دافعية التعلم وعلاقتها بالذاكرة العاملة لدى ذوى صعوبات التعلم والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية

إعداد

د. دعاء عوض عوض — استاذ الصحة النفسية المساعد

د. نرمين عونى محمد — استاذ علم النفس التربوى المساعد

كلية التربية . جامعة الإسكندرية

DOI : 10.12816/0054591

مجلة الدراسات التربوية والانسانية . كلية التربية . جامعة دمنهور .

المجلد التاسع – العددالرابع – الجزء الرابع – لسنة ٢٠١٧

دافعية التعلم وعلاقتها بالذاكرة العاملة لدى ذوى صعوبات التعلم والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية

د. دعاء عوض عوض

د.نرمين عونى محمد

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الى الكشف عن الفروق فى كل من دافعية التعلم والذاكرة العاملة بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والعاديين بالصف الخامس الابتدائى ،كما هدفت إلى الكشف عن وجود علاقة دالة بين دافعية التعلم والذاكرة العاملة لدى كل من ذوى صعوبات التعلم والعاديين ،وكذلك امكانية التنبؤ بدافعية التعلم من خلال الذاكرة العاملة لدى كل من ذوى صعوبات التعلم والعاديين ،وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) تلميذا من ذوى صعوبات التعلم و(٤٥) تلميذا من العاديين بالصف الخامس الابتدائى وكان متوسط العمرللمجموعتين (١٠,٧، ١٠,٦) على التوالى ،واستخدم فى الدراسة مقياس دافعية التعلم ومقياس الذاكرة العاملة من إعداد الباحثتين،وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة احصائيا فى كل من دافعية التعلم والذاكرة العاملة بين ذوى صعوبات التعلم والعاديين لصالح العاديين ،كما توصلت النتائج لوجود علاقة دالة احصائيا بين دافعية التعلم والذاكرة العاملة وذلك للابعاد والدرجة الكلية لدى العاديين ، وعدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين دافعية التعلم والذاكرة العاملة لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ، كما أسفرت النتائج عن أنه تسهم الذاكرة العامله بتفسير (٨٤٪)من التباين الحادث فى دافعية التعلم لدى العاديين وذلك فى الأبعاد والدرجة الكلية ، و عدم إمكانية التنبؤ بدافعية التعلم من الذاكرة العاملة لدى ذوى صعوبات التعلم

الكلمات المفتاحية

دافعية التعلم –الذاكرة العاملة – ذوى صعوبات التعلم

مقدمة:

شهدت بدايات القرن الحالى اهتماماً متزايداً بذوى صعوبات التعلم ،كما تطورت الدراسات الخاصة بهذا المجال الأمر الذى شمل توجهات حديثة فى تشخيصهم وتقويم احتياجاتهم وآليات تدريسهم ، وينبغى الإشارة إلى أن الدراسات انصبت على نوع الصعوبة وكيفية تشخيصها ، والمداخل التدريسية المختلفة والخطط التربوية الفردية التى من شأنها أن تتناسب مع طبيعة القصور الحادث ومن ثم تصميم الأنشطة الأكاديمية بصورة تتناسب مع طبيعة كل تلميذ وتقابل التفاوت الحادث بين مهاراته الأكاديمية بعضها البعض من ناحية، وبينها وبين مستوى ذكائه من ناحية أخرى . وتعد دافعية التعلم من العوامل الحيوية وذات الأهمية الكبرى حيث لا يمكن حدوث التعلم بدونها، وقد اهتمت العديد من الدراسات بدافعية التعلم ولكن كان تركيزها على كيفية استثارتها ، ودراسة العوامل المرتبطة بذلك والعمل على تصميم البرامج التربوية المختلفة لتنميتها ، ووينبغى الإشارة إلى أن دافعية التعلم تتأثر بالعديد من العوامل بعضها يتعلق بالمتعلم وطبيعته ، وبعضها يتعلق بالمعلم من حيث قدرته على تحديد الخبرات المراد تعلمها وتحديد الأهداف ، واختيار أنواع المعززات التى تتناسب واستعدادات وقدرات واحتياجات تلاميذه ، إن دراسة مثل تلك العوامل الخارجية وكذلك البيئة الصفية المدرسية من الأهمية بمكان لحدوث الشروط الداعية للتعلم ، إلا أنه لا يقل أهمية عن دراسة تأثير العوامل الداخلية والمتعلقة بالتلميذ نفسه خاصة إذا كان ذو احتياجات تعليمية ونفسية مثل ذوى صعوبات التعلم ، ولقد لفت انتباه الباحثتين قلة الدراسات التى تناولت العوامل اللا معرفية لدى ذوى صعوبات التعلم مقارنة بتلك الدراسات التى تناولت العوامل المعرفية الخاصة بهم .

وتلعب الذاكرة دورا هاما فى التعلم فهى المستودع الذى يحتفظ فيه الافراد بالمعلومات والخبرات السابقة ليتم استخدامها عند الحاجة ، وتعتبر الذاكرة العاملة هى المكون المعرفى الأكثر تأثيرا فى تنشيط المعلومات داخل الذاكرة الإنسانية

،ويذكر (Baddeley ,2000) أنها تمثل مكونا هاما من مكونات النموذج المعرفى لتجهيز المعلومات فهى تمثل المكون النشط الذى ينقل المعلومات إلى الذاكرة طويلة الأمد وتظهر فاعليتها فى قدرتها على الاحتفاظ بالمعلومات فى نفس الوقت الذى تتم فيه تجهيز ومعالجة معلومات أخرى لتتكامل مع المعلومات المحتفظ بها لمواجهة الموقف الذى يمر به الفرد

ويذكركل من (Hulme &Mackenzie,1995,467) انه يمكن استخدام القدرة على أداء مهام الذاكرة العاملة كمنبئ بأداء التلاميذ فى المجالات الأكاديمية المختلفة، ومن ثم يمكن اعتبار التعرف على طبيعة الذاكرة العاملة مدخلا رئيسيا لفهم صعوبات التعلم لدى التلاميذ.

وتحاول الباحثتان فى الدراسة الحالية الوقوف على طبيعة الفروق فى كل من دافعية التعلم والذاكرة العاملة لدى ذوى صعوبات التعلم والعاديين من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى ، وكذلك الكشف عن وجودعلاقة بينهما.

مشكلة الدراسة :

تعكس الدافعية للتعلم الرغبة فى النجاح وهى حالة داخلية تحفز التلميذ للاشتراك فى الانشطة التى ترتبط بالتعلم ،وقد ذكر (Conti,2000:22) أن نجاح او فشل التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يعتمد بدرجة كبيرة على دافعية التعلم لديهم، وكذك فإن الرغبة فى الاكتشاف والفهم والمعرفة والتى تتعلق بالدافعية الداخلية للمتعلمين تمثل مركز العملية التعليمية ، كما اشار إلى ان العديد من التربويين والآباء قد يتجاهلون الدافعية الداخلية للمتعلم ، ويرون التعليم كعملية خارجية ويركزون على المكافآت والمحفزات الخارجية لحدوث التعلم ، فى حين ان الدافعية الداخلية تنمى وتطور قدرات المتعلمين ليس فقط فى المدرسة بل فى المجتمع ايضا،وأظهرت نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة سهير زكى محمود (٢٠١٥) و ودراسة صالح غانم العنزى (٢٠١٥) وجود علاقة دالة موجبة بين دافعية التعلم والتحصيل الدراسى لدى العاديين ما تعددت الدراسات التى تناولت

الذاكرة العاملة لدى ذوى صعوبات التعلم حيث اهتمت العديد من الدراسات بمعرفة الفروق بين ذوى صعوبات التعلم والعاديين فى الذاكرة العاملة مثل دراسة (Isaki&Plante,1997) ودراسة (Ackerman ,Beier &Boyle,2002) ودراسة محمد كامل(٢٠٠١) ودراسة (Passolunghi &Siegel,2001) كمااهتمت العديد من الدراسات مثل دراسة أمل نجاتى (٢٠١٠) و دراسة مختار الكيال (٢٠٠٨) و دراسة سامر الحسانى (٢٠١١) ودراسة رانيا محمد الفار (٢٠١٢) ودراسة أحمد عثمان وجابر عيسى (٢٠١٤) بعمل برامج تدريبية للذاكرة العاملة ومحاولة تحسينها ، واهتمت بعض الدراسات بتناول علاقة الذاكرة العاملة ببعض المتغيرات كالانتباه والتحصيل وحل المشكلات واسلوب تجهيز المعلومات مثل دراسة أحمد حسن عاشور(٢٠٠٥) و دراسةعادل محمد العدل (٢٠٠٠) ودراسةعبد ربه مغازى سليمان (٢٠١٠) ،إلا أنه فى حدود اطلاع الباحثتين لا توجد دراسات فى البيئة العربية تناولت دافعية التعلم لدى ذوى صعوبات التعلم ،مما دفع الباحثتين لمحاولة التعرف على دافعية التعلم لدى ذوى صعوبات التعلم، وهل يرتبط انخفاض التحصيل لدى ذوى صعوبات التعلم بانخفاض دافعية التعلم لديهم ، أم أن ذوى صعوبات التعلم قد تكون لديهم الرغبة الداخلية والدافعية للتعلم بينما تحول طبيعتهم وخصائصهم دون حدوث التعلم ؟

يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية من خلال الأسئلة التالية:

١- هل تختلف دافعية التعلم لدى ذوى صعوبات التعلم والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

٢- هل تختلف الذاكرة العاملة لدى ذوى صعوبات التعلم والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية ؟

٣- ما العلاقة بين دافعية التعلم والذاكرة العاملة لدى كل من ذوى صعوبات التعلم والعاديين ؟

٤-ما الاسهام النسبى للذاكرة العاملة فى التنبؤ بدافعية التعلم لدى كل من ذوى صعوبات التعلم والعاديين؟

أهداف الدراسة:

١- التعرف على مكونات الذاكرة العاملة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من العاديين وذوى صعوبات التعلم.

٢- الكشف عن العلاقة بين الذاكرة العاملة ودافعية التعلم لدى التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوى صعوبة التعلم.

٣- فهم وتفسير الفروق بين مجموعة التلاميذ العاديين ومجموعة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى دافعية التعلم.

٤- فهم وتفسير الفروق بين مجموعة التلاميذ العاديين ومجموعة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى مكونات الذاكرة العاملة .

٥- التنبؤ بدافعية التعلم من خلال الذاكرة العاملة لدى التلاميذ العاديين .

أهمية الدراسة :

ترجع أهمية الدراسة أن غالبية الدراسات تناولت دافعية التعلم لدى عينات ذات أعمار زمنية مرتفعة نسبيا كطلاب الجامعة والمرحلة الثانوية والإعدادية ، كماتسعى الدراسة الحالية لدراسة العلاقة بين دافعية التعلم والذاكرة العاملة ،حيث لا يوجد فى حدود اطلاع الباحثتين دراسات تناولت تلك العلاقة، فقد سعت غالبية الدراسات لبحث استراتيجيات تنمية دافعية التعلم ، او دراسة علاقتها مع متغيرات أخرى مثل الذكاء الانفعالى كدراسة سهير زكى محمود (٢٠١٥) والتحصيل والتوافق النفسى وفعالية الذات والرضا عن الحياة كدراسة نوار عقبة (٢٠١٧) ودراسة ربعى محمد (٢٠١٥) ودراسة كلثوم العايب (٢٠١٠) وغيرها من المتغيرات.

وقد ذكر فتحى الزيات (٢٠١٥، ٥) أن دراسة عمليات التجهيز المعرفى والمعالجة وتحديد جوانب القوة والضعف لهذه العمليات ونواتجها الأكاديمية

والاجتماعية والانفعالية والدافعية هو جوهرالتوجهات الحديثة والتى نادت بها رابطة صعوبات التعلم الأمريكية، الأمر الذى يؤكد ويدعم أهمية دراسة الذاكرة العاملة والمتغيرات ذات الصلة بها.

ويمكن تحديد أهمية الدراسة الحالية فيما يلى :

- **تفيد** دراسة دافعية التعلم لدى ذوى صعوبات التعلم فى تقصى العوامل المرتبطة بانخفاض دافعية التعلم وكذلك ارتفاعها ، الأمر الذى قد يفيد فى تحفيز الدافعية لديهم والذى قد يعوض القصور المرتبط بطبيعة صعوبة التعلم لديهم.
- أهمية دراسة الذاكرة العاملة **كأحد العمليات المعرفية** التى تتحكم فى مستوى وكفاءة تجهيز المعلومات والتى تلعب دورا رئيسيا فى تطور المهارات الادراكية لدى التلاميذ باختلاف فئاتهم ومراحلهم العمرية والتركيز على طبيعة أنماط الذاكرة العاملة الأربعة لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم
- **إعداد مقياس لدافعية** التعلم لتلاميذ المرحلة الابتدائية الامر الذى قد يفيد المهتمين بهذا المجال وكذلك
- **إعداد مقياس مقنن** للذاكرة العاملة وفقا لنموذج بادلى المعدل والذى يضم مهمات لقياس المكونات الأربعة للنموذج (المكون اللفظى – المكون غير اللفظى (البصرى /المكانى)– المعالج المركزى – الجسر المرحلى)، حيث لم يتطرق أحد –فى حدود علم الباحثتين – لقياس المكونات الأربع للذاكرة العاملة وفقا لنموذج بادلى .

مصطلحات الدراسة:

دافعية التعلم : Motivation of Learning :هى حالة داخلية تدفع تلميذ الصف الخامس الإبتدائى للانتباه للموقف التعليمى ، وتعكس رغبته فى حدوث التعلم مما يجعله يقوم بنشاط موجه نحو الموقف التعليمى ، كما يستمر فى النشاط حتى يتحقق التعلم .

وتتحدد دافعية التعلم من خلال أربعة أبعاد هى :

الفاعلية الذاتية: Self –efficacy ويقصد بها المشاركة الفعالة والانتباه لشرح المعلم والاستفسار وطرح الأسئلة والاهتمام بالتغذية الراجعة للأداء.

الاهتمام بالنشاط المدرسى : Interest to school activity ويقصد بها الإقبال على النشاط المدرسى والاستمتاع بأداء المهام المدرسية والمشاركة فى الانشطة المختلفة.

تحمل المسئولية :Independent Mastery ويقصد بها إنجاز المهام المطلوبة والاستقلالية والالتزام بالقوانين والنظم المدرسية.

المثابرة : Perseverance الاستمرار فى النشاط المدرسى ومقاومة الملل وبذل الجهد حتى يتحقق الهدف من التعلم .

الذاكرة العاملة : Working Memory نظام معرفى محدود السعة يقوم بالتخزين المؤقت للمعلومات مختلفة المصدر ويتكون من عدة مكونات متخصصة تساعد التلميذ فى اداء المهام المعرفية المختلفة واكتساب معرفة جديدة وتتكون من :

مكون لفظى:The Phonological Loop : أحد مكونات الذاكرة العاملة المسئول عن تخزين ومعالجة المعلومات اللفظية تحت اشراف المعالج المركزى وتقاس من خلال مهام استرجاع آخر كلمة ، تتابع الأرقام السمعي، الاسترجاع العكسى.

مكون غير لفظي (بصرى /مكانى)Visio Spatial Sketchpad المكون الثانى من مكونات الذاكرة العاملة والمسئول عن تخزين ومعالجة المعلومات البصرية والمكانية تحت اشراف المعالج المركزى ويقاس من خلال مهام استرجاع أماكن النقط ، اكمال الخط واسترجاع لونه، رسم مسار بين النقطتين.

المعالج المركزى:Central Executive وهو المكون الثالث المسئول عن تنسيق العمل بين المكون اللفظى والمكون غير اللفظى (البصرى /المكانى) ويظهر فى أداء المهام المزدوجة التى تتطلب تدخل المكونين اللفظى وغير اللفظى ويقاس من خلال مهام إتمام العملية الحسابية، الأعداد الزوجية، التغلب على المشتتات.

الجسر المرحلى : Episodic Buffer وهو المكون الرابع للذاكرة العاملة ويعمل كحلقة وصل تساعد على نقل المعلومات بين الذاكرة العاملة والذاكرة طويلة الأمد من خلال التنسيق مع المعالج المركزى وتقاس من خلال مهمة التتبع المكانى مع العد .

الإطار النظرى للدراسة

أولا :دافعية التعلم:Motivation of Learning

ذكر (٢٠٠٨) Gambrel& Marinak فى فتحى الزيات(٢٠١٥، ٧) أنه قد تزايد فى الفترة الأخيرة الاهتمام بدراسة المتغيرات اللامعرفية لدى ذوى صعوبات التعلم مثل الدافعية، والتى لم تحصل على الاهتمام الكافى قبل صدور القانون الفيدرالى لتحسين تعليم ذوى الإعاقات عام ٢٠٠٤.

وفى حدود اطلاع الباحثتين لم يوجد من الدراسات العربية من تناول دافعية التعلم لدى ذوى صعوبات التعلم، بل اهتمت غالبية الدراسات بالعوامل المعرفية ودراسة التحصيل لديهم.

وتمثل دافعية التعلم متغيرا مهّما لا يمكن اغفاله إذا كنا بصدد دراسة ذوى صعوبات التعلم ، فقد ذكر Mayer&Aexander (2011,219)،أن دافعية التعلم

تعد عاملا أساسيا يرتبط بالتعلم المدرسى ، كما أنه يتداخل فيه العديد من العوامل ، الأمر الذى يفرض ضرورة توجيه المزيد من الدراسات الخاصة به .

وقد أشار فتحى الزيات (٢٠١٥،٩٨) أن من العوامل التى قد تكون مصاحبة لصعوبات التعلم والتى لا تمثل فى ذاتها صعوبات تعلم ، كما انها ليست مسببة للصعوبة ، مثل سوء التنظيم الذاتى ، والافتقار للدافعية ، سوء التفاعل والإدراك الاجتماعى ومشكلات العلاقات مع الأقران ، وهى نتيجة للصعوبة وليست سببا لها،كما أكد على إغفال الدراسات والبحوث العربية لمثل هذه العوامل.

وتعتبر الدافعية شرط أساسى لحدوث التعلم ، كما انها توجه سلوك المتعلم وتحدد أوجه النشاط التى يختارها او يقبل عليها، وتمده بالطاقة اللازمة لتحقيق التعلم .

وتوجد مؤشرات يمكن من خلالها الاستدلال على دافعية التعلم ويمكن ملاحظتها لدى المتعلم وهى : الانتباه للمعلم ولمثيرات الموقف الصفِى،بدأ العمل فورا ، طلب تغذية راجعة حول أداء المهام ، المثابرة على العمل والاستمرار فيه من نفسه ، التفاعل مع الزملاء ومع المعلم إنجاز المهمات التعليمية خارج اليوم الدراسى ، الإقبال والاهتمام بنشاط معين .

وسنتناول فيما يلى مفهوم دافعية التعلم والاتجاهات المفسرة لها وعلاقتها ببعض المتغيرات:

١-مفهوم دافعية التعلم :

تعددت التعريفات التى تناولت دافعية التعلم ، ويمكن تناول بعضها على النحو التالى:

عرفها(2000).Conti,A بانها تلك العملية التى توجه السلوك نحو تحقيق الاهداف وتساعد المتعلم على الاندماج فى الانشطة المدرسية دون انتظار مكافأة او حوافز خارجية، حيث يكون اداء النشاط فى حد ذاته مصدرا للاستمتاع.

وعرفها (يوسف قطامى ومحى الدين توق، ٢٠٠٢) بأنها الحالة النفسية الداخلية والخارجية للمتعلم ، والتى تحرك سلوكه وتوجهه نحو تحقيق هدف معين وتحافظ على استمراريته حتى يتحقق الهدف.

كماعرفها(يوسف قطامى٢٠٠٥) بأنها طاقة كامنة لدى الفرد تستثيره لاختيار الاستجابة المفيدة لعملية تكيفه مع البيئة الخارجية، وتكون لهذه الاستجابة الاسبقية على غيرها من الاستجابات المتوقعة ، مما يؤدى إلى اشباع حاجة ما .

وعرفها تيسير مفلح كوافحة (٢٠٠٤) بأنها كل ما يدفع الفرد إلى القيام بنشاط سلوكى ما، وتوجيه هذا النشاط إلى وجهة معينة

كما عرفتها أميرة نمرعنبر (٢٠١٥) بأنها حالة داخلية تحرك أفكار المتعلم وبناه المعرفية ووعيه وانتباهه،وتلح عليه لمواصلة الأداء للوصول للتوازن المعرفى.

وتعرفها سهير زكى (٢٠١٥) بأنها حالة داخلية لدى المتعلم تحرك أفكاره ووعيه وتدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمى،والقيام بالأنشطة التى تتعلق به ، والاستمرار فى تلك الأنشطة التى تحقق التعلم لديه ، وتحقق له التناغم مع الموقف التعليمى، والتكيف مع البيئة المدرسية.

وقد عرفها عرين عبد القادر وآخرون (٢٠١٧) بأنها ميل الطالب لاتخاذ نشاطات أكاديمية ذات معنى يستحق الجهد ، كما يمكن لمس الفوائد الأكاديمية الناتجه عنها .

ويقصد بدافعية التعلم فى الدراسة الحالية حالة داخلية تدفع تلميذ الصف الخامس الإبتدائى للانتباه للموقف التعليمى ، وتعكس رغبته فى حدوث التعلم مما يجعله يقوم بنشاط موجه نحو الموقف التعليمى ، كما يستمر فى النشاط حتى يتحقق التعلم، وتتحدد من خلال أبعاد الفاعلية الذاتية،الاهتمام بالنشاط المدرسى،تحمل المسئولية، المثابرة.

وقد اهتمت الباحثتان بدافعية التعلم الذاتية أو الداخلية والتى تحفز المتعلم وتدفعه نحو حدوث التعلم والاستمتاع بالمواقف التعليمية التى تمثل عوامل جاذبه له ، وتحدد أوجه النشاط التى يميل إليها وتمثل أهميه له ويحقق من خلالها إرضاءاً لذاته ، الأمر الذى يحقق إيجابية المتعلم ويدعم تعلمه الذاتى.

٢-أهمية دافعية التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات:

ترجع أهمية دراسة دافعية التعلم (خاصة لدى ذوى صعوبات التعلم) فى أنها قد تفيد المهتمين بهذا المجال من التربويين والأخصائيين وأولياء الأمور فى فهم المزيد حول طبيعتها وبحث سبل تنميتها وتنشيطها وتوفير العوامل الملائمة لتحفيزها .

فمعرفة المعلم بأهمية الدافعية تساعده على اختيار الأنشطة التعليمية المناسبة لميول واهتمامات وحاجات المتعلمين ،كما تشبع حاجاتهم فى حب الاستطلاع ، وتحفز الحالة الداخلية لديهم بما يجعلهم ينتبهون للموقف التعليمى ويبذلون النشاط ويستمرون فيه حتى يتحقق الهدف المطلوب .

وقد أشار جمال مثقال القاسم (٢٠٠١) إلى أهمية الدافعية التعليمية بقوله أن الدافعية بنوعيها الداخلى والخارجى تلعب دورا حاسما فى التعلم ، كما اشار إلى ان العديد من الدراسات أثبتت ان الدوافع الداخلية اكثر أثرا وأطول بقاء فى استمرار السلوك التعليمى ، كما أنه لا يوجد تعلم بدون دافع .

وفى دراسة أجراها(1994) ,Wilson&David وهدفت لتقصى مستويات الدافعية الداخلية لدى ذوى صعوبات التعلم بالصفوف من الرابع وحتى الثامن ، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا فى دافعية التعلم بين ذوى صعوبات التعلم والعاديين لصالح العاديين.

فى دراسة اجراها (2000).Conti,A وهدفت لبحث مستويات الدافعية لدى ذوى صعوبات التعلم بالصفوف من الرابع وحتى السادس الابتدائى، وكذلك الكشف عن الفروق فى الدافعية الداخلية بين ذوى صعوبات التعلم وأقرانهم من

العاديين، وقد اظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا فى الدافعية الداخلية للتعلم وذلك فى الدرجة الكلية ، وكذلك فى أبعاد المقياس (فيما عدا بعد المعيار الذاتى والخاص بتفسير التلاميذ لعوامل ومسببات النجاح والفشل) فكان لصالح العاديين.

كما كشفت دراسة كلثوم العايب (٢٠١٠) فى سهير زكى محمود (٢٠١٥) عن وجود علاقة دالة موجبة بين دافعية التعلم وفعالية الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية .

وأجرت سهير زكى محمود (٢٠١٥) دراسة كشفت نتائجها عن وجود علاقة دالة موجبة بين دافعية التعلم والذكاء الانفعالى والتحصيل الدراسى .

كما توصلت نتائج دراسة أميرة نمر (٢٠١٥) لوجود علاقة دالة موجبة بين دافعية التعلم وبين حل المشكلات ، كما أن دافعية العلم تسهم فى التنبؤ بفعالية حل المشكلات لدى طلاب الجامعة.

وتوصلت نتائج دراسة نوار عقبة (٢٠١٧) لوجود علاقة دالة موجبة بين دافعية التعلم والرضا عن الحياة، كما أنها تختلف باختلاف المستوى التعليمى للطلاب .

٣-الاتجاهات المفسرة لدافعية التعلم:

تعد دافعية التعلم من الموضوعات التى يتداخل فيها العديدمن العوامل ، ومن ثم وجد العديد من الاتجاهات التى اهتمت بتفسيرها ، ومن تلك النظريات ما تناول الدافعية الداخلية ، ومنها ما اهتم بتأثير المحفزات والمكافآت الخارجية ، ومنها ما اهتم بمعتقدات التلاميذ حول ذواتهم وحول قيمة المهمة، ومنها ما اهتم بالسياق الذى يحدث فيه التعلم او البيئة المدرسية .

وفيما يلى عرضا مختصرا لبعض تلك الاتجاهات :

أ-نظرية التحليل النفسى :

ذكر تيسير كوافحة (٢٠٠٤، ١٤٧) أن هذا الاتجاه يرى أن الدافعية هى حالة استثارة داخلية لاستغلال أقصى طاقات الفرد من اجل إشباع دوافعه للمعرفة، كما تشير إلى مايعرف بالدافعية اللاشعورية وهى تكمن خلف السلوك الذى لا يكون الإنسان قادرا على تحديد الدوافع وراءه ،وتنشأ هذه الدوافع من دوافع الجنس والعدوان ، ورغبات الطفولة المبكرة والتى تم كبتها ، وهى بعيدة عن إدراك الفرد وعن الوعى والشعور .

ب–النظرية السلوكية :

أشار(2011,220) Mayer&Alexander إلى أن هذا الاتجاه يرى ان الدافعية هى حالة داخليةأو هى الحاجة لدى المتعلم والتى تحرك سلوكه نحو هدف معين ، وأن نشاط المتعلم يرتبط بكمية الحرمان وإشباعه ، حيث يؤدى التعزيز إلى تقوية الاستجابة ، ومن ثم يمكن زيادة دافعية الأفراد من خلال التعزيز، وتقديم البواعث والمكافآت الجذابة .

ج–النظرية الإنسانية :

ذكر نبيل زايد (٢٠٠٣،١٣١) ان هذا الاتجاه يوجه اهتمامه في المقام الأول إلى حرية الفرد ورغبته فى النمو أو ما يعرف بالحاجة إلى تحقيق الذات ، وتركز فى المقام الأول على الدافعية الداخلية والمواقف التى تتحدى قدرات الفرد وتشبع رغبته فى التعلم ، وبذلك تسمو الحاجات المعرفية بالأفراد لأعلى مستويات النمو ، بينما ترتبط الدافعية الخارجية بالحاجة لتقدير الذات والتى تتشكل بالتنافس والمكافآت.

د–النظرية المعرفية :

أشارت نايفة قطامى ويوسف قطامى (٢٠٠٠،٢١٦) إلى أن هذا الاتجاه يرى أن الدافعية هى حالة داخلية تحرك أفكار المتعلم وتقوم على القرارات والخطط والاهتمامات ، علاوة على أن الفرد بحاجة إلى استيعاب معارف جديدة

وتحويلهاإلى مخططات معرفية مناسبة حتى يستطيع السيطرة على الخبرة الجديدة وتمثلها حتى يشعر بالتوازن المعرفى .

وبعد عرض الاتجاهات السابقة تتبنى الباحثتان الاتجاه المعرفى فى تفسيره للدافعية ، حيث يرى المتعلم إيجابيا ، فهومسئول بدرجة كبيرة عن حدوث التعلم ومن ثم يكون أكثر مثابرة واكثر وعيا بالنشاط التعليمى حيث يقوم بتنظيم الخبرات حتى يتمكن من استيعابها وفقا لبنائه المعرفى ، ويكون المعلم فى هذا الحال ميسرا للتعلم وشريكا فيه وموفرا للظروف والعوامل التى تعمل على تحفيز الدافعية لدى تلاميذه انطلاقا من فهمه لطبيعة الدافعية الداخلية للمتعلم ، ومن ثم يمكنه تحديد الأنشطة التعليمية التى تتناسب مع رغبات واهتمامات وقدرات تلاميذه ، كما لا تنكر الباحثتان أهمية تقديم المعززات والمكافآت الخارجية وكذلك البيئة الصفية وغيرها من العوامل ، إلا انه وفقا لما ذكر في الإطار النظرى للدراسة الحالية تعد الدافعية الداخلية أكبر أثرا و استمرارا.

ثانيا الذاكرة العاملة: Working Memory

يعد **Baddeley &Hitch**(1974) اول من طرحا مصطلح الذاكرة العاملة كبديل للمصطلح التقليدى الذاكرة قصيرة الأمد وبدأ الاهتمام بها ، حيث تعد الذاكرة العاملة من أبرز العوامل المؤثرة فى السلوك الإنسانى ولاسيما فى عملية التعلم ، فهى تلعب دور حلقة الوصل بين المدخلات الحسية وبين المعلومات فى الذاكرة طويلة الأمد لذلك فهى من أكثر مكونات الذاكرة التى حظيت باهتمام الباحثين وذلك لما تلعبه من دور فعال خلال معالجة المعلومات ، حيث تعد سعة الذاكرة العاملة إحدى أهم عناصر التباين بين الأفراد خصوصاً فى المهارات المعرفية، ويظهر هذا التباين في سعة الذاكرة واضحا من خلال تأدية المهام المختلفة ويعتبر النجاح فى تأدية هذه المهام دليل على سعة الذاكرة العاملة، ولكن هذا لا يعنى أن الفرد الذى يستطيع النجاح في تأدية مهمة معينة بالضرورة سينجح فى أداء جميع المهام الاخرى ، فقد أثبتت دراسة **Esgate &**

(Groom, 2005) أن الفرد يستطيع أن يتفوق في جوانب معينة من الذاكرة العاملة، وبالمقابل يظهر أداءأ منخفضا فى جوانب أخرى وهذه الجوانب المتدنية يمكن تحسين مستواها بالتدريب .

ويشير (Baddeley &Hitch ,1974,85) أن الذاكرة العاملة نظام مستقل تماما يقع بين الذاكرة قصيرة الأمد والذاكرة طويلة الأمد ،وهى تحتفظ بالمعلومات وتعالجها خلال اداء المهام المعرفية المختلفة.

ويعرفها (Bordin,1994,587)بأنها نظام ذو مكونات متعددة لفهم الطريقة التي يتم بهاتخزين المعلومات ومعالجتها لاستخدامها فى أداء الانشطة المعرفية المعقدة.

كما يعرفها فتحى الزيات(١٩٩٨ ، ٣٦٩) أنها نشاط عقلي معرفي يعكس القدرة على ترميز المعلومات المستدخلة أو المشتقة، وتخزينها ،وتجهيزها أو معالجتها واسترجاعها، وهي كقدرة متلازمة وغير مستقلة عن الوظائف العقلية أو النشاط العقلي المعرفي والتعلم.

وعرفها (Solso,1991,172) أنها آليه تعمل كمستودع مؤقت يحمل المعلومات لمدة قصيرة ،وتستخدم هذه المعلومات فى توليد المعلومات.

وعدل (Baddeley &Hitch ,1994,486) تعريفهما للذاكرة العاملة فعرفوها بأنها الآلية التى تتضمن المكونات الوظيفية للادراك والتى تساعدهم على استيعاب البيئة وتمثيلها ذهنيا واسترجاع الخبرات السابقة وذلك لتدعيم اكتساب المعرفة وحل المشكلات وصياغة الأهداف الحالية .

وعرفها (Klein& Bisanz,2000,108) بأنها مصدر مساعد لمعالجة المعلومات ذو سعة تخزين محدودة للاحتفاظ بهذه المعلومات أثناء معالجتها وذلك من خلال التخزين الفورى المؤقت للمعلومات ومعالجتها وتتضمن عمليات معرفية كالفهم والتخطيط والاستنتاج.

ويرى (Baddeley,2003,831) أنها نظام متعدد المكونات محدود السعة ، مسئول عن تجهيز وتخزين المعلومات الضرورية للمهام المعقدة مثل الفهم والتعلم والتفكير المنطقى.

ويعرفها (Hitch,2005,311) بأنها المقدرة على تنسيق العمليات الذهنية والمعلومات المخزنة لفترة قصيرة أثناء القيام بالمهمات المعرفية.

ويعرفها (Feldman,2007,115) بأنها وحدة تخزين مؤقتة تعمل على معالجة المعلومات واسترجاعها بشكل سريع، ويعد المنفذ المركزي أهم مكون فيها حيث يعمل على تنسيق المعلومات اللفظية والبصرية والأحداث ،ولذلك فهى تعمل على تنظيم المعلومات القادمة من خلال الحواس والمعلومات المسترجعة من الذاكرة طويلة الأمد وذلك يفيد فى حل المشكلات واتخاذ القرار .

ويشير (Gathercole & Holmes,2014,445) اليها بأنها النظام المعرفى المسئول عن معالجة المعلومات وذلك أثناء الأنشطة المعرفية مثل القراءة والفهم.

ويذكر (Alloway & Alloway,2015,232) أن الذاكرة العامله نظام مسئول عن تخزين المعلومات ومعالجتها بشكل مؤقت وذلك أثناء ممارسة الأنشطة الإدراكية اليومية التى تحتاج إلى تخزين المعلومات ومعالجتها وتمتاز بقدرتها المحدودة .

١ – مكونات الذاكرة العاملة:

تعددت النماذج التى تفسر الذاكرة العاملة ومكوناتها وستقتصر الباحثتان على عرض مكونات الذاكرة العاملة وفقا لنموذج Baddeley

قدما(Baddeley &Hitch) النموذج الأصلي للذاكرة العاملة ومكوناتها عام ١٩٧٤على أنها تتألف من :

أ- المكون اللفظى (الحلقة الفونولوجية):The Phonological Loop

يرى (Badelley ,Allen &Hitch,2011) أنه المكون المسئول عن تخزين المعلومات الفظية والأصوات ويحتفظ بها لمدة ثانيتن أو ثلاث ويؤكد

فتحى الزيات (١٩٨٦ ،٣٧١) على أن وظيفته تخزين المعلومات اللفظية لمدة ثانيتين وهو المسئول عن عمليات تجهيز العمليات اللغوية،فاذا حدث تسميع لها يتم نقلها للذاكرة طويلة الامد واذا لم يتم ترميزها فتتداخل مع بعضها وتصبح عرضه للنسيان ، ويذكر (Smith &Jonides, 1998) أنه المسئول عن حفظ المعلومات اللفظية والمكتوبة ويتضمن منظومتين فرعيتين وهما المخزن الصوتى والذى تنتقل اليه المعلومات اما بطريقة مباشرة (المعلومات اللفظية) أو بطريقة غير مباشرة (المعلومات المكتوبة) ، وعملية التسميع غير الصوتية.

ب- المكون غير اللفظى (المذكرة البصرية-المكانية): Visuo-spashial Sketchpad

يتعامل هذا المكون مع المعلومات البصرية المكانية، و يستقبل دخلات إما مباشرة من حاسة البصر أو من استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة الأمد على شكل صور، و يلعب دورا هاما في التوجه المكاني وحل المشكلات المكانية البصرية، ويعرفه (Baddeley,2002,86) بأنه نظام له القدرة على الاحتفاظ المؤقت و معالجة المعلومات البصرية المكانية والمساعدة في التوجه المكاني وفي حل المشكلات البصرية المكانية ،كما يعرفه (Alloway ,Gathercole, Willis & Adams,2004,90) بأنه مجموعة من العمليات المعرفية التي تقوم بالتخزين المؤقت للمعلومات البصرية المكانية كالصور الثابتة والمتحركة ومعالجتها،ويرى (Baddeley & Hitch ,1994 ,102) ان هذا المكون وظيفته الحفاظ على المعلومات البصرية والمكانية فى الذاكرة وتخطيطها وتنفيذها والعمل بصورة منفصلة عن المكون اللفظى ، فالمهام البصرية تعطل بعضها البعض ولكنها لا تتعطل بسبب مهام لفظية ، والمكون اللفظى يتعارض مع المهام الشفوية لكنه لا يتعارض مع المهام البصرية

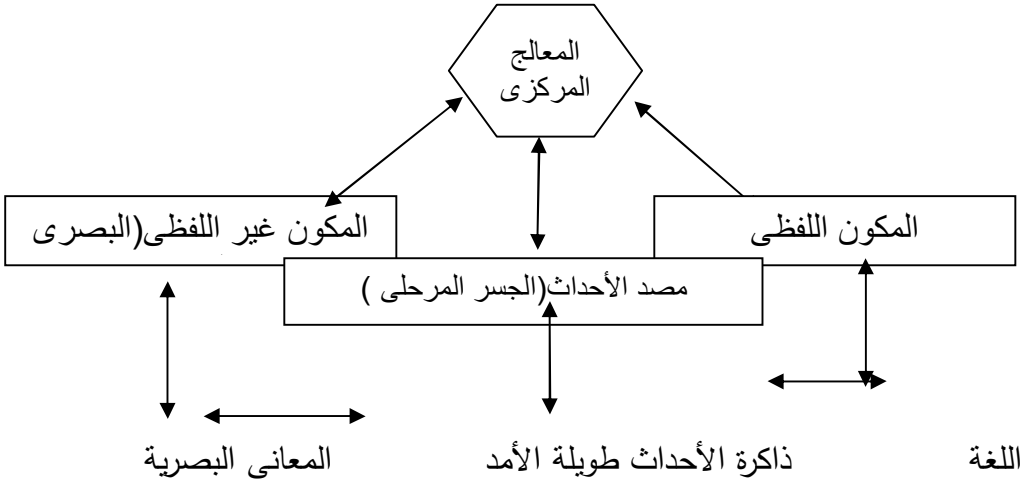
ج –المعالج المركزى: Central Executive

يرى (Baddeley ,1990,78) أن هذا المعالج يدعم الطاقة الاستيعابية لكل من الحلقة الفونولوجية والمذكرة البصرية–المكانية، إذ يخصص جزء من قدرة الاحتفاظ المحدودة لديه، للزيادة من كمية المعلومات في النظامين التابعين، هذا إضافة إلى كونه ينسق اشتغالهما ويراقبه،وتعرفه رانيا الفار (٢٠١٢، 340) بأنه النظام المسئول عن استدعاء المعلومات من الذاكرة طويلة الأمد وتحديد الاستراتيجيات المعرفية المناسبة والإشراف على المكونين اللفظى والغير لفظى ، ويرى (Ashcraft, 2006,95) انه أشبه بالمدير التنفيذي الذي يقوم بالإشراف واتخاذ القرارات، وهو المسؤول عن اتخاذ المبادرة لاسترجاع المعلومات ودمجها مع المعلومات القادمة للنظام، وبذلك يكون هو المسؤول عن الفهم القرائي، والاستدلال، والتخزين، والاسترجاع و يعد وحدة تحكم في الذاكرة العاملة، ومهمته الأساسية هي معالجة المعلومات وتخزينها، وهو الذي يحدد أهمية المعلومات الواردة ويحدد أولوياتها، بالإضافة إلى أنه عندما ترد المعلومات الجديدة االى النظام فإن الجهاز التنفيذي المركزي هو الذي يقرر تقسيم الموارد الإضافية لمعالجة هذه المعلومات الواردة ، ويلخص فتحى الزيات (١٩٩٨، ٣٧٣)وظائف نظام التنفيذ المركزى فى التنسيق والضبط للمعلومات المتدفقة ، أى أنه يوازن فى الأداء على أداء مهمتين منفصلتين من خلال توزيع الانتباه عليهم فى وقت واحد ، جمع وتنسيق وتزامن وتعاقب المعلومات مختلفة المصدر من الذاكرة العاملة (متمثلة فى المكونين اللفظى والغير لفظى)

د– الجسر المرحلى (مصد الأحداث):Episodic Buffer

يذكر (مسعد أبو الديار ،٢٠١٢، ٢٩) أن بدايات هذا المكون ترجع إلى (Ericsson &Kintisch,1995) حيث افترضا ضرورة إضافة مكون يُفسر السعة الهائلة للذاكرة العاملة لدى بعض الأفراد (فعازفى البيانو يستطيعون الغناء أثناء قراءة النوتة الموسيقية دون حدوث أى تداخل) ، وكذلك أداء بعض الأفراد

لمهمة التتبع المكانى أثناء القيام بعمليات العد الذهنى ، ويعتبر مصد الأحداث نظام تخزين ذى شفرة متعددة المكونات يقوم بتجميع الأحداث المترابطة وذى وسع محدود يربط بين نظم مختلفة الشفرات ، ويذكر (Sternberg, 2003, 161) أنه نظام محدود السعة يربط وينسق بين الأنظمة التابعة (الحلقة الفونولوجية ، واللوح البصرى المكانى)والذاكرة طويلة الأمد ، أى أنه يدمج المعلومات من الاجزاء المختلفة من الذاكرة لتصبح لها معنى فهو يقوم باضفاء معنى على المعلومات قيد المعالجة ، وأكد (Baddeley ,2000, 421) أن هذا الجسر هو المسئول على الحفاظ على المعلومات فى صورة نشطة ومن ثم يكون الإنسان أكثر وعيا بها وعبر عنه كما فى شكل (١)



شكل (١) النموذج الحديث للذاكرة العاملة

ويلاحظ من شكل (١) أن الذاكرة العاملة تتكون من أربعة أجزاء هم المعالج المركزى الذى يعمل على تنسيق وتكامل العمل بين مكونات الذاكرة العاملة ولا سيما المكونين اللفظى والذى يتعامل بدوره مع المعلومات المشفرة لفظيا (كاللغة) والمكون البصرى المكانى والذى يتعامل مع المعلومات البصرية المكانية ، ويعمل الجسر المرحلى على انتقال المعلومات من وإلى الذاكرة طويلة الأمد وذلك من

خلال التنسيق مع المعالج المركزى كما يتضح أنه لايوجد أى تواصل بين الجسر المرحلى والمكونين اللفظى والغير لفظى.

٢- **الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم** :

لقد حظيت الذاكرة العاملة وتحسينها ومقارنتها عند ذوى صعوبات التعلم والعاديين باهتمام العديد من الباحثين فقد هدفت دراسة (Swanson & Lee, 2001) الى الكشف عن أثر العمليات التنفيذية والذاكرة العاملة اللفظية والذاكرة العاملة البصرية المكانية على الدقة في حل المسائل الحسابية لدى الأطفال العاديين ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات وأظهرت النتائج أثر الذاكرة العاملة اللفظية والبصرية والمكانية على الدقة في حل المسائل الحسابية مما يؤكد على وجود فروق بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم في أداء العمليات الحسابية وفي مقاييس الذاكرة العاملة لصالح العاديين ، وفى دراسة Bayliss, Jarrold, Baddeley& Leigh,2005)) والتى هدفت للتعرف على العوامل التي تحدد الأداء على اختبار مدى الذاكرة العاملة وقدرات القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين ،وأشارت النتائج إلى أنه على الرغم من المستوى المتكافئ للذاكرة العاملة إلا أن هناك تقييدا للذاكرة العاملة ظهر فى شكل فروق بين المجموعتين ، ولم يكن القصور في الذاكرة العاملة مرتبطا بالتعرف على الكلمات أوالأداء على استيعاب الجمل لدى ذوي صعوبات التعلم،وأن ذوي صعوبات التعلم بشكل عام ربما ينفذون مهاما معرفية بطريقة مختلفة نوعيا عن تلك التي يستخدمها العاديون ، كما قامت دراسة (Alloway & Temple,2007) بمقارنة مهارات الذاكرة العاملة لدى ذوي صعوبات التعلم النمائية، ومتوسطي صعوبات التعلم ،وأظهرت النتائج انخفاض مستوى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية فيما يتعلق بمقاييس الذاكرة العاملة اللفظية والبصرية المكانية مقارنة بالمجموعة الأخرى، وبالرغم من تدني القدرة القرائية والاستدلال الحسابي لدى المجموعتين إلا أن الأطفال متوسطي صعوبات التعلم لديهم صعوبة في

التعرف، وفك رموز الكلمات وينعكس ذلك سلبا على تحصيلهم ،وهدفت دراسة (احمد عاشور ،٢٠٠٥) الى دراسة الفروق فى الانتباه والذاكرة العاملة لدى ذوي صعوبات التعلم وذوي فرط النشاط الزائد والعادين، أوضحت النتائج وجود فروق دالة بين ذوي صعوبات التعلم، وذوي فرط النشاط الزائد مع اضطراب الانتباه، وذوي صعوبات التعلم مع اضطراب الانتباه وفرط النشاط الزائد، والعادين فى الأداء على اختبار الذاكرة العاملة (مدى القراءة/ العمليات الحسابية)، وحاولت دراسة (مختار الكيال ،٢٠٠٨) الكشف عن فاعلية برنامج لتحسين معلومات الوعي بما وارء الذاكرة، وأثره في تحسين كفاءة منظومة التجهيزالمعرفى للذاكرة العاملة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة وصعوبات تعلم الرياضيات والعاديين وقد توصلت الدارسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في التجهيز والتخزين بالذاكرة العاملة اللفظية والبصرية المكانية بين المجموعات الثلاث لصالح العاديين ، وقامت دراسة (داليا عبد الهادى ،٢٠٠٩) بالتعرف على مدى الفروق بين التلاميذ العاديين و ذوي صعوبات التعلم و المتأخرين دراسيًا و بطيئي التعلم في الذاكرة العاملة اللفظية و البصرية، واشارت النتائج إلى وجود فروق بين مجموعة الذكور و مجموعة الإناث في الذاكرة العاملة اللفظية لصالح مجموعة الإناث،ووجود فروق بين مجموعة الذكور و مجموعة الإناث في الذاكرة العاملة المكانية لصالح مجموعة الذكور، و لم توجد فروق دالة بين مجموعة الذكور و مجموعة الإناث في الذاكرة العاملة ككل،وكانت مجموعة التلاميذ العادين أكثر تفوقاً ا، يليها مجموعة التلاميذ المتأخرين دراسيًا، يليها مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، يليها مجموعة التلاميذ بطيئي التعلم في الذاكرة العاملة اللفظية و المكانية و الذاكرة العاملة ككل، وهدفت دراسة Maehler & Schuchardt, 2009) إلى مقارنة أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (منخفضى ومتوسطى الذكاء) والتلاميذ العادين فى وظائف الذاكرة العاملة،وأشارت النتائج إلى وجود عجز عام فى الذاكرة العاملة لدي المجموعتين ذوى صعوبات التعلم

مقارنة بالتلاميذ العادين، ولم توجد فروق بين المجموعتين ذوي صعوبات التعلم (منخفض الذكاء/ متوسط الذكاء) فى وظائف الذاكرة العاملة ، وفى دراسة (سامر الحسانى ،٢٠١١) والتى هدفت إلى قياس أثر برنامج تدريبي لمهارات الذاكرة العاملة في مستوى الاستيعاب القرائي لدى طلبة من ذوي مشكلات القراءة،توصلت إلى فاعلية البرنامج فى تحسين مستوى الاستيعاب القرائي،وهدفت دراسة أحمد عثمان وجابر عيسى (٢٠١٤)إلى معرفة أثر التدريب القائم على حل المشكلات فى تحسين الذاكرة العاملة لدى ذوى صعوبات التعلم وتوصلت الدراسة الى فاعلية التدريب فى تحسين الذاكرة العاملة ، وهدفت دراسة (صفاء برعى ،٢٠١٦) الى التعرف على فعالية برنامج تدريبى لتنمية بعض العمليات المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية من ذوى صعوبات تعلم الرياضيات على تحسين أداء الذاكرة العاملة وتعلم الرياضيات ولقد توصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج التدريبى فى تحسين اداء الذاكرة العاملة والاداء الرياضى للتلاميذ.

ثالثا : ذوى صعوبات التعلم:

شهد تحديد المقصود بذوى صعوبات التعلم جدلا كبيرا فى الآونة الأخيرة كما ظهرت انتقادات متعددة للاعتماد على اختبار محدد لتشخيص صعوبة التعلم ، كما وجب توخى الحذر فى تعريف وتحديد المقصود بذوى صعوبات التعلم حتى لا تتداخل مع فئات أخرى خاصة مشكلات التأخر الدراسى و ضعف مستوى التحصيل الأكاديمى ، لذا كان من الأهمية البالغة وضع تعريفا محددا شاملا يميز هذه الفئة عن غيرها من ذوى الإعاقات الاخرى.

ولقد حدد القانون الفيدرالى الصادر فى الولايات المتحدة عام(٢٠٠٤) الطفل ذو صعوبة التعلم كالتالي بأن يكون الطفل لديه صعوبة أو أكثر من صعوبات التعلم النوعية ، إذا حصل الطفل على مستوى دون المتوسط بالنسبة لمستوى عمره أو صفه مع تقديم الخبرات التعليمية الملائمة، وألا يحقق تقدما مناسبا لعمره أو صفه فى واحدا أو أكثر من المجالات التالية التى تمثل ثمانية مجالات

لصعوبات التعلم النوعية، هى:التعبيرالشفهى ،الفهم الاستماعى، التعبير الكتابى، المهارة الأساسية فى القراءة، مهارات الطلاقة القرائية، الفهم القرائى، اجراء العمليات الرياضية، حل المسائل الرياضية.

ويذكر فتحى الزيات (٢٠١٥، ١٩٩) أن الطفل لا يعتبر من ذوى صعوبات التعلم النوعية ، إذا كان انخفاض التحصيل الدراسى لديه (نقص التقدم) نتيجه لواحد أو اكثر مما يلى :إعاقة حسية أو حركية، إعاقة ذهنية،اضطراب انفعالى، عوامل ثقافيةأو حرمان بيئى أو اقتصادى.

فروض الدراسة:

١) توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات مجموعة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم و متوسط درجات مجموعة التلاميذ العاديين فى دافعية التعلم لصالح مجموعة التلاميذ العاديين.

٢) توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات مجموعة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم و متوسط درجات مجموعة التلاميذ العاديين فى الذاكرة العاملة لصالح مجموعة التلاميذ العاديين.

٣) لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين دافعية التعلم والذاكرة العاملة لدى كل من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم و التلاميذ العاديين.

٤) لا تسهم الذاكرة العاملة فى التنبؤ بدافعية التعلم لدى كل من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين.

منهج الدراسة:

تم استخدام **المنهج الوصفى** المقارن ، حيث تضمنت الدراسة مقارنة بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوى صعوبات التعلم من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى ، وكانت المقارنة وفق متغير دافعية التعلم ومتغير الذاكرة العاملة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (٤٠)تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الإبتدائى بمتوسط عمر زمنى (١٠,٨) سنه، وانحراف معيارى (١,٣)، وقد هدفت هذه العينة إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة ، وأيضا للتعرف على مدى ملائمة أدوات الدراسة للعينة والتحقق من صلاحيتها للقياس، وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (٧٥) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الإبتدائى منهم (٣٠) تلميذ وتلميذة من ذوى صعوبات التعلم (١٦ تلميذ و ١٤ تلميذة) وذلك من مركز العمراوى الطبى بمنطقة المنتزة، بمتوسط عمر زمنى (١٠,٧) سنه، وانحراف معيارى (١,٣)، ومنهم (٤٥) تلميذاً وتلميذة من العاديين (٢٠تلميذ و٢٥ تلميذة) من مدرسة مجمع سيدى بشر الابتدائية التابع لادارة المنتزة التعليمية بمتوسط عمر زمنى (١٠,٦) سنه، وانحراف معيارى (١,٢).

وقد اتبعت الباحثتان الخطوات التالية فى اشتقاق العينة :

١- تم اختيار التلاميذ الذين يقعون فى المدى العمرى من ١٠-١١ سنة.

٢- تم تطبيق اختبر المصفوفات المتتابعة لرافن تقنين عبد القرشى (١٩٨٧)واختيار التلاميذ ذوى الذكاء المتوسط وفقا لمعايير المقياس المستخدم.

٣- قامت الباحثتان بتطبيق اختبار المسح النيورولوجى السريع إعداد مارجريت موتى، هارولد ساليزلنج ، تورما ساليدنج (١٩٧٨) تعريب وتقنين عبد الوهاب محمد كامل (1989)وتم اختيار التلاميذ الحاصلين على أكثر من ٥٠ درجة.

٤- قامت الباحثتان بتطبيق مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم : إعداد / مايكل بست تعريب مصطفى محمد كامل (٢٠٠١) وتم اختيار التلاميذ الحاصلين على أقل من ٦٠ درجة.

يرجع اختيار الباحثتان للصف الخامس الإبتدائى حيث توصلت دراسة (Beuhring & Kee,1987) إلى أن التلاميذ فى سن الحادية عشر يُظهرون تحسنا كبيرا فى أداء مهام الذاكرة كما توصلت دراسة (Alloway& Gathercole,2006) إلى أن تلاميذ هذا العمر يستطيعون تنمية وزيادة سعة الذاكرة العاملة إلى ضعفين أو ثلاثة أضعاف.

أدوات الدراسة:

أولا :الأدوات التشخيصية:

اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة إعداد (جون رافن) :تقنين عبد الفتاح القرشى(1987)

يعد اختبار المصفوفات أحد اختبارات الذكاء غير اللفظية المتحررة من أثر الثقافة'ويهدف الاختبار لقياس القدرات العقلية للأفراد من سن(٥) سنوات وحتى (٦٥)،وقد أعد رافن ثلاثة مستويات من المصفوفات المتتابعة، تصلح للمستويات العادية ، والمتقدمة ، والمصفوفات الملونة(المستخدم فى الدراسة الحالية) ويتكون من القوائم (أ،أب ، ب)ويتناسب مع الاعمار من ٦-١١ عاما، كما تصلح للمعاقين وكبار السن ايضا.

يتكون المقياس من (٣٦) مفردة موزعة على ثلاثة مستويات (أ،أب،ب) ، وهى عبارة عن شكل ينقصه جزء وعلى المفحوص اختيار البديل الصحيح من بين (٦) بدائل ،ويعطى المفحوص درجة واحدة على الإجابة الصحيحة ، وصفر على الإجابة الخاطئة، وتكون بذلك الدرجة العظمى (٣٦) درجة والصغرى صفر.

وقد وقع اختيار الباحثتين على الاختبار نظرا لملاءمته مع طبيعة عينة الدراسة، وكذلك الاطمئنان لثبات وصدق المقياس نظرا لشيوع استخدامه فى عدد كبير من الدراسات ،وقد اجرى عليه العديد من الدراسات والتى اثبتت صلاحيته والوثوق فى استخدامه لقياس الذكاء

اختبار المسح النيورولوجى السريع إعداد مارجريت موتى، هارولد ساليزلنج ، تورما ساليدنج (١٩٧٨) ،تعريب وتقنين عبد الوهاب محمد كامل(١٩٨٩)

يعد اختبار المسح النيورولوجى السريع من الأساليب الفردية المناسبة للكشف عن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم ، ويتضمن الاختبار عددا من المهام القابلة للملاحظة الموضوعية، وتشير المقاييس الفرعية للمقياس إلى : النمو الحركى ، الإحساس بالمعدل والإيقاع ، التنظيم الفراغى ، المهارات الإدراكية السمعيةوالبصرية ، اضطرابات الانتباه.

وتصنف درجات المهام في الخمسة مستويات إلى ثلاث مستويات: الدرجة المرتفعة (أكثر من ٥٠ درجة) وتشير إلى معاناة الطفل من صعوبات التعلم ، ومن(٢٥-٤٩) الى الاشتباه فى وجود صعوبة ، واقل من (٢٥) إلى عدم وجود صعوبة تعليمية.

مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم : إعداد / مايكل بست تعريب مصطفى محمد كامل (٢٠٠١)

يهدف المقياس لفرز حالات صعوبات التعلم من خلال تقدير سلوك الأطفال فى خمس خصائص سلوكية ،ويتكون المقياس من (٢٤) فقرة موزعة على خمس مقاييس فرعية هى : الفهم السماعى، الذاكرة ، اللغة المنطوقة ، التوجه الزمانى والمكانى ، التآزر الحركى ،السلوك الشخصى والاجتماعى ، والدرجة الصغرى للمقياس هى ٢٤ ، والعظمى ١٢٠، ويعتبر الطفل يعانى من صعوبة تعلم إذا حصل على درجة أقل من ٦٠ ، بينما إذا حصل على درجة أكثر من ٦٠ فيعبر ذلك عن عدم وجود صعوبات تعلم لدى الطفل.

ثانيا: أدوات الدراسة

مقياس دافعية التعلم : إعداد الباحثتان ملحق (٢)

الهدف من المقياس:

يهدف المقياس للتعرف على دافعية التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية.

خطوات إعداد المقياس:

وفى سبيل إعداد المقياس قامت الباحثتان بالاطلاع على الأطر النظرية لمفهوم دافعية التعلم ، كما تم الاطلاع على عدد من مقاييس دافعية التعلم مثل Conti,A(2000)، يوسف قطامى (٢٠٠٥)، نبيل محمد زايد (٢٠٠٣) ، ابراهيم أحمد (٢٠٠٥)، أميرة نمر (٢٠١٥)،ربعى محمد (٢٠١٥)،و سهيرزكى محمود (٢٠١٥)، وفى حدود اطلاع الباحثتين لم يوجد بين أى منها ما يلائم طبيعة عينة الدراسة الحالية ، وقد استفادت الباحثتان من تلك المقاييس فى تحديد أبعاد المقياس المعد فى الدراسة الحالية .

وصف المقياس:

تم صياغة عبارات المقياس فى صورتها الأولية وكان عددها (٤٠) عبارة ، ثم أصبح المقياس فى صورته النهائية (٣٨) عبارة موزعة على أربعة أبعاد :

البعد الأول : الفاعلية الذاتية وعددعباراته(٩)،البعد الثانى :الإهتمام بالنشاط المدرسى وعدد عباراته (١٠) ، والبعد الثالث : تحمل المسئولية وعدد عباراته (١٠)، والبعد الرابع وعدد عباراته(٩).

تقدير درجات المقياس:

يوجد أمام كل عبارة ثلاثة بدائل للإجابة (دائما) ، (أحيانا)، (أبدا)، يقابلها تقديرات (٣ ،٢، ١) على التوالى وذلك فى حالة العبارات الموجبة ، والعكس فى حالة العبارات السالبة، وبذلك تكون القيمة العظمى لدرجات المقياس ١١٤ درجة ، والقيمة الصغرى له ٣٨ درجة، ويوضح جدول (١) توزيع عبارات المقياس على الأبعاد الأربعة

جدول (١): توزيع عبارات مقياس دافعية التعلم على الأبعاد الأربعة

الفاعلية الذاتية	الاهتمام بالنشاط	تحمل المسئولية	المثابرة
١*	٢	٣	٤*
٥	٦	٧*	٨*
٩	١٠	١١	١٢

١٣	١٤	١٥*	١٦*
١٧	١٨	١٩*	٢٠*
٢١	٢٢*	٢٣	٢٤
٢٥	٢٦*	٢٧*	٢٨
٢٩	٣٠*	٣١	٣٢
٣٣	٣٤	٣٥	٣٦
	٣٧	٣٨*	

عبارات سالبة *

التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس طبقت الباحثتان المقياس على عدد (٤٠) تلميذ وتلميذه من تلاميذ الصف الخامس الإبتدائى بهدف التأكد من وضوح تعليمات الاختبار ووضوح عباراته

الصدق الظاهرى للمقياس:

تم عرض المقياس فى صورته الأولية (٤٠) عبارة على (٨) من المحكمين[ملحق (١)] فى مجال علم النفس والصحة النفسية ، وقد تم استبعاد العبارات التى قلت نسب الاتفاق عليها عن (٨٠%) ، وقد بلغ عددها عبارتين ، بينما تراوحت نسب الاتفاق على باقى عبارات المقياس بين(٨٧,٥% : ١٠٠%)،وفيما يلى نص العبارتين المحذوفتين :

-أحرص على تطوير مهاراتى وقدراتى (بعد فاعلية الذات)

-أشعر بالنعاس بمجرد البدء فى المذاكرة (بعد المثابرة)

<u>الاتساق الداخلى للمقياس :</u>

تم حساب معاملات الارتباط بين عبارات المقياس والأبعاد التى تنتمى إليها ، كما تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس بعضها البعض وكذلك بالدرجة الكلية ، و تراوحت قيم معاملات الارتباط المحسوبة بين (٠,٦٢٤ : ٠,٧٢٧) وهى قيم أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على قوة العلاقة بين العبارات والبعد. الذى تنتمى إليه.

ثبات المقياس :

تم حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمنى أسبوعين ، وقد بلغت قيمة معامل الثبات للأبعاد (٠,٨٤،٠,٧١ ، ٠,٦٨ ،٠,٦٤) على الترتيب كما بلغت القيمة الكلية له(٠,٨٢) وهى قيمة مقبولة،كما قامت الباحثتان بحساب معامل الارتباط بطريقة الفا كرونباخ ، وقد بلغت قيمته للأبعاد (٠,٨، ٠,٦٨، 0.566، 0.576) على الترتيب ، وبلغت القيمة الكلية له (٠,٧٥) وهى قيمة مقبولة أيضا .

<u>مقياس الذاكرة العاملة(فى ضوء نموذج بادلي)</u> : اعداد الباحثتان ملحق (٣)

- الهدف من المقياس :

هدف هذا المقياس إلى قياس الذاكرة العاملة وفقا لنموذج بادلي (المكون اللفظى ، المكون غير اللفظى (البصرى – المكانى)– المعالج المركزى ، مصد الأحداث

- خطوات إعداد المقياس:

تم الإطلاع على الأطر النظرية والعربية والأجنبية التي تناولت الذاكرة العاملة ، والإطلاع على بعض المقاييس الخاصة بالذاكرة العاملة ومن هذه المقاييس: بطارية اختبارات الذاكرة العاملة (Swanson,1994) ، مقياس السيد أبو هاشم (١٩٩٨) واعتمد على قياس المكون اللفظى فقط ، اختبار الذاكرة التنفيذية المركزية (Mclean,Hitch,1999)، اختبارات عادل العدل (٢٠٠٠) وتكون من أربعة اختبارات (للأعداد – الكلمات – الرموز– الأشكال) ،اختبار رضا أبو سريع ،أحمد عاشور (٢٠٠٥) وتكون من ثمان اختبارات أربعة تقيس المكون اللفظى وأربعة اختبارات تقيس المكون غير اللفظى ، اختبار فهمى فاضل (٢٠٠٦) لقياس الذاكرة العاملة اللفظية والذاكرة العاملة البصرية المكانية ،بطارية (Alloway,2007) لقياس الذاكرة العاملة للأطفال تعريب عبد ربه سليمان(٢٠١٠)وتضمن ست مهام تقيس الذاكرة العاملة اللفظية

وغير اللفظية ، مقياس محمود على السيد (٢٠٠٧) واعتمد على قياس مكونى الضبط التنفيذى المركزى واللوحة البصرية المكانية ، مقياس مختار الكيال (٢٠٠٨) واعتمد على استخدام مهمة للذاكرة اللفظية ، مهمة للذاكرة العاملة البصرية ، مهمة للذاكرة المكانية ، مهمة الانتباه البصرى الإنتقائي ،اختبارأمل نجاتى (٢٠١٠) لقياس الذاكرة العاملة وتكون من ٦ اختبارات فرعية تقيس المكون اللفظى والمكون غير اللفظى للذاكرة العاملة ، مقياس محمود عمر ، صفاء أبوالسعود ، زينب رزق ،رياض طه (٢٠١٤) واعتمد على مهمة تركز على الجانب اللغوى لقياس سعة الذاكرة العاملة اللفظية، مقياس أمل الزغبى (٢٠١٦) لقياس مهام الذاكرة العاملة المكون اللفظى ،المكون البصرى /المكانى ، المنفذ المركزى.

-بعد الإطلاع على المقاييس المختلفة لقياس الذاكرة العاملة لاحظت الباحثتان أن أغلب المقاييس اعتمد على قياس المكون اللفظى والمكون البصرى/المكانى كمقياس للذاكرة العاملة ، واعتمد القليل على قياس المكون الفظى والمكون البصرى /المكانى والمنفذ المركزى بينما لم يتطرق أحد -فى حدود علم الباحثتين – لقياس المكونات الأربع للذاكرة العاملة وفقا لنموذج بادلى مما دفع الباحثتان إلى بناء مقياس يعتمد على قياس الذاكرة العاملة وفقا لنموذج بادلى المعدل وتكون من مهام لقياس (المكون اللفظى -المكون البصرى/المكانى – المنفذ المركزى -مصد الأحداث) .

- وصف المقياس وتصحيحه:

تكون المقياس من عشرة مهمات مقسمة كما هو موضح بالجدول (٢)

جدول (٢): أبعاد مقياس الذاكرة العاملة والمهمات الفرعية ووصفهاوطريقة التصحيح

البعد	المهمة الفرعية	وصف المهمة	طريقة التصحيح
ع٨ ع٩	استرجاع آخر كلمة	تتكون من ١٤ جملة موزعة على خمسة مستويات تبدأ من	درجة واحد لكل مستوى يتم استرجاع كلماته بشكل

		جملتين وحتى ستة جمل ويطلب منه استرجاع آخر كلمة من كل جملة	صحيح ويكون المجموع الكلى لهذه المهمة ٥ درجات
	تتابع الأرقام السمعي	تتكون من خمسة سلاسل من الأرقام تبدأ بسلسلة من رقمين وحتى سلسلة من سبعة أرقام ويطلب من التلميذ تذكر أحد الأرقام من السلسة ويختلف مكان الرقم المراد تذكره فى السلسلة.	درجة واحدة لكل رقم يتم استرجاعه بشكل صحيح ويكون المجموع الكلى لهذه المهمة ٥ درجات.
	الاسترجاع العكسى	تتكون من خمسة سلاسل من الأرقام تبدأ بسلسلة من رقمين وحتى سلسلة من سبعة أرقام ويطلب من التلميذ تذكر السلسة بشكل عكسى.	درجة واحدة لكل سلسلة يتم استرجاعها بشكل صحيح ويكون المجموع الكلى لهذه المهمة ٥ درجات.
المجموع الكلى لدرجات هذا البعد = ١٥ درجة			
المكون البصرى/المكانى	استرجاع أماكن النقط	تتكون من خمسة بطاقات فى كل بطاقة مصفوفة تبدأ من مصفوفة ٢×٢ تتضمن نقطتين وحتى مصفوفة ٥×٤ تتضمن ٦ نقاط ، ويطلب من التلميذ أن يحفظ مكان النقاط فى المصفوفةثم يسترجعها فى مصفوفة فارغة	درجة واحدة لكل مصفووفة يتم تذكر أماكن النقاط فيها بشكل سليم والمجموع الكلى لهذه المهمة ٥ درجات.
	اكمال الخط واسترجاع لونه	تتكون من خمسة بطاقات فى كل بطاقة مجموعة من المصفوفات ٣×٣ تحتوع على نقطتين بلون معين تبدأ من مصفوفة واحدة وحتى خمسة مصفوفات ، ويطلب من التلميذ أن يكمل الخط ويحفظ مكانه	درجة واحدة لكل مصفووفة يتم تذكر مكان الخطوط ودرجة واحدة لتذكر لون الخط فيها بشكل سليم والمجموع الكلى لهذه المهمة ١٠درجات.

		ولونه فى المصفوفة ثم يسترجعه فى مصفوفة فارغة	
	رسم مسار بين النقطتين	تتكون من خمسة بطاقات فى كل بطاقة مصفوفة بها نقطتين تبدأ من مصفوفة ٢×٢ تتضمن نجمتين كعائق وحتى مصفوفة ٥×٥ تتضمن ٦ نجوم كعائق ، ويطلب من التلميذ أن يشير إلى مسار بين النقطتين متجنبا النجوم كعائق ،ثم يسترجعها فى مصفوفة فارغة	درجة واحدة لكل مصفووفة يتم تذكر المسار بين النقطتين بشكل سليم والمجموع الكلى لهذه المهمة ٥ درجات
المجموع الكلى لدرجات هذا البعد = ٢٠ درجة			
المعالج المركزى	إتمام العملية الحسابية	تتكون من خمسة بطاقات فى كل بطاقة عملية حسابية بسيطة ناقصة تعُرض على التلميذ بصرياً وفى نفس الوقت يقرأ له مجموعة من الأعداد تبدأ من ٣ أعداد وحتى ٧أعداد من ضمنها الحل الصحيح ، ويطلب من التلميذ أن يختارالعدد المناسب لحل العملية.	درجة واحدة لكل عملية حسابية يختار حلها بشكل سليم والمجموع الكلى لهذه المهمة ٥ درجات.
	الأعداد الزوجية	تتكون من خمسة بطاقات فى كل بطاقة مجموعة من الأعداد تُعرض على التلميذيصريا وفى نفس الوقت يقرأ له مجموعة من الأعداد تبدأ من عددين وحتى ٦ أعداد، ويطلب من التلميذ أن يختار الأعداد الزوجية من بين القائمتين .	درجة واحدة لكل بطاقة يختار أعدادها الزوجية بشكل سليم والمجموع الكلى لهذه المهمة ٥ درجات.
	التغلب على المشتتات	مجموعة من البطاقات فى كل بطاقة اسم لون يختلف من	درجة واحدة لكل اجابة سليمة لكل بطاقة والمجموع

		بطاقة لأخرى ومربع تم تلوينه بلون مختلف فى كل بطاقة ، ويطلب من التلميذ أن يجيب بنعم أو لا على سؤال هل الكلمة الموجودة بالأعلى تتفق مع اللون الموجود بالأسفل	الكلى لهذه المهمة ٥ درجات
المجموع الكلى لدرجات هذا البعد = ١٥ درجة			
البعد العرجلى	التتبع المكانى مع العد	تتكون من خمسة بطاقات فى كل بطاقة جدول مرسوم به مجموعة من النقاط والمثلثات والنجوم تبدأ من ٤نقاط وحتى ٨ نقاط ، ويطلب من التلميذ أن يشير إلى مسار بين النقاط مع عد النقاط الموجودة.	درجة واحدة لكل جدول يتم رسم الخط بين النقاط بشكل سليم ودرجة واحدة لعدد النقاط السليم والمجموع الكلى لهذه المهمة ١٠ درجات.
المجموع الكلى لدرجات هذا البعد = ١٠ درجات			
المجموع الكلى لدرجات المقياس ككل = ٦٠ درجة			

ويتوقف التلميذ عن أداء المهمة أذا فشل التلميذ فى أداء بطاقة من بطاقات المهمة وينتقل للمهمة التالية

التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس :طبقت الباحثتان المقياس على عدد (٤٠) تلميذ وتلميذه من تلاميذ الصف الخامس الإبتدائى بهدف التأكد من وضوح التعليمات الخاصة بكل مهمة وحديد الزمن المناسب للمهمات الفرعية ، وتم عمل ورقة إجابة منفصلة لتسجيل اجابات التلاميذ وحساب الصدق والثبات والاتساق الداخلي.

١ –حساب صدق المقياس: تم حساب صدق المقياس بطريقتين هما:

أ **. صدق المحكمين:** تم عرض المقياس على (٨) من السادة المحكمين أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس التربوى ملحق (١) لمراجعة المهمات من حيث انتماؤها للبعد وصياغتها لغويًا ووضوحها، ومناسبة المهمات لأعمار التلاميذ ومدى وضوح طريقة الإجابة بالنسبة للتلاميذ وتراوحت نسب

الاتفاق ما بين (٨٧,٥% : ١٠٠%)، وتم تعديل بعض المهمات بناءًا على آراء السادة المحكمين.

ب . صدق المحك الخارجي (الصدق التلازمي): تم حساب صدق المحك الخارجي من خلال تطبيق مقياس السيد أبو هاشم (١٩٩٨)، متزامنًا مع المقياس المعد ،وبحساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب على المقياسين بلغت (٠,٧٦٣) مما يشير إلى صدق المقياس المعد وكان دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

٢- حساب ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس عن طريق:

أ- طريقة ألفا كرونباخ: تم حساب ثبات المقياس باستخدام ألفا كرونباخ وبلغ معامل ثبات المقياس ككل (٠,٧٩٤) ، وثبات أبعاد المقياس فكانت قيم مقبولة بلغت (٠,٦٥٢ ،٠,٦٩ ،٠,٧٤، ٠,٧١٣)

٣- حساب الاتساق الداخلي للمقياس: قامت الباحثتان بحساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات المهمات ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، وأيضًا بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك درجات المهمات والدرجة الكلية للمقياس.

أ . حساب الاتساق الداخلي بين درجات مهمات المقياس والبعد الذي تنتمي إليه:

تراوحت قيم معاملات الارتباط المحسوبة بين كل مهمة والبعد الذي تنتمي إليه بين (٠,٦٢٤ : ٠,٧٢٧) وهى قيم أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على قوة العلاقة بين الموقف والبعد.

ب . حساب الاتساق الداخلي بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس: تراوحت معاملات الارتباط لأبعاد المقياس مع الدرجة الكلية له بين

(٠,٦١٧ : ٠,٧٦٢) وهى جميعاً دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي للمقياس.

ج . حساب الاتساق الداخلي بين درجات المهمات والدرجة الكلية للمقياس: تراوحت قيم معاملات الارتباط المحسوبة بين كل مهمة والدرجة الكلية للمقياس بين (٠,٦٣٢ ، ٠,٧٥٤)، وهى قيم مرتفعة وأكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على اتساق المقياس.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

نتائج الفرض الاول :

نص الفرض الاول على انه " توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات مجموعة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم و متوسط درجات مجموعة التلاميذ العاديين فى دافعية التعلم لصالح مجموعة التلاميذ العاديين"

للتحقق من ذلك الفرض تم استخدام اختبار " ت" لايجاد الفروق بين متوسطى درجات مجموعة التلاميذ العاديين ومجموعة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى دافعية التعلم حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالتها والجدول (٣) يوضح ذلك

جدول (٣): نتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسطى درجات التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى دافعية التعلم

	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
الفاعلية الذاتية	عاديين	45	23.4000	2.04939	26.263	٠,٠١
	ذوى صعوبات التعلم	30	11.5333	1.69651		
الاهتمام بالنشاط	عاديين	45	25.1333	2.63370	10.664	٠,٠١
	ذوى صعوبات التعلم	30	19.5000	1.45626		
تحمل المسئولية	عاديين	45	25.5333	1.72679	24.814	٠,٠١
	ذوى صعوبات	30	16.1000	1.42272		

	التعلم					
المثابرة	عاديين	45	24.2444	1.44844	5.340	٠,٠١
	ذوى صعوبات التعلم	29	22.0000	2.17124		
الدافعية كلى	عاديين	45	98.3111	4.83276	26.702	٠,٠١
	ذوى صعوبات التعلم	30	68.4000	4.62825		

يتضح من الجدول (٣) مايلى :

-توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات مجموعة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم و متوسط درجات مجموعة التلاميذ العاديين فى الفاعلية الذاتية لصالح مجموعة التلاميذ العاديين.

-توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات مجموعة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم و متوسط درجات مجموعة التلاميذ العاديين فى الاهتمام بالنشاط لصالح مجموعة التلاميذ العاديين.

-توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات مجموعة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم و متوسط درجات مجموعة التلاميذ العاديين فى تحمل المسئولية لصالح مجموعة التلاميذ العاديين.

-توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات مجموعة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم و متوسط درجات مجموعة التلاميذ العاديين فى المثابرة لصالح مجموعة التلاميذ العاديين.

-توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات مجموعة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم و متوسط درجات مجموعة التلاميذ العاديين فى الدافعية ككل لصالح مجموعة التلاميذ العاديين.

ويمكن تفسير نتائج الفرض الأول بالرجوع للإطار النظرى ونتائج الدراسات السابقة للدراسة الحالية ، فقد وجدت علاقة موجبة دالة بين دافعية التعلم والتحصيل الدراسى كما فى دراسة سهير زكى محمود(٢٠١٥) وعرين عبد

القادر واخرون (٢٠١٧) ، ونظرا لانخفاض تحصيل ذوى صعوبات التعلم مقارنة بالعاديين فقد جاءت الفروق أيضا لصالح العاديين فيما يخص دافعية التعلم ، كما وجدت علاقة موجبة بين دافعية التعلم والذكاء الانفعالى فى دراسة سهير زكى (٢٠١٥) ويرتبط الذكاء الانفعالى بوعى الأفراد بذواتهم وإمكانية تحديد أهدافهم ورغباتهم وكذلك المواقف التى من شأنها تحقيق السعادة والرضا لديهم والوعى الدقيق بالحالة الداخلية ، ومن ثم فان انخفاض الذكاء الانفعالى يؤدى لانخفاض الدافعية لدى ذوى الصعوبات مقارنة بالعاديين ، كما وجدت علاقة دالة موجبة بين دافعية التعلم وفعالية الذات كما فى دراسة كلثوم العايب (٢٠١٠) ودراستربعى محمد (٢٠١٥) وترتبط فعالية الذات بمعتقدات الأفراد حول كفاءتهم ونجاحهم فى أداء الأعمال التى تسند إليهم ، ونظرا لتكرار خبرات الفشل وتدنى المهارات الأكاديمية لذوى صعوبات التعلم مقارنة بالعاديين ومن ثم انخفاض فعالية الذات لديهم ،فقد وجدت فروق دالة فالدافعية بينهم أيضا ، كما وجدت علاقة دالة بين دافعية التعلم والرضا عن الحياة كما فى دراسة نوار عقبة (٢٠١٧) ويرتبط الرضا عن الحياه بجودة الحياة عامة وجودة الحياة المدرسية أو الأكاديمية ومن ثم تأتى الفروق لصالح العاديين مقارنة بذوى صعوبات التعلم ، كماتوصلت دراسة أميرة نمر (٢٠١٥) لوجود علاقة دالة بين دافعية التعلم وحل المشكلات التعليمية الأمر الذى يفسر انخفاض الدافعية لدى ذوى الصعوبات مقارنة بالعاديين .

نتائج الفرض الثانى :

نص الفرض الثانى على انه " توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات مجموعة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم و متوسط درجات مجموعة التلاميذ العاديين فى الذاكرة العاملة لصالح مجموعة التلاميذ العاديين " .

للتحقق من ذلك الفرض تم استخدام اختبار " ت" لايجاد الفروق بين متوسطى درجات مجموعة التلاميذ العاديين ومجموعة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى مكونات الذاكرة العاملة حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالتها والجدول (٤) يوضح ذلك

جدول (٤): نتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسطى التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى مكونات الذاكرة العاملة

	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
المكون اللفظى	عاديين	45	12.2889	1.25449	7.138	٠,٠١
	ذوى صعوبات التعلم	30	9.9333	1.59597		
المكون البصرى/المكانى	عاديين	45	16.0667	1.88776	19.477	٠,٠١
	ذوى صعوبات التعلم	30	6.2667	2.46259		
المعالج المركزى	عاديين	45	12.0667	1.23215	10.777	٠,٠١
	ذوى صعوبات التعلم	30	6.1333	3.38081		
الجسر المرحلى	عاديين	45	9.3556	.80214	5.415	٠,٠١
	ذوى صعوبات التعلم	30	7.3667	2.26645		
الذاكرة الكلية	عاديين	45	49.7778	3.39712	18.779	٠,٠١
	ذوى صعوبات التعلم	30	29.7000	5.85544		

يتضح من الجدول (٤) ما يلى :

-توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات مجموعة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم و متوسط درجات مجموعة التلاميذ

العاديين فى المكون اللفظى لصالح مجموعة التلاميذ العاديين.

-توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات مجموعة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم و متوسط درجات مجموعة التلاميذ العاديين فى المكون البصرى/المكانى لصالح مجموعة التلاميذ العاديين.

-توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات مجموعة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم و متوسط درجات مجموعة التلاميذ العاديين فى المعالج االمركزى لصالح مجموعة التلاميذ العاديين.

-توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات مجموعة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم و متوسط درجات مجموعة التلاميذ العاديين فى الجسرالمرحلى لصالح مجموعة التلاميذ العاديين.

-توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات مجموعة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم و متوسط درجات مجموعة التلاميذ العاديين فى الذاكرة العاملة ككل لصالح مجموعة التلاميذ العاديين.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (السيد أبو هاشم ،١٩٩٨) ودراسة (Swanson & Lee, 2001) ودراسة (احمد عاشور ،٢٠٠٥) ودراسة (داليا عبد الهادى ،٢٠٠٩) ودراسة (Maehler & Schuchardt, 2009) والتى توصلت لوجود فروق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى مكونات الذاكرة العاملة والذاكرة العاملة ككل لصالح التلاميذ العاديين وتتفق هذه النتيجة جزئيا مع دراسة (Bayliss, Jarrold, Baddeley& Leigh,2005) والتى أشارت إلى مستوى متكافئ للذاكرة العاملة بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوى صعوبات التعلم إلا أنها اشارت الى أن هناك تقييدا للذاكرة العاملة ظهر فى شكل فروق بين المجموعتين، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن التلاميذ العاديين قادرون على تخزين ومعالجة المعلومات بينما تؤثر صعوبة التعلم على أداء التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فهم يتميزون بذكاء متوسط على الاقل ولديهم تباعد بين قدراتهم وامكانياتهم وادائهم الفعلى ولديهم قصور فى الانتباه والتآزر الحركى ولديهم فجوة كبيرة بين الاداء

الاكاديمى الفعلى والاداء المتوقع كل ذلك ينعكس على قدرة الذاكرة العاملة بمكوناتها على اداء مهامها بشكل مماثل للتلاميذ العاديين .

نتائج الفرض الثالث :

نص الفرض الثالث على أنه " لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين دافعية التعلم والذاكرة العاملة لدى كل من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم و التلاميذ العاديين."

للتحقق من ذلك الفرض تم حساب معامل الارتباط بين دافعية التعلم والذاكرة العاملة لدى مجموعة التلاميذ العاديين وبلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٦٠) وهى دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠١ أى توجد علاقة دالة موجبة بين دافعية التعلم والذاكرة لدى العاديين ، وكذلك تم حساب معامل الارتباط بين دافعية التعلم والذاكرة العاملة لدى مجموعة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وبلغت قيمة معامل الارتباط (٠,١٧) وهى غير دالة احصائيا أى انه لا توجد علاقة دالة احصائيا بين دافعية التعلم والذاكرة ككل لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم،ويمكن تفسير نتائج الفرض الثالث بالرجوع لتفسير نتائج كل من الفرض الأول والثانى للدراسة الحالية حيث وجدت فروق دالة فى كل من الدافعية والذاكرة العاملة لصالح العاديين الأمر الذى قد يرتبط باختلاف طبيعة كل من الدافعية والذاكرة لدى ذوى صعوبات التعلم ومن ثم اختلاف العلاقة بين المتغيرين لديهم ، كما أنه فى ضوء تفسير النظرية المعرفية والذى تتبناه الباحثتان فإن دافعية التعلم ترتبط بمعتقدات الأفراد حول ذواتهم وكذلك تحديد الأهداف واختيار الأنشطةواتخاذ القرارات وفقا لتوجهاتهم الشخصية وليس أهداف وتوجهات الآخرين فقد يكون ذوى صعوبات التعلم أكثر تركيزا على توجهات وتوقعات الآخرين ، كما ترتبط الدافعية أيضا بالمعالجات المعرفية للأفراد واستيعاب المعارف وكذلك البناء المعرفى للأفراد واستيعاب المعارف الجديدة وتمثلها فى ضوء البناء المعرفى ومن ثم فإن قصور وضعف الخبرات المعرفية المدرسية لدى ذوى الصعوبات قد يؤثر فى العلاقة بين الدافعية والذاكرة العاملة مقارنة بالعاديين وذلك باعتبار الدافعية شرط أساسى

لحدوث التعلم ،الا أن الافتقار للدافعية قد يكون من العوامل المصاحبة لصعوبات التعلم والتى لا تمثل فى ذاتها صعوبات تعلم ، كما انها ليست مسببة للصعوبة ولكنها تكون نتيجة لهذه الصعوبات ،كما يمكن تفسير هذه النتيجة بأن الذاكرة العاملة تمثل ركنا أساسيا من أركان التعلم فهى مفتاح العمليات المعرفية المرتبطة بالتعلم فهى تسمح للتلاميذ بالاحتفاظ بالمعلومات واسترجاعها بسرعة فعملية التعلم تبدأ بالانتباه ثم الادراك ثم الذاكرة ونجاح التلميذ فى الاستفادة من الذاكرة العاملة لديه وتوظيفها أثناء عملية التعلم يزيد من فرص نجاحه وزيادة الاستثارة والدافعية للتعلم ، وينبغى الإشارة إلى أن نتيجة الفرض الثالث قد تختلف إذا ما طبقت على عينات أخرى وبأعداد اكبر من عينة الدراسة الحالية.

نتائج الفرض الرابع :

نص الفرض الرابع على أنه " لا تسهم الذاكرة العاملة فى التنبؤ بدافعية التعلم لدى كل من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين "

وللتحقق من ذلك الفرض تم استخدام تحليل الانحدار الخطى البسيط بطريقة Enter حيث تم حساب قية معامل الارتباط R ومعامل التحديد R^2 .كما يتضح من جدول (٥)

جدول (٥): جدول معامل الارتباط ومعامل التحديد لمجموعة التلاميذ العاديين ومجموعة ذوى صعوبات التعلم

المجموعات	النموذج	معامل الارتباط R	معامل التحديد R2	معامل التحديد المعدل	الخطأ المعيارى فى التقدير	التغير فى معامل التحديد
العاديين	1	.597a٠	.356٠	.341٠	٣,٩٢٢	٠,٣٥٦
ذوى صعوبات التعلم	1	.171a٠	.029	.029٠	4.641	٠,٢٩

:predictors(a)الذاكرة العاملة

يتضح من جدول (٥)ما يلى :

- أن قيم معامل الارتباط الثلاثة وهي معامل الارتباط البسيطR قد بلغ (٠,٥٩٧)

بينما بلغ معامل التحديدR2 (0.356) في حين كان معامل التحديد المصحح (0.356) مما يعني بأن الذاكرة العاملة استطاعت أن تفسر (٠,٣٦) من التغيرات الحاصلة في الدافعية والباقي (0.64) يعزى إلى عوامل اخرى وذلك لدى التلاميذ العاديين ، بينما كانت قيم معامل الارتباط الثلاثة وهي معامل الارتباط البسيطR قد بلغ (٠,١٧١) بينما بلغ معامل التحديد R2 (٠,٠٢٩) في حين كان معامل التحديد المصحح (0.029) مما يعني بأن الذاكرة العاملة استطاعت أن تفسر (0.029) من التغيرات الحاصلة في الدافعية وذلك لدى التلاميذ صعوبات التعلم وهى قيمة صغيرة جدا

وتظهر نتائج جدول ( ) الخاصة بتحليل التباين والذي يمكن من خلاله معرفة القوة التفسيرية للنموذج ككل عن طريق قيمة "ف"وكما يلاحظ من جدول (٥) أن قيمة "ف " بلغت (٢٣,٧٨٨) وهى ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠١) وذلك لدى مجموعة التلاميذ العاديين مما يؤكد القوة التفسيرية العالية لنموذج الإنحدار الخطي المتعدد من الناحية الإحصائية ، بينما كانت بلغت قيمة "ف " (٠,٨٤٦) وهى غير دالة احصائيا وذلك لدى مجموعة ذوى صعوبات التعلم.

جدول (٥): تحليل التباين وقيمة " ف" لمجموعة التلاميذ العاديين ومجموعة ذوى صعوبات التعلم

المجموعات	النموذج	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة
العاديين	1	661.625	43	15.387	23.788	٠,٠١
ذوى صعوبات التعلم	1	602.979	28	21.535	.846٠	___

وبحساب قيمة الثابت ومعاملات الإنحدار ودلالتها الإحصائية للذاكرة العاملة على الدافعية للتعلم كما يشير جدول (٦)

جدول (٦): قيمة الثابت ومعاملات الإنحدار ودلالتها الإحصائية للذاكرة العاملة على الدافعية للتعلم لدى مجموعة التلاميذ العاديين ومجموعة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم

المجموعات	النموذج		معاملات الانحدار غير المعيارية		معاملات الانحدار المعيارية	قيمة ت	الدلالة
			B	Std. Error	Beta		
العاديين	1	الثابت	56.049	8.685		6.454	٠,٠١
		الذاكرة ككل	.849٠	.174٠	.597٠	4.877	٠,٠١
ذوى صعوبات التعلم		الثابت	64.379	4.452		14.460	٠,٠١
		الذاكرة ككل	.135٠	.147٠	.171٠	.920٠	ـــ

من جدول (٦) يتضح وجود دلالة احصائية لثابت معادلة الانحدار الخطى عند مستوى (٠,٠١) حيث بلغت قيمة " ت" (٦,٤٥٤) ، كما توجد دلالة احصائية لمعامل معادلة الانحدار الخطى المعيارى وغير المعيارى المتعلق بالذاكرة العاملة حيث بلغت قيمة "ت " (٤,٨٧٧) وهى ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠١) وذلك لدى مجموعة التلاميذ العاديين وبذلك فإنه يمكن التنبؤ بالدافعية للتعلم من خلال الذاكرة العاملة و يمكن التوصل إلى معادلة الإنحدار باستخدام Beta(الحد الثابت) غير المعيارية كالتالى:

الدافعية للتعلم =٥٦,٠٤٩ + ٠,٨٤٩ X الذاكرة العاملة وذلك لمجموعة التلاميذ العاديين

أما بالنسبة لمجموعة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فيتضح من جدول (٦) وجود دلالة احصائية لثابت معادلة الانحدار الخطى عند مستوى (٠,٠١) حيث

بلغت قيمة " ت" (١٤,٤٦٠) ، بينما لم توجد دلالة احصائية لمعامل معادلة الانحدار الخطى المعيارى وغير المعيارى المتعلق بالذاكرة العاملة

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة الفرض الثالث حيث وجدت علاقة ارتباطية بين الذاكرة العاملة ودافعية التعلم لدى التلاميذ العاديين حيث يمكن أن تسهم الذاكرة العاملة فى زيادة دافعية التلميذ للتعلم فقدرة التلميذ على الاحتفاظ بالمعلومات ومعالجتها واستدعاؤها عند الحاجة فى الذاكرة العاملة يزيد من دافعيته للتعلم وقدرته على المثابرة فى انجاز المهام الموكلة اليه .

دراسات مقترحة:

- دراسة إكلينيكية للعوامل الكامنة وراء ارتفاع /انخفاض دافعية التعلم لدى ذوى صعوبات التعلم.
- برنامج إثرائى مقترح لتنمية الدافعية للتعلم لدى ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.
- الذاكرة العاملة لدى المعرضون لخطر الإصابة بصعوبات التعلم بمرحلة رياض الأطفال–دراسة سيكومترية / إكلينيكية.
- أساليب المعاملة الوالدية المدركة وعلاقتها بدافعية التعلم لدى ذوى صعوبات التعلم.
- سعة الذاكرة العاملة وعلاقتها ببعض المتغيرات المعرفية واللامعرفية لدى التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم.
- برنامج تدريبى لتحسين أداء مهام الذاكرة العاملة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم.
- دراسة مقارنة لاداء التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم الأكاديمية والمتأخرين دراسيا والموهوبين فى الذاكرة العاملة .

المراجع

-إبراهيم أحمد إبراهيم (٢٠٠٥) . الاستراتيجيات الدافعة للتعلم وعلاقتها بمستوى الذكاء والمناخ التعليمى والنوع لدى طلاب المرحلة الثانوية. **رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية التربية ، جامعة المنصورة .

-أحمد حسن عاشور(٢٠٠٥). الانتباه و الذاكرة العاملة لدى عينات مختلفة من ذوي صعوبات التعلم و ذوي فرط النشاط الزائد و العادين. **مجلة البحوث النفسية و التربوية**، جامعة المنوفية،(١)، ٢٢٩ -٢٩٥.

-احمد عثمان ، جابر عيسى (٢٠١٤). فعالية التدريب القائم على حل المشكلات فى تحسين الذاكرة العاملة لدى ذوى صعوبات التعلم . **مجلة التربية الخاصة** ،١(٦)،١- ٥٩.

-أمل سليمان نجاتى(٢٠١٠). أثر التدرّب على بعض مهام الذاكرة العاملة اللفظية وغير اللفظّية على تحسن بعض مهارات الفهم القرائى لدى عينة من تلاميٌ ذ المرحلة الابتدائّية ذوي صعوبات التعلم .**مجلة كلية التربية بالسويس** ،جامعة قناة السويس ،١ ،٥٩-١٠٧.

-أمل عبد المحسن الزغبى (٢٠١٦).**مقياس مهام الذاكرة العاملة (تخزين – معالجة).كراسة التعليمات**.القاهرة :الانجلو المصرية.

-أميرة نمرعنبر (٢٠١٥). سعة الذاكرة العاملة والدافعية وعلاقتهما بفاعلية حل المشكلات لدى الطلبة الجامعيين، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية ، جامعة اليرموك.

-بدر محمد الأنصارى ،عبد ربه مغازى سليمان (٢٠١٣).الفروق الفردية في الذاكرة العاملة لدى الأطفال الكويتيين من عمر ٤ وحتى ١٢ .**حولية الآداب والعلوم الاجتماعية** ،٧،٣٤-١٠٢.

-تيسير مفلح الكوافحة (٢٠٠٤) .**علم النفس التربوى وتطبيقاته فى مجال التربية الخاصة**.ط٤ ، عمان ،دار المسيرة للنشر والتوزيع.

-جمال مثقال القاسم (٢٠٠١) . **مبادىء علم النفس**. بيروت ، دار صفاء للنشر والتوزيع .

-داليا خيري عبد الهادي.(٢٠٠٩) .الذاكرة العاملة لدى العاديين وذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دارسيا وبطئي التعلم بالصف الخامس الابتدائي. التربية. **مجلة كلية جامعة الأزهر** ، ٤ (١٤٣)، ٢٥٥ – ٢٨٨

-رانيا محمد الفار (٢٠١٢).فاعلية التدريب الحاسوبى لمهارات الذاكرة العاملة على اداء مكوناتها الأربعة لدى عينة من الاطفال :دراسة تجريبية .**دراسات نفسية** ،٢٢(٣)، ٣٣١– ٣٦٩.

- ربعى محمد (٢٠١٥). تأثير الدافعية للتعلم على الفعالية الشخصية لدى الراشدين . **رسالة دكتوراه** ، كلية العلوم الاجتماعية ، جامعة وهران.

-رضا عبد الله أبوسريع ،أحمد حسن عاشور (٢٠٠٥) .الذاكرة العاملة (فى ضوء نموذج بادلى)وفعالية الذات وعلاقتها بحل المشكلات الرياضية اللفظية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية .**مجلة الطفولة العربية** ،٨،٢٥–٣٧.

-سامر الحسانى (٢٠١١).أثر برنامج تدريبي لمهارات الذاكرة العاملة في تطوير مستوى الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي مشكلات القراءة. **مجلة كلية التربية بالزقازيق** ،٧١(٢)،٢٥٦ –٢٩١.

-سهير زكى محمود (٢٠١٥) الدافعية للتعلم والذكاء الانفعالى وعلاقتهما بالتحصيل الدراسى لدى طلبة المرحلة الإعدادية بغزة، **رسالة ماجستير** غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر بغزة.

-السيد محمد أبو هاشم (١٩٩٨).مكونات الذاكرة العاملة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم فى القراءة والحساب . **رسالة دكتوراه** (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق.

-صالح غانم مريحب العنزى (٢٠١١) . مدى شيوع صعوبات تعلم القراءة وعلاقتها ببعض المتغيرات التصنيفية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والمتوسطة بدولة الكويت . **رسالة ماجستير** ، كلية الدراسات العليا ، جامعة الخليج العربى .

-صفاء سيد برعى (٢٠١٦).برنامج تدريبى لتنمية بعض العمليات المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية من ذوى صعوبات تعلم الرياضيات.**مجلة البحث العلمى فى التربية** ،٤(١٧)،٥٤٣- ٥٧٢.

-عادل محمد العدل (٢٠٠٠).أثر الأسلوب المعرفي واستراتيجية تجهيز المعلومات على الذاكرة العاملة ، **مجلة كلية التربية** ،جامعة عين شمس ، ٣(٤)،٢٥٣-٣٣٣.

-عبد الفتاح القرشى (١٩٨٧) . المصفوفات المتتابعة الملونة. الكويت، دار القلم.

-عبد الوهاب محمد كامل (١٩٨٩). **اختبار المسح النيورولوجى السريع للتعرف على ذوى صعوبات التعلم**. القاهرة ،الأنجلوالمصرية.

-عبد ربه مغازى سليمان (٢٠١٠).دور الذاكرة العاملة اللفظية والبصرية-المكانية في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الأساسي. **مجلة العلوم الاجتماعية** (الكويت)،٣٨ (٤)،٤٤-٧١

-عرين عبد القادر المجال ولبنا عبد الحميد أنشاص ووائل منصور المرتضى وناجى منور السعايدة (٢٠١٧) . مستوى الدافعية المعرفية لدى طلبة الصف الخامس والسادس الأساسى ذوى صعوبات التعلم فى مديرية تربية عمان الرابعة فى الأردن .**مجلة العلوم التربوية** ، ٣(١) ، ١٧٩-٢١٨.

-فتحى الزيات (١٩٨٦). سيكولوجية التعلم، القاهرة: دار النشر للجامعات

-فتحى الزيات (١٩٩٨).**الاسس البيولوجية واالنفسية للنشاط العقلى المعرفى** ؛ المعرفة ،الذاكرة ،الابتكار ،القاهرة ، دار النشر للجامعات

-فتحى مصطفى الزيات (٢٠١٥) . **صعوبات التعلم-التوجهات الحديثة فى التشخيص والعلاج**. القاهرة ،الأنجلوالمصرية.

-فتحى مصطفى الزيات(٢٠٠٨) .**بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم : النمائية والاكاديمية وصعوبات السلوك الاجتماعى والانفعالى**.القاهرة،دار النشر للجامعات.

-فهمى حسان فاضل (٢٠٠٦).الأداء على اختبارات الذاكرة العاملة لدى مرضى فصام زملة العجز: دراسة مقارنة (**رسالة دكتوراه غير منشورة**). كلية الآداب، جامعة القاهرة.

-محمد على كامل (٢٠٠١).دراسة لأثر اضطرابات قصور الانتباه على نشاط الذاكرة العاملة اللفظية لدى عينة من تلاميذ بعض المدارس الابتدائية ، **مجلة كلية التربية** ،جامعة طنطا ،٢(٣٠)،٢٤-٥٤.

-محمود أحمد عمر ، صفاء فتحى أبو السعود ، زينب شعبان رزق ،رياض سليمان طه (٢٠١٤).دور الذاكرة العاملة والمعارف ما وراء اللغوية فى التنبؤ بكفاءة الكتابة لدى متعلمى اللغة الألمانية كلغة أجنبية .**مجلة جامعة عين شمس للقياس والتقويم** ،٣(٦)،٧٧-١٢٥.

-محمود على السيد (٢٠٠٧).قلق الاختبار وعلاقته ببعض مكونات الذاكرة العاملة لدى طلاب الجامعة .**المجلة النفسية للدراسات النفسية** ،١٧(٥٦)،٣٩٣-٤٤١

-مختار احمد الكيال(٢٠٠٨).فاعلية برنامج لتحسين مقدار معلومات الوعى بما وراء الذاكرة ، واثره فى تحسين كفاءة منظومة التجهيز المعرفي بالذاكرة العاملة لدى تلاميذ ذوى صعوبات التعلم . **المجلة المصرية للدراسات النفسية** ،١٨(٥٨)،١٧٧-٢٥٦

-مسعد أبو الديار (٢٠١٢). **الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم** ،مركز تقويم الطفل ،الكويت.

- مصطفى محمد كامل (٢٠٠١). **مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم** .ط٣،القاهرة ،الأنجلوالمصرية.

-مونيكا شريف الخطيب (٢٠١٢).أنماط الذاكرة العاملة (التنفيذية، البصرية ، الصوتية) لدى طلبة صعوبات التعلم فى القراءة والرياضيات .رسالة **ماجستير** ،كلية العلوم التربوية والنفسية ، جامعة عمان العربية.

-نايفة قطامى وعبد الرحمن عدس (٢٠٠٢) . **مبادىء علم النفس** ، ط٢، عمان ، دار الفكر.

-نايفة قطامى ويوسف قطامى (٢٠٠٠). **سيكولوجية التعلم الصفى** . عمان ، دار الشروق للنشر والتوزيع .

- نبيل محمد زايد (٢٠٠٣) .**الدافعية للتعلم** . مكتبة النهضة ، القاهرة .

-نوارعقبة (٢٠١٧) . دافعية التعلم لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية فى علاقتها بالرضا عن الحياة. **رسالة ماجستير**، جامعة قاصدى مرباح- ورقلة.

-يوسف قطامى (٢٠٠٥). علم **النفس التربوى والتفكير**.عمان،دار حنين للنشر والتوزيع.

-يوسف قطامى ومحى الدين توق (٢٠٠٢). **أسس علم النفس التربوى** . ط٢ ،عمان،دار الشروق للنشر والتوزيع .

-Ackerman, P. L., Beier, M. E., & Boyle, M. O. (2002). Individual differences in working memory within a nomological network of cognitive and perceptual speed abilities. **Journal of Experimental Psychology: General**, 131,567–589

-Alloway, T. P. (2007). Working Memory, Reading, and Mathematical Skills in Children with Developmental Coordination Disorder. **Journal of Experimental Child Psychology**, 96(1), 20-36

-Alloway, T., & Alloway, R. (2015). **Understanding working memory**(2nd ed). Los Angeles: Sage.

-Alloway, T., and Temple, K. (2007). A comparison of working memory skills and learning in children with developmental coordination disorder and moderate learning difficulties. **Applied Cognitive Psychology**, 21,٤٧٣- 487

-Alloway, T., Gathercole, S., Willis, C., and Adams, A. (2004). A structural analysis of working memory and related cognitive skills in early childhood. **Journal of Experimental Child Psychology**, 87, 85–106

-Alloway, T.P. ; Gathercole, S.E. (2006): How does Working memory work in the classroom ?. **Educational Research and Reviews**, 1 (4) , 134-139

-Ashcraft, M. (٢006). **Cognition**. New Jersey: Person press.

-Baddeley, A. (2000): The Episodic Buffer: **a new component of working memory** .Bristol University. Trends in Cognitive Sciences, 4(11), 417-423

-Baddeley, A. D., & Hitch, G. J. (1974). Working Memory. in H. B. Gordon (Ed.), **Psychology of Learning and Motivation**,8, 47-89.

-Baddeley, A. D., & Hitch, G. J. (1994). Working Memory. In G. A. Brower (Ed.), **Recent advances in learning and motivation** ,8, New York ,Academic press,477-496

-Baddeley, A., Allen, R., & Hitch, G. (2011). Binding in visual working memory: The role of the episodic buffer. **Neuro psychologyia,** 49(6), 1393-1400

-Baddeley, A.D. (1990). **Human memory : Theory and practice**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

-Baddeley,A,D.(2002).**Is Working Memory Still Working,European Psychologic**,7, (2). 58-97.

-Baddeley,A.(2003).Working Memory :looking back and looking forward, **Nature Reviews** Neuroscience . ,4(10),829-839

-Bayliss, D, Jarrold, C, Baddeley, A, & Leigh, E. (2005). Differential constraints on the working memory and reading abilities of individuals with learning difficulties and typically developing children. **Journal of Experimental Child Psychology**. 92 (1): 76- 99

-Beuhring,T. & Kee ,D.W.(1987):Developmental relationships among metamemory , elaborative strategy use , and associative memory. **Journal of Experimental Child Psychology** , 44 , 377- 40

-Bordin E. S., (1994). Working memory Corsini R. (ed), **Encylopedia of Psychology**. (2), 586: 587.

-Conti,A.(2000) .Motivation among students with learning disabilities, **A Thesis of Master Degree**,Rowan University.

-Esgate, A. & Groome, D. (2005). **An introduction to applied cognitive psychology**. Hove: Psychology Press

-Gathercole, S., Holmes, J. (2014). Taking working memory training from the laboratory into schools. **Educational Psychology**, 34 (4), 440-450

-Hitch, G. (2005). Working memory. In N. Braisby and A. Gellatly (Eds.), **cognitive psychology** (307-341). New York: Oxford University Press

-Hume,C.&Mackenzie,S.(1995).Working memory and sever learning difficulties.**American Journal of Psychology**,108(3),464- 470.

-Klien ,J.S.,&Bisanz,J.J.(2000) .Preschoolers Doing Arithmetic, The concepts are willing but the working memory is weak.**Journal of Experimental Psychology** ,54(2),105-116

-Maehler, C. & Schuchardt, K. (2009): Working memory functioning in children with learning disabilities: does intelligence make a difference? . **Journal of Intellectual Disability Research**, 53 (1), 3 - 10 .

-Mayer,R.E.&Alexander,P.A.(2011) .**Handbook of research in learning and instruction** .New York,Routldge.

-Mclean,J,F., Hitch, G ,J. (1999). Working Memory Impairments in Children with Specific Arithmetic Learning Difficulties .**Journal of Experimental Child Psychology** , 74(3), 240–260

-Passolunghi, M. C., & Siegel, L. S. (2001). Short term memory, working memory, and inhibitory control in children with specie arithmetic learning disabilities. **Journal of Experimental Child Psychology**, 80, 44–57.

-Smith, E. & Jonides, J. (1998). Neuroimaging analyses of human working memory. **Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America**, 95(20), 12061-12068

-Solso,R.L.(1991).**Cognitive Psychology** ,3rded,New Yourk,Allyn and Bacon

-Sternberg ,R.(2003): **Cognitive Psychology** . 3rded. Thomson, Words worth Australia

-Swanson, L., and Lee, S. (2001). Mathematical problem solving and working memory in children with learning disabilities: both executive and phonological processes are important. **Journal of Experimental Child Psychology**, 79(3), 294-321.

-Swanson,L.,(1994).Short-term memory and working memory :do both contribute to our understanding of academic achievement in children and adults with learning Disabilities. **Journal of Learning Disabilities** ,27(1),34-50.

-Wilson,D.R.&David,W.J.(1994).Academic intrinsic motivation and attitudes toward school and learning of learning disabilities students .**Learning Disabilities Research &Practice**, 9(3),148-156.