

فعالية برنامج تدريبي قائم على التصور العقلي في تنمية الذاكرة الدلالية والدافعية الداخلية للقراءة لذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية

د. محمد حسين سعيد حسين *

المقدمة

تعتبر الذاكرة أحد موضوعات علم النفس المعرفي الذي يهتم بمعالجة المعلومات لدى الفرد؛ فالإدراك لا يقوم إلا على التذكر، وكذلك الإحساس والانتباه والتعلم والتفكير، والذاكرة هي استرجاع للمعلومات وما يرتبط بها من خبرات سابقة، كما تعتمد عليها العديد من العمليات المعرفية الأخرى. وتتكون الذاكرة من ثلاثة مكونات هي: الذاكرة الحسية، والذاكرة قصيرة المدى، والذاكرة طويلة المدى. وتحتفظ الذاكرة الحسية بالمعلومات لفترة لا تتجاوز (٣٠) ثانية، ثم تفقد منها المعلومات إذا لم يتم معالجتها وتجهيزها لتحويلها إلى الذاكرة قصيرة المدى التي تحتفظ بالمعلومات بشكل مؤقت، وتفقد منها المعلومات إذا لم يتم معالجتها وتجهيزها لتحويلها إلى الذاكرة طويلة المدى والتي تحتفظ بالمعلومات بصورة دائمة. وقد يكون استرجاع المعلومات من الذاكرة في صورة لفظية Verbatim Memory عندما يرتبط الاسترجاع بصورة حرفية بالمعلومات المقدمة للتلميذ، أو في صورة معاني Gist Memory عندما يتم استرجاع المعلومات بصياغة جديدة تعتمد على فهم التلميذ للمعنى بعد تجريده من أية معلومات سياقية (Martin, 2012). وتمثل المفاهيم والمعاني

* أستاذ علم النفس التعليمي المساعد - كلية التربية - جامعة بني سويف

المكونات الأساسية لجميع جوانب الإدراك، والتي تستخدم لمعرفة دلالة وجوهر الموضوعات والأفراد، كما تستخدم في أداء الوظائف العقلية، وتفسير اللغة، وهذه المعرفة العامة للمعنى تقع ضمن نطاق الذاكرة الدلالية، باعتبارها ذاكرة تخزين وحدات للمعلومات الواقعية للمفاهيم، ومسئولة عن الذاكرة العرضية أو الشخصية (ذاكرة لحالات محددة من تجربة شخصية)، كما يتم توزيعها عبر مناطق الدماغ، وترتبط بالذاكرة العرضية من حيث الاكتساب، على الرغم من استقلالهما عن بعض (McRae & Jones, 2013). والذاكرة الدلالية هي المسئولة عن تخزين كل ما يتم تعلمه من المعارف والمعلومات، وهي المسئولة عن معالجتها بشكل يُيسر استرجاعها في أي وقت، كما تعتبر الذاكرة الدلالية قاعدة للبيانات في الدماغ، وهي إحدى أبنية الذاكرة العاملة التي تعالج المفاهيم والقواعد العلمية ومواقف المعلومات عن العالم الخارجي والبيئتين المحيطة (أمثال هادي، ومحمد نجيب الصبوة، ٢٠١٠).

وعلى الرغم من استخدام مصطلح الذاكرة الدلالية في الدراسات والبحوث إلا أن هذا الاستخدام ما زال في حاجة إلى مزيد من البحث؛ فهو يختلف باختلاف الدراسات التي تستخدمه (Bower, 2008). فقد قامت "فاطمة دبراسو" (٢٠٠٥) ببحث الذاكرة الشخصية وذاكرة المعاني لدى الطفل المصاب بالتخلف العقلي البسيط، كما قامت "أمثال هادي" (٢٠٠٩- أ) بدراسة أثر نوع المعلومات، وطريقه تقديمها، على كفاءة أداء الذاكرة الدلالية لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة الكويتيين، كما قامت "أمثال هادي" (٢٠٠٩- ب) ببحث الكفاءة السيكومترية لبطارية قياس الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية لدى طلاب وطالبات جامعة الكويت، كما قامت "أمثال هادي ومحمد نجيب الصبوة"، وزين العابدين درويش" (٢٠٠٩) بدراسة أثر نوع ومحتوي المعلومات

وطريقة تقديمها في كفاءة أداء الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الواقعية لدى طلاب الجامعة، وقام "جلول بن يطو" (٢٠١١) ببحث الذاكرة الدلالية لدى الطفل الكفيف، كما بحث "مصطفى عامر المشهداني" (٢٠١٢) الذاكرة الدلالية وعلاقتها بالاستدلال الحدسي لدى طلبة الصف الخامس الإعدادي ببابل. لذا كانت الذاكرة الدلالية مجال اهتمام العديد من البحوث والدراسات الحديثة مثل:

(Martin & Chao, 2001; Kenny, 2002; Gerken & Smith, 2004; Mcananama, 2005; Chapman, Gamino, Cook, Hanten, Li, & Levin, 2006; Odegard, Holliday, Brainerd, & Reyna, 2008; Bower, 2008; Cann, 2008; Chiu, Lin, Chen, Liu, Liou, & Hua, 2010; Fogler, 2011; Martin, 2012; Begosh, 2012; Miller, 2012)

وتعد القراءة من المتطلبات الأساسية للتحويل؛ لذا فإن مستوى التلاميذ الأكاديمي يرتبط بقدرتهم على القراءة الجيدة، ومن هنا فإن تعليم القراءة من أكثر المهام أهمية في المراحل الأولى من التعليم (حمزة السعيد، ٢٠٠١، ١٧٨). ويشير "زيدان أحمد السرطاوي" (٢٠٠٦) إلى أن القراءة الناجحة هي العامل المشترك الأكثر أهمية للتحويل في المواد الدراسية المختلفة. كما أشار "السيد محمد أبو هاشم" (١٩٩٩) و"سعيد الظفري" (٢٠٠٢) و"صالح بن عبدالعزيز ومحمد محمد سالم والسيد محمد أبو هاشم" (٢٠٠٦) إلى وجود علاقة دالة وموجبة بين الدافعية للقراءة وبعض المتغيرات الشخصية والمعرفية (مفهوم الذات القرائي، والاتجاه نحو القراءة، والميول القرائية والتحويل الدراسي) لدى التلاميذ بالمرحلة المتوسطة.

لذا كان التحول البحثي في مجال القراءة من التفسير المعرفي مثل: إدراك وتمييز الكلمة والفهم إلى المحددات الشخصية والاجتماعية مثل: الدافعية والاتجاهات والرغبة في القراءة (Baker & Wigfield, 1999,452; Watkins & Coffey, 2004, 115)

كما يشير "أرون وزملائه" (Aaron, Joshi, Gooden, & Bentum, 2008, 68) إلى أن أداء التلاميذ في القراءة لا يتأثر فقط بالعوامل المعرفية، بل يتأثر أيضاً بالعوامل البيئية والنفسية ومنها الدافعية للقراءة. كما أشار "سيديريس" (Sideridis, 2007) إلى أن تعثر التلميذ في القراءة يؤدي إلى انصرافه عن المهام القرائية ونقص دافعيته، والإحساس بالعجز وغير ذلك من الأعراض السلبية التي تؤدي إلى مشكلات نفسية فيما بعد.

و الدافعية للقراءة قد تكون داخلية، تظهر في رغبة التلميذ في الاشتراك في البرامج والأنشطة القرائية، كما يتميز التلاميذ ذوو الدافعية الداخلية للقراءة بالنشاط والحماس والبحث المستمر عن الفرص المناسبة للاشتراك في البرامج والأنشطة القرائية، ويرى المعلمون أن هؤلاء التلاميذ يكونون أكثر استقلالاً وأقل احتياجاً للضغط الخارجي لإنجاز واجباتهم، أما الدافعية الخارجية، فترجع إلى عوامل خارجية تحث التلميذ على المشاركة في النشاط، كأن يستكمل موضوعاً بدأ في قراءته من أجل النجاح فقط (Sweet, Guthrie, & Ng, 1998, 210). وتزيد دافعية القراءة من الفهم القرائي والتكيف الدراسي، والثقة في القدرة الأكاديمية (Guthrie, 2008)، وكذلك تؤثر في رغبة التلاميذ في أن يصبحوا قراء مستقلين (Gambrell, Marinek, Booker, & McCrea- Andrews, 2011). كما يرتبط الوقت الذي يقضيه التلميذ في القراءة بكل من قدرته على القراءة ودافعيته لما يقرأ (Dunston & Gambrell, 2009). وعلى الرغم من ذلك إلا أن العديد من التلاميذ غير مهتمين بالقراءة.

(Intrator & Kunzman, 2009; Howell, 2014)

ويمثل التلاميذ ذوو صعوبات التعلم فئة من فئات التربية الخاصة، والتي تظهر فيها الفروق بين التلاميذ وخاصة فيما يظهر لديهم وكأنهم عاديون في معظم المظاهر، إلا أنهم في الحقيقة يعانون من عجز في مجال أو أكثر من مجالات التعلم. فيشير "عادل عبدالله" (٢٣، ٢٠٠٦)

إلى أن صعوبات التعلم تعد من أكثر فئات التربية الخاصة عدداً، حيث تعكس صعوبات التعلم وجود تلميذ عادي أو مرتفع الذكاء ولا يستطيع أن يستوعب مقررًا معيناً يمكن لزميله العادي أن يستوعبه.

وتصنف صعوبات التعلم إلى صعوبات تعلم نمائية مثل: صعوبات التذكر أو الانتباه أو الإدراك، وصعوبات تعلم أكاديمية مثل: صعوبات تعلم القراءة والكتابة والحساب. وتوجد علاقة قوية بين صعوبات التعلم النمائية، وصعوبات التعلم الأكاديمية، فقد يكون عجز التلميذ في القراءة كصعوبة أكاديمية، راجع إلى عدم قدرته على تركيب وجمع الأصوات في كلمة واحدة، وقد ترجع إلى صعوبة في الذاكرة، أو في الإدراك. ويرى "هالاهاان وكوفمان" (٢٠٠٨، ٣٤٥) أن نسبة انتشار صعوبات التعلم تتراوح بين (٥-٦%) تقريباً من التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين السادسة والسابعة عشرة من العمر. وفي البيئة المصرية بلغت نسبة انتشار صعوبات التعلم بين تلاميذ المرحلة الابتدائية (١٢%) (أحمد حسن عاشور، ٢٠٠٢).

ويعتبر التصور العقلي من العوامل العقلية التي يمكن استخدامها في تنمية الذاكرة، وكذلك الدافعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة الذين يجدون صعوبات في كل من الذاكرة والدافعية للقراءة، حيث حدد "إيسلنجر" (Eslinger, 2002, 6-7) وظائف للتصور العقلي تمثلت في زيادة التركيز والدافعية، والتمكن، والحفاظ على مستوى مناسب من القلق، والاحتفاظ باتجاه إيجابي نحو الأداء. وقد توصل "محمد مصطفى ووليد السيد وداليا خيرى ومنال علي" (٢٠١١) إلى وجود أثر لاستخدام إستراتيجية التصور العقلي المنفصل وإستراتيجية التصور العقلي التفاعلي في تعلم الكتابة لدى عينة من التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالصف الثالث الابتدائي. كما بينت نتائج دراسة "إيمان حسنين"

(٢٠١٢) فعالية استخدام التصور العقلي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى عينة من الطالبات المعلمات.

مما سبق يتضح أن الذاكرة الدلالية من الاتجاهات الحديثة في مجال علم النفس المعرفي، كما تعتبر الدافعية الداخلية للقراءة من المتغيرات الانفعالية التي يجب الاهتمام بها لارتباطها بالتحصيل بصورة عامة والقراءة بصورة خاصة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، ويرتبط التصور العقلي بكل من الذاكرة والدافعية، ومن هنا نبعت مشكلة البحث الحالي.

مشكلة البحث:

يرى "تورجيسين" (Torgesen, 2003) أن نسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة كواحدة من مجالات صعوبات التعلم في زيادة مستمرة، وخاصة في المرحلة الابتدائية. ويعاني هؤلاء التلاميذ من القصور في العديد من العمليات المعرفية مثل: الذاكرة، والانتباه والتمييز السمعي والبصري (فتحي مصطفى الزيات، ٢٠٠١). فقد بينت نتائج دراسة "ناصر سعود عبدالعزيز" (٢٠١٣) انخفاض مستوى الأطفال ذوي صعوبات التعلم مقارنة بأقرانهم العاديين في القراءة والكتابة والوعي الصوتي والذاكرة العاملة، كما أوصت الدراسة بعمل البرامج التدريبية اللازمة لذوي صعوبات التعلم في القراءة والذاكرة. كما بينت نتائج دراسة "قيس نعيم وخالد عبدالقادر" (٢٠١٣) وجود علاقة بين الانتباه والذاكرة البصرية والتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ذوي صعوبات التعلم.

كما يعاني هؤلاء التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة من قصور في الذاكرة المرتبطة باستخلاص المعاني أو ما يسمى بالذاكرة الدلالية (صليحة بوخاري، ٢٠٠٢; Kiernan, 1993; Conway, 1998; Baddeley, 2003; Cohen-Mimran, & Sapir, 2007;

Branch, Hilgert, Browne, & Monetti, 2007; Weekes, Hamilton, Oakhill & Holliday, 2008; McKelvie, 2008; Boyle, 2010; Al-Yagon, 2013; Blau, 2013)

وعلى الرغم من اختلاف الباحثين في تفسير طبيعة مشكلات الذاكرة وأسبابها لذوي صعوبات التعلم، إلا أنهم متفقون على اعتبارها واحدة من المشكلات المعيقة لعملية التعلم لديهم، مما يستدعي دراسة هذه الظاهرة دراسة علمية، ومحاولة وضع البرامج اللازمة لهم (Swanson&Siegel,2001).

كما يجد التلاميذ ذوو صعوبات تعلم القراءة صعوبة في متابعة زملائهم في القراءة، ومن ثم التحصيل وذلك بسبب القصور النيورولوجي لديهم، بالإضافة إلى الإخفاق في القراءة الذي يؤدي إلى تكوين اتجاهات سلبية نحوها، وهذا الإحساس بعدم القدرة يؤثر في دافعيتهم القرائية، كما يظهرون سلوكيات دالة على الإهمال وعدم الاهتمام بالقراءة وأنشطتها، والتي لا شك في أهميتها للإنجاز الأكاديمي بشكل عام والإنجاز في القراءة بشكل خاص .

(Chapman, Tunmer, & Prochnow, 2000; Poskiparta, Niemi, Lepola, Ahtola & Laine, 2003; Lepola, Poskiparta, Laakkonen & Niemi, 2005; Kuhn, 2005; Mountford, 2007; Morgan, Farkas, Tufis,P.& Sperling, R. 2008)

لذلك يجب الاهتمام بالعوامل التي تؤثر على زيادة دافعية التلاميذ في القراءة (Griffith & Rasinkski, 2004).

إن هذا القصور لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في كل من الذاكرة الدلالية والدافعية القرائية يحتاج إلى استخدام أساليب وطرق مختلفة للتغلب على مثل هذا القصور؛ ويمثل استخدام التصورات العقلية أهمية كبيرة في تحقيق ذلك؛ حيث يرى "هيبينج وراكن-ايركسون" (Hibbing, & Rankin-Erickson, 2003, 758- 770) أن الصورة الواحدة تعدل ألف كلمة، وأن استخدام التصور العقلي مع التلاميذ من العوامل

التي تلعب دوراً هاماً في العديد من المجالات مثل: التعلم والذاكرة، واللغة، والتفكير، وحل المشكلات، والإدراك، والإبداع والدوافع والانفعالات. حيث يسهم التصور العقلي في تخزين المعلومات بالذاكرة لفترة أطول، واسترجاعها بشكل أسرع، وربطها معاً بالذاكرة

(Davis, McMahon, & Greenwood, 2004; Allen, Gearald, Rock, & Tiziana, 2006; Hux & Manasse, 2006)

كما يلعب التصور العقلي دوراً هاماً في الدافعية القرائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (Macomber, 2001)، فقد بينت نتائج بعض الدراسات (Oakhill & Patel, 1991; Fisher, 2007; Jenkins, 2009) أن التلاميذ منخفضي القراءة يستفيدون بشكل جيد عند استخدام استراتيجيات التصور العقلي أثناء القراءة.

مما سبق يتبين الزيادة المطردة في أعداد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بصورة عامة وصعوبات القراءة بصورة خاصة، وهؤلاء التلاميذ لديهم قصور في الذاكرة الدلالية، بالإضافة إلى تدني مستوى الدافعية القرائية لديهم والتي يمكن أن تؤثر على تحصيلهم اللاحق، ومن الطرق التي يمكن استخدامها لعلاج مثل هذا القصور عند هذه الفئة من التلاميذ استخدام التصور العقلي، ومن ثم يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في التساؤلين التاليين:

أ- ما فعالية برنامج تدريبي قائم على التصور العقلي في تنمية الذاكرة الدلالية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم القراءة؟ ويتفرع منه الأسئلة التالية:

١. هل توجد فروق بين تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدى للذاكرة الدلالية؟
٢. هل توجد فروق بين تلاميذ المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده في الذاكرة الدلالية؟

٣. هل توجد فروق بين تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للذاكرة الدلالية ؟

ب- ما فعالية برنامج تدريبي قائم على التصور العقلي في تنمية الدافعية الداخلية للقراءة لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم القراءة؟ ويتفرع منه الأسئلة التالية:

١. هل توجد فروق بين تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للدافعية الداخلية للقراءة ؟

٢. هل توجد فروق بين تلاميذ المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده في الدافعية الداخلية للقراءة ؟

٣. هل توجد فروق بين تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للدافعية الداخلية للقراءة ؟

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي قائم على التصور العقلي في تنمية الذاكرة الدلالية والدافعية الداخلية للقراءة لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم القراءة وتفسير هذه النتائج، وذلك بعد ضبط مجموعة من المتغيرات والتي تمثلت في: العمر والذكاء، والقياس القبلي للذاكرة الدلالية والدافعية الداخلية للقراءة لدى مجموعتي الدراسة، والتعرف على بقاء أثر البرنامج، مما يسهم في التنبؤ بفعالية البرنامج إذا ما استخدم مع مجموعات أخرى من تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة من غير عينة الدراسة التجريبية. وبهذا فقد تضمنت أهداف البحث أهداف العلم والتي تتمثل في الوصف والتفسير، والضبط والتحكم في المتغيرات، والتنبؤ.

أهمية البحث

أولاً : الأهمية النظرية

تتمثل الأهمية النظرية للبحث الحالي في أن أعداد ذوي صعوبات تعلم القراءة في زيادة مستمرة، كما يعد قصور هؤلاء التلاميذ في الذاكرة الدلالية والدافعية الداخلية للقراءة، مشكلة تترتب عليها العديد من المشكلات اللاحقة؛ النفسية والأكاديمية والتي منها تدني مستوى تحصيل التلاميذ، ويركز البحث الحالي على كيفية مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في اللحاق بزملائهم العاديين من خلال تحسين الذاكرة الدلالية لديهم، وكذلك زيادة دافعتهم للقراءة باستخدام برنامج قائم على التصور العقلي، والذي يعتبر أحد الاتجاهات الحديثة نسبياً في التغلب على العديد من المشكلات المرتبطة بالذاكرة والدافعية القرائية.

كما تعتبر الذاكرة الدلالية من الاتجاهات الحديثة نسبياً في مجال علم النفس المعرفي بصورة عامة، والذاكرة بصفة خاصة، وعلى الرغم من ذلك فلم تنل الاهتمام الكافي على مستوى البحوث في العالم العربي على الرغم من أهميتها بالنسبة للعاديين وذوي صعوبات التعلم على حد سواء . كذلك يعتبر هذا البحث من البحوث التي تتناول العوامل الانفعالية وغير المعرفية المرتبطة بالقراءة، وقد لاقى هذا الاتجاه قبولا في الفترة الأخيرة، باعتبار أن الجوانب الانفعالية والوجدانية للشخصية تلعب دورا لا يقل أهمية عن الجوانب المعرفية في تعلم القراءة.

ثانياً : الأهمية التطبيقية

يفيد البحث الحالي من الناحية التطبيقية في تقديم أدوات مختلفة تفيد المهتمين من الباحثين والمسؤولين التربويين والذين يتعاملون مع التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة؛ فالبرنامج بأنشطته المختلفة يمكن أن يتم تضمينه في المناهج الدراسية عند تعليم هذه الفئة من التلاميذ، أو يمكن

استخدامه من قبل المعلمين وأولياء الأمور لتنمية الذاكرة الدلالية والدافعية القرائية للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

كما أن إعداد مقياس للذاكرة الدلالية والدافعية الداخلية للقراءة يعتبر من الأدوات المفيدة والجديدة نسبياً في البحوث العربية، والتي يمكن أن تكون منطلقاً لتشخيص وإجراء المزيد من البحوث في هذا المجال.

مصطلحات البحث

التصور العقلي

تمثيلات ذهنية رمزية للمعلومات اللفظية وغير اللفظية وهي تشتمل على تمثيلات حسية، وبصرية، وشمية، وذوقية، وسمعية ولمسية، حيث يتم تحويل هذه المعلومات إلى صور بها تفصيلات يتم تخزينها بالذاكرة واستدعائها في غياب المثيرات الأصلية، فهو قدرة التلميذ على تكوين صورة عقلية واضحة للمدركات الحسية المتمثلة في: أشكال وأصوات وحركات قراءة الحروف والكلمات في حالة غياب هذه المدركات، كما يستدل عليه من خلال أدائه القرائي.

البرنامج التدريبي القائم على التصور العقلي

مجموعة من الخطوات تبدأ بتحديد الأهداف العامة والسلوكية، وتنتهي بالتنقيح وصولاً لتحقيق أهداف معينة من خلال مجموعة من المهام والأنشطة العقلية المختلفة التي يتم تقديمها من خلال الاعتماد على استخدام تمثيلات ذهنية رمزية للمعلومات اللفظية وغير اللفظية، ويتم تقديمها للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة خلال فترة زمنية محددة، وتدريبهم عليها خلال عدد معين من الجلسات، حتى يتسنى لهم أداء تلك الأنشطة والمهام المتضمنة من تلقاء أنفسهم، بما يساعدهم على تنمية ذاكرتهم الدلالية التي تعتمد على المعاني والاستدلالات، بالإضافة إلى تنمية دافعتهم الداخلية للقراءة.

الذاكرة الدلالية

استقبال المعلومات والاحتفاظ بها واستدعائها عند الحاجة، فهي تخزن بشكل لغوي لفظي المعلومات العامة، والمعارف اللغوية، والدلالية، وتمثل هذه التصورات المعرفية المعارف العامة للفرد، وتتضمن معاني الرموز الكلامية واستخلاص واستنتاج فحوى الكلام، وليس السرد النصي له. وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

الدافعية الداخلية للقراءة

هي رغبة التلميذ المستمرة في القراءة، واستمتاعه بما يقوم بقراءته، ويتصف هذا التلميذ بالتحدي والمثابرة، وحب الاستطلاع، والمشاركة في الأنشطة القرائية، والمنافسة، والتعاون والألفة، وفعالية الذات المرتفعة. وتحدد في البحث الحالي بمجموع درجات التلميذ على استبيان الدافعية الداخلية للقراءة ببعديه؛ فاعلية الذات في القراءة ، وتثمين القراءة.

التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة

تلاميذ في الفصل العادي متوسطي الذكاء، ولا يعانون من أي إعاقات عقلية أو حسية، وهم أقل من أقرانهم العاديين في القدرة على الاستماع أو التحدث أو القراءة، كما يظهر ذلك في نتائج الاختبارات التحصيلية المرتبطة باللغة العربية، ولا يرجع ذلك إلى عوامل بيئية أو أسرية، إنما يرجع إلى اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي. وفي الدراسة الحالية يتم تحديد ذوي صعوبات تعلم القراءة في ضوء آراء معلمهم، ونتائج اختباراتهم التحصيلية في اللغة العربية، وأدائهم على مقياس رافن للذكاء تعريب وتقنين فؤاد أبوحطب (١٩٧٧)، بالإضافة إلى الأداء على اختبار المسح النيورولوجي السريع إعداد عبد الوهاب محمد كامل (٢٠٠١).

الإطار النظري والبحوث السابقة

مفهوم صعوبات التعلم

يرى "السيد عبدالحميد سليمان" (٢٠٠٥، ٢٧) أن ذوى صعوبات التعلم هم التلاميذ الذين يظهرون تباعداً بين أدائهم الفعلي في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية (كما يقاس بالاختبارات التحصيلية) وأدائهم المتوقع (كما يقاس باختبارات الذكاء)، ويكون ذلك في شكل قصور في أداء المهام المرتبطة بالمجال الأكاديمي بالمقارنة بأقرانهم في نفس العمر الزمني والمستوى العقلي والصف الدراسي، ويستبعد من هؤلاء التلاميذ ذوى الإعاقات المختلفة سواء كانت بصرية أو سمعية أو حركية. ويرى "تورجسين" (Torgesen, 2003) صعوبات التعلم على أنها المشكلات التي يواجهها التلاميذ في اكتساب المعارف الأكاديمية وما يرتبط بها من مهارات مختلفة، وترجع في الأساس إلى اضطراب في العمليات السيكلوجية الأساسية، التي ترجع بدورها إلى اختلال الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي.

ويرى "هاريس-شميت" (Harris-Schmidt, 2003) أنه على الرغم من أن هؤلاء التلاميذ يتمتعون بمستوى ذكاء عادي، أو حتى عالي في بعض الأحيان وهو ما يجعلهم يتمتعون بجوانب قوة معينة تظهر في أدائهم، فإن ذلك لا يمنع من وجود نواحي ضعف أخرى في أنماط التعلم يكون من شأنها أن تؤدي إلى مثل هذه الصعوبات، فلا يصل أداءهم أو مستوى تحصيلهم في بعض الجوانب إلى ما يوازي مستوى ذكائهم أو ما يمكن أن نتوقعه منهم في ضوء مستوى ذكائهم. ويرى "هالاهاان وزملائه" (Hallahan, Lloyd, Kauffman, Weiss, & Martinez, 2005) أن العوامل النيورولوجية أو العصبية والقصور في الأداء الوظيفي للمخ يعد السبب الرئيسي لصعوبات التعلم. ويشير "هالاهاان وكوفمان" (٢٠٠٨، ٤٦٣) إلى أن صعوبات التعلم وفقاً

للجنة القومية الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلم تعد مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو التفكير، أو القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة، وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد، وتحدث له بسبب اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، كما أنها قد تحدث في أي وقت خلال فترة حياته.

مما سبق يتضح أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم متوسطي الذكاء، ولا يعانون من أي إعاقات عقلية أو حسية، وهم أقل من أقرانهم العاديين في القدرة على الاستماع أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو التفكير أو القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة، كما يظهر ذلك في نتائج الاختبارات التحصيلية المختلفة، ولا يرجع ذلك إلى عوامل بيئية أو أسرية، إنما يرجع إلى اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، كما أكدت التعريفات على أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يكون لديهم تباعداً ما بين الذكاء والتحصيل.

الذاكرة الدلالية

صنف "تولنج" Tulving (١٩٧٢) الذاكرة إلى نوعين هما :
"ذاكرة الأحداث" Episodic Memory وهي تشير إلى الاحتفاظ بالأحداث الخاصة أو الشخصية كالأسماء المختلفة للناس. و"ذاكرة المعاني أو الذاكرة الدلالية Gist Memory وهي تشير إلى المعلومات العامة الضرورية لاستخدام اللغة، وتعتبر كموسوعة عقلية لتلك المعلومات، ويرى "تولنج" أن لكل نظام من هذه الأنظمة خصائصه المميزة، كما يهتم كل منها بنوع محدد من المعلومات؛ فذاكرة الأحداث بمثابة مفكرة شخصية تهتم بالدرجة الأولى بالخبرات الشخصية، وهذه الذاكرة تخزن الأحداث على هيئة صور فوتوغرافية يتم من خلالها تخزين الموقف

كاملا بما فيه من أشخاص وأماكن أو انفعالات، وتعمل على مساعدة الفرد على التعرف على الأحداث التي مرت به (فتحي مصطفى الزيات، ١٩٩٨).

وتشتمل ذاكرة الأحداث على المعلومات ذات الطابع الشخصي، والانطباعات الشخصية والهوايات والميول والتفضيلات، ويتم تخزين المعلومات فيها وفق تسلسل زمني، كما تشكل الإثارة الحسية المباشرة المصدر الرئيسي في تلك الذاكرة، في حين أن الذاكرة الدلالية تشتمل على المعرفة العامة للعالم، بالإضافة إلى المعرفة المتعلقة بالمفردات والمفاهيم والأفكار والقواعد اللغوية، في حين تشتمل الذاكرة الدلالية على الحقائق والأفكار والمفاهيم والافتراضات والقواعد والمفردات والمعرفة العامة، وتخزن فيها المعلومات وفق تنظيم مفاهيمي لا يرتبط بالزمن، كما يتمثل مصدر معلومات الذاكرة الدلالية في عمليات الإدراك والفهم التي تجري على المعلومات وفق آليات لغوية، فهي ذاكرة الكلمات والمفاهيم والقواعد والأشكال المجردة، وهي تساعد في تشكيل الأبنية المعرفية (Schunk, 2002). ومثل هاتين الذاكرتين مستقلتين عن بعضهما البعض رغم وجود نوع من التفاعل بينهما، وأضاف "تولفنج" لهذين المكونين تصنيفا آخر أطلق عليه الذاكرة الإجرائية، وهي مختصة بكيفية عمل أو أداء الأشياء؛ فبينما تختص ذاكرة الأحداث وذاكرة المعاني بالمعلومات الحقائقية، فإن الذاكرة الإجرائية تتعلق بمعرفة كيفية عمل شيء ما، ويصعب وصف هذه الذاكرة لفظياً، حيث إن المهارة لا تعتمد فقط على المعرفة النظرية، بل أيضا على الممارسة الفعلية لها (Baddeley, 2003). وفيما يلي عرض لبعض النماذج والنظريات التي حاولت تفسير الذاكرة الدلالية.

النظريات المفسرة للذاكرة الدلالية:

١ - نموذج "ديزي-روديجر-ماكديرموت":

The Deese-Roediger -McDermott Paradigm DRM

ففي نموذج "ديزي - روديجر - ماكديرموت The Deese-Roediger-McDermott Paradigm" يطلب من التلاميذ الإنصات إلى قائمة من الكلمات، ثم الاستدعاء الفوري لأكبر قدر ممكن يستطيعون تذكره منها، ويختلف هذا النموذج عن النماذج الأخرى في أن القوائم تم إعدادها بهدف قياس الذاكرة الدلالية لمجموعة من المثيرات لم يتم تقديمها إطلاقاً فيها ويطلق عليها الكلمة الموضوع Critical Lures CL. فعلى سبيل المثال تتكون كل قائمة من القوائم من كلمات مثل: "سرير، راحة، يستيقظ، متعب، يحلم" مع كلمات أخرى تميل إلى الارتباط بكلمة "نوم" والتي لا يتم عرضها في القائمة، وترتبط بنود القائمة بصور مختلفة بالكلمة الموضوع (علاقات تضاد أو ترادف أو تصنيف) (Cann, McRae, & Katz, 2011).

وبحث "هو وويلكينسون" (Howe & Wilkinson, 2011) أثر السياق على الذاكرة الدلالية في قوائم DRM لدى عينة من التلاميذ ممن تتراوح أعمارهم من (٧) إلى (١١) سنة، وبينت النتائج أن المعدلات المرتفعة من الذاكرة الدلالية كانت لدى التلاميذ الأصغر سناً في ضوء السياق، حيث أدى التلاميذ في عمر (١١) سنة معدلات مرتفعة لكل من الاستدعاء الخاطئ والصحيح مقارنة بالتلاميذ في عمر (٧) سنوات. كما بينت النتائج أنه عندما يتم تقديم قوائم DRM في صورة قصص، فإن تأثير السن يختفي بالنسبة للاستدعاء الصحيح، أما بالنسبة للاستدعاء الخاطئ فإنه على الرغم من وجود فروق نمائية إلا أن التلاميذ الأكبر سناً مازالوا أكثر عرضة للاستدعاء الخاطئ من الأطفال الأصغر سناً.

٢- نموذج التنشيط الانتشاري : Spreading Activation Model

قدم هذا النموذج "كولينز ولوفتس" Collins & Loftus وفي هذا النموذج تعتمد العلاقات بين المفاهيم على الترابط في المعنى لا على موقعها في التنظيم الهرمي، فالمفهومين الأكثر ارتباطاً من حيث المعنى يكون الاتصال بينهما أقوى مما يجعل تجهيز أي منهما مرتبطاً بالآخر، كما تختلف قوة العلاقة بين المفاهيم المختلفة باختلاف درجة الاستخدام، فالكلمات والمفاهيم والخبرات المعرفية تنتظم عبر شبكة من ترابطات المعاني، والاستماع إلى كلمة سوف يوجد استجابات مرتبطة ضمناً، ومثل هذه الذاكرة للكلمات المرتبطة في المعنى واللفظ يتم تنشيطها مع الكلمة المقدمة (Roediger & McDermott, 1995). وفي هذا النموذج فإن شبكة الترابطات الضعيفة سوف ينتج عنها احتمالية منخفضة للتذكر غير الصحيح، ويعتمد ذلك على نموذج التجهيز المتوازي لكل من الترميز والاسترجاع، وفي هذا النموذج من الصعب على الفرد التمييز بين الذاكرة الحقيقية والذاكرة غير الحقيقية إذا كان تمثيلهما أو تجهيزهما يتم في نفس الوقت لنفس المثيرات (مثل: كلمة "غفوة" تنشط تجهيز كل من "غفوة" وكلمة "نوم") فالفرد قد لا يدرك أن كلمة "نوم" ليست الكلمة المقصودة، ومن ثم فإن التذكر الخاطئ ينتج من الفشل في مراقبة مصدر الذاكرة المنشطة . (Martin Activated Memory, 2012)

٣- نظرية الحلقة الفونولوجية :

The Phonological Loop Theory

يختص نموذج الحلقة الفونولوجية بالتخزين المؤقت للمعلومات اللفظية، التي تتركب من مخزون فونولوجي وسياق تكرار لفظي، حيث يستقبل المخزون الفونولوجي المعلومات المقدمة سمعياً والتي تخزن على شكل رموز فونولوجية في مدة قصيرة جداً تتراوح من ١.٥ إلى ٢

ثانية، وتدرج باستمرار بواسطة ميكانيزم التكرار النطقي، أما إذا كان تقديم المادة بصرياً فتمر عملية التخزين بمرحلتين: المرحلة الأولى يتم فيها ترجمة أو تشفير المادة فونولوجياً بواسطة ميكانيزم التكرار اللفظي، ثم في مرحلة ثانية يتم تخزينها في السجل الفونولوجي أي تتم عملية التنشيط بواسطة نفس الميكانيزم لأجل الاحتفاظ بالمعلومة لزمن معين (Baddeley, 2003).

٤- نظرية الأثر الغامض : Fuzzy Trace Theory

يقترح "برينارد وزملاؤه" (Brainerd, Reyna, & Ceci, 2008) وجود نوعين من الذاكرة يتم تكوينهما بصورة متوازية Formed in Parallel هما: الذاكرة اللفظية، والتي تحتفظ بالتفاصيل السطحية للموضوعات المراد دراستها، والذاكرة الدلالية التي تحتفظ بالمعنى للمعلومات التي يتم دراستها، ويرتبط الاستدعاء في الذاكرة اللفظية بصورة قوية بالتعرف الصحيح واستدعاء الكلمات الهدف Targets وبصورة عكسية بالكلمات الموضوع CL، وفي ضوء هذه النظرية فإن الاعتماد على الذاكرة الدلالية في الاستدعاء يمكن أن يزيد من معدلات الاستدعاء الخاطئ، ويقلل من معدلات الاستدعاء الصحيح، بينما الاعتماد على الذاكرة اللفظية يمكن أن يزيد من معدلات الاستدعاء الصحيح، ويقلل من معدلات الاستدعاء الخاطئ. وتفسر هذه النظرية اختلاف "مستويات التحديد" "levels of specificity" والذي عنده يتم تخزين تتبع الأثر للذاكرة اللفظية والذي يتم تجهيزه في صورة نماذج سطحية للخبرات، بينما أثر الذاكرة الدلالية يتم تجهيزه بصورة مفاهيمية ناتجة عن هذه النماذج المختلفة للتمثيلات السطحية، وعلى الرغم من أن أثر الذاكرة الدلالية أقل تحديداً ودقة less specific and accurate إلا أنها أسهل في الاستدعاء وأكثر ثباتاً، وفي إطار نموذج DRM فإن الذاكرة

اللفظية يتم تحديدها أو الاستدلال عليها من خلال الاستدعاءات الصحيحة، بينما يتم الاستدلال على الذاكرة الدلالية من خلال استدعاء الكلمات الموضوع CL (Brainerd & Reyna, 2002). وفي نظرية الأثر الغامض فإن التخيلات المرتبطة بقوائم DRM توجد بصورة منخفضة لدى الأطفال الأصغر سناً لأن قدرتهم على استخلاص المعلومات وترميز الكلمات الموضوع والعام لقوائم encode the global gist (theme) of a DRM list DRM ناضجة نسبياً، ومع نمو الأطفال تتحسن قدرتهم على استخلاص المعاني ومن ثم يصبحون أكثر عرضة للاستدعاءات الخاطئة المرتبطة بالتخيل (Brainerd et al., 2008).

٥- نظرية التنشيط المترابط Associative Activation Theory

من النظريات التي ظهرت لتفسير الذاكرة الدلالية وتطورها لدى التلاميذ، وتؤكد هذه النظرية على بناء المفاهيم بطريقة متشابهة، فهي تصف البناء المعرفي كمجموعة من المفاهيم والعلاقات المتشابهة والمتداخلة بين بعضها، فالمفهوم يمثل عقدة في الشبكة العصبية، والعقدة متصلة بعلاقات وارتباطات متداخلة لمفهومين أو أكثر بينها خطوط معنوية، وتعد هذه النظرية أساساً للمداخل المختلفة التي اهتمت بالبنية المعرفية للمتعلم

(Howe, 2005; Howe, Wimmer, & Blease, 2009; Howe, Wimmer, Gagnon & Plumpton, 2009)

وتفترض هذه النظرية أن التنشيط المترابط للمفاهيم الموجودة في البنى المعرفية للأفراد هو المسئول عن الاستدعاء الخاطئ لدى الأطفال والكبار. وتتكون البنى المعرفية للأفراد من شبكات من العديد المفاهيم المرتبطة والتي يتغير تنظيمها بالنمو وزيادة الخبرة. وتوجد علاقة قوية بين المفاهيم المترابطة وعلاقات ضعيفة بين المفاهيم

التي ليس بينها علاقة (Gallo, 2006). وعندما يواجه الفرد مفهوم أو كلمة محددة فإنه يتم تنشيط الذاكرة الموازية، وهذا التنشيط يمكن أن يتسع ليشمل التمثيلات المرتبطة في البنى المعرفية متضمنة خلاصة موضوع الكلام Theme Nodes والذي يرتبط بالمفاهيم الفرعية التي يتم تنشيطها (Arndt & Reder, 2003).

فعندما يتم دراسة القوائم المترابطة في نموذج DRM فإنه يتم تنشيط العديد من الكلمات الموضوع Themes، كل من هذه الكلمات الموضوع يمكن أن تسهم في زيادة الاستدعاء الخاطيء، وبالطبع فإن القوائم التي تستدعي القليل من الكلمات الموضوع، ويحدث هذا الاستدعاء لأن هذه القوائم مترابطة ويمكن أن يكون لها العديد من الموضوعات الكامنة والمتكاملة (على سبيل المثال فإن العلاقات يمكن أن تختلف وأن تتضمن التقارب الزمني والتقارب المكاني وتداخل المعالم والخصائص الإدراكية المشتركة، والتصنيف والتناقض والترادف (Wu & Barsalou, 2009). إن القوائم ذات الكلمة الموضوع الواحدة يتم تنشيطها بصورة أسرع من وجود كلمات موضوع أكثر للقوائم، وهذا التنشيط يزيد من معدلات التذكر الخاطيء، وليس فقط من قوة الترابط العكسي (Reder, Park, & Kieffaber, 2009).

الذاكرة الدلالية لذوي صعوبات التعلم

يؤدي القصور في الذاكرة إلى صعوبة في عملية التعلم، وخاصة في المراحل المبكرة لسنوات الدراسة، لهذا زاد الاهتمام بالذاكرة في السنوات الأخيرة لما ينتج عنها من صعوبات في التعلم (McNamara & Wong, 2003). كما يواجه ذوو صعوبات التعلم العديد من المشكلات في القراءة والكتابة... إلخ والتي ترتبط بصورة أساسية بالذاكرة، والتي تعتبر العمود الفقري للعديد من العمليات المعرفية مثل الانتباه والإدراك (Wolters, 2001). وقد أشار "ليرنر" (Lerner, 2000) إلى مشكلات الذاكرة بوصفها إحدى الخصائص المميزة لهؤلاء التلاميذ

والذين يعانون من مشكلات واضحة في الذاكرة، وقد اعتبرت هذه المشكلات إحدى معيقات التعلم.

إن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يظهرون استدعاء أقل دقة للنبود المعروضة من غيرهم وهذا يدل على قصور في الذاكرة اللفظية لديهم، كما كانت معدلات الاستدعاء الخاطئة للكلمات الموضوع CL وغير المعروضة في القائمة لذوي صعوبات التعلم أقل من غيرهم وهذا يدل على قصور في الذاكرة الدلالية (Branch et al., 2007; Weekes et al., 2008). كما أن منخفضي سعة الذاكرة العاملة لديهم القدرة على استدعاء CL بمعدلات مماثلة أو أعلى من مرتفعي سعة الذاكرة العاملة (Watson et al., 2005)، مما يشير إلى مستوى متوسط أو فوق المتوسط لتشكيل ذاكرة المعاني. كما يرى "ماكليف" (Mckelvie, 2008) أن مستوى الاستدعاء الخاطئ للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتراوح بين (٣٧.٤%) إلى (٤٠.٦%).

قام "برانث وآخرون" (Branch et al., 2007) بدراسة على (٤٠) تلميذاً في سن (١٣) عاماً، نصفهم كانوا في التعليم العام والنصف الآخر بالتربية الخاصة (صعوبات التعلم). وقد تم تطبيق ١٠ قوائم لكل قائمة ١٥ كلمة من قوائم نموذج DRM. ولضبط مهارة القراءة بين المجموعتين تم إعطاء كل منهما القوائم لقراءتها ودراستها بالتزامن مع نطق الكلمات بصوت عالي. وبعد عرض كل قائمة يتم أخذ القوائم من التلاميذ ويتم سؤالهم عن مسألة حسابية كمشتتات لمدة (٢٥) ثانية لمنع أثر تكرار التلاميذ العقلي *Mentally Rehearsing* للكلمات التي قرءوها. ثم يتم سؤال التلاميذ بعد ذلك لاستدعاء كل الكلمات التي يستطيعون تذكرها من القائمة. وبينت نتائج الدراسة أن الاستدعاء الخاطئ للكلمات غير الموجودة بالقائمة كان (٣٦%) للتلاميذ بالتعليم العام، (٢١%) للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. (Branch et al., 2007; McKelvie, 2008). وكان

الاستدعاء الصحيح للكلمات التي تم تقديمها تراوح بين (٧٩) إلى (١١٣) كلمة (م = ٨٩.٢٥، ع = ١١) للتلاميذ العاديين، وبين (١١) إلى (٨٠) كلمة (م = ٥٥.٦٥، ع = ١٨.٥٧) للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وأكدت نتائج هذه الدراسة على أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللغوية يجدون صعوبة في كل من الذاكرة اللفظية والذاكرة الدلالية.

قام "ويكس وزملاؤه" (Weekes et al., 2008) بتطبيق نموذج DRM على (٣٢) تلميذا تتراوح أعمارهم بين (٩-١١) سنة، نصفهم ممن لديه صعوبات في الفهم القرائي وتم إعطاء المشاركين في الدراسة ست قوائم شفها كل قائمة مكونة من (١٠) كلمات وكل قائمة ترتبط بكلمة CL في ضوء المعنى Semantic أو الصوت Phonological. وبعد كل قائمة، قاموا بأداء مهمة عددية لدقيقة واحدة لتشتيت انتباههم، ثم طلب منهم كتابة كل الكلمات التي يمكن تذكرها. وبينت النتائج أن أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم القرائي لديهم مشاكل في الذاكرة المرتبطة بالمعاني، وأقل قدرة على "استنتاج الموضوعات" "infer themes" بسبب صعوبات تجهيز معنى الكلمات.

وقام "واتسون وزملاؤه" (Watson et al., 2005) ببحث أثر سعة الذاكرة العاملة على الاستدعاء المرتبط باللفظ أو الاستدعاء القائم على المعنى في نموذج DRM. تم تصنيف عينة من طلاب الجامعة إلى مرتفعي ومنخفضي السعة في ضوء أدائهم في مهام الذاكرة الرياضية واللفظية. ودرس المشاركون (٣٦) قائمة تتكون كل قائمة من (١٦) كلمة لكل منهما تقدم بصريا. وبينت النتائج أن الطلاب مرتفعي سعة الذاكرة كانت معدلات استدعاء عناصر القائمة لديهم أكبر من الأفراد منخفضي سعة الذاكرة، كما كانت نسبة الاستدعاء الخاطئ لـ CL (٢٠%) لمرتفعي السعة في مقابل (١٥%) لمنخفضي السعة، إلا أن هذا الفرق لم يكن ذا دلالة إحصائية. وتشير نتائج هذه الدراسة إلى أن الأفراد

منخفضي سعة الذاكرة العاملة لديهم انخفاض في الذاكرة اللفظية والدلالية.

إن الطلاب ذوي صعوبات التعلم اللغوية قد يؤدون بصورة منخفضة عن أقرانهم العاديين في الذاكرة الدلالية، كما قد يظهر بعضهم مستوى قريب من المتوسط في القدرة الأكاديمية، (Birch & Chase, 2004) وقد يرجع ذلك المستوى الأكاديمي المتوسط إلى الخدمات التي يتم تقديمها لذوي الاحتياجات الخاصة داخل المؤسسات التعليمية والتي انتشرت على نطاق واسع (Sparks & Lovett, 2009)، كما قد يرجع إلى الفروق بين الأفراد في استخدام استراتيجيات التعلم والرغبة في البحث عن العون الأكاديمي (Trainin & Swanson, 2005).

وقام "بلو" (Blau, 2013) بدراسة الذاكرة الدلالية واللفظية لذوي صعوبات التعلم باستخدام نموذج DRM، حيث استخدمت دراسته قوائم معتمدة على كلمات ذات معنى مرتبطة ببعض المواقع بالإضافة إلى قوائم DRM التي تعتمد على قوة الارتباط العكسية (BAS) Backwards Associative Strength والتي يتم تصنيفها إلى مجموعات (علاقة قوية- علاقة متوسطة- علاقة منخفضة)، فالبنود في كل قائمة (على سبيل المثال: خبز محمص، حبوب، كعك شاي) ترتبط بكلمة غير موجودة بالقائمة (على سبيل المثال: الإفطار) وتسمى هذه الكلمة (CL)، ويمثل BAS مقياس لاحتمالية استنباط بنود القائمة من CL. اشتملت عينة الدراسة على (٣٠) من ذوي صعوبات التعلم. وقامت عينة الدراسة بالإنصات إلى قوائم الكلمات وطلب منهم استدعاء الكلمات التي يستطيعون تذكرها بعد سماعهم لهذه القوائم. وتمثل دقة الاستدعاء مؤشرا للذاكرة اللفظية Verbatim Memory، بينما مثل استدعاء Critical Lure (CL) مؤشرا للذاكرة الدلالية، وبينت النتائج وجود صعوبة في تجهيز المعلومات المرتبطة بالمعاني والدلالة لدى المشاركين في

الدراسة، كما أن اختلاف نوع القائمة لكل من الذاكرة اللفظية وذاكرة المعاني يدعم وجود أثر لكل من الخصائص المرتبطة بالمعنى وقوة الارتباط العكسي Semantic Features and BAS لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

دافعية القراءة

مفهوم دافعية القراءة

تشير الدافعية إلى مجموعة من المكونات التي تعمل على توجيه طاقة التلميذ وتنظم نشاطه، مثل الأهداف والانفعالات والمعتقدات الشخصية (Lepola, Niemi, Kuikka & Hannula, 2005, 368)، وتتضح الدافعية للقراءة في المشاركة بانتظام في برامج القراءة ليس من أجل النجاح في المدرسة أو زيادة درجات التحصيل الدراسي، ولكن للاستمتاع والرغبة المستمرة في الإطلاع والبحث (Chan, 1994, 319)، ويتصف التلميذ ذو الدافعية للقراءة بفاعلية الذات المرتفعة، والتحدي والمثابرة، وحب الاستطلاع، والمشاركة في الأنشطة القرائية، والتعاون والألفة، والقدرة على التعبير أمام الآخرين (Wigfield&Guthrie,1997, 421). وبين "جيسري وألو" (Guthrie & Alao, 1997, 438) أن التلاميذ ذوي الدافعية القرائية هم أولئك الذين لديهم أهداف تدفعهم للقراءة، ويبدو ذلك في تعهدهم بالموضوع والعمل على فهم المحتوى ويثقون بقدراتهم ويسعون لفهم من خلال انخراطهم في أنشطة القراءة.

ودافعية القراءة هي العملية التي تدل على أن التلميذ نشط أثناء القراءة ويستخدم مداخل إستراتيجية عدة للفهم، وعلى وعي ببناء الفهم في النصوص المقروءة، ويظهر اتجاهات إيجابية نحو القراءة (Guthrie, Wigfield, & VonSecker, 2000, 403).

وتشمل دافعية القراءة ثلاثة مكونات؛ الأول هو التوجه نحو المهمة، ويشير إلى الميل والاهتمام المدفوع داخليًا نحو مباشرة واختبار وإتقان

المهمة المتعلمة، والثاني وهو التوجه المعتمد اجتماعيًا، ويتمثل في ميل التلميذ نحو الحصول على مساعدة المعلم أو الأقران، وكذلك الميل نحو الحصول على رضا المعلم من أجل مواجهة المهام الصعبة، والثالث وهو التوجه الدفاعي الذاتي، ويتمثل في ميل التلميذ نحو تقليل الصراع الانفعالي أو التوتر عن طريق تجنب السلوك والتعبير اللفظي وغير اللفظي عن العواطف السلبية (Lepola et al., 2005).

دافعية القراءة لذوي صعوبات التعلم

تؤثر دافعية القراءة في مدى إظهار التلميذ للاهتمام أو الفضول الداخلي نحو التعلم ويبدو ذلك في التوجه نحو تعلم القراءة أو تجنبها، وكذلك يبدو في مدى تركيزه في حصة القراءة ومحاولاته التي يبذلها في مواجهة العقبات التي تواجهه في تعلم القراءة (Chapman&Tunmer, 2003). وتؤكد "ليبولا وآخرون" (Lepola et al, 2005, 370) على أن بداية مشكلة القراءة تكمن في ضعف نمو القدرات الفنولوجية واللغوية، وكذلك مشكلة الدافعية منذ رياض الأطفال وخلال المرحلة الابتدائية، كما يشير "جرينبرج وبجر وبوند" (Greenberg, Bugger, & Bond, 2002) إلى أن الإخفاق في القراءة يؤدي إلى انخفاض في تقدير الذات والذي يؤثر في الثقة بالنفس، وبالتالي فإن هؤلاء التلاميذ يبذلون جهدًا أقل في عملهم، والذي يؤدي إلى انخفاض في الدافعية. وبين "فتحي مصطفى الزيات" (١٩٩٨، ٤٤٤) أن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة يفتقرون إلى الدافع للقراءة، وذلك بسبب ضالة المحصول المعرفي الذي يستوعبونه ويدركونه، وكذلك لشعورهم بالقلق والتوتر نتيجة ضعفهم في فهم موضوع النص أو المادة التي يقرأونها، مما ينمي لديهم اتجاهات سلبية نحو القراءة.

ويؤدي الإخفاق المتكرر في القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة إلى الشعور بالفشل وعدم القدرة على الإنجاز في الأنشطة القرائية

والانصراف عنها، وكثيرًا ما يثير هؤلاء التلاميذ مشكلات سلوكية داخل الفصل كتعويض عن القصور في القراءة، كما أنهم يتصفون بضعف في دافعية القراءة، ويظهرون سلوكيات دالة على الإهمال وعدم الاهتمام والانخراط في القراءة وأنشطتها نتيجة للإخفاق فيها، وكذلك اتجاهات سلبية نحو القراءة لعدم قدرتهم على القراءة باستقلالية، ويميلون إلى قراءة نصوص بسيطة وأقل تحديًا، ويشعرون بعدم الرغبة في القراءة وغير متحمسين لهذا العمل وقد يمتد هذا الأمر إلى المجالات الأكاديمية التي تعتمد على القراءة

(Chapman, Tunmer & Prochnow, 2000; Kuhn, 2005; Poskiparta et al. 2003; Lepola et al. 2005; Mountford, 2007; Morgan et al. 2008)

وبينت نتائج دراسة كل من

(Leach, Scarborough, & Rescorla, 2003; Leppanen, Aunola, & Nurmi, 2005) أن التلاميذ ذوي الدافعية المرتفعة يميلون إلى القراءة المتكررة مما يكسبهم خبرات أكثر، هذه الخبرات تعمل على زيادة تحصيلهم في القراءة ويزودهم بالمهارات القرائية الفاعلة التي تميزهم عن التلاميذ الأقل مهارة في القراءة، ما لا يتوافر للأطفال ذوي صعوبات القراءة والذين يتقدمون ببطء في القراءة.

مفهوم التصور العقلي

يعرف "دافيد" (David, 2003, 1) التصور العقلي بأنه الفعل التصوري المُشكل للأحداث أو الموضوعات غير الحاضرة أمام العين. ويعرفه "محمد محمود" (٢٣٠، ٢٠٠٤) بأنه القدرة على ربط المدركات بعضها ببعض، أي عمل تجميعات منها على هيئة صور عقلية تلتقي مع خبرة الطالب السابقة من خلال مخزون ذاكرته أثناء التفكير، ويدور حول المدركات الحسية والانتقال بها من المعاني المباشرة، إلى معاني أخرى تتناسب مع السياق في ضوء الخبرات السابقة للفرد.

وعرفه "أحمد جمعه" (٢٠٠٦، ٣٢١) بأنه قدرة التلميذ على إنتاج صور عقلية واضحة ومتنوعة وجديدة، والتي قد تكون مماثلة لنظائرها الحسية أو الإدراكية، أو تختلف عنها في درجة الوضوح والبناء، وذلك من خلال إعادة بناء وتشكيل الخبرات الحسية السابق تخزينها، في الذاكرة عندما يفكر فيها التلميذ في حال غياب المدركات الحسية في الواقع. وعرفته "فاطمة فياض" (٢٠٠٦) بأنه خبرة أثرت في الفرد، وخرنت بالذاكرة في شكل صورة عقلية، يستحضرها الفرد عند غياب المثير، أو المدرك الحسي.

والتصور هو صورة الأشياء المادية التي تنطبع وتسجل في الدماغ، وكل صورة حسية عبارة عن عدد كبير من العناصر التي توجد في علاقة محددة من التشابه والاتساق وتتميز بعمومية مبدأ انتظامها الزمني والمكاني، وتظهر في وعي الفرد كموضوعات للمعرفة، وتكون أسهل للتناول والمعالجة (صالح أبو جادو، محمد بكر، ٢٠٠٧، ٣٨). وترى "جينكينس" (Jenkins, 2009, 3) أنه بالرغم من تعريف التصور العقلي بطرق عديدة في كل من علم النفس والتربية، إلا أن هناك اتفاقاً عاماً على أنه عملية تشكيل الإحساسات الداخلية للموضوعات أو الأحداث التي لا تكون موجودة بالفعل.

يتضح من التعريفات السابقة للتصور العقلي أنه تمثيل ذهني للمعلومات، كما ينبغي على الباحثين أثناء تدريب التلاميذ على التصور العقلي للحروف والكلمات أن يكون التصور منوعاً ليشمل تكوين صور عقلية بصرية وسمعية وحركية لشكل وصوت وطريقة قراءة الحرف منفرداً أو داخل الكلمة، وكذا أهمية التركيز على تفاصيل أداء كل مهارة من خلال تحليل المهام، وأن يكون حريصاً على التصور ببطء في البداية، ليسهل تعلمه، وبعد ذلك يكون في نفس السرعة المثالية للأداء الفعلي.

التصور العقلي والذاكرة

بينت نتائج دراسة "بيلسـكر وزملائه" (Bielsker, Lori, Melissa & Lesa, 2001, 80) على عينة من تلاميذ المرحلة المتوسطة بالصفين الأول والثاني الابتدائي، أن إستراتيجيات التصور العقلي تزيد من كم وجودة الاحتفاظ بالحقائق لدى المتعلمين ممن لديهم ذاكرة ضعيفة أو قصور في الاحتفاظ. كما يرى "هينج ورائكين-اريكسون" (Hibbing & Rankin-Erickson, 2003, 758- 770) أن الصورة الواحدة تعدل ألف كلمة، وأن استخدام إستراتيجيات التصور العقلي في التدريس للمتعلمين من الأدوات المهمة التي تسهم في تحسين عملية التذكر. ويذكر كل من "رافع الزغلول وعماد الزغلول" (٢٠٠٣، ١٩٨ - ١٩٩) أن التصور العقلي يمكن أن يسهم في تسهيل تخزين المعلومات بالذاكرة والاحتفاظ بها لفترة أطول، وتذكر المعلومات واسترجاعها بشكل أسرع، وربط المعلومات معًا بالذاكرة. كما بحث "ديفس وآخرون" (Davis et al., 2004) أثر التعليمات الواضحة للقيام بالتصور على الاستدعاء، وكشفت النتائج عن وجود علاقة بين وضوح التصور البصري واستدعاء المعلومات، كما أشارت النتائج إلى تحسن الاستدعاء عن طريق التصور الموجه. كما بينت نتائج دراسة "عبد العاطي محمد" (٢٠٠٥) أن التدريب على إستراتيجيات التصور العقلي "إستراتيجيتي الكلمة المفتاح والكلمة الوتد" لذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية بالصف الخامس الابتدائي يزيد من قدرتهم على التعرف والاستدعاء.

كما توصلت نتائج دراسة "ألن وآخرين" (Allen et al., 2006, 7) إلى أن استخدام إستراتيجيات التصور العقلي مع التلاميذ ذوي الصعوبات يسهم في تحسين عملية تذكرهم للمعلومات، وأكدت على أهمية استخدام إستراتيجيات تقوية الذاكرة مع التلاميذ الذين يعانون من إعاقات، وتدريبهم على كيفية استخدامها في تعلم المواد الدراسية المختلفة. كما أكدت دراسة

"هوكس وماناس" (Hux & Manasse, 2006, 11) على أن استخدام إستراتيجيات التصور العقلي المساعدة للذاكرة مع المتعلمين يسهم في تحسين عملية الاحتفاظ بالمعلومات، واسترجاعها، كما بينت أن استرجاع المعلومات المعالجة بالصور يكون أفضل، ويسهم في تدريب الذاكرة خاصة مع المتعلمين ذوي القصور النيورولوجي.

التصور العقلي والدافعية القرائية

يعزز التصور العقلي الفاعلية الذاتية للتلميذ الناتجة عن الفرصة المتاحة له من المراجعة والتسميع العقلي للمهارة قبل الأداء الفعلي لها (Gordon, 2004, 152). كما توصلت "فاطمة محمد فياض" (٢٠٠٦) إلى عدم وجود أثر للتفاعل بين بعض إستراتيجيات التصور العقلي والميل إلى القراءة في الفهم القرائي لدى عينة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي الذين بلغ عددهم (١٢٤) طالبًا. وبينت نتائج دراسة "فايزة أحمد، وصفاء محمد" (٢٠٠٦) وجود أثر لاستخدام بعض إستراتيجيات التصور العقلي في التحصيل وتنمية الكفاءة الذاتية لدى التلاميذ ضعاف السمع بالصف الثامن الابتدائي. وتوصلت دراسة "مسلم أحمد المعشني" (٢٠٠٩) إلى عدم وجود أثر للتفاعل بين إستراتيجي التنظيم واستثارة الفهم مع أسلوب التعلم (البصري والحركي) في الدافعية الذاتية والاستمتاع بالتعلم والكفاءة المدركة والمثابرة على عينة بلغ حجمها (٥٦) طالبًا بالمرحلة الأساسية. كما هدفت دراسة "جينكينس" (Jenkins, 2009) إلى معرفة أثر إستراتيجية التصور العقلي في تنمية مستوى الفهم للنصوص العلمية لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وتم استخدام الإستراتيجية لمدة أسبوعين على طلاب المجموعة التجريبية، وأشارت النتائج إلى وجود تأثير إيجابي لاستخدام إستراتيجية التصور العقلي في تنمية مستوى الفهم والدافعية والاتجاه نحو القراءة لدى الطلاب. كما هدفت دراسة "هانج" (Hung, 2010) إلى معرفة العلاقة بين التصور العقلي والفهم الاصطلاحي

للمفردات لدى أربع فئات عمرية من البالغين من الشباب وكبار السن في الفئة العمرية من سن (٢٠-٨٠) عام، وأشارت النتائج إلى فاعلية إستراتيجية التصور العقلي في التوصل إلى المعنى الاصطلاحي للمفردات بصورة فورية دون التعرض للمعنى الحرفي لها.

فروض البحث

في ضوء ما سبق عرضه من إطار نظري وبحوث سابقة، فإنه يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو التالي:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للذاكرة الدلالية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.
٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده في الذاكرة الدلالية لصالح القياس البعدي.
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للذاكرة الدلالية.
٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للدافعية الداخلية للقراءة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.
٥. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده في الدافعية الداخلية للقراءة لصالح التطبيق البعدي.
٦. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للدافعية الداخلية للقراءة.

إجراءات البحث

منهج البحث

تم استخدام المنهج شبه التجريبي؛ لملاءمته لطبيعة وأهداف البحث؛ حيث تمّ الاعتماد على تصميم المجموعتين؛ المجموعة التجريبية والتي تم تعريضها للبرنامج، والمجموعة الضابطة والتي لم يتم تعريضها للبرنامج.

عينة البحث

اشتملت عينة البحث على (١٣) تلميذا وتلميذة من ذوي صعوبات تعلم القراءة بالصف السادس الابتدائي بمدرسة شجرة الدر الابتدائية بمحافظة بني سويف، تم تقسيمهم إلى مجموعتين؛ مجموعة تجريبية وعددها (٧) تلاميذ (٣ تلاميذ و ٤ تلميذات)، تعرضوا للبرنامج التدريبي ومتوسط أعمارهم (١١.٣٤) عاماً، وانحراف معياري (١.٢١) عاماً، ومجموعة ضابطة عددها (٦) تلاميذ (٣ تلاميذ و ٣ تلميذات)، لم تتعرض للبرنامج ومتوسط أعمارهم (١١.٦٢) عاماً، وانحراف معياري (١.٣٤) عاماً.

وقد تم اختيار عينة البحث من خلال اختيار جميع التلاميذ والتلميذات منخفضي التحصيل في اللغة العربية من خلال آراء معلمهم، ودرجاتهم في مادة اللغة العربية بعد الرجوع لنتائج (١٧٥) تلميذا وتلميذة في نهاية الفصل الدراسي الثاني لعام ٢٠١٣/٢٠١٤م، وبلغ عددهم (٩٦) تلميذا وتلميذة. ثم تطبيق مقياس الذكاء لـ "رافن" واختيار التلاميذ الحاصلين على نسب ذكاء متوسطة (أكثر من ٩٠ وأقل من ١١٠)، وقد بلغ عددهم (٩٤) تلميذا وتلميذة (بعد استبعاد تلميذتين حصلتا على نسبتا ذكاء ١٢٠، ١٢٢). ثم تم تطبيق مقياس المسح النيورولوجي واختيار التلاميذ الذين لديهم قصور نيورولوجي والحاصلين على درجات أعلى من (٥٠) درجة، وقد بلغ عددهم (١٣) تلميذاً وتلميذة، ومثل هؤلاء عينة البحث من ذوي صعوبات التعلم في القراءة.

أدوات البحث:

تم استخدام الأدوات التالية

١- اختبار الذكاء لرافن: تقنين "فؤاد أبو حطب" (١٩٧٧)

أعد المقياس "رافن" وقام "فؤاد أبو حطب" (١٩٧٧) بتقنيه على البيئة السعودية، والمقياس يتكون من (٥) مجموعات هي (أ، ب، ج، د، هـ) وكل مجموعة تتكون من (١٢) مفردة، وتتابع المجموعات الخمس حسب درجة الصعوبة، وكل مفردة عبارة عن رسم أو تصميم هندسي أو نمط، حذف منه جزء وعلى المفحوص أن يختار الجزء الناقص من بين (٦) أو (٨) بدائل معطاه.

صدق المقياس

قام مُعد المقياس باستخدام صدق المحك، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين هذا المقياس ومقياس ذكاء الشباب اللفظي لـ"حامد زهران" (٠.٧٣)، وذكاء الشباب المصور لـ"حامد زهران" (٠.٧٨) وجميعها قيم مرتفعة (فؤاد أبو حطب، ١٩٧٧). وفي البحث الحالي تم استخدام صدق المحك حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات عينة البحث الاستطلاعية والذين بلغ عددهم (٤٧) تلميذا وتلميذة بالصف السادس الابتدائي في هذا المقياس ودرجاتهم في مقياس ذكاء الشباب المصور لـ"حامد زهران" (١٩٩٨) (٠.٧٦)، وهي قيمة مرتفعة.

ثبات المقياس

قام مُعد المقياس بتقدير الثبات بطريقة "كيودر ريتشاردسون" (٢٠) على عينات في أعمار مختلفة (من ٨ سنوات إلى أكثر من ٣٠ سنة)، وقد تراوحت قيم معاملات الثبات بهذه الطريقة ما بين (٠.٨٧) إلى (٠.٩٥)، كما تراوحت قيم معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق ما بين (٠.٤٦) إلى (٠.٨٦). وفي البحث الحالي تم استخدام طريقة "كيودر ريتشاردسون" (٢٠) لتقدير الثبات لمجموعات المقياس الخمس، والتي

بلغت: (٠.٨٥)، (٠.٨٥)، (٠.٨٢)، (٠.٨٥)، (٠.٨٦) للمجموعات: أ، ب، ج، د، هـ على الترتيب وجميعها قيم مرتفعة.

٢- اختبار المسح النيورولوجي السريع: تعريب "عبدالوهاب محمد كامل" (٢٠٠١)

يتضمن الاختبار سلسلة من المهام المختصرة والتي تبلغ (١٥) مهمة مشتقة من الفحص النيورولوجي للتلاميذ، وهذه المهام تم تطويرها وتعديلها من خلال المقاييس المستخدمة في الفحوص النيورولوجية والنمائية للتلاميذ في مراحل العمر المختلفة. والدرجة الكلية إما أن تكون مرتفعة (أكبر من ٥٠) وتوضح ارتفاع معاناة التلميذ، أو عادية (٢٥ فأقل) وتشير إلى السواء نيورولوجياً، أما الدرجة التي تقع بين (٢٥) و(٥٠) فتدل على وجود احتمال لتعرض التلميذ لاضطرابات في المخ أو القشرة المخية، ويزداد هذا الاحتمال بزيادة الدرجة.

صدق المقياس

استخدم مُعد المقياس طريقة التحليل العاملي والتي أسفرت نتائجها عن (٣) عوامل فسرت (٤٩.٤%) من نسبة التباين الكلي. كما استخدم مُعد المقياس صدق المحك، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمسح النيورولوجي السريع والدرجات الفرعية والكلية لمقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم من (-٠.٨٧٤) إلى (-٠.٦٧٤).

وفي البحث الحالي تم استخدام صدق المحك، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس المسح النيورولوجي السريع، والدرجة الكلية لمقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم إعداد "مصطفى كامل" (١٩٩٠) (-٠.٧٥) وهي قيمة مرتفعة.

ثبات المقياس

استخدم معد المقياس طريقة "ألفا كرونباخ" والتي بلغت قيمة معامل الثبات بها (0.77). وفي البحث الحالي تم استخدام طريقة "ألفا كرونباخ" لتقدير معامل الثبات للمقاييس الفرعية، والتي بلغ عددها (15) اختباراً فرعياً، ويوضح جدول (1) التالي أن جميع قيم معاملات الثبات يمكن الاعتماد عليها والثقة في نتائجها.

جدول (1) قيم معاملات ثبات المقاييس الفرعية للمسح النيورولوجي بطريقة "ألفا كرونباخ"

| المقاييس الفرعية | معامل ألفا لكرونباخ | المقاييس الفرعية | معامل ألفا لكرونباخ | المقاييس الفرعية | معامل ألفا لكرونباخ |
|------------------|---------------------|------------------|---------------------|------------------|---------------------|
| ١ | ٠.٨٣ | ٦ | ٠.٨٤ | ١١ | ٠.٨٣ |
| ٢ | ٠.٨٢ | ٧ | ٠.٨١ | ١٢ | ٠.٨٣ |
| ٣ | ٠.٨٦ | ٨ | ٠.٨٨ | ١٣ | ٠.٨٣ |
| ٤ | ٠.٨٧ | ٩ | ٠.٨٣ | ١٤ | ٠.٨٩ |
| ٥ | ٠.٨٥ | ١٠ | ٠.٨٧ | ١٥ | ٠.٨٥ |

٣- مقياس الذاكرة الدلالية إعداد "ميللر" (Miller, 2012) وتعريب الباحث (ملحق ٢):

تم استخدام (٨) قصص من مجموعة القصص التي أعدها "ميللر" Miller في ضوء قوائم (DRM) Deese-Roediger-McDermott (ملحق ٢-أ). وقد قام "ميللر" بتقديم كلمات هذه القوائم الثمانية (الخبز BREA-البرد COLD-الفاكهة FRUIT-الأسد LION - الموسيقى MUSIC-النوم SLEEP- اللص THIEF- الرائحة SMELL) في صورة قصص للتلاميذ مراعيًا ترتيب ورود الكلمات في القصة بنفس الترتيب الذي وردت به في القائمة. وقد أشار "ميللر" إلى أن هذه القوائم الثمانية تم استخدامها في العديد من الدراسات مع التلاميذ في المرحلة الابتدائية.

(Dewhurst, Pursglove, & Lewis, 2007; Howe & Wilkinson, 2011) وتتألف كل قصة من (١٥) كلمة ترتبط بكلمة تدور حولها الكلمات

الـ(١٥) تم تسميتها الكلمة الموضوع Critical Lure، ولا يتم تقديمها ضمن كلمات القصة، كما أن هذه الكلمات الـ(١٥) يتم تقديمها وفق شدة ارتباطها بالكلمة الموضوع Critical Lure، فالأكثر ارتباطا يتم تقديمها أولا ثم الأقل فالأقل. والكلمات رقم (١٤) و(١٥) في القائمة تمثل مشتتات Related Distracters للتلاميذ والتي لا يتم تقديمها أيضا كالكلمات التي تمثل فكرة أو موضوع تدور حوله القائمة. وهذه الكلمات المشتتة والكلمات الموضوع يتم تقديمها في اختبار التعرف لقياس الذاكرة الدلالية للتلاميذ. وتم اعتبار الكلمات رقم (٤)، (٧)، (١٠) في القصة أهداف Targets يتم تقديمها في كل من القصة واختبار التعرف. ويتم إخبار التلاميذ أنه بعد قراءة القصص سيتم تقديم اختبار التعرف على مجموعة من الكلمات التي وردت بالقصة.

ويتكون اختبار التعرف (ملحق ٢-ج) من الكلمات الهدف Target (٢٤ كلمة) والكلمات المشتتة Distracters (١٦ كلمة) والكلمات الموضوع Critical Lures (٨ كلمات) بالإضافة إلى (٢٤) كلمة أخرى موجودة بقوائم غير التي تم تقديمها، وبالتالي فقد بلغ عدد كلمات اختبار التعرف (٧٢) كلمة. ويقوم كل تلميذ بوضع دائرة حول الكلمة التي يرى أنه سمعها، ويتم حساب النسبة المئوية لكل نوع من أنواع الكلمات السابقة (الهدف والمشتتة والموضوع للقوائم التي تم تقديمها) بعد استدعائها. وكلما ارتفعت نسبة تعرف التلميذ على الكلمات الموضوع-للقوائم التي تم تقديمها-على أنها وردت بالقصة فإن ذلك يدل على ارتفاع الذاكرة الدلالية لديه.

وللتأكد من فهم التلاميذ للتعليمات تم تقديم تدريبين (ملحق ٢-ب) على الاختبار قبل تطبيق اختبار التعرف. في التدريب الأول تم عرض قائمة من الكلمات لمجموعة من الأشكال الهندسية (دائرة، مربع، مثلث، مستطيل). وتم سؤال التلاميذ في (٤) كلمات (٣) من الكلمات المعروضة

(دائرة، مربع، مثلث) وكلمة واحدة لا علاقة لها بمجموعة الكلمات وهي كلمة (لعبة) فيما إذا كان قد سمعها أم لا؟. وفي التدريب الثاني تم تقديم قائمة من الكلمات لمجموعة من الألوان (الأزرق والأخضر والأحمر والأصفر). وتم سؤال التلاميذ في (٤) كلمات (٣ من الكلمات المعروضة (الأزرق والأخضر والأحمر) وكلمة لا علاقة لها بمجموعة الكلمات وهي كلمة (كتاب) فيما إذا كان قد سمعها أم لا؟ ويتم تقديم التغذية الراجعة لكل إجابة من إجابات التلاميذ لكل كلمة، للتأكد من فهمهم للتعليمات. وقد تم تطبيق المقياس بصورة فردية لكل تلميذ، ويستغرق تطبيق المقياس من (٣٠) إلى (٤٠) دقيقة.

وتم عرض المقياس بصورته السابقة على مجموعة من المحكمين، والذين بلغ عددهم (٧) محكمين (ملحق ١)، للتأكد من السلامة اللغوية ومناسبة المقياس للتلاميذ. وبلغت نسب اتفاق المحكمين بالنسبة للسلامة اللغوية (٨٥.٧١%) ونسبة مناسبة المقياس للتلاميذ (١٠٠%). ثم تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية والذين بلغ عددهم (٤٧) تلميذا وتلميذة بالصف السادس الابتدائي لحساب الثبات والصدق على النحو التالي:

صدق المقياس

تم استخدام صدق المحك حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات التلاميذ عينة البحث الاستطلاعية، والذين بلغ عددهم (٤٧) تلميذا وتلميذة بالصف السادس الابتدائي في هذا المقياس، ودرجاتهم في مقياس عمليات الذاكرة إعداد "سيف الدين عبدون" (١٩٩٨) (٠.٧١)، (٠.٦٩)، (٠.٦٤)، للكلمات الموضوع والكلمات المشتتة والكلمات الهدف على الترتيب، وهي قيم مرتفعة، كما بلغت قيمة معامل ارتباط درجات التلاميذ على المقياس ونتائج تحصيلهم (٠.٥٧) (٠.٥٦)،

(٠.٦٠)، للكلمات الموضوع والمشتتة والهدف على الترتيب، وهي قيم مرتفعة.

ثبات المقياس:

تم استخدام طريقة "كيودر ريتشاردسون" (٢٠) لتقدير ثبات أبعاد المقياس الفرعية، والتي بلغت (٠.٨٦)، (٠.٨٨)، (٠.٨٨)، للكلمات الموضوع والكلمات المشتتة والكلمات الهدف على الترتيب، وجميعها قيم مرتفعة.

٤- بروفيل دافعية القراءة (الجزء الأول): إعداد "جامبريل وزملائه" (Gambrell, Palmer, Coddling, & Mazzoni, 1996) وتعريب الباحث ملحق (٣):

يعتبر بروفيل دافعية القراءة من مقاييس الدافعية الداخلية للقراءة التي اسـتخدمتها العديـد من الدراسـات (Fisher, 2007; Marinak & Gambrell, 2007; 2008; 2010) ويتكون بروفيل دافعية القراءة Motivation to Read Profile (MRP) (الجزء الأول) من مجالين هما: مفهوم الذات القرائية Value of Self-Concept as a Reader والثاني تـثمين القراءة Reading وكل من هذين المجالين يتكون من عشرة مفردات تأخذ تقديرات من (١) إلى (٤) (ضعيف-إلى حد ما-جيد-جيد جدا) وتتطلب الإجابة عنه من (١٥-٢٠) دقيقة.

قام معدو المقياس بحساب صدق المقياس باستخدام التحليل العاملي والإبقاء على العبارات التي تشبعت بصورة دالة، على عينة تكونت من (٣٣٠) تلميذا وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في الصفوف من الثالث إلى الخامس الابتدائي، كما تم حساب الفروق بين مرتفعي ومنخفض التحصيل في الأداء على المقياس وكانت دالة، كما وجدت فروق دالة بين تلاميذ الصف الثالث والصف

الخامس. وبلغت قيمة الثبات بطريقة "ألفا كرونباخ" للمجال الأول (مفهوم الذات القرائية) (٠.٧٥)، وللمجال الثاني (تثمين القراءة) (٠.٨٢)، وبطريقة إعادة التطبيق للمجالين على الترتيب (٠.٦٨)، (٠.٧٠)، وهي قيم مرتفعة (Gambrell et al., 1996).

الصدق والثبات في الصورة المعربة:

اعتمد البحث الحالي على صدق المحك حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات عينة البحث الاستطلاعية (ن=٤٧) في المقياس ونتائج تحصيلهم في مادة اللغة العربية (٠.٧٨)، (٠.٧٧) للمجالين: مفهوم الذات القرائية وتثمين القراءة على الترتيب، وهي قيم مرتفعة. كما بلغت قيمة الثبات بطريقة "ألفا كرونباخ" للمجال الأول (٠.٨٠)، وللمجال الثاني (٠.٨٥)، وهي قيم مرضية ويمكن الاعتماد عليها.

٥- نتائج التلاميذ في نهاية الفصل الدراسي الثاني لعام ٢٠١٢/٢٠١٣م:

تم الرجوع إلى نتائج التلاميذ في نهاية الفصل الدراسي الثاني لعام ٢٠١٢/٢٠١٣م، والاعتماد على درجات التلاميذ في مادة اللغة العربية كأحد محكات اختيار التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، وكمحك في حساب صدق مقياس الذاكرة الدلالية ومقياس الدافعية الداخلية للقراءة.

٦- البرنامج التدريبي القائم على التصور العقلي إعداد "جينكنس" (Jenkins, 2009) وتعريب الباحث (ملحق ٤):

قام "جينكنس" (Jenkins, 2009) بسؤال تلاميذ الصف السادس الابتدائي عن الموضوعات التي يحبون معرفتها أو القراءة عنها. وأجاب التلاميذ بأنهم يريدون معرفة أشياء عن أعلى الجبال وأعمق البحار، كذلك أرادوا معرفة ما على سطح القمر والمريخ، كما كانوا مهتمين بالزلازل، والبراكين، وبعض الحيوانات مثل: التماسيح

والأسماك المفترسة والدبابير. وفي ضوء ذلك تم الرجوع للكتب العلمية والموسوعات، ومصادر الإنترنت، وتم إعداد قطع القراءة والاختبارات عليها، والتي اشتملت على أسئلة اختيار من متعدد (١٠ أسئلة بعد كل فقرة) وأسئلة مقالية (سؤال بعد كل فقرة). واشتملت الفقرات على الموضوعات موضع اهتمام التلاميذ، كما تم صياغتها بطريقة شيقة وجذابة للتلاميذ ومناسبة لهم، واشتملت كل فقرة على (٥٠٠) كلمة تقريباً.

المراحل التدريبية للبرنامج:

المرحلة الأولى: التدريب باستخدام المعينات البصرية:

يبدأ التدريب القائم على الصور الذهنية مع قراءة نص وعرض لبعض الصور البيانية، لأنه قد يكون من الأسهل للتلاميذ أولاً فهم كيفية الربط العقلي للنص مع الصور. حيث يُسهل عرض الصور فهم النص واستيعابه.

المرحلة الثانية: التدريب باستخدام الصور الذهنية والرسومات المولدة ذاتياً:

خلال هذه المرحلة يتعلم التلاميذ كيفية إنشاء التفسيرات الخلابية الخاصة أو الصور الذهنية. عند هذه النقطة، لم يعد يجري تقديم الصور مع النص، فبدلاً من ذلك يتم تشجيع التلاميذ على خلق الصور الذهنية في عقولهم. حيث يتم تشجيع التلاميذ على توسيع خبراتهم من خلال ربط ما يقرءونه مع بعض الأصوات أو الروائح أو الملمس والتذوق والمشاعر. كما طلب من التلاميذ رسم شكل أو رسم بياني ليوضحوا ما يقومون بتخيله أثناء قراءتهم للنص.

المرحلة الثالثة: التدريب باستخدام الصور الذهنية والتفكير المستمر في توليد الأفكار:

في هذا جزء من التدريب، يتدرب التلاميذ على استخدام الصور الذهنية والتعبير عن أفكارهم بالكلمات. يقوم الباحث بتوضيح ونمذجة الصور الذهنية التي تدور في عقولهم من خلال مناقشة تلك الصور بصوت عال مع التلاميذ Think a Loud ثم يتم تشجيع التلاميذ على توليد الأفكار ومشاركتهم لزملائهم بطريقة شفوية. ثم يطلب من التلاميذ قراءة الفقرة وتوليد الصور الذهنية بأنفسهم وكتابتها Think a Long وأي استجابات للتلاميذ تكون مقبولة من التلاميذ طالما أنها تعبر عن صور ذهنية تساعد في فهم وتذكر النص المقروء. فعندما يفكر التلاميذ فيما يقرءونه مع محاولة الشعور به باستخدام الصور الذهنية فإنهم يستخدمون ما وراء المعرفة ومخططاتهم العقلية Schema. فعندما يترجموا أفكارهم إلى كلمات مكتوبة فإنهم بذلك يكونون على وعي بعملياتهم المعرفية. وتعتبر إستراتيجية التفكير المستمر إستراتيجية مرنة حيث تسمح للتلاميذ باستخدام الرسوم البيانية التنظيمية التي تساعدهم على تنظيم صورهم العقلية في فئات بصرية وسمعية ولمسية وشمية وتذوقية، فهذه الإستراتيجية من الإستراتيجيات التي يمكن استخدامها مع جميع مستويات التلاميذ.

المرحلة الرابعة: التدريب باستخدام التركيز على الكلمات غير المألوفة أو الغريبة:

عندما يقرأ التلاميذ النص، فقد تواجههم بعض المفردات التي يكون من الصعب عليهم فهمها، ولذلك صممت هذه المرحلة لمساعدة التلاميذ على التعرف على معنى تلك الكلمات الغريبة أو غير المفهومة بالنسبة لهم. يمكن للتلاميذ استخدام القرائن في السياق لمعرفة معنى

الكلمة الصعبة، ومن ثم التعبير عن المعنى من خلال كتابة المفردات التي تتطلب توضيحاً، والإستراتيجية المستخدمة في ذلك تسمى ساحة المفردات اللفظية والبصرية Verbal-Visual Vocabulary Square. وفي هذه الطريقة يتم كتابة المفردات الجديدة في وسط بطاقة حوالية نصف حجم الورقة العادية، ثم على الزوايا الأربع إضافة تعريف، أو جزء من خطاب، أو عمل الجملة، أو رسم صورة. وإستراتيجية أخرى مماثلة هي إستراتيجية بطاقة LINCS* وفكرتها هي كما يلي: (١) كتابة الكلمة أو المفردات، (٢) كتابة التعريف، (٣) البحث عن كلمة ذات العلاقة (٤) رسم الصورة التي تتعلق بالكلمة، و (٥) كتابة جملة ذات علاقة تعبر عن شعور التلميذ أو تجعل المعنى ملموساً، ولا يهم إذا لم يستخدم التلميذ المفردات الأصلية في هذه الإستراتيجية فالعامل المشترك بين هذه الاستراتيجيات هو الربط بين الصورة والكلمة. ويتم تشجيع التلاميذ على استخدام أي من الإستراتيجيتين أو كلاهما.

المرحلة الخامسة: التدريب باستخدام التلميذ أي من: الرسوم التوضيحية، أو الصور الذهنية، أو التفكير المستمر لتوليد الأفكار: وهي المرحلة الأخيرة وفيها يختار التلاميذ أي من استراتيجيات التصور العقلي السابقة (الرسوم التوضيحية، أو الصور الذهنية، أو التفكير المستمر لتوليد الأفكار) التي يرغبون في استخدامها من تلقاء أنفسهم.

تم إدارة جلسات البرنامج من خلال ثلاثة أجزاء في كل جلسة: أولاً، يتم توضيح إستراتيجية الصور الذهنية للتلاميذ. ثانياً، يمارس التلميذ الإستراتيجية التي تم توضيحها مع زميل آخر له. ثالثاً، يمارس التلميذ

* LINCS = List the parts Identify a Reminding Word Note a LINCing Story Create a LINCing Picture Self-test.

الإستراتيجية بنفسه. وبعد القراءة والتفاعل مع الفقرة، يجب التلميذ أسئلة الاختيار من متعدد والسؤال المقالى بعد كل فقرة لمعرفة مدى فهم واستيعاب التلاميذ لما تم قراءته.

محتوى البرنامج وأهدافه الإجرائية:

اشتمل البرنامج في صورته الأجنبية على (٥) جلسات، يتم تقديمها في (١٠) حصص دراسية، إلا أن الباحث وجد أنه من الصعب جدا تطبيق مثل هذه الجلسات في هذه الجلسات، بسبب احتواء الجلسات على قطع كبيرة، وفتيات تحتاج لوقت للتأكد من ممارسة التلاميذ لما ورد في الجلسات، لذلك احتوى البرنامج في صورته المعربة على (٣٠) جلسة، مدة كل جلسة تتراوح بين (٤٠) إلى (٤٥) دقيقة، على النحو الذي يوضحه جدول (٢) التالي:

جدول (٢) موضوع الجلسات وعددها والأهداف الإجرائية للبرنامج

| موضوع الجلسة | عدد الجلسات | الأهداف الإجرائية |
|--|----------------------------|--|
| التعارف | جلسة واحدة | التعارف بين التلاميذ والباحث، والتلاميذ بعضهم البعض، بالإضافة إلى التعرف على أهداف البرنامج. |
| المعينات البصرية | ٤ جلسات + جلسة إعادة تدريب | أن يكون التلاميذ قادرين على استخدام المعينات البصرية للمساعدة في تكوين صور ذهنية مرتبطة بالقطعة. |
| الصور العقلية مع الرسوم المولدة ذاتيا | ٤ جلسات + جلسة إعادة تدريب | أن يكون التلاميذ قادرين على رسم صور، ومخططات، وتمثيلات ذهنية تساعدهم على فهم وتفسير القطعة. |
| الصور العقلية مع التفكير المستمر في توليد الأفكار | ٤ جلسات + جلسة إعادة تدريب | أن يكون التلاميذ قادرين على رسم صور ذهنية، وكتابة أفكار مطولة التفكير تساعدهم على فهم وتفسير القطعة. |
| التركيز على الكلمات غير المألوفة | ٤ جلسات + جلسة إعادة تدريب | أن يكون التلاميذ قادرين على استخدام إستراتيجية الصور ذهنية لاستهداف بعض الكلمات غير المألوفة في القطع. |
| اختيار التلاميذ من بين الصور التوضيحية والصور الذهنية والتفكير المستمر | ٤ جلسات + جلسة إعادة تدريب | أن يكون التلاميذ قادرين على اختيار فنيات التصور العقلي والتي تعد الأكثر فعالية لهم، مثل ابتكار صور ذهنية، ورسم صور وجدول باستخدام أفكار التفكير المطول، واستخدام الجداول المصورة، وربط التصور بالكلمات لتساعدهم على فهم وتفسير القطعة. |
| إعادة التدريب | ٤ جلسات | المراجعة على ما تم استخدامه من استراتيجيات في الجلسات السابقة. |

الوسائل المستخدمة

تم استخدام مجموعة من الوسائل والأدوات والتي تمثلت في: قطع للقراءة، ورق، أقلام رصاص، جهاز عرض الشرائح، شفافيات. خريطة العالم، صور لحيوانات بحرية مثل الديدان الأنبوبية، وسمك أبو الشص، والفتحات الحرارية المائية، والغازية.

الفنيات المستخدمة

تم استخدام العديد من الفنيات والتي اعتمدت بصورة أساسية على: ١- الممارسة الموجهة (من قبل الباحث) ٢- والمقترنة (التلميذ مع زميله) ٣- والمستقلة (التلميذ بمفرده)، بالإضافة إلى التعزيز، والتغذية الراجعة، والعصف الذهني، والعمل في مجموعات، والعمل في أزواج، والمناقشة والحوار.

تحكيم البرنامج

قبل عرض البرنامج على المحكمين تم عرضه على مجموعة من تلاميذ المرحلة الابتدائية والذين بلغ عددهم (٤) تلاميذ وتلميذات (تلميذين وتلميذتين) منخفضي التحصيل في اللغة العربية، ومن غير عينة البحث، لمعرفة مدى مناسبة الفقرات لهم، ومدى اهتمامهم بالموضوعات التي تتناولها الفقرات المستخدمة في البرنامج، وقد تبين من خلال ذلك أن الفقرات كانت جذابة للتلاميذ وموضع اهتمام لهم ومناسبة للتطبيق عليهم. ثم تم عرض البرنامج على مجموعة من السادة المحكمين والذين بلغ عددهم (٧) محكمين، لإبداء الملاحظات حول البرنامج ومدى مناسبته للتلاميذ عينة البحث من حيث المحتوى والأهداف ومدى مناسبة المحتوى للأهداف، وتم عمل ملاحظات السادة المحكمين والتي اقتصرت على إعادة الصياغة لبعض الأهداف، كما تم إضافة بعض الفنيات والوسائل المناسبة لمثل هؤلاء التلاميذ، وقد تم عمل ملاحظات السادة المحكمين.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث

تم استخدام الأساليب الإحصائية اللابارامترية، والتي تمثلت في اختبار "مان ويتي" لدلالة الفروق بين الرتب غير المرتبطة، و"ويلكوكسون" لدلالة الفروق بين الرتب المرتبطة، وتمت جميع المعالجات الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS 19).

حدود البحث

تحدد نتائج البحث الحالي بعينة البحث، والتي اشتملت على (١٣) تلميذا وتلميذة من ذوي صعوبات تعلم القراءة بالصف السادس الابتدائي بمحافظة بني سويف، كما تتحدد بالأدوات، وبالأساليب الإحصائية اللابارامترية المستخدمة في البحث.

خطوات السير في البحث

للإجابة عن أسئلة البحث تم المرور بالخطوات التالية:

١. جمع الأدبيات المرتبطة بموضوع البحث من إطار نظري وبحوث سابقة.
٢. إعداد مقياسي الذاكرة الدلالية والدافعية الداخلية للقراءة، والتأكد من الصدق والثبات لهما. بالإضافة إلى البرنامج التدريبي.
٣. اختيار عينة البحث من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في ضوء آراء معلمهم، ودرجاتهم في مادة اللغة العربية لنهاية الفصل الدراسي الثاني لعام ٢٠١٢/٢٠١٣م، والأداء على مقياس "رافن" للذكاء ومقياس المسح النيورولوجي، وتقسيمها إلى مجموعتين؛ تجريبية (٧ تلاميذ وتلميذات) وضابطة (٦ تلاميذ وتلميذات).
٤. التحقق من تكافؤ مجموعتي البحث قبل تطبيق البرنامج في العمر الزمني، والذكاء، والذاكرة الدلالية والدافعية الداخلية للقراءة، على النحو التالي:

أولاً: التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة في العمر الزمني

يوضح جدول (٣) التالي نتائج اختبار "مان ويتني" لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في العمر الزمني (مقدرا بالسنوات)، والذي يتضح منه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في العمر الزمني. جدول (٣) نتائج اختبار "مان ويتني" لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية (ن=٧) والمجموعة الضابطة (ن=٦) في العمر الزمني (مقدرا بالسنوات)

| المجموعة | متوسط الرتب | مجموع الرتب | U | Z | مستوى الدلالة |
|-----------|-------------|-------------|-------|-------|---------------|
| التجريبية | ٨.٢٩ | ٥٨.٠٣ | ١٢.٠٠ | ١.٣٣٢ | غير دالة |
| الضابطة | ٥.٥٠ | ٣٣.٠٠ | | | |

ثانياً: التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة في مستوى الذكاء:

يوضح جدول (٤) التالي نتائج اختبار "مان ويتني" لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في نسبة الذكاء، والذي يتضح منه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في الذكاء.

جدول (٤) نتائج اختبار "مان ويتني" لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية (ن=٧) والمجموعة الضابطة (ن=٦) في نسبة الذكاء

| المجموعة | متوسط الرتب | مجموع الرتب | U | Z | مستوى الدلالة |
|-----------|-------------|-------------|-------|-------|---------------|
| التجريبية | ٦.٧١ | ٤٦.٩٧ | ١٩.٠٠ | ٠.٢٩١ | غير دالة |
| الضابطة | ٧.٣٣ | ٤٣.٩٨ | | | |

ثالثاً: التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة في الذاكرة الدلالية:

يوضح جدول (٥) التالي نتائج اختبار "مان ويتني" لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الذاكرة الدلالية، والذي يتضح منه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين فيها.

جدول (٥) نتائج اختبار "مان ويتني" لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية (ن=٧) والمجموعة الضابطة (ن=٦) في القياس القبلي للذاكرة الدلالية

| مستوى الدلالة | Z | U | مجموع الرتب | متوسط الرتب | المجموعة | الذاكرة الدلالية |
|---------------|-------|-------|-------------|-------------|-----------|------------------|
| غير دالة | ٠.٦٧٢ | ١٦.٥٠ | ٥٣.٤٨ | ٧.٦٤ | التجريبية | الكلمات |
| | | | ٣٧.٥٠ | ٦.٢٥ | الضابطة | الهدف |
| غير دالة | ٠.٧٨٧ | ١٦.٠٠ | ٤٤.٠٣ | ٦.٢٩ | التجريبية | الكلمات |
| | | | ٤٦.٩٨ | ٧.٨٣ | الضابطة | المشتتة |
| غير دالة | ١.٢٢٤ | ١٢.٥٠ | ٤٠.٥٣ | ٥.٧٩ | التجريبية | الكلمات |
| | | | ٥٠.٥٢ | ٨.٤٢ | الضابطة | الموضوع |

رابعاً: التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة في الدافعية الداخلية للقراءة:

يوضح جدول (٦) التالي نتائج اختبار "مان ويتني" لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الدافعية الداخلية للقراءة، والذي يتضح منه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين فيها.

جدول (٦) نتائج اختبار "مان ويتني" لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية (ن=٧) والمجموعة الضابطة (ن=٦) في القياس القبلي للدافعية الداخلية للقراءة

| مستوى الدلالة | Z | U | مجموع الرتب | متوسط الرتب | المجموعة | الدافعية الداخلية للقراءة |
|---------------|-------|-------|-------------|-------------|-----------|---------------------------|
| غير دالة | ٠.٢٢٧ | ١٩.٥٠ | ٤٧.٥٠ | ٦.٧٩ | التجريبية | فاعلية التلميذ |
| | | | ٤٣.٥٠ | ٧.٢٥ | الضابطة | القرائية |
| غير دالة | ١.٠٤٤ | ١٤.٠٠ | ٤٢.٠٠ | ٦.٠٠ | التجريبية | تثمين القراءة |
| | | | ٤٩.٠٢ | ٨.١٧ | الضابطة | |
| غير دالة | ٠.٨١٣ | ١٥.٥٠ | ٤٣.٥٠ | ٦.٢١ | التجريبية | الدرجة الكلية |
| | | | ٤٧.٥٠ | ٧.٩٢ | الضابطة | |

٥. تطبيق البرنامج التدريبي على تلاميذ المجموعة التجريبية في ثلاثين جلسة، بدأت من الثلاثاء ١٠/١٠/٢٠١٣، واستمرت حتى الأربعاء ٢٥/١٢/٢٠١٣م من العام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤م،

- بواقع (٣) جلسات أسبوعياً، تراوح زمن الجلسة من (٤٠) إلى (٤٥) دقيقة، مع عدم تعريض المجموعة الضابطة لأي برنامج أو أنشطة.
٦. تطبيق مقياس الذاكرة الدلالية والدافعية الداخلية للقراءة على مجموعتي البحث تطبيقاً بعدياً.
٧. تطبيق مقياس الذاكرة الدلالية والدافعية الداخلية للقراءة على المجموعة التجريبية بعد مرور شهرين ونصف من الانتهاء من تطبيق البرنامج.
٨. جمع وتبويب بيانات البحث ومعالجتها إحصائياً للإجابة عن تساؤلات البحث والتحقق من الفروض.
٩. مناقشة وتفسير النتائج وتقديم التوصيات والبحوث المقترحة والتي ترتبط بنتائج البحث الحالي.

نتائج البحث

١- نتائج الفرض الأول والذي ينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للذاكرة الدلالية لصالح المجموعة التجريبية. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "مان ويتني"، ويوضح جدول (٧) التالي نتائج ذلك.

جدول (٧) نتائج اختبار "مان ويتني" لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية (ن=٧) والمجموعة الضابطة (ن=٦) في القياس البعدي للذاكرة الدلالية

| مستوى الدلالة | Z | U | مجموع الرتب | متوسط الرتب | المجموعة | الذاكرة الدلالية |
|---------------|-------|-------|-------------|-------------|-----------|------------------|
| دالة عند ٠.٠١ | ٣.٠١٧ | ٠.٠٠٠ | ٧٠.٠٠ | ١٠.٠٠ | التجريبية | الكلمات |
| | | | ٢١.٠٠ | ٣.٥٠ | الضابطة | الهدف |
| دالة عند ٠.٠١ | ٣.٠٤٢ | ٠.٠٠٠ | ٧٠.٠٠ | ١٠.٠٠ | التجريبية | الكلمات |
| | | | ٢١.٠٠ | ٣.٥٠ | الضابطة | المشتتة |
| دالة عند ٠.٠١ | ٣.٠٠٤ | ٠.٠٠٠ | ٧٠.٠٠ | ١٠.٠٠ | التجريبية | الكلمات |
| | | | ٢١.٠٠ | ٣.٥٠ | الضابطة | الموضوع |

يتضح من جدول (٧) السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للذاكرة الدلالية لصالح المجموعة التجريبية، والذي بلغت قيم متوسط درجاتهم فيه (١٨.١٦)، (١١.٢١)، (٥.٤٩)، وهو أكبر من متوسطات درجات المجموعة الضابطة والتي كانت (١٠.٥٤)، (٥.٨٣)، (٢.٩٠) وذلك بالنسبة للكلمات الهدف والكلمات المشتقة والكلمات الموضوع على الترتيب.

٢- نتائج الفرض الثاني والذي ينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده في الذاكرة الدلالية لصالح التطبيق البعدي. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ويلكوكسون" ويوضح جدول (٨) التالي نتائج ذلك.

جدول (٨) نتائج اختبار "ويلكوكسون" لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الذاكرة الدلالية

| مستوى الدلالة | قيمة Z | مجموع الرتب | متوسط الرتب | ن | اتجاه فروق الرتب | الذاكرة الدلالية |
|---------------|--------|-------------|-------------|------|------------------|------------------|
| دالة عند ٠.٠١ | ٣.٣٧٥ | ٠.٠٠ | ٠.٠٠ | ٠.٠٠ | سلبى | الكلمات الهدف |
| | | ٢٨.٠٠ | ٤.٠٠ | ٧ | إيجابى | |
| | | | | ٠.٠٠ | محايد | |
| دالة عند ٠.٠١ | ٣.٣٧٩ | ٠.٠٠ | ٠.٠٠ | ٠.٠٠ | سلبى | الكلمات المشتقة |
| | | ٢٨.٠٠ | ٤.٠٠ | ٧ | إيجابى | |
| | | | | ٠.٠٠ | محايد | |
| دالة عند ٠.٠١ | ٣.٣٦٦ | ٠.٠٠ | ٠.٠٠ | ٠.٠٠ | سلبى | الكلمات الموضوع |
| | | ٢٨.٠٠ | ٤.٠٠ | ٧ | إيجابى | |
| | | | | ٠.٠٠ | محايد | |

يتضح من جدول (٨) السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده في الذاكرة الدلالية لصالح التطبيق البعدي. فقد بلغ متوسط

درجاتهم في القياس القبلي: (١٠.٣٦)، (٥.٩٠)، (٢.٨١)، وهو أقل من متوسط درجاتهم في القياس البعدي والذي بلغت قيمته: (١٨.١٦)، (١١.٢١)، (٥.٤٩)، وذلك بالنسبة للكلمات الهدف والكلمات المشتتة والكلمات الموضوع على الترتيب.

٣- نتائج الفرض الثالث والذي ينص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للذاكرة الدلالية. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ويلكوكسون" ويوضح جدول (٩) التالي نتائج ذلك.

جدول (٩) نتائج اختبار "ويلكوكسون" لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للذاكرة الدلالية

| مستوى الدلالة | قيمة Z | مجموع الرتب | متوسط الرتب | ن | اتجاه فروق الرتب | الذاكرة الدلالية |
|---------------|--------|-------------|-------------|------|------------------|------------------|
| غير دالة | ٠.٨١٦ | ٥.٠٠ | ٢.٥٠ | ٢ | سلبي | الكلمات الهدف |
| | | ١.٥٠ | ١.٥٠ | ١ | إيجابي | |
| | | | | ٤ | محايد | |
| غير دالة | ١.٣٤٤ | ١٢.٠٠ | ٣.٠٠ | ٤ | سلبي | الكلمات الموضوع |
| | | ٣.٠٠ | ٣.٠٠ | ١ | إيجابي | |
| | | | | ٢ | محايد | |
| غير دالة | ٠.١٧٠ | ١٥.٠٠ | ٣.٠٠ | ٥ | سلبي | الكلمات المشتتة |
| | | ١٣.٠٠ | ٦.٥٠ | ٢.٠٠ | إيجابي | |
| | | | | ٠.٠٠ | محايد | |

يتضح من جدول (٩) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للذاكرة الدلالية، وذلك بالنسبة للكلمات الهدف والكلمات المشتتة والكلمات الموضوع.

٤- نتائج الفرض الرابع والذي ينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية

والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للدافعية الداخلية للقراءة لصالح المجموعة التجريبية. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "مان ويتني" ويوضح جدول (١٠) التالي نتائج ذلك. جدول (١٠) نتائج اختبار "مان ويتني" لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية (ن=٧) والمجموعة الضابطة (ن=٦) في القياس البعدي للدافعية الداخلية للقراءة

| مستوى الدلالة | Z | U | مجموع الرتب | متوسط الرتب | المجموعة | الدافعية الداخلية للقراءة |
|---------------|-------|-------|-------------|-------------|-----------|---------------------------|
| دالة عند ٠.٠١ | ٣.٠١٩ | ٠.٠٠٠ | ٧٠.٠٠ | ١٠.٠٠ | التجريبية | فاعلية التلميذ |
| | | | ٢١.٠٠ | ٣.٥٠ | الضابطة | القرائية |
| دالة عند ٠.٠١ | ٣.٠٢٩ | ٠.٠٠٠ | ٧٠.٠٠ | ١٠.٠٠ | التجريبية | تثمين القراءة |
| | | | ٢١.٠٠ | ٣.٥٠ | الضابطة | |
| دالة عند ٠.٠١ | ٣.٠١٢ | ٠.٠٠٠ | ٧٠.٠٠ | ١٠.٠٠ | التجريبية | الدرجة الكلية |
| | | | ٢١.٠٠ | ٣.٥٠ | الضابطة | |

يتضح من جدول (١٠) السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للدافعية الداخلية للقراءة لصالح المجموعة التجريبية، والذي بلغ متوسط درجاتهم فيه (٣٠.٢٩)، (٣١.١٤)، (٦١.٤٣)، وهو أكبر من متوسط درجات المجموعة الضابطة والذي بلغت قيمته: (١٦.٤١)، (١٥.٨٣)، (٣٢.٢٤)، وذلك بالنسبة لفاعلية الذات القرائية، وتثمين القراءة، والدرجة الكلية على الترتيب.

٥- نتائج الفرض الخامس والذي ينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده في الدافعية الداخلية للقراءة لصالح التطبيق البعدي. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ويلكوكسون" ويوضح جدول (١١) التالي نتائج ذلك.

جدول (١١) نتائج اختبار "ويلكوسون" لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى في الدافعية الداخلية للقراءة

| مستوى الدلالة | قيمة Z | مجموع الرتب | متوسط الرتب | ن | اتجاه الفروق | الدافعية الداخلية للقراءة |
|---------------|--------|-------------|-------------|-------|--------------|---------------------------|
| دالة عند ٠.٠١ | ٣.٤٠١ | ٠.٠٠٠ | ٠.٠٠٠ | ٠.٠٠٠ | سلبى | فاعلية الذات القرائية |
| | | ٢٨.٠٠٠ | ٤.٠٠٠ | ٧ | ايجابى | |
| | | | | ٠.٠٠٠ | محايد | |
| دالة عند ٠.٠١ | ٣.٣٧٥ | ٠.٠٠٠ | ٠.٠٠٠ | ٠.٠٠٠ | سلبى | تثمين القراءة |
| | | ٢٨.٠٠٠ | ٤.٠٠٠ | ٧ | ايجابى | |
| | | | | ٠.٠٠٠ | محايد | |
| دالة عند ٠.٠١ | ٣.٣٧١ | ٠.٠٠٠ | ٠.٠٠٠ | ٠.٠٠٠ | سلبى | الدرجة الكلية |
| | | ٢٨.٠٠٠ | ٤.٠٠٠ | ٧ | ايجابى | |
| | | | | ٠.٠٠٠ | محايد | |

يتضح من جدول (١١) السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده في الدافعية الداخلية للقراءة لصالح التطبيق البعدى، فقد بلغ متوسط درجاتهم في القياس القبلي: (١٦.٥٠)، (١٥.٦٨)، (٣٢.١٨)، وهو أقل من متوسط درجاتهم في القياس البعدى والذي بلغت قيمته: (٣٠.٢٩)، (٣١.١٤)، (٦١.٤٣)، وذلك بالنسبة فاعلية الذات القرائية، وتثمين القراءة، والدرجة الكلية، على الترتيب.

٦- نتائج الفرض السادس والذي ينص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدى والتبعي للدافعية الداخلية للقراءة. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ويلكوسون" ويوضح جدول (١٢) التالي نتائج ذلك.

جدول (١٢) نتائج اختبار "ويلكوكسون" لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للدافعية الداخلية للقراءة

| مستوى الدلالة | قيمة Z | مجموع الرتب | متوسط الرتب | ن | اتجاه فروق الرتب | الدافعية الداخلية |
|---------------|--------|-------------|-------------|------|------------------|-----------------------|
| غير دالة | ٠.٧٤٣ | ٧.٠٠ | ٣.٥٠ | ٢ | سلبى | فاعلية الذات القرائية |
| | | ٣.٠٠ | ١.٥٠ | ٢.٠٠ | ايجابى | |
| | | | | ٣ | محايد | |
| غير دالة | ٠.٥٧٧ | ٤.٠٠ | ٢.٠٠ | ٢ | سلبى | تثمين القراءة |
| | | ٢.٠٠ | ٢.٠٠ | ١.٠٠ | ايجابى | |
| | | | | ٤ | محايد | |
| غير دالة | ١.٣٤٢ | ٣.٠٠ | ١.٥٠ | ٢ | سلبى | الدرجة الكلية |
| | | ٠.٠٠ | ٠.٠٠ | ٠ | ايجابى | |
| | | | | ٥ | محايد | |

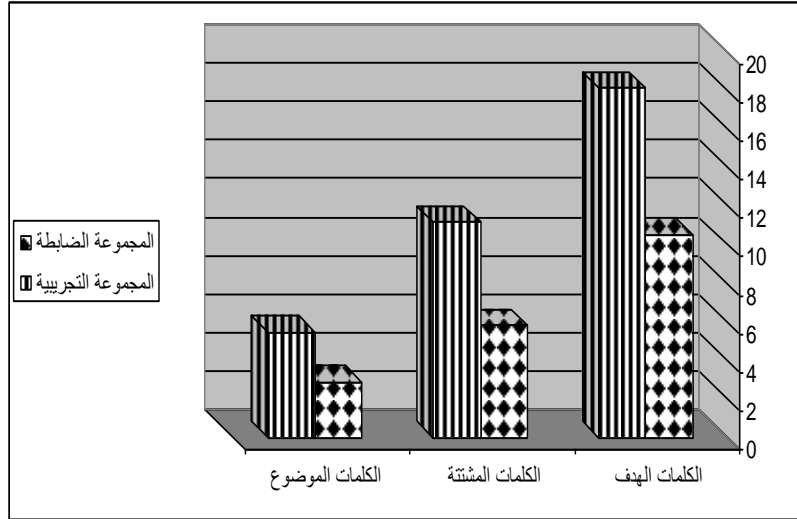
يتضح من جدول (١٢) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للدافعية الداخلية للقراءة، وذلك بالنسبة لفاعلية الذات القرائية، وتثمين القراءة، والدرجة الكلية.

مناقشة وتفسير النتائج:

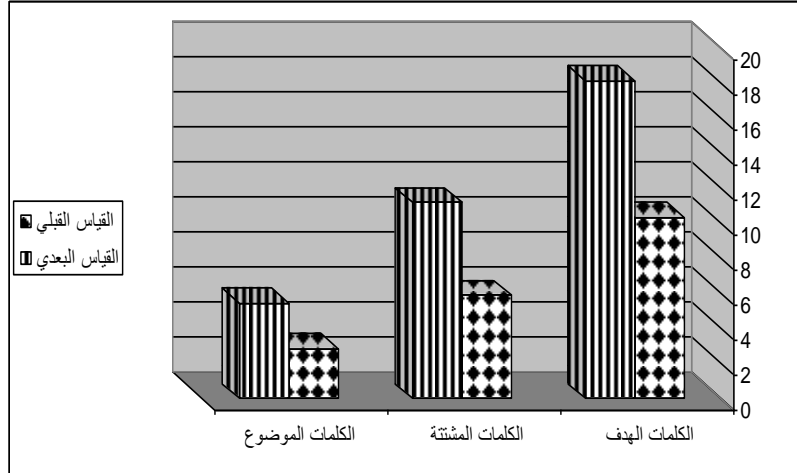
أولاً: مناقشة وتفسير نتائج الذاكرة الدلالية:

بينت نتائج البحث الحالي أن استخدام التصور العقلي قد ساهم في تنمية الذاكرة الدلالية للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، كما اتضح ذلك من وجود فروق جوهرية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للذاكرة الدلالية لصالح المجموعة التجريبية (شكل ١)، كما كانت هناك فروق جوهرية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الذاكرة الدلالية لصالح القياس البعدي (شكل ٢)، كما بينت النتائج وجود بقاء لأثر البرنامج في تنمية الذاكرة الدلالية لدى عينة الدراسة من ذوي صعوبات تعلم القراءة، والذي اتضح في عدم وجود فروق جوهرية بين

القياسين البعدي والتتبعي للذاكرة الدلالية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية ذوي صعوبات تعلم القراءة.



شكل (١) متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للذاكرة الدلالية



شكل (٢) متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للذاكرة الدلالية

ويمكن تفسير ذلك بالدور الذي يؤديه استخدام التصور العقلي في تحسين الذاكرة وزيادة كفاءتها، فالتصور العقلي يلعب دورا في الفروق الفردية بين منخفضي ومرتفعي القدرة على التذكر (Kippely, 1994)، كما أن مساعدة التصور العقلي في تكوين صور عقلية بصورة سريعة يسهم في تسهيل الاسترجاع لمحتوى المعلومات من الذاكرة؛ فإنتاج الصور العقلية يجعل من التلميذ فردا نشيطا وإيجابيا أثناء عملية التعلم، كما أن عملية إنتاج الصور العقلية المتضمنة في التصور العقلي بمثابة إعادة التسميع؛ بما يجعل عملية تخزين المعلومات تحدث أكثر من مرة. كما ساعد التصور العقلي التلاميذ على التحكم في انفعالاتهم، وزاد من ثقتهم بأنفسهم، (Callow & Hardly, 2004).

إن وظائف التصور العقلي مثل: تعميم الإشارة الدافعية لتنظيم الاستثارة والحفاظ على مستوى القلق -في المواقف التنافسية أو الضاغطة- الوصول إلى مستوى التمكن من الدافعية العامة لزيادة الثقة بالنفس، والاحتفاظ باتجاه إيجابي نحو الأداء، والدافعية النوعية لتحديد أهدافهم من خلال رؤيتهم للنجاح، قد أثرت بصورة إيجابية على أداء التلاميذ في الذاكرة وفي الدافعية للقراءة، فالتصور يساعد على مراقبة الأداء مما يسهل عملية الاسترجاع للمعلومات (Eslinger, 2002, 6-8).

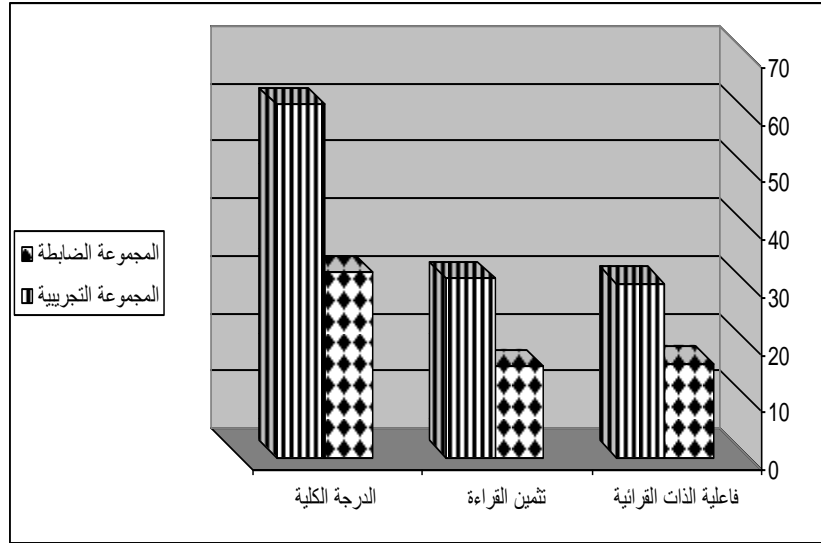
ويتفق ذلك مع ما أشار إليه "رافع الزغول وعماد الزغول" (٢٠٠٣) من أن التصور العقلي يمكن أن يسهم في تسهيل تخزين المعلومات بالذاكرة والاحتفاظ بها لفترة أطول، وتذكر المعلومات واسترجاعها بشكل أسرع، وربط المعلومات معاً بالذاكرة. ومع ما توصل إليه "جوردون" (Gordon, 2004, 4) من خلال مراجعته لدراسات التصور العقلي إلى أنه يعزز الفاعلية الذاتية للتلميذ الناتجة عن الفرصة المتاحة له من المراجعة والتسميع العقلي. كما تؤكد نتائج هذا البحث ما ذهب إليه "هيبينج ورائكن-اريكسون" (Hibbing & Rankin-Erickson, 2003, 758-770)

من أن الصورة الواحدة تعدل ألف كلمة، وأن استخدام إستراتيجيات التصور العقلي مع المتعلمين من الأدوات المهمة التي تسهم في تحسين عملية التذكر. كما قد يرجع ذلك إلى أن استخدام التصور العقلي يساعد على حل المشكلات وينمي الفهم، والقدرة على بناء الروابط المفاهيمية والتذكر. إن التصور العقلي مكن التلاميذ من زيادة التركيز على الأداء بصفة عامة وعلى أجزائه بصفة خاصة، وكذلك زيادة الثقة بالنفس خاصة في الموقف التنافسية، وسهولة تخزين المعلومات وسرعة استرجاعها.

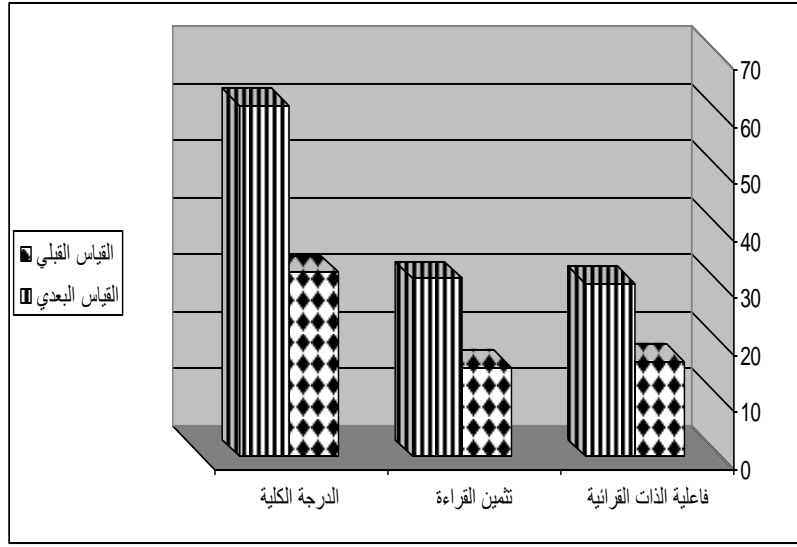
وتتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج "بيلسكر وآخرون" (Bielsker et al., 2001, 80) التي توصلت إلى أن إستراتيجيات التذكر ومنها التصور العقلي تزيد من كمية وجودة الاحتفاظ بالحقائق لدى المتعلمين ممن لديهم ذاكرة ضعيفة أو قصور في الاحتفاظ. ودراسة "ديفس وآخرون" (Davis et al., 2004) التي بينت وجود علاقة بين وضوح التصور البصري واستدعاء المعلومات، وتحسن الاستدعاء عن طريق التصور الموجه. ودراسة "عبد العاطي محمد" (٢٠٠٥) التي بينت أن التدريب على استخدام إستراتيجيات التصور العقلي، يزيد من قدرة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على التعرف والاستدعاء. ودراسة "ألن وآخرون" (Allen, et. al, 2006, 7) التي توصلت إلى أن استخدام إستراتيجيات التصور العقلي مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يسهم في تحسين عملية تذكرهم للمعلومات. ودراسة "هوكس وماناس" (Hux & Manasse, 2006, 11) التي بينت أن استخدام إستراتيجيات التصور العقلي المساعدة للذاكرة مع المتعلمين يسهم في تحسين عملية الاحتفاظ بالمعلومات، واسترجاعها، كما أن استرجاع المعلومات المعالجة بالصور يكون أفضل، ويسهم في تدريب الذاكرة خاصة مع المتعلمين ذوي القصور النيورولوجي.

ثانياً: مناقشة وتفسير نتائج الدافعية الداخلية للقراءة

توصلت نتائج البحث الحالي أيضاً إلى أن استخدام التصور العقلي قد ساهم في تنمية الدافعية الداخلية للقراءة للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، كما اتضح ذلك من وجود فروق جوهرية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للدافعية الداخلية للقراءة لصالح المجموعة التجريبية (شكل ٣)، كما وجدت فروق جوهرية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الدافعية الداخلية للقراءة لصالح القياس البعدي (شكل ٤)، كما بينت النتائج وجود بقاء لأثر البرنامج في تنمية الدافعية الداخلية للقراءة لدى عينة البحث من ذوي صعوبات تعلم القراءة، والذي اتضح في عدم وجود فروق جوهرية بين القياسين البعدي والتبقي للدافعية الداخلية للقراءة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية ذوي صعوبات تعلم القراءة.



شكل (٣) متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للدافعية الداخلية للقراءة



شكل (٤) متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للدافعية الداخلية للقراءة

ويمكن تفسير ذلك بالدور الذي يؤديه استخدام التصور العقلي في تحقيق دور إيجابي لإنجاز المهام المتعلقة بالقراءة، فهو يساعد على تشويق واستمتاع التلاميذ بالقراءة من خلال تخيل صور عقلية لتفاصيل المادة المقروءة، فتسهم في تحقيق تذكر أكثر، وفهم واع وتحليل أعمق للمحتوى من القراءة بالطرق المعتادة، كما كان للتصور العقلي دورا كبيرا كقدرة نفسية عصبية تعزز الأداء، وتمكن صاحبه من التحكم في انفعالاته (Eslinger, 2002, 1-4) كما ساهم في تحسين الثبات الانفعالي والتركيز على الثقة بالنفس، والاستعداد للمنافسة (Gordon, 2004, 1-3).

كما يمكن تفسير ذلك بأن تنمية الذاكرة الدلالية للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة قد ساهم في تحسين مستوى الدافعية للقراءة لدى هؤلاء التلاميذ، لما للذاكرة من دور في الفهم القرائي والذي يؤدي إلى شعور التلميذ بالثقة في نفسه وزيادة دافعيته الداخلية للقراءة، فقد بينت "أمل صالح ومحمد بن سليمان" (٢٠١٢) وجود تأثير لسعة الذاكرة العاملة في الفهم القرائي، وتأثير مستوى تجهيز المعلومات (سطحي-

عميق) في الأداء على فهم النص المقروء لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية. كما أشارت نتائج دراسة "رمضان محمد ومسعد ربيع وصباح السيد" (٢٠١٢) إلى وجود علاقة بين الفهم القرائي وأداء التلاميذ على اختبارات المكون اللفظي للذاكرة العاملة، وإمكانية التنبؤ بأداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي من خلال أدائهم في اختبارات الذاكرة العاملة. وهذا ما أكدته أيضاً نتائج دراسة "عائشة ديحان" (٢٠١٢).

وتتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة "فايزة أحمد، وصفاء محمد" (٢٠٠٦) التي بينت وجود أثر لاستخدام بعض إستراتيجيات التصور العقلي في تنمية الكفاءة الذاتية لدى التلاميذ بالصف الثامن الابتدائي. ودراسة "جينكينس" (Jenkins, 2009) التي أشارت نتائجها إلى وجود تأثير إيجابي لاستخدام إستراتيجية التصور العقلي في تنمية الدافعية والاتجاه نحو القراءة لدى الطلاب. ودراسة "هانج" (Hung, 2010) التي توصلت إلى فاعلية إستراتيجية التصور العقلي في التوصل إلى المعنى الاصطلاحي للمفردات بصورة فورية دون التعرض للمعنى الحرفي لها.

وتتعارض نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة "فاطمة محمد فياض" (٢٠٠٦) التي توصلت إلى عدم وجود أثر للتفاعل بين بعض إستراتيجيات التصور العقلي والميل إلى القراءة في الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، ودراسة "مسلم أحمد المعشني" (٢٠٠٩) التي أشارت إلى عدم وجود أثر للتفاعل بين إستراتيجي التنظيم واستثارة الفهم مع أسلوب التعلم (البصري والحركي) في الدافعية الذاتية والاستمتاع بالتعلم والكفاءة المدركة والمثابرة لدى التلاميذ بالمرحلة الأساسية.

التوصيات

- في ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية، فإنه يمكن تقديم مجموعة من التوصيات على النحو التالي:
- الاهتمام بالكشف المبكر للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، وتقديم الخدمات الضرورية لهم.
 - استخدام التصور العقلي في تخطيط وتنظيم الدروس من قبل المعلمين والقائمين على العملية التعليمية، إذ أنه يحسن من الذاكرة الدلالية والدافعية الداخلية للقراءة ومن ثم التحصيل.
 - الاهتمام باستخدام التصورات العقلية أثناء حصص القراءة لدى التلاميذ بصورة عامة، وتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم القراءة بصفة خاصة.
 - التأكيد على الأنشطة التعليمية التي تسمح بدور أكبر للتصور؛ حتى يتحسن الأداء العقلي للتلاميذ وتقوى ذاكرتهم، وتتحسن مهاراتهم، وتزيد ثقتهم بأنفسهم.
 - تشجيع التلاميذ لتكوين صور عقلية واضحة ومتكررة، لتنمية ملكة التصور، والاستفادة منها دون التركيز فقط على التفكير المجرد.
 - عمل البرامج التدريبية وورش العمل اللازمة لتدريب المعلمين على الاتجاهات الحديثة في التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، مثل استخدام استراتيجيات التصور العقلي.
 - تشجيع المدرسين على استخدام استراتيجيات التصور العقلي، والعمل على تنويع مجالات الخبرة بالصور العقلية المختلفة حتى يتوفر المناخ التعليمي المناسب لتنشيط خيال التلاميذ.
 - دمج التصور العقلي بالمنهج لتحسين التعلم وزيادة الفاعلية التعليمية للمنهج.

- إثارة اهتمام التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والعمل على خفض مستوى التوتر والقلق لديهم واستخدام أساليب التعزيز المناسبة لهم أثناء حصص القراءة.
- تهيئة بيئة آمنة نفسياً للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة تساعد على الشعور بالنجاح، بما ينعكس على مستوى دافعتهم للقراءة.

البحوث المقترحة

- في ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية فإنه يمكن تقديم مجموعة من البحوث المقترحة على النحو التالي:
- دراسة الذاكرة الدلالية عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية الأخرى (الحساب-الكتابة).
 - دراسة العلاقة بين الذاكرة الدلالية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
 - دراسة الفروق بين التلاميذ العاديين وبطيئ التعلم في الذاكرة الدلالية.
 - دراسة العوامل المرتبطة بتدني الدافعية الداخلية للقراءة لذوي صعوبات التعلم.
 - استخدام استراتيجيات التصور العقلي في تحسين الدافعية الداخلية للقراءة لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً.
 - استخدام استراتيجيات التصور العقلي في تحسين فاعلية الذات وأثره في الذاكرة الدلالية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
 - دراسة أثر التفاعل بين النوع (ذكور-إناث) والسن في الذاكرة الدلالية.
 - دراسة أثر دراسة تلاميذ المرحلة الابتدائية للغة أجنبية على الذاكرة الدلالية.

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية

١. أحمد جمعة كعبارة (٢٠٠٦). البنية العاملية للتصور العقلي لدي عينة من طلاب الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.
٢. أحمد حسن عاشور (٢٠٠٢). مدى فاعلية برنامج تدريبي في علاج بعض صعوبات التعلم النمائية. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية ببناها، جامعة الزقازيق.
٣. أمثال هادي الحويلة (٢٠٠٩-أ). دراسة تجريبية في أثر نوع المعلومات وطريقة تقديمها في كفاءة أداء الذاكرة الدلالية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٩(٦٤)، ٢-٣٦.
٤. أمثال هادي الحويله (٢٠٠٩-ب). الكفاءة السيكومترية لبطارية قياس الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية لدى طلاب وطالبات جامعة الكويت. مجلة دراسات نفسية، ١٩(٤)، ٧٢٥ - ٧٦٠.
٥. أمثال هادي الحويلة، ومحمد نجيب الصبوة، وزين العابدين درويش (٢٠٠٩). أثر نوع ومحتوي المعلومات وطريقة تقديمها في كفاءة أداء الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الواقعية. مجلة كلية الآداب، جامعة المنوفية، مجلد خاص، فبراير، ١-٣٧.
٦. أمثال هادي الحويلة، ومحمد نجيب الصبوة (٢٠١٠). سيكولوجية الذاكرة الدلالية والأحداث الشخصية في ضوء نظرية معالجة المعلومات. القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

٧. أمل صالح الشريدة، ومحمد بن سليمان الوطبان (٢٠١٢). دور سعة الذاكرة العاملة (مرتفع - منخفض) ومستوى تجهيز المعلومات (سطحي - عميق) في الفهم القرائي لدى تلاميذ وتلميذات الصف الخامس الابتدائي في منطقة القصيم. مجلة كلية التربية - جامعة بنها، ٢٣(٩٢)، ٤٣٨-٣٩٥.
٨. أنور رياض عبد الرحيم وحصة عبد الرحمن فخرو (١٩٩٢). صعوبات التعلم والمتغيرات المتصلة بها كما يدركها المعلمون في المرحلة الابتدائية بدولة قطر. ندوة "نحو تربية أفضل لتلميذ المرحلة الابتدائية في دول الخليج"، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، في الفترة ٢٥ - ٢٧ أبريل، المجلد الثاني، ٧٣-١٤٥.
٩. إيمان حسنين محمد (٢٠١٢). استخدام التصور العقلي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى الطالبات المعلمات شعبة الفلسفة والاجتماع. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ٤٦، ١٥-٥٣.
١٠. جلول بن يطو (٢٠١١). الذاكرة الدلالية عند الطفل المكفوف. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الجزائر.
١١. حامد عبد السلام زهران (١٩٩٨). اختبار ذكاء الشباب اللفظي. القاهرة: عالم الكتب.
١٢. حمزة السعيد (٢٠٠١). صعوبات تعلم القراءة، مظاهر أسبابها طرق تشخيصها، التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، ١٤٠(١٣)، ١٧٨-١٨٧.
١٣. رافع النصير الزغلول، وعماد عبد الرحيم الزغلول (٢٠٠٣). علم النفس المعرفي. عمان: دار الشروق.

١٤. رمضان محمد رمضان، مسعد ربيع عبدالله، وصباح السيد سعد (٢٠١٢). التنبؤ بأداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في اختبار الفهم القرائي من خلال أدائهم في اختبارات الذاكرة العاملة. **مجلة كلية التربية - جامعة بنها**، ٢٣(٩١)، ١٩١-٢٢٦.
١٥. زيدان أحمد السرطاوي (٢٠٠٦). تقييم صعوبات التعلم في القراءة. **المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم**، ١٩-٢٢ نوفمبر، الرياض، المملكة العربية السعودية.
١٦. سعيد الظفري (٢٠٠٢). القراءة الخارجية لدى طلاب جامعة السلطان قابوس وعلاقتها بالدافعية القرائية والاتجاه القرائي والتحصيل الأكاديمي. **مجلة علم النفس**، ١٦(٦٣)، ١٦٢-١٦٥.
١٧. السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٥). **صعوبات فهم اللغة: ماهيتها، واستراتيجياتها**. القاهرة: دار الفكر العربي.
١٨. السيد محمد أبو هاشم (١٩٩٩). الدافعية للقراءة وعلاقتها بمفهوم الذات القرائي والاتجاه نحو القراءة والتحصيل القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **مجلة كلية التربية - جامعة بنها**، ١٠(٣٥)، ٢٠٦-٢٣٨.
١٩. سيف الدين عبدون (١٩٩٨). **مقياس عمليات الذاكرة**. القاهرة: دار الفكر العربي.
٢٠. صالح بن عبدالعزيز النصار، محمد محمد سالم، والسيد محمد أبو هاشم (٢٠٠٦). الدافعية للقراءة وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية والمعرفية لدى طلاب المرحلة المتوسطة. **مجلة كلية التربية - جامعة عين شمس**، ٣٠(٤)، ١٢٩-١٩٨.
٢١. صالح محمد أبو جادو، ومحمد بكر نوفل (٢٠٠٧). **تعليم التفكير النظرية والتطبيق**. عمان: دار المسيرة.

٢٢. صليحة بوخاري (٢٠٠٢). الذاكرة الدلالية لدى المصابين بعسر الكتابة بالوسط الإكلينيكي الجزائري. ماجستير، كلية التربية جامعة أبقالقاسم سعدالله ، الجزائر.
٢٣. عادل عبدالله محمد (٢٠٠٦). قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم. القاهرة: دار الرشاد.
٢٤. عائشة دبحان العازمي (٢٠١٢). دراسة العلاقة بين الذاكرة العاملة وكل ما وراء المعرفة ومهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. العلوم التربوية، ٢٠(٤)، ٨٥-١٢٧.
٢٥. عبد العاطي عبد الكريم محمد (٢٠٠٥). أثر التدريب على إستراتيجيين للذاكرة في بعض صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية لدي عينة من تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.
٢٦. عبدالوهاب محمد كامل (٢٠٠١). اختبار المسح النيورولوجي السريع. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
٢٧. فاطمة دبراسو (٢٠٠٥). الذاكرة الشخصية وذاكرة المعاني لدى الطفل المصاب بالتخلف العقلي البسيط (دراسة حالة). ماجستير، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الجزائر.
٢٨. فاطمة محمد سيد عثمان فياض (٢٠٠٦). أثر التفاعل بين بعض إستراتيجيات التصور العقلي والميل إلى القراءة في الفهم القرائي لدى عينة من تلاميذ الصف الأول من الحلقة الثانية في التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر.

٢٩. فايزة أحمد السيد، وصفاء محمد علي (٢٠٠٦). أثر استخدام بعض إستراتيجيات التصور العقلي في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل وتنمية الكفاءة الذاتية لدى ضعاف السمع من تلاميذ الصف الثامن الابتدائي. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، ٩، ١٦٧-٢٢٤.
٣٠. فتحى مصطفى الزيات (١٩٩٨). *صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية*. القاهرة: دار النشر للجامعات.
٣١. فتحى مصطفى الزيات (٢٠٠١). *علم النفس المعرفي "مدخل ونماذج ونظريات"*، الجزء الثاني. المنصورة: دار الوفاء للطباعة.
٣٢. فؤاد أبو حطب (١٩٧٧). *بحوث في تقنين الاختبارات النفسية*، المجلد الأول. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
٣٣. قيس نعيم سليم عصفور، وخالد عبدالقادر يوسف احمد (٢٠١٣). الانتباه والذاكرة البصرية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ذوى صعوبات التعلم بمدينة الطائف. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٣٥(١)، ٤٣-٧٢.
٣٤. محمد محمود عبد النبي (٢٠٠٤). استخدام إستراتيجية التخيل العقلي في التعرف على الصور البيانية في الشعر العربي. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ١٤(٤٣)، ٢٢٥-٢٥٥.
٣٥. محمد مصطفى الديب، وليد السيد محمد ، داليا خيرى، ومنال علي (٢٠١١). أثر استخدام إستراتيجيتين للتصور العقلي في تعلم الكتابة لدى التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم بالصف الثالث الابتدائي بالطائف. *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر*، ١٤٦(١)، ٣٧٩-٤٥٦.

٣٦. مسلم أحمد سهيل المعشني (٢٠٠٩). أثر تفاعل إستراتيجيتين لتجهيز المعلومات مع أسلوب التعلم في الدافعية الذاتية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.
٣٧. مصطفى عامر جبار المشهداني (٢٠١٢). الذاكرة الدلالية وعلاقتها بالاستدلال الحدسي لدى طلبة الصف الخامس الإعدادي. ماجستير، كلية التربية للعلوم الإنسانية، العراق.
٣٨. مصطفى محمد كامل (١٩٩٠). قائمة تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم، كراسة التعليمات. القاهرة: الأنجلو المصرية.
٣٩. ناصر سعود بن عبدالعزيز المنيع (٢٠١٣). مقارنة بين الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم في القراءة والكتابة والوعي الصوتي والذاكرة العاملة ومقياس السرعة. مجلة كلية التربية بأسيوط، ٢٩(٢)، ٢١١-٢٣١.
٤٠. هالاهان، داننيال وكوفمان، جيمس (٢٠٠٨). سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم: مقدمة في التربية الخاصة. ترجمة: عادل عبدالله محمد. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع الأجنبية

41. Aaron, P., Joshi, R., Gooden, R., & Bentum, K. (2008). Diagnosis and treatment of reading disabilities based on the component model of reading: An alternate to the discrepancy model of LD. **Journal of Learning Disabilities**, 41(1), 67-84.
42. Allen, D., Gearald, G., Rock, A., & Tiziana, R. (2006). Teaching memory strategies to persons with multiple sclerosis. **Journal of Rehabilitation Research & Development**, 35(4), 405 — 410.
43. Al-Yagon, M. (2013). The Proposed Changes for DSM-5 for SLD and ADHD: International Perspectives—Australia, Germany, Greece, India, Israel, Italy, Spain, Taiwan, United Kingdom, and United States. **Journal Of Learning Disabilities**, 46(1), 58-72.
44. Arndt, J., & Reder, L. (2003). The effect of distinctive visual information on false recognition. **Journal of Memory and Language**, 48, 1–15.
45. Baddeley, A. (2003). Working memory and language: An overview. **Journal of Communication Disorders**, 36(3), 189-208.
46. Baker, L., & Wigfield, A. (1999). **Dimensions of Children's Motivation for Reading and Their Relations to Reading Activity and Reading Achievement**. *Reading Research Quarterly*, 34, 452-477.
47. Begosh, K. (2012). Beyond list and gist: Factors contributing to accurate memory for verse. **Doctoral dissertation**, University of Connecticut. (UMI No. 3520406).

48. Bielsker, S., Lori N., Melissa S., & Lesa W. (2001). **Effects of direct teaching using creative memorization strategies to improve math achievement.** (ERIC Document No.460855).
49. Birch, S., & Chase, C. (2004). Visual and language processing deficits in compensated and uncompensated college students with dyslexia. **Journal of Learning Disabilities**, 37(5), 389-410.
50. Blau, B. (2013). The Effect of Semantic Features on Gist and Verbatim Memory in Young Adults with Language-Learning Disabilities. **Master thesis**, University of Texas, Austin. (UMI No. 3004915).
51. Bower, G. (2008). The evolution of a cognitive psychologist: A journey from simple behaviors to complex mental acts. **Annual Review of Psychology**, 59, 1-27.
52. Boyle, M. (2010). Semantic feature analysis treatment for aphasic word retrieval impairments: What's in a name?. **Topics In Stroke Rehabilitation**, 17(6), 411-422.
53. Brainerd, C., & Reyna, V. (2002). **Fuzzy-trace theory and false memory.** Current directions in psychological science, 11(5), 164-169.
54. Brainerd, C., Reyna, V., & Ceci, S. (2008). Developmental reversals in false memory: A review of data and theory. **Psychological Bulletin**, 134, 343-382.
55. Branch, D., Hilgert, L., Browne, B., & Monetti, D. (2007). False recall of critical lures in students with diagnosed learning disabilities. **Psychological Reports**, 100(3 Pt 1), 713-720.
56. Callow, N., & Hardy, L. (2004). The relationship between the use of kinesthetic imagery and different visual imagery perspective. **Journal of Sport Science**, 22, 167-177.

57. Cann, D. (2008). Specifying and examining gist components that contribute to false memory. **Doctoral dissertation**, The University of Western Ontario, Canada. (UMI No. NR39252).
58. Cann, D., McRae, K., & Katz, A. (2011). False recall in the Deese-Roediger-McDermott paradigm: The roles of gist and associative strength. **Quarterly Journal Of Experimental Psychology**, 64(8), 1515-1542.
59. Chan, L. (1994). Relationship of motivations, strategic learning and reading achievement in grades 5, 7 and 9. **Journal of Experimental Education**, 62(4), 319- 339.
60. Chapman, J., & Tunmer, W. (2003). **Reading difficulties, reading-related self-Perceptions, and strategies for overcoming negative self-beliefs**. Reading and Writing Quarterly, 19, 5–24.
61. Chapman, J., Tunmer, W., & Prochnow, J. (2000). Early reading related skills and performance, reading self concept, and the development of academic self concept: A Longitudinal Study. **Journal of Educational Psychology**, 92, 703-708.
62. Chapman, S., Gamino, J., Cook, L., Hanten, G., Li, X., & Levin, H. (2006). **Impaired discourse gist and working memory in children after brain injury**. Brain and Language, 97, 178–188.
63. Chiu, M., Lin, C., Chen, C., Chen, T., Chen, Y., Liu, H., Chu, C., Liou, H., & Hua, M. (2010). **Impaired gist memory in patients with temporal lobe epilepsy and hippocampal sclerosis**. Epilepsia, 51(6), 1036–1042.
64. Cohen-Mimran, R., & Sapir, S. (2007). Deficits in working memory in young adults with reading disabilities. **Journal of Communication Disorders**, 40(2), 168-183.

65. Conway, K. (1998). An examination of verbatim memory and memory for gist in children with developmental language disorders. **Doctoral dissertation**, Widener University. (UMI No. 9943417).
66. Criffith, L. & Rasinski, T. (2004). A focus on fluency: **How one teacher incorporated fluency with her reading curriculum**. *Reading Teacher*.58(2), 126-127.
67. David, K. (2003). Investigation the relationship between mental imaging and mathematical problem solving. **A paper published in the proceedings of the International Conference: The Decidable and the Undecidable in Mathematics Education**. University of North Caroling at Charlot, United Stated of America.
68. Davis, M., McMahan, M., & Greenwood, K. (2004). The role of visual imagery in the enhanced cognitive interview: Guided questioning techniques and individual differences. **Journal of Investigative Psychology of Offender Profiling**, 1(1), 33- 51.
69. Dewhurst, S., Pursglove, R., & Lewis, C. (2007). **Story contexts increase susceptibility to the DRM illusion in 5-year-olds**. *Developmental Science*, 10, 374–378.
70. Dunston, P., & Gambrell, L. (2009). **Motivating adolescent learners to read**. In K. Wood, & W. Blanton (Eds.), *Literacy instruction for adolescents: Research-based practice* (pp. 269-286). New York: Guilford Press.
71. Eslinger, O. (2002). Mental imagery ability in high and low performance collegiate Basketball players. **Doctoral dissertation**, Boston University. (UMI No. 3067186).

72. Fisher, R. (2007). The effect of guided mental imagery on the intrinsic reading motivation of fourth and fifth grade students. **Doctoral dissertation**, Widener University. (UMI No. 3255637).
73. Fogler, K. (2011). The effects of episodic gist and sleep on false memory. **Doctoral dissertation**, Saint Louis University. (UMI No. 3465472).
74. Gallo, D. (2006). **Associative illusions of memory: False memory research in DRM and related tasks**. New York: Psychology Press.
75. Gambrell, L., Palmer, B., Codling, R., & Mazzoni, S. (1996). **Assessing motivation to read**. *The Reading Teacher*, 49(7), 518-533.
76. Gambrell, L., Marinak, B., Brooker, H., & McCrea-Andrews, H. (2011). **The importance of independent reading**. In Samuels, S. & Farstrup, A. (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (4th ed., pp. 143-158). Newark, DE: International Reading Association.
77. Gerken, D. & Smith, S. (2004). **Effects of perceptual modality on verbatim and gist memory**. *Psychonomic Bulletin & Review*, 11 (1), 143-149
78. Gordon, B. (2004). The effect of mental imagery practice on the performance of selected psychomotor tennis skills of secondary student. **Doctoral Thesis**, Graduate School Education, Oral Robert University. (UMI No. 3120631).
79. Greenberg, D., Bugger, T., & Bond, C. (2002). **Video self modeling as a tool for improving oral reading fluency and self confidence**. Nashville, Unpublished Master's Thesis. (ERIC Document Reproduction Service No. ED471091).

80. Guthrie, J., & Alao, S. (1997). **Designing contexts to increase motivations for reading.** *Educational Psychologist*, 32, 95- 107.
81. Guthrie, J. (2008). **Reading motivation and engagement in middle and high school: Appraisal and intervention.** In J. T. Guthrie (Ed.), *Engaging adolescents in reading* (pp. 1-16). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
82. Guthrie, J., Wigfield, A. & VonSecker, C. (2000). Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. **Journal of Education of Educational Psychology**, 92, 331- 341.
83. Hallahan, D., Lloyd, J., Kauffman, J., Weiss, M., & Martinez, E. (2005). **Learning disabilities: Foundations, characteristics, and effective teaching** (3rd ed.). New York: Allyn & Bacon.
84. Harris-Schmidt, G. (2003). **Characteristics of cognitive development.** Chicago, IL: Saint Xavier University.
85. Hibbing, A., & Rankin-Erickson, J. (2003). **A picture is worth a thousand words: Using visual images to improve comprehension for middle school struggling readers.** *The Reading Teacher*, 56(8), 758-770.
86. Howe, M. (2005). Children (but not adults) **can inhibit false memories.** *Psychological Science*, 16, 927–931.
87. Howe, M., & Wilkinson, S. (2011). Using story contexts to bias children's true and false memories. **Journal of Experimental Child Psychology**, 108, 77–95.
88. Howe, M., Wimmer, M., & Blease, K. (2009). **The role of associative strength in children's false memory illusions.** *Memory*, 17, 8–16.

89. Howe, M., Wimmer, M., Gagnon, N., & Plumpton, S. (2009). An associative-activation theory of children's and adults' memory illusions. **Journal of Memory and Language**, 60, 229–251.
90. Howell, E. (2014). **Factors affecting adolescent motivation in reading**. Reading Matters, 14, 18-24.
91. Hung, P. (2010). Mental imagery and idiom understanding in adults, examining dual coding theory. **Doctoral dissertation**, University of Oregon. (UMI No. 3420422).
92. Hux, K. & Manasse, N. (2006). **Using mnemonics and visual imagery intervention strategies with TBI survivors with persistent memory impairments**. Brain Injury Association Conference, Chicago, IL, July.
93. Intrator, S., & Kunzman, R. (2009). **Who are adolescents today?** In L. Christenbury, R. Bomer & P. Smagorinsky (Eds.), Handbook of adolescent literacy research (pp. 29-45). New York: Guilford Press.
94. Jenkins, M. (2009). The effects of using mental imagery as a comprehension strategy for middle school students reading science expository texts. **Doctoral dissertation**, University of Maryland. (UMI No. 3372865).
95. Kenny, R. (2002). The effects of cognitive style and gender on verbatim and gist memory for rapidly-presented montage video. **Doctoral dissertation**, University of Florida. (UMI No. 3056754)
96. Kiernan, B. (1993). Verbatim memory and gist extraction in elementary school children with impaired language skills. **Doctoral dissertation**, The University of Arizona, (UMI No. 9410681).

97. Kippely, D. (1994). An exploration of mental imagery as experienced by elementary students. **Doctoral dissertation**, The University of Nebraska, Lincoln. (UMI No. 9519539).
98. Kuhn, M. (2005). **A comparative study of small group fluency instruction**. *Reading Psychology*, 26, 127- 146.
99. Leach, J., Scarborough, H., & Rescorla, L. (2003). Late emerging reading disabilities. **Journal of Educational Psychology**, 95, 211- 224.
100. Lepola, J., Niemi, P., Kuikka, M., & Hannula, M. (2005). Cognitive linguistic skills and motivation as longitudinal predictors of reading and arithmetic achievement: A follow – up study from kindergarten to grade 2. **International Journal of Educational Research**, 43, 250- 271.
101. Lepola, J., Poskiparta, E., Laakkonen, E., & Niemi, P. (2005). **Development of and relationship between phonological and motivational processes and naming speed in predicting word recognition in grade I**. *Scientific Studies of Reading*, 9(4), 367- 399.
102. Leppanen, Y., Aunola, K., & Nurmi, J. (2005). Beginning readers reading performance and reading habits. **Journal of Research in Reading**, 28(4), 383- 399.
103. Lerner, J. (2000). **Learning Disabilities Theories Diagnosis and Teaching Strategies**, (8Th ed). New York: by Houghton Mifflin Company Boston.
104. Lui, J. (1999). A support system for promoting meta-cognition in large Classrooms. **Doctoral dissertation**, Pennsylvania State University. (UMI No. 299237199).

105. Macomber, C. (2001). The use of mental imagery and its relation to reading attitudes among fourth grade students. **Doctoral dissertation**, New York University, New York. (UMI No. 3004915).
106. Marinak, B. & Gambrell, L. (2010). **Reading motivation: Exploring the elementary gender gap**. *Literacy Research and Instruction*.49,129-141.
107. Marinak, B., & Gambrell, L. (2007). *Boy's voices: I can read, I choose not to*. **Paper presented at the annual meeting of the College Reading Association**, Salt Lake City, Utah, November 2.
108. Marinak, B., & Gambrell, L. (2008). **Intrinsic motivation and rewards: What sustains young children's engagement with text?** *Literacy Research and Instruction*. 47(1), 9-26.
109. Martin, A. & Chao, L. (2001). **Semantic memory and the brain: structure and processes**. *Curr Opin Neurobiol*, 11(2),194-201.
110. Martin, E. (2012). Memory for gist and detail from naturalistic action in amnesics: Implications for semantic and episodic memory. **Doctoral dissertation**, York University, Canada. (UMI No. NR90356).
111. McAnanama, E. (2005). Verbatim versus gist processes: Mechanisms underlying memory deficits in persons with schizophrenia. **Doctoral dissertation**, University of Toronto, Canada. (UMI No. MR02531).
112. McKelvie, S. (2008). **False recall of critical lures in students with diagnosed learning disabilities**": a historical correction and a brief commentary. *Perceptual And Motor Skills*, 107(1), 257-260.

113. McNamara; J., & Wong, B. (2003). Memory for Every day Information in Students with Learning Disabilities. **Journal of Learning Disabilities**, 36(5), 394-413.
114. McRae, D., & Jones, M. (2013). **Semantic Memory**. In D. Reisberg (Ed.), *The Oxfordhandbook of Cognitive Psychology* (pp. 2-36). New York, NY: Oxford University Press.
115. Miller, H. (2012). Development of gist processing skills and memory in children and young adults: Effects of presentation type in a modified DRM paradigm. **Doctoral dissertation**, The University of Texas at Arlington, (UMI No. 3513219).
116. Morgan, P., Farkas, G., Tufis, P., & Sperling, R. (2008). Are reading and behavior problems risk factors for each other?. **Journal of Learning Disabilities**, 41(5), 417- 436.
117. Mountford, K. (2007). Increase reading fluency of 4th and 5th grade students with learning disabilities using readers' theatre. **Master Thesis, Saint Xavier University**, Chicago, Illinois, USA. (ERIC No. ED498988)
118. Oakhill, J., & Patel, S. (1991). Can imagery training help children who have comprehension problems?. **Journal of Research in Reading**, 14(2), 106-115.
119. Odegard, T., Holliday, R., Brainerd, C., & Reyna, V. (2008). Attention to global gist processing eliminates age effects in false memories. **Journal of Experimental Child Psychology** 99, 96–113.

120. Poskiparta, E., Niemi, P., Lepola, J., Ahtola, A., & Laine, P. (2003). Motivational emotional vulnerability and difficulties in learning to read and spell. **British Journal of Educational Psychology**, 73, 187- 206.
121. Reder, L., Park, H., & Kieffaber, P. (2009). **Memory systems do not divide on consciousness: Reinterpreting memory in terms of activation and binding.** *Psychological Bulletin*, 135, 23–49.
122. Roediger, H., & McDermott, K. (1995). Creating false memories: Remembering words not presented in lists. **Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, & Cognition**, 21, 803–814.
123. Schunk, D. (2002). **Learning Theories.** (4th) ed New Jersey: Merrill Imprint of Prentice – Hall.
124. Sideridis, G. (2007). Why are students with LD depressed? A goal orientation model of depression vulnerability. **Journal of Learning Disabilities**, 40(6), 526- 539.
125. Sparks, R., & Lovett, B. (2009). College students with learning disability diagnoses: Who are they and how do they perform?. **Journal Of Learning Disabilities**, 42(6), 494-510.
126. Swanson. H., & Siegel, L. (2001). **Elaborating on working memory and learning disabilities are ply to the commentators.** *Issue Education Learning Disabilities*, 7, 107-123.
127. Sweet, A., Guthrie, J. & Ng, M. (1998). Teacher perceptions and student reading motivation, **Journal of Educational Psychology**, 90(2), 210-223.

128. Torgesen, J. (2003). Empirical and theoretical support for direct diagnosis of learning disabilities by assessment of intrinsic processing weakness. **Paper presented at the LD Summit.** Washington, DC: US Department of Education.
129. Trainin, G., & Swanson, H. (2005). Cognition, meta-cognition, and achievement of college students with learning disabilities. **Learning Disability Quarterly**, 28(4), 261-272.
130. Walters, G. (2001). **Learning disabilities short term memory a commentary.** Issues in Education, 7 (1), 103 -104.
131. Watkins, M. & Coffey, D. (2004). Reading Motivation: Multidimensional and Indeterminate. **Journal of Educational Psychology**, 96 (1), 110-118.
132. Watson, J., Bunting, M., Poole, B., & Conway, A. (2005). Individual differences in susceptibility to false memory in the Deese-Roediger-McDermott paradigm. **Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, And Cognition**, 31(1), 76-85.
133. Weekes, B., Hamilton, S., Oakhill, J., & Holliday, R. (2008). **False recollection in children with reading comprehension difficulties.** Cognition, 106(1), 222-233.
134. Wigfield, A., & Guthrie, J. (1997). Relation of children's motivation for reading to amount and breadth of their reading. **Journal of Educational Psychology**, 26(3&4), 233- 261.
135. Wu, L., & Barsalou, L. (2009). **Perceptual simulation in conceptual combination:** Evidence from property generation. *Acta Psychologica*, 132, 173–189.

الملخص

هدف البحث الحالي إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي قائم على التصور العقلي في تنمية الذاكرة الدلالية، والدافعية الداخلية للقراءة لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم القراءة، والتعرف على بقاء أثر البرنامج. وتم استخدام المنهج شبه التجريبي. واشتملت عينة البحث على (١٣) تلميذا وتلميذة من ذوي صعوبات تعلم القراءة بالصف السادس الابتدائي بمدرسة شجرة الدر الابتدائية بمحافظة بني سويف، تم تقسيمهم إلى مجموعتين؛ مجموعة تجريبية وعددها (٧) تلاميذ (٣ تلاميذ و ٤ تلميذات)، تعرضوا للبرنامج التدريبي، ومجموعة ضابطة عددها (٦) تلاميذ (٣ تلاميذ و ٣ تلميذات)، لم تتعرض للبرنامج. وتم استخدام الأدوات التالية: ١- اختبار الذكاء لرافن: تقنين "فؤاد أبو حطب" (١٩٧٧). ٢- اختبار المسح النيورولوجي السريع: تعريب "عبدالوهاب كامل" (٢٠٠١). ٣- مقياس الذاكرة الدلالية إعداد "ميللر" (Miller, 2012) وتعريب الباحث. ٤- بروفييل دافعية القراءة (الجزء الأول): إعداد "جامبريل وآخرون" (Gambrell, Palmer, Coddling, & Mazzoni, 1996) وتعريب الباحث. ٥- نتائج التلاميذ في نهاية الفصل الدراسي الثاني لعام ٢٠١٢/٢٠١٣ م. ٦- البرنامج التدريبي القائم على التصور العقلي إعداد "جينكنس" (Jenkins, 2009) وتعريب الباحث. وتم استخدام اختبار "مان ويتي" و"ويلكوكسون" لدلالة الفروق بين الرتب. وبينت النتائج أن استخدام البرنامج القائم على التصور العقلي قد ساهم في تنمية الذاكرة الدلالية والدافعية الداخلية للقراءة للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، كما بينت النتائج وجود بقاء لأثر البرنامج.

الكلمات المفتاحية: صعوبات تعلم القراءة-التصور العقلي-الذاكرة الدلالية-الدافعية الداخلية للقراءة-تلاميذ المرحلة الابتدائية.

Abstract

The current research aimed at identifying the effectiveness of a training program based on mental imagery in developing gist memory and reading intrinsic motivation of primary students with reading disabilities, and identifying the remaining effect of the program. The semi-experimental method was used. Research sample included (13) primary students with reading disabilities in the sixth grade in Shagarat El-Dor primary school in Beni-Suef, divided into two groups; experimental group included 7 students(3 males, 4 females) exposed to the training program and a control group included 6 students(3 males, 3 females) didn't expose to the program. It had been used the current tools; 1- Raven's Intelligence Test, adapted by Foad Abo Hatab (1977); 2- Rapid Neurological Scan Scale, adapted by Abd El-Wahab Kamel (2001). 3- Gist Memory Scale by Miller (2012) adapted by the researcher, 4- Reading Motivation Profile (first part) by Gambrell, et al.,(1996) adapted by the researcher, 5- students' results at second term 2012-2013, 6- the training program based on mental imagery by Jenkins (2009) adapted by the researcher. Research results revealed the effectiveness of the training program based on mental imagery in developing gist memory and reading intrinsic motivation of primary students with reading disabilities, and the remain effect of the program

Key Words: reading disabilities - mental imagery - gist memory - reading intrinsic motivation – primary students.