الفصل الرابع
نتائج الدراسة وتفسيرها

يستعرض المؤلف في هذا الفصل ما توصلت إليه الدراسة من نتائج مفسرًا لها في ضوء الإطار النظري للدراسة ودراساتها السابقة مضيفًا إلى ذلك بعض التوصيات والمقترحات، وبعض الدراسات والبحوث ذات الصلة والتي يمكن تطبيقها مستقبلاً، وفيما يلي عرض لهذا الفصل:

أولاً: مناقشة الفروض وتفسير نتائج الدراسة:

(١) مناقشة الفرض الأول وتفسير نتائجه:

ينص هذا الفرض على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البَعْدي في مهارة الاحتفاظ بالحقائق كإحدى مهارات التعلم لدى ذوي صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية " وللتحقق من صحة هذا الفرض قام المؤلف بحساب دلالات الفروق بين متوسطات درجات التطبيق البَعْدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية وذلك على مقياس مهارات التعلم فكانت كما هي بالجدول التالي:

جدول رقم (٢١)

يوضح نتائج تحليل التباين للمجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البَعْدي على مقياس مهارات التعلم

البيانات / مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)*	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١٩٨,٠١٧	١	١٩٨,٠١٧	١٢٠,٠٩٤	٠,٠٠٠*
داخل المجموعات	٩٥,٦٣٣	٥٨	١,٦٤٩		
المجموع	٢٩٣.٦٥٠	٥٩	.		

** دالة عند مستوى (٠,٠١) * دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من نتائج الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البَعْدي على مقياس مهارات التعلم حيث كانت قيمة (ف) (١٢٠.٠٩٤) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وبعد تحقق المؤلف من وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البَعْدي استخدم اختبار (ت) لتحديد اتجاه هذه الفروق فكانت كما هي بالجدول التالي:

جدول رقم (٢٢)

يوضح قيم (ت) ودلالتها بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البَعْدي على مقياس مهارات التعلم

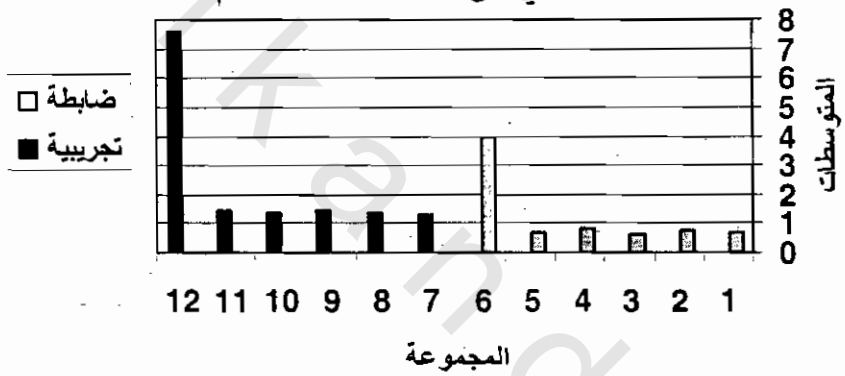
المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		درجات الحرية	قيمة (ت)*	مستوى الدلالة
المتوسط	الانحراف لمعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
٤,٠٣٣٣	١,٤٠١٦	٧,٦٦٦٧	١,١٥٤٧	٥٩	٢٠.٣١٢	٠,٠٠٠*

** دالة عند مستوى (٠,٠١) * دالة عند مستوى (٠,٠٥)

* (ف) الجدولية عند درجات حرية (١، ٦٠) = ٧,٠٨ عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ٤,٠٠ عند مستوى دلالة (٠,٠٥).
◆ (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (٠٥,٠) ودرجة حرية (٦٠) = (١,٦٧).
(ت) الجدولية عند مستوى دلالة (٠١,٠) ودرجة حرية (٦٠) = (٢,٦٦).

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البَعْدي على مقياس مهارات التعلم. حيث كانت قيمة (ت) (٢٠.٣١٢) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية. وبذلك تحقق الفرض الأول، وقد أوضح المؤلف بيانيًا لمتوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البَعْدي على مقياس مهارات التعلم فكانت كما هي في الشكل التالي:

شكل (١٠) يوضح التمثيل البياني لمتوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البَعْدي على مقياس مهارات التعلم



يتضح من الرسم البياني السابق وجود فروق بين متوسطات درجات التطبيق البَعْدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية، وهذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وذلك يشير إلى أن تلاميذ وتلميذات المجموعة التجريبية قد حققوا تحسنًا حقيقيًا في مهارة الاحتفاظ بالحقائق كإحدى مهارات التعلم بدرجة أفضل من تلاميذ وتلميذات المجموعة الضابطة، وذلك يمكن إرجاعه بالدرجة الأولى إلى التأثيرات الأساسية لجزئية البرنامج التدريبي بجلساتها السبع الخاصة بتنمية هذه المهارة لدى تلاميذ وتلميذات المجموعة التجريبية، كما يمكن إرجاع هذه التأثيرات الفعَّالة والإيجابية أيضًا إلى نوعية الأنشطة والتدريبات والخبرات المستخدمة في الجلسات إضافة إلى تبني الجلسات لنظرية الذكاءات

المتعددة التي أضافت عليها طابع التشويق والإثارة الأمر الذي ساعد في تحريك دافعية متلقي البرنامج نحو تطوير مهاراتهم في التعلم، كما أن التصميم الدقيق لجلسات هذا الجزء من البرنامج التدريبي على أساس التتابع الهرمي للمهارة والتي تم بناؤها بشكل محكم وأسلوب منظم في ضوء الذكاءات السبعة لـ (جاردنر *Gardner*) ساعد في زيادة فعالية تلاميذ وتلميذات البرنامج التدريبي في الاحتفاظ بالحقائق وتخزين واسترجاع المادة التعليمية، ويمكن إرجاع الأثر الإيجابي لجلسات هذا الجزء من البرنامج التدريبي أيضًا إلى طريقة التدريب التي أُستُخدِمَت مع تلاميذ وتلميذات المجموعة التجريبية والتي سار فيها المؤلف وفقًا لإجراءات وفنيات حققت مبدأي التكرار والممارسة إضافة إلى استخدامه لمجموعة من الوسائل التعليمية الشيقة والمثيرة التي أسهمت بفاعلية في الاستقبال النشط لمحتوى جلسات البرنامج، والمتتبع لجلسات هذا الجزء من البرنامج يجد أنها راعت في محتواها ربط الحقائق والمعلومات المقدمة لمتلقيها بعضها ببعض ثم تصنيفها وترميزها ووضع معنى وتصور ذهني لها حتى يسهل على متلقي الجلسات استرجاعها وتذكرها ومن ثم نمو مهارة الاحتفاظ بالحقائق لديهم وهذا ما أكدته نتائج التطبيق الميداني، وتتفق نتائج التحقق من صحة هذا الفرض مع نتائج بعض الدراسات والبحوث نذكر منها دراسة (كارسون *Carson*، ١٩٩٥م) التي أشارت إلى جدوى وفعالية البرامج التدريبية التي تتبنى نظرية الذكاءات المتعددة في عرضها، ودراسة (فيل، ونياورا *Phil & Niaura* ١٩٨٢م) التي أشارت إلى أن ذوي صعوبات التعلم من التلاميذ لا يستطيعون الاحتفاظ بالحقائق والمعلومات لمدة طويلة، وذلك يتطلب تدريبهم على هذه المهارة، وهذا التدريب أثمر بشكل إيجابي من خلال جلسات الجزء المرتبط بهذه المهارة بالبرنامج التدريبي ودراسة (فرانت *Frant*، ١٩٧٧م) التي أشارت إلى أن ذوي صعوبات التعلم من التلاميذ يستخدمون استراتيجيات اكتساب واسترجاع غير مناسبة مقارنة بالعاديين، وذلك يؤكد عيوب الذاكرة لديهم مما حدا بالدراسة الحالية إلى عمل جزئية في برنامجها التدريبي

لتنمية المهارات المعتمدة على التذكر كمهارة الاحتفاظ بالحقائق، ودراسة (سوانسون وآخرون *Swanson & others*، ١٩٩٠م) التي تؤكد على وجود مشكلات في سعة الذاكرة لدى ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالعاديين مما يتطلب تنمية المهارات المرتبطة بالذاكرة لديهم كمهارة الاحتفاظ بالحقائق واسترجاعها، وهذا ما فعلته الدراسة الحالية أيضًا في جلسات الجزء الخاص بتنمية مهارة الاحتفاظ بالحقائق من برنامجها التدريبي، حيث أكدت النتائج فعاليته، وهكذا يمكن القول بأن الفرض الأول قد تحقق، ومن الملاحظات التي تدعم صحة تحقق هذا الفرض ما لاحظه المؤلف من تَحَسُّن في استجابات تلاميذ وتلميذات المجموعة التجريبية على الأنشطة والتدريبات و التطبيقات الخاصة بهذه المهارة، حيث إن قدرتهم على تذكر الحقائق والمعلومات التي درسوها كانت عالية، كما أن قدرتهم على تحويل بعض المفردات والجمل إلى دلالات جديدة وفق مقتضيات التدريب كانت إيجابية، إضافة إلى أنهم أظهروا قدرة على تمييز المواقف والأحداث وفق معلوماتهم والحقائق المخزونة لديهم.

(٢) مناقشة الفرض الثاني وتفسير نتائجه:

ينص هذا الفرض على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البَعْدي في مهارة المقارنة كإحدى مهارات التعلم لدى ذوي صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية " وللتحقق من صحة هذا الفرض قام المؤلف بحساب دلالات الفروق بين متوسطات درجات التطبيق البَعْدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية وذلك على مقياس مهارات التعلم فكانت كما هي بالجدول التالي:

جدول رقم (٢٣)

يوضح نتائج تحليل التباين للمجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البَعْدي على مقياس مهارات التعلم

البيانات / مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)*	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢٠٩,٠٦٧	١	٢٠٩,٠٦٧	٢٦٧,٨٧٦	٠,٠٠٠**
داخل المجموعات	٤٥,٢٦٧	٥٨	٠,٧٨٠		
المجموع	٢٥٤,٣٣٣	٥٩	—		

** دالة عند مستوى (٠,٠١) * دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من نتائج الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البَعْدي على مقياس مهارات التعلم حيث كانت قيمة (ف) (٢٦٧.٨٧٦) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وبعد تحقق المؤلف من وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية استخدم اختبار (ت) لتحديد اتجاه هذه الفروق فكانت كما هي بالجدول التالي:

* (ف) الجدولية عند درجات حرية (١، ٦٠) = ٧,٠٨ عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ٤,٠٠ عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

جدول رقم (٢٤)

يوضح قيم (ت) ودلالتها بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البَعْدي على مقياس مهارات التعلم

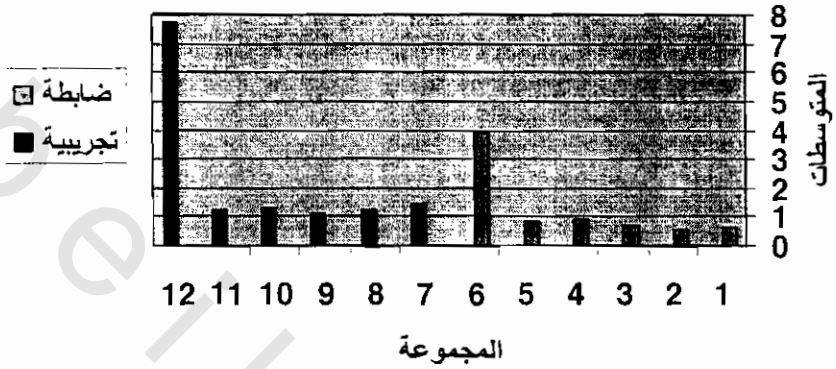
المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		درجات الحرية	قيمة(ت)*	مستوى الدلالة
المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
٣,٩٦٦٧	٠,٩٢٧٩	٧,٧٠٠٠	٠,٨٣٦٧	٥٩	٢١,٧٦٣	٠,٠٠٠**

** دالة عند مستوى (٠,٠١) * دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البَعْدي على مقياس مهارات التعلم، حيث كانت قيمة (ت) (٢١.٧٦٣) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وبذلك تحقق الفرض الثاني، وقد أوضح المؤلف بيانيًا لمتوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البَعْدي على مقياس مهارات التعلم فكانت كما هي في الشكل التالي:

* (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٦٠) = (١,٦٧).
(ت) الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١) ودرجة حرية (٦٠) = (٢,٦٦).

شكل (١١) يوضح التمثيل البياني لمتوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البَعْدي على مقياس مهارات التعلم



يتضح من الرسم البياني السابق وجود فروق بين متوسطات درجات التطبيق البَعْدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية، وهذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وذلك يشير إلى أن تلاميذ وتلميذات المجموعة التجريبية قد حققوا تحسنًا حقيقيًا وقد تغير أداؤهم للأفضل وذلك يدلل على نمو وتحسن مهارة المقارنة كإحدى مهارات التعلم لديهم وهذا التحسن يرجع بالدرجة الأولى إلى فعالية جلسات الجزء الخاص بتنمية مهارة المقارنة من البرنامج التدريبي وتأثيرها الفعَّال حيث إن هذه الجلسات استطاعت من خلال توظيفها لذكاءات (جاردنر *Gardner*) السبعة وتدرجها في عرض الخبرات التعليمية في إطار مهارة المقارنة إكساب تلاميذ وتلميذات المجموعة التجريبية القدرة على توليد مقارنات متعددة بين الأشياء إضافة إلى أن استغلالها لحواس وحركات تلاميذ البرنامج أسهم بفعالية في الاستقبال السريع لمحتوى الجلسات، وعزز من تعلم التلاميذ ومعالجة القصور المترتب على الاعتماد على بعض الحواس لديهم دون بعضها الآخر، كما أن التنوع في استخدام بعض الوسائل التعليمية وتنمية روح الفريق في تقديم أنشطة الجلسات أدى إلى كسر الروتين المعهود في الحصص الدراسية العادية وزيادة إقبال التلاميذ على جلسات هذا الجزء من البرنامج، أما تبني نظرية الذكاءات المتعددة في

جلسات هذا الجزء من البرنامج قد ساهم في إضافة عنصري التشويق والإثارة على محتوى الجلسات الأمر الذي جعل لعملية تعلم الخبرات والمهارات معنى ومغزى، وتتفق نتائج التحقق من صحة هذا الفرض مع نتائج بعض الدراسات والبحوث نذكر منها دراسة (شيرادون *Schirduan*، ٢٠٠٠م) التي أشارت إلى أن ذوي الاحتياجات الخاصة من التلاميذ يمكن أن يتحسن أداؤهم من خلال صياغة برامج خاصة بهم تتبنى نظرية الذكاءات المتعددة، ودراسة (كالينباتش، وفينز *Kallenbach & Viens*، ٢٠٠١م) التي أشارت إلى أن تقديم بعض الدروس والتدريبات العلاجية لذوي صعوبات التعلم من خلال نظرية الذكاءات المتعددة له دوره في مساعدتهم في التغلب على جوانب الصعوبة لديهم وتحقيق مستوى أفضل دراسيًا، وهكذا يمكن القول بأن الفرض الثاني قد تحقق، ومما يدعم تحقق صحة هذا الفرض ما لاحظه المؤلف من تطور في أداء تلاميذ وتلميذات المجموعة التجريبية أثناء قيامه بتصحيح بعض التطبيقات والتدريبات والأنشطة التي طُبِّقت عليهم بعد الانتهاء من تقديم جلسات الجزء المرتبط بمهارة المقارنة من البرنامج التدريبي حيث لاحظ أنهم تمكنوا من إجراء مقارنات ناجحة بنوعيها المغلق والمفتوح بين مجموعة من المفردات والجمل والنماذج المعرفية والدلالات اللغوية وفق متطلبات التدريبات المعروضة عليهم، وهذه المقارنات التي قام تلاميذ البرنامج بعقدها كانت سليمة ومستوفية لشروطها وشاملة لما هو محسوس وما هو مجرد وفق المطلوب منها.

(٣) مناقشة الفرض الثالث وتفسير نتائجه:

ينص هذا الفرض على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البَعْدي في مهارة التصنيف كإحدى مهارات التعلم لدى ذوي صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية " وللتحقق من صحة هذا الفرض قام المؤلف بحساب دلالات الفروق بين متوسطات درجات التطبيق

البَعْدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية وذلك على مقياس مهارات التعلم فكانت كما هي بالجدول التالي:

جدول رقم (٢٥)

يوضح نتائج تحليل التباين للمجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البَعْدي على مقياس مهارات التعلم

البيانات / مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)*	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١٣٢,٠١٧	١	١٣٢,٠١٧	٩٤,٥٦٩	*٠,٠٠٠
داخل المجموعات	٨٠,٩٦٧	٥٨	١,٣٩٦		
المجموع	٢١٢,٩٨٣	٥٩	—		

** دالة عند مستوى (٠,٠١) * دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من نتائج الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البَعْدي على مقياس مهارات التعلم حيث كانت قيمة (ف) (٩٤.٥٦٩) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وبعد تحقق المؤلف من وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية استخدم اختبار (ت) لتحديد اتجاه هذه الفروق فكانت كما هي بالجدول التالي:

* (ف) الجدولية عند درجات حرية (١، ٦٠) = ٧,٠٨ عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ٤,٠٠ عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

جدول رقم (٢٦)

يوضح قيم (ت) ودلالتها بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البَعْدي على مقياس مهارات التعلم

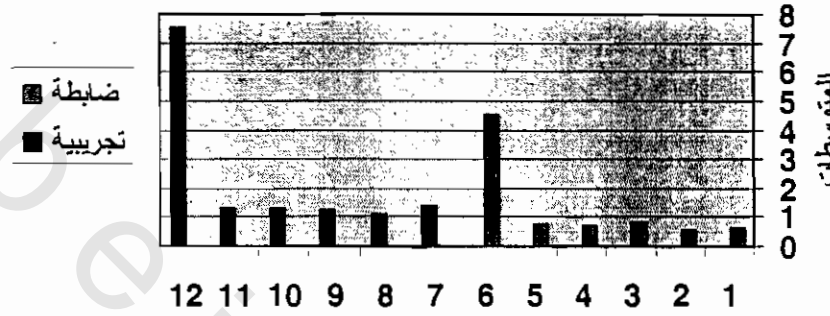
المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		درجات الحرية	قيمة(ت)*	مستوى الدلالة
المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
٤,٥٣٣٣	١,٢٢٤٣	٧,٥٠٠٠	١,١٣٧١	٥٩	٢٤,٥٢٩	٠,٠٠٠**

** دالة عند مستوى (٠١و٠) * دالة عند مستوى (٠٥و٠)

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البَعْدي على مقياس مهارات التعلم، حيث كانت قيمة (ت) (٢٤.٥٢٩) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وبذلك تحقق الفرض الثالث، وقد أوضح المؤلف بيانيًا لمتوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البَعْدي على مقياس مهارات التعلم فكانت كما هي في الشكل التالي:

* (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (٠٥و٠) ودرجة حرية (٦٠) = (١,٦٧).
(ت) الجدولية عند مستوى دلالة (٠١و٠) ودرجة حرية (٦٠) = (٢,٦٦).

شكل (١٢) يوضح التمثيل البياني لمتوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البَعْدي على مقياس مهارات التعلم



يتضح من الرسم البياني السابق وجود فروق بين متوسطات درجات التطبيق البَعْدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية، وهذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يشير إلى أن تلاميذ وتلميذات المجموعة التجريبية تحسن مستواهم بشكل ملحوظٍ في القدرة على تصنيف الأشياء بناءً على اشتراكها في خصائص معينة وأصبحوا قادرين على القيام بمهارة التصنيف كإحدى مهارات التعلم من خلال عدد من الخطوات تدربوا عليها أثناء تلقيهم لجلسات الجزء الخاص بتنمية مهارة التصنيف بالبرنامج التدريبي حيث إن هذا التدريب القائم على توظيف ما لدى تلاميذ وتلميذات المجموعة التجريبية من ذكاءات متعددة، والذي تم استخدام مجموعة من الوسائل التعليمية الشيقة والمثيرة فيه إضافة إلى تنوع الأنشطة والخبرات التعليمية الداعمة للمهارة والمقدمة من خلاله كل ذلك أسهم بشكلٍ فعَّالٍ وإيجابي في تنمية مهارة التصنيف ونجاح هذه الجزئية من البرنامج التدريبي بجلساتها السبعة في تحقيق أهدافها، ومن ملاحظات المؤلف على هذه الجزئية بجلساتها أن تلاميذ وتلميذات المجموعة التجريبية كانوا أكثر مشاركة وإيجابية مع زملائهم ومع المؤلف من خلال بعض التطبيقات وطرق التقويم المتبعة وذلك يُرجِعَهُ المؤلف إلى التحسن الذي طرأ على مستواهم في هذه المهارة، وتتفق نتائج التحقق من صحة هذا الفرض مع

نتائج بعض الدراسات والبحوث نذكر منها دراسة (أماني خميس عثمان، ٢٠٠٢م) التي أشارت إلى جدوى وفعالية البرامج التدريبية المستندة إلى نظرية الذكاءات المتعددة ودراسة (محمد عبد الرحمن أبو هاشم، ٢٠٠٤م) التي أشارت إلى فعالية استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية بعض المفاهيم والمهارات لتلاميذ وتلميذات الصف الخامس الابتدائي، وهكذا يمكن القول بأن الفرض الثالث قد تحقق، والذي يؤكد صحة تحقق هذا الفرض ما لاحظه المؤلف أثناء قيامه بعملية التحليل الكيفي لاستجابات تلاميذ وتلميذات المجموعة التجريبية على أنشطة وتطبيقات وتدريبات جلسات الجزء الخاص بتنمية مهارة التصنيف بالبرنامج التدريبي حيث لاحظ تحَسُّن واضح في استجاباتهم من خلال قدرتهم على تصنيف المفردات والجمل والأشكال والمواقف والسلوكيات وغيرها من الأشياء الأخرى وفق مدلولاتها ووفق ما تشير إليه حسب مقتضيات المطلوب من التدريب الخاص بكل منها، كما لاحظ أيضًا قيامهم بمزاولة هذه المهارة بطريقة مرتبة ووفق خطوات تؤكد إتقانهم لها منها: قدرتهم على تحديد الهدف من التصنيف، واستعراضهم لبيانات التصنيف للتعرف على طبيعتها، ومحاولة تذكر واسترجاع ما يرتبط بها من معلومات سابقة، ثم اختيار مفردة من بين هذه البيانات، ثم البحث عما يشبهها من مفردات، ثم تحديد القاسم المشترك بين المفردات المتشابهة، ثم البحث عن جميع المفردات الأخرى لإلحاق كل مفردة بشبيهتها لتكوين تصنيفات سليمة ودقيقة وفق أساس علمي.

(٤) مناقشة الفرض الرابع وتفسير نتائجه:

ينص هذا الفرض على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البَعْدي في مهارة الترتيب كإحدى مهارات التعلم لدى ذوي صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية " وللتحقق من صحة هذا الفرض قام المؤلف بحساب دلالات الفروق بين متوسطات درجات التطبيق البَعْدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية وذلك على مقياس مهارات التعلم فكانت كما هي بالجدول التالي:

جدول رقم (٢٧)

يوضح نتائج تحليل التباين للمجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البَعْدي على مقياس مهارات التعلم

البيانات / مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)*	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٧٧,٠٦٧	١	٧٧,٠٦٧	٦٩,٥٥٢	٠,٠٠٠**
داخل المجموعات	٦٤,٢٦٧	٥٨	١,١٠٨		
المجموع	١٤١,٣٣٣	٥٩	—		

** دالة عند مستوى (٠,٠١) * دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من نتائج الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البَعْدي على مقياس مهارات التعلم حيث كانت قيمة (ف) (٦٩,٥٥٢) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وبعد تحقق المؤلف من وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية استخدم اختبار (ت) لتحديد اتجاه هذه الفروق فكانت كما هي بالجدول التالي:

* (ف) الجدولية عند درجات حرية (١، ٦٠) = ٧,٠٨ عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ٤,٠٠ عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

جدول رقم (٢٨)

يوضح قيم (ت) ودلالتها بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البَعْدي على مقياس مهارات التعلم

المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		درجات الحرية	قيمة(ت)*	مستوى الدلالة
المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
٤,٣٦٦٧	١,١٢٩٠	٦,٧٣٣٣	٠,٨٢٧٧	٥٩	٢٧,٨٢٤	٠,٠٠٠**

** دالة عند مستوى (٠١و٠) * دالة عند مستوى (٠٥و٠)

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البَعْدي على مقياس مهارات التعلم، حيث كانت قيمة (ت) (٢٧.٨٢٤) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وبذلك تحقق الفرض الرابع، وقد أوضح المؤلف بيانيًا لمتوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البَعْدي على مقياس مهارات التعلم فكانت كما هي في الشكل التالي:

* (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (٠٥و٠) ودرجة حرية (٦٠) = (١,٦٧).
(ت) الجدولية عند مستوى دلالة (٠١و٠) ودرجة حرية (٦٠) = (٢,٦٦).

شكل (١٣) يوضح التمثيل البياني لمتوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البَعْدي على مقياس مهارات التعلم

يتضح من الرسم البياني السابق وجود فروق بين متوسطات درجات التطبيق البَعْدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية، وهذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يدلل على أن تلاميذ وتلميذات المجموعة التجريبية ارتقت مهارة الترتيب كإحدى مهارات التعلم لديهم فأصبحوا قادرين على ترتيب الأشياء وفقًا لخاصية معينة، ثم وضعها بعد ذلك في مجموعة من الأول للأخير، ونمو هذه المهارة لدى تلاميذ وتلميذات المجموعة التجريبية يرجع بالدرجة الأولى إلى أنهم استفادوا من التدريب على هذه المهارة من خلال جلسات الجزء الخاص بها في البرنامج التدريبي ذلك الجزء الذي اعتمدت جلساته في عرض أنشطتها ومحتواها على نظرية الذكاءات المتعددة التي تتعامل مع ذوي صعوبات التعلم من التلاميذ بأنهم أشخاص كُلِّيُون بينهم نوعًا من الفروق الفردية يتطلب استخدام مدى عريض من استراتيجيات التدريس معهم فهم يمتلكون عناصر قوة في كثير من مجالات الذكاء وهذه القوة يمكن من خلالها تقليص حجم الضعف الذي قد يظهر لديهم في مهارة أو أكثر من مهارات التعلم (عبد الهادي حسين، ٢٠٠٦م: ٢٠٨)، كما أن تصميم جلسات هذا الجزء بشكل هرمي يتوافق وتدرج المهارة، واستخدام بعض الوسائل التعليمية الشيقة والمثيرة، واتباع خطوات تقويم مرحلية أثناء عرض الجلسات كل ذلك أسهم في زيادة

فعالية تلاميذ وتلميذات البرنامج التدريبي في القدرة على القيام بمهارة الترتيب بشكل أفضل، وتتفق نتائج التحقق من صحة هذا الفرض مع نتائج بعض الدراسات والبحوث نذكر منها دراسة (فرانسيس *Francis*، ١٩٨٥ م) التي أشارت إلى أن تدريس المهارات من خلال البرامج التدريبية يؤدي إلى التحسن في مستوى الأداء التحصيلي، ودراسة(جود نوف *Goodnough*، ٢٠٠٠م) التي أشارت إلى أن استناد البرامج التدريسية والتدريبية إلى نظرية الذكاءات المتعددة يجعل متلقي هذه البرامج أكثر رغبة فيها وتعلقًا بها وفهمًا لها وهكذا يمكن القول بأن الفرض الرابع قد تحقق، ومما يدعم تحقق صحة هذا الفرض أيضًا ما لاحظه المؤلف من تحسن ملموس في أداء تلاميذ وتلميذات المجموعة التجريبية أثناء تصحيحه لاستجاباتهم على أنشطة وتطبيقات وتدريبات الجزء الخاص بمهارة الترتيب في البرنامج التدريبي حيث أنهم استطاعوا ترتيب المفردات والجمل والأفكار والصور والرسومات والأشكال وغيرها من الأشياء المطلوب ترتيبها وفق حيثيات التدريب الخاص بها، فضلاً عن أنه لُوْحِظَ عليهم أثناء تأديتهم لهذه المهارة السير وفق معايير معينة في ترتيب الأشياء كترتيبها وفق حجمها أو لونها أو كثافتها أو ملمسها أو ضخامتها أو مساحتها أو تسلسلها الزمني أو عمرها الزمني أو طولها أو وزنها أو تكلفتها وقيمتها المادية، وذلك في ضوء المطلوب منهم في السؤال موضع التدريب.

(٥) مناقشة الفرض الخامس وتفسير نتائجه:

ينص هذا الفرض على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البَعْدي في مهارة التحليل كإحدى مهارات التعلم لدى ذوي صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية " وللتحقق من صحة هذا الفرض قام المؤلف بحساب دلالات الفروق بين متوسطات درجات التطبيق البَعْدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية وذلك على مقياس مهارات التعلم فكانت كما هي بالجدول التالي:

جدول رقم (٢٩)

يوضح نتائج تحليل التباين للمجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البَعْدي على مقياس مهارات التعلم

البيانات / مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)*	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١٥٦,٨١٧	١	١٥٦,٨١٧	١٦٧,٩١٤	٠,٠٠٠**
داخل المجموعات	٥٤,١٦٧	٥٨	٠,٩٣٤		
المجموع	٢١٠,٩٨٣	٥٩	–		

** دالة عند مستوى (٠,٠١) * دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من نتائج الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البَعْدي على مقياس مهارات التعلم حيث كانت قيمة (ف) (١٦٧,٩١٤) وهي جميعها قيم دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وبعد تحقق المؤلف من وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية استخدم اختبار (ت) لتحديد اتجاه هذه الفروق فكانت كما هي بالجدول التالي:

* (ف) الجدولية عند درجات حرية (١، ٦٠) = ٧,٠٨ عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ٤,٠٠ عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

جدول رقم (٣٠)

يوضح قيم (ت) ودلالتها بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البَعْدي على مقياس مهارات التعلم

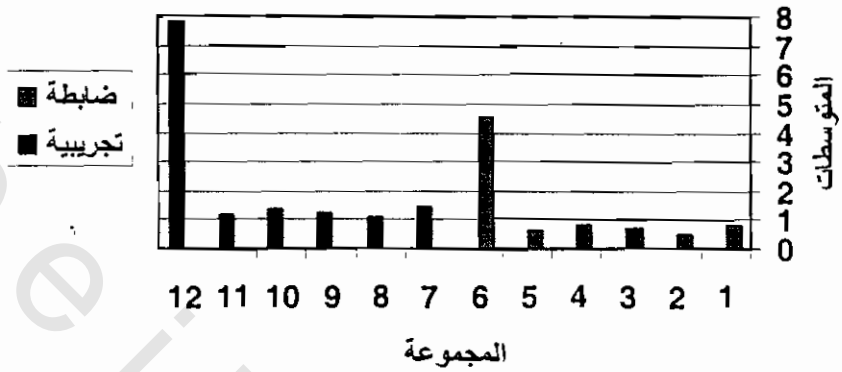
المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		درجات الحرية	قيمة(ت)*	مستوى الدلالة
المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
٤,٥٦٦٧	٠,٩٧١٤	٧,٨٠٠٠	٠,٩٦١٣	٥٩	٢٥,٣٢٨	٠,٠٠٠**

** دالة عند مستوى (٠١و٠) * دالة عند مستوى (٠٥و٠)

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البَعْدي على مقياس مهارات التعلم، حيث كانت قيمة (ت) (٢٥,٣٢٨) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وبذلك تحقق الفرض الخامس، وقد أوضح المؤلف بيانيًا لمتوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البَعْدي على مقياس مهارات التعلم فكانت كما هي في الشكل التالي:

* (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (٠٥و٠) ودرجة حرية (٦٠) = (١,٦٧).
(ت) الجدولية عند مستوى دلالة (٠١و٠) ودرجة حرية (٦٠) = (٢,٦٦).

شكل (١٤) يوضح التمثيل البياني لمتوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البَعْدي على مقياس مهارات التعلم



يتضح من الرسم البياني السابق وجود فروق بين متوسطات درجات التطبيق البَعْدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية، وهذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وذلك يشير إلى أن تلاميذ وتلميذات المجموعة التجريبية قد حققوا تحسنًا ملحوظًا في القدرة على تجزئة المادة التعليمية التي يقومون بدراستها إلى أجزاء من أجل تحديد المسميات والأصناف، ثم إدراك العلاقات بين هذه الأجزاء، والتعرف على المبادئ التي تحكم هذه العلاقات، إضافة إلى قدرتهم على تحديد مكونات المعرفة المناسبة في مواقف التطبيق، وهذا التحسن الملحوظ يرجع بالدرجة الأولى إلى فعالية الأنشطة والخبرات والتطبيقات وجدوى الوسائل التعليمية التي تم استخدامها في جلسات الجزء الخاص بتنمية مهارة التحليل بالبرنامج التدريبي تلك الجلسات التي تبنت في عرضها نظرية الذكاءات المتعددة بطريقة تثير اهتمام تلاميذ وتلميذات المجموعة التجريبية وتحرك دافعيتهم نحو تنمية وتطوير مهاراتهم في التعلم، وهذا يتفق مع ما أشار إليه (آرمسترونج *Armstrong* ٢٠٠٦م) في كتابه (الذكاءات المتعددة في غرفة الصف) حين أشار إلى أن ذوي صعوبات التعلم من التلاميذ يمكنهم التعلم بشكل سليم من خلال هذه النظرية عندما يتم تركيز الانتباه على ما لديهم من نقاط قوة في ذكاءاتهم وتوظيفها من خلال برامج تدريبية هادفة.

فالمعلم الناجح هو الذي يبحث عن مواطن القوة لدى تلاميذه لعلاج مواطن الضعف من خلالها. (ثوماس أرمسترونج، ٢٠٠٦م: ١٤٢)

وتتفق نتائج التحقق من صحة هذا الفرض مع نتائج بعض الدراسات والبحوث نذكر منها دراستي (آرمسترونج *Armstrong*، ١٩٨٧م، ٢٠٠٠م) اللتان أشارتا إلى أن ذوي صعوبات التعلم من التلاميذ على الرغم من وجود ضعف لديهم في مهارات معينة إلا أنهم يمتلكون جوانب قوة في بعض الذكاءات لديهم حيث يمكن توظيفها من خلال برامج تدريبية هادفة للسيطرة على ما لديهم من جوانب قصور وضعف، ودراسة (كوك *Cook* ١٩٧٤م) التي أشارت إلى أن ذوي صعوبات التعلم من التلاميذ قدرتهم على أداء المهمات التعليمية التي تتطلب مهارة التحليل محدودة، لذا فهم بحاجة إلى برامج تدريبية لتنمية هذه المهارة لديهم، وهذا ما فعلته الدراسة الحالية من خلال احد أجزاء برنامجها التدريبي الخاص بتنمية هذه المهارة بجلساته السبع، وهكذا يمكن القول بأن الفرض الخامس قد تحقق، ومما يدعم صحة تحقق هذا الفرض ما لاحظه المؤلف من إيجابية وتحسن ملموس في مستوى تلاميذ وتلميذات المجموعة التجريبية أثناء قيامهم بالإجابة على الأنشطة والتطبيقات والتدريبات الخاصة بجلسات مهارة التحليل في البرنامج التدريبي حيث لُوْحِظَ على أوراق استجاباتهم أثناء تصحيحها القدرة على الربط بين بعض الأشياء ومدلولاتها، والقدرة على التحويل من حالة إلى حالة وفق مقتضيات السؤال، إضافة إلى القدرة على تحليل المفردات والجمل والمواقف التعليمية إلى عناصرها ومكوناتها وأفكارها الأساسية، هذا فضلاً عن قدرتهم على تحليل بعض القصص القصيرة إلى مواقف إيجابية يمكن الاستفادة منها مع القدرة على التمييز بين الناقص والمستغرب في الصور من هذه القصص.

(٦) مناقشة الفرض السادس وتفسير نتائجه:

ينص هذا الفرض على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البَعْدي في مهارة التركيب كإحدى مهارات التعلم لدى ذوي صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية " وللتحقق من صحة هذا الفرض قام المؤلف بحساب دلالات الفروق بين متوسطات درجات التطبيق البَعْدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية وذلك على مقياس مهارات التعلم فكانت كما هي بالجدول التالي:

جدول رقم (٣١)

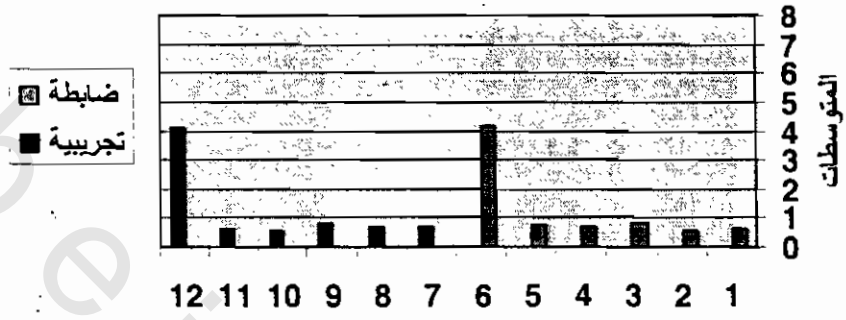
يوضح نتائج تحليل التباين للمجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البَعْدي على مقياس مهارات التعلم

البيانات / مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)*	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٠,٠٠٠	١	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	١,٠٠٠
داخل المجموعات	٦٨,٣٣٣	٥٨	١,١٧٨		
المجموع	٦٨,٣٣٣	٥٩	—		

يتضح من نتائج الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البَعْدي على مقياس مهارات التعلم حيث كانت قيمة (ف) (٠,٠٠٠) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا، وبذلك لم يتحقق الفرض السادس، وقد أوضح المؤلف بيانيًا لمتوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البَعْدي على مقياس مهارات التعلم فكانت كما هي في الشكل التالي:

* (ف) الجدولية عند درجات حرية (١، ٦٠) = ٧,٠٨ عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ٤,٠٠ عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

شكل (١٥) يوضح التمثيل البياني لمتوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البَعْدي على مقياس مهارات التعلم



يتضح من الرسم البياني السابق عدم وجود فروق بين متوسطات درجات التطبيق البَعْدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية، وهذا يدلل على أن الجلسات السبع للجزء الخاص بتنمية مهارة التركيب كإحدى مهارات التعلم لم يكن لها تأثير فعَّال في تنمية هذه المهارة لدى تلاميذ وتلميذات المجموعة التجريبية، وهذا يرجعه المؤلف من وجهة نظره إلى أن هذه المهارة لدى تلاميذ وتلميذات المجموعة التجريبية ربما لا تحتاج إلى تنمية حيث هي متوفرة لديهم بشكل ملحوظ من خلال مقارنة درجات القياسين القبلي و البَعْدي لذا فلم تضف الجلسات التدريبية جديدًا على مستوى هذه المهارة لديهم وذلك تدعمه دراسة (كوك *Cook*، ١٩٧٤م) التي أشارت في نتائجها إلى أن أداء ذوي صعوبات التعلم في المهمات التعليمية التي تتطلب مهارة التركيب وفنياتها كان أفضل بكثير من أدائهم في المهمات التعليمية التي تتطلب مهارة التحليل، وهذا يفيد أن مهارة التركيب كإحدى مهارات التعلم لدى ذوي صعوبات التعلم ربما تعمل بشكل جيد، ولا تحتاج إلى تنمية، أما مسألة عدم ظهور أثر فعَّال لجلسات الجزء الخاص بتنمية مهارة التركيب من البرنامج التدريبي رغم قيام جلسات هذا الجزء على ذكاءات (جاردنر *Gardner*) السبعة في صياغة الأنشطة والمحتوى والتطبيقات قد يرجع من خلال ملاحظات المؤلف التطبيقية

إلى عدم تواصل تلاميذ وتلميذات البرنامج مع المؤلف بشكل كامل إضافة إلى عزوفهم عن المشاركة في بعض التطبيقات. وهذا يفسره المؤلف بأن لديهم مخزون معرفي يقارب ما يُقَدّم لهم من أنشطة وخبرات وتطبيقات فالمفترض أن تكون الأنشطة والخبرات والتطبيقات التي تُقَدّم لهؤلاء تفوق ما لديهم حتى تمثل تحديًا لهم مما يدفعهم إلى الإقبال عليها والاستفادة منها وتنمية ما لديهم من مهارات في ضوئها، وهذا بطبيعة الحال يستلزم قياسات قبلية دقيقة على العينة المستهدفة قبل صياغة مثل هذه الأجزاء في البرامج التدريبية المستقبلية للوقوف على الحد الأدنى للأداء ومن ثم تصميم برامج تدريبية تفوق هذا الحد حتى تمثل تحديًا وإثارةً لها يظهر صداه في القياسات البعدية التي يتم إجراءها وهكذا يمكن القول بأن الفرض السادس لم يتحقق.

(٧) مناقشة الفرض السابع وتفسير نتائجه:

ينص هذا الفرض على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البَعْدي في مهارة معالجة المعلومات كإحدى مهارات التعلم لدى ذوي صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية " وللتحقق من صحة هذا الفرض قام المؤلف بحساب دلالات الفروق بين متوسطات درجات التطبيق البَعْدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية وذلك على مقياس مهارات التعلم فكانت كما هي بالجدول التالي:

جدول رقم (٣٢)

يوضح نتائج تحليل التباين للمجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البَعْدي على مقياس مهارات التعلم

البيانات / مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)*	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١٤٤,١٥٠	١	١٤٤,١٥٠	١٩٨,٩٠٦	*٠,٠٠٠
داخل المجموعات	٤٢,٠٣٣	٥٨	٠,٧٢٥		
المجموع	١٨٦,١٨٣	٥٩	—		

** دالة عند مستوى (٠,٠١) * دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من نتائج الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البَعْدي على مقياس مهارات التعلم حيث كانت قيم (ف) (١٩٨.٩٠٦) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وبعد تحقق المؤلف من وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية استخدم اختبار (ت) لتحديد اتجاه هذه الفروق فكانت كما هي بالجدول التالي:

جدول رقم (٣٣)

يوضح قيم (ت) ودلالتها بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس مهارات التعلم

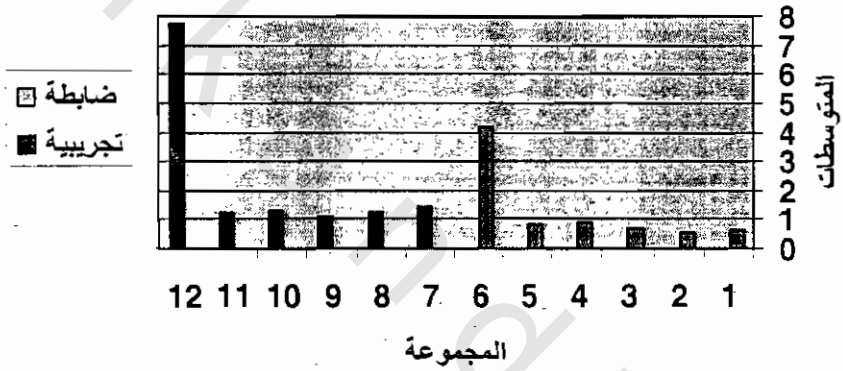
المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية ٦		درجات الحرية	قيمة(ت)*	مستوى الدلالة
المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
٤,٢٣٣٣	٠,٨٥٨٤	٧,٧٦٦٧	١,٠٠٦٣	٥٩	٢٣,١٤٠	*٠,٠٠٠

** دالة عند مستوى (٠,٠١) * دالة عند مستوى (٠,٠٥)

* (ف) الجدولية عند درجات حرية (١، ٦٠) = ٧,٠٨ عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ٤,٠٠ عند مستوى دلالة (٠,٠٥).
* (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٦٠) = (١,٦٧).
(ت) الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١) ودرجة حرية (٦٠) = (٢,٦٦).

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البَعْدي على مقياس مهارات التعلم، حيث كانت قيمة (ت) (١٤٠ ،٢٣) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وبذلك تحقق الفرض السابع، وقد أوضح المؤلف بيانيًا لمتوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البَعْدي على مقياس مهارات التعلم فكانت كما هي في الشكل التالي:

شكل (١٦) يوضح التمثيل البياني لمتوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البَعْدي على مقياس مهارات التعلم



يتضح من الرسم البياني السابق وجود فروق بين متوسطات درجات التطبيق البَعْدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية، وهذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وذلك يشير إلى أن تلاميذ وتلميذات المجموعة التجريبية قد حققوا تحسنًا حقيقيًا في مهارة معالجة المعلومات كإحدى مهارات التعلم بدرجة أفضل من تلاميذ وتلميذات المجموعة الضابطة، وذلك يرجع بالدرجة الأولى إلى التأثيرات الأساسية لجزئية البرنامج التدريبي بجلساتها السبعة الخاصة بتنمية هذه المهارة، وهذه التأثيرات ذات الفاعلية والإيجابية يمكن إرجاعها إلى نوعية الأنشطة والخبرات والتطبيقات والوسائل التعليمية المستخدمة في الجلسات إضافة إلى تبني هذه الجلسات لنظرية الذكاءات المتعددة التي تشير إلى أن

ذوي صعوبات التعلم رغم تعثرهم التحصيلي نتيجة لمحددات يعانون منها في مجالات ذكاء معينة إلا أنهم يستطيعون أن يتجاوزوا هذه العثرات باستخدام طريق بديل يستغل ذكاءاتهم الأخرى العالية التطور. (*Gardner, 1983: 388 – 392*)

وهذا ما انتهجته الدراسة الحالية في جلسات الجزء الخاص بمهارة معالجة المعلومات كإحدى مهارات التعلم في برنامجها التدريبي حيث تم تصميمها بشكل محكم وأسلوب منظم على أساس التتابع الهرمي للمهارة مع استخدام طريقة تدريب حققت مبدأي التكرار والممارسة وفقًا لإجراءات وفنيات معينة إضافة إلى استخدام مجموعة من الوسائل التعليمية والتطبيقات حققت الإثارة والتشويق وساهمت في تمكين متلقي هذه الجلسات من القيام ببناء تراكيب معرفية تقوم على إدماج المعلومات أو الخبرات الجديدة في المعلومات أو الخبرات السابقة ثم إعادة توظيف ناتج هذا الإدماج واستخدامه في المواقف التعليمية الجديدة، وهذا ما أكدته نتائج التطبيق الميداني، وتتفق نتائج التحقق من صحة هذا الفرض مع نتائج بعض الدراسات والبحوث نذكر منها دراسات كل من (سوانسون *Swanson*، ١٩٨٢م، وتيتر وسميث *Teater & Smith*، ١٩٨٩م والسيد خالد مطحنة ١٩٩٤م) حيث أشارت إلى أن طرق وأساليب ذوي صعوبات التعلم في معالجة المعلومات بها قصور وتحتاج إلى صقل وتنمية، وذلك لا يتم إلا من خلال البرامج التدريبية كما هو الحال في الدراسة الحالية، وتتفق نتائج صحة هذا الفرض أيضًا مع دراسة (بيلتزمان *Beltzman*، ١٩٩٤م) التي أشارت إلى أن استغلال وتوظيف مواطن القوة في ذكاءات ذوي صعوبات التعلم من خلال البرامج التدريبية يسهم في تنمية مواطن الضعف والمهارات المرتبطة بها، وهذا ما أكدته أيضًا دراسة (ميلرور *Melrose*، ١٩٩٧م) وهذا يحتم ضرورة صياغة وتنفيذ البرامج التدريبية التي تتبنى نظرية الذكاءات المتعددة عبر أنماط وطرق ومداخل مختلفة للتعلم في تنمية بعض مهارات وخبرات التعلم لدى المستهدفين منها (عبدالهادي حسين، ٢٠٠٦م: ٩٤)، وهذا ما فعلته الدراسة الحالية

من خلال أجزاء وجلسات برنامجها التدريبي، وهكذا يمكن القول بأن الفرض السابع قد تحقق، ومن الملاحظات التي لاحظها المؤلف أثناء تصحيحه لاستجابات تلاميذ وتلميذات المجموعة التجريبية على أنشطة وتطبيقات وتدريبات مهارة معالجة المعلومات بالبرنامج أنه أصبح لديهم القدرة على تفسير بعض الخبرات التعليمية التي تُعْرَض عليهم وإضفاء معنى عليها أو استخلاص معنى منها في ضوء ما لديهم من خبرات تعليمية سابقة، كما أنهم أصبحوا قادرين على القيام بعملية التلخيص لبعض الجمل والعبارات القصيرة، إضافة إلى قدرتهم على التعرف على العلاقات والأنماط كعلاقات التناظر والعلاقات السببية والارتباطية وعلاقات الأشكال والعلاقات اللفظية كالترادف والتضاد، وهذه الملاحظات إضافة إلى تحليله الكمي لاستجابات المشاركين في البرنامج تدعم صحة تحقق هذا الفرض.

(٨) مناقشة الفرض الثامن وتفسير نتائجه:

ينص هذا الفرض على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البَعْدي في مهارة الاستذكار كإحدى مهارات التعلم لدى ذوي صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية " وللتحقق من صحة هذا الفرض قام المؤلف بحساب دلالات الفروق بين متوسطات درجات التطبيق البَعْدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية وذلك على مقياس مهارات الاستذكار فكانت كما هي بالجدول التالي:

جدول رقم (٣٤)

يوضح نتائج تحليل التباين للمجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البَعْدي على أبعاد مقياس مهارات الاستذكار

البيانات / أبعاد المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف) *	مستوى الدلالة
بعد كيفية الاستذكار	بين المجموعات	٣١٣٩,٢٦٧	١	٣١٣٩,٢٦٧	٣٤٩,١٦٤	٠,٠٠٠**
	داخل المجموعات	٥٢١,٤٦٧	٥٨	٨,٩٩١		
	المجموع	٣٦٦٠,٧٣٣	٥٩	—		
بعد وقت الاستذكار ومكانه	بين المجموعات	٢١١٢,٢٦٧	١	٢١١٢,٢٦٧	٢٢٨,٢٨٢	٠,٠٠٠**
	داخل المجموعات	٥٣٦,٦٦٧	٥٨	٩,٢٥٣		
	المجموع	٢٦٤٨,٩٣٣	٥٩	—		
بعد كيفية التعامل مع المعلمين والاستعداد للموضوعات الدراسية والاستماع إليها	بين المجموعات	١٠٥٠,٠١٧	١	١٠٥٠,٠١٧	٢٥٤,٥٦٧	٠,٠٠٠**
	داخل المجموعات	٢٣٩,٢٣٣	٥٨	٤,١٢٥		
	المجموع	١٢٨٩,٢٥٠	٥٩	—		
بعد كيفية الاستعداد للاختبارات وأدائها	بين المجموعات	١٠٥٨,٤٠٠	١	١٠٥٨,٤٠٠	٣٤٠,٦٦١	٠,٠٠٠**
	داخل المجموعات	١٨٠,٢٠٠	٥٨	٣,١٠٧		
	المجموع	١٢٣٨,٦٠٠	٥٩	—		
المجموع الكلي للمقياس	بين المجموعات	٢٧٨٦٤,١٥٠	١	٢٧٨٦٤,١٥٠	٤٩٤,٧٠٦	٠,٠٠٠**
	داخل المجموعات	٣٢٦٦,٨٣٣	٥٨	٥٦,٣٢٥		
	المجموع	٣١١٣٠,٩٨٣	٥٩	—		

** دالة عند مستوى (٠,٠١) * دالة عند مستوى (٠,٠٥)

* (ف) الجدولية عند درجات حرية (١، ٦٠) = ٧,٠٨ عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ٤,٠٠ عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

يتضح من نتائج الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية حيث كانت قيم (ف) على الترتيب هي (١٦٤.٣٤٩.٢٨٢.٢٢٨ ٥٦٧.٢٥٤.٦٦١.٣٤٠.٧٠٦.٤٩٤) وجميعها قيم دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وبعد تحقق المؤلف من وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية استخدم اختبار (ت) لتحديد اتجاه هذه الفروق فكانت كما هي بالجدول التالي:

جدول رقم (٣٥)

يوضح قيم (ت) ودلالتها بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البَعْدي على أبعاد مقياس مهارات الاستذكار

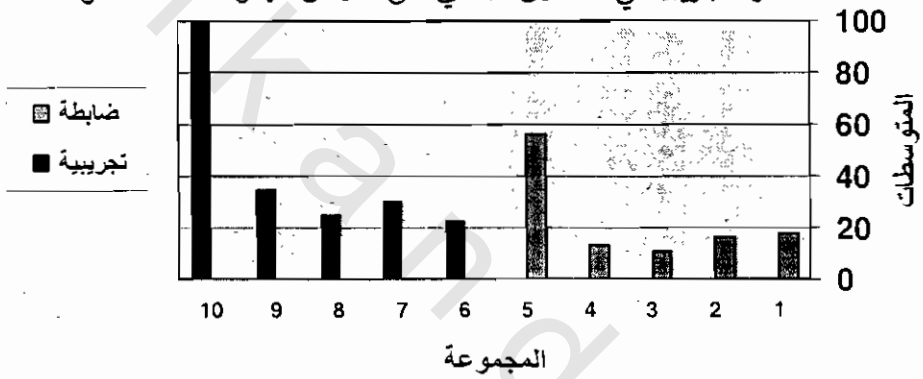
البيانات / أبعاد المقياس	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		درجات الحرية	قيمة(ت)*	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
بعد كيفية الاستذكار	١٩,٣٣٣٣	٢,٧٠٨٠	٣٣,٨٠٠٠	٣,٢٦٣٢	٥٩	٢٦,١٢٥	*٠,٠٠٠
بعد وقت الاستذكار ومكانه	١٣,٩٣٣٣	٢,٣٣٣٢	٢٥,٨٠٠٠	٣,٦١٤١	٥٩	٢٢,٩٦٦	*٠,٠٠٠
بعد كيفية التعامل مع المعلمين والاستعداد للموضوعات الدراسية والاستماع إليها	١١,٥٦٦٧	٢,٠٢٨٨	١٩,٩٣٣٣	٢,٠٣٣١	٥٩	٢٦,٠٩٨	*٠,٠٠٠
بعد كيفية الاستعداد للاختبارات وأدائها	١٢,١٠٠٠	١,٦٤٧٤	٢٠,٥٠٠٠	١,٨٧٠٨	٥٩	٢٧,٥٥٦	*٠,٠٠٠
المجموع الكلي للمقياس	٥٦,٩٣٣٣	٤,٧٢٦٥	١٠٠,٠٣٣٣	٩,٥٠٣١	٥٩	٢٦,٤٦٦	*٠,٠٠٠

** دالة عند مستوى (٠١و٠) * دالة عند مستوى (٠٥و٠)

* (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (٠٥و٠) ودرجة حرية (٦٠) = (١,٦٧).
(ت) الجدولية عند مستوى دلالة (٠١و٠) ودرجة حرية (٦٠) = (٢,٦٦).

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البَعْدي على مقياس مهارات الاستذكار، حيث كانت قيم (ت) على الترتيب (١٢٥.٢٦.٩٦٦.٢٢.٠٩٨.٢٦.٥٥٦.٢٧.٤٦٦.٢٦) وجميعها قيم دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وبذلك تحقق الفرض الثامن، وقد أوضح المؤلف بيانيًا لمتوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البَعْدي على مقياس مهارات الاستذكار فكانت كما هي في الشكل التالي:

شكل (١٧) يوضح التمثيل البياني لمتوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البَعْدي على مقياس مهارات الاستذكار



يتضح من الرسم البياني السابق وجود فروق بين متوسطات درجات التطبيق البَعْدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية، وهذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وذلك يشير بالدرجة الأولى إلى أن تلاميذ وتلميذات المجموعة التجريبية قد استفادوا من جلسات الجزء الخاص بتنمية مهارة الاستذكار في البرنامج التدريبي استفادة واضحة مقارنة بأقرانهم من تلاميذ وتلميذات المجموعة الضابطة، وهذه الاستفادة ظهرت من خلال التحسن الواضح والملموس في درجات تلاميذ وتلميذات المجموعة التجريبية في التطبيق البَعْدي لمقياس مهارات الاستذكار وذلك معناه أنهم أصبحوا يسيرون في عملية استذكارهم وفق طريقة منظمة وكيفية سليمة ووفق جدول زمني كما أن مكان استذكارهم أصبح مهيأ

ومعدًا بكيفية تساعد على الانتباه والتركيز إضافة إلى أن تعاملهم مع معلميهم أصبح أكثر إيجابية، واستعدادهم للموضوعات الدراسية الجديدة والاختبارات الفترية والفصلية عاليًا بكيفية انعكست بصورة إيجابية على مستوى أدائهم التحصيلي وتقديراتهم الدراسية وربما يرجع الفضل في ذلك كله من وجهة نظر المؤلف إلى الجلسات السبع الخاصة بجزئية تنمية مهارة الاستذكار في البرنامج التدريبي، هذه الجلسات التي تبنت في عرضها لمحتواها وأنشطتها وتطبيقاتها نظرية الذكاءات المتعددة حيث حقق توظيف الذكاءات السبع في عرض الجلسات قدرًا من الاستيعاب والفهم وتنمية وتطوير مستويات الأداء وبعض المهارات الأساسية للمستهدفين من الجلسات التدريبية.

(عبد الهادي حسين، ٢٠٠٥م ج: ١٩)

إضافة إلى أن أسلوب عرض الجلسات كان شيقًا ومبسطًا ومتدرجًا وفق تدرج مراحل وخطوات اكتساب وتنمية المهارة، ومما ساهم أيضًا في التأثير الإيجابي والفعَّال لهذه الجلسات استخدامها لبعض الوسائل التعليمية الهادفة والمفيدة، وأهمها استخدام جهاز الكمبيوتر في عرض اسطوانة تعليمية مدمج عليها أنشطة وأمثلة حية من الواقع وصور توضيحية وتطبيقات تسعى إلى تحقيق الصورة المثلى لمراحل مهارة الاستذكار لدى تلاميذ وتلميذات المجموعة التجريبية، كما أن استخدام المؤلف لطريقة تدريب حققت الممارسة في ضوء الاقتداء بالنماذج الإيجابية المعروضة وفقًا لإجراءات وفنيات معينة ساهمت في ثراء محتوى الجلسات مما زاد من دافعية التلاميذ نحوها واستفادتهم منها، وانعكاس ذلك على مستوى تحصيلهم الدراسي، وهذا ما أكدته نتائج التطبيق الميداني، وتتفق نتائج صحة هذا الفرض مع نتائج دراسات كل من: (واتس *Watts*، ١٩٨٢م، وفرانسيس *Francis*، ١٩٨٥م، وكوهلي، وبانيس *Kohli & Baines*، ١٩٨٦م، وبلاند، وميلانج، وميلير *Bland & Melang & Miller*، ١٩٨٦م، وريتا كولوما صادق، ١٩٨٦م، وسناء محمد سليمان، ١٩٨٩م، ومها عبد اللطيف سرور، ١٩٨٩م) التي أشارت إلى أن البرامج التدريبية

والإرشادية لمهارة الاستذكار وعاداته لها آثارها الإيجابية في تنمية المهارة وانعكاس ذلك على مستوى التحصيل الدراسي للفئات المستهدفة منها، وتتفق أيضًا نتائج صحة هذا الفرض مع دراسة (ساندرز *Sanders*، ١٩٩٩م) التي أشارت إلى أن استغلال وتوظيف مواطن القوة في ذكاءات ذوي صعوبات التعلم من خلال البرامج التدريبية يسهم في تنمية مواطن الضعف والمهارات المرتبطة بها، ولكن نجد أن نتائج صحة هذا الفرض تختلف مع نتائج دراسات كلٍ من: (لاري *Larry*، ١٩٨٦م، وأكرز *Ackers*، ١٩٨٧م، وأوديلا *Udeiela* ١٩٩٦م) التي أشارت إلى أن التدريب على المهارات الدراسية اللازمة لعملية التعلم من خلال البرامج التدريبية لا يوجد له أي أثر ملحوظ على عملية التحصيل الدراسي، ورغم اختلافنا مع نتائج بعض الدراسات السابقة فهذا لا يقلل من قيمة الجلسات التدريبية الخاصة بتنمية مهارة الاستذكار في برنامجنا التدريبي فهذه الجلسات لها أثرها الفعَّال على المستهدفين منها من تلاميذ وتلميذات المجموعة التجريبية من ذوي صعوبات التعلم وهذا الخلاف القائم بين نتائج هذا الفرض وبين نتائج بعض الدراسات السابقة ربما يرجع من وجهة نظر المؤلف إلى اختلاف العينات وطبيعتها وأماكن تواجدها وفنيات وأساليب التدريب المستخدمة، وبهذا يمكن القول بأن الفرض الثامن قد تحقق، ومما يؤكد صحة تحقق هذا الفرض ما لاحظه المؤلف من تطور في المخرجات التعليمية لتلاميذ وتلميذات المجموعة التجريبية من خلال تحَسُن مستوى الأداء التحصيلي الذي ظهر جليًا في نتائج الاختبارات التحصيلية الفترية التي عقدها لهم معلميهم بعد الانتهاء من تقديم جلسات هذا الجزء من البرنامج وأُطلِعَ المؤلف على نتائجها، وهذا التطور مرده إلى سببين الأول منها: طبيعة المدخلات التي تم استقبالها عبر الحواس من خلال جلسات البرنامج وما رافقها من خبرات وأنشطة وتطبيقات وتدريبات منها ما هو مكتوب ومنها ما هو مدمج على أقراص كمبيوتر، والثاني: طبيعة العمليات التي أُسْتُخْدِمَت في تجهيز ومعالجة

الخبرات والمعلومات التي تم اكتسابها وربطها بالبنى المعرفية لهم من خلال توظيف ما لديهم من ذكاءات متعددة.

(٩) مناقشة الفرض التاسع وتفسير نتائجه:

ينص هذا الفرض على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البَعْدي في صعوبات تعلم مهارة الكتابة كإحدى مهارات التعلم لدى ذوي صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية " وللتحقق من صحة هذا الفرض قام المؤلف بحساب دلالات الفروق بين متوسطات درجات التطبيق البَعْدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية وذلك على اختبار تشخيص صعوبات تعلم الكتابة فكانت كما هي بالجدول التالي:

جدول رقم (٣٦)

يوضح نتائج تحليل التباين للمجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البَعْدي على الاختبارات الفرعية لاختبار تشخيص صعوبات تعلم الكتابة

البيانات / الاختبارات الفرعية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)*	مستوى الدلالة
تشخيص صعوبة التفرقة بين الأحرف المتشابهة في النطق أثناء الكتابة	بين المجموعات	٣٧٩٢,١٥٠	١	٣٧٩٢,١٥٠	٦٣١,٩٦٤	٠,٠٠٠**
	داخل المجموعات	٣٤٨,٠٣٣	٥٨	٦,٠٠١		
	المجموع	٤١٤٠,١٨٣	٥٩	—		
تشخيص صعوبة التفرقة بين تاء المربوطة وتاء المفتوحة وتاء الكتابة	بين المجموعات	٣٨٥٦,٠١٧	١	٣٨٥٦,٠١٧	٦١٣,٠١٧	٠,٠٠٠**
	داخل المجموعات	٣٦٤,٨٣٣	٥٨	٦,٢٩٠		
	المجموع	٤٢٢٠,٨٥٠	٥٩	—		
تشخيص صعوبة كتابة حرف المد في الكلمات التي بها مد	بين المجموعات	٤٠٣٤,٤٠٠	١	٤٠٣٤,٤٠٠	٥٩٨,١٤٧	٠,٠٠٠**
	داخل المجموعات	٣٩١,٢٠٠	٥٨	٦,٧٤٥		
	المجموع	٤٤٢٥,٦٠٠	٥٩	—		
تشخيص الصعوبة في كتابة التنوين والخلط بينه وبين النون	بين المجموعات	٣٧٢٨,٨١٧	١	٣٧٢٨,٨١٧	٥٩١,٩٣٠	٠,٠٠٠**
	داخل المجموعات	٣٦٥,٣٦٧	٥٨	٦,٢٩٩		
	المجموع	٤٠٩٤,١٨٣	٥٩	—		
تشخيص صعوبة التفرقة بين الهمزات ووضعها في أماكنها الصحيحة أثناء الكتابة	بين المجموعات	٣٤٩٦,٠٦٧	١	٣٤٩٦,٠٦٧	٥٧٩,٥٦٩	٠,٠٠٠**
	داخل المجموعات	٣٤٩,٨٦٧	٥٨	٦,٠٣٢		
	المجموع	٣٨٤٥,٩٣٣	٥٩	—		
تشخيص الصعوبة في كتابة الفعل المضارع المعتل الآخر بالواو والخلط بينه وبين واو الجماعة	بين المجموعات	١٧٣٨,٨١٧	١	١٧٣٨,٨١٧	٣٤٨,٥٢٤	٠,٠٠٠**
	داخل المجموعات	٢٨٩,٣٦٧	٥٨	٤,٩٨٩		
	المجموع	٢٠٢٨,١٨٣	٥٩	—		
تشخيص الصعوبة في كتابة حرف الألف المتطرف بناء لجر في الكلمات المعرفة بـ (أل)	بين المجموعات	١٦٦٤,٢٦٧	١	١٦٦٤,٢٦٧	٣٣١,١٧٨٩	٠,٠٠٠**
	داخل المجموعات	٢٩١,٤٦٧	٥٨	٥,٠٢٥		
	المجموع	١٩٥٥,٧٣٣	٥٩	—		
المجموع الكلي للاختبار	بين المجموعات	١٥٢٠٠٦,٦٦٧	١	١٥٢٠٠٦,٦٦٧	٨٤٣,٢٦٥	٠,٠٠٠**
	داخل المجموعات	١٠٤٥٥,٠٦٧	٥٨	١٨٠,٢٦٠		
	المجموع	١٦٢٤٦١,٧٣	٥٩	—		

** دالة عند مستوى (٠,٠١) * دالة عند مستوى (٠,٠٥)

* (ف) الجدولية عند درجات حرية (١، ٦٠) = ٧,٠٨ عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ٤,٠٠ عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

يتضح من نتائج الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البَعْدي حيث كانت قيم (ف) على الترتيب (٦٣١.٩٦٤، ٨٤٣.٢٦٥، ٣٣١.١٧٨، ٥٢٤.٣٤٨، ٥٧٩.٥٦٩، ٥٩١.٩٣٠، ٥٩٨.١٤٧، ٦١٣.٠١٧) وهي جميعها قيم دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وبعد تحقق المؤلف من وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية استخدم اختبار (ت) لتحديد اتجاه هذه الفروق فكانت كما هي بالجدول التالي:

opeikandl.com

جدول رقم (٣٧)

يوضح قيم (ت) ودلالتها بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البَعْدي على الاختبارات الفرعية لاختبار تشخيص صعوبات تعلم الكتابة

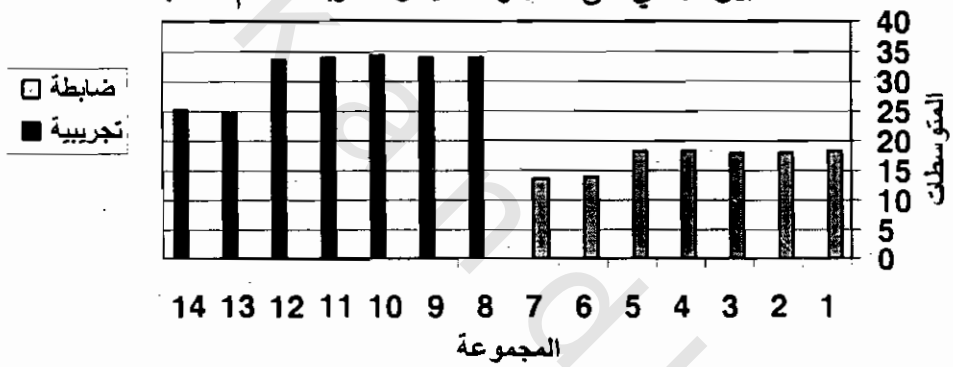
البيانات / الاختبارات الفرعية	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		درجات الحرية	قيمة(ت)*	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
تشخيص صعوبة التفرقة بين الاحرف المتشابهة في النطق اثناء الكتابة	١٨,٢٩٦٧	١,٩٤٦٧	٣٤,١٦٦٧	٢,٨٦٥٨	٥٩	٢٤,٢٤٢	*٠,٠٠٠
تشخيص صعوبة التفرقة بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة والهاء أثناء الكتابة	١٧,٩٣٣٣	١,٨٣٧٠	٣٣,٩٦٦٧	٣,٠٣٤١	٥٩	٢٣,٧٦٥	*٠,٠٠٠
تشخيص صعوبة كتابة حرف المد في الكلمات التي بها مد	١٨,٠٠٠٠	١,٧٠١٩	٣٤,٤٠٠٠	٣,٢٥٤٧	٥٩	٢٣,٤٣٢	*٠,٠٠٠
تشخيص الصعوبة في كتابة التنوين والخلط بينه وبين النون	١٨,٣٣٣٣	١,٢٩٥٤	٣٤,١٠٠٠	٣,٣٠٤٦	٥٩	٢٤,٣٧٨	*٠,٠٠٠
تشخيص صعوبة التفرقة بين الهمزات ووضعها في أماكنها الصحيحة اثناء الكتابة	١٨,٤٠٠٠	١,٦٣١٦	٣٣,٦٦٦٧	٣,٠٦٦٣	٥٩	٢٤,٩٧٦	*٠,٠٠٠
تشخيص الصعوبة في كتابة الفعل المضارع المعتل الاخر بالواو والخلط بينه وبين واو الجماعة	١٤,٠٠٠	١,٤٦٢٢	٢٤,٧٦٦٧	٢,٨٠٠٠	٥٩	٢٥,٦٠٨	*٠,٠٠٠
تشخيص الصعوبة في كتابة حرف الالف الملحق بياء الجر في الكلمات المعرفة بـ (أل)	١٣,٨٠٠٠	١,٣٢٣٥	٢٤,٣٣٣٣	٢,٨٨٠٨	٥٩	٢٥,٦٥٢	*٠,٠٠٠
المجموع الكلي للاختبار	١١٨,٧٣٣	٣,٣٤١٨	٢١٩,٤٠٠	١٨,٦٩١٠	٥٩	٢٤,٩٥٧	*٠,٠٠٠

** دالة عند مستوى (٠١و٠) * دالة عند مستوى (٠٥و٠)

* (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (٠٥و٠) ودرجة حرية (٦٠) = (١,٦٧).
(ت) الجدولية عند مستوى دلالة (٠١و٠) ودرجة حرية (٦٠) = (٢,٦٦).

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البَعْدي على الاختبارات الفرعية لاختبار تشخيص صعوبات تعلم الكتابة، حيث كانت قيم (ت) على الترتيب (٢٤٢. ٢٤، ١٦٥. ٢٣، ٤٣٢. ٢٣، ٣٧٨. ٢٤، ٩١٦. ٢٤، ٦٠٨. ٢٥، ٦٥٢. ٢٥، ٩٥٧. ٢٤) وجميعها قيم دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وبذلك تحقق الفرض التاسع، وقد أوضح المؤلف بيانيًا لمتوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البَعْدي على اختبار تشخيص صعوبات تعلم الكتابة فكانت كما هي في الشكل التالي:

شكل (١٨) يوضح التمثيل البياني لمتوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البَعْدي على اختبار تشخيص صعوبات تعلم الكتابة



يتضح من الرسم البياني السابق وجود فروق بين متوسطات درجات التطبيق البَعْدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية، وهذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وذلك يؤكد أن تلاميذ وتلميذات المجموعة التجريبية قد استفادوا من جلسات الجزء الخاص بعلاج صعوبات تعلم الكتابة وتنمية مهاراتها بالبرنامج التدريبي استفادة واضحة مقارنة بتلاميذ وتلميذات المجموعة الضابطة، وذلك يرجع من وجهة نظر المؤلف إلى التأثيرات الإيجابية للجلسات العلاجية حيث جاءت محتوياتها ملبية لحاجات ذوي صعوبات التعلم إلى فرص متعددة لممارسة مهارة الكتابة من خلال مادة مألوفة تتضمن أنشطة

متنوعة للتدريب الكافي عبر النظر إلى الكلمات والنطق بها ثم كتابتها والنطق بها، ثم حجبها وكتابتها دون النظر إليها، مما ساعد على تحريك دافعية التلاميذ نحو الكتابة وتعلم مهاراتها بشكل أسرع، إضافة إلى ما تضمنته الجلسات من عرض شيق ومثير وخطوات محكمة ومتتابعة وفقًا لتتابع نمو المهارة لدى التلاميذ مع تزويدهم بنماذج دقيقة وصحيحة لمهارات الكتابة التي تمثل صعوبة لديهم كالتفرقة بين الأحرف المتشابهة في النطق، والتفرقة بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة والهاء، والتفرقة بين النون والتنوين والتفرقة بين الهمزات ووضعها في أماكنها الصحيحة، والتفرقة بين واو الجماعة وواو العلة في الفعل المضارع المعتل، وكيفية كتابة المد في الكلمات الممدودة، وكيفية كتابة حرف الألف الملحق بباء الجر في الكلمات المعرفة بـ (أل)، كل هذا بطريقة منظمة وأسلوب سهل وفي إطار نظرية الذكاءات المتعددة حيث استطاع المؤلف من خلال توظيفها في عرض الجلسات العلاجية استغلال ما لدى تلاميذ وتلميذات المجموعة التجريبية من مواطن قوة في ذكاءاتهم المتعددة في دعم وتقوية مواطن الصعوبة لديهم في بعض المهارات الكتابية، هذا فضلاً عن استخدام بعض الوسائل التعليمية الشيقة والمثيرة وبعض التطبيقات والتدريبات المتنوعة مما أتاح للتلاميذ الممارسة الفعلية للمهارات موضع الصعوبة من خلال أوراق عمل تم تصميمها بدقة بحيث يتعين على المتدرب أن يرى الخطأ الذي وقع فيه ويعرف تصويبه بشكل مكتوب أمامه ثم يقرأه ويكرر كتابته، ثم يقوم بكتابته بعد ذلك بدون نموذج في مواضع أخرى من خلال أنشطة متنوعة، كل هذه الإجراءات والخطوات المتبعة في جلسات الجزء الخاص بعلاج صعوبات تعلم الكتابة وتنمية مهاراتها من البرنامج التدريبي ساهمت في أن تكون استجابة تلاميذ وتلميذات المجموعة التجريبية عند الحد الأدنى من الأخطاء، وهذا يشير إلى تحقق صحة نتائج الفرض التاسع التي تتفق مع نتائج العديد من الدراسات والبحوث منها:

دراسة (كاثرين، وآخرون *Catharine & others*، ١٩٨٨م) التي أشارت إلى أن البرامج التدريبية المقدمة لذوي صعوبات تعلم الكتابة لها نتائج إيجابية على المستهدفين منها، ومعدل هذه النتائج يختلف باختلاف التعليمات المقدمة لهم، ودراسة (ستين *Stein* ١٩٩٠م) التي أشارت إلى فعالية التتبع باستخدام النسخ المخطوطة الملونة من خلال البرامج التدريبية في تعلم بعض مهارات الكتابة كالخط والتهجئة، ودراسة(كنزر، وآخرون *Kinzer & others*، ١٩٩٠م) التي أشارت إلى ضرورة تنوع الوسائل التعليمية المستخدمة في برامج تدريب ذوي صعوبات تعلم الكتابة، ودراسة (شارون، وآخرون *Sharon & others*، ١٩٩٣م) التي أشارت إلى فعالية التدريب على التهجي، واكتساب كلمات جديدة من خلال برامج تدريبية لذوي صعوبات تعلم الكتابة، ودراسة (كريستوفر، ورونالد *Christopher & Ronald*، ١٩٩٣م) التي أشارت إلى فعالية البرامج التدريبية من خلال إستراتيجية الكتابة والنطق بها لذوي صعوبات تعلم الكتابة، إضافة إلى دراسات وبحوث كل من: (كلات *Klatt*، ١٩٩٦م، وكورسو Corso، ١٩٩٧م، وبيرننجر، وآخرون *Berninger & others*، ١٩٩٧م، ومالك أليستر، وآخرون *McAlister & others*، ١٩٩٩م) التي أشارت إلى أن ذوي صعوبات تعلم الكتابة يمكنهم الاستفادة من البرنامج التدريبية لمهارة الكتابة التي تستخدم أنشطة ونماذج وتدريبات وطرق تراعي حاجاتهم الذاتية وتعليمهم ما ينبغي فعله عند الكتابة، وكذلك دراسة (بروكس، وآخرون *Brooks & others*، ١٩٩٩م) التي أشارت إلى أنه من الممكن علاج صعوبات تعلم مهارة الكتابة باستخدام برنامج إرشادي يركز على مهارات النسخ والتصنيف أو التركيب على حدٍ سواء، ودراسة(صلاح عميرة علي، ٢٠٠٢م) التي أكدت على فعالية برنامجها التدريبي في علاج بعض صعوبات تعلم الكتابة، وأن كلاً من الذكور والإناث كانت استفادتهم من هذا البرنامج واحدة، ودراسة (روبادو *Rubado*، ٢٠٠٢م) التي أشارت إلى جدوى وفعالية البرامج التدريبية القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في الارتقاء بجوانب الضعف لدى

ذوي صعوبات التعلم من خلال توظيف ما لديهم من جوانب قوة في بعض الذكاءات، وهذا الاتفاق مع نتائج بعض الدراسات والبحوث يدعم نتائج الفرض التاسع ويؤكد صحته وهكذا يمكن القول بأن الفرض التاسع قد تحقق، ومما يؤكد تحقق صحة هذا الفرض أيضًا ما لاحظه المؤلف أثناء قيامه بتصحيح استجابات تلاميذ وتلميذات المجموعة التجريبية على أنشطة وتطبيقات وتدريبات مهارات الكتابة بالبرنامج التدريبي من تَحَسُّن ملموس في التمييز بين الأصوات المتشابهة وبالتالي عدم الخطأ في الكتابة المطابقة لما يُقَال إضافة إلى عدم الوقوع في الحذف والإضافة والإبدال للأحرف والمقاطع أثناء عملية الكتابة، هذا فضلاً عن القدرة على التمييز في الكتابة بين كل من: التاء المفتوحة والتاء المربوطة والهاء وأنواع المدود، والنون والتنوين، والهمزات، ونوعي (أل) وما يدخل عليها من أحرف، ونوع الواو في أخر الفعل المضارع، والحركة والحرف، وذلك التَّحسُّن نتاج لاستراتيجيات وطرق متنوعة استخدمها المؤلف في علاج صعوبات تعلم مهارات الكتابة لدى ذويها من تلاميذ وتلميذات المجموعة التجريبية مع توظيف ما لديهم من مواضع قوة في ذكاءاتهم لتقليص جوانب الضعف ومكامن الصعوبة.

(١٠) مناقشة الفرض العاشر وتفسير نتائجه:

ينص هذا الفرض على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البَعْدي في صعوبات تعلم مهارة التعبير الكتابي كإحدى مهارات التعلم لدى ذوي صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية " وللتحقق من صحة هذا الفرض قام المؤلف بحساب دلالات الفروق بين متوسطات درجات التطبيق البَعْدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية وذلك على اختبار تشخيص صعوبات تعلم التعبير الكتابي فكانت كما هي بالجدول التالي:

جدول رقم (٣٨)

يوضح نتائج تحليل التباين للمجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البَعْدي على اختبار تشخيص صعوبات تعلم التعبير الكتابي

البيانات / مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)*	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٩٤٤,٠٦٧	١	٩٤٤,٠٦٧	٤٥٥,٠٣٥	*٠,٠٠٠
داخل المجموعات	١٢٠,٣٣٣	٥٨	٢,٠٧٥		
المجموع	١٠٦٤,٤٠٠	٥٩			

** دالة عند مستوى (٠١و٠) * دالة عند مستوى (٠٥و٠)

يتضح من نتائج الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البَعْدي حيث كانت قيمة (ف) (٤٥٥.٠٣٥) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وبعد تحقق المؤلف من وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية استخدم اختبار (ت) لتحديد اتجاه هذه الفروق فكانت كما هي بالجدول التالي:

جدول رقم (٣٩)

يوضح قيم (ت) ودلالتها بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البَعْدي على اختبار تشخيص صعوبات تعلم التعبير الكتابي

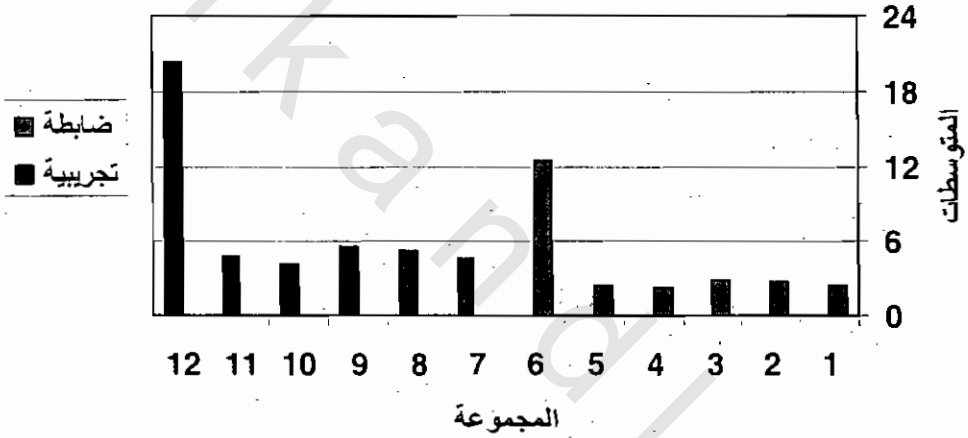
المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		درجات الحرية	قيمة(ت)*	مستوى الدلالة
المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
١٢,٤٣٣٣	١,٤٧٨٢	٢٠,٣٦٦٧	١,٤٠١٦	٥٩	٢٩,٩٠٨	*٠,٠٠٠

** دالة عند مستوى (٠١و٠) * دالة عند مستوى (٠٥و٠)

* (ف) الجدولية عند درجات حرية (١، ٦٠) = ٧,٠٨ عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ٤,٠٠ عند مستوى دلالة (٠,٠٥).
* (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (٠٥و٠) ودرجة حرية (٦٠) = (١,٦٧).
(ت) الجدولية عند مستوى دلالة (٠١و٠) ودرجة حرية (٦٠) = (٢,٦٦).

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البَعْدي على اختبار تشخيص صعوبات تعلم التعبير الكتابي، حيث كانت قيمة (ت) (٢٩.٩٠٨) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وبذلك تحقق الفرض العاشر، وقد أوضح المؤلف بيانيًا لمتوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البَعْدي على اختبار تشخيص صعوبات تعلم التعبير الكتابي فكانت كما هي في الشكل التالي:

شكل (١٩) يوضح التمثيل البياني لمتوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البَعْدي على اختبار تشخيص صعوبات تعلم التعبير الكتابي



يتضح من الرسم البياني السابق وجود فروق بين متوسطات درجات التطبيق البَعْدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية، وهذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وذلك يشير إلى أن تلاميذ وتلميذات المجموعة التجريبية قد استفادوا من جلسات الجزء الخاص بعلاج صعوبات تعلم التعبير الكتابي في البرنامج التدريبي استفادة واضحة مقارنة بتلاميذ وتلميذات المجموعة الضابطة، وذلك يرجع من وجهة نظر المؤلف إلى التأثيرات الإيجابية للجلسات العلاجية حيث جاءت محتوياتها ملبية لحاجات ذوي صعوبات التعلم إلى فرص متعددة لممارسة مهارة التعبير الكتابي من خلال محتوى مألوف يتضمن أنشطة

متنوعة للتدريب الكافي على عدد من النماذج المعروضة، مما حرك دافعية التلاميذ نحو التعبير الكتابي وتعلم مهاراته بشكل أسرع، إضافة إلى ما تضمنته الجلسات من عرض مثير وخطوات محكمة ومتتابعة وفقاً لتتابع نمو المهارة لدى التلاميذ مع تزويدهم بنماذج دقيقة وصحيحة لمهارات التعبير الكتابي التي تمثل صعوبة لديهم كترتيب المفردات أو العبارات لتكوين جمل أو فقرات سليمة، وكتابة موضوع تعبير من خلال الرحلات والخبرات الحياتية التي يمرون بها، وكتابة تعليقات على صور ورسومات من البيئة المحيطة، وكتابة رسالة أو دعوة أو برقية، وكتابة موضوع تعبير من خلال وصف مظاهر الطبيعة، وكتابة الملحوظات والمذكرات والتقارير اليومية، كل ذلك بطريقة منظمة وأسلوب مبسط وفي إطار توظيف نظرية الذكاءات المتعددة حيث استطاع المؤلف من خلال توظيفها في عرض الجلسات العلاجية استغلال ما لدى تلاميذ وتلميذات المجموعة التجريبية من مواطن قوة في ذكاءاتهم المتعددة وخاصة الذكاء اللغوي الذي يتم من خلاله استخدام اللغة في التعبير، والتواصل، والإقناع في دعم وتقوية مواطن الصعوبة لديهم في بعض مهارات التعبير الكتابي. (عبد الهادي حسين، ٢٠٠٦م: ١٢٠)

هذا فضلاً عن استخدام بعض الوسائل التعليمية الشيقة والمثيرة، وبعض الأنشطة والتطبيقات مما أتاح للتلاميذ الممارسة الفعلية للمهارات موضع الصعوبة من خلال أوراق عمل تم تصميمها بدقة بحيث يتعين على المتدرب أن يمارس المهارة بنفسه تحت التوجيه والتصويب، كل ذلك ساهم في إتقان تلاميذ وتلميذات المجموعة التجريبية لمهارات التعبير الكتابي المذكورة في جلسات الجزء الخاص بها من البرنامج التدريبي، وهذا يشير بالدرجة الأولى إلى تحقق صحة نتائج الفرض العاشر، حيث تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (تويلا *Twila*، ١٩٨٣م) التي أشارت إلى جدوى وفعالية التدريب الابتكاري في تنمية مهارة التعبير الكتابي لدى ذوي صعوبات التعلم من خلال البرامج التدريبية المعَّدة لذلك الغرض، ودراسة (كنزر، وآخرون *Kinzer & others*، ١٩٩٠م) التي أشارت إلى

أن إستخدام أكثر من وسيط تعليمي في البرامج التدريبية يؤدي إلى نضج في إنشاء التراكيب اللغوية وكتابة الموضوعات، ودراسة (هاريل *Harrell*، ٢٠٠٣م) التي أشارت إلى أن ذوي صعوبات التعلم يمكن أن يتعلموا المهارات التي تشكل صعوبة لديهم متى ما وظفت جوانب القوة في ذكاءاتهم كالذكاء المكاني والذكاء الحركي بشكل سليم من خلال برامج تدريبية هادفة، ومن خلال ما ورد من اتفاق مع نتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة يمكن القول بأن الفرض العاشر قد تحقق، ومن الملاحظات التي تدعم صحة تحقق هذا الفرض ما لاحظه المؤلف من تحَسُّن ملموس في أداء تلاميذ وتلميذات المجموعة التجريبية أثناء تصحيحه لأنشطة وتدريبات وتطبيقات الجزء الخاص بمهارات التعبير الكتابي من البرنامج التدريبي، حيث لاحظ إنهم استطاعوا أداء مجموعة من مهارات التعبير الكتابي بشكل متقن من بينها: استخدام المفردات في الكتابة التعبيرية بشكل سليم، وتوليد الأفكار وترتيبها ترتيبًا منطقيًا وتحديد الأفكار الرئيسية والمساندة منها، وكتابة تعليقات على صور أو رسومات، وكتابة موضوع تعبير من خلال ترتيب العبارات، والإجابة على الأسئلة المطروحة وتركيب موضوع تعبير من خلالها، وكتابة تعبيرات تشتمل على عناصر الزمان والمكان والشخصية من خلال الخبرات والرحلات، وكتابة موضوع أو مقال في صحيفة الفصل أو المدرسة، وكتابة الملحوظات والمذكِّرات والتقارير اليومية، وكتابة موضوعات وصفية عن شخص أو مكان أو حدث باستخدام تفاصيل حسية، إضافة إلى كتابة رسالة أو دعوة أو برقية لصديق.

(١١) مناقشة الفرض الحادي عشر وتفسيرنتائجه:

ينص هذا الفرض على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التطبيقين البَعْدي والتتبعي للمجموعة التجريبية من ذوي صعوبات التعلم في المتغيرات موضع الدراسة " وللتحقق من صحة هذا الفرض قام المؤلف بحساب دلالات الفروق بين متوسطات درجات التطبيقين البَعْدي والتتبعي للمجموعة التجريبية وذلك

على الاختبارات والمقاييس التي أعدها المؤلف والمستخدمة في الدراسة وهي: (اختبار تشخيص صعوبات تعلم الكتابة، واختبار تشخيص صعوبات تعلم التعبير الكتابي ومقياس مهارات التعلم، ومقياس مهارات الاستذكار)، فكانت كما هي بالجدول التالي:

جدول رقم (٤٠)

يوضح نتائج تحليل التباين للمجموعة التجريبية في التطبيقين البَعْدي والتتبعي على اختبارات ومقاييس الدراسة

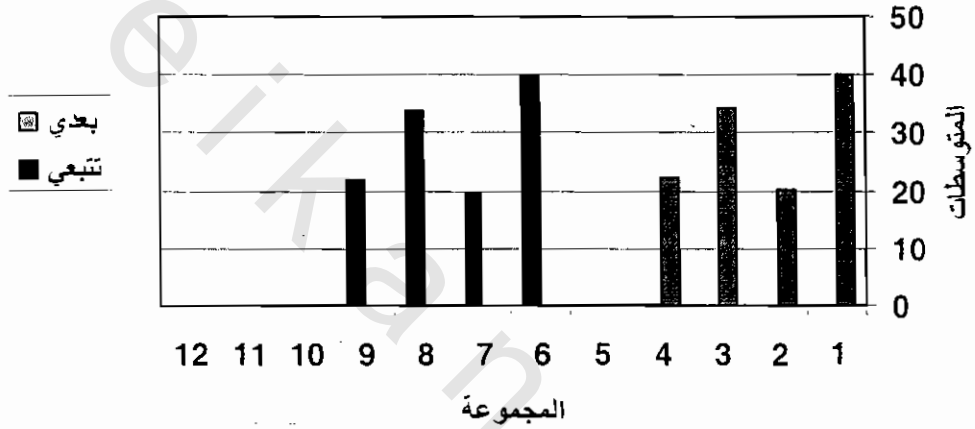
البيانات / الاختبارات والمقاييس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)*	مستوى الدلالة
اختبار تشخيص صعوبات تعلم الكتابة	بين المجموعات	١,٠٦٧	١	١,٠٦٧	٠,٠٠٣	٠,٩٥٨
	داخل المجموعات	٢١٦١٦,٦٦٧	٥٨	٣٧٢,٧٠١		
	المجموع	٢١٦١٧,٧٣٣	٥٩	–		
اختبار تشخيص صعوبات تعلم التعبير الكتابي	بين المجموعات	٠,٠٠٠	١	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	١,٠٠٠
	داخل المجموعات	١٤٧,٠٠٠	٥٨	٢,٥٣٤		
	المجموع	١٤٧,٠٠٠	٥٩	–		
مقياس مهارات التعلم	بين المجموعات	٨,٨١٧	١	٨,٨١٧	٢,٤٣٨	٠,١٢٤
	داخل المجموعات	٢٠٩,٧٦٧	٥٨	٣,٦١٧		
	المجموع	٢١٨,٥٨٣	٥٩	–		
مقياس مهارات الاستذكار	بين المجموعات	٤,٨١٧	١	٤,٨١٧	٠,٠٥٧	٠,٨١٢
	داخل المجموعات	٤٩١٦,٤٣٣	٥٨	٨٤,٧٦٦		
	المجموع	٤٩٢١,٢٥٠	٥٩	–		

يتضح من نتائج الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين البَعْدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على الاختبارات والمقاييس المستخدمة

* (ف) الجدولية عند درجات حرية (١، ٦٠) = ٧,٠٨ عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ٤,٠٠ عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

في الدراسة حيث كانت قيم (ف) على الترتيب (٠,٠٠٣، ٠,٠٠٠، ٠,٠٠٠، ٢,٤٣٨، ٠,٠٥١) وهي جميعها قيم غير دالة إحصائيًا، وقد أوضح المؤلف بيانيًا لمتوسطات درجات التطبيقين البَعْدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على الاختبارات والمقاييس المستخدمة في الدراسة فكانت كما هي في الشكل التالي:

شكل (٢٠) يوضح التمثيل البياني لمتوسطات درجات التطبيقين البَعْدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على اختبارات ومقاييس الدراسة



يتضح من الرسم البياني السابق عدم وجود فروق بين متوسطات درجات التطبيقين البَعْدي والتتبعي للمجموعة التجريبية، وهذا يدلل بالدرجة الأولى على نجاح معظم أجزاء البرنامج التدريبي وجلساته في تنمية بعض مهارات التعلم وعلاج بعض صعوباته لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ وتلميذات المجموعة التجريبية، حيث إن تقارب درجات التلاميذ والتلميذات في التطبيقين البَعْدي والتتبعي يؤكد فعالية البرنامج وأثره الممتد لفترة زمنية أطول، وذلك يتفق مع دراسة شارون، وجاني، ومان (*Sharon; Jeanne & Man, 1993: 191 – 198*)، في استخدامها للقياسين البعدي وما بعد البعدي لمجموعتيها التجريبيتين، حيث أشارت ضمن نتائجها إلى أن عدم التدريب الكافي لأفراد المجموعتين التجريبيتين يؤدي إلى وجود فروق بين هذين القياسين، لذا فقيام الدراسة

الحالية بعملية التدريب لفترة زمنية كافية لأفراد مجموعتها التجريبية من خلال برنامجها التدريبي ساهم في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين البعدي والتتبعي لأفراد هذه المجموعة، وذلك يضيف إلى البرنامج درجة عالية من الثقة ويجعل استخدامه لدى أولياء أمور ومعلمين ذوي صعوبات التعلم مأمونًا ومفيدًا، وهكذا يمكن القول بأن الفرض الحادي عشر قد تحقق.

(١٢) مناقشة الفرض الثاني عشر وتفسير نتائجه:

ينص هذا الفرض على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التطبيقين القبلي و البَعْدي للمجموعة التجريبية بين الجنسين من ذوي صعوبات التعلم في المتغيرات موضع الدراسة " وللتحقق من صحة هذا الفرض قام المؤلف بحساب دلالات الفروق بين متوسطات درجات التطبيقين القبلي و البَعْدي للمجموعة التجريبية وذلك على الاختبارات والمقاييس التي أعدها المؤلف والمستخدمة في الدراسة وهي: (اختبار تشخيص صعوبات تعلم الكتابة، واختبار تشخيص صعوبات تعلم التعبير الكتابي ومقياس مهارات التعلم، ومقياس مهارات الاستذكار)، فكانت كما هي بالجدول التالي:

جدول رقم (٤١)

يوضح نتائج تحليل التباين للمجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبَعْدي على اختبارات ومقاييس الدراسة

البيانات / الاختبارات والمقاييس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)*	مستوى الدلالة
اختبار تشخيص صعوبات تعلم الكتابة	بين المجموعات	١٢٦٢٤٦,١١	١	١٢٦٢٤٦,١١٥	٧٣١,٨٢٢	٠,٠٠٠**
	داخل المجموعات	١٠٠٠٥,٥٣٥	٥٨	١٧٢,٥٠٩		
	المجموع	١٣٦٢٥١,٦٥	٥٩	–		
اختبار تشخيص صعوبات تعلم التعبير الكتابي	بين المجموعات	٠,٢٦٧	١	٠,٢٦٧	٠,٠١٢	٠,٤١٩
	داخل المجموعات	١٣٠٥,٤٦٧	٥٨	٢٢,٥٠٨		
	المجموع	١٣٠٥,٧٣٣	٥٩	–		
مقياس مهارات التعلم	بين المجموعات	٢,٨١٧	١	٢,٨١٧	٠,٠٢٩	٠,٨٦٦
	داخل المجموعات	٥٦٦٤,٠٣٣	٥٨	٩٧,٦٥٦		
	المجموع	٥٦٦٦,٨٥٠	٥٩	–		
مقياس مهارات الاستذكار	بين المجموعات	٤٧٣٤١,١٩٦	١	٤٧٣٤١,١٩٦	٦٠٤,٦٦٨	٠,٠٠٠**
	داخل المجموعات	٤٥٤٠,٩٨٨	٥٨	٧٨,٢٩٣		
	المجموع	٥١٨٨٢,١٨٣	٥٩	–		

** دالة عند مستوى (٠١و٠) * دالة عند مستوى (٠٥و٠)

يتضح من نتائج الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبَعْدي للمجموعة التجريبية على اختبار تشخيص صعوبات تعلم الكتابة ومقياس مهارات

* (ف) الجدولية عند درجات حرية (١، ٦٠) = ٧,٠٨ عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ٤,٠٠ عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

الاستذكار حيث كانت قيم (ف) على الترتيب (٨٢٢.٧٣١.٦٦٨.٦٠٤) وهي جميعها قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، كما يتضح من نتائج الجدول السابق أيضًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي و البَعْدي للمجموعة التجريبية على اختبار تشخيص صعوبات تعلم التعبير الكتابي، ومقياس مهارات التعلم حيث كانت قيم (ف) على الترتيب (٠.٠١٢، ٠.٠٢٩) وهي جميعها قيم غير دالة إحصائيًا، وبعد تحقق المؤلف من وجود بعض الفروق بين التطبيقين القبلي و البَعْدي لأفراد المجموعة التجريبية من الجنسين استخدم اختبار (ت) لتحديد اتجاه هذه الفروق فكانت كما هي بالجدول التالي:

obeikandl.com

جدول رقم (٤٢) يوضح قيم (ت) ودلالتها بين الجنسين من أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبَعْدي على بعض اختبارات ومقاييس الدراسة

البيانات / الاختبارات والمقاييس		التطبيق القبلي للمجموعة التجريبية				التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية				درجات الحرية	قيمة (ت)*	مستوى الدلالة
		ذكور		إناث		ذكور		إناث				
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	ن٣	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
الاختبارات الفرعية لاختبار تشخيص صعوبات تعلم الكتابة	تشخيص صعوبة التفرقة بين الأحرف المتشابهة في النطق أثناء الكتابة	١٨,٤٦٦٧	١,٥٥٢٣	١٨,٧٦١٩	١,٤٨٠٠	١٠,٠٠٠٠	٠٠,٣٣٣٠	١,٢٩١٠	٠٠,٣٣٣٠	١,٢٢٢٨	٥٩	٣٣,٣٤٣	٠,٠٠٠١
	تشخيص صعوبة التفرقة بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة والهاء أثناء الكتابة	١٩,٠٦٦٧	١,٦٦٧٦	١٨,٩٣٣٣	١,٦٢٤٢	٢٠,٠٠٠٠	٠٠,٣٣٣٣	١,٤٥٤١	٠٠,٣٣٣٣	١,٤٤٧٥	٥٩	٣٣,٣٤١	٠,٠٠٠١
	تشخيص الصعوبة في كتابة حرف المد في الكلمات التي بها ـ	١٩,٠٠٠٠	١,٤١٤٢	١٨,٩٣٣٣	١,٠٩٩٨	١٠,٠٠٠٠	٠٠,٢٠٠٠	١,٥١٩٩	٠٠,٢٠٠٠	١,٤٢٤٣	٥٩	٣٣,١٩٩	٠,٠٠٠١
	تشخيص الصعوبة في كتابة التنوين والخلط بينه وبين النون	١٨,٨٦٦٧	١,٤٠٧٥	١٩,٠٦٦٧	١,٣٨٧٠	١٠,٠٠٠٠	٠٠,٣٣٣٣	١,٣٤٥٩	٠٠,٣٣٣٣	١,٣٥٥٨	٥٩	٣٣,١٤٣	٠,٠٠٠١
٦	تشخيص صعوبة التفرقة بين الهمزات ووضعها في اماكنها الصحيحة أثناء الكتابة	١٨,٤٦٦٧	١,١٨٧٢	١٨,٣٣٣٣	١,٣٤٥٢	٣٠,٠٠٠٠	٠٠,٣٣٣٣	١,٠٥٥٦	٠٠,٣٣٣٣	١,٤٥٧٣	٥٩	٤٣,٣٤١	٠,٠٠٠١

* (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥ و ٠) ودرجة حرية (٦٠) = (١,٦٧) ١٦,٢٢٦
(ت) الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١ و ٠) ودرجة حرية (٦٠) = (٢,٦٦).

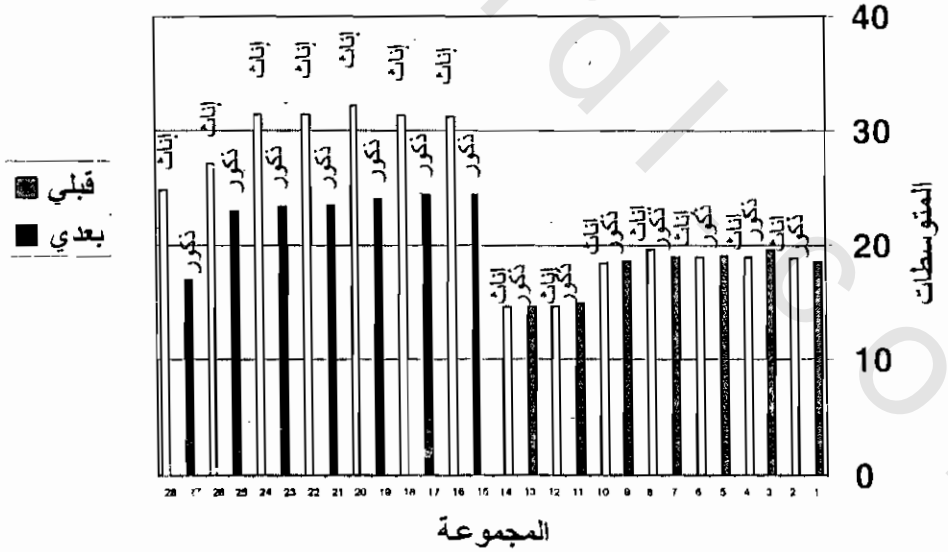
الاختبارات والمقاييس / البيانات		التطبيق القبلي للمجموعة التجريبية				التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية				درجات الحرية	قيمة (ت)*	مستوى الدلالة
		ذكور		إناث		ذكور		إناث				
		متوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	ن	الانحراف المعياري	متوسط	الانحراف المعياري			
	تشخيص الصعوبة في كتابة الفعل المضارع المتصل الآخر بالواو والخلط بينه وبين واو الجماعة	١٤,٨٦٦٠	١,٠٦٠٦	١٤,٦٠٠٠	١,١٣١٢	٢٢,٩٣٣٣	١,٢٢٢٨	١٥,٠٠٠٠	١,٣٠١١	٥٩	٣٠,٥٥٣	٠,٠٠٠
	تشخيص الصعوبة في كتابة حرف الألف الملحق بهاء التجر في الكلمات المعرفة بـــ(أل)	١٤,٥٣٣٣	٠,٩٩٠٤	١٤,٥٧١٤	٠,٩٧٨٣	١٩,٨٦٦٧	١,٩٥٩١	١٥,٠٠٠٠	٢,٤٢٦٠	٥٩	١,٦٩١	٠,٠٠٠
	المجموع الكلي للاختبار	١٢٣,٢١٧	٣,٤٤١٥	١٢٣,٤٠٠	٣,٥٠١٠	١٥٩,٤٠٠	٤,١٠٢٣	١٢٥,٠٠٠	٤,٠٣٩١	٥٩	١٣,٢٢٦	٠,٠٠٠
الأبعاد الفرعية لمقياس مهارات الاستذكار	كيفية الاستذكار	٢٩,٤٦٦٧	١,٨٨٤٨	١٩,٨٠٠٠	٢,٠٠٧١	٣٢,٧٣٣٣	١,٧٩١٥	٢٠,٠٠٠٠	١,١٩٥٢	٥٩	٣١,٠٦٠	٠,٠٠٠
	وقت الاستذكار ومكانه	٢٥,٤٦٦٧	٢,٩٢٤٤	١٥,٧٦١٩	٢,٨٢٢٧	٢٨,٦٠٠٠	١,٩١٩٨	١٥,٠٠٠٠	١,٤٠٧٥	٥٩	٥٣,٤٤٤	٠,٠٠٠
	كيفية التعامل مع المعلمين والاستعداد للموضوعات الدراسية والاستماع إليها	١٢,٣٣٣٣	٢,٠٣٠٧	١١,٦٠٠٠	٢,٢٩٢٨	٢٠,٠٦٠٠	٠,٩١٠٣	١٠,٠٠٠٠	٠,٨٩٩٧	٥٩	٢٧,٤٢٤	٠,٠٠٠
	كيفية الاستعداد للاختبارات وأدائها	١١,٨٨٨٩	٢,١١١٢	١٢,٢٠٠٠	٢,٠٤٢٤	٢٠,٠٧٣٣	٢,٤٦٣١	١٠,٠٠٠٠	٠,٩٨٥٦	٥٩	٩,٧٢٥	٠,٠٠٠
	المجموع الكلي للمقياس	٩٩,٤٦٦٧	٤,٨٩٠	٦٠,٤٠٠٠	٤,٧٤٧٩	١٠٣,٦٦٦٧	٣,٩٤٠٠	٥١,٠٠٠٠	١,٧٠٩٩	٥٩	١٠,٠٢٤	٠,٠٠٠

** دالة عند مستوى (٠١,٠) * دالة عند مستوى (٠٥,٠)

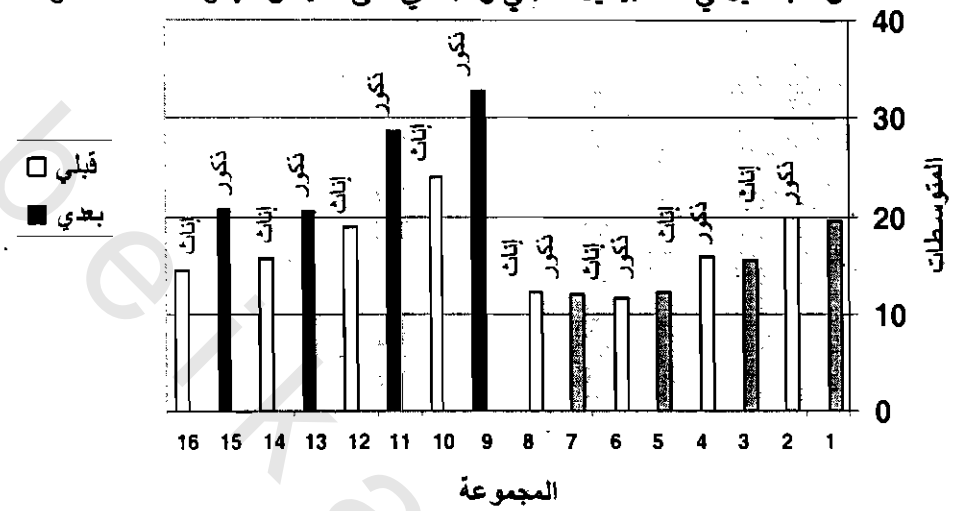
* (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (٠٥,٠) ودرجة حرية (٦٠) = (١,٦٧) ١٦,٢٢٦.
(ت) الجدولية عند مستوى دلالة (٠١,٠) ودرجة حرية (٦٠) = (٢,٦٦).

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين ذكورًا وإناثًا من أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبَعْدي على الاختبارات الفرعية لاختبار تشخيص صعوبات تعلم الكتابة، والأبعاد الفرعية لمقياس مهارات الاستذكار، حيث كانت قيم (ت) على الترتيب (٣٤٣، ٣٣، ٢٩١، ٣٢، ٧٩٩، ٣٣، ٨٤٣، ٣٣، ٣٥١، ٤٣، ٥٤٢، ٣٠، ٧٩٨، ٨، ٢٢٦، ١٢، ٠٦٠، ٣٨، ٤٤٤، ٤٣، ٤١٤، ٢٧، ٧٢٥، ٩، ٠٢٤، ٨) وجميعها قيم دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وكانت الفروق لصالح الإناث في اختبار تشخيص صعوبات تعلم الكتابة، ولصالح الذكور في مقياس مهارات الاستذكار، وبذلك لم يتحقق الفرض الثاني عشر بشكل كامل حيث تحقق في جزئية ولم يتحقق في الأخرى، وقد أوضح المؤلف بيانيًا لمتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية من الجنسين في التطبيقين القبلي والبَعْدي على الاختبارات والمقاييس التي أعدها المؤلف في الدراسة فكانت كما هي في الأشكال التالية:

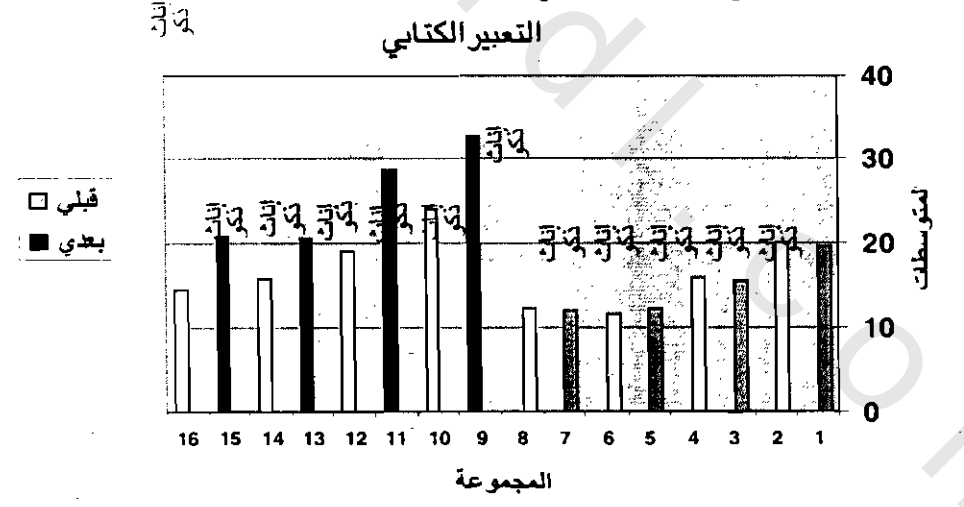
شكل رقم (٢١) يوضح التمثيل البياني لمتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية من الجنسين في التطبيقين القبلي والبَعْدي على اختبار تشخيص صعوبات تعلم الكتابة



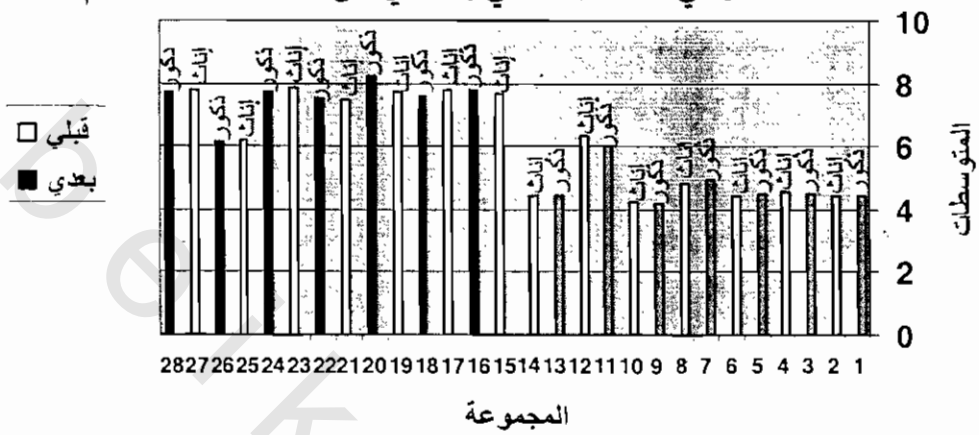
شكل رقم (٢٢) يوضح التمثيل البياني لمتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية من الجنسين في التطبيقين القبلي والبَعْدي على مقياس مهارات الاستذكار



شكل رقم (٢٣) يوضح التمثيل البياني لمتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية من الجنسين في التطبيقين القبلي والبَعْدي على اختبار تشخيص صعوبات تعلم التعبير الكتابي



شكل رقم (٢٤) يوضح التمثيل البياني لمتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية من الجنسين في التطبيقين القبلي والبَعْدي على مقياس مهارات التعلم



يتضح من الأشكال البيانية السابقة شكلي (٢١، ٢٢) وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية من الجنسين في التطبيقين القبلي والبَعْدي لصالح الإناث في التطبيق البَعْدي على اختبار تشخيص صعوبات تعلم الكتابة، وذلك معناه بالنسبة للشكل رقم (٢١) أن الإناث من تلميذات المجموعة التجريبية قد استفدن من جلسات البرنامج التدريبي في الجزء الخاص بتنمية مهارة الكتابة وعلاج بعض صعوباتها بشكل أفضل من الذكور حيث إن إتقانهن لمهارات الكتابة المتمثلة في القدرة على التفرقة بين الأحرف المتشابهة في النطق أثناء الكتابة، والقدرة على التفرقة بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة والهاء أثناء الكتابة، والقدرة على كتابة حرف المد في الكلمات الممدودة والقدرة على التفرقة بين النون والتنوين أثناء الكتابة، والقدرة على كتابة الهمزات بشكلها الصحيح، والقدرة على التفرقة بين واو الفعل المضارع المعتل وواو الجماعة أثناء الكتابة والقدرة على كتابة حرف الألف الملحق بياء الجر في الكلمات المعرفة بـ (أل) كان عاليًا وذلك اتضح من خلال ملاحظة المؤلف لأدائهن على بعض الأنشطة والتطبيقات الكتابية وكذلك من خلال سجلاتهن المدرسية والدفاتر الخاصة بهن إضافة إلى ملاحظات المعلمين

عنهن أثناء فترة التطبيق الميداني لأجزاء البرنامج وما بعدها عندما قام المؤلف بإجراء التطبيق التتبعي، ويمكن إرجاع السبب في ذلك إلى اهتمام تلميذات المجموعة التجريبية بجلسات هذا الجزء من البرنامج التدريبي وإصغاءهن إلى المؤلف أثناء عرضه لمحتوى هذه الجلسات وهدوئهن وانتباههن الملحوظ أثناء عرض الجلسات النابع من قناعتهن بأن المؤلف جاء لينمي بعض المهارات ويعالج بعض مشكلات التعلم لديهن، في حين أن تلاميذ المجموعة التجريبية من الذكور كانوا أقل منهن في هذه الأمور وذلك من خلال ملاحظات المؤلف ومعلميهم عنهم، ويتفق ذلك مع دراسة أيدول. ميستاس (*Maestas, 1980: 335 - Idol . 404*) التي أشارت إلى أن الإناث من ذوي صعوبات التعلم أفضل من الذكور في استخدام القواعد التي تتطلب البراعة في التآزر بين العين واليد والقدرات البصرية الحركية وأيضًا دراسة كل من أينو، وولكي (*Eno & Woehlke, 1980: 469 - 473*)، وشابمان (*Chapmen, 1986*) اللتان أشارتا إلى تفوق الإناث بشكل عام على الذكور في الأداء الكتابي، ودراسة (فيال *Vialle*، ١٩٩٤م) التي أشارت إلى أن الإناث أقوى من الذكور في الذكاء اللغوي الأمر الذي يترتب عليه تفوقهن في بعض المهارات التي تستخدم هذا النوع من الذكاء كمهارات الكتابة، ولكنه يختلف مع دراسات وبحوث كل من: ريلي (*Riley, 1989: 444 - 451*)، وكوكس، وآخرون (*Cox & others, 1990: 47 – 64*)، و(صلاح عميرة علي ٢٠٠٢م) حيث أشارت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في اكتساب مهارات الكتابة وعلاج مشكلاتها من خلال البرامج التدريبية العلاجية، أما الشكل رقم (٢٢) الذي يظهر من خلاله وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية من الجنسين في التطبيقين القبلي والبَعْدي لصالح الذكور في التطبيق البَعْدي على مقياس مهارات الاستذكار، فذلك يشير إلى أن الذكور من تلاميذ المجموعة التجريبية قد استفادوا من جلسات الجزء الخاص بتنمية مهارة الاستذكار بالبرنامج التدريبي بشكل أفضل من الإناث، وذلك استدل عليه المؤلف من خلال مؤشرات الأداء التحصيلي لهم وملاحظات

المعلمين عنهم، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة كل من: (آنّ بلاك *Anne Pihlak*، ١٩٨٢م والشناوي عبد المنعم، وعبد الله سليمان ١٩٩٠م) حيث أشارت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في مهارات الاستذكار وعاداته، وهذه الفروق في الغالب لصالح الذكور، بينما يختلف مع دراسة (سناء محمد سليمان، ١٩٨٩م) التي أشارت إلى أن كلٍ من الذكور والإناث قد استفادوا من برنامجها التدريبي بدرجة واحدة، أما الشكلين رقم (٢٣، ٢٤) فلا يظهرا وجود أي فروق بين تلاميذ وتلميذات المجموعة التجريبية من الجنسين في التطبيقين القبلي والبَعْدي على اختبار تشخيص صعوبات تعلم التعبير الكتابي، ومقياس مهارات التعلم، وذلك يشير إلى أن جلسات البرنامج التدريبي المُستخدَمة لهاتين الأداتين في القياس قد استفاد منها كلا الجنسين من أفراد المجموعة التجريبية بدرجةٍ واحدةٍ، ولا يمكن تمييز أحدهما عن الآخر في هذه الاستفادة، وهكذا يمكن القول بأن الفرض الثاني عشر تحقق في جزء ولم يتحقق في الآخر.

ملخص النتائج وتفسيرها النهائي:

توصلت الدراسة إلى التحقق من صحة معظم فروضها، حيث إن جميع الفروض تحققت إلا الفرض السادس لم يتحقق، وكذلك الفرض الثاني عشر تحقق في جزئية ولم يتحقق في الأخرى، وهذه النتائج في مجملها أثبتت الأثر الفعَّال والإيجابي للبرنامج التدريبي في تنمية بعض مهارات التعلم وعلاج بعض صعوباته لدى عينة من تلاميذ وتلميذات الصف الخامس الابتدائي من ذوي صعوبات تعلم الكتابة والتعبير الكتابي، إلا أن البرنامج لم يكن له تأثير فعَّال في تنمية مهارة التركيب لدى تلاميذ وتلميذات المجموعة التجريبية، ومن هنا يتجه المؤلف في ضوء نتائج الدراسة وتفسيرها للدعوة إلى الاستفادة من نظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها التربوية في بناء برامج تدريبية لتنمية العديد من مهارات التعلم التي لم تتطرق إليها الدراسة الحالية ليس لدى ذوي صعوبات التعلم فحسب ولكن لدى العاديين بل والموهوبين أيضًا، ومن ناحية أخرى فإن جلسات البرنامج

التدريبي ساعدت على تركيز الانتباه على الفئة المستهدفة منها من خلال استغلال وتوظيف ما لديهم من جوانب قوة في بعض الذكاءات لتقليص حجم الضعف أو الصعوبة في أي مهارة من المهارات موضع الدراسة حتى يستطيع المتعلم تخطي العثرات أو الصعوبات التي تعوق سيره في عملية التعلم وتجعله أكثر عرضة للرسوب الدراسي أو الفشل المتكرر.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج يوصي المؤلف بما يلي:

(١) رعاية ذوي صعوبات التعلم فور تشخيصهم من كافة المهتمين بالعملية التعليمية من خلال البرامج الهادفة التي تستغل ما لديهم من قدرات وإمكانات في تنمية وتطوير جوانب الضعف الأدائي لديهم.

(٢) ضرورة تقبل ذوي صعوبات التعلم وعدم وصفهم بنعوت سلبية تؤثر عليهم انفعاليًا حيث أنهم أسوياء ولا يختلفون كثيرًا عن العاديين.

(٣) ضرورة تقليص عدد التلاميذ داخل الفصول الدراسية حتى يتمكن المعلمون من تصنيفهم بشكلٍ دقيقٍ والتعامل معهم بموجب هذا التصنيف وفقًا لقدراتهم وإمكاناتهم.

(٤) ضرورة توافر فريق للتربية الخاصة وغرف مصادر لها في كل مدرسة من المدارس الابتدائية لتشخيص ذوي صعوبات التعلم ورعايتهم تعليميًا وانفعاليًا.

(٥) ضرورة التركيز على تنمية المهارات الداعمة لعملية التعلم لدى المتعلمين من خلال البرامج التدريبية الموجهة.

(٦) ضرورة الاهتمام بالمعلمين وخاصة معلمو المرحلة الابتدائية من حيث الإعداد والتدريب على أحدث البرامج والنظريات التعليمية والتربوية.

(٧) ضرورة الارتقاء بالعملية التعليمية بالمدارس وخصوصًا المدارس الابتدائية من حيث توفير التجهيزات والوسائل والأجهزة والبرامج حتى تكون مخرجاتها مميزة كمًا وكيفًا.

دراسات وبحوث مستقبلية:

لقد طرحت الدراسة الحالية على المؤلف مجموعة من التساؤلات كانت بحاجة إلى إجابات، وهذه الإجابات تعد بمثابة دراسات وبحوث جديدة تحتاج إلى تطبيق، ومن هذه الدراسات وتلك البحوث ما يلي:

(١) أثر برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في التخفيف من حدة النشاط الزائد وقصور الانتباه لدى ذويه من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

(٢) فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في علاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

(٣) دراسة تشخيصية لواقع الذكاءات المتعددة لدى تلاميذ وتلميذات الصفوف الثلاث العليا من المرحلة الابتدائية وعلاقة ذلك بالتحصيل الدراسي لديهم.

(٤) دراسة مقارنة لأساليب ونظم رعاية ذوي صعوبات تعلم اللغة العربية والخدمات التعليمية التي تقدم لهم في جمهورية مصر العربية ودول الخليج العربي.

(٥) دراسة تشخيصية لبعض مهارات التعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية.

obeikandl.com

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

(١) إبراهيم أحمد الحارثي (٢٠٠٣م): تعليم التفكير، ط٣. الرياض: مكتبة الشقري.

(٢) إبراهيم محمد عطا (١٩٩٠م): طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، ج١، ط٢. القاهرة مكتبة النهضة المصرية.

(٣) إبراهيم وجيه محمود (١٩٧٦م): التعلم (أسسه ونظرياته وتطبيقاته). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

(٤) أحمد أحمد عواد (١٩٨٨م): مدى فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، تربية بنها، جامعة الزقازيق.

(٥) أحمد أحمد عواد (١٩٩٥م): مدخل تشخيصي لصعوبات التعلم لدى الأطفال (اختبارات ومقاييس). الاسكندرية: المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع.

(٦) أحمد أوزي (٢٠٠٢م): من ذكاء الطفل إلى ذكاءات للطفل: مقاربة سيكولوجية جديدة لتفعيل العملية التعليمية، مجلة الطفولة العربية، المجلد الثالث، العدد الثالث عشر، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.

(٧) أحمد عبد اللطيف (١٩٩٢م): قلق الاختبار في موقف اختباري ضاغط وعلاقته بعادات الاستذكار والرضا عن الدراسة والتذكر والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب جامعة البحرين، مجلة كلية التربية، العدد الثامن، السنة السابعة، جامعة الإمارات العربية المتحدة

(٨) أحمد عبد الله عباس (١٩٨٨م): مشكلة التعريف والمنهج في ميدان العجز عن التعلم، المجلة التربوية، المجلد الخامس، العدد الثامن عشر، الكويت: مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت.

(٩) أحمد عزت راجح (١٩٩٩م): أصول علم النفس، ط١١. القاهرة: دار المعارف.

(١٠) أحمد فتحي سرور (١٩٩٥م): مبادئ التدريس الفعَّال. القاهرة: وزارة التربية والتعليم.

(١١) إسماعيل الفقي (٢٠٠١م): صعوبات التعلم: المفهوم، التشخيص "دراسة حالة"، مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

(١٢) إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي (١٩٩٨م): الذكاء وتنميته لدى أطفالنا، ط٢. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

(١٣) إسماعيل محمد الدردير، ورشدي فتحي كامل (٢٠٠١)م: برنامج تدريبي مقترح في تدريس العلوم لتنمية الذكاء المتعدد لدى معلمات الفصل الواحد متعدد، البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية جامعة المنيا.

(١٤) أماني خميس عثمان (٢٠٠٢م): فعالية برنامج متكامل لطفل ما قبل المدرسة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة حلوان.

(١٥) أمين علي سليمان (٢٠٠٤م): تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي ومعلمات هذه المرحلة في جمهورية مصر العربية وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة العلوم التربوية، العدد الأول، معهد الدراسات والبحوث التربوية جامعة القاهرة.

(١٦) أنور رياض عبد الرحيم، وحصة عبد الرحمن فخرو (١٩٩٢م): دراسة صعوبات التعلم والمتغيرات المتصلة بها كما يدركها المعلمون بالمرحلة الابتدائية بدولة قطر، في أنور محمد الشرقاوي: التعلم وأساليب التعليم، ج١. القاهرة: الأنجلو المصرية.

(١٧) أنور محمد الشرقاوي (١٩٨٤م): العمليات المعرفية وتناول المعلومات. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

(١٨) أنور محمد الشرقاوي (١٩٨٧م): دراسة لبعض العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالكويت، منشورة في كتابه سيكولوجية التعلم (أبحاث ودراسات) القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

(١٩) أنور محمد الشرقاوي (١٩٩٦م): استبيان العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم في المدرسة الابتدائية (كراسة التعليمات)، ط٤. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

(٢٠) أنور محمد الشرقاوي (٢٠٠٢م): صعوبات التعلم (المشكلة. الأعراض. الخصائص)، مجلة علم النفس، العدد الثالث والستون، السنة السادسة عشر. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

(٢١) إيمان أحمد خليل (٢٠٠٣م): فاعلية برنامج في الأنشطة التعبيرية لتنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

(٢٢) إيمان علي محمدي (٢٠٠٥م): أثر برنامج تدريبي لحل المشكلات على تنمية بعض مهارات الذكاء الوجداني، رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

(٢٣) باسم نزهت السامرائي، وشوكت دياب الهيازعي (١٩٨٦): مقياس عادات الاستذكار لطلبة قسم المدرسين الصناعيين بالجامعة التكنولوجية وعلاقتها بمتغيرات الجنس والتحصيل الدراسي، المجلة العربية للبحوث التربوية. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

(٢٤) بدر النعيم أبو العزم حسن (١٩٩٧م): استخدام بعض أنشطة القراءة الابتكارية في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

(٢٥) تغريد عمران، ورجاء الشناوي، وعفاف صبحي (٢٠٠٢م): المهارات الحياتية. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

(٢٦) ثوماس أرمسترونج (٢٠٠٦م): الذكاءات المتعددة في غرفة الصف، ترجمة (مدارس الظهران الأهلية). الدمام: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

(٢٧) جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٢م): مهارات طالب الجامعة. القاهرة: دار النهضة العربية.

(٢٨) جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٤م): علم النفس التربوي، ط٣. القاهرة: دار النهضة العربية.

(٢٩) جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٦م): الذكاء ومقاييسه. القاهرة: دار النهضة العربية.

(٣٠) جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٨م): التدريس والتعلم (الأسس النظرية)، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، الكتاب السادس. القاهرة: دار الفكر العربي.

(٣١) جابر عبد الحميد جابر (٢٠٠٣م): الذكاءات المتعددة والفهم (تنمية وتعميق). القاهرة: دار الفكر العربي.

(٣٢) جابر عبد الحميد جابر، وسليمان الخضري الشيخ (١٩٧٨م): مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة، كراسة التعليمات. القاهرة: دار النهضة العربية.

(٣٣) جابر عبد الحميد جابر، وطاهر محمد عبد الرازق (بدون تاريخ): أسلوب النظم بين التعليم والتعلم. القاهرة: دار النهضة العربية.

(٣٤) جابر عبد الحميد جابر، وأحمد خيري كاظم (١٩٧٨م): مناهج البحث في التربية وعلم النفس ط٢. القاهرة: دار النهضة العربية.

(٣٥) جابر عبد الحميد جابر، سليمان الخضري، وحسين الدريني (١٩٨٥م): بعض العوامل المرتبطة بالتخلف والتفوق الدراسي في المرحلة الثانوية بقطر، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر.

(٣٦) جمال عبد المولى صديق (١٩٩٧م): عمليات التعلم، وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى طلاب الجامعة، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنيا.

(٣٧) جمال عطية فايد (٢٠٠١م): مدى شيوع صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة في ضوء تقديرات المعلمين، مجلة كلية التربية، العدد السابع والأربعون، جامعة المنصورة.

(٣٨) جمال مثقال مصطفى (٢٠٠٠م): أساسيات صعوبات التعلم. عَمَّان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

(٣٩) جورج أم غازدا، وريموندجي كورسين (١٩٨٣م): نظريات التعلم (دراسة مقارنة)، ترجمة (علي حسين حجاج). الكويت: عالم المعرفة.

(٤٠) جيمس كيبف، وهيربرت ويلبرج (١٩٩٥م): التدريس من أجل التفكير، ترجمة (عبد العزيز عبد الوهاب البابطين). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

(٤١) حسني عبد الباري عصر (١٩٩٧م): تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية. الاسكندرية الدار الجامعية للنشر.

(٤٢) خليل ميخائيل عوض (١٩٨٠م): القدرات العقلية. القاهرة: دار المعارف.

(٤٣) خليل فاضل (١٩٩٤م): كيف تقوي ذاكرتك. القاهرة: الدار المصرية للنشر.

(٤٤) نوقان عبيدات، وسهيلة أبوالسميد (٢٠٠٥م): الدماغ والتعلم والتفكير. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

(٤٥) رأفت رخا السيد (٢٠٠٢م): أثر استخدام برنامج علاجي لأطفال المرحلة الابتدائية التأسيسية ذوي صعوبات التعلم، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

(٤٦) رالف تايلور (١٩٨٢م): أساسيات المناهج، ترجمة (أحمد خيري كاظم، وجابر عبد الحميد جابر). القاهرة: دار النهضة العربية.

(٤٧) رحاب صالح برغوث (٢٠٠٢م): برنامج أنشطة مقترح لتنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة للأطفال ذوي صعوبات التعلم بمرحلة رياض الأطفال، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

(٤٨) رمزية الغريب (١٩٩٦م): التقويم والقياس النفسي والتربوي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

(٤٩) رمضان صالح رمضان (١٩٨٧م): بعض مهارات الاستذكار لدى طلاب شعبة الرياضيات بالمرحلة الثانوية العامة وعلاقتها ببعض المتغيرات الدراسية، مجلة دراسات تربوية، المجلد الثاني، الجزء السابع. القاهرة: عالم الكتب.

(٥٠) رنا عبد الرحمن قوشحة (٢٠٠٣م): دراسة الفروق في الذكاء المتعدد بين طلاب بعض الكليات النظرية والعملية، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

(٥١) روبرت مارزانو، وروناس براندت، وكارولين سوهيون، وبوفلاي جونز، وبربارا برسيسن وسيتيوات رانكن (٢٠٠٤م): أبعاد التفكير (إطار عمل للمنهج وطرق التدريس)، ترجمة (يعقوب حسين نشوان، ومحمد صالح الخطيب)، ط٢. عَمَّان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

(٥٢) ريتا كولوما صادق (١٩٨٦م): دراسة أثر مقرر لمهارات الدراسة والاستذكار على أداء طالبات مستجدات بقسم اللغة الإنجليزية بإحدى كليات التربية، مجلة دراسات تربوية المجلد الأول، الجزء الرابع. القاهرة: عالم الكتب.

(٥٣) زكريا الشربيني ويسرية صادق (٢٠٠٢م): أطفال عند القمة: الموهبة والتفوق العقلي والإبداع القاهرة: دار الفكر العربي.

(٥٤) زكريا توفيق أحمد (١٩٩٣م): صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في سلطنة عُمان (دراسة مسحية / نفسية)، مجلة كلية التربية، العدد العشرون، الجزء الأول جامعة الزقازيق.

(٥٥) زيد الهويدي (٢٠٠٢م): مهارات التدريس الفعَّال. العين: دار الكتاب الجامعي.

(٥٦) زيدان أحمد السرطاوي، وكمال سالم سيسالم (١٩٩٢م): المعاقون أكاديميًا وسلوكيًا (خصائصهم وأساليب تربيتهم)، ط٣. الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

(٥٧) زينب محمود شقير (١٩٩٩م): سيكولوجية الفئات الخاصة والمعوقين. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

(٥٨) سبيكة يوسف الخليفي (٢٠٠٠م): علاقة مهارات التعلم والدافع المعرفي بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات كلية التربية جامعة قطر، مجلة مركز البحوث التربوية، العدد السابع عشر، السنة التاسعة، جامعة قطر.

(٥٩) سعد مرسي أحمد (١٩٩١م): التربية والتقدم، ط٣. القاهرة: عالم الكتب.

(٦٠) سليمان الخضري الشيخ، وأنور حسن عبد الرحيم (١٩٩٣م): مهارات التعلم والاستذكار وعلاقتها بالتحصيل والذكاء ودافعية التعلم، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر.

(٦١) سناء محمد سليمان (١٩٨٨م): العلاقة بين عادات الاستذكار ومهاراته، وبعض العوامل الشخصية والاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، دراسات في عادات الاستذكار ومهاراته. القاهرة: دار الكتاب.

(٦٢) سناء محمد سليمان (١٩٨٩م - أ): دراسة لتنمية عادات الاستذكار ومهاراته لدى بعض تلاميذ المدرسة الابتدائية، مجلة علم النفس، العدد الحادي عشر، السنة الثالثة. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

(٦٣) سناء محمد سليمان (١٩٨٩م - ب): عادات الاستذكار ومهاراته السليمة. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

(٦٤) سيد أحمد عثمان (١٩٩٠م): صعوبات التعلم. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

(٦٥) سيد أحمد عثمان، وفؤاد عبد اللطيف أبو حطب (١٩٧٨م): التفكير: دراسات نفسية القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

(٦٦) السيد خالد مطحنة (١٩٩٤م): دراسة تجريبية لدى فعالية برنامج قائم على نظرية تشغيل المعلومات في علاج صعوبات التعلم لدى الأطفال في القراءة، رسالة دكتوراه، كلية التربية جامعة طنطا.

(٦٧) السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٣م): صعوبات التعلم (تاريخها، مفهومها، تشخيصها علاجها)، ط٢. القاهرة: دار الفكر العربي.

(٦٨) السيد محمد أبوها شم (٢٠٠٤م): سيكولوجية المهارات. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

(٦٩) سيف الدين يوسف عبدون (١٩٩٠م): دراسة مقارنة لصعوبات التعلم لدى الجنسين من تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية وغير الأزهرية، مجلة كلية التربية، العدد الثامن عشر جامعة الأزهر.

(٧٠) شريف مصطفى (١٩٩٩م): التحليل والتركيب كعمليات عقلية عليا في تنمية القدرة على التفكير، مجلة (المعلم/الطالب)، معهد التربية التابع لليونسكو، دائرة التربية والتعليم العددان الثالث والرابع، عمّان.

(٧١) الشناوي عبد المنعم الشناوي، وعبد الله سليمان إبراهيم (١٩٩٠م): علاقة عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة والاتجاه الدراسي العام بالتحصيل الدراسي والقدرة العقلية العامة، مجلة كلية التربية، العدد الثاني عشر، السنة الخامسة، جامعة الزقازيق.

(٧٢) صفاء الأعسر وعلاء الدين كفافي (٢٠٠٢م): الذكاء الوجداني. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

(٧٣) صلاح عميرة علي (٢٠٠٢م): برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ غرف المصادر بالمدرسة الابتدائية التأسيسية بدولة الإمارات العربية المتحدة، رسالة دكتوراه معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

(٧٤) طلعت حسن عبد الرحيم (١٩٨٠م): سيكولوجية التأخر الدراسي. القاهرة: دار الثقافة.

(٧٥) طه غانم عبد المولى (١٩٨٥م): تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في الجمهورية العربية اليمنية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

(٧٦) عائشة عبد الرحمن (١٩٩١م): لغتنا والحياة. الاسكندرية: دار المعارف.

(٧٧) عادل عبد الله محمد (٢٠٠٦م - أ): قائمة الذكاءات المتعددة لتقييم الموهبة (كراسة الأسئلة). القاهرة: دار الرشاد.

(٧٨) عادل عبد الله محمد (٢٠٠٦م - ب): قوائم جاردنر لتقييم مواهب الأطفال في سن المدرسة (كراسة الأسئلة). القاهرة: دار الرشاد.

(٧٩) عبد الرحمن علي بديوي (١٩٩٧م): علاقة مستوى القلق بصعوبات تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة حلوان.

(٨٠) عبد الرحمن محمد العيسوي (١٩٨٠م): دراسات سيكولوجية. الاسكندرية: دار المعارف.

(٨١) عبد الرحمن محمد العيسوي (١٩٨٥م): علم النفس الفسيولوجي. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

(٨٢) عبد الرحمن محمد العيسوي (٢٠٠٠م): علم النفس التعليمي. بيروت: دار الراتب الجامعية.

(٨٣) عبد العزيز محمد السعيد (١٩٧٨م): بحث مشكلة تردي القراءة والكتابة في الصف الأول الابتدائي، وزارة المعارف، المملكة العربية السعودية: المديرية العامة للأبحاث والمناهج. في هويده حنفي محمود (١٩٩٢م): برنامج صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة الاسكندرية.

(٨٤) عبد الفتاح حسن البجة (٢٠٠٢م): تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية. عَمَّان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

(٨٥) عبد الله عبد الحي موسى (١٩٨١م): علم النفس التربوي. القاهرة: دار الثقافة.

(٨٦) عبد الهادي السيد عبده، وفارق السيد عثمان (١٩٩٥م): سيكولوجية القراءة. القاهرة: دار المعارف.

(٨٧) عبد الوهاب محمد كامل (١٩٩١م): علم النفس الفسيولوجي (مقدمة في الأسس السيكوفسيولوجية والنيورولوجية للسلوك الإنساني). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

(٨٨) عبد الوهاب محمد كامل (١٩٩٣م): سيكولوجية التعلم والفروق الفردية. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

(٨٩) عثمان حمود الخضر (٢٠٠٢م): الذكاء الوجداني. هل هو مفهوم جديد؟، مجلة دراسات نفسية، المجلد الثاني عشر، العدد الأول.

(٩٠) عزة محمد سليمان (١٩٩٦م): مدى فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المهارات اللغوية لدى عينة من الأطفال المعوقين القابلين للتعلم، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة حلوان.

(٩١) علا عبد الرحمن علي (٢٠٠٥م): فاعلية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني وتأثيره على التفكير الابتكاري للأطفال، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

(٩٢) علي عبد العظيم سلام (١٩٩٤م): تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. الاسكندرية: دار المعارف.

(٩٣) علي محمد الديب (١٩٩٠م): الصعوبات الخاصة بتعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدى الابتدائية، مجلة علم النفس، العدد الخامس عشر القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

(٩٤) عواطف إبراهيم (١٩٩٥م): إعداد الطفل وتعليمه مهارات القراءة والكتابة. القاهرة: الأنجلو المصرية.

(٩٥) فؤاد عبد اللطيف أبو حطب، وآمال مختار صادق (١٩٩١م): مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، ط١. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

(٩٦) فؤاد عبد اللطيف أبو حطب، وآمال مختار صادق (١٩٩٥م): علم النفس التربوي، ط٤. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

(٩٧) فاروق السيد عثمان، ومحمد عبد السميع (٢٠٠٢م): مقياس الذكاء الانفعالي (مفهومه وقياسه). في عبد الهادي السيد عبده، وفاروق السيد عثمان: القياس والاختبارات النفسية (أسس وأدوات). القاهرة: دار الفكر العربي.

(٩٨) فاروق صادق، وصلاح عبد المنعم حوطر (١٩٨٣م): بحوث في السلوك والشخصية، استبيان عادات الاستذكار لدى طلاب المرحلة الثانوية وما في مستواها، المجلد الثالث. القاهرة: دار المعارف.

(٩٩) فاروق عبد الفتاح موسى (١٩٨٩م): اختبارات القدرات العقلية للأعمار (٩:١١، ١٢:١٤، ١٥:١٧) سنة، كراسة التعليمات، ط٤. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

(١٠٠) فتحي السيد عبد الرحيم (١٩٩٠م): سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة، ط٤، جـ٢. الكويت: دار القلم.

(١٠١) فتحي عبد الرحمن جروان (٢٠٠٢م): تعليم التفكير (مفاهيم وتطبيقات). عَمَّان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

(١٠٢) فتحي مصطفى الزيات (١٩٨٨م): دراسة لبعض الخصائص الانفعالية لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة جامعة أم القرى، العدد الثاني.

(١٠٣) فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٥م): الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات. المنصورة: مطابع الوفاء.

(١٠٤) فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٦م): سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي. سلسلة علم النفس المعرفي: المجلد الثاني. القاهرة: دار النشر للجامعات.

(١٠٥) فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٨م): صعوبات التعلم (الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية). القاهرة: دار النشر للجامعات.

(١٠٦) فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠١م): على النفس المعرفي (مداخل ونماذج ونظريات)، ط١، جـ٢. القاهرة: دار النشر للجامعات.

(١٠٧) فهيم مصطفى محمد (١٩٩٩م): مهارات القراءة (قياس وتقويم مع نماذج اختبارات القراءة لتلاميذ المدارس الابتدائية). القاهرة: الدار العربية للكتاب.

(١٠٨) فيذرستون (١٩٦٣م): الطفل البطيء التعلم (خصائصه وعلاجه)، ترجمة (مصطفى فهمي)، مراجعة وتقديم (محمد السيد روحه). القاهرة: دار النهضة العربية.

(١٠٩) فيصل طاهر مسمار (١٩٩١م): التعلم الذاتي: مفهومه، طبيعته، مبرراته وطرائقه، مجلة كلية التربية، المجلد الرابع، العدد الأول، جامعة الاسكندرية.

(١١٠) فيصل يونس (١٩٩٧م): قراءات في مهارات التفكير وتعليم التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، إصدارات مركز تنمية الإمكانات البشرية. القاهرة: دار النهضة العربية.

(١١١) كيرك وكالفانت (١٩٨٤م): صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، ترجمة (زيدان السرطاوي، وعبد العزيز السرطاوي ١٩٨٨م). الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

(١١٢) لطفي محمد فطيم (١٩٨٩م): العلاقة بين عادات الاستذكار والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة وطالبات كلية البحرين الجامعية، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، المجلد التاسع، العدد السادس والثلاثون، جامعة الكويت.

(١١٣) مارتن هنلي، وروبرتا رامزي، وروبرت ألجوزين (٢٠٠١م): خصائص التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة واستراتيجيات تدريسهم، ترجمة (جابر عبد الحميد جابر). القاهرة: دار الفكر العربي.

(١١٤) محمد الدالي (١٩٩٥م): كيف تُعَلِّم الإملاء، والخط العربي. القاهرة: عالم الكتب.

(١١٥) محمد أمزيان (٢٠٠٤م): الذكاءات المتعددة وحل المشكلات لدى عينة من الأطفال المغاربة بالتعليم الأولي، مجلة الطفولة العربية، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، المجلد الخامس، العدد الثامن عشر.

(١١٦) محمد عبد الرحمن أبو هاشم (٢٠٠٤م): فعالية استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية بعض المفاهيم العلمية ومهارات التفكير المركب في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس.

(١١٧) محمد عبد الرحيم عدس (١٩٩٨م): صعوبات التعلم. القاهرة: دار الفكر العربي.

(١١٨) محمد عبد السميع رزق (٢٠٠١م): الاتجاهات الحديثة في دراسة مهارات الاستذكار. مجلة العلوم التربوية والاجتماعية والنفسية. المجلد الثالث عشر، العدد الثاني، جامعة أم القرى.

(١١٩) محمد عبد الظاهر الطيب (١٩٩٦م): مشكلات الأبناء وعلاجها من الجنين إلى المراهقة. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

(١٢٠) محمد عبد الهادي حسين (٢٠٠٣م - أ): قياس وتقييم قدرات الذكاءات المتعددة. عَمَّان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

(١٢١) محمد عبد الهادي حسين (٢٠٠٣م - ب): تربويات المخ البشري. عَمَّان دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

(١٢٢) محمد عبد الهادي حسين (٢٠٠٥م - أ): الاكتشاف المبكر لقدرات الذكاءات المتعددة بمرحلة الطفولة المبكرة. عَمَّان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

(١٢٣) محمد عبد الهادي حسين (٢٠٠٥م - ب): مدخل إلى نظرية الذكاءات المتعددة. العين: دار الكتاب الجامعي.

(١٢٤) محمد عبد الهادي حسين (٢٠٠٥م - ج): مدرسة الذكاءات المتعددة. العين: دار الكتاب الجامعي.

(١٢٥) محمد عبد الهادي حسين (٢٠٠٦م): مدخلك العملي إلى ورش عمل قوة نظرية الذكاءات المتعددة. عَمَّان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

(١٢٦) محمد عثمان نجاتي (١٩٨٠م): علم النفس في حياتنا اليومية، ط ٨. القاهرة: دار القلم.

(١٢٧) محمد علي كامل (١٩٩٤م): فعالية برنامج لتعديل السلوك لذوي صعوبات التعلم الناتجة عن الخلل الوظيفي البسيط بالمخ، دراسة سيكوفسيولوجية، رسالة دكتوراه، تربية كفر الشيخ، جامعة طنطا.

(١٢٨) محمد عودة الريماوي (٢٠٠٢م): في علم نفس الطفل. الأردن: دار الشروق.

(١٢٩) محمد كامل عبد الموجود (١٩٩٣م): تحصيل الطالب كناتج لأسلوبه المعرفي ومهارات استذكاره، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنيا.

(١٣٠) محمد مصطفى الديب (٢٠٠٠م): الفروق بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في بعض السمات الشخصية من طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد الرابع والثلاثون.

(١٣١) محمود أمين مطر (٢٠٠٥م): مفاهيم ما قبل العدد، مقال بمجلة المعلم المنشورة على الشبكة الدولية للمعلومات في الموقع التالي: http://www.almualem.net/index.html

(١٣٢) محمود عبد الحليم منسي (١٩٩٤م): القياس والإحصاء النفسي والتربوي. القاهرة: دار المعارف.

(١٣٣) محمود عبد الحليم منسي (٢٠٠٣م): التعلم (المفهوم، النماذج، النظريات). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

(١٣٤) محمود عبد الحليم منسي، وزين حسن رادي (١٩٩٨م): التعلم والفروق الفردية. المدينة المنورة: مكتبة دار الإيمان.

(١٣٥) محمود عوض الله سالم، وأحمد أحمد عواد (١٩٩٣م): مفهوم الذات ومركز التحكم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مجلة الإرشاد النفسي،العدد الثاني،السنة الثانية، مركز الإرشاد النفسي، كلية التربية،جامعة عين شمس.

(١٣٦) محيي الدين توق، وعبد الرحمن عدس (بدون تاريخ): أساسيات علم النفس التربوي. عَمَّان: دار جون وايلي وأولاده للنشر والتوزيع.

(١٣٧) مصطفى إسماعيل موسى (٢٠٠٢م): برنامج مقترح في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية في مجال القصة والوعي القصصي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

(١٣٨) مصطفى رسلان (٢٠٠٢م): تعليم مهارات القراءة والكتابة، ط٢. القاهرة: دار الشمس.

(١٣٩) مصطفى محمد كامل (١٩٨٨م): علاقة الأسلوب المعرفي للتلميذ (التريث/الاندفاع) ومستوى نشاطه بصعوبات التعلم في القراءة (الفهم والمحصول اللغوي) والكتابة لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بالمدرسة الابتدائية، مجلة التربية المعاصرة، العدد التاسع. القاهرة: دار الثقافة.

(١٤٠) مصطفى محمد كامل (١٩٩٠م): مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم (كراسة التعليمات). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

(١٤١) مكتب التربية العربي لدول الخليج (٢٠٠٤م): وثيقة كفايات القراءة والكتابة لنهاية الصف الثالث الابتدائي. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

(١٤٢) منى حسن السيد (٢٠٠٤م): أثر برنامج تدريبي للحل الإبداعي للمشكلات في تنمية التفكير الناقد والذكاء الوجداني، الطفولة والإبداع في عصر المعلومات، المؤتمر العلمي الثاني، كلية التربية ببني سويف، جامعة القاهرة.

(١٤٣) مها عبد اللطيف سرور (١٩٨٩م): مدى فاعلية برنامج تدريبي لتحسين بعض عادات الاستذكار لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

(١٤٤) نادر فرجاني (٢٠٠٠م): خرافة المخ الصغير (ثراء استثارة المخ في سنوات الطفولة المبكرة). القاهرة: المجلس العربي للطفولة والتنمية، العدد التاسع.

(١٤٥) ناديا هايل السرور (٢٠٠٠م): مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين، ط٢. عمّان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

(١٤٦) ناريمان محمود رفاعي، ومحمود عوض الله سالم (١٩٩٣م): دراسة لبعض خصائص الشخصية المميزة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مجلة معوقات الطفولة، المجلد الثاني، العدد الأول، مركز معوقات الطفولة، جامعة الأزهر.

(١٤٧) نايفة قطامي (٢٠٠١م): تعليم التفكير للمرحلة الأساسية. عَمَّان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

(١٤٨) نبيل عبد الفتاح حافظ (١٩٨١م): مدى فاعلية العلاج الجشطلتي في تخفيف القلق لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.

(١٤٩) نبيل عبد الفتاح حافظ (١٩٩٨م): صعوبات التعلم والتعلم العلاجي. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

(١٥٠) نعيم عطية (١٩٨٥م): الذكاء وإعاقات التعلم. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، في زكريا توفيق أحمد (١٩٩٣م): صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في سلطنة عمان (دراسة مسحية - نفسية)، مجلة كلية التربية، العدد العشرون، الجزء الأول، جامعة الزقازيق.

(١٥١) هارفي سيلفر، وريتشارد سترونج (٢٠٠٦م): تكامل الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم، ترجمة (مراد علي عيسى، ووليد السيد أحمد). الاسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

(١٥٢) هشام محمد الخولي (١٩٩٩م): الإدراك البصري/ اللمسي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وعلاقته بالإنجاز القرائي، مجلة علم النفس، العدد الخمسون. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

(١٥٣) هشام محمد الخولي (٢٠٠٢م): الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس. القاهرة: مؤسسة دار الكتاب الحديث.

(١٥٤) هوارد جاردنر (٢٠٠١م): العقل غير المدرسي، ترجمة (محمد بلال الجيوسي). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

(١٥٥) هوارد جاردنر (٢٠٠٤م): أطر العقل (نظرية الذكاءات المتعددة)، ترجمة (محمد بلال الجيوسي). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

(١٥٦) هويدة حنفي محمود (١٩٩٢م): برنامج علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الاسكندرية.

(١٥٧) وزارة التربية والتعليم السعودية (٢٠٠٤م): دليل المعلم لتنمية مهارات التفكير، مركز التطوير التربوي بالوزارة. الرياض: المطابع الأهلية للأوفست.

(١٥٨) يحيى الرخاوي (١٩٨٠م): دليل الطالب الذكي في علم النفس والطب النفسي، الجزء الأول في علم النفس. القاهرة: دار عطوة للطباعة والنشر.

(١٥٩) يسري عبد المحسن (بدون تاريخ): الاستذكار والطريق إلى النجاح. القاهرة: دار الاعتصام.

(١٦٠) يوسف القريوتي، وعبد العزيز السرطاوي، وجميل الصمادي (١٩٩٥م): المدخل إلى التربية الخاصة. دبي: دار القلم.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

(161) *Ackers, G. (1987): Effectiveness of Structured Study Skills Course on Academic Achievement, Scholastic Motivation, and Self-Concept at the Junior High School. Dissertation Abstracts International, Vol. 47, No. 8 A, P. 43.*

(162) *Allix, N. (2000): The Theory of Multiple Intelligences: A Case of Missing Cognitive Matter. Australian Journal of Education, Vol. 44 (3), PP. 272:289.*

(163) *Anderson, M. (1992): Intelligence and Development: A Cognitive Theory. USA: Blackwell Publishing Company.*

(164) *Anne, P. (1982): The Relationships of Student Percention of Study Habits, Attitudes based on Differences in Sex Grade, Academic Achievement. Dissertation Abstracts International, Vol. 43, No. 8, P. 2624.*

(165) *Anni, B. (1994): Individual Differences. London: Macmillan Publishing Company.*

(166) *Apple, B. & Arthur, N. & others, (1987): Grammar Punctuation, and Spelling: Controlling the Conventions of Written English. Washington: Office of Education Research and Improvement.*

(167) *Ariel, A. (1992): Education of Children and Adolescents with Learning Disabilities. New York: Macmillan Publishing Company.*

(168) *Armstrong, T. (1994): Multiple Intelligences in the Classroom. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development Publishing Company.*

(169) *Armstrong, T. (1987): Describing Strengths in Children Identified as Learning Disabled Using Howard Gardner Theory of Multiple Intelligences as an Organizing Framework. Dissertation Abstracts International, Vol. 48, No. 44 (A), P. 2038.*

(170) *Armstrong, T. (2000): Multiple Intelligences in the Classroom. Available on-line: http://www.ascd.org.*

(171) *Bahamgar, A. (1976): Effect of Individual Counseling on the Achievement of Bright Underachievers. Journal of Indian Education Review, Vol. 11, No. 4, PP. 10:18.*

(172) *Beltzman, J. (1994): A Case Study Describing the Application of Howard Gardner's Theory of Multiple Intelligences as Applied to the Teaching of Learning Disabled. Dissertation Abstracts International, Vol. 56, N0. 66 (A), PP. 2196.*

(173) *Berninger, V. & others. (1997): Treatment of Handwriting Problems in Beginning Writers: Transfer from Handwriting of Composition. Journal of Educational Psychology, Vol. 89.No. 4, PP. 163:202.*

(174) *Biggs, J. (1984): Learning Strategies, Student Motivation Patterns and Subjectively Perceived Success. In Kirby, J. (ed.): Cognitive Strategies and Educational Performance. NewYork: Academic Press Incorporated, PP. 111: 134.*

(175) *Biggs, J. (1985): The Role of Mental Earning in Study Processes. Journal of Educational Psychology, Vol. 55, PP. 185:212.*

(176) *Bland, M.; Melang, P. & Miller, D. (1986): The Effect of Small Group Counseling on Underachievers. Journal of Elementary – School – Guidance & Counseling, Vol. 20, No. 4, PP. 303:305.*

(177) *Briggs, R.; Tosi, D. & Morley, R. (1971): Study Habit Modification & Its Effect on Academic Performance: A Behavioral Approach. Journal of Educational Research, Vol. 64 (8), PP. 346: 349.*

(178) *Brooks, A.; Vaughan, K. & Berninger, V. (1999): Tutorial Intervention for Writing Disabilities: Comparison of Transcription and Text Generation Processes. Learning Disability Quarterly, Vol. 22, PP. 183: 190.*

(179) *Bryan, T. (1986): Self – Concept and Attributions of Learning Disabled. Learning Disabilities Focus, Vol. 1, PP. 82: 89.*

(180) *Campbell, L. (1996): Teaching & Learning through Multiple Intelligences. USA: Allyn & Bacon Publishing Company.*

(181) *Carson, D. (1995): Diversity in the Classroom: Multiple Intelligences and Mathematical Problem Solving. Dissertation Abstracts International, Vol. 57, No. 84, P. 611.*

(182) *Catharine, J. ; David, S. ; Raymond ,H. & Marjorie , E. (1988): The Effects of Revision Strategy Instruction on the Writing Performance of Students with Learning Disabilities. Journal of Learning Disabilities, Vol. 21, No. 9, PP. 540: 545.*

(183) *Chapman, J. (1986): Social – Emotional Characteristics, Teacher Expectations and Academic Performance of Learning Disabled Children. A Longitudinal Study. Paper Presented at the Annual Meeting of the International Academy of Research in Learning Disabilities – North American Conference, Evanston, October.*

(184) *Christenson, M. & Kennedy, M. (1999): Multiple Intelligences: Theory and Practice in Adult ESL. ED441350.ERIC Digest. Available on-line: http://www.ed.gov/databases/ERIC Digests/ed441350 html.*

(185) *Christopher, A. & Ronald, S. (1993): The Write-Say Method for Improving Spelling Accuracy in Children with Learning Disabilities. Journal of Learning Disabilities, Vol. 26, No. 1, PP. 52:56.*

(186) *Cohen, R. ; Swordlike, M. & Phillips, S. (1996): Psychological Testing and Assessment: An Introduction to Tests and Measurement. London: Mayfield Publishing Company.*

(187) *Conte, R. & Andrews, J. (1993): Social Skills in the Context of Learning Disability Definition: A Reply to Freshman and Elliott and Directions for the Future. Journal of Learning Disabilities, Vol. 26 (2), PP. 146: 153.*

(188) *Cooke, S. (1974): Auditory Vocal Analysis and Synthesis Skills of Learning Disabled Children. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Speech and Hearing Association, Las Vegas-Nevada, November.*

(189) *Corso, M. (1997): Children Who Desperately Want to Read, but are not Warring at Grade Level: Use Movement Patterns "Windows" to Discover Why. ED432752. ERIC Digest.Available on-line: http://www.erica.com/ericdc/ERIC Digest/ed. 432752 html.*

(190) *Cox, E.; Shanahan, T. & Sulzby, E. (1990): Good and Poor Elementary Readers Use of Cohesion in Writing. Reading Research Quarterly, Winter.*

(191) *Das, J. & others (1975): Simultaneous and Successive Synthesis: An Alternative Model for Cognitive Abilities. Psychological Bulletin, Vol. 62, No. 1, PP. 87:103.*

(192) *Decker, T. & Russel, R. (1981): Comparison of Cue Controlled Relaxation and Cognitive Restructuring Versus Study Skills Counseling in Treatment of Test-Anxious College Underachievers. Journal of Psychological Reports, Vol. 42, PP. 459: 469.*

(193) *Diessner, R. (2001): Foundations of Educational Psychology: Howard Gardener's Neoclassical Psyche. Journal of Genetic Psychology, Vol.162 (4),PP. 495:501.*

(194) *Doss, R. (1992): The Relationship Between Low Achievement and Bodily-Kinesthetic Intelligence in Forth and Fifth-Graders (Fourth-Graders, Motor Development). Dissertation Abstracts International, Vol. 53 (A), No. 3, P. 4207.*

(195) *Downing, J. (1990): Regular and Special Educator Perceptions of Nonacademic Skills Needed by Mainstreamed Students with Behavioral Disorders and Learning Disabilities. Journal of Behavioral Disorders, Vol. 15, No. 4, PP. 217:226.*

(196) *Ekins, J. (1992): The Development of Study Process in Distance Learning Students. Korea.*

(197) *Elias, M. (2004): The Connection Between Social Emotional Learning and Learning Disabilities: Implications for Intervention. Journal of Learning Disability Quarterly,Vol.27 (1), PP. 53:63.*

(198) *Eno, L. & Woehlke, P. (1980): Diagnostic Differences Between Educationally Handicapped and Learning Disabled Students. Psychology in the School, Vol. 17, PP. 469:473.*

(199) *Enochs, J.; Handley, H. & Wallenberg, J. (1986): Relating Learning Style, Reading Vocabulary, Reading Comprehension and Aptitude for Learning to Achievement in the Self-Paced and Computer-Assisted Instructional Modes. Journal of Educational Psychology, Vol. 54, No. 3, PP. 135: 139.*

(200) *Entwistle, N. (1981): Styles of Learning and Teaching. New York: John Wiley & Sons Limited Company.*

(201) *Entwistle, N. & Ramsden, P. (1983): Understanding Students Learning. London: Nichols Publishing Company.*

(202) *Fasko, D. (1992): Individual Differences and Multiple Intelligences. Paper Presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, November.*

(203) *Fletcher, J. ; Shaywitz, S. ; Shankweiler, D. & others (1994): Cognitive Profiles of Reading Disability: Comparisons of Discrepancy and Low Achierment Definition. Journal of Educational Psychology, Vol. 86, PP. 6: 23.*

(204) *Francis, M. (1985): Effects of a Specific Study Skills Program on Seventh Grad Students Achievement. Dissertation Abstracts International, Vol. 45, No. 4, P. 2132.*

(205) Frant, R. (1977): A Comparison of the Short Term Memory Process of Learning Disabled and Normal Learning. Dissertation Abstracts International, Vol, 37, No. 8 (A). P. 5035.

(206) Fuhrman, B. & Grasha, A. (1983): A practical Handbook for College Teachers. U.S.A: Little Brown Publishing Company.

(207) Gambrel, L. & Heathington, B. (1981): Adult Disabled Reader's Met Cognitive Awareness about Reading Tasks and Strategies. Journal of Reading Behavior, Vol. 13, No. 3, PP. 215:222.

(208) Gardner, H. (1987): The Theory of Multiple Intelligences. Journal of Annals of Dyslexia, Vol. 37, PP. 19: 35.

(209) Gardner, H. (1991): The Unschooled Mind. USA: Basic Books.

(210) Gardner, H. (1993): Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. (10th ed). New York: Basic Books.

(211) Gardner, H. (1995): Reflections on Multiple Intelligence Myths and Messages. Phi Delta Kappa, Vol. 77, PP. 200:209.

(212) Gardner, H. (1996): Probing More Deeply into the Theory of Multiple Intelligences. NASSP Bulletin, Vol. 80, PP.1:7.

(213) Gardner, H. (1998): Does IQ Matter? Commentary, Vol. 106 (5), PP. 13:23.

(214) Gardner, H. (1999a): Intelligence Reframed, Multiple Intelligences for the 21st century. New York: Basic Books.

(215) Gardner, H. (1999b): Who Owns Intelligence? The Atlantic Monthly, Vol. 283 (2), PP. 67:76.

(216) Gardner, H. (2000): Howard Gardner on Making the Most of Young Minds. Education Digest, Vol. 65 (6), PP. 4:6.

(217) Gardner, H. (2002): On the Three Faces of Intelligence. American Academy of Arts and Science, Vol. 131(1), PP. 139:142.

(218) *Goodnough, K. (2000): Exploring Multiple Intelligences Theory in the Context of Science Education: An Action Research Approach. Philosophy Degree.*

(219) *Goodnough, K. (2001): Multiple Intelligences Theory: A Framework for Personalizing Science Curricula. School Science and Mathematics, Vol. 101 (4), PP. 180:193.*

(220) *Graham, S. & Harris, K. (1989): Improving Learning Disabled Students, Skills at Composing Essays: Self-Instructional Strategy Training. Exceptional Children, Vol. 5 (3), PP. 201: 214.*

(221) *Gray, J. & Viens, J. (1994): The Theory of Multiple Intelligences: Understanding Cognitive Diversity in School. National Forum: Phi Kappa Phi Journal, Vol. 74 , PP. 22: 25.*

(222) *Hallhan, D. & Kauffman, J. (1976): Introduction to Learning Disabilities, A Phsy Behavioral Approach. New Gersey: Prentice – Hall England Cliffs, PP. 3: 10.*

(223) *Hammill, D. (1990): On Defining Learning Disabilities an Emerging Consensus. Journal of Learning Disabilities, Vol. 23 (2), PP. 74: 84.*

(224) *Harrell, K. (2003): An Inquiry into Gardener's Theory of Multiple Intelligences and Strengths of Students Placed in Special Education under Mildly Disabled Categories. Dissertation Abstract International, Vol. 64, No. 23 (A), P. 3644.*

(225) *Harris, A. & Sipay, E. (1969): Teaching of Reading. Journal of Educational Psychology, Vol, 39, No. 6, PP. 339: 359.*

(226) *Hayes, N. (1998): Psychology: An Introduction Text. (21th ed.). London: Thomas Nelson & Sons Publishing Company.*

(227) *Hoerr, T. (2003): It's No Fad: Fifteen Years of Implementing Multiple Intelligences. Educational Horizons, Vol. 81 (2), PP. 92:94.*

(228) Horn, F. & Rechard, T. (1985): Identification of Learning Problems, Ameta Analysis. Journal of Educational Psychology, Vol. 77, No. 5, P. 597.

(229) Howe, M. (1997): IQ in Question: The Truth about Intelligence. London: SAGE Publications.

(230) Hulm, C. & Mackenzie, S. (1995): Working Memory and Severe Learning Difficulties. American Journal of Psychology, Vol 108 (3), PP. 464: 470.

(231) Husen, T.(1985): The International Encyclopaedia of Education, Vol. New York.

(232) Idol - Maestas, L. (1980): Oral Language Responses of Children with Reading Difficulties. Journal of Special Education, Vol. 14, pp. 335:404.

(233) James, M. (2003): Implementation of the Multiple Intelligences Theory in the 21st Century Teaching and Learning Environments: A New Tool for Effective Teaching and Learning in all Levels. Paper Presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, April, PP. 21:25.

(234) Johnston, W. & Morasky, L. (1980): Learning Disabilities. London: Allyn & Bacon Publishing Company.

(235) Jordan, S. (1996): Multiple Intelligences Seven Keys to Opening Closed Minds. Journal of Nassp Bulletin, Vol. 80, No. 583, PP. 29: 35.

(236) Justice, L. (2003): Emergent of Literacy Intervention for Vulnerable Preschoolers' Relative Effects of Two Approaches. American Journal of Speech Language Psychology, Vol. 12, Issue. 3.

(237) Kallenbach, S. & Viens, J. (2001): Multiple Intelligences in Practice: Teacher Research Reports from the Adult Multiple Intelligences Study. NCSALL Occasional Paper. Avail able on-line: http: //Gseweb. Harvard. Edu.

(238) Kaval, K.; Furness, S. & Bender, M. (1987): Handbook of Learning Disabilities Dimensions and Diagnosis. London: Little Brown and Incorporated Company.

(239) Keefe, J. (1982): Assessing Student Learning Styles: An Overview: In Keefe, J. (Ed.), New York: National Association of Secondary School Principals, PP. 43:53.

(240) Kinzer, C. & others. (1990): Effect of Multimedia to Enhance Writing Ability. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston, April.

(241) Klati, E. & others. (1996): Improving Student Reading and Writing Skills through the Use of Writer's Workshop. M.A Project, Saint Xavier University.

(242) Kohli, T. & Bains, D. (1986): Effect of Individual Counseling on Bright Underachievers. Asian Journal of Psychology and Education, Vol. 11, No. 3, PP. 30: 36.

(243) Lazear, D. (1992): Teaching for Multiple Intelligences. Phai Delta Kappa: Blooming ton.

(244) Larry, L. (1986): Effects of a Specific Study Skills Program on Tenth Grade Students' Achievement. Dissertation Abstracts International, Vol. 47, No. 5, PP. 122: 129.

(245) Lawrence, B & Norman, G. (2003): Popular Theories? Unpopular Research School Science and Mathematics, Vol. 103 (3). PP. 117:120.

(246) Lawson, J. & Inglis, J. (1985): Learning Disabilities and Intelligence Test Results: A Model Based on a Principle Components Analysis of the Wisc – R. British Journal of Psychology, Vol. 76 , PP. 35: 48.

(247) Learner, J. (1976): Children with Learning Disabilities. (2nd.ed). Boston: Houghton Mifflin Company.

(248) *Levin, H. (1994): Multiple Intelligence Theory and Every Early Day Practices. Teachers College Record, Vol. 95, No. 4, P. 56.*

(249) *Light, L. & Alexakos, G. (1970): Effect of Individual & Group Counseling on Study Habits. Journal of Educational Research, Vol. 63 (10), PP. 450: 454.*

(250) *Loori, A.(2005): Multiple Intelligences: A Comparative Study Between the Preferences of Males and Females. Journal of Social – Behavior – and Personality, Vol. 33, PP. 77: 88.*

(251) *Mauer, M. & Kamahi, G. (1996): Factors that Influence Phoneme – Correspondence Learning. Journal of Learning Disabilities, Vol. 29, No. 3, PP. 259:270.*

(252) *McAlister, K.; Nelson, N. & Baher, C. (1999): Perception of Students with Language and Learning Disabilities about Writing Process Instruction. Learning Disabilities Practice , Vol. 14, No. 3, PP. 159: 172.*

(253) *Melrose, R. (1997): Examining the Strengths of the Learning Disabled: Multiple Intelligences Theory as a Growth Paradigm. Dissertation Abstracts International, Vol. 58(A), P. 1584.*

(254) *Monn, V. (1994): Phonological Skills and Prediction of Early Reading Problem. Boston.*

(255) *Morgan, H. (1992): Analysis is of Gardner's Theory of Multiple Intelligence. Paper Presented at The Annual Meting of the Eastern Educational Research Association.*

(256) *Nozzi. R. (1997): A Multiple Intelligence Approach. Momentum Journal, Vol 28, No. 2, PP. 113: 120.*

(257) *Ojoko, S. & Koko, M. (1994): Correlates of Study Skills and Academic Performance of Secretarial Studies Student Teachers of Rivers State University of Science and Technology. Nigeria.*

(258) *Phil, R. & Niaura, R. (1982): Learning Disability: An Inability of Sustain Attention. Journal of Clinical Psychology, Vol. 38, No. 3, PP: 132: 145.*

(259) *Poplin, M. (1984): Summary Rationalizations, Apologies, and Farewell: What we Don't Know about the Learning Disabled. Learning Disability Quarterly. Vol. 7, P. 87.*

(260) *Prater, M. & others.(1999): Impact of Peer Teaching an the Acquisition of Social Skills by Adolescents with Learning Disabilities, Journal of Education and Treatment of Children, Vol. 22, PP. 185: 205.*

(261) *Ramos-Ford, V. & Gardner, H.(1991): Giftedness from a Multiple Intelligences Perspective. In Golangelo, N. & Davis, G. (Eds.), Handbook of Gifted Education. Boston: Ally & Bacon, PP. 55:64.*

(262) *Reid, C. & Romanoff, B. (1997): Using Multiple Intelligence Theory to Identify Gifted Children. Educational Leadership, Vol. 55 , PP. 71:74.*

(263) *Renolds, A. & Flage, P. (1983): Cognitive Psychology. New York: Academic Press Incorporated.*

(264) *Riley, J. (1989): Piagetian Cognitive Functioning in Students with Learning Disabilities. Journal of Learning Disabilities, Vol. 22, No. 7, PP. 444: 451.*

(265) *Rubado, K. (2002): Empowering Students through Multiple Intelligences. Journal of Reclaiming Children and Youth, Vol. 10,No. 4, PP. 233: 235.*

(266) *Rusk, R. (1993): A History of Infant Education. New York: McClure Publishing Company.*

(267) *Sanders, P. (1999): The Effects of Special Education Placement on the Multiple Intelligences Profiles of Students with Learning Disabilities. Dissertation Abstracts International, Vol. 37, No. 51, P. 1603.*

(268) *Saray, F. (1985): How to Study, A Practical Guide. London.*

(269) *Schirduan, M. (2000): Elementary Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in Schools Using Multiple Intelligences Theory. Intelligences Self Concept, and Achievement.*

(270) Schmeck, R. (1982): Inventory of Learning Processes. In Keefe, J. (Eds.), Student Learning Styles and Brain Behavior. N.Y. National Association of Secondary School Principals, PP. 73:79.

(271) Schmeck, R. (1983): Learning Styles of College Students, In Dillin, F. & Schmeck, R. (Eds.), Individual Differences in Cognition. New York: Academic press Incorporated, PP. 233: 279.

(272) Seashore, R. (1939): Work Methods: An Often-neglected Factor Underlying Individual Differences. Psychology Review, PP. 123: 137.

(273) Sharon, V.; Jeanne, S. & Man, G. (1993): Which Condition is Most Effective for Teaching Spelling to Students with and without Learning Disabilities. Journal of Learning Disabilities, Vol. 26, No. 3, PP.191:198.

(274) Sides, D. (1994): Designing a Home Writing Program to Study the Effects of Increased Parental Involvement on Second Graders Skills. M.S. Practicum, Nova University.

(275) Smith, C. (1983): Learning Disabilities: The Interaction of Learners, Tasks and Setting. Boston: Little Brown Company.

(276) Smith, R. & Neiworth, J. (1975): The Exceptional Child a Functional Approach. New York: Mac Grow – Hill Book Company.

(277) Stein, R. (1990): Teacher – Recommended Methods and Materials for Teaching Penmanship and Spelling to the Learning Disabled. Master of Arts in Teaching Thesis, Calvin College.

(278) Stephen, C. (1984): A Developmental Study of Learning Disabilities and Memory. Journal of Experimental Psychology. Vol. 38, PP. 355: 371.

(279) Sternberg, R. (2001): What Should We Ask about Intelligence? The American Scholar, Vol 65 (2), PP. 205: 569.

(280) Sternberg, R. & Kaufman, J. (1998): Human Abilities. Annual Review of Psychology, Vol. 4, PP. 479: 502.

(281) *Susan, C. (1986): The Relation Ship of the Knowledge of Student Perceived Learning Stule Preferences, Study Habits and Attitudes to Achievement of College Freshmen in a Smalurban University. Dissertation Abstracts International, Vol. 48, No. 3, P. 563.*

(282) *Swanson, H. (1982): A Developmental Study of Vigilance in Learning Disabled and Non Disabled Children. Journal of Abnormal Child Psychology, Vol. 11, No. 3, PP. 155: 165.*

(283) *Swanson, H. & others. (1990): Intelligence and Learning Disabilities. In Learning Disabilities and Research Issues (Swanson, H. & Keogh, B. Eds), PP. 97: 113.*

(284) *Teater, P. & Smith, P.(1989): Cognitive Processing Strategies Formal and Learning Disabilities Children: A Comparison of the K-ABC and Microcomputer Experiments. Archives of Clinical Neurophysiology, Vol. 4, No. 1, PP. 201: 212.*

(285) *Teele, S. (1994): The Relationship of Multiple Intelligences to the Instructional Process. Philosophy Degree.*

(286) *Tobias, S. (1982): When Do Instructional Methods Make Difference? Educational Review, Vol. 11, PP. 4: 9.*

(287) *Twila, H. (1983): The Effects of Creativity Training on Learning Disabled Students, Creative Written Expression. Journal of Learning Disabilities, Vol. 16, No. 5, PP. 264: 265.*

(288) *Udeièla, T. (1996): Effect of Formal Study Skills Training on Sixth Grade. Chicago.*

(289) *Vialle, W. (1994): Profiles of Intelligence. Australian Journal of Childhood, Vol.19, No: 4, PP. 123: 133.*

(290) *Vygotsky, L. (1962): Thought and World. In: Thought and language. N.Y. and London: M.I.T Press and Welley, Ch. (7). PP. 119: 153.*

obeikandl.com

(291) *Wahlsten, D. & Gottlieb, G. (1997): The Invalid Separation of Effects of Nature and Nurture: Lessons from Animal Experimentation. In Sternberg, R. & Greigrenko, E. (Eds.) Intelligence, Heredity, and Environment. New York: Cambridge University Press, PP. 163:192.*

(292) *Walters, J & Gardner, H. (1995): The Development and Educational of Intelligences. In Robin, F. & Bellanca, J. (Eds.). Multiple Intelligences: A Collection. Melbourne: Hawker Brown Low Education, PP. 51:75.*

(293) *Watts, F. (1985): Individual Centre Cognitive Counseling for Study Problems. British Journal of Guidance and Counseling, Vol. 8, PP.238: 274.*

(294) *White, N.; Blythe, T. & Gardner, H. (1992): Multiple Intelligences Theory: Greeting the Thoughtful Classroom. In: Casta, A. ; Beilanca, J. & Fogarty, R. (Eds.). If Minds Matter: A Forward to the Future, Vol. 2, New York: IRI/Skylight Publishing Company, PP. 127:134.*

(295) *Ysselyke, J. & Algozzine, B. (1995): Special Education a Practice Approach for Teachers. Boston: Houghton Mifflin Company.*