أثر برنامج تنمية الذاكرة في تحسين الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات التعلم

The effect of the memory development program in improving the reading comprehension of students with learning disabilities

موضي سلطان فرحان الملحم[1]

[1] ماجستير تربية خاصة

إشراف

أ.د. عبد العزيز بن محمد العبد الجبار[2]

[2] أستاذ التربية الخاصة – جامعة الملك سعود

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج تنمية الذاكرة في تحسين الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات التعلم، وتكونت العينة من (20) تلميذة تعاني من صعوبات التعلم بمدارس نجد الأهلية بالرياض في المدى العمري من 9 – 10 أعوام. وقُسمت العينة إلى مجموعتين مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية. واستُخدمت بطارية الاختبارات التقديرية التشخيصية لذوي صعوبات التعلم (الذاكرة) من إعداد فتحي الزيات، واختبار الفهم القرائي لتلميذات صعوبات التعلم من إعداد الباحثة، وبرنامج تنمية الذاكرة في تحسين الفهم القرائي بواقع (15) جلسة من إعداد الباحثة، واستغرقَ تطبيق البرنامج 3 أشهر. وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية برنامج تنمية الذاكرة في تحسين الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات التعلم. وأوصت الدراسة بعدد من التوصيات؛ من أهمها: استخدام الأنشطة التي تساعد على تنمية الذاكرة لدى تلميذات صعوبات التعلم، والاستفادة من البرنامج وخاصة استراتيجياته لتنمية الذاكرة لتحسين عملية الفهم القرائي لتلميذات صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: الذاكرة – الفهم القرائي– صعوبات التعلم.

Abstract:

The study aimed to identify the impact of the memory development program in improving the reading comprehension of students with learning disabilities. The sample consisted of (20) students with learning disabilities in Najd National Schools in Riyadh in the age range of 9-10 years. The sample was divided into two groups, a control group and an experimental group. The battery of diagnostic tests for people with learning disabilities (memory) was used by: Fathi Al-Zayyat, the reading comprehension test for students with learning disabilities prepared by: the researcher, and the memory development program to improve reading comprehension by (15) sessions prepared by: the researcher, and the application of the program took 3 Months. The results of the study found the effectiveness of the memory development program in improving the reading comprehension of students with learning disabilities. The study recommended a number of recommendations; Among the most important: using activities that help develop memory for students with learning disabilities, and benefiting from the program, especially its strategies for developing memory, to improve the reading comprehension process for students with learning disabilities.

Keywords: memory- reading comprehension- learning disabilities.

مقدمة:

تعد القراءة وسيلة لتحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي لأنها تساعد الفرد على اكتساب الاتجاهات والقيم والعادات وأنماط السلوك المرغوب فيها، كما تعد أحد العوامل الأساسية المسؤولة عن استمرارية التعليم وتنمية الدافعية للتحصيل والإنجاز الأكاديمي.

كما أن القراءة لها دورًا مهمًا في حياة المتعلم فهي إحدى اللبنات الأساسية للعملية التعليمية وأهم وسائل الرقي والنمو الاجتماعي والثقافي والعلمي للفرد، كما أن لها دورًا فعالًا في بناء الشخصية الناضجة المتكاملة وتحفيز التفكير الإبداعي للفرد (الناقة وحافظ، 2002، 52). ويعد الفهم القرائي من أهم المفاهيم التي ارتبطت بطبيعة القراءة ومفهومها، والهدف من القراءة: هو فهم معنى النص، ودونه لا تُعد القراءة بمعناها الصحيح، فهي ليست عملية سهلة تتوقف عند التعرف على الرموز المكتوبة والنطق بها، بل هي عملية معقدة تتطلب قدرة وإمكانات عقلية متنوعة مثل التحليل، والتفسير، والنقد والموازنة، وتحتاج إلى التدريب المكثف والتمرين، وتعتمد هذه المهارة على الخبرات السابقة للقارئ والمعلومات المتضمنة في النص لاستخلاص المعاني والأفكار من النص المكتوب (عبد الله،2015م، 39، 59-61).

ويعرف الفهم القرائي بأنه يعتمد على الخبرة السابقة للقارئ، وبإجراء استنتاجات وترابطات بناء على معلومات النص، والتعرف على الرموز المكتوبة من الكلمات والجمل لبناء المعنى الوارد في النص مع القدرة على النقد وتقويم الأفكار. أيضًا: هي عملية اجتماعية قد يتعرف التلميذ من خلالها على كلمات ومعانٍ جديدة لها من زملائه، يتطلب التنبؤ بالمعنى الكلي للجملة، أو تفسير صحيح لتلخيصها وتقويمها (عبد الخفاجي وآخرون،2016م، 183-185).

وتعد صعوبات القراءة والفهم والكتابة من أكثر صعوبات التعلم شيوعًا وأبعدها أثرًا في الأداء الأكاديمي، حيث ينعكس عجز التلميذ على استقبال أو معالجة اللغة مسموعة أو مقروءة على قدرته على إنتاج اللغة تحدثًا وكتابة، ومن ثم تنغلق أمامه مفاتيح المعرفة والتعلم في مختلف مجالات الدراسة، إذ كيف لتلميذ يعاني من صعوبات في الهجاء والكتابة أن يؤدي واجباته ويجيب عن أسئلة الاختبارات التحريرية. (اللبودي، 2005، 5). وأشارت الدراسات إلى انتشار صعوبات تعلم القراءة بشكل كبير إذ تعد من أكثر الصعوبات الأكاديمية انتشارًا فتؤكد دراسة الشرقاوي (2002) التي أشارت إلى أن (80%) من ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات تعلم القراءة، كما تراوحت بين (5) % إلى (17%) لدى طلاب المرحلة الابتدائية (Demonet et al., 2004). كما تم تشخيص أكثر من 2.4 مليون طفل في نظام المدارس العامة بصعوبات تعلم، بما في ذلك عسر القراءة وعسر الحساب النمائي(Alloway, & Carpenter, 2020) .

وتختلف مظاهر صعوبات الفهم القرائي، لدى ذوي صعوبات التعلم مثل: إضافة أو حذف كلمات من الجمل، أو استبدالها، وقراءة الكلمة أكثر من مرة؛ للتأكد من قراءتها بشكل صحيح، واستبدال أو قلب أو عدم تمييز الحروف في الكلمات، وأيضًا صعوبة التتبع في أثناء القراءة، والبطء أو السرعة المبالغ فيها عند القراءة. (القمش، الخوالدة، 2012م، 105). وذكرت سالم (2012م، 127) أن بعض عوامل صعوبات الفهم القرائي تتمثل في: الفروق الفردية، والحصيلة اللغوية لدى التلميذ، وأيضًا تجاربه وخبراته الشخصية، وضعف قدرته على تحديد مكان المعلومات التي سبق وقرأها والاحتفاظ بها في الذاكرة؛ وصعوبة التدقيق في أثناء القراءة تشمل عدة قدرات، مثل: القدرة على الاسترجاع، وملاحظة التفاصيل داخل النص، وضعف قدرة التلميذ على الاحتفاظ بالأفكار الرئيسة، والرد السليم على الأسئلة المتعلقة بالنص الذي تمت قراءته.

ويرتبط الفهم القرائي بالذاكرة، حيث إن التلميذ يخزّن الحرف في الذاكرة ويستدعيه منها، وهي بحد ذاتها تلعب دورًا كبيرًا في عملية التعلم والتعليم ويترتب عليها عملية الفهم، والاستيعاب، وحل المشكلات والاستدلال. أما بالنسبة للقراءة: فهي عملية معقَّدة تتطلّب عمليات متعددة؛ مثل: التعرف على أشكال الكلمات ومعانيها، وتمييز صوتها والإلمام بقواعد النحو، ومن يقوم بعملية القراءة

يسعى وراء فهم المادة المقروءة وليس القراءة فقط (سالم، 2012م، 78–79). ويعاني التلاميذ ذوي صعوبات القراءة من إعاقات معرفية تؤثر في تحصيلهم الأكاديمي، خاصة الذاكرة العاملة، وهي لها دور مركزي في العديد من مجالات الإدراك، نحو: الفهم القرائي والحساب والكتابة وحل المشكلات (Gathercole, et al., 2006; Swanson, 2008; Swanson & Siegel, 2001). ويرتبط ضعف الذاكرة لدى ذوي صعوبات القراءة بمشكلات في الفهم القرائي (Cain, et al., 2004; Nation, et al., 1999). وتشير دراسة أبو نيان، والدغمي (2016م) إلى أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الفهم القرائي والذاكرة العاملة لدى تلميذات صعوبات التعلم. لذا تؤكد دراسة Lee Swanson, (2011) أن تحسين أداء الأطفال ذوي صعوبات القراءة على الذاكرة العاملة يحسن مستوى الفهم القرائي لديهم. لذلك اهتمت الدراسة الحالية بالتعرف على أثر برنامج تنمية الذاكرة في تحسين الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات التعلم.

مشكلة الدراسة:

تشير بعض البحوث والدراسات السابقة إلى أن ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في الفهم القرائي، وأن مهارات الفهم القرائي تعد من أهم مهارات القراءة لذوي صعوبات التعلم (الزهراني، 2015، السيد، 2012 ,Alrashidi,2010). وأشارت بعض الدراسات إلى أن الفهم القرائي من أهم مشكلات صعوبات القراءة لدى ذوي صعوبات التعلم حيث يعانون من صعوبة في ربط المعنى بالكلمة والتعرف على تفاصيل قراءتها، والتوصل إلى استنتاجات من النص (Sencibaugh, 2000; Richter et al., 2013). كما يرى الزيات (1998، 193) أن صعوبات الفهم القرائي تعد من أكثر صعوبات التعلم شيوعًا لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فعلى الرغم من أن الفهم القرائي يعد عاملًا عامًا يسهم في جميع صور التعلم، حيث لا يعد مادة دراسية بالمعنى المألوف ولكنه نشاط أساسي يؤثر في التحصيل الدراسي، فإن فشل التلميذ في فهم الموضوع الذي يقرؤه من أكثر المشكلات الأكاديمية شيوعًا لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وأيضًا تشير بعض البحوث والدراسات السابقة إلى أن الذاكرة تعد من أكثر المشكلات النمائية شيوعًا لذوي صعوبات التعلم، وأن العديد من ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في الذاكرة طويلة المدى وقصيرة المدى، وعملية التذكر، ومن بين هذه الدراسات (خليفة،2013، الضويحي،2017، أحمد،2010، الدلبحي، 2017م).

وأشارت نتائج العديد من الدراسات إلى وجود ارتباط بين الذاكرة والفهم القرائي لدى الأطفال (Seigneuric, & Ehrlich, 2005; Chrysochoou et al., 2011).

وقد توصلت دراسة بوفاتح وبن عيسى (2015م) إلى أن هناك علاقة ارتباط إيجابية بين الفهم القرائي والذاكرة، وبأن الذاكرة مسؤولة عن معالجة الأنشطة المعرفية ذات المستوى المعقد والعالي كالفهم القرائي، وأيضًا توصلت الدراسة إلى أن الذاكرة مسؤولة عن عمليات أخرى معقدة، مثل: حمل المعلومات، وفهمها، وترميزها، وتحليلها، وإحداث ترابط من خلال الخبرات السابقة، وتكامل المعارف وتكوين مفاهيم جديدة. كما توصلت دراسة أبو نيان والدغمي (2016م) إلى وجود علاقة بين استخدام التدريب على الذاكرة مدخلًا لتحسين الفهم القرائي لتلميذات صعوبات التعلم. في حين أوضحت دراسة السيد (2012م) أن الذاكرة تمثل المكوّن المعرفي للعمليات الأكثر تأثيرًا في تنشيط المعلومات لا سيما التحصيلية مثل: التفكير المنطقي والفهم، وبأن التلاميذ بحاجة لاستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في الفهم القرائي، وكلما استطاع التلميذ استرجاع الجمل في الوقت المناسب، ساعده ذلك على الفهم القرائي، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الذاكرة والفهم القرائي.

ومن هذا المدخل جاءت أهمية استخدام التدريب على الذاكرة في تحسين الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات التعلم. وتتضح مشكلة الدراسة في التساؤل التالي: ما أثر برنامج تنمية الذاكرة في تحسين الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات التعلم؟

هدف الدراسة: تهدف الدراسة إلى: – التعرف على أثر برنامج تنمية الذاكرة في تحسين الفهم القرائي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

أهمية الدراسة: تنبع أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله الدراسة الحالية، وهو الذاكرة والفهم القرائي، وتتلخص أهمية الدراسة فيما يلي:

الأهمية النظرية:

- كون الدراسة تتحدث عن فئة تشكل نسبة لا بأس بها، كما أنها فئة مهمة في المجتمع السعودي؛ وهي فئة ذوي صعوبات التعلم.
- قلة الدراسات والبحوث العلمية في هذا الموضوع ليس في المملكة العربية السعودية فحسب، ولكن بالوطن العربي.
- كما تسهم هذه الدراسة في إلقاء الضوء على تنمية الذاكرة لدى تلميذات صعوبات التعلم للتأثير بشكل إيجابي في نجاح البرنامج المعد لهن.
- قد توفر هذه الدراسة بعض المعلومات والبيانات عن تلميذات ذوات صعوبات التعلم اللاتي يعانين من مشكلات في الفهم القرائي لمساعدة أولياء الأمور والمعلمين والمختصين في هذا المجال، وتقديم الخدمات المناسبة لهذه الفئة.
- تساعد هذه الدراسة المهتمين والباحثين في هذا الموضوع في التعمق أكثر في أوجه قصور الذاكرة، وسبل التغلب على ضعف الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات التعلم، مما ينعكس إيجابًا على الحد من انتشار هذه المشكلة.

الأهمية التطبيقية:

- الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في إعداد برامج لتحسين الذاكرة لدى ذوي صعوبات التعلم حتى يمكن للباحثين الاستفادة منه.
- توفر خواص سيكومترية لمقياس الذاكرة والفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات التعلم قد يفيد الباحثين في المملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة:

أثر (Effect): "حزه وأحدث فيه أثرًا أو علامة" (نور الدين، 2009م، 43)، ويعرف إجرائيًّا بأنه مدى تأثير البرنامج على التلاميذ، وهل له أثر أو ليس له أثر.

برنامج (Programme): " الخطة المرسومة لعمل ما كبرنامج درس" (مجمع اللغة العربية،2011م، 53)، ويعرف إجرائيًّا بأنه منهج مُعَدّ وله هدف عام وأهداف فرعية واستراتيجيات، ويفصل كل ما سبق من خلال تطبيقها بالجلسات على شكل نشاط على العينة لتنمية الذاكرة في تحسين الفهم القرائي.

الذاكرة (Memory): "تعد الذاكرة من أهم العمليات العقلية العليا في حياة الإنسان؛ حيث يعتمد عليها في عدد من العمليات الأخرى مثل الإدراك، والوعي، والتعلم، والتفكير، وحل المشكلات، والتحدث والحقيقة أن كل ما يفعله الإنسان تقريبًا يعتمد على الذاكرة" (العدل، 2016م، 170). وتعرف إجرائيًّا بأنها عملية عقلية نمائية تحتاج للتنمية عند وجود صعوبة فيها.

التذكّر (Remembrance): "هي عملية استرجاع أو استدعاء المعلومات من الذاكرة" (أبو النصر، 2009م، 13)، وتعرف إجرائيًّا بأنها عملية عقلية معقدة، وهي محاولة تذكر الكلمات المألوفة والمواقف التي قد تنمى من خلال جلسات البرنامج.

الفهم القرائي (Reading Comprehension): يمثل الفهم القرائي البوابة الرئيسة لاستيعاب المدخلات المعرفية المقروءة كافة، وهو يقوم على مجموعة من العمليات المعرفية النمائية المعقدة التي تستهدف استخلاص المعاني، وتمثلها وفهم العلاقات والتفاعل المعرفي مع النص، والتحليل والنقد والحكم والاستيعاب." (الزيات،2015م، 405)، ويعرف إجرائيًّا بأنه عملية عقلية معرفية يستخدمها القارئ أو المستمع في أثناء المشاركة الفعالة مع النص، وتسعى الباحثة إلى تحسينها من خلال برنامجها.

تلميذات صعوبات تعلم (Female Students with Learning Disabilities): "الطالبات اللاتي يعانين

اضـــطرابًا أو قصـــورًا في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية التي تستلزم فهم اللغة المنطوقة أو المكتوبة أو اسـتخدامها، ويظهر هذا القصـور في نقص المقدرة على الاســتماع أو الكلام أو الكتابة أو القراءة أو التهجئة أو العمليات الحسـابية أو المهارات الاجتماعية، وليس لديهن مشـكلات تعلم ناتجة عن إعاقات أخرى." (السـعيد، 2010م، 14) ويعرفن إجرائيًا بأنهن التلميذات اللواتي يعانين من قصـور في إحدى العمليات المعرفية كالكتابة والقراءة والرياضـيات، والعمليات النمائية؛ كالانتباه، والذاكرة، والإدراك، وتعيق مسيرة التلميذات الدراسية اللواتي تم تشـخيصـهن على أنهن يعانين من صـعوبات التعلم، ويتلقين خدمات صعوبات التعلم في غرفة المصادر بشكل فردي.

حدود الدراسة: الحدود المكانية: تم تطبيق البرنامج في مدارس بشمال مدينة الرياض. **الحدود الزمانية:** اقتصرت الدراسـة الحالية على الفترة التي يتم فيها جمع البيانات خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1439-1440هـ. **الحدود الموضوعية:** تتحدد هذه الدراسة في تطبيق برنامج لتنمية الذاكرة بوصفه متغيرًا مستقلًا لتحسين الفهم القرائي، كمتغير تابع، لدى تلميذات صـعوبات التعلم في المدارس بشمال الرياض.

الإطار النظري والدراسات السابقة

الذاكرة:

ذكرت سالم (2012م، 69)، أنه "لا تعلُّم بدون ذاكرة"، هي عملية استدعاء ما تم تخزينه للتعامل مع موضوع جديد وحدوث ألفة؛ لأن كل مألوف مفهوم، وتعتمد عملية التذكر على سلامة السمع والبصر، للتمكُّن من عملية التخزين والاسترجاع، والمعالجة، لكي يصل القارئ إلى معنى ذي دلالة. وتعرف الذاكرة بأنها "نشاط عقلي معرفي يعكس القدرة على ترميز وتخزين وتجهيز ومعالجة المعلومات المستدخلة أو المشتقة واسترجاعها" (الزيات، 2015م، 514). وتنقسم الذاكرة ثلاثة أقسام: ذاكرة حسية، وقصيرة المدى، وطويلة المدى، تساعدنا على فهم كيفية معالجة التلاميذ بمهام مختلفة؛ فالذاكرة الحسية: تحمل عددًا كبيرًا من المعلومات لمدة قصيرة جدًّا من ثانيتين إلى ثلاث ثوانٍ، أما الذاكرة قصيرة المدى فنستخدمها لتذكّر خطوات حل معادلات الرياضيات، وفي الوقت نفسه القيام بالعمليات الحسابية. في حين تقوم الذاكرة طويلة المدى بتخزين معلومات خاصة بالفرد للتخطيط للمستقبل، وحدوث أيّ إعاقات في هذه الأنواع الثلاثة من الذاكرة تؤدي إلى صعوبات تعلم، وعندما يعاني التلاميذ من مشكلات في التخزين والاسترجاع في الذاكرة طويلة المدى تؤثر بشكل كبير فيهم. وللذاكرة أهمية عظمى حيث تلعب الذاكرة دورًا أساسيًّا في حياة الفرد اليومية، وأيضًا في مسيرته الأكاديمية علمًا بأنه إذا واجهته صعوبة أو مشكلة في الذاكرة ستؤثر سلبًا في حياته عامة وأكاديميًّا خاصة. (العدل، 2016م، 171، سليمان، 2018م، 47-48 الطنطاوي وعبد الحميد، 2017م، 219، السعيد، 2010م، 94-95).

وأخيرًا ذكرت السعيد (2010م، 125-127) عددًا من الاستراتيجيات العلاجية لاضطرابات الذاكرة، منها: (1) استراتيجيات التسميع: وهي تسميع المادة كتابيًّا ولفظيًّا عدة مرات. واستراتيجيات الإتقان أو إدراك التفاصيل: معرفة معاني المفردات ثم وضعها بجمل مفيدة. (2) استراتيجيات التوجه: تحفيز التلميذ وإثارة اهتماماته نحو المهمة. (3) استراتيجيات استخدام معينات الانتباه: ربط المادة أو المهمة بشيء يخص التلميذ ليبقى الموضوع متصلاً به شخصيًّا. استراتيجيات تصنيف المعلومات: التصنيف على حسب الشكل أو المعنى. (4) استراتيجيات النقل والتحويل: وهي عملية تحويل المواقف غير المألوفة إلى مواقف مألوفة. (5) استراتيجيات التخيل واستراتيجيات استخدام معينات لحل المشكلات وتنشيط الذاكرة: هي باستخدام المكعّبات وعدادات الحذف. (6) استراتيجيات استخدام المعينات العامة: هي تشجيع التلميذ للرحلات الميدانية واستخدام القاموس والتكنولوجيا، مثل: الفيديوهات التعليمية. (7) استراتيجيات استخدام ما وراء الذاكرة: وهي عملية يقوم بها الإداريون أو المرشدة الاجتماعية، وهي تثقيف التلاميذ بأهمية الذاكرة وطرق تطوير الذاكرة وغيرها. وكل

الاستراتيجيات التي ذكرتها تتطلب تحديد الوسيلة المناسبة للتلميذ، وتوفير المكان والزمان المناسبين، والتكرار، ووضع جدول لتنظيم الجلسات.

الفهم القرائي:

يعرف الفهم القرائي بأنه العملية التي بموجبها يتعرف المتعلم على الكلمات المتضمنة في النص المكتوب عندما يقدم على قراءته وفهمه ويستخلص الفكرة الأساسية التي يتضمنها ويدور حولها، ويعكس ثلاثة مستويات أقلها قيام المتعلم بنقل الإجابة حرفيًا من النص، ثم الربط بين المعلومات المتضمنة وأعلاها، وتقييم الأحداث المتضمنة وتحليلها وإبداء الرأي حوله (محمد، 2009). ويعرف أيضاً بأنه: قصور قدرات التلميذ على استخلاص المادة المقروءة وفهم المعنى المقصود، وعلاقتها ببعضها. وعناصر الفهم القرائي هي: القارئ، والنص المقروء، والأنشطة العلمية المعرفية، ويحدث ذلك في ظل سياق إدراكي وإطار اجتماعي ثقافي، وهنا نؤكد أهمية الفهم القرائي وتأثيره في التحصيل ومسيرة التلميذ أكاديميًّا، وأيضًا في لغة التلميذ الشفهية (الزيات، 2015م، 406-407).

ويتكون الفهم القرائي من مجموعة علميات يتم من خلالها شرح وتفسير الرموز المكتوبة وإدراك المعني المقروء، واستيعاب الأفكار التي يعرضها الكاتب، وعمليات التفكير التي تحاول فك الرموز المكتوبة (عبد العزيز، 1995). وتمثل أنماط القراءة صعوبة معرفة معاني الكلمات، وصعوبة استخلاص الأفكار، وصعوبة اختيار المعنى الصحيح للكلمة، وصعوبة إدراك تنظيم النص، وتحديد عناصر الاستدلال فيه، وصعوبة استخلاص الفكرة الأساسية للنص، وصعوبة الإجابة عن الأسئلة المتعلقة أو من خلال النص، وصعوبة تكوين استدلالات منطقية من محتوى النص، وصعوبة استخلاص المشاعر المرتبطة بالنص، وأخيرًا صعوبة استخلاص هدف النص ورؤيته. (الزيات، 2015م، 413).

وتتعدد العوامل المؤثرة في الفهم القرائي للتضمن: الاستراتيجية المستخدمة في الفهم القرائي للنص. وتوجيه الأسئلة قبل القراءة وبعدها. ومستوى قدرة المتعلم على الفهم والاستيعاب وإتقانه. ومستوى دافعية القارئ وانجذابه للموضوع. ومدى توافر الهدف عند القارئ. وترابط الأفكار مع بعضها في أثناء النص. والمعرفة المسبقة بموضوع النص. (زايد، 2020، 1353).

وحدد سعد (2006) مستويات الفهم القرائي وهي: المستوى الأول: الفهم الحرفي المباشر: يحتوي على مهارات التعرف واسترجاع الأفكار التفصيلية والأفكار الرئيسة وأوجه الشبه والاختلاف وعلاقات السبب والنتيجة. المستوى الثاني: الفهم الاستنتاجي: يتكون من مهارات استنتاج الأفكار التفصيلية، والأفكار الرئيسة وعلاقات السبب والنتيجة والتنبؤ. المستوى الثالث: الفهم الناقد أو التقويم: ويتمثل في مهارات التمييز بين عالم الخيال والواقع، والرأي الشخصي، ومهارة الحكم على الأفكار. المستوى الرابع: الفهم التذوقي: ويتكون من مهارة الاستجابة للموضوع وأسلوب الكاتب.

ويعد الفهم القرائي عنصرًا أساسيًا في القراءة، يؤثر في مسيرة الفرد الأكاديمية من الصغر، وإذا لم يفهم التلميذ النص المقروء لن يتمكن من القراءة الصحيحة، ولن يفهم التعليمات والمتطلبات وغيرها سواء بالمدرسة أو بحياته الاجتماعية والعملية وغيرها، لذلك استنتجنا أهمية إتقان الفهم القرائي للعاديين ولذوي صعوبات التعلم. (العدل، 2016م، 33-34، الطنطاوي وعبد الحميد، 2017م، 219، الزيات، 2015م، 426، سالم، 2012م، 112). كما يتيح الفهم القرائي الفرصة للطلبة لإدراك المعارف والمعلومات والتواصل مع الثقافات الأخرى، ومساعدتهم على حل مشكلاتهم، والتقليل من أخطائهم في القراءة، والارتقاء بلغتهم وتزويدهم بأفكار غنية ومفيدة، وإكسابهم مهارات النقد الموضوعي وإبداء الآراء ومساعدتهم على التعمق في النص المقروء (حافظ، 2008).

الذاكرة والفهم القرائي:

الذاكرة والفهم القرائي عمليتان مترابطتان إذا تأثرت الذاكرة تأثر الفهم القرائي. ومعنى ذلك أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين المهارات النمائية والأكاديمية، وهذا يدل على أن هناك علاقة بين مستوى تدني الذاكرة بمهارات القراءة وإحدى عمليات القراءة وهي الفهم القرائي، والمؤكد أن أساس

عمليات التعلم هو الفهم، فدون الفهم لا تكتمل عملية التعلم (كوافحة، عبد العزيز،2011م، 173). والطلاب الذين يعانون من صعوبات في عملية القراءة لديهم صعوبات في الذاكرة لجميع المهام التي تتطلبها هذه العملية كالفهم القرائي، والطلاب ذوو الأداء الضعيف في الفهم القرائي قد يكون لديهم مشكلة في المعالجة الإدراكية التي تؤثر في الذاكرة. (Klingner, et al., 2015, 142-143). وثبت أن العديد من ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات في الذاكرة؛ فإنها تؤدي إلى القصور في الفهم القرائي؛ لأن الذاكرة هي إحدى أهم العمليات المعرفية التي يعتمد عليها الفهم القرائي، فسينتج عن ذلك إعاقة في مشوار التلميذ الأكاديمي، وهو بداية وأساس مشوار مستقبل التلميذ، فلذلك وجبَ علينا التدخل (سالم، 2012م، 80، العدل، 2016م، 171، سليمان، 2018م، 170). والذاكرة هي إحدى العمليات المعرفية التي يحال دونها عملية الفهم القرائي، فلذلك يجب معالجة الذاكرة، وغيرها من العمليات المعرفية، ليتمكن التلميذ من ممارسة حياته الأكاديمية والاجتماعية بشكل سليم (سالم،2012م، 82). كما أن الذاكرة لها دور في مساعدة الأفراد على تفسير النص المقروء واللغة في أثناء القراءة، وأن الفهم القرائي مرتبط بالقدرة على تفسير النص، وأن الصعوبة والبطء وعدم الدقة في فهم الكلمات ترجع إلى تضاؤل المعلومات في الذاكرة (Shah & Miyake, 1996). وتؤكد ذلك دراسة السطحية (2008) التي أشارت إلى وجود علاقة بين صعوبات الفهم القرائي والذاكرة (مهام تذكر الأشكال- مهام تذكر نهايات الجمل) لدى طلاب المرحلة الابتدائية.

وكذلك ذكر الخفاجي (2016م، 45 ،155) أن الضعف في الذاكرة يعيق عملية القراءة؛ لأن أحد عناصر القراءة هو فهم معاني الكلمات، ولذا لا يجب أن يسمح المعلمون بالقراءة دون فهم ما يقرأ، سواء كانت كلمات أو جملاً أو فقرات. وقد ارتبط مفهوم الفهم القرائي بعملية التذكر، لا يمكن للقارئ أن يقرأ وهو لا يمكنه استرجاع أو استدعاء المعلومات والخبرات السابقة، ولذلك لا يمكنه أن يكوِّن حصيلة لغوية من كلمات ومعاني، ولا يعتبر قارئًا إن لم يفهم المادة المقروءة (العدل، 2016م، 30-32).

الدراسات السابقة: تم تقسيم الدراسات السابقة إلى ثلاث محاور المحور الأول دراسات تناولت العلاقة بين الذاكرة والفهم القرائي، والمحور الثاني دراسات تناولت الذاكرة وصعوبات التعلم، والمحور الثالث دراسات تناولت الفهم القرائي وصعوبات التعلم.

المحور الأول: دراسات تناولت الذاكرة والفهم القرائي

هدفت دراسة السطحية (2008) إلى التعرف على العلاقة بين سعة الذاكرة العاملة وصعوبة الفهم القرائي والفروق في الذاكرة العاملة بين الأطفال ذوي الصعوبة في الفهم القرائي وبين أقرانهم العاديين، وتكونت العينة من 90 طفلاً بواقع 45 طفلاً لديهم صعوبة في الفهم القرائي، و45 طفلاً عاديين، تراوحت أعمارهم بين تسع سنوات وشهر إلى تسع سنوات وعشرة أشهر في الصف الرابع الابتدائي، واستُخدم اختبار الفهم القرائي إعداد الباحثة، ومقياس تقدير سلوك الطفل لفرز حالات صعوبات التعلم، واختبار الفرز العصبي السريع لفرز حالات صعوبات التعلم، واختبار القدرة العقلية، واختبار سعة الذاكرة العاملة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط بين صعوبة الفهم القرائي وبين أداء الأطفال على اختبار سعة الذاكرة العاملة (تذكر نهايات الجمل- تذكر الأشكال). وهدفت دراسة Alrashidi(2010) إلى تقدير الفهم القرائي للغة العربية: تطوير وتحديد الوسائل لتقييم عدم القدرة على الكتابة والقراءة لذوي صعوبات التعلم، وتكونت العينة من أربع مجموعات: المجموعة الأولى: تكونت من 49 تلميذًا ثنائي اللغة (العربية والإنجليزية) ولغتهم الأم العربية، من الصف الخامس والسادس الابتدائي، المجموعة الثانية: تتكون من 123 تلميذًا أحادي اللغة (العربية) من الصف الثالث والسادس الابتدائي، والمجموعة الثالثة: تتكون من 178 تلميذًا مقارنة بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين، أحادي اللغة (العربية)، والمجموعة الرابعة: 178 تلميذًا من الصف الثالث ابتدائي

إلى السادس ابتدائي، وأُجريت الدراسة في الكويت، واستُخدمت أدوات مختلفة لكل مجموعة، قارنت المجموعة الأولى بين اللغة العربية والإنجليزية لكل تلميذ، وتم اختبارهم باللغتين لتقييم ما إذا كان الفهم القرائي باللغة العربية متشابهًا مع نظيره باللغة الإنجليزية، وأعطيت التلاميذ طرقًا حديثة مطورة لاستيعاب قراءة اللغتين بالإضافة لفهم الاستماع، وتم تقييم مستوى طلاقة الفهم القرائي، وفك شفرات الكلمات، ومهارات الصوت، والمجموعة الثانية تم تقييمهم بمقاييس الفهم القرائي، وقياس طلاقة الفهم القرائي، بالإضافة إلى قياس الدقة وسرعة القراءة وفك الشفرة والوعي الصوتي ودمج الذاكرة السريعة وغيرها، والمجموعة الثالثة فحصت دور الوعي المورفولوجي مقابل المعالجة الصوتية في الفهم القرائي بين المجموعتين، واختبار يقيس مهارات القراءة والفهم، والمهارات الصوتية، والقدرة المورفولوجية والقدرة غير اللفظية، والمجموعة الرابعة تم تقييم طلاقة الفهم القرائي ومهارة المعالجة الصوتية، بالإضافة إلى الوعي المورفيمي والمعرفة النحوية، وتم التوصل إلى أن الوعي المورفيمي له دور كبير في الفهم القرائي. وهدفت دراسة أبو زيد وواعر(2011) إلى التعرف على العلاقة بين الذاكرة السمعية والبصرية والفهم القرائي لدى التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم، وتكونت العينة من 94 طالبًا من طلاب الصف الرابع الابتدائي بمدرسة الجامعة الابتدائية الموحدة، بواقع 65 من التلاميذ العاديين، و29 من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، واستُخدم اختبار رافن لقياس الذكاء، ومقياس وكسلر لذكاء الأطفال، واختبار تحصيلي من إعداد الباحثين، واختبار كفاءة التعلم، واختبار التعرف القرائي واختبار الفهم القرائي، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين الذاكرة السمعية والبصرية والتعرف والفهم القرائي لدى التلاميذ العاديين ووجود ارتباط بين الذاكرة البصرية والتعرف القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وهدفت دراسة (2012) ,Arrington إلى بحث مدى إسهام تحكم الانتباه والذاكرة العاملة في الفهم القرائي وفك الشفرات، وتكونت عينة الدراسة من 1134 تلميذة من الصف السادس والثالث الثانوي، وأجريت الدراسة في هيوستون، واختُبِر كل طالب في مكان هادئ في المدرسة جلستين أو ثلاث جلسات في أسبوع واحد، ومع مساعدة فريق العمل أُعْطِيَ كل طالب نصًا وأسئلة متعلقة بالنص للإجابة عنها ثم بعد ذلك استُخْدِمت الأدوات التالية: مقياس فك الشفرات، ومقياس الذاكرة العاملة، ومقياس الاهتمام المستمر، ومقياس الكبت الإدراكي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة بين الكبت الإدراكي والذاكرة العاملة، والتنمية المستمرة للكبت الإدراكي تسهم بشكل كبير في الفهم القرائي، وكذلك توصلت إلى أن الذاكرة العاملة تعمل بشكل مختلف فيما يتعلق بفك الشفرات والفهم بسبب الارتباطات التفاعلية للتحكم بالانتباه والذاكرة العاملة. وهدفت دراسة محمد (2013م) إلى الكشف عن العلاقة بين الذاكرة والعسر القرائي باستخدام مقياس ستانفورد – بينيه، وتكونت عينة الدراسة من 60 تلميذًا منقسمين إلى 30 تلميذة و30 تلميذًا من ذوي صعوبات التعلم، في المدى العمري من 9–12 سنة، وأجريت الدراسة في محافظة القاهرة، واستُخدمت الأدوات التالية: مقياس ستانفورد بينية الصورة الخامسة. واختبار تشخيص العسر القرائي، وتوصلت النتائج إلى أنه توجد علاقة بين الذاكرة العاملة والعسر القرائي. وهدفت دراسة (Nouwen's, et al. (2016 إلى معرفة كيفية ارتباط الذاكرة العاملة بالفهم القرائي للأطفال، وأهمية خصوصية المجال في التخزين والمعالجة، وتكونت العينة من 116 طفلاً، وأُجريت الدراسة في هولندا، واستُخدمت الأدوات التالية: مقياس الفهم القرائي، ومقياس القدرة المعرفية وغير اللفظية، ومقياس مفردات اللغة، ومقياس التخزين الصوتي والدلالي، ومقياس الذاكرة العاملة الدلالية، وأوضحت نتائج الدراسة بأنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذاكرة العاملة والفهم القرائي. وهدفت دراسة Nicolielo-Carrilho et al (2018),. إلى التعرف على العلاقة بين الذاكرة العاملة الصوتية ومهارات ما وراء المعرفة والفهم القرائي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وتكونت العينة من 30 طفلاً تراوحت أعمارهم من 8- 12 عامًا، وتم تقسيمهم مجموعتين: مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة، واستُخدم مقياس الفهم القرائي ومقياس استراتيجيات ما وراء المعرفية

ومقياس الذاكرة العاملة الصوتية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفية لدى المجموعة التجريبية والضابطة، كما وُجِد ارتباط إيجابي بين الفهم القرائي والذاكرة العاملة الصوتية واستراتيجيات ما وراء المعرفية، كما أظهر الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم عجزاً في الذاكرة العاملة الصوتية واستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفية مما يؤثر في الفهم القرائي لديهم. وهدفت دراسة Johann et al. (2020) إلى التعرف على مدى إسهام الذاكرة العاملة والتثبيط والمرونة المعرفية في قدرات القراءة والفهم القرائي وسرعة القراءة لدى طلاب المرحلة الابتدائية، وتكونت العينة من (186) طفلًا وطفلة، بمتوسط عمري 9 سنوات و3 أشهر، واستُخدم مقياس الذاكرة العاملة ومقياس المرونة المعرفية ومقياس الذكاء السائل، ومقياس الفهم القرائي ومهمة سرعة القراءة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط بين الذاكرة العاملة المرتفعة وسرعة القراءة الأعلى، والمستوى المرتفع للفهم القرائي.

المحور الثاني: دراسات تناولت الذاكرة وصعوبات التعلم:

هدفت دراسة أحمد (2010م) إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج تدريبي لتحسين الذاكرة قصيرة المدى، وأثره في التحصيل الدراسي للطلاب ذوي صعوبات التعلم، وتكونت العينة من خمس عشرة تلميذة وخمسة عشر تلميذًا تعرضوا للقياس القبلي والبعدي، في المدى العمري تسع سنوات حتى عشر سنوات، وأُجْرِيت الدراسة بمدينة حلوان في مصر، واستُخدمت الأدوات التالية: اختبار تحصيلي في مادة القراءة والرياضيات للصفين الرابع والخامس الابتدائيين من إعداد الباحثة، واختبار القراءة ويتضمن قطعة خارج المنهج لاختبار مدى قدرة التلميذ على القراءة والفهم القرائي، واختبار الرياضيات ليقيس مدى قدرة التلميذ على القيام بالعمليات الحسابية مثل: الضرب، والقسمة، والطرح، ومقياس مايكل بست لتقدير سلوك التلميذ، لقياس الفهم السمعي والذاكرة واللغة المنطوقة والتوجه الزماني والمكاني والتآزر الحركي والسلوك الشخصي والاجتماعي، ومقياس ستانفورد بينيه للذكاء (الصورة الرابعة)، ليقيس بعض الوظائف اللغوية، واختبار لقياس مستوى الذاكرة قصيرة المدى، والبرنامج التدريبي لتحسين الذاكرة من إعداد الباحثة، ويُطَبَّق البرنامج بشكل جماعي كل 10 تلاميذ بالجلسة الواحدة، ويتكون البرنامج من 28 جلسة تنقسم إلى ثلاث جلسات أسبوعيًّا، كما أن مدة الجلسة 60 دقيقة، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية برنامج تدريبي لتحسين الذاكرة قصيرة المدى وأثره في التحصيل الدراسي. وهدفت دراسة الأكشر (2010م) إلى التعرف على أثر برنامج للتدريب في بعض استراتيجيات التشفير في تقوية الذاكرة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمدرسة الابتدائية، وتكونت العينة من 60 تلميذًا وتلميذة تم تقسيمهم 4 مجموعات 15 تلميذًا في كل مجموعة، المجموعة الأولى قاموا بتدريبهم على استخدام استراتيجية التسميع، والثانية دُرِّبوا على استخدام استراتيجية المواضع المكانية، والثالثة دُرِّبوا على استخدام استراتيجية القصة، والرابعة تم تدريبهم على استخدام استراتيجية التنظيم، وأُجرِيت الدراسة في محافظة القليوبية في مصر، واستُخدِمت الأدوات التالية لتشخيص ذوي صعوبات التعلم: اختبار الذكاء المصور، واختبار الفهم القرائي للأطفال، واختبار بندر جشتلط – الحركي، ومقياس وكسلر لذكاء الأطفال المعدل. ومقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم. أما الأدوات الخاصة بالجانب التجريبي للدراسة فهما: اختبار القدرة العامة على التذكر لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، واختبار تحصيلي في مادة اللغة العربية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وأخيرًا برنامج الدراسة من إعداد الباحثة، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك أثرًا للبرنامج للتدريب على بعض استراتيجيات التشفير في تقوية الذاكرة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وهدفت دراسة خليفة (2013م) إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي إثرائي لتنمية الذاكرة العاملة لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم النمائية، وتكونت عينة الدراسة من 30 تلميذًا تتراوح أعمارهم بين خمس سنوات ونصف وست

سنوات ونصف، تم تقسيمهم مجموعتين متكافئتين: تجريبية وضابطة، وأُجرِيت الدراسة في محافظة بني سويف، واستُخدمت الأدوات التالية: اختبار الذكاء المصور واللفظي من إعداد إجلال سري، واختبار الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية من إعداد الباحثة، وتتمثل المحاور الرئيسة على: صعوبات الانتباه والإدراك والذاكرة، واختبار المسح النيورولوجي، وبطارية اختبارات للذاكرة العاملة من إعداد الباحثة، وأخيرًا البرنامج التدريبي الإثرائي المقترح من إعداد الباحثة. وتوصلت الدراسة إلى فاعلية برنامج تدريبي إثرائي لتنمية الذاكرة العاملة لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم.

وهدفت دراسة أبو العلا (2016م) إلى التعرف على تنمية مهارات ما وراء الذاكرة في تحسين عادات الاستذكار وفاعلية الذات لدى ذوي صعوبات التعلم في مرحلة الطفولة المتأخرة، وتكونت العينة من 20 تلميذًا وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم، في المدى العمري ما بين 9–11 سنة، تم تقسيمهم مجموعتين متكافئتين: ضابطة وتجريبية، وتمت إجراءات الدراسة في محافظة الغربية في مصر، ثم استُخدِمت الصورة الرابعة العربية من اختبار بينيه للذكاء، واختبار المسح النيورولوجي السريع، وقائمة ملاحظة سلوك التلميذ، ومقياس ما وراء الذاكرة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومقياس عادات الاستذكار، ودليل تقدير العوامل والظروف المؤدية لصعوبات التعلم، واستمارة متابعة الواجب المنزلي، وبرنامج ما وراء الذاكرة لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومن أهم الاستراتيجيات التي استخدمت في البرنامج هي: النمذجة، ولعب الدور، والتدعيم، وقلب الدور، والتغذية الراجعة، والواجب المنزلي. وكانت المدة الزمنية للبرنامج 45 إلى 60 دقيقة في كل أسبوع ثلاث جلسات، ويستمر البرنامج عشرة أسابيع، بالإضافة إلى دراسة الحالة من إعداد الباحثة، وتوصلت النتائج إلى فاعلية تنمية مهارات ما وراء الذاكرة في تحسين عادات الاستذكار وفاعلية الذات لذوي صعوبات التعلم. وهدفت دراسة إحسان (2016م) إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء الذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية، وتكونت عينة الدراسة من عشرة تلاميذ؛ خمسة ذكور وخمس إناث، في المدى العمري خمس إلى ست سنوات، وأُجرِيت الدراسة بمحافظة القاهرة، واستُخدمت بطارية ذوي صعوبات التعلم النمائية، ومقياس ستانفورد – بينيه للذكاء الصورة الخامسة، وبرنامج الدراسة الحالية من إعداد الباحثة، ويتكون البرنامج من خمسين جلسة فرعية، وتوصلت النتائج إلى فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء الذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية. وهدفت دراسة الضويحي (2017م) إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التصور العقلي في علاج صعوبات التذكر لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم، وتكونت العينة من 21 تلميذة، تم تقسيمهن ثلاث مجموعات متساوية: مجموعة تجريبية، ومجموعة تجريبية ثانية، ومجموعة ضابطة. وأُجريت الدراسة في مدينة الرياض، واستُخدمت الأدوات التالية: مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الذاكرة، والبرنامج التدريبي للدراسة من إعداد الباحثة، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية برنامج قائم على بعض استراتيجيات التصور العقلي في علاج صعوبات التذكر لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم، وأيضًا أسهم البرنامج بشكل إيجابي في زيادة تحصيلهن الدراسي. وهدفت دراسة حسن (2017م) إلى إجراء دراسة تشخيصية للعمليات المعرفية وغير المعرفية لتلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم، وتكونت العينة من ١٣٥ تلميذًا بواقع 70 تلميذة و65 تلميذًا، تم تقسيمهم مجموعتين: مجموعة استطلاعية، ومجموعة وصفية، في المدى العمري من 9 إلى 11 سنة، وأجريت الدراسة في محافظة الجيزة، واستُخدِم اختبار الذكاء المصور، وبطارية مقاييس التقدير التشخيصي، وبطارية الاختبارات المعرفية العاملية، وأخيرًا مقياس الدافع للإنجاز للأطفال والمراهقين، وتم التوصل إلى أن هناك فروقًا بين العاديين وذوي صعوبات التعلم في العمليات المعرفية مثل: السرعة الإدراكية والذاكرة العاملة.

وهدفت دراسة الدلبحي (2017م) إلى التعرف على مدى فاعلية الذاكرة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالعاديين وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، وتكونت العينة من

90 تلميذًا، تم تقسيمهم مجموعتين بشكل متساوٍ: المجموعة الأولى من التلاميذ العاديين، والمجموعة الثانية من تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، من البنين للصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي، وأُجريت الدراسة في مدينة الرياض، واستُخدمت الأداة التالية: مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الذاكرة، وتوصلت الدراسة إلى أن ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات في الذاكرة أكثر من التلاميذ العاديين، وكلما ارتفع مستوى صعوبات الذاكرة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم انخفض مستوى تحصيلهم الدراسي. وهدفت دراسة كل من Sharifi and Rezaei, (2018) إلى التعرف على فعالية التدريب على الذاكرة العاملة في خفض صعوبات القراءة لدى الطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة. وتكونت العينة من 30 طفلاً وطفلة من الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة في طهران، وتراوحت أعمارهم بين 7 – 11 عامًا، وتم تقسيم هؤلاء الطلاب مجموعتين: مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية كل مجموعة تتكون من 15 طفلاً، واستُخدم مقياس وكسلر للذكاء (الإصدار الثالث)، واختبار القراءة وعسر القراءة (NEMA) وبرنامج التدريب على الذاكرة العاملة يتكون من 10 جلسات، ومدة كل جلسة نصف ساعة. وقد أظهرت النتائج أن تدخل تدريب الذاكرة العاملة فعال في جميع المكونات الفرعية لاختبارات القراءة وعسر القراءة، مع تأثيره الأكبر في تسمية الصورة والتخلص من الصوت، واستنتج أن تدخلات المجموعة التجريبية القائمة على تدريب الذاكرة العاملة، بوصفها طريقة تدخل مفيدة، يمكن أن تكون فعالة في تقليل صعوبات القراءة لدى الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم، ويمكن تطبيقها كتمرين تكميلي لتقليل صعوبات القراءة بين هذه المجموعة من الطلاب.

المحور الثالث: دراسات تناولت الفهم القرائي وذوي صعوبات التعلم:

هدفت دراسة محمد (2015م) إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الفهم القرائي في صعوبات تعلم المسائل الكلامية، وتكونت عينة الدراسة من 20 تلميذًا من الصف السادس الابتدائي، وتم تقسيمهم مجموعتين متساويتين: تجريبية وضابطة، في المدى العمري إحدى عشرة سنة وشهرين، إلى اثنتي عشرة سنة وثلاثة أشهر، وأُجريت الدراسة بمحافظة القاهرة، واستُخدم مقياس المصفوفات المتتابعة، واختبار تشخيص صعوبات الفهم القرائي للمسائل الكلامية ومقياس تقييم صعوبات تعلم المسائل الكلامية والبرنامج، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الفهم القرائي في صعوبات تعلم المسائل الكلامية.

وهدفت دراسة أبو رية (2015م) إلى الكشف عن فاعلية برنامج لتنمية بعض المهارات المعرفية والميتامعرفية لدى الأطفال ذوي صعوبات الفهم القرائي، وتكونت العينة من 15 تلميذًا من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وتم تقسيمهم ثلاث مجموعات: الأولى سبعة تلاميذ، والثانية ثلاثة تلاميذ، والثالثة خمسة تلاميذ، وأجريت الدراسة بمحافظة القاهرة، واستُخدم اختبار المسح النيولوجي السريع، واختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملون، وقائمة مهارات الفهم القرائي المعرفي وغير المعرفي اللازم لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم، وبرنامج الدراسة، ويكون من 30 جلسة، ومدة الجلسات يتراوح ما بين 180 دقيقة إلى 45 دقيقة، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية برنامج لتنمية بعض المهارات المعرفية والميتامعرفية لدى الأطفال ذوي صعوبات الفهم القرائي. وهدفت دراسة السعداوي (2016م) إلى الكشف عن فاعلية برنامج لتحسين صعوبة الفهم القرائي لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من 40 تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، تم تقسيمهم مجموعتين متساويتين: تجريبية وضابطة، في المدى العمري من 10 إلى 11 سنة، وأجريت الدراسة بمحافظة البحيرة، واستُخدم اختبار الذكاء المصور، ومقياس تقييم صعوبات التعلم ومقياس تقدير سلوك التلميذ، واختبار الفهم القرائي، وبرنامج الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى فاعلية برنامج لتحسين صعوبة الفهم القرائي لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم. وهدفت دراسة

Alturki,(2017) إلى التعرف على فاعلية استخدام استراتيجيات مجموعة خرائط قصصية لتنمية الفهم القرائي لتلاميذ صعوبات التعلم، وتكونت العينة من 4 تلاميذ، وتم تقسيمهم مجموعتين: تجريبية وضابطة، من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وأجريت الدراسة في بلدة صغيرة بالولايات المتحدة، واستخدمت أداة الاستبانة لتجميع المعلومات المتعلقة بمهارات الفهم القرائي من التلاميذ، وقراءة قصص لهم من برنامج A–Z للقراءة، ولكل فقرة في القصة صورة ليساعد التلاميذ على تذكر محاورها، وأخيرًا قامت الباحثة باختبار فهم متعلق بالقصة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية استخدام استراتيجيات مجموعة خرائط قصصية لتنمية الفهم القرائي لتلاميذ صعوبات التعلم.

وهدفت دراسة محمد (2017م) إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي لتحسين الفهم القرائي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإعدادية، وتكونت عينة الدراسة من 20 تلميذًا، تم تقسيمهم مجموعتين متساويتين: مجموعة تجريبية وضابطة، في المدى العمري بين 13 و14 سنة، وأجريت الدراسة بمحافظة القاهرة، واستُخدم مقياس الفهم القرائي، ومقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة، واختبار المسح النيولوجي السريع، واختبار الصور المخبأة لقياس الذكاء، وبرنامج الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج الإرشادي لتحسين الفهم القرائي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإعدادية.

التعليق على الدراسات السابقة:

هدفت العديد من الدراسات إلى تناول الذاكرة وصعوبات التعلم، وهدفت بعض من الدراسات إلى تناول الفهم القرائي والذاكرة، كما هدفت بعض الدراسات إلى تناول الفهم القرائي وصعوبات التعلم وهدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على التدريب على الذاكرة في تحسين الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات التعلم. واستخدمت الدراسات السابقة أدوات مختلفة لقياس الفهم القرائي والذاكرة وفقا لطبيعة كل دراسة وهدفها، وتستخدم الدراسة الحالية بطارية اختبارات التقدير التشخيصية لذوي صعوبات التعلم (الذاكرة) إعداد/ الزيات (2015م)، واختبار الفهم القرائي إعداد/الباحثة، وبرنامج لتحسين الذاكرة إعداد /الباحثة. واستخدمت الدراسات السابقة العينات من المرحلة العمرية تحديدًا المرحلة الابتدائية، لذا ركزت الدراسة الحالية على تلميذات المرحلة الابتدائية. وأغلب الدراسات السابقة استخدمت المنهج التجريبي، وتقسيم العينة مجموعتين: تجريبية وضابطة، للتمكن من قياس فعالية البرنامج المقدم، وهناك القليل من الدارسات استخدمت المنهج الوصفي. وأشارت الدراسات السابقة إلى أهمية تحسين الذاكرة لتنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ صعوبات التعلم.

فرضيات الدراسة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية، ومتوسط رتب درجات المجموعة الضابطة على مقياس الفهم القرائي بعد تطبيق برنامج تنمية الذاكرة لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الفهم القرائي قبل وبعد تطبيق برنامج تنمية الذاكرة لصالح التطبيق البعدي.

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة في دراستها المنهج شبه التجريبي من خلال التصميم التجريبي المكون من مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة؛ حيث يتم عن طريق هذا المنهج التعرف على أثر المتغير المستقل (برنامج تنمية الذاكرة) في المتغير التابع (الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات التعلم).

مجتمع الدراسة وعيناتها: تكون مجتمع الدراسة من تلميذات صعوبات التعلم بمدينة الرياض، والبالغ عددهم100 تلميذًا وتلميذة في المرحلة الابتدائية. (وزارة التعليم، 2016م) وتكونت عينة الدراسة من 20 تلميذة من ذوي صعوبات التعلم، في المدى العمري من 9–10 سنوات، وتم تقسيمهن إلى 10 تلميذات في مجموعة تجريبية و10 تلميذات في مجموعة ضابطة، وتتصف

التلميذات في عينة الدراســـة بما يلي: أن تكون التلميذات من تلميذات صـــعوبات التعلم بالمدارس الابتدائية العادية. وتعاني التلميذات من قصـــور في الفهم القرائي بناء على المقياس المستخدم في الدراسة الحالية. وأن تكون التلميذات منتظمات في الحضــور. والعمر الزمني للتلميذات من 9-10 سنوات.

أدوات الدراسة:

- مقياس الذاكرة: إعداد/ الزيات (2015م) وتم اختيار هذا المقياس لحداثة إصداره وتم التقنين على مجتمع عربي مشابه لمجتمع الدراسة، وتم التحقق من صدق وثبات المقياس على عينات متنوعة، وحقق المقياس صدقًا وثباتًا عاليًا. وقد أُعِدَّ هذا المقياس من قبل الزيات ضمن بطارية مقياس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، ويتكون المقياس من 20 عبارة تهدف لقياس صعوبات الذاكرة لدى تلاميذ صعوبات التعلم.
- اختبار الفهم القرائي: إعداد/ الباحثة. وتم إعداد اختبارين لندرة اختبارات الفهم القرائي للصف الرابع والخامس الابتدائي، ويتكون الاختبار من خمسة أبعاد رئيسة: الأول إدراك معنى النص، وينقسم إلى مهارتين فرعيتين، والثاني إدراك معنى السؤال وفيه مهارة واحدة، والثالث إدراك معنى الجملة، وينقسم إلى مهارتين فرعيتين، والرابع إدراك معنى الكلمات، وينقسم إلى أربع مهارات فرعية، والخامس إدراك المتعلقات اللغوية وله مهارة واحدة فرعية، ويتم تصحيح الاختبار بعدد الإجابات، وهي 36 إجابة، فإذا كان أقل من نصف العلامة الكلية وهي 18 وأقل فالتلميذة لديها صعوبات في الفهم القرائي، وتم التحقق من صدق وثبات المقياس على عينات متنوعة، وحقق المقياس صدقًا وثباتًا عاليًا، وبعد الانتهاء من إعداد الاختبار تم تحكيمه لدى عدد من دكاترة التربية الخاصة، فضلًا عن أساتذة لغة عربية، ومرفق أسماء المحكمين في ملاحق الدراسة.

قياس مدى صدق الاختبار:

1-معرفة مدى وضوح تعليمات ومفردات الاختبار: بعد عرض الاختبار على العينة الاستطلاعية، أظهرت التجربة وضوح تعليمات ومفردات الاختبار بحيث لم يُثرِ أي طالب خلال فترة الاختبار سؤالاً يعبر عن غموض في التعليمات، وكذلك من إجابات الطلاب تأكدت الباحثة من وضوح مفردات الاختبار وخلوها من التعقيد، فلم يجد الطلاب صعوبة في استيعاب المفردات.

2- تحليل مفردات الاختبار: إن الغرض من تحليل مفردات الاختبار هو حساب درجة كفاءة كل مفردة من مفردات الاختبار، وتحسب عن طريق المؤشرات التالية:

حساب معامل السهولة والصعوبة Facility and Difficulty Indices:

تشكل عملية حساب معامل السهولة والصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار عملية ضرورية ومهمة في بناء الاختبار؛ لأنها تسهم في الحكم على مدى صلاحية الفقرة ومناسبتها لأغراض القياس.

ولقد تم حساب معاملي السهولة والصعوبة وفق المعادلتين التاليتين:

$$\text{معامل سهولة السؤال} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة}}{\text{عدد الإجابات الصحيحة + عدد الإجابات الخاطئة}}$$

$$\text{معامل صعوبة السؤال} = \frac{\text{عدد الإجابات الخاطئة}}{\text{عدد الإجابات الخاطئة + عدد الإجابات الصحيحة}}$$

وبعد حساب معاملات السهولة، ظهرت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (1) معامل السهولة والصعوبة لمقياس الفهم القرائي

السؤال	عدد الإجابات الصحيحة	عدد الإجابات الخطأ	معامل السهولة	معامل الصعوبة
1	4	6	0.4	0.6
2	6	4	0.6	0.4
3	5	5	0.5	0.5
4	7	3	0.7	0.3
5	4	6	0.4	0.6
6	3	7	0.3	0.7
7	5	5	0.5	0.5
8	6	4	0.6	0.4
9	5	5	0.5	0.5
10	6	4	0.6	0.4
11	7	3	0.7	0.3
12	8	2	0.8	0.2
13	7	3	0.7	0.3
14	8	2	0.8	0.2
15	9	1	0.9	0.1
16	6	4	0.6	0.4
17	7	3	0.7	0.3
18	6	4	0.6	0.4
19	6	4	0.6	0.4
20	3	7	0.3	0.7
21	6	4	0.6	0.4
22	4	6	0.4	0.6
23	3	7	0.3	0.7
24	3	7	0.3	0.7
25	4	6	0.4	0.6
26	3	7	0.3	0.7
27	4	6	0.4	0.6
28	5	5	0.5	0.5
29	3	7	0.3	0.7
30	4	6	0.4	0.6
31	3	7	0.3	0.7

السؤال	عدد الإجابات الصحيحة	عدد الإجابات الخطأ	معامل السهولة	معامل الصعوبة
32	7	3	0.7	0.3
33	5	5	0.5	0.5
34	6	4	0.6	0.4
35	5	5	0.5	0.5
معامل السهولة والصعوبة للاختبار ككل	183	167	0.52	0.48

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن معاملات السهولة والصعوبة بالأسئلة مقبولة في معظمها، أما بالنسبة للاختبار ككل فقد بلغ معامل السهولة الكلي (0.52)، في حين بلغ معامل الصعوبة الكلي (0.48)، ممّا يبين اقتراب المعاملات من (0.5) وهي المعبرة عن مناسبة مفردات الاختبار اعتمادًا على أن القيمة السابقة هي قيمة متوسطة تعبر عن التوازن في أسئلة الاختبار من حيث السهولة والصعوبة.

حساب الصدق التمييزي للاختبار: ولحساب الصدق التمييزي للاختبار تم تقسيم الدرجات إلى أعلى من 50% وأقل من 50% حيث يُصنِّفان الطلاب إلى فئتين متدنية وعالية؛ ومن ثم تمت المقارنة بين هاتين الفئتين من خلال اختبار "مان وتني"؛ فكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (2) دلالة الفرق بين فئات الطلاب المتدنية والعالية وفقًا لدرجاتهم في الاختبار

تصنيف الطلاب	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "U"	قيمة "Z"	مستوى الدلالة
متدنية	4	11.25	5.679	0.000	2.566-	0,01**
عالية	6	23	2.966			

**دالة عند مستوى دلالة (0.01). *دالة عند مستوى دلالة (0.05).

ومن الجدول السابق يتضح أن جميع أسئلة الاختبار ككل دالة عند مستوى دلالة (0.01)، مما يبين أنها تتمتع بالقدرة على التمييز بين الفئتين المتدنية والعالية، وهذا يعني أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

3- برنامج لتحسين الذاكرة إعداد/الباحثة:

يهدف هذا البرنامج إلى التحقق من أثر برنامج تدريبي لتنمية الذاكرة في تحسين الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات التعلم، الأهداف الفرعية للبرنامج: مهارة التذكر، ومهارة تخزين المعلومات واسترجاعها، ومهارة الترميز والتطابق، والتحليل البصري، ومهارة التكرار. ويتميز هذا البرنامج بأنه مُعَدّ لهذه الدراسة بالأخص، ويهدف لتوضيح أهمية البرامج التدريبية التي تساعد في عملية تنمية الذاكرة في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات التعلم. وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة تم تحديد الإطار العام للبرنامج المعد في هذه الدراسة الذي يشمل الأمور التالية: الاستفادة من خطوات جلسات البرنامج، وكذلك التنويع في فنيات التدريب في كل جلسة من جلسات البرنامج تماشيًا مع قدرات تلميذات صعوبات

التعلم واحتياجاتهن، وصمم هذا البرنامج من 15 جلسة من ضـــمنها التعريف بالبرنامج، وجلســـة ختام البرنامج، وكل جلســـة تدريبية تعد حصـــة دراســـية واحدة 45 دقيقة، وتم الاطلاع على مجموعة من الدراســـات التي تناولت تطوير وتنمية الذاكرة لدى تلاميذ صـــــعوبات التعلم، ومن بينها (الضويحي، 2017م) ، (McCormack,2017).

وبعد الانتهاء من البرنامج تم تحكيمه من قبل دكاترة في التربية الخاصة، ولائحة الأسماء في ملاحق الدراسة.

جدول (3) ملخص جلسات البرنامج

الجلسة	هدف الجلسة	استراتيجيات الجلسة	أدوات الجلسة
الجلسة الأولى	أن يتم التعارف بين التلميذات والباحثة، وإعلام التلميذات بمحتوى البرنامج.	المناقشة، والحوار، واتباع التعليمات.	السبورة الذكية
الجلسة الثانية	تحدي المهمة الصعبة، وتكرار المهمة حتى الإنجاز.	التكرار، والتعزيز، واتباع التعليمات.	لعبة المربع الشقي، وتحدي توازن المكعبات.
الجلسة الثالثة	تحدي المهمة الصعبة، وتكرار المهمة حتى الإنجاز.	التكرار، والتعزيز، واتباع التعليمات.	لعبة الحلقة المعدنية، تحدي الحديدتين المتصلتين.
الجلسة الرابعة	تنمية مهارات الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة البصرية.	التحليل البصري، والتطابق، والتعزيز، واتباع التعليمات.	صور في بطاقات، ولعبة الذاكرة البصرية.
الجلسة الخامسة	تنمية مهارات التذكر.	التعزيز، واتباع التعليمات، والتنظيم في إطار زمني مكاني.	السبورة الذكية.
الجلسة السادسة	تنمية مهارات التذكر.	التعزيز، واتباع التعليمات، والترميز.	السبورة الذكية.
الجلسة السابعة	تنمية مهارات الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة التسلسلية.	التعزيز، واتباع التعليمات، والتجميع والتخزين.	السبورة الذكية.
الجلسة الثامنة	إدراك أوجه التشابه لفظيًا وبصريًا، وإدراك التسلسل والتتابع السمعي.	التعزيز، واتباع التعليمات، والتجزئة والتطابق.	السبورة الذكية.
الجلسة التاسعة	التعرف على انتماء المعلومة بمجموعتها، قبل استرجاعها.	التعزيز، واتباع التعليمات، والتخزين والتطابق.	السبورة الذكية.
الجلسة العاشرة	تنمية مهارات التخيل الصوتي، والتذكر.	التعزيز، واتباع التعليمات، والتجميع والتخزين.	السبورة الذكية.
الجلسة الحادية عشرة	تنمية مهارات التخيل الصوتي، والتذكر.	التعزيز، واتباع التعليمات، والتجميع والتخزين.	السبورة الذكية.
الجلسة الثانية عشرة	التعرف على معاني الكلمات وتضادها.	التعزيز، واتباع التعليمات، والتطابق.	السبورة الذكية.
الجلسة الثالثة عشرة	تنمية مهارات التخيل الصوتي، والتذكر.	التعزيز، واتباع التعليمات.	السبورة الذكية.
الجلسة الرابعة عشرة	الإجابة عن أسئلة النص.	التعزيز، واتباع التعليمات.	أوراق عمل.
الجلسة الخامسة عشرة	شكر التلميذات، ومناقشة أنشطة البرنامج ومراجعتها.	المناقشة، والحوار، واتباع التعليمات.	السبورة الذكية.

الأساليب الإحصائية: اعتمدت الباحثة على الأساليب الإحصائية التالية: اختبار (مان وتني) للمجموعات المستقلة (Mann-Whitney Test) وذلك مع فروض الدراسة. واختبار (ويلكوكسون) للمجموعات المترابطة (Wilcoxon Signed Ranks Test)

نتائج الدراسة:

- **الفرض الأول:** ونصـــــه (توجد فروق ذات دلالة إحصـــــائية بين متوســـط رتب درجات المجموعة التجريبية، ومتوسط رتب درجات المجموعة الضابطة على مقياس الفهم القرائي بعد تطبيق برنامج تنمية الذاكرة لصـــــالح المجموعة التجريبية). وللتحقق من الفرض الأول استُخدم اختبار مان وتني لإيجاد الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات المجموعة الضـــابطة على مقياس الفهم القرائي بعد تطبيق البرنامج.

جدول (4) اختبار مان وتني لقياس الفروق بين متوسط رتب المجموعتين في التطبيق البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
التجريبية	10	33.7	1.059	0.000	-3813	0,000
الضابطة	10	20.9	4.977			

يتضح من الجدول أعلاه أن مستوى الدلالة بلغ (0,000) وهو أقل من مستوى المعنوية (0,01) وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الفهم القرائي بعد تطبيق برنامج تنمية الذاكرة للمجموعتين لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث بلغ متوسط درجات الطالبات لهذه المجموعة 33.7 وهو أكبر من متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة، وعليه تم التحقق من الفرض الأول. وترى الباحثة بأن النتيجة منطقية لأن البرنامج لم يُطبق على المجموعة الضابطة، ولكنه طُبّق على المجموعة التجريبية، لذلك نلاحظ أن علامات هذه المجموعة في التطبيق البعدي أعلى من المجموعة الأولى، وهذا يثبت أن البرنامج قام بتنمية الذاكرة لتحسين الفهم القرائي للتلاميذ.

- **الفرض الثاني:** ونصه (توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الفهم القرائي قبل وبعد تطبيق برنامج تنمية الذاكرة لصالح التطبيق البعدي). وللتحقق من الفرض الثاني استُخدم اختبار ويلكوكسون لإيجاد الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الفهم القرائي قبل وبعد تطبيق برنامج تنمية الذاكرة.

جدول (5): اختبار ويلكوكسون لإيجاد الفروق بين تطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لمقياس الفهم القرائي

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة Z	مستوى الدلالة
القبلي	10	22	5.793	2.809	0,005
البعدي	10	33.7	1.059		

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة بلغ (0,005) أقل من مســـتوى المعنوية 0,01 وذلك يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية بين متوســـط رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الفهم القرائي قبل وبعد تطبيق برنامج تنمية الذاكرة لصـالح التطبيق البعدي؛ حيث بلغ متوســـط درجات الطالبات في التطبيق البعدي 33.7 وهو أكبر من متوســـط درجات التطبيق القبلي التي بلغت 22. وترى الباحثة أن النتيجة منطقية لأن برنامج الدراسـة

الحالية فعال، وكان له أثر في تحسين الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات التعلم، لذلك نلاحظ أن علامات هذه المجموعة في التطبيق البعدي أعلى من التطبيق العدي، وهذا يثبت أن البرنامج قام بتنمية الذاكرة لتحسين الفهم القرائي لتلميذات صعوبات التعلم.

تفسير نتائج الدراسة:

وبناءً على ما سبق يتضح صحة الفرض الأول والثاني اللذين يؤكدان فاعلية برنامج تنمية الذاكرة في تحسين الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات التعلم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الضويحي (2017م) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التصور العقلي في علاج صعوبات التذكر لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم، وذلك بأن هناك وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية. وتتفق النتيجة مع دراسة أحمد (2010)، ودراسة الأكشر (2010)، في إيجابية تطبيق قياس قبلي وبعدي للمجموعتين، وذلك بأن التطبيق البعدي أعلى من القبلي للمجموعة التجريبية أعلى من التطبيق البعدي للمجموعة الضابطة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة علي (2009)، بعنوان أثر برنامج تدريبي لبعض مهارات ما وراء الذاكرة على الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية على مقياس مهارات ما وراء الذاكرة. وتتفق أيضًا مع دراسة شاهين (2009) بعنوان التعرف على فاعلية برنامج لمهارات ما وراء الذاكرة وأثره على تحسين المهارات اللغوية لذوي صعوبات القراءة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي إلى فاعلية برنامج لمهارات ما وراء الذاكرة وأثره على تحسين المهارات اللغوية لذوي صعوبات القراءة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

وقد ترجع نتيجة هذا الفرض إلى وجود علاقة قوية بين الذاكرة والفهم القرائي، حيث تلعب الذاكرة دورًا كبيرًا في المجال الأكاديمي والاجتماعي للطالب؛ فتحسن الذاكرة أدى إلى تحسين مستوى الفهم القرائي، وتؤكد ذلك دراسة كل من Alloway and Carpenter (2020) التي أشارت إلى أن العجز في الذاكرة يؤثر في درجات منخفضة في مهارات الحساب والكتابة والتهجئة كما يؤدي إلى مشكلات سلوكية مثل نقص الانتباه وفرط النشاط. وأكدت ذلك العديد من الدراسات التي أشارت إلى وجود علاقة بين الذاكرة العاملة والفهم القرائي، حيث أشارت دراسة السطحية (2008) إلى وجود ارتباط بين صعوبة الفهم القرائي وبين أداء الأطفال على اختبار سعة الذاكرة العاملة (تذكر نهايات الجمل- تذكر الأشكال). وأشارت دراسة أبو زيد وواعر (2011) إلى وجود علاقة بين الذاكرة السمعية والبصرية والتعرف والفهم القرائي لدى التلاميذ العاديين ووجود ارتباط بين الذاكرة البصرية والتعرف القرائي لدى التلاميذ وذوي صعوبات التعلم.

وأشارت نتائج دراسة محمد (2013م) ودراسة (Nouwen et al., 2016) إلى وجود ارتباط بين الذاكرة والفهم القرائي لدى ذوي صعوبات التعلم، وأشارت نتائج دراسة(2020) .Johann et al إلى وجود ارتباط بين الذاكرة العاملة المرتفعة وسرعة القراءة الأعلى، ومستوى مرتفع للفهم القرائي.

لذا فإن التدريب على الذاكرة يسهم بشكل كبير في تحسين الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتؤكد هذا نتائج دراسة Sharifi, and Rezaei, (2018) التي أظهرت أن تدخل تدريب الذاكرة العاملة فعال في جميع المكونات الفرعية لاختبارات القراءة وعسر القراءة، مع تأثيره الأكبر في تسمية الصورة والتخلص من الصوت، واستنتجت الدراسة أن تدخلات المجموعة التجريبية القائمة على تدريب الذاكرة العاملة ، كطريقة تدخل مفيدة، يمكن أن تكون فعالة في تقليل صعوبات القراءة لدى الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم، ويمكن تطبيقها كتمرين تكميلي لتقليل صعوبات القراءة بين هذه المجموعة من الطلاب.

التوصيات: بناء على النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة فإن الباحثة توصي بالتالي:

- استخدام الأنشطة التي تساعد على تنمية الذاكرة لدى تلميذات صعوبات التعلم.

- الاستفادة من البرنامج وخاصة استراتيجياته لتنمية الذاكرة لتحسين عملية الفهم القرائي لتلميذات صعوبات التعلم.
- استخدام استراتيجية التحليل البصري لتنمية الذاكرة لدى تلميذات صعوبات التعلم.
- استخدام استراتيجية تنظيم المعلومات في إطار زمني مكاني لتنمية الذاكرة لدى تلميذات صعوبات التعلم.
- استخدام استراتيجية التكرار البصري لتنمية الذاكرة لدى تلميذات صعوبات التعلم.

المقترحات: بناء على نتائج الدراسة وتوصياتها، تقترح الباحثة عناوين هذه البحوث: أثر برنامج تنمية الذاكرة في تحسين الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات التعلم في مدينة جدة. أثر برنامج تنمية الذاكرة في تحسين الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية الأولية. أثر برنامج تنمية الفهم القرائي في تحسين مهارة القراءة لدى تلميذات صعوبات التعلم.

المراجع:

المراجع العربية:

1. أبو النصر، مدحت محمد (2009)، *قوة التركيز وتحسين الذاكرة*، القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
2. أبو رية، سارة (2015)، *برنامج لتنمية بعض المهارات المعرفية والميتامعرفية لدى الأطفال ذوي صعوبات الفهم القرائي* (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.
3. أبو زيد، خضر، وواعر، نجوى (2011)، الذاكرة السمعية والبصرية وعلاقتهما بالتعرف والفهم القرائي لدى التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم، *دراسات تربوية واجتماعية*، جامعة حلوان –كلية التربية، 17(2)، 251– 313.
4. أبو نيان، إبراهيم سعد؛ والدغمي، عهود عبد الرحمن (2016)، العلاقة بين الذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى التلميذات اللاتي لديهن صعوبات تعلم في القراءة، *مجلة ذوي صعوبات التعلم وإعادة التأهيل*، 13(4)، 61– 98.
5. إحسان، هبة (2016)، *برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء الذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية* (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة القاهرة.
6. أحمد، عبير طوسون (2010). *مدى فاعلية برنامج تدريبي لتحسين الذاكرة قصيرة المدى وأثره على التحصيل الدراسي للطلاب ذوي صعوبات التعلم" دراسة تجريبية"* (رسالة دكتوراه، كلية الآداب –جامعة المنيا).
7. الأكشر، سماح (2010)، *أثر برنامج للتدريب على بعض استراتيجيات التشفير في تقوية الذاكرة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمدرسة الابتدائية* (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة القاهرة.
8. بوفاتح، محمد؛ بن عيسى، أحمد (2015)، الفهم القرائي الميتامعرفي وعلاقته بالذاكرة العاملة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي المعسرين قرائيًا، *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية الخاصين بصعوبات التعلم*، 17، 247 – 264.
9. حافظ، وحيد السيد (2008)، فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني الجمعي واستراتيجية (K–W–L) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، *مجلة القراءة والمعرفة*، جامعة عين شمس، 74، 153– 227.
10. حسن، جيهان (2017)، *دراسة تشخيصية للعمليات المعرفية وغير المعرفية لتلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.
11. الخفاجي، عدنان (2016)، *مشكلات تعليم القراءة والكتابة*، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
12. خليفة، أسماء (2013)، *فاعلية برنامج تدريبي إثرائي لتنمية الذاكرة العاملة لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم النمائية* (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.
13. الدلبحي، سلمان (2017)، فاعلية الذاكرة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالعاديين وعلاقتها بالتحصيل الدراسي (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الشرق العربي، المملكة العربية السعودية.
14. زايد، أمل محمد أحمد (2020)، الدافعية العقلية وعلاقتها بكفاءة التمثيل المعرفي والفهم القرائي لدى العاديين والموهوبين وذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية، *المجلة التربوية*، 77، 1321– 1419.

15. الزهراني، راشد (2015)، أثر اختلاف الألعاب التعليمية في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية جامعة الباحة، المملكة العربية السعودية.
16. الزيات، فتحي (1998)، *صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية*، القاهرة: دار النشر للجامعات.
17. الزيات، فتحي (2015)، *صعوبات التعلم التوجهات الحديثة في التشخيص والعلاج*، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
18. سالم، مروى سالم (2012)، *صعوبة الفهم القرائي بين الخصائص المعرفية واللامعرفية*، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
19. سعد، مراد (2006)، الضعف في القراءة وأساليب التعلم، القاهرة: عالم الكتب.
20. السعداوي، عزة (2016)، *فاعلية برنامج لتحسين صعوبة الفهم القرائي لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم (باستخدام استراتيجية الخرائط العقلية)* (رسالة ماجستير غير منشورة)، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
21. السعيد، هلا (2010)، *صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق والعلاج*، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
22. سليمان، السيد عبد الحميد (2018)، *الجينوم وصعوبات التعلم شفرة صعوبات التعلم في الحقيبة الوراثية للبشر*، القاهرة: عالم الكتب.
23. السيد، محمود مصطفى (2012)، استراتيجيات مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيًا لعلاج الضعف في مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القاهرة.
24. شاهين، سيدة (2009)، برنامج لمهارات ما وراء الذاكرة وأثره على تحسين المهارات اللغوية لذوي صعوبات القراءة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
25. الشرقاوي، أنور (2002)، صعوبات التعلم المشكلة الأعراض الخصائص، مجلة النفس: تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب، 63(16)، 6-31.
26. الضويحي، هناء (2017)، *فاعلية برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التصور العقلي في علاج صعوبات التذكر لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الشرق العربي، المملكة العربية السعودية.
27. الطنطاوي، محمود؛ عبد الحميد، هبة (2017)، *تطبيقات دراسة الحالة في التربية الخاصة*، الرياض: دار النشر الدولي.
28. عبد الخفاجي، عدنان طلاك؛ شحاتة، حسن سيد (2016)، *مشكلات تعلم القراءة والكتابة*، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
29. عبد العزيز، صفاء (1995)، *تقويم منهج اللغة العربية للأطفال المعوقين سمعيًا في ضوء مستويات الفهم اللغوي*، (رسالة ماجستير، كلية التربية بنها).
30. عبد الله، سامية محمد (2015)، *الفهم القرائي طبيعته _ مهاراته _ استراتيجياته*، لبنان: دار الكتاب الجامعي.
31. العدل، عادل (2013)، *صعوبات التعلم وأثر التدخل المبكر والدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة*، القاهرة: دار الكتاب الحديث للنشر.
32. العدل، عادل محمد (2016)، *صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية*. القاهرة: عالم الكتب.

33. علي، نسرين (2009)، أثر برنامج تدريبي لبعض مهارات ما وراء الذاكرة على الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القاهرة.

34. القمش، مصطفى نوري؛ الخوالدة، فؤاد عيد (2012)، *صعوبات التعلم "رؤية تطبيقية"*، عَمان: دار الثقافة.

35. كوافحة، تيسير مفلح؛ وعبد العزيز، عمر فواز (2011)، *مقدمة في التربية الخاصة*، (ط.5)، عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

36. اللبودي، منى (2005)، صعوبات القراءة والكتابة (تشخيصها واستراتيجيات علاجها)، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

37. مجمع اللغة العربية (2011)، *المعجم الوسيط*، (ط 5) جمهورية مصر العربية: مكتبة الشروق الدولية.

38. محمد، إبراهيم (2013)، *الذاكرة العاملة باستخدام مقياس ستانفورد- بينيه للذكاء (الصورة الخامسة) وعلاقتها بالعُسر القرائي لدى عينة من التلاميذ (12:9) سنة*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.

39. محمد، حسام (2015)، *فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الفهم القرائي في علاج صعوبات تعلم المسائل الكلامية* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عين شمس.

40. محمد، عادل عبد الله (2009)، فعالية برنامج للتعليم العلاجي في تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي. الندوة العلمية لقسم علم النفس: علم النفس وقضايا التنمية الفردية والمجتمعية، كلية التربية جامعة الملك سعود.

41. محمد، محمود (2017)، *فاعلية برنامج إرشادي لتحسين الفهم القرائي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإعدادية* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.

42. الناقة، محمود؛ وحافظ، وحيد (2002)، تعليم اللغة العربية في التعليم العام (مداخله وفنياته). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

43. نور الدين، عصام (2009)، *معجم نور الدين الوسيط عربي – عربي*. لبنان: دار الكتب العلمية.

المراجع الأجنبية:

1. Alloway, T. P., & Carpenter, R. K. (2020). The relationship among children's learning disabilities, working memory, and problem behaviours in a classroom setting: Three case studies. *The Educational and Developmental Psychologist*, *37*(1), 4-10.
2. Alrashidi, M. (2010). *Predictors of Arabic Reading Comprehension: The Development and Identification of Measures for the Assessment of Literacy and Literacy Learning Difficulties*. (Unpublished Doctoral Dissertation. Psychology, Arts and Human Sciences, University of Surrey, United Kingdom).
3. Arrington, C. N. (2012). *The Contribution of Attentional Control and Working Memory to Reading Comprehension and Decoding*. (Unpublished Master Dissertation. Psychology, University of Houston, United Statesof America).
4. Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, *96*, 31-42.
5. Chrysochoou, E., Bablekou, Z., & Tsigilis, N. (2011). Working memory contributions to reading comprehension components in middle childhood children. *The American journal of psychology*, *124*(3), 275-289.
6. Demonet, J., Taylor, M., & Chaix, Y. (2004). Dyslexia. Dyslexics., Languauage Di sorders., Learning Disabilities., Reading Remedial Teaching. Lancet,363,9419,pp 1451-1461.
7. Gathercole, S. E., Alloway, T. P., Willis, C., & Adams, A. (2006). Working memory in children with reading disabilities. *Journal of Experimental Child Psychology*, *93*, 265–281.
8. Johann, V., Könen, T., & Karbach, J. (2020). The unique contribution of working memory, inhibition, cognitive flexibility, and intelligence to reading comprehension and reading speed. *Child Neuropsychology*, *26*(3), 324-344.
9. Klingner, Janette K.; Vaughn, Sharon; Boardman, Alison (2015). *Reading Comprehension to Students with Learning Difficulties*. New York: The Guilford Press.
10. Lee Swanson, H. (2011). Dynamic testing, working memory, and reading comprehension growth in children with reading

disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, *44*(4), 358-371.

11. McCormack, N. (2017). *Making Memory Sites: Extending opportunities for people with profound and multiple learning disabilities to participate in life story work* (Doctoral dissertation, University of East London).
12. Nation, K., Adams, J. W., Bowyer-Crane, C. A., & Snowling, M. J. (1999). Working memory deficits in poor comprehenders reflect underlying language impairments. *Journal of experimental child psychology*, *73*(2), 139-158.
13. Nicolielo-Carrilho, A., Crenitte, P., Lopes-Herrera, S. & Hage, S. (2018). Relationship between phonological working memory, metacognitive skills and reading comprehension in children with learning disabilities. *Journal of Applied Oral Science*, *26*.
14. Nouwens, S., Groen, M. A., & Verhoeven, L. (2017). How working memory relates to children's reading comprehension: the importance of domain-specificity in storage and processing. *Reading and writing*, *30*(1), 105-120.
15. Seigneuric, A., & Ehrlich, M. F. (2005). Contribution of working memory capacity to children's reading comprehension: A longitudinal investigation. *Reading and writing*, *18*(7), 617-656.
16. Shah, P. & Miyake, A. (1996). The separability of working memory resurces for spatial thinking and language processing: An individual differences approach. *Journal of Experimental Psychology*, 25(1), 4-27.
17. Sharifi, S., & Rezaei, S. (2018). The Effectiveness of Working Memory Training on Reading Difficulties among Students with Reading Disorder. *Iranian journal of Learning and Memory*, *1*(1), 43-54.
18. Swanson, H. L. (2008). Working memory and intelligence in children: What develops? *Journal of Educational Psychology*, *100*, 581-602.
19. Swanson, H. L., & Siegel, L. (2001). Learning disabilities as a working memory deficit. *Issues in Education*, *7*, 1-48.
20. Swanson, H.; Harris, R.; Graham, S. (2013). *Handbook of Learning Disabilities*. (2 nd.). New York: The Guilford Press.