مجلة كلية التربية – جامعة بورسعيد العدد (٣٧) – يناير ٢٠٢٢م
الترقيم الدولي للنسخة المطبوعة: ٥٣١٩ - ٢٠٩٠ الترقيم الدولي للنسخة الالكترونية: ٣٢٦٨-٢٦٨٢
الموقع الالكترونى : website : https://jftp.journals.ekb.eg

فعَالية برنامج تدريبى قائم على مهارات إدارة الوقت فى تنمية الذاكرة المستقبلية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم

أ.د.هشام ابراهيم النرش
أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي
كلية التربية– جامعة بورسعيد

د.أشرف ابراهيم الغراز
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية– جامعة بورسعيد

نورهان محمد أحمد عاشور العشري
المعيدة بقسم علم النفس التربوى
كلية التربية – جامعة بورسعيد

تاريـــخ استلام البحـث : ٣ / ٦ /٢٠٢١م
تاريـــخ قبـول البحـث : ١٠ / ٦ /٢٠٢١م
البريد الالكتروني للباحث : norhan.ashor@edu.psu.edu.eg

DOI: JFTP-2111-1170

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات إدارة الوقت في تنمية الذاكرة المستقبلية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

حيث بلغت عينة الدراسة التجريبية (٨) تلاميذ وتلميذات من الصف الخامس الإبتدائي بمدرسة أم المؤمنين الإبتدائية، بإدارة شرق التعليمية بحافظة بورسعيد، وذلك بمتوسط عمر زمني (١١.٤٥٠)، وانحراف معياري(٠.٣٧٠)،واعتمدت الباحثة على استخدام المنهج التجريبي ذو التصميم الشبه التجريبي للمجموعة الواحدة للتحقق من صحة فروض الدراسة، كما إستخدمت الباحثة الأدوات التالية:

١- اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة ل "Raven" (تعديل وتقنين عماد علي، ٢٠١٦).

٢- مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم (اعداد فتحي الزيات،٢٠١٥).

٣- مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة(اعداد عبدالعزيز الشخص، ٢٠١٣).

٤- مقياس الذاكرة المستقبلية (اعداد الباحثة).

٥- برنامج تدريبي قائم على مهارات إدارة الوقت في تنمية الذاكرة المستقبلية.

وقد أسفرت الدراسة الحالية على النتائج التالية:

١-توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الذاكرة المستقبلية وأبعاده الفرعية بعد تطبيق البرنامج التدريبي القائم على مهارات إدارة الوقت لصالح القياس البعدي.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الذاكرة المستقبلية وأبعاده الفرعية.

الكلمات المفتاحية:

صعوبات التعلم، الذاكرة المسستقبلية، مهارات إدارة الوقت.

ABSTRACT

The present study aimed to identify the Effectiveness of a Training program Based on *Time Management Skills in Developing Prospective memory for pupils with Learning* Disabilities.

The experimental sample of the study included (8) pupils (males and females) from the fifth grade of primary school at Umm al-Mu'minin Primary School, at the Sharq Education Department in Port Said Governorate. with an average age of (11.450), and a standard deviation (0.370). The researcher used the experimental method with semi-experimental method design for one group , and also used the following tools To check the hypotheses of the search :

1- **Raven's Colored Progressive matrices test (modification and codification of: Imad Ali, 2016).**
2- **Battery of diagnostic Scales of Learning Disabilities (Prepared by: Fathi Al-Zayat, 2015).**
3- **The scale of the socio-economic level of the family(Prepared by: Abdulaziz Al-Shakhs, 2013).**
4- **The scale of Prospective memory difficulties (Prepared by the researcher).**
5- **A training program based on time management skills in developing Prospective memory and reducing its errors.) (Prepared by the researcher).**

<u>The results of the study showed the following:</u>

1. **There are statistically significant differences between the mean scores of the experimental group members in the pre and post measurements on the scale of prospective memory and its sub-dimensions after applying the training program based on time management skills in favor of the post-measurement.**
2. **There are statistically significant differences between the mean scores of the experimental group members in the post and the follow-up measurement on the scale of prospective and its sub-dimensions.**

KEY WORDS:

Learning Disabilities- Prospective Memory- Time Management Skills.

مقدمة

نتعرض كل يوم للعديد من المواقف التى تتطلب منا إستدعاء خبرة سابقة أومعلومة سبق التعرض لها، أوالإحتفاظ وتخزين معلومة جديدة، وأيضاً قد نحتاج لتذكر القيام بعمل ما مستقبلاً، كل المواقف السابقة تعتمد على الذاكرة، وتُعتبر الذاكرة عملية معرفية هامة حيث يستقبل الفرد المعلومات التى يتعرض لها،ويقوم بتخزينها فى الذاكرة لإستعادتها وقت الحاجة.

وتُعانى عديد من الفئات من مشاكل الذاكرة وخصوصاً الأفراد ذوى صعوبات التعلم، حيث تُعرف اللجنة القومية (الوطنية) المشتركة صعوبات التعلم Learning Disabilities (١٩٩٤) أنها مجموعه غير متجانسة من الإضطرابات، تُعبر عن نفسها عن طريق صعوبة ملحوظة، تُكتسب فى السمع والكلام والقراءة والكتابة والإستدلال والقدرات العقلية، وهذه الإضطرابات قد ترجع إلى إضطراب وظيفى فى الجهاز العصبى المركزى، أو يمكن أن تحدث خلال حياة الفرد، ومن الممكن أن يكون مصحوباً باضطراب فى السلوك والإدراك الاجتماعى (فى: إبراهيم ،٢٠١٠ ، ٣٣-٣٤).

ويتميز الطفل ذو صعوبات التعلم بصفه عامه بمشكلات فى الجانب المعرفى أوالتفكير منها: صعوبات فى الإنتباه الإرادى، وبالتالى عدم الإصغاء وسرعه تحول إنتباهه وكثرة حركته، صعوبة التركيز على الأعمال والواجبات المنزلية،صعوبة التذكر(سهيل،٢٠١٢،٤٣- ٤٤).

وأشارت دراسة كلاً من خان(2014) Khan ،ودراسة سميث سبارك، زيسيك،وستيرلنج (2016) Smith-Spark,Ziecik and Sterling أن ذوى صعوبات القراءة النمائية يعانون من ضعف فى الذاكرة المستقبلية .

وتُعتبر الذاكرة المستقبلية Prospective memory موضوعاً حديثاً نسبياً، حيث لاقى مؤخراً إهتماماً كبيراً من قبل عديد من العلماء مقارنة بالذاكرة الإستعادية Retrospective memory التى تعتمد على الخبرة الماضية، فالذاكرة المستقبلية هى إحدى أشكال الذاكرة، التى تنطوي على تذكر أداء عمل مُخطط له أوإستدعاء نية مُخطط لها في المستقبل (McDaniel and Einstein,2007,2).

وتُمثل الذاكرة المستقبلية إحدى كفاءات الإنسان، كما أن لها دور واضح فى حياتنا اليومية، فجميعنا نضع خطط بنية تنفيذها سواء كان على مدار يوم أو إسبوع أو شهر...أوأكثر، ولكننا قد نغفل عن تنفيذ إحدى الأمور التى ننوى القيام بها، بل وأكثر من ذلك فقد نتعرض لنسيان خطوة من ضمن خطوات العمل الأساسى الذى نقوم به يومياً (Dismukes ,2012,215).

فضعف الذاكرة المستقبلية يؤثر بشكل كبير على الفرد، كما يؤدى للعديد من المشكلات والأضرار، بدايةً من الشعور بالضيق لعدم تذكر الفرد لأداءه عمل ما، وصولاً إلى عواقب وأخطار جسيمة (Dismukes and Nowininski,2007,2).

ولذا اهتمت بعض الدراسات بمحاولة تدريب الأفراد من أجل تنمية القدرة على التذكر المستقبلي، حيثُ اهتمت دراسة كل من يب و مان (Yip and Man,2013) بتدريب كبار السن ممن لديهم اصابات دماغية على تذكر مهام الذاكرة المستقبلية من خلال استخدام تدريبات معرفية لمدة ٦ أسابيع ترتبط بالواقع الذي يعيشون به من خلال تقنية الواقع الافتراضي.

كما أشارت دراسة كل من وودز ومورجان ولوفت وماتشنوفا وفيردوذكو وكاشمان (Woods, Morgan,Loft, ,Matchanova, Verduzco, and Cushman,2020) أن التدريب السلوكي يمكن أن يساهم بفعَّالية في رفع كفاءة الذاكرة المستقبلية وخاصةً الذاكرة المستقبلية المعتمدة على الوقت.

وأشارت بعض الدراسات مثل: كوسترمانس وديسيمت (1999) Costermans and Desmette، ودراسة سميث (2006) Smythe، ودراسة بدوى (٢٠٠٧) ودراسة ماكانا وجيبسونب وكانينغاما (2010) Macana, Gibsonb and Cunninghama إلى وجود علاقة إرتباطية بين الذاكرة المستقبلية وإدارة الوقت، كما أوضحت بدوى (٢٠٠٧) أن مهارات إدارة الوقت متغير مستقل يؤثر بشكل غير مباشر فى الذاكرة المستقبلية.

فمهارات إدارة الوقت هى مهارات لا تولد مع الإنسان، وإنما تُكتسب بالتعلم والتعليم والتدريب، كما إنها مهارات أساسية للأفراد الأكثر فعالية، حيث أن إستخدام تلك المهارات بصورة جيدة، يُمكن الفرد من إنجاز عمله بفعالية حتى تحت الضغوط المختلفة(أبوالنصر،٢٠١٥،٩٢).

وإهتمت بعض الدراسات والبحوث السابقة ببناء برامج قائمة على مهارات إدارة الوقت لتنمية بعض المتغيرات، كما فى دراسة مسعود والحوله (٢٠١١) التى استخدمت مهارات إدارة الوقت لتنمية التفكير الإبتكارى لدى طلاب الجامعة، ودراسة كل من اندريكا وكذانب وتروتاك (2011) Indreicaa, Cazanb and Truţacالتى أثبتت أثر إدارة الوقت فى تنمية التحصيل الدراسى.

لذا تهدف الدراسة الحالية إلى بناء برنامج تدريبى قائم على مهارات إدارة الوقت لتنمية الذاكرة المستقبلية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

مشكلة الدراسة :

ركزت معظم الدراسات التى اهتمت بمفهوم الذاكرة المستقبلية بإعتباره مفهوماً حديثاً نسبياً، على من يُعانون من مشاكل بالمخ أو الإصابات الدماغية مثل: دراسة روتشي،ومووودى،وسذابو،وفلمنج،وشام(2007) Roche,Moody,Szabo,Fleming and Shum، أوالمصابين بالتوحد مثل دراسة ميونى،وسانتون،وستابلم،وكورنولدى (2016) Mioni, Santon, Stablum and Cornoldi.

كما هدفت دراسة أنور وعبد الصادق (٢٠١٣) إلى الكشف عن كفاءة الذاكرة المستقبلية لدى المراهقين مرتفعى ومنخفضى أعراض اضطراب الإنتباه وفرط الحركة، وذلك لندرة الدراسات التى أهتمت بمن يعانون من مشاكل فى الوظائف التنفيذية.

ويتضح أيضاً ندرة الدراسات التى اهتمت بدراسة الذاكرة المستقبلية لدى ذوى صعوبات التعلم بإعتبارهم إحدى الفئات التى تعانى من مشاكل فى الإنتباه الإرادى، وقصور فى التذكر (سهيل ، ٢٠١٢ ، ٤٣ – ٤٤)، ومنهم دراسة كل من سميث سبارك، زيسيك، وستيرلنج (2016) Smith-Spark,Ziecik and Sterling على المراهقيين ذوى صعوبات القراءة النمائية ودراسة خان (2014) Khan على الأطفال ذوى صعوبات القراءة النمائية أيضاً .

وتُعتبر الدراسات السابقة هى دراسات وصفية، حيثُ لم تهتم أى دراسة بوضع برنامج يساعد على تنمية الذاكرة المستقبلية أو تقليل الخطأ المرتبط بها لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، بالرغم من تعدد الدراسات التى ربطت بين إدارة الوقت والذاكرة المستقبلية مثل دراسة كوسترمانس و ديسيمت (1999) Costermans and Desmette ، ودراسة سميث (2006) Smythe ، ودراسة بدوى (٢٠٠٧) ، ودراسة ماكانا وجيبسونب وكانينغاما(2010) Macana, Gibsonb, and Cunninghama ، إلا انه لا توجد دراسات إهتمت بوضع برنامج يستند على إدارة الوقت لتنمية الذاكرة المستقبلية وذلك فى حدود اطلاع الباحثة.

ومن ثم تتحدد مشكلة الدراسة الحالية فى الأسئلة التالية :

١. ما مدى فاعلية برنامج تدريبى قائم على مهارات إدارة الوقت فى تنمية الذاكرة المستقبلية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ؟
٢. ما مدى استمرار فاعلية برنامج تدريبى قائم على مهارات إدارة الوقت فى تنمية الذاكرة المستقبلية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ؟

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١. التحقق من فاعلية برنامج تدريبى قائم على مهارات إدارة الوقت فى تنمية الذاكرة المستقبلية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم .
٢. التحقق من إستمرارية فاعلية البرنامج من خلال قياس بعدى للمجموعة التجريبية بعد فترة زمنية مناسبة من تطبيق البرنامج.

أهمية الدراسة :

تتضح أهمية الدراسة فى :

١. وضع برنامج يُساعد فى حل جانب من جوانب المشكلات المعرفية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وهو مشكلات التذكر (الذاكرة) المستقبلى.
٢. توجيه الإهتمام نحو ضرورة وضع برامج تدريبية متنوعة لمختلف الفئات التى تُعانى من صعوبات فى الذاكرة المستقبلية.
٣. لفت أنظار مصممى البرامج التدريبية إلى أهمية الذاكرة المستقبلية .
٤. إفادة المختصين بمجال صعوبات التعلم بتقديم برنامج لتنمية الذاكرة المستقبلية.
٣. إثراء المجال المعرفى المرتبط بمجال صعوبات التعلم بدراسة تهتم بإستخدام برنامج قائم على مهارات إدارة الوقت لتنمية الذاكرة المستقبلية.

مصطلحات الدراسة :

١. صعوبات التعلم Learning Disabilities:

تُعرف الباحثة إجرائياً التلاميذ ذوى صعوبات التعلم أنهم مجموعة غير متجانسة من التلاميذ داخل الفصل الدراسى العادى، ذوى ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، ولكنهم يظهرون إضطراباً فى واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، ويظهر ذلك الإضطراب من خلال التباعد بين درجات التحصيل الفعلى لديهم والدرجات المتوقعة لهم وفقاً لمستوى الذكاء، وذلك فى إحدى المهارات الأساسية مثل فهم أوإستخدام اللغة مما ينتج صعوبات فى القراءة،وقد يظهر أيضاً فى مجالات أكاديمية أخرى، ولا ترجع هذه الإضطرابات لمشاكل بالمخ أو لإعاقات حسية أوسمعية أوبصرية ولا حرمان بيئى .

٢. الذاكرة المستقبلية Prospective memory:

تُعرف الباحثة إجرائياً الذاكرة المستقبلية أنها قدرة التلميذ على تذكر أداء نشاط ما مستقبلاً، سواء هذا التذكر مرتبط بأداء عمل ما بعد الإنتهاء من عمل راهن أو بظهور إلماعة محددة أوبوقت محدد.

٣. مهارات إدارة الوقت Time management skills :

تُعرف الباحثة مهارات إدارة الوقت إجرائياً بأنها تلك المهارات والأنشطة التى تمكن التلميذ من تنظيم وقته، والتحكم به بشكل يساعده على تحقيق أهدافه وخططه المستقبلية، وتعتمد على مجموعة مهارات وهى : مهارة التخطيط، ومهارة التنظيم، ومهارة المتابعة أو المراقبة .

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تتناول الباحثة في الإطار النظري والدراسات السابقة للدراسة الحالية المتغيرات التالية: صعوبات التعلم، الذاكرة المستقبلية، مهارات إدارة الوقت.

١. صعوبات التعلم:

حاول عديد من العلماء والمختصين وضع تعريف لهذا المفهوم، ويُعد كيرك (Kirk) هو أول من وضح مفهوم صعوبات التعلم وذلك في عام ١٩٦٢، حيثُ عرفه أنه تأخر أو إضطراب أوتخلف فى واحدة أوأكثر من عمليات الكلام، أو اللغة، أو القراءة، أو التهجئة، أو الكتابة، أو العمليات الحسابية نتيجة لخلل وظيفى فى الدماغ أو اضطراب عاطفى، أو مشكلات سلوكية، ويستثنى من ذلك الأطفال الذين يُعانون من صعوبات التعلم الناتجة من حرمان حسى، أو تخلف عقلى، أو حرمان ثقافي (في: البطاينة والرشدان والسبايلة والخطاطبة، ٢٠٠٩، ٣٠).

ويرى جمال القاسم (٢٠١٥، ١٣) أن مفهوم صعوبات التعلم يصف مجموعة من الأطفال غير قادرين على مواكبة أقرانهم فى التقدم الأكاديمى نظراً لأنهم يعانوا من عديد من المشكلات.

ويمكن تعريف مفهوم صعوبات التعلم بشكل عام بأنه مفهوم يصف مجموعة من التلاميذ يُظهرون إنخفاضاً فى التحصيل الدراسى عن زملائهم العاديين، مع إنهم يتمتعون بذكاء عادى فوق المتوسط، إلا أنهم يُظهرون صعوبات فى بعض العمليات المتصلة بالتعلم، كالفهم، والتفكير، والإنتباه، والإدراك، والقراءة ،والكتابة، والتهجى، وإجراء العمليات الحسابية، أوالمهارات المتصله بكل العمليات السابقة، ويُستبعد من حالات ذوى صعوبات التعلم، ذوو الإعاقة العقلية ، والمضطربون إنفعالياً، والمصابون بأمراض السمع، والبصر، وذوو الإعاقات المتعددة، حيث أنه قد تكون إعاقتهم سبباً فى الصعوبة (الشمالي والصمادى،٢٠١٧، ١٤).

ويمكن تصنيف صعوبات التعلم وفقاً لمدى إنتشارها كما يلى:

- **صعوبات القراءة (الديسلكسيا): وهى صعوبة تتعلق باللغة، حيث يواجه التلاميذ مشكلات تتعلق بالقراءة والكتابة والتهجي.**
- **صعوبة الحساب (الديسكالكوليا): وهى صعوبة تتعلق بالرياضيات، حيث يواجه التلاميذ صعوبات فى حل المسائل الحسابية، واستيعاب المفاهيم الرياضية.**
- **صعوبة التآزر الحركى النمائى (الديسبراكسيا): وهى صعوبة محددة فى اكتساب المهارات وتنظيمها، خاصة المهارات الحركية الدقيقة، مثل: ربط خيط الحذاء أو إحكام أزرار الملابس(غنايم،٢٠١٦، ٥٠).**

وبذلك تُعتبر صعوبات تعلم القراءة هي من أكثر فئات صعوبات التعلم إنتشاراً، ويمكن توضيحها كما يلى:

صعوبات تعلم القراءة:Dyslexia

أُشتق مصطلح Dyslexia من اللغة اليونانية، وهو مكون من مقطعين Dys وتعني فقر أوعسر أوصعوبة، وLexia بمعنى اللغة، كما شاع إستخدام هذا المصطلح في وصف صعوبات التعلم

القائمة على اللغة، مما ينتج عنها مشكلات في القراءة والكتابة والتهجي والتحدث والاستماع، وعلى الرغم من عدم وجود تعريف موحد إلا أن الإتحاد العالمي لأمراض الأعصاب يُعرفه أنه إضطراب واضح عن طريق صعوبة في القراءة (PaquetteandTuttle,2003, 102-103).

إن صعوبات تعلم القراءة تؤثر على جميع المهارات اللغوية، كما تؤثر أيضاً على بعض مجالات الذاكرة قصيرة المدى، والتسلسل، والفهم السمعي، واللغة التعبيرية(Franklin,2018, 85).

خصائص التلاميذ ذوى صعوبات التعلم القراءة:

توجد صعوبة فى تحديد مجموعة ثابتة من الخصائص التى تنطبق على الأفراد ذوى صعوبات التعلم، نظراً لعدم تجانسهم، كما إنهم يعانون من جوانب عجز مختلفة من حيثُ طبيعتها وشدتها، إلى إنه قد يجمع بين صعوبة التعلم وإعاقة أخرى، إلا أنه يمكن توضيح الخصائص المعرفية لذوي صعوبات تعلم القراءة في : صعوبة فى مهام الذاكرة مقارنةً بأقرانه، صعوبة التركيز على الأعمال المدرسية والواجبات نتيجة لضعف الإنتباه، الفشل فى إستخدام إستراتيجيات سليمه تساعده فى إسترجاع المعلومات، صعوبة فى التذكر للحقائق الرقمية وإجراء الحسابات(البطاينة وآخرون،٢٠٠٩، ٧١-٧٥).

ويُصنف فراج (٢٠٠٢ ، ٢٦٠) الأعراض المُميزة التى تظهر على التلاميذ الذين يُعانون من الديسلكسيا أوصعوبة القراءة فيما يخص الذاكرة كما يلى:صعوبة الإستدعاء من الذاكرة أو ترجمة الإشارات البصرية إلى إشارات سمعية والعكس، ضعيف وسريع النسيان فيما يتعلق بتهجى الكلمات أو الأرقام وتسلسل أيام الأسبوع وأشهر السنة.

وتختلف هذه الأعراض من فرد إلى آخر من حيث عدد ونوعية هذه الأعراض، فيظهر لدى كل فرد مجموعة من الأعراض المميزة له، والتى يتم تشخيصه وفقاً لها.

كما حاولت عديد من الدراسات تَبَيُن العلاقة بين صعوبات التعلم والذاكرة، حيثُ أشارت دراسة هالهان وجاجار وكوهين وترافر(Hallahan, Gajar, Cohen and Tarver ,1978) أنه أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يُعانون من بعض المشكلات فى الذاكرة البصرية قصيرة المدى على الرغم أن أغلب الدراسات إهتمت بالذاكرة السمعية قصيرة المدى، وأكدت دراسة هولم وسنولنج (Hulme and Snowling,1992) أن هناك عديد من الأدلة التى تُشير الى أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يُعانون من مشكلات فى الذاكرة السمعية قصيرة المدى.

كما هدفت دراسة كل من سوانسن وزينج وجيرمان Swanson, Zheng and (Jerman,2009) إلى حصر الأبحاث التى قارنت بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وأقرانهم العاديين فى الأداء على كل من الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة باختلاف العمر ومعدل الذكاء، وتوصلت الدراسة إلى أن مَن يُعانون من صعوبات القراءة مقارنةً بأقرانهم العاديين يُعانون من مشكلات فيما

يخص الذاكرة قصيرة المدى والتى تتطلب إستدعاء الأصوات ومتواليات الأرقام، وكذلك الذاكرة العاملة التي تتطلب المعالجة والتخزين في وقت واحد للأرقام داخل الجملة والكلمات الأخيرة غير ذات صلة بالجملة.

وأكدت دراسة كل من مالكبور وأغبابي وعبيدي Malekpour, Aghababaei and (Abedi,2013) على العلاقة بين الذاكرة العاملة وصعوبات تعلم القراءة وصعوبات الحساب وصعوبات التعبير الكتابى، كما اقترحت بعض الإستراتيجيات العلاجية للذاكرة العاملة مثل:إستراتيجيات التدريب والبرمجية وماوراء المعرفة، كما أشارت دراسة نورالهدى (٢٠١٥) على وجود علاقة إرتباطية عكسية بين صعوبات تعلم القراءة وسعة الذاكرة العاملة.

كما توصلت دراسات كلاً من (Khan,2014؛ Smith-Spark, Zięcik, and Sterling, 2016a,b,2017a,b) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وخاصة ذوي صعوبات تعلم القراءة يعانون من مشكلات فيما يخص نوع آخر من الذاكرة وهو الذاكرة المستقبلية.

وإهتمت عديد من الدراسات بوضع برامج لتنمية الذاكرة بإختلاف أنواعها لدى مختلف فئات ذوى صعوبات التعلم، كدراسة العايد(٢٠٠٧) التى هدفت إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي لتطوير مهارات الذاكرة لدى الطلاب ذوى صعوبات التعلم فى مادتي الرياضيات واللغة العربية لكلا الصفين الخامس والسادس الأساسين، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر دال إحصائياً للبرنامج التدريبى على مهارات الذاكرة ككل، كما تَحَسن تحصيل التلاميذ فى كلتا المادتين الأساسيتين، وتتفق نتائج تلك الدراسة مع دراسة الصمادى(٢٠٠٧) التى هدفت إلى استقصاء فعَالية برنامج تدريبى لتنمية الذاكرة لدى الطلاب ذوى صعوبات التعلم والطلاب العاديين، وتوصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً على مقياس الذاكرة الكلية فى جميع أبعادها بين المجموعه التجريبية والضابطة للطلاب ذوى صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية، وأشارت دراسة عبيد(٢٠١٥)إلى فاعلية البرنامج التدريبى الذى إستخدمته في تنمية أداء الذاكرة العاملة لدى التلاميذ ذوى عجز نمائى حسابى،حيث كان حجم التأثير واضحاً في الجانب غير اللفظي أكثر من الجانب اللفظي، وتحسنت صعوبة الحساب بشكل عام، كما توصلت دراسة حسين(٢٠١٥) إلى أن التصور العقلى قد ساهم فى تنمية الذاكرة الدلالية لدى التلاميذ ذوى صعوبات تعلم القراءة،وكشفت دراسة العبرى (٢٠١٩) إلى فاعلية برنامج تدريبى قائم على أساس المكونات الثلاثة للذاكرة العاملة (لمنفذ المركزي، والمكون اللفظي، والمكون البصري المكاني) فى تحسين مستوى الذاكرة العاملة لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم القراءة من الصف الخامس الأساسى.

وحدد باكويت وتوتل (Paquette and Tuttle,2003, 109-112) مجموعة من الإستيراتيجيات المساعدة التي يمكن إستخدامها مع التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة للتغلب على عديد من المشكلات التي يواجهونها وهي:

- **تسجيل الملاحظات والكتابة Taking Notes and Writing: حيثُ يساعد في تذكر المعلومات.**
- **إستخدام الرسوم التوضيحية Use graphic organizers: حيثُ يميل بعض التلاميذ إلى كتابة بعض الملاحظات في شكل رسوم، ولكن عليهم تحويلها لكتابة في أسرع وقت.**
- **إستخدام شرائط التسجيل Use a tape recorder:حيثُ يميل بعض التلاميذ في إستخدام التسجيل الصوتي بدلاً من الكتابة.**
- **إدارة الوقت Time Management :يواجه التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة خاصةً مشكلات مع الوقت، حيث يستغرقون وقتاً طويلاً في إنجاز الأعمال المطلوبة منهم، ولكن بتدريبهم على إدارة الوقت، ومساعدة المعلم لهم في جدولة الأعمال المطلوبة وتحديد الوقت لتنفيذها، يساعدهم في التغلب على مشكلاتهم مع الوقت.**
- **إستخدام المنظم اليومي Use a day planner or organizer: مع مراعة توزيع الأعمال وفقاً لأولوياتها.**

يتضح من خلال العرض السابق مايلي:

- **أثبتت عديد من الدراسات أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وخاصةً القراءة يعانون مشكلات في الذاكرة قصيرة المدى أوالذاكرة طويلة المدى، كما يعانون من مشكلات في الذاكرة العاملة.**
- **كما أن هناك دراسات أُخرى توصلت أنهم يعانون من مشكلات في الذاكرة المستقبلية .**
- **وبذلك التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يُعانون من مشكلات في عملية الإسترجاع والتذكر، ويرجع ذلك إلى فشلهم في إستخدام إستيراتيجيات فعَالة تساعدهم في تلك المشكلات، في حين اقترح كلاً من (Paquette andTuttle,2003, 109-112) مجموعة إستيراتيجيات يُمكن إستخدامها للتغلب على تلك المشكلات ومنها إدارة الوقت.**

٢. الذاكرة المستقبلية:Prospective Memory

تُعتبر الذاكرة المستقبلية موضوعاً حديثاً نسبياً، حيث لاقى مؤخراً إهتماماً كبيراً من قبل عديد من العلماء مقارنة بالذاكرة الإستعادية Retrospective memory التى تعتمد على الخبرة الماضية، فالذاكرة المستقبلية هى إحدى أشكال الذاكرة، التى تنطوي على تذكر أداء عمل مُخطط له أوإستدعاء نية مُخطط لها في المستقبل (McDaniel and Einstein,2007, 2).

وتُعرف الذاكرة المستقبلية أنها وعي الفرد بوجود خطة لتنفيذها في مكان أووقت محدد، مثل: وعي الفرد أثناء مروره على إحدى المتاجر بخطته لشراء البقالة(Graf and Uttl,2001, 437)

كما أشار جراف (Graf,2005, 305) أنها القدرة التي نستخدمها في تحديد النوايا، ووضع الخطط والوعود، والاحتفاظ بها وتنفيذها في المكان أو الزمان المناسبين.

ويرى كلاً من كليجل وماك دانيل واينشتين Kliegel, McDaniel and Einstein,2008, (2) أنها مجموع العمليات والمهارات المعرفية المطلوبة لتذكر تحقيق نية مؤجلة في المستقبل.

كماعرفتها الناغي(٢٠٢٠) أنها نمط من أنماط الاحتفاظ بالأفعال التي عُقد العزم على أدائها في المستقبل واسترجاعها وتنفيذها فور الإنتهاء من نشاط ما أو عند ظهور حدث معين أوفي التوقيت المناسب.

وفي ضوء ماسبق تُعرف الباحثة إجرائياً الذاكرة المستقبلية أنها: قدرة التلميذ على تذكر أداء نشاط ما مستقبلاً، سواء هذا التذكر مرتبط بأداء عمل ما بعد الإنتهاء من عمل راهن أوبظهور إلماعة محددة أوبوقت محدد.

أنواع الذاكرة المستقبلية:

صنف الباحثون أنواع الذاكرة المستقبلية إلى عديد من التصنيفات، ويمكن توضيح تلك التصنيفات كما يلي:

صنفها كلاً من كريستال وويلسون (CrystalandWilson,2015, 2) إلى نوعين رئيسين متفقاً في هذا التصنيف مع كل من كرايك، اينشتين وهولاند وماك دانييل وجين، واينشتين وماك دانييل Einstein, Hollandand, McDaniel, and Guynn, 1992, 471; Einstein and McDaniel, 1996, 115):

- الذاكرة المعتمدة على الوقت: وتنطوي على تذكر الفرد لأداء بعمل ما في وقت محدد في المستقبل، مثل: تذكر إلتقاط الطفل من مركز الرعاية الخاص بالأطفال في نهاية اليوم، أو تذكر إخراج العشاء من الفرن بعد إنقضاء ٣٠ دقيقة، يعتبر الوقت هنا بمثابة الحافز الذي يساعد الفرد على إسترجاع نيته لأداء عمل محدد.
- الذاكرة المعتمدة على الحدث: وتنطوي على تذكر الفرد القيام بعمل ما بعد حدوث حدث محدد في البيئة، بحيث يكون هذا الحدث بمثابة الحافز الذي يؤدي إلى استرجاع الفرد لما يريد القيام به، مثال: قد يخطط الفرد لإخبار صديقه بأخبار هامة تتعلق به عند رؤيته مباشرة، بحيث تُعتبر هنا (رؤية الفرد لصديقه) هي الحدث المرتبط به إسترجاع نية الفرد بما يريد إخباره به.

بينما إتفق كلاً من كفافيلاشفيلي وإليس (Kvavilashvili and Ellis, 1996, 45) أن أنواع الذاكرة المستقبلية هي:

- الذاكرة المعتمدة على الوقت Time-based prospective Memory: وهي أداء الفرد لعمل محدد في وقت محدد.
- الذاكرة المعتمدة على الحدثEvent-based prospective Memory: وهي أداء الفرد لعمل محدد بعد الإنتهاء من عمل اخر يقوم به.

- **الذاكرة المعتمدة على النشاط Activity-based prospective Memory: وتنطوي على تذكر الفرد لأداء فعل محدد بعد الإنتهاء من نشاط جاري.**

وقد يرى البعض أن الذاكرة المعتمدة على النشاط هي نوع من الذاكرة المعتمدة على الحدث، إلا أنه يمكن أن الإختلاف بينهما في أن الذاكرة المعتمدة على الحدث ترتبط بترميز نية بسيطة أوبإلماعة خارجية مثل: رؤية الفرد لملاحظة كتبها بضرورة شراء بطاقة معايدة كافي لتذكر الفرد القيام بهذا العمل، بينما الذاكرة المعتمدة على النشاط فهي ترتبط بتذكر القيام بنشاط محدد بعد الإنتهاء من نشاط جاري مثل: تحضير وجبة العشاء بعد الإنتهاء من مشاهدة الأخبار (Einstein, McDaniel, Marsh, and West,2008, 872).

النظريات المفسرة للذاكرة المستقبلية:

تتنوع النظريات التي حاولت تفسير الذاكرة المستقبلية، ويمكن توضيح بعض تلك النماذج كما يلي:

- **نظرية التحكم الانتباهي في السلوكThe attentional control of behavior Theory**
- **وتهتم هذه النظرية بتفسير كيفية التحكم في سلوك استرجاع المهمة أوالنوايا للأدائها مستقبلاً، وتفترض هذه النظرية وجود مكونين للتحكم في عملية الاسترجاع، وهما: (الجدولة و نظام المراقبة الانتباهي(المُنفذ)) (NormanandShallice,1986; BurgessandShallice,1997).**
- **نظرية العمليات المتعددةMulti Process Theory**

يفترض هذا النموذج أن استرجاع النية لأداء عمل ما في المستقبل يخضع لمجموعة من العمليات، هذه العمليات تلقائية نسبياً، ولها مجموعة من الشروط المحددة التي تعمل وفقها، من أهم تلك العمليات هي عملية مراقبة ومتابعة الأهداف، وتعني هذه العملية مراقبة الفرد لأهدافه وللوقت حتي يصل للوقت المناسب لتحقيق الهدف الذي سبق وتم تحديده.

(McDaniel, et.al, 2000, S128-S129; McDaniel, Guynn, Einstein, and Breneiser, 2004, 607; Einstein, McDaniel, Thomas, Mayfield, Shank, Morrisette, Thomas.,Mayfield, and Shank, 2005, 327).

- **نظرية عمليات الإنتباه الاستعدادي وعمليات الذاكرة:**

The preparatory attentional processes and memory processes theory

يفترض هذا النموذج أن تحقيق النوايا المتأخرة يتم من خلال مكونين هما: مكون الأحداث الماضية لتذكر على وجه التحديد ما من المفترض أن يتم القيام به في المستقبل، والمكون المستقبلي، كما أن عملية الاسترجاع من الذاكرة المستقبلية تعتمد على عملية المراقبة التي تبدأ عندما يضع الفرد نية لتنفيذ عملاً ما مستقبلاً، فيقوم ببناء نية ومحاولة الاحتفاظ بها حتى تنفيذها، وبذلك تكون نيته

لأداء عمل ما تقع في بؤرة إنتباهه. (Smith, 2003, 349;SmithandBayen, 2004, 756-757).

مما سبق يتضح دور عملية المراقبة في كل نظرية من النظريات السابقة خاصةً في عملية الإسترجاع للنية، سواء كانت هذه المراقبة تختص بمراقبة الهدف نفسه، أومراقبة الوقت المناسب لإنجاز هذا الهدف، لذا فقد تم تطوير نظرية جديدة خاصة بعملية المراقبة ويمكن توضيحها كمايلي:

- نظرية المراقبة:Monitoring Theory

بدأت تظهر نظرية المراقبة حينما افترض كلاً من شاليك وبرجر (Shallice and Burgess,1991, 727-728) وجود نظام تنفيذي أونظام مراقبة، يقوم بالتحكم في السلوك عندما تكون إجراءات التعلم الجيد غير كافية لضمان الوصول للهدف المقصود، ومن ثم هذا النظام تتبعه المهام في الذاكرة المستقبلية خاصة تلك المهام التي يصعب استرجاعها تلقائياً، ويتم إستخدام هذا النظام لترميز علامات أوأحداث ترتبط بالهدف المحدد، حيث أن ظهور هذا الحدث أوالعلامة يشير أنه الوقت المناسب لتنفيذ العمل المطلوب.

وافترضت جين (Guynn,2003, 246) أن المراقبة بوصفها إحدى العمليات غير التلقائية التي تتوسط الذاكرة المستقبلية تتكون من عمليتين، قد يظهر إحداهما أوكلاهما معاً، وهما:

أ- حالة الاسترجاع Retrieval mode: وهي عبارة عن الميل العقلي كمطلب رئيسي لمحاولة استرجاع المعلومات التي تم تخزينها.

ب- فحص الهدف Target checking: وهو عبارة عن مراقبة أهداف البيئة بإستمرار، وقد تظهر هذه الأهداف بشكل منتظم أومتقطع.

ولا تتعارض هذه النظرية مع النظريات السابقة لها، وإنما تُعد مكملة لها، كما إنها قد طورت في إطار الذاكرة المستقبلية المعتمدة على الحدث، ووضحت أيضاً أن الذاكرة المستقبلية بوصفها أنها إستعادة الفرد لنيته لأداء عمل محدد في وقت معين في المستقبل، فإن عملية المراقبة يُمكن أن تتم للوقت أيضاً، ولكن لا توجد طريقة لمراقبته سوى بفحص الساعه (Guynn,2008, 56).

العلاقة بين الذاكرة المستقبلية وصعوبات التعلم:

هدفت دراسة خان (Khan,2014) إلى دراسة الذاكرة المستقبلية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة، وتكونت العينة من ١١٥ تلميذ من الصف الخامس حتى الصف الثاني عشر(٥١ تلميذ ذو صعوبة في التعلم، ٦٤تلميذ لايعاني من أي صعوبة) بمتوسط عمر ١٢.٢٣، وتوصلت الدراسة إلى أن أداء التلاميذ ذوي الصعوبة على الذاكرة المستقبلية والإستعادية كان أسوأ من أقرانهم العاديين في المجموعة الضابطة.

كما أشارت نتائج دراسة كلاً من سميث سبارك وسيزيك وستيرلنج (Smith-Spark., Zięcik ,and Sterling, C.,2017a) أن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم قراءة وكتابة لديهم مشكلات في الذاكرة المستقبلية القائمة على الحدث وذلك بعد أن طُلب منهم أن يقوموا بإجراء إستجابة خارج المختبر –أي في الظروف الطبيعية– بعد إسبوع واحد من تحديد المهمة، وعلى الرغم من أن التقارير الذاتية السابقة تدل على إمكانية النجاح في المهام المعتمدة على الحدث، إلا أن المجموعة التي كانت تعاني من صعوبة القراءة والكتابة كان أدائهم أسواء من أقرانهم العاديين، وقد يرجع هذا إلى طول فترة التأخر للتدخل.

بينما أشارت التقارير الذاتية في دراسة كلاً من سميث سبارك وسيزيك وستيرلنج (Smith-Spark, Zięcik ,and Sterling,2017b) أن البالغين ذوي صعوبات تعلم القراء والكتابة لديهم مشكلات بشكل عام في الذاكرة المستقبلية، حتى في حالة استخدموا آليات مختلفة لمساعدتهم على التذكر، وتم تحديد مشكلات الذاكرة المستقبلية في مهام الذاكرة المستقبلية طويلة المدى، وكذلك المهام التي على الفرد أن يبدأها بنفسه.

العلاقة بين الذاكرة المستقبلية وإدارة الوقت:

توصلت نتائج دراسة بدوي (٢٠٠٧) إلى وجود تأثير غير مباشر لمهارات إدارة الوقت (التوجه الشخصي قصير المدى، التوجه الشخصي طويل المدى، التخطيط، تجنب الإرجاء، المراقبة) على الذاكرة المستقبلية.

بينما أشارت دراسة كوليتا (Coletta,2008) إن دور مهارات إدارة الوقت (وضع الأهداف، وتحديد الأولويات) بالنسبة للأفراد هو دور تشجيعي ومدعم للذاكرة المستقبلية فقط، لكن هذه المهارات في حد ذاتها لا ترتبط بالذاكرة المستقبلية.

كما هدفت دراسة أنور(٢٠٠٨) إلى الكشف عن إرتقاء الذاكرة المستقبلية لدى عينة من المراهقين تتراوح أعمارهم بين (١٣ و١٧) سنة في ضوء كلاً من العمر ومستوى مهاراتهم في إدارة الوقت، وتوصلت الدراسة إلى أن متغيري العمر ومستوى مهارة المراهق في إدارة الوقت لم يميزا بين المراهقين الأكفاء والغير أكفاء في الذاكرة المستقبلية، بينما ظهرت فروق دالة إحصائياً في الذاكرة المستقبلية في ضوء متغيري النوع وطبيعة المهمة المستقبلية، كما أنه لم تسهم مهارات إدارة الوقت في التنبؤ بكفاءة الذاكرة المستقبلية لدى المراهقين.

بينما هدفت دراسة كلاً من ماكان وجيبسون وكننينغام Macan, Gibson,and (Cunningham, 2010) إلى تحديد العلاقة بين الذاكرة المستقبلية وإدارة الوقت لدى عينة مكونة من ٤٢٥ فرد، تراوحت أعمارهم من ١٩ إلى ٥٩ سنة، حيثٌ يروا أن المصطلحين يتضمنان مجموعة من المفاهيم والأهداف المشتركة، وهي مراقبة الوقت بهدف إكمال المهام الحالية، وتذكر إكمال المهام

المقصودة لاحقاً، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقات متبادلة بين إدارة الوقت والذاكرة المستقبلية، فالأفراد الذين يديرون وقتهم بنجاح تكون الذاكرة المستقبلية لديهم ناجحة أيضاً، كما أن الأفراد الذين يقومون بتحديد الأهداف والأولويات وتنظيمها يتمتعون بذاكرة أفضل من أولائك الذين لا يفعلون ذلك.

كما توصلت دراسة كلاً من الشيشيني ومحجوب(٢٠١٩) إلى وجود علاقة ايجابية دالة احصائيا بين الذاكرة المستقبلية ومهارات تنظيم الوقت (مهارات التخطيط، مهارات التنظيم، مهارات التنفيذ، مهارات المراقبة والتحكم) لدى عينة من طلاب الجامعة، كما أوصت الدراسة بضرورة إجراء المزيد من الدراسات في الذاكرة المستقبلية، وكذا بناء برامج لتحسين القدرة على التذكر المستقبلي لدى فئات ذوي الاحتياجات الخاصة.

قياس الذاكرة المستقبلية:

تنوعت الوسائل المستخدمة لتقييم الذاكرة المُستقبلية، مثل التقارير الذاتية كإستبيان الذاكرة المستقبلية الذي أعده كل من هانون وآدمز وهارينجتون وفاريس دايز وجيبسون (Hannon, Adams, Harrington, Fries-Dias,and Gipson,1995)، واستبيان التقييم الشامل للذاكرة المستقبلية أعده ووغ (Waugh,1999)، وإستبيان الذاكرة المستقبلية والذاكرة الإستعادية طوَر كلاً من سميث وديلا سالا ولوجي ومايور Smith, Della Sala, Logie, and (Maylor, 2000)، واستبيان قلق الذاكرة المستقبلية وأعده ساجدن(Sugden,2015).

كما ظهر نوع اخر من المقاييس للذاكرة المستقبلية الذي إعتمد على الاختبارات العملية أواستخدام الألعاب والتكنولوجيا وتقنيات الواقع الافتراضي، وذلك لتقييم الذاكرة المستقبلية بشكل أكثر موضوعية مثل اختبار ذاكرة النوايا وطوَر هذا الإختبار كلاً من راسكين وبوكهيت Raskin and Buckheit (1998)،واختبار الامير الملكي ألفريد الذي أعدهُ كلاً من رادفور ولاه وساي وميراندا وميلر (Radford,Lah,Say,Miranda and Miller,2011)، وكذا لعبة الأسبوع الإفتراضي التي قام بتصميمها كلاً من راندل وكاريك (Rendell and Craik,2000) ، الواقع الافتراضي الذي قام بتصميمه كلاً من جونيود وبيولينو و ليكوفي ومادلين وأوريلوس وفلوري وإيوستاش وديسجرانجيس (Gonneaud, Piolino, Lecouvey, Madeleine, Orriols, Fleury, Eustache, Desgranges, 2012) وهي تقنية فعالة في تقييم الذاكرة المستقبلية، كما يفتح وجهات نظر جديدة في تقييمها وتأهيلها.

يتضح من العرض السابق لمحور الذاكرة المستقبلية، ومراجعة بعض البحوث والدراسات العربية والإجنبية التى أجريت حول قياسها أن:

أ- أهمية عمليتي التخطيط بشكل منظم ومحدد للأهداف، والمراقبة سواء كانت مراقبة الفرد لذاته وأفعاله أو الإلماعات بالبيئة الخارجية ترقباً لظهور حدث أووقت محدد لتنفيذ هدفه.

ب- إتفقت نظريات الذاكرة المستقبلية حول أهمية عملية المراقبة، ولذلك تم تطوير نظرية المراقبة لتشمل مراقبة نوعي الذاكرة المستقبلية وهما:(الذاكرة المُستقبلية المعتمدة على الحدث، والذاكرة المستقبلية المعتمدة على الوقت).

ج- أكدت بعض الدراسات السابقة على أهمية إستخدام بعض الوسائل المساعدة لعملية التذكر، مثل:كتابة الملاحظات وإستخدام جداول التنظيم اليومي.

د- إتفقت الدراسات السابقة على ضعف الذاكرة المستقبلية بنوعيها(المعتمدة على الحدث، والمعتمدة على الوقت) لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

هـ- إهتمت عديد من الدراسات السابقة بتحديد أثر مهارات إدارة الوقت في الذاكرة المستقبلية، وتراوحت تلك النتائج حول كون هذا الدور دور تشجيعي ومدعم مما يعمل على وجود تأثير غير مباشر على الذاكرة المستقبلية، أو أنه لا يُمكن التنبؤ بالذاكرة المستقبلية من خلالها.

٣.مهارات إدارة الوقت **Time Management Skills**:

إن إدارة الوقت تستند إلى مدخل منظم قائم على مجموعة من المهارات الرئيسية، هذه المهارات ضرورية لإدارة الوقت بشكل فعَال، تناولتها أدبيات البحث في أكثر من شكل ومسمى مثل:(مبادئ إدارة الوقت، ومسلمات إدارة الوقت، واستراتيجيات إدارة الوقت)، ويمكن توضيح تلك المهارات بإختلاف وجهات نظر الباحثين كما يلي:

يرى ربحي عليان(٢٠٠٥، ٤٣) أن هناك أربعة مهارات رئيسية لإدارة الوقت وهي: مهارة التخطيط، مهارة التنظيم، مهارة التحفيز، مهارة التوجيه.

كما إقترح هلال(٢٠٠٦، ٥٦- ٦٠) ثلاثة مبادئ رئيسية هامة لإدارة الوقت وهي: أولاً: تجزئة الوقت، ثانياً: التركيز ويعني تحديد العمل من حيث أهدافه وإستيراتيجياته، وتحديد الأولويات، ثالثاً: التفويض.

وحدد ليفن (Levin,2007, 29) مجموعة من المهارات على الفرد لإدارة الوقت بفعَالية وهي:تحديد الأهداف، وضع خطة لكيفية إستغلال الوقت لتحقيق تلك الأهداف، تقدير المدة التي يستغرقها كل عمل من الأعمال، تحديد أولويات الأعمال، السيطرة على الوقت الذي يلزم لكل مهمة، المراقبة والمراجعة للخطة بشكل مستمر.

ووضح أبوالنصر(٢٠٠٩، ٩١) ستة مهارات لإدارة الوقت، هي:مهارة تسجيل وتحليل الوقت وضبطه، مهارة التخطيط، مهارة الإتصال، مهارة الإشراف، مهارة التفويض، مهارة إدارة الإجتماعات.

ولقد إهتمت عديد من الدراسات بمهارات إدارة الوقت وكذلك تنميتها سواء كان من خلال مناهج دراسية أوبرامج تدريبية أوإرشادية، فقد هدفت دراسة كلاً من عياد وسعد الدين(٢٠١٠) إلى الكشف عن فاعلية تصور مقترح لتضمين بعض المهارات الحياتية في مقرر تكنولوجيا التعليم لطلاب الصف

العاشر الأساسي بفلسطين، حيث أعد الباحثون قائمة بالملاحظة للمهارات الحياتية الواجب توافرها في هذه المرحلة، وكان من ضمن هذه المهارات مهارات إدارة الوقت، حيثُ توصلوا إلى (٩) مهارات فرعية لمهارات إدارة الوقت وهي(تحديد الأهداف بدقة،ترتيب الأهداف وفقاً للأولوية،تقسيم الأعمال الكبرى إلى أعمال فرعية، تحديد الوقت اللازم لكل مرحلة، توزيع الوقت على كافة مراحل العمل،وضع جدول زمني لتنفيذ المهام المطلوبة، إستخدام أدوات تنظيم الوقت، تنفيذ الخطة وفقاً للجدول المحدد).

وهدفت دراسة عبد القادر وعيسى (Abdul Kader and Eissa,2015) إلى الكشف عن فعَالية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجيات إدارة الوقت لتنمية فاعلية الذات الأكاديمية وإدارة الوقت الدراسي لدى عينة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي ذوي صعوبات تعلم القراءة، وقد إستخدم الباحثيين مهارات (تحديد الأهداف، وجدولة المواعيد، وتحديد أولويات المهام، والمراقبة الذاتية، وتقنيات حل المشكلات، والتفويض).

وهدفت دراسة حجاج (٢٠٠٤) إلى تنمية القدرة على إدارة مورد الوقت لدى الأطفال، وتحددت العينة في مجموعة من تلاميذ الصف الخامس الإبتدائي، وتضمن البرنامج تنمية القدرة على(تحديد الهدف، التخطيط، التنظيم، التنفيذ، التقييم).

كما وضحت دراسة محمد (٢٠٠٦) من خلال تحديدها لدور المدرسة والمعلم والمنهج في تنمية مهارات إدارة الوقت لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية للصفوف (الأول والثالث والسادس) أن هناك مجموعة من المهارات الرئيسية التي لابد من تنميتها لديهم وهي(مهارة التخطيط ومهارة التنظيم ومهارة المراقبة).

كما هدفت دراسة حريرة(٢٠١٦) إلى تصميم برنامج لتنمية مهارات إدارة الوقت لدى الأطفال في مراحل عمرية متتابعة من(١٢-٦) سنة، وأسفرت نتائج الدراسة على فاعلية البرنامج في تنمية مهارات ادارة الوقت لدى الأطفال في المراحل العمرية المتتابعة.

ومما سبق يتضح أن:

- **ترتكز غالبية تصنيفات مهارات إدراة الوقت على مجموعة من المهارات الرئيسة، وهي: مهارتي التخطيط والتنظيم وما يتضمناه من مهارات فرعية مثل:(تحديد الأهداف، وترتيب الأولويات)، ومهارة المراقبة أوالمتابعة.**
- **أشارت الدراسات السابقة على أهمية تنمية مهارات إدارة الوقت لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية بختلاف الصفوف الدراسية، واتفقت الدراسات فيما بينها في مجموعة من المهارات الرئيسية وهي(التخطيط، والتنظيم،المراقبة/التقييم).**

ويرى داركر (Durcker,2011,21) أنه قبل التخطيط للوقت على أى فرد معرفة كيفية قضاءه لوقته، ولذلك تُعد مهارة تسجيل الوقت وتحليله هي مهارة سابقة على التخطيط، كما يجمع

بين كلاً من مهارة التخطيط والتنظيم للوقت حيث لا يوجد تخطيط للوقت بشكل فعَال بدون أن يكون هذا التخطيط منظم.

مما سبق تُعرف الباحثة مهارات إدارة الوقت أنها:

أنها مجموعة من الخطوات التي يقوم بها التلميذ، حيث تُمكنه من إستغلال وقته بشكل جيد، وكذلك تنفيذ أهدافه في الوقت المناسب، مستخدماً في ذلك بمجموعة من الوسائل التي تعينه على إدارة وقته بشكل مناسب، ويمكن توضيح تلك المهارات كما يلي:

أولاً: مهارة تسجيل الوقت وتحليله:

١. تسجيل الوقت:Time Record

يُقصد بتسجيل الوقت هو رصد الأنشطة والأعمال التي يقوم بها التلميذ خلال فترة زمنية محددة، وكذلك الوقت الذي يستغرقه فى كل نشاط أو عمل، ولذلك بغرض التعرف على الأنشطة التي تستغرق وقتاً طويلاً أكثر من اللازم، وكلك الأنشطة التي تستغرق وقتاً قصيراً في حين الحاجة إلى توجيه الاهتمام لها، وكذلك الأنشطة التي يمكن الإستغناء عنها(علوان وإحميد،٢٠٠٩، ٦٣).

٢. تحليل الوقت:Time Analyses

ويمكن تحليل الوقت من خلال إجابة التلميذ على مجموعة من الأسئلة وهي:

- **ما الأنشطة التي قمت بها خلال اليوم، وكان من الواجب القيام بها؟**
- **ما الأنشطة التي قمت بها خلال اليوم ولم يكن من الضروري القيام بها؟**
- **ما هي الأنشطة التي تقوم بها وتؤدي إلى ضياع وقتك؟(عليان،٢٠٠٥، ١٢٢).**
- **ما نسبة الوقت الذي أنفقته على أنشطة هامة؟**
- **مانسبة الوقت الذي أنفقته على أنشطة غير هامة؟**
- **ما الأنشطة التي يمكن تخصيص وقت أقل لها؟**
- **ما الأنشطة التي يمكن تخصيص وقت أكبر لها؟ (علوان و إحميد،٢٠٠٩، ٦٤٣).**

ثانياً:مهارة التخطيط للوقت بشكل منظم: Planning Time in an Organize Way

يُعرف هاينز (Haynes,2010,29)التخطيط أنه عبارة عن خريطة تدل الفرد على الأحداث المستقبلية التي يجب القيام بها لإنجاز الأهداف والأنشطة الهامة، كما أنه يساعد على أمرين أساسيان لانتظام الحياة وهما: أولاص: يخبر الفرد كيف يصل إلى مايريد، ثانياً: يحدد ما يحتاجه من وقت وجهد وموارد مختلفة للوصول إليه، فمن خلال هذه المهارة ندرك متى نبدأ شيئاً ما بهدف إتمامه في وقت محدد.

ويُعرفه عبيدات(٢٠٠٧، ٤٢) أنه مجموعة من الإجراءات والخطط لتنفيذ الأعمال، وتخطيط الفرد لوقته يتضمن معرفته أولاً بكيفية إستغلاله بشكل مناسب.

والتخطيط هو أحد علامات الفرد الناجح، حيث يجعله قادراً على تحديد ما الذي سيفعله ومتى، متيحاً له أفضل الفرص للتحكم بوقته وماحوله من أحداث(Clayton,2010, 34).

كما إن الأفراد الناجحين هم مَن يخططون لأهدافهم بدقة، حيث أنهم يفكرون في أهدافهم، ويرسمون خطط لها، فعندما يبدأون في تحديد أهدافهم، والخطوات التي توصلهم إليها، يشعروا أنهم متحكمين في أمورهم، وشعور الفرد بالسيطرة على حياته يمكنه من إنجاز أعمله اليومية، والوصول لأهدافه، مسبباً شعوراً بالراحة والسعادة(شحادة،٢٠٠٥، ٢٩٥).

ثالثاً:مهارة المراقبة:

إن عملية التخطيط دون تنفيذ تعتبر إهداراً للوقت، ولذا فإن عملية المراقبة تتضمن تنفيذ الفرد لخطة أهدافه ثم تقييم ما تم تنفيذه، والتقييم هنا هومقارنة ماسبق تخطيطه بما تم تنفيذه وإنجازه، بهدف تحديد الانحرافات والاستفادة من الايجابيات، وتنجنب السلبيات، ووضع مقترحات لعلاجها، فالتخطيط بدون تنفيذ هو تضييع للوقت، والتنفيذ بلا متابعة لاجدوى منه، كما ترتبط بمبدأ إعادة تحليل الوقت، حيث يجب أن يكون خلال مدة من (٦-٣) أشهر ثم بعد ذلك إعادة تحليل سنوياً على الأقل، ويمكن إستخدامها أيضاً خلال مدة من(٦-٤) أسابيع من بداية خطة الوقت، لمعرفة كيف يُصرف الوقت، وتتصف المراقبة الفعَالة بالتالي:

- **الفورية: أي لا بد من أن تكون أولاً بأول مع التنفيذ لعلاج أي قصور.**
- **الدورية والستمرارية: أي لابد من أن تظل مستمرة دون إنقطاع، ولابد من تجميع النتائج في فترات دورية حسب الخطة لمعالجة القصور.**
- **إقتصادية: أي لا يجب أن تستهلك كثيراً من الوقت والجهد.**
- **إصلاحية: فلا تكون بهدف تسجيل الأخطاء والمعاقبة وإنما بهدف العلاج.**
- **مرنة: هي ليست مجرد خطوات جامدة، منفصلة عن الواقع، وإنما تتناسب مع الخطة وتتكيف مع ظروف تنفيذها. (سويدان والعدلوني،٢٠٠٤، ٤٣-٤٤).**

و يتضح من العرض السابق للمحاور الثلاثة، ومراجعة بعض البحوث والدراسات العربية والإجنبية أن:

- **يواجه التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة عديد من المشكلات الخاصة بالذاكرة ومنها: الذاكرة المستقبلية.**
- **إهتمت عديد من الدراسات السابقة ببناء برامج تدريبية لتنمية الذاكرة بشكل عام، في حين توجد ندرة في الدراسات التي إهتمت بتنمية الذاكرة المستقبلية بشكل خاص، وبالرغم من ذلك إلا أنه لا توجد دراسات – في حدود إطلاع الباحثة- قامت ببناء برامج تدريبية لتنمية الذاكرة المستقبلية وخفض أخطائها لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.**

- توجد عديد من الدراسات التي هدفت إلى تبين العلاقة بين الذاكرة المستقبلية ومهارات إدارة الوقت، ويمكن التبين من نتائج تلك الدراسات أن هذه المهارات تؤثر في الذاكرة المستقبلية وإن كان بشكل غير مباشر.
- أشارت أدبيات البحث في الذاكرة المستقبلية ببعض التوصيات التي يمكن إستخدامها لتحسين الذاكرة المستقبلية والتي لم يتم التحقق من صحتها تجريبياً منها:تحديد الأهداف بدقة، وتدوين الملاحظات، وإستخدام جداول التنظيم اليومي، والتي تعتبر من الأدوات والفنيات التي يتم الإستعانة بها في إدارة الوقت بشكل فعَال.

وفى ضوء ما سبق، والتساؤلات التى سبق وأن طرحتها الباحثة فى مشكلة الدراسة يمكن صياغة فروض الدراسة الحالية كالتالى:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس الذاكرة المستقبلية لصالح القياس البعدي.

٢- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس الذاكرة المستقبلية.

منهج وإجراءات الدراسة:

أولاً: منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي ذو التصميم الشبه التجريبي للمجموعة الواحدة ذي القياس القبلي والبعدي، وذلك للتحقق من فعَالية البرنامج التدريبي المُعد لتنمية الذاكرة المستقبلية وخفض أخطائها لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وتبرر الباحثة اختيارها لهذا المنهج كمايلي:

١. يناسب هذا المنهج الدراسات النفسية والتربوية التى تقدم معالجات جديدة فى المجال النفسي والتربوي التى تنمي المهارات أوالمعارف، وهو ما يتفق مع طبيعة الدراسة الحالية.

٢. استخدام بعض الدراسات السابقة لنفس المنهج لتحقيق أهداف مشابهة لهذه الدراسة وتنمية الذاكرة بشكل عام مثل:(دراسة العايد،٢٠٠٧؛ الصمادى،٢٠٠٧؛ عبيد،٢٠١٥؛ العبري،٢٠١٩).

ثانياً: عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة في صورتها النهائية من (٨) تلاميذ تتراوح اعمارهم بين ١١-١٢ سنة (طفولة متوسطة)، بمتوسط عمر ١١.٤٥٠وإنحراف معياري ٠.٣٧٠، وقد روعى تجانس العينة التجريبية من حيث العمر الزمني والمستوى الاجتماعي والاقتصادي (المتوسط)، والظروف الأسرية، بالإضافة لإنتمائهم لنفس المدرسة.

ثالثاً:أدوات الدراسة:

لقد استخدمت الباحثة الأدوات التالية:

١- اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة ل "Raven" (تعديل وتقنين عماد علي، ٢٠١٦).

٢-مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم (اعداد فتحي الزيات،٢٠١٥).

٣-مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة(اعداد عبدالعزيز الشخص، ٢٠١٣).

٤-مقياس الذاكرة المستقبلية (اعداد الباحثة).

٥-برنامج تدريبي قائم على مهارات إدارة الوقت في تنمية الذاكرة المستقبلية وخفض أخطائها.

تتناول الباحثة هذه الأدوات كما يلي:

١-اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة ل "Raven" للأطفال والكبار (٥.٥-٦٨.٤سنة) (تعديل وتقنين عماد علي، ٢٠١٦):

الهدف من الاختبار:

قياس القدرة العقلية العامة للفئة العمرية من (٦٨.٤-٥.٥ سنة) وهو يتناسب مع الشريحة العمرية لهذه الدراسة وخصائصها.

وصف الاختبار:

أعد الاختبار Raven وقد أعاد تعديله وتقنينه أحمد حسن علي٢٠١٦ ، بالإضافة إلى أنه استخدم في العديد من الدراسات والأبحاث في البيئة العربية،ويتكون من ثلاثة أقسام متدرجة الصعوبة(أ،أب،ب) ويشمل كل قسم ١٢ بنداً، ويشمل الاختبار (٣٦) تصميم أحد أجزاءه ناقصاً، وعلى الفرد أن يختار الجزء الذي يكمل الشكل الناقص من بين (٦) بدائل مختلفة.

زمن الاختبار:

يستغرق تطبيق الاختبار للفئة العمرية من(١٥.٤-١٠.٥) اثنين وعشرين دقيقة، وبذلك يمكن تطبيقه خلال الحصة العادية.

الخصائص السيكومترية للاختبار:

قامت الباحثة بالتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس (الصدق، التجانس الداخلي، الثبات) كما يلي:

أولاً: صدق الاختبار:

الصدق التمييزي (صدق المقارنات الطرفية):

تم ترتيب الأفراد في ضوء الدرجة الكمية ترتيباً تنازلياً، بحيث تصبح رتبة أكبر درجة الأولي،ورتبة أصغر درجة الأخيرة، ثم تم فصل نسبة(٢٧ %) من درجات الجزء العلوي لتمثل المجموعة العليا،

ونسبة(٢٧ %) من درجات الجزء الأدنى لتمثل المجموعة الدنيا، وتم استخدام اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا.

جدول (١) قيم (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة العليا، ودرجات طلاب المجموعة الدنيا على اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة

المجموعة	العدد	درجات الحرية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت
المجموعة العليا	١٦	٣٠	٢٨.٣٨	٤.٣٠	-٨.١٠٧**
المجموعة الدنيا	١٦		١٩.٤٤	٠.٩٦	

(*) دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ (**) دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة العليا والمجموعة الدنيا في مقياس المصفوفات المتتابعة الملونة عند مستوى دلالة(٠.٠١)، وهذا يشير إلى قدرة المقياس على التمييز بين المرتفعين والمنخفضين في الذكاء.

ثانياً: التجانس الداخلي (الإتساق الداخلي) بين أقسام الاختبار والدرجة الكلية:

قامت الباحثة بحساب التجانس الداخلي (الإتساق الداخلي) بين أقسام الاختبار والدرجة الكلية للاختبار، ويمكن توضيح ذلك كما يلي:

جدول(٢) حساب معاملات الارتباط بين الأقسام الفرعية والدرجة الكلية على اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة

القسم	معاملات الارتباط
القسم (أ) والدرجة الكلية	٠.٨٥٣**
القسم (أب) والدرجة الكلية	٠.٨٠٧**
القسم (ب) والدرجة الكلية	٠.٨٥١**

(*) دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ (**) دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١

ومن ذلك يتضح أن جميع أقسام الاختبار الفرعية (أ،أب،ب) باستحدام معادلة سبيرمان-براون دال احصائياً عند مستوى ٠.٠١، وهو ما يدل على ارتفاع معامل الصدق للاختبار وصلاحيته للتطبيق في هذه الدراسة.

ثالثاً:ثبات الاختبار:

١- معامل ألفا كرونباخ:

قامت الباحثة باستخدام معامل ألفا كرونباخ على عينة من التلاميذ مكونة من (٦٠) تلميذ وتلميذة، وكان معامل الثبات بهذه الطريقة (٠.٨٤٠) وهو معامل ثبات مرتفع يمكن الوثوق به.

٢- التجزئة النصفية:

كما قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار عن طريق أسلوب التجزئة النصفية، وقد بلغ معامل الارتباط لدرجات نصفي الإختبار ٠.٧٧٢، وأصبح بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان-براون ٠.٨٧١، ومعادلة جتمان ٠.٨٦٧ ، وهي جميعها معاملات ثبات ذات قيمة عالية، مما يجعل المقياس صالح للتطبيق في الدراسة الحالية.

٢- مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم (اعداد فتحي الزيات،٢٠١٥):

الهدف من المقياس:

التعرف على ذوي صعوبات تعلم القراءة، اعتماداً على تقدير المعلمين للخصائص السلوكية التي تعكس مدى توافر صعوبات تعلم القراءة.

وصف المقياس:

يتكون من (٢٠) فقرة تصف أشكال السلوك المرتبطة بصعوبات تعلم القراءة، وعلى القائم بالتقدير قراءة كل فقرة من الفقرات واختيار البديل الذي يصف سلوك التلميذ على النحو الأفضل وذلك ما بين مجموعة من البدائل وهي:دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، لاينطبق.

ويتم حساب درجات المقياس من خلال جمع تقديرات المعلمين، وتعتبر صعوبات التعلم خفيفة من (٢١:٤٠)، متوسطة(٤١:٦٠)، شديدة (أكبر من ٦١).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: صدق الاختبار:

قامت الباحثة بحساب صدق الإختبار بإستخدام صدق المحتوى، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية له، ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول (٤):

جدول(٤) حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية على مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم القراءة

المفردة	معاملات الارتباط "ر"	المفردة	معاملات الارتباط "ر"
١	**٠.٩٦٧	١١	**٠.٩٨٧
٢	**٠.٩٠١	١٢	**٠.٩٤٠
٣	**٠.٩١٥	١٣	**٠.٨٨٩
٤	**٠.٩٨٩	١٤	**٠.٩٩٤
٥	**٠.٩٧٨	١٥	**٠.٩٩٤
٦	**٠.٩٧٧	١٦	**٠.٩٩٤
٧	**٠.٩٧١	١٧	**٠.٩٩٤
٨	**٠.٥٧٤	١٨	**٠.٩٨٣
٩	**٠.٨٨٧	١٩	**٠.٩٥٤
١٠	**٠.٩٠٤		

(*) دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ (**) دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١

ويتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية له دالة عند ٠.٠١، وهذا يشير إلى ارتفاع صدق المقياس.

ثانياً: ثبات المقياس:

قامت الباحثة بحساب ثبات الإختبار بإستخدام معامل ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، ويمكن توضيح ذلك من خلال الجداول التالية:

١- معامل ألفا كرونباخ:

قامت الباحثة باستخدام معامل ألفا كرونباخ على عينة من التلاميذ مكونة من (٦٠) تلميذ وتلميذة، وكان معامل الثبات بهذه الطريقة (٠.٩٨) وهو معامل ثبات مرتفع يمكن الوثوق به.

٢- التجزئة النصفية:

كما قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس عن طريق أسلوب التجزئة النصفية، وقد بلغ معامل الارتباط لدرجات نصفي الإختبار ٠.٩٩٤، وأصبح بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان-براون ومعادلة جتمان ٠.٩٩٧ ، وهي جميعها معاملات ثبات ذات قيمة عالية، مما يجعل المقياس صالح للتطبيق في الدراسة الحالية.

٣- مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة(اعداد عبدالعزيز الشخص، ٢٠١٣):

الهدف من المقياس:

أن تكون العينة من المستوى الاجتماعي الاقتصادي المتوسط.

مبررات استخدام المقياس:

وجدت الباحثة أن هذا المقياس يراعي التغيرات التي تطرأ على المجتمع، كما أنه يستخدم معادلة تنبؤية تحدد الوضع الاجتماعي الاقتصادي للأسرة بأكبر قدر من الدقة.

وصف المقياس:

يحتوى المقياس على (١٢) مفردة مقسمة إلى الأبعاد التالية:

أ- بُعد الوظيفة أو المهنة (للجنسين).

ب-بُعد مستوى التعليم (للجنسين).

ج-بُعد مستوى دخل الفرد في الشهر.

استخدام المقياس:

١- تطبيق استمارة جمع البيانات على أفراد العينة موضع الدراسة.

٢- تحويل البيانات الواردة في الاستمارة إلى درجات تعبر عن موقع الأسرة وفقاً لمستويات كل بُعد من الأبعاد، وتسجيلها في استمارة تفريغ البيانات.

٣- استخدام المعادلة التنبؤية للتنبؤ بالمستوى الاجتماعي الاقتصادي لكل حالة على حدى، ويمكن توضيح تلك المعادلة كما يلي:

ص= ٠.٠٧٣+٠.٢٤٦× س١ +٠.٢٤٨ ×س٢+٠.١٠٢×س٣+٠.١٦٠×س٤+٠.١٢٥×س٥

حيثُ أن س١ متوسط دخل الفرد في الشهر، س ٢وظيفة رب الأسرة، س٣ مستوى تعليم رب الاسرة، س٤ وظيفة ربة الأسرة، س٥ مستوى تعليم ربة الأسرة.

٥-مقياس الذاكرة المستقبلية (اعداد الباحثة):

لقد مرت عملية إعداد المقياس بمجموعة من الخطوات يمكن ايجازها فيما يلي:

١- مراجعة الكتابات والدراسات العربية والأجنبية التي تناولت مفهوم الذاكرة المستقبلية وما يرتبط بهذا المفهوم من خصائص وأنواع وكذا مفهوم أخطاء الذاكرة المستقبلية وأبعاده مثل:(رزق، زينب ، ٢٠١٦ ؛ Dismukes,2012؛ Guynn,2008؛ McDaniel and Einstein,2007).

٢- مراجعة بعض المحاولات العربية التي أجريت لقياس الذاكرة المستقبلية من خلال التقارير الذاتية كمقياس(رزق،زينب،٢٠١٦)، وأخرى أجنبية مثل: (مقياس Hannonm,et.al.,1995؛ ومقياس Waugh,1999؛ ومقياس Sugden,2015).

٣- صياغة التعريف الإجرائي للذاكرة المستقبلية وهو" قدرة التلميذ على تذكر رغبته لأداء نشاط ما أوتحقيق هدف ما مستقبلاً، سواء هذا التذكر مرتبط بأداء عمل ما بعد الإنتهاء من عمل راهن أوبظهور إلماعة محددة (حدث) أو بزمن محدد (وقت).

٤- التعريف الإجرائي لكل بُعد من أبعاد مقياس الذاكرة المستقبلية:

من خلال التعريف الإجرائي للباحثة فإن التلميذ ذوو صعوبات التعلم قد يعاني من مشكلات في التذكر المستقبلية، وبذلك يمكن تقسيم أبعاد المقياس الفرعية كما يلي:

أ- بُعد مشكلات الذاكرة المستقبلية المعتمدة على الحدث:

"هي عدم تذكر التلميذ لرغبته للقيام بعمل ما أوتحقيق هدف محدد مستقبلاً بعد الإنتهاء من عمل آخر أوعند ظهور حدث أو إلماعة محددة في البيئة الخارجية".

ب- بُعد مشكلات الذاكرة المستقبلية المعتمدة على الوقت:

"وهى عدم تذكر التلميذ لرغبته للقيام بعمل ما أوتحقيق هدف محدد مستقبلاً في الوقت المخصص له".

٥- تم وضع مجموعة من المفردات (المواقف) التي ترتبط بكل بعد من الأبعاد، حيثُ يشتمل كل بعد عن عدد (٤) مواقف تعبر عنه، ويتم شرح الموقف لكل تلميذ على حدى، وسؤال التلميذ عن مدى تكرار تعرضه لمثل هذا الموقف، وتصحح اجابة التلميذ على مقياس درجات من (٠،١،٢)، حيث يحصل التلميذ على (٠) في حالة اذا لم يكن يتعرض للنسيان أبداً، و(١) في حالة إذا كان يتعرض له أحياناً، و(٢) في حالة إذا كان يتعرض له دائماً، وتعبر درجة (٠) عن عدم وجود مشكلة في التذكر

المستقبلي، و(١) وجود مشكلة في التذكر المستقبلي بدرجة متوسطة، و(٢) وجود مشكلة في التذكر المستقبلي بدرجة مرتفعة.

٦- للتحقق من صلاحية المقياس تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (٤٠) تلميذ وتلميذة من الصف الخامس والسادس الإبتدائي، وتم حساب الخصائص السيكومترية للمقياس كما يلي:

أولاً صدق المقياس:

تم حساب صدق المفردات من خلال حساب معامل الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس، وذلك عند حذف درجة كل مفردة من الدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح بالجدول(٥):

جدول (٥) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس لمقياس الذاكرة المستقبلية

رقم المفردة	معامل الارتباط
١	**٠.٦٠٨
٢	**٠.٧٨٥
٣	**٠.٥٧٢
٤	٠.٠٨١
٥	**٠.٣٥١
٦	**٠.٧٢٧
٧	٠.٠٨١
٨	**٠.٧٧٦

(*) دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ (**) دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١

ويبين الجدول السابق بمقارنة قيم معاملات الإرتباط بالقيم الجدولية لمعاملات الارتباط عند درجات حرية (٣٨) أن قيم معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس جميعها دالة عند مستوى (٠.٠١) فيما عدا المفردتين أرقام (٧،٤)، مما يشير إلى أن مؤشرات الصدق جيدة ومقبولة علمياً .

(ب)الصدق التمييزي (المقارنات الطرفية):

قامت الباحثة بحساب صدق المقياس بإستخدام الصدق التمييزي (صدق المقارنات الطرفية) من خلال ترتيب الأفراد في ضوء الدرجة الكمية ترتيباً تنازلياً، بحيث تصبح رتبة أكبر درجة الأولي،ورتبة أصغر درجة الأخيرة، ثم تم فصل نسبة (٢٧ %) من درجات الجزء العلوي لتمثل المجموعة العليا، ونسبة(٢٧ %) من درجات الجزء الأدنى لتمثل المجموعة الدنيا، وتم استخدام اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة العليا والمجموعة الدنيا، وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (٦) قيم (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة العليا، ودرجات طلاب المجموعة الدنيا على مقياس الذاكرة المستقبلية

المجموعة	العدد	درجات الحرية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت
المجموعة العليا	١١	٢٠	١١.٧٣	٠.٦٤٧	-٢٣.٠٨٥**
المجموعة الدنيا	١١		٥.٠٩	٠.٧٠١	

(*) دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ (**) دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١

ويتضح من الجدول (٦) وجود فرق دال احصائياً بين متوسطي درجات المجموعة العليا والمجموعة الدنيا في مقياس مشكلات الذاكرة المستقبلية عند مستوى دلالة (٠.٠١). وهذا يشير إلى قدرة المقياس على التمييز بين المرتفعين والمنخفضين في الذاكرة المستقبلية، مما يشير إلى تحقق الصدق الكلي لمقياس الذاكرة المستقبلية لدى عينة الدراسة الحالية.

ثانياً التجانس الداخلي:

قامت الباحثة بحساب التجانس الداخلي (الإتساق الداخلي) من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة والبعد الرئيسي لها، وكذلك معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، وذلك كما يلي:

تم حساب معاملات الارتباط بين المفردات التي تم الإبقاء عليها وأبعادها الرئيسية لدى العينة الإستطلاعية (ن=٤٠) ، كما هو موضح بجدول (٧):

جدول (٧) معاملات ارتباط مفردات مقياس الذاكرة المستقبلية بالأبعاد الرئيسية

رقم المفردة	بُعد مشكلات الذاكرة المستقبلية	رقم المفردة	بُعد مشكلات الذاكرة المستقبلية
١	٠.٦٩٨**	٥	٠.٨٥٥**
٢	٠.٨٧٧**	٦	٠.٨٨٢**
٣	٠.٦٨٢**		
٤	٠.٤٣٠**		

(*) دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ (**) دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١

ويتضح من الجدول (٧) أن جميع المفردات التي تنتمي لبُعد مشكلات الذاكرة المستقبلية دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، كما أن جميع المفردات التي تنتمي لبُعد أخطاء الذاكرة دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١).

كما تم حساب معامل الإرتباط بين أبعاد المقياس الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، وذلك كما يتضح في الجدول (٨):

جدول (٨) معاملات الإرتباط بين درجة الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الذاكرة المستقبلية

البُعد	معامل الارتباط "ر"
مشكلات الذاكرة المستقبلية المعتمدة على الحدث	٠.٩٢٤**
مشكلات الذاكرة المستقبلية المعتمدة على الوقت	٠.٩٥٣**

(*) دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ (**) دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١

ويتضح من الجدول (١٠) أن جميع معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يشير إلى اتساق البناء الداخلي للمقياس، كما يدل على مؤشرات صدق جيدة.

ثالثاً ثبات المقياس:

تم حساب ثبات مفردات المقياس من خلال برنامج SPSS(V.22) وذلك بحساب معامل ألفا كرونباخ(α) Cronbach's Alpha لمفردات المقياس لدى عينة مكونة من (ن=٤٠) تلميذ وتلميذة،وذلك بعد حذف المفردات الغير دالة احصائياً، وذلك كما يوضح جدول(٩) :

جدول (٩) قيم معاملات ألفا كرونباخ(α) لمقياس الذاكرة المستقبلية بعد استبعاد درجة كل مفردة على حدة

رقم المفردة	معامل ألفا
١	٠.٨٣٤
٢	٠.٧٩٢
٣	٠.٨٤٠
٤	تم حذفها
٥	٠.٨٠٦
٦	٠.٨٠٢
٧	تم حذفها
٨	٠.٧٨٦
معامل ألفا (α) الكلي للمقياس = ٠.٨٥٠	

وعند مقارنة قيمة معامل الثبات الفا(α) بعد حذف كل مفردة على حدة بقيمة الفا(α) الكلية للمقياس، كانت قيمة ألفا (α) الكلية للمقياس أكبر من جميع قيم الفا(α) بعد حذف كل مفردة، مما يدل على توافر شرط الثبات بدرجة مقبولة علمياً في مقياس الذاكرة المستقبلية وأخطائها "التقرير الذاتي".

كما تم حساب قيم معامل الثبات للمقياس ككل بإستخدام معامل ألفا كرونباخ (α) وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (١٠) معامل ثبات ألفا كرونباخ (α) لأبعاد مقياس الذاكرة المستقبلية الفرعية والدرجة الكلية

الأبعاد الرئيسية	معامل ثبات ألفا كرونباخ
بعد مشكلات الذاكرة المستقبلية	
أ. صعوبات الذاكرة المعتمدة على الحدث	٠.٩٠٢
ب. صعوبات الذاكرة المعتمدة على الوقت	٠.٨٤٥
الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس	٠.٩١٢

ويتضح من الجدول (١٢) ثبات المقياس ككل والأبعاد الفرعية المتمثلة في بُعد مشكلات الذاكرة المستقبلية وعدد مفرداته (٦) بعد حذف المفردات أرقام (٧،٤) وينقسم إلى بُعدين فرعيين هما (صعوبات الذاكرة المعتمدة على الحدث وعدد مفرداته(٣) بعد حذف مفردة رقم (٤)، وصعوبات الذاكرة المعتمدة على الوقت وعدد مفرداته (٣) بعد حذف المفردة رقم (٧) لدى أفراد عينة الدراسة الحالية.

(ج)الثبات بإستخدام التجزئة النصفية:

تم حساب معامل الثبات للمقياس بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلتي سبيرمان/ براون، وجتمان بعد حذف المفردات الغير دالة احصائياً، حيثُ وجد معامل الثبات الكلي للمقياس يساوي (٠.٨٤١) بطريقة سبيرمان/براون، ويساوي (٠.٨١٤) بطريقة جتمان، وهو معامل ثبات مرتفع يدل على الثبات الكلي لمقياس الذاكرة المستقبلية.

الصورة النهائية للمقياس:

بعد التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس، أصبحت مفردات المقياس (٦) مفردة، موزعة على أبعاد المقياس، بعد مشكلات الذاكرة المستقبلية (٦) مفردات، مقسمة إلى بعدين فرعيين هما(مشكلات الذاكرة المستقبلية المعتمدة على الحدث (٣) مفردات، مشكلات الذاكرة المستقبلية المعتمدة على الوقت (٣) مفردات.

وتتراوح الدرجات بين (١٣-٤)، وتعتبر الدرجة (٩) هي الدرجة الوسيطية التي يعتبر فيها التلميذ منخفض على مقياس الذاكرة المستقبلية.

١.البرنامج التدريبي القائم على مهارات إدارة الوقت لتنمية الذاكرة المستقبلية وخفض أخطائها(إعداد الباحثة)

انطلاقاً من خصائص التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، حيث انهم يُعانون من صعوبات في عملية الإسترجاع والتذكر، ويرجع ذلك إلى فشلهم في إستخدام إستيراتيجيات فعَالة تساعدهم في تلك الصعوبات كما في دراسة (Wilhardt and Sandman,1988)، في حين اقترح كلاً من

(Paquette and Tuttle,2003,109-112) مجموعة إستيراتيجيات يُمكن إستخدامها للتغلب على تلك الصعوبات ومنها إدارة الوقت.

كما انه في حين إهتمت العديد من الدراسات بتنمية مختلف أنواع الذاكرة إلا أنه لا توجد دراسات – في حدود إطلاع الباحثة – اهتمت بتنمية الذاكرة المستقبلية بشكل عام، وكذا لا يوجد دراسات اهتمت بتنميتها لدى ذوي صعوبات التعلم وخاصة لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة.

لذا اهتمت الباحثة بتنمية الذاكرة المستقبلية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة من خلال استخدام استيراتيجيات ومهارات تمكنهم من الاسترجاع وتذكر المعلومات، وكذا تذكر خططهم المستقبلية ورغبتهم في أداء عمل محدد مثل مهارة التسجيل والتحليل والتخطيط والمراقبة أي مهارات إدارة الوقت.

واستعانت الباحثة عند إعداد البرنامج التدريبي بالمصادر التالية:

١. ماتوفر من دراسات عربية وأجنبية التي تعطي بأهم العوامل والاستيراتيجيات التي يمكن استخدامها من أجل تنمية الذاكرة المستقبلية مثل دراسة كل من (Paquette and Tuttle,2003؛ Coletta,2008؛ بدوي،٢٠٠٧؛ Macan, Gibson, and Cunningham, 2010).

٢. الكتب والدراسات الخاصة بأنشطة مهارات إدارة الوقت على تلاميذ المرحلة الإبتدائية مثل دراسة كل من (حجاج،٢٠٠٤؛ محمد،٢٠٠٦؛ حريرة،٢٠١٦).

التخطيط للبرنامج التدريبي:

أ- الفئة المستهدفة من البرنامج:

يُقدم البرنامج للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة الذين تتراوح أعمارهم من (١٢-١١) سنة، والذين يعانون من انخفاض الذاكرة المستقبلية وارتفاع خطأها، كما تُقاس وفقاً لمقياس الذاكرة المستقبلية – إعداد الباحثة –.

ب- الأساليب والاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج التدريبي:

المناقشة والحوار، العصف الذهني، لعب الأدوار، الرحلات الإفتراضية،النمذجة القصصية، التعزيز، الواجب المنزلي.

ج- تقويم للبرنامج التدريبي:

١. التقويم الأولي: يكون من خلال التدريبات و الأنشطة التي تعقب كل جلسة للتأكد من مدى اتقانهم وفهمهم للمهارات المكتسبة خلال كل جلسة.

٢. التقويم النهائي: يتم عن طريق القياس البعدي للذاكرة المستقبلية، ثم القياس التتبعي لنفس المقياس بعد فترة زمنية قدرها (٣٠) يوم.

د- خطة عمل البرنامج التدريبي:

يتضمن برنامج مهارات إدارة الوقت (٢٠) جلسة، بواقع (٤) جلسات أسبوعياً، بما في ذلك الجلسة الختامية التي يتم فيها تطبيق المقاييس كقياس بعدي لتحديد فاعلية البرنامج، وتقويم البرنامج من خلال التلميذ، وتحديد موعد تطبيق القياس التتبعي، والجدول (١٢) يوضح خطة العمل بالبرنامج:

جدول (١٢) خطة العمل ببرنامج مهارات إدارة الوقت

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	هدف الجلسة	الأساليب المستخدمة	الوسائل المعينة	زمن الجلسة
الجزء الأول: توطيد العلاقات					
الجلسة الأولى	" من أنا؟"	١- أن يتعرف التلاميذ بالباحثة. ٢- أن يتعرف التلاميذ على زملائهم. ٣- أن يتبادل التلاميذ مع بعضهم بعض المعلومات الشخصية.	تقديم الذات. المناقشة والحوار. التعزيز.	كرة التعارف بازل القواعد	٣٠ دقيقة
الجلسة الثانية	" صورة بحكاية"	-أن يحدد التلاميذ على الهدف التي يسعى البرنامج لتحقيقه. ٢- أن تتعمق علاقة التلاميذ "العينة التجريبية" مع بعضهم من ناحية والباحثة من ناحية أُخرى.	النمذجة القصصية العصف الذهني المناقشة والحوار	بطاقات صور	٣٠ دقيقة
الجزء الثاني: حقائق ومعارف					
الجلسة الثالثة	" الذاكرة المُستقبلية"	١-أن يتعرف التلاميذ على مفهوم الذاكرة المُستقبلية. ٢- أن يحدد التلاميذ أنواع الذاكرة المُستقبلية. ٣- أن يتعرف التلاميذ على أخطاء الذاكرة المستقبلية. ٤- أن يبدي التلاميذ رأيهم حول كيفية تقليل إحتمالية الوقوع في أخطاء الذاكرة المستقبلية.	المناقشة والحوار العصف الذهني التعزيز	بطاقات مواقف	٤٠ دقيقة
الجلسة الرابعة	" وقتي كنزي"	١- أن يتعرف التلاميذ على مفهوم إدارة الوقت. ٢- أن يستنتج التلاميذ أهمية إدارة الوقت في الحياة وتحقيق أهدافهم. ٣- أن يصنف التلاميذ مهارات	المناقشة والحوار العصف الذهني التعزيز	•فيديو لقصة توضح تلميذ تأخر في الاستيقاظ مبكراً بسبب سوء إدارته للوقت.	٤٠ دقيقة

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	هدف الجلسة	الأساليب المستخدمة	الوسائل المعينة	زمن الجلسة
		إدارة الوقت.		•بطاقة"إعرف نفسك". •فيديو لقصة توضح مقارنة بين أخت وأخيها في إدارتهم للوقت وماترتب على ذلك من نتائج.	
الجزء الثالث"إلعب وإتعلم"					
الجلسة الخامسة	"إلعب وإتعلم"	١. أن يحدد التلاميذ ما تناولناه في الجلسات السابقة. أن يتعرف التلاميذ عما هو مطلوب منهم في هذا الجزء من البرنامج.	المناقشة والحوار العصف الذهني التعزيز	لعبة الكلمات المتقاطعة. لعبة سلم المهام.	٣٠ دقيقة
الجلسة السادسة	"مهارة تسجيل الوقت وتحليله"	١.أن يذكر التلاميذ مفهوم إدارة الوقت. ٢.أن يحلل التلاميذ مفهوم إدارة الوقت. ٣.أن يستنتج التلاميذ مهارة تسجيل الوقت وتحليله كمهارة أولى لإدارة الوقت بنجاح. ٤.أن يؤيد التلاميذ أهمية المهارة الأولى لإدارة الوقت في تنظيم حياتهم وتحقيق أهدافهم.	المناقشة والحوار العصف الذهني التعزيز النمذجة القصصية	صورة توضح مهارات التدريب على السباحة. صورة توضح مفهوم إدارة الوقت. قصص مصورة لتوضيح مهارة تسجيل الوقت وتحليله	٤٠ دقيقة
الجلسة السابعة	"يومياتي	أن يتدرب التلاميذ على تسجيل الوقت بطرق متنوعة.	المناقشة والحوار العصف الذهني التعزيز النمذجة القصصية	أوراق عمل يومياتي لرصد الأنشطة فقط. فيديو "يوم من حياة تلميذة". أوراق عمل يومياتي لرصد	٤٥ دقيقة

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	هدف الجلسة	الأساليب المستخدمة	الوسائل المعينة	زمن الجلسة
				الأنشطة وتوقيتها.	
الجلسة الثامنة	"حلل وقتك" "يومياتي والتساؤلات الأربعة"	١. أن يتدرب التلاميذ على مهارة تحليل الوقت.	المناقشة والحوار العصف الذهني التعزيز	ورق عمل "يومياتي" لرصد الأنشطة وتوقيتها وتحليل الوقت لكل نشاط. ورقة عمل "التساؤلات الأربعة	٤٠ دقيقة
الجلسة التاسعة	"حلل وقتك" دائرة الوقت	١. أن يتدرب التلاميذ على مهارة تحليل الوقت وفقاً لطريقة دائرة الوقت. ٢. أن يحدد التلاميذ أسباب ضياع الوقت.	المناقشة والحوار العصف الذهني التعزيز	أوراق عمل يومياتي. ورق عمل"دائرة الوقت". أقلام تلوين.	٤٥ دقيقة
الجلسة العاشرة	"مهارة التخطيط للوقت بشكل منظم"	١.أن يتعرف التلاميذ على مهارة تخطيط الوقت بشكل منظم كمهارة ثانية لإدارة الوقت بنجاح. ٢.أن يؤيد التلاميذ أهمية المهارة الثانية لإدارة الوقت في تنظيم حياتهم وتحقيق أهدافهم.	المناقشة والحوار العصف الذهني الرحلات الافتراضية لعب الأدوار التعزيز	صور لعمل أركان عن الأماكن اللازمة لتجهيز عيد الميلاد في التدريب الأول. صورة عن خطوات مهارة التخطيط للوقت بشكل منظم.	٤٠ دقيقة

الجلسة الحادية عشر	"تحديد الأهداف"	١. أن يُعرف التلاميذ الهدف. ٢. أن يقارن التلاميذ بين الهدف والحلم. أن يحدد التلاميذ قواعد كتابة الأهداف.	المناقشة والحوار العصف الذهني التعزيز	•ورقة عمل "المتاهة". •صورة "كيف تحقق حلمك؟" •صورة"خلية قواعد كتابة الأهداف" •بطاقات"هدف أم حلم"	٤٠ دقيقة
الجلسة الثانية عشر	"إكتب أهدافك"	١. أن يحدد التلاميذ أنواع الأهداف. ٢.أن يتدرب التلاميذ على كتابة الأهداف اليومية. ٣.أ ن يستخدم التلاميذ وسائل لكتابة الأهداف الخاصة به.	المناقشة والحوار العصف الذهني التعزيز	صور لاحظ وناقش عن أنواع الأهداف. عرض بور بوينت عن الأهداف اليومية. ورقة عمل"جدول يومي" ورقة عمل"إسبوعي"	٤٠ دقيقة
الجلسة الثالثة عشر	"رتب أولوياتك"	١. أن يحدد التلاميذ معنى ترتيب الأولويات. أن يذكر التلاميذ أهمية ترتيب الأولويات.	المناقشة والحوار العصف الذهني التعزيز	ميزان الوقت. •لعبة توصيل الأرقام.	٤٠ دقيقة

الجلسة الرابعة عشر	"الأهم أولاً ثم المهم"	١. أن يتعرف التلاميذ على طرق ترتيب الأولويات. أن يتدرب التلاميذ على واحدة طرق ترتيب الأولويات.	المناقشة والحوار العصف الذهني التعزيز	صورة توضيحية لطريقة من طرق ترتيب الأولويات. فيديو"يوميات أُم". صورة توضيحية لمصفوفة إدارة الوقت. ورق عمل ل"مصفوفة إدارة الوقت". ورق عمل "يومياتي" لترتيب المهام وفقاً لأولويتها.	٤٠ دقيقة
الجلسة الخامسة عشر	"حدد خطواتك"	١. أن يتدرب التلاميذ على تحديد الخطوات التفصيلية لتنفيذ كل هدف. ٢. أن يتعرف التلاميذ على أهمية تحديد الخطوات التفصيلية للأهداف.	المناقشة والحوار العصف الذهني التعزيز	صورة خطوات مهارة التخطيط للوقت بشكل منظم. صورة لتدريب(١) توضح كيفية وضع خطوات من أجل تحقيق الأهداف. •أوراق عمل فارغة للكتابة. صورة كرتونية توضح مراحل تحديد الخطوات التفصيلية للأهداف	٤٠ دقيقة

الجلسة السادسة عشر	" وزع وقتك "	١. أن يتدرب التلاميذ على توزيع الوقت الخطوات التفصيلية لتنفيذ كل هدف. ٣. أن يتدرب التلاميذ على تحديد الوقت الكلي اللازم لتحقيق الهدف.	المناقشة والحوار العصف الذهني التعزيز	فوم ملون. ورق مقوى ألوان. مقص ولصق. فوازير.	٤٠ دقيقة
الجلسة السابعة عشر	" راقب"	١. أن يسترجع التلاميذ مهارتي تسجيل الوقت وتحليله والتخطيط للوقت بشكل منظم. ٢. أن يتعرف التلاميذ على مهارة المراقبة كمهارة ثالثة لإدارة الوقت بنجاح. ٣. أن يستنتج التلاميذ العلاقة بين المهارات الثلاثة لإدارة الوقت بشكل جيد. أن يؤيد التلاميذ أهمية المهارة الثالثة لإدارة الوقت في تنظيم حياتهم وتحقيق أهدافهم.	المناقشة والحوار العصف الذهني التعزيز	قصص.	٤٠ دقيقة
الجلسة الثامنة عشر	" أدواتي"	١. أن يسترجع التلاميذ مهارات إدارة الوقت. ٢. أن يتعرف التلاميذ على الأدوات المساعدة في إدارة الوقت.	المناقشة والحوار العصف الذهني التعزيز	لعبة أوراق الكوتشينة. الأدوات المساعدة في إدارة الوقت(مذكرة يومياتي، بطاقات الملاحظة).	٣٠ دقيقة

الجلسة التاسعة عشر	" نموذج"	١. أن يضع كل تلميذ خطة منظمة لتحقيق هدفه . ٢. أن ينفذ كل تلميذ الخطة التي وضعها من أجل تحقيق هدفه. أن يراقب كل تلميذ أهدافه والوقت المحدد لتنفيذ الهدف.	المناقشة والحوار العصف الذهني التعزيز	بطاقات النماذج. •ورق كتابة الأهداف ومتابعتها. فوم، أوراق مقواه ملونة، ورق قص ولصق، مقصات، لاصق وصمغ، وأقلام ملونة.	٤٠ دقيقة
الجلسة العشرون	" الختام"	إجراء التطبيق البعدي لتقييم فعَالية البرنامج التدريبي.	المناقشة والحوار التعزيز	بطاقة "إعرف نفسك". إستمارة تقييم البرنامج التدريبي. مقياس الذاكرة المستقبلية.	٣٠ دقيقة

رابعاً:إجراءات الدراسة:

تتبع الباحثة الخطوات والإجراءات التالية في سبيل التحقق من صحة فروض الدراسة الحالية:

١. تحديد الإطار النظري ومفاهيم الدراسة والدراسات السابقة حيثُ أشتملت على المفاهيم الرئيسية التالية:

- صعوبات التعلم.
- الذاكرة المستقبلية.
- مهارات إدارة الوقت.

٢. تقنين أدوات الدراسة وهي: (مقياس الصور الملونة Raven للذكاء، مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات تعلم القراءة، مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة) على عينة استطلاعية مكونة من (٦٠) تلميذ وتلميذة.

٣. إعداد أدوات الدراسة: (مقياس الذاكرة المستقبلية، البرنامج التدريبي القائم على مهارات إدارة الوقت لتنمية الذاكرة المستقبلية).

٤. عرض المقاييس التي أعدتها الباحثة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس التربوي.

٥. تقنين مقاييس الدراسة التي أعدتها الباحثة على عينة مكونة من (٤٠) تلميذ وتلميذة.

٦. أختيار عينة الدراسة النهائية من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، مرتفعي مشكلات التذكر المستقبلي، وبلغ عددهم (٨) تلاميذ وتلميذات.
٧. تطبيق البرنامج التدريبي على العينة النهائية للدراسة.
٨. التطبيق البعدي لأدوات الدراسة (مقياس الذاكرة المستقبلية) على عينة الدراسة النهائية.
٩. التطبيق التتبعي لأدوات الدراسة بعد فترة زمنية (٣٠) يوم.
١٠. إجراء الأساليب الإحصائية المناسبة للتحقق من صحة الفروض للدراسة الحالية.

خامساً:الأساليب الإحصائية المتبعة للتحقق من صحة فروض الدراسة الحالية:

استخدمت الباحثة أساليب الإحصاء اللابارامتري في التحقق من صحة فروض الدراسة الحالية مثل: (أسلوب ويلكوكسون لحساب دلالة الفروق بين متوسطي عينتين مرتبطتين).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

لقد استخدمت الباحثة الإحصاء اللابارامتري في التأكد من صحة فروض الدراسة الحالية نظراً لصغر حجم العينة حيثُ(ن=٨).

أولاً: التحقق من صحة الفرض الأول:

وينص الفرض الأول على:

أنه " توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الذاكرة المستقبلية وأبعاده الفرعية بعد تطبيق البرنامج التدريبي القائم على مهارات إدارة الوقت لصالح القياس البعدي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بإستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxonللمجموعات الصغيرة المرتبطة بهدف المقارنة بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول(١٣):

جدول (١٣) نتائج اختبار ويلكوكسونWilcoxon لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس الذاكرة المستقبلية

البعد	اشارة الرتب	عدد الرتب	القياس القبلي- القياس البعدي		قيم Z
			متوسط الرتب	مجموع الرتب	
الدرجة الكلية لمشكلات الذاكرة المستقبلية	الرتب السالبة	٨	٤.٥٠	٣٦	-٢.٥٢٧*
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠	
	الرتب المتعادلة	٠	٠	٠	

مشكلات الذاكرة المستقبلية المعتمدة على الحدث	الرتب السالبة	٨	٤.٥٠	٣٦	-٢.٥٣٠*
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠	
	لرتب المتعادلة	٠	٠	٠	
مشكلات الذاكرة المستقبلية المعتمدة على الوقت	الرتب السالبة	٨	٤.٥٠	٣٦	-٢.٥٤٦*
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠	
	الرتب المتعادلة	٠	٠	٠	

ويتضح من الجدول (١٣):

بالنسبة لبُعد مشكلات الذاكرة المستقبلية:

بلغت قيمة (Z): -٢.٥٢٧ وهي قيمة دالة عند مستوى (٠.٠٥) مما يعني وجود فروق بين متوسطي رتب درجات التلاميذ في القياس القبلي والبعدي على بُعد مشكلات الذاكرة المستقبلية.

بالنسبة لبُعد مشكلات الذاكرة المستقبلية المعتمدة على الحدث:

بلغت قيمة (Z): -٢.٥٣٠وهي قيمة دالة عند مستوى (٠.٠٥) مما يعني وجود فروق بين متوسطي رتب درجات التلاميذ في القياس القبلي والبعدي على بُعد مشكلات الذاكرة المستقبلية المعتمدة على الحدث.

بالنسبة لبُعد مشكلات الذاكرة المستقبلية المعتمدة على الوقت:

بلغت قيمة (Z): -٢.٥٤٦وهي قيمة دالة عند مستوى (٠.٠٥) مما يعني وجود فروق بين متوسطي رتب درجات التلاميذ في القياس القبلي والبعدي على بُعد مشكلات الذاكرة المستقبلية المعتمدة على الوقت.

مما سبق يتضح:

وجود فروق بين متوسطي رتب درجات التلاميذ في القياس القبلي والبعدي على مقياس الذاكرة المستقبلية وأخطائها"التقرير الذاتي" وأبعاده الفرعية.

ويتضح من الجدول (١٣) وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس الذاكرة المستقبلية بأبعاده المختلفة بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي، وبما أن البرنامج التدريبي يعمل على تنمية الذاكرة المستقبلية من خلال تقليل الصعوبات التي يمكن التعرض لها باستخدام مهارات إدارة الوقت، فإن اتجاه البرنامج يعمل على تخفيض القيم الموجبة وزيادة القيم السالبة ويتضح ذلك من خلال خفض مشكلات الذاكرة المستقبلية بنوعيها(المعتمدة على الحدث، المعتمدة على الوقت) وهو ما يظهر من أن عدد الرتب السالبة اكبر من الموجبة أي انخفاض القياس البعدي عن القياس القبلي، وهو مايتضح من

نتائج الجدول السابق مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الذاكرة المستقبلية وخفض أخطائها، وقد جاءت قيم (Z) دالة عندى مستوى (٠.٠٥) وبذلك تتحقق صحة الفرض الأول.

وتشير النتائج السابقة إلى انخفاض المشكلات التي ترتبط بالذاكرة المستقبلية التي يقع فيها التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بعد تطبيق البرنامج التدريبي القائم على مهارات إدارة الوقت، أي أن البرنامج التدريبي قد أدى إلى تنمية الذاكرة المستقبلية.

ويمكن تفسيرها بأن البرنامج التدريبي القائم على مهارات إدارة الوقت بمكوناته الثلاثة(تسجيل الوقت وتحليله، التخطيط للوقت بشكل منظم، المراقبة) قد أظهر فاعلية وكفاءة في تنمية الذاكرة المستقبلية من خلال خفض مشكلاتها، وقد حرصت الباحثة أن يتناسب البرنامج مع خصائص وقدرات التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، كما صممت مجموعة من الأنشطة التي تعمل على جذب وتركيز انتباه التلاميذ، مما جعل التلاميذ أكثر تفاعلاً وتقبلاً لأنشطة البرنامج التدريبي.

ويمكن تفسير فاعلية البرنامج التدريبي أن مهارات إدارة الوقت لها تأثير فعّال على الذاكرة المستقبلية وأبعادها المختلفة، حيثُ توصلت دراسة بدوي (٢٠٠٧) إلى وجود تأثير غير مباشر لمهارات إدارة الوقت على الذاكرة المستقبلية، كما توصلت دراسة ماكان وآخرين (Macan and et.al, 2010) إلى وجود علاقات متبادلة بين إدارة الوقت والذاكرة المستقبلية.

كما أشارت دراسة كل من سيتل وكلاوسون وسيبرتشز (Settle, Clawson,and Sebrechts,2017) أن وجود خطة أولية للمهام يمكن أن يكون مفيدًا لإنجاز تلك المهام بشرط أن تتميز الخطة بالبساطة وعدم التعقيد، كما توصلت دراسة كل من براون وستشمتر (Brown and Schmitter,.2020) أن وجود خطة أولية منظمة للأهداف التي يريد الفرد القيام بها تؤدي إلى كفاءة أفضل في تنفيذ المهام بشكل أكثر سهولة وبسرعة.

ووضحت دراسة جراف وجوردن (Graf and Grondin,2006) أن عملية المراقبة قد تكون الإستراتيجية الأكثر فاعلية في المواقف التي تتضمن فحص الساعة، كما انها فعالة مع مهام الذاكرة المستقبلية المعتمدة على الوقت، واتفقت في ذلك دراسة كل من جيوفانا وسيمون وسكاي وفرانسا (Giovanna, Simon, Skye and Franca,2020) أن وجود ساعة ومراقبتها بشكل مستمر يسهم في إرتفاع الأداء على مهام الذاكرة المستقبلية المعتمدة على الوقت.

وبذلك تتفق الباحثة مع الدراسات السابقة التي تم ذكرها، حيثُ أكدت هذه الدراسات على أهمية تأثير مهارات إدارة الوقت على الذاكرة المستقبلية، سواء كان هذا التأثير مباشر أو غير مباشر، كما أكدت الدراسات أيضاً على أهمية وجود خطة منطقية منظمة للأهداف التي يرغب الفرد القيام بها، وكذلك على أهمية المراقبة سواء كانت للأهداف أو للوقت (الساعة)، وكذا لاحظت الباحثة أثناء تطبيق مقياس الذاكرة المستقبلية وأخطائها "التقرير الذاتي" أن بعض التلاميذ الذين يبررون أسباب تذكرهم

لخططهم المستقبلية، أورغبتهم في أداء عمل محدد مستقبلاً مثل: تذكرهم لاحضار الأدوات التي يطلبها منهم المعلمين، أوتذكرهم للتعليمات والواجبات التي تطلب منهم بسبب كتابة هذه الطلبات كملحوظات في ورقة أو كراسة خاصة لذلك، وكذلك تذكرهم لتحضير جدول المدرسة أنهم يقومون بالتعليم في الجدول على الانتهاء من تجهيزه أي أنهم يقومون بعملية مراقبة لذاتهم، وكذا فسر البعض الاخر أسباب أنهم يتذكرون مشاهدة البرنامج المفضل لهم في الوقت المحدد أنهم يقومون بمراقبة الساعة أمامهم باستمرار، أي أن هؤلاء التلاميذ قد اعتمدوا على بعض مهارات وفنيات إدارة الوقت ليتمكنوا من تذكر رغبتهم في اتمام عمل ما تم التخطيط له مستقبلاً، ولذا اعتمدت الباحثة في برنامجها التدريبي على تدريب التلاميذ على مهارة (تسجيل الوقت وتحليله)، ومهارة (التخطيط للوقت بشكل منظم)، ومهارة (المراقبة) لأن الفحص الدائم للوقت ومتابعة الساعة من شأنه أن يجعل التلميذ منتبهاً لتنفيذ أهدافه المرتبطة بوقت محدد.

وبذلك تختلف الباحثة مع دراسة أنور(٢٠٠٨) حيثُ لم تستطع التنبؤ من خلال مهارات إدارة الوقت بكفاءة الذاكرة المستقبلية، ودراسة دراسة كوليتا (Coletta,2008) حيثُ رأت أن دور مهارات إدارة الوقت تشجيعي فقط وأن هذه المهارات لا ترتبط في حد ذاتها بالذاكرة المستقبلية.

ثانياً: التحقق من صحة الفرض الثاني:

وينص الفرض الثاني على:

أنه " لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الذاكرة المستقبلية.

نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار ويلكوكسونWilcoxon للمجموعات الصغيرة المرتبطة بهدف المقارنة بين رتب درجات التلاميذ في المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول(١٤):

جدول (١٤) نتائج اختبار ويلكوكسونWilcoxon لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي على مقياس الذاكرة المستقبلية

البعد	اشارة الرتب	عدد الرتب	القياس القبلي- القياس البعدي		قيم Z	الدلالة
			متوسط الرتب	مجموع الرتب		
الدرجة الكلية لمشكلات الذاكرة المستقبلية	الرتب السالبة	٣	٢	٦	-١.٧٣٢	غير دالة عند ٠.٠٥
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	الرتب المتعادلة	٥	٠	٠		

مشكلات الذاكرة المستقبلية المعتمدة على الحدث	الرتب السالبة	٢	١.٥٠	٣	-١.٣٤٢	غير دالة عند ٠.٠٥
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	لرتب المتعادلة	٦	٠	٠		
مشكلات الذاكرة المستقبلية المعتمدة على الوقت	الرتب السالبة	١	١.٥٠	١.٥٠	٠.٠٠٠	غير دالة عند ٠.٠٥
	الرتب الموجبة	١	١.٥٠	١.٥٠		
	الرتب المتعادلة	٦	٠	٠		

ويتضح من الجدول (١٤):

بالنسبة لبُعد مشكلات الذاكرة المستقبلية:

بلغت قيمة (Z): -١.٧٣٢ وهي قيمة غير دالة عند مستوى (٠.٠٥) مما يعني عدم وجود فروق بين متوسطي رتب درجات التلاميذ في القياس البعدي والتتبعي على بُعد مشكلات الذاكرة المستقبلية.

بالنسبة لبُعد مشكلات الذاكرة المستقبلية المعتمدة على الحدث:

بلغت قيمة (Z): -١.٣٤٢ وهي قيمة غير دالة عند مستوى (٠.٠٥) مما يعني عدم وجود فروق بين متوسطي رتب درجات التلاميذ في القياس البعدي والتتبعي على بُعد مشكلات الذاكرة المستقبلية المعتمدة على الحدث.

بالنسبة لبُعد مشكلات الذاكرة المستقبلية المعتمدة على الوقت:

بلغت قيمة (Z): ٠.٠٠٠وهي قيمة غير دالة عند مستوى (٠.٠٥) مما يعني عدم وجود فروق بين متوسطي رتب درجات التلاميذ في القياس البعدي والتتبعي على بُعد مشكلات الذاكرة المستقبلية المعتمدة على الوقت.

مما سبق يتضح:

عدم وجود فروق بين متوسطي رتب درجات التلاميذ في القياس البعدي والتتبعي على مقياس الذاكرة المستقبلية وأبعاده الفرعية.

في إطار ما سبق عرضه تبين صحة الفرض الثاني الذي ينص على"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الذاكرة المستقبلية وأبعاده الفرعية بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج التدريبي القائم على مهارات إدارة الوقت، وهذا يشير إلى استمرار أثر البرنامج التدريبي وفعَاليته حتى بعد الإنتهاء من التطبيق.

كما إن بقاء أثر البرنامج التدريبي بعد فترة من تطبيقه يدل على مدى فعالية الأنشطة القائمة على مهارات إدارة الوقت، والتي ساعدت التلاميذ على الاحتفاظ بتلك المهارات لفترة أطول مما يسهل من استرجاعها، وكذا استخدام الباحثة لأساليب التعزيز المتنوعة ساهم في تثبيت المهارات والمفاهيم التي تعلموها وتدربوا عليها في خلال الأنشطة المختلفة، كما أن استخدام الفنيات المختلفة كالأسلوب

القصصي، والألعاب التعليمية، والمناقشة والنمذجة من خلال الفيديوهات التعليمية ساهم بشكل إيجابي في جذب انتباه التلميذ واهتمامه بالمشاركة الإيجابية الفعَالة في جلسات البرنامج التدريبي.

كما ساهم جدول التعزيز في زيادة دافعية التلميذ نحو المشاركة في أنشطة البرنامج التدريبي، وكذا أنشطة التقويم النهائي(الواجب المنزلي).

حيثُ أكدت العديد من الدراسات السابقة على أهمية تلك الفنيات في تنمية المفاهيم والمهارات والقيم المختلفة وأوصت دراسة رشيد (٢٠١٩) بضرورة الاستفادة من الألعاب والقصص التعليمية لإكساب التلاميذ المعارف والمهارات المختلفة، كما توصلت دراسة كل من المقحم وعبد الحميد(٢٠١٩) على فعَالية استخدام النمذجة بصورها المختلفة منها النمذجة بالقصة، والنمذجة المصورة في تنمية مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وأوصت الدراسة بضرورة استخدام النمذجة والألعاب التعليمية في تنمية المهارات المختلفة، وهذا يدل على سبب بقاء أثر التدريب في برنامج الدراسة الحالي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

توصيات الدراسة:

١. بناء برامج تدريبية لتنمية الذاكرة المستقبلية لدى الفئات المختلفة التي أثبتت الدراسات السابقة انخفاض التذكر المستقبلي لديهم.

٢. اجراء مزيد من البحوث حول العلاقة بين تأخر ظهور الإلماعات والقدرة على التذكر المستقبلي.

المراجع

ابراهيم،سليمان(٢٠١٠).المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية.القاهرة:مكتبة الأنجلو المصرية.

البطاينة،أسامة؛ الرشدان،مالك؛ السبايلة،عبيد؛الخطاطبة،عبدالمجيد(٢٠٠٩).صعوبات التعلم النظرية والممارسة.عمان:دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الشمالي،صياح؛ الصمادي،على(٢٠١٧).المفاهيم الحديثة في صعوبات التعلم.عمان:دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الشيشيني،زينب؛ محجوب،رانيا(٢٠١٩).الذاكرة المستقبلية وعلاقتها بمهارات تنظيم الوقت لدى طلاب الجامعة.مجلة كلية التربية.جامعة طنطا.٧٥(٣).٣١٥-٢٨٣.

الصمادي،حسين(٢٠١٠).فعالية برنامج تدريبي في تحسين الذاكرة للطلبة ذوي صعوبات التعلم.المجلة الدولية للأبحاث التربوية.(٢٨).٤٨-٧٦.

العايد، واصف(٢٠٠٧).أثر برنامج تدريبي في تطوير ذاكرة الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتحصيلهم.رسالة دكتوراه غير منشورة.كلية الدراسات العليا.الجامعة الأردنية.

العبري، الغالية(٢٠١٩).فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الذاكرة العاملة لدى طالبات صعوبات تعلم القراءة في محافظة مسقط.مجلة جامعة الشارقة للعلوم الانسانية والاجتماعية.١٦(١).٣٢-٤٨٣.

القاسم،جمال(٢٠١٥).أساسيات صعوبات التعلم.ط٣.عمان:دار صفاء للنشر والتوزيع.

المقحم،رحاب؛عبد الحميد،هبة(٢٠١٩).فاعلية برنامج فنيات النمذجة في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.مجلة البحث العلمي في التربية.كلية البنات للاداب والعلوم والتربية.جامعة عين شمس .٢٠١٩(٢٠).٩٧-١٢٤.

الناغي، هبة(٢٠٢٠).الذاكرة المستقبلية وعلاقتها بالانتباه الانفعالي والعبء المعرفي باستخدام الإلماعات الإنفعالية.مجلة دراسات تربوية ونفسية. كلية التربية.جامعة الزقازيق.١٠٨(٣٥).٢٧٥-٣٧٠.

أبوالنصر،مدحت(٢٠١٥).إدارة الوقت: المفهوم و القواعد و المهارات .ط٣.القاهرة:المجموعة العربية للتدريب والنشر

أنور، عبير(٢٠٠٨).ارتقاء الذاكرة المستقبلية عبر مرحلتي المراهقة في ضوء اختلاف النوع ومستوى مهارات المراهقين في إدارة الوقت وطبيعة المهمة المستقبلية.حوليات مركز البحوث والدراسات النفسية.كلية الاداب.جامعة القاهرة.٤٤(١).٤-٩٠.

أنور، عبير(٢٠٢٠).ارتقاء الذاكرة المستقبلية والوعي المعرفي بنسق الذاكرة لدى الراشدين

والراشدات عبر مرحلتي الرشد والشيخوخة.المجلة المصرية لعلم النفس الاكلينيكي والارشادي.الجمعية المصرية للمعالجين النفسيين.٨(٣).٤٩٥-٤٢٣.

بدوي،زينب(٢٠٠٧).الذاكرة المستقبلية وضغوط الحياة النفسية المدركة وعلاقتها بمهارات إدارة الوقت وبعض متغيرات الشخصية والعمر.مجلة كلية التربية.جامعة بنها.١٧(٧١).٨٢-١٤١.

حجاج،منى(٢٠٠٤).فاعلية برنامج تعليمي لتنمية القدرة على ادارة مورد الوقت وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى أطفال المرحلة الأولى من التعليم الاساسي.رسالة ماجستير غير منشورة.كلية التربية النوعية.جامعة عين شمس.

حريرة،أمنية(٢٠١٦).فاعلية بنامج لتنمية مهارات إدارة الوقت لدى الأطفال في مراحل عمرية متتابعة.رسالة دكتوراه غير منشورة.كلية البنات للأداب والعلوم والتربية.جامعة عين شمس.

حسين، محمد(٢٠١٥).فعالية برنامج تدريبي قائم على التصور العقلي في تنمية الذاكرة الدلالية والدافعية الداخلية للقراءة لذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الإبتدائية. المجلة العلمية لكلية التربية جامعة الأسكندرية.٢٥(١).١٠٣-١٨٢.

سهيل، تامر(٢٠١٢).صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق.رام الله:جامعة القدس المفتوحة.

سويدان، طارق؛ العدلوني، محمد(٢٠٠٤).فن ادارة الوقت.الرياض:قرطبة للنشر والتوزيع.

شحادة،محمد (٢٠٠٥).إدارة الوقت بين التراث والمعاصرة.المملكة العربية السعودية:دار بن الجوزي للنشر والتوزيع.

عباد،فؤاد؛سعدالدين،هدى(٢٠١٠).فاعلية تصور مقترح لتضمين بعض المهارات الحياتية في مقرر التكنولوجيا للصف العاشر الأساسي بفلسطين. مجلة جامعة الأقصى .١٤(١). ١٧٤-٢١٨ .

عبيد، محمود(٢٠١٥).فاعلية برنامج تدريبي لتنمية أداء الذاكرة العاملة لدى طالب العجز النمائي الحسابي.مجلة المعهد الدولي للدراسة والبحث.٢(١).٩٢-١١٤.

عبيدات،سهيل(٢٠٠٧). إدارة الوقت وعملية اتخاذ القرارات والاتصال للقيادة الفعالة.عمان:عالم الكتب الحديث.

علوان،قاسم؛إحميد،نجوى(٢٠٠٩).إدارة الوقت مفاهيم عمليات تطبيقات.عمان:دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عليان،ربحي(٢٠٠٥). إدارة الوقت (النظرية التطبيق).عمان: دار جرير للنشر والتوزيع

غنايم، عادل(٢٠١٦).البرامج العلاجية لصعوبات التعلم.ط١.عمان.دار المسيرة للنشروالتوزيع.

محمد،مروة مصطفى (٢٠٠٦).دور المدرسة الإبتدائية في تنمية بعض مهارات ادارة الوقت لدى

تلاميذها.رسالة ماجستير غير منشورة.كلية التربية.جامعة أسيوط.

Abdul Kader,F., & Eissa,M.,.(2015).The effectiveness of Time Management Strategies Instruction on students' academic time management and academic self efficacy.International Journal of Psycho-Educational Sciences.4 (1). 43-50.

Brown,. D., Schmitter,. M.,.(2020). Effects of initial planning on task execution performance of older adults: A naturalistic assessment paradigm. J Clin Exp Neuropsychol. 42(1):1-13. doi: 10.1080/13803395.2019.1680610.

Burgess, P. W., & Shallice, T. (1997). The relationship between prospective and retrospective memory: Neuropsychological evidence. In M. A. Conway (Ed.). Studies in cognition. Cognitive models of memory. Cambridge: The MIT Press. 247-272.

Coletta,S.(2008).Personal Productivity:The Role Of Prospective Memory In The Management Of Commitments.PhD in Cognitive psychology. Psychophysiology and Personality.Sapienza University of Rome.

Costermans,J.and Desmette,D.(1999). A method for describing time monitoring strategies in aprospective memory setting .Current Psychology of Cognition.18.289–306.

Crystal, J. D., & Wilson, A. G. (2015). Prospective memory: a comparative perspective. Behavioural processes. 112. 88–99. https://doi.org/10.1016/j.beproc.2014.07.016

Dismukes, R.(2010).Remembrance of things future: Prospective memory in laboratory, workplace, and everyday settings. In D. H. Harris (Ed.). Reviews of human factors and ergonomics,Santa Monica, CA. Human Factors and Ergonomics Society.6. 79–122.

Dismukes,R.(2012). Prospective Memory in Workplace and Everyday Situations. Psychological Science. 21(4), 215 –220, doi: 10.1177/ 0963721412447621.

Durcker.,P.,.(2011).The Practice of Management.New York:Routledge2parksquare.

Edward,B.&Manning,A.,(1995).Functions of External Cues In Prospective Memory.Memory.3(2).201-219.

Einstein, O., McDaniel, A., Thomas, R., Mayfield, S., Shank, H., Morrisette, N.,Thomas,R.,Mayfield,S., & Shank,H. (2005). Multiple processes in prospective memory retrieval: Factors determining monitoring versus spontaneous retrieval. Journal of Experimental Psychology:General.134. 327–342.

Einstein,G., McDaniel,M., Marsh,R..,& West,R.(2008).Prospective Memory: Processes, Lifespan Changes and Neuroscience, Learning

and Memory. A Comprehensive Reference. 867-892.

Einstein, G.O., Holland,L.J., McDaniel, M.A., Guynn, M.J.,.(1992). Age-related deficits in prospective memory: the influence of task complexity. Psychol Aging. 7(3).471-8. doi: 10.1037//0882-7974.7.3.471.

Franklin.,D.,& Cozolino.,L.,.(2018).Helping Your Child with Language-Based Learning Disabilities: Strategies to Succeed in School and Life with Dyscalculia, Dyslexia, ADHD, and Auditory Processing Disorder.1st edetion:New Harbinger Publications.

Giovanna.,M., Simon.,G., Skye., M., & Franca.,S.,.(2020). The role of time-monitoring behaviour in time-based prospective memory performance in younger and older adults. Memory. 28(1). 34-48. DOI: 10.1080/09658211.2019.1675711 .

Gonneaud,J.,Piolino,P., Lecouvey,G., Madeleine,S. ,Orriols,E.,Fleury,P., Eustache,F., Desgranges,B.(2012).Assessing prospective memory in young healthy adults using virtual reality.Proceedings of the International Conference on Disability,Virtual Reality, and Associated Technologies.Laval: France.211-218.

Graf.P&Uttl,B.(2001).Prospective memory: A new focus for research.Consciousness and Cognition. An International Journal.10.437–450.DOI:10.1006/ccog.2001.0504.

Graf .,P. (2005). Prospective Memory Retrieval Revisited. In: Ohta N., MacLeod C.M., Uttl B. (eds) Dynamic Cognitive Processes. Springer.Tokyo. https://doi.org/10.1007/4-431-27431-6_13

Graf, P., & Grondin, S. (2006). Time Perception and Time-Based Prospective Memory. In J. Glicksohn & M. S. Myslobodsky (Eds.), Timing the future: The case for a time-based prospective memory .p. 1–24. World Scientific Publishing Co. https://doi.org/10.1142/9789812707123_0001

Guynn, J. (2003). A two-process model of strategic monitoring in event-based prospective memory: Activation/retrieval mode and checking. International Journal of Psychology. 38(4). 245–256. https://doi.org/10.1080/00207590344000178

Guynn, J. (2008). Theory of monitoring in prospective memory: Instantiating a retrieval mode and periodic target checking. In M. Kliegel, M. A. McDaniel, & G. O. Einstein (Eds.). Prospective memory: Cognitive, neuroscience, developmental, and applied perspectives. Taylor & Francis Group/Lawrence Erlbaum Associates. New York, NY. 53-76.

Hallahan, D., Gajar, A., Cohen, S., & Tarver, S.,. (1978). Selective attention and locus of control in learning disabled and normal children. Journal of Learning Disabilities. 11(4). 231–236.

https://doi.org/10.1177/002219478011004O7

Hannon, R., Adams, P., Harrington, S., Fries-Dias, C., & Gipson, M. T. (1995). Effects of brain injury and age on prospective memory self-rating and performance.Rehabilitation Psychology. 40(4). 289-298.

Haynes.,A.,.(2010).The Complete Guide to Lesson Planning and Preparation.1stEdition.ISBN:9781441186409 .

Hulme, C., & Snowling, M.,. (1992). Deficits in output phonology: An explanation of reading failure?. Cognitive Neuropsychology. 9(1). 47–72. https://doi.org/10.1080/02643299208252052

Indreicaa,E., Cazanb,A.M. and Truţac,C. (2011).Effects of learning styles and time management on academic achievement .Procedia- Social and Behavioral Sciences, 30 , 1096 – 1102.

Khan, A.,. (2014). An investigation into prospective memory in children with developmental dyslexia. Frontiers in Psychology. 5.80-130.

Kliegel, M. A. McDaniel, & G. O. Einstein (2008). Prospective memory: Cognitive, neuroscience, developmental, and applied perspectives. Taylor & Francis Group.Lawrence Erlbaum Associates.

Kvavilashvili, L., & Ellis, J. (1996). Varieties of intentions. Some distinctions and classifications. In M. Brandimonte, G. Einstein, & M. McDaniel (Eds.), Prospective memory: Theories and applications. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Macan,T., Gibson,J.& Cunningham,J.(2010).Will you remember to read this article later when you have time? The relationship between prospective memory and time management.Personality and Individual Differences. 48. 725–730,DOI:10.1016/j.paid.2010.01.015.

Malekpour,M., Aghababaei.S., & Abedi.A.,.(2013) Working memory and learning disabilities. International Journal of Developmental Disabilities. 59(1). 35-46. DOI:10.1179/2047387711Y.0000000011.

McDaniel, A., Guynn, J., Einstein, O., & Breneiser, J. (2004). Cue-focused and reflexive-associative processes in prospective memory retrieval. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition. 30. 605–614.

McDaniel, M.A.,& Einstein.G.O.(2000). Strategic and automatic processes in prospective memory retrieval: A multiprocess framework.Applied cognitive psychology. 14(7). S127-S144.

McDaniel,A. and Einstein,O.(2007).Prospective memory: An overview and synthesis of an emerging field Prospective Memory.SAGE Publications, Inc.Thousand Oaks.DOI: http://dx.doi.org/10.4135/9781452225913.n5

Norman, A., & Shallice, T. (1986). Attention to action: Willed and automatic control of behavior. In R. J. Davidson, G. E. Schwartz, & D. Shapiro (Eds.), Consciousness and self-regulation: Advances in research and theory . New York: Plenum.. 4 .1–18.

Paquette,P.,& Tuttle,c.,.(2003).Learning Disabilities: The Ultimate Teen Guide.The united states of America:Scarecrow Press.

Radford,K.,Lah,S., Say,M., Miranda J.&Miller, L.(2011).Validation of a New Measure of Prospective Memory: The Royal Prince Alfred Prospective Memory Test.The Clinical Neuropsychologist.25.127 — 140.

Raskin, S., & Buckheit, C. (1998). Prospective memory in traumatic brain injury. Presented at the cognitive neuroscience society meeting, San Francisco.

Rendell,G. & Craik,F.(2000).Virtual Week and Actual Week: Age-related Differences in Prospective Memory.Applied cognitive Psychology.14.S43-S62.

Roche,N.,Fleming,J. & Shum,D.(2002).Self-awareness of prospective memory failure in adults with traumatic brain injury. Brain Injury. 16(11). 931-945, DOI: 10.1080/02699050210138581

Shallice, T, & Burgess, W. (1991). Deficits in strategy application following frontal lobe damage in man. Brain.114.727-741.

Settle, R., , Clawson, M., &Sebrechts M.,.(2017). Initial planning benefits complex prospective memory at a cost. Q J Exp Psychol (Hove). 70(8).1700-1712. doi: 10.1080/17470218.2016.1204326. Epub 2016 Jul 12. PMID: 27328201.

Sugden, N. (2015). The prospective memory concerns questionnaire: An investigation of self reported prospective memory and its relation to clinical disorders, ageing, naturalistic prospective memory, personality, and social desirability.

Smith, E. (2003). The cost of remembering to remember in eventbased prospective memory: Investigating the capacity demands of delayed intention performance. Journal of Experimental Psychology:Learning.Memory, & Cognition. 29. 347-361.

Smith, E., & Bayen, J. (2004). A multinomial model of eventbased prospective memory. Journal of Experimental Psychology:Learning.Memory, & Cognition. (30).756-777.

Smith, G., Della Sala, S., Logie, H. & Maylor, A. (2000). Prospective and Retrospective Memory in Normal Aging and Dementia: A Questionnaire Study. Memory. 8. 311-321.

Smith-Spark, J. , Zięcik, A., & Sterling, C.,. (2016b). Self-Reports of Increased Prospective and Retrospective Memory Problems in

Adults with Developmental Dyslexia. Dyslexia . England. 22(3). 245–262. https://doi.org/10.1002/dys.1528

Smith-Spark, J. , Zięcik, A., & Sterling, C.,. (2017a). Adults with developmental dyslexia show selective impairments in time-based and self-initiated prospective memory: Self-report and clinical evidence. Research in Developmental Disabilities. 62. 247–258. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.12.011

Smith-Spark, J., Zięcik, A., & Sterling, C.,. (2016a). Time-based prospective memory in adults with developmental dyslexia. Research in developmental disabilities. 49(50). 34–46.https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.11.006

Smith-Spark, J., Zięcik, A.,& Sterling, C.(2017b). Adults with developmental dyslexia show selective impairments in time-based and self-initiated prospective memory: Self-report and clinical evidence.62.. 247-258. DOI:https://org/10.1016/j.ridd.2016.12.011.

Smythe,A. (2006).Time Management. in Timing the Future: The Case for a Time-Based Prospective Memory. Eds. J .Glicksohn & M. Myslobodsky. World Scientific Publishing.

Swanson, H., Zheng, X., & Jerman, O.,. (2009) Working Memory, Short-Term Memory, and Reading Disabilities: A Selective Meta-Analysis of the Literature. Journal of Learning Disabilities. 42, 260-287.https://doi.org/10.1177/0022219409331958.

Waugh, N. (1999). Self-report of the young, middle-aged, young-old and old-old individuals on prospective memory functioning. Honours Thesis.Griffith University. Brisbane.

Woods,S., Morgan.E.,Loft,S.,Matchanova, A., Verduzco, M., & Cushman, C. (2020).Supporting strategic processes can improve time-based prospective memory in the laboratory among older adults with HIV disease. Neuropsychology. 34(3). 249–263. https://doi.org/10.1037/neu0000602

Yip, C., & Man, W. (2013). Virtual reality-based prospective memory training program for people with acquired brain injury. Neurorehabilitation 32. 103–115. doi: 10.3233/NRE-130827