مجلة البحث العلمى فى التربية
جامعه عين شمس
كليه البنات العدد التاسع عشر لسنة 2018

أثر برنامج لتنمية الذاكرة العاملة كمدخل لتنمية تقدير الذات لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم

مروة عبد الحميد على إسماعيل
باحثة دكتوراه بقسم علم النفس بالكلية
تحت إشراف:

أ.د / أسماء عبد المنعم إبراهيم
أستاذ علم النفس
كلية البنات – جامعة عين شمس

أ.م.د/ هيام صابرشاهين
أستاذ مساعد - علم النفس
كلية البنات- جامعة عين شمس

مجلة البحث العلمى فى التربية
جامعه عين شمس
كليه البنات **العدد التاسع عشر لسنة 2018**

مستخلص البحث:

وتكونت عينة البحث من: تكونت عينة الدراسة من (10) أطفال (6ذكور، 4 إناث) ممن تراوحت أعمارهم مابين (10-11) سنة من تلاميذ الصف الخامس الإبتدائى بمدرسة أبو بكر الصديق بإدارة سمنود التعليمية.

وقد إستخدمت الباحثة الأدوات التالية: استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية الأدوات التالية:

أولا: أدوات اختيار العينة وتتمثل فى :

1- مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم

إعداد : مايكل بست1971 ترجمة وتقنين: مصطفى كامل 1991

2- إختبار القدرة العقلية إعداد: فاروق عبد الفتاح موسى 2002

ثانيا: أدوات القياس القبلى والبعدى وهى:

1- اختبار الذاكرة العاملة

إعداد: بادلى 2002 ترجمة وتقنين: عبد ربه سليمان مغازى

2- اختبار تقدير الذات (إعداد الباحثة)

ثالثا : البرنامج المستخدم

برنامج تحسين الذاكرة العاملة لدى ذوى صعوبات التعلم (إعداد الباحثة)

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن:

1- يرتفع مستوى تقدير الذات لدى عينة من ذوى صعوبات التعلم بعد تعرضهم للبرنامج التدريبي .

2- لا يختلف مستوى تقدير الذات لدى عينة من ذوى صعوبات التعلم بين القياسين البعدي والتتبعي.

مصطلحات البحث: صعوبات التعلم – الذاكرة العاملة – تقدير الذات

مقدمة :

تمثل الذاكرة العاملة (Working Memory) لدى الإنسان مكانة شديدة الأهمية، بوصفها أكثر مكونات الذاكرة التى حظيت باهتمام الباحثين فى هذا المجال لما لها من دور أساسى فى عملية معالجة المعلومات، وهى إحدى أبنية الذاكرة العاملة التى تعالج المفاهيم والقواعد العلمية ومواقف المعلومات عن العالم الخارجى

والبيئة المحيطة بالإنسان كما تمثل الذاكرة العاملة المكان الذى يحتفظ به الفرد بكل مايمر به من خبرات سابقة، ومن ثم استرجاعها وقت الحاجة إليها. ويرتبط عمل الذاكرة فى وقت واحد مع تخزين المعلومات ومعالجتها بصورة مؤقتة، وترتبط مكونات الذاكرة العاملة العاملة مع وظائف مختلفة، وبالتالى الذاكرة العاملة ومكوناتها المسئولة عن الإدراك والانتباه والحفاظ على المعلومات واسترجاعها، وتنفيذ مختلف الوظائف البصرية / المكانية مثل المحافظة على الاتجاه فى المكان، والمحافظة على تتبع التغيرات فى المجال البصرى بمرور الوقت ويحدث هذا بفضل هذا المكون. حيث تقوم الذاكرة العاملة بدور رئيسى فى دعم تعلم الأطفال خلال سنوات الدراسة وحتى مرحلة الرشد، وتكمن أهمية الذاكرة العاملة فى أنشطة التعلم المختلفة فى الفصل الدراسى فى تخزين المعلومات فى نفس الوقت الذى تتم فيه معالجة معلومات أخرى، والتى تشكل مهارات الأساس فى اكتساب المهارات المعقدة والمعرفة، ويعانى الطفل ذوو السعة المحدودة للذاكرة العاملة من صراع، وغالبا مايفشل فى فى أداء مثل هذه الأنشطة، كما أن هذه السعة المحدودة للذاكرة العاملة تؤدى إلى عرقلة عملية التعلم وتأخيرها، ومن ثم فالذاكرة العاملة تؤدى لإسهامات حيوية فى عملية التعلم فى الفصل الدراسى.

(Gathercole,& Alloway, 2006, 134)

مشكلة الدراسة: تدور مشكلة الدراسة حول الإجابة على التساؤلات الآتية:

هل يرتفع مستوى تقدير الذات لدى عينة من ذوى صعوبات التعلم بعد تعرضهم للبرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية؟

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيسي التساؤلان الفرعيان الآتيان :

1- هل يرتفع مستوى تقدير الذات لدى عينة من ذوى صعوبات التعلم بعد تعرضهم للبرنامج التدريبي؟

2- هل يختلف مستوى تقدير الذات لدى عينة من ذوى صعوبات التعلم بين القياسين البعدي والتتبعي؟

هدف الدراسة:

1- الكشف عن أثرالبرنامج التدريبى لتحسين الذاكرة العاملة على تقدير الذات لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم .

أهمية الدراسة: أهمية نظرية تتضح فيما يأتى:

1- تستمد الدراسة الحالية أهميتها من الدور الرئيسى الذى تلعبه الذاكرة العاملة فى معالجة وتجهيز المعلومات، حيث يكون الطفل مطالب بإستيعاب قدر متنوع من المعلومات وتذكرها.

2- تحسين أداء الذاكرة العاملة، وذلك هدف تربوى مهم تسعى إلى تحقيقه كافة الأنظمة التربوية على اختلاف فلسفاتها وتوجهاتها، وهذا الهدف نشأ ونما فى ظل العديد من الدراسات والبحوث التى أجريت على الذاكرة بصفة عامة والذاكرة العاملة بصفة خاصة، والتى تشير إلى أن الذاكرة العاملة

يمكن تحسين أدائها وزيادة كفاءتها وفاعليتها من خلال استخدام الاستراتيجيات والأنشطة المعرفية المناسبة.

أهمية تطبيقية وتتمثل فى:

1- توجيه الاستفادة من اختبار الكشف المبكر للأطفال ذوى صعوبات التعلم والتعرف على خصائصهم العقلية.

2- يستعان بنتائجها فى تصميم برامج متعددة تهتم بتنمية العمليات المعرفية الأخرى بما يتلائم مع مراحل النمو المختلفة للأطفال.

(1) البرنامج

يُعرف البرنامج بأنه"برنامج مخطط منظم في ضوء أسس علمية ، لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة، فردياً وجماعياً ، لجميع من تضمهم المؤسسة (المدرسة مثلاً) بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي المتعقل، ولتحقيق التوافق النفسي داخل المؤسسة وخارجها " (حامد زهران،1998، 499).

(2) **الذاكرة العاملة (Working Memory) :**

القدرة على الاحتفاظ بالأشياء يحتوى على الحلقة اللفظية لحفظ المعلومات اللفظية، والمخطط البصرى المكانى لمعالجة المعلومات البصرية، والمُنفذ المركزى الذى يقوم بتوزيع الانتباه بينهما (Vanden Bos,2007,1003) . لفترة طويلة بالقدر الذى يسمح بالتجهيز والتفكير فيها بشكل واع، والقيام بالأنشطة المرتبطة بها أثناء التجهيز الذى قد يستغرق من دقائق إلى ساعات " (مراد عيسى، وليد أحمد، 2007، 24)

(3) تقدير الذات self steem

كما يُعرف بأنه "تقييم الفرد لذاته تقييمًا شاملاً من الجوانب المختلفة من حيث قدرته وفاعليته على أداء أدواره في الحياة كالدور الأسرى (كأب / زوج) ،الدور المهنى ، الاجتماعى ... وغيرها من الأدوار التى يمارسها في مجال علاقته بالواقع الحياتى له، كما يشتمل تقدير الذات على تقييم الفرد لخصائصه الذاتية والحسمية والصحية ولمدى قبوله لذاته على هذا النحو كما يراها وكما يعتقد أن الآخرون يرونه عليها" (مروه الشعراوى، 2008، 10)

(4) صعوبات التعلم Learning Disabilities

تعرف صعوبات التعلم بأنها" مصطلح عام يقصد به مجموعة متغايرة من الإضطرابات تتجلى على شكل صعوبة ذات دلالة فى اكتساب واستعمال مهارات الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التفكير أو الذاكرة أو القدرات الرياضية، وتتصف هذه الاضطرابات بكونها اضطرابات داخلية فى الفرد عائدة إلى

قصور وظيفى فى الجهاز العصبى المركزى، كما يمكن أن يواكبها مشكلات فى سلوك التنظيم الذاتى أو الإدراك و التفاعل الإجتماعى دون أن تشكل هذه الأمور بحد ذاتها صعوبة تعليمية ومع أن صعوبات التعلم قد تحدث مصاحبة لأحوال أخرى من الإعاقة أو لمؤثرات خارجية إلا أنها ليست ناتجة عن هذه الأحوال أو المؤثرات."(مركز تقويم وتعليم الطفل" صعوبات التعلم 1"، 2008، 2)

الإطـــــار النظرى: <u>أولا: صعوبات التعلم</u>

تصف أدبيات التربية الخاصة صعوبات التعلم بأنها إعاقة خفية محيرة، فالأطفال الذين يعانون من هذه الصعوبات يمتلكون قدرات تخفى جوانب الضعف فى أدائهم، فهم قد يسردون قصصا رائعة بالرغم من أنهم لايستطيعون الكتابة، وهم قد ينجحون فى تأدية مهارات معقدة جدا رغم أنهم قد يخفقون فى إتباع التعليمات البسيطة ، ويبدون عاديين تماما ولا يختلفون عن الأطفال العاديين إلا أنهم يعانون من صعوبات جمة فى تعلم بعض المهارات فى المدرسة.

ولأن هؤلاء الأطفال ينجحون فى تعلم بعض المهارات ويخفقون فى تعلم مهارات أخرى، فإن لديهم تباينا فى القدرات التعليمية حيث التباين بين التحصيل والذكاء، ولذلك يشير الأخصائيون إلى أن المشكلة الرئيسية المميزة لصعوبات التعلم هو التفاوت بين الاداء والقابلية.(مصطفى محمد أحمد، 2006، 2)

ويستخدم مفهوم صعوبات التعلم للإشارة إلى أولئك الفئة من الأطفال الذين لايندرجون تحت أيا من تصنيفات الإعاقة، حيث يوصفون بأنهم أذكياء إلا أنهم لايفتقدون القدرة على التعلم بمستوى يتناسب مع قدراتهم العقلية، ويعد ذلك فقدا هائلا للطاقة البشرية كما أنه يمثل عبئا ثقيلا على مفهوم الفرد لذاته، فاعتقاد الفرد ان فشله ناتج عن عوامل شخصية داخلية يقود الفرد إلى توقع الفشل فى المهام التالية، مما يدعم فشله المتكرر إتجاهاته السالبة نحوه، ومن ثم يزيد شعوره بالإحباط ويؤدى لسوء التوافق وتكوين صورة سالبة عن ذاته، ويصبح هؤلاء الأطفال غير قادرين للحصول على تعاون الآخرين كالأقران والمدرسين مما يعمق لديهم الشعور بالعجز عن التعلم. (المجلة المصرية للدراسات النفسية، 1998، 67)

<u>تعريف صعوبات التعلم:</u>

توجد العديد من التعريفات لصعوبات التعلم منها:

<u>تعريف اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم (1981)</u>

"صعوبات التعلم مفهوم واسع يشمل مجموعة غير متجانسة Incongruence من الإضطرابات تظهر على شكل صعوبات فى إكتساب وتوظيف قدرات مثل الإصغاء والكلام والقراءة والكتابة والرياضيات، قد تكون ناتجة عن قصور وظيفى فى الجهاز العصبى المركزى، وقد يرافق هذه الصعوبة إختلال Defect فى المجال الحسى أو العقلى أو الإنفعالى أو الإجتماعى أو الثقافى أو نقص فى التعليم أوأسباب نفسية عضوية ".

(Mary Rack, 2005, 3)

مجلة البحث العلمى فى التربية
جامعه عين شمس
كليه البنات العدد التاسع عشر لسنة 2018

المداخل والأطر النظرية المفسرة لصعوبات التعلم:

1- المدخل المعرفى Cognitive Approach

يرى أصحاب هذا الإتجاه أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يفتقدون كفاءة التمثيل المعرفى، حيث تظل الوحدات المعرفية والمفاهيم المكتسبة فى البناء المعرفى تفتقر إلى التمثيل والموائمة، ونتيجة لعدم إحداث ترابطات معرفية قصدية بها، فإنها لاتلبث أن تتناقص أعدادها بالفقد أو النسيان، وتتحلل آثارها داخل عمليات ونظم التجهيز ويصبح البناء المعرفى ضحلا، ويؤثر بدوره على التمثيل اللاحق للوحدات المعرفية . (فتحى الزيات، 1998، 211)

2- المدخل النفسى العصبى Neuropsychological Approach

يعتبر هذا المدخل من المداخل الرئيسية فى تفسير صعوبات التعلم، ويقوم هذا المدخل على إفتراض مؤداه أن أى إصابة فى الجهاز العصبى وخاصة المخ سيتتبعها بالضرورة ظهور سلسلة من المشاكل والإضطربات التى تؤثر على جوانب النمو المعرفى، والعمليات العقلية المختلفة. (محمد على كامل، 1996، 44)

3- مدخل تجهيز المعلومات Information Processing Approuch

يركز هذا المدخل على دور كل من إكتساب المفاهيم والإستراتيجيات المعرفية، والعمليات المعرفية ونظم تجهيز المعلومات فى التعلم المعرفى القائم على عمليات التجهيز والمعالجة من ناحية وعلى إعتبار أن التعلم نوع من النشاط العقلى المعرفى يتأثر بكل من المعرفة السابقة وأساليب اكتسابها والإحتفاظ بها وتخزينها وإستخدامها. (فتحى الزيات،206،1998)

4- المدخل السلوكى Behaviour Approach

ينطلق التصور السلوكى لصعوبات التعلم من إعتبارها سلوكا مشكلا يتجلى فى فشل التلميذ فى الوصول إلى مستوى عادى أو متوسط أو معيارى أو محكى للأداء فى المجال الدراسى . (نبيل عبد الفتاح، 2000، 21)

ويرجع هذا المدخل صعوبات التعلم إلى أساليب التحصيل الدراسى الخاطئة، والتى قد ترجع إلى إستخدام طرق التدريس غير الملائمة، ويصفون هؤلاء التلاميذ بأنهم يفتقرون إلى مستوى الإتقان الازم لأداء مهمة ما، كما أنهم يفتقرون إلى الدافعية وفاعلية الذات بالإضافة إلى وجود ظروف بيئية غير ملائمة فى كل من الأسرة والمدرسة والمجتمع .

5- المدخل النمائى Developmental Approach

ينطلق الإتجاه النمائى من فرضية مؤداها أن النمو الإنسانى بصفة عامة ونمو الجانب العقلى يخضع لسياق متتابع من المراحل تمهد فيه المرحلة السابقة للمرحلة الاحقة ولكل منها خصائصها من حيث البنية ومن حيث الوظيفة، وعليه فإن صعوبات التعلم ترجع إلى ما أطلق عليه الفجوة النمائية التى تعنى البطء فى نمو جوانب معينة فى قدرات التلاميذ.

(نبيل عبد الفتاح، 2000، 19- 20) (سليمان عبد الواحد،2007 ، 73)

تصنيف صعوبات التعلم:

نظرا للدراسات المتواصلة فى المجالات التربوية والعصبية فقد تم تصنيف أطفال صعوبات التعلم فى صنفين أساسين يندرج تحت كل صنف منها عدد معين من أنواع صعوبات التعلم وذلك بهدف التشخيص والعلاج الملائم لكل مجموعة لأن مايصلح لمجموعة لايصلح للأخرى ولذا يمكن تصنيف صعوبات التعلم إلى:

صعوبات تعلم نمائية Developmental Learning Disabilities

هى صعوبات تتعلق بنمو القدرات العقلية والمسئولة عن التوافق الدراسى للتلميذ وتوافقه الشخصى والإجتماعى والمهنى، وهذه الصعوبات ترجع إلى وجود اضطربات وظيفية فى الجهاز العصبى المركزى مثل الإدراك الحسى (البصرى والسمعى)، الإنتباه، التفكير، الكلام،والذاكرة.

وينقسم هذا النوع إلى:

1- صعوبات تعلم أولية : ويشمل الانتباه والذاكرة والإدراك والتى تعتبر وظائف أساسية متداخلة مع بعضها البعض، فإذا أصيبت باضطربات فإنها تؤثر على النوع الثانى من الصعوبات النمائية.

2- صعوبات تعلم ثانوية : وهى خاصة باللغة الشفهية والتفكير.

صعوبات تعلم أكاديمية Academic Learning Disabilities

وهى الصعوبات التى تتعلق بصعوبات الأداء المدرسى المعرفى الأكاديمى، والتى تتمثل فى الصعوبات المتعلقة بالقراءة والكتابة والتهجى والتعبير الكتابى والحسابى .

(فتحى الزيات ، 1998، 411) (زينب شقير ، 1999، 281- 283) (نبيل حافظ، 2000، 3)

ثانيا: الذاكرة العاملة يعد موضوع الذاكرة واحداً من أهم موضوعات علم النفس المعرفى المعاصر، حيث تمثل دراسات الذاكرة فى الآونة الأخيرة انعكاسًا مباشرًا لجهود الباحثين فى علم النفس المعرفى، وأيضًا لأهمية الذاكرة فى مختلف مواقف الحياة الشخصية، والمهنية، والاجتماعية لأى فرد. (أنور الشرقاوى، 1992، 125)

فهى من أهم العمليات العقلية العليا فى حياة الإنسان، ويعتمد عليها عدد من العمليات الأخرى مثل الإدراك، والوعى، والتعلم، والتفكير، وحل المشكلات. (أنور الشرقاوى، 2003، 161)

نماذج الذاكرة ومكوناتها:

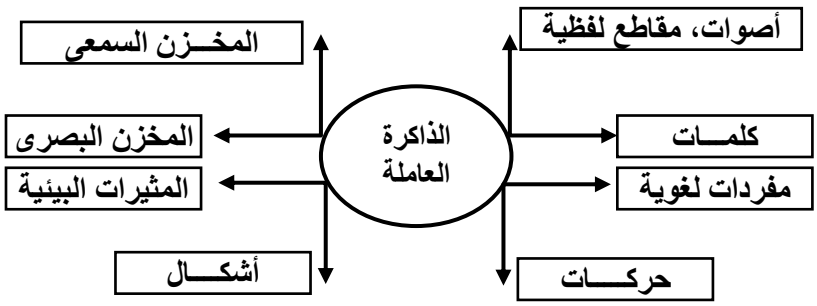
(1) نموذج باديلى وهيتش عام 1974 (Baddeley & Hitch, 1974) الأساسى للذاكرة العاملة :

قدم كلاً من باديلى وهيتش Baddeley & Hitch عام 1974 نموذجًا للذاكرة العاملة، يذهب هذا النموذج إلى أبعد من وجهة النظر التقليدية للذاكرة قصيرة المدى كمخزن، لأنه يؤكد على دور العمليات العقلية. وقد لاقى هذا النموذج نجاحًا كبيرًا نتيجة لتوضيحه للدور الهام للذاكرة قصيرة المدى وخصائصها، وهو ما يختلف مع ما قدمه نموذج أتكنسون وشيفرين، الذى رأى أن الذاكرة قصيرة المدى تحتفظ بالمعلومات اللفظية فقط، حيث توجد عناصر الذاكرة فى شكل كلامى بمخزن مؤقت ذو سعة محدودة، وأن هذه العناصر يمكن أن تفقد نتيجة الاضمحلال أو التداخل (سليمان إبراهيم، 2010) .

(2) **نموذج شنيدر (Schneider, 1993)** :

قدم شنيدر (Schneider, 1993) وصفًا لمجموعة من مكونات الذاكرة العاملة، ويرى أن هذه المكونات تعمل عملاً مشابهًا لعمل مكونات الحاسب الآلى، حيث تقوم بسلسلة من المعالجات على كافة البيانات اللفظية، وغير اللفظية للوصول إلى الناتج النهائى، أو تحويلها إلى الذاكرة طويلة المدى حيث أن هذه المخرجات يمكن تخزينها لفترات طويلة المدى، وهذه المكونات تشبه المخازن المتعددة، لكلٍ منها وظيفة خاصة وفقًا لطبيعة المعلومة المُقدمة، حيث يوجد المخزن البصرى وهو خاص بالأشكال والرسومات، والمخزن السمعى وهو خاص بالمعلومات السمعية ... وهكذا.

والشكل التالى يوضح مكونات الذاكرة العاملة عند شنيدر:



شكل رقم (5) يوضح مكونات الذاكرة العاملة عند شنيدر(سليمان إبراهيم، 2010، عادل العدل، 2010)

استند هذا النموذج في نشأته على الدراسات العصبية والمعرفية التى اهتمت بتقييم دور القشرة الأمامية في التحكم الإشرافى والعمليات الانتباهية attentional processes . وهي الدراسات التى عززت إحياء هذا المجال البحثي، وقد أكد الباحثون على أن الفروق الفردية في الذاكرة العاملة وفي مجال الذكاء العام ترتبط ببعضها البعض بدلالة كبيرة، ولا تعتمد على الفروق الفردية في المعارف العامة، أو في مهارات إجرائية خاصة، بقدر ما تعود هذه الفروق إلى كفاءة الانتباه التى تؤدى إلى وجود الفروق الفردية في الذاكرة العاملة، كما افترض الباحثون في هذا النموذج أن هناك فروقًا فردية في مقاييس سعة الذاكرة العاملة الأولية تعكس الفروق الفردية في كفاءة عمليات الانتباه التحكمى تبدو فقط فى المواقع التى يستحثها الانتباه التحكمى في هذا المجال. (Engle, et al., 1999)

الذاكرة العاملة لدى ذوى صعوبات التعلم

الذاكرة العاملة هى الجزء الأكثر نشاطا فى النظام المعرفى، والتى أثبتت بعض الدراسات أن لها علاقة بالعمليات المعرفية العليا مثل التخزين والمعالجة والمقارنة والاستدلال والتذكر والتفكير وحل المشكلات والفهم القرائى والاستدلال الرياضى والتفكير الناقد واشتقاق المعانى. (نانيس الزغويلى، 2008، 34)

وإن من المسببات الرئيسية التى لايمكن تجاوز أثرها وينبغى البحث عن دورها عند محاولة وصف نظام التجهيز المعرفى لدى ذوى صعوبات التعلم هى الذاكرة العاملة حيث أن عمليات الضبط والتحكم التى تتضمنها الذاكرة العاملة مصدرا رئيسيا للفروق بين ذوى صعوبات التعلم والعاديين ، وأن العامل المحورى الذى يقف خلفها هو القدرة على ترميز الوحدات المعرفية بحيث يمكن تنظيمها وإختصارها وتسجيلها فى عدد أصغر من الوحدات المعرفية وتمثل الذاكرة العاملة وفعاليتها متغيرا مهما من المتغيرات المعرفية التى تقف خلف كفاءة وفعالية عملية التعلم . (فوقية عبد الفتاح، 2005، 185)

ثالثا:تقدير الذات

يُعد تقدير الذات أحد الأبعاد الهامة للشخصية، بل ويعده العلماء من أكثر تلك الأبعاد أهميةً وتأثيرًا في السلوك، فلا نستطيع أن نحقق فهمًا واضحًا للشخصية أو السلوك الإنسانى بوجه عام دون أن نشمل ضمن متغيراتنا الوسيطة مفهوم تقدير الذات. حيث يرى « ألبورت » أن تقدير الذات يدخل في كل السمات والجوانب الوجدانية للفرد، ويعتبر البعض أن تقدير الذات الإيجابي هام وأساسى جدًا، حيث تلعب كل بناءات الشخصية دورًا في تنظيمه. (محمود عكاشة، 1990)

كما يحتل مفهوم تقدير الذات مكانة محورية لدى علماء النفس عامة والصحة النفسية خاصة، فهو مفهوم محورى، يمكن من خلاله الكشف عن السواء واللاسواء، وعن الطاقات الكامنة، وعن الإحباطات أيضا، فارتفاع مستواه يعنى أن يمضى الإنسان بطاقاته الخلاقة إلى الأمام، وانخفاض مستواه يعنى انحصارالإمكانية والطاقة داخل الذات وظهور الأعراض المرضية.

مجلة البحث العلمى فى التربية
جامعه عين شمس
كليه البنات **العدد التاسع عشر لسنة 2018**

مفهوم تقدير الذات:

" تقييم المرء الكلى لذاته إما بطريقة إيجابية، وإما بطريقة سلبية، إلا أنه يشير إلى مدى إيمان المرء بنفسه وأهليتها، وقدرتها، واستحقاقها للحياة. وتقدير الذات هو في الأساس شعور المرء بكفاءة ذاته وبقيمتها" (رانجيت سينج مالهى، روبرت دبليو. ديذنر، 2005، 2) .

ويري Muiys&Reynolod تقدير الذات بأنه " تقدير الفرد لقيمته وأهميته، مما يشكل دافعا لتوليد مشاعر الفخر والإنجاز واحترام النفس وتجنب الخبرات التى تسبب الشعور بالنقص، وينبغى أن نغرس هذا الشعور فى الطفل من قبل المدرسة، وعندما يكون لدى الشخص قاعدة قوية من احترام الذات وتقديرها ينعكس ذلك على علاقته مع الآخرين وتولد لديه رغبة فى الاستمتاع لهم." (فاطمة فرج، 2010، 45)

أهمية تقدير الذات ومظاهره

من أهم جوانب الشخصية التى هى فى أمس الحاجة الي الوقوف معها لاستدراك ما بها من قصور أو خلل الجزء المتعلق بالثقة، ذلك لأن الانسان إذا افتقد الثقة فى نفسه فإنه لن يستطيع أن يحقق أى إنجاز، وسيكون وجوده فى الحياة بلا قيمة تذكر.

ويتوقف تقدير الذات على التفاعلات المستمرة القائمة بين الفرد والمحيطين به، وتقع على الوالدين مسئولية بناء جسور الاتصال بينهما وبين طفلهما من ناحية، وبين طفلهما وغيره من الناس من ناحية أخرى، وذلك يتوقف على درجة تقبل الوالدين لطفلهما مهما كانت ظروفه الصحية، وعلى تشجيعهم له لكى يتواصل مع الآخرين ويكون صداقات ناجحة.

وكلما كان ذلك مبكرا كانت هناك فرصة أكبر فى مساعدة الطفل على تقدير ذاته من خلال تقدير الآخرين له وليس لعطفهم عليه مما يؤدى الى خلق شخصية قادرة على التمتع بمصاحبة الآخرين والتعامل معهم، وخروجهم عن مشاعر النقص والدونية. (محمد إبراهيم الأنور، 2005، 19)

مظاهر تقدير الذات:

(أ) مظاهر تقدير الذات المرتفع : إن ارتفاع مستوى تقدير الذات يتضمن الشعور بالرضا عن الذات والاعتزاز بها، ولكنه لا يعنى الاستعلاء أو الاغترار بالذات، فالذين يتمتعون بمستوى عالٍ من تقدير الذات لا يعتبرون أنفسهم أسمى وأعلى من الآخرين، فهم ينافسون أنفسهم ولا يتعالون على الآخرين، ومن أهم الصفات التى يتسمون بها أنهم واثقون بأنفسهم ويشعرون أنهم جديرون بالحياة، كما أنهم يتعاملون مع الاحباطات بشكل جيد، ويقبلون أنفسهم دون قيد أو شرط، ويتسمون بالحسم، كما يسعون دائمًا وراء التحسين المستمر لذاتهم، وهم اجتماعيون وانبساطيون يتمتعون بعلاقات شخصية واجتماعية طيبة، ويشرعون بالسلم مع أنفسهم؛ وهم محبون ومحبوبون، وموجهون ذاتيًا، كما أنهم على استعداد للقيام بمغامرات محسوبة .

(Malhi & Reasoner, 2000)

كما يتسمون بالتكيف الشخصى الجيد عبر الحياة، والاستقلال الشخصى، والتأثير الإيجابى في الآخرين، وقادرون على الوفاء بالتزاماتهم الشخصية، ولديهم وجهة ضبط داخلية، ويتسمون بالإدراة الجيدة للضغوط، والتعامل مع الانتقادات الموجهة إليهم بشكل جيد، كما أن لديهم مستويات منخفضة من نقد الذات ونقد الآخرين (Carr, 2004) .

(ب) مظاهر تقدير الذات المنخفض :

إن انخفاض مستوى تقدير الذات لدى الفرد يترتب عليه معاناة الفرد من تأثيرات سلبية من شأنها أن تعكر عليه صفو حياته، وتهدد صحته النفسية، ويتضح ذلك من خلال استعراضنا لبعض نتائج الدراسات التى اهتمت ببحث خصائص الأفراد ذوى تقدير الذات المنخفض، وفي هذا الصدد يقرر هنتر ولين(Hunter &Linn,1981) أن الأفراد ذوى تقدير الذات المنخفض ترتفع لديهم مؤشرات الأعراض الاكتئابية، والقلق، والأمراض السيكوسوماتية، كما ينخفض لديهم مستوى الصحة المُدركة ذاتيًا، ويسيطر عليهم التوجه نحو الضبط الخارجى في تفسير سلوكياتهم .

فهم يركزون على عيوبهم ونقائصهم وصفاتهم غير الجيدة، وهم أكثر ميلا للتأثر بضغوط الجماعة والانصياع لآرائها وأحكامها ويضعون لأنفسهم توقعات أدنى من الواقع، حيث يسجلون درجات أعلى على مقياس المراقبة الذاتية، وهى ذات تأثير سلبى على الأداء حيث تقلل من لانتباه نحو المهمة. (هند القسوس، 1985، 15)

وهم كذلك يعانون من مشاعر العجز والدونية والتفاهة وعدم التقبل ويفتقدون الوسائل الداخلية التى تعينهم على مواجهة المشكلات المختلفة، حيث يعتقدون أنهم فاشلون غير جديرين بالاهتمام فضلا عن قلة جاذبيتهم . (محمد شوكت، 1993، 53)

كذلك يشعر أصحاب التقدير المنخفض للذات بالإحباط، ويشعرون أن تحصيلهم أقل، وكذلك يعتقدون أن ذكاء الآخرين أفضل من ذكائهم، لذلك ينتابهم الاحساس بالعجز والقلق نحو التعامل مع الآخرين، كذلك هم يبدون عدم رضاهم عن مظهرهم العام ووزنهم، ويشعرون بالخجل، وأنهم فاشلون . (عبد الله إبراهيم، ومحمد عبد الحميد ، 1994، 38)

الدراسات السابقة : دراسات تناولت فعالية برامج وتدريبات لتحسين الذاكرة العاملة لدى ذوى صعوبات التعلم:

1- دراسة (Kehler, Pamela Lois(2006.

هدفت الدراسة إلى: معرفة أثر برنامج قائم على الإستراتيجيات المعرفية فى تحسين الذاكرة العاملة لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

وتكونت الدراسة من تجربتين:

درست الأولى العلاقة بين تحديد الاستراتيجية والذاكرة العاملة (اللفظية – البصرية المكانية) عند ذوى صعوبات التعلم.

وكانت العينة تتكون من: (55) طفلا (26 ولد – 18 بنت) وكان متوسط العمر الزمنى للعينة 10,8 سنة.

وإستخدمت الدراسة الأدوات التالية: إختبار المصفوفات المتتابعة لرافن (1990)- إختبار فرعى فى القراءة والحساب– إختبار التحصيل واسع المدى (ويلكينسون ،1993) .

وتم تطبيق اثنتين من مهام الذاكرة العاملة أحدهما لفظية وهى مهمة مدى الجملة الرقمية، والأخرى بصرية مكانية وهى مهمة التخطيط والاتجاهات.

وتوصلت التجربة إلى: اختيار استراتيجية ثابتة Stable Strategy Knowledge يرتبط بشكل أكبر بسعة الذاكرة العاملة اللفظية والبصرية المكانية عن معرفة استراتيجية محددة Specific Strategy Knowledge.

بينما قارنت التجربة الثانية: بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين فى الأداء على مهام الذاكرة العاملة.

وتكونت عينة الدراسة : من 57 تلميذا (38 ولد – 19 بنت) ، وتم اختيار ذوى صعوبات التعلم من فصول التربية الخاصة.

وتم تطبيق نفس مهام الذاكرة العاملة للتجربة الأولى

وتوصلت نتائج الدراسة إلى : أن الأداء الأطفال العاديين لمهام الذاكرة العاملة اللفظية والبصرية المكانية أفضل من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم

- هناك علاقة بين سعة الذاكرة العاملة والوظائف المعرفية ومعالجة المعلومات.

2- دراسة مختار الكيال (2008)

هدفت الدراسة إلى: الكشف عن فاعلية برنامج لتحسين معلومات الوعى بماوراء الذاكرة وأثره فى علاج ضعف كفاءة منظومة التجهيز بالذاكرة العاملة لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

وتكونت عينة الدراسة من: 48 تلميذا متوسط أعمارهم 12 سنة و5 شهور وتم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات كالتالى:

المجموعة الأولى: 16 تلميذا من ذوى صعوبات تعلم القراءة.المجموعة الثانية: 16 تلميذا من ذوى صعوبات تعلم الحساب.المجموعة الثالثة: 16 تلميذا عاديا.

واستخدمت الدراسة الأدوات الآتية: مهام الذاكرة العاملة البصرية، مهام الذاكرة العاملة المكانية، مهام الذاكرة العاملة اللفظية، مقياس الوعى القرائى ، مقياس الوعى الحسابى، بطارية مهام الوعى بما وراء الذاكرة، برنامج تدريبى لمكونات ماوراء الذاكرة بمكونيها المعرفى والتحكمى.

وتوصلت النتائج إلى:

1- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (العاديين – ذوى صعوبات تعلم القراءة- ذوى صعوبات تعلم الحساب) فى القياس القبلى لمكونات ماوراء الذاكرة.

2- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعات الثلاث (العاديين – ذوى صعوبات تعلم القراءة - ذوى صعوبات تعلم الحساب) فى القياس البعدى لكل من المكونين التحكمى والمعرفى لما وراء الذاكرة لصالح العاديين.

3- وجود فروق دالة احصائيا فى التجهيز والتخزين بالذاكرة العاملة اللفظية والبصرية بين المجموعات الثلاث (ذوى صعوبات تعلم القراءة – ذوى صعوبات تعلم الحساب- العاديين) فى القياس القبلى لصالح العاديين.

4- وجود فروق دالة احصائيا فى التجهيز والتخزين بالذاكرة العاملة اللفظية والبصرية بين المجموعات الثلاث (العاديين – ذوى صعوبات تعلم القراءة- ذوى صعوبات تعلم الحساب) فى القياس البعدى لصالح العاديين وذوى صعوبات تعلم الحساب.

5- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعات الثلاث (العاديين – ذوى صعوبات تعلم القراءة- وذوى صعوبات تعلم الحساب) فى الإنتباه الانتقائى البصرى (عدد الإستجابات – أزمنة الاجابة) والادراك البصرى المكانى، الوعى القرائى، والوعى الحسابى وذلك فى القياس القبلى والقياس البعدى لصالح القياس البعدى.

<u>- دراسة علياء الشايب (2010)</u>

عنوان الدراسة: فاعلية بعض الأنشطة المعرفية فى تحسين الذاكرة العاملة لدى ذوى صعوبات تعلم القراءة.

هدفت الدراسة إلى:

- التعرف على مدى الإختلاف فى أداء مهام الذاكرة العاملة (لفظية – عددية – بصرية مكانية) لدى ذوى صعوبات تعلم القراءة فى القياسين القبلى والبعدى .

- معرفة الإختلاف فى أداء مهام الذاكرة العاملة (لفظية – عددية – بصرية مكانية) لدى ذوى صعوبات تعلم القراءة فى القياسين البعدى والتتبعى.

- معرفة حجم الأثر الذى يمكن أن تحدثه تدريبات الإنتباه على مهام الذاكرة العاملة (لفظية – عددية – بصرية مكانية) لدى ذوى صعوبات تعلم القراءة .

وتكونت عينة الدراسة من: 22 تلميذا من تلاميذ الصف الخامس الإبتدائى10- 11 سنة ذوى صعوبات تعلم القراءة.

وإستخدمت الدراسة الأدوات التالية :

إختبار الذكاء المصور، مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم، إختبار تشخيص صعوبات التعلم فى القراءة، مقياس الذاكرة العاملة، برنامج الأنشطة المعرفية فى الإنتباه والذاكرة العاملة لتحسين أداء الذاكرة العاملة لدى التلاميذ ذوى صعوبات القراءة.

وأسفرت النتائج عن :

1. يختلف أداء مهام الذاكرة العاملة (لفظية – عددية – بصرية مكانية) لدى ذوى صعوبات تعلم القراءة فى القياســين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى .
2. لا يختلف أداء مهام الذاكرة العاملة (لفظية – عددية – بصرية مكانية) لدى ذوى صعوبات تعلم القراءة فى القياسين البعدى والتتبعى.
3. وجود حجم أثر قوى للتدريب على مهام الذاكرة العاملة (لفظية – عددية – بصرية مكانية) لدى ذوى صعوبات القراءة بالنسبة للقياسن القبلى والبعدى فقط.

القسم الثانى: دراسات تناولت برامج لتنمية تقدير الذات لدى ذوى صعوبات التعلم.

1- دراسة (Fairfax, 2010)

عنوان الدراسة: تحسين التحصيل الأكاديمى لذوى التحصيل المنخفض بالصفوف الرابع والخامس بموجب تحسين تقدير الذات.

هدفت الدراسة الى: تنمية التحصيل الأكاديمى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالرياضيات من خلال تنمية تقدير الذات لديهم.

وتكونت عينة الدراسة من: (35) تلميذا من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

وتعرضت العينة الى جلسات ركزت على تعزيز تقدير الذات ومهارات التعلم لزيادة التحصيل الأكاديمى، وتنظيم الوقت والتفاعل بين التلاميذ والمعلمين.

وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية:

- أظهر التلاميذ ذوى صعوبات تعلم الرياضيات تحسنا دالا إحصائيا فى تقديرالذات ومادة الرياضيات وأنهم تكيفوا مع البرنامج وحققوا أفضل ماتسمح به قدراتهم.

- إن تنمية تقدير الذات تؤدى الى تنمية التحصيل الأكاديمى لدى التلاميذ ذوى صعوبات تعلم الرياضيات.

2- دراسة (سها أحمد، 2010)

هدفت الدراسة إلى: إعداد برنامج إرشادي يعتمد علي فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي للأطفال ذوي صعوبات التعلم، والتعرف علي فعاليته في تنمية تقدير الذات لديهم وإكسابهم الثقة بأنفسهم وأثره في خفض بعض المشكلات السلوكية لدي هؤلاء الأطفال.

وتكونت عينة الدراسة من : "22" طفلاً وطفلة والذين تتراوح أعمارهم ما بين" 9-12" سنة من ذوي صعوبات التعلم بالصف الرابع والخامس والسادس الابتدائي بمدرسة القديس يوسف بالزقازيق تم تقسيمهم إلي مجموعتين، الأولي المجموعة التجريبية واشتملت علي "12" طفلاً وطفلة (تم تطبيق البرنامج الإرشادي عليهم)، والثانية المجموعة الضابطة وتكونت من"10" أطفال(لم يتعرضوا لإجراءات البرنامج.

واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: اختبار القدرات العقلية للأطفال مستوي (9-12) سنة (إعداد: فاروق عبد الفتاح موسي، 2008)، واختبار المسح النيورولوجي السريع " للتعرف علي ذوي صعوبات التعلم" (إعداد: مارجريت موتي وآخرون، تعريب وتقنين/ عبد الوهاب كامل، 2001)، ومقياس تقدير الذات للأطفال (إعداد: الباحثة)، وقائمة المشكلات السلوكية للأطفال (إعداد: إيمان فؤاد كاشف، 2004).

وتوصلت النتائج إلى: فعالية البرنامج الإرشادي المستخدم في تنمية تقدير الذات لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم وأثره في خفض بعض المشكلات السلوكية التي يأتي بها هؤلاء الأطفال، فقد زادت ثقة الأطفال بأنفسهم وبإمكانياتهم وقدراتهم وكانوا أكثر تواصلاً واندماجاً مع الباحثة مقارنةً بحالتهم قبل تطبيق البرنامج.

3- دراسة (هانى الشمرى، 2015)

هدفت الدراسة إلى: الكشف عن أثر برنامج إرشادى لتنمية تقدير الذات و دافعية الانجاز لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية بدولة الكويت و أثره فى التحصيل الدراسى لمادة الرياضيات.

وتكونت عينة الدراسة من :(30) تلميذاً من ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية من جميع صفوف المرحلة المتوسطة من الصف السادس إلى الصف االتاسع و تم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى تجريبية و عددها (15) تلميذاً، و الثانية ضابطة و عددهم (15) تلميذاً.

و استخدمت الدراسة الأدوات التالية : اختبار الذكاء غير اللفظى، و قائمة التجهيز المعرفى، و سجلات التلاميذ المدرسية للتحصيل فى مادة الرياضيات، و مقياس تقدير الذات متعدد الأبعاد، و مقياس الدافعية للإنجاز، و برنامجاً إرشادياً لتنمية تقدير الذات و دافعية الإنجاز.

و توصلت نتائج الدراسة إلى: نجاح البرنامج المستخدم فى تنمية تقدير الذات و دافعية الانجاز لدى أفراد المجموعة التجريبية ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية بدولة الكويت؛ مما أدى إلى ارتفاع مستوى تحصيلهم الدراسى فى مادة الرياضيات.

تعقيب على الدراسات السابقة:

1- وجود علاقة بين تقدير الذات والتحصيل الأكاديمى لدى الأطفال ذوى صعوبات فى التعلم كما فى دراسة (Fair fax, 2010).

2- زيادة تقدير الذات لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بزيادة الثقة بالنفس، ووجود علاقة بين تقدير الذات والثقة بالنفس لدى الأطفال العاديين وذوى صعوبات التعلم (سها أحمد، 2010).

3- فعالية البرامج فى تنمية تقدير الذات لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم ، (هانى الشمرى، 2015).

4- فاعلية برنامج الأنشطة المعرفية (الإنتباه والذاكرة العاملة) لتحسين أداء الذاكرة العاملة لدى ذوى صعوبات القراءة (علياء الشايب، 2010).

5- إن اختيار الإستراتيجية المناسبة يرتبط بشكل كبير بسعة الذاكرة العاملة اللفظية والبصرية المكانية (Keler, Swanson, 2001

فروض الدراسة: يرتفع مستوى تقدير الذات لدى عينة من ذوى صعوبات التعلم بعد تعرضهم للبرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية.

ويتفرع من هذا الفرض الرئيسي الفرضان الفرعيان الآتيان :

3- يرتفع مستوى تقدير الذات لدى عينة من ذوى صعوبات التعلم بعد تعرضهم للبرنامج التدريبي .

4- لا يختلف مستوى تقدير الذات لدى عينة من ذوى صعوبات التعلم بين القياسين البعدي والتتبعي.

إجراءات الدراسة وتتمثل فى: أولاً : منهـج الدراسـة :

يتوقف اختيار الباحثة لمنهج معين دون الآخر على أساس طبيعة مشكلة الدراسة، ونوع البيانات المستخدمة بها، لذا تعتمد الدراسة الحالية على استخدام المنهج التجريبى، حيث تم استخدام التصميم التجريبى القياس (القبلى – البعدى – التتبعى) لمجموعة واحدة، وذلك لمناسبته للدراسة الحالية وأهدافها، وطبيعة عينتها، فهى تهدف إلى اختبار مدى تأثير تدريبات البرنامج فى تحسين الذاكرة العاملة لدى عينة من الأطفال ذوى صعوبات التعلم، وأثره على بعض المتغيرات النفسية لديهم والمتمثلة فى تقدير الذات ، وبذلك يتمثل المتغير المستقل في الدراسة الحالية في البرنامج التدريبي ، بينما تتمثل المتغيرات التابعة في : تحسن مستوى الذاكرة العاملة، وارتفاع مستوى تقدير الذات لدى الاطفال ذوى صعوبات التعلم.

ثانيًا : عينة الدراسـة :

تكونت عينة الدراسة من (10) أطفال (6ذكور، 4 إناث) ممن تراوحت أعمارهم مابين (10-11) سنة من تلاميذ الصف الخامس الإبتدائى بمدرسة أبو بكر الصديق بإدارة سمنود التعليمية.

ثالثا: أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية الأدوات التالية:

أولا: أدوات اختيار العينة وتتمثل فى :

2- مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم

إعداد : مايكل بست1971 ترجمة وتقنين: مصطفى كامل 1991

2- إختبار القدرة العقلية إعداد: فاروق عبد الفتاح موسى 2002

ثانيا: أدوات القياس القبلى والبعدى وهى:

3- اختبار الذاكرة العاملة

إعداد: بادلى 2002 ترجمة وتقنين: عبد ربه سليمان مغازى

4- اختبار تقدير الذات (إعداد الباحثة)

ثالثا : البرنامج المستخدم

برنامج تحسين الذاكرة العاملة لدى ذوى صعوبات التعلم (إعداد الباحثة)

نتائج الدراسة:

ينص الفرض على أنه : يرتفع مستوى تقدير الذات لدى عينة من ذوى صعوبات التعلم بعد تعرضهم للبرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية.

ويتفرع من هذا الفرض الرئيسي الفرضين الفرعين التاليين:

5- يرتفع مستوى تقدير الذات لدى عينة من ذوى صعوبات التعلم بعد تعرضهم للبرنامج التدريبي .

6- لا يختلف مستوى تقدير الذات لدى عينة من ذوى صعوبات التعلم بين القياسين البعدي والتتبعي.

نتائج الفرض وتفسيرها:

ينص الفرض الفرعى الأول على أنـه: يرتفع مستوى تقدير الذات لدى عينة من ذوى صعوبات التعلم بعد تعرضهم للبرنامج التدريبي .

ولإختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثة بتطبيق مقياس تقدير الذات لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم (إعداد الباحثة) على أفراد عينة الدراسة قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيقه، ثم عُولجت استجاباتهم فى التطبيقين القبلى والبعدى باستخدام البرامج الاحصائية SPSS ، وهو اختبار (ت)T test والجدول التالى يوضح نتائج المعالجة الإحصائية.

جدول رقم (1)

يوضح الفروق بين التطبيقين القبلى والبعدى لعينة الدراسة على مقياس تقدير الذات لدى ذوى صعوبات التعلم (ن = 10)

القيم الإحصائية للمتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
تقدير الذات	10	4.6	1.43	10.17	9	0.01

وبتحليل القيم الإحصائية الواردة فى الجدول السابق يتضح لنا أن قيمة (ت) = 10.17 بالنسبة للدرجة الكلية على مقياس تقدير الذات لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم عند درجات حرية 9 دالة عند مستوى (0.01)، ولتحديد اتجاه الفروق بين التطبيقين القبلى والبعدى لأفراد عينة الدراسة نقارن بين متوسط درجاتهم فى التطبيق البعدى وهو (66.0) أكبر من متوسط درجاتهم فى التطبيق القبلى وهو (61.4) ، مما يشير إلى اتجاه الفروق فى صالح التطبيق البعدى. حيث تشير الدرجة المرتفعة الى تقدير ذات مرتفع. وللتأكد من زيادة مستوى تقدير الذات نتيجة التدخل بجلسات البرنامج التدريبى لتحسين الذاكرة العاملة قارنت الباحثة بين وسيط درجات أفراد عينة الدراسة فى التطبيقين (القبلى والبعدى)، فتبين أن وسيط درجاتهم فى التطبيق البعدى وهو (65.5) أكبر من وسيط درجاتهم فى التطبيق القبلى وهو(62.0) وذلك بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس. وبهذه النتيجة يتضح لنا ارتفاع مستوى تقدير الذات نتيجة التدخل بالبرنامج التدريبى لتحسين الذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

وفى ضوء ماتقدم يتبين لنا أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية فى درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس تقدير الذات (إعداد الباحثة) بين التطبيقين القبلى والبعدى، لصالح التطبيق التطبيق البعدى مما يؤكد صحة الفرض الأول.

نتائج الفرض الفرعى الثانى وتفسيرها:

1- ينص الفرض الفرعى الثانى على أنه: لا يختلف مستوى تقدير الذات لدى عينة من ذوى صعوبات التعلم بين القياسين البعدي والتتبعي.

ولاختبار مدى صحة هذا الفرض قامت الباحثة بتطبيق مقياس تقدير الذات لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم (إعداد الباحثة) على أفراد عينة الدراسة بعد تطبيق البرنامج وبعد ثلاثة أشهر من انتهاء البرنامج، ثم عُولجت استجاباتهم فى التطبيقين البعدى والتتبعى باستخدام أحد الاساليب البرامج الاحصائية SPSS ، وهو اختبار (ت)T test والجدول التالى يوضح نتائج المعالجة الإحصائية.وقامت الباحثة بإستخدام الإحصاء البارمترى حيث أن معامل الإلتواء يقترب من الصفر وهذا يشير إلى إقتراب المنحنى من الإعتدالية، وتوافر البيانات على هيئة درجات وهما من أهم شروط استخدام الاإحصاء البارامترى. وعلى هذا تطمئن الباحثة لإستخدام الإحصاء البارامترى لمعالجة البيانات الإحصائية الخاصة بفروض الدراسة، والمتمثلة فى اختبار (t) T-test.

جدول رقم (2)

يوضح الفروق بين التطبيقين البعدى والتتبعى لعينة الدراسة على مقياس تقدير الذات لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم (ن= 10)

القيم الإحصائية للمتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
تقدير الذات	10	4.6	6.16	10.17	9	غير دالة

بتحليل القيم الإحصائية الواردة بالجدول السابق يتضح لنا أن قيمة (ت) بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات لدى ذوى صعوبات التعلم غير دالة إحصائيا مما يشير إلى أن معدل التحسن فى مستوى تقدير الذات مازال مستمرا، وبقى أثره حتى بعد انتهاء التدريب بثلاثة أشهر.

وفى ضوء ماتقدم يتبين لنا أنه لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات لدى ذوى صعوبات التعلم بين التطبيقين البعدى والتتبعى، مما يؤكد صحة الفرض الفرعى الثانى.

مناقشة وتفسير الفرض:

يدور الفرضان الفرعيان المنبثقان من الفرض الرئيسى حول ارتفاع مستوى تقدير الذات لدى عينة الدراسة من ذوى صعوبات التعلم على خلفية تحسن أداء الذاكرة العاملة لديهم نتيجة التدخل بالبرنامج التدريبى المستخدم فى الدراسة الحالية، وقد أوضحت نتائج التحليل الإحصائى للفرض الرئيسى الأول المنبثق من الفرض الرئيسى الثانى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة فى الدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات لدى ذوى صعوبات التعلم بين التطبيقين القبلى والبعدى، لصالح التطبيق البعدى، مما يوضح ارتفاع مستوى تقدير الذات لدى عينة الدراسة على خلفية تحسن الذاكرة العاملة لديهم نتيجة التعرض لبرنامج الدراسة الحالية، كما أشارت نتائج الفرض الفرعى الثانى المنبثق من الفرض الرئيسى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا بين درجات أفراد عينة الدراسة فى الدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات لدى ذوى صعوبات التعلم بين التطبيقين البعدى والتتبعى، مما يوضح بقاء أثر التحسن فى مستوى تقدير الذات لدى عينة الدراسة ، وبذلك توضح نتائج هذين الفرضين الفرعيين تحقق صحة الفرض الرئيسى الثانى. وتتق نتيجة هذا الفرض مع ما أشار إليه التراث النظرى من أن تقدير الذات هو سمة متغيرة تكون دائما خاضعة للتأثيرات الداخلية والخارجية، فيتباين تقدير الذات تبعا للموقف، ويتنوع وفقا للتجارب والمشاعر الطيبة أو السيئة (رانجيت سينج مالهى، وروبرت دبليو ز ريزنر، 2005)، وهو جانب هام فى كل مراحل الحياة، وخاصة لدى ذوى صعوبات التعلم.

وفى سياق هذه النتيجة يذكر (جابر عبد الحميد، 2001، 269) أن صعوبات التعلم تجعل التلاميذ يعانون من اضطرابات سلوكية من سوء التوافق النفسى والاجتماعى والشعور بالعجز والخوف وقلق الامتحان والخجل، حتى يصل الى الاحتراق النفسى مرورا بمرحلة الإجهاد النفسى وتقدير ذات سالب.

ويضيف (Buxton, 1981) إن شعور الطالب بالفشل وعدم القدرة على التعلم تقلل من تقديره لذاته مما يشعر بالإحباط والفشل مما يسبب له القلق وكلما ازداد قلقه قلت ثقته بنفسه مما يؤثر سلبا على قدرته وأدائه وتقدمه.

ويؤثرانخفاض تقدير الذات لدى هؤلاء التلاميذ إلى التأثير على تحصيلهم الأكاديمى، والاتجاه نحو المدرسة، والدراسة بوجه عام. فالتلاميذ الذين ينظرون لأنفسهم نظرة دونية يكون انجازهم وتحصيلهم ضعيفا، ويكون أداؤهم دون المستوى المطلوب فى الواجبات والأعمال التى يكلفون بها، ذلك بأنهم يتصفون بالتردد إذ يمتلكون الشعور بالخوف من الفشل . فكلما ذاد التوافق النفسى والشخصى والاجتماعى لدى التلاميذ ارتفع تحصيلهم الدراسى.

ونظرا لأن الذاكرة العاملة هى من أهم القدرات المعرفية لدى الفرد وهى ضرورية لأنشطة الحياة اليومية مثل الانتباه، واتباع التعليمات، وتنفيذ التعليمات ذات الخطوات المتعددة وغيرها (مسعد أبو الديار، 2012) كما تساعد الذاكرة العاملة التلاميذ على حفظ المعلومات وتخزينها واستخدامها وقت الحاجة اليها. (Baddeley, 1992; Baddeley & Logie, 1999)

لذا ترى الباحثة أن تحسين الذاكرة لدى ذوى صعوبات التعلم من الأمور الهامة التى تساعد على زيادة التحصيل الدراسى وتنمية ثقته بنفسه وتحقيق النجاح الأكاديمى مما يسهم فى زيادة تقدير الذات لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

وتتفق نتائج هذا الفرض مع ما أشارت إليه نتائج بعض الدراسات السابقة ومنها:

دراسة (Robision, 1997) ودراسة بيرجورج وآخرون (Pear Georg, 2002, et al) إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يحملون اتجاهاتهم سالبة نحو ذواتهم. ويمكن تفسير ذلك أن صعوبات التعلم تؤثر سلبا على شخصية التلاميذ وعلى تقديرهم لذواتهم.

كما تتفق أيضا مع دراسة (Acker RoseLorraine, 1994) ودراسة (صلاح باشا، 2006) أن ذوى صعوبات التعلم لديهم تقديرذات منخفض لأنهم يعانون من صعوبات فى التعلم تشكل مشكلة خطيرة تعيق التلاميذ أثناء تعلمهم، وتجعل التحصيل الدراسى عملية صعبة وشاقة وتحول دون نجاحه الدراسى الذى معه يتحقق الرضا عن النفس، ويزيد من ثقتهم بأنفسهم، ومن كفاءتهم الذاتية ويرفع روحهم المعنوية، الأمر الذى يتحقق معه التمتع بالتوافق النفسى والاجتماعى فى حياتهم .

تضيف الباحثة إلى ذلك بعض الممارسات الخاطئة التى يستخدمها بعض المعلمين كاستخدام أسلوب متسلط فى التدريس، أو ضعف تواصله الإجتماعى مع تلاميذه، واستخدام أساليب عقابية، أو عبارات التحقير مما يسهم فى خفض تقدير الذات لدى تلاميذه.

كما أثبتت دراسة (Fairfax, 2010) أن تنمية تقدير الذات تؤدى إلى تنمية التحصيل الأكاديمى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

كما أكدت دراسة (سها أحمد، 2010) أن تنمية تقدير الذات لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم يساعد فى خفض بعض المشكلات السلوكية لدى هؤلاء الأطفال، وتنمية ثقتهم بأنفسهم وقدراتهم وبإمكانياته.

توصيات الدراسة :

1- تشجيع التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، وتحسين رؤيتهم عن أنفسهم، وتقدير الذات لديهم، والعمل على عدم شعورهم بالنقص، والبعدعن التهديد والخوف وإشعارهم دائما بالنجاح والقدرة على التعلم.

2- الاهتمام بشخصية التلميذ الذى يعانى من صعوبات فى التعلم، وتنمية قدراته واستعداته وميوله وإتجاهاته، بدلا من التركيز على الجانب المعرفى فحسب، وذلك بحشو أذهان التلاميذ بالمعلومات العلمية.

3- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول مشكلات ضعف أداء مكونات الذاكرة العاملة التى تنشأ عن اضطرابات معرفية فى بعض القدرات العقلية.

البحوث المقترحة:

1- فاعلية برنامج إرشادى لتنمية مفهوم الذات الإيجابى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

2- دراسة فاعلية برنامج تدريبى لرفع كفاءة الذاكرة العاملة لدى عينة من طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسى.

3- فاعلية برنامج تدريبى فى علاج صعوبات التعلم الأكاديمية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإبتدائية.

4- فاعلية برنامج إرشادى قائم على المساندة الأجتماعية لتنمية تقدير الذات لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الإبتدائية.

المراجع:

1- أحمد حسن عاشور(2006) الانتباه والذاكرة العاملة لدى عينات مختلفة من ذوى صعوبات التعلم وذوى فرط النشاط الزائد والعاديين، **المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم**، الرياض، المملكة العربية السعودية.

2- أنور محمد الشرقاوي (1992) **علم النفس المعرفي المعاصر**، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

3- أنور محمد الشرقاوي (2003) **علم النفس المعرفي المعاصر**، ط2، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

4- حامد عبد السلام زهران (1998) **التوجيه والإرشاد النفسي**، القاهرة: عالم الكتب .

5- رشاد على عبد العزيز موسى (2008) **علم نفس الإعاقة**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

6- زينب شقير (1999) **سيكولوجية الفئات الخاصة والمعوقين**، 1999، القاهرة، النهضة المصرية .

7- سامر الحسانى (2011) أثر برنامج تدريبى لمهارات الذاكرة العاملة فى تطوير مستوى الاستيعاب القرائى لدى الطلبة ذوى مشكلات القراءة، **مجلة كلية التربية**، جامعة الزقازيق، 71، 191- 256.

8- سليمان عبد الواحد يوسف (2007) **المخ وصعوبات التعلم** . رؤية فى إطار علم النفس العصبى المعرفى، القاهرة، الأنجلو المصرية.

9- سليمان عبد الواحد يوسف (2010) **المرجع فى صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية**، القاهرة، الأنجلو المصرية.

10- سها أحمد عرفت عبد الله(2012) فاعلية برنامج إرشادى معرفى سلوكى لتنمية تقديرالذات فى خفض بعض المشكلات السلوكية لدى عينة من الأطفال ذوى صعوبات التعلم،**رسالة دكتوراة غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

11- عبد الرحمن سيد سليمان (2001) **سيكولوجية ذوى الحاجات الخاصة**، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.

12- عبد الله إبراهيم محمد عبد الحميد (1994) العدوانية وعلاقتها بموضوع الضبط وتقدير الذات، مجلة علم النفس، العدد (30)، السنة (8).

13- عبد الله إبراهيم محمد عبد الحميد (1994) العدوانية وعلاقتها بموضوع الضبط وتقدير الذات، مجلة علم النفس، العدد (30)، السنة (8).

14- علياء فتحى السيد الشايب (2010) فاعلية بعض الأنشطة المعرفية فى تحسين الذاكرة العاملة لدى ذوى صعوبات تعلم القراءة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية ، جامعة المنوفية.

15- فاروق عبد الفتاح موسى (2004) **اختبار تقدير الذات للأطفال**، دار النهضة المصرية، القاهرة.

16- فاطمة فرج أحمد عبد الله (2010) المناخ الأسرى وعلاقته بتقدير الذات لدى عينة من الأطفال من 9- 12 سنة، رسالةة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

17- فتحي مصطفى الزيات (1998) **صعوبات التعلم – الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية** ،القاهرة :دار النشر للجامعات.

18- فوقية عبد الفتاح (2005) **علم النفس المعرفى بين النظرية والتطبيق**، القاهرة، دار الفكر العربى.

19- محمد إبراهيم الأنور(2005) فاعلية برنامج إرشادى لزيادة تقدير الذات لدى المراهقين ضعاف السمع، **رسالة دكتوراة غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة**، جامعة عين شمس.

20- محمد إبراهيم عيد (2002) **الهوية والقلق الإبداعى**، ط1، القاهرة، دار القاهرة.

21- محمد شوكت (1993) تقدير المراهق لذاته وعلاقته بالاتجاهات الوالدية مع والعلاقات مع الأقران، **مركز البحوث التربوية، كلية التربية** ، جامعة الملك سعود.

22- محمد على كامل (1996) **سيكولوجية الفئات الخاصة**، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

23- محمود عكاشة (1990) تقدير الذات وعلاقته ببعض المتغرات البيئية والشخصية لدى عينة من أطفال مدينة صنعاء، الكويت، **الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.**

24- مختار أحمد الكيال (2008) فاعلية برنامج لتحسين مقدار معلومات الوعى بما وراء الذاكرة وأثره فى تحسين كفاءة منظومة التجهيز المعرفى بالذاكرة العاملة لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، **المجلة المصرية للدراسات النفسية** ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، 18 (52)، 177- 258.

25- مراد علي عيسى، وليد السيد أحمد (2007) **كيف يتعلم المخ ذو اضطرابات الكلام**، الإسكندرية : دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر .

26- مروه فتحى عوض الشعراوى (2008) تقدير الذات وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية الاجتماعية لدى المسنين (دراسة ميدانية)، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية البنات جامعة عين شمس.

27- مصطفى محمد كامل (2001) **مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم** (كراسة التعليمات)، القاهرة، الأنجلو المصرية.

28- نانيس صلاح إبراهيم الزعويلى (2008) دراسة مقارنة بين مكونات الذاكرة العاملة لدى مرضى الإكتئاب احادى وثنائى القطب عند مرضى الاكتئاب، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الآداب، جامعة طنطا.

29- نبيل عبد الفتاح حافظ (2000) **صعوبات التعلم والتعليم العلاجى**، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.

30- هانى محمد جاسم الشمرى (2015) برنامج إرشادى لتنمية تقديرالذات ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية بدولة الكويت وأثره فى التحصيل الدراسى لمادة الرياضيات، **رسالة دكتوراة غيرمنشورة**، كلية الدرسات العليا للتربية ، جامعة القاهرة.

المراجع الأجنبية:

1- Engle ,R., Kane, M.& Tuholski (1999) Individual differences in working memory capacity and what they tell us about controlled attention, general fluid intelligence and functions of the prefrontal cortex. In : Miyake, A. &Shah ,p.(1999) **Models of working memory : Mechanisms of active maintenance and executive control** (pp.102-134), New York : Cambridge University press.

2- Gathercole, S. & Pickering, J. (2000) Assessment of working memory in sex and seven year old children ,**Journal of Educational psychology,** vol. 92, pp. 377 -390.

3- Kensinger, E. & Corkin, S. (2003) Effect of negative Emotional content on working memory and long – Term Memory, **The American psychological Association**, Inc, vol. 3, No. 4, pp. 378 – 393 .

4- Mary Rack (2005) **Learning Disabilities** , Johnson Country community college , over land , Kanses 66210 p3..

5- Alexander, T. (2001) Defining Self- Esteem . What is self esteem and why does it matter? Self-Esttem as an aid to understading and Recovery- **Mental Healtcare**, 4 (10) – 332- 335.

6- Ardial , Rashad, Henry (2005) Self- Esteem and Acedemic Achievement in African America students with Learning Disabilities Master's Thesis, Schoole of Eduation, College of William and Mary, Williamsburg, VA.

7- Keeler, mil.,& Swanson, hl.(2001) " does strategy Knowledge influence working memory in children mathematical disabilities? Jornal of Learning disabilities, vol. 54, no.5,pp105-116.

8- Fairfax,C.B (2010) Improving The Acedemic Achievement of Third And Fournt Grade Underchievers As result Of Improving Self- Esteem, Journal of Psychology, v (13), N (8) pp122-124.

9- Baddeley, A.(2000) The Episodic Buffer : A new component of Working memory ?**, Trends in Cognitive Science,** Vol. 4, No. 11, pp. 417-423.

The impact of a memory development program as an input to the development of self-esteem in children with learning disabilities

Summary:

Name of research: The impact of the program of developing memory working as an input to the development of self-esteem in children with learning disabilities.

Objective of the research: To identify the impact of the training program to improve working memory on self-esteem in children with learning disabilities.

The study sample consisted of: (10) children (6 males and 4 females) who ranged in age from 10-11 years of primary school pupils in Abu Bakr Al Siddiq school by Samannoud Educational Administration.

Study Tools:

1- Pupil Rating Scale Michael Best 1971

2- The ability of public mental preparation (Farouk Abdel Fattah Moussa 2002

3- Working memory test Prepared by: Badley 2002 Translated and codified by: Abed Rabbo Suleiman Maghazi.

4- Self-assessment test (researcher's preparation)

5- The program used: Program for improving the working memory of people with learning difficulties (researcher preparation)

The results of the study resulted in:

1 - The level of self-esteem in a sample of people with learning difficulties increases after they are exposed to the training program.

2 - The level of self - esteem in a sample of people with learning difficulties is not different between the post - and follow - up measurements. **Search terms** :Learning Disabilities - Working Memory - Self Esteem