أثر التدريب على مهارات ما وراء الذاكرة لعلاج صعوبات تعلم مقرر الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

أ/ مايكل سند شنودة جرجس
باحث دكتوراه بقسم علم النفس التربوي

تاريخ استلام البحث : ٢٠ / ٥ / ٢٠١٧م
تاريخ قبول البحث : ٢٢ / ٦ / ٢٠١٧م
البريد الالكتروني : over_rena@gmail.com

الملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة آثر التدريب باستخدام مهارات ما وراء الذاكرة في علاج صعوبات تعلم مقرر الدراسات الإجتماعية وتكونت العينة من (٥٠) تلميذاً وتلميذه من تلاميذ الصف الأول الإعدادي وأسفرت النتائج عن عدم وجود فرق بين متوسطي درجات البنات والبنين في القياس القبلي لمقياس صعوبات التعلم وعلي وجود فرق دال احصائياً بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي في الدراسات الإجتماعية لصالح القياس البعدي ، كما تأكد عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي للاختبار التحصيلي في الدراسات الاجتماعية .

تفيد نتائج الدراسة معلمي الدراسات الاجتماعية في إمكانية التعامل مع فئه صعوبات تعلم الدراسات الإجتماعية بشكل سليم حسب إمكاناتهم وقدراتهم ، وتفيد التلاميذ في استذكارهم لمقرر الدراسات الإجتماعية حيث تساعدهم مهارات ما وراء الذاكرة علي استيعاب المقرر ، وتفيد واضعي المناهج التعليمية في تضمين مهارات ما وراء الذاكرة في مقرر الدراسات الاجتماعية مما يقلل من صعوبات هذا المقرر .

الكلمات المفتاحية :

١- ما وراء الذاكرة

٢- صعوبات التعلم

ABSTRACT

The study aimed to find out the impact of training using skills meta-memory in the treatment of learning difficulties, social studies course and formed the sample of 50 pupils from the first-grade students preparatory and yielded results for the lack of difference between the mean scores of girls and boys in the measurement tribal to measure learning difficulties and the existence of a statistically significant difference between the mean scores of the two measurements pre and post test achievement in social studies in favor of the dimensional measurement, and make sure the lack of a statistically significant difference between the mean scores of the two measurements and dimensional iterative test grades in social studies

According to the results of the study social studies teachers in the possibility of dealing with a class learning difficulties, social studies properly according to their potential and abilities, and benefit students in Astzkaarham decision Social Studies where he help them skills beyond memory to absorb the decision, and according to the authors of the curriculum to include skills beyond memory in the decision of social Studies, which reduces the difficulty of this decision

KEY WORDS:

Meta-memory, learning difficulties

المقدمة:

يعتبر مجال ما وراء الذاكرة من المجالات التي اهتمت العديد من الدراسات بتنميتها باستخدام طرق وبرامج وأساليب مختلفة ، مما جعلها مجالاً خصباً للبحث والدراسة وبصفة عامه مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وخاصة ذوي صعوبات تعلم الدراسات الاجتماعية .

ويذكر (إمام سيد ، صلاح الدين الشريف ، ١٩٩٩ : ٢٩٩) بأن كثيراً من علماء علم النفس المعرفي أكدوا علي أن التحدي الحقيقي الذي يواجهونه اليوم يتمثل في مدي إمكانية مضاعفة الذاكرة الإنسانية من حيث فاعليتها وسعة استيعابها وكذلك كفاءة نظم وعمليات تجهيز ومعالجة المعلومات، وذلك من خلال تفعيل دور الاستراتيجيات المعرفية كضرورة حتمية لمواجهة الانفجار الهائل للمعلومات وشكوى العديد من الطلاب من مظاهر النسيان .

واعتبر (ماجد محمد ، ٢٠٠٤ : ١٩) أن ما وراء الذاكرة من الاستراتيجيات المعرفية الفعالة التي تعمل علي تحسين أداء الذاكرة ورفع كفاءتها حيث تنمي عند التلاميذ فهمًا ووعيًا أفضل عن كيفية عمل الذاكرة و الوعي باستراتيجيات التذكر المناسبة ، والوعي بأنظمة الذاكرة المختلفة وذلك يساعد علي إنجاز جميع المهام المعرفية بطريقة فعالة وذات كفاءة .

كما أكدت (غصون خالد ، ٢٠١١ : ٢٥) أن الذاكرة تؤدي دورًا مهمًا في مختلف مجالات السلوك الإنساني في الحديث والكتابة والقراءة والاستماع وممارسة الأعمال والمهارات المختلفة حتى في السير في الشوارع وبين الطرقات بل تمتد أهمية الذاكرة إلى ممارسة بعض أنواع السلوك التي تعبر عن مظاهر حياتنا الخاصة مثل تناول الطعام أو ارتداء الملابس في كل هذه المواقف نحتاج إلى الذاكرة في أبعادها المختلفة لكي توجه سلوكنا الوجهة الصحيحة .

ويشير (أنور الشرقاوي ، ٢٠٠٣ : ٢٠٨) بأن الذاكرة عملية مركبة وتُعد من محددات الجانب العقلي في سلوك الإنسان وتمتد من المواقف التي تتطلب الاستدعاء المباشر إلى المواقف التي تتضمن ظواهر تخضع للملاحظة الإكلينيكية كما تؤدي الذاكرة دورًا مهمًا في نظام تجهيز وتناول المعلومات

ويري الباحث أن التباين الواضح بين المتفوقين و العاديين وبين سريعي التعلم وبطيئ التعلم وذوي صعوبات التعلم ، إنما يرجع إلي إمكاناتهم وقدراتهم المعرفية المرتفعة وخصائص ما وراء الذاكرة لديهم والتي إذا أحسن استثمارها سوف تسهم في حل الكثير من مشكلات المجتمع والرفع من شأنه وتقريب الفرق بين مجتمعنا و المجتمعات المتقدمة .

وأشار (فتحي مصطفي الزيات ، ١٩٩٨ : ٤٩) أن العديد من الدراسات أكدت أن الأساليب التي يتم من خلالها تحسين الذاكرة وزيادة فاعليتها وكفاءتها في عملية الوعي و التذكر تنطوي علي فاعلية محدودة إذا فشلت في استخدام ما يسمي بعمليات ما وراء الذاكرة .

ويشير (مختار الكيال ، ٢٠٠٦ : ١٣٩) بأن ما وراء الذاكرة هي الدرجة الكلية التي تعبر عن الوعي الذاتي للفرد بسعة ذاكرته وتشخيص سهولة وصعوبة المهام ومتطلبات معالجتها وانتقاء ما يناسبها من استراتيجيات تذكر وتوظيفها بما يحقق زيادة دقة إحكامه حول قدرته علي المراقبة والتنظيم والتقويم الذاتي للذاكرة .

ولقد ظهر مفهوم صعوبات التعلم نتيجة الحاجة إلى تشخيص وتقديم الخدمة إلى عدد من الأطفال كانوا يفشلون في تحصيلهم المدرسي ، على الرغم من عدم تصنيفهم في فئات الأطفال غير العاديين ، فلا هم كالصم ولا المتخلفين عقليًا ، مما أدى لظهور تعريفات متعددة لهذا المصطلح بسبب تعدد العلوم التي أسهمت في إرساء دعائمه ، حيث كانت تظهر هذه التعريفات وتختفي كلما ظهرت حقائق جديدة تتصل بهذا المصطلح ،وقد مرّ هذا المصطلح بعدة مراحل قبل أن يظهر كمفهوم مستقل في ميدان التربية الخاصة ، فأولى هذه المراحل كانت مرحلة الإصابة الدماغية Brain Injury والتي بدأت بأعمال شتراوس Shtrwas ، وأما المرحلة الثانية فكانت نتيجة الجهود التي قام بها كليمنز Klemnz وتعرف هذه المرحلة بمرحلة القصور الوظيفي الطفيف Minimal Brain Dysfunction ، وكانت المرحلة الأخيرة هي المرحلة التي ظهر فيها هذا المصطلح للمرة الأولى وهي مرحلة صعوبات التعلم ، وكانت هذه المرحلة نتيجة لجهود كيرك Kerk الذي يعتبر أول من تحدث عن مصطلح صعوبات التعلم Learning Disabilitis و بعد هذه المرحلة أصبح ميدان الصعوبات التعليمية ميدانًا خصبًا للباحثين والدارسين(أنور الشرقاوي ، ٢٠٠٣ : ٢٠٩).

مشكلة البحث :

نبع إحساس الباحث بمشكلة الدراسة من خلال عمله كمعلم دراسات اجتماعية بالمرحلة الإعدادية حيث لاحظ صعوبات تعلم يعاني منها العديد من التلاميذ وتتلخص في صعوبات خاصة بفرع الجغرافيا وهي صعوبة قراءة الخريطة وفهمها وكثره بيانات الخريطة وتعدد الأرقام والنسب الخاصة بالقارات والمحيطات ، كما لاحظ أيضاً الباحث صعوبات تتعلق بفرع التاريخ من كثره الشخصيات التاريخية وكثرة أعمالهم وتشابهها مع كثرة التواريخ الخاصة بها ، ومع تطور العلوم المختلفة وظهور مصطلح ما وراء الذاكرة ووجود روابط منطقية بين ما وراء الذاكرة وصعوبات تعلم مقرر الدراسات الاجتماعية ، وتشير دراسة (جودت سعادة ، ١٩٩٢) ودراسة (غصون خالد ، ٢٠١١) إلي أن صعوبات تعلم الدراسات الاجتماعية هي جزء لا يتجزأ من صعوبات التعلم الهجائية حيث أكدت أن الطالب الذي يعاني من صعوبات التعلم في القراءة والحساب يعاني من صعوبات تعلم مادة الدراسات الاجتماعية . ولقد أُجريت العديد من الدراسات في محاولة لوضع العلاج المناسب لصعوبة تعلم المفاهيم ومن هذه الدراسات ما أكد علي استخدام الخرائط المعرفية التي تستخدم كأسلوب تعليمي يتبعه المعلم (فايزة السيد ، ٢٠٠٢ ؛ عبد الباسط خضر ، ٢٠٠٥ ؛ إيناس أبو المعاطي ، ٢٠١٢)

وبناءًا علي ما تقدم يمكن تحديد مشكلة البحث في معرفة أثر التدريب باستخدام مهارات ما وراء الذاكرة في علاج صعوبات تعلم مقرر الدراسات الاجتماعية لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية.

ويمكن للباحث صياغة مشكلة البحث في الأسئلة الآتية:

١- هل توجد فعالية للبرنامج التدريبي القائم علي مهارات ما وراء الذاكرة في علاج صعوبات تعلم مقرر الدراسات الاجتماعية لدي تلاميذ الصف الأول الإعدادي ؟

٢- هل توجد استمرارية لفاعلية البرنامج التدريبي القائم علي مهارات ما وراء الذاكرة لعلاج صعوبات تعلم مقرر الدراسات الاجتماعية لدي تلاميذ الصف الأول الإعدادي ؟

أهداف البحث :

١- تنمية مهارات ما وراء الذاكرة لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية .

٢- علاج صعوبات تعلم الدراسات الاجتماعية لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية .

أهمية البحث :

١- تفيد نتائج البحث معلمي الدراسات الاجتماعية في إمكانية التعامل مع هذه الفئة بشكل سليم حسب إمكاناتهم وقدراتهم ، وذلك من خلال استخدام برنامج قائم علي مهارات ما وراء الذاكرة يطور من ذاكرتهم وبالتالي القدرة علي استيعاب المادة المتعلمة (مقرر الدراسات الاجتماعية)

٢- تفيد نتائج البحث التلاميذ في استذكارهم لمقرر الدراسات الاجتماعية حيث تساعدهم مهارات ما وراء الذاكرة علي استيعاب المقرر .

٣- تفيد نتائج البحث واضعي المناهج التعليمية في تضمين مهارات ما وراء الذاكرة في مقرر الدراسات الاجتماعية مما يقلل من صعوبات هذا المقرر .

مصطلحات البحث :

أولا:- ما وراء الذاكرةMeta-Memory : ويتبني الباحث تعريف هشام إبراهيم النرش (٢٠٠٨) لما وراء الذاكرة حيث يعرفها علي أنها :-

" معرفة الطالب لسعة الذاكرة لديه ، ومدي قدرته علي تقدير صعوبة مهام التذكر ، واختيار الإستراتيجية المناسبة لطبيعة المهام ومراقبة فعاليتها "

ثانيا:- التلاميذ ذوى صعوبات التعلم Learning disabilities: ويعرفه الباحث إجرائيًا:

" هم التلاميذ الذين يظهرون انخفاضًا في التحصيل الدراسي عن زملائهم العاديين في مادة أو أكثر مع أنهم يتمتعون بذكاء عادي أو فوق المتوسط ، ويُستبعد من ذلك ذوو الإعاقة العقلية أو المضطربون انفعاليًا أو المصابون بأمراض وعيوب السمع والبصر وذوو الإعاقة المتعددة "

الإطار النظري والدراسات ذات الصلة:

أولاً : ما وراء الذاكرة Meta-memory:

١- تعريف ما وراء الذاكرة :

ظهر مفهوم ما وراء الذاكرة في أوائل السبعينيات كنتيجة لتزايد الاهتمام بتنمية وعي الأطفال بذاكرتهم . ففي أواخر الستينات لاحظ فلافيل(flavel) أن الأطفال الصغار غالبًا لا يستخدمون إستراتيجيتهم المعرفية (مثل : التسميع) لمساعدتهم علي التذكر، بالرغم من أن لديهم القدرة لفعل ذلك . وافترض أن هذا الفشل في استخدام الإستراتيجية المناسبة للمهام يحدث لأنهم لا يملكون المعرفة المناسبة بالذاكرة. يعتبر مفهوم ما وراء الذاكرة حجر الزاوية لوصف المعرفة المتصلة بتخزين واسترجاع المعلومات ، والمعرفة عن وظائف الذاكرة ، وحدودها، وصعوباتها، واستراتيجياتها (Greene , 1998 : 132)

وتعددت تعريفات الباحثين لمفهوم ما وراء الذاكرة نظرًا لتعدد وجهات النظر أو اختلاف اهتماماتهم، فتوجد بعض التعريفات اقتصرت مفهوم ما وراء الذاكرة علي معرفة أو وعي الفرد بقدرات وعمليات أنظمة الذاكرة لديه أو كليهما. فيري كل من كافاناج وبوركوسكي، وسوانسون (Cavanaugh & Brokowski , 1980 : 441 ; Swanson , 1987 : 179)

إن ما وراء الذاكرة هي "المعلومات التي يمتلكها الأفراد عن ذاكرتهم وعملياتها"

ويشير كينيدي ويوركستون (Kennedy & Yorksten , 2000 : 1072) إلي أن ما وراء الذاكرة هي " المعرفة عن ذاكرة الفرد ، وتعني المعتقدات الذاتية عن الذاكرة والتعلم القائم علي الخبرات السابقة، والوعي المستمر أثناء التعلم، ومعرفة واستخدام استرتيجيات الذاكرة لتحسين التعلم".

ويعرف جرامر وبورتل وكوفمان واورنستن (Grammer & purtell & Coffman & Ornstein , 2011 : 140) ما وراء الذاكرة بأنها : القدرة علي التوجيه والتحكم في إدارة الذاكرة ومعرفة كيفية عملها، واستراتيجياتها والتغيرات التي تحدث لها .

ويشير (مختار الكيال ، ٢٠٠٦ : ١٣٩) بأن ما وراء الذاكرة هي الدرجة الكلية التي تعبر عن الوعي الذاتي للفرد بسعة ذاكرته وتشخيص سهولة وصعوبة المهام ومتطلبات معالجتها وانتقاء ما يناسبها من استراتيجيات تذكر وتوظيفها بما يحقق زيادة دقة إحكامه حول قدرته علي المراقبة والتنظيم والتقويم الذاتي للذاكرة.

ومن خلال التعريفات السابقة يرى الباحث أن العديد من التعريفات اتفقت علي أن ما وراء الذاكرة تشير إلي :

أ- معرفة الفرد ووعيه بالذاكرة أثناء التعلم ومعرفة الاستراتيجيات المناسبة لتحسن التعلم .

ب- القدرة علي التوجيه والتحكم في إدارة الذاكرة ومعرفة كيفية عملها، واستراتيجياتها والتغيرات التي تحدث لها.

ج- المعلومات التي يمتلكها الأفراد عن ذاكرتهم وعملياتها.

ويتبني الباحث تعريف هشام إبراهيم النرش (٢٠٠٨) لما وراء الذاكرة حيث يعرفها علي أنها:

" معرفة الطالب لسعه الذاكرة لديه ، ومدي قدرته علي تقدير صعوبة مهام التذكر ، واختيار الإستراتيجية المناسبة لطبيعة المهام ومراقبة فعاليتها "

٢- مكونات ما وراء الذاكرة : Metamemory Components

صنف كل من فلافيل وويلمان (Flavell & Wellman , 1977 : 135) ما وراء الذاكرة إلي فئتين رئيسيتين هما الحساسية والمتغيرات. وتتمثل فئة الحساسية في معرفة الفرد متي يكون النشاط المرتبط بالذاكرة ضروريًا، وتنقسم فئة المتغيرات إلي ثلاث فئات فرعية وهي: خصائص الفرد المتصلة بالذاكرة "مثل مفهوم الفرد عن قدرات وسعة الذاكرة لديه"، خصائص المهمة المتصلة بالذاكرة :مثل مألوفية المادة أو طول الوقت المتاح للدراسة:، ومتغير الاستريتيجية " ويتمثل في معرفة استراتيجيات التذكر المناسبة للمهمة مثل استراتيجيات التشفير والاسترجاع".

ويشير وسيلس (Wessells , 1982 : 148) أن ما وراء الذاكرة تتضمن معارفنا عن مهارات ذاكرتنا ، ومحددات أدائنا في مهام التذكر، وكيفية مراقبة وتعديل أنشطتنا للتذكر. ويري أن هذه وغيرها من مكونات ما وراء الذاكرة هي أفضل فكرة لمكونات حل المشكلة، وصنف مكونات ما وراء الذاكرة في فئات متوافقة مع الخطوات الرئيسية لحل المشكلة وهي تحديد المشكلة ، تخطيط إستراتيجية حلها، مراقبة وضبط الأداء وفقًا للمخرجات.

يري سوانسون (Swanson,1987 : 179) أن ما وراء الذاكرة لها وجهان ؛ الأول المعرفة بالذاكرة ويتمثل في المعلومات الثابتة التي يمتلكها المتعلم عن الفرد، والمهمة ، ومتغيرات الاستراتيجية المرتبطة بأداء الذاكرة؛ والثاني مراقبة أو تنظيم معارف الذاكرة الذي يرتبط بعوامل تعتمد علي مواقف التعلم(مثل الجهد، والتنظيم، وإصدار الحكم، والفحص).

وحدد هوتلسش وهيرتزوج وديكسون وديفسون (Hultsch & Hertzog & Dixon & Davidson , 1988 : 263) أربع مكونات لما وراء الذاكرة:

أ- المعرفة الحقيقة عن مهام الذاكرة وعمليات الذاكرة ، وتعني المعرفة بكيفية عمل الذاكرة وقابلية تطبيق الاستراتيجيات لمتطلبات المهام التذكرية.

ب- مراقبة الذاكرة، وتعني"الوعي بكيفية اختيار نموذج ذاكرة"

ج- الكفاءة الذاتية للذاكرة ، وتعني " إدراك الفرد بسيادة الذاكرة أو القدرة علي استخدام الذاكرة بفاعلية في مواقف تتطلب التذكر"

د- الذاكرة المرتبطة بالعاطفة (الذاكرة الانفعالية) ، وتعني " الحالات الانفعالية

المتنوعة التي ربما تكون مرتبطة بمواقف تتطلب التذكر وتتضمن القلق والكآبة

بينما تصنف (أمل نجاتي ، ٢٠٠٢ : ٤٦) مكونات ما وراء الذاكرة إلي :

١- الوعي " وهي أن يكون الفرد واعيًا بالحاجة للتذكر كمتطلب ضروري مسبق للذاكرة الفعالة".

٢- التشخيص " الذي يشسير لمهاراتين مرتبطتين هما : تقدير صعوبة مهمة التذكر ، وتحديد متطلبات التذكر".

٣- المراقبة "وتعني قدرة الفرد علي التنبؤ أثناء وقت الدراسة بأي العناصر سيتمكن من استرجاعها في وقت اختبار لاحق ، وملاحظة الفرد لتقدمه عند إدخال المعلومات في الذاكرة".

٣- قياس ما وراء الذاكرة Measure of Metamemory:

لوحظ من خلال الاطلاع علي الأدبيات المتعلقة بما وراء الذاكرة اختلاف طرق قياسها ؛ وذلك تبعا لاختلاف وجهات النظر ، والهدف من القياس ، والمرحلة العمرية لعينة التطبيق. ويمكن تصنيف هذه الطرق كما يلي :

١- طريقة التقرير الذاتي :

في هذه الطريقة يعرض الفاحص علي المفحوصين مقياس متدرج الاستجابات يتكون من عدة مفردات يستفسر فيها عن ما وراء الذاكرة وعملياتها المختلفة أو يركز علي بعضها.

ومن أمثلة الدراسات التي استخدمت هذه الطريقة دراسة (إمام سيد ، ٢٠٠٢)

حيث تم تعريب وتقنين استبيان ما وراء الذاكرة The Metamemory In Adulthood Questionnaire الذي أعده ديكسون Dixon في عام (١٩٨٨)، ويهدف هذا الاستبيان إلي معرفة كيف يقوم الأفراد باستخدام ذاكرتهم وذلك من خلال وصف عمل الذاكرة وكذلك عمليات التذكر العامة لديهم، ويتكون الاستبيان من(١٠٨) عبارة موزعة علي سبعة مقاييس فرعية هي :

أ- الإستراتيجية : وتتعلق باستخدام الفرد لاستراتيجيات التذكر المتنوعة .

ب- المهمة : وتتعلق بمعرفة وإدراك مهام التذكر الأساسية .

ج- السعة أو القدرة : وتتعلق بمعتقدات وأراء الفرد المتعلقة بقدرات التذكر لديه واستخدامها بصورة فعالة في المواقف المختلفة.

د- التغير : ويتعلق بإدراك الفرد للتغير الذي يلحظه في قدراته التذكرية وتعد مؤشرًا مهمًا لمعتقدات الفرد علي استخدام الذاكرة بصورة فعالة.

هـ- القلق : ويتعلق بإدراك الفرد للعلاقة بين القلق وأداء الذاكرة لديه.

و- الإنجاز : ويتعلق بإدراك الفرد لدافعيته لكي يؤدي مهام التذكر بصورة جيدة.

ز- المركز : ويتعلق بإدراك الفرد وإحساسه بالتحكم في مهاراته التذكرية.

ويستجيب المفحوص علي عبارات الاستبيان باختيار أحد الاستجابات من بين (موافق بشدة ، موافق ، لا أدري ، غير موافق ، غير موافق بشدة) في بعض العبارات أو (دائمًا ، غالبًا ، أحيانًا ،

نادرًا ، أبدًا) في عبارات أخري. وتعطي الدرجات ١،٢،٣،٤،٥ علي الترتيب للعبارات الايجابية والعكس للعبارات السلبية.

٢- طريقة تحليل بروتوكولات التفكير بصوت عالي :

حيث يقوم فيها الفاحص بمقابلات شخصية مع الأفراد ويطرح عليهم بعض الأسئلة المتعلقة بذاكرتهم وإستراتيجيتها ، أو يعرض عليهم مهمة تذكر معينة ويطلب منهم أن يشرحوا ما يقومون به أثناء تذكرهم ، وفي كلتا الحالتين يسجل استجابات الأفراد ويقوم بتحليلها.

ومن أمثلة الدراسات التي استخدمت هذه الطريقة دراسة (Short , Schatschnider , 1993) Friebert التي اعتمدت في قياسها لما وراء الذاكرة علي قياس ما وراء الذاكرة العامة وما وراء الذاكرة الخاصة ، كما يلي :

أولاً : اختبرت ما وراء الذاكرة من خلال بعدين ، الأول: لتقييم المعرفة التصنيفية للذاكرة العاملة (مثل : أي مهمة أصعب: تسجيل القصة بأسلوبك أو كما يقصها المدرس) ويتكون من خمسة أسئلة ؛ والثاني: لتقييم المعرفة بالاستراتيجيات التي يعتاد الفرد علي استخدامها في التذكر (مثال ، ماذا تفعل إذا أردت أن تتذكر أن تأخذ معك إلي المدرسة ملابسك الرياضية ؟) ويتكون من ستة أسئلة . وتتراوح الدرجات علي الجزأين بين صفر إلي ١٣ . بالنسبة لتسجيل الدرجات في الجزء الأول ، يمنح السؤال الأول والخامس الدرجة صفر أو ١ (نقطة واحدة للتعرف علي صعوبة المهمة) ويمنح السؤال الثاني والرابع الدرجات من صفر إلي ٣ (حسب درجة تمييز المهمة). وفي الجزء الثاني ، يمنح السؤال الأول الدرجات من صفر إلي ٢ (نقطة واحدة تعطي لكل اختيار صحيح علي قائمة الكلمات القابلة للتجميع وتقدير سهولة الاسترجاع)، ويمنح السؤال الثاني والثالث والرابع الدرجات صفر أو ١ (نقطة للتعرف علي القائمة القابلة للتجميع)، وفي السؤالين الخامس والسادس يطلب من التلاميذ أن يرتبوا فائدة الاستراتيجيات أو القوائم الأربعة ، ويمنح هذان السؤالين الدرجات من صفر إلي ٤ (صفر يشير للترتيب غير الصحيح تمامًا، ٤ تشير إلي الترتيب الصحيح تمامًا).

ثانيًا: اختبرت ما وراء الذاكرة الخاصة بالمهمة من خلال سؤالين علي مهمتين مبرمجتين آليا. السؤال الأول : ما وراء الذاكرة الحرة ، ويتبع المهمة مباشرة وهو " هل فعلت أي شيء لتساعد نفسك علي الأداء بنجاح ؟" إذا كانت الإجابة بنعم يطرح عليه السؤال الثاني ، ما وراء الذاكرة المختبرة بدقة ، وهو " ماذا ستفعل لتساعد نفسك علي التذكر؟"وتقييم الإجابات علي هذا السؤال كما يلي : (صفر) مقابل "لا أعرف" ، (١) مقابل "انظر،فكر" (مثال، أفكر فيهم في عقلي)، (٢) مقابل "أتذكرهم" (مثال، أتذكرهم بوضعهم معا بالأرقام التي أعطيت لي بها) ، (٣) مقابل " أسمعهم " (مثال ، أدرسهم أقولهم مرات ومرات لنفسي)،(٤) مقابل "تسميع تراكمي" (مثال، أقولهم مرات

ومرات بنفس الترتيب التي أعطيت لي)،(٥) مقابل "أجمعهم،أفحصهم" (مثال، الأرقام ٢،٥ أتذكرها ٢٥).

٣- طريقة قياس التباعد:

حيث يتم قياس التباعد بين "تقييم الأفراد لأدائهم" و "أدائهم الفعلي" ، ويمكن أن تطبق هذه الطريقة بصورة جماعية . ومن أمثلة الدراسات التي تناولت هذه الطريقة دراسة جايلتوني (Gaultney,1995) حيث قدم للمفحوصين قوائم مختلفة للكلمات ويطلب منه تقدير مدي تذكره لها في المستقبل، ثم يتم تعلمها والتذكر الفعلي لها ، ويتم مقارنة قيمة التنبؤ والأداء الفعلي.

وفي دراسة كوريات (Koriat , 1997) تم عرض قائمة مفردات علي المفحوص ويطلب منه دراستها ثم تعرض عليه مرة أخري ويطلب منه تحديد أي منها سبق عرضه ، وحينما يتعذر عليه التعرف علي المفردات فإنه يصدر حكمًا بشعوره بمعرفة هذه المفردات (أحكام الشعور بالمعرفة) ويتم حساب معامل الارتباط بين هذه التقديرات والأداء اللاحق في اختبار تعرف تالي للمفردات التي لم يتم التعرف عليها سابقًا.

كما هدفت دراسة تاكونات (Taconnat , 2009) إلي معرفة أثر العمر علي تذكر بعض المفردات لدي عينة من الراشدين وكبار السن وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٢) شابًا تتراوح أعمارهم بين (٢٠-٤٠) سنة و (٦٢) آخرين من كبار السن. وأظهرت النتائج أداء أقل لدي كبار السن في تذكر الكلمات إضافة إلي نسيان الكثير منها، كما أن الأفراد الأقل عمرًا استخدموا المرونة المعرفية لاكتشاف أفضل الطرق في مساعدة الذاكرة علي الأداء.

* علاقة ما وراء الذاكرة بالتحصيل الدراسي :

أكدت دراسة (إمام سيد ، ٢٠٠٠) على أن نجاح الفرد في تعلمه لا يطلب وجود خلفية معرفية وإستراتيجية تعلم فحسب بل يتعين عليه أن يكون قادرًا على استخدام بنائه وخلفيته واستراتيجياته المعرفية والتي تمثل الرصيد المعرفي وكذلك معرفته بالاستراتيجيات فإنه يحتاج إلى تنمية مهارات ما وراء المعرفة وبالتالي تنمية ما وراء الذاكرة .

ولكي يتعلم الفرد بفاعلية أكثر ، فإنه يحتاج لأن يعرف أى الاستراتيجيات المناسبة لأداء هذا العمل، فالإستراتيجية التي ينصح بها الزملاء قد تكون غير مناسبة للفرد .ويحتاج لأن يعرف كم من الوقت يحتاجه للمذاكرة قبل أن يتشتت انتباهه والذي يختلف باختلاف كم المعلومات المراد استذكارها وباختلاف نوع المادة الدراسية . بالإضافة إلى معرفة نقاط الضعف والقوة في ذاكرته ،وكيف يضبط ذاكرته وعملياتها المرتبطة . على سبيل المثال ، يحتاج الفرد لأن يعرف كيف يكيف استراتيجيات ذاكرته للمهام الجديدة ، ويحتاج لأن يعرف أنشطة مذاكرته ، وكيف يضبط انتباهه ، وكيفية مراقبة ما إذا كان يفهم المادة التي يقرأها ،ويحتاج أيضًا لأن يعرف أنه يجب عليه قضاء وقت أكبر فى مراجعة الأجزاء الصعبة من المواد الدراسية. (منال شمس الدين ، ٢٠٠٦: ٤٠)

ولذلك تساعد ما وراء الذاكرة الفرد في تقرير ما يعرفه بالفعل وما يحتاج أن يعيد النظر في تفاصيله ، وتساعده في التعرف على أي استراتيجيات الذاكرة أكثر ملائمة له وأيهم غير فعال؛ فما وراء الذاكرة لها أهمية كبيرة للفرد أثناء تعلمه لمادة جديدة وعندما يحاول تذكر مادة متعلمة من قبل.

ويؤكد كارابينيك (Karabenick , 1996 : 689) على دور مكون المراقبة (كأحد مكونات ما وراء الذاكرة) في تعلم الفرد ، فيشير إلى أن مراقبة الفرد لذاته تساهم في التعلم الناجح ، حيث أن المراقبة غير الكافية تقلل من كفاءة الفرد في اختيار الإستراتيجية المناسبة للتذكر فيسئ تقدير مستوى فهمه إما يغالى في تقديره فلا يقوم بدراسة إضافية ويظل استعداده ناقصا ،أو يقلل من تقديره فيؤدى لاهتمام غير مجد بما تم فهمه بالفعل.

وتعددت الدراسات التي تناولت ما وراء الذاكرة في علاقتها بالتحصيل الدراسي ، حيث بحثت دراسة لوكانجيلى وجولديرسي و كورونولدي(Lucangeli & Golderisi Cornoldi , 1995) أثر انتقال أثر تدريب ما وراء الذاكرة لدى عينة من تلاميذ الصفوف الثالث والرابع والخامس الابتدائي الذين يعانون من صعوبات التعلم . وتوصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين مجموعة تدريب ما وراء الذاكرة والمجموعة الضابطة في الاسترجاع الحر للأسماء المصنفة في فئات بعد التدريب مباشرة وخلال مرحلة انتقال أثر التدريب لصالح مجموعة تدريب ما وراء الذاكرة، ،كما توجد فروق دالة إحصائيًا بين مجموعة تدريب ما وراء الذاكرة والمجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي للطلاب ذوى صعوبات التعلم لصالح مجموعة تدريب ما وراء الذاكرة.

وتوصلت دراسة جونكر (Jonkern , 1997) إلى أن هناك تأثير لما وراء الذاكرة والدافعية وقلق الاختبار على أداء الذاكرة أثناء الاختبارات ،ولكن للدافعية وقلق الاختبار تأثير أكبر على الذاكرة من عمل الكفاءة الذاتية.

وفي دراسة أجراها كل من (إمام سيد وصلاح الدين شريف ،١٩٩٩) كانت بعنوان " ما وراء الذاكرة ، استراتيجيات التذكر ، أساليب الاستذكار ، والحمل العقلي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدي طلبة كلية التربية " وذلك في جامعة أسيوط ، وقد تكونت عينة الدراسة من(١٧٢) طالبًا وطالبة ، منهم (٧٩) طالبًا تخصص طبيعة وكيمياء (٤٤ طالبًا ، ٣٥ طالبة) ، و(٩٣) طالبًا وطالبة تخصص لغة عربية (٥٥ طالبًا ، ٣٨ طالبة) ، وبلغ متوسط عمار العينة(٢٠,٢) سنة ، وقد كشفت الدراسة عن جملة من النتائج أبرزها : وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين ما وراء الذاكرة واستراتيجيات التذكر ، والتحصيل الدراسي لطلبة الفرعين العلمي والأدبي ، وأن أكثر مكونات ما وراء الذاكرة تأثيرًا في التحصيل الدراسي لطلبة التخصص العلمي هو مكون التمثيلات العقلية للمعلومات ، أما طلبة التخصص الأدبي (اللغة العربية) فقد كانت مجالات جميع مكونات ما وراء الذاكرة ذات أثر في التحصيل الدراسي ، كما تبين أن مستوي ما وراء الذاكرة لدي مرتفعي التحصيل الدراسي في كلا التخصصين(العلمي والأدبي) أعلي منه لدي الطلبة منخفضي التحصيل .

كما أجري (إمام سيد وصلاح الدين الشريف ،١٩٩٩) دراسة كان من أهدافها التعرف علي مدي فاعلية برنامج تدريبي لاستراتيجية ما وراء الذاكرة في تحسين التحصيل الدراسي لدي الطلبة منخفضي التحصيل في مادة علم نفس التعلم في كلية التربية بجامعة أسيوط ، وتكونت عينة الدراسة من (٨٧) طالبًا وطالبة تم تقسيمهم إلي ثلاث مجموعات : الأولي ضابطة وتكونت من (٢٧) طالبًا وطالبة ، والثانية تجريبية تكونت من(٣٠) طالبًا وطالبة ، والثالثة تجريبية تكونت من(٣٠) طالبًا وطالبة ، وتم شرح البرنامج التدريبي للمجموعة التجريبية الأولي ، في حين تم الشرح والتدريب للمجموعة التجريبية الثانية ، ولم تتلق المجموعة الضابطة أية تعليمات أو تدريب علي البرنامج . وقد أظهرت النتائج أن مستوي التحصيل الدراسي للمجموعة التجريبية الثانية أفضل منه لدي المجموعة التجريبية الأولي التي تلقت شرحاً للبرنامج التدريبي فقط ، وأن التحصيل الدراسي للمجموعتين التجريبيتين كان أفضل منه لدي أفراد المجموعة الضابطة.

وبحثت دراسة (إمام سيد ، ٢٠٠٠) آثر كل من أسلوب العزو واستخدام ما وراء الذاكرة والدافعية الأكاديمية على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية . وقد بلغت عينة الدراسة (١٠٣) طالب من شعبة الطبيعة والكيمياء . وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقات ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى٠,٠١ بين متغيرات الدراسة ، وأمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال هذه المتغيرات ، وأمكن التوصل إلى أكثر المتغيرات تنبؤًا بالتحصيل الأكاديمي من خلال تحليل الانحدار المتعدد التدريجي وهى :أسلوب العزو المستقر ، ومتغير ما وراء الذاكرة .

وقد هدفت دراسة (علا أمين المفتي ، ٢٠٠٤) إلي التعرف علي أثر قق الخيال العلمي في تنمية بعض مهارات الذاكرة وقد شملت عينه البحث (١١٩) طفلاً وطفله من مدرسة المستقبل بمدينه نصر بالقاهرة . وتم تقسيمها مجموعتين ، مجموعه تجريبية (٦٠ طفلاً) وأخري ضابطه (٥٩ طفلاً) ، وقسمت كل مجموعه إلي ثلاث مجموعات تبعاً للعمر ، وقد توصلت إلي وجود فرق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية تبعاً للجنس (ذكر / أنثي) .

وأجري (أحمد أبو غزال ،٢٠٠٧) دراسة بهدف الكشف عن العلاقة الارتباطية بين ما وراء الذاكرة ودافعية الإنجاز لدي طلبة جامعة اليرموك ، وفيما إذا كانت هذه العلاقة تختلف باختلاف جنس الطالب ، وتخصصه الدراسي . وتكونت عينة الدراسة من (٤٢٦) طالبًا وطالبة منهم (١٨٥) طالبًا ، و (٢٤١) طالبة . ولتحقيق أهداف الدراسة طبق الباحث مقياس ترووير وريتش الذي يقيس دافعية الإنجاز. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوي ما وراء الذاكرة لدي طلبة جامعة اليرموك كان متوسطًا ، وأن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الإنجاز ، وبين مكونات ما وراء الذاكرة الثلاث(الرضا عن الذاكرة ، إستراتيجية الذاكرة ، أخطاء الذاكرة) وبين دافعية الإنجاز ، وقد اختلفت

العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الإنجاز باختلاف التخصص ولصالح الكليات العلمية علي بعدي : الرضا عن الذاكرة ، وإستراتيجية الذاكرة ، في حين لم تختلف العلاقة باختلاف جنس الطالب .

كما تناولت دراسة (عبد الناصر ذياب ،٢٠٠٩) ما وراء الذاكرة لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء متغيرات النوع وقلق الاختبار والتحصيل الدراسي وتكونت عينة الدارسة من (٤٦٣) طالباً وطالبه ،(١٧٦ ذكور ،٢٨٧ إناث) وقد استخدام الباحث مقياس ما وراء الذاكرة الذي أعده ديكسون وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن مكونات التحكم والتحصيل والمهمة جاءت بمستوى مرتفع وأن مكونات الاستراتيجة والقلق والكفاءة والتغير جاءت بمستوى متوسط ، كما تبين إن الإناث تتفوق علي الذكور في مكونات الإستراتيجية والقلق والتحكم، وأن مكونات المهمة والاستراتيجية والتحصيل والتحكم تختلف باختلاف مستوى التحصيل الدراسي للطلبة ولصالح ذوى التحصيل الأعلى باستمرار.

وقد أجري كل من ستيفن وكابلان وبوندز وجولس (Steven & Kaplan & Ponds & Jolles , 2011) دراسة للكشف عن العلاقة بين المعرفة حول كفاءة الذاكرة ، والاسترجاع المؤجل علي قائمة مكونة من(١٥) كلمة ، ومتغيرات أسلوب الحياة الاجتماعية لدي(١٣٩٨) من الراشدين تراوحت أعمارهم بين(٢٥-٨٢) سنة ، وقد روعي في اختيار العينة تمثيل متغيرات الجنس ، والعمر ، ومستوي التحصيل المهني. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الذين حصلوا علي مستويات عالية علي مقياس ما وراء الذاكرة قد امتازوا بشبكة واسعة من العلاقات الاجتماعية ، وأنهم أكثر تقديرًا للذات ، وهم أكثر شبابًا (أصغر سنًا) وأكثر فاعلية من غيرهم ، كما أنهم أقل شكوى من الناحية الصحية ، وذوي مركز ضبط داخلي ، وأن نسبة الإناث منهم أعلي من نسبة الذكور . كما تبين أن الاسترجاع المؤجل لا يتنبأ بما وراء الذاكرة بعد ضبط المتغيرات الأخرى .

ثانياً : صعوبات التعلم Learning disabilities

١- مفهوم صعوبات التعلم:

يعد كيركkirk أول من أستخدم مصطلح صعوبات التعلم (learning disabilities)عام (١٩٦٢) ويشير به إلى أولئك الأفراد الذين يظهرون تباعداً واضحاً بين أدائهم المتوقع (كما يقاس باختبارات الذكاء) وأدائهم العقلي(كما يقاس باختبارات التحصيل)، في ميدان أو أكثر من الميادين الدراسية ويتبدى ذلك في شكل قصور في أدائهم المرتبط بهذا الميدان مقارنة بإقرائهم في نفس العمر الزمني والمستوى العقلي والصف الدراسي ، وعلى أن يستثنى من هؤلاء الأفراد ذوى الإعاقات الحسية سواء أكانت سمعية أو بصرية أو حركية وكذلك المتأخرون عقليًا والمضطربون انفعالياً والمحرومين ثقافياً واجتماعياً واقتصادياً (في : عادل عبد الله ،٢٠٠٣: ٣٠)

ويؤكد (مختار الكيال ، ٢٠٠٨ : ٢٠٣) علي أن مصطلح صعوبات التعلم بمثابه حل وسط للكم الكبير من الأوصاف التي استخدمت في وصف أولئك الأطفال الذين يتسمون بمعدل ذكاء عادي نسبياً لكنهم يواجهون مشكلات تعليمية .

ويعرف (نبيل حافظ ، ٢٠٠٤ : ١) صعوبات التعلم بأنها عبارة عن اضطراب في العمليات العقلية أو النفسية الأساسية التي تشمل الانتباه والإدراك وتكوين المفاهيم والتذكر وحل المشكلة ويظهر مداه في عدم القدرة على تعليم القراءة والكتابة والحساب وما يترتب عليه سواء في المدرسة الابتدائية أساسًا أو فيما يعد قصور في تعلم المواد الدراسية المختلفة .

٢- أنواع صعوبات التعلم:

إن ميدان الصعوبات الخاصة فى تعليم الأطفال يتألف من حالات متنوعة واسعة فمن المهم توضيح أنواع المشكلات التى يظهرها ذوى الصعوبات الخاصة بالتعلم ولقد أكد بعض المهنيين إلى أن صعوبة فى الانتباه تعتبر الأساس الذى يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار وقد أشار البعض الآخر إلى أن الاضطرابات النفسية الأخرى مثل مشكلات الذاكرة وإدراك الشكل والخلفية أو مشكلات الإدراك البصرية أو السمعية هى الأساس أيضاً.

ويشير (فيصل الزراد ، ١٩٩٩ : ٤٥) إلى أن صعوبات التعلم النمائية الذاتية تعد أحد العوامل التى تفسر انخفاض التحصيل الدراسى حيث يتضمن اضطراب فى فاعلية الذاكرة والإدراك والانتباه والتفكير واللغة تلك الاضطرابات تؤدى إلى صعوبات تعوق التقدم الأكاديمى نتيجة لعملية نفسية أو عصبية داخلية أو مجموعة من الاضطرابات التى تظهر فى شكل صعوبات واضحة فى اكتساب مهارات القراءة والكتابة والحساب والتهجى .

ومن ثم يظهر نوعان أساسيان لصعوبة التعلم :

الأول: يتضمن صعوبة الذاكرة والانتباه والتفكير والإدراك واللغة ويطلق عليه صعوبات التعلم النمائية .

الثانى : صعوبات القراءة والكتابة والحساب والتهجى ويطلق عليها صعوبات التعلم الأكاديمية .

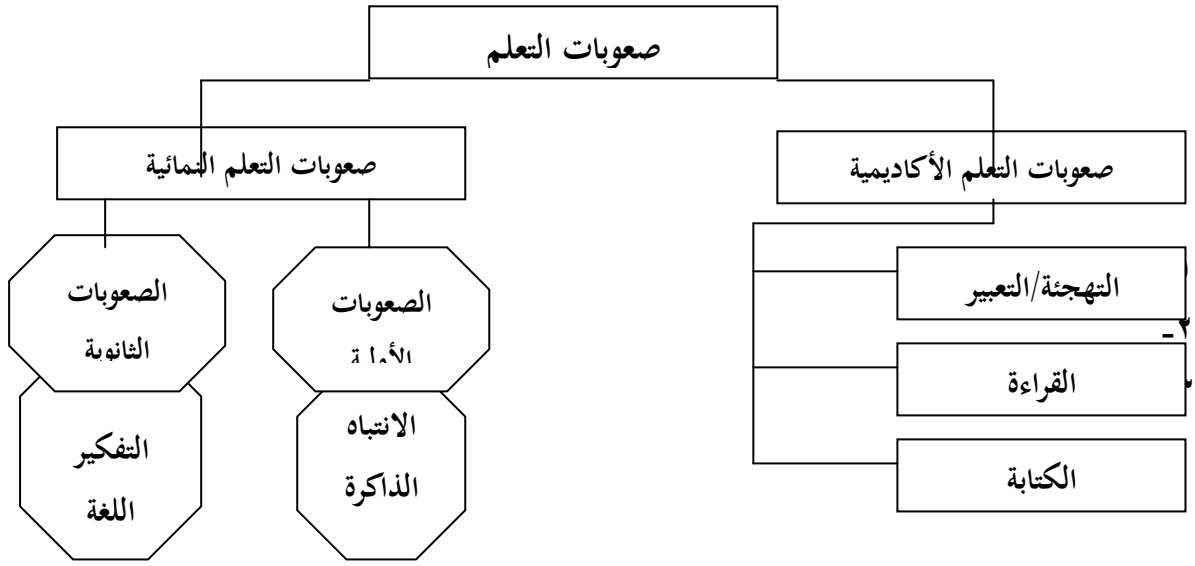
ولقد صنف كل من (كيرك وكالفنت ، ١٩٨٨ : ١٨- ١٩) صعوبات التعلم إلى :

١- صعوبات التعلم النمائية وتتضمن :

- **صعوبات أولية من قبيل الانتباه والإدراك والذاكرة .**
- **صعوبات ثانوية من قبيل التفكير واللغة الشفهية.**

٢- صعوبات التعلم الأكاديمية التى يواجهها الطلاب فى المستويات الصفية المختلفة وتشمل صعوبات التهجئة والتعبير الكتابى والقراءة والحساب والكتابة .

ويوضح شكل (١) أنواع صعوبات التعلم



شكل (١) تصنيف صعوبات التعلم (كيرك وكالفنت ، ١٩٨٨ : ١٩)

أ- صعوبات التعلم النمائية :

تشمل صعوبات التعلم النمائية مهارة الانتباه والذاكرة والإدراك تلك المهارات التى يحتاجها الطفل بهدف التحصيل فى الموضوعات الأكاديمية فحتى يتعلم الطفل كتابة اسمه لابد أن يطور كثيرًا من المهارات الضرورية فى الإدراك والتناسق الحركى وتناسق حركة العين واليد والتسلسل والذاكرة وغيرها .وهذه الصعوبات ترجع إلى صعوبات تعلم نمائية أولية وصعوبات نمائية ثانوية . (عبد المعبود على ، ٢٠٠٥ : ٣)

وحتى يتعلم الطفل الكتابة أيضًا فلابد أن يطور تميزًا بصريًا وسمعيًا مناسبًا وذاكرة سمعية وبصرية ولغة مناسبة وغيرها من العمليات ولحسن الحظ فإن هذه الوظائف تتطور لدرجة كافية لدى معظم الأطفال لتمكينهم من تعلم الموضوعات الأكاديمية فحين تضطرب هذه الوظائف بدرجة كبيرة وواضحة يعجز الطفل عن تعويضها من خلال وظائف أخرى عندئذ تكون لديه صعوبة فى تعلم الكتابة أو التهجئة أو أجراء العمليات الحسابية .

ب – صعوبات التعلم الأكاديمية Academic Learning Disabilities:

ولقد أوضح (السيد رمضان ، ٢٠٠٠ : ٥٦) أن صعوبات التعلم الأكاديمية هى المشكلات التى تظهر أصلاً لدى أطفال المدارس ويشتمل مصطلح صعوبات التعلم الأكاديمية على:

- **الصعوبات الخاصة بالقراءة .**
- **الصعوبات الخاصة بالكتابة .**
- **الصعوبات الخاصة بالتهجئة والتعبير الكتابى .**
- **الصعوبات الخاصة بالحساب.**

يؤكد كل من (كيرك وكالفنت ، ٢١ : ١٩٨٨) أن هناك علاقة وثيقة بين هذين النوعين من الصعوبات ،فلا يمكن أن يستقل أحدهما عن الآخر ، وعلى ذلك فالطفل الذى يعانى من صعوبة تعلم أكاديمية نجده يعانى من صعوبة تعلم نمائية هى التى أدت به إلى تلك الصعوبة .

٣- خصائص ذوى صعوبات التعلم:

إن التلاميذ الذين يظهرون صعوبات فى التعلم لاتبدو عليهم أعراض جسمية غير عادية فهم عاديون من حيث القدرة العقلية ، ولا يعانون من أى إعاقات سمعية أو بصرية أو جسمية أو صحية أو ظروف أسرية غير عادية ، ومع ذلك فإنهم غير قادرين على تعلم المهارات الأساسية والموضوعات المدرسية ، وتنعكس هذه الصعوبة التى يواجهونها على المواد الأكاديمية التى يتلقونها داخل الصف الدراسى أو المواقف التى يتعرضون لها فى حياتهم اليومية (مها عبد الله ، ٢٠٠٨ : ٢).

ويري الباحث أن العديد من الباحثين اهتموا بتحديد الخصائص المميزة لذوى صعوبات التعلم بهدف تسهيل عملية التشخيص والعلاج . ومن ثم يمكن تحديد ثلاثة مجالات مميزة للذين يعانون من صعوبات التعلم وهى : وجود عجز معرفى وأكاديمى فى العمليات البصرية والحركية والإدراكية ،والعمليات اللغوية وعمليات الانتباه والذاكرة ، بالإضافة إلى السلوك الانسحابى والعدوانية والنشاط الزائد وما يصاحب ذلك من قصور في السلوك الاجتماعى .

٤- صعوبات تعلم مقرر الدراسات الاجتماعية :

نظراً لندرة الدراسات التي تناولت صعوبات التعلم في مقرر الدراسات الاجتماعية فيري الباحث أن صعوبات تعلم الدراسات الاجتماعية هي جزء لا يتجزأ من صعوبات التعلم الهجائية حيث أكدت دراسة (جودت سعادة،١٩٩٢) أن الطالب الذي يعاني من صعوبات التعلم في القراءة والحساب يعاني من صعوبات تعلم مقرر الدراسات الاجتماعية .

كما حدد (صلاح الدين عرفه ، ٢٠٠٥ : ٢٣٥) صعوبات تعلم الدراسات الاجتماعية في الآتي : صعوبة الاختلاف في الشكل والأرضية في الخريطة ، صعوبة إدراك الشكل العام للدولة علي الخريطة ، صعوبة تحديد الاتجاهات الأصلية والفرعية ، عدم فهم درجات الألوان المستخدمة في مفتاح الخريطة وتعدد درجات التظليل ، عدم وجود خريطة بسبب احتوائها علي تفصيلات زائدة ، معرفة مدلول الرموز المستخدمة ، فهم المدركات أو المفاهيم المرتبطة بالخرائط المختلفة صغيرة او كبيرة ، ترجمه رموز الخريطة في الأطلس نظراً لتعدد أنواع الرموز المستخدمة في الأطالس المختلفة ، تزايد الفروق بين الطلاب في حساب القدرة علي قراءة الخريطة.

وقد حددت (جودت سعادة ، ١٩٩٢ : ٨١) الصعوبات المرتبطة بمهارات الخرائط إلي نقص الكفايات التدريسية لدي المعلمين الذين يقومون بتدريس مهارات الخرائط في مراحل التعليم المختلفة مما ينعكس سلباً علي اكتساب الطلاب لتلك المهارات وهي : صعوبة فهم الموقع النسبي والعلاقات

الجغرافية مما يؤدي إلي الغموض في الحجم الطبيعي والنسبي لبعض الأماكن الجغرافية ، عدم فهم الرموز المستخدمة في الخرائط عدم إدراك الطلاب للمساقط الجغرافية مما يؤثر علي إدراكهم للخرائط .

وحدد (منصور عبد المنعم ، ٢٠٠٥ : ١٣٨) صعوبات تعلم الخرائط في قياس المسافات علي الخريطة وخاصة قياس مساحات الأشكال غير المنظمة ، وصعوبة تحديد المواقع والاتجاهات ، إلي جانب صعوبات متعلقة بدراسة وفهم الخريطة الكنتورية والتي تتمثل في تحديد ارتفاع أعلي نقطة علي الخريطة الكنتورية ، وصعوبة تحديد ارتفاع النقط الثلاث المبنية علي الخريطه الكنتورية.

وأشار (أحمد ابو السعيد ، ٢٠٠٢ : ٣٤٥) إلي أن هناك مجموعة من الصعوبات تواجه الطلاب عند قرائتهم للخريطة الكنتورية وهي أنهم لا يستطيعون تحديد اتجاه المناطق المنحدرة مما يحدث لديهم خطأ في تحديد اتجاه النهر من المصب إلي المنبع ، تحديد اتجاه الروافد النهرية ، اعتقاد بعضهم أن السهول عبارة عن أرض مسطحة أو مستوية تماماً ، وأن المناطق المرتفعة عبارة عن جبال ، كما واجهتهم صعوبات في رسم قطاعات تضاريسية من خلال خطوط الكنتور .

وأكد (علي عطيه ، ٢٠١١ : ١٢٠) أنه رغم أهمية تدريس مقرر الدراسات الاجتماعية إلا أنه مازال يشعر المتعلم بصعوبتها ، وبالتالي لا يُقبل علي دراستها ، والواقع أن معظم ما يشعر به المتعلم من صعوبات في أثناء دراستها لا يرجع إلي طبيعة المادة في حد ذاتها ، بل يرجع إلي الأسلوب التقليدي في اختيار محتواها وطرق تدريسها ، لذا كان علي التربويين أن يعيدوا النظر في طرق التدريس المتمثلة في الأساليب التقليدية السائدة بمدارسنا .

وقد استندت دراسة (فايزة السيد ، ٢٠٠٢) للصعوبات السابقة لوضع برنامج علاجي للتغلب علي بعض هذه الصعوبات لدي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي واستطاعت التقليل من صعوبة التواريخ المحددة طبقاً للدراسة ، كما تحققت الدراسة من وجود فصل تام بين البيئة ودراسة التواريخ وبين الأحداث الجارية ودراسة التواريخ ، مما يجعله جافاً وبعيداً عن حياه المتعلمين وأوصت الدراسة بوضع برامج علاجية لصعوبات تعلم مقرر الدراسات الاجتماعية في جميع المراحل التعليمية . ، في حين حدد (أحمد ابو السعيد ، ٢٠٠٢) أهم صعوبات تعلم مقرر الدراسات الاجتماعية بالنسبة لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وتتمثل فى:

- **غموض عناصر محتوي الكتاب المدرسي وعدم تفسيرها .**
- **كثرة الأسئلة المتضمنة بالكتاب لمدرسي .**
- **كبر حجم الكتاب المدرسي علي التلاميذ في هذه المرحلة العمرية .**
- **كثرة امتلاء الكتاب بمفاهيم عديدة ومتنوعة وأحياناً مركبة وأخري مبهمة .**

فروض البحث:

١- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات البنات والبنين فى القياس القبلى لمقياس صعوبات التعلم.

٢- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات القياسين القبلى والبعدى للاختبار التحصيلى فى الدراسات الاجتماعية لصالح القياس البعدى.

٣- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات القياسين البعدى والتتبعى للاختبار التحصيلى فى الدراسات الاجتماعية.

إجراءات البحث:

أولاً : منهج البحث:

يعتمد البحث على المنهج شبه التجريبى ، ويعد المتغير المستقل هو(البرنامج التدريبي القائم علي مهارات ما وراء الذاكرة) وأثره فى علاج صعوبات تعلم مقرر الدراسات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الإعدادية(كمتغير تابع) ، والتصميم التجريبى للبحث تصميم المجموعة الواحدة (قبلى وبعدى).

ثانياً :عينة البحث:

العينة الاستطلاعية:

تكونت العينة الاستطلاعية من (٥٠) تلميذاً وتلميذة منهم (٢١ تلميذ ، ٢٩ تلميذة) من تلاميذ الصف الأول الإعدادى بمتوسط عمري (١٣,٦) وانحراف معياري (٠,٨) للتأكد من الخصائص السيكومترية للأدوات المستخدمة فى الدراسة.

العينة الأساسية:

وفقاً للإجراءات التشخيصية السابقة تكونت العينة الأساسية للدراسة من(٢٤) منهم (١١) تلميذاً (١٣) تلميذه من تلاميذ الصف الأول الإعدادى بمتوسط عمرى (١٣,٢) سنة وانحراف معيارى (١,١) سنة.

ثالثاً : أدوات البحث:

١- مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم (فتحي الزيات، محمد عبد الستار ٢٠٠٩)

٢- اختبار الذكاء للصغار والكبار:(إعداد: سامية لطفى الأنصارى ، ٢٠٠٨)

٣- اختبار تحصيلى فى الدراسات الاجتماعية:(إعداد الباحث)

٤- مقياس ما وراء الذاكرة : (إعداد : هشام إبراهيم النرش ، ٢٠٠٨)

٥- برنامج تدريبي قائم علي مهارات ما وراء الذاكرة : (إعداد الباحث)

وفيما يلي عرضاً للأدوات المستخدمة :

١- مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم (فتحي الزيات، محمد عبد الستار : ٢٠٠٩)

قام الباحثان(فتحي الزيات، محمد عبد الستار) بوضع مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم والذي تكون من (٥٠) مفردة للوقوف علي سلوك التلميذ الذي يعاني صعوبات تعليمية وسلوكية وتم قياس كل عبارة عن طريق التدرج (دائماً – غالباً – أحياناً – نادراً) وقاما بتقنين هذه القائمة بهدف التأكد من صدق وثبات المقياس بأبعاده الخمسة وهي:

- **النمط العام .**
- **صعوبات التعلم المرتبطة بالقراءة والكتابة والتهجي.**
- **صعوبات التعلم المتعلقة بالانتباه والتذكر والفهم**
- **صعوبات التعلم المتعلقة بالانفعالية العامة.**
- **صعوبات التعلم المتعلقة بالإنجاز والدافعية.**

وتمت تلك الخطوات بالتطبيق علي عينة استطلاعية عددها ٥٠ تلميذ بمدرسة الحسن بن علي الابتدائية بمدينة جدة وكانت النتائج علي النحو التالي:

١- صدق المقياس :

أ- الصدق البنائي:

قام الباحثان (فتحي الزيات، محمد عبد الستار) بإيجاد الارتباطات الداخلية لفقرات مقاييس التقدير واتضح أن جميع الفقرات ترتبط بالدرجة الكلية للبعد الذي تندرج تحته بارتباطات دالة.

ب- الصدق التلازمي:

تم إيجاد معاملات ارتباط درجات أبعاد المقياس وكذا الدرجة الكلية لها بدرجات المواد الدراسية(اللغة العربية، الرياضيات، العلوم) واتضح من النتائج أن جميع الارتباطات سالبة ودالة عند مستوي ٠,٠١ واتضح أن الصدق التلازمي لمقاييس التقدير يدعم استخدامها حيث ارتبطت المواد السابقة بأنماط صعوبات التعلم ارتباطات دالة سالبة.

٢- ثبات الاختبار:

تم التأكد من ثبات مقاييس التقدير باستخدام طريقة التجزئة النصفية وتصحيح أثر التجزئة بمعادلة جيتمان وبلغت قيمة معامل الثبات ٠,٩٧٦

كما قام الباحث بالتأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس بالطرق الآتية:

أولاً : ثبات الاختبار:

- طريقة التجزئة النصفية:

للتحقق من ثبات المقياس ككل تم استخدام طريقة التجزئة النصفية Split half وبلغت قيمة معامل الارتباط بين نصفى المقياس (٠.٩٦٦) وبعد تصحيح أثر التجزئة بمعادلة سبيرمان وبراون Spearman– Brown بلغت قيمة معامل الثبات (٠.٩٨٣) ، ويتضح مما سبق أن المقياس على درجة مناسبة من الثبات.

ثانياً : صدق الاختبار:

- الصدق التلازمي :

قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجات الاختبار ودرجات تلاميذ العينة الاستطلاعية في مقرر الدراسات الاجتماعية فكانت قيم معامل الارتباط (- ٠,٦١) وهي قيمه دالة إحصائياً عند مستوي ٠,٠١ مما يشير إلي صدق الاختبار

ومن إجراءات الصدق والثبات السابقة أصبح المقياس في صورته النهائية مكون من (٥٠) مفردة ، والمقياس بهذه الصورة النهائية صالح للتطبيق علي عينه الدراسة الأساسية .

٢- اختبار الذكاء للصغار والكبار:(إعداد: سامية لطفى الأنصارى ، ٢٠٠٨)

أعد هذا المقياس فى الأصل الفريد مونزرت Alfred W. Munzert لقياس نسبة ذكاء الأفراد من (١٢) سنة إلى الرشد وترجمته سامية لطفي الأنصاري، بما يتفق مع البيئة العربية ، ويشتمل هذا الاختبار على (٦٠) سؤال ، ويطلب من المفحوص فى كل سؤال عقد مقارنات بين تصميمات معينة أو يقدم للمفحوص أرقام أو أحرف تتبع نمطاً معيناً فى ترتيبها ويكون بينها عدداً لن يكون ملائماً وعلى المفحوص معرفة ذلك ، وبعض الأسئلة يجيب عليها المفحوص بوضع كلمة فى المكان المخصص لذلك ، وقد يكون على المفحوص أن يختار من بين بدائل متنوعة معطاة له فى بعض الأسئلة وتم حساب الصدق والثبات كما يلى:

*** ثبات الاختبار:**

- الثبات بطريقة إعادة التطبيق:

تم حساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة التطبيق على عينات من المستويات العمرية المختلفة بالمدارس الإعدادية والثانوية والجامعية وكانت عدد طلاب الإعدادى (٥٠٠) طالب ، وعدد طلاب الثانوى (٥٠٠) ، وعدد طلاب الجامعة (٤٠٠) ، وكان الفارق بين التطبيق الأول والثانى أسبوعين وبلغت قيم معاملات الارتباط بين التطبيق الأول والثانى لطلاب الإعدادى والثانوى والجامعة (٠,٦٩– ٠,٧١– ٠,٧٣) على الترتيب.

*** صدق المقياس:**

علاقة الاختبار بغيره من الاختبارات:(صدق المحك)

تم تطبيق الاختبار الحالى واختبار القدرات العقلية الأولية على مجموعة من طلبة وطالبات المرحلة الإعدادية والثانوية والجامعية بلغت (٨٠٠) طالباً وطالبة وكانت قيم معاملات الارتباط مع الاختبارات الفرعية: معانى الكلمات ، الإدراك المكانى ، التفكير ، القدرة العددية ، القدرة العقلية العامة (٠,٤٨– ٠,٧١– ٠,٣٤– ٠,٤٩– ٠,٧٦) على الترتيب.

كما تم معاملات الارتباط بين الاختبار الحالى واختبار رافن للمصفوفات المتتابعة على عينة بلغت (١٥٠٠) طالباً وطالبة بواقع (٥٠٠) طالباً وطالبة لكل مرحلة الإعدادية والثانوية والجامعية فبلغت قيم معاملات الارتباط (٠,٦٧– ٠,٧٠– ٠,٧٠) لكل مرحلة على الترتيب.

*** طريقة تصحيح المقياس:**

يتكون المقياس من (٦٠) سؤال لقياس الذكاء ويعطى الطالب درجة واحدة لكل سؤال من الأسئلة إذا أجاب عن السؤال إجابة صحيحة.

***الخصائص السيكومترية للاختبار فى البحث الحالى:**

أولا: ثبات الاختبار:

طريقة التجزئة النصفية:

للتحقق من ثبات الاختبار ككل تم استخدام طريقة التجزئة النصفية Split half وبلغت قيمة معامل الارتباط بين نصفى الاختبار (٠,٧٧٧) وبعد تصحيح أثر التجزئة بمعادلة سبيرمان وبراون Spearman–Brownبلغت قيمة معامل الثبات (٠,٨٧٤) ويتضح مما سبق أن الاختبار يتسم بدرجة مناسبة من الثبات.

ثانياً: صدق الاختبار:

صدق المحك الخارجي :

قام الباحث بحساب صدق الاختبار عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات تلاميذ العينة الاستطلاعية في الاختبار ودرجاتهم في اختبار القدرة العقلية مستوي ٩–١١ سنه (فاروق عبد الفتاح ، ٢٠٠٧) وبلغت قيمه معامل الارتباط ٠,٧٣ مما يدل علي صدق الاختبار

ومن إجراءات الصدق والثبات السابقة أصبح الاختبار فى صورته النهائية مكون من (٦٠) سؤال والاختبار بهذه الصورة النهائية صالح للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية.

٣- اختبار تحصيلى فى الدراسات الاجتماعية:(إعداد الباحث)

قام الباحث بإعداد اختباراً تحصيلياً في مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الأول الإعدادي حيث أعتمد عليه الباحث في تشخيص صعوبات تعلم الدراسات الاجتماعية في البحث الحالى ولإعداد الاختبار قام الباحث بالخطوات الموضحة بملحق (١)

الخصائص السيكومترية للاختبار:

أولاً : ثبات الاختبار:

أ- طريقة معامل ألفا لكرونباخ:

حيث تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معامل ألفا لكرونباخ Cronbach's Alpha Coefficient فى حالة حذف درجة السؤال من الدرجة الكلية للاختبار فبلغت قيمة معامل ألفا العام ٠.٩١٣ وكانت قيم معاملات ألفا لأسئلة الاختبار تتراوح ما بين (٠.٩٠١ : ٠.٩١٢)

ب - طريقة التجزئة النصفية:

للتحقق من ثبات الاختبار ككل تم استخدام طريقة التجزئة النصفية Split half وبلغت قيمة معامل الارتباط بين نصفى الاختبار (٠.٨٢٣) وبعد تصحيح أثر التجزئة بمعادلة سبيرمان وبراون بلغت قيمة معامل ثبات الاختبار ككل (٠.٩٠٣) ويتضح مما سبق أن الاختبار يتسم بدرجة مناسبة من الثبات.

ثالثاً- الاتساق الداخلى:

تم حساب الاتساق الداخلى للاختبار عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للاختبار فكانت قيم معاملات الارتباط تتراوح ما بين (٠.٥٢٦ : ٠.٧٧٣).

ثانياً : صدق الاختبار :

أ- صدق المحكمين:

قام الباحث بعرض الاختبار فى صورته المبدئية على عدد من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين فى مجال المناهج وطرق التدريس لتحديد مدى مناسبة الأسئلة لقياس التحصيل فى الدراسات الاجتماعية لتلاميذ الصف الأول الإعدادى ، وتم إجراء التعديلات المقترحة للسادة المحكمين من تعديل وإعادة صياغة بعض الأسئلة وتراوحت نسب الاتفاق بين السادة المحكمين على مدى صلاحية الأسئلة بين (٨٠ :١٠٠%) وأصبح الاختبار مكون من (٢٥) سؤال لقياس التحصيل فى الدراسات الاجتماعية لتلاميذ الصف الأول الإعدادى بالوحدتين الأولي والثانية والرابعة.

ومن إجراءات الصدق والثبات السابقة أصبح الاختبار مكون من (٢٥) سؤال لقياس التحصيل فى الدراسات الاجتماعية لطلاب الصف الأول الإعدادى ، والاختبار بهذه الصورة النهائية صالح للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية.

الصورة النهائية للاختبار :

بلغ عدد مفردات الاختبار بعد إجراء التعديلات السابقة (٢٥) سؤال وقد أعطيت درجة لكل إجابة صحيحة من مفردات الاختبار لتصبح الدرجة النهائية للاختبار (٢٥) درجة .

٤- مقياس ما وراء الذاكرة (إعداد هشام إبراهيم النرش ، ٢٠٠٨)

قام معد المقياس بتحديد ما وراء الذاكرة وأبعادها وتعريفها إجرائياً من أجل تصميم مقياس لما وراء الذاكرة يناسب تلاميذ المرحلة الإعدادية ثم صياغة مجموعة من المفردات المبدئية تحت كل بعد أبعاد ما وراء الذاكرة بلغ عددها(٣٥) مفردة ، وللتأكد من صلاحية المقياس للتطبيق على عينة البحث الأساسية اتبع الباحث الإجراءات الآتية:

أولاً: صدق المقياس:

أ- صدق المحكمين: قام الباحث بعرض المقياس فى صورته المبدئية على (٧) من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين فى مجال علم النفس والصحة النفسية لتحديد صدق المحتوى طبقاً للتعريف الإجرائى لما وراء الذاكرة ومدى انتماء كل مفردة للبعد الذى تقيسه ، وتم إجراء التعديلات المقترحة من السادة المحكمين وتراوحت نسب الاتفاق بين السادة المحكمين على مدى صلاحية المفردات لقياس أبعاد ما وراء الذاكرة بين(٨٦% : ١٠٠%) ما عدا خمس مفردات كانت نسبة الاتفاق عليها أقل من ٨٠% ، وتم استبعادها ليصبح المقياس مكوناً من (٣٠) مفردة موزعة على أبعاد المقياس كما يلى: بعد الوعى ويمثله المفردات أرقام (١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠) ، بعد التشخيص ويمثله المفردات أرقام (١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠) ، بعد المراقبة ويمثله المفردات أرقام (٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠). ثم قام الباحث بتحديد نوع الاستجابة وهى(غالباً – أحياناً – نادراً) وصياغة تعليمات المقياس بصورة واضحة وبسيطة لتناسب عينة البحث ثم كتابة المقياس فى صورته المبدئية.

ب- الاتساق الداخلى عن طريق حساب معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية فكانت قيم معاملات الارتباط (٠.٧٥٢) لبعد الوعى، (٠.٧٧٣) لبعد التشخيص، (٠.٦٢٨) لبعد المراقبة ، وجميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) .

ثانياً: ثبات المقياس:

حيث قام معد المقياس بحساب معامل ألفا Coefficient Alpha فكانت قيمة معامل ألفا العام للمقاييس الفرعية على النحو التالى: (٠.٧٢٣) لبعد الوعى ، (٠.٧١٢) لبعد التشخيص ، (٠.٦٤٧) لبعد المراقبة ، (٠.٧٩١) للدرجة الكلية للمقياس وتشير هذه القيم إلى ثبات المقياس، ويتضح مما سبق أن مقياس ما وراء الذاكرة يتوافر له الصدق والثبات بدرجة مناسبة. ويتم تقدير درجات الطلاب على المقياس بالدرجات(٣-٢-١) للاستجابات (غالباً – أحياناً – نادراً) على الترتيب وبذلك تكون أقصى درجة يحصل عليها الطالب على المقياس هى (٩٠) وأقل درجة (٣٠).

*** الخصائص السيكومترية للمقياس فى البحث الحالى:**

أ- الاتساق الداخلى:

حيث قام الباحث الحالى بحساب معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية فكانت قيم معاملات الارتباط (٠.٦٢٧) لبعد الوعى، (٠.٦٤٤) لبعد التشخيص، (٠.٦٣٨) لبعد المراقبة ، وجميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١).

ب- التجزئة النصفية:

للتحقق من ثبات المقياس ككل تم استخدام طريقة التجزئة النصفية Split half وبلغت قيمة معامل الارتباط بين نصفى المقياس (٠.٨٢٣) وبعد تصحيح أثر التجزئة بمعادلة سبيرمان وبراون Spearman-Brown بلغت قيمة معامل ثبات المقياس ككل (٠.٩٠٣) ويتضح مما سبق أن المقياس يتسم بدرجة مناسبة من الثبات.

٥- برنامج تدريبى قائم علي مهارات ما وراء الذاكرة : (إعداد الباحث)

أولاً : الهدف من البرنامج :

١- الهدف العام :

يهدف البرنامج إلي تدريب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مقرر الدراسات الاجتماعية علي استخدام مهارات ما وراء الذاكرة لعلاج صعوبات تعلم مقرر الدراسات الاجتماعية للمرحلة الإعدادية .

٢- الأهداف الفرعية:

أ- تنمية مهارات ما وراء الذاكرة لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية

ب- علاج صعوبات تعلم مقرر الدراسات الاجتماعية لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية

ج- استخدام مهارات ما وراء الذاكرة من (وعي – تشخيص – مراقبة – تنظيم) فى علاج صعوبات تعلم مقرر الدراسات الاجتماعية

ثانياً : أهمية البرنامج :

تكمن الأهمية النظرية للبرنامج فيما أشار إليه المتخصصين في مجال صعوبات التعلم أن استخدام مهارات ما وراء الذاكرة من الوسائل المستخدمة في علاج صعوبات التعلم وبالتالي رفع مستوي الاستيعاب للمادة الدراسية

كما تكمن الأهمية التطبيقية للبرنامج في أنه يسفر عن نتائج بحيث يمكن وضع إستراتيجية شاملة لمساعدة عينات أخري من طلاب تعاني من نفس الصعوبات ويمكن لمدرسي الدراسات الاجتماعية بفرعيها الجغرافيا والتاريخ الاستفادة منها بالإضافة إلي استفادة الآباء من تلك الاستراتيجيات في مساعدة أبنائهم ومتابعة تقدمهم المستمر داخل الفصل الدراسي ، وذلك من أجل تقديم الخدمة التعليمية المناسبة لفئة كبيرة من التلاميذ داخل المدارس في حاجة إلي العون والمساعدة ، والتخفيف من حدة الآثار المترتبة علي صعوبات التعلم التي يعانون منها .

ثالثاً : مصادر البرنامج :

اعتمد الباحث في إعداد البرنامج علي :

١- الإطار النظري والدراسات السابقة بالدراسة الحالية ، والذي سبق توضيحه وعرضه سابقاً

٢- مراجعة العديد من المصادر العربية والأجنبية التي تناولت تدريب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم علي استخدام مهارات ما وراء الذاكرة كما سبق الإشارة اليها في الأساس النظري للبرنامج

رابعاً : التخطيط للبرنامج :

تشمل عملية التخطيط للبرنامج تحديد محتواه العلمي والإجرائي والاستراتيجيات والأساليب المتبعة في تنفيذه وتقييم الجلسات وتحديد المدي الزمني للبرنامج وعدد الجلسات ومدة كل جلسة ومكان إجراء البرنامج

أ- محتوي البرنامج :

هو المواقف المنظمة والتمارين المصممة وفقاً لأسس معينه لتحقيق أهداف الدراسة ، ويمكن تحديد الإطار العام لذلك كالتالي :

يمكن تحديد البرنامج في الخطوات الأساسية التالية :

١- إجراء جلسة تعارف بين الباحث والمفحوصين ، والتعرف علي الهدف من البرنامج ، والأنشطة التي سيقومون بها الطلاب مع الباحث ، والعائد الذي سيعود عليهم من اشتراكهم في هذا البرنامج كحافز للانخراط في البرنامج بهمة ونشاط .

٢- الاتفاق بشأن القواعد العامة التي تحكم المشاركة في البرنامج ، ويتضمن ذلك تحديد نظام سير الجلسات ، بأن يكون اللقاء مرتين في الأسبوع ، زمن الجلسة (٤٥) دقيقة .

٣- تبدأ كل جلسة بمناقشه الواجب المنزلي ثم عرض موضوع الجلسة ، مع مراعاة النقاط الأتية عند عرض الجلسات :

- مراعاة وضوح الألفاظ وتجنب مصطلحات يصعب فهمها أو مصطلحات غامضة علي التلاميذ
- مراعاة خصائص التلاميذ في هذه المرحلة ، وتنويع إجراءات البرنامج كوسيلة جذب ووسيلة لإبعاد الملل عن نفوسهم

٤- في نهاية كل جلسه تقييم الجلسة ثم إعطاء الواجب المنزلي .

ب- الاستراتيجيات المستخدمة فى تنفيذ البرنامج :

١- الشرح والمناقشة .

٢- النمذجة .

٣- التغذية الراجعة .

٤- التعزيز المادي والمعنوي .

٥- الواجب المنزلي .

ج- المدى الزمنى للبرنامج :

يتضمن البرنامج (٢٠ جلسة) حيث تقدم (٣ جلسات) أسبوعياً وزمن كل جلسة (٤٥ دقيقة) ويستغرق البرنامج (شهرين) كما يوضح ملحق (٢) الجدول الزمني لبرنامج البحث.

رابعاً: خطوات البحث:

يتبع الباحث الخطوات التالية للتحقق من صحة فروض البحث:

١- الاطلاع علي الأطر النظرية والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة بغرض الاستفادة منها في إعداد أدوات الدراسة و تنفيذ إجراءات الدراسة وصياغة فروضها وكذلك من أجل الاستفادة من المعالجات الإحصائية المستخدمة في تفسير نتائج الدراسة .

٢- إعداد أدوات الدراسة وتقنينها وتشمل :

أ - مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم (فتحي الزيات، محمد عبد الستار ٢٠٠٩)

ب- اختبار الذكاء للصغار والكبار:(إعداد: سامية لطفى الأنصاري ، ٢٠٠٨)

ج- اختبار تحصيلى فى الدراسات الاجتماعية:(إعداد الباحث)

د- مقياس ما وراء الذاكرة :(إعداد : هشام إبراهيم النرش)

هـ - برنامج تدريبي قائم علي مهارات ما وراء الذاكرة : (إعداد الباحث)

٣- تحديد التلاميذ منخفضي مهارات ما وراء الذاكرة والذين يعانون من صعوبات تعلم الدراسات الاجتماعية.

٤- اختيار عينة البحث النهائية من ذوي صعوبات تعلم الدراسات الاجتماعية .

٥- التطبيق القبلي لاختبار تحصيلى فى الدراسات الاجتماعية ومقياس ما وراء الذاكرة .

٦- تطبيق البرنامج علي عينة البحث.

٧- التطبيق البعدي لاختبار تحصيلى فى الدراسات الاجتماعية .

٨- التطبيق التتبعى للاختبار التحصيلي وذلك بعد مرور (٢٥) يوماً من انتهاء تطبيق البرنامج على عينة البحث.

٩- القيام بالمعالجة الإحصائية للبيانات ورصد النتائج وتفسيرها.

١٠- صياغة التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج.

خامساً : المعالجات الإحصائية :

قام الباحث باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة اختصاراً Spss v.20 لتحليل بيانات البحث واختبار صحة فروضها باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

١- اختبار "ت" Test "t".

٢- معادلات حساب حجم التأثير.

نتائج البحث وتفسيرها :

اختبار صحة الفرض الأول:

لاختبار صحة الفرض الأول والذى ينص على أنه "لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات البنات والبنين فى القياس القبلى لمقياس صعوبات التعلم." استخدم الباحث اختبار "ت" Test"t" للمجموعات المستقلة غير المتساوية العدد بواسطة الحزمة الإحصائية المعروفة اختصاراً ب Spss.V.20ويوضح جدول (١) نتائج هذا الفرض:

جدول (١)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت " ومستوى دلالتها للبنات والبنين فى القياس القبلى لمقياس صعوبات التعلم

العينة / المتغير	النوع						قيمة " ت "	مستوى الدلالة
	بنات			بنين				
	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى		
صعوبات التعلم	١٣	١٥٢,٢	٩,١	١١	١٤٨,٥	٦,٣	١,٣	غير دالة

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" غير دالة إحصائياً مما يشير إلى أنه لا يوجد فرق بين متوسطى درجات البنات والبنين فى القياس القبلى لمقياس صعوبات التعلم.

ويتضح من الجدول السابق لا يوجد فرق بين متوسطى درجات البنات والبنين فى القياس القبلى لمقياس صعوبات التعلم. ومما سبق يتضح تحقق الفرض الأول ، حيث تتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج الدراسات السابقة التي أثبتت عدم تأثير متغير النوع علي درجات التلاميذ في مقياس صعوبات التعلم مثل : دراسة (عزيزة محمد السيد ، ١٩٩٥) ، دراسة (علا أمين المفتي ، ٢٠٠٤)

ويمكن تفسير النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة ، حيث أثبتت الدراسات السابقة – في حدود علم الباحث – عدم وجود فروق دالة بين البنين والبنات لمقياس صعوبات التعلم وفي حدود علم الباحث لا توجد أي دراسة بالمرحلة الإعدادية أثبتت وجود فروق ، وقد اتفقت الدراسة الحالية مع نتائج هذه الدراسات ، ولكنها اختلفت مع بعض الدراسات في المراحل المتقدمة ، مما يدل علي أن خصائص المرحلة الإعدادية لها دور كبير في ذلك ، وبالطبع كل من البنين والبنات بهذه المرحلة يشتركوا في هذه الصفات أو الخصائص ، ولذلك لا توجد فروق بتأثير النوع وذلك يختلف فيه التلاميذ بالمراحل المتقدمة ، حيث توجد سمات مختلفة بين البنين والبنات تميزهم فيما بينهم وعن غيرهم .

وبذلك فهذه النتيجة تؤكد أنه لا يوجد فروق بين البنين والبنات في صعوبات تعلم مادة الدراسات الاجتماعية حيت تؤكد علي مبدأ تكافؤ الفرص بين كلاً منهم في تطبيق البرامج اللازمة لتذليل هذه الصعوبات

وتحقق هذه النتيجة أتاح للباحث بأن تتضمن الدراسة التجريبية البنين والبنات معاً .

*** اختبار صحة الفرض الثاني :**

لاختبار صحة الفرض الثاني والذى ينص على أنه "يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات القياسين القبلى والبعدى للاختبار التحصيلى فى الدراسات الاجتماعية لصالح القياس البعدى." استخدم الباحث اختبار "ت" Test "t" للمجموعات المرتبطة ويوضح جدول (٢) نتائج هذا الفرض:

جدول (٢)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت " ومستوى دلالتها

فى القياسين القبلى والبعدى للاختبار التحصيلى فى الدراسات الاجتماعية

العينة / المتغير	القياس						قيمة " ت "	مستوى الدلالة
	القبلى			البعدى				
	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى		
الاختبار التحصيلى	٢٤	٢٨,٨	٣,٩	٢٤	٤٤,٨	١,٨	٢٢,٥	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١مما يشير إلى وجود فرق بين متوسطى درجات القياسين القبلى والبعدى للاختبار التحصيلى فى الدراسات الاجتماعية لصالح القياس البعدى.

كما قام الباحث بحساب حجم تأثير البرنامج التدريبى المقترح القائم على مهارات ما وراء الذاكرة فى علاج صعوبات تعلم مقرر الدراسات الاجتماعية لدى طلاب الصف الأول الإعدادى باستخدام معادلات حساب حجم التأثير ويوضح جدول (٣) نتائج هذا الإجراء:

جدول (٣)

المتغير المستقل والمتغير التابع وقيمة "d" وحجم تأثير مهارات ما وراء الذاكرة فى علاج صعوبات تعلم مقرر الدراسات الاجتماعية

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة "t"	درجات الحرية	قيمة η^2	قيمة "d"	حجم التأثير
مهارات ما وراء الذاكرة	صعوبات تعلم الدراسات الاجتماعية	٢٢,٥	٢٣	٠,٩٦	٦,٩	كبير

يتضح من الجدول السابق أن حجم تأثير المتغير المستقل (البرنامج التدريبى القائم على مهارات ما وراء الذاكرة) على المتغير التابع (صعوبات تعلم الدراسات الاجتماعية) كبير نظراً لأن قيمة (d) أكبر من ٠,٨ وهذا يعنى أن نسبة ٩٦ %من التباين الكلى للمتغير التابع ترجع إلى تأثير المتغير المستقل ، مما يشير إلى تأثير كبير للبرنامج التدريبى المقترح القائم على مهارات ما وراء الذاكرة فى علاج صعوبات تعلم مقرر الدراسات الاجتماعية لدى طلاب الصف الأول الإعدادى.

ومما سبق يتضح صحة الفرض الثاني ، حيث تتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج الدراسات السابقة التي أثبتت فعالية البرنامج القائم علي مهارات ما وراء الذاكرة لدي ذوي صعوبات التعلم مثل : دراسة (صلاح عبد السميع ، ٢٠٠٤) ، دراسة (إمام سيد وصلاح الدين الشريف ، ١٩٩٩) ، دراسة (إمام سيد ،٢٠٠٠) ، دراسة (عبد الناصر ذياب ، ٢٠٠٩) والتي أكدت علي فعاليه ما وراء الذاكرة في علاج صعوبات التعلم .

ويمكن تفسير نتائج اختبار الفرض الثاني في ضوء الإطار النظري علي أن الزيادة في درجات تلاميذ العينة للاختبار التحصيلى فى الدراسات الاجتماعية ترجع إلي فعالية البرنامج القائم علي مهارات ما وراء الذاكرة ، الذي ساعد التلاميذ علي أن يقوموا بالوعي والتشخيص والتنظيم ومراقبه ذاكرتهم ، لعلاج صعوبات تعلم مقرر الدراسات الاجتماعية .

وقد تم ذلك من خلال التحديد الدقيق للأهداف المراد تحقيقها ، وتقييم مدي نجاح التلاميذ فيها وكذلك تنوع الأساليب والطرق المستخدمة في التدريب علي مهارات ما وراء الذاكرة ، وكل ذلك دفع إلي علاج صعوبات تعلم الدراسات الاجتماعية

وتأكد الباحث من صحة الفرض الثاني خلال مرحلة التطبيق حيث جاءت نتائج الاختبار التحصيلي في مقرر الدراسات الاجتماعية (التطبيق القبلى) منخفضة وكان التلاميذ يشكون صعوبة المادة المتعلمة بفرعيها الجغرافيا والتاريخ ولكن يتضح مما سبق اختلاف نتائج الاختبار التحصيلي حيث جاءت نتائج (التطبيق البعدى) مرتفعه في الاختبار التحصيلي بعد تطبيق البرنامج القائم علي مهارات ما وراء الذاكرة حيث أن استخدام مهارات ما وراء الذاكرة من وعي وتشخيص ومراقبة تدفع الطلاب للقيام بعمليات ذهنية تؤدي إلي علاقات منطقية لتنظيم المادة المتعلمة وترتيبها بصورة تسهل عملية التعلم.

كما أن استخدام مهارات ما وراء الذاكرة أدي إلي مساهمة واسعة للمتعلم لعلاج بعض صعوبات تعلم الدراسات الاجتماعية وفي عمليتي التعليم والتعلم عبر كيفية توظيف المعلومات وربطها منطقياً بالمادة المدروسة جديداً بصيغة تفاعلية تؤدي الي إعادة ترتيب البنية المعرفية للمتعلمين

* اختبار صحة الفرض الثالث :

لاختبار صحة الفرض الثالث والذى ينص على أنه "لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات القياسين البعدى والتتبعى للاختبار التحصيلى فى الدراسات الاجتماعية." استخدم الباحث اختبار "ت" **Test "t"** للمجموعات المرتبطة ويوضح جدول (٤) نتائج هذا الفرض:

جدول (٤)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت " ومستوى دلالتها

فى القياسين البعدى والتتبعى للاختبار التحصيلى فى الدراسات الاجتماعية

العينة / المتغير	المجموعة التجريبية						قيمة " ت "	مستوى الدلالة
	القياس البعدى			القياس التتبعى				
	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى		
الاختبار التحصيلى	٢٤	٤٤,٨	١,٨	٢٤	٤٤,٥	٢	١,٢	غير دالة

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" غير دالة إحصائياً مما يشير إلى أنه لا يوجد فرق بين متوسطى درجات القياسين البعدى والتتبعى للاختبار التحصيلى فى الدراسات الاجتماعية

ويمكن تفسير نتائج اختبار ذلك الفرض في ضوء الإطار النظري حيث تشير (إمام سيد ، ٢٠٠٠ : ٦٥) علي أن نجاح الفرد في تعلمه لا يطلب وجود خلفيه معرفية واستراتيجيه تعلم فحسب بل يتعين عليه أن يكون قادراً علي استخدام بنائه وخلفيته واستراتيجياته المعرفية .

مما يساعد في تحسين أداء التلاميذ وجعله أفضل يعمل علي بقاء آثر التدريب ، كذلك ساعدت أدوات البرنامج في نجاحه ، فقد تضمن مجموعه من المهارات التي تجذب انتباه التلاميذ وتجعلهم لا يملوا ولا يشعروا بالوقت الذي نستغرقه أثناء الجلسة ، بل أحياناً كان التلاميذ يطلبوا المزيد من الجلسات ، لما يسود الجلسة من الألفة والمرح .

كذلك سمح هذا البرنامج للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بأن يتخلصوا من هذه الصعوبات باستخدام مهارات ما وراء الذاكرة لديهم حيث كان الهدف من البرنامج علاج صعوبات تعلم مقرر الدراسات الاجتماعية وتنمية مهارات ما وراء الذاكرة وتحقق ذلك من خلال جلسات البرنامج حيث تحول التلاميذ من محبطين غير واثقين بقدراتهم إلي تلاميذ ينظرون لأنفسهم علي أنهم مفكرين ومبدعين يستطيعون مواجهه المواقف المختلفة سواء بحياتهم العلمية أو العملية ، كذلك فمواقف البرنامج تشوق التلميذ وتبعث بداخله روح الاكتشاف ، كما أنها غير مملة للتلاميذ فهي تطرح مواقف بها مشكلات عديدة يستطيع فيها التلميذ من استخدام مهاراته لحلها

جاءت مواقف البرنامج لتساعد التلميذ ذوي صعوبات تعلم الدراسات الاجتماعية في تنشيط ذاكرته والحفاظ أكبر وقت ممكن علي ما أكتسبه من خبرات في كل جلسة.

توصيات البحث:

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج يوصي الباحث بما يلي :

١- تطوير المقررات الدراسية لكي تلبي احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم وخاصة مقرر الدراسات الاجتماعية لما يشعر به التلاميذ من صعوبة في دراسته مع متطلبات عصر تقنية المعلومات والتي أصبحت تعتمد علي التعلم النشط ذو المعني أكثر مما تعتمد علي الحفظ والتلقين.

٢- عقد الدورات التدريبية التي تتناول كيفية استخدام مهارات ما وراء الذاكرة بشكل فعال في المجالات التربوية المختلفة .

٣- تدريب المعلمين علي استخدام مهارات ما وراء الذاكرة أثناء التدريس ، والذين بدورهم يقومون بتدريب الطلاب ذوي صعوبات التعلم علي استعمالها أثناء عملية التعلم ، ومن ثم ينعكس ذلك علي تحسين أدائهم وتعلمهم .

٤- تشجيع الطلبة علي استخدام مهارات ما وراء الذاكرة للوصول إلي أفضل نتائج متوقعه من الطلاب.

٥- تصميم برامج إرشادية وعلاجية تساعد علي علاج صعوبات تعلم المقررات المختلفة وخاصة الدراسات الاجتماعية والعلوم وذلك لندرتها – في حدود علم الباحث – لتحقيق تكيف أفضل مع صعوبات العملية التعليمية.

مراجع البحث

أولاً: المراجع العربية:

- أحمد أبو السعيد (٢٠٠٢) . الخرائط الكنتورية وتفسيرها و قطاعاتها ، الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية.
- أحمد أبو غزال (٢٠٠٧) . العلاقة الارتباطية بين ما وراء الذاكرة ودافعية الإنجاز لدي طلبة جامعه اليرموك ، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية ، الرياض : مكتبة الصفحات الذهبية .
- السيد رمضان محمد محمود بريك (٢٠٠٠) . قدرات التفكير الإبداعي لدي عينه من تلاميذ المرحلة الابتدائية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا ، فرع كفر الشيخ .
- إمام سيد (٢٠٠٠). أسلوب الغزو وما وراء الذاكرة والدافعية الأكاديمية متغيرات تنبؤية للتحصيل الأكاديمي . مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، (٣٣)، ٦٣ – ٩١.
- إمام سيد، صلاح الدين الشريف (١٩٩٩). ما وراء الذاكرة ، واستراتيجيات التذكر ، وأساليب الاستذكار ، والحمل العقلي وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية . مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، (١٥)، (٢) ، ٢٩٩ – ٣٣٠.
- أنور محمد الشرقاوي (٢٠٠٣) .علم النفس المعرفي المعاصر، الطبعة الثانية ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- جودت أحمد سعادة (١٩٩٢) . تدريس مهارات الخرائط ونماذج الكرة الأرضية ، القاهرة : دار الثقافة للنشر والتوزيع .
- سامية لطفي الأنصاري (٢٠٠٨) . اختبار الذكاء للصغار والكبار ، القاهرة : مكتبة الأنجلو مصرية .
- صلاح الدين عرفة محمود (٢٠٠٥) . تعليم الجغرافيا وتعلمها في عصر المعلومات ، القاهرة : عالم الكتب .
- عبد الباسط خضر (٢٠٠٥) . التدريس العلاجي لصعوبات التعلم والتأخر الدراسي ، القاهرة : دار الكتاب الحديث .
- عبد المعبود علي داود (٢٠٠٥) . آثر تطبيق برنامج متكامل لإكساب مهارات الهجاء للأطفال ذوي صعوبات التعلم في ضوء النموذج الكلي لوظائف المخ ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا .

- علا أمين المفتي (٢٠٠٤) . آثر قصص الخيال العلمي في تنمية بعض مهارات الذاكرة لدي مجموعات من الأطفال من (٩ – ١٢) سنه ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كليه البنات ، جامعة عين شمس .
- علي عطية (٢٠١١) . فاعلية برنامج مقترح باستخدام الألعاب التربوية غي إكساب المفاهيم الجغرافية لدى أطفال الروضة (٥-٦ سنوات) ، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، (٣٧)، ديسمبر ، ١٨٧ – ٣٠٦
- غصون خالد شريف (٢٠١١) . أثر استخدام خرائط المفاهيم في التحصيل و تعديل قصور الانتباه لدي تلاميذ التربية الخاصة ، مجلة أبحاث كلية التربية ، جامعة الموصل ، (١١) ، (٢) ، ٣٥ – ٥٥ .
- فايزة السيد محمد (٢٠٠٢) . برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم التاريخ لدي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد ٨٢ ، ٢١٣ – ٢٥٣ .
- فتحي مصطفي الزيات (١٩٩٨) . صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية ، سلسلة علم النفس المعرفي ، القاهرة : دار النشر للجامعات .
- فتحي مصطفي الزيات (٢٠٠٦) . القيمة التنبؤية لتحديد وتشخيص صعوبات التعلم بين نماذج التحليل الكمي والكيفي ، المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم ، الرياض ، المملكة العربية السعودية ، ١٩ – ٢٢ نوفمبر ، ٢٠٥ – ٢٠٨
- فتحي مصطفي الزيات ومحمد عبد الستار سالم (٢٠٠٩) . مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم ، القاهرة : مكتبة الأنجلو مصرية .
٦١- فيصل محمد الزراد (١٩٩٩) . صعوبات التعلم لدي عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية فى دولة الإمارات العربية المتحدة : دراسة مسحية تربوية نفسية ، مجلة رسالة الخليج العربي ، الرياض ، (٣٨)، ١٢١ – ١٧٨ .
- كيرك وكالفنت (١٩٨٨) . صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية (ترجمة : زيدان السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي) ، مجلة جامعة الملك سعود ، (العلوم التربوية والدراسات الإسلامية) مجلة الأكاديمية العربية للتربية الخاصة ، الرياض : مكتبة الصفحات الذهبية .
- ماجد محمد عيسى (٢٠٠٤). اثر برنامج تدريبي لما وراء الذاكرة على أداء الأطفال غير المنتجين للاستراتيجيات ، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- مختار أحمد الكيال (٢٠٠٦) .أثر مقدار معلومات ما وراء الذاكرة في فاعلية وتعميم استخدام المتعلم لاستراتيجيات التعلم المعرفية ، دراسة تجريبية ، المؤتمر السابع للبحوث ، جامعة الامارات العربية .

- منال شمس الدين (٢٠٠٦) . مكونات ما وراء الذاكرة والتوجهات الدافعية بالتحصيل الدراسي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعه قناة السويس .
- منصور أحمد عبد المنعم (١٩٨٩) . تقويم صعوبات تعلم الجغرافيا المرتبطه بمهارات الخرائط ، دراسات تربوية ، (٤) ، (١٩) ، يوليو ،ص ص ١٨٩ – ١٩٩.
- مها عبد الله السليمان (٢٠٠٦) . آثر برنامج قائم علي إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي لدي تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس الإبتدائي ، المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم ، الرياض ، المملكة العربية السعودية ، ١٩ – ٢٢ نوفمبر
- نبيل عبد الفتاح حافظ (٢٠٠٤) . صعوبات التعلم والتعليم العلاجي ، القاهرة : مكتبة زهراء الشرق .
- نهي نعمان السيد (٢٠٠٣) . فعالية برنامج لعلاج صعوبات تعلم الجغرافيا لدي تلاميذ الصف الأول الإعدادي ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعه أسيوط.
- هالة أحمد نعمان حسين (٢٠١٤) . استراتيجية التنظيم الذاتي لدي الطلاب المتفوقين والعاديين من ذوي صعوبات التعلم في الدراسات الإجتماعية بالمرحلة الإعدادية ، رساله ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنصورة .
- هشام إبراهيم النرش (٢٠٠٨) . نمذجة العلاقات السببيه بين التحصيل الأكاديمي وما وراء الذاكرة والتوجهات الدافعية الداخلية لدي عينه من طلاب المرحلة الاعدادية ، مجلة كلية التربية ، جامعه طنطا ، (٢) ، (٣٩) ، ص ص ٩٢٧ – ٩٥١ .
- وليد السحينى (٢٠٠٧) . برنامج محاكاة بالكمبيوتر لتحصيل المفاهيم العلمية لذوى صعوبات تعلم الفيزياء بالمرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنصورة

ثانياً : المراجع الأجنبية :

- Cavanaugh, J. C. & Borkowski, J. G. (1980). Searching for Metamemory – Memory Connection, A Developmental Study *DevelopmentalPsychology*, (16), (5), 441 – 453 .
- Greene, C. A. (1998). Comparison of Concurrent Measures of Metamemory . *Un Published Doctoral Thesis,* University of Windsor, Canada.
-Karabenick, S. A. (1996). Social Influences on Metacognition : Effects of Coleamer Questioning on Comprehension Monitoring. *Journal of Educational Psychology,* (88), (4) , 689 – 703.
-Kennedy, M. R. Yorkston, K. M. (2000).Accuracy of Metamemory After Traumatic Brain Injury: Predictions During Verbal Learning. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research,* (43), 1072 – 1086.

-Lucangeli, D. ; Golderisi, D. & Cornoldi, C. (1995). Specific and General Transfer Effects Following Metamemory Training. *Learning Disabilities Research and Practice.* (10) , (1) , 11 – 21.

- Short, E. J.; Schatschneider, C. W. & Friebert, S. E. (1993). Relationship between Memory and Metamemory Performance: A Comparison of Specific and General Strategy Knowledge. *Journal of Educational Psychology*, (85),(3), 412-423.

-Swanson, H. L. (1987). The Influence of Verbal ability and Metamemory on Future Recall. The British Journal of *Education Psychology*, (87), (3), 399-405.

- Wessells(1982). Allocation of Self-Paces Study, Time and The "Labor-in-Vain Effect" *Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory and Cognition,* (14).

ثالثاً :مواقع الإنترنت :

- Alex4all(2016):Available at www . alex4all.com,Retrievein 10 January,1pm.

- Almualem.net(2015):Available at http:// www . almualem. net/saboora,Retrieve in 2 December 2015 , 5pm.

- Elearning (2016): Available at http:// www. elearning .edu,Retrieve in 20 February , 6 pm .

- Najah.Edu (2016):Available at www. najah .edu , Retrieve in 3 March , 7 pm .

- Technology.zaghost (2016):):Available at www .technology . zaghost.net, Retrieve in 3 March , 7 pm .

- Wikipedia(2016) : Available athttp:// wikipedia. org/ w/ index.php.? , Retrieve in 21Abrial , 7 pm .