الجسمي الحركي عند الذكور وعند البنات توجد علاقة موجبة بين الذكاء المنطقي الرياضي و التحصيل في الرياضيات وأيضا علاقة موجبة بين الذكاء المنطقي الرياضي و التحصيل في الرياضيات و أيضا علاقة موجبة بين الذكاء المنطقي الرياضي و الميل لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بغزة.

2-2 الدراسات الأجنبية :

- دراسة عفانة والخز نادر(2014) بعنوان مستويات الذكاءات المتعددة وعلاقتها بالتحصيل في الرياضيات لدى طلبة التعليم الأساسي:

هدفت دراسة إلى مستويات الذكاءات المتعددة لدى طلبة التعليم الأساسي بغزة وعلاقتها بالتحصيل في الرياضيات والميول نحوها. وقد تكونت عينة الدراسة من(1387) طالب وطالبة من طلبة الصف الأول إلى العاشر الأساسي، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي. وأظهرت نتائج الدراسة أن عينة الدراسة تمتلك الذكاء المتعدد بدرجات متفاوتة، واتضح اتفاقا في ترتيب الذكاء الموسيقي، والضمن الشخصي، والبين الشخصي عند الذكور والإناث، وتفوق الذكور في المنطقي والذكاء الجسمي، في حين تفوقت الإناث في الذكاء اللفظي والذكاء المكاني، كما تبين وجود علاقة موجبة بين الذكاء المنطقي والتحصيل في الرياضيات، وبين الذكاء المنطقي والميل نحو الرياضيات.

- دراسة كل من هوبر، نيوويل(1999):

فقد سعت إلى تحسين مستوى التحصيل الدراسي في القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصفوف الدنيا في المرحلة الابتدائية من خلال برنامج اعتمدت استراتيجيات التدريس فيه على نظرية الذكاءات المتعددة، وقد توصلت النتائج لوجود فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي، والبعدي لصالح القياس البعدي بما يعني أن مستوى التحصيل الدراسي في القراءة والكتابة قد تحسن لدى أفراد العينة بعد تعرضهم لأنشطة هذا البرنامج مما يبين أن طرق التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة تتماشى مع الفروق الفردية في الذكاءات

المختلفة للتلاميذ حيث يستطيع كل تلميذ الاستفادة من الأنشطة التعليمية التي تتوافق مع الذكاء المرتفع لديه.

- دراسة لوي وزملاؤه (2001) :

وهدفت الدراسة إلى معرفة مدى فعالية الأنشطة وأساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى عينة من الأطفال في عمر ما قبل المدرسة وأيضاً أطفال الصفين الأول والرابع الابتدائي والتي ترجع إما لصعوبات تعلم أو لمشكلات صحية، واستخدمت الأدوات التالية: عدة استراتيجيات تعليمية قائمة كلها على نظرية الذكاءات المتعددة، وكشفت نتائج القياس البعدي عن وجود تحسن كبير لدى جميع أفراد العينة في 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.

ثانياً: دراسات حول صعوبات الكتابة :

- الدراسات العربية

- دراسة آمال هاشم وسارة شريط (2017):

هدفت الدراسة الحالية إلى كشف والتعرف على الوظائف التنفيذية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي لذوي صعوبات الكتابة من خلال رأي الأولياء وكذلك المعلمين تم إجراء الدراسة على عينة من ولاية الوادي قوامها (60) تلميذاً من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من ذوي صعوبات الكتابة أعمارهم (11) سنة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبيان

خاص للمعلم واستبيان خاص بالولي. أما عن أساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسة فهي: المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الوظائف التنفيذية لذوي صعوبات الكتابة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الوظائف التنفيذية لذوي صعوبات الكتابة من وجهة نظر الأولياء تبعاً لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الوظائف التنفيذية لذوي صعوبات الكتابة.
- دراسة ابتسام بسكري وآخرون (2017) :
أجرت ابتسام دراسة بعنوان "عسر القراءة وعلاقتها بعسر الكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم" حيث تكونت عينة الدراسة من (70) تلميذ منهم (45) تلميذ و(25) تلميذة من ذوي صعوبات التعلم في القراءة والكتابة واستخدمت الطالبة أداة واحدة لجمع البيانات إلا وهي: تقديرات المعلمين وتوصلت الدراسة إلى أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين عسر القراءة والكتابة.
- دراسة صلاح عميرة علي (2002) :
هدفت الدراسة إلى تشخيص صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية وتصميم برنامج علاجي لها وتكونت عينة الدراسة من (120) تلميذ وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم واستخدمت الدراسة الأدوات التالية:
- اختبار مصفوفات رافن، اختبار تشخيصي في صعوبات القراءة والكتابة، واختبارات تحصيلية في القراءة والكتابة.
- وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين الضابطة في القراءة والكتابة لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة هويدا حنفي رضوان (1992):

بعنوان برنامج لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات لدى الصف الرابع من التعليم الأساسي فقد تضمنت عينة الدراسة من 30 طفلا من ذوي صعوبات التعلم، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين أحدهما ضابطة والأخرى تجريبية وتم تطبيق البرنامج على 82 ساعة بواقع 45 دقيقة لكل جلسة ، توصلت الدراسة على ما يلي: أن هناك صعوبات تعلم شائعة لدى عينة الدراسة، ومنها صعوبة الكتابة وتتمثل في صعوبات التمييز أثناء الكتابة وصعوبة كتابة الحروف المد والتتوين، والخلط بينه وبين حرف النون كما توصلت الدراسة على وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس لصالح المجموعة التجريبية .

الدراسات الأجنبية :

- دراسة ديكوسكي (1996) :

هدفت الدراسة إلى الكشف عن اثر التدريب على المهارات اليدوية في علاج صعوبات تعلم الكتابة وتكونت عينة الدراسة من (10) تلاميذ من المرحلة الابتدائية، واستخدمت الدراسة أنشطة بصرية حركي، لتنمية القدرات الميكانيكية لدى أفراد العينة، كما تضمنت أنشطة البرامج المستخدمة لجهاز الكمبيوتر، لتنمية التتبع البعدي، الإغلاق، التتابع، التكامل المكاني، ومن أهم النتائج التي توصل إليها : أن 80 بالمئة من أفراد العينة أظهروا تحسنا دالا في مهارات التكامل البعدي الحركي، كما أشارت نتائج تقارير المدرسين والآباء إلى تحسن دال في القدرات الكتابية للأطفال.

- دراسة ستين (1990)

التي كان الهدف منها البحث عن الطرق والأدوات التي يفضلها المعلمين لتعليم فن الخط والتهجئة لذوي صعوبات التعلم وقد أشارت النتائج إلى أن الطرق التي يفضلها المعلم

في تعليم الخط يكون بالتتابع باستخدام النسخ، واستخدام الأوراق المخطوطة الملونة والطباشير الملون.

- دراسة هاريس وآخرون

هدفت الدراسة إلى تحديد مدى انتشار صعوبات التعلم وتعريف صعوبات التعلم الأكاديمية وتكونت عينة الدراسة من (21) تلميذا من ذوي صعوبات التعلم وأشارت النتائج إلى أن ارتفاع صعوبات التهجى (71%)، وأظهرت النتائج أن حوالي (62%) من التلاميذ لديهم صعوبات في تعلم الكتابة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

أشارت معظم الدراسات السابقة إلى فعالية استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في زيادة تحصيل التلاميذ مقارنة بالطرق التقليدية الأخرى. كما أشارت إلى الآليات الواجب إتباعها حتى تؤدي الاستراتيجيات نتائجها المنشودة.

حيث تشابهت هذه الدراسات مع دراستنا من حيث الذكاءات المتعددة كدراسة: حاكم ام الجيلاني (2017) والتي هدفت إلى معرفة اثر برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في معالجة صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ الثالثة ابتدائي، ودراسة عزو (2003) والتي هدفت إلى معرفة مستويات الذكاءات المتعددة لدى طلبة تعليم الأساسي وعلاقتها بالرياضيات، واختلفت هاتين الدراستين من حيث البرامج التعليمية، والتحصيل الدراسي.

وأما دراسة إيمان عبد الله تايه (2016) فاتفقت مع الدراسة الحالية من حيث الذكاءات المتعددة واختلفت معها من حيث استخدامها برنامج .

وأما كل من هوبرد، نيوويل (1999) فتشابهت مع دراستنا من حيث الذكاءات المتعددة فدراسة هوبرد، نيوويل اعتمدت على برنامج استراتيجيات التدريس فيه على نظرية الذكاءات المتعددة حيث سعت الى تحسين مستوى التحصيل الدراسي في القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصفوف الدنيا في المرحلة الابتدائية، و وافقت دراسة عفانة والخزندار (2004) من حيث

مستويات الذكاءات المتعددة، والتي هدفت إلى معرفة مستويات الذكاءات المتعددة لدى طلبة التعليم الأساسي وعلاقتها بالتحصيل في الرياضيات وقد استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لمعرفة نتائج الدراسة، فاختلفت هاتين الدراستين مع الدراسة الحالية من حيث البرامج والمنهج.

واتفقت دراسة لوي وزملائه (2001) من حيث الذكاءات المتعددة وصعوبات تعلم الكتابة .

واهتمت بعض الدراسات بالذكاءات المتعددة و علاقتها بصعوبات التعلم كالرياضيات والقراءة وتعذر عليها وجود دراسة تدرس الذكاءات المتعددة وصعوبة الكتابة. وقد استفادت دراستنا من الدراسات السابقة في الجانب النظري في بناء خطة الدراسة.

الفصل الثاني: الذكاءات المتعددة

- تمهيد

1- مفهوم الذكاء

2- الفرق بين النظرية القديمة والحديثة للذكاء

3- التطور التاريخي لنظرية الذكاءات المتعددة

4- مفهوم الذكاءات المتعددة

5- أنواع الذكاءات المتعددة

6- مبادئ الذكاءات المتعددة

7- أهمية الذكاءات المتعددة

8- مقياس وتقويم الذكاءات المتعددة

- الخلاصة

تمهيد :

إن مجال الذكاء مجال حديث نسبيا ولقد ساد قديما أن هناك نوع واحد للذكاء وهو الذكاء العام، مما دفع العلماء يبحثون في كيفية الكشف عن الذكاءات الأخرى، وتعتبر الذكاءات المتعددة إحدى القدرات العقلية لأنها تلعب دورا أساسيا في مساعدة الأطفال على تلبية حاجياتهم وتنمية قدراتهم واكتشاف مواهبهم و إتاحة فرص لإمكانيات الأطفال للتعبير عن رأيهم.

1. مفهوم الذكاء :عرف جاردنر الذكاء في النقاط التالية :

- هو القدرة على حل المشكلات كواحدة من المواجهات في الحياة الواقعية.
- هو القدرة على توليد حلول جديدة للمشكلات.
- هو القدرة على صنع شيء ما، أو السعي النافع الذي يكون له قيمة داخل ثقافة واحدة .
(محمد سالم ،2000، ص142)
- كما وجدت تعاريف أخرى وهي :
- تعريف وكسلر: الذكاء هو القدرة التفكير العاقل و السلوك الهادف ذي التأثير الفعال في البيئة.
- تعريف ديف كهلر: القدرة على إدراك العالقات عن طريق الاستبصار و التوافق العقلي في المواقف الجديدة التي تقابل الفرد في حياته.
- تعريف تيرمان :القدرة على القيام بالتفكير المجرد، فالذكاء هو نشاط عقلي يتميز بالقدرة و الاستدلال و الحكم السليم في مواقف مختلفة وجديدة نسبيا و في زمن معين.
(غباري، ثائر، 2008، ص 32، 37)
- تعريف بينيه: هو الميل أو القدرة على اتخاذ وجهة محددة والحفاظ عليها والاستمرار فيها والقدرة على التكيف، من أجل الوصول إلى الهدف المطلوب والقدرة على النقد الذاتي.

2. الفرق بين النظرية التقليدية و النظرية الحديثة (الذكاءات المتعددة) :

الجدول الموالي يحدد الفروق بين النظرية التقليدية للذكاء والنظرية الحديثة للذكاءات المتعددة في مفهوم الذكاء :

الجدول رقم (01) : يحدد الفروق بين النظرية التقليدية للذكاء والنظرية الحديثة للذكاءات المتعددة في مفهوم الذكاء :

الرقم	وجهة النظر التقليدية لمفهوم الذكاء	وجهة النظر الحديثة (نظرية الذكاءات المتعددة)
01	يمكن قياس الذكاء من خلال اختبارات الأسئلة و الإجابات القصيرة ، مثل مقياس "ستانفورد بينيه " الصورة الرابعة ، ومقياس "وكسلر" لذكاء الأطفال . أنها تقيس فقط المهارات الروتينية للتذكر وقدرة الفرد على أدائها من خلال اختبارات الأسئلة و الإجابات القصيرة	تقييم الذكاءات المتعددة للأفراد من خلال أنماط ونماذج التعلم حل المشكلات ، التي تقيس الفهم العميق، أو التعمق في الاستيعاب أو نواحي التميز المتداخلة لدى الفرد .
02	يولد الإنسان ولديه نسبة ذكاء ثابتة .	الإنسان لديه كل أنواع الذكاءات ، ولكن كل إنسان لديه "بروفيل" ومجموعة فريدة تعبر عنه .
03	مستوى الذكاء لا يتغير عبر سنوات الحياة .	يمكن تحسين كل أنواع الذكاءات وتنميتها، وهناك بعض الأشخاص يكونون متميزين في نوع واحد من أنواع الذكاءات عن الآخرين من إقرانهم .
04	يتكون الذكاء من قدرات لغوية ومنطقية	هناك أنماط أو نماذج عديدة للذكاء، والتي تعكس طرق مختلفة للتفاعل مع العالم .

05	في الممارسة التقليدية ،يقوم المعلمون بشرح وتدرّيس وتعليم نفس المادة الدراسية لجميع التلاميذ .	يهتم المعلمون بفردية المتعلم ، وجوانب القوة والضعف لديه بمفرده ، و التركيز على تنميتها .
06	يقوم المعلمون بتدرّيس موضوع أو مادة دراسية .	يقوم المعلمون بتصميم أنشطة أو أنماط أو بناءات للتعلم، تدور حول قضية ما او سؤال ما ،وربط موضوعات بعضها ببعض . كما يقوم المعلمون بتطوير استراتيجيات التي تسمح للتلاميذ بعرض تجارب او أنماط فريدة ذات قيمة لهم و لمجتمعهم .

(جاري،2021،ص 54-55)

3. التطور التاريخي لنظريات الذكاءات المتعددة :

كانت نظرة علماء النفس الأوائل بما فيهم (الفريد بينيه) تقوم علي افتراض أن الذكاء أحادي الأصل أو عامل أحادي عام (G) وهذا الذكاء يمثل أحد الأبعاد المميزة للشخصية والتي تتضح مع النمو الفردي وقد حدد بينيه الذكاء بوصفه :

- القدرة علي التكيف المباشر للمواقف الجديدة.

-القدرة علي التوجيه المباشر للفكر أو القدرة علي اتخاذ موقف وذلك بعد ملاحظته.

- القدرة علي نقد وتقويم الذات .

(الزيات 1995 ، ص127)

ثم جاء سبيرمان باقتراحه بوجود عامل عام للذكاء عام (1904) أيضا للارتباطات الموجبة العالية لاختبارات القدرات العقلية المختلفة فيما بينها، والتي تعكسها، بالإضافة إلي العوامل النوعية الخاصة، ودرجة المفحوص علي الدرجة العامة للاختبار، أو ما يسمى (IQ) ، ولكنه أشار أيضا إلى عامل خاص (S) يعكس قدرة خاصة يحملها ذلك الاختبار.

(عثمان 2002 ،ص 8)

ثم ظهرت أولى الأفكار التي نظرت إلى النشاط العقلي من تطور العوامل المتعددة علي يد ثورنديك (1921) والذي نظر إلى الذكاء بوصفه عددا من القدرات الخاصة التي تميز السلوك الذكي وقد وصف القدرات المكونة للنشاط العقلي كما يلي :

- القدرة الميكانيكية وتختص بمعالجة الحركات الميكانيكية.

- القدرة علي التجريد وتختص بالأفكار والرموز.

- القدرة علي التكيف الاجتماعي وتختص بالتعامل مع الناس والتأثير فيهم وفي عام (1938) خرجتستون باتجاه معارض تماما لما نادي به سبيرمان حول طبيعة الذكاء فمن خلال مجموعة الاختبارات التي طبقها لم يتوصل إلي عامل عام وأعتقد بوجود عدد من العوامل أطلق عليها القدرات العقلية الأولية، وأن السلوك الذكي يعد نتيجة لهذه القدرات العقلية الأولية التي تختص كل منها بوظيفة عقلية معينة، ومن ثم يمكن قياس الذكاء من خلال عينات من أداء الفرد في كل من الحالات التالية :

- عامل لفظي، عامل عددي، عامل مكاني، عامل طلاقة الكلمات، عامل الست الذاكرة، عامل الاستدلال. (الزيات 1995، ص 132)

4. مفهوم الذكاءات المتعددة:

لقد عرف جاردنر نظرية الذكاءات المتعددة أنه يتكون من مجموعة قدرات الاستيعابية البيو نفسية الكامنة لمعالجة المعلومات والتي يمكن تنشيطها في البيئة ثقافية لحل المشكلات وتشكيل أو ابتكار نواتج ذات قيمة من المواقف الطبيعية في نطاق ثقافة واحدة على الأقل.

(رندة ، 2011، ص 32، 33)

❖ وقد عرف جاردنر نظرية الذكاءات المتعددة: بأنها نموذج يصف كيف يستخدم الأفراد ذكاءاتهم لحل مشكلة ما، وترتكز على العمليات يستعيبها العقل فيتناول محتوى الموقف ليصل إلى الحل. (كوجك، 1997، ص 345)

❖ هو إمكانية بيولوجية تعد نتائج للتفاعل بين العوامل التكوينية وعوامل البيئة ويختلف الناس في مقدار الذكاء الذين يولدون فيه كما يختلفون في طبيعته والكيفية التي ينمو بها ذكائهم

ذلك أن أعظم الناس يسلكون على وفق المزاج بين أنواع الذكاء لحل مختلف المشكلات التي تعترضهم في الحياة .
(إيمان، 2014، ص 21)

❖ ويوضح منوخووسن (2012) : أن الذكاءات المتعددة هي قدرة بيولوجية، يمكن التعبير عنها، في حين هي ناتج عن تفاعل بين عوامل تكوينية وعوامل بيئية.

❖ يرى جابر (2003) : أن الذكاءات المتعددة تعتبر من النظريات الحديثة في الذكاء قد جاءت هذه النظرية نتيجة لتطوير العديد من الدراسات والبحوث التي أخذت طابعا مغايرا لما كان سائدا ومتعارفا عليه بخصوص الذكاء واختباراته التقليدية، وملبية في الوقت ذاته الحاجات التعليمية الراهنة ومساعدة الفرد على اكتشاف نفسه والتعبير عن قدرته ومكوناته وتطلعاته المستقبلية ورسم خطط النجاح على مختلف الأصعدة وليس على الصعيد الأكاديمي فقط.
(الرشيدي ، 2014، ص 106)

5. أنواع الذكاءات :

5-1 الذكاء اللغوي (Intelligence Linguistic)

وهو القدرة على استخدام اللغة والكلمات بصورة فاعلة سواء أكان ذلك شفويا أو كتابيا وينطوي هذا الذكاء على المقدرة على التلاعب بتراكيب الجمل أو تراكيب اللغة والفونولوجيا (علم الأصوات الكلامية) وعلم دلالات الألفاظ أو معاني اللغة والأبعاد العملية أو الاستخدامات الواقعية للغة .
(الدرمكي، 2007 ، ص 112)

وتتضمن ذلك التحدث والتشبيهات والتورية ولزيادة هذا النوع من الذكاء يجب تشجيع العمل في مجموعات و التواصل في الأفكار، والطلب من الطلاب التعبير عن إجاباتهم بأشكال لغوية ورمزية.

ويظهر الذكاء اللغوي لدى الكتاب، والخطباء، والشعراء، والمعلمين، ذلك بحكم استعمالهم الدائم للغة، كما يظهر لدى كتاب الإدارة وأصحاب المهن الحرة و الفكاهيين والممثلين .

(السيد، 2003، ص 11-12)

5-2 الذكاء الشخصي (Intrapersonal Intelligence) :

يعرفه جاردنر (1983) أن هذا الذكاء يعتمد على عمليات محورية تمكن الأفراد من التمييز بين مشاعرهم وبناء نموذج عقلي لأنفسهم، حيث يعمل كمؤسسة مركزية للذكاءات تمكنهم من أن يعرفوا قدراتهم وكيفية استخدامها على نحو أفضل وهو معرفة الذات والقدرة على التصرف المتوائم مع هذه المعرفة، ويتضمن ذلك أن تكون لديك صورة دقيقة عن نفسك (جوانب القوة والقصور) والوعي بحالتك المزاجية، نواياك، دوافعك، رغباتك، قدرتك على الضبط الذاتي، الفهم الذاتي، الاحترام الذاتي.

ويعرفه مدثر سليم أحمد (2003) بأنه قدرة الشخص على تشكيل نموذج دقيق من نفسه واستعمال هذا النموذج بفاعلية في الحياة في مستوى أساسي ومعرفة مشاعر المتعة والألم .
(السيد، 2007، ص 3)

5-3 الذكاء الجسمي-الحركي (Bodily - Kinesthetic intelligence):

وهو القدرة على السيطرة على الحركات الجسمية، والتعامل مع الأشياء ببراعة، كما انه يفكر بجسمه عن طريق الحركات، ويمتلك القدرة العالية على التوازن والتآزر الحسي الحركي والتخصصات المناسبة لهذا النوع من الذكاء تتمثل في الرياضة، الرقص، التمثيل أو مهنة رجال الإطفاء.

المقدرة على استخدام القدرات العقلية لمفرد مرتبطة مع حركات الجسمية، والتعامل مع الأشياء بمهارة. هذا النوع من الذكاء يضد الفكرة السائدة بأن الأنشطة العقلية والأنشطة الحركية لا ترتبط بعضها البعض.
(المفتي، 2004، ص 146)

5-4 الذكاء المنطقي- الرياضي (Mathematical - Logical intelligence)

وهو القدرة على استخدام المنطق والأرقام للربط بين المعلومات، ويتميز بالفضول من حوله، والإكثار من الأسئلة، والقدرة على استعمال الحاسوب، وأما المهن والتخصصات المناسبة هي: العلوم، الهندسة، برمجة الحاسوب، البحث العلمي، المحاسبة، الرياضيات، هندسة الحاسوب.
(إيناس، 2018، ص 32)

5-5 الذكاء الموسيقي الإيقاعي (Intelligence Musical):

وهو القدرة على تذوق الموسيقى وإنتاجها والقدرة على إدراك وتمييز وتحويل والتعبير عن الأشكال الموسيقية ويتضمن هذا حساسية تجاه الإيقاع ودرجة الصوت أو اللحن أو لون النغمة لقطعة موسيقية. (الدرمكي، 2007، ص113)

ونجد هذا الذكاء عند المتعلمين الذين يستطيعون تذكر الألحان والشعر على المقامات والإيقاعات وهذا النوع من المتعلمين يحبون الاستماع إلى الموسيقى، وعندهم إحساس كبير بالأصوات المحيطة بهم.

وهؤلاء الناس يتصفون بالذكاء الموسيقي يتعلمون بشكل أفضل من خلال الأصوات، والاستماع إلى أصوات الأغاني، والإيقاعات، ومسجلات الفيديو، التي تستحوذ على مشاعرهم الموسيقية، وأشكال أخرى في التعبير السمعي. (السيد، 2003، ص14، 15)

5-6 الذكاء المكاني - البصري:

هو القدرة على إدراك العالم البصري المكاني، وأن يؤدي أو يقوم بتحويلات معتمدا على تلك الإدراكات، كما هو عند مصمم الديكورات الداخلية، والمهندس المعماري و الفنان أو المخترع، وهذا الذكاء يتضمن و يتطلب الحساسية من اللون والخط، والشكل والطبيعة، والمجال أو المساحة والعلاقات التي توجد بين هذه العناصر ويضم القدرة على التصوير البصري، وان يمثل الفرد ويصور بيانيا الأفكار البصرية أو المكانية، وان يوجد نفسه على نحو مناسب في مصفوفة بصرية .

5-7 الذكاء الاجتماعي :

هو القدرة على الإدراك أمزجة الآخرين و مقاصدهم ودوافعهم ومشاعرهم والتمييز بينها، يضم الحساسية لتعبيرات الوجه ، ونبرة الصوت و الإيماءات والقدرة على التمييز بين مختلف أنواع الشخصيات والتأثير فيهم وإقناعهم بفكرة معينة، وكذا القدرة على التعامل معهم بفاعلية (حسين، 2005، ص 62)

6. مبادئ الذكاءات المتعددة :

تقوم نظرية الذكاءات المتعددة على مجموعة من مبادئ أهمها :

- الذكاء ليس نوع واحد بل ذكاءات متعددة ومتنوعة .
- تعمل الذكاءات بشكل مستقل وتتفاوت مستوياتها داخل الفرد الواحد.
- تختلف أنواع الذكاء في النمو والتطور إن كان على الصعيد الداخلي للفرد، أو الصعيد البيئي فيما بين الأفراد.
- أنواع الذكاءات لها حيوية وديناميكية.
- يمكن التعرف على أنواع الذكاءات وتمييزها ووصفها وتعريفها.
- يمكن تنمية الذكاءات المتنوعة والارتقاء بمستوياتها إذا توفر الدافع لدى الفرد وان التدريب والتشجيع المناسبين لتنميتها.
- إن مستوى الذكاء المتعدد يختلف من شخص لآخر، كما أن كل شخص يختص بمزيج أو توليفة منفردة من هذا الذكاءات وأن استعمال أحد الذكاء يمكن أن يسهم في تنمية نوع آخر .
- يمكن قياس القدرات العقلية المعرفية التي تقف وراء كل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة وتقسيمها، وكذلك المهارات والقدرات الفرعية الخاصة بأنواع الذكاءات المتعددة .

(عادل، 2013 ، ص197)

7. أهمية الذكاءات المتعددة :

تعتبر هذه النظرية من النظريات التي لها دورا كبيرا من الجانب التربوي، حيث أنها ركزت على الأمور أغفلت عنها النظريات الأخرى، فقد تم إغفال الكثير من المواهب ودفنها بسبب الاعتماد على التقييم الفردي واختبارات الذكاء بعكس هذه النظرية التي تساعد كشف قدرات الفروق الفردية أهميتها تتمثل في الجوانب التالية:

- تحسين مستويات التحصيل لدى التلاميذ ورفع مستويات اهتماماتهم اتجاه المحتوى العلمي.
- فهم قدرات اهتمامات الطلاب.
- استخدام أدوات عادلة في القياس تركيز على القدرات.

- المطابقة بين حاجات المجتمع هذه الاهتمامات.
- مرونة حرية التدريس للطلبة (كاختبار الطلبة للطريقة التي تناسبهم للدراسة).
- تساعد هذه النظرية على أن يوجه كل فرد للوظيفة التي تناسبه و تلاؤم مع قدراته و التي يتوقع أن ينجح فيها، فإذا استخدم نوع الذكاء المناسب وبشكل جيد قد يساعد ذلك على حل الكثير من المشاكل. (عفانة والخزندار، 2003، ص71)
- تتلاءم نظرية الذكاءات المتعددة ملائمة جيدة لتنمية استراتيجيات التدريس في برامج التربية الانفرادية التي تعد كجزء من تسكين التلميذ في التربية الخاصة.
- تستطيع الذكاءات المتعددة على وجه الخصوص وتساعد المتمدرسين على تحديد وتمييز نواحي قوة التلميذ في التربية الخاصة. (جابر، 2003، ص172)

8. مقياس والتقويم في نظرية الذكاءات المتعددة :

تقترح نظرية الذكاءات المتعددة إجراء إعادة هيكلة أساسية للطريقة التي يقوم بها المربون ومدى التقدم في التعلم طلابهم، وتطرح لهذا الأمر نظاما يكون أقل اعتمادا على الاختبارات الرسمية المقننة أو المشار إليها بالاختبارات المعيارية المرجع، في الوقت ذاته أكثر اعتمادا على مقاييس حقيقية مشار إليها بالاختبارات محكية المرجع أو المقاييس المرحلية أي التي تقابل بين أداء الطالب الحالي وأدائه السابق.

تتوافق فلسفة التقويم وفق نظرية الذكاءات المتعددة توافقا كبيرا مع نظريات عدد كبير من الباحثين التربويين، الذين طرحوا السنوات الأخيرة أن قياسات التقويم الحقيقية تتجه نحو فهم التلاميذ للمادة أكثر بكثير من اختبار الخيار المتعددة أو إملاء الفراغ وبصور خاصة، تتيح القياسات الحقيقية للتلاميذ أن يعرضوا ما تعلموه في السياق بعبارة أخرى في وضع يطابق البيئة التي ينتظر أن يظهروا فيها ذلك التعلم في الحياة الواقعية، أما القياسات المقننة فهي دائما تقيم التلاميذ في أوضاع مصطنعة وبعيدة عن العالم الحقيقي، وتؤكد نظرية الذكاءات المتعددة أنه يمكن تعليم أي هدف تدريسي بثمانية طرق مختلفة على الأقل وضمنا يمكن أيضا تقويم أي موضوع بثمانية طرق مختلفة على الأقل.

إذ استخدمنا سياق طرق الثمانية في التقويم يمكن تقويم التلاميذ في أي عدد من الطرق:
أ- يمكن تعريف التلاميذ لمهام الأداء الثمانية في محاولة الاكتشاف المجال الذي حققوا فيه أكبر نجاح.

ب- يمكن أن يكلف التلاميذ بمهمة أداء قائمة على فهم المعلم لذكائاته الأكثر تطوراً.

ت- يمكن للتلاميذ أنفسهم أن يختاروا الطريقة التي يرغبون أن يقوموا بها.

(جاري، 2021 ، ص57)

الخلاصة :

وفي الأخير تشير نظرية الذكاءات المتعددة إلى أن شخص لديه قدرات في الذكاءات، بالطبع توظف الذكاءات معا في طرق فريدة شخص فبعض الناس يظهرون مستويات عالية جدا للعمل بكل أو بأغلب هذه الذكاءات ، بينما يظهر أناس آخرون ضعفاً في كل أو معظم الأشكال الأولية من الذكاءات، ومعظم الناس يقع في وسط ما بين هذين القطبين كبير في بعض الذكاءات، تفوق معتدل في الأخرى، ومختلف نسبياً في البقية.
وذكر (حسين، 2003، ص18) أن شخص لديه خليط فريد لمجموعة ذكاءات نشيطة ومتنوعة.

الفصل الثاني : صعوبات الكتابة

أولا : الكتابة

- 1- تعريف الكتابة
- 2- طبيعة عملية الكتابة
- 3-مراحل عملية الكتابة
- 4- متطلبات عملية الكتابة
- 5-أهداف تدريس الكتابة في المدرسة الابتدائية

ثانيا: صعوبة الكتابة

- 1- تعريف صعوبة الكتابة
 - 2- أسباب وعوامل صعوبة الكتابة
 - 3- أنواع صعوبة الكتابة
 - 4- مظاهر صعوبة الكتابة
 - 5-تقييم وتشخيص صعوبة الكتابة
 - 6- طرق علاج صعوبة الكتابة
- خلاصة

تمهيد:

يواجه العديد من الأطفال في مراحل تعلمهما لأولى صعوبات متنوعة منها صعوبة الكتابة، حيث يعجزون عن نقل الأحرف والكلمات نقلا صحيحا، كما تكون كتابتهم سيئة و غير مفهومة.

أولا : الكتابة

1. تعريف الكتابة

– لغة : Orthography

الطريقة التي تسمح لنا بتحويل اللغة الشفوية إلى رموز كتابية وأصل الكلمة إغريقي وتتألف من مقطعين Ortho وتعني تصحيح وتقويم، graphy ويعني رسم الشكل أو بالأحرى الكتابة، وبالتالي عندما يتعلم الطفل تهجئة الكلمات فإن ذلك يساعده على اكتساب الكتابة الصحيحة لها.

(خدو وقطيب، 2018، ص13)

اصطلاحا:

الكتابة هي مهارة متعلمة يمكن إكسابها للتلاميذ كنشاط ذهني يقوم على التفكير وهي كأية عملية معرفية تتطلب إعمال التفكير والعمل بين الأمام والخلف في الكتابة. وتجمع نظريات الكتابة على أن هناك ثلاثة محاور هامة للغة المكتوبة وهي: التعبير الكتابي، التهجئة، الكتابة اليدوية التي تتكامل مع بعضها البعض لتشكل المهارة الكلية للكتابة.

(الزيات، 1998، ص147-148)

يعرفها "أجيريافيرا" « Ajuria GUERRA » على أنها وسيلة تواصل وتبادل

بين الأشخاص تتطلب الوضوح والسرعة. (Ajuria GUERRA.D J, 1982. P 102).

2. طبيعة عملية الكتابة

تؤكد الدراسات والبحوث التي تناولت مهارات الكتابة على عملية الكتابة وبالتالي، فقد أصبح تعليم الكتابة وتعلمها يمثل عنصرا أساسيا في العملية التربوية بل إن القراءة والكتابة هما من الوظائف الأساسية للمدرسة ولعل تدريب الأطفال على الكتابة الصحيحة في إطار العمل المدرسي يتمركز في العناية بأمور ثلاثة هي:

- قدرة الطفل على الكتابة الصحيحة إملائيا.

-إجادة الخط.

-قدرته على التعبير عما لديه من أفكار في وضوح ودقة.

والكتابة مهارة متعلقة يمكنها إكسابها للتلاميذ كنشاط ذهني يقوم على التفكير. وما من شك في أن الأطفال يجدون صعوبة في إتقان المهارات الكتابية. ولهذه الصعوبات أسباب كثيرة:

- طبيعة الجانب الكتابي من اللغة. فالكتابة في اللغات بشكل عام لا يمثل الجانب المنطوق تمثيلاً تاماً.

- إن الأطفال لا يشعرون بأن الكتابة تلبي حاجاتهم الخاصة. ولا تتفاعل معها وتزداد هذه المشكلة صعوبة إذا كان الطفل يعيش في بيئة لا تشجع على القراءة والكتابة.

- إن اللغة المكتوبة تحتاج على أدوات يستعان بها. كالقلم والكتاب والدفتري وتحتاج إلى الإنارة. (ملحم، 2002، ص303)

3. مراحل عملية الكتابة

تمر الكتابة عند الطفل بثالث مراحل تتمثل في:

3-1 مرحلة ما قبل الخط:

تبدأ هذه المرحلة من السنة الأولى ابتدائي، فالطفل صاحب السنة أو سبع سنوات غير قادر بعد على تحمل متطلبات الخط وصعوباته المعقدة بحيث نسجل:

- تكون الخطوط المستقيمة مكسرة، مقوسة، متقطعة.

- تكون المنحنيات مثلثة سيئة.

- أبعاد الحروف سيئة التنظيم.

- السطور ليست مستقيمة، منكسرة، صاعدة، لكن في بعض الأحيان نازلة.

- الهامش سيئ الاستعمال، غائب أو غير متساوي.

تدوم هذه المرحلة من سنتين إلى أربعة سنوات من المتدريس و لا يتمكن الأطفال الأثر إعاقه على مستوى الخط من تجاوز هذه المرحلة.

3-2 مرحلة الخط:

تتلاشى في هذه المرحلة المشاكل الحركية الأساسية ويصبح الطفل قادر على أخذ وقيادة أداة الكتابة وتتمثل هذه المرحلة ب:

- يصبح الربط جيد دون أن يؤدي تعديلات في الحروف.

- التخلص من سوء التوجه العام، فتتظم الكتابة وتصبح مقروءة.

- السطور مستقيمة، منتظمة الأبعاد.

- الهامش مستعمل بطريقة صحيحة.

وتصل الكتابة للنضج والاتزان وهذا من سن العاشرة إلى ثمانية عشر ولا يصل بعض الأطفال لهذه المرحلة بسبب عسر الكتابة.

3-3 مرحلة ما بعد الخط:

تتحقق هذه المرحلة ما بين سن العاشرة والثانية عشر ولا يتصف هذا الخط بالاتزان فقط بل يتصف بالسرعة أيضا، فعلى الطفل أن يكون سريع الكتابة حتى يتمكن من أخذ دروسه وكما يبحث على أحسن طريقة للربط وأكثرها اقتصادا وسرعة، وهذا ما يؤدي لتغيير شكلا لحروف وتسهيلها، ويجب توفر الشروط التالية في هذه الخطوة هي: مستوى ذهني وثقافي كاف، استعمالا لكتابة بكثرة، احترام قواعد ملفنة في المدرسة الابتدائية.

(THOULON C. 2001.p23-26)

4. متطلبات عملية الكتابة

- سلامة حاستي السمع والبصر وحركة اليد :

فالعين ترى الحروف والكلمات وترسم لها صورة صحيحة في الذهن، مما يساعد على تذكيرها حين يراد كتابتها، أما الأذن تساعد على سماع الحروف والكلمات والتمييز بين أصواتها، وإدراك الفروق بين أصواتها، أما اليد فتساعد على تأدية عملية الكتابة وإظهار الصورة الذهنية السمعية والبصرية على ورقة الكتابة، وهذا يتطلب بدوره تنمية العضلات الدقيقة للقبض على القلم بطريقة صحيحة، وسهولة ومرونة سير حركة القلم على الورقة.

(برغوت، 2002، ص116)

-قدرات عقلية كافية: من مستوى متوسط وفوق المتوسط بما يمكن امتلاك المهارات الأساسية للكتابة اليدوية والتعبير عن الأفكار بخط اليد، وتتضمن القدرات العقلية والعمليات المعرفية الأساسية للإدراك والذاكرة و الانتباه والتفكير. (الأسعد، 2012، ص18)

- النمو الانفعالي :

يرتبط النمو الانفعالي بمستوى نضج الطفل وجدانيا، وأن يكون لديه ثبات انفعالي مع القدرة على ضبط النفس والتحكم في تصرفاتها، وأن يعتمد على نفسه وذلك لأن مهارات الكتابة تتأثر آلياتها الأولية الأساسية بنوع شخصية الطفل وتصرفاته المختلفة .

(الحسن، 2005، ص105)

- توفر مهارات التآزر البصري الحركي :

لإتمام عملية الكتابة بكفاءة عالية، تعد العين واليد من العناصر الفعالة والرئيسية لعملية الكتابة، ولا بد لهذين العنصرين أن يتوافقا ويتآزرا، بمعنى أن تتوافق حركة اليد مع حركة العين عند رسم الحروف عن طريق النقل أو الاستماع، فالعين هي التي تقود اليد، فالتآزر البصري الحركي يتطلب اتزاناً عضلياً ومستوى من النضج الحركي.

(برغوت، 2002، ص 116)

- امتلاك مهارة القراءة:

القراءة عملية تتضمن مكونين رئيسيين (فك الشفرة والفهم أو الاستيعاب)، وتتضمن عملية فك الشفرة جانباً آلياً في تحويل المادة المطبوعة إلى لغة منطوقة، أما عملية الفهم تمكن التلميذ من استخراج المعنى من اللغة، مما يكسبه معلومات ومعارف وفوائد ذات ترتيب أعلى.

(Snow, Burns, & Griffin, 1998:24-26)

- توفر الدافع للكتابة:

تشير الدافعية إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه، و الاستمرار بالنشاط حتى يتحقق التعليم، وتشمل العناصر التالية :

- الانتباه إلى بعض العناصر المهمة في الموقف التعليمي.

- القيام بنشاط موجه نحو هذه العمليات .

- ديمومة هذا النشاط والحفاظ عليه مدة زمنية كافية . (ملحم، 2002، ص 305)

5. أهداف تدريس الكتابة في المدرسة الابتدائية:

تهدف الكتابة في المدرسة الابتدائية إلى جملة من النقاط التالية:

- تعزيز التلاميذ كتابة جمل الدرس كتابة سليمة .

- احترام علامات الترقيم الأساسية كالنقطة والنقطتين والفاصلة، وعلامة الاستفهام و التعجب.

- اكتساب العادات الحسنة الموافقة لهذه المهارة اللغوية كالجلسة الصحيحة، والإمساك بالقلم بشكل جيد أثناء الكتابة والتنظيم والترتيب والنظافة .

- التمكن من وضع النقط في مواضعها الصحيحة على حروف الكلمات المنقوطة في الوقت المناسب، وكذلك التمكن من كتابة الحركات على الحروف.

(زاید، 2006، ص100-101)

ولعل الهدف الأساسي من الكتابة في المرحلة الابتدائية هو تكوين عادات الكتابة الصحيحة على المحاكاة والتكرار وطول التمارين وكثرتة، ويكتب التلميذ هذه العادات من خلال تلقين أسس للكتابة الصحيحة .
(إسماعيل، 2005، ص151)

ثانيا: صعوبات الكتابة

1. تعريف صعوبات الكتابة

لغة: كلمة Dysgraphie هي كلمة لاتينية الأصل تتكون من مقطعين هما: Dys وتعني الصعوبة أو العجز أو عدم القدرة، Graphie وتعني عملية الكتابة Writingpro. (فتحي الزيات، 2002، ص905، 904)

اصطلاحا: ويصبح المعنى الاصطلاحي لهذه الكلمة Dysgraphie وهو عجز أو صعوبة جزئية أو كلية في تذكر كيفية كتابة بعض الحروف أو الكلمات.

(زهير عمراني، 2016، ص272)

تعريف عصام جدوع: هي عدم قدرة الفرد على التعبير عن المعاني الأفكار من خلال مجموعة من الرموز (الحروف، الحركات) (عصام جدوع، 2007، ص126).

- هي عملية نفسية عقلية تتضمن القدرة عن التعبير عن الذات برموز مكتوبة وتتضمن التعبير الكتابي والتهجئة الإملائية والكتابة اليدوية وهي من المهارات التي تكون البعد المعرفي وهدف رئيسي للمدرسة الأساسية. (أبو اسعد، 2015، ص11)

-تعريف بطرس حافظ بطرس: هي عبارة عن خلل وظيفي بسيط في المخ حيث يكون الطفل غير قادر على تذكر التسلسل لكتابة الحروف والكلمات، فالطفل يعرف الكلمة التي يرغب في كتابتها ويستطيع نطقها وتحديد لها عند مشاهدته لها ولكنه مع ذلك غير قادر على تنظيم وإنتاج الأنشطة المركبة اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة.

(بطرس حافظ بطرس، 2001، ص345)

-وقد سميت أيضا بعسر الكتابة وقصور التصوير أو عدم الانسجام بين البصر والحركة، فقد لا يستطيع بعض الأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب مسك القلم بشكل

صحيح، وقد يواجه الآخرون صعوبة في كتابة حروف معينة دون غيرها، وقد ترجع هذه الصعوبات إلى اضطراب في تحديد الاتجاه. (بن عربية، 2016، 122)

2. أسباب وعوامل صعوبات الكتابة:

- أسباب معرفية:

تشير إلى مستوى ذكاء التلميذ وقدراته واستعداداته العقلية، وخلفيته المعرفية وكفاءة وفعالية عملياته المعرفية المتمثلة في الانتباه والإدراك والذاكرة، بالإضافة إلى مدى كفاءة نظام تجهيز المعلومات لديه، حيث أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم الكتابة يتميزون بالخصائص التالية:

- يفقدون إلى القدرات النوعية الخاصة التي ترتبط بالكتابة كالذاكرة البصرية والقدرة على الاسترجاع من الذاكرة، وجانب القدرة على إدراك العلاقات المكانية .
- يعانون من القصور الطيفي في النظام المركزي لتجهيز ومعالجة المعلومات (الزيات، 1998:ص 944)

- أسباب اضطراب الضبط الحركي:

ويقصد بها العجز عن ضبط وضع الجسم والتحكم فيه مركز الرأس والذراعين واليدين والأصابع، ويؤثر هذا سلبا في تعلم أداة الأنشطة الحركية الضرورية لنسخ وتتبع وكتابة الحروف والكلمات والأشكال والأعداد . (راضي، 2009، ص 34)

- أسباب عصبية:

تشير دراسة "Kriko" (1973) إلى أن عملية نسخ الحروف يعتمد بشكل أساسي على الإدراك البصري عند تعلم الطفل للكتابة ولكن بعد أن يتعلم الكتابة فيتعلمها يقل الارتباط بين الكتابة والإدراك البصري، بينما يعتز الارتباط بين الكتابة والنمو اللغوي ومعرفته لها. وإذا كان التلميذ ذو عسر الكتابة يعاني من خلل في التناسق البصري الحركي والذي يظهر في صورة اضطراب في مكان كتابة الأحرف فإن الخلل العصبي يتموضع في المنطقة الخلفية من الفصوص الجدارية في النصف الكروي المخي المسيطر من الناحية اللغوية. أما دراسة "Luuria" (1966) على الأفراد ذوي صعوبات الكتابة أن مراكز اللغة تتموضع في النصف الكروي المخي الأيسر، وتحديدًا المراكز الخلفية الصدغية الجدارية والمراكز الحس حركية اليسرى، تنشط أثناء عملية اللغة المكتوبة والجدير بالذكر هنا أن كل القشرة المسؤولة عن

التخطيط لرسالة اللغوية، ولكن المناطق السمعية البصرية تبدو مسؤولة بدرجة عن الإنتاج الحركي للغة المكتوبة. (عمراني، 2016: 248-249)

حيث أن حدوث أي خلل أو اضطراب في الجهاز العصبي المركزي لدى الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم ينعكس تماما على سلوك الطفل حيث يؤدي إلى قصور أو خلل في الوظائف المعرفية والإدراكية واللغوية والأكاديمية والمهارة السلوكية ومنها مهارة الكتابة (ملحم، 2002، ص310)

- أسباب انفعالية:

إن اضطراب الجهاز العصبي لدى التلاميذ الذين يعانون من عسر الكتابة ومن أهم الميزات التي يتميزون بها ما يلي :

- التلميذ يكون محبطا، مكتئبا، ويميل إلى الانسحاب من مواقف التحصيل الدراسي.
- غياب التلميذ المتكرر من حصص التعبير والإملاء ويظهر عليه علامات الميل إلى العدوان .

- يفتقر هؤلاء إلى القدرة على التأزر الحسي حركي.

- أسباب اضطراب الذاكرة البصرية :

والتي تعرف بأنها صعوبة تذكر إشكالا لحروف والكلمات، والتعرف عليها بصريا، بالرغم من إن حاسة البصر سليمة، ويسمى باضطراب الذاكرة البصرية هذه الأخيرة التي تؤدي بدورها إلى صعوبة تشكيل، وكتابة الحروف، والأعداد، الأشكال.

(نبيل عبد الحافظ، 2000، ص111)

أ- أسباب استخدام اليد اليسرى :

إن استخدام اليد اليسرى لا يؤدي إلى عسر الكتابة، ولكن ما يسبب ذلك العسر هو فشل عملية التدريس في تزويد الطفل الذي يستخدم يده اليسرى من تصحيح كتاباته في المراحل المبكرة في عالم يستخدم أفراداه اليد اليمنى.

(بطرس، 2009، ص353-352)

- أسباب اضطراب الإدراك البصري:

يقصد به عجز الطفل على معرفة السمات الخاصة المميزة للحروف والكلمات بصريا وصعوبة في تحديد أشكالها وإعادة إنتاجها أو كتابتها بصورة دقيقة.

ولقد ذكر "كيفارت" أن العجز في إدراك العلاقات المكانية - البصرية مثل تمييز

اليمين من اليسار يرتبط بالعجز في مهارة الكتابة.

(السيد عبد الحميد، 2003، ص25)

3. أنواع صعوبات الكتابة

. أ- صعوبات خاصة في الرسم الحروف والكلمات:

يعاني العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الكتابة اليدوية لعدم إتقانهم عددا من المهارات الأساسية لمهارة الكتابة اليدوية مثل إدراك المسافات بين الحروف وإدراك العلاقات المكانية مثل فوق وتحت أو مسك القلم بالطريقة الصحيحة واتخاذ الوضع الملائم عند الكتابة و يبرز من بين هذه الصعوبات رسم الحروف رسما صحيحا، فقد يرسم بعض الأطفال الحروف بزيادة أو بنقصان كأن يزيد عليها نقطة أو ينقص منها أو أن يكون حجم الحرف كبيرا أكثر مما هو مطلوب أو أصغر كما يبرز من بين هذه الصعوبات صعوبة الكتابة الحروف متصلة وتبدو هذه صعوبة عند الأفراد بصورة ضعف في قدرة الفرد على رسم الحروف الهجائية متصلة أو منفصلة رسما صحيحا وفق السمات المميزة لها والتي يسهل من خلالها على القارئ التعرف إليها وقراءتها ويرتبط برسم الحروف رسم الكلمات المؤلفة من هذه الحروف والمقاطع الصوتية مما يحول دون قراءتها رغم سلامة التهجئة فهي من حيث الرسم الإملائي صحيحة لكنها فاقدة لسلامة الخصائص المميزة للحروف مما يمنع القارئ التعرف إليها.

- صعوبة استخدام الفراغ عند الكتابة:

وهي صعوبة تنظيمية لا يكون معها الفرد قادرا على تنظيم الحروف والكلمات بصورة متناسقة من إعطاء الحجم الحقيقي للحرف والكلمة مع ترك مسافة مناسبة بين الحروف والكلمات تسهل عملية القراءة على القارئ ترجع هذه الصعوبة في إدراك العلاقات المكانية.

(أسامة وآخرون، 2005، ص 514)

- صعوبة إنقائية الكتابة:

ويقصد بهذا النمط من الصعوبات ضعف أو عدم قابلية الكتابة والتعبير الكتابي للقراءة القائمة على المعنى، على الرغم من أن أشكال الحروف تبدو عادية بمعنى أن الحروف قابلة للقراءة إلا أن تراكيب الكلمات التي تكونها هذه الحروف تبدو غير مقروءة أو غير معيارية أو غير قانونية.

(فتحي الزيات، 2002، ص514)

4. مظاهر صعوبات الكتابة

- عكس الحروف و الأعداد، بحيث تكون كما تبدو له في المرآة فالحروف (ع يكتبه3) والرقم(2يكتبه6) مقلوبا. وفي بعض الأحيان قد يكتب المقاطع والكلمات والجمل بأكملها بصورة مقلوبة من اليسار إلى اليمين فتكون كما تبدو في المرآة.
 - يخلط في الكتابة بين الحروف المتشابهة في الرسم فكلمة (باب) مثلا قد يكتبها (ناب).
 - كتابة بطيئة جدا، مشوشة من ناحية شكل للحرف واتجاهه والمكان بالورقة والسطر.
 - الإجابات الكتابية لديه قصير جدا مقارنة بالشفهية.
 - عدم إتقان شكل الحرف، عدم التحكم في المسافة بين الحروف والكلمات تباعدها وقربها الشديد.
 - لخلط في الاتجاهات حيث يبدأ بكتابة الكلمات والمقاطع من اليسار بدلا من كتابتها من اليمين، وهنا تبدو الكلمات صحيحة بعد كتابتها ولا تكون معكوسة.
 - ترتيب أحرف الكلمات والمقاطع بصورة غير صحيحة عند الكتابة، وقد يكتب كلمة (سمر بدلا من رسم)، و قد يكتب كلمة (بطل بدلا من طلب)، وأحيانا قد يعكس ترتيب الأحرف فكلمة(سور قد يكتبها روس).
 - قد يجد هذا الطالب صعوبة في الالتزام في الكتابة على الخط نفسه من الورقة.
 - غالبا ما يكون خط الطالب ذوي صعوبات التعلم رديئا وتصعب قراءته.
- (سهيل، 2012، ص28)
- كما أشار إليها النجار(2011)، في التالي:
 - كتابة الحرف المشدد على أنه حرفان.
 - حذف بعض الحروف من الكلمات.
 - الخطأ في الكتابة الناشئ عن اختلاف اللهجات.
 - الخطأ في كتابة الحروف المتشابهة في الكتابة.
 - عدم الوصول الحروف بعضها ببعض في مواضع الوصل.
 - الخطأ في كتابة الحروف منفردة و متشابكة في الجملة.
- (معمار، د.ت، ص52)

5. تقييم و تشخيص صعوبات الكتابة:

إن تقييم عملية الكتابة كغيرها من الصعوبات ذات قيمة قليلة ما لم تقود إلى العلاج، وهناك طرق كثيرة يمكن استخدامها لتقييم الكتابة وملاحظة مستوى الوضوح فيها، ولعمل تقييم كافي لجودة الناتج الكتابي لابد من إتباع الآتي:

1-الفحص النفسي والطبي والاجتماعي:

ويتضمن ذلك إجراء اختبارات الذكاء للتأكد من المستوى العقلي المعرفي للتلميذ أو وجود تخلف عقلي أو تأخر دراسي وكذلك إجراء دراسة عن الحالة الجسمية للطفل أي التأكد من خلو الطفل من أي أمراض أو إعاقات حسية أو حركية أو عجز أو تلف في وظائف المخ والأعضاء والأعصاب المسؤولة عن الحركة الحسية التي تسبب اضطرابا واضحا في عملية الكتابة مع دراسة مستوى الأسرة الاجتماعي والاقتصادي والمناخ السائد الذي يعيش فيه الطفل ومدى متابعة الأسرة للمدرسة.

2-تقييم المهارات منخفضة المستوى في بداية الكتابة:

إن المهارات منخفضة المستوى تؤثر في التطور الحركي لعملية الكتابة، كما يمكن أن تؤثر الاختلافات الفردية في هذه المهارات التطورية ومن ثم تؤثر على الناتج النهائي لعملية الكتابة وعلى مظاهر التعلم المدرسي وهناك ثلاث مهارات منخفضة المستوى هي:

*المستوى الأول: وفيه يظهر تباينا كبيرا بين الأطفال في نضج الجهاز العصبي ولذلك فإن هذا المستوى يرتبط بالضغوط التطورية.

*المستوى الثاني: وفيه ينتج الطفل تلقائيا مجموعة من الكلمات المكتوبة حيث يعتقد أن العمليات اللغوية عالية المستوى في مستوى الكلمة والجملة والحوار تفيد عملية الإنشاء.

(محمود وآخرون، 2006، 174)

*المستوى الثالث: وفيه تكون المهمة أشد تعقيدا إذ أن الضغوط الموقفية عالية المستوى تبذل في التخطيط والترجمة والمراجعة.

يضاف إلى ما سبق مهارة هامة وهي التشفير الإملائي التي تعتبر ذات أهمية بالغة في إنتاج الكلمات المكتوبة.

3-تقييم اليد المفضلة في الكتابة:

عندما يقوم الطفل باستخدام اليد اليمنى لبعض النشاطات واليد اليسرى في نشاطات أخرى فإن ذلك يلزم معرفة اليد المفضلة لدى الطفل وذلك بإتباع الخطوات التالية:

أ-كتابة الاسم باليد المفضلة لديه ثم كتابتها باليد الأخرى مع ملاحظة السهولة والوضوح في كل منها.

ب-أطلب من الطفل عمل تقاطع بين خطوط رأسية وأفقية بشكل متسلسل ثم أطلب منه أن يقوم بالإجراء السابق نفسه باليد الأخرى.

ج-معرفة الاتجاهات والقدرة على التمييز بينها (الأيمن، الأيسر، فوق، تحت، أمام، خلف).

د-معرفة اليد المفضلة والقدم المفضلة عند الطفل.

هـ-دراسة التاريخ التطوري للفل الذي يدل على سمات حاضرة من خلال الاتصال بالأسرة والأفراد.

4-التقييم النمائي النفسي العصبي:

يستخدم لهذا التقييم بعض الاختبارات والمهام الخاصة بذلك مثل اختبارات الوظيفة الحركية العصبية أو ما تسمى (مهام الأصابع) وفيها يتم قياس حضور أو غياب الحركات الانسيابية لليد من خلال رفع الأصابع وبسطها مع حساب الزمن (أي كم مرة قام بهذه العملية في الزمن المحدد) كما يمكن أن تقاس الوظيفة الحركية العصبية من خلال وضع الطفل راحتي اليد على المنضدة ويتم تسجيل دقة رفع الأصبع الملموس مع ملاحظة حضور وغياب الحركات الانسيابية على اليد العكسية.

5- قياس التآزر الحركي والعصبي:

في هذا النوع من التقييم يستلم الأطفال قلم رصاص بدون ممحاة وورقة بها كلمات مكتوبة بشكل خاطئ ويطلب من الطفل شطب كلمات وكتابة التعديل فوق أو أسفل ما تم تصحيحه من الكلمات وذلك بدون مسح بالممحاة كما يقوم بكتابة أحرف مطبوعة بخط النسخ بأقصى سرعة وهذا النوع الأول يسمى المثيرات الإملائية.

أما النوع الثاني وهو المثيرات غير الإملائية فيه يقوم الطفل بنسخ الأشكال الهندسية المتزايدة في الصعوبة مع الأخذ في الاعتبار عنصر الدقة والسرعة وذلك طبقا لمعايير معينة دون اهتمام بالوقت في تسجيل النتائج.(محمود وآخرون،2006، 175، 176)

6. طرق علاج ذوي صعوبات الكتابة

أولاً: إستراتيجية فتجو ند:

- 1- أنطق الكلمة.
- 2- أنظر إلى الكلمة بتمعن.
- 3- تصور الكلمة وأنت مغمض العينين.
- 4- غط الكلمة ثم أكتبها على ورقة خارجية.
- 5- إذا كان الإملاء خاطئاً أعد الخطوات السابقة.

ثانياً: إستراتيجية هورن:

- 1- أنطق الكلمة بعناية.
- 2- أنظر بتمعن على جزء من أجزاء الكلمة خلال نطقها.
- 3- أنطق حروف الكلمة بشكل متسلسل.
- 4- حاول تذكر شكل الكلمة ثم حاول تهجئها.
- 5- أعد النظر إلى الكلمة.
- 6- أكتب الكلمة في ورقة أو دفتر خاص.
- 7- أعد الخطوات إذا حدث إملائي.

ثالثاً: إستراتيجية الإغلاق

- 1- عرض الكلمة على بطاقة.
- 2- النظر إلى الكلمة ويقوم الطالب بدراسة حروفها وترتيبها.
- 3- عرض نفس الكلمة مع حذف أحد حروفها (مثل حرف المد).
- 4- كتابة الكلمة مع الحروف المفقودة .
- 5- كتابة الكلمة بدون نموذج.

رابعاً: الإستراتيجية أو الطريقة الهرمية في الإملاء:

- 1- عرض كلمة في بطاقة مثل كلمة (مشهورة).
- 2- قراءة الكلمة بصوت واضح.
- 3- تحليل الكلمة إلى حروف مفردة.
- 4- كتابة حروف الكلمة بشكل منفرد.
- 5- وضع الحروف في مجموعات كل مجموعة مكونة من حرفين.

6-نقوم بكتابة المجموعة الأولى ثم المجموعة الثانية ثم المجموعة الثالثة.

7-كتابة الكلمة بدون نموذج.

خامسا: إستراتيجية غطّ الكلمة وكتبها

1-أنظر إلى الكلمة وأنطقها.

2-غطّ الكلمة وأكتبها مرة واحدة.

3-افحص عملك.

4-أكتب الكلمة مرتين.

5-غطّ الكلمة وأكتبها مرة واحدة.

6-افحص عملك.

7-غطّ الكلمة وأكتبها مرة واحدة.

8-أفحص عملك. (محمد صبحي، 2009، ص 68,70)

خلاصة

وبهذا نجد عسر الكتابة من بين الصعوبات الأكاديمية التي يعاني منها التلاميذ في المراحل الابتدائية نجد أن الصعوبات ترتبط بالقدرات العقلية للطفل، مما يجعله يعجز عن كتابة كلمات بطريقة صحيحة وسليم.

الجانب لتطبيقي

الفصل الثاني: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

أولا : الدراسة الاستطلاعية

1. الهدف من الدراسة الاستطلاعية
2. حدود الدراسة الاستطلاعية
3. عينة الدراسة الاستطلاعية
4. نتائج الدراسة الاستطلاعية

ثانيا : الدراسة الأساسية

1. منهج الدراسة
 2. أساليب الإحصائية
 3. حدود الدراسة الأساسية
 4. عينة الدراسة الأساسية
 5. أدوات الدراسة الأساسية
- خلاصة

الفصل الثاني: الإجراءات المنهجية لدراسة الميدانية

تمهيد:

تتصف الأبحاث العلمية بخطواتها الدقيقة المنظمة ، بجودة الأدوات العلمية المستخدمة فيها ، فقد حاولنا في هذا الفصل أن نتناول بالترتيب التفصيل في إجراءات وأدوات الدراسة الاستطلاعية والأساسية على النحو التالي :

أولا :الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية خطوة أولية وأساسية في كل دراسة علمية فهي تعتبر بمثابة قاعدة أصلية تبنى عليها الدراسة الأساسية وتهدف الدراسة الاستطلاعية التي قمنا بها إلى ما يلي:

- تحديد مجتمع الدراسة والتعرف على خصائصه.
- معايشة الصعوبات والعراقيل التي تعترض الباحث في الميدان عند تطبيق الدراسة الأساسية.

- تسهيل اختيار عينة البحث.

1. أهداف الدراسة الاستطلاعية :

تهدف الدراسة الاستطلاعية في أي بحث علمي إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث العلمي والتأكد من مدى صلاحية أدوات الدراسة .

(مروان عبد المجيد، 2000 ، ص38)

كما تعد الدراسة الاستطلاعية الفرصة الوحيدة لتعديل ولا يتسنى ذلك بعد التطبيق ،وبناءا عليه يتضح أن الدراسة الاستطلاعية تعتبر خطوة لا بد منها في انجاز أي بحث علمي وفي هذا الصدد قمنا بدراسة استطلاعية وذلك بهدف :

- التعرف على ميدان الدراسة .
- التعرف على عينة الدراسة و تحديد خصائصها .

- الوقوف على الصعوبات و النقائص التي يمكن أن تصادفنا و العمل على تفاديها خلال إجراء الدراسة الأساسية .

2. حدود الدراسة الاستطلاعية :

• الحدود المكانية:

حيث انه في الدراسة الحالية تمت زيارة مجموعة من الابتدائيات بولاية الوادي وهم:

- ابتدائية ذهب التجاني بـ 8 ماي
- ابتدائية حلواجي عبد الله بـ 8 ماي
- ابتدائية لهلي الجموعي بـ 8 ماي
- ابتدائية سباق محمد إدريس بالناصور
- ابتدائية بن موسى بشير بالنزلة

• الحدود الزمنية:

تمت الدراسة الميدانية الحالية في الفترة الممتدة من 2022/03/26 إلى

2022/04/14

• الحدود البشرية:

تم إجراء هذه الدراسة على عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي المتواجدين بالابتدائيات المذكورة سابقا.

3. عينة الدراسة الاستطلاعية:

تتكون عينة الدراسة الاستطلاعية من (20) تلميذ من كلا الجنسين وتما اختيارهم بطريقة قصديه وهي التي يعتمد الباحث أن تكون من خصائص معينة لأنه يعتقد أنها تمثل المجتمع الأصلي. والواضح أن هذه الطريقة توفر على الباحث الكثير من الوقت والجهد الذي بذله لاختيار العينة. (العساف، 1995: ص199)

وقد تم تطبيق مقياس الذكاءات المتعددة لما كنزي و مقياس الزيات لصعوبات التعلم و اختبار المصفوفات لرافن.

4. نتائج الدراسة الاستطلاعية

- التعرف على الميدان.
- التدريب على تطبيق أدوات الدراسة.
- تحديد العينة الأساسية.
- التعرف على مدى ملائمة أدوات الدراسة للعينة.
- الاتفاق مع مسؤولي المؤسسة وتحديد الأيام والفترات التي ستجرى فيها الدراسة الأساسية.

ثانيا :الدراسة الأساسية :

1.منهج المتبع :

تختلف وتتعدد مناهج البحث حسب نوع وطبيعة الموضوع المدروسة أو المشكلة المطروحة التي تحدد الأسلوب أو الطريقة المتبعة التي تحقق له الهدف من بحثه حيث انه يتناول فيها الوقائع والمعلومات ولقد عرف محي محمد مسعد المنهج على انه: "الطريقة المؤدية إلى الكشف عن الحقيقة بواسطة مجموعة من القواعد العامة تهيمن على سير العقل وتحديد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة". (مسعي،2000،ص33)

وقد تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي ويعرف ب: انه عبارة جمع بيانات بنوعها الكيفي وكمي حول ظاهرة محل الدراسة من اجل تحليلها وتفسيرها لاستخلاص النتائج لمعرفة طبيعتها وخصائصها، وتحديد العلاقات بين عناصرها، وبينها وبين الظواهر الأخرى والوصول إلى تعليمات . (الغزاوي،2008،ص 98)

2. الأساليب الإحصائية :

للإجابة عن تساؤلات الدراسة واختيار فرضياتهما استخدمت الباحثان في تحليل بياناتهما الإحصائية الأساليب التالية:

- النسب المئوية.
- الدوائر النسبية.
- المتوسطات الحسابية.
- الانحراف المعياري.
- اختبار ت (t.test) لتحديد دلالات الفروق

3. حدود الدراسة الأساسية :

تمت الدراسة في الابتدائيات التي ذكرناها في الدراسة الاستطلاعية .

4. عينة الدراسة :

عينة الدراسة هي جزء من مجتمع البحث الأصلي يختارها الباحث بأساليب مختلفة وبطريقة تمثل المجتمع الأصلي تحقق أغراض البحث العلمي وتعني الباحث عن مشقات دراسة المجتمع الأصلي ، فالعينة هي إذن جزء معين من أفراد المجتمع الأصلي ثم يتم تعميمها على المجتمع الكلي .
(زواطي، 2002، ص 91)

وتتمثل عينة دراستنا في مجموعة ابتدائيات بمدينة الوادي :

الجدول رقم (02): عدد أفراد عينة الدراسة حسب ابتدائيات الوادي .

اسم الابتدائية	عدد التلاميذ
ذهب التجاني	9
حلواجي عبدالله	7
لهلي الجموعي	8
سباق محمد إدريس	7
بن موسى البشير	9
المجموع	40

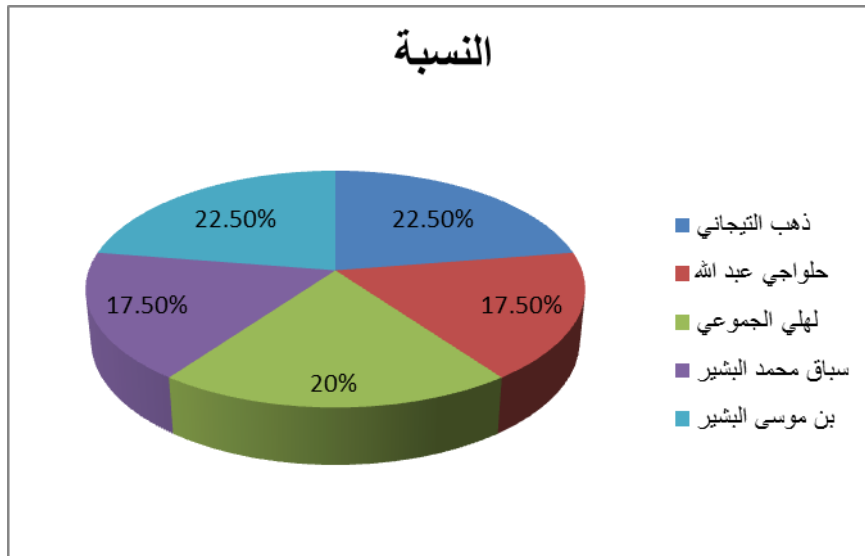
جدول (03) :يبين عينة الدراسة الأساسية حسب المكان والجنس.

المدرسة	التلاميذ		الكلية	النسبة
	ذكور	إناث		
ذهب التجاني	5	4	9	22.5%
حلواجي عبدالله	5	2	7	17.5%

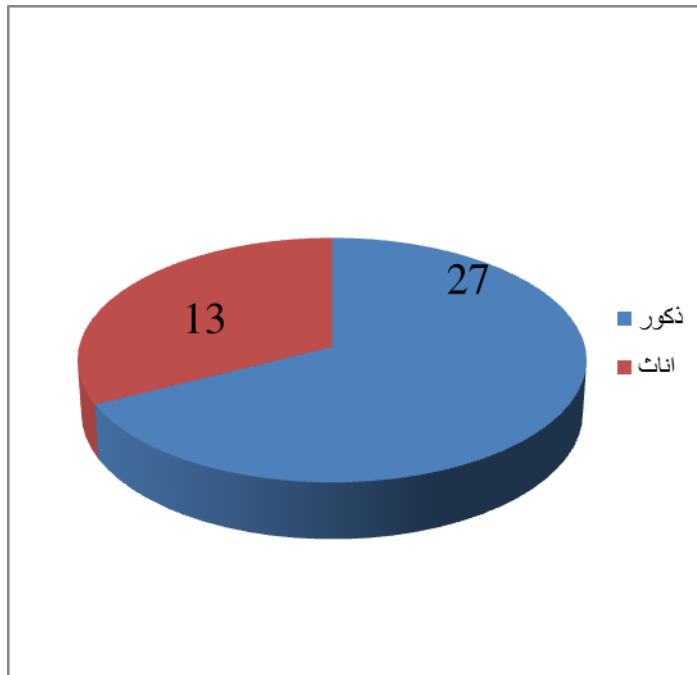
لهلي الجموعي	5	3	8	%20
سباق محمد إدريس	5	2	7	%17.5
بن موسى البشير	7	2	9	%22.5
المجموع	27	13	40	%100

يبين الجدول أعلاه توزيع عينة الدراسة حسب الابتدائيات والنسب المئوية بين الذكور و الإناث في ابتدائية ذهب التجاني حيث كان مجموع التلاميذ 9 من المجموع الكلي لأفراد العينة بنسبة 22.5%. إما المجتمع التابع لمدرسة حلواجي عبد الله كان مجموع التلاميذ 7 بنسبة 17.5%. إما المجتمع التابع لمدرسة لهلي الجموعي كان مجموع التلاميذ 8 بنسبة 20 % إما المجتمع التابع لمدرسة سباق محمد إدريس كان مجموع التلاميذ 7 بنسبة 17.5%. والمجتمع التابع بن موسى البشير كان مجموع التلاميذ 9 بنسبة 22.5%.

الشكل 1: يوضح التوزيع البياني لعينة الدراسة حسب المكان



الشكل 2: يوضح التوزيع البياني لعينة الدراسة حسب الجنس



5. الأدوات الدراسية :

لتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الطالبتان على مجموعة من الأدوات البحثية بغرض جمع المعلومات ومن بينها:

❖ اختبار المصفوفات لرافن

❖ مقياس الذكاءات المتعددة من إعداد "ما كنزي" تعريب حسين عبد الهادي (2006)

❖ اختبار عسر الكتابة من بطارية الزيات

أولا :اختبار المصفوفات لرافن :

1-مفهومه : يتكون الاختبار من (36) فقرة مقسمة إلى ثلاثة مجموعات هي (أ، أب، ب) والبعدان (أ،ب) يشبهان نظيريهما في اختبار رافن العادي أما البعد (أب) فتترواح صعوبته بين البعدين(أ،ب)، فهي أكثر صعوبة في فقرات البعد (أ) وأقل صعوبة من فقرات البعد (ب) وقد نشر هذا الاختبار أول مرة عام (1947)ويمكن استخدامه مع الأعمار من ستة سنوات إلى إحدى عشرة سنة و المتأخرين عقليا، وكبار السن ومع ذوي الإعاقة المؤثرة في التحصيل اللغوي كالصم البكم. (قدي،2017، 650-651)

2- مكوناته :

مجموعة (أ): تعتمد على قدرة الفرد على إكمال نمط مستمر وعند نهاية المجموعة يتغير هذا النمط من اتجاه واحد إلى اتجاهين في نفس الوقت .

مجموعة (أب): تعتمد على إدراك الأشكال المنفصلة في نمط كلي على أساس الارتباط الكلي.

مجموعة (ب): والنجاح فيها يعتمد على فهم الفرد إلى قاعدة التي تحكم التغيرات في الإشكال المرتبطة منطقيا أو مكانيا وهي تتطلب قدرة الفرد على التفكير المجرد .

(حماد،2008، 1)

3- ثبات وصدق الاختبار:حسب دراسة نادية (2020) : يتمتع هذا الاختبار بصدق

وثبات جيد وذلك من خلال تتبع العديد من الدراسات السابقة التي قامت باستخدامه حيث

تراوحت معاملات ثباته من (0,62 - 0,91) ودراسات من (0,44 - 0,99) و دراسات (نادية، 2020، 55) (0,82 - 0,55).

الجدول (04): يمثل قيم معاملات الصدق لفقرات المجموعات الثلاثة مع الدرجة الكلية على اختبار رافن الملون بطريقة الاتساق الداخلي:

Correlations					
		Tot			Tot
dgA	Pearson Correlation	** 0.703	dgB	Pearson Correlation	0.824
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	200		N	200
	Pearson Correlation	0.840**	**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)		
dgAB	) Sig (2-tailed	0.000			
	N	200			

نلاحظ من خلال الجدول أنه عند الحساب الارتباطات بين فقرات المجموعة الثلاثة والدرجة الكلية لها تبين أنها كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) حيث تراوحت بين (0.703-0.840) هذا يدل على أن الاختبار صادق بطريقة الاتساق الداخلي (نادية 2020، ص62)

4- نظام التصحيح :

- بعد انتهاء المفحوص يتم سحب الكراسة و ورقة الإجابة .
- ثم يحسب لكل إجابة صحيحة (1) وإجابة خاطئة (0).
- لمعرفة الإجابات الصحيحة يكون هناك ورقة مفتاحيه لتصحيح الخاصة للفاحص وهي مرافقة لهذه الكراسة .

- ثم تجمع الدرجات الصحيحة التي حصل عليها المفحوص لمعرفة الدرجة الكلية للمفحوص في الاختبار.

جدول رقم (05) يمثل سلم تصحيح لاختبار رافن

أ		أب		ب	
1	6	1	4	1	2
2	5	2	5	2	4
3	3	3	3	3	3
4	2	4	4	4	2
5	4	5	2	5	3
6	1	6	3	6	1
7	4	7	1	7	5
8	2	8	6	8	4
9	1	9	4	9	6
10	1	10	1	10	1
11	6	11	5	11	6
12	5	12	2	12	5

5- حساب نسبة الذكاء:

- بعد معرفة الدرجة الكلية التي حصل عليها المفحوص نذهب لقائمة المعايير المئينية وهي مرفقة مع الكراسة لمعرفة ما يقابل هذه الدرجة الخام من الدرجة مئينية وذلك مع مراعاة أن ينظر لدرجته تحت السن الذي يندرج فيه المفحوص .
- وبعد معرفة المئينية المناسبة لعمر المفحوص تنتقل لمعرفة ما يقابل هذه الدرجة المئينية من توصيف للمستوى العقلي ونسبة الذكاء . (حماد، 2008، 3)

ثانيا : مقياس الذكاءات المتعددة ما كنزي Makenzi:

تم اعتماد المقياس استنادا إلى نظرية الذكاءات المتعددة لما كنزي تعريب حسين عبد الهادي (2006)، وتالف المقياس في صورته الأصلية من (80) فقرة موزعة على الذكاءات النمائية، أما في دراستنا الحالية اعتمدنا النسخة المختصرة منه والمكونة من (35) فقرة بحيث تقيّم (7) أنواع من الذكاءات يلخصها لنا جدول رقم (05) أما سلم الإجابة على الفقرات فهي من النوع (نعم) أو (لا)، فالإجابة (نعم) تأخذ درجة واحدة و الإجابة (لا) تأخذ درجة صفر .

الجدول رقم (06): توزيع فقرات مقياس الذكاءات المتعددة .

الذكاءات المتعددة	الفقرات
الذكاء اللغوي	25-18-14-8-7
الذكاء المنطقي - الرياضي	21-16-12-5-4
الذكاء الموسيقي	23-20-10-3-2
الذكاء المكاني	22-19-11-9-1
الذكاء البدني-الرياضي	24-17-15-13-6
الذكاء الشخصي	34-33-32-28-26
الذكاء الاجتماعي	35-31-30-29-27

1- الخصائص السيكومترية للمقياس :

1-1 صدق المقياس :

حسب دراسة ربيعي وهالم (2020) تم حساب صدق المقياس بطريقتين :

الجدول رقم (07) صدق مقياس الذكاءات المتعددة بطريقة المقارنة الطرفية

العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت - -T	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
12	0.89	0.05	10.07	0.000	دال احصائيا
المجموعة العليا					

			0.14	0.44	12	المجموعة الدنيا
--	--	--	------	------	----	--------------------

القراءة الإحصائية للجدول:

من خلال الجدول رقم (06) نجد أن متوسط الحساب للمجموعة العليا يساوي (0.89) بانحراف معياري يساوي (0.05) وهو أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الدنيا يساوي (0.44) بانحراف معياري (0.14)، كما جاءت نتيجة الاختبار T (10.07) بقيمة احتمالية (0.000) أصغر من (0.05) وعليه نقرر أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين المجموعتين العليا والدنيا لصالح المجموعة العليا وعليه فاستبيان الذكاءات المتعددة يمكننا من التمييز بين المجموعتين، إذ يمكن القول بأن الاستبيان يتمتع بصدق التمييزي.

الجدول (08): يوضح معامل الارتباط بين كل بند من بنود أبعاد الذكاءات المتعددة والدرجة الكلية للبند .

الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
البعد الأول	0,70	0,01
البعد الثاني	0,69	0,01
البعد الثالث	0,70	0,01
البعد الرابع	0,85	0,01
البعد الخامس	0,86	0,01
البعد سادس	0,74	0,01
البعد السابع	0,86	0,01

القراءة الإحصائية للجدول :

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل الارتباط بين كل بعد للدرجة الكلية التي ينتمي إليها من أبعاد اختبار الذكاءات المتعددة تتراوح بين (0.69 - 0.86) وهي قيمة دالة إحصائية

بمستوى دلالة (0.01) مما يشير أن أبعاد المقياس تتمتع بدرجة صدق جيدة يمكن الاعتماد عليها في جراء الدراسة.

ثبات المقياس :

الثبات بطريقة ألفا كرومباخ :

معامل ألفا اختبار مناسب يستخدم لتقدير الثبات من خلال الاتساق الداخلي، عندما تكون درجة موثوقة كبيرة (أي مشتق)، ذلك يعني أن النتائج تؤدي إلى نتائج مماثلة عندما يعيد نفس الشخص إجراء الاستبيان في ظل نفس الظروف .

حيث تم التأكد الأداة بطريقة ألفا كرومباخ ببرنامج (SPSS²²)، وكانت النتائج كالتالي:

الجدول (09) : معامل ثبات مقياس الذكاءات المتعددة بطريقة ألفا كرومباخ

الأبعاد	ألفا كرومباخ
البعد الأول	0.40
البعد الثاني	0.49
البعد الثالث	0.38
البعد الرابع	0.54
البعد الخامس	0.58
البعد السادس	0.45
البعد السابع	0.55
المعامل الكلي	0.88

القراءة الإحصائية للجدول:

يتضح من الجدول رقم (05) أن معاملات الثبات بطريقة ألفا كرومباخ محصورة بين (0.38) و (0.58) وهي معاملات ثبات مرتفعة، كما بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (0.88) وهي مرتفعة جداً، مما يعني أن الاختبار ثابت في مايعطي من نتائج.

ثالثا : اختبار عسر الكتابة من بطارية مصطفى الزيات

• التعريف بالبطارية

تمثل بطارية مقياس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم مجموعة من المقاييس التي تقوم على تقدير المعلم، أو الأب، أو الأم لمدى تواتر الخصائص السلوكية المميزة لذوي صعوبات التعلم من حيث الحدة والتكرار والديمومة، من خلال الملاحظة المباشرة التي تقوم على تقدير المعلم، أو الأب أو الأم لمدى توتر الخصائص السلوكية المميزة لذوي صعوبات التعلم من حيث الحدة والتكرار والديمومة، من خلال الملاحظة المباشرة التي تقوم على رصد هذه الأنماط السلوكية في الفصل أو المدرسة أو البيت والمتعلقة بصعوبات التعلم النمائية المتمثلة في صعوبات الانتباه والإدراك السمعي والبصري والحركي والذاكرة وصعوبات التعلم الأكاديمية وصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي بأنماطه الثمانية وقد تم إنشاء هذه البطارية على البيئة العربية من طرف الدكتور فتحي الزيات وكان ذلك سنة 2007 وأصدرت أول طبعة لها 2008 وتم تكييفها على البيئة الجزائرية من طرف الباحث عمراني زهير ضمن أطروحة دكتورا بعنوان علاقة صعوبات التعلم النمائية بصعوبات التعلم الأكاديمية وهي قابلة للتطبيق بدا من الصف الثالث ابتدائي حتى الصف التاسع (الثالث متوسط) وهي من النوع المحكي المرجعي.

صدق وثبات الاختبار:

تم حساب ثبات الاختبار وصدقه بعد تكييفه على البيئة الجزائرية في دراسة "مرياح أحمد تقي الدين" بعنوان "عسر القراءة وعلاقته بالتوافق النفسي لدى عينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بمدينة الأغواط.-

الثبات :تم حساب الثبات بطريقة إعادة تطبيق الاختبار وكانت النتائج كالتالي:

-معامل الارتباط 0.99 المحسوب عند مستوى الدلالة 0.01 والمصحح

بمعادلة سبرمان براون 0.99 وهي درجة عالية من الثبات.

-الصدق: تم التحصل على النتيجة التالية

- الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية): بعد تطبيق اختبار (t) تحصل الباحث على (ت)

المحسوبة 0.25 و (ت) المجدولة = 2.84 عند مستوى الدلالة 0.01 بدرجة

حرية = 20

وبما أن (ت) المحسوبة اكبر من (ت) المجدولة فاختبار يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

• محتوى البطارية

تشمل بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم على تسعة اختبارات تقسم على ثلاثة محاور وهي :

✓ المحور الأول: صعوبات التعلم النمائية وتشمل ما يلي :

- اختبار صعوبات الانتباه
- اختبار صعوبات الإدراك الاستماعي
- اختبار صعوبات الذاكرة

✓ المحور الثاني: صعوبات التعلم الأكاديمية وتشمل ما يلي :

- اختبار صعوبات القراءة
- اختبار صعوبات الكتابة
- اختبار صعوبات الرياضيات

✓ المحور الثالث: يشمل اضطرابات أو صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي ويشمل 8 اختبارات فرعية:

- اختبار الإفراط في النشاط .
- اختبار التشتت أو اللانتهابية.
- اختبار ضعف وانخفاض مفهوم الذات .
- اختبار قصور المهارات الاجتماعية .
- اختبار الاعتمادية .

• التعريف باختبار الكتابة

هو اختبار يقوم على تقدير تواتر الخصائص السلوكية المميزة لذوي صعوبات الكتابة، من حيث الحدة والتكرار والديمومة، يحتوي هذا الاختبار على 23 خاصية كل من هذه الأخيرة تتضمن سلوك عسر الكتابة ويصحح هذا الاختبار وفق سلم التصحيح الذي وضعه

مصمم الاختبار، إذ تعطي 4 نقاط عند الإجابة دائماً، 3 نقاط عند الإجابة غالباً، نقطتين عند الإجابة أحياناً ، نقطة واحدة عند الإجابة نادراً وصفر عند الإجابة لا تنطبق.

جدول رقم (10) يمثل سلم تصحيح لاختبار عسر الكتابة

دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا ينطبق
(4)	(3)	(2)	(1)	(0)

جدول (11) :مستويات صعوبات الكتابة.

مدى حدة الصعوبة	صعوبات الكتابة	الدرجة الخام
عادي لا توجد صعوبة	/	0 أقل من 20
خفيفة	/	21 أقل من 40
متوسطة	/	41 أقل من 60
شديدة	/	61 فأكثر

الفصل الخامس

عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضيات

تمهيد

1- عرض ومناقشة و تفسير نتائج الفرضية العامة

2- عرض ومناقشة و تفسير نتائج الفرضية الثانية

3- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة

4- توصيات واقتراحات الدراسة

خاتمة

تمهيد:

يتناول هذا الفصل عرض ومناقشة وتفسير الفرضيات بالإضافة إلى استنتاج عام للنتائج التي توصلت إليها الدراسة وخاتمة.

أولاً: عرض فرضيات الدراسة

1. عرض الفرضية العامة:

نصت الفرضية العامة لهذه الدراسة على: وجود فروق في مستوى الذكاءات المتعددة للعاديين وذوي صعوبات التعلم الكتابة لدى تلاميذ سنة الرابعة ابتدائي .

والجدول التالي يوضح هذه الفرضية

جدول رقم(12): اختبار "ت" T لدلالة الفروق بين العاديين وصعوبات الكتابة لمستوى الذكاءات المتعددة

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت -T-	درجة الحرية	مستوى دلالة ت -T-
صعوبات الكتابة	20	26.40	Tc=0.723	18	0.474
العاديين	20	27.70			

من خلال الجدول(10) يتضح أن المتوسط الحسابي لذوي صعوبات الكتابة هو (26.40) بينما بلغ لدى العاديين (27.70) وبلغ الانحراف المعياري (4.05) أما لدى العاديين فكان (6.93)، في حين بلغت قيمة ت (Tc=0.723) و درجة الحرية (18)، أما مستوى الدلالة ت فبلغت (0.474) لكلا الفئتين، ومنه تم رفض الفرضية العامة، وتبنينا الفرضية البديلة والتي نصت أنه لا يوجد فروق بين تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بين العاديين وذوي صعوبات الكتابة ويرجع ذلك لأن صعوبات الكتابة ليس لها علاقة بالذكاء، والقدرات المعرفية قد يعاني التلميذ من عسر في الكتابة ولكن فكره، وإدراكه سليم مما أدى لأن تكون نسبة الذكاء لديهم عادية .

وقد تعود لكون أفراد العينة لديهم نفس الحظوظ التعليمية مع العاديين من قبل المعلمين مما أدى لتقارب مستوى الذكاء بين الفئتين. ومن بين الأسباب كذلك أن عدد أفراد عينة هذه الدراسة قليل (20) وهي قد تكون غير كافية لإظهار الفروق.

2. عرض الفرضية الثانية:

نصت هذه الفرضية على مستوى الذكاءات المتعددة مرتفع لدى العاديين، ولمعرفة مستوى الذكاءات المتعددة مرتفع لدى العاديين نحدد المعيار المناسب لكل مستوى من مستويات التقدير التالية:

$$\text{طول الفترة} = \frac{\text{المدى}}{\text{عدد الفترات}}$$

$$\text{المدى} = \text{أعلى قيمة} - \text{أدنى قيمة. أي: } 35 - 1 \times 35 - 0 = 35 - 00 = 35.$$

$$\text{عدد الفترات} = 3$$

$$\text{طول الفترة} = 35 \div 3 = 11.66$$

$$\text{طول الفترة} = 11.66$$

ويمكن توضيح المعيار من خلال الجدول التالي:

الجدول (13): المعيار لكل مستوى من مستويات التقدير

المعيار	مستوى التقدير
11.66 - 00	منخفض
23.33 - 11.67	متوسط
35 - 23.34	عالي

من خلال الجدول نلاحظ أن المعيار (11.66-00) يكون مستوى التقدير منخفض، و في المعيار (23.33-11.67) يكون مستوى التقدير متوسط وأما خلال المعيار (35-23.34) فيكون عالي.

ويمكن توضيح مستوى الذكاءات المتعددة مرتفع لدى العاديين في الجدول التالي:

الجدول (14): مستوى الذكاءات المتعددة مرتفع لدى العاديين

الدرجة الكلية	التكرار	النسبة
11 – 00	01	05 %
23 – 12	00	00 %
35 – 24	19	95 %

من خلال الجدول نلاحظ أن الدرجة الكلية (24-35) كانت لها أعلى تكرار ب19 وبنسبة 95%، وكان اقل تكرار ونسبة في الدرجة (00-11) بتكرار 01 ونسبة 05%، ومنه نستنتج أن الفرضية الأولى التي نصت على أن مستوى الذكاءات المتعددة مرتفع لدى العاديين تحققت لان 95% من أفراد العينة كان مستوى الذكاءات المتعددة لديهم مرتفع، وذلك على غير ما ذهبت إليه نتائج دراسة عزو (2003) والتي توصلت إلى أن أفراد عينة الدراسة لديهم ذكاءات بنسب متفاوتة، ووجود فوارق في المستوى بين الجنسين.

وقد أشارت دراسة عفانة وخزندار إلى رفع مستويات الذكاءات المتعددة وتوصلت النتائج إلى تفوق الذكور في الذكاء المنطقي والجسمي، في حين كان الذكاء اللفظي والمكاني مرتفع لدى الإناث، في حين أشار عادل (2013) إلى أن مستوى الذكاء المتعدد يختلف من شخص لآخر، كما أن كل شخص يختص بمزيج أو توليفة منفردة من هذه الذكاءات وأن استعمال أحد الذكاءات يمكن أن يسهم في تنمية نوع آخر . ومن خلال ما تقدم ترى الباحثان أن نتيجة هذه الفرضية يمكن أن تفسر على أن فئة العاديين من أفراد العينة تتمتع بمستوى مرتفع من الذكاءات المتعددة فيما قد يعود لطبيعة التنشئة الاجتماعية في المجتمع المحلي التي تحرص على توفير كل الظروف المواتية للتعليم والابتكار ولا تضع قيودا على الإبداع وقد يكون مرده إلى المناهج التربوية التي تأخذ بأسباب الحداثة و العلم في بناء شخصية الناشئة.

3. عرض الفرضية الثالثة:

حيث نصت هذه الفرضية على مستوى الذكاءات المتعددة منخفض لدى ذوي صعوبات الكتابة، ولمعرفة مستوى الذكاءات المتعددة منخفض لدى ذوي صعوبات الكتابة نحدد المعايير حسب الجدول التالي:

الجدول (15): مستوى الذكاءات المتعددة منخفض لدى ذوي صعوبات الكتابة

الدرجة الكلية	التكرار	النسبة
11 – 00	00	% 00
23 – 12	03	% 15
35 – 24	17	% 85

حسب الجدول أعلاه فإن مستوى الذكاءات المتعددة مرتفع لدى ذوي صعوبات الكتابة، حيث رجع ذلك بأن الدرجة الكلية (35-24) حصل أعلى تكرار (17) بنسبة 85%، في حين كانت الدرجة الكلية ل(23-12) في المرتبة الثانية بتكرار (03) بنسبة 15% في حين انعدمت في الدرجة (11-00).

ومن خلال هذه النتائج اتضح أن مستوى الذكاءات لذوي صعوبات الكتابة مرتفع وهذا عكس ما جاءت به الفرضية حيث نصت على أن مستوى الذكاءات المتعددة منخفض لديهم، ومنه نرفض هذه الفرضية ونبني الفرضية البديلة القائلة بأن مستوى الذكاءات المتعددة مرتفع لدى ذوي صعوبات الكتابة وهذا راجع إلى عدم وجود علاقة بين الذكاء والكتابة فقد يملك التلميذ ذكاء عادي في حين يكون لديه صعوبة في الكتابة وهذا ما أكدته فتحي الزيات في مفهوم صعوبة الكتابة (2002) إلى أنها صعوبة في آلية تذكر تعاقب الحروف و تتابعها ومن ثم تتناغم العضلات والحركات الدقيقة المطلوبة تعاقبياً أو تتابعياً ، لكتابة الحروف و الأرقام ومن أهم خصائصها أنها لا ترتبط بمستوى ذكاء الفرد. وعليه ترى الباحثتان أن نتيجة هذه الفرضية يمكن أن تفسر في عدم وجود فرق بين مستوى العاديين و ذوي صعوبات الكتابة بالتوازي مع ما ذهب إليه الزيات بعامل تكافؤ الفرص بين الفئتين في التنشئة الاجتماعية أو محاضن الدراسة و كذا المناهج الدراسية التي لا تفرق بين العاديين و ذوي صعوبات الكتابة وعليه نجد أن مستوى الذكاءات المتعددة لدى الفئتين مرتفع.

توصيات واقتراحات الدراسة

بعد إجراء هذه الدراسة، وفي ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج نتقدم بجملة من التوصيات والمقترحات وهي كالتالي:

❖ التوصيات:

- ضرورة تخصيص أخصائيين نفسيين في المدارس
- محاولة التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بصفة عامة، وذوي عسر الكتابة بصفة خاصة في وقت مبكر.
- تصميم برامج تعليمية تهدف إلى التغلب على المشكلات التي يعاني منها ذوي صعوبة الكتابة.
- توجيه أساتذة الابتدائي إلى تنمية الكتابة وضرورة تنويع الأنشطة داخل الفصل بما يتناسب و الذكاءات المتعددة ليتسنى لكل تلميذ اختيار النشاط الذي يتوافق مع ذكاءاته.
- توعية كل من المديرين والمفتشين والأساتذة بخصوص فوائد وكيفية استخدام أنشطة الذكاءات المتعددة في التدريس وكيفية إعدادها.
- تجهيز الغرف الصفية بجميع الأدوات والوسائل والأجهزة التي تلبي جميع ذكاءات التلاميذ المتنوعة.
- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ خاصة ذوي صعوبات التعلم ووضع مقررات دراسية تتماشى مع قدراتهم وإمكانياتهم المعرفية

❖ الاقتراحات:

- تعميق الدراسة في مجال الذكاءات المتعددة وصعوبة الكتابة وتطبيقها على مراحل تعليمية مختلفة مثل (الثانويات، المتوسطات، الجامعات.....الخ)
- إجراء دراسة حول فعالية برنامج تدريبي لتحسين الأداء الكتابي لذوي عسر الكتابة من منظور الذكاءات المتعددة.
- الاهتمام بإعداد برامج إرشادية قد تساعد على تعزيز التفاعل والاندماج النفسي والاجتماعي لدى تلاميذ صعوبات الكتابة.

خلاصة العامة

سعت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى الذكاءات المتعددة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، كما حاولت الدراسة الكشف عن الفروق في الذكاءات المتعددة لدى أفراد العينة باختلاف الصعوبات بين العاديين وصعوبات الكتابة وقد أظهرت نتائج المعالجة الإحصائية لبيانات فرضيات الدراسة ما يلي:

- لا توجد فروق في مستوى الذكاءات المتعددة بين العاديين وذوي صعوبات الكتابة.
- مستوى الذكاءات المتعددة مرتفع لدى العاديين كما بينت النتائج أن مستوى الذكاءات المتعددة مرتفع لدى ذوي صعوبات الكتابة.

قائمة المصادر والمراجع

- أحمد عارف العساف. (2011). منهجية البحث في العلوم الاجتماعية والإدارية، ط1، دار صنعاء، الأردن.
- أحمد عبد اللطيف ابوسعدي (2015). الحقيبة العلاجية للطلبة ذوي صعوبات التعلم. (ط1). الاردن.
- الاسكندرية.
- إيمان عباس الخفاف، (2014)، الفئات المتعددة برنامج تطبيقي، ط2، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- برغوت رحاب محمد الصالح. (2002). برنامج أنشطة مقترح لتنمية لتنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة للاطفال ذوي صعوبات التعلم بمرحلة رياض الاطفال. رسالة دكتوراء. معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس: مصر.
- البشير جاري (2021)، فاعلية برنامج تدريبي لتحسين الاداء القرائي لذوي عسر القراءة في منظور الذكاءات المتعددة، اطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه شعبة علم النفس تخصص صعوبات التعلم في الوسط المدرسي، جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي.
- البطانية، اسامة واخرون. (2005). صعوبات التعلم النظرية والممارسة. (ط1). عمان: الاردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- بطرس حافظ بطرس. (2009). تدريس الاطفال ذوي صعوبات التعلم. (ط1). الاردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- بن سبتي مريم. (2009). التنظيم الفضائي وأثره على عملية الكتابة لدى الأطفال المصابين بمتلازمة داون. مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس العصبي. جامعة الجزائر: الجزائر.
- بن عربية راضية، شوال نصيرة. (2016). مدخل الى الارطوفونيا. (ط1). الجزائر: الفا للوثائق.
- تامر فرج سهيل (2012). صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق، د-ط، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

- جابر عبد الحميد جابر.(2003). الذكاءات المتعددة والفهم تنمية وتعميق، ط1، دار الفكرة.العربي،القاهرة
- جودت ابوسعادة وآخرون.(2004).المنهج المدرسي المعاصر.(ط1)عمان: دار الفكر .
- الدرمني عائشة،(2007)، الذكاءات المتعددة رسالة تربية، سلطنة عمان.
- رشيدة زواطي.(2002). تدريبات منهجيات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية ،ط1، دار هومة، الجزائر. الرشيدى فاطمة سحاب جلوي (2014). تحديد الذكاءات المتعددة لدى طالبات كلية العلوم والآداب في محافظة الراس/ المملكة العربية السعودية وعلاقتها ببعض المتغير العدد (9)،جامعة القصيم، كلية التربية، السعودية.
- رندة محمود الشيخ، (2011) ، الذكاءات المتعددة وأثرها على مستويات التفكير، ط1 الشركة العربية المتحدة للتسويق والتزويدات ،القاهرة.
- رنيم عبد الكريم الاسعد، (2012)، فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الإدراك البصري واثاره على تحسين الكتابة الأساسية للتلاميذ ذوي صعوبات الكتابة، رسالة ماجستير في التربية الخاصة، سوريا .
- زكرياء اسماعيل(2005). طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية .
- زهير عمراني.(2016). علاقة صعوبات التعلم النمائية بصعوبات التعلم الاكاديمية. مذكرة لنيل شهادة الدكتوراه في علم الارطوفونيا. الجزائر.
- الزياد مصطفى فتحي.(1998). صعوبات التعلم والاسس النظرية التشخيصية العلاجية. (ط1). الأردن: دار وائل للنشر.
- الزياد مصطفى فتحي.(2002). المتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم.(ط1) .مصر: دار النشر للجامعات.
- السرطاوي احمد زيدان السرطاوي.(2012).صعوبات التعلم النائية والاكاديمية(ط1) الاردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- السرطاوي عبد العزيز وآخرون.(2009).تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها.(ط1)الاردن: دار وائل للنشر.
- السيد خالد عبد الرزاق ،(2003)، سيكولوجية اللعب لدى الأطفال العاديين والمعاقين، عمان، ط1، دار الفكر والطباعة والنشر والتوزيع.

- صالح احمد مراد.(2005). الاختبارات والمقاييس النفسية التربوية (ط2). الجزائر: دار الكتاب الحديث.
- صهيب صالح معمار، د.ت ،مدخل الى صعوبات التعلم (الفئة المحيرة والخفية)
- عبد القادر، فتحي وأبو هاشم، السيد محمد، (2007)، البناء العاملي للذكاء في ضوء تصنيف جاردنر وعلاقته بكل من الفاعلية الذات وحل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- عثمان أماني (2002)، فاعلية برنامج متكامل لطفل ما قبل المدرسة في طور نظرية الذكاءات المتعددة، جامعة حلوان، كلية التربية رسالة ماجستير.
- عزو اسماعيل عفانة، نجيب دنائلة نجيب الخزندار، (2003)، استراتيجيات التعلم للذكاءات المتعددة وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى الطلبة المعلمين تخصص رياضيات بغزة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- العساف صالح بن حمد.(1995). المدخل الى البحث في العلوم السلوكية. (ط1). الرياض: مكتبة العينان للطباعة والنشر.
- عصام جدوع (2007) ، صعوبات التعلم، دار اليازوري للنشر والتوزيع، الأردن.
- عمراني زهير.(2016). علاقة صعوبات التعلم النمائية بصعوبات التعلم الاكاديمية. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- غبازي ثائر و خالد أبو شعيرة، (2008)، القدرات العقلية بين الذكاء والابداع، عمان، مكتبة المجتمع العربي.
- فهد خليل زايد(2006). أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان.
- كوافحة تيسير مفلح.(2005). صعوبات التعلم والخطة العلاجية. (ط1). عمان. الاردن: دار الصفاء.
- كوجك كوثر،(1997)، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ط1، عالم الكتب، القاهرة .
- محمد صبحي عبد السلام،(2009)، صعوبات التعلم والتأخر الدراسي لدى الأطفال، دار المواهب للنشر والتوزيع والترجمة، الجزائر.

- محمد عبد السلام سالم، (2000)، الاتجاهات الحديثة في دراسة الذكاءات المتعددة، دراسة تحليلية في ضوء نظرية جاردنر، المؤتمر العلمي السنوي الثامن، مستقبل سياسات التعليم والتدريب في الوطن العربي في عصري المعلومات والثورة المعلومات، المجلد الاول، كلية التربية جامعة حلوان.

- محمد عبد الهادي حسين، (2005)، الإكتشاف المبكر للذكاءات المتعددة بمرحلة الطفولة، عمان دار الفكر للطباعة والنشر.

- محمد على عوايدات.(1981).علم الاجتماع والمنهج العلمي، دار المعرفة الجامعية،

- محمدي فوزية. (2011). فاعلية برنامجين تدريبيين في تعديل سلوك اضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه و تعديل صعوبة الكتابة. مذكرة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس المدرسي. جامعة قاصدي مرباح: ورقلة.

- مروان عبد المجيد(2000)، أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية: عمان، مؤسسة الوراق.

- المفتي، محمد الأمين،(2004)، الذكاءات المتعددة النظرية والتطبيق، مؤتمر علمي السادس عشر، تكوين معلم، المجلد الأول، الجمعية المصرية للمنهج وطرق التدريس القاهرة.

- ملحم سامي محمد.(2002). صعوبات التعلم. الاردن: دار المسيرة للنشر والطباعة.

- نادية قسمية(2020)، تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن على تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، مذكرة لنيل شهادة ماستر اكايمي في علوم التربية، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة.

- الوقفي راضي.(2009).صعوبات التعلم النظري والتطبيقي.(ط1). عمان: دارالمسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

المراجع اجنبية :

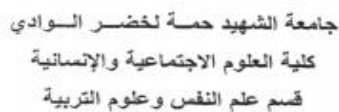
- Thoulon c,2001, la rééducation de l'écriture, éd masson, France.
- Ajuriaguerra j, 1997, l'evolution de l'écriture chez l'enfant, 4 édition, delachaux et niestlé, France.
- Snow.C.Burns.M&Griffin.P,(1998),proventingreading difficulties n young children. Washington.D.C. NationalAcademies Press.

الملاحق

مقياس الذكاءات المتعددة لماكنزي

الرقم	البند	نعم	لا
01	أميل غالبا لأن أرسم لشخص ما الاتجاه أو الطريق لمكان معي بدلا من أن أصفه له بالكلمات .		
02	يمكنني أن ألعب بالآلات الموسيقية .		
03	يمكنني أن أغير موسيقى التي أسمعها تبعا لحالتي المزاجية .		
04	يمكنني أن اجري عمليات الحساب و الضرب في عقلي		
05	أحب العمل بالكمبيوتر و الآلات الحسابة .		
06	يمكنني تعلم خطوات راقصة جديدة أو حركات إيقاعية سريعة.		
07	من السهل علي أن أعبر عما أفكر فيه أثناء مناقشاتي.		
08	استمتع بمحاضرة جديدة أو خطبة		
09	دائما يمكنني تمييز الشمال من الجنوب أيا كان موقعي		
10	الحياة تبدو فارغة بدون إقاع.		
11	أحب حل الألغاز		
12	دائما أفهم خطوات العمل أو التعليمات المرفقة مع منتج أو آلة .		
13	أتعلم ركوب العجلة أو الزلاجة بسهولة .		
14	أشعر بتوتر وعدم الارتياح عند سماع جملة أو مناقشة تبدو غير منطقية.		
15	إحساسي بالاتزان والتوافق مع الآخرين جيد.		
16	غالبا أميز الأنماط والعلاقات في الأرقام أسهل و أسرع من الآخرين.		
17	أستمتع بباء المجسمات .		

18	أنا جيد في إيجاد النقاط الجميلة (مواطن الجمال) في معاني الكلمات .
19	يمكنني أن أنظر للشيء و أميز بسهولة اتجاهه إذا كان معدولا أو مقلوبا أو غير متزن .
20	غالبا ما أربط بين قطعة موسيقية معينة و حدث ما في حياتي .
21	أحب العمل مع الأرقام و الأشكال .
22	مجرد النظر إلى أشكال المباني و تركيبها يسرني ويمتعني .
23	أحب أن أغني حين أكون وحدا.
24	أنا جيد في الرياضة البدنية .
25	أحب أن أدرس تراكيب اللغوية
26	غالبا ما أكون يقظا واعيا لتعبيرات وجهي .
27	أنا حساس لتعبيرات وجه الآخرين .
28	يمكنني أن أميز حالاتي المزاجية المختلفة، وليس لدي مشكلة في تمييزها والتعرف عليها .
29	أنا حساس لحالات الآخرين المزاجية.
30	لدي حس جيد لما يفكر فيه الآخرين بالسبة لي .
31	يلجأ لك الأصدقاء لطلب مشورة والنصح، أو لحل المشكلات.
32	لديك أهداف محددة تعرفها وتسعى إليها بجد.
33	تفضل الإنفراد بنفسك للتفكير
34	تبحث عن طرق للتعرف على نفسك، وتمييز نقاط القوة والضعف لديك .
35	يمكنك التعرف على مشاعر الآخرين ، وإبداء التعاطف مع هذه المشاعر.



إلى السيد المحترم: مدير أبتدائية
ترخيص بزيارة ميدانية لجمعية الجوعى بـ 8 ماي

في إطار التكوين النظري والتطبيقي الذي يقدمه قسم علم النفس وعلوم التربية للطلبة،
نرجو من سيادتكم السماح للطلبة الآتية أسماؤهم:

- 1/ عن ابن الشبرمة.....
 2/ فيكونه ياجه بوجه.....
 3/
 4/
 5/
 6/
 والمتمثلة في زيارة عملية في مؤسساتكم وذلك من أجل القيام بـ:

☐ دراسة مسحية استطلاعية.

القيام بتربص ميداني لفترة من: 14/03/2022 إلى/...../.....

☐ تطبيق اختبارات ومقاييس نفسية

توزيع استبيانات لعينات البحث

☐ القيام بمقابلات مع افراد العينة

إننا واثقون من تعاونكم النزيه في تسهيل المهمة العلمية في مؤسساتكم خدمة للبحث العلمي
والمعرفة شاكرين لكم سلفا هذا التعاون
تقبلوا منا فائق الاحترام والتقدير

الوادي في: 14/10/2022
ع/ رئيس القسم

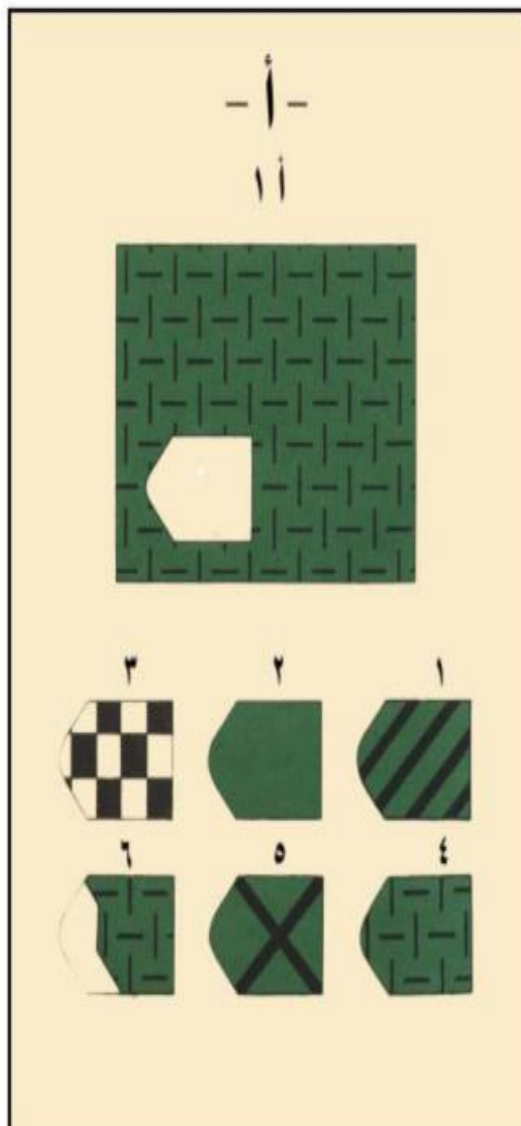


(٧) مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم الكتابة					
اسم القائم بالتقدير:		الوظيفة:		تاريخ التقدير:	
المدرسة:		الجنس:		عدد حصص ترددك على التلميذ:	
يقصد بصعوبات الكتابة: ضعف أو قصور في القدرة على الكتابة اليدوية والتهجي والتعبير الكتابي.					
صعوبات الكتابة من أكثر الصعوبات الأكاديمية التي تثير الإزعاج نظراً لاعتماد كافة مداخلات التعلم على الكتابة، اليدوية والتعبير الكتابي، ومن ثم تؤثر كفاءة الكتابة والتعبير الكتابي على كافة الأنشطة المعرفية والأكاديمية والمهارية.					
التعليمات:					
في رأيك الشخصي، إلى أي حد يُظهر التلميذ موضوع التقدير أشكال السلوك المذكورة فيما يلي. ضع علامة(√) تحت التقدير الذي تراه منطقياً على التلميذ موضوع التقدير.					
اسم التلميذ موضوع التقدير:		الصف:		المدرسة:	
م	الخصائص / السلوك				
	دائماً (٤)	غالباً (٣)	أحياناً (٢)	نادراً (١)	لا تنطق (صفر)
١					يجد صعوبة في نسخ الفقرات والواجبات والأعمال الكتابية.
٢					يجد صعوبة في التعبير الكتابي عما يريد.
٣					يجد صعوبة في أن يميز اللام الشمسية، واللام القمرية، وبين الحروف الكبيرة Capital والصغيرة Small في اللغة الإنجليزية.
٤					يجد صعوبة في الكتابة على سطور الكراسات العادية للكتابة.
٥					يجد صعوبة في نسخ بعض الحروف والأشكال على نحو صحيح.
٦					يجد صعوبة في كتابة أدوات الوصل الملائمة للحروف والكلمات.
٧					يجد صعوبة في كتابة الحروف الهجائية من الذاكرة مكوناً كلمات.
٨					يجد صعوبة في كتابة المتصلة مكوناً كلمات وجمل منضبطة.
٩					يجد صعوبة في تنسيق واجباته اليومية المكتوبة.
١٠					يجد صعوبة في كتابة بالقلم الحبر والقلم الجاف.
١١					يجد صعوبة في أن يكتب بطلاقة ومرونة ونعومة.
١٢					يجد صعوبة في أن يحتفظ بأدوات الكتابة والرسم والألوان.
١٣					يجد صعوبة في عمل الرسوم، والخرائط، والعناوين المكتوبة.
١٤					يجد صعوبة في كتابة الحروف والأرقام بشكل مقبول ومنظم.
١٥					يجد صعوبة في الالتزام بالخيز المخصص للكتابة.
١٦					يجد صعوبة في الكتابة بشكل سلس وناغم.
١٧					يجد صعوبة في الكتابة وفقاً لقواعد الخط والكتابة اليدوية.
١٨					يجد صعوبة في المحافظة على حجم الكتابة وتنسيقها.
١٩					يجد صعوبة في تنظيم مسافات الحروف والكلمات والجمل.
٢٠					كتاباته مفككة ركيكة، مع ضعف القدرة على التعبير.

مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية (صفحة التقدير والتشخيص)

القسم الأول:		البيانات الشخصية عن التلميذ والفحص:							
اسم التلميذ:		ذكر ☐ أنثى ☐ الصف:							
يوم	شهر	سنة	المدرسة:						
تاريخ التقدير		اسم القائم بالتقدير:							
تاريخ الميلاد		الوظيفة:							
السن		الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐							
القسم الثاني:		تسجيل الدرجات والتخطيط البياني							
درجات مقاييس التقدير (خام) ومئينيات									
المقاييس	الخام	المتوسط	المئيني	المقاييس	الخام				
١ الانتباه			٥	الذاكرة					
٢ الإدراك السمعي			٦	القراءة					
٣ الإدراك البصري			٧	الكتابة					
٤ الإدراك الحركي			٨	الرياضيات					
التخطيط البياني لمقاييس التقدير (خام)									
الدرجة الخام	الانتباه	الإدراك السمعي	الإدراك البصري	الإدراك الحركي	الذاكرة	القراءة	الكتابة	الرياضيات	مدى حدة أو شدة الصعوبة
صفر - أقل من ٢٠									عادي / لا صعوبات
٢١ - أقل من ٤٠									خفيفة
٤١ - أقل من ٦٠									متوسطة
٦١ فأكثر									شديدة
القسم الثالث:		الاستنتاجات التشخيصية							
☐	(أ) احتمال ألا تكون لدى التلميذ صعوبة.								
هذا التشخيص يقوم على أساس أن جميع درجات التلميذ في مقاييس التقدير التشخيصية تقل عن الدرجة (٢٠)، أو أن متوسط الدرجات أقل من الدرجة (٢٠).									
☐	(ب) احتمال أن تكون لدى التلميذ صعوبة تعلم تتراوح بين الخفيفة والشديدة على النحو التالي:								
هذا التشخيص يقوم على أساس زيادة واحدة أو أكثر من درجات التلميذ في مقاييس التقدير التشخيصية على (٢٠)، (من ٢١ - أقل من ٤٠، خفيفة)، (من ٤١ - ٦٠ صعوبات متوسطة)، (أكثر من ٦١ صعوبات شديدة).									
مجالات صعوبات التعلم (ضع علامة في المربع على يمين ما ينطبق على التلميذ)									
☐	الانتباه	☐	الذاكرة	☐					
☐	الإدراك السمعي	☐	القراءة	☐					
☐	الإدراك البصري	☐	الكتابة	☐					
☐	الإدراك الحركي	☐	الرياضيات	☐					
☐	(ج) يمثل أن يكون لدى التلميذ صعوبة تعلم.								
هذه النتيجة التشخيصية تقوم على أساس أن إحدى درجات التلميذ على مقاييس التقدير = (٤١ - فأكثر).									

1. اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن



نتائج الفرضيات مستخرجة ببرنامج spss 25

الفرضية العامة

Group Statistics

	المجموعة	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الذكاءات المتعددة	صعوبات التعلم	20	26.4000	4.05748	.90728
	العاديين	20	27.7000	6.93655	1.55106

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
الذكاءات المتعددة	Equal variances assumed	.210	.650	-.723	38	.474	-1.30000	1.79693	-4.93769	2.33769
	Equal variances not assumed			-.723	30.639	.475	-1.30000	1.79693	-4.96661	2.36661