التسامح وعلاقته بالذاكرة العاملة لدى عينة من ذوى صعوبات تعلم القراءة

أ.د/ قدري محمود حفني
أستاذ علم النفس غير المتفرغ
قسم الدراسات النفسية للأطفال
معهد الدراسات العليا للطفولة
جامعة عين شمس

أ.م.د/ محمد رزق البحيري
أستاذ علم النفس المساعد
رئيس قسم الدراسات النفسية للأطفال
معهد الدراسات العليا للطفولة
جامعة عين شمس علم النفس

ولاء مرزوق عبد الله
حاصلة على درجة الماجستير

١٤٣٦هـ - ٢٠١٥م

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التسامح والذاكرة العاملة لدى عينة من ذوى صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية من سن (٩: ١١) عامًا.

واستخدمت الباحثة في تلك الدراسة المنهج الوصفى الارتباطى في الكشف عن العلاقة بين التسامح والذاكرة العاملة، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) تلميذًا وتلميذة، (٤٠) تلميذًا وتلميذة من ذوى صعوبات تعلم القراءة و(٤٠) تلميذًا وتلميذة من العاديين.

وكانت نتائج تلك الدراسة هي وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التسامح والذاكرة العاملة لدى ذوى صعوبات تعلم القراءة.

مقدمة:

يعتبر التسامح في أكثر ضرورة من أي وقت مضى، نتيجة لعوامل عديدة منها: الهجرات واسع النطاق، سواء على المستوى المحلى أو العالمي، وما يترتب عليه من زيادة التفاعلات والعلاقات مع الأنماط الثقافية والاجتماعية المختلفة إلى جانب عولمة الاقتصاد والزيادة المتسارعة في التحرك والاتصال والتكافل والاعتماد المتبادل وهى عوامل تؤدى إلى وجود علاقات مع الأفراد والجماعات من جنسيات مختلفة وأنماط ثقافية مختلفة. **(أشرف عبد الوهاب، ٢٠٠٥: ٩)**

لذا ازداد اهتمام الباحثين بدراسته منذ عام (١٩٩٣)، مع زيادة معدل الأحداث الفاجعة قوميًا ودوليًا، وتعددت مجالات الاهتمام، فدرس في مجال العلاقات الأسرية والزواجية، ومجال العمل الاجتماعي، ووصف كأسلوب علاجي، واستخدم على نطاق واسع.

ويرجع اهتمام الباحثين على نطاق واسع خلال السنوات الأخيرة إلى أهمية هذا المفهوم، وارتباطه بالصحة النفسية والجسمية.

فالتسامح يعد خطوة مهمة، لاستعادة العلاقات المتصدعة، والثقة المتبادلة بين طرفي العلاقة، نحو مزيد من التناغم، كما أنه يسهم في حل المشكلات القائمة، ويمنع حدوث مشكلات مستقبلية. **(عبير محمد أنور وفاتن صلاح، ٢٠١١)**

وأوضح ماكلو (١٩٩٨) أن التسامح يحدث بمعدل أعلى عند التورط في الإساءة، وذلك بالنسبة إلى العلاقات الحميمة، كما ارتبط التسامح باستعادة العلاقات بعد الإساءة المتبادلة.

(Kachadourhan, Fincham & Davila, 2004)

وتعددت البحوث التي أجريت في مجال الذاكرة العاملة وشغلت المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس لفترة طويلة نظرًا لأهميتها في السلوك الإنساني؛ فهي تلعب دورا مهما في التعلم من حيث استرجاع الخبرات السابقة واستخدامها وقت الحاجة عن طريق استدعائها، الأمر الذي أدى إلى الكثير من النظريات والنماذج التي توضح مكوناتها وآليات عملها. من ذلك مثلًا نظرية أو نموذج بادلى وهيتش Baddeley & Hitchالذي قدماه عام ١٩٧٩ وطوره بادلى عام ٢٠٠٠ بإضافة مكون رابع له.

وتعمل الذاكرة العاملة جنبًا إلى جنب مع باقي العمليات المعرفية الأخرى كالتفكير والإدراك وحل المشكلات. وتمثل مكونًا من مكونات النموذج المعرفي لتجهيز ومعالجة المعلومات، وقد أشار العلماء إلى أنها ترتبط بعملية التعلم؛ حيث إنها مسئولة عن تخزين واسترجاع المعلومات التي سبق تعلمها، فإذا كان التعلم هو الوسيلة التي نكتسب من خلالها جميع أشكال المعرفة التي نملكها ونستخدمها، فإن الذاكرة العاملة تعد بمثابة المستودع الذي تخزن فيه المعلومات وتصنف بدقة وتوزع على أماكن متنوعة حتى يمكن استرجاعها بسرعة عند الحاجة إليها، وبالتالي يتوقف استرجاع المعلومات المختزنة على طريقة تخزينها الصحيح. **(السيد على وإيهاب الببلاوى، ٢٠١٢: ٩٨)**

ومن هذا المنطلق ندرس العلاقة بين متغيري الدراسة على عينه صعوبات تعلم القراءة لما لها من أهمية وذلك لزيادة انتشار تلك العينة يتضمن مجتمع ذوى صعوبات التعلم، ذوى الصعوبات النمائية والأكاديمية التي تتضمن القراءة والحساب، ولكن صعوبات التعلم القراءة (عسر القراءة) تؤثر على الأقل في ٨٠% من مجتمع ذوى صعوبات التعلم. **(Lerener, 1989: 14)**

كما أن نسبة العسر القرائى تمثل ٢٠% من مجتمع الولايات المتحدة الأمريكية، وأن ذوى العسر القرائى يظهرون العديد من المشكلات في الجوانب الاجتماعية والأكاديمية والسلوكية والتي تؤثر سلبًا على الكفاءة الذاتية وتقدير الذات. **(McQueen & Emery, 2003)**

كما أثبتت العديد من الدراسات أن مجتمع ذوى صعوبات التعلم يمثل نسبة مرتفعة وهى حوالي (١٥-٢٥%) تقريبًا من مجتمع الأطفال المدارس.

وإذا كانت نسبة انتشار العسر القرائى مابين (١٥-٢٥%) فذلك يدل أن هناك فاقد في العملية التعليمية، هذا بالإضافة إلى تأثير اللغة على الجوانب الأخرى، حيث عن طريق اللغة يتم اكتساب المفاهيم الأخرى، اللغة هي التي تجعل الاشتراك بين الناس في المفاهيم أمرًا ممكنًا. **(عبد الرقيب أحمد وجابر عبد الله، ٢٠٠٥)**

ومن هذا المنطلق تتناول الدراسة الراهنة أحد صعوبات التعلم الأكاديمية، وهى صعوبات تعلم القراءة، والمعروفة اصطلاحًا بالديسلكسيا .Dyslexia وفئة صعوبات التعلم عامة وصعوبات تعلم القراءة خاصة في مرحلة الطفولة المتأخرة تمثل عبئًا على المجتمع (الأسرة والمدرسة) ويتضح ذلك النسب المتزايدة لها. أيضًا ولأن مادة اللغة العربية هي أول مادة يتلقاها الطفل في بداية طريق التعليم والتعلم. لذا يعتبر الخلل في تعلم هذه المادة مرتبطًا بالكثير من المعاناة التي يتعرض لها الطفل في هذه المرحلة أثناء المدرسة بالإضافة لارتباطها بالقدرات العقلية عام والعليا أو التنفيذية منها خاصة مثل التفكير، التخطيط، اتخاذ القرار والذاكرة العاملة؛ والتي نحن بصدد دراسة ارتباطها بهذه الصعوبة في الدراسة الراهنة. حيث تعد هذه الصعوبة في التعلم من أهم وسائل التواصل بين الفرد وعالمه، وقد ينشأ عنها صعوبات في القراءة والفهم القرائي العام للمدخلات المعرفية اللفظية المكتوبة. وإذا كانت القراءة مهمة للتلاميذ بشكل عام، فهي ذات أهمية قصوى بالنسبة لتلاميذ المدارس الابتدائية "عينة الدراسة الراهنة بشكل خاص" حيث من المعتقد أنه لا يمكن أن يتعلم التلميذ مادة ما بدون القراءة بنجاح؛ فالنجاح في القراءة يجنبه العديد من الاضطرابات النفسية والانفعالية والتعليمية فيما بعد؛ فالفشل في تعلم القراءة يعتبر عاملًا أساسيًا في حدوث الفشل التعليمي. **(محمد البحيرى، ٢٠٠٩)**

أولًا: مشكلة الدراسة:-

نجد أن معظم أطفال المدارس غالبًا ما يبدأون دراستهم في أعمار متقاربة وعندما يدخل التلميذ المرحلة الابتدائية وحين يجتمع المعلم بالأطفال في المدرسة الابتدائية ويبدأ مهمة ما؛ فإنه يلاحظ تدريجيًا وجود فروق بين التلاميذ من حيث سير عملية التعليم وقدرة التلاميذ على الاستيعاب والفهم والتحدث والانتباه

والنشاط وما إلى ذلك وتصبح هذه الفروق أكثر وضوحًا بعد السنة الثانية والثالثة، حيث تبدأ مستويات التلاميذ في الظهور فنجد المتفوق دراسيا ومنهم من هو عادى في التحصيل ومنهم من هو ضعيف في ذلك. حيث تظهر في هذه المرحلة العديد من المعوقات في العملية التعلم، كما تمثل صعوبات التعلم منطقة توتر في المجال النفسي للفرد تتراكم حولها الضغوط المعرفية والانفعالية والمشاعر السلبية وتتولد منها أشياء أخرى تمثل شخصية المتعلم. **(سيد عثمان، ١٩٩١: ٩)**

ومع أن هؤلاء التلاميذ يتمتعون بمستوى ذكاء متوسط أو عالي إلا أنهم يعانون من ضعف في التحصيل الدراسي بالمقارنة بزملائهم في نفس العمر على الرغم من أنهم لا يعانون من حرمان بيئي أو ثقافي وتتمثل هذه الصعوبات في عدم استفادة التلميذ من إمكانياته بصورة كاملة لقصور المخ في عملية معالجة المعلومات، لذا يجب الاهتمام بفئة صعوبات التعلم في مرحلة مبكرة من العمر حتى نستطيع أن نقدم لهم الأساليب التربوية المناسبة لتعليمهم؛ حيث تعتبر هذه المرحلة الركيزة الأساسية لمراحل التعليم اللاحقة. (مروة عبد الحميد، ٢٠١٢)، وقد كشفت الدراسات والبحوث أن ذوى صعوبات التعلم يعانون من ضعف كفاءة الذاكرة العاملة كما أنهم يعانون من مشكلات في التعرف على الأشياء وحفظها واستدعائها والربط بين المعلومات السابقة والجديدة، حيث أن الذاكرة العاملة تقوم بتخزين المعلومات؛ بالإضافة إلى قيامها بالعمليات المعرفية التي تتم في الذاكرة، وهى ليست جزءا من الذاكرة قصيرة المدى بل إن الذاكرة قصيرة المدى هي التي تعد جزء منها فهي أكثر مرونة وتحتوى على سلوكيات مركبة مثل سلوك حل المشكلة والاستدلال.

ونجد أن ذوى صعوبات التعلم بوجه عام وصعوبات تعلم القراءة بشكل خاص يعانون من الكثير من المشكلات النفسية ؛ فالتسامح يلعب دور مهمًا في التنعيم بالصحة النفسية والجسمية، حيث انه قد طلب من المشركين في إحدى الدراسات استدعاء موقف إساءة حدث لهم فعليًا واتسمت استجابتهم فيه إما بالتسامح أو عدم التسامح، ثم قيست التغيرات الفيسولوجية المصاحبة لاستدعائهم لهذا الموقف، فتبين أن المشاركين الذين اتسمت استجابتهم بعدم التسامح قد اظهروا تغيرات فيسولوجية سلبية، أما الذين استجابوا في هذا الموقف بالايجابية فكانت التغيرات الفسيولوجية ايجابية. **(Porter, 2003: 22)**

ومن هنا يتضح مدى أهمية التسامح في الحالة النفسية والجسيمة للإنسان، ومن هنا تثير **مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:**

١- هل يوجد ارتباط بين درجات عينة الدراسة من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة على مقياسي التسامح والذاكرة العاملة؟

٢- هل توجد فروق بين متوسطي درجات عينة الدراسة من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة والأطفال العاديين على مقياس التسامح؟

٣- هل توجد فروق بين متوسطي درجات عينة الدراسة من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة والأطفال العاديين على مقياس الذاكرة العاملة؟

ثانيًا: أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة للأسباب الآتية:

١- الندرة في الدراسات العربية – في حدود إطلاع الباحثة – التي تناولت مفهوم التسامح من الناحية النفسية وليست من الناحية الاجتماعية وأيضًا العلاقة بين متغير التسامح والذاكرة العاملة لدى ذوى صعوبات تعلم القراءة

٢- الاهتمام بعينة ذوى صعوبات تعلم القراءة بشكل خاص لما لذلك من أهمية؛ حيث إن القراءة هي أساس تعلم كافة المواد الدراسية وأي مشكلة في تلك المهارة من شأنها أن تؤثر على تعلم باقي المواد الدراسية.

٣- يمكن الاستفادة من نتائج تلك الدراسة في الكشف المبكر ذوى صعوبات تعلم القراءة وعمل برامج إرشادية وعلاجية، لتنمية مهارات التسامح ومعالجة مشكلات الذاكرة العاملة لدى تلك الفئة داخل المدارس.

٤- جذب اهتمام الباحثين لفئة ذوى صعوبات تعلم القراءة لما لذلك من أهمية ومحاولة حل المشكلات النفسية التي تواجههم.

٥- قد تفيد نتائج الدراسة في إعداد البرامج الإرشادية في تحسين أداء الذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة.

٦- جذب انتباه القائمين على إعداد المناهج الدراسية لضرورة احتواء الأنشطة الصفية واللاصفية على ما يحسن أداء الذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة.

٧- الاستفادة بنتائج هذه الدراسة في اقتراح بحوث تالية يمكن إجراؤها مستقبلًا.

ثالثًا: أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى الآتي:

١- الكشف عن العلاقة بين التسامح وأداء الذاكرة العاملة لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة.

٢- إلقاء الضوء على الفروق بين الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة والأطفال العاديين في التسامح.

٣- الكشف عن الفروق بين الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة والأطفال العاديين في الذاكرة العاملة.

رابعًا: مفاهيم الدراسة:

وتتضمن:

١- **التسامح: Forgiveness**

- في قواميس اللغة ومعاجم الفلسفة يعرف التسامح بأنه:

"موقف فكرى وعملي قوامه تقبل المواقف الفكرية والعلمية التي تصدر من الغير سواء كانت موافقة أو مخالفة لمواقفنا".

- تعريف التسامح عند Crandell (2008):

"هو تعديل الادراكات السليبة المتعلقة بفعل الإساءة، وإعادة صياغتها، بحيث تتحول الادراكات السليبة إلى إيجابية".

وتتضمن الادراكات السليبة استجابة المساء إليه تجاه من أساء إليه، وفعل الإساءة ذاته، والعواقب المترتبة على فعل الإساءة، فمثلًا قد ينظر المُساء إليه لفعل الإساءة، على أنه حادث غير متحكم فيه كأن يتعامل معه على أنه كارثة طبيعية، أو حدث قدري، أو مرض أو ابتلاء. **(Crandell, 2008: 11)**

- **التعريف الإجرائي للباحثة عن التسامح:**

"هي الاستجابات التي تعبر على مدى إدراك التلاميذ كيفية التعامل مع الآخرين وتقاس تلك الاستجابات على عينتين الدراسة من ذوى صعوبات التعلم في القراءة والعاديين على مقياس التسامح" (إعداد: زينب شقير).

٢- الذاكرة العاملة: Working memory

- يعرفها بدلى (Baddeley, 1996) بأنها:

"مخزن مؤقت لكمية محددة من المعلومات مع إمكانية تحويلها واستخدامها في إنتاج أو إصدار استجابات جديدة، وذلك من خلال وجود مكونات مختلفة تقوم بوظيفتي التجهيز والمعالجة معا".

(Baddeley, 1996: 557)

- يعرفها بدلى (Baddeley, 2007) بأنها:

"تعبر عن بنية افتراضية تؤدى وظائف دينامية نشطة، تبدو في العمليات المعرفية مثل الفهم اللغوي وتشفير المعلومات، والتفكير، وغيرها". **(عن: طلعت الحامولى، ٢٠١٢)**

- وعرفها (عبد الرحمن جرار، ٢٠٠٨) بأنها:

"مكون نشط ينقل المعلومات إلى الذاكرة طويلة المدى، وفى الوقت نفسه ينقل المعلومات منها أيضًا، وتقاس فاعلية الذاكرة العاملة من خلال قدرتها على حمل كمية محدودة من المعلومات لتتكامل مع الأولى مكونة ما تقتضيه متطلبات الموقف". **(عن: مروة عبد الحميد، ٢٠١٢)**

- **التعريف الإجرائي للباحثة:**

"هو متوسط الدرجات التي يحصل عليها تلاميذ مجموعتي عينة الدراسة بالمرحلة الابتدائية من سن ٩: ١١ عام على مقياس الذاكرة العاملة الذي يحتوى على مكون لفظي ومكون بصري وسعة الذاكرة وتطبيقه على العاديين وذوى صعوبات تعلم القراءة".

٣- صعوبات تعلم القراءة:

- "يعرف على انه اضطراب أو قصور أو صعوبات نمائية ذات جذور عصبية تعبر عن نفسها في صعوبات تعلم القراءة، والفهم القرائى للمدخلات اللفظية المكتوبة عمومًا، على الرغم من توفر القدر

الملائم من: الذكاء، وظروف التعليم والتعلم، والإطار الثقافي والاجتماعي". **(فتحي مصطفى الزيات، ٢٠٠٢: ١٥٩)**

- كما تعرف على أنها "اضطراب لدى الأطفال الذين يظهرون فشل في تحصيل مهارات اللغة: القراءة والكتابة والتهجى، والتي تتفق مع قدراتهم العقلية". **(عبد الرقيب أحمد وجابر محمد، ٢٠٠٥)**
- ويعرفها هيوز Huse:

بأنها "الفشل في القراءة على الرغم من توافر الحديث، البيئة الملائمة من الناحية الثقافية، وجود دافعية ملائمة، حواس سليمة، وذكاء متوسط مع الخلو من العيوب العصبية". **(نصرة جلجل، ١٩٩٤: ١٥)**

- **التعريف الإجرائي للباحثة:**

"هو متوسط الدرجات التي يحصل عليها التلاميذ ذوى صعوبات تعلم القراءة والعاديين من سن ٩: ١١ بالمرحلة الابتدائية على اختبار نهاية العام الدراسي".

خامسًا: دراسات سابقة:

المحور الأول: دراسات تناولت التسامح:

- **وفي دراسة "ماك جينيس" (McGinnis, 1998):**

والتي هدفت لعمل برنامج لتنمية الاحترام والتسامح على خفض السلوك العدواني للطلاب، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالبًا وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية وقد أسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج في خفض السلوك العدواني للطلاب وزيادة قدرتهم التحصيلية.

- **دراسة مالتباري وآخرون (Maltby, Day, Barber, 2005):**

باكتشاف العلاقة بين التسامح والسعادة طويلة المدىEudmonic happiness والسعادة قصيرة المدى Hedonic happiness كمؤشرات للتعلم،فاجري دراسة علي مائتين وأربع وأربعين (٢٤٤) جامعيًا، تراوحت أعمارهم من ثماني عشرة (١٨) سنة وحتى خمس وستين (٦٥) سنة، وتبين أن جميع الارتباطات (اثني عشر ارتباطًا) بين التسامح والسعادة كانت دالة، وهذا عكس النتائج التي توصل لها ساستير وزملائه، كما ارتبط الإدراك السلبي بالسعادة قصيرة المدى، وارتبط الوجدان الإيجابي والسلوك الإيجابي بالسعادة طويلة المدى.

- **دراسة توس ويب (Tse & Yip, 2009):**

بالكشف عن دور التوافق الاجتماعي Social Adjustment كمتغير معدل للعلاقة بين الميل للتسامح مع الآخر والتنعم (كمؤشر لنوعيه الحياة)؛ فأجريا دراسة علي مائة وتسعة وثلاثين (١٣٩) متطوعًا من الجنسين (٨٠ أنثي و٥٩ ذكر)، وتراوح المدى العمري لعينة الدراسة من (١٩) سنة وحتى (٥٠) سنة. وتوصل الباحثان في نتائج دراستهما إلي وجود ارتباط دال إيجابي بين كل من: التسامح مع الآخر والتوافق الاجتماعي، والتسامح مع الآخر والتنعم، كما تحقق الباحثان من أن التوافق يعد متغيرًا معدلًا للعلاقة بين التسامح مع الآخر والتنعم.

- **دراسة عبير محمد أنور وفاتن صلاح عبد الصادق (٢٠١١):**

تهدف الدراسة إلى الكشف عن دور التسامح والتفاؤل في التنبؤ بنوعية الحياة لدى عينة من طلاب الجامعة الذكور الذين ينتمون إلى الكليات النظرية.

وكانت عينة الدراسة على (٣٦٧) طالبًا من الطلاب الجامعيين الذكور بمتوسط عمر قدره (٢٠,٤٤) وانحراف معياري (١,٣٢)، واعدت بطارية لهذا الغرض وشملت على مقياس التسامح ومقياس لنوعية الحياة من إعداد الباحثين، ومقياس للتفاؤل إعداد أحمد عبد الخالق.

وكانت النتائج توضح إلى وجود علاقة دالة موجبة بين التسامح ومكونته الفرعيين وكل من نوعية الحياة ومكونته الفرعية.

- **دراسة هيام صابر صادق (٢٠١٢):**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث من المراهقين بطئ التعلم في الغضب ومكنوناته الفرعية، وتنمية العفو وضبط الغضب لديهم.

كانت عينة الدراسة تتكون من عينتين فرعيتين، عينة تشخيصية (ن=٣٥: ٧٠ ذكور، ٣٥ إناث) من المراهقين بطئ التعلم، متوسط أعمارهم (١٦,٦١) عامًا وعينه تجريبية (ن=١٠ إناث) قدم إليها البرنامج الإرشادي لتنميه العفو، وضبط الغضب كما طبق مقياسي العفو والغضب (إعداد: الباحثة) علي تلك العينتين.

ونتائج الدراسة توضح أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية علي مقياس الغضب ومكوناته: رد فعل الغاضب، والتحكم في الغضب، الأعراض الفسيولوجية للغضب. في حين توجد فروق بينهما في مكون الغضب الداخلي تجاه الإناث، ومكون الغضب الخارجي تجاه الذكور، كما توجد فروق بين القياسين القبلي والبعدي للعينة التجريبية علي مقياسي (العفو والغضب) اتجاه القياس البعدي. وأخيرًا لا توجد فروق بين القياسيين البعدي والتتبعي للعينة التجريبية علي مقياسي الدراسة.

- **تعقيب علي الدراسات السابقة:-**

لاحظت الباحثة في الدراسات السابقة للتسامح على أن الباحثين اجروا دراساتهم على المراهقين وأيضًا على البالغين وكما أن الباحثين اهتموا بدراسة التسامح من الناحية الاجتماعية وقليل منهم من اهتم بدراسته من الناحية النفسية كما أن لم توجد دراسة تربط التسامح بالذاكرة العاملة في الدراسات العربية وذلك على علم الباحثة، كان كثير من الدراسات ارتباطية وصفية ومنها ما هو تجريبي.

لم تجد الباحثة الكثير من الدراسات التي أجريت على الفئة العمرية الصغيرة بخاصة في مرحلة الطفولة المتأخرة على الرغم من أهمية تلك المرحلة العمرية الفاصلة المحورية في حياة أي إنسان حيث انه يدخل بعدها في مرحلة خطيرة لابد أن يعد لها.

كما أن لم توجد دراسات عربية درست التسامح عند ذوى صعوبات تعلم القراءة رغم انتشار تلك الفئة وأهمية الاهتمام بها.

المحور الثاني: دراسات تناولت الذاكرة العاملة لدى ذوى صعوبات تعلم القراءة:

هناك العديد من الدراسات التي درست الذاكرة العاملة وإنما راعيت الدراسات التي تخص صعوبات التعلم.

- **دراسة إبراهيم لطفي عبد الباسط (٢٠٠٠):**

هدفت الدراسة إلى توضيح بعض مظاهر وأسباب اضطراب نظام التجهيز لدى عينة الدراسة.

وتكونت عينة الدراسة من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية؛ القراءة (ن=١٦) والحساب (ن=١٦) وكان متوسط أعمارهم (١٢,٧) سنة بانحراف معياري (١,٤) سنة. مقابل الأسوياء (ن=١٦) وكان متوسط أعمارهم (١١,٢٧) سنة وبانحراف معياري (٠,٣٩) سنة.

وأظهرت بعض النتائج فروقًا دالة إحصائيًا بين مجموعة (صعوبات القراءة والحساب) ومجموعة الأسوياء في أداء مهام الذاكرة العاملة البصرية والذاكرة العاملة اللفظية وذلك في اتجاه الأسوياء.

- **دراسة كوهن وآخرين: (Cohen, et al., 2000):**

هدف الدراسة: الكشف عن العلاقة بين قصور الذاكرة العاملة والخلل اللغوي لدى عينة الدراسة.

عينة الدراسة: أُجريت الدراسة علي أربع مجموعات من التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات نفسية مختلفة مثل اضطراب النشاط الزائد/ قصور الانتباه، أو اضطرابات أخري. مجموعتان: بها اضطرابات لُغوية، ومجموعتان: لم يكن لديهما إعاقات لُغوية.

نتائج الدراسة: توصلت نتائج الدراسة إلي أن مجموعتي الإعاقات اللُغوية كانتا الأكثر سوءًا في الأداء علي مهام الذاكرة العاملة التنفيذية. وقد اتُصفت هاتان المجموعتان بأن لديها اضطراب في القدرة علي القراءة والفهم القرائي، وضعف واضح في كفاءة استخدام اللغة بشكل عام، خاصة الإعاقات اللُغوية الاستقبالية والتعبيرية. وعلي الرغم من أن الدراسة لم تتوصل إلي إثبات أن الاضطرابات النفسية سببًا في الإعاقة اللغوية، أو أن الإعاقة اللغوية سببًا في الاضطرابات النفسية مثل اضطراب النشاط الزائد/ قصور الانتباه؛ إلا أنها أكدت علي علاقة الذاكرة العاملة بالإعاقات اللُغوية.

- **دراسة جينكيز وأوكونور (Jenkins & O'Connor, 2001):**

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم الصعوبات التي تواجه صعوبات تعلم القراءة ومحاولة التدخل المبكر لحل هذه الصعوبات. عينة الدراسة: عينة من الأطفال بالصف الثاني لرياض الأطفال.

عينة الدراسة: عينة من الأطفال بالصف الثاني لرياض الأطفال.

نتائج الدراسة: كشفت النتائج عن أن صعوبات تعلم القراءة لدى هؤلاء الأطفال يؤثر على الذاكرة العاملة وفهم المادة المقروءة.

- **دراسة بينيفينتي وآخرين (Beneventi, Tonnesson, Ersland, Hugdahl, 2010):**

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى فحص نشاط القشرة المخية Cortical Activation المرتبط بالذاكرة العاملة اللفظية لدى عينة الدراسة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من ذوى صعوبات تعلم القراءة، مقابل الماهرين في القراءة من الأسوياء، وذلك في عمر متوسطه (١٣) سنة.

إجراءات الدراسة: تلخصت المهمة في أن يتذكر المشاركون أول وآخر مقطع صوتي لأشياء شائعة تعرض على هيئة صور.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى وجود خلل في الذاكرة العاملة اللفظية لدى ذوى صعوبات تعلم القراءة مقارنة بالأسوياء، ومن ثم أتضح زيادة نشاط الفص الصدغي الأيسر اللامع Left Superior Parietal Lobuleوكذلك زيادة نشاط المنطقة الرمادية الضعيفة بالجزء الخلفي من الفص الأمامي Right Inferior Prefrontal Gurus وذلك من خلال الفحص بالرنين المغناطيسي الوظيفي(FMRI). وهي أماكن يُفترض أن لها علاقة بالذاكرة العاملة. وهذه النتائج تمدنا بالكثير من الدعم للفرض القائل بأن هناك خللًا في الذاكرة العاملة لدى الأشخاص متعسري القراءة.

- **دراسة جيرمان وآخرين: (Jerman, Reynolds & Swanson, 2012):**

هدف الدراسة: فحص كلٍ من:

- أنماط النمو المرتبطة بالمعالجة المعرفية (الذاكرة العاملة – التحديث Updating- الكف Inhabitation) المختلفة لدى مجموعة من التلاميذ ذوى عُسر القراءة.
- نمو الذاكرة العاملة (المعالجة التنفيذية) المنبئة بنمو مجالات معرفية أخرى مثل القراءة والكتابة.

عينة الدراسة: أُجريت الدراسة على عينة من (٧٣) تلميذًا في أعمار بين (١١:٧) سنة، صُنفوا في ثلاث مجموعات: (ضعيفو الترميز، ضعيفو الفهم، ومتوسطو القراءة).

نتائج الدراسة: يعرض النموذج الخطى الهرمي أن النمو في المعالجة التنفيذية (الكف) لدى التلاميذ ذوى عُسر القراءة يرتبط بالنمو في القراءة والحساب. وهذه النتيجة تدعم فرضية أن النمو في النظام التنفيذي يؤثر إيجابيًا في قياسات القراءة والحساب.

- **دراسة روز وروحانى: (Rose & Rouhani, 2012):**

هدف الدراسة: تهدف الدراسة إلى: فحص الإسهامات المتبادلة للعوامل المعرفية واللُغوية المتعددة والمرتبطة بتأثير القراءة الشفهية لنص معين لدى عينه من المراهقين (ن = ٧٧).

اختبار فرض أن تأثير الذاكرة العاملة اللفظية على القراءة اللفظية الشفهية لنص معين ربما يكون من خلال مستوى الكلمة أو معرفة المفردات.

وتفترض الدراسة أن الخلل ربما يرتبط بعُسر القراءة في مرحلة الطفولة واستمر حتى أثناء مرحلة المراهقة، ولكن طبيعة المنبئات اللُغوية والمعرفية الرئيسة مثل: مستوى قراءة الكلمة، المفردات (الذاكرة العاملة اللفظية) وتأثير القراءة ربما تظهر بشكل مختلف في مرحلة المراهقة. فعلى سبيل المثال، فبينما يظل مستوى الكلمة منبئًا جوهريًا، فإن قوة التأثير ضعيفة نسبيًا. وفى المقابل تدعم البيانات المتوفرة الدور المتزايد للمفردات والذاكرة العاملة اللفظية، والذي يشمل التفاعل بين هذه العوامل. إن وجود هذا التفاعل يستطيع أن يُفسر الدليل الخاص بتأثر الذاكرة العاملة اللفظية بتأثير القراءة الشفهية لنص معين لدى المراهقين متعسرى القراءة، والذي يعتمد على الفروق الفردية في معرفة المفردات. وتعرض هذه النتائج تدعيم طبيعة تغير مستوى عُسر القراءة عبر مراحل النمو، وتقترح أنه يجب على الباحثين دراسة عُسر القراءة في المراهقين بمصطلحاتها أكثر من التعامل معها على أنها مشكلات قراءة منذ الطفولة المبكرة.

- **دراسة إبراهيم عتريس (٢٠١٣):**

تهدف الدراسة إلى دراسة الذاكرة العاملة على مقياس ستنفورد – بنيه الصورة الخامسة عند المتعسرين قرائيًا من سن (٩-١٢) سنة.

وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) تلميذ وتلميذة بالمرحلة الابتدائية من المتعسرين قرائيًا وأيضًا (٦٠) تلميذًا وتلميذة من العاديين وكانت العينة من مدرسة المعتز بالله الابتدائية المشتركة.

وكانت تلك الدراسة هي أن هناك علاقة ايجابية بين الذاكرة العاملة وصعوبات تعلم القراءة؛ حيث إن المتعسرين قرائيا يعانون من مشكلات في الذاكرة العاملة.

- **التعقيب على الدراسات السابقة في الذاكرة العاملة:**

١) ما اتفقت فيه الدراسات السابقة هو كالتالي:

١. مما يوضح ذلك على أن هناك علاقة سببية بين الذاكرة العاملة وظهور فئة صعوبات التعلم في القراءة.
٢. تناولت الدراسات عدة أنواع من الذاكرة العاملة، وكذلك أنواع صعوبات تعلم.
٣. أشارت الدراسات على أهمية دراسة الارتباط بين الذاكرة العاملة بأنواعها وتصنيفاتها المتعددة وبالتالي المهام والمقاييس التي تقيسها وصعوبات القراءة.

٢) ما اختلفت فيه الدراسات السابقة:

١. اختلفت الدراسات في استخدام منهج الدراسة فمنهم من استخدم المنهج التجريبي ومنهم من استخدم المنهج الارتباطى.
٢. اختلاف أعمار العينات المستخدمة في الدراسة.
٣. تناولت بعض الدراسات العلاقة السببية بين الذاكرة العاملة وصعوبات تعلم القراءة بأبعادها المختلفة؛ ولكن اعتبرت بعض الدراسات أن الذاكرة العاملة متغيرًا مستقلًا وأن صعوبات تعلم القراءة متغيرًا تابعًا، وبعضها العكس.

٣) ملاحظات الباحثة بشكل عام:

١. أنه لا توجد دراسة عربية وذلك على حد علم الباحثة تربط بين متغيري الدراسة وهما التسامح والذاكرة العاملة لدى ذوى صعوبات تعلم القراءة.
٢. حيث إن اغلب الدراسات التي تناولت التسامح ربطت بينها وبين كثير من المتغيرات السيكولوجية واهتمت بدراستها في عمرية معينة بخاصة في مرحلة المراهقة لذا فان قليل من الدراسات التي تناولت التسامح تناولتها في مرحلة الطفولة المتأخرة وعلى عينة ذوى صعوبات تعلم القراءة وذلك على حد علم الباحثة.

٣. ومما سبق تأتى أهمية الدراسة الحالية في أنها جمعت بين متغيرين لم يقوم أحد من الباحثين في الربط بينهم وربط تلك المتغيرين على عينة بحث تحتاج من الباحثين الكثير من الدراسات لحل مشاكلهم.

٤) مدى استفادة من الدراسات السابقة:

١. استفادت الباحثة من تلك الدراسات التعرف على المناهج والأساليب الإحصائية المستخدمة واختيار الأنسب والأفضل في الدراسة الحالية.

٢. التعرف على نتائج الدراسات السابقة ساعدت الباحثة في تفسير نتائج الدراسة الحالية.

٣. عمل مقارنة بين نتائج الدراسات السابقة والدراسة الحالية وذلك من أجل توضيح أوجه التشابه والاختلاف بينهم وبين بعض.

سادسًا: فروض الدراسة:

أنه في ضوء مشكلة الدراسة وأهدافها نستطيع صياغة فروض الدراسة والتحقق منها في نتائج الدراسة، وتلك الفروض هي كالأتي:

١- يوجد ارتباط دال إحصائيًا بين درجات عينة الدراسة من ذوى صعوبات التعلم في القراءة على مقياسي التسامح والذاكرة العاملة.

٢- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات عينة الدراسة من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة والأطفال العاديين على مقياس التسامح.

٣- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات عينة الدراسة من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة والأطفال العاديين على مقياس الذاكرة العاملة.

سابعًا: منهج وإجراءات الدراسة:

- **منهج الدراسة:**

استخدمت الباحثة في تلك الدراسة المنهج الوصفى الارتباطى المقارن؛ حيث إن الدراسة توضح العلاقة الارتباطية بين التسامح والذاكرة العاملة والمقارنة بين العاديين وذوى صعوبات تعلم القراءة.

- **عينة الدراسة:**

تكونت عينة الدراسة من (٨٠) تلميذًا وتلميذة من المرحلة الابتدائية من مدرسة محمد نجيب الابتدائية بدار السلام بالقاهرة وقسمت تلك العينة إلى (٤٠) تلميذًا وتلميذة من ذوى صعوبات تعلم القراءة و(٤٠) من العاديين.

وكانت عينة الدراسة عمرها يتراوح من (٩: ١١) عام من الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي.

قامت الباحثة بالتأكد من تكافؤ عينتي العاديين وذوي صعوبات التعلم في العمر بحساب اختبار (ت) للفروق بين المجموعات المستقلة، وكما يتبين من الجدول التالي رقم (١):

جدول رقم (١)

المتوسط والانحراف المعياري وقيمة (ت)

ودلالتها بين عينتي العاديين وذوي صعوبات التعلم في العمر

المجموعة / المتغير	العاديون (ن= ٤٠)		ذوو صعوبات التعلم (ن= ٤٠)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري		
العمر	١٠,٤	٠,٩٢٨	١٠,٦٧٥	٠,٩١٧	١,٣٣٣	غير دالة

تشير نتائج جدول (١) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين عينتي العاديين وذوي صعوبات التعلم في العمر. مما يؤكد على تجانس المجموعتين في العمر.

قامت الباحثة بالتأكد من تجانس عينتي العاديين وذوي صعوبات التعلم في المستوى الاقتصادي بحساب اختبار (ت) للفروق بين المجموعات المستقلة وكما يتبين من الجدول التالي رقم (٢):

جدول رقم (٢)

المتوسط والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها بين

عينتي العاديين وذوي صعوبات التعلم في المستوى الاقتصادي

المجموعة / المتغير	العاديون (ن= ٤٠)		ذوو صعوبات التعلم (ن= ٤٠)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري		
المستوى الاقتصادي	٨٨,٦٨	٧,٧٢٤	٨٥,٣٧٥	١٤,٥٥٤	١,٢٦٧	غير دالة

تشير نتائج جدول (٢) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين عينتي العاديين وذوي صعوبات التعلم في المستوى الاقتصادي. مما يؤكد على تجانس وتكافؤهما في المستوى الاقتصادي

- **أدوات الدراسة:**

تم استخدام المقاييس الآتية:

١- مقياس التسامح. (إعداد: زينب شقير، ٢٠١٠)

٢- مقياس الذاكرة العاملة لبادلى. (تعريب: عبد ربه سليمان، ٢٠٠١)

٣- اختبار تشخيص صعوبات التعلم. (إعداد: أحمد حجازي، ٢٠٠٢)

٤- اختبار جامعة أسيوط للذكاء غير اللفظي. (إعداد: طه المستكاوى، ٢٠٠٠)

٥- مقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي. (إعداد: محمد البحيرى، ٢٠٠٢)

- **اختبار جامعة أسيوط للذكاء غير اللفظي:**

أعد الاختبار طه المستكاوي (٢٠٠٠) وهو اختبار جماعي يتكون من (٦٠) مفردة يستخدم لتقدير القدرة العقلية العامة للأفراد الذين تتراوح أعمارهم ما بين (٩: ٢٠) عامًا، وقد استخدم في هذه الدراسة لاستبعاد الذي يقل معامل ذكائه عن المتوسط، وحسب طه المستكاوى صدق الاختبار بطرق الارتباط بالمحك (بعض الاختبارات الفرعية، الدرجة الكلية لاختبار وكسلر – بلفيو لذكاء الراشدين والمراهقين) تراوحت معامل الارتباط ما بين (٠,٣٩٦ – ٠,٩٠١)، والتمييز بين الأعمار الزمنية المتباينة، وقد

تراوحت قيم "ت" بين (٤,٩٤ – ٢٤,٢٥)، والصدق العاملى من الدرجة الأولى، كما حسب معامل الثبات بطريقتي التجزئة النصفية (٠,٨٦٣)، وإعادة التطبيق (٠,٨٣٩).

- **مقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي:**

أعده محمد البحيرى (٢٠٠٢) وهو يتكون من (٥٦) بندًا لتقدير المستوى الثقافي والاجتماعي والاقتصادي، وقد حسب (محمد البحيرى) معامل الثبات وكانت قيمته (٠,٨١) لإعادة التطبيق، و(٠,٨٧) للتجزئة النصفية، وأما الصدق فقد حسب الصدق العاملى من الدرجتين الأولى والثانية؛ حيث تمخض عنه أربعة عوامل هي: المستوى الاقتصادي ومدلولاته الثقافية والاجتماعية، ممتلكات الأسرة وثقافتها، والمستوى الثقافي، والمستوى الثقافي الاقتصادي للأسرة.

- **اختبار تشخيص صعوبات التعلم في القراءة:**

أعده أحمد حجازي (٢٠٠٢) وهو يطبق جماعي لرصد التلاميذ ذوى صعوبات التعلم في القراءة من عمر ٩-١١ عامًا، ويتكون من ثلاثة مقاييس فرعية وهى (قياس مهارة التعرف في القراءة، قياس الفهم، التعرف على نواحي الضعف في أخطاء الحذف والإضافة والإبدال والتكرار)، والدرجة المرتفعة على هذا المقياس تشير إلى أن الطفل ليس صعوبة في القراءة، وقد قام (أحمد حجازي) بحساب الصدق المرتبط بالمحك (مقياس العسر القرائى لنصرة جلجل) وتراوحت معاملات الارتباط (٠,٦: ٠,٧٤)، أما الثبات فقد تم حسابه بإعادة التطبيق وكان معامل الثبات (٠,٨٧).

- **مقياس التسامح:**

أعده زينب محمود شقير (٢٠١٠) وهو يطبق بصورة جماعية لرصد التسامح ويتكون ثلاث محاور وهى:

المحور الأول: التسامح مع الذات (٦ مواقف) من ١: ٦.

المحور الثاني: التسامح مع الآخر (١١ موقف) من ٧: ١٧.

المحور الثالث: التسامح مع المواقف (٧ مواقف) من ٨: ٢٤.

ووصل صدق المحك لهذا المقياس ٠,٨٣٢، كما كان ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية (٠,٨٢٠) وهو ثبات دال عند (٠,٠١).

سابعًا: نتائج الدراسة:-

قامت الباحثة بالتأكد من تجانس عينتي العاديين وذوي صعوبات التعلم في الذكاء بحساب اختبار (ت) للفروق بين المجموعات المستقلة وكما يتبين من الجدول التالي رقم (٣):

جدول رقم (٣)

المتوسط والانحراف المعياري وقيمة (ت)

ودلالتها بين عينتي العاديين وذوي صعوبات التعلم في الذكاء

المجموعة / المتغير	العاديون (ن= ٤٠)		ذوو صعوبات التعلم (ن= ٤٠)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري		
الذكاء	١٠٣,٦٧٥	٥,٨٥	١٠٥,٦٧٥	٣,٢٧٧	١,٨٨٦	غير دالة

تشير نتائج جدول (٣) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين عينتي العاديين وذوي صعوبات التعلم في الذكاء. مما يؤكد على تجانس المجموعتين في الذكاء.

قامت الباحثة بالتأكد من تجانس عينتي العاديين وذوي صعوبات التعلم في تشخيص صعوبات التعلم بحساب اختبار (ت) للفروق بين المجموعات المستقلة وكما يتبين من الجدول التالي رقم (٤):

جدول رقم (٤)

المتوسط والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها بين

عينتي العاديين وذوي صعوبات التعلم في تشخيص صعوبات التعلم

المجموعة / المتغير	العاديون (ن= ٤٠)		ذوو صعوبات التعلم (ن= ٤٠)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري		
تشخيص صعوبات التعلم	١٨٤,٥	١٧,٩٥٣	٥١,٦٢٥	٢٠,٦٠١	٣٠,٧٥٤	٠,٠١

تشير نتائج جدول (٤) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين عينتي العاديين وذوي صعوبات التعلم في تشخيص صعوبات التعلم القراءة.

١- نتيجة الفرض الأول:

يوجد ارتباط دال إحصائيًا بين درجات عينة الدراسة من ذوى صعوبات التعلم في القراءة على مقياسي التسامح والذاكرة العاملة. وللتحقق من صدق هذا الفرض حسبت الباحثة معامل ارتباط بيرسون وكما يتبين من الجدول التالي رقم (٥).

جدول رقم (٥)

قيم معاملات الارتباط بين درجات عينة الأطفال ذوي صعوبات تعلم

القراءة (ن= ٤٠) على مقياسي التسامح والذاكرة العاملة الدرجة الكلية والأبعاد

البُعد / البُعد	الذاكرة اللفظية	الذاكرة البصرية المكانية	سعة الذاكرة العاملة	مستوى أداء الذاكرة العاملة
تسامح مع الذات	**٠,٨٠٦	**٠,٤٢٨	**٠,٤١٢	**٠,٦٥٨
تسامح مع الآخر	**٠,٦٣٤	**٠,٧٥٠	**٠,٦٠٢	**٠,٧٤٩
تسامح مع الموقف	**٠,٦٩١	**٠,٧٢٦	**٠,٩١٠	**٠,٧٩١
الدرجة الكلية	**٠,٩٨٦	**٠,٨٠٣	**٠,٨٠٨	**٠,٩٢٥

**** دال عند مستوى (٠,٠١)**

تشير نتائج الجدول السابق رقم (٥) إلى تحقق صدق الفرض الأول، حيث وجد ارتباط موجب دال إحصائيا بين درجات عينه الدراسة من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة علي مقياس التسامح (تسامح مع الذات، وتسامح مع الآخر، وتسامح مع الموقف، والدرجة الكلية)، والذاكرة العاملة (الذاكرة اللفظية، والذاكرة البصرية المكانية، وسعة الذاكرة العاملة، ومستوى أداء الذاكرة العاملة) وذلك عند مستوى دلالة (٠,٠١).

٢- نتيجة الفرض الثاني:

توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات عينة الدراسة من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة والأطفال العاديين على مقياس التسامح وللتأكد من صدق هذا الفرض حسبت الباحثة اختبار (ت) للعينات المستقلة، ويوضح ذلك جدول رقم (٦).

جدول رقم (٦)

المتوسط والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها بين

الأطفال العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة على مقياس التسامح

المجموعة / المتغير	العاديون (ن= ٤٠)		ذوو صعوبات التعلم (ن= ٤٠)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري		
تسامح مع الذات	١٧,٨٥	١,٥٩٤	١٦,٧٥٠	١,٦٤٥	٣,٠٣٧	٠,٠١
تسامح مع الآخر	٣٢,٧٢٥	١,٧٣٩	٣٠,١٧٥	٣,٧٦١	٣,٨٩٢	٠,٠١
تسامح مع الموقف	٢٢,٠٢٥	٢,٢٥٩	٢٠,٣٢٥	١,٦٥٥	٣,٨٤	٠,٠١
الدرجة الكلية	٧٢,٦	٣,٩٢١	٦٧,٢٥٠	٥,٧٨٠	٥,٢٠٦	٠,٠١

تشير نتائج جدول (٦) إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين عينتي الأطفال العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة على مقياس التسامح، وذلك في اتجاه الأطفال العاديين.

٣- نتيجة الفرض الثالث:

توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات عينة الدراسة من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة والأطفال العاديين على مقياس الذاكرة العاملة، وللتأكد من صدق هذا الفرض حسبت الباحثة اختبار (ت) للعينات المستقلة، ويوضح ذلك جدول (٧). وكما يتبين من الجدول التالي رقم (٧):

جدول رقم (٧)

المتوسط والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها بين

الأطفال العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة على مقياس الذاكرة العاملة

المجموعة / المتغير	العاديون (ن= ٤٠)		ذوو صعوبات التعلم (ن= ٤٠)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري		
الذاكرة اللفظية	٤,٠٥	٠,٦٧٧	٢,٠٢٥	١,٢٩١	٨,٧٨٦	٠,٠١
الذاكرة البصرية المكانية	٢٦,٠٢٥	٠,٦٩٨	٢١,٢٥	٢,٣٣٩	١٢,٣٦٩	٠,٠١
سعة الذاكرة العاملة	٤,١٧٥	٠,٦٧٥	٢,٠٥	٠,٧٤٩	١٣,٣٢٥	٠,٠١
مستوى أداء الذاكرة العاملة	٣٤,٣٢٥	١,٤٩٢	٢٥,٤٧٥	٢,٨١٩	١٧,٥٤٩	٠,٠١

تشير نتائج جدول (٧) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين عينتي الأطفال العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة على مقياس الذاكرة العاملة، وذلك في اتجاه الأطفال العاديين.

ومما سبق نستطيع تفسير نتائج الدراسة في الآتي:

التسامح يحافظ علي الصحة من خلال تخفيض الاستثارة الزائدة للجهاز العصبي المبثاوي، فارتبط التسامح في عديد من الدراسات بانخفاض معدل ضربات القلب وضغط الدم، وزيادة كفاءة الأوعية الدموية. وقد أشارت نتائج عديد من الدراسات إلي حدوث تزايد في أنشطه المخ يرتبط بالحالة الوجدانية للشخص وما يشعر به من مشاعر، سواء أكانت مشاعر إيجابية أم سلبية؛ فالمشاعر الإيجابية كالسعادة، والتفاؤل، والبهجة، والشعور بالفرح تؤدي إلي زيادة النشاط الكهربي في المخ وبشكل خاص في الجانب الأيسر، أما إذا سيطرت المشاعر السلبية علي الإنسان كالقلق، والتوجس، والتشاؤم، والاكتئاب؛ فعندئذ يتزايد النشاط في مقدمة الجانب الأيمن من المخ. **(عبد الستار إبراهيم، ٢٠٠٨: ٣٤)**

ويجب أن نفرق بين العفو وبعض المفاهيم التي تتداخل معه، مثل: النسيانForgetting والذي يعني "زوال الوعي بالإساءة من الذاكرة الفرد" (Barbee,2008) والإنكار Denial ويقصد به "عدم الرغبة في إدراك الأذى، أو الإساءة، وكذلك الصفح Condoning ويتضمن "الكف عن التفكير في فعل الإساءة، وإبداء الحاجة إلي التسامح"، والتصالح Reconciliation "وهو استعادة العلاقة التي قطعت بسبب الإساءة،من خلال قيام الطرفين المتنازعين بسلوكيات متبادلة جديرة بالثقة تجاه بعضهما".

ومما سبق يتضح أن التسامح يؤثر على الحالة النفسية والجسمية للإنسان ومن شأن ذلك أن يؤثر على حالة الذاكرة بشكل عام عند الإنسان وذلك بالطبع يؤثر على الذاكرة العاملة بشكل خاص.

كما أن الذاكرة العاملة نجد بها مشكلات عند ذوى صعوبات تعلم القراءة وتلك المشكلات في الذاكرة يزيد من المشكلات التعليمية عند تلك الفئة في التعليم.

كما أن دراسة "مروة عبد الحميد" التي تدرس فيها أداء الذاكرة العاملة لدى ذوى صعوبات تعلم القراءة، والتي أوضحت في نتائج تلك الدراسة أن ذوى صعوبات التعلم بشكل عام لديهم مشكلات في الذاكرة العاملة.

(مروة عبد الحميد، ٢٠١٢)

ثامنًا: توصيات الدراسة:

١- أنه لابد من الاهتمام بدراسة التسامح بما أنه متغير يؤثر في حياة الإنسان والطلاب بوجه خاص.

٢- أيضًا لابد من الاهتمام بدراسة الذاكرة العاملة لما لها من أهمية بالغة في حياة الإنسان بشكل عام وعند الطلاب بشكل خاص.

٣- لابد من الاهتمام بفئة ذوى صعوبات تعلم القراءة وذلك لأنها في حالة تزايد داخل المدارس ومدى المشكلات النفسية التي تعانى منها تلك الفئة العمرية.

٤- وأيضًا لابد من الاهتمام بدراسة التسامح عند ذوى صعوبات تعلم القراءة وأيضًا دراسة الذاكرة العاملة لذوى صعوبات التعلم بوجه عام وصعوبات تعلم القراءة بشكل الخاص.

٥- ولابد من الاهتمام بالمرحلة الابتدائية وما بها من مشكلات سلوكية ومشكلات في الذاكرة العاملة.

المراجع

أولًا: المراجع العربية:

١. إبراهيم عتريس. (٢٠١٣). الذاكرة العاملة باستخدام مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء (الصورة الخاصة) وعلاقتها بعسر القراءة لدي عينه من التلاميذ (٩-١٢) سنة. ***رسالة ماجستير (غير منشورة)*** معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعه عين شمس.

٢. إبراهيم لطفي عبد الباسط. (٢٠٠٠). دراسة لبعض مسببات اضطراب نظام تجهيز المعلومات لدى ذوى صعوبات التعلم. ***دراسات نفسية***، ١٠(٢٨).

٣. أشرف عبد الوهاب. (٢٠٠٥). ***التسامح الاجتماعي بين التراث والتغير***، مطبوعات مركز البحوث والدراسات الاجتماعية، جامعة القاهرة.

٤. أمنية إبراهيم شلبي. (٢٠٠٠). فاعلية الذاكرة العاملة لدى صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الثانية من التعلم الأساسي. المؤتمر الثانوي لكلية تربية: ***نحو رعاية نفسية وتربوية أفضل لذوي الاحتياجات الخاصة***، جامعة المنصورة.

٥. أمنية عبد الله، مصطفى محمود. (٢٠١١). الانتباه البصري والمعالجة البصرية المكانية لدى البنين ذوى صعوبات القراءة: اختبار لنظرية اضطراب الانتباه البصري. ***دراسات نفسية***، (٢١)، (٤)، ٦٤٧-٦٩٨.

٦. السيد سليمان. (٢٠٠٣). ***صعوبات التعلم: تاريخها، مفهومها، تشخيصها***، علاجها. ط٢، القاهرة: دار الفكر العربي.

٧. السيد عبد الحميد. (٢٠٠٣). ***صعوبات التعلم والإدراك البصري تشخيص وعلاج***، القاهرة: دار الفكر العربي.

٨. سيد عثمان. (١٩٩١). ***صعوبات التعلم***، ط٢، القاهرة: الأنجلو المصرية.

٩. شحاته محمد احمد. (٢٠٠٥). التسامح وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية لدي عينه من طلبه المرحلتين الثانوية والجامعية، ***رسالة دكتوراه (غير منشورة)***، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعه القاهرة.

١٠. طلعت الجاملي. (٢٠١٢). النمذجة البنائية للعلاقات بين عمليات الفهم اللغوي والذاكرة العاملة والتفسير والذاكرة طويلة الأمد. ***المجلة المصرية للدراسات النفسية***، ٢٢(٧٥)، ١٨٤.

١١. عبد الرقيب أحمد؛ جابر عبدالله. (٢٠٠٥). المفاهيم الكمية ومفهوم الذات لدى الأطفال ذوي العسر القرائي والعاديين. ***المجلة المصرية للدراسات النفسية***، ١٥(٤٧)، ٤.

١٢. عبد المنعم عبد الله حسيب ونبيل عبد الروؤف. (٢٠٠٨). العفو وعلاقته بالضبط الانتباهي والذكاء الاجتماعي لطلاب الجامعة، ***مجلة الدراسات النفسية***، ٥٩(١٨)، ١٣٠:١٨١.

١٣. عبير محمد أنور وفاتن صلاح عبد الصادق. (٢٠١٠). دور التسامح والتفاؤل في التنبؤ بنوعية الحياة لدي عينه من طلاب الجامعيين في ضوء بعد المتغيرات الديمغرافية، ***مجلة الدراسات النفسية***،٢ (٢٢).

١٤. فتحي مصطفي الزيات. (٢٠٠١). ***صعوبات التعلم***، سلسلة علم النفس المعرفي، القاهرة: دار النشر للجامعات.

١٥. فتحي مصطفي الزيات. (٢٠٠٢). ***المتفوقين عقليًا ذوي صعوبات التعلم***، قضايا التعريف والتشخيص والعلاج، القاهرة: دار النشر للجامعات.

١٦. فتحي مصطفى الزيات. (٢٠٠٧). ***صعوبات التعلم الاستراتجيات التدريسية والمداخل العلاجية***. القاهرة: دار نشر الجامعات.

١٧. فوقية عبد الفتاح. (٢٠٠٥). ***علم النفس المعرفي بين النظرية والتصنيف***، القاهرة: دار الفكر العربي.

١٨. محمد رزق البحيري. (٢٠٠٩). إسهام بعض المتغيرات النفسية في السوء بالألكيثيميا لدى عينة من الأطفال من ذوي صعوبات تعلم القراءة الموهوبين موسيقيا. ***المجلة المصرية للدراسات النفسية***، ١٩(٤)، ٨١٦.

١٩. محمود علي أحمد. (٢٠٠٧). قلق الاختبار وعلاقته ببعض مكونات الذاكرة العاملة لدى طلاب الجامعة. ***المجلة المصرية للدراسات النفسية***، ١٧(٥٦).

٢٠. مروة عبد الحميد. (٢٠١٢). دراسة مستوى أداء الذاكرة العاملة لدي فئات مختلفة من ذوي صعوبات التعلم (دراسة مقارنة). ***رسالة ماجستير (غير منشورة)***. كلية البنات، جامعه عين شمس.

٢١. منيرحسن، أمل محمود. (٢٠٠٦). اضطراب وظائف المكونات الشعورية للذاكرة العاملة كدالة لقصور الأداء الوظيفي للعمليات اللاشعورية وعلاقتها بمستوى العُسر القرائى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. ***مجلة مستقبل التربية العربية***، (١٢)، ٣٦٣-٣٨٨.

٢٢. نصرة جلجل. (١٩٩٤). ***العسر القرائي (الديسلكيا) دراسة تشخيصية علاجية***، القاهرة: مكتبه الأنجلو المصرية.

٢٣. نصرة جلجل. (٢٠١١). **اختبار تشخيص العُسر القرائى** "كراسة التعليمات". ط٢، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٤. هيام صابر صادق. (٢٠١٢). تنمية العفو وضبط الغضب لدي عينه من المراهقين بطئ التعلم، ***مجلة الدراسات النفسية***، ٢(٢٢)، ٢٢٥:٢٦٨.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

25. Alloway, T, P. (2009). "Working Memory, but Not IQ, Predicts Subsequent Learning in Children with Learning Difficulties". European. ***Journal of Psychological Assessment*** (25),(2),8-92.

26. Alloway, T, P; Gather Cole, S. E. (Eds.). (2006). ***Working Memory and Neurodevelopmental Disorders***. Hove: Psychology Press.

27. Alloway, T. P. (2010). ***Improving Working Memory: Supporting Students' Learning***. London: SAGE Publications.

28. Baddeley, A. (1996). ***The Fractionation of Working Memory***. Proc. Nat. A Cad, (93), 13468-134320.

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

30. Baddeley, A. D; Hitch, G. J. L. (1974). ***Working Memory***. In G. A. Bower (Ed.). The Psychology of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory, (8),47: 89.

31. Baddeley. A. P. (1996). Exploring the central executive. The quarterly ***Journal of experimental psychology***.49A(1)PP.5-8.

32. Beneventi, H; Tonnessen, F. E; Ersland, L; Hugdahl, K. (2010). Executive working Memory Processes in Dyslexia: Behavioral and FMRI Evidence. Scandinavian ***Journal of Psychology,*** (51),(3),192-202.

33. Cowan, N. (2005). ***Working Memory Capacity***. New York, N.Y: Psychology Press.

34. Frierson, E; Barbe, W. (1976). ***Educating Children with Learning Disabilities***, New York, Meredith.

35. Gobet, F. (2000). "Some Shortcomings of Long-Term Working Memory". British ***Journal of Psychology***, (91), (4), 551-570.

36. Guida, A; Gobet, F; Tardieu, H & Nicolas, S. (2012). How Chunks, Long-Term Working Memory and Templates offer a Cognitive Explanation for Neuroimaging Data on Expertise Acquisition: A two-Stage Framework. Brain and Cognition, (79),221–244.

37. Jarrold, C; Bayliss, D. M. (2007). ***Variation in Working Memory due to Typical and Atypical Development***. In A. R. A. Conway, C. Jarrold, M. J. Kane, A. Miyake, J.N. Towse (Eds.): Variation in Working Memory (pp.137-161). New York: Oxford University Press.

38. Jerman, O; Reynolds, C; Swanson, H. L. (2012). Does Growth in Working Memory Span or Executive Processes Predict Growth in Reading and Math in Children with Reading Disabilities?. ***Learning Disability Quarterly***, (35),(3),144-157.

39. Kalitesi, Y. Destek, S. Yalnainizlik, S. & Skiler, A.(2004). ***Relationshionships between quality of life,*** perceived social support, social net work.

40. Logie, R. (1996). ***Working Memory, Contemporary Psychology***, 41(2) p188-189.

41. Porter, L. (2003). ***Personal narratives as reflections of identity and meaning: A study of betrayal, forgiveness and health***, Unpublished doctoral dissertation, University of Tennessee, Knoxville.

42. Rose, L. T; Rouhani, P. (2012). Influence of Verbal Working Memory depends on Vocabulary: Oral Reading Fluency in Adolescents with Dyslexia. Mind, Brain, and Education. (6), (1), 1-9.

43. Salthouse, T. A.(1994). "***The Aging of Working Memory***". Neuropsychology, (8),535-543.

44. Swanson, H. L (1999). What develops in working memory? a life span epective. Development, Psychology. (35), pp. 986-1000.

FORGIVENESS AND ITS RELATIONSHIP TO WORKING MEMORY FOR A SAMPLE OF THOSE WITH READING LEARNING DISABILITIES

Kadry Mahmoud Hefny [(1)] Mohamed Rezk El-Behairy [(1)] Walaa Marzouk Abdullah [(1)]

Institute of Postgraduate Childhood Studies - Ain Shams University[(1)] Faculty

ABSTRACT

The study aims at uncovering relationship between indulgence and working memory for a sample of those with reading learning disabilities in primary stage aging between (9:11) years.

The researcher used the correlative descriptive methodology in this study to uncover the relationship between indulgence and working memory, study sample consisted of (80) students of both sexes, (40) students of both sexes with reading learning disabilities and (40) normal students.

Result of this study concluded that there is a positive correlative relationship between indulgence and working memory for those with reading learning disabilities.

مصطلحات الدراسة

FORGIVENESS	١. التسامح
WORKING MEMORY	٢. الذاكرة العاملة
READING LEARNING DISABILITIES	٣. ذوى صعوبات القراءة