ISSN: 2957 - 8108

مجلة بحوث

جامعة حلب في المناطق المحررة

المجلد الثالث ـ العدد الثاني

الجزء الأول

7 / 12 / 1445 هـ - 13 / 6 / 2024 م

علميّة - ربعيّة - محكّمة

تصدر عن

جامعة حلب في المناطق المحرّرة

بسم الله الرحمن الرحيم

الهيئة الاستشارية لمجلة جامعة حلب في المناطق المحررة

د. جلال الدين خانجي　　أ.د زكريا ظلام　　أ.د عبد الكريم بكار

أ. د إبراهيم أحمد الديبو　　أ.د. أسامة اختيار　　د. أسامة القاضي

د. يحيى عبد الرحيم

هيئة تحرير مجلة جامعة حلب في المناطق المحررة

رئيس هيئة التحرير: أ.د أحمد بكار

نائب رئيس هيئة التحرير: أ.د. عماد برق

أعضاء هيئة تحرير البحوث التطبيقية	أعضاء هيئة تحرير البحوث الإنسانية والاجتماعية
أ.د. عبد العزيز الدغيم	أ.د عبد القادر الشيخ
أ.د ياسين خليفة	د. جهاد حجازي
أ.د. جواد أبو حطب	د. ضياء الدين القالش
أ.د. عبد الله حمادة	د. سهام عبد العزيز
أ.د. محمد نهاد كردية	د. ماجد عليوي
د. ياسر اليوسف	د. أحمد العمر
د. كمال بكور	د. محمد الحمادي
د. مازن السعود	د. عدنان مامو
د. عمر طوقاج	د. عامر المصطفى
د. محمد المجبل	د. أحمد أسامة نجار
د. مالك السليمان	
د. عبد القادر غزال	
د. مرهف العبد الله	

أمين المجلة: هاني الحافظ

مجلة جامعة حلب في المناطق المحررة

مجلّة علميّة محكّمة فصليّة، تصدر باللغة العربية، تختص بنشر البحوث العلمية والدراسات الأكاديمية في مختلف التخصصات، تتوفر فيها شروط البحث العلمي في الإحاطة والاستقصاء ومنهج البحث العلمي وخطواته، وذلك على صعيدي العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الأساسية والتطبيقية.

رؤية المجلة:

تتطلع المجلة إلى الريادة والتميز في نشر الأبحاث العلميّة.

رسالة المجلة:

الإسهام الفعّال في خدمة المجتمع من خلال نشر البحوث العلميّة المحكّمة وفق المعايير العلمية العالمية.

أهداف المجلة:

- نشر العلم والمعرفة في مختلف التخصصات العلميّة.
- توطيد الشراكات العلمية والفكرية بين جامعة حلب في المناطق المحررة ومؤسسات المجتمع المحلي والدولي.
- أن تكون المجلة مرجعاً علمياً للباحثين في مختلف العلوم.

الرقم المعياري الدولي للمجلة ISSN: 2957-8108

الموقع الإلكتروني للمجلة: www.journal.uoaleppo.net **البريد الإلكتروني:** journal@uoaleppo.net

معايير النشر في المجلة:

١- تنشر المجلة الأبحاث والدراسات الأكاديمية في مختلف التخصصات العلميّة باللغة العربية.

٢- تنشر المجلة البحوث التي تتوفر فيها الأصالة والابتكار، واتباع المنهجية السليمة، والتوثيق العلمي مع سلامة الفكر واللغة والأسلوب.

٣- تشترط المجلة أن يكون البحث أصيلاً وغير منشور أو مقدم لأي مجلة أخرى أو موقع آخر.

٤- يترجم عنوان البحث واسم الباحث والمشاركين أو المشرفين إن وجدوا إلى اللغتين التركية والإنكليزية.

٥- يرفق بالبحث ملخص عنه باللغات الثلاث العربية والإنكليزية والتركية على ألا يتجاوز ٢٠٠-٢٥٠ كلمة، وبخمس كلمات مفتاحية مترجمة.

٦- يلتزم الباحث بتوثيق المراجع والمصادر وفقاً لنظام جمعية علم النفس الأمريكية (**APA7**).

٧- يلتزم الباحث بألّا يزيد البحث على ٢٠ صفحة.

٨-ترسل البحوث المقدمة لمحكمين متخصصين، ممن يشهد لهم بالنزاهة والكفاءة العلمية في تقييم الأبحاث، ويتم هذا بطريقة سرية، ويعرض البحث على محكّم ثالث في حال رفضه أحد المحكّمين.

٩- يلتزم الباحث بإجراء التعديلات المطلوبة خلال ١٥ يوماً.

١٠- يبلغ الباحث بقبول النشر أو الاعتذار عنه، ولا يعاد البحث إلى صاحبه إذا لم يقبل، ولا تقدم أسباب رفضه إلى الباحث.

١١- يحصل الباحث على وثيقة نشر تؤكد قبول بحثه للنشر بعد موافقة المحكمين عليه.

١٢-تعبّر الأبحاث المنشورة في المجلة عن آراء أصحابها، لا عن رأي المجلة، ولا تكون هيئة تحرير المجلة مسؤولة عنها.

جدول المحتوى

مستوى مهارات ما وراء الذاكرة..... ٩
د. عبد الحي المحمود

قلق المستقبل وعلاقته بتقدير الذات لدى طلاب الجامعة في الشمال السوريّ..... ٥١
أ. أحمد المحمود د. محمد الحمادي

أثر التوزيعات النقدية في القيمة السوقية للشركات باختلاف الصناعة..... ٩٣
د. عبد الحكيم المصري

مفهوم المكر في القرآن..... ١٢٧
أ. مؤمنة رياض السّكعة د. ماجد عليوي

القسم المسبوق بالأداة (أمَا) في شعر مجنون ليلى وابن الدُّمَيْنة..... ١٨٥
أ. جابر فرحان السلامة د. ضياء الدين عبد الغني القالش

أزمة الهوية وعلاقتها بحل المشكلات..... ٢١٣
أ. حسين الكنش د. عبد الحي المحمود

العامل الاقتصادي وأثره في التنافس السوفيتي- الأمريكي في الخليج العربي بين عامي (١٩٧١-١٩٧٣م)..... ٢٣٩
أ. أحمد ازعيتر د. سهام هنداوي

أثر السّياق في الدّلالات الخاصّة لصيغ جموع التّكسير..... ٢٦٣
أ. هيفاء شيخ محمّد د. أحمد محمّد العمر

التحول إلى اللهجة الحضرية من قبل متحدثي اللهجة البدوية من سنجار في..... ٢٨٥
أ. محمد العزام د. عبد الحميد معيكل

دور إدارة الاحتواء العالي في تعزيز الصحة التنظيمية لدى العاملين في جامعات الشمال السوري باستخدام نمذجة المعادلات البنائية..... ٣٠٧
أ. حسام إبراهيم د. محمود علي عريض د. عمر دره

مستوى مهارات ما وراء الذاكرة

(دراسة ميدانية على عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في محافظة إدلب)

إعداد

د. عبد الحي المحمود

ملخص البحث:

هدف البحث إلى تعرّف مستوى مهارات ما وراء الذاكرة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في مرحلة التعليم الأساسي، وكذلك الكشف عن الفروق لديهم في مهارات ما وراء الذاكرة وفقاً لمتغيري (الجنس، والصف الدراسي)، إذ بلغ حجم عينة البحث (٥٦٤) تلميذاً وتلميذة، منهم (١١٠) تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم تم اختيارهم بطريقة العينة المقصودة و(٤٥٤) تلميذاً من العاديين، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية البسيطة، من مدارس التعليم الأساسي في محافظة إدلب، وطُبِّق عليهم مقياس مهارات ما وراء الذاكرة المعدّ من قبل ترويو وريتش (٢٠٠٢)، وذلك بعد التحقّق من صدقه وثباته.

وتوصل البحث إلى النتائج الآتية:

- وجود مستوًى منخفضٍ في مهارات ما وراء الذاكرة لدى تلامذة ذوي صعوبات التعلم في محافظة إدلب.
- وجود مستوًى متوسطٍ إلى مرتفع في مستوى مهارات ما وراء الذاكرة لدى التلامذة العاديين في محافظة إدلب.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلامذة ذوي صعوبات التعلم والعاديين على مقياس مهارات ما وراء الذاكرة لصالح التلاميذ العاديين.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلامذة ذوي صعوبات التعلم على مقياس مهارات ما وراء الذاكرة وفق متغير الجنس (ذكور-إناث).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلامذة ذوي صعوبات التعلم على مقياس مهارات ما وراء الذاكرة وفق متغير الصف الدراسي (الرابع-الخامس) لصالح تلامذة الصف الرابع.

كلمات مفتاحية: مهارات ما وراء الذاكرة، صعوبات التعلم.

The level of meta-memory skills (A field study on a sample of students with and without learning difficulties in Idlib governorate)

Preparation by:
Dr: Abdel Hai Abdel Karim Al Mahmoud

Abstract

The aim of the research is to identify the level of meta-memory skills for students with learning difficulties and normal in the basic education stage, as well as to reveal the differences they have in meta-memory skills according to the two variables (gender, and grade), as the research sample size reached (564) male and female students divided (110) students with learning difficulties were selected using the intended sampling method, and (454) normal students were selected using a simple random sampling method, from basic education schools in Idlib governorate, and a measure of meta-memory skills prepared by Troyo and Rich (2002) was applied to them. And that after verifying its sincerity and stability.

The research reached the following results:

-There is a low level of meta-memory skills for students with learning difficulties in Idlib governorate.

-The presence of a medium to high level in the level of meta-memory skills among ordinary students in Idlib governorate.

-There are statistically significant differences between the average scores of students with learning difficulties and normal students on the scale of meta-memory skills in favor of ordinary students.

-There are no statistically significant differences between the mean scores of students with learning difficulties on the meta-memory skills scale according to the gender variable (male-female.(

-There are statistically significant differences between the mean scores of students with learning difficulties on the meta-memory skills scale according to the fourth-fifth grade variable in favor of fourth-grade students.

Keywords: meta-memory skills, learning difficulties.

Metabellek becerilerinin düzeyi (İdlib Valiliği'nde öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerden oluşan bir örneklem üzerinde saha çalışması)

Hzırlayanlar:
Dr. Abdelhay Abdulkarim Al-Mahmoud

Araştırma Özeti:

Araştırmada, temel eğitim aşamasındaki öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler ile normal öğrenciler arasında üst bellek becerileri düzeylerinin belirlenmesinin yanı sıra değişkenlere (cinsiyet ve sınıfa) göre üst bellek becerilerindeki farklılıkların ortaya konulması amaçlanmış. Araştırmanın örneklemini İdlib Valiliğindeki temel eğitim okullarından basit rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen (564) erkek ve kız öğrenci, amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen (110) öğrenme güçlüğü olan öğrenci ve (454) sıradan öğrenciye, Trouillot ve Rich (2002) tarafından geçerlik ve güvenirliği doğrulandıktan sonra hazırlanan metabellek beceri ölçeği uygulanmıştır .

Araştırmada şu sonuçlara ulaşıldı :

- İdlib Valiliği'nde öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler arasında meta-hafıza becerileri düşük düzeydedir.
- İdlib Valiliğindeki sıradan öğrenciler arasında orta ila yüksek düzeyde metabellek becerileri bulunmaktadır.
- Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile normal öğrencilerin metabellek becerileri ölçeğindeki ortalama puanları arasında normal öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar vardır.
- Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin metabellek becerileri ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar arasında cinsiyet değişkenine (erkek-kız) göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.
- Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin metabellek becerileri ölçeği ortalama puanları akademik sınıf değişkenine göre (dördüncü-beşinci) dördüncü sınıf öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Meta-hafıza becerileri, öğrenme güçlükler.

مقدمة البحث:

إن مشكلة صعوبات التعلم ليست مشكلةً محليّةً ترتبط بمجتمع معين أو ثقافة معينة بل هي مشكلة ذات طابع عالمي، ففي الولايات المتحدة الأمريكية التي تعد من أكبر الدول المهتمة بالتربية الخاصة، ومن خلال عدد التلاميذ الذين يتلقون هذه الخدمات، أشار مكتب التربية الأمريكي أنَّ حوالي ٢.١٪ من مجموع مستحقي خدمات التربية الخاصة هم من فئة ذوي صعوبات التعلم.

ويزخر الأدب التربوي بكثيرٍ من الدراسات التي سعت إلى تنمية سعة الذاكرة العاملة وكفاءة معالجة المعلومات فيها، ومنها دراسات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مثل دراسة زهير (٢٠٠٦)، وجاموس (٢٠٠٦)، والسميري (٢٠٠٩)، ومونرو (Munro, 2003) وسوانسون وآخرين (Swanson, et.al 2020). وحمد العبري (٢٠١٦). إلا أن جميع هذه الدراسات أغفلت جوانب ما وراء الذاكرة واستراتيجياتها لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مع أنه يشير سوانسون وآخرون (Swanson, et al, 2020) إلى أن المبدأ الأساسي للتعلم الفعال لذوي صعوبات التعلم يدور حول كيفية أن يكون هؤلاء التلاميذ واعين بعمليات الذاكرة لديهم، وكيف يمكنهم اختيار الاستراتيجيات المناسبة في تعلمهم من خلال برامج تدريبية تعليمية تقوم على مهارات ما وراء الذاكرة، بحيث تمدهم بمعلومات عن نظم الذاكرة وتعلمهم، وكيف يستخدمون استراتيجية معينة، ومدى الرضا عن الذاكرة لديهم، والوعي بأخطاء الذاكرة المحتملة، ما يساعدهم على تنظيم المعلومات واسترجاعها.

ويؤكّد شورت وآخرون (Short, et al,1993)، على أن قلة الوعي بأنظمة الذاكرة وعملياتها واستراتيجيات التذكر وانخفاض ما وراء الذاكرة بصفة عامة يؤدي إلى انخفاض أداء الذاكرة العاملة وعملياتها، وخاصة الاستدعاء والتعرف والفشل في استخدام استراتيجيات التذكر.

كما يؤكد كايل (Kail, ١٩٩٠)، إلى إن استخدام المتعلم للسلوك الاستراتيجي يتوقف على مدى الوعي بمعارفه ومعتقداته الخاصة بما وراء الذاكرة وكفاءة التذكر لديه، فالمتعلمون غير الواعين بمدى ذاكرتهم وكفاءتها قد يواجهون صعوبة في تقدير نقاط القوة والضعف لديهم.

ويشير روبنسون (Robinson, 1999)، إلى أن مهارات ما وراء الذاكرة تقوم على تنمية الوعي بعمليات الذاكرة والعوامل المؤثرة فيها، والمراقبة المستمرة لتلك العمليات من خلال أحكام يصدرها الفرد خلال عملية تعلمه، ودور هذه الأحكام في تحكم الفرد في عمليات ذاكرته من خلال التخطيط للاستذكار، واختيار الاستراتيجية الملائمة والتقويم المستمر لأدائه.

كما يشير (Mercer,1997,115)، من خلال مراجعته لعددٍ من الدراسات السابقة وتوصياتها إلى أن مهارات ما وراء الذاكرة لها تأثير فعال في مساعدة المتعلمين على المشاركة النشطة في تحليل عملية التعلم وتطوير استراتيجياتهم الفعالة في المواقف التعليمية المختلفة، كما وجد أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لا يعرفون كثيراً عن الاستراتيجيات المعرفية الفعالة لاكتساب المعلومات ومعالجتها وتخزينها، ومن ثم عدم فهمها، ولذلك فإن الضعف في مهارات ما وراء الذاكرة لديهم يؤثر سلبياً في فهمهم لمتى وأين ولماذا يستخدمون استراتيجيات معينة ومدى أهميتها، وأيضاً يؤثر سلبياً على كفاءة وانتقاء ومراقبة الاستراتيجيات التي تم اختيارها لموقف ما. وإن جميع الدراسات التي تمت مراجعتها توصي باستخدام مهارات ما وراء الذاكرة لما لها من أهمية كبيرة في زيادة وعي المتعلم بعمل ذاكرته وسعتها.

واستناداً إلى قلة الدراسات التي تناولت بالذات مهارات ما وراء الذاكرة لدى تلامذة ذوي صعوبات التعلم والعاديين في الوطن العربي، وغيابها في البيئة المحلية، جاءت فكرة الدراسة الحالية التي تحاول الكشف عن طبيعة مهارات ما وراء الذاكرة لدى تلامذة ذوي صعوبات التعلم والعاديين في محافظة إدلب.

مشكلة البحث:

تشير عديدٌ من الدراسات السابقة، مثل(Robinson, 1999)، زهير (٢٠٠٦)، وجاموس (٢٠٠٦)، والسميري (٢٠٠٩)، ومونرو (Munro, 2003)، وسوانسون وآخرين (Swanson, et.al 2020)، وحمد العبري (٢٠١٦) إلى أهمية دراسة ما وراء الذاكرة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، لأن اضطراب ما وراء الذاكرة يعد السبب المباشر في معاناة هؤلاء التلاميذ لمشكلاتهم في التعلم. ونتيجة لذلك جاء الشعور بضرورة الكشف عن طبيعة هذه المهارات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومستوى توفرها لديهم، وما يدعم هذ الشعور ويؤكده هو وجود مجموعة من المسوغات التي أشارت إليها توصيات الدراسات السابقة، ومن أهمها تأكيد مونرو (Munro 2003) على أن استراتيجيات ومهارات ما وراء الذاكرة تلعب دوراً مؤثراً في معالجة وتجهيز المعلومات وتحسين أداء الذاكرة العاملة بطرق مختلفةٍ اعتماداً على الجانب المتضمن في هذه العملية من جوانب مكونات ما وراء الذاكرة، كما تؤثر في تعلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وإنجازهم الأكاديمي.

كما أشار سوانسون (Swanson,1993)، إلى أن عمليات ومهارات ما رواء الذاكرة هي المحك الرئيس التي تميز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عن غيرهم من التلاميذ العاديين أو المتأخرين

دراسياً. كما أشارت عبد الفتاح (٢٠٠١) إلى أن عدم الاهتمام بالذاكرة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وعدم الاهتمام بتطوير عملياتها من (تشفير/ تخزين/ استرجاع) سوف يشكل السبب الرئيس في معاناتهم لمزيد من المشكلات النمائية والأكاديمية.

ولدى مراجعة الباحث للأدبيات التربوية في البيئة العربية عامة، والمحلية خاصة وجد قلة في الدراسات التي تناولت مهارات ما وراء الذاكرة لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم والعاديين، وبناءً على ما سبق يمكن بلورة مشكلة البحث بالسؤال الرئيس الآتي:

ما مستوى مهارات ما وراء الذاكرة لدى تلامذة ذوي صعوبات التعلم والعاديين في محافظة إدلب؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما مستوى مهارات ما وراء الذاكرة لدى تلامذة ذوي صعوبات التعلم في محافظة إدلب؟
٢. ما مستوى مهارات ما وراء الذاكرة لدى التلامذة العاديين في محافظة إدلب؟
٣. ما الفرق في مستوى مهارات ما وراء الذاكرة لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم والعاديين في محافظة إدلب؟
٤. ما الفرق في مستوى مهارات ما وراء الذاكرة لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم وفق متغير الجنس؟
٥. ما الفرق في مستوى مهارات ما وراء الذاكرة لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم وفق متغير الصف الدراسي؟

أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث من نقاط عدة أهمها:

١. أهمية دراسة مهارات ما وراء الذاكرة لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم قد يساعد في التصدي لنقاط الضعف لديهم، ويساعدهم كذلك على التفكير في تنميتها باستخدام أساليب جديدة بعيدة عن الطرائق التقليدية التي أَلِفوها في معالجة ما يتعرضون له من مواقف ومشكلات.
٢. إن قلة الخدمات المقدمة لذوي صعوبات التعلم في سورية إذا ما قورنت بدرجة الاهتمام والخدمات المقدمة في بعض الدول العربية أو الأجنبية، تستدعي منا توجيه أنظارنا إليهم ودراسة احتياجاتهم وقدراتهم وتطويرها، وهذا ما يهتم به البحث الحالي من العمل على الكشف عن مهارات ما وراء الذاكرة لديهم.

٣. قد تلعب هذه الدراسة دوراً مهماً في تنبيه القائمين على العملية التربوية إلى ضرورة زيادة الاهتمام بتطوير البرامج التدريبية لدى هذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة.

٤. تقديم معلومات للباحثين الجدد من شأنها الإفادة في بناء برامج إرشادية وعلاجية، لذوي صعوبات التعلم.

٥. قلة البحوث والدراسات على المستوى المحلي التي تناولت تحديد مستوى مهارات ما وراء الذاكرة لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم والعاديين.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١. التعرف إلى مستوى مهارات ما وراء الذاكرة لدى تلامذة ذوي صعوبات التعلم في محافظة إدلب.

٢. التعرف إلى مستوى مهارات ما وراء الذاكرة لدى التلامذة العاديين في محافظة إدلب.

٣. الكشف عن الفرق في مستوى مهارات ما وراء الذاكرة لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم والعاديين في محافظة إدلب.

٤. الكشف عن الفرق في مستوى مهارات ما وراء الذاكرة لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم وفق متغير الجنس.

٥. الكشف عن الفرق في مستوى مهارات ما وراء الذاكرة لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم وفق متغير الصف الدراسي.

فرضيات البحث:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلامذة ذوي صعوبات التعلم والعاديين على مقياس مهارات ما وراء الذاكرة.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلامذة ذوي صعوبات التعلم على مقياس مهارات ما وراء الذاكرة وفق متغير الجنس (ذكور–إناث).

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلامذة ذوي صعوبات التعلم على مقياس مهارات ما وراء الذاكرة وفق متغير الصف الدراسي (الرابع–الخامس).

مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

- **ما وراء الذاكرة:**

يرى فلافيل وآخرون (Flavell et.al, 1971) أن ما وراء الذاكرة "هي المعلومات التي يمتلكها الأفراد عن ذاكرتهم، وأن هؤلاء الإفراد يتمتعون بوعي ومعرفة أكبر بذاكرتهم، ويكونون أكثر قدرة على استخدام استراتيجيات الذاكرة". كما عرفها نيلسون ونارينس (Nelson & narens, 1990) بأنها "المعرفة والمراقبة الذاتية للذاكرة الخاصة أثناء تأدية المهام التذكرية، ويشيران إلى أن ما وراء الذاكرة له مستويان هما: المعرفة، وتعني إدراك الفرد ومعرفته بالمعلومات التي يتم تجهيزها أو معالجتها. والضبط أو التحكم، ويعني معرفة الفرد بالاستراتيجيات الممكنة أو المتاحة، لتحسين قدرته على تجهيز أو معالجة المعلومات، **ويتبنى الباحث تعريف نيلسون ونارينس (Nelson & narens, 1990) لما وراء الذاكرة.**

وتعرف مهارات ما وراء الذاكرة إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها التلاميذ أفراد عينة البحث على مقياس مهارات ما وراء الذاكرة.

- **صعوبات التعلم:**

حدّدها الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية- الطبعة الرابعة المعدلة (DSM-IV-TR 2000) بانخفاض التحصيل الدراسي في واحدة أو أكثر من المجالات الأكاديمية (قراءة، كتابة، تعبير كتابي، رياضيات) بناءً على أداء التلميذ على اختبار فردي مُقنَّن، يكون فيه التحصيل أقل من المتوقع مقارنةً بالعمر الزمني، والقدرات العقلية، والذكاء العام، ما يعيق النشاط المدرسي ومتطلبات الحياة اليومية، ولا يكون انخفاض التحصيل هذا ناتجاً عن عوامل بيئية (اختلاف اللغة وعوامل ثقافية، أو التعليم غير الكافي وغير المناسب)، ولا يكون ناتجاً عن أي إعاقة (حسية، أو تخلف عقلي)، بل يرتبط انخفاض التحصيل باضطراب واحدة أو أكثر من العمليات النمائية (إدراك بصري، أو إدراك سمعي، أو نقص انتباه، أو ذاكرة، أو اللغة) التي تختلف شدتها من فرد لآخر، ويمكن أن ترتبط صعوبات التعلم بالاضطرابات الاجتماعية (تدني مفهوم الذات، أو اضطرابات التوافق الاجتماعي، أو اضطراب التواصل الاجتماعي، أو الاندفاعية، أو فرط النشاط، أو العدوان)، وتنتج صعوبات التعلم (بشكل غير مؤكد) عن عوامل وراثية، أو ولادية، أو اضطرابات عصبية، أو حالات تسمم ولادية (بالرصاص، أو متلازمة الكحول الجينية) أو متلازمة (X) المنكسر" (DSM-IV-TR, 2000, pp50-51).

ويعرف التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم إجرائياً بأنهم: التلاميذ الحاصلون على درجة ذكاء تقع في المئين (٥٠) فأكثر في اختبار المصفوفات المعيارية لرافن، وعلى تقدير يزيد على (٢٠) درجة في إحدى مقاييس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ويكون انخفاض التحصيل لديهم في (اللغة العربية، أو الرياضيات) مستمراً وفق السجلات المدرسية، ولا يكون سبب هذا الانخفاض ناتجاً عن عوامل بيئية (اقتصادية، اجتماعية، حرمان ثقافي)، أو ناتجاً عن أي إعاقة (سمعية، بصرية، حركية)، وهم الملتحقون فعليّاً في المدارس الحكومية العامة، وقد تم الكشف عن هؤلاء التلاميذ بالاعتماد على المحكات التشخيصية الواردة في الـ(**DSM-IV-TR**).

حدود الدراسة:

١. **حدود بشرية:** أجري البحث على عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في الصفين الرابع والخامس في محافظة إدلب للعام الدراسي (2021-٢٠٢٠) والبالغ عددهم (٥٦٤) تلميذاً وتلميذة.

٢. **حدود مكانية:** مدارس التعليم الأساسي في محافظة إدلب.

٣. **حدود زمانية:** تم تطبيق أداة البحث على عينة البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2021-٢٠٢٠).

الإطار النظري:

الذاكرة جزء مهم من حياة الإنسان، ومن دونها لا يكون هناك معنى للحياة، والذاكرة غالباً ما تعرف كتمثيل أو تسجيل لبعض الخبرات أو الأحداث السابقة (Robinson, 1999.p88)، وهي أيضاً عملية بنائية، فنحن ننظم ونشكل المعلومات بفعالية كي تعالج وتخزن (Munro, 2003.p56)، والذاكرة عملية خزن المعلومات والخبرات من أجل احتمالية استعادتها في المستقبل، وهذه القدرة على حفظ واستعادة الذكريات أساسية لكل الجوانب المعرفية.

وتعد الذاكرة عنصراً مهماً من عناصر التعلم، فالتعلم يحدث من خلال التجارب والخبرات التي يمر بها الإنسان في الذاكرة تمهيداً لتطبيق هذه الخبرات في مواقف أخرى متشابهة، وترتبط الذاكرة بالأداء الوظيفي اليومي للتلاميذ، إذ ترتبط بالأداء في عددٍ من المواد الدراسية (القراءة على سبيل المثال)، كما ترتبط بعددٍ من المهام المعرفية (مثل حل المشكلات)، ونتيجة لهذا فإن أي صعوبة في الذاكرة قد ينتج عنها تأثيرات سلبية على عملية التعلم، ويعتمد مدى ونوعية هذه التأثيرات على طبيعة ودرجة الصعوبة في الذاكرة، وفي ميدان صعوبات التعلم يتم التركيز على الذاكرة لسببين رئيسين هما:

١. إن وظائف أو مهام الذاكرة تعكس جوانب التعلم كافة.

٢. إن عدداً من برامج التدخل، التي تحاول تعزيز الإدراك أو المعرفة الكلية لذوي صعوبات التعلم تعتمد على المبادئ المشتقة من أبحاث الذاكرة.

إن أغلب أبحاث الذاكرة استمدت من أدبيات معالجة المعلومات، وذلك لأن نموذج معالجة المعلومات هو النموذج الأكثر تأثيراً في علم النفس المعرفي حتى الآن، ويقوم نموذج معالجة المعلومات على عدد من الافتراضات الرئيسة:

١. هنالك عدد من مراحل معالجة المعلومات تحدث بين المثيرات والاستجابة لهذه المثيرات.

٢. تقديم المثيرات يتم أو يبدأ على شكل سلسلة من المراحل.

٣. يتم تحويل المعلومات باستخدام أساليب معينة.

٤. المعلومات الجديدة الناتجة من عملية المعالجة تعد بمنزلة مدخلات للمرحلة القادمة.

(Swanson et al 2020.p63).

وعموماً فإن نموذج معالجة المعلومات يركز على تحويل المدخلات واختزالها وتكاملها وخزنها ومن ثم استردادها واستخدامها. والمكونات البنائية في الذاكرة أو ما يدعى أنماط الذاكرة هي: الذاكرة الحسية أو ما يدعى بالمخزن الحسي والذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة والذاكرة طويلة المدى. ووفقاً لنموذج الخزن المتعدد فإن المعلومات تتابع من خلال أنظمة الخزن في نسق منظم ابتداءً من المخزن الحسي (sensory register) ثم إلى الذاكرة قصيرة المدى وأخيراً إلى الذاكرة طويلة المدى، هذه المخازن يمكن أن تختلف قليلاً من فرد إلى آخر لعددٍ من الأسباب، منها:

١. إن الذاكرة قصيرة المدى محدودة السعة، لذا يتم استخدام عملية الإعادة وتنظيم المعلومات بطريقة ميكانيكية.

٢. الخزن في الذاكرة طويلة المدى عادة ما يكون دلاليّاً.

٣. هنالك عاملان حاسمان في نسيان المعلومات المخزونة في الذاكرة طويلة المدى، هما (التداخل وإزاحة المعلومات السابقة)، ومن المحتمل أن ينشأ هذان العاملان كنتيجة لعدم استخدام استراتيجية الاسترجاع.

(Swanson et al 2020.p82)

وبالنسبة للتلامذة ذوي صعوبات التعلم نجد أن الدراسات الحديثة التي تتناول المعرفة لدى هؤلاء التلامذة تشير إلى أنهم يواجهون مشكلات عديدة في الأنماط المختلفة من الذاكرة.

ويعد الضبط التنفيذي أو السيطرة التنفيذية بمنزلة جانب من الذاكرة العاملة يعمل على توجيه نسق تجهيز المعلومات، وتتضمن ما وراء المعرفة كما يشير Moely & Wendelh,1984 مكونين مهمين، هما:

١. وعي الفرد بما يحتاج إليه من مهارات أو استراتيجيات أو مصادر مختلفة لأداء مهمة معينة.
٢. قدرة الفرد على تنظيم أدائه عن طريق رصد هذا الأداء وتصويره وعمل الموائمات اللازمة إذا ما بدأ في ارتكاب بعض الأخطاء في الأداء.

وهنالك كثيرٌ من النشاطات المعرفية التي يقوم بها النظام الإجرائي المركزي، وتتضمن التحكم والسيطرة على أنظمة الذاكرة اللفظية والبصرية – المكانية، وكذلك التحكم باستراتيجيات الترميز والاسترجاع وتحويل الانتباه أثناء معالجة حفظ المواد في الأنظمة اللفظية والبصرية – المكانية وقمع المعلومات غير ذات العلاقة واسترداد المعرفة المخزونة في الذاكرة طويلة المدى.

وهذه النشاطات اختزلت إلى ثلاث وظائف:

١. التحديث والمراقبة لتمثيلات الذاكرة العاملة.
٢. كبح أو تثبيط المعلومات غير ذات العلاقة.
٣. التحويل أو الانتقال بين الأنظمة (البصرية واللفظية والمكانية).

وقد أشارت الأبحاث إلى أن التلامذة ذوي صعوبات التعلم يمكن أن يعانوا من ضعف المهارة في عمليتين من عمليات النظام الإجرائي، هما:

- كبح أو تثبيط المعلومات غير ذات العلاقة والتحديث.

ومن المعروف أن التلامذة ذوي صعوبات التعلم يمكن أن يعانوا من قصور في عديدٍ من مجالات ما وراء المعرفة وهي:

١. ما وراء الذاكرة Metamemory
٢. ما وراء الإنصات Metlistening
٣. ما وراء الفهم أو الاستيعاب القرائي Metacomprehension in reading

وقد قامت إحدى الدراسات الأولى في مجال القدرات الخاصة بما وراء الذاكرة بالنسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم (وهي تلك الدراسة التي أجراها تورجسين (Torgesen ١٩٧٩) بمقارنة تلك القدرات لدى هؤلاء التلامذة مع نفس القدرات لدى أقرانهم العاديين (ممن لا يعانون من صعوبات التعلم)، ووجد (تورجسين) أن التلامذة ذوي صعوبات التعلم يواجهون قدراً من

المشكلات قياساً بأقرانهم العاديين في مهارات ما وراء الذاكرة، وغالباً ما يصف المعلمون التلامذة ذوي صعوبات التعلم على أنهم يبدون وكأنهم يفهمون ما يقال لهم رغم أن سلوكهم اللاحق يكشف عن أنهم لم يفهموا أي كلمة مما قيل لهم. (Moely & Wendelh,1984, p.89).

مهارات ما وراء الذاكرة:

يتكون ما وراء الذاكرة من مكونين رئيسين، هما المكون المعرفي والمكون التحكمي، وإن المهارات التي يتضمنها كلا المكونين على النحو الآتي:

أ- **المكون المعرفي:** ويشير هذا المكون إلى معرفة الفرد بقدراته وخصائصه وبالمهام التي يستطيع أن يؤديها وبالظروف المساعدة للتذكر، ووعيه بالاستراتيجيات التي يستطيع أن يستخدمها في التذكر، ويتضمن هذا المكون ثلاثة مهارات فرعية تتفاعل معاً وتؤثر بدرجة واضحة في كفاءة التذكر، وهي:

١- **مهارة وعي الفرد بتقدير سعة الذاكرة لديه:** أي قدرة الفرد على تحديد السعة الممكنة لذاكرته، وكلما قل الفرق بين الأداء المتوقع والأداء الفعلي للفرد في مهمة اتجه الفرد نحو التقدير الموضوعي لسعة ذاكرته.

٢- **مهارة الوعي بمدى السهولة والصعوبة في معالجة المهام:** وهي الدرجة التي تحدد وعي الفرد بمتطلبات تجهيز المهام التي يؤديها من استراتيجيات التشفير والاسترجاع والاستدعاء وإدراكه لمستويات السهولة والصعوبة في معالجة أي مشكلة.

٣- **مهارة الوعي بانتقاء واستخدام الاستراتيجيات الملائمة لمتطلبات المهام:** أي أن يكون لدى الفرد القدرة على اختيار الاستراتيجية المناسبة والأكثر كفاءة في معالجة المهام التي يتناولها.

ب- **المكون التحكمي:** يشير هذا المكون إلى ضبط السلوكيات المعرفية والتحكم فيها وتوجيه عمليات الذاكرة أثناء موقف التعلم، وهذا يتطلب تخطيط أساليب معالجة المهام واستثارة الأنشطة المعرفية ومراجعة الفهم والاستيعاب لموقف التعلم وتقويم الحلول، ويتضمن هذا المكون المهارات الآتية:

١. **مهارة المراقبة الذاتية:** وهي عملية تتضمن ملاحظة وتعقب الأداء الذاتي للفرد ونواتجه عن طريق تسجيل هذا الأداء.

ويعرض (Weinstein , 1988,173) مجموعة أمثلة للمراقبة الذاتية منها: توجيه المتعلم أسئلة ذاتية لنفسه، وقراءة ملخص الفصل وكتابة أسئلة عليه، وتعليم ما تعلمه لفرد آخر، وتطبيق المتعلم لما تعلمه عند تعرضه لموقف جديد.

٢. **مهارة التنظيم الذاتي:** وهي قدرة المتعلم على التخطيط لسلوكياته الخاصة وتقويمها وتوجيهها.

٣. **التقويم الذاتي:** وهي إصدار المتعلم حكماً على مدى صحة استجابته بعد فحصها بدقة، وهذا يتطلب الملاحظة الدقيقة الواعية من المتعلم لمراجعة مستوى التحسن وتتبع مصادر الخطأ في أداء المهام ومحاولة التغلب عليها (Zimmerman,1989,333).

ويرى الباحث أن الدراسات التي اهتمت بما وراء الذاكرة بالنسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لم تبحث على الوجه المطلوب لمعرفة الصعوبات التي يواجهونها بدقة، وخصوصاً في البيئة المحلية، لذا يعد البحث في هذا المجال ضرورة من ضرورات الاهتمام بهذه الفئة من التلاميذ.

دراسات سابقة:

دراسات عربية:

- **دراسة (عاشور ٢٠٠٣).**

عنوان الدراسة: الانتباه والذاكرة العاملة لدى عينات مختلفة من ذوي صعوبات التعلم وذوي فرط النشاط الزائد والعاديين.

هدف الدراسة: مقارنة بين مجموعة من التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم مع قصور الانتباه وفرط نشاط زائد، وذوي صعوبات التعلم ممن ليس لديهم قصور انتباه وفرط نشاط زائد، وذوي قصور انتباه مع فرط نشاط زائد، ومجموعة من التلاميذ العاديين، في أدائهم على اختبارات الانتباه الانتقائي السمعي البصري، والانتباه المتواصل اللفظي والعددي، واختبار الذاكرة العاملة مدى القراءة والعمليات الحسابية البسيطة، وذلك للوقوف على مدى تمايز هذه العمليات المعرفية لدى عينات مختلفة من التلاميذ، الذين يختلفون في خصائصهم من حيث الحدة والدرجة والنوع.

أدوات الدراسة: قائمة الملاحظة الإكلينيكية، ومقياس كونرز لتقدير سلوك الطفل، واختبار الانتباه الانتقائي السمعي، واختبار الانتباه الانتقائي البصري، واختبار الانتباه المتواصل اللفظي، واختبار الانتباه المتواصل العددي، واختبارا الذاكرة العاملة للقراءة والحساب.

عينة الدراسة: قوامها (٨٨) تلميذاً وتلميذة، منهم (٢١) من ذوي قصور الانتباه وفرط النشاط الزائد، و(٢٣) من ذوي صعوبات التعلم مع قصور الانتباه وفرط النشاط الزائد، و(٢٢) من ذوي صعوبات

التعلم فقط، إضافةً إلى (٢٢) من التلاميذ العاديين.

نتائج الدراسة: ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على اختبار الانتباه الانتقائي السمعي، واختبار الانتباه الانتقائي البصري، واختبار الانتباه المتواصل اللفظي، واختبار الانتباه المتواصل العددي، واختبار الذاكرة العاملة مدى القراءة والعمليات الحسابية، كما يُقاس بعدد الاستجابات الصحيحة بين مجموعات البحث الأربع لصالح عينة العاديين التجريبية، كما أوصت الدراسة بتدريب الأطفال بعد تشخيصهم تشخيصاً فارقياً لرفع مستوى أدائهم على مختلف المهام العقلية.

دراسة الكيال، مختار أحمد (٢٠٠٩)، بعنوان: فاعلية برنامج لتحسين مقدار معلومات الوعي بما وراء الذاكرة، وأثره في تحسين كفاءة منظومة التجهيز المعرفي بالذاكرة العاملة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

هدف الدراسة: تعرف فاعلية برنامج تدريبي لتحسين مقدار معلومات الوعي بما وراء الذاكرة، وأثره في تحسين كفاءة منظومة التجهيز المعرفي بالذاكرة العاملة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (٤٨) تلميذاً وتلميذةً، موزعين إلى (١٦) تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات تعلم القراءة، و(١٦) تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات تعلم الحساب، و(١٦) تلميذاً وتلميذة من العاديين.

أدوات الدراسة: استخدم في هذه الدراسة مقياس الوعي القرائي، واختبار الوعي الحسابي، بطارية مهام الوعي بما وراء الذاكرة، استبيان الوعي بما وراء الذاكرة، البرنامج التدريبي، مقياس مهام الذاكرة العاملة.

نتائج الدراسة: أشارت نتائج الدراسة إلى وجود صعوبات في الذاكرة العاملة في أدائهم لجميع مهام التجهيز والتخزين بالذاكرة العاملة المتمثلة في (مهام التجهيز اللفظي، والتخزين البصري، والانتباه الانتقائي البصري، والإدراك البصري المكاني، والوعي القرائي، والوعي الحسابي) بدرجة أكثر مقارنة بالتلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم الحساب. كما أشارت النتائج إلى أن ذوي صعوبات تعلم الحساب يعانون من اضطراب في وظائف التجهيز والمعالجة للذاكرة العاملة بدرجة أكثر من التلاميذ العاديين.

دراسة حمد العبري (٢٠١٦)، بعنوان: فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الذاكرة العاملة لدى طالبات صعوبات تعلم القراءة في محافظة مسقط.

هدف الدراسة: الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مستوى الذاكرة العاملة لدى طالبات صعوبات التعلم في محافظة مسقط بسلطنة عمان.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (١٠) طالبات ذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس الأساسي في ولايتي بوشر والسيب، تم اختيارهن بالطريقة القصدية، وتم تقسيم العينة إلى (٥) طالبات في المجموعة التجريبية و(٥) طالبات في المجموعة الضابطة.

أدوات الدراسة: اختبار رافن لقياس الذكاء/ بطارية مهام الذاكرة العاملة للأطفال من إعداد ألواي Alloway، تعريب وتقنين(عبد ربه سليمان)/ البرنامج التدريبي مكون ١٦ جلسة تدريبية.

نتائج الدراسة: وجود فروق بين درجات المجموعة الضابطة ودرجات المجموعة التجريبية على المقياس البعدي لصالح المجموعة التجريبي، ووجود فروق بين درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي يعزى للبرنامج التدريبي، وعدم وجود فروق بين درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والمؤجل.

دراسات أجنبية:

- دراسة جنسبرغ وبارودي (Ginsburg & Baroody 2003): مهارات الذاكرة الأساسية لذوي صعوبات التعلم.

(Basic memory skills for people with learning difficulties).

هدف الدراسة: التحقّق من مستوى الذاكرة الأساسية لذوي صعوبات التعلم.

عينة الدراسة: تكونت من (١٢٠) من تلامذة صعوبات تعلم من مستوى الصف الثالث للتعليم، اختيروا من (٤) مراكز للعناية والتأهيل لذوي صعوبات التعلم.

أدوات الدراسة: اختبار الذاكرة العاملة–النسخة الثالثة (**TEMA–3**) من إعداد الباحثين، والمكوّن من نموذجين متكافئين (**A**) (**B**)، ومكوّن كل منهما من (٧٣) بنداً.

نتائج الدراسة: بيّنت النتائج عن وجود مستوًى متدنٍ في عمليات التخزين والتفسير والاسترجاع لمهارات الذاكرة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وأن أية مهارة من مهارات الذاكرة كانت تُكتسب على نحوٍ أسرع إذا تم استخدام المعينات البصرية والسمعية أكثر من التعامل مع المفاهيم المجردة وفق آراء معلمي الصف الثالث.

- دراسة سوانسون وآخرين (Swanson, et. Al, 2020): مهارات ما وراء الذاكرة وعلاقتها بمهارات حل مشكلات الكلمة وعمليات الذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم.

(Beyond memory skills and their relationship to solving word problems and working memory in children with learning disabilities)

هدف الدراسة: تعرف العلاقة بين مهارات ما وراء الذاكرة وحل مشكلات الكلمة والذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم.

عينة الدراسة: تكونت من (٢٢٠) تلميذاً من مستوى الصفين الثاني والثالث الابتدائيين من العاديين وذوي صعوبات التعلم.

أدوات الدراسة: مجموعة اختبارات تشخيصية، واختبار مهارات ما وراء الذاكرة ومقياس حل المشكلات والذاكرة العاملة.

نتائج الدراسة: أشارت نتائج الدراسة إلى جود علاقة بين مهارات ما وراء الذاكرة ومهارات التلاميذ في حل مشكلات الكلمة ومهارات الذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم.

- دراسة جيتندرا وآخرين (Jitendra et al 2021): مهارات ما وراء الذاكرة وأثرها في حل مشكلات الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث ذوي صعوبات تعلم الرياضيات.

(Metacognitive skills and their effect on solving math problems in third grade students with mathematics learning difficulties.)

هدف الدراسة: تقييم فعالية برنامج تعليمي لتحسين نتائج تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في حل مشكلات الرياضيات.

عينة الدراسة: تكونت من مجموعتين من تلامذة الصف الثالث الابتدائي ممن يعانون صعوبات في تعلم الرياضيات، قُسّموا بالتساوي إلى (١٠ تجريبية) خضعوا لبرامج التدخل التعليمية، إضافةً إلى (١٠ ضابطة) لم يخضعوا لبرامج التدخل التعليمية.

أدوات الدراسة: اختبار مُقنّن للتحصيل في الرياضيات، إضافةً إلى برامج التدخل التعليمية القائم على مهارات ما وراء الذاكرة.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى أن تلامذة المجموعة التجريبية تفوقوا في أدائهم على تلامذة المجموعة الضابطة في حل مشكلات الرياضيات اللفظية، وذلك بعد تطبيق برامج التدخل التعليمية

عليهم، كما أظهرت النتائج أن أداء تلامذة المجموعة التجريبية كان أفضل من أداء المجموعة الضابطة على الاختبار المُقنّن لتحصيل الرياضيات بعد تطبيق برامج التدخل التعليمية عليهم.

تعقيب على الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت استراتيجيات ما وراء الذاكرة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يمكن تحديد أوجه التشابه والاختلاف بين هذه الدراسة والدراسات السابقة بعدة نقاط، أهمها ما يأتي:

- اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة على ضرورة الاهتمام بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعمل على تصميم وتطوير برامج تدريبية لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة.
- تقاطعت أهداف الدراسة الحالية مع الأهداف التي سعت إليها بعض الدراسات السابقة، من حيث الاهتمام بمهارات ما وراء الذاكرة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وكذلك في المنهج المستخدم في هذه الدراسة (المنهج الوصفي)، وفي الطريقة المتّبعة للتحقق من صحة وصدق فرضياتها.
- اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها مستوى مهارات ما وراء الذاكرة لدى كل من التلاميذ العاديين وتلامذة ذوي صعوبات التعلم، الذي لم تتناوله أي دراسة سابقة (بحدود علم الباحث).

كما يمكن تحديد إمكانية الاستفادة من الدراسات السابقة في توجيه واقتداء الدراسة الحالية في عدة مجالات منها بناء الإطار النظري للدراسة الحالية، والاستفادة من منهجية الدراسات السابقة في صوغ مشكلة الدراسة الحالية وفرضياتها، والاستفادة من الدراسات السابقة في اختيار وتصميم أداة البحث الحالي وفي تفسير وتحليل نتائجه.

منهج البحث:

اقتضت طبيعة البحث في هذه الدراسة الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، حيث يتناسب هذا المنهج مع طريقة جمع البيانات المعتمدة في هذه الدراسة، وهي مقياس يعتمد على التقدير الذاتي الذي يعتمد في صدق بياناته على عوامل كثيرة ترتبط بأفراد البحث وأهوائهم وجديتهم في تقديم البيانات، وهو من أكثر الطرائق استعمالاً في البحوث النفسية والتربوية (عودة وملكاوي، ١٩٩٢، ١١٥).

مجتمع البحث وعينته:

يتألف المجتمع الإحصائي الأصلي للأطفال العاديين وذوي صعوبات التعلم من جميع التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين ٩ سنوات و٦ أشهر و١٠ سنوات و٦ أشهر، والمنتظمين في الصفين الرابع والخامس من التعليم الأساسي في مدارس محافظة إدلب الرسمية، وقد بلغ عدد أفراد هذا المجتمع في العام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٠)، وهو العام الذي طبقت فيه الدراسة، (٤٥٥٤) تلميذاً وتلميذةً، موزعين على (٣٢) مدرسة رسمية، وذلك وفقاً لإحصاءات مديرية التربية في محافظة إدلب، أما عدد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المجتمع الأصلي فهو غير معلوم بسبب عدم توفر إحصائيات دقيقة لهؤلاء التلاميذ من قبل وزارة التربية.

-عينة البحث من التلاميذ العاديين:

وتجنباً للتحيّز ولضمان تمثيل العينة للمجتمع الأصلي وإمكانية تعميم النتائج على المجتمع الأصلي، قام الباحث بالاعتماد على الطريقة العشوائية البسيطة في سحب عينة التلاميذ العاديين، وقد بلغ العدد الإجمالي لأفراد عينة البحث المسحوبة (٤٥٤) تلميذاً وتلميذةً من العاديين، في الصفين الرابع والخامس من التعليم الأساسي في محافظة إدلب الرسمية، والجدول (١) يبين خصائص العينة المسحوبة من حيث الجنس والعمر والصف والعدد للتلاميذ العاديين.

الجدول (١) توزع عينة البحث من التلاميذ العاديين حسب العدد والجنس والعمر والصف

العمر	الصف	عدد الذكور	عدد الإناث	العدد الكلي
٩ سنوات	الرابع	١١٨	١٠٩	٢٢٧
١٠ سنوات	الخامس	١١٨	١٠٩	٢٢٧
العدد الكلي		٢٣٦	٢١٨	٤٥٤

تم سحب عينة العاديين بنسبة ١٠ % تقريباً من المجتمع الأصلي، بالطريقة العشوائية البسيطة بحيث تكون ممثلة لأفراد المجتمع الأصلي قدر الإمكان، وقد تم اختيار السحب بالطريقة العشوائية البسيطة لأنَّه يكون فيها لكل فرد من أفراد المجتمع الفرصة لأن يكون أحد أفراد العينة، ولأنَّ اختيار أيِّ فردٍ أو عنصرٍ لا يرتبط بأيّة صورة من الصور باختيار أيِّ فرد أو عنصر آخر.

وقد تم سحب عينة العاديين وفق الخطوات الآتية:

١. قُسمت محافظة إدلب إلى (٥) مناطق تعليمية وفق ما تعتمده دائرة الإحصاء والتخطيط والخريطة المدرسية التابعة لمديرية تربية محافظة إدلب، وهذه المناطق هي: المنطقة الشمالية الشرقية والمنطقة الشمالية الغربية والمنطقة الجنوبية الشرقية والمنطقة الجنوبية الغربية والمنطقة الوسطى.

٢. تم سحب عدد من المدارس من كل منطقة تعليمية بطريقة عشوائية بسيطة من خلال الاستعانة بدليل مدارس محافظة إدلب، مع مراعاة عدد المدارس في كل منطقة، فمثلاً تم تمثيل التلاميذ في المنطقة الجنوبية الغربية أكثر من المناطق الأخرى، حيث كان عدد المدارس فيها أكثر، وقد بلغ عدد مدارس التعليم الأساسي المسحوبة (١٠) مدارس من المناطق التعليمية الخمسة التي تم التطبيق فيها.

٣. تحديد عدد الشعب المختارة من كل مدرسة بالطريقة العشوائية البسيطة، وسحب عينة التلاميذ بالطريقة العشوائية البسيطة أيضاً، حيث تم سحب من ١٠ إلى ٢٠ تلميذاً من كل شعبة في كل مدرسة.

-عينة البحث من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

بلغ عدد أفراد عينة ذوي صعوبات التعلم (١١٠) من التلاميذ والتلميذات في الصفين الرابع والخامس في مدارس التعليم الأساسي في محافظة إدلب، وقد تم اختيار عينة البحث من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بطريقة العينة المقصودة، التي تحدد مسبقاً مواصفات وخصائص الأفراد الذين يجب أن تتضمّنهم العينة (الزراد، ويحيى، ١٩٨٦، ٧٢)، وذلك للمبررات الآتية:

- الحصول على أفراد لهم مواصفات وخصائص معينة، وهم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- نظراً لأن حجم المجتمع الأصلي لعينة البحث مجهول وغير معلوم فإن العينة المقصودة تعدّ الحل الأمثل لذلك، ويبين الجدول (٢) خصائص عينة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من حيث الجنس والعمر والعدد.

الجدول (٢) توزع عينة البحث من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حسب العدد والجنس والعمر

العمر	الصف	عدد الذكور	عدد الإناث	العدد الكلي
٩ سنوات	الرابع	٤٣	١٥	٥٨
١٠ سنوات	الخامس	٤٠	١٢	٥٢
العدد الكلي		٨٣	٢٧	١١٠

وقد تم تشخيص عينة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وفق الخطوات الآتية:

- حصر عدد التلاميذ في الصفين الرابع والخامس في عشر مدارس، وهذه المدارس سحبت كعينة للبحث، حيث بلغ عدد التلاميذ فيها (١٤٥٢) تلميذاً وتلميذة.
- تطبيق أدوات مرحلة التشخيص الأولية بالاعتماد على مقاييس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم من إعداد (الزيات، ٢٠٠٢)، بمساعدة معلمي هذه المدارس، حيث بلغ عدد تلامذة العينة، بعد استبعاد الذين تقل درجاتهم عن ٢٠ درجة في أي نمط من أنماط الصعوبات التي تتناولها هذه المقاييس، (٢٥٦) تلميذاً وتلميذة.
- تطبيق اختبار المصفوفات المعيارية لجون رافن، والذي قنّنه الباحث على البيئة السورية، على العينة الناتجة من عملية الفرز الأولى وعددها (٢٥٦) تلميذاً وتلميذة، ومن ثم العودة إلى السجلات المدرسية للحصول على علامة هؤلاء التلاميذ في كلٍّ من مادتي اللغة العربية والرياضيات نتيجة آخر فصل دراسي قدمه التلميذ، وهي نتيجة الفصل الدراسي الأول (٢٠٢١-٢٠٢٠).
- تحويل الدرجات الخام للذكاء، وكذلك الدرجات الخام للتحصيل الدراسي في مادتي (اللغة العربية، الرياضيات) إلى درجات معيارية[١]، وبحساب الفرق بين الدرجة المعيارية للذكاء والدرجة المعيارية للتحصيل تم استخدام محك التباين (التباعد) لاختيار التلاميذ الذين لديهم تباعد بمقدار (٢) انحراف معياري أو أكثر.
- استخدام محك الاستبعاد من خلال استبعاد التلاميذ الذين لم يظهر لديهم فرق ما بين الذكاء والتحصيل بمقدار ٢ انحراف معياري أو أكثر، وكذلك استبعاد الطلاب الذين لديهم ضعف شديد في السمع أو البصر أو لديهم مشكلات انفعالية حادة، وكذلك المعاقين حركياً، بحسب تقديرات المعلمين أو المرشدين النفسيين في هذه المدارس.
- بعد تطبيق محك التباعد بين الذكاء والتحصيل الدراسي ومحك الاستبعاد أصبحت العينة (١١٥) تلميذاً وتلميذة.

---

١ - تم تحويل الدرجات الخام لدى طلبة الصفين الرابع والخامس بمادتي اللغة العربية والرياضيات في المدارس الأربع إلى درجات معيارية زائية، ومن ثم إلى درجات معيارية تائية وفق المعادلات الآتية:

١. **الدرجة المعيارية الزائية:** الدرجة الخام – متوسط الدرجات ÷ الانحراف المعياري للدرجات.

٢.**الدرجة المعيارية التائية:** ١٠ × (الدرجة المعيارية الزائية) + ٥٠ (حسن، ٢٠١١، ١٧٠-١٧١).

ومن خلال الدرجات المعيارية للتحصيل بمادتي اللغة العربية والرياضيات والدرجات المعيارية لاختبار رافن تم إجراء محك التباين.

وبذلك فقد انتهت عملية التشخيص بتحديد (١١٥) تلميذاً وتلميذة ممن حققوا جميع المحكات السابقة، وبعد ذلك عرضت نتائج التشخيص على كل من له علاقة بالتلميذ في كل مدرسة (المرشد النفسي، أولياء الأمور، مدرسو اللغة العربية والرياضيات)، لتقدير ما إذا كانت جوانب الضعف ملموسة أو منخفضة إلى الحد الذي يمكن معه تقرير أن التلميذ لديه واحدة أو أكثر من صعوبات التعلم، ونتيجة لذلك تم الإبقاء على (١١٠) تلميذاً وتلميذة ممن بلغت نسبة الاتّفاق عليهم (٩٠٪) فأكثر من أفراد اللجنة في كل مدرسة.

أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:

لتحقيق أهداف البحث قام الباحث باستخدام عدة مقاييس لأغراض تشخيصية وتقويمية، وهي:

- مقاييس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلّم (الزيات، ٢٠٠٢).
- اختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن.
- السجلات المدرسية.
- مقياس ما وراء الذاكرة.

وفيما يأتي شرح مفصل عن هذه المقاييس

١-مقاييس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلّم:

قام الزيات (٢٠٠٢) بإعداد مقاييس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلّم بهدف الكشف عن صعوبات التعلّم لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي، من خلال تقديرات المعلمين لمدى تواتر الخصائص السلوكية المرتبطة بصعوبات التعلّم لديهم، وقد كانت هذه المحاولة استجابة لتدعيم اتجاه التشخيص الفردي لذوي صعوبات التعلّم، الذي يقوم على إمداد المعلمين بأداة يمكن استخدامها في التحديد والكشف عن ذوي صعوبات التعلّم.

وقد نادى بهذا الاتجاه كثير من علماء التربية الخاصة على أساس أنه بإمكان المدرس تحليل السلوك الفردي للتلاميذ من حيث أمده وتواتره وتزامنه، الأمر الذي يجعل تقدير المعلمين للخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلّم أكثر فاعلية من استخدام الاختبارات الجماعية، كما تمثل فقرات هذه المقاييس الخصائص السلوكية التي تواتر الاتفاق عليها بين كثير من الدراسات.

وقد بلغ عدد فقرات مقاييس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلّم (٥٠) فقرة، وقد قام الزيات (٢٠٠٢) بتصنيف هذه الخصائص في خمس مجموعات فرعية، وكل مجموعة فرعية تتضمن (١٠) فقرات، وهي:

١. الخصائص السلوكية المتعلقة بالنمط العام لذوي الصعوبات.
٢. الخصائص السلوكية المتعلقة بالانتباه والذاكرة والفهم.
٣. الخصائص السلوكية المتعلقة بالقراءة والكتابة والتهجي.
٤. الخصائص السلوكية المتعلقة بالانفعالية العامة.
٥. الخصائص السلوكية المتعلقة بالإنجاز والدافعية.

الجدول الآتي يوضح توزع فقرات المقاييس على كل نمط من أنماط صعوبات التعلّم:

جدول (٣) يوضح أرقام الفقرات المتعلقة بكل نمط من أنماط صعوبات التعلّم الواردة في مقاييس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلّم

أنماط الصعوبات	أرقام فقرات أنماط الصعوبات									
النمط العام	١	٦	١١	١٦	٢١	٢٦	٣١	٣٦	٤١	٤٦
الانتباه والفهم والذاكرة	٢	٧	١٢	١٧	٢٢	٢٧	٣٢	٣٧	٤٢	٤٧
القراءة والكتابة والتهجي	٣	٨	١٣	١٨	٢٣	٢٨	٣٣	٣٨	٤٣	٤٨
الخصائص الانفعالية العامة	٤	٩	١٤	١٩	٢٤	٢٩	٣٤	٣٩	٤٤	٤٩
الإنجاز والدافعية	٥	١٠	١٥	٢٠	٢٥	٣٠	٣٥	٤٠	٤٥	٥٠

ويتبين من جدول (٣) أن كل نمط من أنماط صعوبات التعلّم المشار إليها يقاس من خلال (١٠) عشر فقرات، ويتراوح مدى التدرج لكل منها بين (١٠) درجات عندما يندر وجود الخاصية لدى التلميذ، و(٤٠) درجة عندما يتواتر وجود الخاصية لدى التلميذ على نحوٍ دائم.

وقد حدد الزيات (٢٠٠٢) أسس ومعايير استخدام مقاييس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلّم على النحو الآتي:

أ. تعطى الدرجات الآتية:

- (١) استجابة المدرس أو الأب أو الأم بتقدير وجود الخاصية نادراً.
- (٢) استجابة المدرس أو الأب أو الأم بتقدير وجود الخاصية أحياناً.
- (٣) استجابة المدرس أو الأب أو الأم بتقدير وجود الخاصية غالباً.

- (٤) استجابة المدرس أو الأب أو الأم بتقدير وجود الخاصية دائماً.

ب. يحسب عدد الاستجابات لكل نمط من أنماط الصعوبات داخل كل وزن نسبي: (نادراً=١/ أحياناً=٢/ غالباً =٣/ دائماً=٤).

ت. يضرب عدد الاستجابات في أوزانها النسبية التي تقدمت.

ث. يجمع حاصل الضرب جمعاً لتحديد درجة حدة الصعوبة (خفيفة، متوسطة، شديدة) في ضوء المعايير التي يبينها الجدول الآتي:

جدول (٤) يوضح معايير تفسير مقاييس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلّم

أنماط الصعوبات	أدنى درجة	أعلى درجة	لا يوجد صعوبات (١)	صعوبات خفيفة (٢)	صعوبات متوسطة (٣)	صعوبات شديدة (٤)
النمط العام	١٠	٤٠	أقل من ٢٠	٢١-< ٢٥	٢٥-< ٣٠	٣٠ فأكثر
الانتباه والفهم والذاكرة	١٠	٤٠	أقل من ٢٠	٢٤-< ٣٠	٣٠-< ٣٥	٣٥ فأكثر
القراءة والكتابة والتهجي	١٠	٤٠	أقل من ٢٠	٢٤-< ٣٠	٣٠-< ٣٥	٣٥ فأكثر
الخصائص الانفعالية العامة	١٠	٤٠	أقل من ٢٠	٢٠-< ٢٥	٢٥-< ٣٠	٣٠ فأكثر
الإنجاز والدافعية	١٠	٤٠	أقل من ٢٠	٢٣-< ٢٧	٢٧-< ٣٢	٣٢ فأكثر

يلاحظ من المعايير السابقة ما يأتي:

- أقل من (٢٠) درجة تعني أن التلميذ يقع في عداد التلاميذ العاديين.
- صعوبات خفيفة عندما يكون مدى الدرجات كما في العمود (٢).
- صعوبات متوسطة عندما يكون مدى الدرجات كما في العمود (٣).
- صعوبات شديدة عندما يكون مدى الدرجات كما في العمود (٤).
- تسري هذه المعايير على الجنسين.

وقد قنِّنت هذه المقاييس على عينة مصرية عشوائية منتظمة مكونة من (٣٤٤) تلميذاً وتلميذة طبقت عليهم مقاييس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلّم التي تقدمت بمعرفة معلمي فصول تلامذة العينة، وتميزت هذه المقاييس بدرجة عالية من الصدق والثبات.

وفي البحث الحالي تم التحقّق من صدق محتوى مقاييس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلّم بعرضها على مجموعة من المحكمين في مجالي علم النفس والتربية الخاصة بهدف بيان

ملاحظاتهم عن مدى وضوح البنود، وملائمتها للهدف العام، وللفئات العمرية، وقياس ما وضعت لقياسه، وكفاية زمن التطبيق، ودقة إجراءات التطبيق والتصحيح، وقدم المحكّمون ملاحظاتهم التي أجمعوا فيها على أن هذه المقاييس مقنّنة في تصميمها وفي طريقة تطبيقها.

الدراسة الاستطلاعية: تم سحب عينة استطلاعية من تلامذة الصفين الرابع والخامس من التعليم الأساسي، بلغت عددها (٦٠) تلميذاً وتلميذة من مدارس التعليم الأساسي في محافظة إدلب بطريقة عرضية، وذلك للتحقق من ثبات مقاييس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلّم، حيث تم حساب ثبات مقاييس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلّم بعدة طرائق: وهي طريقة ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية، وتم التصحيح بمعادلة (سبيرمان– براون) ومعادلة (جوتمان)، كما حسب الثبات بالإعادة من خلال حساب معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني، وكانت النتائج على الشكل الآتي:

جدول (٥) يبين معاملات ثبات مقاييس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلّم

أنماط الصعوبات	عدد الفقرات	طريقة ألفا كرونباخ	طريقة التجزئة النصفية		طريقة الثبات بالإعادة
			بمعادلة سبيرمان– براون	بمعادلة جوتمان	
النمط العام	١٠	0.930	0.951	0.949	٠.٨٤٩
الانتباه والفهم والذاكرة	١٠	٠.٩٢١	٠.٩٢٧	٠.٩٢٦	٠.٨٢٦
القراءة والكتابة والتهجي	١٠	٠.٨٩٦	٠.٩٢٠	٠.٩١٣	٠.٨٤٥
الخصائص الانفعالية العامة	١٠	٠.٨٨٣	٠.٩٠١	٠.٨٩٥	٠.٨٣٥
الإنجاز والدافعية	١٠	٠.٩٢٦	٠.٩٠٦	٠.٩٠٧	٠.٨٦٩
الدرجة الكلية	٥٠	٠.٩٤١	٠.٩٥٣	٠٩٠٢	٠.٨٩٨

يلاحظ من جدول(٥)، أن معاملات الثبات بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية مناسبة وقريبة جداً من النتائج الواردة في دليل هذه المقاييس، كما أن معاملات الثبات في الإعادة مرتفعة، وهذا يؤكد أن درجات هذه المقاييس متّسقة داخلياً فيما بينها، وأنها تتميز بدرجة مناسبة من الاستقرار والثبات في حال إعادة تطبيقها مرة أخرى.

٢–اختبار المصفوفات المتتابعة المعيارية لجون رافن.

أ. وصف الاختبار:

أعد اختبار المصفوفات المتتابعة من قبل جون رافن (١٩٣٩)، ويُعدّ هذا الاختبار بنظر علماء

النفس من أفضل الأدوات المتوفرة حتى الآن لقياس الذكاء وأسهلها. ويتألف اختبار المصفوفات المتتابعة من مجموعة من الأشكال المتعاقبة، ترتبط كل منها بعلاقة ما تقدم مع خلية واحدة فارغة، ويتعين على المفحوص أن يختار من بين البدائل المعطاة له، ذلك البديل أو الشكل الذي يتسق مع الأشكال الأُخرى بعد اكتشاف العلاقات القائمة بينها لتعبئة الخلية الفارغة. ويمكن تطبيق هذا الاختبار بصورة فردية كما يمكن تطبيقه بصورة جمعية، ولا يتطلب تطبيقه سوى بعض التعليمات الشفهية البسيطة. يتألف الاختبار من (٦٠) بنداً وزِّعت إلى خمس مجموعات فرعية، تتضمن كل منها (١٢) بنداً مرتّبة وفق مبدأ التدرج المتصاعد في الصعوبة، ويرمز لهذه المجموعات الخمس بالأحرف (أ- ب - ج - د - هـ).

وقد عُدِّل هذا الاختبار عدة مرات كان آخرها عام (١٩٩٨)، والذي قنِّن على البيئة السورية من قبل الدكتورة عزيزة رحمة (٢٠٠٤) على عينة من التلاميذ تتراوح أعمارهم بين (٧-١٨) عاماً، وفي عام (٢٠١٦) قنِّن كذلك من قبل الباحث ياسر رجو على عينة مختلفة تراوحت أعمارهم بين (٩-٢١)، وتتناول الدِّراسة الحالية فئة التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين (١٢-١٤) عاماً.

ب- **تصحيح الاختبار:**

يمكن تصحيح الاختبار من خلال الجمع البسيط للدرجات على الاختبار حيث تعطى الإجابة الصحيحة درجةً واحدةً والإجابة الخاطئة (صفراً)، ثم مقابلة الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص بالمعايير المئينية المستخدمة في هذا الاختبار لتحديد المستوى العقلي الذي يقع فيه المفحوص. وتتجلى هذه المستويات بما يأتي:

المستوى الأول: ويمثل المستوى الممتاز أو المتفوق عقليّاً، ويصل إلى هذا المستوى الشخص الذي يحصل على درجة تقع في المئين (٩٥) أو أكثر.

المستوى الثاني: مستوى فوق المتوسط في المهارة العقلية، ويصل إلى هذا المستوى الشخص الذي يحصل على درجة تقع في المئين (٧٥) فما فوق، ولا تصل إلى المئين (٩٠).

المستوى الثالث: مستوى المتوسط في المهارة العقلية، ويصل إلى هذا المستوى الشخص الذي تقع درجته بين المئين (٢٥-٧٥).

المستوى الرابع: ويعبر عن مستوى الأدنى من المتوسط في المهارة العقلية، ويشير هذا المستوى إلى الشخص الذي تقع درجته المئينية تحت المئين (٢٥)، ولا تصل إلى المئين الخامس.

المستوى الخامس: ويشير إلى مستوى الشخص المتخلف عقليّاً، ويصل إليه الشخص حين تقع درجته

عند المئين الخامس أو أدنى منه (رحمة،٢٠٠٤، ص٧٩-٩٦).

٣-السجلات المدرسية.

تهدف السجلات المدرسية إلى حفظ المعلومات والبيانات المتعلقة بالتلاميذ والمعلمين والإداريين في المدرسة، وتيسير الحصول عليها، وهي السجلات التي يرى مدير المدرسة أو مساعدوه أو المشرف التربوي أنها ضرورية لتنظيم العمل التربوي والتعليمي في المدرسة وتسهيل. وفي البحث الحالي تم الاستعانة (بسجل نتائج الاختبارات الفصلية للتلاميذ) للحصول على نتائجهم في الفصل الأول في مادتي اللغة العربية والرياضيات في العام(٢٠١٩-٢٠١٨)، والاطلاع على نتائجهم في السنوات السابقة، كما تم الاستعانة (بسجل زيارات أولياء الأمور أو استدعاؤهم) لمعرفة البيانات المتعلقة بهم واستدعائهم عند انتهاء عملية التشخيص. وقد تم الحصول على بيانات التلاميذ، واستدعاء أولياء أمورهم من خلال التنسيق مع مديري المدارس، والمرشدين، ومدرسي مادتي الرياضيات واللغة العربية.

٤-مقياس مهارات ما وراء الذاكرة المعد من قبل ترويو وريتش (٢٠٠٢):

هدف المقياس:

قياس مستوى وعي التلاميذ بعمليات ما وراء الذاكرة من وجهة نظرهم.

وصف المقياس:

قام بإعداد مقياس ما وراء الذاكرة ترويو وريتش(٢٠٠٢) والمعرب من قبل أبو غزال (٢٠٠٧) حيث تم تطبيقه على البيئة الأردنية، ويقيس ثلاثة مجالات، وهي: رضا الفرد عن عمل ذاكرته ومدى وعيه بوظيفتها اليومية ومدى وعيه باستخدام الاستراتيجيات ومساعدات التذكر المختلفة، حيث تكون المقياس من (٥٦) بنداً وبدائل إجابة خماسية (دائماً=٥-غالباً=٤-أحياناً=٣-نادراً=٢-أبداً=١)، وللتأكد من خصائص المقياس السكومترية على البيئة السورية تم القيام بهذه الإجراءات.

صدق المقياس: اعتمد الباحث عدة طرق لحساب صدق المقياس:

صدق المحتوى: تم عرض المقياس في صورته الأولية على عدد من المحكمين من أصحاب الخبرة والاختصاص للتحقق من مدى ملاءمة المقياس للهدف الذي وضع من أجله، ومدى ملاءمة مفردات المقياس للتلاميذ في مجال علم النفس والتربية الخاصة، ومدى وضوح المفردات وسلامة الصياغة اللغوية، وفي ضوء آراء المحكمين تم الإبقاء على بنود المقياس كما هي، حيث أجمع المحكّمون على أن المقياس مُقنَّن ولا يحتاج إلى أي تعديل في فقراته أو في إجراءات تطبيقه وتصحيحه.

الدراسة الاستطلاعية: تم تطبيق المقياس في صورته النهائية على عينة استطلاعية قوامها (٦٠)

تلميذاً وتلميذة، اختيرت من مدارس التعليم الأساسي في محافظة إدلب، وهي من خارج عينة الدراسة الأساسية، وذلك بهدف معرفة مدى ملاءمة ووضوح بنود المقياس للتلاميذ، وفي ضوء نتائج العينة الاستطلاعية، لم يشر التلاميذ إلى الغموض في أي بند وأن جميع البنود واضحة، وبعد ذلك استكمل الباحث دراسة صدق المقياس وثباته إحصائياً على النحو الآتي:

الصدق البنيوي: حيث جرى التأكّد من الصدق البنيوي للمقياس بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس، كما هو موضح في الجدول(٦).

الجدول (٦) يبيّن معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس

رقم البند	الارتباط	القرار	رقم البند	الارتباط	القرار	البند	الارتباط	القرار
١	٠.٤٨٩**	دال	٢٠	٠.٧٤٣**	دال	٣٩	٠.٥٩٤**	دال
٢	٠.٧٩٦**	دال	٢١	٠.٦٣٩**	دال	٤٠	٠.٧٨٩**	دال
٣	٠.٨١٠**	دال	٢٢	٠.٧٢٣**	دال	٤١	٠.٥٨٤**	دال
٤	٠.٦٥٣**	دال	٢٣	٠.٨٧٤**	دال	٤٢	٠.٦٥٨**	دال
٥	٠.٦٣٣**	دال	٢٤	٠.٥٩٨**	دال	٤٣	٠.٥٤٢**	دال
٦	٠.٧٥٨**	دال	٢٥	٠.٥٦٣**	دال	٤٤	٠.٥٨٩**	دال
٧	٠.٧٣٣**	دال	٢٦	٠.٥٩٦**	دال	٤٥	٠.٧٨٩**	دال
٨	٠.٦٨٩**	دال	٢٧	٠.٥٦٩**	دال	٤٦	٠.٥٩٨**	دال
٩	٠.٦٨٥**	دال	٢٨	٠.٦٤٨**	دال	٤٧	٠.٦٥٣**	دال
١٠	٠.٦٨٧**	دال	٢٩	٠.٧٤٧**	دال	٤٨	٠.٦٤٥**	دال
١١	٠.٤٧٧**	دال	٣٠	٠.٥٢٥**	دال	٤٩	٠.٧٨٤**	دال
١٢	٠.٥٩٦**	دال	٣١	٠.٧١٩**	دال	٥٠	٠.٦٨٣**	دال
١٣	٠.٨٥٢**	دال	٣٢	٠.٦٣٩**	دال	٥١	٠.٧٤٤**	دال
١٤	٠.٦٥٣**	دال	٣٣	٠.٧٤٧**	دال	٥٢	٠.٨٧٧**	دال
١٥	٠.٧٧٣**	دال	٣٤	٠.٥٢٥**	دال	٥٣	٠.٧١٢**	دال
١٦	٠.٦٣٨**	دال	٣٥	٠.٧١٩**	دال	٥٤	٠.٦٣٨**	دال
١٧	٠.٨٤٢**	دال	٣٦	٠.٦٩٥**	دال	٥٥	٠.٦٨٣**	دال
١٨	٠.٤٩٦**	دال	٣٧	٠.٦٠١**	دال	٥٦	٠.٦٦٢**	دال
١٩	٠.٧٥٦**	دال	٣٨	٠.٧١٠**	دال			

(**) دال عند مستوى دلالة ٠.٠١

يظهر من خلال الجدول (٦) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وهذا يشير إلى أن جميع بنود ومجالات المقياس تتصف باتّساقٍ داخليٍّ، وتقيس ما وضعت لقياسه، ما يدل على الصدق البنيوي للمقياس.

ثبات المقياس:

اعتمد الباحث في دراسته لثبات مقياس ما وراء الذاكرة على طريقتي الثبات بالإعادة ومعامل الاتّساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ، وذلك للتأكد من أن المقياس يتمتع بمستوى ثبات موثوق به، وكانت النتائج على النحو الآتي:

ثبات الاتّساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ: تم حساب معامل الاتّساق الداخلي للعينة نفسها باستخدام معادلة ألفا كرونباخ. وفيما يأتي يبين الجدول (٧) نتائج معاملات الثبات.

الثبات بالإعادة: تم استخراج معامل الثبات بطريقة الإعادة، على (60) تلميذاً وتلميذة من أفراد العينة الاستطلاعية السابقة، ثم أعيد تطبيق المقياس للمرة الثانية على العينة نفسها بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول، وتم استخراج معاملات الثبات للمجالات المختلفة والدرجة الكلية عن طريق حساب معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني.

جدول (٧) الثبات بطريقة الثبات بالإعادة وألفا كرونباخ.

مجالات المقياس ودرجته الكلية	الثبات بالإعادة	ألفا كرونباخ
الدرجة الكلية	٠.٨٧**	٠.٨٩

(**) دال عند مستوى دلالة ٠.٠١

بالنظر إلى جدول (٧) يلاحظ أن معامل ثبات ألفا كرونباخ، بلغ على الدرجة الكلية للمقياس (٠.٨٩)، وهي معاملات ثبات مناسبة، وتصلح للدراسة الحالية. أما معامل ثبات الإعادة على الدرجة الكلية للمقياس بلغت (٠.٨٧) وهي درجة مناسبة كذلك، وتصلح للدراسة الحالية.

يتبين مما سبق أن مقياس عمليات ما وراء الذاكرة يتصف بدرجة مناسبة من الصدق والثبات، تجعله صالحاً للاستخدام كأداة للبحث الحالي.

المقياس في صورته النهائية وكيفية تصحيح درجاته:

تكون المقياس في صورته النهائية من (٥٦) بنداً وبدائل إجابة خماسية (دائماً=٥-غالباً=٤-

أحياناً=٣–نادراً=٢–أبداً=١)، حيث يعطى التلميذ درجة واحدة إذا كان اختياره (أبداً)، ودرجتين إذا كان اختياره (نادراً)، وثلاث درجات إذا كان اختياره (أحياناً)، وأربع درجات إذ كان اختياره (غالباً)، وخمس درجات إذ كان اختياره (دائماً)، وذلك بالنسبة للبنود الإيجابية، والعكس صحيح بالنسبة للبنود السلبية، وبذلك تكون أعلى درجة يحصل عليها التلميذ عند إجابته عن جميع بنود المقياس هي (٢٨٠) درجة، وهي تشير إلى توفر درجة مرتفعة من مهارات ما وراء الذاكرة لدى التلاميذ، وأدنى درجة يحصل عليها التلميذ عند إجابته على جميع بنود المقياس هي (٥٦) درجة، وهي تشير إلى توفر درجة منخفضة من مهارات ما وراء الذاكرة لدى التلاميذ.

ولتحديد مستويات عمليات ما وراء الذاكرة لدى أفراد عينة البحث، تم إعطاء إجابات أفراد عينة البحث على مقياس عمليات ما وراء الذاكرة قيماً متدرجة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، كما هو موضح سابقاً في تصحيح المقياس، ثم حُسب طول الفئة على النحو الآتي:

- حساب المدى، وذلك بطرح أكبر قيمة في المقياس من أصغر قيمة (٥–١=٤).
- حساب طول الفئة، وذلك بتقسيم المدى وهو (٤) على أكبر قيمة في المقياس وهي (٥)

  ٤ ÷ ٥ = ٠.٨ (طول الفئة).
- إضافة طول الفئة، وهو (٠.٨) إلى أصغر قسمة في المقياس وهي (١)، وذلك للحصول على الفئة الأولى، لذا كانت الفئة الأولى من (١–١.٨)، ثم إضافة طول الفئة إلى الحد الأعلى من الفئة الأولى، وذلك للحصول على الفئة الثانية وهكذا للوصول إلى الفئة الأخيرة.

واستناداً إلى قاعدة التقريب الرياضي يمكن التعامل مع قيم المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة البحث كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول(٨) معيار تحديد مستوى عمليات ما وراء الذاكرة للبنود الإيجابية والسلبية

فئات قيم المتوسط الحسابي الرتبي	التقدير في الأداة للبنود الإيجابية وللدرجة الكلية للمقياس	التقدير في الأداة للبنود السلبية
٤.٢١ – ٥	مستوى مرتفع جداً	مستوى منخفض جداً
٣.٤١ – ٤.٢٠	مستوى مرتفع	مستوى منخفض
٢.٦١ – ٣.٤٠	مستوى متوسط	مستوى متوسط
١.٨١ – ٢.٦٠	مستوى منخفض	مستوى مرتفع
١ – ١.٨	مستوى منخفض جداً	مستوى مرتفع جداً

المعالجات الإحصائية: تم استخدام برنامج (spss) الإحصائي لتحليل البيانات باستخدام الحاسب، النسخة (١٨)، إذ تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتمّ استخدام الاختبارات المعلمية، والمتمثلة باختبار (T) للعينات المستقلة لتحديد دلالة الفروق بين متغيرات الدراسة، وذلك بعد التأكّد من أن عينة الدراسة تتوزع توزعاً طبيعياً.

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها:

نتائج سؤالي البحث الأول والثاني: ما مستوى مهارات ما وراء الذاكرة لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم والعاديين في محافظة إدلب؟

للإجابة عن السؤال الأول قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين على الدرجة الكلية لمقياس عمليات ما وراء الذاكرة وفي كل بند من بنوده، ثم تحديد مستوى عمليات ما وراء الذاكرة لديهم من خلال مقارنة المتوسطات الحسابية (الرتبية) بالمعيار الذي اعتمده الباحث، والذي أشار إليه في نهاية فقرة تصحيح مقياس ما وراء الذاكرة، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول(٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى عمليات ما وراء الذاكرة لدى ذوي صعوبات التعلم على الدرجة الكلية لمقياس عمليات ما وراء الذاكرة وفي كل بند من بنوده

الرقم	العبارات	التلاميذ ذوو صعوبات التعلم			التلاميذ العاديون		
		المتوسط	الانحراف	درجة المستوى	المتوسط	الانحراف	درجة المستوى
١	عموماً أنا مسرور على قدرتي على التذكر.	٢.٣٠	٠.٥٣٣	منخفض	٣.٩٨	٠.٣٥٢	مرتفعة
٢	أشعر بوجود خلل في ذاكرتي.	٢.٠١	٠.٦٥٣	مرتفع	٣.٦٨	٠.٤١٢	منخفضة
٣	أتذكر الأشياء عندما تكون مهمة.	٢.٣٠	٠.٣٢٥	مرتفع	٣.٨٧	٠.٦٣٥	منخفضة
٤	لدي مشكلة حقيقة في الذاكرة.	٢.٦٠	٠.٨٥٧	مرتفع	٣.٥٢	٠.٧٥٨	منخفضة
٥	أثق بقدرتي على تذكر الأشياء.	٢.٥٠	٠.٣٦٥	منخفض	٢.٦٧	٠.٣٥٢	متوسطة
٦	أشعر بعدم السعادة عندما أفكر بقدرتي على التذكر.	٢.٤١	٠.٤٥٦	مرتفع	٤.١٩	٠.٤٦٧	منخفضة
٧	يساورني القلق إذا فكرت بأن الآخرين قد يلاحظون ضعف ذاكرتي.	١.٩٠	٠.٨٦٣	مرتفع	٤.١١	٠.٩٦٥	منخفضة

٨	أنا قلق بشأن ذاكرتي.	١.٣٩	٠.٣٥٢	مرتفع	٣.٤٢	٠.٥٤٧	منخفضة
٩	ذاكرتي أسوء من ذاكرة معظم من هم في مثل سني.	٢.٦١	٠.٦٨٥	مرتفع	٣.٣٥	٠.٦٣٣	منخفضة
١٠	أشعر أن ذاكرتي آخذة في التراجع.	٢.٤١	٠.٥٨٤	مرتفع	٣.٨٧	٠.٤٩٨	منخفضة
١١	أنا راض بوجهٍ عام عن قدرتي على التذكر.	١.٩٨	٠.٤٧١	منخفض	٤.٢٠	٠.٥٤٢	مرتفع جداً
١٢	أنزعج عندما أفشل في تذكر شيءٍ ما.	٢.٥٤	٠.٦٥٣	مرتفع	٣.٤٤	٠.٣٨٥	منخفضة
١٣	أقلق من احتمالية فشلي في تذكر شيء ما.	٢.٣٧	٠.٦٣٥	مرتفع	٣.٥٣	٠.٧٤٢	منخفضة
١٤	أنا محرج من قدرتي على التذكر	٢.٤٧	٠.٤١٧	مرتفع	٣.٤١	٠.٦٣٥	منخفضة
١٥	أنزعج وأغضب من نفسي عندما أنسى.	٢.٣٧	٠.٦٨٧	مرتفع	٣.٧٥	٠.٣٤١	منخفضة
١٦	ذاكرتي جيدة بالنسبة إلى سني.	٢.٤١	٠.٤١٣	منخفض	٤.٣٢	٠.٦٥٨	مرتفعة جداً
١٧	أنا قلق حول قدرتي على التذكر.	٢.٣٧	٠.٣٢١	مرتفع	٣.٦٣	٠.٤٣٥	منخفضة
١٨	أعتقد بأنني أمتلك ذاكرة قوية.	٢.٦٥	٠.٦٥٣	منخفض	٣.٢٠	٠.٣٢٤	متوسطة
١٩	أخطأت في وضع شيء تستخدمه يومياً مثل النظارات أو المفاتيح.	١.٨٩	٠.٤٧٦	مرتفع	٣.٦٨	٠.٤٥٢	منخفضة
٢٠	فشلت في تذكر رقم هاتف.	٢.٥١	٠.٨٥٧	مرتفع	٣.٥٢	٠.٦٣٥	منخفضة
٢١	نسيت اسم شخص قابلته للتو.	٢.٣٤	٠.٦٥٣	مرتفع	٣.٤١	٠.٣٥٢	منخفضة
٢٢	تركت شئياً ما كان من المفروض أن تحضره معك.	١.٩٦	٠.٤٥٦	مرتفع	٣.٦٣	٠.٧٤٢	منخفضة
٢٣	نسيت موعداً مهماً.	٢.٥٦	٠.٤٩٨	مرتفع	٣.٤٧	٠.٩٦٥	منخفضة
٢٤	نسيت ما كنت تنوي فعله، كأن تذهب إلى غرفة وتنسى ماكنت تريد منها.	١.٦٧	٠.٣٥٢	مرتفع	٣.٦٨	٠.٦٥٤	منخفضة
٢٥	نسيت القيام بنقل رسالة شفهية.	١.٨٩	٠.٣٦٧	مرتفع	٣.٧٥	٠.٣٢٤	منخفضة
٢٦	أجد صعوبة في استعمال الكلمة المناسبة التي تريدها أثناء المحادثة.	٢.٥٤	٠.٥٨٤	مرتفع	٣.٦٦	٠.٨٦٥	منخفضة
٢٧	أشعر بمشكلة في تذكر التفاصيل التي قرأتها في الصحيفة.	٢.٦٥	٠.٤٩٨	مرتفع	٣.٣٤	٠.٥٤٢	منخفضة

٢٨	نسيت تناول الدواء في موعده.	١.٩٦	٠.٦٥٣	مرتفع	٣.٧٤	٠.٧٥٣	منخفضة
٢٩	لم تتمكن من تذكر اسم شخص تعرفه منذ مدة.	٢.٤٦	٠.٧٦٣	مرتفع	٣.٣٥	٠.٦٤٧	منخفضة
٣٠	نسيت أن ترسل رسالة في موعدها.	٢.٣٤	٠.٤١٧	مرتفع	٣.٣٥	٠.٥٢٢	منخفضة
٣١	نسيت ماكنت تريد أن تقوله أثناء حديثك.	٢.٣٤	٠.٣٦٥	مرتفع	٣.٩٨	٠.٤٧٥	منخفضة
٣٢	نسيت عيد ميلاد أو مناسبة سنوية تعرفها جيداً	٢.٤٩	٠.٢٦٥	مرتفع	٣.٨٥	٠.٦٣٨	منخفضة
٣٣	نسيت رقم هاتف تعرفه وتستخدمه دائماً.	٢.٣٤	٠.٣٦٥	مرتفع	٣.٦٩	٠.٣٦٩	منخفضة
٣٤	ذكرت قصة أو نكتة أكثر من مرة لنفس الشخص، لأنك نسيت أنك قد ذكرتها له.	٢.٣٩	٠.٦٥٣	مرتفع	٣.٧٩	٠.٤٧٢	منخفضة
٣٥	نسيت أن تشتري شيئاً كنت تنوي شراءه.	٢.٤٨	٠.٨٦٣	مرتفع	٣.٨٩	٠.٦٣٥	منخفضة
٣٦	نسيت مكان شيء كنت قد وضعته فيه قبل أيام.	٢.٥٣	٠.٨٧٣	مرتفع	٣.٩٦	٠.٥٣٤	منخفضة
٣٧	نسيت بعض التفاصيل حول حديث أجريته مؤخراً.	٢.٦٤	٠.٦٨٥	مرتفع	٣.٦٤	٠.٤٦٩	منخفضة
٣٨	أجد صعوبة في العودة إلى البيت إذا سلكت طريقاً سبق لك سلوكه.	٢.٦٤	٠.٥٦٣	مرتفع	٣.٤٤	٠.٦٣٥	منخفضة
٣٩	استخدمت المنبه لتذكيرك بموعد شيء أو أن يذكرك بفعل ما.	٢.٣٤	٠.٤٧١	منخفض	٢.٨٧	٠.٦٣٥	متوسطة
٤٠	طلبت من شخص أن يساعدك في تذكر شيء أو أن يذكرك بفعل ما.	٢.٤٧	٠.٩٨٦	منخفضة	٢.٦٣	٠.٧٥٣	متوسطة
٤١	اخترعت قافية غنائية للأشياء التي تود تذكرها.	٢.٠٨	٠.٦٣٥	منخفضة	٣.٣٦	٠.٣٥٣	متوسطة
٤٢	اخترعت صورة ذهنية لتذكر الأشياء مثل صورة وجه مقرونة بالاسم.	٢.١٤	٠.٧٦٣	منخفضة	٣.٦٣	٠.٤٥٢	مرتفعة

٤٣	استعرضت الحروف الهجائية كي تذكرك باسم أو كلمة معينة.	٢.٣٥	٠.٦٨٧	منخفضة	٣.٦٥	٠.٦٨٥	متوسطة
٤٤	رتبت ونظمت المعلومات التي تريد أن تتذكرها كترتيب مواد الخضري حسب مجموعة الطعام.	٢.٣٤	٠.٦٤٣	منخفضة	٣.٤١	٠.٣٥٧	متوسطة
٤٥	كتبت أشياء في مفكرتك كالمواعيد أو أشياء أنت بحاجة إلى عملها.	٢.٠٤	٠.٣٢١	منخفضة	٣.٦٨	٠.٣٢٤	مرتفعة
٤٦	ردّدت اسم شيء ما بصوت مرتفع كي تتذكره مثل رقم هاتف استخرجته للتو.	٢.٣٧	٠.٧٣٥	منخفضة	٢.٧٤	٠.٧٤٢	متوسطة
٤٧	استخدمت الروتين لتتذكر شيئاً مهماً، مثل التأكّد من أنك تحمل محفظة نقودك أو مفاتيحك عند مغادرتك البيت.	٢.٦١	٠.٤٧٦	منخفضة	٣.٩١	٠.٥٤٢	مرتفعة
٤٨	أعددت قائمة مثل قائمة المواد الغذائية أو قائمة بأشياء تريد فعلها.	٢.٤١	٠.٩٨٦	منخفضة	٢.٦٤	٠.٣٩٦	متوسطة
٤٩	استخدمت التوسعة الذهنية من أجل تذكر شيءٍ ما كالتركيز على تفاصيل كثيرة لحفظها.	٢.٠١	٠.٣٦٥	منخفضة	٢.٦٧	٠.٦٤٧	متوسطة
٥٠	كررت شيئاً ما بينك وبين نفسك لفترات طويلة لكي تتذكره.	١.٩٨	٠.٧٤١	منخفضة	٢.٧٣	٠.٥٧٤	متوسطة
٥١	وضعت شيئاً في مكان بارز لكي يذكرك بعمل شيء كأن تضع الشمسية مثلاً في مدخل الباب لكي تأخذها معك صباحاً.	١.٨٧	٠.٨٦٣	منخفضة	٣.٦٥	٠.٤٨٥	مرتفعة
٥٢	اخترعت قصة معينة تعمل على ربط المعلومات التي تريد تذكرها.	٢.٠٧	٠.٦٥٣	منخفضة	٣.٤٤	٠.٦٣٥	مرتفعة
٥٣	كتبت أشياء في دفتر ملاحظاتك لكي تتذكرها.	٢.٤١	٠.٦٨٥	منخفضة		٠.٣٩٨	متوسطة

٥٤	ركبت كلمة من الحروف الأوائل الأشياء تريد مثل كلمة " طبخ" لتذكرك بشراء " بندورة" " وباذنجان" " وخس".	٢.٥٤	٠.٧٥٥	منخفضة	٣.٢١	٠.٤٦٥	متوسطة
٥٥	ركزت كثيراً وعن قصد على شيء ما لكي تتذكره	٢.١٤	٠.٤٧١	منخفضة	٣.٥٠	٠.٦٥٣	مرتفعة
٥٦	تتبعت ذهنياً خطواتك لكي تتذكر شيئاً كأن تتبع ما قمت به من أعمال أو أماكن لكي تتذكر أين وضعت شيئاً نسيت مكانه.	٢.٥٦	٠.٤٤٢	منخفضة	٣.١١	٠.٧٤٩	متوسطة
	الدرجة الكلية	٢.٥٨	٠.٣٥٢	منخفضة	٣.١٢	٠.٣٤٨	متوسطة

يلاحظ من الجدول (٩) أن مستوى عمليات ما وراء الذاكرة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كان منخفضاً على الدرجة الكلية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهم (٢.٥٨)، وهي درجة منخفضة وفق المعيار المحدد مسبقاً، كما يلاحظ من الجدول (١٠) حصول التلاميذ مستوًى متدنٍ في مهارات ما وراء الذاكرة لدى هؤلاء التلاميذ.

كما يلاحظ من الجدول (٩) أن مستوى عمليات ما وراء الذاكرة لدى التلاميذ العاديين كان متوسطاً على الدرجة الكلية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهم (٣.١٢)، وهي درجة متوسطة وفق المعيار المحدد مسبقاً، كما يلاحظ أن مستوى ما وراء الذاكرة لدى التلاميذ العاديين كان مقبولاً لديهم. ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء آراء بعض الباحثين، حيث أكد روبينسون (Robinson,١٩٩٩) إلى أن أكثر الأفراد تعرضاً لمشكلات الذاكرة وما وراء الذاكرة هم ذوو صعوبات التعلم لعدم استطاعتهم القيام بأكثر من عملية في الوقت نفسه. كما أشار (Alloway, T., & Alloway,2015) إلى أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم يفتقرون إلى الاستراتيجيات التي تمكّنهم من تخزين المعلومات وتجهيزها واسترجاعها بصورة صحيحة بسبب التلف الدماغي الذي يعانون منه.

ويرى الباحث أن صعوبات ما وراء الذاكرة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قد ترجع إلى صعوبة تخزين وتجهيز المعلومات في الذاكرة العاملة لديهم وخاصة في مجال القراءة والرياضيات، لأنها تطلب مهارات عديدة لا بد للتلميذ من أن يتقنها، كما يشير أبو فخر (٢٠٠٧) إلى أن هناك عدة مداخل واتجاهات مفسرة لمجال صعوبات الذاكرة وما وراء الذاكرة، أهمها الاتجاه المعرفي المتعلق بتجهيز ومعالجة المعلومات. حيث يؤكد الكيال (٢٠٠٩) أن اتجاه تجهيز ومعالجة المعلومات يعد

من أكثر الاتجاهات خصوصية في مجال صعوبات الذاكرة، إذ يشير هذا الاتجاه إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم تكمن مشكلتهم في أنهم يستخدمون مهارات غير ملائمة عند مواجهة المطالب المعقدة لمهام الذاكرة، ما يجعلهم يشعرون بالعجز عن تحقيق الإمكانات المتوقعة منهم، وتتفق هذه النتيجة مع توجهات كل من زهير (٢٠٠٦)، وجاموس (٢٠٠٦)، والسميري (٢٠٠٩)، ومونرو (Munro, 2003) وسوانسون وآخرين (Swanson, et.al 2020).

عرض نتائج فرضيات الدراسة وتفسيرها:

نتائج الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلامذة ذوي صعوبات التعلم والعاديين على مقياس مهارات ما وراء الذاكرة.

للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار (T) للعينات المستقلة، حيث حسبت الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث وفقاً لمتغير طبيعة العينة (صعوبات – عاديين) على الدرجة الكلية لمقياس ما وراء الذاكرة، كما هو موضح في الجدول رقم (١٠).

جدول (١٠) دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث وفقاً لمتغير طبيعة العينة (صعوبات – عاديين) على الدرجة الكلية لمقياس ما وراء الذاكرة.

مقياس ما وراء الذاكرة	طبيعة العينة	n	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	د.ح	القيمة الاحتمالية	القرار
الدرجة الكلية	عاديين	454	219.31	10.84	٧٥.٨١	٥٦٢	٠.٠٠٠	دال لصالح العاديين
	صعوبات التعلم	١١٠	١٢٢.٦١	١٥.٩٣				

يلاحظ من الجدول (١٠) أن القيمة الاحتمالية لقيمة (T) أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (٠.٠٥)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيّاً بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لمقياس ما وراء الذاكرة، وفقاً لمتغير طبيعة العينة (ذوي صعوبات التعلم– العاديين)، لصالح عينة العاديين، أي أن التلاميذ العاديين لديهم مستوى أعلى في مهارات ما وراء الذاكرة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ويفسر الباحث هذه النتيجة بسبب معاناة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لتلف في الدماغ، ما يحرمهم من استخدام بعض الاستراتيجيات المناسبة التي

تساعدهم على التذكر الفعال. وهذا يتوافق مع توجهات كل من السميري (٢٠٠٩)، ومونرو (Munro, 2003).

نتائج الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلامذة ذوي صعوبات التعلم على مقياس مهارات ما وراء الذاكرة وفق متغير الجنس (ذكور-إناث).

للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار (T) للعينات المستقلة، حيث حسبت الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وفقاً لمتغير الجنس على الدرجة الكلية لمقياس ما وراء الذاكرة، كما هو موضح في الجدول رقم (١١).

جدول (١١) دلالة الفروق بين متوسطات درجات ذوي صعوبات التعلم وفقاً لمتغير الجنس على الدرجة الكلية لمقياس ما وراء الذاكرة.

مقياس ما وراء الذاكرة	الجنس	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	د.ح	القيمة الاحتمالية	القرار
الدرجة الكلية	ذكور	٨٣	122.65	15.71	٠.٠٤٨	١٠٨	٠.٩٦٢	غير دال
	إناث	٢٧	122.48	16.90				

يلاحظ من الجدول (١١) أن القيمة الاحتمالية لقيمة (T) على الدرجة الكلية لمقياس ما وراء الذاكرة أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (٠.٠٥)، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وفقاً لمتغير الجنس على الدرجة الكلية لمقياس ما وراء الذاكرة، ويعزو الباحث سبب ذلك إلى أن هؤلاء التلاميذ يعانون من صعوبات متشابهة في مهارات ما وراء الذاكرة ربما لتشابه الأسباب المؤدية إلى هذه الصعوبة لديهم. وهذا يتوافق مع توجهات كل من (Robinson, 1999)، زهير (٢٠٠٦)، وجاموس (٢٠٠٦)، والسميري (٢٠٠٩)، ومونرو (Munro, 2003).

نتائج الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلامذة ذوي صعوبات التعلم على مقياس مهارات ما وراء الذاكرة وفق متغير الصف الدراسي (الخامس-السادس).

للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار (T) للعينات المستقلة، حيث حسبت الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وفقاً لمتغير الصف الدراسي على الدرجة الكلية

لمقياس ما وراء الذاكرة، كما هو موضح في الجدول رقم (١٢).

جدول (١٢) دلالة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وفقاً لمتغير الصف الدراسي على الدرجة الكلية لمقياس ما وراء الذاكرة

مقياس ما وراء الذاكرة	الصف الدراسي	n	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	د.ح	القيمة الاحتمالية	القرار
الدرجة الكلية	الخامس	٥٢	130.10	15.88	٢.٥٣٦	١٠٨	٠.٠١٣	دال لصالح الصف الرابع
	الرابع	٥٨	122.45	15.71				

يلاحظ من الجدول (١٢) أن جميع القيمة الاحتمالية لقيم (T) أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (٠.٠٥) على الدرجة الكلية لمقياس ما وراء الذاكرة، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيّاً بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وفقاً لمتغير الصف الدراسي على الدرجة الكلية لمقياس ما وراء الذاكرة لصالح الصف الرابع، أي أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ذوي الصف الخامس لديهم مستوى أدنى في مهارات ما وراء الذاكرة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ذوي الصف الرابع، ويفسر الباحث هذه النتيجة بسبب ضعف برامج التدخل المبكر في هذه المدارس وعدم الاهتمام الكافي بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم فيها، ما يحرم هؤلاء التلاميذ من تطوير قدراتهم النمائية في الذاكرة وما وراء الذاكرة كما تجعل بعضهم يتراجعون في قدراتهم في مجال الذاكرة وهذا يتوافق مع توجهات كل من (Robinson, 1999)، (Swanson, et.al 2020).

توصيات البحث:

استناداً إلى النتائج التي تم التوصل إليها يمكن تقديم المقترحات الآتية:

- العمل على تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومعرفة الصعوبات التي يعانون منها في الذاكرة وما وراء الذاكرة ووضع برامج تدريبية لتنميتها لديهم.
- توجيه المعلمين في مرحلة التعليم الأساسي للاهتمام أكثر بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والاطلاع على صعوبات ما وراء الذاكرة لديهم، واختيار الأساليب المناسبة لمساعدتهم في تنميتها.
- بناء برامج نمائية وإنشاء دليل يعمم على كافة المدارس في مرحلة التعليم الأساسي خاص بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- زيادة الاهتمام بالتدخل المبكر لذوي صعوبات التعلم لمنع تطور مشكلات الذاكرة لديهم.

المراجع

المراجع العربية:

- أبو فخر، غسان.(٢٠٠٧). ***صعوبات التعلم وعلاجها***. سورية، إدلب: منشورات جامعة دمشق.
- جاموس، صوفيا ياسين (٢٠٠٦). أثر استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي على تنمية مهارات حل المشكلات لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الحساب في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. ***رسالة ماجستير غير منشورة***، معهد الدراسات والبحوث التربوية، القاهرة، مصر.
- حمد العبري، الغالية بنت زاهر (٢٠١٦). فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الذاكرة العاملة لدى طالبات صعوبات تعلم القراءة في محافظة مسقط. ***رسالة ماجستير غير منشورة***، جامعة نزوى، كلية العلوم والآداب. مسقط: عمان.
- رحمة، عزيزة (٢٠٠٤). ***تقنين مقياس رافن للذكاء***. مجلة جامعة دمشق.
- الزراد، فيصل محمد خير, ويحيى، علي محمد (١٩٨٦). الإحصاء النفسي والتربوي "مبادئ الإحصاء والإحصاء المتقدم"، دبي، دار القلم.
- زهير، علي سليمان (٢٠٠٦). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الإدراكية البصرية في ضوء العلاقات بين المهارات الإدراكية والمهارات الحسابية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الرابع الابتدائي، ***رسالة دكتوراه غير منشورة***، كلية التربية، جامعة دمشق.
- الزيات، فتحي مصطفى.(٢٠٠٢). **المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم، قضايا التعريف والتشخيص والعلاج**. ط١. مصر، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- الزيات، فتحي.(١٩٩٨). ***صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية***، مصر: جامعة المنصورة.
- السميري، أحمد سالم سلمان (٢٠٠٩): تحديد صعوبات تعلم الرياضيات لتلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية واقتراح الاستراتيجيات المناسبة لحلها، ***رسالة دكتوراه غير منشورة***، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- عاشور، أحمد حسن محمد (٢٠٠٣): ***الانتباه والذاكرة العاملة لدى عينات مختلفة من ذوي صعوبات التعلم وذوي فرط النشاط الزائد والعاديين***، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
- عبد الفتاح، فوقيه (٢٠٠١). سعة الذاكرة واستراتيجيات ومستويات التشفير لدى عينة من تلامذة

المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة والعاديين. ***المجلة المصرية للدراسات النفسية***، المجلد ١٤، العدد ٤٢، ص ٢٠٧- ٢٧٠.

- عودة، محمد وملكاوي، حسين (١٩٩١): أساليب مناهج البحث العلمي، ***مجلة رسالة الخليج العربي***، عدد(٣٨)، مكتب.
- الكيال، مختار أحمد (٢٠٠٩). **فاعلية برنامج لتحسين مقدار معلومات الوعي بما وراء الذاكرة، وأثره في تحسين كفاءة منظومة التجهيز المعرفي بالذاكرة العاملة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم**.

المراجع الأجنبية:

- Alloway, T., & Alloway, R. (2015). ***Understanding working memory***(2nd ed). Los Angeles: Sage.
- DSM-IV-TR. (2000).***Students with learning disabilities*** (5th.ed).Upper Saddle River,NJ.Printic Hall/Merill.
- Flavell, L K., Dupuis, D. N., & Rodriguez (١٩٧١). ***Short-term memory and working memory: Do both contribute to adults with learning disabilities***? J. L. D., Vol. 27, No.1, 34-50.
- Ginsburg, H. P., & Baroody, A. J. (2003). **Basic memory skills for people with learning difficulties**. The United States of America, Austin, TX: PRO-ED.
- Jitendra, A. K., Dupuis, D. N., & Rodriguez, M. C. (2021). **Metacognitive skills and their effect on solving math problems in third grade students with mathematics learning difficulties**. Society for Research on Educational Effectiveness, Evanston, USA.
- Kail, R. (1990).***The development of memory in children***. (3ed.ed)New York.W.H, Freeman &Co.

- Lazarus. R. (2000). Toward Better Research on Stress and Coping. ***American Psychologist.*** (5) 6. PP 665 – 673.
- Munro, J. (2003). ***Information Processing and Mathematics Learning Disabilities***. Australian Journal of Learning Disabilities, Vol. 8, No. 4, Australia.
- Nelson & narens C.D. (1990).***Adevelopmental study of learning disabilities and memory***.J.Exp. Psycho., Vol.38, 335-371.
- Robinson, S. (1999). ***Metting the needs of students who are gifted and have learning disabilities***. Intervntion in School and Clinic, Vol.34, No.4,195-204.
- Short, K., Dupuis, D. N., & Rodriguez, M. C,(1993). ***Mechanisms of Memory 2nd ed.Burlington*** ,MA USA: Academic press.
- Swanson, H. L., Lussier, C., & Orosco, M. (2020). ***Beyond memory skills and their relationship to solving word problems and working memory in children with learning disabilities***. Society for Research on Educational Effectiveness, Evanston, USA.
- Zimmerman S. (1989). ***Metting the needs of students who are gifted and have learning disabilities***. Intervntion in School and Clinic, Vol.34, No.4,195-204.

ملحق المحكمين

ملحق (١) قائمة بأسماء السادة المحكمين

م	الاسم	المكان
1	د. سهام عبد العزيز	جامعة حلب
2	د. رنيم اليوسفي	جامعة حلب
3	د. محمد العمر	جامعة النهضة
4	د. حسام الإبراهيم	جامعة حلب
5	د. حنان حمادة	جامعة حلب
٦	د. محمد الحمادي	جامعة حلب
٧	د. كاظم يوسف	الجامعة الأمريكية
٨	د. محمد زيدان	جامعة حلب