كلية التربية
قسم علم النفس

فعالية برنامج تدريبي باستخدام الاستراتيجيات الذاكرية فى تحسين ذاكرة الأحداث لطلاب الصف الأول الإعدادى ذوى صعوبات التعلم

بحث مشتق من رسالة مقدمه استكمالاً للحصول على درجة الماجستير في التربية "تخصص صحة نفسية"

إعداد الباحثة

بسنت مصطفى عبدالله محمد

إشـــــــــــراف

الأستاذ الدكتور

أحمد ثابت فضل

أستاذ علم النفس التربوي

وكيل كلية التربية للدراسات العليا والبحوث

جامعة مدينة السادات

١٤٤٤هـ – ٢٠٢٣م

مستخلص البحث باللغة العربية

هدفت الدراسة إلى تحسين ذاكرة الأحداث لطلاب الصف الأول الإعدادي ذوي صعوبات التعلم من خلال إعداد برنامج تدريبي قائم على الاستراتيجيات الذاكرية، وتكونت عينة الدراسة من (١٨) طالباً من طلاب الصف الأول الإعدادي ذوي صعوبات التعلم في التاريخ، وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٣-١٤) سنة ومن ذوي الذكاء المتوسط، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية وعددها (٩) طلاب من الجنسين، والأخرى ضابطة وعددها (٩) طلاب من الجنسين، طبق عليهم الأدوات التالية: اختبار القدرات العقلية (١٢-١٤ سنة) (إعداد: فاروق عبدالفتاح، ١٩٨٩), اختبار المسح النيورولوجي Quick Neurological Screening Test (QNST) للتعرف على ذوي صعوبات التعلم (إعداد: مارجريت موتي وآخرين، تعريب: عبدالوهاب كامل، ١٩٩٩), مقياس ذاكرة الأحداث (إعداد ليندا كلير وآخرون، ٢٠٠٢) (ترجمة: الباحثة), البرنامج التدريبي المستخدم (إعداد: الباحثة), وتم تطبيق المقياس القبلي لمقياس ذاكرة الأحداث و اختبار القدرات العقلية واختبار المسح النيورولوجي على كلتا المجموعتين، ثم بعد ذلك تم تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية فقط والذي تكون من (٢٧) جلسة، بينما لم تتعرض المجموعة الضابطة أبداً لأي تدخل، ومن ثم تم تطبيق المقياس البعدي على المجموعة التجريبية بعد الإنتهاء من البرنامج التدريبي، وبعد فترة تم تطبيق المقياس البعدي للتأكد من مدى استمرارية فعالية البرنامج، وأشارت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في تحسين ذاكرة الأحداث، حيث أشارت إلى: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لذاكرة الأحداث لصالح المجموعة التجريبية، ويوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لذاكرة الأحداث لصالح القياس البعدي, ولا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لذاكرة الأحداث, مما يدل على فعالية البرنامج التدريبي باستخدام الاستراتيجيات الذاكرية في تحسين ذاكرة الأحداث لطلاب الصف الأول الإعدادي ذوي صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي- صعوبات التعلم- ذاكرة الأحداث- الاستراتيجيات الذاكرية.

Abstract

The study aimed to improve memory of events for first year middle school students with learning difficulties by preparing a training program based on memory strategies, the sample of the study consisted of (18) first year middle school students with learning difficulties in history, their ages ranged between (13-14) years, and they were of average intelligence. They were divided into two groups: One of them is experimental, numbering (9) students of both sexes, and the other is control, numbering (9) students of both sexes. The following tools were applied to them: - A test of mental abilities (12-14 years old) (prepared by: Farouk Abdel-Fattah, 1989) .Quick Neurological Screening Test (QNST) to identify people with learning disabilities (prepared by: Margaret Moti and others, Arabization: Abdel Wahhab Kamel, 1999). -The Event Memory Scale (prepared by Linda Claire et al., 2002) (translation: the researcher). The training program used (prepared by: the researcher). The pretest event memory scale, the mental abilities test, and the neurological survey test were applied to both groups, Then, the training program was applied to the experimental group only, which consisted of (27) sessions, While the control group was never exposed to any intervention, Then the post-scale was applied to the experimental group after completing the training programme, After a while, the dimension scale was applied to ensure the continuity of the effectiveness of the program, The results of the study indicated the effectiveness of the training program used in improving the memory of events: There is a statistically significant difference between the mean scores of the students of the experimental group and the control group in the post-measurement of memory of events in favor of the experimental group, There is a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group students in the pre and post measurements of juvenile memory in favor of the post measurement and There is no statistically significant difference between the mean scores of the experimental group students in the post and follow-up measurements of memory of events….. This indicates the effectiveness of the training program using mnemonic strategies in improving the memory of events for first grade middle school students with learning difficulties

Keywords: training program- Mnemonic Strategies- Events Memory- Learning Disabilities (LD).

مقدمة الدراسة

تعتبر صعوبات التعلم من المشكلات التي تواجهها أنظمة التعليم المتنوعة بل أصعبها، والتي تلعب دوراً رئيسياً في حدوث قدراً من الفاقد التعليمي إذا لم يتم تشخيصها في وقت مبكر من حياة الفرد وتقديم البرامج المختلفة التي من شأنها أن تقلل من هذا الفاقد وتحول دون تطور هذه الصعوبات من جهة، والحد من الأثار النفسية التي تخلفها لدي المتعلم كمشكلات فقدان الدافعية وفقدان الثقة بالنفس وعدم التوافق الشخصي والاجتماعي من جهة أخري. كما أن تعريف اللجنة الوطنية الأمريكية المشركة لصعوبات التعلم

وهو التعريف المستخدم حتى الآن بأنها " تعد بمثابة مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو التفكير، أو القدرات الرياضية أي القدرة على إجراء بعض العمليات الحسابية المختلفة. وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، وقد تحدث في أي وقت خلال فترة حياته. هذا وقد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي، والإدراك الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي إلى جانب صعوبات التعلم. ولكن مثل هذه المشكلات لا تمثل ولا تعتبر صعوبة من صعوبات التعلم "(عادل عبد الله، ٢٠٠٥، ٣٨)، كما يتبين أن التعلم والذاكرة مصطلحان متدخلان ومتطابقان أحياناً، ويعبركلاً منهما عن الأخرولهذا يمكن القول بأنهم مترادفين تقريباً، فعندما يقوم المعلم بوضع اختباراً للطلاب فإنه يقوم بقياس التذكر واسترجاع المعلومات عند هؤلاء الطلاب، ودرجة الطالب ليست فقط تدل على أنها درجة تحصيلة إنما تدل على قدرته على التذكر للمعلومات التي احتفظ بها في ذاكرته (زياد أمين بركات، ٢٠٠٥). وتأتي هذه الدراسة في محاولة تحسين ذاكرة الأحداث لدى طلاب المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم في التاريخ من خلال تصميم برنامج تدريبي يعتمد على استراتيجيات التعليم الذاكري والتأكد من فعاليته في هذا الإطار.

مشكلة الدراسة

تعتبر مشكلة عدم التذكر أو وجود مشكلة في ذاكرة الأحداث من أهم المشكلات التي تواجه الطلاب خصوصاً في المرحلة الإعدادية، والتي تقف خلف العديد من أنماط المشكلات الأكاديمية الأخرى، كما تؤثر على التحصيل الأكاديمي، فهي تؤثر على صورة الذات لدى الطالب وعدم شعوره بالكفاءة الذاتية.

ولقد أشارت نتائج العديد من الدراسات التي أجريت في هذا المجال إلى فعالية البرامج التدريبية والعلاجية القائمة على استخدام الاستراتيجيات الذاكرية مع ذوي صعوبات التعلم مثل دراسات كل من: حنان الدسوقي(٢٠١٦) وفاضل خليل (٢٠٠٣) ومحمد سعفان(٢٠٢١).

من أهم الصعوبات والتحديات التي تواجه الطالب تتمثل في إما وجود ضعف في مهارات الاستذكار أو فقدانها لهم، كما أن هناك ندرة في الدراسات التي اتجهت إلى إعداد برامج تدريبية باستخدام الاستراتيجيات الذاكرية لتحسين ذاكرة الأحداث لذوي صعوبات التعلم- وذلك في حدود علم الباحثة- على الرغم من أهمية الاستراتيجيات الذاكرية في تحسين مستوى التذكر والحفظ وتخزين المعلومات واسترجاعها

عند الحاجة إليها، مما يساعد هؤلاء الطلاب على تحسين وتنمية ذاكرة الأحداث لديهم، الأمر الذي ينعكس بالإيجاب على نجاحهم الأكاديمي من ناحية، وتوافقهم النفسي والاجتماعي من ناحية أخرى، مما دعا الباحثة لإجراء الدراسة الحالية التي تعتمد علي تحسين ذاكرة الأحداث لطلاب الصف الأول الإعدادي ذوي صعوبات التعلم من خلال إعداد برنامج تدريبي باستخدام الاستراتيجيات الذاكرية والتأكد من فعاليته. وعلى ذلك يمكن صياغة مشكلة الدراسة في **الأسئلة التالية:**

١. **ما فعالية البرنامج التدريبي باستخدام الاستراتيجيات الذاكرية في تحسين ذاكرة الأحداث لطلاب الصف الأول الإعدادي ذوي صعوبات التعلم؟**
٢. **هل تستمر فعالية البرنامج التدريبي باستخدام الاستراتيجيات الذاكرية في تحسين ذاكرة الأحداث لطلاب الصف الأول الإعدادي ذوي صعوبات التعلم بعد انتهاء تطبيق البرنامج بشهرين وخلال فترة المتابعة؟**

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى

١. **التعرف على فعالية البرنامج التدريبي باستخدام الاستراتيجيات الذاكرية في تحسين ذاكرة الأحداث لطلاب الصف الأول الإعدادي ذوي صعوبات التعلم.**
٢. **الكشف عن استمرارية فعالية البرنامج التدريبي باستخدام الاستراتيجيات الذاكرية في تحسين ذاكرة الأحداث لطلاب الصف الأول الإعدادي ذوي صعوبات التعلم بعد انتهاء تطبيق البرنامج بشهرين وخلال فترة المتابعة.**

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

١- حجم المشكلة والمتمثلة في انتشار ظاهرة صعوبات التعلم بصورة واضحة في العديد من المؤسسات التعليمة، الأمر الذي يؤدي إلى عدم استفادتهم من البرامج التعليمية المقدمة لهم وانخفاض مستوى تحصيلهم من جهة، وما يشكله ذلك من فاقد تعليمي واقتصادي من جهة أخرى، ومن ثم تقف هذه المشكلة كحجر عثرة في تحقيق خطط التنمية والنهوض بالمجتمع.

٢-ندرة البحوث والدراسات التى اهتمت بإعداد برامج تدريبية قائمة على استخدام استراتيجيات التعليم الذاكري في تحسين ذاكرة الأحداث لدى صعوبات التعلم بالخصوص في البيئة العربية على الرغم من أهميتها لذوي صعوبات التعلم وذلك- في حدود علم الباحثة-.

٣-يتعلق بما تُسفر عنه الدراسة الراهنة من نتائج لإرشاد الأسر والعاملين في مجال التعليم بأهمية استخدام مثل هذه البرامج التدريبية في تحسين ذاكرة الأحداث لذوي صعوبات التعلم، ومن ثم تحسين أدائهم الأكاديمي وتحصيلهم الدراسي كزملائهم العاديين.

مصطلحات الدراسة

١) **الاستراتيجيات الذاكرية Mnemonic Strategies:** تعد الاستراتيجيات الذاكرية أداة ذات تطبيقات غير سلبية لتدعيم التعلم الأكاديمي، وتعزز تعلم وتذكر الطالب بواسطة ربط البيانات بالمعارف السابقة على يد التلميحات البصرية والسمعية،ومن الممكن أن تُستخدم كطريقة لتطوير التذكر للطلاب العاديين،وذوي الاضطرابات الانفعالية أو السلوكية، وذوي صعوبات التعلم، وهذا بواسطة وعى ملحوظ لحالة الطلاب من ناحية، وأفتقارهم لاستخدام مثل هذه الاستراتيجيات من ناحية أخري (Mastropicri,2000 ,30-31).

٢) **ذاكرة الأحداث Events Memory:**عرفها أنور محمد الشرقاوي (٢٠٠٣) بأنها:" العملية العقلية التي يتم بها تسجيل وحفظ واسترجاع الخبرة الماضية " فالذاكرة ركيزة أساسية مميزة للنشاط النفسي الإنساني فبفضل الذاكرة تثري الحياة العقلية بتصورات متعددة لما يدركه الفرد من أشياء أو ظاهرات في مواقف سابقة، فبدون الذاكرة يصير التفكير الإنساني محدود للغاية حيث يرتبط فقط بعملية الإدراك الحسي العياني المباشر.

٣) **صعوبات التعلم Learning Disabilities (LD):** تعرف اللجنة القومية الأمريكية المشتركة صعوبات التعلم بأنها: "مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو التفكير، أو القدرة الرياضية أي القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة، وتُعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد، ويُفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، كما أنها قد تحدث في أي وقت خلال فترة حياته، هذا وقد تحدث

مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي، والإدراك الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي إلى جانب صعوبات التعلم" (هالاهان، وكوفمانHallahan & Kauffman، 2008، 321).

حدود الدراسة

يتحدد مجال الدراسة بالحدود التالية:

١) **الحدود المكانية**: تم تطبيق الدراسة الحالية على طلاب الصف الأول الإعدادي ذوي صعوبات في ذاكرة الأحداث والملتحقين بمدرستي قطب عبد الفتاح للتعليم الأساسي، ومحمد عبد العزيز الجمال للتعليم الأساسي والتابعين لإدارة كوم حماده التعليمية بمحافظة البحيرة.

٢) **الحدود الزمانية**: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣ م، واستغرق البرنامج شهرين تقريباً بواقع (٢٧) جلسة.

٣) **الحدود المنهجية**: تكونت عينة الدراسة من (١٨) طالباً من طلاب الصف الأول الإعدادي ذوي صعوبات في ذاكرة الأحداث، والملتحقين بمدرستي قطب عبد الفتاح للتعليم الأساسي، ومحمد عبد العزيز الجمال للتعليم الأساسي والتابعين لإدارة كوم حمادة التعليمية بمحافظة البحيرة، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٢-١٣ سنة) كما تراوحت نسبة ذكائهم ما بين (٩٠-١١٠) أي أنهم جميعاً لا يأتون بأي مشكلات سلوكية وفقاً لتقارير معلميهم فضلاً عن كونهم لا يعانون من أي إعاقة عقلية، أو حسية، أو جسمية، أو حركية.

وقد تم تقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين متجانستين وهما:

- المجموعة التجريبية: وتتكون من (٩) طلاب من طلاب الصف الأول الإعدادي ذوي صعوبات في ذاكرة الأحداث، وخضعت هذه المجموعة للبرنامج التدريبي المستخدم في تحسين ذاكرة الأحداث لديهم.
- المجموعة الضابطة: وتتكون من (٩) طلاب من طلاب الصف الأول الإعدادي ذوي صعوبات في ذاكرة الأحداث، ولم تخضع هذه المجموعة لإجراءات البرنامج التدريبي.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل نتائج الدراسة الحالية:

تم الاستعانة بالمعالجات **الإحصائية** المتوفرة عبر برنامج SPSS v22، للتحقق من فروض الدراسة والاجابة عن أسئلتها، وتتمثل الاساليب **الإحصائية** المستخدمة في التالى:

١. حساب معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وذلك للتحقق من صدق الاتساق الداخلي بين مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

٢. تحديد قيم معامل ارتباط بيرسون لتحديد درجة ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق بفارق زمني مناسب.

٣. تطبيق اختبار "مان-وتني" Mann-Whitney Test للمقارنة بين متوسطي رتب درجات طلاب مجموعتين مستقلتين (التجريبية والضابطة) في القياس القبلي أو البعدي لمقياس ما وتحديد الدلالة الإحصائية للفروق بينهما.

٤. التمثيل البياني لمتوسطي رتب مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في القياس القبلي أو البعدي أو التتبعي على المقياس، وذلك بالاستعانة بشكل الأعمدة البيانية.

٥. تطبيق اختبار "ولكوكسون" Wilcoxon Test للمقارنة بين متوسطي رتب درجات طلاب مجموعتين غير مستقلتين ومرتبطتين (التجريبية في القياس البعدي / التتبعي) على المقياس وتحديد الدلالة الإحصائية للفروق بينهما.

٦. حساب حجم الأثر ونسبة الكسب المعدل لبليك للمقارنة بين أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس ما في القياس البعدي.

منهج الدراسة

منهج الدراسة: ستخدمت الباحثة المنهج التجريبي

أدوات الدراسة:استخدمت الباحثة الأدوات التالية:

١-اختبار القدرات العقلية (١٢-١٥ سنة) (إعداد فاروق عبد الفتاح،١٩٨٩).

٢-اختبار المسح النيورولوجي(QNST) Quick Neurological Screening Test للتعرف على ذوي صعوبات التعلم (إعداد: مارجريت موتي وآخرين، تعريب: عبدالوهاب كامل،١٩٩٩).

٣-مقياس ذاكرة الأحداث (إعداد ليندا كلير وآخرون،٢٠٠٢)،(مترجم من الباحثة).

٤- البرنامج التدريبي المستخدم (إعداد: الباحثة).

الإطار النظري

أولاً: صعوبات التعلم(LD) Learning Disabilities

تعريف رابطة التعلم الأمريكية (L.D.Association of Americe,1997) أنها حالة مزمنة ترجع إلي عيوب تخص الجهاز العصبي المركزي،وتؤثر علي النمو وتكامل نمو القدرات اللغوية أو غير اللغوية، وقد تبنت الحكومة الأمريكية تعريفاً لصعوبات التعلم بأنه اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم واستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة وذلك يؤثر علي القدرة علي الاستماع والكلام والهجاء أو القيام بالعمليات الحسابية بصرف النظر عن الإعاقات الحركية أو البصرية أو السمعية والتخلف العقلي والاضطرابات العاطفية والحرمان الثقافي أو الاجتماعي أو الاقتصادي(Jacques Gregoire,2004).

- **خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:** النشاط المفرط- نقص الدافعية-عدم التركيز- ثبوت الانتباه- اضطرابات في الإدراك-اضطرابات في الذاكرة- التناقض بين الذكاء والتحصيل.

ثانياً: صعوبات التعلم في التاريخ

إن تدريس منهج التاريخ في الوقت الراهن بالمرحلة الإعدادية يُظهر عدم مراعاة ميول وحاجات التلاميذ، كما أن المعلومات والحقائق التاريخية الموجودة بالمنهج الدراسي وطريقة تدريسها بعيدة كل البُعد عن خبراتهم وواقع حياتهم وما يواجهون من مشكلات، ولذلك يجي استخدام استراتيجيات مُعينة مناسبة للتغلب علي الصعوبات التي تواجه التلاميذ في تعلم التاريخ (أماني عمرالحفناوي، ٢٠١٨،٦٢١-٦٢٢).

أسباب صعوبات تعلم التاريخ:

إن طريقة تدريس التاريخ بالطريقة التقليدية من أهم أسباب صعوبات تعلم التاريخ،فعملية التدريس في معظم المواد الدراسية بصفة عامة وفي التاريخ بصفة خاصة تعتمد بشكل كبير علي استخدام الأساليب التقليدية في عملية التدريس، نظراً لكونها مادة نظرية مجردة لن يتمكن الطلاب من فهمها واستيعابها اعتماداً علي مجهودهم الذاتي (سامية المحمدي إبراهيم، ٢٠٠١، ٥).

ثالثاً: ذاكرة الأحداث

عرفها أنور محمد الشرقاوي (٢٠٠٣) بأنها:" العملية العقلية التي يتم بها تسجيل وحفظ واسترجاع الخبرة الماضية " فالذاكرة ركيزة أساسية مميزة للنشاط النفسي الإنساني فبفضل الذاكرة تثري الحياة العقلية بتصورات متعددة لما يدركه الفرد من أشياء أو ظاهرات في مواقف سابقة، فبدون الذاكرة يصير التفكير الإنساني محدود للغاية حيث يرتبط فقط بعملية الإدراك الحسي العياني المباشر.

طرق قياس ذاكرة الأحداث:

- طريقة التوزيع أو التصنيف: هذه الطريقة التي تضمنت ٧٥ كلمة، وكل واحدة منها بمثابة مثير يستدعي ذكريات السيرة الذاتية وقد يسجل الزمن الذي ينقضي بين تقديم الكلمة المثيرة وبين الاستجابة.
- طريقة زمن الرجع: حيث يُطلب من الطلاب أن يتذكروا الخبرات التي مروا بها في حياتهم والتي تستدعيها هذه الكلمات وتذكرهم بها، وكان عليهم أن يتذكروا الخبرات التي ترتبط مباشرة بالكلمات التي قدمت لهم والتي تتضمن التفرد لدي الشخص.

رابعاً: ذاكرة الأحداث لدى طلاب الصف الأول الاعدادي ذوي صعوبات التعلم في التاريخ

أشار يحيي القبالي (٢٠١٧، ٤٠-٤٣) غالباً ما تظهر مشكلات الذاكرة لدي طلبة صعوبات التعلم عند قيامهم بالدراسة أو بحل الواجبات المدرسية، أو تذكر ما درسوه في يومهم الدراسي، وغالباً ما يُظهر هؤلاء الطلبة عدم التنظيم عند قيامهم بمهامهم الأكاديمية، ومن هذه الاضطرابات عدم القدرة على:ترديد أو تسميع المعلومات-تنظيم المعلومات-تصنيف المعلومات في مجموعة متجانسة-استخدام المعرفة السابقة وتقديم معلومات ذات معني.

العوامل الأساسية التي تعمل علي تقويه الذاكرة:

١-الانتباه: حيث أن العلاقة بين الانتباه والتذكر علاقة طردية، فكلما كانت مدة الانتباه أطول كان التذكر أكبر.

٢-أن يكون التعليم ذا معني: أي كلما ارتبط التعليم بالواقع كان التعليم ذا معني.

٣-الممارسة: يجب أن يمارس الطلبة ما تعلموه لتتكامل لديهم الخبرات، واستغلال الحواس وذلك لتذكر ما تعلموه.

٤-التعميم: تطبيق ما تعلمه الطلبة في مواقف مشابهة للموقف الأصلي

خامساً: الاستراتيجيات الذاكرية

الاستراتيجيات يصبح من شأنها أن تسهم في تيسير وتسهيل تناول التلاميذ للمقررات الأكاديمية المختلفة وذلك عن طريق توفير تلك الأدوات التي يحتاجون إليها في سبيل القيام بتشفير المعلومات المختلفة حتي يكون من السهل عليهم بعد ذلك أن يقوموا باسترجاعها من الذاكرة في أوقات تالية (عادل عبد الله، ٢٠١٠، ١٥٨).

استخدمت الباحثة في هذا البرنامج العديد من الاستراتيجيات الذاكرية منها (استراتيجية SQ3R،استراتيجية الكلمات المفتاحية، التسميع الذاتي، خرائط المفاهيم، التأمل والتخيل، استراتيجية الموقع، الحروف الاستهلالية، الأوتاد أو الكلمات اللاقطة).

سادساً: دور الاستراتيجيات الذاكرية في تحسين ذاكرة الأحداث

تحتوي الذاكرة علي العديد من المهارات المختلفة والعمليات، وبعض هذه العمليات تستخدم في تنظيم المعلومات أثناء التعلم، وهذا ما طلق عليه "عمليات الترميز " حيث يتطلب ترميز المعلومات من الفرد استخدام الإشارات السمعية والبصرية واللفظية لترتيب المادة، فالترميز عملية مهمة في اكتساب المهارة كالأدراك ولانتباه الانتقائي حيث تقوم الذاكرة بتلقي المعلومات وترميزها وتخزينها واسترجاعها عند الحاجة إليها (أحمدعواد ندا، ٢٠٠٩، ١٢٣).

الدراسات السابقة

دراسة فاضل خليل إبراهيم (٢٠٠٣) وتهدف إلي فاعلية استعمال بعض استراتيجيات التذكر (الموقع، الحرف الأول، الكلمة المفتاحية) بالأسلوب الترابطي في تحصيل طلبة الصف الأول المتوسط للمعرفة التاريخية واحتفاظهم بها، وأجريت هذه الدراسة في جامعة الموصل كلية التربية بالعراق، وتكونت عينة الدراسة من (٧٣) طالباً في مجموعتين مثلت أحداهما المجموعة التجريبية (٣٥) طالباً والثانية (٣٨) طالباً في المجموعة الضابطة، واستعمل الباحث عددا من الوسائل الإحصائية مثل (معامل ارتباط بيرسون، والاختبار الثاني) واتبع الباحث المنهج التجريبي، وكانت أداة البحث اختباراً تحصيلياً بعدياً وبعد تحليل النتائج توصل الباحث إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية في الاحتفاظ والتحصيل بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث عند مستوي دلالة (٠,٠٥) لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستعمال مساعدات التذكر بالأسلوب الترابطي.

بينما تناولت دراسة Mcdaniel, M.A, et.al.(2009): الفعالية الممتدة لاستخدام استراتيجية 3R (القراءة والتسميع والمراجعة) في التعلم والتحصيل، وأثبتت نتائج الدراسة فعالية استراتيجية (3R) في التحصيل الفورى والمؤجل وفي زيادة قوة الذاكرة والقدرة علي استرجاع المعلومات.

بالنظر إلي الدراسات السابقة استراتيجيات الذاكرة المختلفة، بما في ذلك معالجة تقييم هذه الاستراتيجيات، بما في ذلك أي منها أكثر فعالية في الكشف عن تحصيل الطلاب. ولعل هذه الدراسات شبيهة بهذه الدراسة من حيث الأهداف والاعتماد على البرامج التدريبية. ومع ذلك، فإن معظم الدراسات تتعامل فقط

مع استراتيجية ذاكرة واحدة، في حين أن الدراسة الحالية جديرة بالملاحظة لاستخدامها استراتيجيات متعددة. في تحسين ذاكرة الأحدث لدى طلاب الصف الأول الإعدادي الذين يعانون من صعوبات التعلم في التاريخ.

عينة الدراسة:

لجأت الباحثة في إجراء الدراسة إلى اختيار عينة من المجتمع الأصلي لتطبيق الدراسة عليها، وذلك لأن إجراء الدراسة على المجتمع الأصلي بأكمله يعتبر أمرًا صعب التحقق، كما أن علم الإحصاء بلغ من التقدم درجة يستطيع معها الباحث أن يستنتج من العينة الصغيرة المحدودة ما يود استنتاجه من المجتمع الأصلي ككل بدرجة لا بأس بها من التأكيد، وتم تقسيم عينة الدراسة إلى:

أ) عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

اختارت الباحثة عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة من بين طلاب الصف الأول الاعدادي ذوي صعوبات التعلم، وقد بلغ عددهم (٣٠) طالبا ممن تتراوح أعمارهم ما بين (١٢ – ١٣) سنة بمتوسط حسابي يقدر بـ (١٢.٤٨) سنة، وانحراف معياري قدره (٥,٨) أشهر.

ب) عينة الدراسة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة الحالية في صورتها النهائية من (١٨) طالبا من طلاب الصف الأول الاعدادي ذوي صعوبات التعلم من الجنسين، وهم يمثلون نسبة (٧.١٧ %) من نسبة العينة الكلية المبدئية التي اشتقت منها، والتي كان عددها (٢٥١) طالبا ملتحقين بالصف الأول الاعدادي بمدرستي قطب عبدالفتاح للتعليم الأساسي، ومحمد عبدالعزيز الجمال للتعليم الأساسي والتابعين لإدارة كوم حماده التعليمية بمحافظة البحيرة وذلك في العام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣)، تتراوح أعمارهم ما بين (١٢ – ١٣) سنة بمتوسط حسابي يقدر بـ (١٢.٧٧) سنة، وانحراف معياري قدره (٨,١) أشهر، وجميع هؤلاء الطلاب لا يعانون من أية اضطرابات انفعالية، أو أية إعاقات حسية، أو جسمية، أو حركية واضحة, وقد وقع اختيار الباحثة على طلاب الصف الأول الاعدادي لأنه الصف الذي يكون التلميذ فيه قد وصل إلى درجة من النضج اللغوي تمكنه من استيعاب تعليمات الاختبارات التي يتم تطبيقها عليه، وفهم مغزاها، وتنفيذها بصورة أفضل, وبلغ قوام عينة الدراسة الأساسية (١٨) طالباً وطالبة من طلاب الصف الأول الاعدادي ذوي صعوبات التعلم، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (١) تقسيم عينة الدراسة الأساسية إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة

م	المجموعة	عدد الطلاب		المجموع الكلي
		ذكور	إناث	
١	التجريبية	٤	٥	٩
٢	الضابطة	٣	٦	٩
المجموع الكلي		٧	١١	١٨

خطوات اختيار عينة الدراسة الأساسية:

تم اختيار العينة في الدراسة الحالية على النحو التالي:

١- تم اختيار طلاب مدرستي قطب عبدالفتاح للتعليم الأساسي، ومحمد عبدالعزيز الجمال للتعليم الأساسي والتابعين لإدارة كوم حماده التعليمية بمحافظة البحيرة.

٢- تم عمل زيارات لفصول الصف الأول الاعدادي بتلك المدارس، وعددهم (٦) فصول وعدد (٢٥١) طالبا، وبمساعدة الاخصائي النفسي والاجتماعي، والمعلمين، وإدارة المدرسة، تم استبعاد (١٦) طالبا لديهم إعاقات حسية، وجسمية وحركية (ضعف نظر، إعاقة في القدم، حول، هزال)، ومن ثَمَّ تبقى عدد (٢٣٥) طالباً.

٣- تم تطبيق اختبار الذكاء المصور (إعداد: أحمد صالح)، وبعد تصحيح الاختبار تم استبعاد (٥٦) طالباً لحصولهم على درجات منخفضة في الاختبار، واستبعاد (٥٧) طالباً لحصولهم على درجات مرتفعة على الاختبار- أي: تم استبعاد (١١٣) طالباً، فوصل عدد العينة إلى (١٢٢) طالباً.

٤- تم تطبيق مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم (إعداد: مصطفي كامل، ١٩٩٠) للمعلمين لإعطاء تقديراً عن الطالب في الجوانب التالية: (الفهم السماعي- اللغة المنطوقة – التوجه – التآزر الحركي – السلوك الشخصي أو الاجتماعي)،حيث استبعد من حصل علي درجة أقل من (٢٠) في الجزء اللفظي، وأقل من (٤٠) في الجزء العملي، وأقل من (٦٥) في الدرجة الكلية، فتم استبعاد (١٠٤) طالبا، فوصل عدد الطلاب إلى (١٨) طالباً.

٥- تم تقسيم عينة الدراسة عشوائياً إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية وعددها (٩) طالباً، ومجموعة ضابطة، وعددها (٩) طالباً أيضاً.

تجانس عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (١٨) طالبا بالصف الأول الإعدادي ذوي صعوبات التعلم والملتحقين بمدرستي قطب عبدالفتاح للتعليم الأساسي، ومحمد عبدالعزيز الجمال للتعليم الأساسي

والتابعين لإدارة كوم حماده التعليمية بمحافظة البحيرة، واستخدمت الباحثة بعض الأساليب الإحصائية لتحديد التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة على متغيرات الدراسة عن طريق المعالجة الإحصائية لدرجاتهم للتطبيق القبلي لتكافؤ المجموعتين قبل تقديم البرنامج التدريبي المقترح على الأدوات المستخدمة على النحو التالي: قامت الباحثة بمقارنة متوسطات الدرجات الخام، ودرجات الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية، ومتوسطات الدرجات الخام، ودرجات الانحراف المعياري للمجموعة الضابطة لتكافؤ المجموعتين على اختبار الذكاء المصور (إعداد: أحمد صالح، ١٩٧٨)، ومقياس تقدير سلوك التلميذ (لفرز حالات صعوبات التعلم) (PBRSIM)، (إعداد: مايكلبست، ١٩٦٩ Myklebust، وتعريب: مصطفي كامل، ١٩٩٠)، كما قامت الباحثة بالتحقق من التجانس بين هؤلاء الطلاب قبليا في متغير العمر الزمني، والأداء على مقياس ذاكرة الأحداث، ويوضح جدول (٢) نتائج تطبيق مربع كا^{٢} (Chi Square) لتحديد دلالة الفروق كما يلي:

جدول (٢) نتائج تطبيق مربع كا^{٢} لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب قبليا في متغيرات العمر الزمني ونسبة الذكاء ومقياس تقدير السلوك والأداء على مقياس ذاكرة الأحداث لدى طلاب عينة الدراسة (ن=١٨)

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة كا٢	مستوى الدلالة
العمر الزمني	١٢.٧٧	٨.١	٢.٠٧	غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)
نسبة الذكاء	١٠١.٤	٨.١٣	١.٢١	غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)
مقياس تقدير السلوك	٥٣.٦٦	١,٢٣	٠.٨٦	غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)
مقياس ذاكرة الأحداث	١٨.٥٢	١.٧١	١.٠٩	غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات طلاب عينة الدراسة من حيث العمر الزمني ونسبة الذكاء ومقياس تقدير السلوك (لفرز حالات صعوبات التعلم) والأداء على مقياس ذاكرة الأحداث، مما يشير إلى تجانس طلاب عينة الدراسة قبليا.

*** تجانس مجموعتي الدراسة (التجريبية/الضابطة) قبليا:**

(أ) التجانس قبليا في متغيري العمر الزمني ونسبة الذكاء:

وللتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة قبليا في متغيري العمر الزمني ونسبة الذكاء، ينبغي اختبار صحة الفرض الذي ينص على: " **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين**

متوسطات رتب الأعمار الزمنية ونسب الذكاء بين طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي".

وفي ضوء النتائج الكمية للقياس القبلي لمتغيري العمر الزمني ونسبة الذكاء لطلاب مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة، وحيث أن العينة الكلية تقدر بـ (١٨) طالبا منهم (٩) طلاب بالمجموعة التجريبية و(٩) طلاب بالمجموعة الضابطة، وحيث أن عدد أفراد العينة قليل فإنه يجب تطبيق معالجات إحصائية لا معلمية أو لا بارامترية Non-Parametric Tests، كما أوضح فؤاد البهي السيد (١٩٧٩، ٤٧٦)، وبتطبيق اختبار "مان-وتني" Mann-Whitney U Test للمقارنة بين متوسطي رتب درجات طلاب مجموعتين مستقلتين (التجريبية والضابطة) في القياس القبلي لمتغيري العمر الزمني ونسبة الذكاء وتحديد الدلالة الإحصائية للفروق بينهما (أسامة ربيع أمين، ٢٠٠٧، ١٥٧)، وتتضح النتائج بجدول (٣) الآتي:

جدول (٣) نتائج تطبيق اختبار "مان-وتني" بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي لمتغيري العمر الزمني ونسبة الذكاء

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	نوع الدلالة
العمر الزمني	التجريبية	٩	١٢.٥٩	١٧٩	٠,٣٨٢	غير دالة
	الضابطة	٩	١٢.٨٢	١٧٢		
نسبة الذكاء	التجريبية	٩	١٠٩.١	٢٢٨	١,٠٠١	غير دالة
	الضابطة	٩	١١٩.٤	٢٠٥		

وفي ضوء نتائج الجدول السابق يتضح أن قيم "Z" المحسوبة من خلال تطبيق اختبار "مان-وتني" غير دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥)، مما يدل على عدم وجود فروق حقيقية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لمتغيري العمر الزمني ونسبة الذكاء في القياس القبلي، ومن ثم تحقق تجانس مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة قبليا في متغيري العمر الزمني ونسبة الذكاء، وصلاحية تطبيق تجربة الدراسة الحالية عليهما.

(ب) التجانس قبليا في مقياس ذاكرة الأحداث:

وللتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة قبليا في مقياس ذاكرة الأحداث، ينبغي اختبار صحة الفرض الآتي: " **لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس ذاكرة الأحداث في القياس القبلي".**

وفي ضوء النتائج الكمية للقياس القبلي لمقياس ذاكرة الأحداث على طلاب مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة، وبتطبيق اختبار "مان–وتني" Mann–Whitney U Test للمقارنة بين متوسطي رتب درجات طلاب مجموعتين مستقلتين (التجريبية والضابطة) في القياس القبلي لمقياس ذاكرة الأحداث وتحديد الدلالة الإحصائية للفروق بينهما، تتضح النتائج بجدول (٤) الآتي:

جدول (٤) نتائج تطبيق اختبار "مان–وتني" بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي لمقياس ذاكرة الأحداث

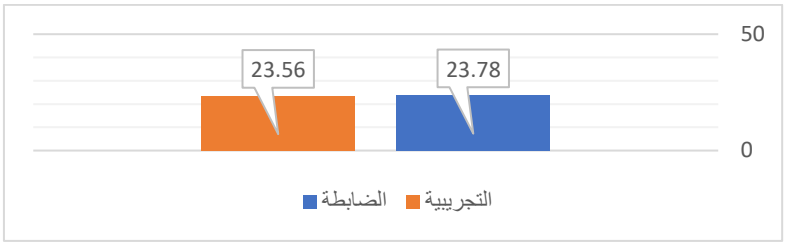
المقياس	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	نوع الدلالة
ذاكرة الأحداث	التجريبية	٩	٩.١٧	٨٢,٥	٠,٢٦٩	غير دالة
	الضابطة	٩	٩.٨٣	٨٨,٥		

وفي ضوء نتائج الجدول السابق يتضح أن كل قيم "Z" المحسوبة من خلال تطبيق اختبار "مان–وتني" غير دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥)، مما يدل على عدم وجود فرق حقيقي بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة علي مقياس ذاكرة الأحداث في القياس القبلي، ومن ثم تحقق تجانس مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة قبليا في مقياس ذاكرة الأحداث، وصلاحية تطبيق تجربة الدراسة الحالية عليهما، وفيما يلي مقارنة بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة قبليا في مقياس ذاكرة الأحداث:

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة قبليا في مقياس ذاكرة الأحداث

المقياس	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذاكرة الأحداث	٢٣.٥٦	١,٦٧	٢٣.٧٨	١.٧١

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة قبليا في مقياس ذاكرة الأحداث متقاربة جدا، وذلك في المقياس ككل، ويمكن تمثيل بيانات الجدول السابق من خلال شكل الأعمدة، كما يلي:



شكل (١) المتوسطات الحسابية لمجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة قبليا في مقياس ذاكرة الأحداث

- الإحصاءات الخاصة بتقنين أداة الدراسة:

- مقياس ذاكرة الأحداث (مترجم من الباحثة).

- توصيف المقياس:

يتكون المقياس من عشر فقرات لقياس ذاكرة الأحداث لدى الطلاب، به فقرات موجبة وأخرى سالبة، وأمام كل فقرة مستويات الاستجابة في ضوء مقياس ليكرت الخماسي كما يلي (دائما – في كثير من الأحيان – في بعض الأحيان – نادرا – أبدا) وفقا للتقدير الكمي (٥-٤-٣-٢-١)، ومن ثم تنحصر الدرجة الكلية للمقياس بين (١٠ – ٥٠) درجة. وقد استخدم المعيار الإحصائي الآتي للحكم على مستوى ذاكرة الأحداث لدى طلاب الصف الأول الإعدادي، كما في المعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى – الحد الأدنى (للتدرج)}}{\text{عدد الفئات الافتراضي}} = \frac{٥ - ١}{٣} = ١,٣٣$$

فكانت المستويات ثلاثة كالتالي:

- ١ + ١,٣٣ = ٢,٣٣ وبذلك تكون الفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (١ إلى أقل من ٢,٣٣)، تعني أن مستوى ذاكرة الأحداث جاء بمستوى منخفض.
- ٢,٣٣ + ١,٣٣ = ٣,٦٦، وبذلك تكون الفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (٢,٣٣ إلى أقل من ٣,٦٦)، تعني أن مستوى ذاكرة الأحداث جاء بمستوى متوسط.
- ٣,٦٦ + ١,٣٣ = ٥، وبذلك تكون الفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (٣,٦٦ إلى أقل من ٥)، تعني أن مستوى ذاكرة الأحداث جاء بمستوى مرتفع.

- تحديد الكفاءة السيكومترية للمقياس وتقنينه:

ولتقنين مقياس ذاكرة الأحداث بما يتوافق مع طبيعة الدراسة الحالية والفئة المستهدفة، تم تطبيقه استطلاعيا على عدد (٣٠) طالبا بالصف الأول الإعدادي دون عينة الدراسة الأساسية تم اختيارهم عشوائيا من إدارة كوم حمادة التعليمية بمحافظة البحيرة، وتم إجراء الاختبارات السيكومترية للمقياس لتقنينه، كما يلي:

- صدق الاتساق الداخلي لمقياس ذاكرة الأحداث لدى طلاب الصف الأول الإعدادي:

يسعي هذا النوع من صدق الاتساق الداخلي إلى تحديد قيمة العلاقة الارتباطية بين كل درجة كل فقرة وبين درجة المقياس ككل، وذلك باستخدام معادلة بيرسون لحساب معامل الارتباط، وتتضح النتائج في الجدول التالي:

جدول (٦) قيم معاملات الصدق الارتباطي لمقياس ذاكرة الأحداث لدى طلاب الصف الأول الإعدادي

العبارة	الارتباط بالمقياس	العبارة	الارتباط بالمقياس	العبارة	الارتباط بالمقياس	العبارة	الارتباط بالمقياس
1	**0,75	2	**0,69	3	**0,79	4	**0,54
5	**0,78	6	**0,75	7	**0,78	8	**0,68
9	**0,83	10	**0,70				

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

ويتضح من الجدول السابق أن كافة بنود مقياس ذاكرة الأحداث لدى طلاب الصف الأول الإعدادي تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي بينها وبين المقياس ككل، أي أنه يوجد اتساق بين كافة البنود في تحقيق ذات الهدف والغاية الأساسية من المقياس ككل، مما يعزز نتائج صدق المحكمين.

* **ثبات مقياس ذاكرة الأحداث لدى طلاب الصف الأول الإعدادي:** ولحساب ثبات المقياس تم الاستعانة بطريقة إعادة التطبيق للمقياس وذلك بفاصل زمني ثلاثة أسابيع ولتحديد قيمة معامل الثبات تم تطبيق معادلة الارتباط لبيرسون بين التطبيقين وذلك للمقياس ككل، والجدول الآتي يوضح نتائج ذلك.

جدول (٧) معاملات ثبات مقياس ذاكرة الأحداث لدى طلاب الصف الأول الإعدادي

البنود	قيمة معامل الثبات
المقياس ككل	٠,٧٤١

ومن نتائج الجدول السابق يتضح أن معاملات ثبات مقياس ذاكرة الأحداث لدى طلاب الصف الأول الإعدادي ككل في مستويات مرتفعة، مما يشير إلى إمكانية الوثوق في نتائج تطبيقه على عينة الدراسة الأساسية.

فروض الدراسة

في ضوء أسئلة الدراسة يمكن صياغة الفروض كما يلي:

١-يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لذاكرة الأحداث لصالح المجموعة التجريبية.

٢-يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لذاكرة الأحداث لصالح القياس البعدي.

٣-لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لذاكرة الأحداث.

عرض النتائج ومناقشتها

(١) اختبار صحة الفرض الأول والذي نص على: " **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لذاكرة الأحداث لصالح المجموعة التجريبية**".

في ضوء النتائج الكمية للقياس البعدي لمقياس ذاكرة الأحداث على طلاب مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة، وحيث أن العينة الكلية تقدر بـ (١٨) طالبا منهم (٩) طلاب بالمجموعة التجريبية و(٩) طلاب بالمجموعة الضابطة، وحيث أن عدد أفراد العينة قليل فإنه يجب تطبيق معالجات إحصائية لا معلمية أو لا بارامترية Non-Parametric Tests، كما أوضح فؤاد البهي السيد (١٩٧٩، ٤٧٦)، وبتطبيق اختبار "مان-وتني" Mann-Whitney U Test للمقارنة بين متوسطي رتب درجات طلاب مجموعتين مستقلتين (التجريبية والضابطة) في القياس البعدي لمقياس ذاكرة الأحداث وتحديد الدلالة الإحصائية للفروق بينهما (أسامة ربيع أمين، ٢٠٠٧، ١٥٧)، وتتضح النتائج بجدول (١) الآتي:

جدول (٨) نتائج تطبيق اختبار "مان-وتني" بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس ذاكرة الأحداث

المقياس	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	نوع الدلالة
ذاكرة الأحداث	التجريبية	٩	١٤.٠٠	١٢٦.٠٠	٣,٥٨٠	دالة عند مستوى (٠.٠١)
	الضابطة	٩	٥.٠٠	٤٥.٠٠		

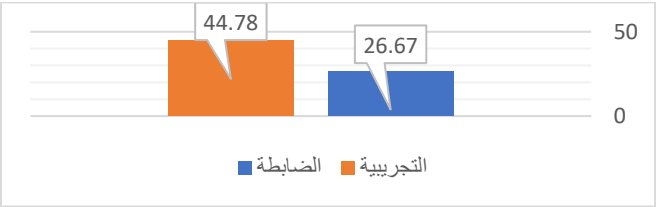
وفي ضوء نتائج الجدول السابق يتضح أن قيمة "Z" المحسوبة من خلال تطبيق اختبار "مان–وتني" دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على وجود فرق حقيقي بين متوسطات رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس ذاكرة الأحداث في القياس البعدي.

وفيما يلي مقارنة بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة بعديا في مقياس ذاكرة الأحداث:

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة بعديا في مقياس ذاكرة الأحداث

المقياس	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذاكرة الأحداث	٤٤.٧٨	٨,٠٧	٢٦.٦٧	٣.٣٥

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة بعديا في مقياس ذاكرة الأحداث بينها فروق كبيرة جدا، وذلك في المقياس ككل، ويمكن تمثيل بيانات الجدول السابق لتوضيحها من خلال شكل الأعمدة، كما يلي:



شكل (٢) المتوسطات الحسابية لمجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة بعديا في مقياس ذاكرة الأحداث

ومن الشكل البياني السابق يتضح أن المتوسطات الحسابية لدى طلاب المجموعة الضابطة أكبر من المتوسطات الحسابية لدى طلاب المجموعة التجريبية وذلك في مقياس ذاكرة الأحداث، مما يشير إلى وجود فاعلية للبرنامج التدريبي المقترح بالدراسة الحالية في تحسين ذاكرة الأحداث لدى طلاب الصف الأول الإعدادي ذوي صعوبات التعلم، وبحساب حجم الأثر باستخدام معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (Matched Pairs Ranks Biserial Correlations) باستخدام المعادلة التي أوردها (Kerby, 2014, 118) على النحو التالي: $r = Z / \sqrt{N}$ حيث أن Z تمثل القيم المحسوبة من خلال تطبيق اختبار "مان–وتني"، و N تعبر عن حجم العينة.

وتفسر قيم حجم الأثر r وفقا للمحكات الآتية:

- إذا كان حجم الأثر أقل من (٠.٤) يكون حجم الأثر ضعيف.
- إذا كان حجم الأثر أقل من (٠.٧) يكون حجم الأثر متوسط.
- إذا كان حجم الأثر أقل من (٠.٩) يكون حجم الأثر كبير.
- إذا كان حجم الأثر أكبر من أو يساوي (٠.٩) يكون حجم الأثر كبير جدا.

جدول(١٠) حجم الأثر ونسبة الكسب المعدل لأداء المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس ذاكرة الأحداث في القياس البعدي

المقياس	حجم الأثر	
	القيمة	الدلالة
ذاكرة الأحداث	١.١٩٣	كبير جدا

يتضح من الجدول السابق أن قيمة حجم الأثر هي (١.١٩٣) وهي عند مستوى أثر كبير جدا، ومن ثم فهناك فاعلية كبيرة للبرنامج التدريبي المقترح بالدراسة الحالية باستخدام الاستراتيجيات الذاكرية في تحسين ذاكرة الأحداث لدى طلاب الصف الأول الإعدادي ذوي صعوبات التعلم، ويمثل ذلك تأكيدا للثقة في أثر ذلك البرنامج على تحسين طلاب المجموعة التجريبية في ذاكرة الأحداث لديهم.

ومما سبق أسفرت النتائج عن تحقق صحة الفرض الأول أي:" **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لذاكرة الأحداث لصالح المجموعة التجريبية** "، وذلك قد يرجع إلى الأسباب الآتية:

١. من خلال استخدام طلاب المجموعة التجريبية للاستراتيجيات الذاكرية ساعد ذلك في تحسين ذاكرة الأحداث لديهم وذلك من خلال ترميز وتشفير المعلومات حتى يمكن استرجاعها من الذاكرة بسهولة.
٢. عملت الاستراتيجيات الذاكرية المستخدمة في البرنامج على تنمية ذاكرة الأحداث لطلاب المجموعة التجريبية وذلك لانها جعلت الطالب يشعر بالمتعة من خلال خلق الصلة ما بين المعلومة الجديدة ومعلومة موجودة بالذاكرة.
٣. ساعدت الاستراتيجيات الذاكرية طلاب المجموعة التجريبية على المشاركة الفعالة في العملية التعليمية

وقد اتفقت نتائج الفرض الأول في الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة والتي أوضحت بأن التحليل البعدي للبيانات أوضح ارتفاع مستوي أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة، وأشارت بأهمية الاستراتيجيات الذاكرية لذوي صعوبات التعلم، ومن بين تلك الدراسات دراسة (حنان الدسوقي، ٢٠١٦) ودراسة (محمد سعفان، ٢٠٢١).

(٢) **اختبار صحة الفرض الثاني:** تم اختبار صحة الفرض الثاني من فروض الدراسة الحالية، والذي نص على: " **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لذاكرة الأحداث لصالح القياس البعدي** ".

وفي ضوء النتائج الكمية للقياسين القبلي والبعدي لمقياس ذاكرة الأحداث على طلاب مجموعة الدراسة التجريبية، وحيث أن العينة تقدر بـ (٩) طلاب بالمجموعة التجريبية، وحيث أن عدد أفراد العينة قليل، فإنه يجب تم تطبيق معالجات إحصائية لا معلمية أو لا بارامترية Non-Parametric Tests، كما أوضح فؤاد البهي السيد (١٩٧٩، ٤٧٦)، وبتطبيق اختبار "ولكوكسون" Wilcoxon Test للمقارنة بين متوسطي رتب درجات طلاب مجموعتين غير مستقلتين ومرتبطتين (التجريبية في القياسين القبلي والبعدي) على المقياس وتحديد الدلالة الإحصائية للفروق بينهما (أسامة ربيع أمين، ٢٠٠٧، ١٦٤)، وتتضح النتائج بجدول (١١) الآتي:

جدول(١١) نتائج تطبيق اختبار " ولكوكسون " بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس ذاكرة الأحداث

المقياس	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	نوع الدلالة
ذاكرة الأحداث	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٦٦٨	دالة عند مستوى (٠.٠١)
	الموجبة	٩	٥.٠٠	٤٥.٠٠		
	التساوي	٠				
	المجموع	٩				

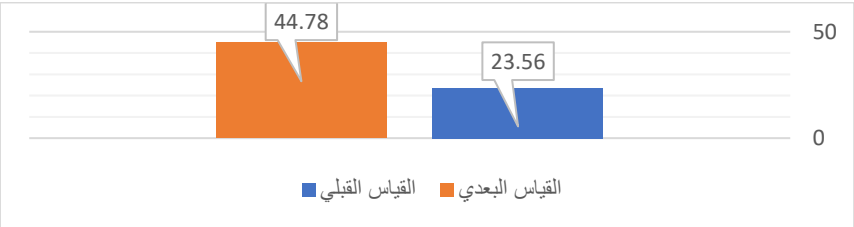
وفي ضوء نتائج الجدول السابق يتضح أن قيمة "Z" المحسوبة من خلال تطبيق اختبار " ولكوكسون " دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على وجود فرق حقيقي بين متوسطات رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية على مقياس ذاكرة الأحداث في القياسين القبلي والبعدي. وفيما يلي

مقارنة بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعة الدراسة التجريبية قبليا وبعديا في مقياس ذاكرة الأحداث:

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعة الدراسة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في مقياس ذاكرة الأحداث

المقياس	القياس البعدي		القياس القبلي	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذاكرة الأحداث	٤٤.٧٨	٨,٠٧	٢٣.٥٦	١,٦٧

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعة التجريبية قبليا وبعديا في المقياس بينها فروق كبيرة جدا، وذلك في المقياس ككل، ويمكن تمثيل بيانات الجدول السابق لتوضيحها من خلال شكل الأعمدة، كما يلي:



شكل (٣) المتوسطات الحسابية لمجموعة الدراسة التجريبية في مقياس ذاكرة الأحداث قبليا وبعديا

ومن الشكل البياني السابق يتضح أن المتوسطات الحسابية لدى طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي أكبر بكثير من المتوسطات الحسابية في القياس القبلي وذلك في مقياس ذاكرة الأحداث، مما يشير إلى وجود فاعلية للبرنامج التدريبي المقترح بالدراسة الحالية في تحسين ذاكرة الأحداث لدى طلاب الصف الأول الإعدادي ذوي صعوبات التعلم، وبحساب حجم الأثر باستخدام معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (Matched Pairs Ranks Biserial Correlations) باستخدام المعادلة التي أوردها (Kerby, 2014, 118) على النحو التالي: $r = Z / \sqrt{N}$ حيث أن Z تمثل القيم المحسوبة من خلال تطبيق اختبار "مان–وتني"، و N تعبر عن حجم العينة.

وتفسر قيم حجم الأثر r وفقا للمحكات الآتية:

- إذا كان حجم الأثر أقل من (٠.٤) يكون حجم الأثر ضعيف.
- إذا كان حجم الأثر أقل من (٠.٧) يكون حجم الأثر متوسط.

- إذا كان حجم الأثر أقل من (٠.٩) يكون حجم الأثر كبير.
- إذا كان حجم الأثر أكبر من أو يساوي (٠.٩) يكون حجم الأثر كبير جدا.

جدول (١٣) حجم الأثر ونسبة الكسب المعدل لأداء طلاب المجموعة التجريبية في مقياس ذاكرة الأحداث في القياسين القبلي والبعدي

المقياس	حجم الأثر	
	القيمة	الدلالة
ذاكرة الأحداث	٠.٨٨٩	كبير

يتضح من الجدول السابق أن قيمة حجم الأثر تقدر بـ (٠.٨٨٩) وهي عند مستوى أثر كبير، وكذلك قيمة نسبة الكسب المعدل لبليك هي (١.٢٢٧) وتعد دالة إحصائيا، ومن ثم فهناك فاعلية كبيرة للبرنامج التدريبي المقترح بالدراسة الحالية باستخدام الاستراتيجيات الذاكرية في تحسين ذاكرة الأحداث لدى طلاب الصف الأول الإعدادي ذوي صعوبات التعلم، ويمثل ذلك تأكيدا للثقة في أثر ذلك البرنامج على تحسين طلاب المجموعة التجريبية في ذاكرة الأحداث لديهم. ومما سبق أسفرت النتائج عن تحقق الفرض الثاني، وذلك قد يرجع إلى الأسباب الآتية:

١- تزيد الاستراتيجيات الذاكرية من رغبة الطلاب في المشاركة خلال تنفيذ البرنامج.
٢- تنشيط ذاكرة الطلاب، وتزيد قدرتهم على التخيل والتصور.
٣- تساعد الطلاب على تذكر المعلومات، ورسم خرائط ذهنية.

(٣) اختبار صحة الفرض الثالث:

تم اختبار صحة الفرض الثالث من فروض الدراسة الحالية، والذي نص على: " **لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لذاكرة الأحداث**

وفي ضوء النتائج الكمية للقياسين البعدي والتتبعي لمقياس ذاكرة الأحداث على طلاب مجموعة الدراسة التجريبية، وحيث أن العينة تقدر بـ (٩) طلاب بالمجموعة التجريبية، وحيث أن عدد أفراد العينة قليل، فإنه يجب تم تطبيق معالجات إحصائية لا معلمية أو لا بارامترية Non-Parametric Tests، كما أوضح فؤاد البهي السيد (١٩٧٩، ٤٧٦)، وبتطبيق اختبار "ولكوكسون" Wilcoxon Test للمقارنة بين

متوسطي رتب درجات طلاب مجموعتين غير مستقلتين ومرتبطتين (التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي) على المقياس وتحديد الدلالة الإحصائية للفروق بينهما (أسامة ربيع أمين، ٢٠٠٧، ١٦٤)، وتتضح النتائج بجدول (١٤) الآتي:

جدول (١٤) نتائج تطبيق اختبار " ولكوكسون " بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس ذاكرة الأحداث

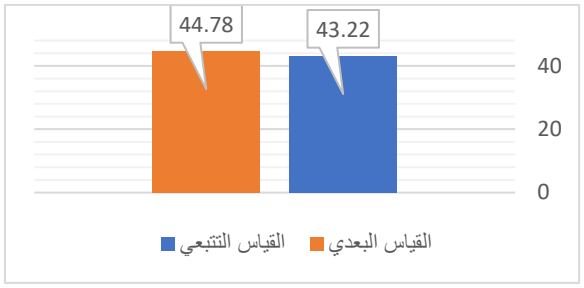
المقياس	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	نوع الدلالة
ذاكرة الأحداث	السالبة	٥	٥.٠٠	٢٥.٠٠	٠.٢٩٦	غير دالة عند مستوى (٠.٠٥)
	الموجبة	٤	٥.٠٠	٢٠.٠٠		
	التساوي	٠				
	المجموع	٩				

وفي ضوء نتائج الجدول السابق يتضح أن قيمة "Z" المحسوبة من خلال تطبيق اختبار " ولكوكسون " غير دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥)، مما يدل على عدم وجود فرق حقيقي بين متوسطات رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية على مقياس ذاكرة الأحداث في القياسين البعدي والتتبعي.

وفيما يلي مقارنة بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعة الدراسة التجريبية بعديا وتتبعيا في مقياس ذاكرة الأحداث: **جدول (١٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعة الدراسة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في مقياس ذاكرة الأحداث**

المقياس	القياس البعدي		القياس التتبعي	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذاكرة الأحداث	٤٤.٧٨	٨,٠٧	٤٣.٢٢	٧.٨٥

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعة التجريبية بعديا وتتبعيا في المقياس متقاربة جدا، وذلك في المقياس ككل، ويمكن تمثيل بيانات الجدول السابق لتوضيحها من خلال شكل الأعمدة، كما يلي:



شكل (٤) المتوسطات الحسابية لمجموعة الدراسة التجريبية في مقياس ذاكرة الأحداث بعديا وتتبعيا

ومن الشكل البياني السابق يتضح أن المتوسطات الحسابية لدى طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي تتقارب والمتوسطات الحسابية في القياس التتبعي وذلك في مقياس ذاكرة الأحداث، مما يشير إلى تحقق الفرض الصفري وقبوله أي " **لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لذاكرة الأحداث** "، ومن ثم فهناك استمرارية مؤكدة لفاعلية البرنامج التدريبي المقترح بالدراسة الحالية باستخدام الاستراتيجيات الذاكرية في تحسين ذاكرة الأحداث لدى طلاب الصف الأول الإعدادي ذوي صعوبات التعلم بعد مرور فترة زمنية من التطبيق.

ومما سبق أسفرت النتائج عن تحقق الفرض الثالث، وذلك قد يرجع إلى الأسباب الآتية:

١- ساعد استخدام الاستراتيجيات الذاكرية في احتفاظ الطلاب بالمهارة والأداء.

٢- كما أن الاستراتيجيات الذاكرية ساعدت الطلاب في استخدامها بشكل آلي وظلت الفاعلية مستمرة.

٣- اعتماد الطلاب على الاستراتيجيات الذاكرية بشكل مستمر في دراستهم.

أسس بناء البرنامج

١- **الأسس العامة:** تم مراعاة أن تكون الأنشطة والمهارات الموجودة في البرنامج التدريبي تناسب عينة الدراسة من حيث المرحلة العمرية ومستواهم، مع مراعاة أن تكون المهارات متدرجة الصعوبة من السهل إلى الصعب، ومن البسيطة إلى المركبة، مع مراعاة تحليل بعض المهام المركبة إلى مهام أصغر منها حتى يتمكن الطلاب من أداءها بالإضافة إلى استخدام بعض الاستراتيجيات والفنيات التي أُثبت فاعليتها مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم كالتعزيز والتكرار والتوجيه اللفظي والتلقين اللفظي الخ.

٢- **الأسس التربوية والنفسية:** على الرغم من النمو على نحو عام يتم في مراحل محددة لدى جميع الطلاب العاديين إلا أن هناك فروق فردية بين هؤلاء الطلاب، ومن ثم فقد تم مراعاة هذه الفروق الفردية

بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم كأحد الأسس التربوية، وذلك تمشياً مع مبدأ تفريد التعلم لذوي صعوبات التعلم، وكذلك التقييم الدقيق لقدرات الطلاب المستهدفين في البرنامج وتحديد نقاط القوة والاحتياج للاستفادة منها في البرنامج، كما تم مراعاة الخصائص النفسية والسلوكية للأطفال ذوي صعوبات التعلم.

٣- **الأسس الإجتماعية:** تضمن بناء البرنامج مراعاة الخصائص الاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم، والتي تظهر في سوء التوافق المدرسي مع الأقران والانعزالية والعنف اللفظي في كثير من الأحيان، وعدم القدرة على تكوين صداقات مع أقرانهم، وتتسم علاقتهم بالتوتر في كثير من الأحيان مع المعلمين والأقران، وعدم الالتزام بالدور .الخ، ورفض الالتزام بالتعليمات، وفي هذا الصدد يذكر فتحي مصطفى الزيات(٢٠٠٧، ٢٧) أن صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي هي نتيجة لاستمرار صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية دون تدخل، ومن ثم فقد تم مراعاة تلك الخصائص أثناء تصميم وتطبيق البرنامج التدريبي.

خطوات إعداد البرنامج وتنفيذه:

(١) محتوي البرنامج التدريبي:

تم تحديد محتوي البرنامج التدريبي في ضوء ما يلي:

١. استفادت الباحثة خلال تحديد محتوي البرنامج في الدراسة الحالية من الإطار النظري ومن محتوي بعض البرامج المتضمنة في الدراسات السابقة بما تشمله من استراتيجيات وفنيات وإجراءات مختلفة تم الاستفادة منها بما يتلاءم مع عينة الدراسة الحالية وبما يتلاءم مع أهداف البرنامج.

٢. hالاستفادة من محتوي مادة التاريخ المقرر علي طلاب الصف الأول الاعدادي في تحديد نوعية الاسئلة التي يمكن أن تقيس كل مهارة من مهارات ذاكرة الأحداث، وكذلك الاستفادة من آراء المعلمين الذين يعملون مع هؤلاء التلاميذ في تحديد الاحداث التاريخية المناسبة والتي تم استخدامها في جلسات البرنامج.

جلسات البرنامج التدريبي:

يتألف البرنامج من (٢٧) جلسة بواقع (٣) جلسات أسبوعياً، ويتألف البرنامج من ثلاث مراحل تضم كل منها عدداً من الجلسات، ويضم ثلاث مراحل وهي (المرحلة التمهيدية وتشمل (٣) جلسات–المرحلة التدريبية وتشمل (٢٢) جلسة– المرحلة الختامية وتشمل جلستان)، مع مراعاة الباحثة التنوع في الأدوات والفنيات والاستراتيجيات والتعزيز والأنشطة.

الفنيات المستخدمة في البرنامج: (المحاضرة– المناقشة والحوار – التعزيز – التغذية الراجعة– النمذجة– التكرار – الواجبات المنزلية).

التوصيات

في ضوء نتائج هذه الدراسة، توصي الباحثة بالآتي:

١–الاهتمام بتطبيق الاستراتيجيات الذاكرية لمساعدة ذوي صعوبات التعلم في التاريخ.

٢–تشجيع المعلمين على استخدام الاستراتيجيات الذاكرية في تدريس التاريخ لما لها من أثر في تحسين مستوى الطلبة.

المقترحات

تقدم الباحثة مجموعة من الخطوط العريضة التي يمكن الاستعانة بها في إجراء المزيد من الدراسات والبحوث والتي من شأنها مساعدة الطلاب ذوي صعوبات التعلم وهي كما يلي:

١–فعالية برنامج تدريبي في تحسين ذاكرة الأحداث لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في مراحل دراسية أخرى.

٢–فعالية برنامج تدريبي باستخدام استراتيجيات ذاكرية أخرى في تحسين ذاكرة الأحداث للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

المراجع

أحمد عواد ندا (٢٠٠٩). صعوبات التعلم، عمان – الأردن: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

أسامة ربيع أمين (٢٠٠٧): التحليل الاحصائي باستخدام SPSS، الجزء الأول اختبارات الفروض الإحصائية المعلمية واللامعلمية، ط ٢، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

أماني عمرالحفناوي(٢٠١٨). استخدام الفيس بوك في علاج بعض صعوبات تعلم التاريخ والاتجاه نحو المادة لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية،مجلة كلية التربية جامعة طنطا.

أنور محمد الشرقاوي (٢٠٠٣).علم النفس المعرفي المعاصر، (ط٢)، القاهرة:مكتبة الأنجلو المصرية.

حنان إبراهيم الدسوقي (٢٠١٦). أثر استخدام استراتيجية المتشابهات والمتماثلات في تنمية الاستيعاب المفاهيمي وبعض العادات العقلية لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات تعلم مادة التاريخ. مجلة التربية، ١(١٦٧)، ١٣٩–٢٠٤.

زياد أمين بركات(٢٠٠٥). تأثير التنشيط الذاتي للذاكرة على التحصيل العلمي. دراسة تجريبية لدى الطلبة الجامعيين بتستخدام مساعدات التذكر وقادحات الذاكرة، مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، ١(٥)، ٣٥-٤٤.

سامية المحمدي إبراهيم(٢٠٠١).فاعلية المدخل البيئي في تحصيل مادة التاريخ وتنمية التفكير الناقد لدي تلاميذ المرحلة الثانوية.رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة طنطا.

عادل عبد الله محمد، وسليمان محمد سليمان (٢٠٠٥). قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشر لصعوبات التعلم. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٥(٤٨)، ١٧-٤٩.

عادل عبدالله محمد (٢٠١٠). صعوبات التعلم والتعليم العلاجي: قضايا ورؤى معاصرة. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

عزت عبدالحميد حسن (٢٠١١). الإحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات باستخدام برنامج SPSS 18، القاهرة، دار الفكر العربي.

فاضل خليل إبراهيم(٢٠٠٣).فاعلية استخدام بعض استراتيجيات مساعدات التذكر بالأسلوب الترابطي في تحصيل المعرفة التايخية والاحتفاظ بها لدي طلبة الصف الأول المتوسط. مجلة مركز البحوث التربوية جامعة قطر،١٢١(٢٣)، ١٠٥-١٤١.

فاروق عبدالفتاح موسى(١٩٨٩). اختبار القدرات العقلية للأعمار (٩-١١، ١٢-١٤، ١٥-١٧) كراسة التعليمات (ط٤). القاهرة: مكتبة النهضة.

فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٧). صعوبات التعلم الإستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية. القاهرة: دار النشر للجامعات.

فؤاد البهي السيد (١٩٧٩): علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشري، ط ٣، القاهرة، دار الفكر العربي.

مارجريت موتي، وهارولد سيزلنج، ونورما سبالدينج(١٩٩٩). اختبار المسح النيورولوجي السريع (تعريب عبدالوهاب محمد كامل). القاهرة: دار النهضة المصرية.

محمد إبراهيم سعفان (٢٠٢١). فعالية برنامج للتعليم العلاجي قائم علي الاستراتيجيات الذاكرية في تنمية المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم.مجلة التربية الخاصة،١٢(٣٥)، ١-٦١.

يحيي أحمد القبالي (٢٠١٧).الدليل الشامل في معاملة ذوي صعوبات التعلم: التعريف– التشخيص – العلاج. عمان:دار الخليج.

Clare,L., Wilson, B.A., Carter, G., Roth,I., & Hodges, JR. (2002). Assessing awareness in early-stage.

Hallahan, D.& Kauffman, j.(2008), Learning Disabilities. New York: Allyn &Bacon.

Jacques Gregoire. (2004). Models of Diagnostic Assesment of Learning Disabilities Methodolodical and Ethical Issues, university Catholique de louvian Belgium, Available in www.intestcom.org/Downloads/LD%20 criteria.ppt,15/5/2015.

Kerby, D. S. (2014). The simple difference formula: an approach to teaching nonparametric correlation. Compr. Psychol. 3:1. doi: 10.2466/11.IT.3.1.

Mastropieri, M. (2000). Memorization Strategies. Memory and Cognition, 17, (2), 26-42.

McDaniel, M.A, Howard, D.C& Einstein,G.O.(2009). The read-recite-review study strategy: effective and portable,Psychol Sci.