المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات
International Journal of Research and Studies Publishing
ISSN: 2709-7064
المجلد الثالث - الإصدار السابع والعشرون
تأريخ الإصدار: 20 يناير 2022 م

استراتيجيات تنشيط الذاكرة وعلاقتها بتوجهات أهداف الإنجاز لدى تلميذات المرحلة الابتدائية من ذوات صعوبات التعلم والعاديات بمحافظة الطائف

Strategies of Memory Activation and its Relationship to the Orientation of Achievement Goals of Primary School Female with Learning Disabilities and Normal in Taif

إعداد الباحثة/ منى بنت معيض بن صالح الزهراني

ماجستير علم نفس تربوي، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الطائف، المملكة العربية السعودية

Email: k-s-a182@hotmail.com

الملخص:

هدف البحث إلى التعرف على علاقة استراتيجيات تنشيط الذاكرة بتوجهات أهداف الانجاز لدى تلميذات المرحلة الابتدائية ذوات صعوبات التعلم والعاديات. ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد أدوات البحث وهي: اختبار استراتيجيات تنشيط الذاكرة، ومقياس توجهات أهداف الانجاز، وتكونت العينة من (190) تلميذة منهن(120) عاديات، و(70) ذوات صعوبات التعلم الملتحقات بالصف الثالث والسادس بالمدارس الابتدائية بمحافظة الطائف، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات تنشيط الذاكرة ككل وتوجهات الأهداف ككل لدى تلميذات المرحلة الابتدائية العاديات وذوات صعوبات التعلم، وعدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين استراتيجية التصور العقلي وتوجهات أهداف الإنجاز لدى تلميذات المرحلة الابتدائية ذوات صعوبات التعلم، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المرحلة الابتدائية العاديات وذوات صعوبات التعلم في استراتيجيات تنشيط الذاكرة لصالح التلميذات العاديات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المرحلة الابتدائية من العاديات وصعوبات التعلم في توجهات أهداف الإنجاز. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المرحلة الابتدائية ذوات صعوبات التعلم والعاديات بالصف الثالث والصف السادس في استراتيجيات تنشيط الذاكرة لصالح الصف السادس، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات ذوات صعوبات التعلم بالصف الثالث والصف السادس الابتدائي في توجهات أهداف الإنجاز، كما أظهرت النتائج أيضًا وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات تلميذات الصف الثالث والصف السادس الابتدائي العاديات في توجهات أهداف الإتقان وفي الدرجة الكلية لصالح الصف الثالث، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات تلميذات الصف الثالث والصف السادس الابتدائي العاديات في توجهات أهداف الأداء.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات تنشيط الذاكرة، توجهات أهداف الإنجاز، صعوبات التعلم، تلميذات المرحلة الابتدائية.

المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات
International Journal of Research and Studies Publishing
ISSN: 2709-7064
المجلد الثالث - الإصدار السابع والعشرون
تأريخ الإصدار: 20 يناير 2022 م

Strategies of Memory Activation and its Relationship to the Orientation of Achievement Goals of Primary School Female with Learning Disabilities and Normal in Taif

Abstract:

The aim of this research is to identify the relationship of memory activation strategies to directions orientations of the achievement goals to the primary stage with learning disabilities and normal ones To achieve the goal of the research ،the tools of the research are: selecting strategies to activate of memory and directions of the achievement goals scale. The sample consisted of 190 students 120 normal students and 70 students with learning disabilities. The results indicated the existence of the relationship of statistical significance between the Strategies of activating memory as a whole and the directions orientations of the achievement goals as a whole in the primary stage normal and with learning disabilities. The absence of a statistical linking relationship between the strategy of mental perception and directions of achievement goals as a whole for elementary school with learning disabilities. The existence of statistical significance differences between the average grades of elementary school from normal ones and with learning disabilities in memory activation Strategies in favor of normal. There were no statistical significance differences between the average scores of primary stage normal and with learning disabilities in the directions of achievement goals. There are statistical significance differences between the average grades of primary school with learning disabilities and normal of the third grade and sixth grade in memory activation strategies in favor of the sixth grade. There were no statistical significance differences between the average grades with learning disabilities in the third grade and sixth primary grade in directions of achievement goals. The results also showed that there were no statistical significance differences between the grades of the third grade and the sixth grade of the primary school normal in the directions of achievement goals of the proficiency and the total grade in favor of the third grade. And the absence of statistical significance differences between the average scores of the third and sixth grade primary normal in the directions of achievement goals.

Keywords: Strategies of Memory Activation ،Orientations of the Achievement Goals ،Learning Disabilities ،Primary School Female.

1. مقدمة:

تحتل الذاكرة الإنسانية أهمية كبيرة في حياة الأفراد، وتلعب دورًا أساسيًا وضروريًا في تعليم التلاميذ على اختلاف فئاتهم ومراحلهم التعليمية، ونظرًا لما ينتج عن القصور فيها من صعوبات في التعلم، فقد اهتم الباحثون بالتغلب على مشكلات الذاكرة للحد من تأثيرها على تعلم التلاميذ، من خلال استخدام العديد من استراتيجيات تنشيط الذاكرة التي ربما لها علاقة وطيدة بأهداف الإنجاز لديهم.

وتظهر أهمية هذه الاستراتيجيات في ضوء التطورات المعرفية والثورة المعلوماتية التي يشهدها العالم، إذ يطلب من الفرد أن يعرف كيف يتعلم، وأن يمتلك ذخيرة متنوعة من الاستراتيجيات التي تسّهل تعلمه، وتنشط ذاكرته وتزيد من كفاءتها (سليمون، 2014: 408).

ولهذا يجمع علماء النفس المعرفي على أن التحدي الحقيقي الذي يواجهونه اليوم يتمثل في مدى إمكانية مضاعفة الذاكرة الإنسانية من حيث فاعليتها، وسعة استيعابها ثم كفاءة نظم وعمليات تجهيز ومعالجة المعلومات من خلال تفعيل الاستراتيجيات المعرفية (أبو جادو، صالح محمد، ونوفل، بكر ،2007: 456).

ويمكن أن يؤدي القصور في الذاكرة إلى صعوبة في عملية التعلم وخاصة في مراحل الطفولة المبكرة وسنوات الدراسة، كما ويؤدي إلى صعوبات في الحياة بشكل عام ولهذا يُلاحظ أن الاهتمام والتركيز على موضوع الذاكرة قد ازداد بشكل لافت للنظر في السنوات الأخيرة لما ينتج عنها من صعوبات تعلم (McNamara & Wong ,2003 :404).

وتذكر سليمون (2011: 10-11) أن هناك تباين لأهداف التلاميذ داخل حجرات الدراسة، فيظهر البعض منهم اهتمامًا كبيرًا وصادقًا بعملية التعلم ذاتها، في حين يظهر البعض الآخر اهتمامًا بالسعي نحو الحصول على الدرجات المرتفعة.

1.1. مشكلة البحث وتساؤلاته:

يشير الأدب التربوي في حقل التربية الخاصة إلى أن مشكلة الذاكرة التي تواجه الطلبة ذوي صعوبات التعلم تعتبر من أكثر المشكلات شيوعًا التي تحد من قدرتهم على التعلم، فضعف الذاكرة يعتبر من صعوبات التعلم النمائية التي ينتج عنها في أغلب الأحيان صعوبات تعلم أكاديمية، ولقد أوضح العلماء على أن الذاكرة ترتبط ارتباطًا وثيقًا بعملية التعلم، بمعنى أن هناك علاقة وثيقة بين الذاكرة والتعلم، وحيث أن الذاكرة مسؤولة عن تخزين واسترجاع المعلومات التي سبق تعلمها، فإن آثار الخبرة التعليمية يجب الاحتفاظ بها بهدف الاستفادة منها في عملية التعلم اللاحقة.

ومن أجل ذلك تنامى إحساس التربويين بأهمية استراتيجيات التذكر في المجال التربوي وأولوه اهتمامًا خاصًا وبات من الضروري البحث عن وسائل تعمل على مساعدة الطلبة ذوي صعوبات التعلم باعتبار صعوبات التعلم الفئة الأكثر انتشارًا مقارنة بفئات التربية الخاصة الأخرى (جابر،2008: 457).

وانطلاقًا من أهمية الدور الذي تلعبه توجهات الأهداف في التحصيل والإنجاز والتعلم، فإنه من المهم بالنسبة للعاملين في المجال التربوي أن يشجعوا التلاميذ على التعلم من أجل التعلم والإتقان وليس فقط الحصول على الدرجات المرتفعة والتفوق في

الأداء على الآخرين، وفي هذ الصدد يجب اعطاء أولوية خاصة لتلاميذ المرحلة الابتدائية حيث تعد مرحلة مهمة في حياة التلميذ مما يحتم دراسة قدراته ومدى توجه دوافعه نحو التعلم. (سليمون،2014: 408).

وفي ضوء ما سبق تتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي:

ما علاقة استراتيجيات تنشيط الذاكرة بتوجهات أهداف الإنجاز لدى تلميذات المرحلة الابتدائية من ذوات صعوبات التعلم والعاديات؟

2.1. أهداف البحث:

1- العلاقة بين استراتيجيات تنشيط الذاكرة وتوجهات أهداف الإنجاز لدى تلميذات المرحلة الابتدائية ذوات صعوبات التعلم والعاديات .

2- الفروق في استراتيجيات تنشيط الذاكرة وتوجهات أهداف الإنجاز لدى تلميذات المرحلة الابتدائية ذوات صعوبات التعلم والعاديات.

3- الفروق في استراتيجيات تنشيط الذاكرة وتوجهات أهداف الإنجاز لدى تلميذات المرحلة الابتدائية ذوات صعوبات التعلم تبعًا للصف الدراسي (ثالث – سادس).

4- الفروق في استراتيجيات تنشيط الذاكرة وتوجهات أهداف الإنجاز لدى تلميذات المرحلة الابتدائية العاديات تبعًا للصف الدراسي (ثالث – سادس).

3.1. أهمية البحث:

أ- الأهمية النظرية:

- يستمد البحث أهميته النظرية من أهمية المتغيرات التي يتناولها وهي استراتيجيات تنشيط الذاكرة وتوجهات أهداف الإنجاز.

- توجيه انتباه القائمين على التعليم إلى أهمية استراتيجيات تنشيط الذاكرة في التعلم والتحصيل الأكاديمي بالنسبة لذوات صعوبات التعلم والعاديات.

- تمتاز استراتيجيات تنشيط الذاكرة بأنها مشوقة ويسهل تعلمها، وتعمل على تحفيز وتشجيع الطلاب كونها تبتعد عن الطرق التقليدية للتعلم فيمكن أن يستخدمها التلميذ العادي أو الذي يعاني من صعوبات تعلم.

ب- الأهمية التطبيقية:

- تحظى عينة البحث وهن التلميذات العاديات وذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية باهتمام خاص حيث أنها تمثل قاعدة الهرم التعليمي، ومما لا شك فيه أن تناول هذه الفئة بالدراسة يساعد على حل المشكلات الدراسية التي تواجههم.

- يمكن أن تسهم نتائج البحث الحالي في تبصير القائمين على التعليم بأهمية استراتيجيات تنشيط الذاكرة وتوجهات أهداف الانجاز لتلميذات المرحلة الابتدائية مما يزيد الثقة لديهن بقدرتهن على إنجاز المهام الأكاديمية.

- قدم البحث (اختبار استراتيجيات تنشيط الذاكرة – ومقياس توجهات أهداف الإنجاز) لدى تلميذات المرحلة الابتدائية مما يعتبر في حدود علم الباحثة إضافة متواضعة للمكتبة النفسية العربية.

4.1. مصطلحات البحث:

1-**استراتيجيات تنشيط الذاكرة**: **Strategies of Memory Activation** مجموعة من الإجراءات والأساليب التي تقوم بها التلميذة من أجل الاحتفاظ وتخزين واسترجاع المعلومات بأقل جهد ممكن. وتتحدد في هذا البحث بثلاث استراتيجيات وهي (التسميع والتنظيم والتصور العقلي).

التعريف الإجرائي لاستراتيجية التسميع: تكرار وترديد المعلومات والمادة موضوع التعلم عدة مرات إلى أن يتم حفظها بالذاكرة.

التعريف الإجرائي لاستراتيجية التنظيم: محاولة اشتقاق تنظيم أو ترتيب للكلمة المتعلمة، كإيجاد قواسم مشتركة للوحدات الصغيرة في المادة تحت مظلة وحدات أكبر.

التعريف الإجرائي لاستراتيجية التصور العقلي: هي إحدى استراتيجيات الذاكرة التي يستخدمها الأفراد لحفظ واسترجاع المعلومات في الذاكرة وتعتمد على تشفير المعلومات عن طريق تكوين صور عقلية من واقع خبرات الفرد الحسية.

وتتحدد استراتيجيات الذاكرة إجرائيًا بالدرجة على اختبار استراتيجيات تنشيط الذاكرة المعد بالبحث الحالي.

2- توجهات أهداف الإنجاز Orientation of Achievement Goals : تمثيلات معرفية ووجدانية لما يحاول الأفراد الوصول إليه وكذلك أغراضهم والأسباب التي يستندون إليها لأداء المهام المطلوبة منهم سواء كان ذلك توجهًا نحو الأداء والنجاح أو نحو الإتقان والتمكن.

وتتحدد توجهات أهداف الإنجاز إجرائيًا بالدرجة على مقياس توجهات الأهداف المعد بالبحث الحالي.

تلميذات المرحلة الابتدائية ذوات صعوبات التعلم: Primary School Females with Learning Disabilitiesهن التلميذات الملتحقات بغرف المصادر من الصف الثالث الابتدائي وتتراوح أعمارهن الزمنية ما بين (8-9) سنوات، وتلميذات الصف السادس وتتراوح أعمارهن ما بين (11-12) سنة.

تلميذات المرحلة الابتدائية العاديات: Primary School Female

هن تلميذات المرحلة الابتدائية من الصف الثالث وتتراوح أعمارهن ما بين (8-9) سنوات، والصف السادس وتتراوح أعمارهن ما بين (11-12) سنة.

5.1. حدود البحث:

1- **الحدود الموضوعية:** استراتيجيات تنشيط الذاكرة، توجهات أهداف الإنجاز

2- **الحدود البشرية** تتحدد بالعينة وهن تلميذات المرحلة الابتدائية بمحافظة الطائف من العاديات وذوات صعوبات التعلم الملتحقات بغرف المصادر بالصفين (الثالث – السادس)، وبلغ عددهن (190) تلميذة.

3- **الحدود الزمنية:** طُبقت الأدوات في الفترة من 1438/3/21هـ إلى 1438 /4/12هـ.

4- **الحدود المكانية:** تم تطبيق الأدوات في(4) مدارس ابتدائية، وهم المدرسة التاسعة الابتدائية، والمدرسة الواحد والعشرون الابتدائية، والمدرسة الرابعة الابتدائية بالحوية، ومدرسة سديرة الابتدائية.

2. الإطار النظري للبحث

يتضمن هذا الفصل الإطار النظري وعرض المفاهيم الأساسية حيث شمل المحور الأول عرضًا مفصلًا لاستراتيجيات تنشيط الذاكرة، وتناول المحور الثاني توجهات أهداف الإنجاز، أما المحور الثالث فتناول صعوبات التعلم، والمحور الرابع تناول تلميذات المرحلة الابتدائية، وفيما يلي تفصيل ذلك:

المحور الأول: استراتيجيات تنشيط الذاكرة

الذاكرة Memory: تحتل الذاكرة الإنسانية أهمية كبيرة في حياة الأفراد، وتعلب دورًا أساسيًا في تعليم التلاميذ على اختلاف فئاتهم ومراحلهم التعليمية، وفي ضوء التطورات المعرفية والثورة المعلوماتية التي يشهدها العالم، يجمع علماء النفس أن التحدي الحقيقي الذي يواجهونه اليوم يتمثل في مدى إمكانية مضاعفة الذاكرة الإنسانية من حيث فاعليتها وسعة استيعابها من خلال استخدام استراتيجيات تنشيط الذاكرة.

استراتيجيات تنشيط الذاكرة: عندما يتعرض الفرد لعملية التعلم، يجب أن يكون قادرًا على تخزين ما تعلمه، أو تخزين ما رمزه في الذاكرة، كما يجب أن يكون قادرًا على تذكره في مرحلة لاحقة، وبهذا يصبح التعلم فعالًا عندما يستطيع الشخص استدعاء ما في ذاكرته، ومن الشائع أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم لديهم مشكلات تتعلق بالذاكرة وهي تشكل أهمية كبرى في عملية التعلم، من حيث تجهيز أو معالجة المعلومات.

تعريف استراتيجيات تنشيط الذاكرة:

تعرفها اكسفورد (21:1996) على أنها:" العمليات التي يوظفها الفرد لزيادة كفاءة التخزين والاسترجاع".

وتعرفها الباحثة بأنها: مجموعة من الإجراءات والأساليب التي تقوم بها التلميذة من أجل الاحتفاظ وتخزين واسترجاع المعلومات بأقل جهد ممكن.

أهم أنواع استراتيجيات تنشيط الذاكرة:

من خلال مراجعة البحوث والدراسات السابقة في مجال استراتيجيات الذاكرة، تم التوصل إلى أهم الاستراتيجيات وسوف تتناولها الباحثة بالتفصيل في الجزء التالي مبتدئة بالاستراتيجيات الثلاث المستخدمة بالبحث الحالي:

1- استراتيجية التسميع Rehearsal Strategy:

تعريف استراتيجية التسميع:

وهي استراتيجية شائعة الاستخدام إلى حد كبير، حيث يلجأ إليها المفحوصون حين يطلب منهم تذكر مواد لفظية " كلمات أو حروف أو أعداد " أو شكلية وهي تعتمد على التكرار (حسن، 2006: 94)، وتعني ترديد المادة موضوع التعلم عدة مرات لكي يتم الاحتفاظ بها مدة أطول في الذاكرة قصيرة المدى لنقلها في الذاكرة طويلة المدى (Sternberg، 1998:267).

2- استراتيجية التنظيم Organization Strategy:

يقصد باستراتيجية التنظيم محاولة إيجاد أو اشتقاق تنظيم أو ترتيب للمادة المتعلمة كأن يوجد التلميذ أسس مشتركة للوحدات الصغيرة في المادة تحت مظلة وحدات أكبر، وقد يتم التنظيم بناء على التشابه Similarity أو التقارب Proximity في فئات متفاعلة تعمل على تكوين مجموعات يسهل تنظيمها وتكوينها (الزيات، 1998: 58).

3- استراتيجية التصور العقليMental Imagery Strategy:

تعريف استراتيجية التصور العقلي:

يرى صادق وأبو حطب (2002: 110) أن هذه الاستراتيجية تشير إلى تكوين صور ذهنية للمعلومات موضوع المعالجة حتى لو لم يكن لهذه المعلومات وجود فيزيائي، وتكون أكثر تأثيرًا على الأداء في حالة المعلومات التي لها قابلية أكبر للتخيل – كالكلمات العيانية.

وتعتمد هذه الاستراتيجية على تشفير المعلومات عن طريق تكوين صور تذّكرية عقلية، ويتم ربط المفردات المراد تشفيرها بصورة تخيّلية من واقع خبرات الفرد الحسية، وعند الاسترجاع يتجول الفرد عقليًا في الصور التخّيلية والمفردات المرتبطة بكل منها (بدوي، 2002: 2).

4- استراتيجية المواقع المكانية:

وتعتبر استراتيجية المواقع المكانية من أقدم استراتيجيات التشفير حيث تعود إلى الكلمة اللاتينية (Locus) وتعني المكان، وقد ورد ذكر تلك الاستراتيجيات في الكتب الرومانية (حسن، 2006: 112).

وتقوم فكرة هذه الاستراتيجية على قيام المفحوص بإيداع كل مفردة من مفردات القائمة المطلوب تذكرها في موقع (مكان) مشهور كحجرات منزله مثلًا أو شارع ما، ومن ثم فان استرجاع هذه المفردات فيما بعد يشبه المسيرة العقلية خلال هذه الأماكن بغرض تذكر تلك المفردات على أساس ترتيبها السابق (Cohen,1995:287).

5- **استراتيجية الكلمة الوتد:**

تعتبر هذه الاستراتيجية من الاستراتيجيات الإيقاعية التي يسهل حفظها ومن ثم ربطها بما يراد تذكره. وطريقة الكلمة الوتد كنظام تذكر تخيلي، تعتمد على حفظ سلسلة من الأوتاد يمكن أن تربط بها المفردات المراد تشفيرها، ويخصص لكل وتد مفردة واحدة والأوتاد عبارة عن مجموعة من المفردات أو الكلمات، سبق أن تعلمها الفرد جيدًا. ومن أكثر طرق الوتد شيوعًا تكوين أنشودة ذات قافية تحوي كلمات أو أعداد تعمل كأوتاد، تترابط مع المفردات المطلوب تشفيرها بنوع من الوزن أو الإيقاع ويرددها الفرد بلحن مميز، والذي بدوره يساعد على تشفير واستدعاء ما يريده من المفردات. وتتسم طريقة الوتد بالقدرة على استدعاء المفردات بنفس الترتيب الذي وردت فيه (بدوي، 2002: 3).

6- استراتيجية الكلمة المفتاحية:

تعتبر طريقة الكلمة المفتاحية من أكثر الاستراتيجيات التخيلية فعالية ومرونة في تشفير مفردات لغوية جديدة وخاصة عند تعلم لغة جديدة، وتقوم على إنشاء الروابط بين الكلمة المراد تعلمها وكلمة أخرى تشبهها في اللفظ وتكون مألوفة لدى المتعلم، وهي تعتمد على التصور العقلي، ولكنها تربط بين طرق الاستراتيجيات التخيلية المختلفة (الكلمة الوتد، المواضع).

7- استراتيجية الأحرف الأولى (الأكرونيم) First Letters Acronym Strategy:

وتقوم هذه الاستراتيجية على أخذ الحرف الأول من كل كلمة في قائمة المفردات أو الجمل المراد تذكرها ومحاولة بناء كلمة أو جملة لها معنى أو دلالة لدى الطالب من خلال الحرف الأول لتسهيل استرجاعها، فمثلًا لو كان لديك أربعة زملاء في مجموعة النشاط الصفي وكانت أسماؤهم هي: صالح، ودريد، ويوسف، وقاسم، فإن الحروف الأولى من أسماءهم تشكل الكلمة (صديق). ولو كان الشخص الذي ترغب بتذكر اسمه الكامل هو قاسم أحمد سلامة يوسف فإنك تتذكر الاسم كاملًا إذا تذكرت الحروف الأولى فتكون كلمة " قاسي" (العتوم، 2004: 154).

8 - استراتيجية التوليف القصصي Story Strategy:

وتتضمن هذه الطريقة ربط الكلمات الجديدة بكلمات مألوفة في قصة يسهل تذكرها، يضاف إلى ذلك ما تتميز به القصة من عوامل الجذب والتشويق، والإحساس بالبهجة مما يسهم في التذكر (العناني، 2008:35).

9- استراتيجية التوضيح اللفظي (التفاصيل) Elaboration Strategy:

يقصد باستراتيجية التوضيح اللفظي ربط المعلومات الجديدة وغير المألوفة بالمعلومات والمعرفة السابقة حتى تصبح ذات معنى للمتعلم وتعتبر مثالًا للمعالجة الأعمق والتي تؤدي إلى تذكر أفضل (الشريف وسيد، 1999:305).

10- استراتيجية تدوين الملاحظات Note Taking Strategy:

يرى الدردير وعبد الله (2005: 119) أن هذه الطريقة تقوم على تدوين النقاط أو الأفكار الرئيسية كتابة، وبذلك تساعد التلميذ على تذكر تفاصيل الموضوعات فيما بعد، وأيضًا تساعده على تحسين تدوين الملاحظات بطريقة دقيقة ومنظمة ومكتملة بالإضافة لمساعدة المعلمين في إعدادهم لجداول محاضراتهم ودروسهم، الذي ينعكس بشكل ايجابي على فهم الطلاب لمادتهم العلمية وتحصيلهم الجيد لها، واستخدامها في كثير من الأعمال اليومية.

المحور الثاني: توجهات أهداف الإنجاز:

احتل مفهوم الدافعية مكانة مهمة لدى الكثير من علماء النفس، لما له من أهمية في نجاح العملية التعليمية، فالدافعية من الأهداف التربوية التي ينشدها أي نظام تربوي، لآثارها على تعلم التلميذ وسلوكه، وتشمل هذه الآثار توجيه السلوك نحو أهدف معينة، وزيادة الجهد والطاقة والمبادرة والمثابرة لدى المتعلم وزيادة قدرته على معالجة المعلومات، وبالتالي تحسن الأداء (دودين وجراون، 2012: 116).

تعريف توجهات أهداف الإنجاز

تعتبر نظرية توجه الهدف Goal Orientation أو نظرية هدف الإنجاز Achievement Goal Theory هي إحدى نظريات الدافعية التي نشأت وتطورت نتيجة الاتجاه الاجتماعي - المعرفي لتفسير الدافعية، فلقد تم تناولها في بداية الأمر بصورة الدافع للإنجاز حينما اقتصر تناولها في الجانب المعرفي للسلوك، وتم فيها تحديد المهام الشخصية المعرفية التي تعد أحد متطلبات النجاح. (Pintrich، 2010: 18).

نماذج توجهات أهداف الإنجاز:

توجد ثلاث نماذج / تصنيفات أساسية يمكن من خلالها تفسير توجهات أهداف الإنجاز وهي التصنيف الثنائي، والتصنيف الثلاثي، والتصنيف الرباعي، ولقد اعتمدت النظرية في بدايتها على التصنيف الثنائي الذي ركز على نمطين من هذه الأهداف وهما: التوجه القائم على الإتقان في مقابل التوجه القائم على الأداء والنماذج التي أكدت على هذين النمطين يشار إليها بنماذج التصنيف الثنائي لتوجهات أهداف الإنجاز والتي تتمثل فيما يلي:

- **دراسات Dweck**: وقد اعتمدت في البداية على نظرية العزو ودراسات Seligman عن العجز المتعلم Learning Helplessness فيعزو بعض المتعلمين فشلهم في الإنجاز لنقص القدرة (أنماط العجز)، بينما يعزو بعضهم الآخر فشله إلى نقص الجهد (أنماط الإتقان)، ثم أضافت Dweck إلى نموذجها معتقدات الفرد عن الذكاء وافترضت أن الفرد قد يدرك القدرة على أنها شيء ثابت فيهتم بالبرهنة على قدراته وأنه أذكى من الآخرين (تصور الوجود الثابت للقدرة). بينما الأفراد الذين يعتقدون أن الذكاء قابل للنماء يتوجهون نحو تنمية القدرة والكفاءة (تصور نماء القدرة).
- **دراسات Ames:** وأشارت إلى نمطين من توجهات أهداف الإنجاز وهما:

- **أهداف الإتقان Master Goals:** وهي تصف الأفراد الذين يسعون لاكتساب مهارات جديدة، ويحاولون تحقيق فهم أفضل لما يدرسونه، فهم يختارون المهام التعليمية الصعبة التي فيها نوع من التحدي دون التركيز على الدرجة، وغالبًا ما ينشغل الطلبة ذوو التوجه نحو أهداف الإتقان في النشاطات التي تساعدهم على تخزينها في الذاكرة طويلة المدى، وينجزون الواجبات الصفية، كما ينظرون إلى التعلم نظرة صحيحة مما يجعلهم يستفيدون من الأنشطة والخبرات الصفية، وينظرون إلى الأخطاء باعتبارها جزء مفيد في عملية التعلم (بني مفرج، 2011: 5)
- **أهداف الأداء Performance Goals:** في هذا النوع من الأهداف يهتم الأفراد بمقارنة أدائهم بأداء الآخرين، ويسعون لإظهار قدراتهم أمام زملائهم والتفوق عليهم دون الاهتمام بمقدار ما يحرزونه من تعلم، ولذا تتركز استراتيجياتهم في الحفظ الصم للحقائق والمعلومات، والتركيز على ما يعتقدونه (العتوم وآخرون، 2011: 6).

- **دراسات Midgley et al.,:** وركزت على نوعين من الأهداف هما:

- **أهداف التركيز على المهمة Task-Focused Goals** : ويتمثل الهدف هنا في إكمال الأعمال التي تتطلب التحدي والمثابرة فبداية العمل وإنهاؤه بنجاح يُعد في حد ذاته له قيمة لدى الفرد، ويعتقد الفرد أن تحقيق الإتقان يعتمد على الجهد أكثر من اعتماده على القدرة.

- **أهداف التركيز على القدرة Ability-Focused Goals:** ويتمثل في أن الفرد يهتم بتقييمه من قبل الآخرين على أنه قادر والاستدلال على القدرة والذي يمكن تحديدها من خلال ناتج الأداء في ضوء أداء الآخرين أو بتحقيق النجاح حتى لو كانت المهمة سهلة (بني مفرج، 2011: 8).

وبغض النظر عن المسميات المختلفة فإن الخصائص الأساسية واحدة، حيث تتفق النماذج الثنائية على فئتين من توجهات الهدف وهما:

1- التوجه نحو الإتقان وتحسين القدرة والتمكن من المادة المتعلمة من خلال بذل الجهد والمثابرة في مواجهه المهام الصعبة، فهم ينتبهون جيدًا في الصف، ويعالجون المعلومات بطريقة تساعد على تخزينها في الذاكرة طويلة المدى، وينجزون واجباتهم لاستخلاص أكبر فائدة منها، كما أنهم ينظرون للأخطاء باعتبارها جزء مفيد من التعلم، ويستخدمونها لتساعدهم في تحسين الأداء(Finney et al.,2004: 366).

1- التوجه نحو الأداء متضمنًا السعي لنيل رضا وتأييد الآخرين وتوجه خارجي للدافعية ومحاولة لإثبات الكفاءة وإظهار القدرة من خلال المنافسة مع الآخرين، مع التركيز على معايير خارجية للكفاءة، وإظهار القدرة دون بذل الجهد من خلال استخدام استراتيجيات تعلم سطحية (عبد الحميد ،2011: 287)، ويوضح الجدول التالي أهم الخصائص المميزة لتوجهات الأهداف في إطار التصنيف الثنائي:

جدول (1) خصائص الطلاب ذوو التوجه القائم على الإتقان والطلاب ذوي التوجه القائم على الأداء في إطار التصنيف الثنائي لتوجهات الأهداف (Locker,2006 :25)

خصائص الطلاب ذوو التوجه القائم على الإتقان	خصائص الطلاب ذوو التوجه القائم على الأداء
يميلون إلى الاعتقاد في أن القدرة على التعلم يمكن زيادتها وتحسينها عن طريق بذل مزيد من الجهد، لذا فإنهم يستجيبون لمواقف الفشل بالاجتهاد في العمل.	يميلون إلى الاعتقاد في أن القدرة ثابتة ولا يمكن تحسينها عن طريق الجهد، لذا فهم يدركون خبرات الفشل على أنها نتاج لضعف القدرة، وقلة الإمكانات.
مولعون بتجريب الأشياء الجديدة، غير المألوفة ويبحثون عن الأفكار الجديدة.	لا يبدون اهتمامًا بالاكتشاف أو الاستقراء أو الاستنباط في الدراسة.
يستمتعون بمواقف التعلم بسبب أنهم غالبًا ما يعلمون أنفسهم بشكل ذاتي.	يهتمون بما هو مطلوب للدراسة فقط وبما يكفي للحصول على أعلى الدرجات.
يميلون إلى تفضيل المهام الصعبة التي تتحدى أفكارهم وقدراتهم كالمهام الابتكاريه.	يعملون تجاه الهدف الذي يظهرهم أكفأ من اقرأنهم أو على الأقل تجنب الظهور بعدم الكفاءة.
يبحثون عن الكيف أكثر من الكم.	يفضلون أداء المهام التي لديهم خبره بها عن تلك التي تتحدى قدراتهم وأفكارهم، وليس لديهم ولع بالمخاطرة ويهتمون بالكم فقط.

لديهم رغبة في تنمية الذات عن طريق اكتساب المهارات الجديدة، وتحسين الكفاءة الذاتية.	أقل قدرة على بذل مزيد من الجهد والمثابرة في العمل.
يميلون إلى استخدام استراتيجيات للتعلم أكثر عمقًا كاستراتيجية التفاصيل والتنظيم.	يميلون إلى استخدام استراتيجيات للتعلم أقل عمقًا كاستراتيجية التسميع.
أكثر قدرة على المعالجة العميقة للمعلومات.	يميلون إلى المعالجة السطحية للمعلومات.

المحور الثالث: صعوبات التعلم

يعد موضوع صعوبات التعلم من الموضوعات الحديثة في مجال التربية الخاصة، حيث كان الاهتمام يركز على أشكال الإعاقات الأخرى، كالإعاقة العقلية، والسمعية، والبصرية، ولكن بسبب ظهور مجموعة من الأطفال الأسوياء في نموهم العقلي والسمعي، والبصري والحركي، لكنهم يعانون من مشكلات تعليمية، دعا ذلك المختصين إلى البحث والدراسة والتركيز على هذا الجانب بهدف التعرف على مظاهر صعوبات التعلم وبخاصة في الجوانب الأكاديمية والحركية والانفعالية. (الأحرش والزبيدي، 2008: 15).

تعريف صعوبات التعلم: لم يكن مجال صعوبات التعلم وليد جهود موحده من قبل تخصص واحد بل اشتركت معه تخصصات متنوعة من حقول علمية مختلفة في البحث والإسهام في هذا المجال، إلا أن مدى ونوعية الإسهام تختلف باختلاف الفترة الزمنية التي مر بها هذا الحقل أثناء تطوره (Lerner,2000:15).

تصنيف صعوبات التعلم:

أولا: صعوبات التعلم النمائية: وهي تتعلق بالوظائف الدماغية وبالعمليات العقلية والمعرفية التي يحتاجها التلميذ في تحصيله الأكاديمي، وهي ترجع إلى اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي (الأمين، 2001: 146). وتقسم هذه الصعوبات إلى نوعيين فرعيين وهما:

أ- صعوبات التعلم النمائية الأولية:

وتتمثل في العمليات المعرفية العقلية كالذاكرة والانتباه، والإدراك.

-الانتباه Attention:

- الذاكرة Memory

- الإدراك Perception

ب- صعوبات التعلم النمائية الثانوية:

وتتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالتفكير واللغة الشفهية، والتي تشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد (الزيات، 1998: 19).

- التفكير:Thinking

- اللغة الشفهية Oral language

ثانيًا: صعوبات التعلم الأكاديمية: وأوضح كفافي وعلاء الدين (2006: 270) أن الصعوبات الأكاديمية في التعلم تظهر بوضوح بعد سن السادسة عندما يبدأ الطفل في التعلم النظامي في المدرسة، حيث يتدنى أداء التلميذ في المهارات الأكاديمية الأساسية.

أسباب صعوبات التعلم:

- العوامل العضوية والبيولوجية ومنها:

1- العوامل الوراثية.

2- عوامل جينية وولادية، وقد أشارت بعض الدراسات التي أجريت على حالات التوائم إلى انتشار صعوبات التعلم في عائلات معينة، مما يرجع أنها تعود لأسباب وراثية في بعض الحالات، كما تنتشر صعوبات التعلم لدى الذكور بنسبة أعلى من الإناث (القريطي، 2005، 416).

3- خلل وظيفي بسيط في الدماغ.

4- النضج، عدم سير النضج في مجراه الطبيعي يؤثر على الجهاز العصبي المركزي.

5- الأمراض والعدوى، مثل الحصبة الألمانية.

- العوامل البيئية، تمثل العوامل الخارجية التي تؤثر تأثيرًا مباشرًا أو غير مباشر على الطفل، منها العوامل المنزلية، والمادية، والاجتماعية، والثقافية والحضارية.
- العوامل النفسية، اضطرابات في الوظائف النفسية الأساسية كالإدراك والتذكر وتكوين المفاهيم.
- العوامل التربوية، إن نجاح الطلاب ذوي صعوبات التعلم أو فشلهم في المدرسة ناجم من التفاعل بين نقاط القوة والضعف لديهم، وبين العوامل الصفية التي يواجهونها بما فيها الفروق الفردية وطرق التدريس المختلفة غير الفعالة والتي تعتمد على التلقين وعدم استخدام وسائل تعليمية كافية ومناسبة لإثراء البيئة التعليمية (عبيد، 2009: 27). كذلك من العوامل التربوية عدم ملائمة المادة التعليمية لقدرات الطالب واحتياجاته، والنقص في إتقان مهارات التعلم، وازدحام الصفوف الدراسية (القريطي، 2005: 419).

خصائص التلاميذ ذوو صعوبات التعلم:

1- الخصائص السلوكية:

يتميز المتعلمين ذوو صعوبات التعلم، بالكثير من الخصائص السلوكية والتي تمثل انحرافًا عن السلوك السوي لأقرانهم العاديين، ويظهر تأثير ذلك في تقدم المتعلم في المدرسة، واتفقت الكثير من الدراسات ومن أهمها دراسات: عبد الواحد (2005)، الظاهر (2005)، عبد الواحد (2007)، على تميز هؤلاء المتعلمين بعدة خصائص سلوكية وهي:

- العدوانية المرتفعة، والقلق، والانفعالية.
- العجز عن مسايرة الأقران.
- الاعتماد على الآخرين والإتكالية.
- النشاط الحركي الزائد.

- تقلبات شديدة في المزاج.

2- الخصائص الاجتماعية:

من أهم المشكلات الاجتماعية التي تظهر لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتميزهم عن غيرهم ما يلي:

- يواجهون مشكلات في تكوين الصداقات.
- يعانون من رفض أو تجاهل من قبل الآخرين.
- يظهر لديهم الأسلوب الإنسحابي، وتجنب المواقف الاجتماعية.
- يتصفون بأنهم ينقادون بسهولة لزملائهم وأقرانهم. (الفاعوري، 2010: 23).

3- الخصائص العقلية المعرفية:

- قصور الانتباه وقصور التآزر الحسي.
- اضطرابات واضحة في العمليات العقلية المعرفية مثل الإدراك والانتباه والذاكرة.
- عجز واضح في القدرة على تحويل وتشفير وتخزين المعلومات.
- تبني أنماط معالجة معلومات غير مناسبة لمتطلبات حجرة الدراسة، تتدخل وتؤثر سلبيًا على مقدار تعلمهم للمهام الدراسية.

4- الخصائص النفسية:

- عدم الاستقرار الانفعالي.
- الشعور بالتوتر والقلق المستمر والإحباط.
- الشعور بالدونية وانخفاض الثقة بالنفس.
- لديهم مفهوم ذات سالب نتيجة الفشل في مجاراة الآخرين.
- انخفاض الدافعية للإنجاز وتقدير الذات ومستوى الطموح.
- يظهرون ضعفًا ملحوظًا في تقدير السلوك (عبد الواحد،2005ب: 11) والقريطي (2005: 433).

5- الخصائص اللغوية:

- يواجهون صعوبة في اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية.
- يواجهون مشكلة في التعبير عن الأصوات اللغوية والتي تظهر على صورة حذف الحرف أو إبدال الحرف.
- يواجهون صعوبة في إدراك أصوات اللغة.
- عكس الحروف والكلمات.
- لا يستطيعون الإصغاء أثناء الكتابة.

6- الخصائص الحركية:

يظهر الطلاب ذوي صعوبات التعلم مشكلات في الجانب الحركي تتمثل في:

- وجود مشكلات في المهارات الكبيرة والتي تعود إلى تأخر في النمو التطوري والتي تضم مشكلات في (الرمي والقفز والمشي والزحف).

- ضعف المهارات الدقيقة مثل الرسم والكتابة والقص والتي تتصل في العادة بالمهارات الإدراكية الحركية (البطاينة وآخرون، 2007: 25).

المحور الرابع: تلميذات المرحلة الابتدائية:

تعتبر المرحلة الابتدائية بداية السلم التعليمي، والقاعدة الأساسية للتعليم المنظم، وتمثل البداية الحقيقية لعملية التنمية الشاملة للطفل، التي يكتسب منها الطفل أسس المعرفة الضرورية للتعليم في المراحل التالية، كما أنها تزوده بوسائل تحصيل الخبرة والمعرفة وهي تمثل في عملها امتدادًا طبيعيًا لعملية التشكيل الاجتماعي لشخصية الطفل والتي تبدأ من الأسرة (الجهني، 2013: 34).

تصنيف المرحلة الابتدائية:

تقسم مرحلة التعليم الابتدائي عادة من سن (6-12) عام إلى فترتين:

1- الفترة الأولى وتمثل الصفوف الدنيا التي تشمل الثلاث صفوف الأولى من المرحلة الابتدائية والتي تتراوح أعمار التلاميذ فيها من 6-9 سنوات ويطلق عليها مرحلة الطفولة المتوسطة.

2- الفترة الثانية وتمثل الصفوف العليا التي تشمل الثلاث صفوف الأخيرة من المرحلة الابتدائية والتي تتراوح أعمار التلاميذ فيها من 9-12 سنوات ويطلق عليها مرحلة الطفولة المتأخرة.

أ- خصائص النمو لتلاميذ الصفوف الدنيا (الطفولة الوسطى): في مرحلة الطفولة الوسطى يكون التلميذ قد بلغ درجة من النضج تتسع فيه قدراته العقلية والمعرفية، بالإضافة لتحسّن قدراته الحركية بفضل دقة توافقه العضلي والعصبي، وذلك يكسبه المهارات اللازمة لممارسة مختلف الألعاب والأنشطة، كما ينسجم التلميذ في هذه المرحلة في بيئة اجتماعية أكثر اتساعًا وانتظامًا (مهني، 2012: 94).

ب- خصائص النمو لتلاميذ الصفوف العليا (الطفولة المتأخرة):تبدأ مرحلة الطفولة المتأخرة من سن التاسعة وحتى الثانية عشر، وهي الفترة التي تسبق البلوغ مباشرة، ويطلق البعض على هذه المرحلة مصطلح قبيل المراهقة، ويكون السلوك أكثر جدية في هذه المرحلة والتي تعتبر إعداد للمراهقة.

3. دراسات وبحوث سابقة

المحور الأول: دراسات تناولت الذاكرة واستراتيجيات تنشيطها:

دراسة Roberts (1994) وأشارت النتائج إلى عدم فاعلية التدريب على أي من الاستراتيجيتين في تحسين كفاءة تذكر الإفراد ذوي صعوبات التعلم لسلالة الأرقام.

دراسة Greene (1999) وأظهرت النتائج وجود فروق جوهرية لصالح استخدام مساعدات التذكر في المجموعتين.

دراسة عاشور (2005)، وأوضحت النتائج إن هناك تمايزًا بين مجموعات الدراسة في العمليات المعرفية (الانتباه والذاكرة).

دراسة سليمان (2006)، وأظهرت النتائج وجود أثر لاستراتيجيتي التجزيل والتعقد في التذكر (التعرف والاستدعاء)، ولم توجد فروق بين المجموعتين في التذكر (التعرف والاستدعاء).

دراسة إبراهيم (2006) كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة في مستوى التذكر بين المجموعات الأربع لصالح الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة للتعلم. فقد تفوقت المجموعتان اللتان تدربتا على استراتيجية التخيل والقصة والكلمة المفتاحية على المجموعتين اللتين تدربتا على استراتيجيتي الوعي والموقع، وأظهر كل من الذكور والإناث مستوى متقاربًا في التذكر.

وأجرى البواليز(2006) دراسة بهدف معرفة أثر استخدام استراتيجية الحواس المتعددة في تحسين الذاكرة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وقد تناولت الدراسة في عينتها مجموعة من الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الفئة العمرية (9-11) سنة الذين يدرسون في غرف مصادر التعلم، والبالغ عددهم (32) طالبًا وطالبة، منهم(15) طالبًا من الذكور، و(17) طالبة من الإناث، تم توزيعهم بالطريقة العشوائية إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط أداء طلبة عينة الدراسة في المجموعة التجريبية على القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي تعزى لاستراتيجية الحواس المتعددة.

وهدفت دراسة كلاً من.Conds et al، (2007) إلى الكشف عن فاعلية استراتيجية الكلمة المفتاحية في احتفاظ واكتساب المفردات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم وتكونت العينة من (64) طالبًا من ذوي صعوبات التعلم، (48) من الذكور و(16) من الإناث من الضعاف في القراءة، واستخدم مقياس اللغة التعبيرية، وتم تعليمهم بواسطة استراتيجية الكلمة المفتاحية لحفظ معاني(50) كلمة، وقد تم تصنيفهم إلى مستويين (32) طالبًا ذا مستوى مرتفع في تلقي المفردات و(32) طالبًا ذا مستوى منخفض في تلقي المفردات.

استهدفت دراسة عسيري (2008) للتعرف على الفروق في استراتيجيات التذكر لدى تلميذات المرحلة الابتدائية العاديات وذوات صعوبات التعلم الأكاديمية في مادة الرياضيات، تكونت العينة من (118) تلميذة بالصف الرابع والخامس والسادس الابتدائي ذوات صعوبات التعلم والعاديات.

وهدفت دراسة المعشني (2009) إلى التعرف على أثر تفاعل استراتيجيتين لتجهيز المعلومات (تنظيم الذاكرة– استثارة الفهم) مع أسلوب التعلم في الدافعية الذاتية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وتكونت مجموعة الدراسة من (56) طالبًا وتوصلت الدراسة إلى أن للتدريب على استراتيجيتي التنظيم واستثارة الفهم تأثيرًا كبيرًا في الدافعية الذاتية لدى التلاميذ، وإلى عدم وجود تفاعل بين الاستراتيجيتين وأسلوب التعلم المفضل في درجة تأثيرهم في بعد الاستمتاع بالتعلم، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق بين المجوعتين في الاستمتاع بالتعلم وذلك لصالح مجموعة استراتيجية التنظيم.

وهدفت دراسة Bakken & Simpson (2011) لاستعراض استراتيجيات التذكر، التي يمكن أن تكون ذات أهمية عند العمل مع المتعلمين الصغار والكبار في تحسين تذكرهم للمعلومات والمفردات، وهذه الاستراتيجيات هي (الكلمة المفتاحية، الكلمات المتقاطعة، المختصرات، إعادة التشكيل، الكلمة المفتاحية المزدوجة).

واستهدفت دراسة Ergin (2014) التعرف على العلاقة بين مهارات فهم القراءة وأساليب التعلم القائمة على تدريب وتنشيط الذاكرة، واعتمد الباحث على المنهج التجريبي، واشتملت العينة على (71) طالبًا من الصف الرابع بالمرحلة الابتدائية، وأظهرت النتائج وجود علاقة بين مهارات فهم القراءة وأنماط التعلم القائم على نمذجة الذاكرة.

وهدفت دراسة Kupper-Tetzel et al., (2014) إلى التعرف على الدورات التعليمية في تنمية أداء الذاكرة لمفردات اللغة، وتكونت عينة الدراسة من (65) طالبًا من المرحلة الثانوية، واعتمد الباحث على المنهج التجريبي، واستخدم مقياس المفردات اللغوية المصورة، وأظهرت النتائج عدم وجود اختلاف في اداء الذاكرة لدى الطلبة بعد الانتهاء من الدورات التعليمية.

وهدفت دراسة العتيبي (2017) إلى التعرف على فاعلية استخدام بعض استراتيجيات تنشيط الذاكرة في تنمية المهارات الإملائية لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي، وتوصلت النتائج إلى تفوق تلميذات المجموعة التجريبية اللاّتي درسن باستخدام استراتيجيات تنشيط الذاكرة على تلميذات المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالطريقة المعتادة في اختبار المهارات الإملائية، وكان حجم تأثير الاستراتيجية كبير.

- **التعقيب على بحوث ودراسات المحور الأول:**

من خلال العرض السابق لدراسات المحور الأول التي استهدفت الذاكرة سواء للطلبة ذوي صعوبات التعلم أو العاديين يُلاحظ أن معظم الدراسات التي تناولت الذاكرة هدفت إلى التعرف على تأثير استراتيجيات الذاكرة على التذكر وتحسين التعلم والتحصيل الدراسي كما في دراسة إبراهيم (2006)، وهناك دراسات سعت لمعرفة الفروق تبعًا لمتغير الجنس والصف والتخصص كما في دراسة رشوان (2005) وإبراهيم(2006).

وقد اشتملت على عينات من مراحل تعليمية مختلفة تبدأ من تلاميذ المرحلة الابتدائية مثل دراسة كلًا من السبيعي(2017)، Erginer(2014)، عسيري(2008)، Conds et al.,(2007)، سليمان(2006)، البواليز (2006)، عاشور(2005)، Green(1999). واشتملت بعض الدراسات مراحل فقد تناولت المرحلة الثانوية دراسة Kupper-Tetzel et al.,(2014)، ودراسة رشوان(2005)، ودراسة إبراهيم (2006)، وكذلك نجد إن العينة تنوعت من حيث خصائصها بين العاديين كما في دراسة السبيعي(2017)، ورشوان(2005)، وذوي صعوبات التعلم كما في دراسة البواليز(2006)، دراسة سليمان(2006)، واهتمت بعض الدراسات بالمقارنة بين فئة الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم مثل دراسة عسيري(2000). ويُلاحظ أن معظم الدراسات اهتمت بطالبات مرحلة التعليم الابتدائي لما لهذه المرحلة من أهمية تبرز فيها مشاكل التلميذ في حياته الدراسية وتتفق في ذلك مع عينة البحث الحالي حيث تألفت عينة البحث من طالبات المرحلة الابتدائية من العاديات وصعوبات التعلم.

المحور الثاني: دراسات تناولت توجهات أهداف الإنجاز.

هدفت دراسة Dunn(1999) الكشف عن الفروق في توجهات أهداف الإنجاز لدى الطلاب العاديين وذوي اضطراب الانتباه والنشاط الزائد (ADHD لدى عينات مختلفة الثقافات، وتكونت عينة الدراسة من 37 طفل من ADHD و36 طفل من العاديين) في المدى العمري من 7 سنوات إلى 12 سنة و11 شهرًا، طبق عليهم مقياس وكسلر واستبيان Intellectual Achievement Responsibility والذي يقيس إعزاءات التلاميذ للنجاح والفشل في المواقف الإنجازية وكذلك مقياس تفضيل الأهداف، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين العاديين وذوي ADHD في وجهه الضبط وأسلوب العزو، وعدم الاتساق في توجهات أهداف الإنجاز لدى الأطفال ذوي ADHD والعاديين.

وهدفت دراسة (Anderman et al. ،2001) إلى معرفة العلاقة بين تأكيد استراتيجيات المعلمين في التدريس على توجهات الأداء أو توجهات الإتقان وقيمة تعلم الرياضيات والقراءة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بلغ قوامها 570

تلميذة (105 بالصف الثالث، 154 بالصف الرابع، 311 بالصف السادس)، مثلت البنات نسبة 50 % تقريبًا من العينة وتضمنت الدراسة عينة من معلمي الرياضيات بلغ قوامها48 مدرس (38 إناث، 10 ذكور)، وكذلك عينة من معلمي القراءة بلغت 54 مدرس (43 إناث، 11 ذكور)، واستخدم في هذه الدراسة مقياس لمعتقدات وممارسات المعلمين في البيئة الدراسية ومقياس لقيمة الرياضيات والقراءة ومفهوم الذات في الرياضيات وفي القراءة، وأشارت الدراسة في بعض نتائجها إلى ارتباط استخدام الاستراتيجيات التي تؤكد على توجهات الأداء ايجابيًا بمستوى الصف الدراسي، حيث أكد معلمي الصفوف الأعلى استخدامهم لهذه الاستراتيجيات أكثر من استخدام معلمي الصفوف الأقل لها، وكذلك وجود علاقة بين استخدام الاستراتيجيات المؤكدة على توجهات أهداف الإنجاز والتغير في قيمة الرياضيات والقراءة لدى التلاميذ، بينما لم توجد علاقة بين التأكيد على توجهات أهداف الإتقان والتغير في قيمة القراءة أو الرياضيات.

وهدفت دراسة Georgios (2006) إلى تقييم توجهات أهداف الإنجاز والتنظيم الذاتي للتعلم وبعض المتغيرات بين الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم، تكونت عينة الدراسة من (102) من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، و(538) من الطلبة العاديين من طلبة الصفين الخامس والسادس في شمال اليونان، أعد الباحث مقياس توجهات أهداف الإنجاز، واستخدم مقياس الاكتئاب لكوفاكس (1992)، ومقياس الالتزام الذاتي لسيدريدس(2000)، ومقياس القلق لكول وآخرين (2000). توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: احتل المرتبة الأولى التوجه نحو الهدف المتعدد يليه التوجه نحو الإتقان ثم التوجه نحو الأداء لدى الطلبة، كما وجدت فروق بين المجموعتين في توجهات الأهداف والقلق والكآبة والإنجاز لصالح الطلبة العاديين، وأظهرت النتائج وجود علاقة ايجابية بين توجهات الأهداف والإنجاز وسلبية بين الإنجاز والقلق لصالح الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم على حد سواء.

وهدفت دراسة الصياد (2010) إلى معرفة علاقة أساليب التفكير بأساليب التعلم وتوجهات أهداف الإنجاز لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وقد تبنى التصنيف الثنائي لتوجهات أهداف الإنجاز وهو أهداف الإتقان في مقابل أهداف الأداء، تكونت عينة الدراسة من طلاب الصف الثاني الإعدادي (105) من الطلاب العاديين و(76) من الطلاب ذوي صعوبات التعلم، واستخدم الباحث مقياس أساليب التفكير ومقياس اساليب التعلم ومقياس توجهات أهداف الإنجاز، وأظهرت النتائج قدرة جميع أساليب التعلم لدى العاديين على التنبؤ بتوجهاتهم نحو الإنجاز (الإتقان/ الأداء)، على العكس من ذلك لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وكذلك وجود علاقة دالة إحصائيًا بين أساليب التعلم وتوجهات الأهداف بالنسبة للطلبة العاديين، وعدم وجود علاقة بين أساليب التعلم وتوجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم نحو الإتقان.

واستهدفت دراسة Hsieh (2011) التعرف على العلاقات المتداخلة بين توجهات الهدف ودافعية الإنجاز بعد خبرات الفشل وتم تطبيق مقياس توجهات الهدف ودافعية الإنجاز من إعداد الباحث، وطبق على عينة من طلبة الجامعة مكونة من(71) طالبة بجامعة تكساس، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة متبادلة ومتداخلة بين توجهات الهدف ودافعية الإنجاز لدى عينة البحث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في توجهات الهدف بحسب متغير الجنس(ذكور- إناث)، وبحسب متغير التخصص الدراسي والمرحلة الدراسية، وأكدت على أهمية أهداف التعلم في مواجهه مواقف الفشل مما يؤدي إلى بقاء الدافعية رغم خبرات الفشل.

وهدفت دراسة Koul et al.,(2012) إلى تقصي العلاقة بين مدركات الطلبة حول بيئة التعلم الصفية وتوجهات أهداف الإنجاز في مادتي الأحياء والفيزياء، إضافة إلى الكشف عن مدى تأثير الجنس على هذه المتغيرات،

تكونت عينة الدراسة من (1538) طالبًا وطالبة من طلبة الفرع العلمي في شمال شرق تايلاند، وأظهرت النتائج بأن أهداف الدافعية ترتبط بالاختلافات في مدركات الطلبة حول بيئة التعلم ومستويات القلق في مادتي الأحياء والفيزياء، كما أظهرت أن الإناث امتلكن مستويات مرتفعة من توجه أهداف الإتقان وأهداف الأداء في مادة الأحياء، بينما الذكور كان لديهم مستوى مرتفع في توجه أهداف الإتقان وأهداف الأداء في مادة الفيزياء، كما امتلك الطلبة الذكور مستوى مرتفع من أهداف الأداء – تجنب في كل من مادتي الأحياء والفيزياء.

المحور الثالث: دراسات وبحوث تناولت العلاقة بين استراتيجيات تنشيط الذاكرة وتوجهات أهداف الإنجاز.

هدفت دراسة المكاوي (2008) إلى التعرف على الفروق بين الطالبات العاديات والموهوبات أكاديميًا في كل من توجهات الهدف واستراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية، ودراسة العلاقة بين توجهات الهدف واستراتيجيات التعلم لدى (384) طالبة بالصف الثالث المتوسط بالمدينة المنورة، وقد تم تطبيق مقياس توجهات الهدف من إعداد الباحثة، ومقياس استراتيجية التعلم إعداد حسن (1999). وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي الطالبات العاديات والطالبات المتفوقات أكاديميًا في كلًا من (توجه هدف التعلم، استراتيجية التنظيم، استراتيجية الإتقان) لصالح الطالبات الموهوبات أكاديميًا في جميع الحالات.

وهدفت دراسة Koopman(2011) التعرف على العلاقة بين توجه الهدف واستراتيجيات تجهيز المعلومات ونمو المعرفة المفاهيمية لدى طلاب المرحلة الثانوية، تكونت العينة من (719) طالبًا، واستخدم استبيان التوجه نحو الهدف ومقياس استراتيجيات تجهيز المعلومات، ومقياس نمو المعرفة المفاهيمية، وتوصلت النتائج إن تفضيل الطلاب لأهداف التمكن والأداء أثر بشكل موجب على تفضيلاتهم لاستراتيجية تجهيز المعلومات العميقة والسطحية، كما أثرت التفضيلات لأهداف تجنب العمل بشكل سلبي على التفضيل لاستراتيجيات التجهيز العميقة والسطحية، وأثر استخدام الاستراتيجيات السطحية لتجهيز المعلومات بشكل سلبي على نمو المعرفة المفاهيمية.

4. منهج وإجراءات البحث

يتناول هذا الفصل وصفًا للمنهج المستخدم، ومجتمع البحث، والعينة وطريقة اختيارها، كما يحتوي على عرض لأدوات البحث وطرق التحقق من خصائصها السيكومترية، والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات.

1.4. منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، ويعتبر المنهج الوصفي أحد المناهج الأساسية في البحوث حيث يهتم بدراسة مشكلة محددة في مجتمع معين بقصد تجميع الحقائق واستخلاص النتائج.

وتم استخدام هذا المنهج لملائمته لمتغيرات البحث وهي استراتيجيات تنشيط الذاكرة وعلاقته بتوجهات أهداف الإنجاز لدى تلميذات المرحلة الابتدائية العاديات ومن ذوات صعوبات التعلم.

2.4. مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع التلميذات العاديات والتلميذات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية في محافظة الطائف في الفصل الدراسي الأول لعام 1437هـ-1438هـ، وعددهن الإجمالي(62580) تلميذة، حيث بلغ عدد التلميذات العاديات (62258) تلميذة، وعدد التلميذات ذوي صعوبات التعلم (322) تلميذة.

3.4. عينة البحث:

تكونت عينة البحث من:

أ – العينة الاستطلاعية:

تم استخدامها في البحث الحالي للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث وحساب المدة الزمنية المناسبة لعرض بعض الاختبارات الفرعية لاختبار استراتيجيات تنشيط الذاكرة، وتكونت العينة الاستطلاعية من(50) تلميذة من المرحلة الابتدائية بمحافظة الطائف الملتحقات بالصف الثالث والسادس ممن لم يشاركن بعينة البحث الأساسية، منهن (30) تلميذة من العاديات (15 صف ثالث – 15 صف سادس)، و(20) تلميذة من ذوات صعوبات التعلم (10 صف ثالث -10 صف سادس) تم اختيارهن من غرف المصادر من ثلاث مدارس. بمتوسط عمري (10) سنوات، وانحراف معياري (1,64).

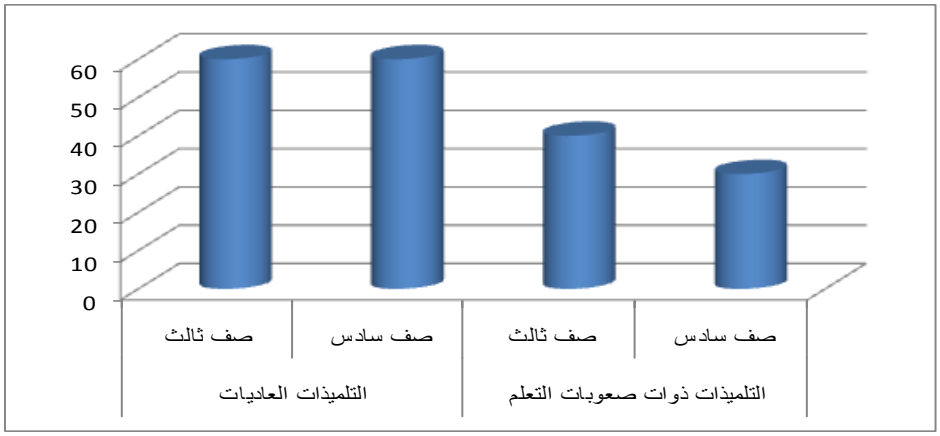
ب- العينة الأساسية:

تكونت من (190) تلميذة من المرحلة الابتدائية بمحافظة الطائف الملتحقات بالصف الثالث والسادس، منهن (120) تلميذة من العاديات (60صف ثالث – 60 صف سادس)، و(70) تلميذة من ذوات صعوبات التعلم الملتحقات بغرف المصادر(40 صف ثالث – 30 صف سادس)، بمتوسط عمري (10,15) عام وانحراف معياري (1,55)، والتلميذات سواء بالصف الثالث أو السادس مسجلات للعام الدراسي 2016م- 2017 م، وموزعات على خمس مدارس حكومية تم اختيارها بشكل عشوائي، وتقع في شمال وشرق وغرب وجنوب الطائف، ويمثل الجدول التالي توزيع عينة البحث الأساسية حسب الصف الدراسي والمجموعة.

جدول (2) توزيع عدد تلميذات العينة الأساسية حسب الصف الدراسي والمجموعة

الصف / المجموعة	العاديات	صعوبات التعلم	المجموع
الثالث	60	40	100
السادس	60	30	90
المجموع	120	70	190

ويوضح الشكل التالي تمثيل بياني لعدد تلميذات العينة الأساسية:



شكل (1): توزيع تلميذات العينة الأساسية حسب الصف والمجموعة

جدول (3) توزيع عينة البحث على مدارس محافظة الطائف

التلميذات العاديات				التلميذات ذوات صعوبات التعلم			
م	المدرسة	الصف		م	المدرسة	الصف	
		ثالث	سادس			ثالث	سادس
1	ب9	15	15	1	ب9	11	8
2	ب3	15	15	2	ب3	10	9
3	ب 4 بالحوية	15	15	3	ب4 بالحوية	10	7
4	ب سديرة	15	15	4	ب سديرة	9	6
المجموع		60	60	المجموع		40	30

كما يوضح الجدول(3) التالي توزيع العينة على المدارس بمحافظة الطائف.

4.4. أدوات البحث:

1- اختبار استراتيجيات تنشيط الذاكرة:

ولإعداد اختبار استراتيجيات تنشيط الذاكرة تم الاطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة مثل دراسة: العوض(2000)، الخولي(2004)، رشوان (2005)، الصمادي (2007)، المعشني(2009)، أبوعمشة (2011)، الخوالده (2015)، ويتكون الاختبار من(69) مفردة موزعة على (9) اختبارات فرعية ثلاثة اختبارات لكل استراتيجية (التسميع – التنظيم– التصور العقلي). ويستغرق تطبيق الاختبار بين (40-50) دقيقة.

❖ **اختبار استراتيجية التسميع:**

يتم قياس استراتيجية التسميع من خلال ثلاثة اختبارات فرعية وهي:

- **اختبار التذكر السمعي الفوري للكلمات العيانية:**

الغرض من الاختبار: قياس القدرة على تذكر مجموعة من الكلمات ذات المعنى، والتي تُعرض سمعيًا.

وصف الاختبار: يتكون هذا الاختبار من (9) من الكلمات العيانية، حيث تعرض الباحثة سمعيًا على التلميذات عن طريق جهاز العرض مجموعة من الكلمات العيانية لفترة، ثم يطلب من التلميذات تكرار الكلمات عدة مرات بعد العرض حتى تتمكن من حفظها ثم يطلب منها بعد ذلك كتابة الكلمات التي سمعتها بأي ترتيب.

طريقة تصحيح الاختبار: يصحح هذا الاختبار باحتساب درجة واحدة لكل كلمة صحيحة تتذكرها التلميذة، ويكون المجموع هو الدرجة التي تحصل عليها، والدرجة القصوى 9 درجات.

- **اختبار التذكر السمعي التتابعي للأرقام:**

الغرض من الاختبار: قياس القدرة على تذكر الأرقام متدرجة الطول بنفس الترتيب الذي تُعرض فيه سمعيًا.

وصف الاختبار: يتألف هذا الاختبار من أرقام متدرجة في الطول، وموزعة على تسع مستويات، حيث تزداد فئة الرقم في كل فقرة. وتقوم الباحثة بعرض الأرقام سمعيًا من خلال جهاز العرض على التلميذة، ويطلب من التلميذة إعادة الأرقام مباشرة بعد سماعها، وعند الفقرة الخامسة يُطلب من التلميذة تذكر أحد الأعداد من السلسلة وقد يكون العدد الأول أو الثاني أو الخامس في السلسلة.

طريقة تصحيح الاختبار: تقوم الباحثة بوضع دوائر على العلامات المقابلة لكل رقم تستطيع التلميذة إعادته بشكل صحيح، ومن ثم تقوم بجمعها، ويكون المجموع هو الدرجة التي تحصل عليها، والدرجة القصوى للاختبار هي 9 درجات.

- **اختبار تذكر الكلمات المجردة:**

الغرض من الاختبار: قياس القدرة على تذكر الكلمات المجردة.

وصف الاختبار: يتكون هذا الاختبار من (9) كلمات مجردة، حيث تُعرض سمعيًا على التلميذة ثم يطلب منها تكرار الكلمات عدة مرات حتى تتمكن من حفظها ثم يطلب منها كتابة أكبر عدد من الكلمات بأي ترتيب.

طريقة تصحيح الاختبار: يصحح الاختبار باحتساب درجة واحدة لكل كلمة صحيحة تتذكرها التلميذة، ويكون المجموع هو الدرجة التي تحصل عليها، والدرجة القصوى هي 9 درجات.

❖ **اختبار استراتيجية التنظيم:**

يتم قياس استراتيجية التنظيم من خلال ثلاثة اختبارات فرعية ومجموع درجات هذا الاختبار(27) درجة وفيما يلي وصف لهذه الاختبارات:

- **اختبار تصنيف المعاني:**

الغرض من الاختبار: قياس القدرة على تذكر المعنى المناسب للفئة التي تنتمي إليها مجموعة من الكلمات.

وصف الاختبار: يتكون الاختبار من تسع فقرات، وتقوم الباحثة بعرض الكلمات على جهاز البروجكتور بحيث يكون موجود أمام التلميذات مجموعة من الفئات التي تنتمي لها الكلمات، والمطلوب اختيار الفئة المناسبة.

طريقة تصحيح الاختبار: يصحح هذا الاختبار باحتساب درجة واحدة لكل فئة صحيحة تختارها التلميذة، ويكون المجموع هو الدرجة التي تحصل عليها، والدرجة القصوى للاختبار هي 9 درجات.

- **اختبار تصنيف الأعداد:**

الغرض من الاختبار: قياس القدرة على تصنيف الأعداد باستخدام خاصية (فردي -زوجي).

وصف الاختبار: يتألف هذا الاختبار من مجموعة من الأعداد بينها خاصية مشتركة، بحيث يتم عرض الأعداد من خلال جهاز البروجكتور ثم يتم إخفاءها والمطلوب تصنيف الأعداد وفق خاصية (فردي – زوجي).

تصحيح الاختبار: يخصص درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، والدرجة القصوى 9 درجات.

- **اختبار تصنيف الصور:**

الغرض من الاختبار: يقيس هذا الاختبار القدرة على تذكر الصور من خلال تصنيفها حسب الخصائص المشتركة بينها.

وصف الاختبار: يتألف هذا الاختبار من تسع صور مختلفة بينها خاصية مشتركة (حيوانات – طيور – زواحف)، ويتم عرض الصور من خلال جهاز البروجكتور والمطلوب وضع الصور في فئات حسب خاصية مشتركة.

تصحيح الاختبار: يخصص درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، والدرجة القصوى للاختبار هي 9 درجات.

❖ **اختبار استراتيجية التصور العقلي:**

يتم قياس استراتيجية التصور العقلي من خلال ثلاثة اختبارات فرعية، ومجموع درجات الاختبار (15) درجة، وفيما يلي وصف لهذه الاختبارات:

- **اختبار تكوين صورة عقلية لأزواج من الكلمات:**

الغرض من الاختبار: قياس القدرة على تذكر أزواج من الكلمات من خلال إيجاد صورة عقلية تضم علاقة تفاعلية بين كل زوج من تلك الأزواج باستخدام استراتيجية التصور العقلي.

وصف الاختبار: يتألف هذا الاختبار من خمس فقرات تحوي أزواج من الكلمات، وتُعرض من خلال جهاز العرض والمطلوب تذكرها، من خلال تكوين صورة عقلية لها ورسم هذه الصورة في ورقة الإجابة، مع التوضيح بأنه لا يشترط إجادة الرسم.

تصحيح الاختبار: درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، والدرجة القصوى (5) درجات.

- **اختبار تكوين صورة عقلية لعدد من الكلمات:**

الغرض من الاختبار: قياس القدرة على رسم صورة عقلية تجمع كل الكلمات المعروضة بحيث تساعد على تذكر قائمة الكلمات.

وصف الاختبار: يتألف هذا الاختبار من عدد من الكلمات مألوفة لدى العينة، وتُعرض من خلال جهاز البروجتكور، والمطلوب تذكرها عن طريق رسم صورة ذهنية لهذه الكلمات بحيث تجمع الصورة كل الكلمات المعروضة ورسمها دون شرط إجادة الرسم وتقوم التلميذة بعد ذلك بإغلاق عينيها ومحاولة تذكر الكلمات التي كونت منها الصورة، ثم يُطلب منها فتح عينيها لتسجيل الكلمات على ورقة الإجابة.

تصحيح الاختبار: درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، والدرجة القصوى (5) درجات.

- **اختبار تكوين صورة عقلية للمواقف:**

الغرض من الاختبار: قياس القدرة على رسم صورة عقلية للمواقف.

وصف الاختبار: يتألف هذا الاختبار من خمس مواقف، وتُعرض من خلال جهاز البروجتكور، ثم توزع ورقة الإجابة على التلميذة، ويُطلب منها إغلاق عينيها، ثم يُطلب منها فتح عينيها ورسم صورة ذهنية لهذه المواقف، ولا يشترط إجادتها للرسم، والمطلوب رسم الصورة العقلية للموقف ككل.

تصحيح الاختبار: درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، والدرجة القصوى هي (5) درجات، تحتسب حسب تذكر التلميذة لجميع عناصر الموقف في رسمها للصورة العقلية على ورقة الإجابة.

ويوضح الجدول التالي درجات اختبار استراتيجيات تنشيط الذاكرة والزمن المخصص لكل اختبار:

جدول (4) درجات اختبار استراتيجيات تنشيط الذاكرة والزمن المخصص لكل اختبار

م	الاستراتيجيات	الاختبار	الزمن	الدرجة	الدرجة الكلية
1	**استراتيجية التسميع**	اختبار التذكر السمعي الفوري للكلمات العيانية	4 دقائق	9	27
		اختبار التذكر السمعي التتابعي للأرقام	4 دقائق	9	
		اختبار تذكر الكلمات المجردة	4 دقائق	9	
2	**استراتيجية التنظيم**	اختبار تصنيف المعاني	3 دقائق	9	27
		اختبار تصنيف الأعداد	3 دقائق	9	
		اختبار تصنيف الصور	3 دقائق	9	

3	**استراتيجية التصور العقلي**	اختبار تكوين صورة عقلية لأزواج الكلمات	7 دقائق	5	15
		اختبار تكوين صورة عقلية لعدد من الكلمات	8 دقائق	5	
		اختبار تكوين صورة عقلية للمواقف	7 دقائق	5	

الخصائص السيكومترية لاختبار استراتيجيات تنشيط الذاكرة:

أولًا: الصدق:

تم حساب الصدق بطريقتين:

1- صدق المحكمين:

قامت الباحثة بعرض الاختبار في صورته المبدئية (69) مفردة، على (9) من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس للحكم على مدى مناسبة المفردة لما وضعت لقياسه وملائمتها للعينة ومناسبة صياغتها اللغوية ويوضح الجدول التالي نسب اتفاق المحكمين على بنود التحكيم.

جدول (5) نسب اتفاق المحكمين على بنود تحكيم اختبار استراتيجيات تنشيط الذاكرة

م	بنود التحكيم	نسبة الاتفاق
1	مناسبة المفردة لما وضعت لقياسه	%88.88
2	ملائمة المفردة لعينة البحث	%77.77
3	مناسبة صياغة المفردة	%88.88

2- صدق المقارنة الطرفية:

قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية عشوائية من تلميذات الصف الثالث والسادس الابتدائي (ن = 50) وتصحيحه ورصد درجاته وترتيبها ترتيبًا تنازليًا وأخذ نسبة 27 % (من الدرجات المرتفعة) من إجمالي عدد تلميذات العينة الاستطلاعية فبلغ عددها (14) تلميذة تمثل الإرباعي الأعلى، ونسبة 27 % (من الدرجات المنخفضة) من إجمالي عدد تلميذات العينة الاستطلاعية فبلغ عددها (14) تلميذة تمثل الإرباعي الأدنى وباستخدام اختبار" T-test " للمقارنة بين الإرباعي الأعلى والأدنى جاءت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (6) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت " ومستوى دلالتها للإرباعي الأعلى والأدنى على اختبار استراتيجيات تنشيط الذاكرة

العينة / المتغير	الإرباعي						قيمة " ت "	مستوى الدلالة
	الأعلى			الأدنى				
	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري		
تنشيط الذاكرة	14	52.3	2.2	14	26.1	2	32.6	0.01

ثانيًا: ثبات الاختبار:

تم التحقق من ثبات الاختبار بطريقتين:

1- طريقة معامل ألفا لكرونباخ:

استخدمت الباحثة لحساب ثبات الاختبار معامل ألفا لكرونباخ Coefficient Cronbach's Alpha والجدول التالي يوضح قيم معاملات ألفا لأبعاد الاختبار.

جدول (7) قيم معاملات ألفا لأبعاد اختبار استراتيجيات تنشيط الذاكرة

البعد	قيمة معامل ألفا
التسميع	0.826
التنظيم	0.843
التصور العقلي	0.831

2 - طريقة التجزئة النصفية:

للتحقق من ثبات الاختبار ككل تم استخدام طريقة التجزئة النصفية Split half وبلغت قيمة معامل الارتباط بين نصفي الاختبار (0.562) وبعد تصحيح أثر التجزئة بمعادلة سبيرمان وبراون Spearman – Brown، بلغت قيمة معامل الثبات (0.690)، ويتضح مما سبق أن الاختبار على درجة مناسبة من الثبات.

ثالثًا: الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي للاختبار وذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.548 – 0.762) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01 كما تم حساب معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية للاختبار فكانت قيم معاملات الارتباط كما هو موضح بجدول (8).

جدول (8) قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات الأبعاد والدرجة الكلية لاختبار استراتيجيات تنشيط الذاكرة

البعد	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التسميع	0.824	0.01
التنظيم	0.759	0.01
التصور العقلي	0.812	0.01

التعديلات في اختبار استراتيجيات تنشيط الذاكرة:

الاستراتيجيات	الاختبار	رقم الفقرة	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
استراتيجية التسميع	اختبار التذكر السمعي الفوري للكلمات العيانية	6	جمل	قلم
	اختبار التذكر السمعي التتابعي للأرقام	8	3-9-9-5-5-5-1	3-9-5-5-5-1
	اختبار تذكر الكلمات المجردة	8	حب	مودة
استراتيجية التصور العقلي	اختبار تكوين صورة عقلية لعدد من الكلمات	1	نافذة – بحر- منزل – طيور - باب- سمك	نافذة – بحر- منزل –طيور – باب
		2	أمطار – غابات – طعام – قلم - قرد – نافذة	أمطار – غابات – طعام – قلم – قرد
		4	فتاة – شبكة – صياد – غيوم - شرطي – سرير	فتاة – شبكة – صياد -غيوم – شرطي

	اختبار تكوين صورة عقلية للمواقف	1	" تخيلي مكان تعرفيه جيدًا كغرفة ما في المنزل". ثم حاولي تكوين صورة عقلية لما تحتوي عليه الغرفة.	" تصوري مكان تعرفيه جيدًا كمكتبة مدرسية ". ثم حاولي تكوين صورة عقلية لما تحتوي عليه الغرفة

2- **مقياس توجهات أهداف الإنجاز:**

يهدف المقياس إلى تحديد مدى توجه التلميذة في تحقيق أهدافها نحو الهدف والوصول إلى إتقان التعلم أم نحو الأداء.

خطوات أعداد المقياس:

تم الاطلاع على المقاييس التي يمكن الاستفادة منها مثل: مقياس(Elliote & McGregor (2001، مقياس زايد(2003)، مقياس أبو هلال ودرويش(2003)، مقياس رشوان(2005)، مقياس حسانين(2010)، مقياس أبو العلا (2011)، مقياس عبد الوهاب (2011)، مقياس الوقاد (2012)، ومقياس راضي (2015).

وتم تحديد أبعاد المقياس في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة والمقاييس التي تم الاطلاع عليها ويتضمن المقياس بعدين على النحو التالي:

البعد الأول: أهداف الإتقان: ويقصد بها الحرص على إتقان التعلم والعمل على اكتساب المهارات الجديدة، والرغبة في الفهم العميق لموضوع التعلم بغض النظر عن نتائج الأداء، والسعي نحو تطوير الكفاءة الذاتية، ويتكون من (10) عبارات، تتمثل في العبارات من (1-10).

البعد الثاني: أهداف الأداء: ويقصد بها الحرص على التفوق على الآخرين وإظهار قدرات مرتفعة أمامهم بغض النظر عن فهم موضوع التعلم، وبذل الجهد في محاولة تحسين الأداء وإسعاد العائلة والظهور بشكل أفضل من الآخرين، ويتكون من (10) عبارات، وتتمثل في العبارات من (11-20).

الخصائص السيكومترية لمقياس توجهات أهداف الإنجاز:

أولًا: الصدق:

تم حساب الصدق بطريقتين:

1-**صدق المحكمين:**

قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته المبدئية (20) عبارة (ملحق6)، على (9) من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس للحكم على مدى انتماء العبارة للبعد ومناسبتها لما وضعت لقياسه وملائمتها للعينة ومناسبة صياغتها اللغوية ويوضح الجدول التالي نسب اتفاق المحكمين على بنود التحكيم.

جدول (9) نسب اتفاق المحكمين على بنود تحكيم مقياس توجهات أهداف الإنجاز

م	بنود التحكيم	نسبة الاتفاق
1	انتماء العبارة للبعد	%88.88
2	ملاءمة العبارة للعينة	%100
3	مناسبة الصياغة اللغوية	%77.77

2- صدق المقارنات الطرفية:

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية عشوائية من تلميذات الصف الثالث والسادس الابتدائي بلغ عددها (ن = 50) وتصحيحه ورصد درجاته وترتيبها ترتيبًا تنازليًا وأخذ نسبة 27 % (من الدرجات المرتفعة) من إجمالي عدد تلميذات العينة الاستطلاعية فبلغ عددها (14) تلميذة تمثل الإرباعي الأعلى، ونسبة 27 % (من الدرجات المنخفضة) من إجمالي عدد تلميذات العينة الاستطلاعية فبلغ عددها(14) تلميذة تمثل الإرباعي الأدنى وباستخدام اختبار"ت" "T" Test للمقارنة بين الإرباعي الأعلى والأدنى جاءت النتائج كما هو موضح بجدول (10).

جدول (10) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت " ودلالتها الإحصائية للإرباعي الأعلى والأدنى لمقياس توجهات أهداف الإنجاز

العينة / المتغير	الإرباعي						قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	الأعلى			الأدنى				
	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري		
توجهات أهداف الإنجاز	14	44.8	2.1	14	25	3.5	18.2	0.01

ثانيًا: ثبات المقياس:

تم التحقق من الثبات بطريقتين:

1- طريقة معامل ألفا لكرونباخ:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا لكرونباخ Coefficient Cronbach's Alpha في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للمقياس فبلغت قيمة معامل ألفا العام 0.861 وكانت قيم معامل ألفا لعبارات المقياس كما هي موضحة بجدول (11).

جدول (11) قيم معاملات ألفا لعبارات مقياس توجهات أهداف الإنجاز

رقم العبارة	قيمة معامل ألفا	رقم العبارة	قيمة معامل ألفا
1	0.843	11	0.744
2	0.851	12	0.856
3	0.848	13	0.848
4	0.847	14	0.846
5	0.753	15	0.751
6	0.856	16	0.858
7	0.840	17	0.855
8	0.855	18	0.751
9	0.748	19	0.856
10	0.856	20	0.742

ب ـ طريقة التجزئة النصفية:

للتحقق من ثبات المقياس ككل تم استخدام طريقة التجزئة النصفية وبلغت قيمة معامل الارتباط بين نصفى المقياس (0.966) وبعد تصحيح أثر التجزئة بمعادلة جيتمان Guttman بلغت قيمة معامل الثبات (0.983)، ويدل ذلك على أن المقياس على درجة مناسبة من الثبات.

ثالثًا- الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد فكانت قيم معاملات الارتباط كما هو موضح بجدول (12).

جدول (12) قيم معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للبعد بمقياس توجهات أهداف الإنجاز

رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط
1	**0.533	11	**0.896
2	**0.709	12	**0.840
3	**0.655	13	**0.728

4	**0.516	14	**0.721
5	**0.618	15	**0.693
6	**0.838	16	**0.724
7	**0.830	17	**0.513
8	**0.729	18	**0.694
9	**0.881	19	**0.704
10	**0.741	20	**0.645

التعديلات في مقياس توجهات أهداف الانجاز:

رقم المفردة	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
3	أسعى لفهم المادة الدراسية حتى لو لم أحصل على درجات مرتفعة.	أحرص على فهم كل المقررات الدراسية.
4	أفضل المادة التي تثير فضولي رغم صعوبتها.	أتقن تعلم المواد الصعبة.
5	أشعر بسعادة عندما أعرف معلومة جديدة.	أشعر بالسعادة عندما أعرف معلومة جديدة من خلال دراستي بالمدرسة.
6	أحتفظ بكتب الأعوام السابقة للاستفادة منها.	احتفظ بكتب الأعوام السابقة للاستفادة منها في تعلم المواد اللاحقة.
7	ابذل مزيد من الجهد لفهم الموضوعات الصعبة.	تأخذ مني الدروس الصعبة وقتًا كثيرًا حتى أفهمها.
8	اهتم بسؤال معلمتي وزميلاتي في الموضوعات التي لا افهمها.	أسال المعلمة عن الدروس التي لا أفهمها.
9	أحرص على فهم المواد الدراسية التي تزيد معلوماتي	أحرص على المذاكرة يوميًا.
10	استمتع بالمواد الدراسية التي تثير تفكيري.	تشجعني الكتب المدرسية على التفكير.
11	أشعر بالسعادة حينما أحقق أهدافي.	أشعر بالسعادة حينما أحقق أهدافي الدراسية.

12	أحرص على المشاركة في المواد الدراسية الصعبة.	أشارك في كل الدروس والحصص.
13	أهتم بالأداء الأفضل مقارنة بزميلاتي.	يهمني أن أكون الأفضل بين زميلاتي.
14	أقوم بمذاكرة دروسي لتعرف زميلاتي أني ذكية.	أسعى للتفوق في دراستي لأسعد عائلتي.
16	أهتم بأن يعرف الآخرين أنني متفوقة في دراستي.	أهتم بإظهار قدراتي أمام زميلاتي.
19	أشعر بالثقة عندما أحصل على تقديرات مرتفعة.	أشعر بالثقة عندما أحصل على درجات مرتفعة.
20	أجلس في مقدمة الصف لجذب انتباه معلمتي.	أجلس في مقدمة الصف لجذب انتباه المعلمات.

5.4. الأساليب الإحصائية المستخدمة:

1- اختبار (ت) "T" Test.
2- معامل ارتباط بيرسون.
3- المتوسط الحسابي.
4- الانحراف المعياري.

5. نتائج البحث

يتناول هذا الفصل ما أسفر عنه البحث الحالي من نتائج ومناقشتها، وذلك في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات والبحوث السابقة، ثم عرض مجموعة من التوصيات والبحوث المقترحة في ضوء النتائج، وفيما يلي عرض تفصيلي لما اشتمل عليه هذا الفصل:

عرض النتائج المتعلقة بفروض البحث:

نتائج الفرض الأول ومناقشتها:

نص الفرض الأول: " لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات تلميذات المرحلة الابتدائية ذوات صعوبات التعلم والعاديات في استراتيجيات تنشيط الذاكرة ودرجاتهم في توجهات أهداف الإنجاز".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معامل الارتباط لبيرسون لحساب قيمة معامل الارتباط بين درجات العينة من العاديات وذوات صعوبات التعلم في اختبار استراتيجيات تنشيط الذاكرة ودرجاتهم في مقياس توجهات أهداف الإنجاز، ويوضح جدول (13) نتائج هذا الفرض:

جدول (13) قيم معاملات الارتباط بين درجات تلميذات المرحلة الابتدائية ذوات صعوبات التعلم والعاديات في استراتيجيات تنشيط الذاكرة ودرجاتهم في توجهات أهداف الإنجاز

المتغيرات	المجموعة	العدد	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
استراتيجية التسميع توجهات أهداف الإتقان	ذوات صعوبات التعلم	70	0.36	0.01
استراتيجية التسميع توجهات أهداف الأداء		70	0.41	0.01
استراتيجية التسميع توجهات أهداف الإتقان	العاديات	120	0.53	0.01
استراتيجية التسميع توجهات أهداف الأداء		120	0.71	0.01
استراتيجية التنظيم توجهات أهداف الإتقان	ذوات صعوبات التعلم	70	0.42	0.01
استراتيجية التنظيم توجهات أهداف الأداء		70	0.46	0.01
استراتيجية التنظيم توجهات أهداف الإتقان	العاديات	120	0.58	0.01
استراتيجية التنظيم توجهات أهداف الأداء		120	0.69	0.01
استراتيجية التصور العقلي توجهات أهداف الإتقان	ذوات صعوبات التعلم	70	0.19	غير دالة
استراتيجية التصور العقلي توجهات أهداف الأداء		70	0.21	غير دالة
استراتيجية التصور العقلي توجهات أهداف الإتقان	العاديات	120	0.48	0.01
استراتيجية التصور العقلي توجهات أهداف الأداء		120	0.52	0.01
استراتيجيات تنشيط الذاكرة ككل توجهات أهداف الإنجاز ككل	ذوات صعوبات التعلم	70	0.41	0.01
	العاديات	120	0.65	0.01

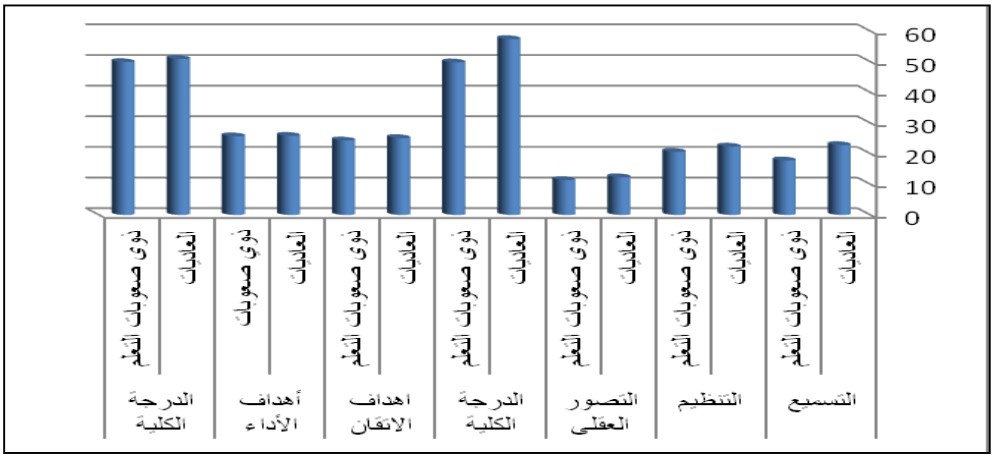
- **نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:**

نص الفرض الثاني: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المرحلة الابتدائية ذوات صعوبات التعلم والعاديات في استراتيجيات تنشيط الذاكرة وتوجهات أهداف الإنجاز". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" "T" Test للمجموعات المستقلة ويوضح جدول (14) نتائج هذا الفرض:

جدول (14) قيمة "ت " ومستوى دلالتها للفروق بين متوسطي درجات تلميذات المرحلة الابتدائية ذوات صعوبات التعلم والعاديات في استراتيجيات تنشيط الذاكرة وتوجهات أهداف الإنجاز

العينة / المتغير	تلميذات المرحلة الابتدائية						درجات الحرية	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
	ذوات صعوبات التعلم			العاديات					
	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري			
التسميع	70	17.8	4.3	120	22.8	3.6	188	8.5	0.01
التنظيم	70	20.6	4.3	120	22.3	3.9	188	2.9	0.01
التصور العقلي	70	11.4	2.5	120	12.3	2.3	188	2.7	0.01
الدرجة الكلية لاستراتيجيات تنشيط الذاكرة	70	49.8	4.8	120	57.4	4.3	188	6.4	0.01
توجهات أهداف الإتقان	70	24.31	8.5	120	25.09	7.6	188	1.83-	غير دالة
توجهات أهداف الأداء	70	25.66	4.54	120	25.82	5.4	188	0.35-	غير دالة
الدرجة الكلية لتوجهات الأهداف	70	49.94	4.7	120	50.91	4.6	188	1.37	غير دالة

ويوضح الشكل التالي متوسطات درجات تلميذات المرحلة الابتدائية ذوات صعوبات التعلم والعاديات في استراتيجيات تنشيط الذاكرة وتوجهات أهداف الإنجاز.



شكل (2) متوسطات درجات تلميذات المرحلة الابتدائية ذوات صعوبات التعلم والعاديات في استراتيجيات تنشيط الذاكرة وتوجهات أهداف الإنجاز

وفي ضوء ذلك فقد تحقق الفرض الصفري جزئيًا فقط ولم يتحقق بشكل كامل حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المرحلة الابتدائية من العاديات وذوات صعوبات التعلم في استراتيجيات تنشيط الذاكرة لصالح التلميذات العاديات، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المرحلة الابتدائية من العاديات وذوات صعوبات التعلم في توجهات أهداف الإنجاز.

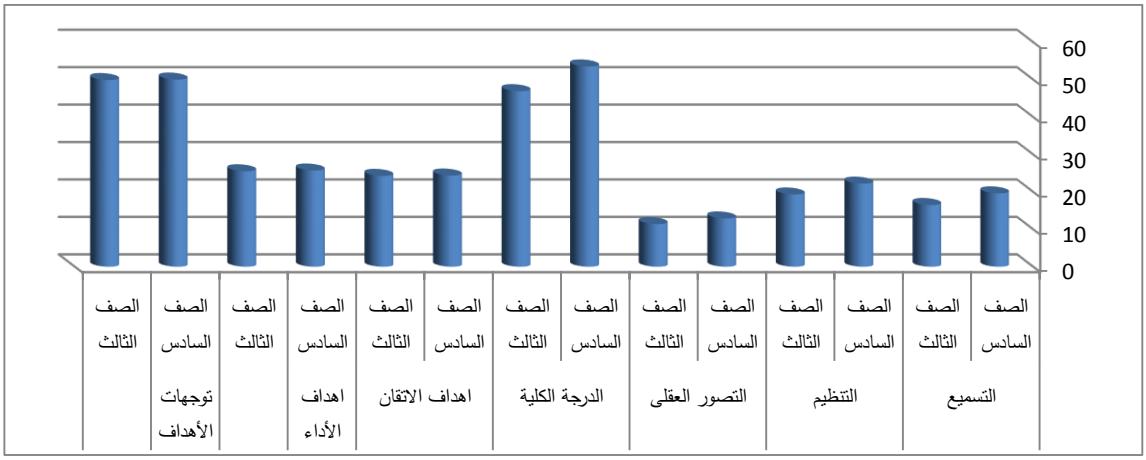
- **نتائج الفرض الثالث ومناقشتها:**

نص الفرض الثالث:" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المرحلة الابتدائية ذوات صعوبات التعلم في استراتيجيات تنشيط الذاكرة وتوجهات أهداف الإنجاز تبعًا للصف الدراسي (ثالث- سادس)".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" "T" Test للمجموعات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلميذات المرحلة الابتدائية ذوات صعوبات التعلم في استراتيجيات تنشيط الذاكرة وتوجهات أهداف الإنجاز تبعًا للصف الدراسي (ثالث- سادس). ويوضح الجدول التالي النتائج.

جدول (15) قيمة "ت " ومستوى دلالتها للفروق بين متوسطي درجات تلميذات المرحلة الابتدائية ذوات صعوبات التعلم بالصف الثالث والسادس في استراتيجيات تنشيط الذاكرة وتوجهات أهداف الإنجاز

العينة / المتغير	تلميذات المرحلة الابتدائية ذوات صعوبات التعلم						درجات الحرية	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
	الصف الثالث			الصف السادس					
	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري			
التسميع	40	16.5	3.9	30	19.6	4.3	68	3.2	0.01
التنظيم	40	19.3	4.8	30	22.2	3.1	68	2.9	0.01
التصور العقلي	40	11.4	2.5	30	12.9	1.8	68	2.8	0.01
الدرجة الكلية لاستراتيجيات تنشيط الذاكرة	40	46.9	9	30	53.5	7.1	68	3.5	0.01
توجهات أهداف الإتقان	40	24.27	5.2	30	24.36	3.3	68	0.13-	غير دالة
توجهات أهداف الأداء	40	25.5	4.8	30	25.7	4.3	68	0.38	غير دالة
الدرجة الكلية لتوجهات الأهداف	40	49.87	5.1	30	50	4.4	68	0.12	غير دالة



شكل (3) متوسطات درجات تلميذات المرحلة الابتدائية ذوات صعوبات التعلم بالصف الثالث والسادس في استراتيجيات تنشيط الذاكرة وتوجهات أهداف الإنجاز

وفي ضوء ذلك يمكن القول أن الفرض الصفري الثالث لم يتحقق في معظم مكوناته وتحقق جزئيًا فقط حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المرحلة الابتدائية ذوات صعوبات التعلم بالصف الثالث والصف السادس في استراتيجيات تنشيط الذاكرة لصالح الصف السادس، ولم توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات ذوات صعوبات التعلم بالصف الثالث والصف السادس الابتدائي في توجهات أهداف الإنجاز.

- **نتائج الفرض الرابع ومناقشتها:**

نص الفرض الرابع:" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المرحلة الابتدائية العاديات في استراتيجيات تنشيط الذاكرة وتوجهات أهداف الإنجاز تبعًا للصف الدراسي (ثالث - سادس).

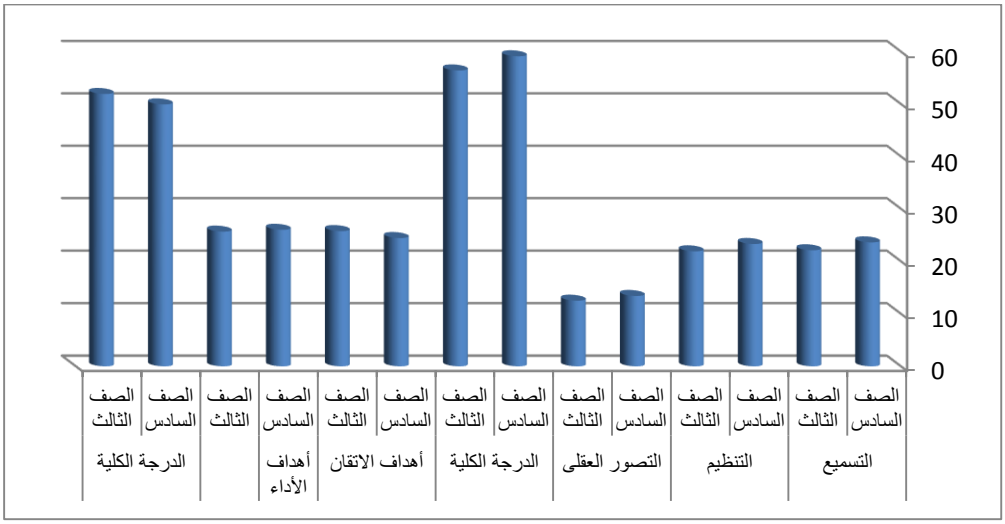
وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" "T" Test للمجموعات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلميذات المرحلة الابتدائية العاديات في استراتيجيات تنشيط الذاكرة وتوجهات أهداف الإنجاز تبعًا للصف الدراسي (ثالث- سادس). ويوضح الجدول التالي النتائج.

جدول (16) قيمة "ت " ومستوى دلالتها للفروق بين متوسطي درجات تلميذات المرحلة الابتدائية العاديات بالصف الثالث والسادس في استراتيجيات تنشيط الذاكرة وتوجهات أهداف الإنجاز

العينة / المتغير	تلميذات المرحلة الابتدائية العاديات						درجات الحرية	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
	الصف الثالث			الصف السادس					
	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري			
التسميع	60	22.1	3.4	60	23.6	3.6	118	2.3	0.05

التنظيم	60	21.9	3.5	60	23.3	4	118	2.4	0.05
التصور العقلي	60	12.5	2.1	60	13.4	2.6	118	2.3	0.05
الدرجة الكلية لاستراتيجيات تنشيط الذاكرة	60	56.4	6.6	60	59.1	7.3	118	2.38	0.05
توجهات أهداف الإتقان	60	25.75	2.5	60	24.43	3.2	118	2.67	0.01
توجهات أهداف الأداء	60	25.65	3.1	60	26	3.4	118	0.58	غير دالة
الدرجة الكلية لتوجهات الأهداف	60	51.91	4.2	60	49.92	5.3	118	2.35	0.05

ويوضح الشكل التالي متوسطات درجات تلميذات المرحلة الابتدائية العاديات بالصف الثالث والسادس في استراتيجيات تنشيط الذاكرة وتوجهات أهداف الإنجاز.



شكل (4) متوسطات درجات تلميذات المرحلة الابتدائية العاديات بالصف الثالث والسادس في استراتيجيات تنشيط الذاكرة وتوجهات أهداف الإنجاز

وفي ضوء ذلك يمكن القول أن الفرض الصفري الرابع تحقق في أحد مكوناته حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المرحلة الابتدائية العاديات بالصف الثالث والصف السادس في استراتيجيات تنشيط الذاكرة لصالح الصف السادس، ووجدت فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات تلميذات الصف الثالث والصف السادس الابتدائي العاديات في توجهات أهداف الإتقان وفي الدرجة الكلية لصالح الصف الثالث، بينما لم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات تلميذات الصف الثالث والصف السادس الابتدائي العاديات في توجهات أهداف الأداء.

1.5. ملخص عام لنتائج البحث:

1- توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات تنشيط الذاكرة ككل وتوجهات الأهداف ككل لدى تلميذات المرحلة الابتدائية العاديات وذوات صعوبات التعلم، ولا توجد علاقة ارتباطية داله إحصائيًا بين استراتيجية التصور العقلي وتوجهات أهداف الإنجاز ككل لدى تلميذات المرحلة الابتدائية ذوات صعوبات التعلم.

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المرحلة الابتدائية من العاديات وصعوبات التعلم في استراتيجيات تنشيط الذاكرة لصالح التلميذات العاديات، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المرحلة الابتدائية من العاديات وصعوبات التعلم في توجهات أهداف الإنجاز.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المرحلة الابتدائية ذوات صعوبات التعلم بالصف الثالث والصف السادس في استراتيجيات تنشيط الذاكرة لصالح الصف السادس، ولا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات ذوات صعوبات التعلم بالصف الثالث والصف السادس الابتدائي في توجهات أهداف الإنجاز.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المرحلة الابتدائية العاديات بالصف الثالث والصف السادس في استراتيجيات تنشيط الذاكرة لصالح الصف السادس، وتوجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات تلميذات الصف الثالث والصف السادس الابتدائي العاديات في توجهات أهداف الإتقان وفي الدرجة الكلية لصالح الصف الثالث.

2.5. توصيات البحث:

1- عقد دورات تدريبية لمعلمات غرف المصادر ومعلمات التعليم العام لتنمية مهاراتهن في توظيف استراتيجيات تنشيط الذاكرة في العملية التعليمية.

2- ضرورة اهتمام المعلمات وخاصة في المرحلة الابتدائية بتوفير مواقف للتعلم تساعد التلميذات ذوات صعوبات التعلم على ممارسة واستخدام استراتيجيات تنشيط الذاكرة.

3- العمل على إيجاد بيئة تعليمية توفر البرامج التعليمية المناسبة لتوجهات أهداف الإنجاز لدى التلميذات العاديات وذوات صعوبات التعلم، مما يقلل من الهدر التربوي وزيادة جودة مخرجات التعليم.

4- يجب توجيه انتباه المعلمات وأولياء الأمور إلى الدور المهم الذي تلعبه التوجهات الدافعية للتلميذات وخاصة التوجه نحو الإتقان عند التعامل مع المواد الدراسية المختلفة، وذلك من خلال السعي الدائم إلى التعرف على التوجهات الدافعية للتلميذات، ومساعدتهن من خلال التدريب والإرشاد على بذل مزيد من الجهد وإتقان المادة المتعلمة وفهمها.

6. المراجع

1.6. المراجع العربية:

إبراهيم، سليمان عبد الواحد (2005أ). أنماط معالجة المعلومات لذوي صعوبات تعلم مادة الرياضيات في إطار التخصص الوظيفي للنصفيين الكرويين بالمخ لتلاميذ المرحلة الإعدادية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس.

إبراهيم، سليمان عبد الواحد (2005ب). المخ وصعوبات التعلم. **مجلة الطب النفسي الإسلامي (النفس المطمئنة)**، الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة، العدد(81)، 11.

إبراهيم، سليمان عبد الواحد (2007). صعوبات التعلم. أسباب متداخلة وخصائص وسمات. **مجلة الطب النفسي الإسلامي (النفس المطمئنة)**، الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة، العدد(88)، 22-23.

إبراهيم، سليمان عبد الواحد (2010). **سيكلوجية صعوبات التعلم " ذوي المحنة التعليمية بين التنمية والتنحية "**. الإسكندرية: دار الوفاء.

إبراهيم، سليمان عبد الواحد (2013). **الذاكرة وما وراء الذاكرة "رؤى وتطبيقات في مجال الإعاقة العقلية "**. عمان: دار أسامة.

إبراهيم، فاضل خليل (2003). فاعلية استخدام بعض استراتيجيات مساعدات التذكر بالأسلوب الترابطي في تحصيل المعرفة التاريخية والاحتفاظ بها لدى طلبة الصف الأول متوسط. **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر، العدد (23)، 105-141.

إبراهيم، فواز (2006). أثر عدد من استراتيجيات التذكر في استرجاع المعلومات في ضوء جنس الطلبة ومستوى دافعيتهم للتعلّم. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث**، جامعة البلقاء، المجلد 21، العدد (1)، 84-106.

الأحرش، يوسف أبو القاسم والزبيدي، محمد شكر (2008). **صعوبات التعلم**. ليبيا: منشورات جامعة 7 أكتوبر.

أحمد، حسن طلعت (2005). استراتيجيات التذكر والدافعية للتعلم ومفهوم الذات كمتغيرات تنبؤية للتحصيل الأكاديمي لدى طلب كلية التربية ببني سويف شعبة الرياضيات. **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، العدد (29)، الجزء (3)، 9-51

أحمد، رشاد مقصود (2012). **مستوى التوجهات الدافعية نحو الانجاز لدى طلبة الدراسة الثانوية والإعدادية في بعض الدول العربية، دراسة مقارنة**.القاهرة: مطبعة النهضة.

أحمد، عبد العاطي عبد الكريم (2006). أثر التدريب على استراتيجيتين للذاكرة في بعض صعوبات تعلم اللغة الانجليزية لدى عينة من تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الأزهر.

البيلي، محمد؛ وقاسم، عبد الله؛ والصمادي، أحمد (1997). **علم النفس التربوي وتطبيقاته**. الكويت: مكتبة الفلاح.

البيلي، محمد عبد الله؛ والمعادي، عبد القادر عبد الله؛ والصمادي، أحمد عبد المجيد (2000). **علم النفس التربوي وتطبيقاته**. الإمارات: مكتبة الفلاح.

توق، محي الدين؛ وقطامي، يوسف؛ وعدس، عبد الرحمن (2003). **أسس علم النفس التربوي**. (ط3)، عمان: دار الفكر.

الثبيتي، عادل عايض (2012). عمليات الذاكرة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف: دراسة مقارنة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية: جامعة أم القرى.

جابر، عبد الحميد جابر (1999). **استراتيجيات التدريس والتعلم**. القاهرة: دار الفكر العربي.

جابر، عبد الحميد جابر(2008). **أطر التفكير ونظرياته، دليل التدريس والتعلم والبحث**.عمان: دار المسيرة.

أبو جادو، صالح محمد، ونوفل، بكر(2007) **تعليم التفكير، النظرية والتطبيق**.عمان: دار المسيرة.

الجهني، حنان عطية (2013). **مقدمة في التربية الابتدائية**. الرياض: مكتبة الرشد.

الحربي، قاسم بن عائل والمهدي، ياسر فتحي (2012). **نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية بين الوقع والمأمول**. الرياض: مكتبة الرشد.

الحربي، مروان علي (2013). نمذجة التأثيرات السببية لتوجهات أهداف الانجاز ومهارات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التعلم على التحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة. **المجلة التربوية**، جامعة الملك عبد العزيز، المجلد 108، العدد (2)، 345-383.

حسانين، محمد حسنين محمد والشحات، مجدي محمد (2002). استراتيجيات الذاكرة وحل المشكلة لدى عينة من أنماط السيادة المخية المختلفة (دراسة تجريبية). **مجلة كلية التربية ببنها**، المجلد 12، العدد (52)، 47-115.

حسن، سيد محمد صميده (2006). استراتيجيات التذكر ومدى التطرف في الاستجابة لدى الطلاب ذوي الفئات المختلفة من الذكاء الشخصي. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة بنها.

الحسيني، نادية السيد(2001). علاقة توجهات أهداف الانجاز باستراتيجيات التعلم المعرفية واستراتيجيات ما وراء المعرفة وقلق الاختبار لدى الطلاب المتفوقين دراسيًا. **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، جامعة حلوان، المجلد 7، العدد (1)، 161-194.

أبو حطب، فؤاد عبد اللطيف وصادق، آمال (2004). **علم النفس التربوي** (ط4). القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

الخطيب، جمال؛ والصمادي، جميل؛ والروسان، فاروق؛ والحديدي، منى؛ ويحي، خولة؛ والناطور، ميادة؛ والزريقات، إبراهيم؛ والعمايرة، موسى؛ والسرور، ناديا (2009). **مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة**. عمان: دار الفكر.

الخولي، منال علي (2004). أثر التفاعل بين بعض معينات الذاكرة والأسلوب المعرفي التسوية / الإبراز على الاحتفاظ لدى عينة من طالبات نهاية التعليم الأساسي. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر.

الدردير، عبد المنعم أحمد وعبد الله، جابر محمد (2005). **علم النفس المعرفي قراءات وتطبيقات معاصرة**. القاهرة: عالم الكتب.

دسوقي، صفاء جاهين؛ وعبد الهادي، داليا خيري؛ وعثمان، عالية محمد (2014). أثر التدريب على بعض استراتيجيات معينات الذاكرة في التحصيل الأكاديمي لدى طالبات جامعة الطائف ذوي صعوبات تعلم النحو. **المجلة التربوية**، جامعة سوهاج، العدد(37)، 170-226.

الدسوقي، مجدي (2003) .**سيكولوجية النمو من الميلاد إلى المراهقة .** القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

دودين، ثريا وجروان، فتحي (2012). أثر تطبيق برامج التسريع والإثراء على الدافعية للتعلم والتحصيل وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين في الأردن. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**، المجلد 26، العدد(2)، 105-148.

أبو الديار، مسعد نجاح (2012). **القياس والتقويم والتشخيص لذوي صعوبات التعلم**.الكويت: مركز تعليم وتقويم الطفل.

رشوان، ربيع عبده (2005). توجهات أهداف الانجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتهما باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب الجامعة. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي.

رشوان، ربيع عبده (2006). **التعلم المنظم ذاتيًا وتوجهات أهداف الإنجاز نماذج ودراسات معاصرة**. القاهرة: عالم الكتب.

الرشيدي، عايشة عايش هدمول (2008). تصورات معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت لاستراتيجيات التقويم البديل ودرجة ممارستهم لها. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الدراسات: الجامعة الاردنية.

الرواحي، محمد سعيد(2001). الانحرافات القوامية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في سلطنة عمان. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الدراسات العليا، الجامعة الاردنية.

أبو رياش، حسين محمد (2007). **التعلم المعرفي**. عمان: دار المسيرة.

زايد، نبيل محمد (2003). النموذج البنائي للكفاية المدركة ومعتقدات القدرة والأهداف الدافعية للإنجاز واستراتيجيات التعلم لدى تلاميذ الصفوف الرابع والخامس الابتدائي والأول الإعدادي من الجنسين. **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، العدد (26)، الجزء (1)، 245-306.

الزغلول، رافع النصير والزغلول، عماد عبد الرحيم (2003). **علم النفس المعرفي**.عمان: دار الشروق.

الزغلول، عماد عبد الرحيم(2003). **نظريات التعلم**. عمان: دار الشروق.

زكري، نوال محمد عبد الله (2008). ما وراء الذاكرة واستراتيجيات التذكر ووجهة الضبط لدى الطالبات المتفوقات دراسيًا والعاديات في كلية التربية بجازان. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية: جامعة أم القرى.

زهران، حامد عبد السلام (2005). **علم نفس النمو الطفولة والمراهقة** (ط6). القاهرة: عالم الكتب للنشر.

الزيات، فتحي مصطفى(1995). **الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات**. المنصورة: مطابع الوفاء.

الزيات، فتحي مصطفى (1998). **صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**. القاهرة: سلسلة علم النفس المعرفي.

الصياد، وليد عاطف (2011). أساليب التفكير السائدة لدى الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات أهداف الانجاز، **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، العدد (146)، الجزء (4)، 55-108.

الطيب، عصام علي ورشوان، ربيع عبده(2006). **علم النفس المعرفي في الذاكرة وتشفير المعلومات**. القاهرة: علم الكتاب.

الظاهر، قحطان احمد (2005). **مدخل إلى التربية الخاصة**. عمان: دار وائل.

عاشور، أحمد حسن (2005). الانتباه والذاكرة العاملة لدى عينات مختلفة من ذوي صعوبات التعلم وذوي فرط النشاط الزائد والعاديين، **المؤتمر العلمي لصعوبات التعلم 19-11/22/ 2006**، الرياض، وزارة التربية والتعلم.

عاشور، محمد حسن محمود (1998). أهم المشكلات التدريسية التي يواجهها معلم الصف الأول الابتدائي بمدينة جدة: دراسة مسحية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أم درمان الإسلامية.

عامر، عبد الناصر السيد (2005). بنية نظرية توجه الهدف: استقلالية أم ارتباطية. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، المجلد 15، العدد(48)، 278-310.

العايد، واصف محمد سلامة (2007). أثر برنامج تدريبي في تطوير ذاكرة الطلبة ذوي صعوبات وتحصيلهم .**رسالة دكتوراه غير منشورة**، الجامعة الأردنية.

عباس ،أحمد عبدالله (2002). تحليل لبعض مظاهر الاختلال لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم من منظور نظرية معالجة المعلومات، **مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية**، العدد (1)، المجلد 18، 97-138.

عبد الحميد، أسماء محمد (2011). توجهات الهدف بالمرحلة الجامعية كناتج للنظرية الضمنية للذكاء وفعالية الذات والاتجاه نحو المقرر وخصائص التقييم. **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، المجلد 145، العدد(2)، 284-339.

عبد الفتاح، فوفية؛ وجابر، عبد الحميد جابر(2005) . **علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق**. القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد الوهاب، أنيس (2003). **الصعوبات الخاصة في التعلم الأسس النظرية والتشخيصية**. الإسكندرية، دار الوفاء.

عبيد، ماجدة بهاء الدين (2009). **صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها**. عمان: دار صفاء.

العتوم، عدنان يوسف (2004). **علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق**. عمان: دار المسيرة.

العتوم، عدنان يوسف (2014). **علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق**. عمان: دار المسيرة.

العتوم، عدنان؛ وعلاونة، شفيق؛ وجراح، عبد الناصر؛ وأبو غزال، معاوية (2011). **علم النفس التربوي النظرية والتطبيق** (ط2). عمان: دار المسيرة.

العتيبي، نجلاء خالد (2017). فاعلية استخدام بعض استراتيجيات تنشيط الذاكرة في تنمية المهارات الإملائية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية: جامعة الطائف.

عدس، عبد الرحمن (2005). **علم النفس التربوي نظرة معاصرة** (ط3). عمان: دار الفكر.

فرج، عبد اللطيف حسين (2009). **نظام التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية**. عمان: دار وائل.

2.6. المراجع الأجنبية:

AL-Emadi ،A.(2001). The relationships among achievement goal orientation and study strategies. **Journal of Social Behavior and Personality** ،29(8), 832-832.

Anderman, E.; Eccles,J.; Yoon ،K.; Roeser ،R.; Wigfield,A.& Blumenfeld ،P.(2000). Learning to value mathematics and reading: Relations to mastery and performance - oriented instructional practices. **Contemporary Educational Psychology**, 26,1,76-95.

Anderman, H. & Anderman ،M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientation. **Journal of Contemporary Educational Psychology**, 24, 21-37.

Baddeley, A. (2004).Working memory,In:D.A Balota& E.J Marsh(Eds) **Cognitiv ،Psychology**. New York: Psychology press ،(355-361).

Bakken ،J. & Simpson ،C. (2011). Mnemonic strategies: Success for the young - adult learner**. The Journal of Human Resource and Adult Learning,** 7(2), 79-85.

Brooks, P. & Mays ،J. (2003). The relationships between achievement goal orientation and coping strategies among college students. **Journal of Students College**, 31(1), 3-8.

Cherri ،S. (2002). Your memory-how to improve it ،not lose it. National Institute of Mental Health ،National Institute on Aging **http://www. Yahoo.com.**22-3-2017.HR.18.10

Cohen ،E. G. (1995). Restructuring the classroom: Condition for productive small groups. **Review of Educational Research** ،64 (1) ، 3-35.

Condus ،M.; Marshall ،K. & Miller ،S. (1986). The effects of keyword mnemonic strategy

Modeling. **Educational and science**. 39 (173), 66-81.

Finney, S.; Pieper, S. & Barron, k. (2004). Examining psychology Properties of the achievement goal questionnaire in academic context. **Educational and Psychological Measurement** ،64 (2), 365-385.

Friedel, M.; Cortina ،K.; Turner ،C. & Midgley ،C.(2007). Achievement goals ،efficacy beliefs and coping strategies in mathematics: The roles of percived parent and teacher goal emphases. **Journal of Contemporary Educational Psychology, 32**(3), 434-458

Geary, D.(2006). **Dyscalculia at an early age: Characteristics and potential influence on social-emotional development center of excellence for early childhood development.** Canada: Geary ،Montreal ،Quebec.

Georgois, D. (2006). Achievement goals orientation ought and self- regulation in students with and without learning disabilities. **Learning Disabilities** Quarterly, 29,3-18.

Gordon ،B. (2004).The effect of mental imagery practice on the performance of selected psychomotor tennis skills of postsecondary students. **An Unpublished Ph.D**. Dissertation Faculty of the Oral Roberts University Oklahama.

Goswami ،U. (1998).**Cognition in children**. London. Psychology Press ،L.T.D Publishers.

Greene ،G. (1999). Mnemonic multiplication fact instruction for students with learning disabilities. **Learning Disabilities Research & Practice** ،14(3), 141-148.

Gul, F. & Shehzad, S. (2012). Relationship between metacognition ،goal orientation and academic achievement. **Social and Behavioral Sciences**, 47, 1864-1868.

Hallahan ،D. & kauffman ،J. (2006). **Exceptional learner: Introduction to special education**. (8th Ed.). Needham Heights ،MA: Allyn and Bacon.

Harackiewicz ،J.; Barron ،K.; Tauer ،J. & Elliot ،A. (2002). Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. **Journal of Educational Psychology** ، 94 ،562-575.

Hardwood, C. & Swain ،A.(2002). The development and activation of achievement goals with in tennis: A player ،parent ،and coach intervention. **Journal of Sports Psychologist**, 16,111-137.

Harris ،K.; Graham ،S. & Mason ،L. (2003). Self-regulated strategy development in the classroom: Part of balanced approach to writing instruction for students with learning disabilities. **Focus on Exceptional Children** ،37(7), 1 – 16.

Doi: doi.org/10.52133/ijrsp.v3.27.8