جامعة عين شمس
كلية البنات للآداب والعلوم والتربية
قسم علم النفس

رسالة ماجستير

اسم الطالبة : مروة عبد الحميد على اسماعيل
عنوان الرسالة : دراسة مستوى أداء الذاكرة العاملة لدى فئات مختلفة من ذوى صعوبات التعلم (دراسة مقارنة)
اسم الدرجة : ماجستير فى التربية (علم نفس تعليمى)

إشـــــراف

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

أ.د/ شادية أحمد عبد الخالق
أستاذ علم النفس التربوى
كلية البنات – جامعة عين شمس

تاريخ البحث: / / 2012

الدراسات العليا

ختم الأجازة
/ / 2012

أجيزت الرسالة بتاريخ
/ / 2012

موافقة مجلس الكلية
/ / 2012

موافقة مجلس الجامعة
/ / 2012

جامعة عين شمس
كلية البنات للآداب والعلوم والتربية
قسم علم النفس

صفحة العنوان

اسم الطالبة : مروة عبد الحميد على إسماعيل

الدرجة العلمية : ماجستير فى التربية

القسم التابع له : علم النفس

اسم الكلية : كلية البنات للآداب والعلوم والتربية

الجامعة : عين شمس

سنة التخرج : 2007

سنة المنح :**2012**

بسم الله الرحمن الرحيم

"وَمَا أُوتِيتُمْ مِنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا"

صدق الله العظيم

شكر وتقدير

بعد الحمد لله سبحانه وتعالى والثناء عليه وانطلاقا من الحيث الشريف " إن لله عبادا اختصهم بقضاء حوائج الناس حببهم فى الخير وحبب الخير إليهم إنهم الآمنون من عذاب الله يوم القيامة"

أشكر الله عز وجل على إتمامى هذا العمل
ويسعدنى أن أقدم شكرى وعظيم تقديرى واحترامى لأستاذتى الفاضلة
الأستاذة الدكتورة / أسماء عبد المنعم إبراهيم أستاذ علم النفس بكلية البنات – جامعة عين شمس لما بذلته من جهد وعطاء وتشجيع فإليها أهدى كل الحب والإمتنان والعرفان بالجميل علمتنى الكثير وذللت لى كل الصعاب وإنى لأعجز عن التعبيرعما أشعر به من مشاعر الإبنة تجاه الأم فدوما أرى فيها هيبة وتواضع العلماء.

كما أتقدم بجزيل شكرى واحترامى إلى أستاذتى الفاضلة الأستاذة الدكتورة / شادية أحمد عبد الخالق أستاذ علم النفس التربوى بكلية البنات - جامعة عين شمس التى تشرفت بها معلما ومشرفا على تعاونها معى وما قدمته لى من رعاية وتشجيع فقد منحتنى من فكرها وخبراتها وعلمها فكان لتوجيهاتها وإرشاداتها أكبر الأثر فى مراعاة أصول البحث وخروج هذا العمل بهذه الصورة.

كما أتقدم بخالص الشكر والتقدير والعرفان للأستاذة الدكتورة / تهانى محمد عثمان أستاذ الصحة النفسية والتربية الخاصة – كلية التربية جامعة عين شمس
والأستاذة الدكتورة / ماجى وليم يوسف أستاذ مساعد بقسم علم النفس كلية البنات – جامعة عين شمس لتفضلهم بقبول الإطلاع على الرسالة ومناقشتها.

كما أتقدم بالشكر للدكتورة / رباب عبد المنعم سيف المدرس بقسم علم النفس كلية البنات – جامعة عين شمس على ما قدمته لى من عون فى إتمام هذه الرسالة.

كما أتقدم بخالص الشكر والتقدير لوالدى ووالدتى على تشجيعهم ومساندتهم لى ولولاهما ما وصلت الى القيام بهذا العمل
كما أشكر من شاركنى هموم هذا البحث زوجى العزيز.
وأتقدم بالشكر لأخواتى الأعزاء.
كما أتقدم بالشكر والتقدير الى كل من أمد لى يد العون والمساعدة من أساتذتى الأجلاء وزملائى الأعزاء.

قائمة المحتويات

أولا: قائمة الموضوعات

الموضوع	الصفحة
الفصل الأول : مدخل إلى الدراسة	
أولا : المقدمة	٢-٨
ثانيا : مشكلة الدراسة	٨-٩
ثالثا : أهداف الدراسة	٩
رابعا : أهمية الدراسة	١٠
خامسا : مصطلحات الدراسة	١٠-١٣
سادسا : حدود الدراسة وتشمل:	١٣
أ) المنهج المستخدم	١٣
ب) عينة الدراسة	١٣
جـ) الأدوات المستخدمة	١٤
سابعا: الأساليب الإحصائية	١٤
الفصل الثانى : الأطر النظرية والمفاهيم الأساسية للدراسة	
المحور الأول: صعوبات التعلم	١٦
مقدمة	١٦
تعريف صعوبات التعلم	١٧- ٢٣
الفرق بين صعوبات التعلم وبعض المفاهيم الأخرى المرتبطة بالتعلم	٢٤-٢٧
معدل انتشار صعوبات التعلم	٢٧-٢٩
أسباب صعوبات التعلم	٢٩-٣٢
تصنيف صعوبات التعلم	٣٣
المداخل والأطر النظرية المفسرة لصعوبات التعلم	٣٥-٣٧
خصائص التلاميذ ذوى صعوبات التعلم	٣٧-٤٥
تشخيص ذوى صعوبات التعلم	٤٥-٤٧
محكات التعرف على صعوبات التعلم	٤٧-٤٩
أ- الموهوبين ذوى صعوبات التعلم	٥٠

الموضوع	الصفحة
تعريف الموهوبين ذوى صعوبات التعلم	٥١
خصائص الأطفال الموهوبين ذوى صعوبات التعلم	٥٢-٥٤
تصنيف الأطفال الموهوبين ذوى صعوبات التعلم	٥٤-٥٦
تشخيص الأطفال الموهوبين ذوى صعوبات التعلم	٥٦-٥٩
إحتياجات الأطفال الموهوبين ذوى صعوبات التعلم	٦٠
المشكلات التى يتعرض لها الأطفال الموهوبين ذوى صعوبات التعلم	٦١-٦٢
أساليب رعاية الأطفال الموهوبين ذوى صعوبات التعلم	٦٢-٦٥
ب- المتفوقين ذوى صعوبات التعلم	٦٦
تعريف المتفوقين ذوى صعوبات التعلم	٦٦
خصائص المتفوقين ذوى صعوبات التعلم	٦٧
مراحل التعرف على المتفوقين ذوى صعوبات التعلم	٦٨
فئات المتفوقين ذوى صعوبات التعلم	٦٩
المحور الثانى: الذاكرة العاملة	٧٠
تعريف الذاكرة	٧١
أنواع الذاكرة	٧٢-٧٤
عمليات الذاكرة	٧٦
تطور نشأة مفهوم الذاكرة العاملة	٧٧
النماذج المفسرة لعمل الذاكرة والذاكرة العاملة	٨٤-٨٨
مكونات الذاكرة العاملة	٨٩-٩٣
خصائص الذاكرة العاملة	٩٤-٩٥
العوامل المؤثرة على الذاكرة العاملة	٩٥-٩٦
الذاكرة العاملة وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى	٩٧-١٠١
قياس الذاكرة العاملة	١٠٢
سعة الذاكرة العاملة	١٠٤
خصائص سعة الذاكرة العاملة	١٠٦
السعة الزمنية للذاكرة العاملة	١٠٦
الذاكرة العاملة لدى ذوى صعوبات التعلم	١٠٧

الموضوع	الصفحة
الفصل الثالث : دراسات سابقة	
مقدمة	١١٠
المحور الأول: دراسات تناولت الذاكرة العاملة لدى الأطفال العاديين والأطفال ذوى صعوبات التعلم	١١١
تعقيب على دراسات المحور الأول	١٢٥
المحور الثانى: دراسات تناولت برامج لعلاج قصور الذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم	١٢٩
تعقيب على دراسات المحور الثانى	١٣٤
المحور الثالث: دراسات تناولت الذاكرة العاملة لدى الموهوبين والمتفوقين ذوى صعوبات التعلم	١٣٥
تعقيب على دراسات المحور الثالث	١٣٨
تعقيب عام على الدراسات السابقة	١٤٠
فروض الدراسة	١٤١
الفصل الرابع: منهج الدراسة وإجراءاتها	
مقدمة	١٤٣
منهج الدراسة	١٤٤
عينة الدراسة	١٤٤
أدوات الدراسة وتشمل:	١٤٦
١- مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم إعداد: مايكل بست ١٩٧١ ترجمة وتقنين: مصطفى كامل: ١٩٩٠	١٤٧
٢- إختبار المصفوفات المتتابعة الملونة إعداد جون رافن : ١٩٤٧ ترجمة وتقنين: عبد الفتاح القرشى: ١٩٨٧	١٤٩
٣- إختبار القدرة العقلية العامة إعداد: فاروق عبد الفتاح موسى ٢٠٠٢	١٥٠
٤- إختبار تورانس للتفكير الإبتكارى إعداد: بول تورانس ١٩٧١ ترجمة وتقنين: عبد الله سليمان، فؤاد أبو حطب	١٥٠
٥- اختبار الذاكرة العاملة إعداد: بادلى ٢٠٠٢	١٥٣
إجراءات الدراسة	١٥٨
الأساليب الإحصائية المستخدمة فى الدراسة	١٥٩
الفصل الخامس: نتائج الدراسة ومناقشتها	
مقدمة	١٦١

الموضوع	الصفحة
الوصف الإحصائى لمتغيرات الدراسة	١٦٢
نتائج الدراسة ومناقشتها	١٦٤
نتائج الفرض الأول وتفسيرها	١٦٦
نتائج الفرض الثانى وتفسيرها	١٦٨
نتائج الفرض الثالث وتفسيرها	١٧٠
مجمل عام لنتائج الدراسة	١٧٤
توصيات الدراسة	١٧٤
بحوث ودراسات مقترحة	١٧٥
مراجـــــع الدراسة	
أولا: المراجع العربية	١٧٧
ثانيا: المراجع الأجنبية	١٨٦
ملخصات الدراسة	
الملخص باللغة العربية	٢٤٩
الملخص باللغة الأجنبية	٢٥٢

ثانيا: قائمة الأشكال

رقم الشكل	الموضوع	الصفحة
١	تصنيف صعوبات التعلم الى نمائية وأكاديمية	٣٤
٢	نموذج روف ونورمان للذاكرة	٨٥
٣	نموذج جيلمارتن ونويل للذاكرة	٨٦
٤	عمل الذاكرة العاملة	٨٨
٥	مكونات الذاكرة العاملة عند بادلى	٩٣
٦	سريان إتصال البناء المعرفى	٩٩

ثالثا: قائمة الجداول

رقم الجدول	الموضوع	الصفحة
١	الفروق بين الذاكرة الحسية والذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة والذاكرة طويلة المدى	٧٥
٢	مقارنة بين وجهتى النظر التقليدية والمعارضة لمفهومى الذاكرة العاملة	٨٢
٣	التغيرات فى سعة الذاكرة العاملة طبقا للعمر الزمنى	٩٧
٤	وصف عينة الدراسة	١٥٤
٦	معاملات ثبات مهمة المكون اللفظى	١٥٤
٧	حساب الإتساق الداخلى للمكون اللفظى	١٥٤
٨	معاملات ثبات مهمة المكون البصرى- المكانى	١٥٦
٩	حساب الإتساق الداخلى للمكون البصرى- المكانى	١٥٦
١٠	معاملات ثبات سعة الذاكرة العاملة	١٥٧
١١	حساب الإتساق الداخلى لسعة الذاكرة العاملة	١٥٧
١٢	الوصف الإحصائى لمتغيرات الدراسة للعينة الكلية	١٦٢
١٣	الوصف الإحصائى لمتغيرات الدراسة لدى مجموعة العاديين ذوى صعوبات التعلم	١٦٢
١٤	الوصف الإحصائى لمتغيرات الدراسة لدى مجموعة المتفوقين ذوى صعوبات التعلم	١٦٣
١٥	الوصف الإحصائى لمتغيرات الدراسة لدى مجموعة الموهوبين ذوى صعوبات التعلم	١٦٣
١٦	درجات العاديين ذوى صعوبات التعلم فى مقياس الذاكرة العاملة	١٦٤
١٧	درجات المتفوقين عقليا ذوى صعوبات التعلم فى مقياس الذاكرة العاملة	١٦٥
١٨	درجات الموهوبين ذوى صعوبات التعلم فى مقياس الذاكرة العاملة	١٦٦
١٩	دلالات الفروق بين استجابات العينات الثلاث فى مستوى أداء الذاكرة العاملة (باستخدام تحليل التباين من الدرجة الأولى لكروسكال- وايلز)	١٦٦
٢٠	دلالات الفروق بين استجابات العينات الثلاث فى سعة الذاكرة العاملة (باستخدام تحليل التباين من الدرجة الأولى لكروسكال - وايلز)	١٦٨
٢١	دلالات الفروق بين استجابات العينات الثلاث فى الذاكرة اللفظية (باستخدام تحليل التباين من الدرجة الأولى لكروسكال- وايلز)	١٧٠
٢٢	دلالات الفروق بين استجابات العينات الثلاث فى الذاكرة البصرية - المكانية (باستخدام تحليل التباين من الدرجة الأولى لكروسكال- وايلز)	١٧٢

رابعا: قائمة الملاحق

مسلسل	الموضوع	الصفحة
١	مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم	١٩٦
٢	ورقة الإجابة لإختبار المصفوفات المتتابعة الملونة	٢٠٤
٣	اختبار القدرة العقلية العامة	٢٠٦
٤	اختبار تورانس للتفكير الإبتكارى	٢١٦
٥	اختبار الذاكرة العاملة	٢٢٢
٦	قائمة تصحيح الأصالة فى اختبار التفكير الإبتكارى	٢٤٦
٧	وصف عينة صعوبات التعلم	٢٤٧

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

أولا- مقدمة الدراسة

ثانيا- مشكلة الدراسة

ثالثا- أهداف الدراسة

رابعا - أهمية الدراسة

خامسا- مصطلحات الدراسة

سادسا- إجراءات الدراسة وتشمل:

أ - منهج الدراسة

ب - عينة الدراسة

جـ - أدوات الدراسة

سابعا - الأساليب الإحصائية المستخدمة فى الدراسة

أولا : المقدمة

يعتبرموضوع صعوبات التعلم من الموضوعات الجديدة نسبيا فى ميدان التربية الخاصة، حيث كان إهتمام التربية الخاصة سابقا ينصب على أشكال الإعاقات الأخرى كالإعاقة العقلية، السمعية، البصرية ولكن بسبب ظهور مجموعة من التلاميذ الأسوياء فى نموهم العقلى والسمعى والبصرى والحركى والذين يعانون من مشكلات تعليمية فقد بدأ المختصون فى التركيز على هذا الجانب بهدف التعرف على مظاهر صعوبات التعلم وخاصة فى الجوانب الأكاديمية والإنفعالية.

(هلا السعيد، 2010، 67)

وتصف أدبيات التربية الخاصة صعوبات التعلم بأنها إعاقة خفية محيرة فالأطفال الذين يعانون من هذه الصعوبات يمتلكون قدرات تخفى جوانب الضعف فى أدائهم، فهم يسردون قصصا رائعة على الرغم من أنهم لايستطيعون الكتابة وقد ينجحون فى تأدية مهارات معقدة جدا رغم أنهم قد يخفقون فى إتباع التعليمات البسيطة، وهم قد يبدون عاديين تماما وأذكياء وليس فى مظهرهم أى شئْ يوحى بأنهم مختلفين عن الأطفال العاديين إلا أنهم يعانون صعوبات جمة فى تعلم بعض المهارات فى المدرسة فبعضهم لايستطيع تعلم القراءة وبعضهم عاجز عن تعلم الكتابة، وبعضهم الآخر يرتكب أخطاء متكررة ويواجه صعوبات حقيقية فى تعلم الرياضيات، ولأن هؤلاء الأطفال ينجحون فى تعلم بعض المهارات ويخفقون فى تعلم مهارات أخرى فإن لديهم تباينا فى القدرات التعليمية وهذا التباين يوجد بين التحصيل والذكاء ولذلك يشير الأخصائيون إلى أن المشكلة الرئيسية المميزة لصعوبات التعلم هو التفاوت الشديد بين الأداء والقابلية.

(جمال الخطيب،1997، 71)

وهؤلاء التلاميذ يبدون وكأنهم عاديون تماما إلا أنهم يعانون من عجز واضح فى مجال أو أكثر من مجالات التعلم مع أنهم يتمتعون بنسبة ذكاء متوسطة أو فوق المتوسطة إلا أن مستوى تحصيلهم ينخفض عن المستوى المتوقع بسبب وجود عديد من صعوبات التعلم التى تواجههم أثناء التحصيل،ومن ملامح خطورة مشكلة صعوبات التعلم الخلط بينها وبين التخلف العقلى أوالتأخر الدراسى أو بطء التعلم دون التشخيص الدقيق للمشكلة، ومن ثم التدخل المبكر وإستخدام الإستراتيجية العلاجية المناسبة لها، بالإضافة إلى التأثيرات السلبية على الجوانب الإنفعالية والدافعية من شخصية الطفل والتى تلعب دورا حاسما فى أدائه المدرسى وتحصيله حيث يتزايد مع إشتداد الصعوبات على التلاميذ شعورهم بالإحباط والتوتر والقلق والإنسحاب والعدوانية وعدم الثقة بالنفس نظرا لعجزه عن مسايرة زملائه وفشله فى تحسين معدل تحصيله الدراسى.

(عبد المطلب القريطى، 2005، 410)

وظهرت فى الآونة الأخيرة العديد من النظريات التى حاولت تفسير صعوبات التعلم، ويمكن ربط هذا التعدد فى النظريات بتنوع تعريفات مصطلح صعوبات التعلم الذى أدى بالتالى إلى تعدد وجهات النظر فى العوامل المفسرة لها.وتعد نظرية تجهيز المعلومات Information Processing Theory من أهم النظريات التى حاولت تفسير الكثير من الظواهر الإنسانية، ولقد كان ظهور هذه النظرية نتيجة لاهتمام علماء النفس بدراسة العمليات المعرفية المعقدة وفهمها، حيث هدفت إلى تفسير كيفية عمل العقل واكتساب المعرفة ومعالجة المعلومات وتجهيزها وذلك من خلال تحديد العمليات المعرفية المستخدمة فى التمثيل الذهنى الداخلى للمعلومات.

(فتحى الزيات، 1995، 209)

ولذلك اهتمت بتفسير صعوبات التعلم لما لهذا المجال من أهمية كبيرة، حيث أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم إنما هم ذوو قدرات سليمة إلا أن أساليبهم المعرفية غير ملائمة لمتطلبات حجرة الدراسة، وهم ليسوا أقل قدرة من أقرانهم إلا أنهم يختلفون عنهم فى أساليب إستقبال المعلومات وتنظيمها والتدريب على تذكرها، و أكدت على وجود خلل فى الطرق التى يستخدمها ذوو صعوبات التعلم فى استقبال المعلومات وتجهيزها وأن هؤلاء التلاميذ يتعلمون بشكل جيد حينما تتناسب المهام المدرسية مع أساليبهم المعرفية المفضلة أو حينما يتمكنون من إستخدام إستراتيجية أكثر ملائمة، فقد حاولت هذه النظرية الإجابة على سؤال مؤداه: لماذا ينجز بعض الأفراد مهاما معرفية بنجاح، فى حين يفشل آخرون فى إنجازها. لهذا اهتم علماء علم النفس المعرفى بدراسة العمليات المعرفية الأساسية كالذاكرة والانتباه والإدراك وبعض العمليات المعرفية العليا كالاستدلال، واهتموا بدراسة مكونات كل من هذه العمليات، واستراتيجيات أداء الأفراد بها.

(Wood, 1983, 15 ، محمد غنيم وكمال عطية، 2006، 124)

وتمثل الذاكرة العاملة working Memory مكونا من مكونات النموذج المعرفى لتجهيز ومعالجة المعلومات وتؤثر حيويا على الإدراك وإتخاذ القرار وحل المشكلات وإشتقاق وإبتكار المعلومات الجديدة فهى تمثل نظاما نشطا من خلال التركيز المتزامن على كل من متطلبات التجهيز والتخزين، ومن ثم فإن الذاكرة العاملة هى مكون تجهيزى نشط ينقل ويحول المعلومات الى الذاكرة طويلة المدى، وتقاس فاعلية الذاكرة العاملة من خلال قدرتها على حمل كمية صغيرة من المعلومات حيثما يتم تجهيز ومعالجة معلومات أخرى إضافية لتتكامل مع الأولى مكونة ماتقتضيه متطلبات الموقف.

(Wong, 1999, 177)

ولهذا فإن الذاكرة العاملة هى المكون المعرفى المسئول عن عمليتى التجهيز والتخزين الوقتى للمعلومات، إذ أنها المنظومة المعرفية التى تسهم بدور محورى فى الأداء العقلى المعرفى، ويمكن تصورها كمنظومة للتجهيز والتخزين قصير المدى تشتمل على منفذ مركزى للمراقبة التنفيذية يخضع له منظومتان فرعيتان إحداهما لتجهيز المعلومات اللفظية والأخرى للمعلومات البصرية المكانية.

(لطفى عبد الباسط ، 1998، 119)

ونظـرا لأن عمليـة الـتعلم تـتم فـى مسـتويات متتابعـة يعتمـد كـل منهـا علـى الآخـر وهـذه المستويات تبدأ بالإنتباه ثم الإدراك ثم الذاكرة، فبعد الإنتباه يتم إدراك المثير والتعرف عليه ثم يتم تسجيله فى الذاكرة طويلة المدى حيث يتم عملية المقارنة والمعالجة للمثير بإعطائه معنى بنـاء علـى الخبرات السابقة، فكل هذه المكونات تعمل معا فـى علاقـة ديناميكيـة تفاعليـة وهذا مايفتقده الأطفـال ذوى صعوبات التعلم وكذلك إختفاء للمعلومات من الذاكرة العاملـة ويكـون نتيجـة لـذلك عدم قدرتهم على مواصلة التحصيل الدراسى فى المجالات الأكاديمية.

(أحمد حسن عاشور، 2006، 3)

ولـذلك فالـذاكرة لـدى ذوى صـعوبات الـتعلم أقـل كفـاءة وفاعليـة بسـبب الإفتقـار إلـى تنفيـذ الإستراتيجيات الملائمة المتعلقة بالتسميع و التنظيم والترميز وتجهيز ومعالجـة المعلومـات وحفظ المعلومات أو الإحتفاظ بها، كما أن ذوى صعوبات التعلم يستخدمون إستراتيجيات أقل فاعلية وكفاءة فى إسترجاعهم للمعلومات من الذاكرة طويلة المدى.

(محمد عوض الله سالم وآخرون، 2003، 95)

مما سبق تتضح أهمية الذاكرة كمكون له دورا كبيرا فى تجهيز المعلومات وتخزينها، حيث أنها تختص بالمهام المعرفية ذات المستوى الأعلى أو الأكثر تعقيدا مثل الفهم القرائـى ممـا يؤهلهـا لأن تـؤدى دورا مهمـا فـى التمييـز بـين ذوى صـعوبات الـتعلم والعـاديين مثـل دراسـة سـيجل (Siegel, 1984) التى أثبتت أنه عند مقارنة أداء التلاميذ العاديين بالتلاميذ ذوى صـعوبات الـتعلم على إختبارات متنوعة للذاكرة العاملة، وجدت بينهم فروق دالـة لصـالح التلاميذ العـاديين وأن ذوى صعوبات التعلم يعطون إستجابات خاطئة وغير قـادرين علـى تخـزين ومعالجـة المعلومـات اللازمـة وغير قـادرين علـى الإحتفـاظ المؤقت بالمعلومـات وهذا سبب أساسـى فـى ظهـور صـعوبات الـتعلم لديهم.

كما أوضحت دراسة سوانسون (Swanson ,1995) أنه توجد علاقة بين صعوبات التعلم وإضطرابات الذاكرة وتظهر هذه الإضطرابات من خلال معالجتهم لمعظم المهام المعرفية من حيث الـذاكرة وكفاءتهـا فـى المعالجـة وأن 15% مـن ذوى صـعوبات الـتعلم يظهـرون صـعوبات خاصـة بالأداء فى مهام سعة الذاكرة.

كما أكدت دراسة بكيرن (pickernet , 2004) عن وجود قصـور فـى أداء الـذاكرة العاملـة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم خاصة فى المكون اللفظى والمكون البصرى المكانى.

وتتفـق هـذه النتيجـة مـع النتيجـة التـى توصـلت إليهـا دراسـة كيلـر وسوانسـون (2001) (Keeler& Swanson , 2001) التى أكدت على أن أداء الأطفال العـاديين لمهـام الـذاكرة العاملـة اللفظية والبصرية المكانية أفضل من أداء الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

وأظهرت نتائج سوانسون (Swanson,1993) أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يعانون من ضعف عام فى أداء مهام الذاكرة العاملة بسبب مشكلات التخزين فى المعالج المركزى، وأن ضعف الذاكرة العاملة يعد من المحددات الرئيسية فى التمييز بين العاديين وذوى صعوبات التعلم.

كما أشارت نتائج ليون (Lynnet,1984) إلى أن عيوب سعة الذاكرة لدى ذوى صعوبات التعلم ترجع إلى عدم إستخدامهم إستراتيجيات تشفير فعالة.

وقد توصل كل من تورجسن وسبرنج (Spring ,1987)(Torgesen ,1988) إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يتسمون بنقص فى سعة الذاكرة مقارنة بالعاديين.

كما أكدت نتائج أكريمان (Ackerman,1990) وجود فروق دالة إحصائيا فى الأداء على مهام الذاكرة العاملة بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والعاديين لصالح العاديين وهذا يؤكد على وجود قصور فى مستوى أداء الذاكرة العاملة لدى ذوى صعوبات التعلم.

ويشير ستيفن (Stephen ,1984) إلى أن عيوب عمليات الذاكرة تعتبر من أهم الأسباب الرئيسية فى ظهور الفشل الأكاديمى وعدم وصول الأطفال ذوى صعوبات التعلم إلى مستوى تعليمى مناسب.

ولذا يعد التعرف على طبيعة الذاكرة العاملة مدخلا رئيسيا لفهم صعوبات التعلم لدى الأطفال حيث ترجع معظم هذه الصعوبات إلى وجود قصور فى أنواع الذاكرة العاملة لدى هؤلاء الأطفال، حيث يظهرون عجزا كثيرا فى أداء إحتبارات الذاكرة العاملة بأنواعها اللفظية والبصرية المكانية ومن هنا جاء إهتمام الباحثة لهذه الدراسة.

(Hulme, M, 1995, 467)

ويبدو أن البعض يصعب عليه فهم أن التلميذ يكون متفوقا ويعانى فى نفس الوقت من صعوبات فى التعلم، وهذا هو ما أدى إلى تأخر التعرف والكشف عن هؤلاء الفئة وإلى تقديم خدمات تربوية خاصة. فالمتفوقين الذين يعانون من صعوبات فى التعلم هم أولئك الذين يمتلكون مستوى ذكاء مرتفع أو إمكانات عقلية غير عادية بارزة تمكنهم من تحقيق مستويات أداء أكاديمية عالية، لكنهم يواجهون صعوبات فى التعلم تجعل بعض مظاهر التحصيل أو الإنجاز الأكاديمى صعبة وأداؤهم فيها منخفضا إنخفاضا ملموساوهؤلاء التلاميذ غالبا يجلسون بين التلاميذ العاديين داخل الفصول العادية ولا يحق لهم الإستفادة من برامج تربية ورعاية المتفوقين عقليا، كما لايحق لهم أيضا الإستفادة بما يقدم لأقرانهم ذوى صعوبات التعلم من خدمات تربوية وبرامج علاجية لأن مايوظف من إمكاناتهم يلائم تماما مستوى ومتطلبات الأداء داخل الفصول العادية.

(فتحى الزيات، 2002، 249)