



جامعة الزقازيق
كلية التربية
قسم علم النفس التربوي

طرق حفظ القرآن الكريم وعلاقتها بسعة الذاكرة
وكل من مهارتى القراءة الجهرية والكتابة لدى
تلاميذ الصف الرابع الإبتدائى

رسالة مقدمة من الطالبة

صفاء حسين أمين ابراهيم

للحصول على درجة الماجستير

فى التربية

(تخصص علم نفس تربوى)

إشراف

الدكتورة

فاتن فاروق عبد الفتاح
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية - جامعة الزقازيق

الأستاذ الدكتور

عزت عبد الحميد محمد حسن
أستاذ علم النفس التربوي
كلية التربية - جامعة الزقازيق

١٤٣٠ هـ - ٢٠٠٩ م

فهرس المحتويات

رقم الصفحة	الموضوع
ا ب-ج د-هـ و-ز ح ط	عنوان البحث شكر وتقدير فهرس المحتويات فهرس الجداول فهرس الأشكال فهرس الملاحق
٩-١ ١ ٧ ٧ ٨ ٨	الفصل الأول : مدخل البحث - مقدمة - مشكلة البحث - أهداف البحث - أهمية البحث - مصطلحات البحث
٧٥-١١ ١١ ١١ ١٣ ١٧ ١٨ ٢٠ ٢١ ٢٣ ٢٦ ٣٧ ٣٧ ٣٧ ٣٩ ٤٠ ٤١ ٤١ ٤٣ ٤٣ ٤٥ ٤٨ ٤٩ ٥١ ٥٣ ٥٦ ٥٧ ٥٨ ٦٤ ٦٧ ٦٧	الفصل الثاني : متغيرات البحث - مقدمة - مفهوم الحفظ - كفاءة استراتيجية التسميع - طرق الحفظ (التسميع) - التعلم الموزع والتعلم المركز - التعلم الكلى والجزئى - التسميع اللفظى والتسميع البصرى - التسميع المحافظ والتسميع التفصيلى - التغيرات النمائية في استراتيجيات التسميع - طرق حفظ القرآن الكريم - طريقة الحفظ التسلسلى - طريقة الحفظ الجمعى - طريقة الحفظ المقسم - سعة الذاكرة - مفهوم سعة الذاكرة - أنواع الذاكرة ١. نظام التخزين الحسى للمعلومات (الذاكرة الحسية) ٢. الذاكرة قصيرة المدى • حدود الذاكرة قصيرة المدى • الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة ٣. الذاكرة طويلة المدى - مقارنة بين أنواع الذاكرة - طرق قياس الذاكرة - طريقة التوفير - مقارنة بين التعرف والاستدعاء - ظاهرة النسيان - العوامل التى تؤثر على سعة الذاكرة قصيرة المدى وفعاليتها - استراتيجيات التسميع وعلاقتها بمهارات القراءة والكتابة - العلاقة بين حفظ القرآن الكريم ومهارات القراءة الجهرية والكتابة

تابع: فهرس المحتويات

٧١	- مهارات القراءة الجهرية والكتابة
١٠٢-٧٦	الفصل الثالث : البحوث السابقة وفروض البحث الحالي
٧٧	أولا : البحوث التي تناولت طرق الحفظ (التسميع) وعلاقتها بالذاكرة
٨٧	- تعليق على بحوث هذا المحور
٨٩	ثانيا : البحوث التي تناولت العلاقة بين التسميع ومهارات القراءة والكتابة
٩٥	- تعليق على بحوث هذا المحور
٩٦	ثالثا : البحوث التي تناولت العلاقة بين حفظ القرآن الكريم والذاكرة وكل من
٩٩	مهارتي القراءة الجهرية والكتابة
١٠٠	- تعليق على بحوث هذا المحور
١٠٢	- تعليق عام على البحوث السابقة
	- فروض البحث الحالي
١٣٣-١٠٣	الفصل الرابع : الطريقة والإجراءات
١٠٤	مقدمة
١٠٥	- اعداد بروتوكول طرق حفظ القرآن الكريم
١٠٧	- اختبار سعة الذاكرة
١١٠	- قائمة مهارات القراءة الجهرية
١١٣	- اختبار القراءة الجهرية
١١٨	- قائمة مهارات الخط والإملاء
١٢٠	- اختبار الخط والإملاء
١٢٤	- قائمة مهارات التعبير الكتابي الإبداعي
١٢٦	- اختبار التعبير الكتابي الإبداعي
١٣٠	- اجراءات تطبيق الأدوات
١٣٠	- اختيار عينة البحث
١٣١	- ضبط متغيرات البحث
١٤٤-١٣٤	الفصل الخامس : نتائج البحث ومناقشتها
١٣٥	- نتائج الفرض الأول
١٣٦	- مناقشة وتفسير نتائج الفرض الأول
١٣٧	- نتائج الفرض الثاني
١٣٨	مناقشة وتفسير نتائج الفرض الثاني
١٣٩	- نتائج الفرض الثالث
١٤٠	- مناقشة وتفسير نتائج الفرض الثالث
١٤١	- نتائج الفرض الرابع
١٤٢	- مناقشة وتفسير نتائج الفرض الرابع
١٤٣	- توصيات البحث
١٤٣	- البحوث المقترحة
١٦٤-١٤٥	قائمة المراجع
١٥٤	أولاً المراجع العربية
١٦٤-١٥٥	ثانياً: المراجع الأجنبية
٢٣٠-١٦٥	الملاحق
٢٣٢-٢٣١	ملخص البحث
٢٣١	ملخص البحث باللغة العربية
٢٣٢	ملخص البحث باللغة الإنجليزية

فهرس الجداول

رقم الصفحة	الموضوع	رقم الجدول
٥٠	مقارنة بين أنواع الذاكرة	١
٥٥	مقارنة بين التعرف والاستدعاء	٢
٥٩	معدلات التعلم للمواد التي تختلف في درجة مالها من معنى	٣
٦٠	العوامل التي تؤثر على دقة الذاكرة وكما لها	٤
١٠٦	النسبة المئوية لأراء المحكمين حول مدى مناسبة طرق الحفظ الثلاث (تسلسلى – تجميى – منقسم) لتلاميذ الصف الرابع الابتدائى	٥
١١١	النسبة المئوية لأراء المحكمين حول مدى مناسبة مهارات القراءة الجهرية لتلاميذ الصف الرابع الابتدائى	٦
١١٣	توزيع درجات بطاقة رصد أخطاء التلميذ في مهارات القراءة الجهرية	٧
١١٥	معاملات ثبات عبارات بطاقة ملاحظة أداء التلميذ في اختبار القراءة الجهرية	٨
١١٦	معاملات الارتباط بين درجات العبارات والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة الخاصة باختبار القراءة الجهرية	٩
١١٧	نتائج التحليل العاملى لعبارات بطاقة الملاحظة الخاصة باختبار القراءة الجهرية	١٠
١١٧	تشبيعات مهارات بطاقة ملاحظة أداء التلميذ فى اختبار القراءة الجهرية	١١
١١٩	النسبة المئوية لاراء المحكمين حول مدى مناسبة مهارات الخط والأملء لتلاميذ الصف الرابع الابتدائى	١٢
١٢٠	توزيع درجات بطاقة رصد أخطاء التلميذ في مهارات الخط والإملء	١٣
١٢٢	معاملات ثبات عبارات بطاقة ملاحظة أداء التلميذ في اختبار الخط والإملء	١٤
١٢٣	معاملات الارتباط بين درجات العبارات والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة الخاصة باختبار الخط والإملء	١٥
١٢٤	نتائج التحليل العاملى لعبارات بطاقة الملاحظة الخاصة باختبار الخط والإملء	١٦
١٢٤	تشبيعات مهارات بطاقة ملاحظة أداء التلميذ فى اختبار الخط والإملء	١٧
١٢٥	النسبة المئوية لاراء المحكمين حول مدى مناسبة مهارات التعبير الكتابى الابداعى لتلاميذ الصف الرابع الابتدائى	١٨
١٢٨	معاملات ثبات عبارات بطاقة ملاحظة أداء التلميذ في اختبارات التعبير الكتابى الابداعى	١٩

تابع: فهرس الجداول

١٢٨	معاملات الارتباط بين درجات العبارات والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة الخاصة باختبار التعبير الكتابي الابداعي	٢٠
١٢٩	نتائج التحليل العاملي لمهارات التعبير الكتابي الابداعي	٢١
١٣٠	تشبعات مهارات بطاقة ملاحظة اداء التلميذ في اختبار التعبير الكتابي الابداعي	٢٢
١٣١	توزيع أفراد العينة على المجموعات الثلاث لكل متغير	٢٣
١٣٥	الاحصاء الوصفي لمجموعات الحفظ الثلاث (التسلسلي-الجمعي-المقسم) في متغير سعة الذاكرة	٢٤
١٣٥	نتائج تحليل التباين البسيط (في اتجاه واحد) one – way ANOVA لدراسة الفروق بين مجموعات الحفظ الثلاث (التسلسلي-الجمعي-المقسم) في متغير سعة الذاكرة	٢٥
١٣٧	الاحصاء الوصفي لمجموعات الحفظ الثلاث (التسلسلي-الجمعي-المقسم) في متغير مهارات القراءة الجهرية	٢٦
١٣٨	نتائج تحليل التباين البسيط (في اتجاه واحد) one – way ANOVA لدراسة الفروق بين مجموعات الحفظ الثلاث (التسلسلي-الجمعي-المقسم) في مهارات القراءة الجهرية	٢٧
١٣٩	الاحصاء الوصفي لمجموعات الحفظ الثلاث(التسلسلي-الجمعي-المقسم) في متغيرات مهارات الخط والإملاء	٢٨
١٤٠	نتائج تحليل التباين البسيط (في اتجاه واحد) one – way ANOVA لدراسة الفروق بين مجموعات الحفظ الثلاث (التسلسلي-الجمعي-المقسم) في مهارات الخط والاملاء	٢٩
١٤١	الاحصاء الوصفي لمجموعات الحفظ الثلاث (التسلسلي-الجمعي-المقسم) في متغير التعبير الكتابي الابداعي	٣٠
١٤٢	نتائج تحليل التباين البسيط (في اتجاه واحد) one – way ANOVA لدراسة الفروق بين مجموعات الحفظ الثلاث (التسلسلي-الجمعي-المقسم) في مهارات التعبير الكتابي الابداعي	٣١

فهرس الأشكال

رقم الصفحة	الموضوع	رقم الشكل
١٤	أثر التعلم الزائد في التذكر	١
١٥	العلاقة بين مقدار التسميع والتذكر	٢
٢١	علاقة الزمن بعد الحفظ بنسبة الاستدعاء الصحيحة	٣
٣١	علاقة الزمن بحجم مجموعة التسميع	٤
٤١	أنواع الذاكرة	٥
٤٥	العلاقة بين معدل الفحص وسعة الذاكرة	٦
٤٦	منحنى التذكر	٧
٥٥	درجات الاستعادة والتعرف	٨

فهرس الملاحق

رقم الملحق	الموضوع	رقم الصفحة
١	قائمة بأسماء السادة المحكمين	١٦٦
٢	قائمة بأسماء الاساتذة المشاركين في التصحيح	١٦٧
٣	بروتوكول طرق حفظ القرآن الكريم	١٦٨
٤	استبانة طرق حفظ القرآن الكريم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائى	١٦٩
٥	قائمة مهارات القراءة الجهرية لتلاميذ الصف الرابع الابتدائى (الصورة المبدئية)	١٧٢
٦	قائمة مهارات القراءة الجهرية لتلاميذ الصف الرابع الابتدائى (الصورة النهائية)	١٧٥
٧	قائمة مهارات الخط والاملاء لتلاميذ الصف الرابع الابتدائى (الصورة المبدئية)	١٨٠
٨	قائمة مهارات الخط والاملاء لتلاميذ الصف الرابع الابتدائى (الصورة النهائية)	١٨٣
٩	اختبار القراءة الجهرية والخط والاملاء	١٨٦
١٠	قائمة مهارات التعبير الكتابى الابداعى لتلاميذ الصف الرابع الابتدائى (الصورة المبدئية)	١٨٩
١١	قائمة مهارات التعبير الكتابى الابداعى لتلاميذ الصف الرابع الابتدائى (الصورة النهائية)	١٩٢
١٢	اختبار التعبير الكتابى في (صورته المبدئية)	١٩٥
١٣	اختبار التعبير الكتابى في (صورته النهائية)	١٩٧
١٤	اختبار سعة الذاكرة في صورته المبدئية	٢٠١
١٤-أ	اختبار سعة الذاكرة لمجموعة الحفظ التسلسلى	٢٠٥
١٤-ب	اختبار سعة الذاكرة لمجموعة الحفظ الجمعى	٢١٦
١٤-ج	اختبار سعة الذاكرة لمجموعة الحفظ المقسم	٢١٨
١٥	استمارة تتبع أداء التلميذ في اختبار سعة الذاكرة	٢٣٠

الفصل الأول

مدخل البحث

مقدمة

يعد القرآن الكريم من أهم المصادر والمراجع التي يرجع إليها في ضبط اللسان العربي وتعويد نطق وكتابة اللغة العربية السليمة ، كما تعمل دراسة القرآن الكريم وحفظه على شحذ الذاكرة والذهن (هانم ياركندى ، ١٩٩١ : ١٧٤).

فحافظ القرآن الكريم نجده أسرع بديهية وأضبط وأتقن للقراءة ، والذاكرة ككل عضو يقوى بالتدريب ، ولا ينمى حفظ القرآن الكريم عند التلميذ مهارة الحفظ فحسب بل ينمى عنده مهارة دقة الحفظ (محمد قلعة جي ، ١٩٩١ : ٣٩٦).

وجيدو الحفظ هم أكثر وعياً بما حفظوه وحدود ما يحفظونه ، والحافظ الماهر ينتقى الاستراتيجية المناسبة ويعرف كيف يستخدمها (Pressley et al., 1989: 113).

وقد شهدت فترة التسعينيات من القرن العشرين وما بعدها اهتماماً واضحاً بدراسة القرآن الكريم وعلاقته ببعض المتغيرات المختلفة، من خلال العديد من البحوث، حيث توصلت هذه البحوث إلى أن التلميذ (حافظ القرآن الكريم)* يتميز عن غيره بالفهم اللغوي، وقدرته على التذكر، والطلاقة اللفظية وإدراك العلاقات اللغوية، والصياغة السليمة للجمل، بالإضافة إلى تحسن مستواه في القواعد والهجاء، ومن ثم ارتفاع مستوى النمو اللغوي.

كما أنه يتميز بفصاحة اللسان ونمو الثروة اللغوية، وحضور الذهن (الذاكرة) إضافة إلى أسبقيته في سرعة فك الحرف والتعامل مع الكلمة قبل نظيره (من لا يحفظ من القرآن شيئاً) بفصل دراسي كامل (حمد الصليفيج، ١٩٩١ : ٤٠٢).

وينمي فيه حفظ القرآن الكريم اتجاهاً إيجابياً نحو القراءة (ثناء الضبع، ١٩٩٠ : ٥٩٣) كما يمنحه القدرة البلاغية، والنطق السليم، والإلقاء المؤثر ، ومن ثم الثقة بالنفس وسرعة البديهية (إجلال خليفة، ١٩٩٦ : ٢٦٥).

فتكرار تلاوة القرآن يصقل مخارج الحروف ويمرنها ويروضها، فيستطيع التلميذ التالي لكتاب الله أن يتحكم في لسانه، ويوجهه إلى أي مخرج أراد، فيكون لحروفه رونق وجمال (أحمد شرشال، ٢٠٠٣ : ١١١). وعندما

* الحافظ لبعض سور القرآن الكريم.

ينلو التلميذ القرآن الكريم تلاوة إفرادية فإنه يؤديه بنغمة خاصة غير نغمة التخاطب اليومي مظهراً الإدغام والإخفاء والإقلاب والقلقلة وغير ذلك مما يجعله يقرأ بطلاقة فرحاً بهذا الأداء المتميز، وبقرآته للقرآن الكريم إذ تمر به مجموعة من الكلمات الجديدة غير الكلمات المبتذلة في الحياة اليومية فيتعلمها ويتعلم معانيها ومدلولاتها بل ويتعلمها مصاغة في جملة جميلة فلا تزداد بذلك ثروته اللغوية فحسب بل وتزداد بذلك مهارته في استخدام الكلمة في جملة جميلة (سعد المغامسي، ١٩٩١: ٢٤٢).

والتلميذ في المدرسة الابتدائية عندما ينلو القرآن الكريم ويحفظه يغرس في عقله الباطن وعقله الواعي إعجاز القرآن الكريم بمعانيه الرائعة وتعبيره المعجز، وجملة الأخاذة، وبشكل ذلك قاعدة صلبة عنده في تذوقه للنصوص الأدبية وحكمه عليها، وتمييز صحيحها من سقيمها وتلك مهارة يكون الطفل أشد ما يكون إليها حاجة في مراحل دراسته، وفي حياته العامة، وإذا ما تكون عند الطفل التذوق الصحيح للتعبير حسن أسلوبه الكتابي ورقت صياغته الفنية للنصوص التي يكتبها (محمد قلعة جي، ١٩٩١: ٣٩٧).

وطبيعي أن قراءة القرآن الكريم تقوم الألسنة وتثري اللغة وتنمي الطلاقة اللفظية لدي القراء، فمن أهداف تدريس النصوص القرآنية إجادة النطق باللغة العربية الفصحى، وتنمية الثروة اللغوية والفكرية عند التلاميذ ومساعدتهم على مواجهة ما يعترضهم من مشكلات في حياتهم العامة والخاصة ومساعدتهم على تكوين وتنمية المهارات اللغوية كمهارة القراءة الجهرية عند قيامهم بعملية التلاوة وتنمية مهارات التعبير الشفوي والمناقشة واستنباط الأحكام والقدرة على تفهم المعنى، وإدراك المحتوى والاستماع (سيد حمدان، ١٩٩٤: ٣٥).

وتشير "فايزة عوض" (١٩٩٥: ٦٨) إلى أثر القرآن الكريم في تنمية مهارات التعبير الكتابي من حيث (جودة الفكرة، والأسلوب، وصحة العبارة) حيث تفوقت تلميذات مدارس تحفيظ القرآن الكريم على تلميذات مدارس التعليم العام في كل من اختبار القراءة الشفوية، ومهارة التحرير العربي، ومهارات التعبير الكتابي.

ولا يكاد يختلف اثنان من رجال التربية والفكر على أهمية القراءة، فهي أهم وسائل تحقيق الأهداف التربوية، وهي القاعدة التي تقوم عليها أية عملية تعليمية أخرى بل إن التعليم في المدرسة الابتدائية لا يزال يعني في أنظار الكثيرين من الأباء والأمهات قدرة التلميذ على القراءة والكتابة، وقد توصلت البحوث السابقة الى وجود علاقة موجبة قوية بين قدرة التلميذ على القراءة وقدرته على التحصيل والاستيعاب لسائر المواد الدراسية.

وتشارك الكتابة القراءة أهميتها بالنسبة للفرد والجماعة فهما معاً كوجهين لعملة واحدة لا يفترقان ولا يكاد يتحقق احدهما دون الآخر، فالقدرة على القراءة تتوقف على عدة عوامل منها تصور شكل الكلمة والربط بين أشكال الحروف وأصواتها، وتحليل بنية الكلمة وفهم معنى الجملة وهذه كلها قدرات أساسية في تعلم الكتابة، ولا يستطيع إنسان أن ينطق بحرف أو يلفظ لفظاً مكتوباً وهو لا يميزه رسماً، أي أن من قرأ سليماً فقلما يخطئ في رسم ما نطق به، ومن أخطأ في كتابته فإنه يقرأ خطأ (حسين قوره ، ١٩٨١ : ١٣٥).

وتقسم القراءة عادة إلى نوعين صامته وجهرية وكلا النوعين يتضمن تعرف الرموز وفهمها وتفسيرها، بالإضافة إلى هذا تتضمن القراءة الجهرية التعبير عن الأفكار المكتوبة ونقل ما في النص من المشاعر والأحاسيس إلى الآخرين، وهذا يعني أن القارئ الجيد يستخدم في قراءته الجهرية كل الاتجاهات والعادات الأساسية التي تتضمنها القراءة الصامته ويزيد عليها ما يتعلق بنقل الأحاسيس والانفعالات التي يتضمنها النص للآخرين (في: عبد الله ابو النجا، ١٩٩١ : ١٠١)

وتدريب التلاميذ على الكتابة يتركز في العناية بأمور ثلاثة:

- ١- قدرة التلاميذ على التهجي الصحيح.
- ٢- إجادة الخط.
- ٣- قدرتهم على التعبير عما لديهم من أفكار في وضوح ودقة (محمد صلاح الدين مجاور، ١٩٩٨ : ١٧٨).

أي لا بد أن يكون التلميذ قادراً على رسم الحروف رسماً صحيحاً، وإلا اضطربت الرموز واستحالت قراءتها، وأن يكون قادراً على كتابة الكلمات بالطريقة التي اتفق عليها أهل اللغة وإلا تعذرت ترجمتها إلى مدلولاتها، وأن يكون قادراً على اختيار الكلمات ووضعها في نظام خاص، وإلا استحال فهم المعاني، والأفكار التي تشتمل عليها وبذلك يصبح تعليم الكتابة غير قاصر على تعليم الهجاء والخط بل يشمل إلى جانب هاتين الناحيتين القدرة على التعبير عن المعاني والأفكار تعبيراً مكتوباً (في: عمر السيد نجم، ١٩٩٩ : ٤٢-٤٣).

ويتلخص أثر دراسة القرآن الكريم (تلاوة وحفظاً) في تعلم مهارات القراءة والكتابة على النحو التالي:

- (١) يعد القرآن الكريم من أهم المصادر والمراجع التي يرجع إليها في ضبط اللسان العربي وتعويد نطق وكتابة اللغة العربية السليمة

(٢) إجادة النطق باللغة العربية وزيادة الثروة اللفظية للمتعلمين، وزيادة الثروة المعنوية والفكرية لديهم، وتدريبهم على مهارات القراءة الجهرية والصامتة.

(٣) تربية كثير من المهارات الأساسية للقراءة مما يناسب قراءة القرآن الكريم كسرعة التقاط الكلمات وفهم مدلولها وإصدار الأحكام الصحيحة على المادة المقروءة.

(٤) تعمل دراسة القرآن الكريم وحفظه على شحذ الذاكرة والذهن، فحافظ القرآن الكريم أسرع بديهية وأضبط وأتقن للقراءة (هانم ياركندى ، ١٩٩١ : ١٧٤).

التدريب على قراءة القرآن الكريم وحفظه يزيد من معرفة المتعلمين للكلمات والألفاظ وتكرار صورة الكلمة في الذهن يساعد على الكتابة الصحيحة إملائياً (وضحي السويدي ، ١٩٩٤ : ١١٠).

ولا يتوقف أثر حفظ القرآن الكريم في سن مبكرة عند حد ارتقاء مستوي النمو اللغوي للتلميذ بالقدر الذي يحفظه من القرآن الكريم بل يرتبط أيضاً بعامل آخر غاية في الأهمية وهو: أن التلميذ يستطيع الحفاظ بدرجة عالية؛ لأن خبراته اللغوية في هذه السن تكون محدودة إلى الدرجة التي قد ينعدم فيها التداخل بين هذه الخبرات وبين النصوص اللغوية في القرآن الكريم مما يساعد على سرعة الحفاظ وحسن الاحتفاظ، ويتضح هذا الأمر جلياً بعدم قدرة الفرد الأكبر سناً على مسايرة ذلك الطفل (تلميذ المرحلة الابتدائية) في عمليات حفظ القرآن الكريم إذ يؤدي الإتساع في الخبرات اللغوية والخبرات الأخرى إلى تداخل هذه الخبرات مع خبرات حفظ القرآن الكريم (عبد الباسط خضر ، ١٩٩٠ : ٤٨٥).

وأشارت بعض التجارب (حول أي المعلومات تسجل أو تحفظ في الذاكرة) إلى أن المعلومات التي يتم حفظها بالإضافة إلى فهمها والتدبر في معانيها تكون محفوظة لوقت أطول في الذاكرة، وكون (التعليم القرآني) يسعى بالدرجة الأولى إلى تحفيظ القرآن بالإضافة إلى فهمه وتدبر معانيه، فإن هذه المنهجية في التعليم تساعد على تدريب الذاكرة على المدى البعيد (العربي قويدري ، ٢٠٠٢ : ١٧١). ويربي حفظ القرآن في الطفل مقدرة الحفاظ (السيد الشحات، ١٩٨١ : ١٢١).

فالحافظة (الذاكرة) ككل عضو يقوي بالتدريب، ولا ينمي القرآن الكريم مهارة الحفاظ فحسب عند التلميذ بل ينمي مهارة دقة الحفاظ عنده فقد يتسامح التلميذ أو المعلم في تبديل بعض ألفاظ النص الأدبي المحفوظ بمرادفاتها، ولكنه لا يتساهل في تبديل بعض الآيات المحفوظة بمرادفاتها (محمد قلعة جي ، ١٩٩١ : ٣٩٦).

وتبين من البحث الذي أجراه "العربي قويدري" (٢٠٠٢ : ١٧٤) أن التلاميذ الذين يرتادون الكتاب (المدرسة القرآنية) أفضل من التلاميذ الذين لا يرتادونها من ناحية (العمل، والحفظ والاستيعاب، والاهتمام والتكيف والاندماج) وتبين أن للكتاب أثر إيجابي على ذاكرة الطفل.

وترى "رمزية الغريب" (١٩٧٥: ٥٢٨) أن طريقة الحفظ والتعلم أحد العوامل التي تساعد على الحفظ والتذكر وتميز في ذلك بين نوعين من التمرين هما التمرين المتواصل والتمرين الموزع، فإذا ما تخلل التمرين فترات من الزمن يستريح فيها الفرد ويستعيد رغبته في التعلم سمي ذلك بالتمرين الموزع، أما إذا استمر المتعلم على التمرين حتى يتم الحفظ سمي بالتمرين المتواصل. ويذكر "هيرمان" (1969) Herman أن التسميع الذهني له إستراتيجيتان هما التسميع التراكمي، والتسميع بالمجموعات عندما يحدث تسميع لمجموعة من المفردات (في: جمال الهواري، ٢٠٠١: ٤٣).

والتسميع البسيط بإعادة الفقرات مرة بعد مرة، والتسميع التراكمي بتسميع مجموعات كبيرة من البنود والفقرات يعمل على زيادة قوة الذاكرة (محمد عبد السميع ، ٢٠٠٤ : ٢٦).

ويذكر "إبراهيم الشربيني" (٢٠٠٠: ١٠١ - ١٠٢) أن حفظ القرآن الكريم يمكن أن يتم بإحدى الطرق التالية:

(١) طريقة الحفظ التسلسلي.

(٢) طريقة الحفظ الجمعي.

(٣) طريقة الحفظ المقسم.

فبعد أن يقرأ (التلميذ) ما يريد حفظه على أحد المتقنين، ويقرأه مرة أخرى بمفرده مع النظر في المصحف، يبدأ الحفظ بإحدى الطرق التالية:

(١) **طريقة الحفظ التسلسلي:** وهي عبارة عن حفظ الآية الأولى من الربع ثم ينتقل إلى الآية الثانية ويحفظها حفظاً جيداً، ثم يعود إلى الآية الأولى ويقرأها مع الآية الثانية عن ظهر قلب، ثم ينتقل إلى الآية الثالثة فيحفظها حفظاً جيداً، ثم يعود مرة أخرى إلى الآية الأولى ويقرأها مع الآية الثانية والثالثة عن ظهر قلب، ولا ينتقل إلى آية جديدة حتى يتقن الربع من أوله إلى آخر ما وصل إليه، وهكذا حتى يصل إلى نهاية الربع ويقرأه بأكمله عن ظهر قلب فبذلك يكون قد أتقن حفظ الربع، وهكذا يفعل في كل سورة أو ربع من أرباع القرآن الكريم.

(٢) **طريقة الحفظ الجمعي:** وهي عبارة عن جمع الآيات عند الانتهاء من حفظ كل آية على حدة، فهي بالتفصيل: أن يحفظ الآية الأولى حفظاً جيداً، ثم ينتقل إلى الآية الثانية ويحفظها حفظاً جيداً ولا يعود إلى الآية الأولى بل يواصل الانتقال إلى الآية الثالثة ويحفظها حفظاً جيداً وهكذا حتى يصل إلى نهاية الربع ثم يعود إلى أول الربع، ويحاول أن يقرأه من أوله إلى ربعه، أو

منتصفه أو إلى نهايته إن استطاع عن ظهر قلب، فإن لم يستطع فإنه سوف يقرأ بعض الآيات عن ظهر قلب، ثم يضطر إلى النظر في المصحف ليعرف الآية ثم يكمل، وهكذا حتى ينتهي الربع بأكمله ثم يعود مرة أخرى عن ظهر قلب، وربما في هذه المرة لا يحتاج إلى النظر في المصحف إلا مرة أو مرتين ثم يعود ويقرؤه من أوله إلى آخره مرة ثالثة وهكذا حتى لا يحتاج إلى النظر في المصحف.

(٣) **طريقة الحفظ المقسم:** وهذه الطريقة وسط بين الطريقتين الأولى والثانية، فهي عبارة عن تقسيم الربع إلى أقسام، بعد أن يتم حفظ كل قسم على طريقة الحفظ التسلسلي، بعد أن يتم حفظ كل قسم على حده، يقوم بربط هذه الأقسام بعضها ببعض حتى يستقيم أو يكتمل حفظ الربع، هذه الطريقة وإن كانت سهلة للغاية، إلا أنها تعتمد بشكل أساسي على درجة إتقان حفظ كل قسم، والقدرة على الربط بين الأقسام.

ويسعى البحث الحالي إلى بحث فاعلية هذه الطرق الثلاث (طريقة الحفظ التسلسلي، طريقة الحفظ الجمعي، طريقة الحفظ المقسم) خاصة وأنها ترتبط بمتغير غاية في الأهمية توصلت اليها البحوث السابقة النفاعلية في اكتساب وتمية العديد من المهارات اللغوية ومنها القراءة الجهرية والكتابة بفنونها المختلفة (متغيرات البحث الحالي)، كما ثبت أن له أثراً إيجابياً على ذاكرة الأطفال، ومن ثم تم أيضاً اختيار عينة البحث من هذه الفئة "الأطفال"، هذا المتغير هو "حفظ القرآن الكريم"

فهل إختلاف الطرق التي يتم بها حفظ القرآن الكريم ينتج عنه إختلاف بين الحافظين في معدلات الاستدعاء مقدرة بعدد الكلمات التي يستطيع المفحوص استدعاءها استدعاء صحيحاً خلال فترة زمنية معينة؟ وهو ما اصطلح عليه في البحث الحالي بـ "سعة الذاكرة" كما يتساءل البحث الحالي عما إذا كان إختلاف طرق حفظ القرآن الكريم بين الحافظين ينتج عنه إختلاف في مهارات القراءة الجهرية والكتابة لديهم خاصة وأن البحوث السابقة بينت أن طرق التسميع بصفة عامة لها دور في إتقان مهارات القراءة الجهرية والكتابة، فهل الجمع بين هذين المتغيرين "حفظ القرآن الكريم" و "طرق الحفظ" لتكوين متغير باسم "طرق حفظ القرآن الكريم" ينتج عن إختلافها فروقاً بين الحافظين في إتقان مهارات القراءة الجهرية والكتابة "متغيرات البحث الحالي"؟ هذا ما سعى اليه البحث الحالي للكشف عنه .

مشكلة البحث:

في ضوء ما سبق تتبلور مشكلة البحث في التساؤلات الآتية:

س ١: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سعة الذاكرة ترجع إلى إختلاف طرق حفظ القرآن الكريم بين مجموعات الحفظ الثلاث (مجموعة الحفظ التسلسلي - مجموعة الحفظ الجمعي - مجموعة الحفظ التقسيمي) لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي؟

س ٢: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات القراءة الجهرية ترجع إلى اختلاف طرق حفظ القرآن الكريم بين مجموعات الحفظ الثلاث (التسلسلي - الجمعي - التقسيمي) لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي؟

س ٣: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الخط والإملاء ترجع إلى اختلاف طرق حفظ القرآن الكريم بين مجموعات الحفظ الثلاث (التسلسلي - الجمعي - التقسيمي) لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي؟

س ٤: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التعبير الكتابي الإبداعي ترجع إلى اختلاف طرق حفظ القرآن الكريم بين مجموعات الحفظ الثلاث (التسلسلي - الجمعي - التقسيمي) لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

(١) الكشف عن الفروق في سعة الذاكرة بين مجموعات الحفظ الثلاث للقرآن الكريم (تسلسلي - جمعي - تقسيمي) لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

(٢) الكشف عن الفروق في مهارات القراءة الجهرية بين مجموعات الحفظ الثلاث للقرآن الكريم (التسلسلي - الجمعي - التقسيمي) في الصف الرابع الابتدائي.

(٣) الكشف عن الفروق في مهارات الخط والإملاء بين مجموعات الحفظ الثلاث للقرآن الكريم (التسلسلي - الجمعي - التقسيمي) لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

(٤) الكشف عن الفروق في مهارات التعبير الكتابي الإبداعي بين مجموعات الحفظ الثلاث للقرآن الكريم (التسلسلي - الجمعي - التقسيمي) لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

أهمية البحث:

تكمن أهمية هذا البحث في:

(١) الوقوف على أكثر طرق حفظ القرآن الكريم (الثلاث) فاعلية في ضوء ارتباطها بارتفاع سعة الذاكرة ونمو كل من مهارتي القراءة الجهرية والكتابة.

- (٢) توفير أداة لقياس سعة الذاكرة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.
- (٣) توفير أداة لقياس مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.
- (٤) توفير أداة لقياس مهارات الخط والإملاء عند تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.
- (٥) توفير أداة لقياس مهارات التعبير الكتابي الإبداعي عند تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.
- (٦) يفتح هذا البحث المجال لبحوث أخرى تستهدف التعرف على الآثار التربوية لحفظ القرآن الكريم في صفوف ومراحل تعليمية أخرى.

مصطلحات البحث:

(١) طرق حفظ القرآن الكريم: **ways of the Holy Quraan Memorizaiton**

ويقصد بها في البحث الحالي مجموعة الخطوات التي غالباً ما يتبعها التلميذ في حفظه للقرآن الكريم ويستدل عليها من خلال استجابات التلاميذ حول سؤال البروتوكول عن وصف طريقة الحفظ التي غالباً ما يتبعها التلميذ بالتفصيل.

(٢) سعة الذاكرة: **Memory Capacity**

يقصد بها في البحث الحالي قدرة المفحوص على استدعاء سلسلة من الوحدات " الآيات" بما تشتمل عليه من كلمات بصورة صحيحة* ، وفي نفس موضعها التسلسلي بطريقة أمامية لا عكسية خلال فترة زمنية معينة .

(٣) مهارتا القراءة الجهرية والكتابة: **Reading Aloud And Writing Skills**

أ- القراءة الجهرية: **Reading Aloud**

تعرف مهارة القراءة الجهرية في البحث الحالي بأنها: "القدرة على النطق اللغوي المعبر عن المادة المكتوبة، بحيث يتم هذا النطق في سرعة ودقة دون حذف أو إضافة أو إبدال أو تكرار لحرف أو كلمة وإظهار اللام القمرية وإدغام اللام الشمسية، ونطق الحركات الطوال والقصار في طولها المناسب، مع مراعاة النطق في جمل تامة والوقوف عند تمام المعنى".

ب- الكتابة: **Writing وتضم:**

. مهارات التحرير العربي (مهارات الخط والإملاء) **Handwriting and dictation skills**

ويقصد بها في البحث الحالي:

* يقصد بصورة صحيحة: نفس اللفظ الذي ورد في الآيات ولا يستبدل بمعناه.

"قدرة التلميذ على كتابة الكلمات كتابة صحيحة حسب قواعد الإملاء العربية بما تتضمنه من حروف ، ورسماً رسماً صحيحاً في أحجام مناسبة مع مراعاة المسافات بين الحروف، والدقة في الميل والانحدار عن السطور".

• مهارات التعبير الكتابي الابداعي: creative writing skills

يقصد بها: "قدرة التلميذ على كتابة عدد من السطور تتضمن فقرات قصيرة، يراعى فيها علامات الترقيم، والصحة اللغوية في استخدام القواعد، مشتملة على أفكار محددة، متتابعة تتابعاً منطقياً".

الفصل الثانى

متغيرات البحث

مقدمة

تتناول الباحثة فى هذا الفصل إطاراً نظرياً حول متغيرات البحث ، وتشتمل على : طرق حفظ القرآن الكريم حيث يتم توضيح: مفهوم الحفظ ، طرق الحفظ بصفة عامة ثم طرق حفظ القرآن الكريم بصفة خاصة ، وكذلك تتضمن سعة الذاكرة: حيث يتم توضيح مفهوم سعة الذاكرة ، أنواع الذاكرة ، طرق قياسها والعوامل التى تؤثر على سعة الذاكرة قصيرة المدى ، كما تشتمل على العلاقة بين التسميع ومهارات القراءة والكتابة بصفة عامة ثم العلاقة بين حفظ القرآن الكريم ومهارات القراءة الجهرية والكتابة بصفة خاصة.

مفهوم الحفظ:

يعد الحفظ أحد الطرق التى ساعدت على نمو واستمرار المعرفة الإنسانية ، وكل فرد يحتاج إلى خلفية سابقة تنمو وتتطور وتحقق فى جميع شئون الحياة وحتى فى خبرات حل المشكلة كما دعا إليها "ديوى" - يحتاج التلاميذ دائماً إلى تذكر ماتعلموه ، وما قد يكونوا حفظوه عن ظهر قلب ، فمن أجل تكوين فرض علمى أو حل للمشكلة تكون الحاجة إلى استدعاء محتوى يحتمل أن يكون قد تم حفظه فى الذاكرة مسبقاً (Ediger & Marlow, 1997 : 273).

والذاكرة الجيدة تخدم علماء الطبيعة والكيمياء والحيوان، وغيرها لانهم فى حاجة إلى استظهار كثير من القوانين الرياضية والمعادلات الكيميائية التى تتألف منها مبادئ المعرفة الصحيحة (السيد الشحات ، ١٩٨١ : ١٢١).

فمهما كانت قدرة التلميذ على الفهم فلا بد أن يحفظ المعلومات التى سوف يضعها فى الامتحان ، وكثير من التلاميذ الأذكياء يرجع فشلهم إلى اعتمادهم على الفهم فقط دون الحفظ ، بعكس بعض التلاميذ متوسطى الذكاء الذين استطاعوا التفوق فى الامتحانات معتمدين على قدرتهم الفائقة على الحفظ وقليل من الفهم حتى فى أدق المواد مثل الرياضيات !! . (ولسن كيرولس ، د.ت : ٩٠)

ويشير "مار" و"بث" (Marr & Beth, 2000 : 138-139) فى دراسة لهما بعنوان " كيف يكون انتماؤهم إذا لم يتحدثوا اللغة ؟ " أوضحت ان الحاجة إلى التسميع تكمن فى إتاحة الفرصة لمتعلمى الرياضيات للتعبير عن أفكارهم أكثر من الأصول التقليدية للرياضيات التى تضعف فيهم الإهتمام باكتساب اللغة ووسائل الكلام ، والتعبير عن أنفسهم .

وإن كان الحفظ قد ترك في معظم المدارس بإعتقاد أنه في أحسن الأحوال غير ضرورى (Pudewa, 2005:1) إلا ان البعض يراه أداة مفيدة تغاضى عنها بعض معلمى اليوم (Beran, 2004:3) فهو الفن المفقود الذى يجب أن يستعاد (Coeyman & Marjorie, 2000 : 2).

فالحفظ يسهم في توسيع المخزون اللغوى للتلميذ فتصبح لديه مجموعة جديدة كاملة من الأنماط اللغوية ، ودون الحفظ يصبح هذا المخزون محدوداً ، كما أنه يسهم في تخزين مؤنة " زوادة " rich acoumucation of words متعددة من التراكيب الغنية بالكلمات – فلو قرأ التلميذ كلمة في رواية فإنه من المحتمل الا يتذكرها ليستخدمها في وقت لاحق ، ولكن عندما يحفظها في الذاكرة عن ظهر قلب في سياقها الصحيح ، فإنها تكون أكثر ميلاً لأن يستخدمها في التحدث أو الكتابة، ويعد الإستظهار نوعاً من التمارين يعزز من صلاحيات العقل مثلما تقوى التمارين البدنية الجسم (Beran,2004: 7) .

ومزايا الاستظهار ليست في النواحي العصبية فقط ، وإنما فوائده للقلب والذاكرة والعقل أيضاً ، حيث يؤدي الحفظ إلى تنمية خلايا المخ بطريقة لا يمكن لشيء آخر أن يفعلها ، من خلال عمل وصلات بين الخلايا العصبية ينتج عنها شبكة اتصالات عصبية ، هذه الشبكة هي التي تبنى أساسيات الذكاء ، وإذا لم يكن حفظ المواد واستظهارها قوياً أو لم يعزز بانتظام فإنه سيفقد ، وتبدأ الوصلات العصبية الأصلية في الانحسار (Pudewa, 2005: 5) .

والحفظ يساعد على : -

- زيادة الإنتباه .
 - يعزز التسميع الذى يسمح للروابط بين الجمل أن تكون أقوى .
 - تحسين التفسير وتكامل المادة اللغوية .
 - زيادة الإسترجاع للمعلومات عند الحاجة لاستخدامها (Oanh & Hien, 2006 : 73) .
- وقيام التلاميذ باستظهار الموضوعات الدراسية أمر لا يجب التخلص منه ، ولا يمكن لأحد أن يقول أن الحفظ سئ في ذاته أو بذاته ، إذ أن تكرار وإعادة الأفكار أمر له أهمية تعليمية كبرى (Ediger& 275 : 1997 Marlow) .

فالحفظ استراتيجية تعلم صالحة بشرط أن يستخدم بطريقة مناسبة (Oanh & Hien 2006 : 5). ووفقاً لتعريف الحفظ "Memorization" كما ورد في قاموس إكسفورد المطور Oxford Advanced Learn's Dictionary (2005)

" أن الحفظ هو أن تتعلم شيئاً بدقة حتى يمكنك تذكره بالضبط " ويقول "اومالى وكاتشموت" O' Mally & Kchamot, (1990) أن هذا الأسلوب مماثل لوصف استراتيجية للتعلم المعرفى تسمى التسميع "rehearsal" (In: Oanh & Hien 2006 : 3) ومن ثم يستخدم البحث الحالى مفهوم التسميع ومفهوم الحفظ كمفهومين مترادفين.

كفاءة استراتيجية التسميع:

يقصد بعملية التسميع تكرار و تلاوة المادة أو المعلومات المطلوب حفظها فى الذاكر (أنور الشرقاوى ، ٢٠٠٣ : ١٧٥)

وتتمثل أهمية التسميع فى : -

* أنه يكشف مواضع الضعف والأخطاء التى يمكن الوقوع فيها ، فهو مرآة للذاكرة .

* هو الوسيلة القوية لنتيبت المعلومات وزيادة القدرة على تذكرها لفترة أطول .

فالتلميذ الذى يذاكر دون تسميع ينسى بعد يوم واحد كمية تساوى ما ينساه التلميذ الذى يقوم بالتسميع بعد ٣٦ يوم (محمد سبع أبو لبده ، ١٩٨٧ : ٣٨) .

وتوصل " جيتس " من تجربته إلى أن أفراد عينته توصلوا إلى أحسن أداء عندما خصصوا ٢٠% من وقتهم فقط للقراءة و ٨٠% للتسميع لأنفسهم (في: ولسن كيرولس ، د.ت:٩١)

وقد حاول احد الباحثين التدريب على حفظ سلسلة من مقاطع الكلمات التى لا معنى لها مجربا اثنتى عشرة تركيبة من القراءات والتسميع ، ملقنا نفسه عندما يتعثر، وقد وجد فى حالته هو على الأقل أن اكثر الطرق اقتصادا هى مزيج من ست قراءات وخمسة عشر تسميعا (عبد الحميد شاذلى ، ٢٠٠١ : ٣٥٦).

كما أن الإستعانة بالتسميع الذاتى كأحد معينات التذكر أدى إلى تحسن اداء التلاميذ فى القياس البعدى الذى اتضح فى زيادة درجاتهم على قوائم الإسترجاع (سيف الدين عبدون ، ١٩٩٣ : ٧٣)

وعملية التسميع الذاتى التى يقوم بها الفرد محاولاً إسترجاع ماحصله من معلومات أو ما اكتسبه من خبرات ومهارات أثناء الحفظ أو بعده بمدة قصيرة ، هذه العملية لها أهميتها إذ تبين للمتعلم مقدار ما حفظه ، وما بقى فى حاجة إلى مزيد من التكرار حتى يتم حفظه ، وإلى جانب هذا يستطيع الفرد أن يجد الحافز على بذل الجهد وعلى مزيد من الانتباه فى الحفظ فما يشعر به الحافظ من متعة النجاح أو ألم الخيبة يدفعه إلى إجادة عملية الحفظ (عبد الرحمن عيسوى ، ١٩٨٠ : ١٩٥) .

وتسميع المتعلم لنفسه ما استذكره يحقق له ميزتين:

(١) المشاركة الإيجابية مما يساعد على التركيز ، واستمرار الدافعية .

(٢) التدريب على الاستعادة والاسترجاع (في: إيهاب عبد الرحمن ، ٢٠٠٢ : ٨٣) .

ويعد التسميع الذاتى من افضل أنواع التعلم لأنه يقوم على النشاط الذاتى للمتعلم (أحمد عزت راجح، ١٩٩٥ : ٣٠١) .

ومشاركة التلميذ بشكل نشط فى عملية التعلم من خلال القيام بالتسميع الذاتى (التسميع فى سره) أثناء قراءته للمادة المتعلمة يجعل من الصعب فقد كثير من المعلومات عند انتقالها من مستوى التذكر إلى مستوى آخر وهو ما يحقق مبدأ الممارسة(في: فايز البتانونى ، ٢٠٠٥ : ٤٦) .

وقد ثبت انه توجد علاقة طردية بين تكرار المعلومات وتسميعها ذاتيا من جهة ، واستقبالها ، وترميزها وتخزينها واسترجاعها من جهة أخرى (محمد بنى يونس ، ٢٠٠٤ : ١٨٧)

كما أن تسميع المعلومات التى سبق قراءتها بصوت عال يعنى وضع هذه المعلومات فى جهاز ثان للذاكرة مما يجعل عملية الحفظ ممكنة (لندال دافيدوف ، ١٩٨٨ : ٣٣٣)

فبواسطة الجهد الذى يبذله الفرد فى شكل تكرار أو تسميع **Rehearsal** العناصر أو المثيرات التى تعرض عليه عدة مرات ، يمكنه بعد ذلك تذكر هذه المعلومات التى احتفظ بها فى الذاكرة كما يمكن بواسطة عملية التكرار أو التسميع الاحتفاظ بالمعلومات فى الذاكرة قصيرة المدى فى حالة نشطة (أنور الشرقاوى ، ٢٠٠٣ : ١٩١) .

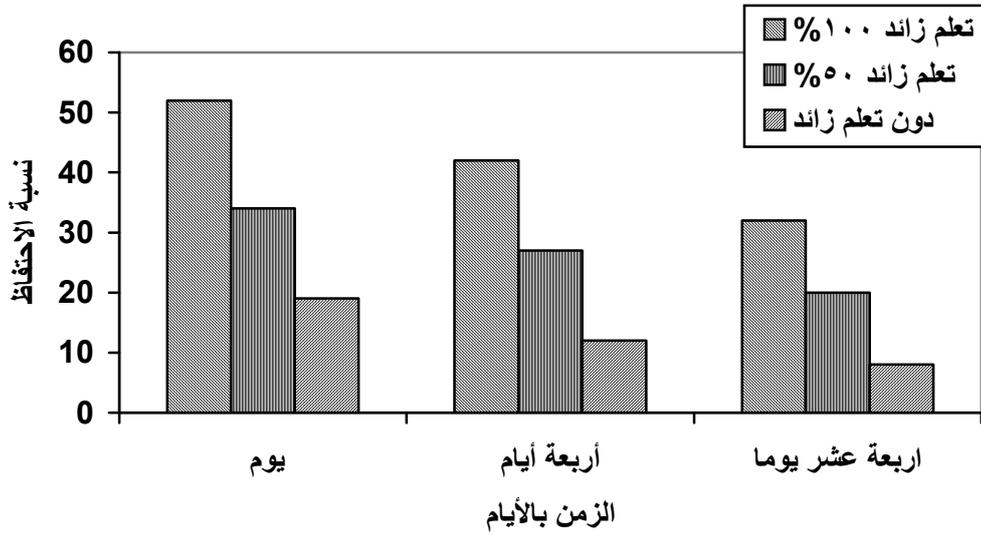
وهكذا يلعب التسميع دوراً هاماً فى الاحتفاظ اللفظى قصير المدى
(Romanie et al., 2005 : 398)

ووفقاً لقانون التردد أو التكرار Frequency فإن ما يكثر حدوثه وتردده وتكراره يكون أسهل فى الاستدعاء (سامى عبد القوى ، ١٩٩٥ : ١٧٣) .

ووفقاً لتعريف التسميع بأنه تكرار تلاوة المادة أو المعلومات المطلوب حفظها فى الذاكرة فإذا استمر التلميذ فى تكرار استجابة وممارستها أكثر من مرة فإنه يتعلم الموضوع الذى هو بصدد على نحو متقن .

فعمق التعلم واتقانه من قبل المتعلم يجعل التعلم أكثر قابلية للحفظ كما يجعل المتعلم أكثر قدرة على استدعائه وتذكره ، ويزداد التعلم عمقا وإتقانا بزيادة فرص التدريب عليه وتمثله واستيعابه وتطبيقه لنقل اثره الى مواقف جديدة وقد وجد ان تكرار الكلمات يؤدي الى ذاكرة أكثر من الكلمات غير المتكررة (جودت بنى جابر وسعيد عبد العزيز ، ٢٠٠٢ : ١٣٣).

وتظهر قيمة التعلم الزائد من تجربة طلب فيها من عدد من الافراد مقسمين الى ثلاث مجموعات حفظ قوائم من الاسماء واعطيت المجموعة الاولى زمنا يكفى لاسترجاعها صحيحا مرة واحدة ، وأعطيت الثانية زمنا اضافيا على ذلك وأعطيت الثالثة زمنا يساوى ضعف الزمن الاضافى الذى اعطى للمجموعة الثانية. ولدى مقارنة مستويات تُذكر هذه المجموعات بعد فترات مختلفة تفوقت المجموعة الثالثة عند قياس التذكر بعد يوم واحد ، وعند قياسه بعد أربعة ايام ظهر ان مقدار ما استرجعته المجموعة الاولى (مجموعة الضبط) كان ضئيلا لدرجة أنه يمكن اهماله.



شكل (١) : يوضح أثر التعلم الزائد في التذكر

ويظهر من التجربة أن التذكر يتحسن بالتعلم الزائد حتى ان القوائم التي تم تعلمها دون دعم بالتعلم الزائد يمكن ان تتسى تماما بعد اربعة ايام (راضى الوقيفى ، ١٩٨٩ : ٣١٩).
فالمزيد من التدريب ، ويسمى المبالغة في التعلم له اثر فعال في مقدار التذكر فيما بعد (فاخر عاقل ، ١٩٨٧ : ٦٠٤).

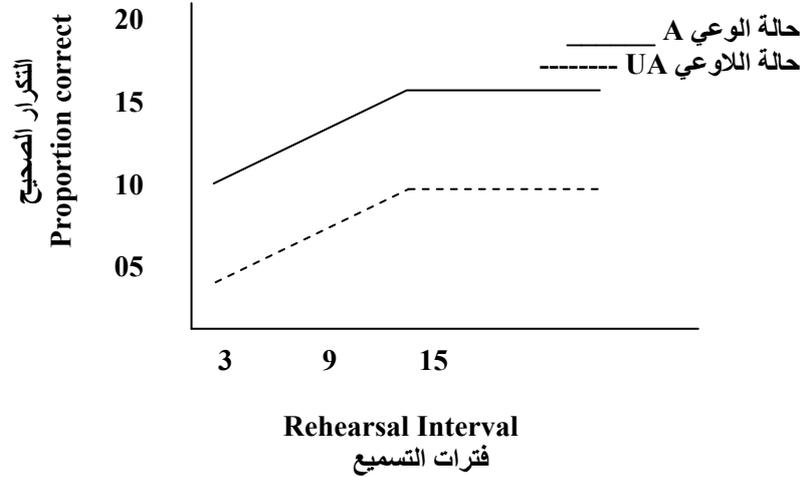
ويقال للدرس انه "ناقص التعلم " اى ان تعلمه كان ناقصاً او اقل من الكامل اذا لم يرتفع الى محك "التسميع الكامل مرة واحدة " ويقال للدرس نفسه انه "زائد التعلم" او حدث له تعلم زائد فى حالة اذا ذكره او درسه المفحوص اكثر حتى زاد عن "محك التسميع الكامل " ويوجه عام فإن الاحتفاظ بالمادة يتناسب مع كمية التعلم الأصلى (نتائج ابنهجاوس ، كروجر) ولكن ظهر بعد ذلك ان استمرار التدريب لمدة معقولة بعد التمكن من المادة هو افضل أسلوب (أحمد عبد الخالق، ١٩٩٧ : ٢٩٢).

ولكن ماذا يحدث عندما يقضى وقت أطول فى تسميع وترديد بعض المعلومات ؟ تتوقف الإجابة على هذا السؤال على نمط التسميع ، حيث لا يؤدي تسميع الإحتفاظ إلى زيادة القابلية للتذكر بزيادة زمن التسميع فى حين أن زيادة زمن التسميع التحليلى العميق يؤدي إلى زيادة معدل الحفظ وديمومته ومن ثم التذكر الفعال (فتحي الزيات ، ١٩٩٨ : ٢٩٧) .

وعلى الرغم من العلاقة الإيجابية بين التذكر وزيادة حفظ المادة ، إلا أن تأثير التكرار وزيادة الحفظ يتوقف عند درجة معينة ، فهو يكون مفيداً حتى حوالى ٥٠ % أما إذا زاد الحفظ عن ذلك القدر فإن تأثيره يصبح محدود للغاية (عبد الستار إبراهيم و رضوى إبراهيم ، ٢٠٠٣ : ٣٤٥)

وقد أوضحت نتائج تجربة "ميونر" وآخرين (Meunier et al (1974 : 913 فيما يتعلق بالعلاقة بين مقدار التسميع والتذكر أنه عندما تزداد عدد مرات التسميع بمقدار كبير فإن كل زيادة فى مدة التسميع تكون هناك زيادة مقابلة لها فى التذكر وذلك فى حالة زيادة وقت الكتابة من ٣ إلى ٩ ثوان فقط أما الزيادة

الإضافية فى مرات التسميع بزيادة الزمن إلى ١٥ ثانية فلم يصاحبها زيادة فى التذكر ، كما يتضح من الشكل التالى :



شكل (٢) العلاقة بين مقدار التسميع والتذكر

وقد يحدث خلط أحياناً بين التسميع وبعض المفاهيم الأخرى كالترديد والمران والتدريب الا أن لكل منهم أثراً مختلفاً على الذاكرة فالترديد له أثر إيجابى فى ازدياد درجة ومستوى التذكر (عادل العدل، ٢٠٠٤ : ٢٠٩).

وعامل التحسن الذى يطرأ على الذاكرة بالمران قد يعزى الى اصطناع افضل الطرق فى الحفظ بصورة شعورية. فقد يتوافر الفرد على الحفظ والمران بصورة فعالة فتتكون عنده عادة الحفظ والاستظهار فينتفع من الحفظ بصورة تنتقل فيها المهارة ويستفيد من طريقة تقدمه فى هذا المضمار ، وحتى الحفظ نفسه يمكن تحسينه بالمران ، ومن المفضل أن يلتفت المعلم الى تدريب تلاميذه على طرائق الحفظ الجيدة وأن يسترعى انتباههم إلى أهمية طرائق كهذه (عبد العلى الجسمانى ، ١٩٩٧ : ١٢٩).

إلا أن القدرة على التذكر لا تتحسن بصورة كاملة عن طريق التدريب ، وهذا ما أبدته نتائج العديد من البحوث مثل : (Thompson, 1983)، (Sullivan, 1984)، (Alan, 1986) ، (Hopkins, 1991)، (Brady & Richman, 1994) فى حين توصلت بحوث أخرى إلى نتائج إيجابية مثل :

(Connors et al., 2001) , (Marie, 1981), (Louise, 1981), (Borkowski et al., 1978)

حيث يقول "فاروق عبد الفتاح" (١٩٨١ : ١٥٣) أن القدرة على التذكر لا تتحسن بصورة كاملة عن طريق التدريب ولكن يمكن تحسين قدرة المتعلم على استرجاع المعلومات بتطبيق بعض أساليب التعلم ، كتعلم الكليات ، والتعلم بالنشاط بالإضافة إلى تنظيم المعلومات فى صورة مجموعات بإيجاد علاقات بينها .

ويشير "بادلى" (Baddley, 1993) إلى أن استراتيجية التسميع استراتيجية قوية جداً وسهلة الاستخدام وقابلة للتطبيق الواسع ليس فقط عند الأفراد العاديين ولكن أيضاً عند ذوى صعوبات التعلم (فى: عبد العاطى عبد الكريم، ٢٠٠٥: ٤٣).

فهذه الاستراتيجية لها فوائد كثيرة فى حالة تذكر المواد البسيطة والمواد المعقدة ، فعند قراءة صفحة صعبة من نص فإن التلميذ قد يقرأ الكلمات حرفياً بصوت مرتفع ، وهذا الاسلوب يقود إلى تحسين عملية الإسترجاع وإلى فهم أكثر، وهكذا يتضح فى ضوء ما سبق أن الحفظ يعد جزءاً لا ينفصل عن عادات التعلم، ولذا فإن المعلمين و التلاميذ عليهم مواجهة حقيقة أن الحفظ "Memorization" لا يمكن استبعاده، ولا يجب إنكاره، كما يجب عليهم أن يبحثوا عن أفضل الطرق لاستخدامه كاستراتيجية تساعدهم على تحسين فاعلية التعلم.

والحفاظ "Memorists" يكتسبون فنيات متنوعة لتحسين ذاكرتهم من خلال الممارسة (Ericsson et al., 2004 : 191)

وجيدو الحفظ good memorizer أكثر وعياً بما حفظوه وحدود ما يحفظونه ، فيعرف الحافظ الماهر متى يستخدم الاستراتيجية بما فى ذلك نوعية وكمية المواد التى يمكن استخلاصها مع الاستراتيجية ، والاحتفاظ بها لفترة مناسبة ، وخاصة من الأهمية المعرفة النوعية بالاستراتيجية وهل ستكون مفيدة لدراسة محتوى قديم مماثل للمحتوى قيد الدراسة! (Pressley et al., 1989: 113)

طرق الحفظ (التسميع):

توجد مجموعة من العوامل تساعد على الحفظ والتذكر منها ما يتعلق بالمتعلم نفسه من حيث النضج والاستعداد والحاجات والميول ، ومنها ما يتعلق بنوع المادة المراد تعلمها ، ومدى ارتباطها بميول واتجاهات التلميذ وأخيراً العوامل الخاصة بطريقة الحفظ والتعلم (رمزية الغريب ، ١٩٧٥ : ٥٢٨).

وكما يقول "نيلسون" (Nelson 1991:1) على المتعلم أن يراجع المواد التى ذاكرها ، وأن يتذكر الطرق التى ساعدته على فهم وحفظ المعلومات ، وأن يطبق هذه الوسائل فى دراساته المستقبلية.

وفيما يلى يتم استعراض أكثر طرق الحفظ شيوعاً بين المتعلمين وتصنيفاتها المختلفة:

يختلف كل فرد فى الطريقة التى يتبعها فى تعلمه ، فالبعض يعتمد على التعلم البصرى ، والبعض يعتمد على التعلم السمعى ، والتعلم الصم أو بالحفظ غيباً Rote Learning فى مقابل التعلم بالمحتوى ، والتكرار الموزع فى مقابل التكرار المستمر (سامى عبد القوى ، ١٩٩٥ : ١٧٠) .

ويرى "هيرمان" أن التسميع يمكن ان يتخذ الانواع الاتية :

١- التسميع البسيط : Simple rehearsal : ويقصد به تكرار المعلومة شفها عدة مرات بشكل صامت.

- ٢- التسميع المنطوق : Articulatory rehearsal : ويقصد به تكرار ترديد المعلومة لفظيا بصوت مسموع واضح عدة مرات.
- ٣- التسميع التجميعى : Cumulative rehearsal : ويقصد به تكرار ترديد المعلومة ضمن مجموعة من المعلومات المعروفة لدى الفرد والموجودة فى ذاكرته طويلة المدى سالفًا.
- ٤- التسميع المنظوم : Rhythmic rehearsal : ويقصد به تكرار ترديد الكلمات فى نظام مسجوع أو مقفى (نظام السجع أو القافية) متضمناً المقاطع الهجائية أو بعض المقاطع الموسيقية.
- ٥- التسميع المتقطع : spaced rehearsal : ويقصد به تكرار ترديد المعلومة على فترات بين كل منها فترة زمنية قصيرة (فى: عبد المنعم أحمد الدريد وجابر عبد الله ، ٢٠٠٥ : ٥٥).
- وهناك من يقسم الحفظ على أساس فترات العمل والراحة إلى التعلم (الحفظ)الموزع والتعلم (الحفظ)المركز .

التعلم الموزع والتعلم المركز Distributed & massed :

إذا ما تخلل التمرين فترات من الزمن يستريح فيها الفرد ويسترد رغبة فى التعلم سمي ذلك بالتمرين الموزع ، أما إذا استمر المتعلم على التمرين حتى يتم الحفظ سمي بالتمرين المتواصل (رمزية الغريب ، ١٩٧٥ : ٣٢٩) .

وقد وجد أن التمرين المركز يؤدي إلى التعب والشعور بالملل ، كما أن ما يتعلمه الفرد بالطريقة المركزة يكون عرضة للنسيان وذلك لأن فترات الراحة التي تتخلل دورات التمرين الموزع تؤدي إلى تثبيت ما يتعلمه الفرد (عبد الرحمن عيسوى ، ١٩٨٠ : ١٩٤-١٩٥) .

فقد اتضح ان الاستجابات الخاطئة تنسى أسرع من الاستجابات الصحيحة فى أثناء فترة الراحة ، وترك الاستدكار فترة من الزمن يجعل التلميذ يقبل عليه بعد انتهائها باهتمام وشغف أكبر (محمد كامل عبد الصمد ، ١٩٩٣ : ٢١) .

و كشفت البحوث المبكرة ان المفحوص يتعلم الدرس افضل فى الحالة التي يتم فيها توزيع العمل ذاته على جلسات يترك بينها وبين بعضها فترات زمنية ،وليس هذا فحسب ، بل ان (الاحتفاظ) سيكون أفضل تماماً (احمد عبد الخالق ، ١٩٩٧ : ٢٩٥) .

وجد "بنجهاوس ان توزيع ٣٨ تكرارا على ثلاثة أيام كان له نفس الأثر الذى يحدثه ٦٨ تكراراً فى يوم واحد. وهكذا استنتج ان التدريب الموزع اكثر فاعلية من التدريب المركز (عبد الحميد شاذلى ، ٢٠٠١ : ٣٥٤)

ولكن يجب ألا يزيد هذا الفاصل الزمنى عن قدر محدود حتى لا يعطى الفرصة لمواد وخبرات غريبة أن تعرقل حفظ المادة الأصلية ويحدث ما يسمى بالتداخل بين المواد ،وقد أجرى "هفلاند" (Havland (1938 تجربة كان الغرض منها معرفة الأخطاء الناتجة عن استخدام التمرين الموزع والتمرين المتواصل فى حفظ مقاطع عديمة المعنى ، فقسم عينته إلى أربع مجموعات

(١) المجموعة الأولى قدم لها القائمة بمعدل ثابت لكل مقطع ، وفاصل زمنى بين كل محاولة وأخرى يساوى ٦ ثوان .

(٢) المجموعة الثانية قدم لها أيضا القائمة بمعدل ثانيتين لكل مقطع وكان الفاصل الزمنى بين كل محاولة وأخرى يساوى دقيقتين و ٦ ثوان .

(٣) قدم للمجموعة الثالثة القائمة بمعدل ٤ ثوان لكل مقطع وجعل الفاصل بين كل محاولة وأخرى يساوى ٦ ثوان .

(٤) أما المجموعة الرابعة فقدم لها القائمة بمعدل ٤ ثوان لكل مقطع ودقيقتين و ٦ ثوان كفاصل زمنى بين كل محاولة وأخرى .

ثم عرض على هذه المجموعات الأربع قائمة تتكون من ١٢ مقطعا عديم المعنى وطلب منهم استرجاعها حسب نوع التمرين المطلوب أ ، ب .

(أ) تمرين موزع أعطى للمجموعة الثانية والرابعة وهى التى أعطيت مدة دقيقتين وست ثوان كفاصل زمنى بين كل محاولة وأخرى وطلب منهم تسمية الألوان الظاهرة أمامهم فى الفترة الزمنية التى بين كل محاولة وأخرى .

(ب) تمرين متصل : أعطى هذا التمرين للمجموعة الأولى والثالثة وهما من المجموعات ذات الفاصل الزمنى لها بين كل محاولة والأخرى يساوى ٦ ثوان .

ثم قارن بين مجموعات التمرين المتصل والموزع فى حجم الأخطاء بالنسبة للعمل الذى أعطى أثناء فترات الراحة بين التمرينين وهو هنا - تسمية الألوان - فوجد أن عدد الأخطاء كان كبيراً عند مجموعات التمرين الموزع إذا ما قورن بالنسبة لأخطاء مجموعات التمرين المتواصل (فى: جابر النجار ، ١٩٨٠ : ٣٥) .

وتوصل "اندرود" (Underwood) الذى قضى عددا من السنوات فى دراسة اثر توزيع التدريب فى حال تعلم المواد اللغوية إلى أن التدريب الموزع يزيد من فعالية المتعلمين فقط فى الحالات التى يحصل فيها تداخل أثناء فترة التعلم إذا حتى نقول ان التدريب الموزع يفضل على التدريب المكثف ، فمن الواجب أن يكون هناك تداخل ، وأن يكون هذا التداخل من النوع البسيط كما ان الفاصل الزمنى بين فترات التدريب يجب ان يكون قصيراً إذا كان هناك مجال للتداخل ويوجه عام يمكن القول بأن التدريب الموزع يفضل فى حالة القوائم والمواد التى تفتقر الى معنى وكذلك فى حالة المواد التى ستعرض على المتعلم بنوع من السرعة ، وفى تعلم المهارات الحركية (عبد الرحمن عدس و نايفة قطامى ، ٢٠٠٢ : ٩٢) .

وفى بحث "ويف" (1980) Waugh حاول من خلاله بحث الفروق المرتبطة بالعمر بين مجموعتى الممارسة المركزة والممارسة الموزعة ، وتكونت عينته من ٢٠ فرداً (١٠ فى الستين والسبعين من عمرهم ، ١٠ فى العشرين والثلاثين من عمرهم) وخصصت إحدى المجموعتين الفرعيتين للممارسة المركزة والأخرى للممارسة الموزعة . وشاركت مجموعتا الممارسة المركزة فى دورتين على يومين متتاليين ،

كما شاركت مجموعتنا الممارسة الموزعة فى أربع دورات على أربعة أيام متتالية ، أعطى كل فرد من أفراد المجموعات الأربع قائمة من ١٢ زوجاً مترابطاً من الكلمات المرتبطة ببعضها دون معنى واضح ، وقام كل فرد من أفراد المجموعات الأربع بدراسة كل زوج من الكلمات إلى أن يستطيع قراءته بإتقان بسرعته الخاصة .

وأوضحت نتائج البحث:

- أخذ الأفراد الكبار وقتاً أطول لتكرار الترابطات وينطبق هذا فى كل من حالات الممارسة الموزعة والممارسة المركزة .

- أما الأفراد الأصغر سناً فقد أخذوا وقتاً أقل لتلك الترابطات ، وينطبق هذا فى كل من حالات الممارسة المركزة والممارسة الموزعة .

- كان تذكر الأفراد الكبار فى حالات الممارسة الموزعة أفضل من تذكرهم فى حالات الممارسة المركزة .

كان تذكر الأفراد الأصغر سناً متطابقاً فى حالات الممارسة الموزعة والممارسة المركزة .

وفى ضوء ما سبق يمكن القول أن التمرين المركز مناسباً للتمكن من جزء ضئيل من مادة متجانسة واضحة المعنى، أما التمرين الموزع فهو ذو فاعلية أثناء تعلم المهارات الحركية، كما أنه أكثر فائدة للأطفال الصغار ذوى القدرة المنخفضة نوعاً ما وفى تعلم المواد التعليمية الصعبة أو المراد حفظها ألياً والعكس صحيح وعموماً يؤدي الجمع بين التمرين المركز والموزع إلى تحسن الأداء. وهذا ما سياًخذ به البحث الحالى عند تطبيق اختبار سعة الذاكرة.

التعلم الكلى والجزئى Whole and part learning

تفضل الطريقة الكلية فى التعلم الطريقة الجزئية ، فكلما كان الموضوع المراد تعلمه مسلسلاً تسلسلاً منطقياً أو طبيعياً سهل تعلمه بالطريقة الكلية (عبد الرحمن عيسوى ، ١٩٨٠ : ١٩٥) .

غير أن الطريقة الكلية قد لا تلائم الطفل لأنه يريد أن يشعر أنه حفظ شيئاً ، ولا صبر له على الانتظار حتى يتم تحصيله الموضوع بأسره فى حين أن الطريقة الجزئية تشعره بذلك ، وتشعره بمدى تقدمه أو تخلفه (أحمد عزت راجح ، ١٩٩٥ : ٣٠١) .

وتستخدم الطريقة الجزئية أيضاً إذا كانت المادة المتعلمة طويلة جداً ، صعبة فى تحصيلها ليس لها سياق واحد يربط أجزاءها (مجدى عبد الله ، ٢٠٠٣ : ٩١) .

كما أن الأسلوب الجزئى مفضل لأنه يمكن من التغذية الراجعة السليمة (عبد الرحمن عدس ونايفة قطامى ، ٢٠٠٢ : ٩٣) .

وتقوم الطريقة الكلية على أساس تعلم الفرد المادة العلمية على أساس وحدتها أى ككل وأن يتم التدريب عليها كلها حتى يصل الفرد إلى دراسة الفكرة ككل أو حفظها بعد ذلك ، بينما تقوم الطريقة الجزئية على أساس

تقسيم المادة إلى أجزاء ، ثم يستذكر الفرد الجزء الأول ، وبعد إتقانه ينتقل إلى الجزء الثانى وهكذا إلى أن يتم استذكار المادة ككل (عبد الحميد شاذلى، ٢٠٠١ : ٣٥٥).

ويجدر بالمتعلم أن يصطنع لنفسه طريقة مرنة تجمع بين محاسن الطريقتين ، فيبدأ بدراسة الكل واستيعاب معناه الإجمالى ؛ ثم يركز اهتمامه بعد ذلك على الأجزاء الصعبة يحصلها جزءا جزءا ثم يدمج كل جزء فى الإطار الكلى . وهذه الطريقة "الجزئية التراجعية" أفضل من الطريقة الجزئية البحتة (محمد كامل عبد الصمد ، ١٩٩٣ : ٢٢) .

وتتلخص الطريقة "الجزئية التراجعية" فى تكرار الفرد للجزء الأول حتى يحفظه تماما ثم يصله بالجزء الثانى ويكررها معاً (جودت بنى جابر و سعيد عبد العزيز، ٢٠٠٢ : ١٣٣).

ثم يربط الفرد كل جزء يحفظ أو يستوعب معناه بالجزء السابق الذى تم تحصيله . وقد يبدو أنها طريقة بطيئة أى تستغرق وقتاً طويلاً لكن التجريب يدل على أنها أكثر اقتصاداً فى الوقت (أحمد عزت راجح ، ١٩٩٥ : ٣٠١) .

والطريقة الجزئية التراجعية على النحو السابق تماثل وصف استراتيجية عرفت فى البحوث التى اهتمت بالاستراتيجيات المعينة على التذكر باسم التسميع التسلسلى Serial rehearsal أو التسميع التراكمى Cumulative rehearsal، أما الطريقة الكلية فهى تماثل التسميع الجمعى أو التسميع الفردى One-item-rearsal الذى يتضمن قول المفردة مرة واحدة فى المحاولة الواحدة وانتظار المفحوص حتى انتهاء عرض القائمة المستهدفة عليه ثم يبدأ فى تكرارها بدءاً بالمفردة الأولى وانتهاء بالمفردة الأخيرة.

التسميع اللفظى والتسميع البصرى Verbal & Visual Rehearsal .

يشير "ستريتر" (Straeter (1993:2521 أن هناك صورتين للتسميع هما التسميع اللفظى Verbal Rehearsal والتسميع البصرى Visual Rehearsal .

أما التسميع البصرى فيتم بشكل صامت حيث يكرر الفرد النظر إلى العناصر أو الوحدات المطلوب حفظها وهو ما يحدث فى القراءة الصامتة ، أو أن يتم التسميع بصوت يسمعه الفرد وهو ما يسمى بالتسميع الصوتى acoustical rehearsal الذى يحدث فى القراءة الجهرية (أنور الشراقوى ، ٢٠٠٣ : ١٩١) .

وتؤدى عملية التسميع الصوتى وظيفتين

(i) الاحتفاظ بآثار الذاكرة فى المخزن الفونولوجى عن طريق التسميع اللفظى .

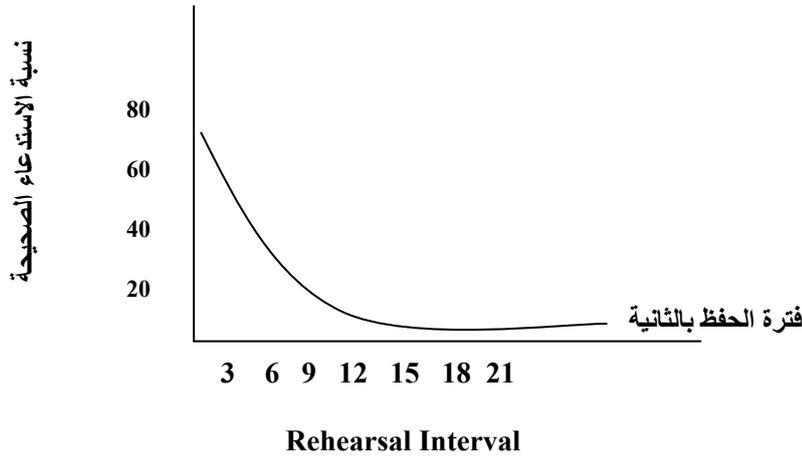
(ii) الامداد بالمفردات المقدمة بصرياً لتنتقل إلى المخزن الفونولوجى فيتم تشفيرها فونولوجياً وصوتياً ، فالتسميع اللفظى عملية تعمل فى وقت ثابت ، ومع الكلمات الأطول تستغرق وقتاً أطول (Gupta &)

. (Whinney, 1993 : 1)

كما يقل الاستدعاء عندما يكتب أو يمنع التسميع اللفظى (32 : Cowan et al, 1991) وإذا لم يحدث التسميع الصوتى فى مهمة الذاكرة قصيرة المدى فإنه من المتوقع أن يكون اداء الاستدعاء معتمداً فقط على التخزين الصوتى السلبى الذى يحتفظ بالمعلومات لحوالى ٢ث (Chapman, 2000 : 609).

وأثار الذاكرة تخبو أو تتحلل خلال ثانيتين ما لم يحدث تسميع للمادة موضوع الحفظ والتذكر (فتحى الزيات ، ١٩٩٨ : ٢٩٧) .

وحاول "بترسون وبترسون" (Peterson & Peterson (1959) معرفة ماذا يحدث لو منع الإنسان من التسميع الذهنى للمعلومات ، حيث قدما ثلاثة أحرف ساكنة ويتبع كل حرف رقم أحادى ، ثم طلب من العينة حساب مجموع الأرقام ، ثم طلب منهم إستدعاء الحروف الثلاثة ، وتوصلوا إلى أن الاستدعاء يكون تاما إذا تم فى الحال ، ولكن بعد ١٥ ثانية من التقديم يكون الاستدعاء ضعيفاً (in: Meunier & Stanners, 1971 : 123).



فترات التسميع

شكل (٣)

علاقة الزمن بعد الحفظ بنسبة الإستدعاء الصحيحة

ويلاحظ من الشكل السابق أنه بعد ١٥ ثانية تكون نسبة الاستدعاء أقل من ١٠%. ويسود التشفير الصوتى أساساً فى حالة تذكر المواد اللغوية أما التشفير البصرى فيسود فى حالة تذكر المواد غير اللغوية (أحمد عبد الخالق ، ١٩٩٧ : ٢٧٥)

والتسميع البصرى أبطأ من التسميع الصوتى حيث تتطلب العملية الأولى فى كثير من المواقف أن يتخيل الفرد فى عقله صورة الحروف أو الرموز ، أو الكلمات المطلوب حفظها فى الذاكرة (أنور الشرفاوى ، ٢٠٠٣ : ١٣٥)

ويرى "ماك كويلى وآخرون" (1976 : 474) **Mc Cauley et al** أن كلاً من التردد الصوتى المرتفع والتسميع الذهنى الخفى "بصوت منخفض" يتطلبان نفس الوقت الزمنى للوصول إلى درجة الإتقان. وهكذا يرى "لاندر" (1962) أن التسميع الذهنى يمكن أن يكون بصوت مرتفع أو بصوت منخفض (فى: أحمد سليم ، 1994 : 104)

ويضيف "بوشاردت" (2002:93) **Bosshardt** أن عمليتى التسميع السرى والجهرى هى طرق بديلة لتشفير المعلومات الفونولوجية اللفظية فى المخزن الفونولوجى . إلا أن التدريب المتسلسل سهل البحث فى الذاكرة فى حالة التسميع السرى فقط ، ولم يؤثر التدريب فى حالة التسميع الجهرى. وهكذا يتضح مما سبق أن التسميع اللفظى والتسميع البصرى أو ما يعرف بالتسميع الجهرى والتسميع السرى هما شكلان من أشكال التسميع الذهنى.

- التسميع المحافظ والتسميع التفصيلى:

وجد "أورنشتين" (1969) **Ornstein** اختلافاً فى أسلوب التسميع لدى الأفراد، فبعض الأفراد يميل إلى تسميع مفردة واحدة أو اثنتين على الأكثر من القائمة وتسمى هذه الطريقة بالتسميع السلبي ، وفى المقابل يميل البعض الآخر إلى تسميع قائمة المفردات كلها وتسمى هذه الطريقة بالتسميع الإيجابى (فى : مجدى الشحات 1996 : 22)

وقد ميز "كريك" و"لوكهارت" بين نوعين من التسميع الإيجابى هما التسميع المحافظ *Maintenance rehearsal* والتسميع التحليلى *Elaborative rehearsal* وتناولت هذا التصنيف العديد من البحوث منها (105 : 1996) **Read**، (2635 : 1995) **Lynne**، (267 : 1994) **Simpson**، (638 : 2000) **Benjamin & Bjork**، (515 : 2000) **Harris, & Qualls** وغيرها.

أما العملية الأولى وتحدث عادة فى نظام الذاكرة قصيرة المدى للمساعدة فى التمكن من المعلومات المطلوب حفظها فى الذاكرة ، ويطلق عليها تسميع التمكن والمحافظة *maintenance rehearsal* ، وأما الثانية فإنها تحدث فى نظام الذاكرة طويلة المدى للمساعدة فى تكامل المعلومات داخل هذا النظام . ويطلق عليها التسميع التكاملى *integrative rehearsal* (أنور الشرقاوى ، 2003 : 175)

ويطلق على النوع الاول بروفة المحافظة او الصيانة او بروفة الصم بينما يطلق على النوع الثانى بروفة التفصيل او التعديل ، ويختلف نوعى التسميع : بروفة الصم ، بروفة التفصيل من حيث التأثير على اداء الذاكرة ولذا يمكن اعتبار كل منهما استراتيجية منفصلة لتشفير المعلومات فى الذاكرة (عصام الطيب وربيع رشوان ، 2006 : 62)

ويتضمن التسميع المحافظ التكرار والحفظ والاستظهار ، فهو يحتاج لجهد كبير من التكرار قبل أن يتعلم كثير من المتعلمين المهارة أو استخدام المعرفة تلقائياً (Neil & Judy, 1998 : 293).

ويكون تسميع المحافظة مفيداً عند الرغبة فى الاحتفاظ بشئ ما تخطط لاستخدامه مرة واحدة مثل رقم الهاتف . أما التسميع التحليلى Elaborative rehearsal فهو يتطلب ربط المعلومات المراد تذكرها بشئ معروف سابقاً ومخزن فى الذاكرة طويلة المدى ، فعلى سبيل المثال إذا التقيت شخصاً فى إحدى المناسبات وكان اسمه نفس اسم اخيك فلا يتوجب عليك تكرار أو إعادة الاسم للاحتفاظ به فى ذاكرتك ، وما عليك إلا أن تقوم بعملية الربط بين اسم الشخص واسم اخيك (في: عبد العاطى عبد الكريم ، ٢٠٠٥ : ٤٣).

ويذكر "كريك" و"لوكهارت" (١٩٧٢) أن التسميع التحليلى يتضمن أخذ الكلمة وعمل اتصال من نوع ما ، ينتج عنه زيادة هائلة فى سلسلة الاستدعاء ، وخلال هذا التسميع تنتقل المادة من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى (Touloumtzoglou, 1997 : 1)

لذا تعد عملية التسميع عملية تحكم تنفيذية Executive Control Process تؤثر على سير المعلومات (Mueller et al., 2004:4) .

وربما يحدث التدريب على تسميع الكلمات بطريقة مفصلة تشفيراً لها فى مستويات أعمق من الانغماس فى تكرارها على نحو محافظ ، حيث استطاع المفحوصون فى مجموعة التسميع المفصل استدعاء أكثر كلمات القائمة من المفحوصين فى مجموعة التسميع المحافظ، وهذه المجموعة استدعت بدورها كلمات أكثر من مجموعة التعلم التسلسلى حيث أعطيت تعليمات للمفحوصين فى مجموعة التعلم التسلسلى بضرورة تذكر الكلمات بنفس الترتيب الذى وردت فيه ، أما المفحوصين فى مجموعة التسميع المفصل فقدتم لهم تعليمات بتسميع الكلمات بطريقة تسمح لهم بالإجابة على الأسئلة التى ستطرح فيما بعد حول معانى الكلمات ، وقدمت التعليمات للمفحوصين فى مجموعة التسميع المحافظ ببذل ما فى وسعهم للاحتفاظ بأخر كلمة يتم تقديمها فى عقولهم ، وكان الاستدعاء مباشرة عقب الانتهاء من تقديم المفردات ، وكانت المحاولة الأولى للاستدعاء الحر ، أما الثانية فكانت للاستدعاء المتسلسل (Read, 1996:105) .

فى حين أظهرت نتائج بحث "جوهن" (John, 1991) أن معالجة المفردات فى الاستدعاء الحر بطريقة التسميع المحافظ كانت أقرب لأن يتم استدعاؤهم مثل المفردات التى تمت معالجتها تفصيلاً ، وعندما تمت مقارنة أداء طلاب التسميع اللفظى المفصل فى المرحلة الجامعية بأداء طلاب التسميع الحرفى البسيط فى الاختبارين المقالى والموضوعى ، وجد أن طلاب التسميع اللفظى المفصل قد فاقوا فى أدائهم طلاب التسميع الحرفى البسيط فى جميع النتائج التى تم اختبارها (أى فى الاختبارين الأولى والمؤجل) إلا أنه لم توجد فروق بين أداء طلاب التسميع المفصل وطلاب التسميع الحرفى البسيط فى أسئلة التذكر فى الاختبار المؤجل فالتسميع بالاستظهار قادر على أن يحدث ولو أثراً بسيطاً فى الذاكرة (In: Simpson et al., 1994 : 267)

واستنتج "هيرمان" (Hermann, 2003 : 2) أن التسميع بالاستظهار القائم على تكرار الكلمات أكثر فاعلية لتنمية مخزون الكلمات قصيرة المدى كما هو من المحتمل الاحتياج اليه فى اختبار

upcoming ، وأنه قد يكون مثل القراءة الأدبية فى الكفاءة أو الفاعلية أو ربما تزيد عليه فى تنمية الاحتفاظ المعجمى طويل المدى .

وبينما يعتبر مقدار التسميع المفصل له تأثيره على الاستدعاء فقد اتضح أن الأداء المتعلق باختبار التعرف قد تأثر أيضاً بمقدار التسميع المعتمد على التكرار الروتينى (Benjamin & Bjork, 2000 : 638) Rote Rehearsal .

فالتسميع المحافظ له تأثيره على الاداء المعرفى طويل المدى ، وهذا التأثير يعتمد على المصادر العقلية الموجهة نحو عملية التسميع (Benjamin & John, 1984 : 494) .

وأوضح كل من "جاردنر" وآخرين (Gardiner et al., 1991) أنه فى اختبار التسميع الحرفى البسيط كان تلاميذ الصف الرابع الابتدائى الذين أعادوا رواية الأجزاء الهامة بالقصة لم يملوا بأية خبرة نسيان ذات دلالة خلال اختبار الاستدعاء المؤجل لمدة يومين ، وفى المقابل فإن التلاميذ المشاركين فى المعالجة البديلة (أى شرح الأجزاء الهامة فى القصة) قد مروا بخبرة نسيان دالة بين الإختبارين ، ومن ثم يمكن إعتبار التسميع الحرفى البسيط استراتيجية فعالة فى ظل هذه الظروف ، وخاصة عند مقارنتها باستراتيجية رسم الصور (In: Simpson et al., 1994 : 267) .

واستخدام التسميع المفصل يؤثر على اداء البالغين كبار وصغار السن، فمع البالغين كبار السن يظهر فهم قرائى (استيعاب للمقروء) أفضل وبشكل دال ، ومع البالغين صغار السن يظهر ذاكرة عاملة أفضل وبشكل دال (Harris & Qualls 2000 : 515) .

وكبار الأطفال العاديين هم أكثر تشجيعاً لاستراتيجيات التسميع التحليلى أكثر من المحافظ إذا ما قورنوا بالصغار العاديين وذوى صعوبات التعلم (Swanson, 1983 : 186) .

ومن الممكن أن يكون التسميع الحرفى البسيط مفيداً مع طلاب المراحل العليا عند دراسة موضوعات مألوفة ، أو عندما يكون المحتوى من النوع الذى يحتاج إلى الحفظ (Simpson et al., 1994 : 278) .

ويرى "لورسباك" و"ماريس" (Lorsbach & Marris 1991) أن التسميع المحافظ أو المفصل يعتبران طرفين متقابلين على متصل ، عند إحدى نهايتى هذا الخط توجد العمليات الدنيا المطلوبة لتكرار الكلمة مرات عديدة وفى الطرف الآخر توجد الأنشطة العملية التى يتم بواسطتها ربط المعلومات المراد تعلمها بمعلومات اخرى موجودة بالفعل فى ذاكرة الفرد (فى: منال الخولى ، ٢٠٠٤ : ٦٣) .

ويذكر "أو بسيت" (Opcit 1973) أنه فى بعض الأحيان يتحتم على الفرد إعادة ما حفظه بالترتيب الذى تم العرض فيه وهنا يتم تسميع جميع الفقرات معاً ، ولكن عندما يستطيع الفرد اختيار فنون التذكر أى

التسميع المكثف لل فقرات المعروضة فى البداية فيحدث حينئذ تسميع لل فقرات المذكورة أولاً أكثر من أية فقرة أخرى عرضت بعدها (فى: أيمن الماريه ، ١٩٩٩ : ٦٥) .

ويرى "تورمان" وآخرون (١٩٦٩) Norman et al أن التسميع الذهني له استراتيجيتان أساسيتان هما التسميع التراكمى والتسميع بالمجموعات عندما يحدث تسميع لمجموعة من المفردات (فى: عادل العدل، ١٩٨٩ : ٣٧) .

ويذكر "هايز" و"روزنر" (Hayes & Rosner 1975:391) أن تكرار المفردات بصورة فردية يعوق الفاعلية.

وهكذا يبدو أن التسميع الذهني، وهو (العملية التي يقوم فيها المفحوص بنطق المفردة ثم سماع ما ينطق ثم تخزين ما سمعه فى الذاكرة قصيرة المدى) يمكن أن يتم بإستراتيجيتين هما التسميع التراكمى أو ما اصطلح عليه فى البحث الحالى (بالتسميع التسلسلى)، والتسميع بالمجموعات أو التسميع الفردى أو ما اصطلح عليه فى البحث الحالى (بالتسميع الجمعى)، وفى ضوء العرض السابق يتضح أن كلا نوعى التسميع التراكمى والجمعى يتضمن فى نفس الوقت نوعى التسميع المحافظ والمفصل حيث يتطلب كل منهما تكرار المفردات (محافظ) لكن الاختلاف بينهما فى طريقة ربط هذه المفردات ببعضها (تحليلي)، وفى نفس الوقت قد يتم التسميع التراكمى أو الجمعى بصورة جهرية أو سرية؛ أى أن الأساس فى تقسيم طرق التسميع هو طريقة ربط المفردات ببعضها.

التغيرات النمائية فى استراتيجية التسميع

تصدى عدد من البحوث للتساؤل عن نمو استراتيجيات التسميع الا أن الاتفاق مازال قليلاً حول العمر الذى تستخدم فيه استراتيجية التسميع التراكمى بشكل تلقائى كإستراتيجية معينة للتذكر (Allik & Siegel, 1976 :321) .

فمعدل ومدى ملائمة استراتيجيات الذاكرة يتزايد مع العمر وكذا أيضاً الاستخدام التلقائى الفعال لتلك الإستراتيجيات (Swanson, 1983 : 186) .

وتصبح طرق التسميع أكثر تراكمياً وفاعلية عبر سنوات المدرسة الابتدائية (Cowan et al, 1991 : 30) .

ويذكر "موريس" و"جرينبرج" Morris & Gruneberg ان ذلك يتسق مع نتائج العديد من البحوث التي تناولت التغيرات النمائية فى استراتيجيات التفسير حيث وجد ان طفل ما قبل المدرسة لا يستخدم أية استراتيجيات معينة للتذكر ولكن فى سنوات المدرسة الابتدائية من ٦ الى ١٢/١١ سنة يبدأ فيها الطفل فى استخدام استراتيجية التسميع والتي تعتمد على التسميع البسيط الذى يركز على تكرار كل مفردة على حدة وفى نهاية هذه المرحلة يبدأ الطفل فى استخدام التسميع المكثف والتسميع التحليلي ،

ويتضح ذلك من زيادة الوقت الذى يستغرق فى تسميع المفردة الثانية عن المفردة الاولى مثلا والثالثة عن الثانية وهكذا (في : عصام الطيب وربيع رشوان ، ٢٠٠٦ : ٧١).

والاستخدام المبكر لاستراتيجية التسميع غالباً ما يتضمن تكرار بسيط لكل المفردات المقدمة حديثاً لكي يتم تذكرها منعزلة أو منفصلة عن بعضها البعض ، وفى المقابل يتبنى التلاميذ الأكبر سناً (من ١٠ - ١١ سنة) التسميع التراكمى (متعدد المفردات) ويقومون بتسميع مفردات متعددة معاً فى كل فرصة للتسميع (Oneill & Douglas, 1996 : 73) .

ويشير بحث "سوليفان" (Sullivan (1984 : 2329 إلى أن أطفال الروضة والصف الأول غير قادرين على استخدام التسميع اللفظى بشكل تلقائى فى مهام الاستدعاء المتسلسل .

حيث أظهرت نتائج بحث كل من "اليك" و"سيجال" (Allik & Siegel (1976 : 316 أن أطفال الحضانة والروضة والصف الأول قادرين على استدعاء العديد من المفردات المكونة من مقطعين مثل المكونة من مقطع واحد ، أما الصف الثالث والخامس فكان استدعاؤهم أكثر دلالة فى حالة المقطع الواحد من المقطعين ، وكان الافتراض قائماً على أن استخدام استراتيجية التسميع التراكمى يعنى أداء أفضل مع القوائم التى تحتوى على مفردات من مقطع واحد أفضل من ادائهم فى القوائم التى تحتوى على مفردات من مقطعين .

فأظهر تلاميذ الصف الأول معدلات أضعف للذاكرة قصيرة المدى من تلاميذ الصف الرابع لكنهم حققوا تقدماً ملحوظاً فى أداء التسميع التراكمى اللاحق ، والمفاجأة أن كلاً من تلاميذ الصف الأول والرابع وجد لديهم ارتباط دال بين أداء الذاكرة قصيرة المدى ومعدلات التسميع التراكمى (Ann, 1996 : 240) .

ومع أن صغار التلاميذ غير قادرين على استخدام استراتيجية التسميع التراكمى بشكل تلقائى حتى ما بعد الصف الأول ، فقد وجدت لدى أطفال الاربع سنوات مهارات تسميع أولية (فطرية) وخاصة أن عملية استرجاع المفردات من المحول الفونولوجى لتكرارها جهراً (الموجود لدى أطفال الأربع سنوات) ربما يعتمد على فنية تستخدم لاسترجاع المفردات فى صمت بالنسبة للتسميع الضمنى (السرى) لكن فقط مع الكبار من المفحوصين (Cowan et al., 1991 : 39) .

ويرتبط بما سبق مشكلة الاستخدام التلقائى للاستراتيجية ويطلق (Asarnow & Meichenbaum) على التلاميذ الذين يستخدمون استراتيجيات معينات الذاكرة بتلقائية اسم تلاميذ منتجين للاستراتيجية" والتلاميذ غير المستخدمين لها بتلقائية اسم "تلاميذ غير منتجين للاستراتيجية" ، أما التلاميذ الذين لم يثبت لديهم وجود أنماط واضحة للاستراتيجية فيصعب وضعهم فى أى من المجموعتين ويطلق عليهم اسم "التلاميذ غير القابلين للتصنيف" (فى : عبد المنعم الدردير وجابر عبد الله ، ٢٠٠٥ : ٦٥)

ويشير كل من "الك" و "سيجال" (Allik & Siegel (1976 : 316) نقلاً عن "ماك جفرن" و "اليس" (McGavern & Ellis (1992) أن اطفال الخمس سنوات يستخدمون استراتيجية التسميع بشكل تلقائى فى مهام الذاكرة قصيرة المدى.

ويذكر "فلافيل" أن معظم التلاميذ يبدأون فى استخدام التسميع كاستراتيجية معينة على التذكر فى حوالى سن السادسة (Guttentag et al., 1987 : 307) (in : والسن الذى يظهر عنده الأثر الصوتى فى نموذج "كونراد" (حوالى من ٧ - ٨ سنوات) هو نفسه السن الذى يكون عنده تزايد واسع فى التسميع التلقائى لمهام الاستدعاء المتسلسل (Hayes & Rosner 1975 : 391) (in : .

ويوصف تطور الاستراتيجية المعينة على التذكر ، mnemonic عبر ثلاث مراحل: فى أثناء المرحلة الأولى لا يكون التلاميذ قادرين على الاستفادة من الاستراتيجية بشكل فعال وفى المرحلة الثانية يظل التلاميذ لا يستخدمون الاستراتيجية تلقائياً ، ثم يصبحوا قادرين على استخدام الاستراتيجية بشكل فعال خاصة لو تم توجيههم لذلك (Guttentag et al., 1987 : 307) . ويتطلب استخدام استراتيجية التسميع التراكمى جهداً عقلياً أكبر من التلاميذ الأصغر (الصفين الثانى والثالث) أكثر مما تطلب من التلاميذ الأكبر (الصف السادس) (Alisa, 1990 : 1002) .

فاستطاع التلاميذ فى الصف الثانى الذين تدربوا على التسميع تراكمياً تسميع مفردات أكثر معاً فى حالة بقاء المفردات متاحة أمامهم أكثر منها فى ظل ظروف العرض العادية - واتبع "ورنشتين" وآخرون ، (Ornstien (1985 إجراء بقاء المفردات متاحة ومرئية أمام المفحوصين لتقليل متطلبات عملية التسميع - ووجد أن التلاميذ الذين استخدموا الطريقة التراكمية فى ظل ظروف العرض العادية قد استخدموا نفس الأسلوب حتى عندما قلت متطلبات عملية التسميع التراكمى ، وبالمقارنة مع مسمعي الكلمة المفردة (٣٠% من الأطفال الذين استخدموا استراتيجية الكلمة المفردة فى ظل ظروف العرض العادية) سمعوا تراكمياً عندما تم إتاحة المفردات ، وعند ما أعيد اختبارهم بعد عام كان هؤلاء التلاميذ (التحوليين) أقرب من تلاميذ الكلمة المفردة لاستخدام الاستراتيجية التراكمية فى ظل ظروف العرض العادية (In: Guttentag, 1984 : 103) .

وأوضحت بحوث سابقة أن العديد من الفروق فى الأداء بين التلاميذ ذوى الأعمار المختلفة يمكن تفسيرها كتعبير عن النشاط والمرونة والاستخدام المقصود للاستراتيجيات ذات الكفاءة المعينة على التذكر أكثر لدى التلاميذ الأكبر سناً ، كما اتضح أن الفروق فى العمر فى العديد من المهام يمكن أن تقل دلالتها لو أن صغار التلاميذ تلقوا تعلم ومساندة فى استخدام الاستراتيجيات الشائعة قبل الدخول فى المهام (Torgesen, 1977 : 576) .

وهكذا فإن التلاميذ غير القادرين على توظيف استراتيجيات الذاكرة بشكل تلقائى أمكن تعليمهم استخدامها إلى حد ما ونتج عن هذه المعالجات تحسن الاستدعاء بشكل دال (Swanson, 1983 : 193) .

فالتلاميذ ذوو صعوبات الرياضيات من الصفين الثالث والرابع الذين أظهروا تأخراً نمائياً في استخدام استراتيجية التسميع اللفظي كان استدعاؤهم بعد التدريب على التسميع الجهرى التراكمى مشابهاً لاداء الاستدعاء المتسلسل لدى الأفراد العاديين (قبل التدريب على التسميع) (Lynn, 1984 : 777) .

فالتلاميذ ذوو صعوبات التعلم استطاعوا توظيف استراتيجيات التسميع لكن ليس بنفس الكفاءة مثل التلاميذ العاديين ، وفي كلتا المجموعتين كان استدعاء التلاميذ الأكبر (من ١١ - ١٢ سنة) أكثر من الأصغر (٩ - ١٠ سنوات) في الاستدعاء الحر وليس المتسلسل ، كما ان التلاميذ الكبار ذوى صعوبات التعلم تزايد استخدامهم لاستراتيجية التسميع (Louise, 1981 : 4769).

والتلاميذ الكبار الذين يدرسون بأسلوب سلبي أو بأسلوب المفردة الواحدة أظهروا مستويات من الاستدعاء مماثلة للتلاميذ الصغار الذين كان تسميعهم التلقائي بهذه الطريقة وفي المقابل عندما تدرّب التلاميذ الصغار علي دمج العديد من المفردات المختلفة في مجموعات تسميعهم فإن أداءهم كان مقترّباً من مستوى التلاميذ الكبار الذين استخدموا هذه الاستراتيجية بشكل تلقائي. (O'Neill & Douglas, 1996 : 72).

ويستمر التلاميذ في استخدام استراتيجيات متنوعة علي مدار فترة طويلة من الوقت ما بين الاستراتيجيات القديمة والاستراتيجيات الجديدة في كلا العمرين الأصغر والأكبر (McGilly & Siegler 1989 : 172)

فاستخدم ٥٧% من أطفال الروضة التسميع المتكرر ، ٩٤% التسميع المفرد ، ٥٤% اعتمدوا علي اللا تسميع في محاولة واحدة علي الأقل، وفي الصف الأول ٩١% استخدموا التسميع المتكرر و ٨٢% استخدموا التسميع المفرد ، و ٤١% لم يسمعو في محاولة واحدة علي الأقل، ومن بين تلاميذ الصف الثالث ١٠٠% استخدموا التسميع المتكرر ، ٩٦% التسميع المفرد ، ٣١% لم يسمعو في محاولة واحدة أو أكثر (McGilly & Siegler 1989 : 182)

ويشير "أورنشتين" (Ornstein 1990) إلى أن التحول من الاستراتيجيات البسيطة إلى الاستراتيجيات الأكثر تنظيمياً ليس ظاهرة عامة أو فردية وإنما يتغير من مهمة لأخري ومن محتوى لآخر (In: O'Neill & Douglas, 1996:75)

واتضح من تحليل بروتوكولات الأولاد في بحث "أونييل" و"دوجلز" (O'Neill & Douglas 1996 : 87) تنوع في طرائق التسميع ، فبعض الأولاد الصغار اعتمدوا بشكل أساسي علي التكرار الصم مطعماً أحياناً بالتسميع متعدد المفردات ، والكبار من الأولاد في المجموعة المقارنة عمدوا إلي ممارسة المفردة الحالية سويّاً مع المفردة السابقة لها، والقليل نطقوا العديد من المفردات اولاً ثم سمعوا هذه المفردات معاً.

كما يفترض أن المتعلمين المتقدمين يعرفون عدد من الاستراتيجيات أو قواعد المعالجة مثل

١- تكرار مفردة واحدة : يكرر المادة مرة بعد مرة على أن تكون مفردة واحدة في كل مرة .

٢- التسميع التراكمي : تكرار المادة مرة بعد مرة بأسلوب تراكمي ، يتضمن تسميع المفردات السابقة مع المفردات الجديدة (Pressley et al., 1989 : 112) .

ومن المهم ملاحظة أن هناك العديد من الاستجابات اللفظية التي يمكن للمفحوص القيام بها عند تقديم المثير ، فالمفحوص يمكن أن يقدم تسمية لفظية لمثيرات المفردات سراً أم جهراً (ضمنياً أم ظاهرياً) ولا يشجع علي أي أنشطة معينة علي التذكر أخري حتي يتم تقديم مثيرات المفردة التالية ، ويمكنه أن يكرر اسم المفردة الجديدة مرة بعد مرة (تسمية متكررة) ، ويمكنه تسميع العديد من المفردات المختلفة القريبة والمجاورة معاً في صورة تراكمية (التسميع التراكمي).

علي سبيل المثال : لو نجح المفحوص في رؤية صورة منضدة Table مصباح; lamp كرسي chair وطلب منه أن يستذكرهم بالترتيب فمن المحتمل :

(أ) أن يقول اسم كل صورة كما عرضت عليه جهراً أو لنفسه سراً "منضدة" Table مصباح" , lamp "كرسي" chair,

(ب) أن يكرر اسم المفردة مرات عديدة أثناء استمرار عرض المفردة.

(chair – chair – chair) (table – table – table) , (lamp – lamp – lamp).

(كرسي-كرسي-كرسي)(منضدة-منضدة-منضدة) , (مصباح- مصباح- مصباح)

(ج) أو أن يسمع المفردات تراكيمياً :

Table, table- lamp table , lamp- chair (Allik & siegel, 1976 : 316)

كرسي- مصباح, منضدة, مصباح- منضدة, منضدة

وبالنسبة لمجموعة المفردة الواحدة يتعين علي المفحوص أن يقول فقط الكلمة المقدمة مرة واحدة أما بالنسبة لتعليمات تعدد المفردات فيطلب من الأطفال ممارسة كل كلمة مع العديد من الكلمات المقدمة الأولى كلما أمكن لكن مع ذكر الكلمة المقدمة الجديدة علي الأقل مرة واحدة : (Swanson, 1983 : 188)

وبفحص مدى وعي التلاميذ بالفاعلية الفائقة للتسميع متعدد المفردات ، وكفاءة الأمثلة المختلفة لاستراتيجيات التسميع طلب من المفحوص مقارنة فاعلية تسميع كلمة واحدة (مفردة) ٣ مرات (boat- bat- boat) اي: قارب، قارب، قارب، قارب بتسميع نفس الكلمة ٧ مرات فأجاب ١١ من ١٧ من ذوي نقص الانتباه (ADHD (Attention deficit hyperactivity disorder ، ١٢ من ١٣ من المجموعة المقارنة بأن تسميع كلمة مرات عديدة أكثر فاعلية وعندما سئل الأولاد مقارنة فاعلية تسميع الكلمة عدد من المرات في مجموعة متعددة المفردات بتسميع الكلمة بمفردها نفس عدد المرات مثل boat, star, clock, boat, star (قارب، نجمة، منبه، قارب، نجمة) في مقابل (boat, boat, boat, star, star اي:قارب، قارب، قارب، قارب، نجمة، نجمة، نجمة .

فإن ١٣ من ١٧ ذوي نقص الانتباه و ٩ من ١٣ في المجموعة المقارنة (من العاديين) كانوا علي وعي بالفائدة من التسميع متعدد المفردات، كما أنه لم توجد فروق دالة للمجموعة عندما طلب من

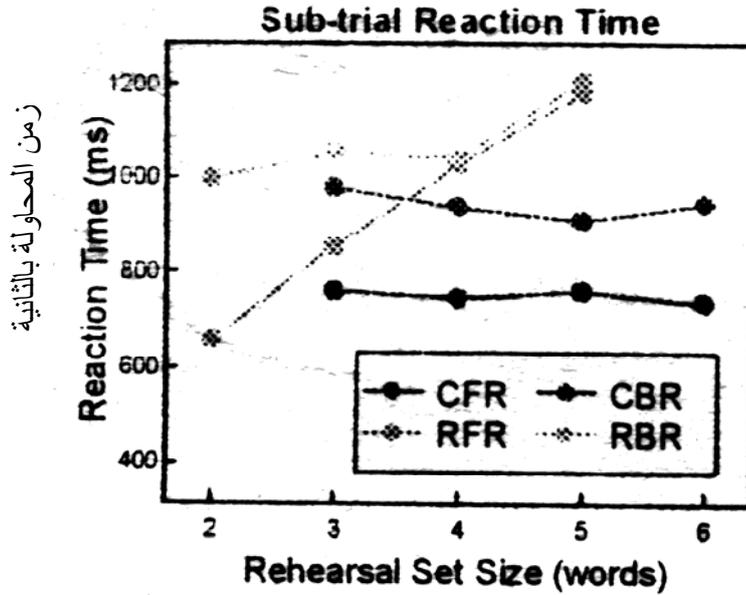
المفحوصين المقارنة المباشرة لفوائد تكرار التسميع للمفردة الواحدة بالتسميع متعدد المفردات ، ١١ من ١٧ من ذوي ADHD و ٨ من ١٣ من المجموعة الضابطة اختاروا تسميع الكلمة فقط عدد مرات أقل كجزء من مجموعة متعددة المفردات أكثر من تسميع نفس الكلمة (مفردة واحدة) مرات عديدة

ومن خلال بروتوكولات التسميع وجد إرتباط موجب دال بين تعريف التسميع متعدد المفردات كإستراتيجية فائقة واستخدام هذه الاستراتيجية في الواقع بالنسبة للمجموعة المقارنة فى حين أن هذه العلاقة لم تنضب بالنسبة للأولاد ذوى نقص الانتباه. (O'Neill and Douglas, 1996 : 87)

وحاول "بالمر" و"اورنشتين" (Palmer & Ornstein (1971:60) معالجة التعليمات ظروفًا تجريبية مشابهة للظروف التى ربما يقوم فيها المفحوص بتوظيف طرق تسميع مختلفة فى نفس المهمة ، فقسم عينته فى التجربة الى مجموعتين ، المجموعة الأولى PA مجموعة الأزواج المترافقة ، وتدرت هذه المجموعة على تسميع كل كلمة مع كلمة سابقة لها مباشرة وتكوين رابطة بين الكلمات فى كل زوج على ان يتم التسميع فى صمت ما عدا الكلمة المعروضة حالياً على النحو التالى A ، aB ، bC ، cd وتمثل الحروف الكبيرة التسميع الجهرى والحروف الصغيرة التسميع السرى (الصامت) ، والمجموعة الثانية CR مجموعة التسميع التراكمى ، عليهم تسميع مفردات القائمة تراكمياً هكذا A ، abC ، abcD ، وأوضح النتائج تفوق مجموعة التسميع التراكمى على مجموعة الأزواج المترافقة فى اثرها على الموضع التسلسلى، وفى التجربة الثانية كانت المجموعة الاولى للتسميع التراكمى، والمجموعة الثانية NR (مجموعة اللا تسميع) فعليهم فقط تسميع المفردات الجارية المعروضة حالياً ولسيت المفردات السابقة أبداً . على النحو التالى : A , B , C , D وقد تعادل أداء مجموعة التسميع التراكمى مع اداء مجموعة التسميع التراكمى فى التجربة الأولى تقريباً ، فى حين تشابهت مجموعة اللاتسميع NR فى ظل ظروف الاستدعاء المباشر مع مجموعة PA الأزواج المترافقة فى التجربة الأولى ولم تظهر كلتا المجموعتين بشكل جوهري أثراً للأسبوعية .

وعمد "بلمونت" و "ميتشيل" (Belmont & Mitchell (2006 : 1) إلى تدريس استراتيجية تصويرية للاستدعاء المستدير كان الغرض منها أن يعمل كل التلاميذ غير بعيد عن دقة الاستدعاء التام ، تضمنت هذه الاستراتيجية التسميع التراكمى للقائمة . فالكلمة الأولى تبقى حتى يتم سماع الكلمات القليلة الأخيرة واستدعائها والكلمات القليلة الأخيرة لا يتم تسميعها وإنما يتم استدعائها فوراً ولذا فإن التلميذ يتقدم سريعاً خلال الكلمات القليلة الأخيرة بعد التسميع التام للكلمات الأولى على سبيل المثال لو قدمت للتلميذ قائمة من ٧ كلمات فعليه أن يضم أول كلمتين ويسمعها ثم يضيف الكلمة الثالثة ويسمع الثلاثة ثم الرابعة ويسمع كل الكلمات الأربع وعندما يثبت التلميذ من استدعاء أول ٤ كلمات فإنه يندفع خلال الثلاث كلمات الأخيرة واستدعاؤهم فوراً ثم يستدعى الأربع الأولى "الاستدعاء الدائرى"

- واستخدم "ميلر" وآخرون (1 : 2004) Mueller et al ما أسماه بمهام التسميع الجديدة
- (1) التسميع التراكمى الأمامى CFR Cumulative Forward Rehearsal
- (2) والتسميع التراكمى الخلفى CBR Cumulative back rehearsal
- (3) التسميع الدائرى الأمامى RFR Rolling Forward rehearsal
- (4) التسميع الدائرى الخلفى RBR rolling backward rehearsal



حجم مجموعة التسميع

شكل (٤)

العلاقة بين الزمن وحجم مجموعة التسميع

ويتضح من الشكل السابق أن دقة المحاولة الفرعية انخفضت بشكل دال مع حجم مجموعة التسميع لكل المهام الأربع .

و فى ضوء تعريف التسميع التراكمى على أنه تكرار واع متأن مقصود إضافى سواء أكان جهرًا أم سرًا للمعلومات المطلوب تعلمها (Allik & Siegel, 1976 : 318) .

أعتمد "كوان" وآخرون (1991:34) Cowan et al على تزويد الأطفال فى تجربته بالتكرار التراكمى الذى اعتقد أنه يحاكي التسميع التراكمى الذى لم يستطع أطفال الأربع سنوات القيام به ، بحيث تكون فيه تكرار المفردة التى تصدر عن التجربة على الأقل فى نفس حجم التكرارات التى تصدر عن المفحوصين ، فعلى سبيل المثال تبدأ المحاولة بعرض كلمة [Fish] افتراضاً بأن المفحوص سوف يكرر هذه الكلمة بطريقة صحيحة - حينئذ يتم عرض القائمة-Fish

hand سمكة-يد ثم Fish - hand - spoon اي :سمكة- يد -ملعقة وهكذا حتى يصبح المفحوص غير قادر على التكرار بطريقة صحيحة للسلسلة التى تراكت .

وهذا هو نفس المدخل الذى اتبعه "هايز" و"روزنر" (Hayes & Rosner 1975 : 393) وكان على المفحوصين أن يظهروا استدعائهم عن طريق تجميع كل صورتين مختلفتين متطابقتين فى المجموعة التى لم تظهر إلا بعد عرض المفردة الأخيرة وكان على المفحوصين فى كل المجموعات أن يسموا كل صورة عندما تعرض لكن اختلفت المجموعات فى وقت الاستدعاء وفى المجموعة الضابطة لم يكن هناك تعبير لفظى عند الاستدعاء . وفى مجموعة العنونة اللفظية ، كان على المفحوصين أن يعنونوا كل صورة مختلفة فقط قبل أن يجدوا الصورة المماثلة لها فى مجموعة الاستجابة للصور . فى النهاية كان على المفحوصين فى مجموعة التسميع أن يعنونوا كل الصور فى ترتيب ، بعد فترة تضاف صورة جديدة للسلسلة ، فعلى سبيل المثال عندما تقلب المفردة A فإن A تقال مرة واحدة وبالنسبة للمفردة B فإن A-B يتم تسميعها مرة واحدة ثم C فإن A-B-C تقال مرة واحدة وهكذا ، ووجد أن معدلات السعة قد زادت فى مجموعة التسميع عن المجموعتين الأخرتين .

ويشير "بوركوسكى" وآخرون (Borkowski et al 1978:288) إلى أن استراتيجيات التسميع مثل التسميع العنقودى يمكن أن تسهل الاستدعاء الحر لدى التلاميذ.

وهذا ماتوصل إليه "شينيدر" وآخرون (Schneider et al, 1986:316) لدى تلاميذ الصف الرابع (من الألمان والأمريكان) خلال مهمة تصنيفية للاستدعاء استخدم فيها استراتيجية التسميع العنقودى cluster rehearsal .

فالمواد المقدمة فى قوائم عنقودية ، حيث يتم تجميع المفردات فى فئات يمكن تجميعها فى شكل عناقيد يستطيع بها التلاميذ استدعاء مفردات أكثر ممن تلقوا نفس القائمة بشكل عشوائى (Reichhart et al, 1975:648)

واختلاف تعليمات التسميع أدى إلى اختلاف فى شكل الاستراتيجية المستخدمة فقد ميز "ريتشهارت" وآخرون (Reichhart et al, 1975:648) بين اربع مجموعات وفقاً لتعليمات الاستراتيجية المقدمة والمجموعات هى : مجموعة التسميع العنقودى التراكمى Cumulative Clustering ، ومجموعة التسميع التراكمى Cumulative rehearsal ، ومجموعة العنقدة Clustering والمجموعة الضابطة التى لم تقدم لها أية تعليمات بالاستراتيجية التراكمية . فأخبرا المفحوصون فى مجموعة التسميع التراكمى العنقودى أن أول ثلاث مفردات يتم عرضها هى حالات لتصنيف معين على سبيل المثال . (لعب للأطفال toys) ثم تدربوا على تسميع المفردات تراكمياً داخل الفئة التصنيفية بتسميع الصور المقدمة سابقاً مضافاً إليها أحدث واحدة وبعد الانتهاء من عرض الصور الثلاث داخل التصنيف يتم تسميع المفردات ثلاث مرات فى تسلسل وعند هذه النقطة يعاد تذكير المفحوص بأن كل من الصور سألقة

أما الإجراء الذي اتبعه "كوان" وآخرون (Cowan et al 1991: 42) مع أطفال الأربع سنوات (في تجربتهما الثانية) هو : أن ينطق المفحوص اسم كل مفردة خلف المجرب وعند إعطائه إشارة معينة تقيّد إنتهاء كلمات القائمة عندئذ يتعين علي المفحوص أن يكرر القائمة بأكملها

وهذا الإجراء يتفق مع رأي "اليك" و"سيجال" (Allik & Siegel 1976) بأن المفحوص يمكن أن يقدم تسمية لفظية للمفردة (سراً أم جهراً) ، ولا يشجع علي أية أنشطة معينة علي التذكر أخري حتي يتم تقديم المفردة التالية ، فلو نجح المفحوص في رؤية صور Chair, lamp, Table وطلب منه أن يستذكرهم بالترتيب فمن المحتمل أن يقول اسم كل صورة كما عرضت عليه جهراً أو لنفسه سراً (table, lamp, chair) .

وكما اتضح من بروتوكولات التلاميذ في سن من (٧ - ١٢) سنة أن عددا قليلا من التلاميذ في المجموعة المقارنة قاموا بتسمية العديد من المفردات ثم سمعوا مجموعة المفردات المتعددة (O Neill & Douglas, 1996: 76).

ويعرض "ماك جيلي" و"سيجلر" (McGilly & siegler 1989: 175) ثلاث طرق للتسميع هي التسميع المتكرر ويتضمن قول قائمة الأعداد (أو أية مجموعة يطلب من التلميذ تذكرها) أكثر من مرة، واللا تسميع حيث لم يشترك التلاميذ في أي سلوك علني وكان عليهم (عدم فعل أي شيء) أو (مجرد الانتظار) والطريقة الثالثة وهي التسميع المفرد وتتضمن : تكرار الأرقام في القائمة مرة واحدة ، وهذه الاستراتيجية ليست هي نفسها التي أشارت إليها أبحاث أخري كعنوان أو تسمية والتي تتضمن تكرار اسم كل رقم مرة واحدة بعد ظهور الرقم ، وفي المقابل فإن التسميع المفرد يتضمن قول القائمة كاملة أو الكثير منها (قدر ما يستطيع التلميذ) مرة واحدة بعد الانتهاء من تقديم الأرقام كلها، واستراتيجية التسميع المفرد هذه لا تبدو أنها ببساطة شكل مبتور للتسميع المتكرر ولكنها تتضمن قول الأرقام ببطء ، فهي أقرب للا تسميع منها للتسميع المتكرر في دقة الاستدعاء الناتج عنها. وهذه الاستراتيجية (التسميع المفرد) سماها "إبراهيم الشرييني" ، (١٠١:٢٠٠٠) التسميع الجمعي.

وتوضح "سوزوكي" "Suzuki" أن الطفل في اكتسابه للغة يكتسب كلمة واحدة في كل مرة ولا يتوقف للممارسة واستخدام الكلمات التي تعلمها حتي الآن فيبدأ الكلام بكلمه ماما ويظل يستخدم هذه الكلمة حتي يصبح استخدامها سهلاً جداً ثم يضيف إليها كلمة أخري ويستخدم هاتين الكلمتين معاً حتي يصبح استخدامها سهلاً وبمجهود أقل وبطلاقة أكثر ثم يضيف الثالثة وهكذا .. ولكنه لا يوقف استخدام الكلمات التي أكتسبها حتي الآن ، وتستمر هذه العملية بشكل طبيعي حتي يصل إلي سن ست أو سبع سنوات حيث يمتلك الطفل في المتوسط حصيلة من المفردات تقدر بعدة آلاف من الكلمات يمكن أن تجمع في عبارات وجمـل يسـتخدمها بسهـولة وطـلاقة (Pudewa, 2005:12).

ويشير "إدجر" و"مارلو" **Ediger & Marlow (1997: 273)** إلى أن هناك العديد من الطرق المستخدمة لحفظ واستظهار الشعر منها الترنم بالقراءة " القراءة الترتيلية". Choral reading ، وتكرار القراءة repeated reading واستذكار الأقران لقصيدة ما peer of poem .

ويوظف "بديوا" **pudewa (2005: 1-12)** طريقة الحفظ التراكمي من خلال برنامج لحفظ مجموعة من القصائد الشعرية علي النحو التالي :

يبدأ المستوى الأول بعدد من القصائد قصيرة جداً علي أن يتم تسميع القصيدة الواحدة عدة مرات في اليوم الواحد ، وعندما يتم إتقان أول قصيدة فإن الثانية تعرض ويتم ممارستها عدة مرات وحتى لا تنسي القصيدة الأولى فإنها تسمع ولو مرة واحدة علي الأقل كل يوم ، وحينما تكون القصيدتان الأوليتان سهلتا التسميع ، تقدم الثالثة مع ممارستها ، بينما الأولى والثانية يتم الاستمرار في تسميعها وهكذا وهذه هي طريقة (E.P.E.D) (Every poem every Day) وفي نهاية هذا المستوى يسمع الطالب كل القصائد التي حفظها في كل يوم. ثم يتخرج الطالب بعد ذلك إلي المستوى الثاني ليبدأ في تعلم عشرين قصيدة تالية ، ولكي لا تنسي قصائد المستوى الأول يستمر الطالب في تسميعها وفقاً لطريقة (E.O.P.E.O.D) Every other poem every other day ويستمر في المستوى الثاني وفقاً لطريقة (E.P.E.D) وبعد تعلم قصائد المستوى الثاني يصبح جاهزاً للمستوى الثالث وفيه تسمع قصائد المستوى الأول وفقاً لجدول (E.T.P.E.T.D) (Every third poem every third day) والمستوى الثاني وفقاً لجدول (E.O.P.E.O.D)

وباتباع هذه الطريقة والاستمرار في التسميع المنتظم لكل القصائد التي سبق تعلمها حتي نهاية المستوى الرابع فإن الطالب يمكنه أن يحقق نوعاً من الاحتفاظ طويل المدى لثمانين قصيدة.

ويشير "بران" **Beran (2004: 5)** إلي أن حفظ الشعر يعزز القدرة اللغوية للأطفال ، فهو لا يعلمهم فقط نطق الكلمات ، وإنما يزيد من الشعور بتعقيدات اللغة كتحصيل لا غني عنه إذا ما أريد منهم أن يمضوا في الكلام أو (التحدث) والكتابة وسهولة القراءة.

ولكن أوضحت العديد من البحوث أن حفظ القرآن الكريم يمنح الطفل الصغير القدرة البلاغية والنطق السليم ، والإلقاء المؤثر (إجلال خليفة ، ١٩٩٦: ٢٦٥) والقدرة على التذكر ، الطلاقة اللفظية، وإدراك العلاقات اللغوية (عبد الباسط خضر ، ١٩٩٠: ٤٨٥) كما يصقل مخارج الحروف ويمرنها ويروضاها، ويميز صاحبه بفصاحة اللسان، والثروة اللغوية (أحمد شرشال، ٢٠٠٣: ١١١) ومن ثم الثقة بالنفس وسرعة البديهة (إجلال خليفة، ١٩٩٦: ٢٦٥).

ولا يتوقف أثر حفظ القرآن الكريم في سن مبكرة عند حد إرتقاء مستوى النمو اللغوي للتلميذ بالقدر الذي يحفظه من القرآن الكريم بل يرتبط أيضا بعامل آخر غاية في الأهمية وهو : أن التلميذ يستطيع الحفظ بدرجة عالية لأن خبراته اللغوية في هذا السن تكون محدودة إلي الدرجة التي قد ينعدم فيها التداخل

بين هذه الخبرات وبين النصوص اللغوية في القرآن الكريم مما يساعد علي سرعة الحفظ وحسن الاحتفاظ
(عبد الباسط خضر ١٩٩٠: ٢٨٥).

ومن ثم كان - وما زال - للتعليم القرآني أثر إيجابي علي ذاكرة التلميذ (العربي قويدري، ٢٠٠٢ :
(١٧٦)

كما يشير "سكرينر" و"كول" (Scribner & cole, 1981) إلي نمو مهارات الذاكرة لدي هؤلاء
التلاميذ (حفظ القرآن الكريم) حيث وجد أن الليبيريين الذين التحقوا بالمدارس القرآنية كانوا أقدر من غيرهم
علي تذكر المعلومات بأسلوب تسلسلي صم (In: Wagner & In a serial (rote like) manner
Abd elhamed lotfi, 1983:115). وطريقة الحفظ التسلسلي هي إحدى طرق حفظ القرآن الكريم .

وطرق حفظ القرآن الكريم كثيرة منها :

- طريقة الحفظ التسلسلي ، طريقة الحفظ الجمعي ، طريقة الحفظ المقسم.

أما طريقة الحفظ التسلسلي :

فهي عبارة عن حفظ الآية الأولى من الربع ، ثم الانتقال إلي الآية الثانية وحفظها حفظاً جيداً ، ثم
العودة إلي الآية الأولى وقراءتها مع الآية الثانية عن ظهر قلب ، ثم الانتقال إلي الآية الثالثة وحفظها
حفظاً جيداً ، ثم العودة مرة أخرى إلي الآية الأولى وقراءتها مع الآية الثانية والآية الثالثة عن ظهر قلب ،
ولا يكون الانتقال إلي آية جديدة حتي يتم إتقان الربع من أوله إلي آخر ما تم الوصول إليه ، وهكذا حتي
نصل إلي نهاية الربع وقراءته بأكمله عن ظهر قلب ، فبذلك يتم إتقان حفظ الربع.

وأما طريقة الحفظ الجمعي :

فهي عبارة عن جمع الآيات عند الانتهاء من حفظ كل آية علي حدة فهي بالتفصيل : حفظ الآية
الأولى حفظاً جيداً ، ثم الانتقال إلي الآية الثانية وحفظها حفظاً جيداً ، مع عدم الرجوع إلي الآية الأولى
بل مواصلة الانتقال إلي الآية الثالثة وحفظها حفظاً جيداً ، وهكذا حتي نصل إلي نهاية الربع ، ثم العودة
إلي أول الربع ومحاولة قراءته من أوله إلي ربعه ، أو منتصفه ، أو إلي نهايته إن أمكن عن ظهر قلب ،
ثم العودة لقراءته مرة أخرى عن ظهر قلب وربما في هذه المرة لا يكون الاحتياج للنظر في المصحف إلا
مرة أو مرتين ثم قراءته من أوله إلي آخره مرة ثالثة وهكذا حتي لا تكون هناك حاجة للنظر في المصحف.

وتكون طريقة الحفظ المقسم وسط بين الطريقة الأولى والثانية ، فهي عبارة عن تقسيم الربع إلي
أقسام ، وحفظ كل قسم علي طريقة الحفظ التسلسلي ، ثم بعد أن يتم حفظ كل قسم علي حدة ، يتم الربط
بين هذه الأقسام بعضها ببعض حتي يستقيم أو يكتمل حفظ الربع بأكمله (إبراهيم الشربيني، ٢٠٠٠ :
(١٠٢-١٠١).

وطريقة الحفظ المقسم علي النحو السابق عند "إبراهيم الشرييني" (٢٠٠٠: ١٠٢) تماثل طريقة التسميع العنقودي التراكمي Cumulative Cluster rehearsal عند "ريتشهارت" وآخرين Reichhart et al (1975) "ويوركوسكى" وآخرين Borkowski et al (1978) .

من خلال العرض السابق يتضح أن إستراتيجية التسميع إستراتيجية قوية وسهلة الاستخدام وقابلة للتطبيق الواسع ليس فقط عند الأفراد العاديين ولكن أيضاً عند ذوى صعوبات التعلم ، بشرط أن تستخدم بطريقة مناسبة ، كما أن كفاءة هذه الإستراتيجية تعتمد على متغيرات عديدة منها نوع المهمة وخصائص الفرد المعرفية ، والمهمة المستخدمة فى البحث الحالى مهمة لغوية تناسب أفراد عينة البحث الحالى المتمرسين على الحفظ ، ويتضح أيضاً أن الاستخدام التلقائى لتلك الإستراتيجية بفنيتها المختلفة يتزايد عبر سنوات المدرسة الابتدائية ففى بداية هذه المرحلة يعتمد الطفل على التسميع البسيط الذى يتضمن تكرار كل مفردة على حده ، وفى نهاية هذه المرحلة يبدأ التلميذ فى استخدام التسميع متعدد المفردات فى شكل تكرار واع متأن مقصود إضافى سواء أكان جهراً أم سراً للمعلومات المطلوب تعلمها ؛ وقد يكون (تسلسلياً أو جمعياً أو تقسيمياً يجمع بينهما) وهو بهذا يتضمن تنظيم المعلومات بكيفية معينة وإقامة علاقات وروابط بين هذه المعلومات بعضها ببعض مما يؤدي إلى زيادة مدى بقاء هذه المعلومات فى الذاكرة.

والبحث الحالى يستخدم ثلاث صور من التسميع المكسب أو التراكمى هى التسميع التسلسلى Serial rehearsal وهو ما استخدم فى البحوث السابقة بنفس هذا المصطلح ، ويعنى تسميع المفردة الحالية مع المفردات السابقة بداية من أول القائمة ، ويستدل عليه بزيادة الوقت اللازم لتسميع المفردة الثالثة عن الثانية وهكذا.

والصورة الثانية هى التسميع الجمعى وهو ما اصطلح عليه فى البحوث السابقة باسم التسميع بالمجموعات rehearsal by group أو التسميع الفردى وفيه تنطق المفردة الواحدة مرة واحدة فى المحاولة الواحدة ، فالمفحوص ينتظر حتى ينتهى عرض القائمة ثم يطلب منه تكرارها كاملة دون الرجوع للمفردات السابقة أى تسميعها بصورة كلية .

أما الصورة الثالثة فهى التسميع التقسيمى وهو يماثل وصف إستراتيجية التسميع العنقودي التراكمى فى البحوث السابقة وفيه يتم تقسيم القائمة إلى مجموعات أو فئات وحفظ كل مجموعة أو فئة على طريقة التسميع التسلسلى ثم ربط هذه المجموعات أو الفئات معاً وتسميع القائمة ككل.

ويسعى البحث الحالى إلى بحث فاعلية هذه الطرق الثلاث خاصة وأنها ترتبط بمتغير غاية فى الأهمية اشارت البحوث السابقة الى فاعليته فى اكتساب وتنمية العديد من المهارات اللغوية ومنها القراءة الجهرية والكتابة بفنونها المختلفة (متغيرات البحث الحالى) هذا المتغير هو "حفظ القرآن الكريم" كما اتضح أن له أثراً إيجابياً على ذاكرة الأطفال ومن ثم تم اختيار عينة البحث الحالى من هذه الفئة (الأطفال).

فهل اختلاف الطرق التى يتم بها حفظ القرآن الكريم ينجم عنه اختلاف بين الحافظين فى معدلات الاستدعاء مقدرة بعدد الكلمات التى يستطيع المفحوص استدعاءها استدعاء صحيحاً خلال فترة زمنية محددة وهو ما اصطلح عليه فى البحث الحالى بـ"سعة الذاكرة"؟

كما يتساءل البحث الحالى عما إذا كان اختلاف طرق حفظ القرآن الكريم بين الحافظين ينتج عنه اختلاف فى مهارات القراءة الجهرية والكتابة لديهم؟ خاصة وأن البحوث السابقة بينت أن طرق التسميع بصفة عامة لها دور فى اكتساب مهارات القراءة الجهرية والكتابة ، فهل الجمع بين هذين المتغيرين "حفظ القرآن الكريم" و"طرق الحفظ" لتكوين متغير باسم "طرق حفظ القرآن الكريم" ينتج عن اختلافها اختلافاً بين الحافظين فى درجة إتقان مهارات القراءة الجهرية والكتابة "متغيرات البحث الحالى"؟.. هذا ما يسعى البحث الحالى للكشف عنه.

سعة الذاكرة Memory capacity:

تؤدي الذاكرة دوراً هاماً فى مختلف مجالات السلوك الانساني، فى الحديث، فى الكتابة، فى القراءة، فى الاستماع، فى ممارسة الاعمال والمهارات المختلفة، وفى كل هذه المواقف نحتاج الى الذاكرة فى أبعادها المختلفة لكى نوجه سلوكنا الوجهة الصحيحة، وقد استطاع الباحثون فى مجال القدرات العقلية تحليل النشاط العقلي المرتبط بالذاكرة وتوصلوا إلى وجود ثلاثة عوامل تتعلق بهذا النشاط وهى : عامل الذاكرة الارتباطية Associative memory ، وعامل الذاكرة البصرية Visual memory وعامل مدى الذاكرة (سعة الذاكرة*) memory span (أنور الشرفاوى، ٢٠٠٣ : ١٩٠-١٩١).

مفهوم سعة الذاكرة:

يتناول فيما يلى البحث الحالى عدداً من التعريفات الخاصة بسعة الذاكرة ، ومن ثم التوصل إلى تعريف إجرائى يتبناه البحث الحالى لسعة الذاكرة.

يتفق كل من "ديوتش" و"ديوتش" Deutch & Deutch "وكلاب" وآخرين Klapp et al على أن سعة الذاكرة تعرف بـ"كمية المعلومات التى يمكن تخزينها بالذاكرة" أو هى العدد الأقصى من الوحدات التى يمكن للفرد ترديدها بإتقان (فى: أحمد محمد إبراهيم ، ١٩٩٤ : ٨٧). ويلاحظ أن هذا التعريف ركز على كمية المعلومات فقط ولم يشترط طريقة ولا مدة معينة للاستدعاء.

ويعرفها "جابر النجار" (١٩٨٠ : ٢٢) " بعدد العناصر أو الوحدات التى يستطيع المفحوص استرجاعها بصورة صحيحة فور تقديمها مباشرة بطريقة أمامية لا عكسية". وهذا التعريف لم يشترط ضرورة تذكر هذه العناصر بنفس الترتيب الذى قدمت به.

فى حين يذكر كل من "ستيورات هولس" وآخرين (١٩٨٣ : ٤٧) أن أحد المقاييس القديمة للقدرة العقلية هو مدى الأرقام وفيه " تعرض سلسلة من الأرقام تقرأ مرة واحدة على المفحوص وعليه أن يرددها مرة أخرى بنفس الترتيب".

ويلاحظ أن هذا التعريف حدد نوعية المعلومات "بالأرقام" كما يفهم منه أن سلسلة الأرقام تعرض بأكملها ولمرة واحدة ثم يطلب من المفحوص ترديدها ، كما اشترط هذا التعريف أن يكون استرجاعها بنفس الترتيب ولم يحدد طريقة الاسترجاع هل هى تعرف أم استدعاء؟!

أما "السيد عبد الحميد" (١٩٩٢ : ٤١) فيعرف سعة الذاكرة " بعدد العناصر أو الوحدات (الصور أو الأشكال) التى يستطيع التلميذ استرجاعها عقب تقديمها مباشرة ". ويلاحظ أن هذا التعريف اشترط أن يكون الاسترجاع عقب التقديم مباشرة ولكنه لم يشترط ضرورة تذكر المفحوص للمثيرات المعروضة عليه بنفس الترتيب الذى قدمت به.

كما يعرف هذا العامل (مدى الذاكرة) " بإمكانية تمييز أكبر عدد ممكن من العناصر أو الوحدات التى تم استيعابها خلال فترة معينة من الإدراك الفورى أو يعرف بقدرة الفرد على الاستدعاء الكامل لسلسلة من العناصر أو الوحدات بعد أن يقدم له عنصر واحد من هذه السلسلة" (أنور الشرقاوى ، ٢٠٠٣ : ١٩١).

ويلاحظ أن هذا التعريف يشير إلى أن قياس سعة الذاكرة يتضمن عملية التعرف الى المثيرات المعروضة ضمن مثيرات أخرى أو يتطلب تقديم أول عنصر من الفاحص يعقبه بعد ذلك دور المفحوص فى عملية التذكر "الاستدعاء" وسواء تم التذكر بالتعرف أو بالاستدعاء فإنه لم يشترط تذكر المثيرات بنفس الترتيب الذى قدمت به.

ويرى "فتحى الزيات" (١٩٩٨ : ٣٦١) أن السعة الاستيعابية للذاكرة قصيرة المدى لا تتحدد بعدد ثابت أو محدد من الفقرات أو الوحدات ، وإنما تحدد بزمن معين يمكن خلاله اقتفاء أثر الصياغة اللفظية للفقرات.

وفى ضوء ما سبق يمكن تعريف سعة الذاكرة فى البحث الحالى بأنها "قدرة المفحوص على استدعاء سلسلة من الوحدات (الآيات) بما تشتمل عليه من كلمات بصورة صحيحة، وفى نفس موضعها التسلسلى بطريقة أمامية لا عكسية خلال فترة زمنية معينة".

أنواع الذاكرة :

توجد أنواع كثيرة للذاكرة تختلف باختلاف طريقة التقسيم بينها الشكل التالي :

أنواع الذاكرة

ويأخذ البحث الحالى بتقسيم الذاكرة بناء على عمليات التخزين :

ويمكن تحديد ثلاث عمليات أو مكونات أساسية للذاكرة الإنسانية :

- أول هذه العمليات ما يسمى بنظام تخزين المعلومات الحسى Sensory information storage

- أما العملية الثانية للذاكرة فهى ما يسمى بنظام الذاكرة قصيرة المدى Short term memory

- وثالث هذه العمليات ما يسمى بنظام الذاكرة طويلة المدى long term memory وتختلف النظم الثلاثة عن بعضها اختلافاً واضحاً فكل نظام منها يحقق وظيفة معينة ويقوم بتخزين أشكال معينة من المعلومات ، كما أن هناك حدوداً وإمكانات معينة لكل نظام مما يجعل كل منها يعمل طبقاً لأسس معينة تختلف عن أسس عمل النظام الآخر (أنور الشرقاوى ، ٢٠٠٣ : ١٦٩).

١- نظام التخزين الحسى للمعلومات (الذاكرة الحسية) Sensor information storage

يعرف هذا النظام بأنه مخزن متسع السعة يسع كما هائلا من المعلومات لكن يستمر لفترة قصيرة (بالنسبة للمرئيات يكاد يكون أقل من ٠.٢ من الثانية والسمعيات بحد أقصى ٤ ثوانى) ويتم انتقاء جزء مترابط صغير من المعلومات مع تجاهل الأجزاء الباقية وانتقال الوحدات التى تم انتقاؤها مباشرة إلى الذاكرة العاملة للمعالجة (Neil & Judy, 1998 : 264).

وسعة الذاكرة الحسية ليس لها حدود لاستقبالها جميع المثيرات التى تتعرض لها ولكن بمجرد عدم انتباه الفرد لهذه المثيرات تتلاشى فوراً (في: وليد خليفة ، ٢٠٠٥ : ٢٨).

فهذه الذاكرة يمكنها تلقى عدد كبير من الوحدات المعرفية ولكن الاحتفاظ بـ ١٦ وحدة معرفية فقط، والوحدة المعرفية قد تكون حرفاً أو لفظاً أو فئة (حسين الدرينى، ١٩٨٣ : ٢٨٤).

وربما لا يمثل جزء كبير من المعلومات أهمية بالنسبة للفرد ، كما قد يجد الفرد صعوبة فى استخلاص معان بعض هذه المعلومات المختزنة ، وهذا التعارض بين كمية المعلومات الحسية المختزنة ، وكمية المعلومات المستخلصة والمستخدمة فى مراحل التناول التالية يبين حدود طاقة العمليات التالية فى نظام تناول المعلومات (أنور الشرقاوى ، ٢٠٠٣ : ١٧١).

الذاكرة قصيرة المدى Short term memory

هناك تكوين فرضى يطلق عليه الذاكرة قصيرة المدى (STM) يتوسط بين المستقبلات (التي تستقبل آلافاً لا حصر لها من المنبهات من بيئتنا) والمستودع الموسع للمعلومات والمعارف (الذاكرة طويلة المدى LTM) ، وهذه الذاكرة STM ذات سعة محدودة للغاية ، ولكنها ذات أهمية

ضخمة وهى أكثر وضوحاً من أى جهاز آخر للذاكرة نبدأ فيه بمعالجة المنبهات الناشئة من البيئة (روبرت سولسو ، ٢٠٠٠ : ٢٧٩).

وطاقة الذاكرة قصيرة المدى على تخزين المعلومات المرزمة محدودة وضعيفة جداً إذا حذفنا عامل التسميع حيث تضع المعلومات الموجودة فى هذه الذاكرة خلال فترة زمنية قصيرة جداً ، ويبدو أن العامل الحاسم فى تحديد مدى الاحتفاظ بالمعلومات المرزمة فى الذاكرة قصيرة المدى يقوم على الانتباه وعلى إمكانية توافر فرصة تسميعها أو ترديدها (محمد عودة الريماوى وآخرون ، ٢٠٠٦ ، ٢٨٠ - ٢٨١).

وبواسطة الجهد الذى يبذله الفرد فى شكل تكرار أو تسميع rehearsal للعناصر أو المثيرات التى تعرض عليه عدة مرات ، يمكن بعد ذلك تذكر هذه المعلومات التى احتفظ بها فى الذاكرة ، كما يمكن بواسطة عملية التكرار أو التسميع الاحتفاظ بالمعلومات فى الذاكرة قصيرة المدى فى حالة نشطة (أنور الشرقاوى ، ٢٠٠٣ : ١٧٢).

وتبقى آثار الذاكرة فى المخزن الصوتى phonological store حوالى ١.٥-٢ ثلث لكنها يمكن أن تنشط وتنتعش من خلال التسميع اللفظى Subvocal rehearsal والذى يعد بمثابة التغذية المرتدة للمعلومات من خلال عملية التحكم الصوتى (Irausquin & De Gelder, 1997 : 343).

إذاً ما حجم المعلومات التى يمكن أن يحتفظ بها الجهاز ذو المدى القصير ؟ للإجابة على هذا السؤال يلجأ الباحثون إلى تقديم حروف ، كلمات ، أرقام ، أصوات ومثيرات أخرى إلى المشتركين فى البحث ويطلب منهم أن يتذكروا أكبر عدد ممكن منها (لندال دافيدوف ، ١٩٨٨ : ٣٤٦-٣٤٧).

وقد أمكن تحديد سعة الذاكرة بواسطة تجارب تقدم فيها للمفحوصين مجموعة من العناصر بالترتيب على أن تقدم هذه العناصر بسرعة بحيث لا يكون أمام المفحوص وقت لربط هذه العناصر بمعلومات من الذاكرة طويلة المدى ، ومن ثم فإن عدد العناصر التى يستطيع المفحوص استرجاعها هى قدرته على التخزين للذاكرة قصيرة المدى ، وفى المحاولات الأولى يطلب من المفحوص تذكر عدد قليل من العناصر (أربعة أو خمسة مثلاً) والتى يمكنه تذكرها بسهولة ، ثم يزداد عدد العناصر حتى يحدد المجرب العدد الأقصى الذى استطاع المفحوص أن يسترجعه بالترتيب ذاته الذى قدم له، ويشير أقصى رقم وصل إليه المفحوص إلى سعة الذاكرة لديه (أحمد محمد عبد الخالق ، ١٩٩٧ : ٢٧٦).

وتبين من البحوث العديدة أن الذاكرة قصيرة المدى عادة لا تستطيع أن تستقبل إلا عدداً بسيطاً من العناصر فى وقت واحد ، غالباً ما يتراوح بين ٦ ، ١٠ عناصر على الأكثر (أنور الشرقاوى ، ٢٠٠٣ : ١٧٨).

ويذكر "فوندت" أن متوسط سعة الذاكرة قصيرة المدى يبلغ حوالى ٦ عناصر إذا ما كانت هذه العناصر متمثلة فى أعداد أو حروف أو كلمات غير مترابطة ، أما إذا كانت هذه العناصر مترابطة بعضها ببعض أو كانت ذات معنى أو أنها تتشابه سمعياً acoustic فإن ذلك سوف يؤدي إلى زيادة سعة

الذاكرة (فى: السيد عبد الحميد سليمان ، ١٩٩٢ : ٤٢) وتستفيد الباحثة الحالية من ذلك فى إعداد اختبار سعة الذاكرة.

وقضية حجم أو سعة الذاكرة قد استقطبت اهتمام العديد من الباحثين لمعظم عقود القرن العشرين وتوجت هذه الجهود ببحث "جورج ميلر" عن حجم أو سعة الذاكرة قصيرة المدى من خلال مقالته الشهيرة التى عنونت بـ "العدد السحري 7 ± 2 بعض محددات قدرتنا على تجهيز المعلومات". وأشار "ميلر" خلال هذه المقالة إلى أن الناس لا يمكنهم الاحتفاظ بالعديد من الفقرات معاً فى نفس الوقت فى الذاكرة قصيرة المدى ، وإنما يمكنهم تذكر حوالى سبع فقرات يضاف إليها أو يخصم منها فقرتين أو بمعنى آخر ما بين ٥ ، ٩ فقرات (فتحي الزيات ، ١٩٩٨ : ٣٦٠).

وفى ضوء نظرية مهارات الذاكرة أصبح طلاب الجامعة قادرين على زيادة أدائهم فى مهمة المدى الرقمية من حوالى ٧ أرقام إلى أكثر من ٨٠ رقم بعد طول الممارسة ، ومع كثرة الممارسة تجاوز الطلاب مجرد تسميع الأرقام وبدأوا فى ترميز وتخزين مجموعات من ٣-٥ أرقام فى الذاكرة الطويلة المدى كما اكتسب الطلاب الماعات الاسترجاع التى سمحت لهم بتخزين واسترجاع مجموعات الأرقام بالترتيب فيما بعد من الذاكرة ، واستطاع "Rajan" (حالة استثنائية) أن يسجل فى ذاكرته أكثر من ٣٠.٠٠٠ علامة عشرية للثابت الرياضى π (باى) كما أن ذاكرته ليست قاصرة على الأرقام فقط فهو أيضاً لديه مدى ذاكرة يقدر بحوالى ١٣ حرف والذى يخرج عن نطاق المدى العادى لأداء مدى الذاكرة (Ericsson et al, 2004: 191-193).

ومدى الذاكرة مفهوم إحصائى ، فحينما يقول عالم النفس أن الفرد يمكنه تذكر 7 ± 2 مفردة فإنه يكون لديه فى ذهنه تعريف إصطلاحى ، فمدى الذاكرة ٧ يعنى أن هناك احتمالاً ٥٠% أن يستدعى الفرد بإتقان قائمة كاملة فى ترتيب متسلسل ، واختلفت الفنيات فى دقة قياس هذه النسبة إلا أن كل مقاييس المدى احتمالية ، وبالتالي يكون المعنى تاماً إذا ذكرنا أن شخصاً معيناً يبدو أن لديه مدى 6.25 مفردة (Lecompte, 2000 : 3)

حدود الذاكرة قصيرة المدى :

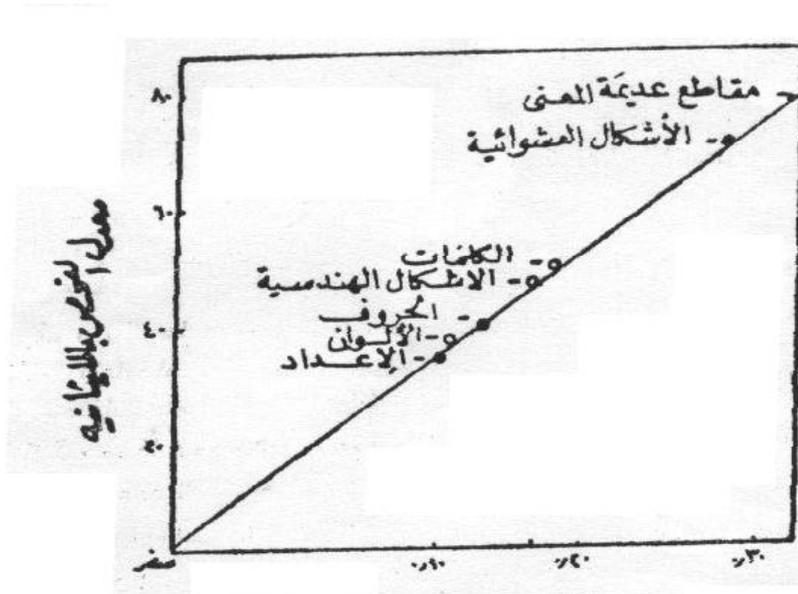
من المشكلات التى أثارت اهتمام الباحثين فى الذاكرة مشكلة الفترة الزمنية التى يستغرقها الأفراد فى البحث عن المعلومات فى الذاكرة قصيرة المدى ، ومشكلة حدود تخزين المعلومات فى هذا النظام.

اكتشف عالم النفس "سول ستنبرج" Saul sternberg طريقة لمعرفة كيف يتعرف الناس على مكان المادة فى الذاكرة ذات المدى القصير ؟ فطلب من الأفراد أن يتذكروا سلاسل من واحد إلى ستة أرقام سماها "وحدات الذاكرة" وقدمت كل سلسلة أرقام على حدة وحينئذ عندما تكون الأرقام ما تزال فى المخزن ذى المدى القصير يقدم "ستنبرج" رقماً آخر يسمى الهدف وكان على المشتركين أن يقرروا فيما إذا كان هذا الرقم من بين أرقام "وحدات الذاكرة" ويبلغوا قرارهم بجذب رافعة تبين "نعم" أم "لا" وكلما زاد حجم وحدات

الذاكرة زاد الوقت اللازم لاتخاذ القرار ، وبدا على الأفراد أنهم يقارنوا الرقم "الهدف" بكل الأرقام التي تم تخزينها أي كان عليهم أن يبحثوا في الذاكرة ذات المدى القصير عن كل رقم ولم يكن باستطاعتهم استبعاد الرقم الهدف" واستغرقت كل مقارنة حوالي ٣٨ مللي/ثانية (In: Mc Cauley et al, 1976: 474) .

وقد تبين من البحث الذي أجراه "كافانوف" 1972 أن معدل الفحص لكل عنصر من عناصر المعلومات التي تختزن في الذاكرة والذي بلغ ٣٨ مللي/ثانية في البحث السابق إنما يختلف في هذا البحث باختلاف نوعية وخصائص المعلومات المطلوب الاحتفاظ بها في الذاكرة ، فقد اتضح من هذا البحث أن هذا المعدل يرتفع في حالة استخدام عناصر معلومات تتكون من مقاطع عديمة المعنى Nonsense Syllables بحيث وصل إلى ٧٥ مللي/ثانية لكل عنصر (في: أنور الشرفي ، ٢٠٠٣ : ١٧٦) .

ويوضح الشكل التالي العلاقة بين معدل الفحص في الذاكرة قصيرة المدومقلوب سعة التذكر لسبعة أنواع من عناصر المعلومات.



شكل (٦)

العلاقة بين معدل الفحص وسعة الذاكرة

ويتضح من هذا الشكل أنه كلما زاد مقلوب سعة التذكر زاد معدل الفحص والعكس صحيح ، حيث يصل معدل الفحص إلى حوالى ٣٨ مللى/ثانية بالنسبة للأعداد عندما يكون مقلوب سعة التذكر ٠.١٠ ثم يتزايد هذا المعدل مع تزايد مقلوب سعة التذكر وهكذا. مما يؤكد على العلاقة الخطية بين سعة التذكر ومعدل الفحص فى هذا البحث (أنور الشرقاوى ، ٢٠٠٣ : ١٧٧).

أما بالنسبة لحدود تخزين المعلومات فى الذاكرة قصيرة المدى فإنها تنحصر فى نوعين من

الحدود :

الأول يتعلق بعدد العناصر التى يمكن أن تدخل الذاكرة فى حالة نشطة فى وقت واحد ، وقد تبين من البحوث العديدة التى أجريت أن الذاكرة قصيرة المدى عادة لا تستطيع أن تستقبل إلا عدداً بسيطاً من العناصر فى وقت واحد ، وإذا تعدد الفرد الانتباه إلى عناصر أخرى غير ذلك فإن هذا الإجراء يؤثر على حالة نشاط العناصر الأخرى الموجودة فى الذاكرة بأن يضعف من أثرها ويعرف هذا الحد بمدى الانتباه أو الذاكرة الفورية Immediate memory وهو يتراوح ما بين ٦-١٠ عناصر من المعلومات فى شكل أعداد أو حروف أو كلمات (أنور الشرقاوى ، ٢٠٠٣ : ١٧٨).

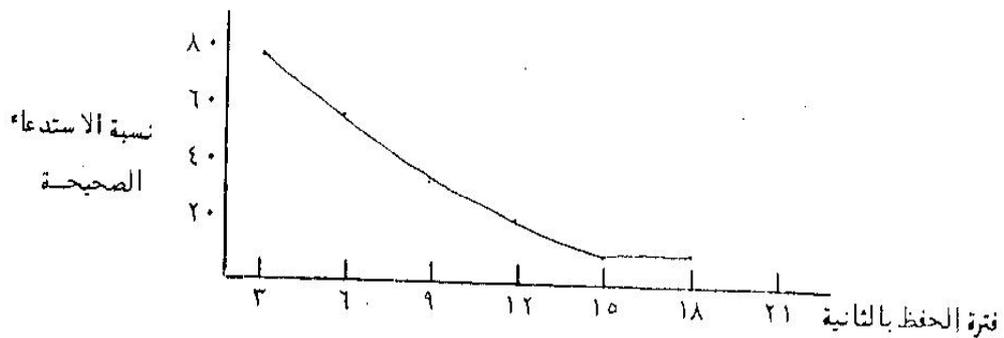
مما يجعل عملية التسميع ذات أهمية للاحتفاظ بالمعلومات التى سبق أن اختزنت فى الذاكرة لفترة

غير محدودة (Purser & Jarrold, 2005 : 3).

أما الحد الثانى من حدود تخزين المعلومات فى الذاكرة قصيرة المدى فإنه يرتبط بفترة بقاء

المعلومات فى الذاكرة قبل استدعائها.

لاكتشاف حدود الوقت اللازم لاسترجاع المعلومات من الذاكرة قصيرة المدى قام "بترسون" Peterson بتقديم مجموعة من ثلاثة أحرف وطلب منهم تذكرها بعد فترات متقاربة ، وقام المفحوصون خلال هذه الفترات (بين سماع الحروف ومحاولة تذكرها) بالعد التنازلى لكل ثلاثة ، من خلال مجموعة أعداد ثلاثية الأرقام قدمت إليهم بعد قراءة مجموعة الحروف الثلاثة مباشرة وهكذا فقد تم شغل الوقت المنقضى بين إعادة تقديم الحروف واستدعائه بمهمة طرح (التشويش) تمنع التسميع الذاتى لنتابع الحروف (فى: روبرت سولسو ، ٢٠٠٠ : ٢٨٠).



شكل (٧) منحنى التذكر

ويتضح من الشكل السابق أن الحفظ فى هذه التجربة يهبط سريعا بعد مرور أكثر من ١٨ ثا أما بعد ١٥ ثا فإن احتمال استدعاء مجموعة الحروف الثلاثة بدقة هو ١٠% فقط (لندال دافيدوف ، ١٩٨٨ : ٣٤٨).

ومما تقدم تجدر الملاحظة بأنه يصعب استرجاع المعلومات من الذاكرة قصيرة المدى بعد ١٨ ثانية إلا إذا تم استظهارها ونقلها إلى الذاكرة طويلة المدى ، فالعامل الحاسم فى تحديد مدى الاحتفاظ بالمعلومات المرمزة فى الذاكرة قصيرة المدى يقوم على إمكانية توافر فرصة تسميعها أو ترديدها ، كما أن ممارسة المفحوصين لأى عمل إضافى أثناء عملية التذكر يؤثر بشكل واضح على درجة وسرعة نسيان المعلومات المطلوب استرجاعها من الذاكرة.

الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة :

تتعارض وجهات النظر حول وجود الذاكرة العاملة working memory فالبعض يرى أنه لا وجود لهذه الذاكرة فى حين يقول البعض بوجود ذاكرة تتوسط بين الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى هى الذاكرة متوسطة المدى أو الذاكرة العاملة مثل "شافلسون" (Shavelson, 1974 : 235) و (محمد أحمد شلبي ، ٢٠٠١ : ١٥٤) ، وهناك من يقول أن مصطلحات مثل الذاكرة الأولية ، والذاكرة قصيرة المدى ، والذاكرة النشطة بل والذاكرة العاملة جميعها مصطلحات مترادفة ، مثل (Neil & Judy (1998: 264 و "هنتش" (١٩٨٠) (فى: عادل العدل ، ٢٠٠٤ : ١٥٨) وإذا سلمنا بوجود الذاكرة العاملة فما هى الخصائص التى تميز هذه الذاكرة ؟

فيما يلى بعض خصائص الذاكرة العاملة التى تم استخلاصها من البحوث السابقة :

- ١- التخزين المؤقت للمعلومات ، والقدرة على تخزين أنواع مختلفة من المعلومات نتيجة لوجود مكونات عديدة.
- ٢- اختلاف سعة هذه الذاكرة باختلاف المعارف المقدمة للفرد حيث تتوقف سعتها على الوحدات التى تستخدم فى قياسها ، فالسعة المقاسة بالحروف تختلف عن السعة المقاسة بالكلمات أو الجمل ، حيث وجدت علاقة بين عدد الجمل التى تمكن الفرد من استرجاع كلماتها الأخيرة وسعة هذه الذاكرة ، بالإضافة إلى وجود علاقة بين السعة وألفة الكلمات المستخدمة فى القياس .
- ٣- تختزن الذاكرة العاملة دائماً معلومات نشطة فكل عنصر يدخل إلى الذاكرة العاملة له مستوى معين ولا يتوقف التنشيط على ما إذا كان هذا المستوى هو مستوى الكلمة أو العبارة أو الموضوع ككل .
- ٤- العلاقة بين وظيفتى التخزين والتجهيز داخل الذاكرة العاملة تتم وفقاً لخطة تنظيم محددة ، ويتبدى هذا التنظيم أكثر عندما تصل عملية التنشيط إلى حدها الأقصى .
- ٥- تتعدى وظيفة الذاكرة العاملة وظائف أجهزة الذاكرة الأخرى ، وهى التخزين فقط إلى قيامها بعمليات معرفية مثل المقارنة والاستدلال والتجهيز ، والعمليات العددية والمنطقية التى تختلف باختلاف المهمة .
- ٦- سهولة استرجاع المعلومات من الذاكرة العاملة.
- ٧- تعتمد على طبيعة الفرد دون غيره من الأفراد وكذلك على طبيعة المهمة التى يقوم الفرد بأدائها ، وأن ذوى المدى المرتفع يستغرقون وقتاً أكبر فى الاستجابة عن ذوى المدى المنخفض ، ولذلك فهم يخصصون وقتاً أكبر لعملية التجهيز .

- ٨- يمكن للذاكرة العاملة أن تحتفظ بالتنظيم الزمانى - المكانى للمعلومات بنفس الصورة الموجودة فى الواقع.
- ٩- عمليات التكرار والتسميع الذهنى تؤدي إلى بقاء المعلومات فى الذاكرة العاملة لأية تجهيزات إضافية قبل انتقالها إلى الذاكرة طويلة المدى.
- ١٠- للاحتفاظ بالمعلومات داخل هذه الذاكرة ينبغي زيادة انتباه الفرد بدرجة كبيرة أثناء عرض المعلومات عليه.
- ١١- المعلومات المخزنة بهذه الذاكرة ذات معنى واضح ومحدد ومألوف بالنسبة للفرد.
- ١٢- لها دور كبير ومؤثر فى عمليات التذكر والتفكير وحل المشكلات وابتكار معلومات جديدة أو إعادة صياغتها أو بلورتها.
- ١٣- يمكن نسيان المعلومات المخزنة من الذاكرة العاملة بواسطة التداخل مع المعلومات الجديدة بصورة أساسية (فى: السيد أبو هاشم ، ١٩٩٨ : ٣٢-٣٣).

الذاكرة طويلة المدى Long term memory

تختلف عن الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة اختلافاً جوهرياً ، فى أنها دائمة permanent وسعتها التخزينية غير محدودة unlimited ومنظمة جيداً well organized (: Shavelson, 1974) .(235)

فهي تعمل كمستودع لتخزين المعلومات (Neil & Judy, 1998 : 3) ويشير نمط التذكر طويل المدى إلى المعلومات التي يمكن الاحتفاظ بها لمدة طويلة تمتد من بضع دقائق إلى عدد من السنوات (عادل العدل ، ٢٠٠٤ : ١٦٨).

وتعد الذاكرة طويلة المدى أهم نظام فى نظم الذاكرة ، كما أنها تعتبر من أشد هذه النظم تعقيداً ، فكل المعلومات التي تبقى فى الذاكرة إلى أكثر من دقائق معدودة تدخل فى نطاق نظام الذاكرة طويلة المدى ، يشمل ذلك كل الخبرات المتعلمة بما فيها قواعد اللغة التي يمارسها الفرد. مما يجعل عملية تكوين وتناول المعلومات Information processing على جانب كبير من الأهمية فى تفسير كيفية اتصال الفرد بالعالم المحيط والتعامل معه. حيث يتم فى بعض مراحل هذه العملية تعلم الفرد لكثير من المعلومات ، والاحتفاظ بها فى الذاكرة ثم استرجاعها فى الموقف المناسب (أنور الشرقاوى ، ٢٠٠٣ ، ١٩٠).

فنحن باستمرار نقابل أناساً جدداً وأماكن جديدة وغير مألوفة ونتعلم يومياً خبرات ومهارات جديدة وخلال كل لحظة من لحظات حياتنا نواجه بمعلومات مسموعة أو مرئية أو مكتوبة ولنا أن نتخيل كم أو عدد المثريات أو الفقرات أو المعلومات التي نواجهها ونحتاج إلى استقبالها وتعلمها وتخزينها وتحويلها ومعالجتها واسترجاعها أو توظيفها فى التعلم والتفكير وحل المشكلات. فبإمكاننا تخزين آلاف وملايين المثريات والمعلومات داخل الذاكرة طويلة المدى غير المحدودة فى سعتها فضلاً عن قدرتها على الاحتفاظ بالمعلومات لمدة تزيد عن نصف قرن (فتحي الزيات ، ١٩٩٨ : ١٨٠-٣٨١).

وتوجد خمس عمليات أساسية تحكم سير المعلومات خلال أنظمة الذاكرة هي الانتباه attention ، التشفير encoding ، التسميع (الممارسة) (practice) rehearsal ، والاسترجاع retrieval ، وما وراء المعرفة meta cognition فالانتباه يسمح للفرد بانتقاء وحدات المعلومات الفرعية والتي تأتي عبر وحدات الذاكرة الحسية لتتم معالجتها فى الذاكرة العاملة ، ويسمح التشفير بتخزين المعلومات فى أى من الأنظمة الثلاثة. وأثناء التسميع يعالج المتعلم المعلومات فى الذاكرة العاملة ، فقط من خلال التسميع والممارسة يستطيع المتعلم أن يشفر المعلومات إلى الذاكرة طويلة المدى ، وتبقى المعلومات فى الذاكرة العاملة فقط لمدة ١٢ ث ، ولا يتعلم المتعلم أى شئ إلا إذا خزنه فى ذاكرته طويلة المدى ، و بكلمات أخرى "المتعلمون لا يمكنهم التعلم دون الممارسة ولكى تتم معالجة المعلومات فى الذاكرة طويلة المدى فإننا بحاجة إلى استرجاعها وإحضارها إلى الذاكرة العاملة. فالذاكرة العاملة والذاكرة طويلة المدى يؤديان وظيفتهما معاً ، أما العملية الخامسة فهى ما وراء المعرفة وهى ليست متعاقبة فالمتعلم يستخدمها لترتيب الأهداف واختيار الاستراتيجيات ، ومتابعة التقدم وتعديل استراتيجيات التعلم (: Neil & Judy, 1998).

(264-265).

وفيما يلي مقارنة بين أنواع الذاكرة :

جدول (١) مقارنة بين أنواع الذاكرة:

عوامل المقارنة	الذاكرة الحسية	الذاكرة قصيرة المدى	الذاكرة طويلة المدى
المادة المخزنة	نماذج حسية لا يتم تحليلها لمعرفة معناها	مادة مفهومة المعنى	مادة مفهومة المعنى
الوقت اللازم لتخزين المادة	حوالي ربع ثانية	حوالي ١٥ ث	من ساعات إلى أعوام غير محدودة
قدرة الجهاز	كبيرة (كل المعلومات التي تسجلها الحواس)	الحد الأعلى 2 ± 7 عنصر	غير محدودة
الانتباه اللازم لإدخال المادة في الجهاز	لا شيء	كمية ضئيلة من الانتباه	كمية متوسطة من الانتباه
طرق استقبال المادة لتخزينها	تستقبل المادة بأشكال مماثلة للخبرة الحسية	تستقبل المادة الشفوية عن طريق الصوت وأحياناً بشكلها أو بمعناها، وتستقبل المواد الأخرى بالطريقة التي تتم بها ممارستها	تستقبل المادة الشفوية بحسب معناها ويمكن استقبالها بشكلها أو بصورتها ، وتخزن المعلومات الأخرى بصورة مماثلة للمادة أو بشكل مصغر لها
خواص عملية الاسترجاع	تسترجع المادة بالتبنيح إليها قبل أن تختفي وتنتقل آلياً إلى الذاكرة قصيرة المدى	تسترجع المادة بسرعة وسهولة في حوالي ١٥ ث	صعوبات مختلفة في عملية الاسترجاع ، يلجأ الفرد إلى التخطيط
أسباب النسيان	التضاؤل والإخفاء	التضاؤل والتداخل	الفشل في الاستقبال أو التخزين أو الاسترجاع

(أحمد عبد الخالق ، ١٩٩٧ : ٢٩٠).

طرق قياس الذاكرة :

كان "البنجهاوس (Ebbinghaus, 1885) أول سيكولوجي يدرس التذكر بشكل منظم ، فقد تخيل عدداً من مقاطع الكلمات التي لا معنى لها (حرف ساكن - متحرك - ساكن مثل (Zik, Dag, Pif, Toc, Jum) ، وقد اعتقد أن مقاطع الكلمات التي لا معنى لها من الصعب تعلمها وحفظها ، لأنها أقل احتمالاً لأن ترتبط ببعضها (في: لندال دافيدوف ، ١٩٨٨ : ٣٣٦).

وأجرى "البنجهاوس" تجاربه على مشارك واحد فقط هو "البنجهاوس" نفسه ، فأخذ في تكرار عدد من المقاطع التي لا معنى لها من قائمة أعدها حتى تمكن من تسميعها وسردها دون أي خطأ ، وبعد

فترات وفترات أخرى من التدريب اختبر نفسه بطريقة معينة فاكتشف أن عليه أن يعيد حفظ هذه المقاطع من القائمة عدة مرات حتى تمكن من تسميعها مرة أخرى دون خطأ (روبرت سولسو ، ٢٠٠٠ : ٢٣٥).

وكانت طريقة "ابنجهوس" فى الحفظ تقوم على قراءة القائمة من أولها الى آخرها عدة مرات حتى يتم حفظها كلها بنفس الترتيب (يطلق على هذه الطريقة اسم التعلم التسلسلى Serial learning) ولا ترجع أهمية تجارب "ابنجهوس" إلى بحث العوامل التى تؤثر على التذكر فقط بل ترجع أيضاً إلى ابتكاره طريقة التعلم التسلسلى ، وهذه الطريقة خضعت للبحث والتطوير فظهرت منها طرق متعددة مثل التعلم التسلسلى التوقعى Serial anticipation learning (حسين الدرينى ، ١٩٨٣ : ٢٨٤).

وتقوم هذه الطريقة على تقديم جميع المواد الموجودة فى قائمة عن طريق عرضها الواحدة تلو الأخرى لمدة محددة عبر فتحة فى جهاز يسمى (طبل الذاكرة) وبعد أن تعرض القائمة بكاملها فإنها تقدم مرة أخرى بنفس الطريقة وبالترتيب عينه ، وكلما ظهر جزء من القائمة يطالب المفحوص بأن يقول الجزء الذى سيلي. وبعد أن تظهر الكلمة الأخيرة فى القائمة يصار إلى وقفة قصيرة ثم تظهر الكلمة الأولى مرة أخرى وهكذا. ويستمر هذا الأمر مرات حسب الحاجة ووفقاً لمعيار الحفظ الذى يعينه المحرب (وكان المعيار فى حالة "ابنجهوس" التسميع مرتين دون خطأ) (فاخر عاقل ، ١٩٨٧ : ٥٨٩).

ومن الطرق أيضاً التعلم بالترابط الثنائى Paired Association الذى يقوم على حفظ المفحوص لأزواج من الكلمات ، وعندما تقدم له إحدى كلمات الزوج يكون عليه أن يتذكر الثانية ويلاحظ فى هذه الطريقة أنه يجب أن يختلف ترتيب أزواج الكلمات حتى لا تصبح تعلماً تسلسلياً محضاً (حسين الدرينى ، ١٩٨٣ : ٢٨٤).

ولا يقاس التذكر بما يمكن أن يستعيده الشخص مما يحتفظ به فى ذاكرته فحسب ، بل يمكن أن يقاس أيضاً بما يمكن أن يتعرف عليه ، وقد أوضحت التجارب السابقة كيف تتغير الذاكرة ولكننا نهتم غالباً بقياس مقدار ما نستطيع تذكره بدقة ويمكننا أن نطلب من شخص أن يذكر أو يكتب ما يذكره من كلمات قائمة ما ، ويعتبر ذلك مقياساً للذاكرة بالاستعادة لأن الشخص يستعيد ما حاول أن يتعلمه ، وقد تحتوى القائمة كلمات نعرفها وأخرى لا نعرفها وقد نقيس المعرفة إذا طلبنا منه أن يستخرج الكلمات التى تعلمها وقد نطلب منه بعد وقت ما أن يتذكر القائمة مرة أخرى لنقف على عدد المحاولات التى يبذلها فى تعلمها للمرة الثانية (عادل العدل ، ٢٠٠٤ : ٢٠٢).

ومن الطرق الأساسية لقياس الذاكرة :

طريقة التوفير :

كان "ابنجهوس" مهتماً بمعرفة عدد جلسات التدريب التى يمكن توفيرها وبمعنى آخر كان يقيس الذاكرة بمقدار ما توفر من تكرار، فإذا استلزم الأمر تكرار القائمة عشر مرات لحفظها فى المرة الأولى وتكرارها مرتين لاستظهار نفس القائمة بعد ٢٤ ساعة ، إذا تم توفير ٨ تكرارات (١٠ - ٢ = ٨) ، ويعبر عن عدد التكرارات التى تم توفيرها بنسبة مئوية بقسمة عدد التكرارات التى تم توفيرها على عدد التكرارات الكلى اللازم لحفظ القائمة الأصلية ونضرب الناتج فى ١٠٠ (١٠/٨ × ١٠٠ = ٨٠%) ، ويمدنا التوفير بمقياس للذاكرة ذو حساسية خاصة (لندال دافيدوف ، ١٩٨٨ : ٣٣٧) وهو أفضل سبيل لقياس الذاكرة الضعيفة (عادل العدل ، ٢٠٠٤ : ٢٠٢).

وطريقة إعادة التعلم تعد من أكثر مقاييس الذاكرة حساسية وهذه الطريقة غير شائعة لأنها تستغرق وقتاً طويلاً وتشير إلى سرعة تعلم الفرد ما سبق أن تعلمه من معلومات، كأن يطلب منه حفظ قائمة من المقاطع الصماء nonsense syllables (تركيبات لا معنى لها تتكون من حرفين ساكنين وآخر متحرك مثل zud, xut) ويتم تسجيل عدد المحاولات التى يأخذها لحفظ هذه القائمة وذلك لقياس الأداء الأولى ، ويتم إخفاء القائمة مرة أخرى ، وإذا لم يكن هناك بقايا مما حفظه من المقاطع الصماء فمعنى ذلك أنه يحتاج لوقت مماثل لما سبق أن حفظ فيه هذه القائمة ، وعندها نقول أن الذاكرة لم تحفظ شيئاً، أما إذا كان هناك قدر من الاستدعاء للمقاطع الصماء من الذاكرة طويلة المدى فإن إعادة التعلم ستكون أسرع من التعلم فى المحاولة الأولى (محمد أحمد شلبي ، ٢٠٠١ ، ١٥١).

غير أن لهذه الطريقة عيوباً ، وهى أن نقصان المحاولات عند إعادة التعلم قد لا يكون نتيجة للحفظ وحده بل قد يحدث لتزايد النضج الذى حققه التلميذ فى الفترة الفاصلة ، ومن الممكن أن يمر التلميذ بخبرة خلال هذه الفترة تساعد على تعلم هذا العمل بسرعة أكبر (جابر عبد الحميد ، ١٩٨٢ : ١٢٧).

ومن المقاييس الحالية للذاكرة البشرية الاستدعاء Recall والتعرف Recognition وتتركز وظيفة الاستدعاء فى استرجاع الخبرات أو الأحداث مع ما يرتبط بها من ظروف ، ويتم ذلك دون حاجة إلى وجود المثير أو المثيرات الأصلية التى على أساسها تكونت هذه الخبرات ، ويعتمد الاستدعاء باعتباره شكلاً من أشكال التذكر - على الصور الذهنية التى يكونها الفرد ، وغالباً ما يحدث ذلك فى صورة ألفاظ ، أو عبارات أو معانى أو حركات ، ولذلك يعتبر الاستدعاء استرجاعاً للماضى فى واحدة أو أكثر من هذه الصور (أنور الشرقاوى ، ٢٠٠٣ : ١٦٧).

وهناك نوعان من الاستدعاء : الاستدعاء المباشر وهو استرجاع الذكريات دون وسيط ، وهذا الاستدعاء ليس من الضروري أن يكون سريعاً ، أما غير المباشر فهو الذى يحدث بوساطة كأن يستدعى أمراً آخر ، حيث تستعمل كلمة كثير لكلمة أخرى (جودت بنى جابر و سعيد عبد العزيز ، ٢٠٠٢ : ١٢٨).

وعادة يتم قياس الاستدعاء (الاسترجاع) فى المختبرات من خلال ما يسمى بتجربة الاستدعاء (الاسترجاع) الحر إذ يطلب من المفحوصين ممارسة قائمة من البنود وبعد انقضاء فترة زمنية ، يطلب منهم استرجاع أكبر عدد ممكن من هذه البنود ، وقد تكون هذه البنود قائمة من الكلمات أو الجمل ذات المعنى أو تتألف من مقاطع عديمة المعنى ، حيث يتم قياس نسبة التذكر اعتماداً على كمية المعلومات المسترجعة (على الهنداوى وعماد الزغلول ، ٢٠٠٢ : ١٩٤).

والاستدعاء الحر يتطلب استرجاع المعلومات مع عدم الاهتمام بترتيبها وفى مقابل ذلك هناك نوع من الاستدعاء التسلسلى Serial recall بحيث يقوم المفحوص بحفظ مادة ما يطلب منه استدعاؤها متتالية بالترتيب ذاته الذى تعلمها (حفظها) بها ، وقد تكون مادة الاستدعاء التسلسلى أزواجاً مترابطة Paired associates بحيث يعرض زوج واحد من الكلمات فى وقت واحد ، وبعد عرض هذه الأزواج عدداً محدداً من المرات ، تقدم للمفحوص الكلمة الأولى ويطلب منه النطق بالكلمة المقابلة لها ، ويمكن أن تكون الأزواج المترابطة أرقاماً أو كلمات لا علاقة بينها (أحمد عبد الخالق ، ١٩٩٧ : ٢٦٤).

وعندما يستخدم علماء النفس مقاييس الاستدعاء فى معاملهم فهم يواجهون مشكلتين قد تؤدى إلى أخطاء فى تفسير النتائج التى يتوصلون إليها ، ولنفرض أن مشتركاً فى إحدى التجارب عن الذاكرة طلب منه حفظ "كلمات متداوية أو مترابطة" ومنها كلمات زوجية مثل سمك - بطيخ Watermelon-Guppy ، كمان - زهرة نرجس صفراء Daffodil-Violin ويعلم أن عليه إعادة الكلمات بعد قليل قطعاً سيحاول تكرار هذه المواد بينه وبين نفسه ولاستبعاد أثار التكرار يطلب عادة من المشتركين فى هذه الأبحاث أن يبدأوا عملاً من أعمال التسلية كعد الكلمات - بعد قراءتها بالعكس. ومن ناحية أخرى إذا تعلم المفحوص قائمة طويلة من الكلمات الشفوية فقد ينسى بعضاً منها أثناء الرد أو التسميع أمام الباحث ، وللتقليل من احتمال النسيان أثناء الاستدعاء يلجأ الباحثون إلى طلب كتابة تقريراً جزئياً ، فيطلب من الأفراد أن يسجلوا جزءاً جزءاً بطريق الاختيار العشوائى من المادة المختزنة (لندال دافيدوف ، ١٩٨٨ : ٣٣٨).

ويقاس الاستدعاء بعدد الاستجابات الصحيحة (كلمات ، مقاطع لفظية ، أرقام) التى يكتبها المفحوص بعد عرض القائمة عليه (عادل العدل ، ٢٠٠٤ : ٢٠٤).

ويختلف التعرف وظيفياً عن الاستدعاء حيث يبدأ من المثير أو الموضوع المتعرف عليه ، فحينما تدرك موضوعاً تحاول أن تتعرف عليه فى ضوء الخبرات السابقة المتصلة بالموضوع فالتعرف هو شعور الفرد أن ما يدركه فى الحالة الراهنة إنما هو جزء من خبرات سابقة تكونت لديه فى الماضى (أنور الشراقوى ، ٢٠٠٣ : ١٦٧).

ويذكر كل من "محمد نجيب الصبوة وعبد الفتاح القرشى" (١٩٩٥ : ٣٥٥) أن التعرف هو عبارة عن قدرة الفرد على تمييز المنبهات التى سبق تعلمها حينما تعرض عليه ضمن مجموعة أخرى من المنبهات.

وتوجد طريقتان لتصميم تجارب التعرف يذكرها "مراد حلیم" (١٩٨٥ : ٢٧) هى :

طريقة التنبيه المفرد : وفيها يدمج المنبه القديم الذى درسه المفحوص مع منبه جديد ويطلب من المفحوص تحديد أى المنبهين هو القديم الذى درسه ، طريقة المنبهات المتعددة : وفيها تكون المفردة التى

درسها المفحوص بين مفردتين أو أكثر من المفردات الجديدة وعلى المفحوص أن يتعرف على المفردة القديمة التى درسها (فى: عادل العدل ، ١٩٩٣ : ١٧١).

وتتطلب مهمة التعرف أداء مهمة ذاكرة واحدة ، فالفرد يبحث من خلال ذاكرته ليرى ما إذا كانت المعلومات المخزنة تناظر المعلومات الجديدة، ومنبه الاختبار يكون ثرياً فى العادة بهاديات للاستدعاء تيسر الوصول إلى المعلومة المخزنة ، وبالمقابل نجد أن إختبار الاستدعاء يتطلب من الفرد أن يودى مهمتين كلتيهما أصعب من مهمة التعرف، تتعلق المهمة الأولى بالبحث فى الذاكرة وإعادة بناء إجابات محتملة من المعلومات والتى لا تقدمها الأسئلة ، والمهمة الثانية تتطلب التعرف على الإجابة الصحيحة من عدة احتمالات ويوضحها بدرجة كافية لكى يوضح أنه نجح فى استدعائها (محمد أحمد شلبى ٢٠٠١ : ١٥١).

فالتعرف أسهل من حيث هو عملية عقلية من الاستدعاء لأننا فى التعرف نجابه الموضوع المتعرف عليه فى العالم الخارجى بينما فى الاستدعاء نعتمد على الصور الذهنية ونحاول الوصول إليها (أنور الشرقاوى ، ٢٠٠٣ : ١٦٧).

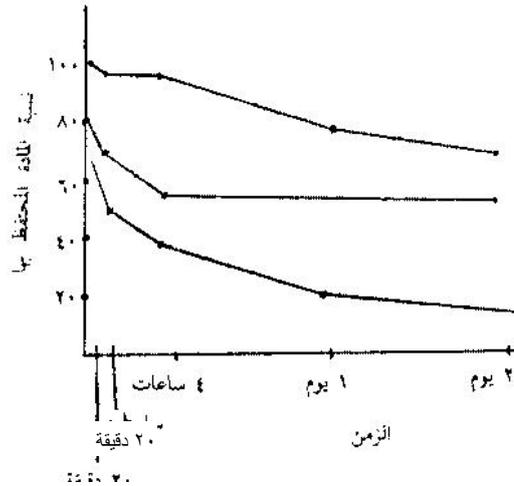
ويرى اليزابيث لوفتس "Elizabeth Loftus" أن الأسباب التى جعلت التعرف أسهل عادة من الاستدعاء هى :

- ١- يحتاج الأفراد إلى معلومات كاملة للاستدعاء الصحيح ولمعلومات جزئية للتعرف الصحيح.
- ٢- يتطلب الاستدعاء نوعين من النشاط : أولاً البحث فى الذاكرة لتحديد المعلومة المطلوبة وثانياً اختبار بسيط للتعرف "هل المعلومة مألوقة ؟ " أما خلال التعرف فالمعلومات أمام المفحوص فلا داعى للبحث عنها ومطلوب فقط إجراء اختبار التعرف.
- ٣- قد يلعب الحظ دوراً فى تحسين نتيجة اختبار التعرف أما الحظ فلا دخل له على الإطلاق فى تمارين الاستدعاء (فى: لندال دافيدوف ، ١٩٨٨ : ٣٣٩).

والتعرف عادة أسهل من الاستدعاء ولكنه يكون أصعب إذا كان على المفحوص أن يختار من بين عدة بدائل وكانت الاختيارات متشابهة (جابر عبد الحميد ، ١٩٨٣ : ١٠٩).

ويؤكد "ستيورات هولس" (١٩٨٣ : ٤٥١) أن أداء الاستدعاء قد يكون أفضل كثيراً من أداء التعرف فى اختبار الاستدعاء ينتج المفحوص ضمناً مفردات محتملة ويقرر بالنسبة لكل منها ما إذا كان قد ظهر فى قائمة الاختبار ، أما فى اختبار التعرف فليست هناك حاجة إلى إنتاج مفردات ما دامت قد قدمت مباشرة بواسطة المجرب وتكون مهمة المفحوص أن يقرر ما إذا كانت المفردة قد وردت فى قائمة الاختبار أم لا وتبعاً لهذا التحليل فإن المفحوص لا يستطيع استدعاء مفردات لا يستطيع التعرف عليها.

وتعطينا الاستعادة أقل الدرجات بينما تعطينا طريقة التعرف أعلى الدرجات (عبد السلام عبد الغفار ، د.ت : ٢٨٠-٢٨١) كما يتضح من الشكل التالى.



شكل (٨)

درجات الاستعادة والتعرف

وفيما يلي مقارنة بين التعرف والاستدعاء :

جدول (٢) مقارنة بين التعرف والاستدعاء

وجه المقارنة	الاستدعاء	التعرف
- المنبه (مادة التذكر)	غير موجود	موجود
- الحاجة إلى معلومات	كاملة	جزئية
- النشاط المطلوب	بحث في الذاكرة + اختبار تعرف بسيط	التعرف على المعلومات فقط
- أثر التخمين	غير موجود	موجود
- طريقة القياس	المقال	الاختبار من متعدد

(أحمد عبد الخالق ، ١٩٩٧ : ٢٦٤).

وعملية التذكر تعتبر من العمليات العقلية المعقدة ، حيث أنها تتناول عدة عمليات عقلية كالحفظ retention والتعرف recognition والاستدعاء recall ، ويتعلق الحفظ بأثر الذاكرة ، فحينما يمارس الفرد نشاطاً معيناً في موقف خاص ، فهو إما أن يحفظ ما يمارسه أو ينساه ولذلك نلاحظ أن الحفظ والنسيان ليسا بوظيفتين مختلفتين في الأصل بل يعتبران مظهران لوظيفة واحدة. إلا أن الحفظ يعبر عن الجانب الإيجابي لهذه الوظيفة ، في حين يعبر النسيان عن الجانب السلبي لها (أنور الشرفاوى ، ٢٠٠٣ : ١٦٦).

ظاهرة النسيان:

ولا مفر من حدوث بعض النسيان بالنسبة لمعظم أنواع التعلم ، وبالرغم من أن النسيان لا يبد منه إلا أنه من النادر أن يكون كاملاً ، ومع قليل من الممارسة بين الحين والآخر يمكن أن تبقى المادة المحفوظة لمدة ثلاثين أو أربعين عاماً. ولقد أثبتت بعض التجارب النفسية أنه حتى بالنسبة للمواد التى لا معنى لها فإنه يمكن الإبقاء عليها إلى حد لا بأس به أربع أو خمس سنوات ويمكن الإبقاء على جانب ضئيل منها لمدة تتراوح بين أحد عشر عاماً وثلاثة عشر عاماً (جابر عبد الحميد ، ١٩٨٢ : ١٢٨).

وظاهرة النسيان من الظواهر النفسية المرتبطة دائماً بالتذكر وتعنى هذه الظاهرة فقدان المعلومات المحتفظ بها فى الذاكرة ، وقد تناول علماء النفس هذه الظاهرة بالدراسة والتجريب ، وتوصلوا إلى مجموعة تفسيرات أو "نظريات" تتناول كيفية حدوث النسيان (أنور الشرقاوى ، ٢٠٠٣ : ١٥٩).

وإن اختلف العلماء فى تفسيرهم لأسباب النسيان إلا أن النظريات التى وضعوها وإن بدت متباينة ، فإنها تكمل بعضها البعض. فهناك مثلاً نظرية التقادم Decay theory التى تطورت فى بدايات ظهور علم النفس التجريبي بفضل العالم الألماني "ابنجهوس" Ebbinghaus ، وحسب هذه النظرية يحدث النسيان فى البداية سريعاً للغاية خلال الـ ٢٠ دقيقة الأولى من الحفظ ، ويزيد النسيان بعد ذلك تدريجياً ثم يستقر وتظل بعض المواد باقية لا تمحى (عبد الستار إبراهيم ورضوى إبراهيم ، ٢٠٠٣ : ٢٥٢).

وقد أوضح "ابنجهوس" العلاقة بين النسيان ومرور الوقت فى شكل منحنى النسيان. ويعتمد هذا التفسير على أن مرور الزمن وحده كاف لتلاشى المعلومات من الذاكرة ، وهذا على فرض أنه مع مرور الزمن يحدث نقص أو انخفاض فى قوة آثار المعلومات السابق الاحتفاظ بها فى الذاكرة ، مما يقلل من تنمية هذه الآثار ويضعفها تدريجياً حتى تتلاشى ، ومن هنا فإن نظرية التقادم decay theory تعتمد على مستوى قوة آثار الذاكرة (عادل العدل ، ٢٠٠٤ : ٢١٤-٢١٥).

ويرى البعض أن النسيان يتم من خلال التداخل بين المعلومات ، ويعتبر هذا التفسير من أوائل التفسيرات التى تناولت ظاهرة النسيان ويعتمد على أن الذاكرة قصيرة المدى محدودة الإمكانية بالنسبة لعدد العناصر التى يمكن الاحتفاظ بها فى الذاكرة فمع افتراض أن الذاكرة قصيرة المدنتتضمن عدداً محدوداً من الوحدات أو المراكز المخية ، فإن كل عنصر جديد من عناصر المعلومات التى تعرض على الفرد يشغل حيزاً أو مركزاً من مراكز الذاكرة الشاغرة ، وقد يعمل هذا

العنصر الجديد فى كثير من الأحيان على إزاحة عنصر آخر من العناصر التى سبق أن احتفظ بها فى الذاكرة (أنور الشرقاوى ، ٢٠٠٣ : ١٩٧).

فالمعلومات والخبرات الجديدة هى عادة ما تكون الأهم فى حياتنا بسبب ما تتطلبه من تفاعلات يومية ولهذا فإن جهاز التذكر والنسيان بمحوه للمعلومات القديمة يفسح مكاناً أكبر لتخزين المعلومات الجديدة حتى تبقى فى حالة نشاط ملائم لما تمثله من أهمية، ويعد هذا العامل من بين العوامل الهامة التى تفسر لماذا ينسى الأشخاص النشطون اجتماعياً كالمدرء أكثر من الأشخاص الذين يتطلب عملهم احتكاً واسعاً بالجمهور؟! ولماذا ينسى كبار السن أكثر من الأطفال؟ (عبد الستار إبراهيم ورضوى إبراهيم ، ٢٠٠٣ : ٣٥٣).

العوامل المؤثرة على سعة الذاكرة قصيرة المدى وفعاليتها :

تتأثر الذاكرة قصيرة المدى من حيث السعة والفاعلية بعدد من العوامل منها زمن النطق أو العرض ، والقلق أو الإحباط ، ونمط أو نوعية الترميز ، والمعنى ، وبعض العوامل الانفعالية أو العاطفية (فتحي الزيات ، ١٩٩٨ : ٣٦١).

وفيما يتعلق بزمن النطق أو العرض فقد بينت العديد من البحوث التى أجريت على الأطفال والبالغين عادى السمع أن معدل النطق تربطه علاقة خطية بسعة الذاكرة وأن من يتحدثون أسرع يكون لديهم مدى الذاكرة أطول (Burk Holder, 2004 : 247).

كما يبدو التغير فى معدل سرعة الكلام كمؤشر على التغير فى سرعة التسميع المسؤولة بشكل مباشر عن التغير فى أداء الذاكرة قصيرة المدى (Rain et al, 1991 : 415).

ويقرر "سيكويكرت و بورووف" أن السعة الاستيعابية للذاكرة قصيرة المدى لا تتحدد بعدد ثابت أو محدد من الفقرات أو الوحدات ، وإنما تتحدد بزمن معين وأن الناس يميلون إلى استرجاع عدد الفقرات أو الوحدات التى يمكن نطقها خلال حوالى ثانية ونصف (١.٥) ثانية (فتحي الزيات ، ١٩٩٨ : ٣٦٢).

وتؤثر نوعية الترميز ونمطه على سعة الذاكرة قصيرة المدى ، وقد ميز الباحثون بين نماذج شفرة الذاكرة memory codes على النحو التالى :-

(أ) الشفرة البصرية Visual code حيث يمثل عنصر المعلومات فى الذاكرة بواسطة مظهره البصرى الدال عليه.

(ب) الشفرة السمعية Acoustic code حيث يمثل عنصر المعلومات فى الذاكرة بواسطة مظهره السمعى الذى يدل عليه أو ربما يدل عليه سماع اسمه.

(ج) الشفرة اللمسية haptic code حيث يمثل عنصر المعلومات فى الذاكرة بواسطة خاصية اللمس التى تميزه عن غيره من العناصر.

(د) شفرة دلالة اللفظ semantic code حيث يمثل عنصر المعلومات فى الذاكرة بواسطة المعنى الذى يدل عليه (على الهنداوى وعماد الزغلول ، ٢٠٠٢ : ١٩١).

وعدم انتقاء استراتيجية تشفير مناسبة يؤدى إلى محدودية سعة الذاكرة (فوقية عبد الفتاح ، ٢٠٠٤ : ٢٠٧).

أما من حيث القلق وسعة الذاكرة تشير البحوث إلى أن ذوى القلق المرتفع لديهم سعة تذكرية أقل من أقرانهم الأقل قلقا ، وفى ضوء ذلك ربما يمكن تفسير ضعف الأداء على الاختبارات التحصيلية لذوى القلق المرتفع إلى تأثير السعة التذكرية بارتفاع مستوى القلق لديهم (فتحى الزيات ، ١٩٩٨ : ٣٦٤).

وأما من حيث المعنى ، فالتعلم ذو المعنى يبقى لمدة طويلة مع قليل من النسيان (سليمان يونس ، ١٩٩٩ : ١٤٨).

وفيما يتعلق بالحالة الانفعالية فكما كانت الخبرات التى تمر بالشخص قد بعثت فيه السرور والبهجة كان ذلك أدعى إلى سرعة فهمها واستيعابها بشكل أفضل من تلك الخبرات التى تقترن بالحزن والألم (مجدى عبد الله ، ٢٠٠٣ : ٨٣).

وتوصل "هنتر" إلى عدد من العوامل الهامة ذات التأثير الفعال فى سعة ذاكرة الفرد منها اختلاف سعة الذاكرة باختلاف نوع المادة المستخدمة ، العمر الزمنى ، القدرة العقلية العامة ، وعوامل التشتت بشكل واضح (فى: جابر النجار ، ١٩٨٠ : ٢٢).

ترى أكثر التجارب المعاصرة أن سعة الفرد للتذكر قصير المدى تعتمد بشكل كبير على طبيعة ما يتم تذكره فعلى سبيل المثال مدى الذاكرة للمثيرات غير اللفظية مثل الصور والأصوات المحيطة تكون أكثر تماماً من الحدود المعروفة 7 ± 2 أما نتائج "ميللر" فكانت ترجع إلى كلمات قصيرة مثل الحروف والأرقام والكلمات ذات المقطع الواحد (Lecompte, 2000 : 2).

ومن التجارب المبكرة فى علم النفس تجربة أجريت على علاقة زمن التعلم بمضمون المادة ، حفظ فيها مجموعة من المفحوصين ٢٠٠ مقطع عديم المعنى ، ٢٠٠ رقم فردى ، ٢٠٠ كلمة من النثر ، ٢٠٠ كلمة من الشعر (النثر والشعر من ذوات المعنى بطبيعة الحال) ويمكننا هذا الإجراء من مقارنة معدلات التعلم للكمية ذاتها من المواد التى تختلف فى درجة مالها من معنى 'Meaning fullness' كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (٣) معدلات التعلم للمواد التى تختلف فى درجة مالها من معنى

نوع المادة	متوسط الدقائق التي تم فيها التعلم
١- مقاطع عديمة المعنى	٩٣
٢- أرقام	٨٥
٣- نثر له معنى	٢٤
٤- شعر له معنى	١٠

(أحمد عبد الخالق ، ١٩٩٧ : ٢٩٧)

وكشفت نتائج التجارب التي أجرتها "اليزابيت شتلا" (Elizabeth Chatala (1981) وجود اختلاف في النتائج بين تذكر المعلومات ذات المعنى وتذكر المعلومات غير ذات المعنى لصالح الأولى إلا أن كمية المعلومات التي يتم تذكرها تعتمد كذلك على خصائص تركيب المادة التي تتكون منها المثبرات التي تعرض على الأفراد ، كما تعتمد على طبيعة المعلومات ذات المعنى (في: أنور الشرقاوى ، ٢٠٠٣ : ١٧٥).

ويختلف الأشخاص في قدرتهم على التذكر تبعاً لأعمارهم ، فمدى الذاكرة يتقدم طبقاً لنمو العمر ، إلا أنه يتوقف عن الزيادة إلى حوالي سن السادسة عشر ، كما أن مدى الذاكرة يتأخر بشكل واضح في الشيخوخة ، وقد وجد أن قدرة الكبار على تذكر الجمل والقطع النثرية أقل من قدرة الصغار وذلك بسبب صعوبة قدرتهم على ربط المعلومات الجديدة مع المعلومات القديمة المخزنة لديهم (جودت بنى جابر وسعيد عبد العزيز ، ٢٠٠٢ : ١٢٩).

كما توصل بحث "كريك" "ومازني" (Craig & Masani (1969:315) إلى وجود فروق دالة إحصائية لتأثير السن على عدد الكلمات التي يتم استدعاؤها فقد تفوق الشباب على كبار السن في الاستدعاء وبلغ متوسط عدد الفئات التي تم استدعاؤها (٥.٥) فئة

وتتأثر دقة الذاكرة وكما لها بعدد كبير من العوامل يمكن تلخيص أهمها على النحو التالي:

جدول (٤) العوامل التى تؤثر على دقة الذاكرة وكمالها

العامل	التأثير
الحالة النفسية والانفعالية للفرد خلال استقبال المثيرات أو استرجاعها	انخفاض فى درجة كمال ودقة الذاكرة
تقييم الفرد لمادة الذاكرة من حيث أهميتها الشخصية أو انسجامها مع أفكاره واتجاهاته	كلما زادت هذه الأهمية وزاد الانسجام سهل على الفرد تذكر المادة وزاد كمال ودقة الذاكرة
درجة الثقة بالمادة المراد استرجاعها	كلما زادت درجة الثقة زادت الدقة والكمال فى التذكر
مدى فعالية آليات واستراتيجيات المعالجة المعرفية أثناء الترميز والتحليل والتفسير	كلما كانت هذه الاستراتيجيات أكثر فعالية زاد كمال ودقة الذاكرة
زيادة عدد مواقف التعلم وكثرة المثيرات	كلما قل عدد هذه المواقف ، زاد كمال ودقة الذاكرة
توزيع فترات التدريب والمعالجة	كلما توزعت فترات التدريب والمعالجة زاد كمال ودقة الذاكرة
درجة التشابه بين المثيرات	كلما قلت درجة التشابه بين المثيرات زاد كمال ودقة الذاكرة
موقع المادة من الموقف أو المثير	كلما وضعت المادة الهامة فى بداية المثير أو نهايته ، زاد كمال ودقة الذاكرة

(محمد الريماوى وآخرون ، ٢٠٠٤ : ٢٧٨)

ويذكر "خليل المعايطه" (٢٠٠٠ : ١٤١) أن الذاكرة الجيدة الناجحة هى نتاج التنظيم الذى يضعه الفرد للمادة المطلوب حفظها ومن ذلك تقسيم المادة إلى أجزاء أو مجموعات ترتبط فيما بينها وإقامة علاقات بين أجزاء المادة بالإضافة إلى تصنيف الأجزاء فى الموضوع ، وهذا يؤدي إلى الاحتفاظ بالمادة المتعلمة وبالتالي يسهل تذكرها.

وتقسيم الفرد لموضوع التعلم إلى وحدات مستقلة ثم يقوم بحفظ كل وحدة واسترجاعها على حدة ، ثم يقوم بحفظ الوحدة الثانية واسترجاعها على حدة وهكذا مثل الذى يحفظ قصيدة شعرية فيقسمها إلى عدة أبيات شعرية ويحفظ بيتاً بيتاً وبتلك العملية تستدعى المادة التى درسناها فى فترات متعاقبة قريبة من بعضها البعض (حسين فايد ، ٢٠٠٥ : ١٤٤).

ويمكن اللجوء إلى أسلوب آخر لتعزيز سعة الذاكرة على الاحتفاظ ويتمثل فى استخدام أسلوب يسمى بالتحزيم أو التجميع (Chunking) ففى هذه الطريقة يتم تجميع أجزاء من المعلومات المنفصلة

وحزمها فى وحدات لتشكل كل مجموعة منها وحدة واحدة (على الهنداوى ، عماد الزغلول ، ٢٠٠٢ : ١٩٨).

وقد وجد أن طرائق التسميع تؤثر على الأداء الشامل وعلى شكل منحنى الموضوع التسلسلى Serial position فى أنواع معينة من مواقف الاستدعاء (Palmer & Ornstein, 1971 : 60).

وتتعارض نتائج البحوث السابقة فيما يتعلق بالحدثة والأسبقية وأيهما أكثر أثراً على الاستدعاء. فيرى فريق من الباحثين أن دقة الاستدعاء تكون أفضل للكلمات الأولى من القائمة وتقل كلما زاد الموضوع فى السلسلة حيث تحظى المفردات الأولى فى القائمة بعملية تسميع أكثر ، والترشيح لتفسير العديد من مفرداتها فى الذاكرة طويلة المدى "رونذر" (١٩٧١) (فى: أحمد سليم ، ١٩٩٤ : ١٠٥) ، (Meunier & stanners 123 : 1971) ، (Bebko et al, 1998 : 71).

فى حين يرى فريق آخر أن تذكر الكلمات الأحدث أفضل من الكلمات الأولى فى السلسلة فيما يعرف بأثر الحدثة ، والذي ينتج من ميل المفحوص فى بدء الإجابة بالمفردات الأخيرة فى القائمة والتي تقع داخل مدى الذاكرة قصيرة المدى (Lynette, 1997 : 336).

وفريق يقارن بين المفردات الأولى والأخيرة وبين المفردات الوسطى فى القائمة فيذكر "جودت بنى جابر" وآخرون (٢٠٠٢ : ١٣٠) أن أجزاء المادة الأولى والأخيرة أسهل فى عملية الحفظ وأسرع فى التذكر من الأجزاء المتوسطة ، وذلك لأن الأجزاء الأولى تتوفر فيها الجدة والأخيرة هى آخر ما امتصه الذهن.

ويرى "ستيورات هولس" وآخرون (١٩٨٣ : ٤٧٥) أن المفردات القلائل الأخيرة هى الأفضل استدعاءً والمفردات القلائل الأولى هى التى تليها بينما المفردات التى تقع فى المنتصف هى الأقل استدعاءً.

ويشير كل من "باندورا" وآخرون (Bandura et al 1974 : 301) "وريدي" (Read 1996 : 105) إلى أن التسميع التراكمى (التسلسلى) عزز أداء الذاكرة للاستجابات الأولى والوسطى فقط.

ويؤيد البحث الحالى الرأى القائل بأن دقة الاستدعاء تكون أفضل للمفردات الأولى من القائمة والتي تلقى نوعاً من التدريب على التسميع أكثر من المفردات الأخرى فى القائمة ، تليها المفردات الأخيرة من القائمة والتي تجذب انتباه المفحوص إلى أن القائمة كانت دائماً تنتهى بهذه المفردات ، ثم المفردات الوسطى التى لم تجد ما تميز به نفسها غير كثرة تكرارها.

وتجمل "رمزية الغريب" (١٩٧٥ : ٥٢٢) العوامل التى تساعد على الحفظ والتذكر فى نواح ثلاث : الأولى تتعلق بالفرد نفسه من حيث عامل النضج والاستعدادات والحاجات والميول ، والثانية تتعلق

بنوع المادة المراد تعلمها ومدى ارتباطها بميول واتجاهات التلميذ ، والثالثة خاصة بطريقة الحفظ والتعلم من حيث أنواع الارتباطات بينها وبين استخدام اللغة المناسبة.

يتضح من خلال العرض السابق للعوامل المؤثرة على سعة الذاكرة وفعاليتها أن العديد من البحوث اهتمت بتحديد عدد من العوامل إذا روعيت ساعدت على تجويد الحفظ والتذكر بعضها يركز على الفرد نفسه ، وبعضها يركز على نوع المادة المراد تعلمها أما البعض الآخر فكان يركز على موقف التذكر نفسه ، واشتركت هذه البحوث فى التركيز على عوامل معينة منها عامل المعنى ، والتنظيم ومدى فعالية آليات واستراتيجيات المعالجة المعرفية أثناء الترميز والتحليل والتفسير ، وتستفيد الباحثة الحالية من هذه العوامل الثلاثة تحديداً فى إعداد اختبار سعة الذاكرة مشتملاً على مفردات ذات معنى ، منظمة بكيفية معينة تراعى التسلسل أحياناً وتأخذ بفكرة الجزل أو العقدة أحياناً أخرى ، ويتم تناولها من خلال استراتيجية التسميع كاستراتيجية قوية وسهلة التطبيق وثبت أن لها أثر أ واضحاً فى تعزيز سعة الذاكرة.

وفى ضوء تناول العوامل المؤثرة على سعة الذاكرة وفعاليتها يشير "العربى قويدرى" (٢٠٠٢ : ١٧١) إلى ما أثبتته بعض التجارب (حول أى المعلومات تسجل أو تحفظ فى الذاكرة) ، أن المعلومات التى يتم حفظها بالإضافة إلى فهمها والتدبر فى معانيها تكون محفوظة لوقت أطول فى الذاكرة ، وكون (التعليم القرآنى) يسعى بالدرجة الأولى إلى تحفيظ القرآن ، ، بالإضافة إلى فهمه وتدبر معانيه ، فإن هذه المنهجية فى التعليم تساعد على تدريب الذاكرة على المدى البعيد.

و حفظ القرآن يربى فى التلميذ مقدرة الحفظ (السيد الشحات ، ١٩٨١ : ١٢١).

فالحافظة (الذاكرة) ككل عضو يقوى بالتدريب ، ولا ينمى حفظ القرآن الكريم مهارة الحفظ فحسب عند التلميذ بل ينمى مهارة دقة الحفظ عنده ، فقد يتسامح التلميذ أو المعلم فى تبديل بعض ألفاظ النص الأدبى المحفوظ بمرادفاتها ولكنه لا يتساهل فى تبديل بعض الآيات المحفوظة بمرادفاتها (محمد رواس قلعة جى ، ١٩٩١ : ٣٩٦-٣٩٧).

وتبين من البحث الذى أجراه "العربى قويدرى" (٢٠٠٢ : ١٧٦) أن التلاميذ الذين يرتادون الكتاب (المدرسة القرآنية) أفضل من التلاميذ الذين لا يرتادونه من ناحية (العمل - الحفظ - الاستيعاب - والاهتمام - والتكيف والاندماج) وتبين أن للكتاب أثراً إيجابياً على ذاكرة التلميذ.

كما وجد كل من "سكرينر" و"كول" (Scribner & Cole, 1981) أن الليبيريين الذين التحقوا بالمدارس القرآنية كانوا أقرب لتذكر المعلومات بطريقة تسلسلية In aserial (rote like) manner من أقرانهم الذين لم يلتحقوا بهذه المدارس (In: Wagner & Abel Hamid Lotfi, 1983 : 116).

ومما يلفت النظر أن الحافظة (الذاكرة) في هذا السن - دون العاشرة - هي المهيأة لاستظهار القرآن الكريم ، وكلما تقدمت السن بالإنسان قلت ملكة الحفظ عنده وقدمت ملكة الفهم (العربي قويدري ، ٢٠٠٢ : ١٧٠).

فالطفل يستطيع حفظ القرآن الكريم في سن مبكرة بدرجة عالية لأن خبراته اللغوية في هذا السن تكون محدودة إلى الدرجة التي قد ينعدم فيها التداخل بين هذه الخبرات وبين النصوص اللغوية في القرآن الكريم مما يساعد على سرعة الحفظ وحسن الاحتفاظ ، ويتضح هذا الأمر جلياً بعدم قدرة الفرد الأكبر سناً على مسايرة ذلك الطفل في عمليات حفظ القرآن الكريم إذ يؤدي الاتساع في الخبرات اللغوية والخبرات الأخرى إلى تداخل هذه الخبرات مع خبرات حفظ القرآن الكريم مما يؤثر سلباً في القدرة على الحفظ والاحتفاظ بالقرآن الكريم (عبد الباسط خضر ، ١٩٩٠ : ٤٨٥).

يتضح من العرض السابق أن سعة الذاكرة استقطبت اهتمام العديد من الباحثين لفترات طويلة ، فاهتم جانب من البحوث بتحديد هذه السعة في حين اهتم فريق من الباحثين بالبحث في طرق قياسها ، وركز فريق آخر على نوعية المهام المناسبة لقياسها واهتم جانب آخر من البحوث بالعوامل المؤثرة على فاعليتها ويندرج البحث الحالي في جانب منه تحت هذا الجانب الأخير من الاهتمام بالبحث في سعة الذاكرة ، فهو يقدم ثلاث طرق مختلفة للتسميع ويبحث في الفروق بينها من حيث سعة الذاكرة معتبراً أن أكثرها فاعلية هي التي تحقق معدلات أكبر من سعة الذاكرة ، كما يبدو واضحاً اهتمام العديد من البحوث السابقة خاصة في الآونة الأخيرة ببحث العلاقة بين حفظ القرآن الكريم والذاكرة ، وأن هناك من بين هذه البحوث ما أشار إلى طريقة واحدة في تعلم القرآن الكريم هي طريقة التعلم التسلسلي ، وانتقال أثرها إلى مواقف التعلم الأخرى ، ويسعى البحث الحالي إلى بحث فاعلية ثلاث طرق لحفظ القرآن الكريم هي (طريقة الحفظ التسلسلي - وطريقة الحفظ الجمعي - وطريقة الحفظ المقسم) في ضوء تعزيزها لسعة الذاكرة ، وهل اختلاف هذه الطرق ينتج عنه اختلاف لدى الحافظين في سعة الذاكرة ؟ هذا ما يسعى البحث الحالي للكشف عنه.

استراتيجية التسميع وعلاقتها بمهارات القراءة والكتابة :

يلعب حجم المفردات اللغوية لدي الطفل دوراً هاماً في تحديد نوعية مهارات الفهم اللغوي ، فكلما زادت واتسعت المفردات اللغوية ، زاد الفهم اللغوي للمواد التي تزداد في صعوبتها ، ولو قرأ التلميذ كلمة في رواية فإنه من المحتمل ألا يتذكرها ليستخدمها في وقت لاحق ، ولكن عندما يحفظها في الذاكرة عن ظهر قلب في سياقها الصحيح فإنها تصبح أكثر ميلاً لأن يستخدمها في حديثه و كتابته (Beran, 2004: 4). فنكرار تسميع الكلمات الجديدة مرات عديدة يؤدي إلى النطق بها ومعرفتها والقدرة على استخدامها في جملة (MacQuarrie et al., 2002: 584).

ويعد الإلقاء الشفهي وسيلة هامة من وسائل تحسين الطلاقة في القراءة (Reutzel&hollingsworth 1993:325) كما تساعد القراءة المتكررة للنص على تنمية الطلاقة تحسين استيعاب الطلاب لما يقوموا بقراءته (Reutzel, 1994:27).

وأوضحت نتائج بحث مداخل التسميع اللفظى وأثرها على فهم المقروء تفوق المجموعة التى مارست التسميع اثناء القراءة على المجموعة التى تتبعت استراتيجية القراءة وإعادة القراءة *aread/ reread strategy* ولم تشجع أي نوع من التسميع اللفظى (Ann, 1993:404).

كما تشير نتائج بحث "سيب" (Sipe (2000: 262) إلى تفوق تلاميذ المجموعة التى أتيحت لها فرصة التسميع الذاتى ، والتوقف اثناء التدريس ليسمعوا لأنفسهم ما استطاعوا تحصيله من القصة من الصفيين الأول والثانى فى درجة التذكر والفهم مقارنة بالمجموعات التى أتيحت لها القراءة الجهرية فقط . وأجري " جيتس " تجربة يوضح فيها بشكل حاسم التأثير الفعال لممارسة القراءة ، واختبار الفرد لنفسه أثناء القراءة وكانت المواد التى حفظها تلاميذه تتكون من مقاطع صماء وسير قصيرة وتوصل إلى أن افراد العينة توصلوا إلى أحسن أداء عندما خصصوا ٢٠% من وقتهم فقط للقراءة ، ٨٠% للتسميع لأنفسهم (في: ولسن كيرولس، د.ت : ٩٠).

ويذكر "هيلمان" وآخرون أن تنمية القدرة على التعرف على الكلمات ببسر وسهولة لدى التلاميذ تمكنهم من استخدام جميع الإشارات المتوفرة فى النص لإلتقاط المعنى من النص المكتوب لانهم بحاجة إلى الوصول إلى درجة الاستقلال بالقراءة و الطلاقة والإتقان فى قراءة الكلمة كوحدة تجزئة مما يمكن التلميذ من التركيز على معنى النص المكتوب فى سبيل تحسين تعلم مهارات القراءة والكتابة (فايزة عوض ، ١٩٩٥ : ٥٥).

واستخدام فنية مثل التسميع الزائد *incremental rehearsal* أدى إلى تحسن الطلاقة فى القراءة والفهم القرائى لدى التلاميذ خاصة ذوى صعوبات التعلم حيث تزايد نمو طلاقة التلاميذ فى القراءة بمعدل ٨ كلمات فى الدقيقة ، وتزايد عدد أسئلة الفهم القرائى المجاب عنها بشكل صحيح إلى ٢.٤ سؤال (Burns et al, 2004: 303).

وهناك العديد من التفسيرات حول أداء التلاميذ بشكل أفضل فى (الطلاقة والاحتفاظ) من خلال فنية التسميع الزائد *incremental rehearsal* وإن أحد الأسباب يرجع إلى الطبيعة التكرارية لهذا المدخل ، وخاصة أن التلميذ يرى الكلمة غير المعروفة ٩ مرات أثناء التعلم وهذا يمنحه فرصة أكبر للاستجابة ، وتفسير محتمل آخر يمكن أن يكون راجعاً إلى الأسلوب الزائد من حيث تقديم الكلمات ، فإجراء التسميع الزائد مصمم لتعلم الكلمات الجديدة من خلال نثرهم ضمن الكلمات التى سبق إتقانها بمعدل ١٠% كلمات غير معروفة إلى ٩٠% كلمات معروفة ، والتكرار المرتفع للكلمات والتقديم الزائد لها جعل كم الوقت المستغرق فى حالة التسميع الزائد دالاً بشكل أكبر (من الفنيات الأخرى المستخدمة للتعرف على الكلمة) وهذا الوقت الزائد يمكن أن يزيد من فرصة التعرف الصحيح لعدد أكبر من الكلمات (Nist, 2006:119).

ويذكر "سابرينا" (Sabrenai (1994: 34) أن الفنيات التعليمية مثل التسميع اللفظى ولعب الأدوار والمناقشات الجماعية تساعد على النمو اللغوى وقدرة التلاميذ على التعبير عن أنفسهم بطلاقة شفيهاً أو بشكل تحريرى ، حيث أمكن زيادة الطلاقة (السلاسة) فى الكتابة من خلال إجراء التسميع الذى

استخدم لزيادة طول الجملة ، وتحسين استخدام الكلمة وتركيب الجملة ، ونجح سبعة من عشرة من التلاميذ المشاركين في التجربة في إظهار مهارات التعبير الكتابي الوظيفي .
وتلعب استراتيجيات التعلم دوراً حاسماً في تعلم اللغة ، وتؤثر على نوعية وكمية الممارسة اللغوية التي يقوم بها التلاميذ.

قدم "أو مالى" و"كاتشموت" (1990) O'Malley & Chamot نموذجاً لوصف ثلاث استراتيجيات هامة للتعلم : هى المعرفة Cognitive ، وما وراء المعرفة metacognitive والفاعلية الاجتماعية Social affective ، ونتناول من بين هذه الاستراتيجيات الاستراتيجية الأولى وهى المعرفة cognitive لارتباطها الوثيق بالحفظ والاستظهار memorization فهى تعمل مباشرة مع اللغة المستهدفة وتشتمل على (التعرف ، التذكر ، التخزين ، واسترجاع الكلمات والأصوات أو الجوانب الأخرى من اللغة المستهدفة)، والإستراتيجية المعرفية تضم مجموعتين فرعيتين ، أما المجموعة الأولى فهى ترتبط باستراتيجيات تعلم اللغة المستهدفة مثل التسميع rehearsal والإتقان elaboration ، واستراتيجية التسميع تتضمن قول أو كتابة شئ ما مراراً وتكراراً ، والمتعلمون غالباً ما يعتمدون على التسميع عندما يحاولون تعلم التراكيب أو المفردات اللغوية الجديدة أو عندما يدعون لتقديم محاضرة باللغة المستهدفة ، أما الإتقان فيتضمن عمل روابط بين المعلومات الجديدة وما يعرفه الفرد بالفعل ، أو بين أجزاء مختلفة من المعلومات الجديدة ، وتتعلق المجموعة الفرعية الثانية باستخدام اللغة المستهدفة للتقريب وإعادة الصياغة كاستخدام كلمة أكثر عمومية من الكلمة المستهدفة للتعبير عما يقصده أو يعنيه التلميذ - وهكذا يمكن للمتعلم تطبيق استراتيجيات التعلم المناسبة ليحرز تقدماً فى استخدامه للغة (3 : Oanh & Hien, 2006).
فمن الأفضل للمتعلم أن يحفظ بشكل يجعله قادراً على استيعاب ما تعلمه وينتهى به إلى قول التعبيرات التى تعلمها بشكل طبيعى.

وأظهرت نتائج "أوان" و"هاين" (8 : Oanh & Hien, 2006) أن نسبة ٨٥% من المعلمين يرون أن استخدام الحفظ والاستظهار memorization كاستراتيجية يساعد الطلاب على التحدث بصوت أكثر ثقة وبطلاقة أكثر ، وأن ٨٣% من الطلاب يرون أن الاستظهار memorization يساعدهم على تحقيق الطلاقة فى التحدث ، كما أن ٥٠% من الطلاب قالوا بأن الحفظ المناسب يساعدهم على تحقيق التطبيق الفعال للكلمات الجديدة والجمل والعبارات فى سياق التحدث والكتابة.

ويلعب الاستظهار كاستراتيجية Strategy of memorization دوراً فى تنمية المهارات اللغوية من خلال :

- * زيادة الانتباه اللازم لتعلم اللغة.
- * تعزيز التسميع الذى يعمل على تقوية الروابط بين الجمل.
- * تحسين التفسير والتكامل بين المواد اللغوية.

* زيادة استرجاع المعلومات عند الحاجة إليها.

كما أن رغبة الطفل الغريزية للحفظ والاستظهار تكون جوهرياً لاكتساب اللغة ، ولكن فى معظم الأحيان نتجاهلها ، أو نسمح لها أن تحدث بشكل عشوائى ، وبذلك تفقد واحدة من أعظم الفرص لبناء أنماط لغوية متطورة (Pudewa, 2005: 5). ويتساءل "بديوا" (Pudewa (2005 عما يجب أن يحفظه الطفل لزيادة حصيلته اللغوية ؟ !

العلاقة بين حفظ القرآن الكريم ومهارات القراءة الجهرية والكتابة:

دلت العديد من البحوث على أن مستوى النمو اللغوى للطفل يرتقى بالقدر الذى يحفظه من القرآن الكريم ، حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين التلاميذ الذى التحقوا بجمعيات تحفيظ القرآن وأقرانهم الذين لم يلتحقوا بهذه الجمعيات لصالح المجموعة الأولى فى مستوى النمو اللغوى وأبعاد هذا النمو من الفهم اللغوى ، والقدرة على التذكر ، والطلاقة وإدراك العلاقات اللغوية ، والصياغة السليمة للجمل ، بالإضافة إلى تحسن مرتفع فى القواعد والهجاء (عبد الباسط خضر ، ١٩٩٠ : ٤٨٧).

ويشير "يوسف محمد" ، (١٩٩١) إلى وجود علاقة قوية بين ارتفاع عدد الأجزاء المحفوظة من القرآن الكريم وارتفاع مستوى التحصيل اللغوى للطالب فى مجال القواعد النحوية (فى : محمد العامودى ، ٢٠٠٢ : ٢٥).

فالتلميذ إذا لم يعرف قاعدة فى النحو فقد وفر عليه المصحف ذلك لأن القرآن كله مضبوط بالشكل ، ومع التعود وكثرة القراءة المضبوطة دائماً بالشكل يتعود التلميذ الألفة على النطق الصحيح (سيد حمدان ، ١٩٩٤ : ٥٥).

وقراءة القرآن الكريم تمنح الإنسان خاصة إذا كان صغيراً القدرة البلاغية والنطق السليم والإلقاء المؤثر فى السامعين ومن ثم الثقة بالنفس لتمكن التلميذ من إيجاد الكلمة المعبرة كما يجيش فى خاطره ، أضف إلى ذلك سرعة البديهة فى مواجهة الأمور (إجلال خليفة ، ١٩٩٦ : ٢٧٠).

وتعلم القرآن الكريم ينفرد ببناء القاعدة الصلبة للتلميذ قبل تعلمه القراءة و الكتابة بتعويد أذنه سماع الكلمات التى لم يتعلمها من قبل فى مجتمع البيت والشارع ، وتعويد لسانه على النطق بها ، وتعويد ذهنه وذاكرته على التعامل معها ومحاولة فهمها وإدخالها فى الذاكرة لأول مرة ، كما أثبتت التجربة فى مدارس تحفيظ القرآن الكريم أسبقية تلاميذها فى فك الحرف ، والتعامل مع الكلمة قبل زملائهم فى التعليم العام بفصل دراسى كامل (حمد الصليفيح ، ١٩٩١ : ٤٠٢).

وتساعد تلاوة القرآن الكريم كثيراً على النطق السليم الصحيح فتكرار تلاوة القرآن يصقل مخارج الحروف ويمرنها ويروضها فيستطيع الولد الصغير التالى لكتاب الله أن يتحكم فى لسانه ، ويوجهه إلى أى مخرج أراد ، فيكون لحروفه رونق وجمال (أحمد شرشال ، ٢٠٠٣ : ١١١).

وعندما يتلو التلميذ القرآن الكريم تلاوة إفرادية فإنه يؤديه بنغمة خاصة غير نغمة التخاطب اليومي مظهراً الإدغام والإخفاء والإقلاب والقلقلة وغير ذلك مما يجعله يقرأ بطلاقة فرحاً بهذا الأداء المتميز ،

وبقراءته للقرآن الكريم تمر به مجموعة من الكلمات الجديدة غير الكلمات المتداولة فى الحياة اليومية فيتعلمها ويتعلم معانيها ومدلولاتها بل ويتعلمها مصاغة فى جملة جميلة فلا تزداد بذلك ثروته اللغوية فحسب بل وتزداد بذلك مهارته فى استخدام الكلمة فى جملة جميلة ، فمن الآثار التعليمية والتربوية التى تعود على قارئ القرآن الكريم ، تعلم القراءة الصحيحة من حسن النطق ومراعاة مخارج الحروف ، والفهم والتدبر لما يقرأ (سعد المغامسى ، ١٩٩١ : ٢٤٢).

ويشير "وجنر" و"عبد الحميد لطفي" (Wagner & Abdel Hamid Lotfi, 1983) إلى أن مهارات القراءة لنص مثل القرآن الكريم والتى يتم تعلمها من خلال التلاوة الشفهية ، واعتماداً على الحفظ والاستظهار الروتينى Rote memorization تنتقل لمواد القراءة التى يتم انتقاؤها للفصول الدراسية.

وتوصل (سيد حمدان ، ١٩٩٤ : ٥٧) إلى وجود علاقة ارتباطية قوية بين تحسن مستوى الطلاب فى قراءة القرآن بأحكام التجويد وبين تحسنهم فى مهارات القراءة الجهرية ، ويجلى ذلك فصاحة لفظ القرآن وجودة نظمه وضبط كلماته وتحديد وقفاته ، فهو حقل خصيب للتدريب على الطلاقة اللغوية ، وحسن النطق والتأثر بالمعانى لذلك كان عاملاً مساعداً للطلاب فى إتقانهم لمهارات القراءة الجهرية.

كما يشير (محمد موسى عقيلان ، ١٩٩١ : ٣٥٦) إلى وجود علاقة قوية بين مدى حفظ التلاميذ للقرآن الكريم وتلاوته ، ومستواهم فى مهارتى القراءة الجهرية والصامتة.

ويختلف مستوى التلاميذ فى مهارات القراءة الجهرية من حيث الأداء والفهم باختلاف الكم المحفوظ من القرآن الكريم ، فكثرة قراءة القرآن يكسب التلميذ من ألفاظه وأساليبه الشئ الكثير الذى يوجد به تعبيره (سهام محمد على ، ١٩٩٩ : ٩٣).

ووجد أن ٨٣% من التلاميذ الذين حصلوا على أكثر من ٥٠% من درجات الاختبار الذى اشتمل على (مهارتى التعرف والفهم فى جانب القراءة ، ومهارتى الرسم الإملائى والخط فى جانب الكتابة) كانوا ممن يحفظون أكثر من نصف القرآن (شعبان غزالة ، ١٩٩١ : ١٨٧).

والتلميذ فى المدرسة الابتدائية عندما يتلو القرآن الكريم ويحفظه يغرس فى عقله الباطن وعقله الواعى إعجاز القرآن الكريم بمعانيه الرائعة وتعبيره المعجز ، وجملة الجميلة الأخاذة ، ويشكل ذلك قاعدة صلبة عنده فى تذوقه للنصوص الأدبية وحكمه عليها ، وتمييز صحيحها من سقيمها وتلك مهارة يكون التلميذ أشد ما يكون إليها حاجة فى مراحل دراسته ، وفى حياته العامة ، وإذا ما تكون عند التلميذ التذوق الصحيح للتعبير حسن أسلوبه الكتابى ورقة صياغته الفنية للنصوص التى يكتبها (محمد قلعة جي ، ١٩٩١ : ٣٩٧).

كما أن تلاوة القرآن الكريم وتكراره على النحو الذى سمعه التلميذ من معلمه يكسبه مهارة وفصاحة فى النطق والبيان والإعراب عما فى ضميره ، ويجد مرونة فى توجيه أعضاء النطق فىكون فصيحاً بليغاً فى التعبير عن مراده (أحمد شرشال ، ٢٠٠٣ : ١١١).

وتشير (فايزة عوض ، ١٩٩٥ : ٩٨) إلى أثر القرآن الكريم فى تنمية مهارات التعبير الكتابى من حيث (جودة الفكرة ، والأسلوب ، وصحة العبارة) حيث تفوقت تلميذات مدارس تحفيظ القرآن الكريم على

تلميذات مدارس التعليم العام فى كل من اختبار القراءة الجهرية ، مهارات التحرير العربى ، ومهارات التعبير الكتابى .

وطبيعى أن قراءة القرآن الكريم تقوم الألسنة ونثري اللغة وتنمي الطلاقة اللفظية لدى القراء، فمن أهداف تدريس النصوص القرآنية إجادة النطق باللغة العربية الفصحى وتنمية الثروة اللغوية والفكرية عند التلاميذ ومساعدتهم على مواجهة ما يعترضهم من مشكلات فى حياتهم العامة والخاصة ومساعدتهم على تكوين وتنمية المهارات اللغوية كمهارة القراءة الجهرية عند قيامهم بعملية التلاوة علاوة على تنمية مهارات التعبير الشفوي والمناقشة واستنباط الأحكام والقدرة على تفهم المعنى وإدراك المحتوى والاستماع (سيد حمدان ، ١٩٩٤ : ٣٥).

والضعف فى القراءة يؤثر بشكل مباشر على قراءة كتاب الله تعالى الذى يجب أن يحرص كل فرد مسلم على تلاوته ، ولا يكاد يختلف أثنان من رجال التربية والفكر على أهمية القراءة ، فهى من أهم وسائل تحقيق الأهداف التربوية ، وهى القاعدة التى تقوم عليها أية عملية تعليمية أخرى بل أن التعليم فى المدرسة الابتدائية لا يزال يعنى فى أنظار الكثيرين من الأباء والأمهات قدرة التلميذ على القراءة والكتابة ، ويحكم الأب أو الأم على نجاح المدرسة أو إخفاقها بمقدار ما يرون من نجاح أبنائهم أو إخفاقهم فى الإقبال على العلم والكتاب وقدرتهم على فك الحرف ، وقد أثبتت البحوث أن هناك علاقة قوية بين قدرة التلميذ على القراءة وقدرته على التحصيل والاستيعاب لسائر المواد الدراسية (هانم ياركندى ، ١٩٩١ : ١٧-٢٠).

وتقسم القراءة عادة إلى نوعين: صامته وجهرية وكلا النوعين يتضمن تعرف الرموز وفهمها وتفسيرها ، بالإضافة إلى هذا تتضمن القراءة الجهرية التعبير عن الأفكار المكتوبة ونقل ما فى النص من المشاعر والأحاسيس إلى الآخرين ، وهذا يعنى أن القارئ الجيد يستخدم فى قراءته الجهرية كل الاتجاهات والعادات الأساسية التى تتضمنها القراءة الصامته ويزيد عليها ما يتعلق بنقل الأحاسيس والإنفعالات التى يتضمنها النص للآخرين (فى: عبد الله ابو النجا، ١٩٩١ : ١٠١).

وتسهم القراءة الجهرية فى النمو العام للطفل من نواحي متعددة : نفسية وتربوية وإجتماعية ولغوية (محمد رجب فضل الله، ١٩٩٨ : ٦٧).

وتحقق القراءة الجهرية هدفا نفسيا للتلميذ يتمثل فى شعوره بالثقة فى نفسه حين يقرأ جهرا مخاطبا زملاءه ومتخطيا فى نفس الوقت حواجز التردد والخجل والخوف ، فموقف القراءة الجهرية موقف جيد إلى حد كبير يتمثل فى إعطاء الفرد شحنة قوية من الشجاعة أو الثقة بالنفس (فى: عبد الله ابو النجا، ١٩٩١ : ١٠١).

ويضيف "حسن شحاته" (١٩٨٤ : ٥٣ - ٦٠) أن القراءة الجهرية من الناحية اللغوية تعد من أفضل الوسائل لإتقان النطق بالكلمات ، وإخراج الحروف من مخارجها ، وتساعد القراءة الجهرية فى مرحلة التعليم الأولى على ربط المعنى بالرموز المطبوعة ، وتكوين عادات الإدراك ، وتنمية الأصوات الصحيحة ، كما تسهم القراءة الجهرية فى تكوين الإحساس اللغوى ، وتحبب إلى التلميذ الأساليب الراقية وقد تنشئ لديه أنماطا لغوية مقبولة من الثروة اللغوية والنطق الصحيح تساعده فى التغلب على صعوبات

التحدث وتجعله قادرا على القراءة بصورة طبيعية فى أى موقف اجتماعي يحتاج فيه إلى استعمالها ، وتكشف الأبحاث العلمية فى تنمية القدرات العقلية عن مدى أهمية استخدام القراءة الجهرية فى استثارة العقل وتنمية التدوق الجمالى عن طريق سماع النطق الصحيح للحرف والكلمة فى الجملة . وتشارك الكتابة القراءة بأهميتها بالنسبة للفرد والجماعة فهما معا كوجهين لعملة واحدة لا يفترقان ولا يكاد يتحقق أحدهما دون الآخر؛ فالقدرة على القراءة تتوقف على عدة عوامل منها تصور شكل الكلمة والربط بين اشكال الحروف وأصواتها وتحليل بنية الكلمة وفهم معنى الجملة وهذه كلها قدرات اساسية فى تعلم الكتابة ، كما أن منهج الكتابة بمعنى رسم الكلمات فى أى صف من الصفوف يتضمن من جملة ما يتضمنه الموضوعات الإملائية التى تؤخذ بطريقة أو بأخرى من مادة القراءة المقررة على الصف الدراسي أو من غيره بشرط أن تكون مناسبة لمستوي التلاميذ وينصب التدريب فى هذه الموضوعات على جملة ما تشتمل عليه من كلمات باعتبارها الرموز التى ينبغى التعرف عليها ورسمها رسما سليما (وضحى السويدي ، ١٩٩٤ : ١٠٩).

والكتابة إما تعنى التعبير الكتابي عن فكرة التلميذ لفظا وأسلوبا ، وإما تعنى الأداة الرمزية للتعبير عن الفكرة رسما إملائيًا ، وإما أن تعنى تجويد هذه الأداة تجويدا خطيا ، ومن ثم كان لتعليم مهارات الكتابة فى المرحلة الابتدائية دور كبير يؤثر على تقدم التلميذ فى تعلمه لبقية فنون اللغة ، حيث يمكنه التعبير عما يسمع أو يقرأ ويشاهد بأسلوب كتابي جيد خال من الأخطاء الهجائية ومعروض فى صورة واضحة وجيدة (في: عمر السيد نجم ، ١٩٩٩ : ٤٢).

فندريب التلاميذ على الكتابة يتركز فى العناية بأمر ثلاثة :

١- قدرة التلاميذ على الكتابة الصحيحة .

٢- إجادة الخط .

٣- قدرتهم على التعبير عما لديهم من أفكار فى وضوح ودقة (محمد صلاح الدين مجاور، ١٩٩٨ : ١٧٨)

أى لا بد من أن يكون التلميذ قادراً على رسم الحروف رسماً صحيحاً وإلا اضطرت الرموز واستحالت قراءتها وأن يكون قادراً على كتابة الكلمات بالطريقة التى اتفق عليها أهل اللغة وإلا تعذرت ترجمتها إلى مدلولاتها ، وأن يكون قادراً على اختيار الكلمات ووضعها فى نظام خاص ، وإلا استحالت فهم المعانى ، والأفكار التى تشتمل عليها وبذلك يصبح تعليم الكتابة غير قاصر على تعليم الهجاء والخط بل يشمل إلى جانب هاتين الناحيتين القدرة على التعبير عن المعانى والأفكار تعبيراً مكتوباً (في: عمر السيد نجم ، ١٩٩٩ : ٤٢-٤٣).

ونظراً لأن البحث الحالى يهتم بدراسة مهارات القراءة الجهرية والكتابة فمن المهم توضيح مفهوم كل منهما ثم عرض هذه المهارات وخاصة ما يناسب منها المرحلة الابتدائية والتي استعرضتها الكتب والأدبيات المرتبطة بتدريس اللغة العربية وكذا البحوث السابقة.

Reading Aloud And Writing Skills**مهارتي القراءة الجهرية والكتابة:****أ-المهارة: Skill**

تدل على السلوك المكتسب الذي يتوافر له شرطان جوهريان، أولهما أن يكون موجهاً نحو إحراز هدف، وثانيهما أن يكون منظماً بحيث يؤدي إلى إحراز الهدف في أقصر وقت وأقل جهد ممكن (فؤاد أبو حطب وآمال صادق ، ١٩٩٤ : ٦٥٨).

ب-القراءة الجهرية: Reading Aloud

هي العملية التي يتم بها ترجمة الرموز الكتابية إلى الفاظ منطوقة وأصوات مسموعة، متباينة الدلالة حسب ما تحمل من معنى، فهي تعتمد على رؤية العين للرمز، وعلى النشاط الذهني في إدراك معنى الرمز، وعلى التلفظ المعبر عما يدل عليه ذلك الرمز (حسين سليمان قورة، ١٩٨١ : ١٢٩)

وتعرف مهارة القراءة الجهرية في البحث الحالي بأنها: "القدرة على النطق اللغوي المعبر عن المادة المكتوبة، بحيث يتم هذا النطق في سرعة ودقة دون حذف أو إضافة أو إبدال أو تكرار لحرف أو كلمة وإظهار اللام القمرية وإدغام اللام الشمسية، ونطق الحركات الطوال والقصار في طولها المناسب، مع مراعاة النطق في جمل تامة والوقوف عند تمام المعنى".

ج-الكتابة: Writing**يمكن تحديد مفهوم الكتابة في**

(١) المهارة في رسم الحروف رسماً صحيحاً وإلا اضطربت الرموز واستحالت قراءتها (خط).
(٢) المهارة في كتابة الكلمات بالطريقة التي اتفق عليها أهل اللغة وإلا تعذرت ترجمتها إلى مدلولاتها (إملاء).

(٣) القدرة على اختيار الكلمات والجمل ووضعها في نظام خاص خارجي وإلا استحال فهم المعاني والأفكار التي تشتمل عليها (تعبير تحريري) (محمد صلاح الدين مجاور، ١٩٩٨ : ١٧٨).

وقسمت "فايزة عوض" (١٩٩٥ : ٥٩) مهارات الكتابة إلى: مهارات التحرير العربي (وتشمل الخط والإملاء) ، ومهارات التعبير الكتابي الابداعي.

• مهارات التحرير العربي: Handwriting and dictation skills

نظام لغوي معين موضوعه الكلمات والحروف وعلامات الترقيم وقواعد كتابتها، وإعطاء صورة بصرية للكلمات ، وهي وسيلة لصحة الكلمات من حيث الصورة الخطية (حسن شحاته ، ١٩٩٠ : ١١).

• **التعبير الكتابي الابداعي:** creative writing skills

عمل لغوي دقيق كتابة ومناسب لمقتضى الحال وهو مؤشر لقدرة الفرد على السيطرة على اللغة وثمرة الاستخدام والإجادة اللغوية للفنون اللغوية. (على أحمد مكي، ١٩٩١ : ٢٤).

والمقصود بمهارات الخط والإملاء (مهارات التحرير العربي) في البحث الحالي:

"قدرة التلميذ على كتابة الكلمات كتابة صحيحة حسب قواعد الإملاء العربية بما تتضمنه من حروف ، ورسماً رسماً صحيحاً في أحجام مناسبة مع مراعاة المسافات بين الحروف، والدقة في الميل والانحدار عن السطور".

أما مهارات التعبير الكتابي الابداعي في البحث الحالي فيقصد بها: "قدرة التلميذ على كتابة عدد من السطور تتضمن فقرات قصيرة، يراعى فيها علامات الترقيم، والصحة اللغوية في استخدام القواعد، مشتملة على أفكار محددة، متتابعة تتابعاً منطقياً".

من المهارات التى تتميز بها القراءة الجهرية :

- نطق الكلمات نطقاً صحيحاً من حيث البنية والإعراب .
- الإنطلاق فى القراءة مع مراعاة صحة إخراج الحروف من مخارجها ، والتعبير الصوتى عن المعاني التى يشتمل عليها المقروء شعراً أو نثراً ، وعدم النطق بما لا ينطق (حسين سليمان قورة ، ١٩٨١ : ١٤٢).

ويضيف "فهيم مصطفى" (١٩٩٨ : ٧٠) إلى مهارات القراءة الجهرية مهارة :

- تمييز جميع الحروف والكلمات دون حذف أو إضافة أو إبدال أو تكرار .
- فالحذف :** يعنى أن يحذف التلميذ خطأ حرفاً أو أكثر من الكلمات كأن يقرأ فتان بدلاً من فستان ، أو يحذف كلمة أو أكثر من الجملة مما يغير معناها .
- الإضافة :** هى أن يضيف التلميذ خطأ حرفاً أو أكثر إلى الكلمة أو يضيف كلمة أو أكثر إلى الجملة مما يغير معناها.
- الإبدال :** يعنى أن يستبدل التلميذ كلمة بأخرى دون أن يكون بينهما صلة فى الشكل أو الصوت ، كأن يقرأ عاش بدلاً من كان أو يستبدل حرفاً فى كلمة بحرف آخر كأن يقرأ رابع بدلاً من رائع.

التكرار : يعنى أن يكرر التلميذ قراءة الكلمة أو الحرف بعد قراءته أول مرة سواء بالطريقة الصحيحة أو الخاطئة (أحمد عبد الله وفهيم مصطفى، ٢٠٠٠ : ٩٥-٩٦).

- تمييز جميع الحروف والكلمات المقروءة بمجرد النظر وعدم الخلط بينها.
- تمثيل المعنى بالصوت والنبرة والوقف.
- التحرر من التوتر ، والتنفس المنتظم.
- الاسترسال القرائى المناسب للموضوع مع مراعاة مواضع الوقف الصحيحة.
- سلامة النطق الإملائى ، وهو قراءة ما اتفق علماء الرسم الإملائى على كتابته.
- حسن الوقف عند تمام المعنى.
- استخدام التعبيرات الجسمية والإشارات التى تساعد على فهم المعنى.
- التنوع فى الطبقات الصوتية.
- التعبير عن تغييرات الحالات الوجدانية المعروضة ومواقف الشخصيات فى الموضوع.
- الأداء فى ثقة دون خوف أو خجل.
- نطق الحركات الطوال نطقاً صحيحاً (الألف - الواو - الياء) والحركات القصار نطقاً صحيحاً (الفتحة - الضمة - الكسرة) .
- تكيف معدل السرعة فى القراءة حسب الأغراض التى يقرأ من أجلها التلميذ .
- مراعاة قواعد الإعراب (سيد حمدان ، ١٩٩٤ : ٥٣)، (في: سهام عبده، ١٩٩٩ : ٦٠)، (في: سلوى عزازي، ٢٠٠٠ : ١٠٢)، (في: خلف الديب، ٢٠٠٣ : ٤٠)، (في: أماني عبد المنعم بلال، ٢٠٠٦ : ٥٧).

* بالإضافة إلى بعض المهارات الخاصة بالفهم مثل :-

- فهم الكلمات من السياق واختيار المعنى المناسب.
- فهم المعانى المتعددة للكلمة.
- تذكر الأفكار والتفاصيل.
- اختيار الأفكار الرئيسية وفهماها.
- القراءة فى وحدات فكرية (شعبان غزالة، ١٩٩١ : ١٨٠).

أما مهارات الكتابة بمعنى الرسم الإملائى والخط فى المرحلة الابتدائية فتشتمل على المهارات

التالية :

- ١- رسم الحروف رسماً يجعلها سهلة فى القراءة.
- ٢- كتابة الحروف كتابة صحيحة.
- ٣- استخدام علامات الترقيم.
- ٤- كتابة الكلمات صحيحة حسب قواعد الإملاء العربية.
- ٥- ترك مسافة مقبولة بين الكلمات.

- ٦- الدقة فى الميل والانحدار فى رسم الحروف.
- ٧- التخطيط المريح للسطور والكلمات والحروف.
- ٨- كتابة الحروف فى حجم مناسب (شعبان غزالة، ١٩٩١: ١٨٠)، (فى:راضى فوزى، ١٩٩٥: ٢٢١) (محمد رجب فضل الله، ١٩٩٨: ١٥٤-١٥٥)، (فى:عمر السيد نجم، ١٩٩٩: ٤١)، (محمد رجب فضل الله، ٢٠٠١: ٤٥)، (فى:خلف الديب، ٢٠٠٣: ٥٠).

وأما مهارات الكتابة بمعنى التعبير الكتابى فتشتمل على المهارات التالية :

- تحديد أفكار أساسية للموضوع.
 - وضوح الأفكار
 - دقة الأفكار
 - تنوع الأفكار الأساسية
 - التعبير عن الأفكار بلغة التلميذ
 - سلامة الكتابة الإملائية
 - استخدام علامات الترقيم
 - الكتابة بخط واضح مقروء.
- (محمد رجب فضل الله، ١٩٩٨: ١٤٤-١٤٥)، (فى:خلف الديب، ٢٠٠٣: ٥٠)، (فى: سلوى محمد بصل، ٢٠٠٥: ١١٠).

ويضيف "دافيد" (1984) David، إلى مهارات التعبير الكتابى فى الصفوف الثالث والرابع والخامس الابتدائى مهارات التنظيم ، والصياغة ، والهجاء وتركيب الجملة ، استخدام الحروف الكبيرة ، ووضع علامات الترقيم (فى : بدر النعيم ، ١٩٩٧ : ٣٩).

وتلخص "هانم ياركندى" (١٩٩١ : ٢٧٤) أثر دراسة القرآن الكريم (تلاوة وحفظاً) فى تعلم القراءة والكتابة على النحو التالى :

- ١) يعد القرآن الكريم من أهم المصادر والمراجع التى يرجع إليها فى ضبط اللسان العربى ، وتعويده نطق وكتابة اللغة العربية السليمة.
 - ٢) إجادة النطق باللغة العربية ، زيادة الثروة اللفظية للمتعلمين ، وزيادة الثروة المعنوية والفكرية لديهم وتذوقهم لجمال الأسلوب القرآنى وبلاغته وتدريبهم على مهارات القراءة الجهرية والصامتة.
 - ٣) تربية كثير من المهارات الأساسية مما يناسب قراءة القرآن الكريم كسرعة النقاط الكلمات وفهم مدلولها وإصدار الأحكام الصحيحة على المادة المقروءة.
 - ٤) تعمل دراسة وحفظ القرآن الكريم على شحذ الذاكرة والذهن، فحافظ القرآن الكريم نجده أسرع بديهية وأضبط وأتقن للقراءة.
- وتضيف "وضحى السويدي" (١٩٩٤: ١١٠) أن التدريب على قراءة القرآن الكريم وحفظه يزيد من معرفة المتعلمين للكلمات والألفاظ، وتكرار صورة الكلمة فى الذهن يساعد على الكتابة الصحيحة املائيا.

وتفوق تلميذات مدارس تحفيظ القرآن على تلميذات المدارس العادية فى مهارة الإملاء مع تفوقهن أيضاً فى مهارة القراءة يؤكد على أن الكتابة صنو القراءة (هانم ياركندى ، ١٩٩١ : ٢٧٤).

فالقراءة والكتابة كوجهى العملة النقدية لا يفترقان ، ولا يكاد يتحقق أحدهما دون الآخر إذ لا يستطيع إنسان أن ينطق بحرف أو بلفظ مكتوب وهو لا يميزه رسماً ، أى أن من قرأ سليماً وفهم ما قرأ فقلما يخطئ فى رسم ما نطق به ، ومن أخطأ فى كتابته فإنه يقرأ خطأ (حسين قورة ، ١٩٨١ : ١٣٥).

فالكتابة وثيقة الارتباط بالقراءة واللغة الشفوية أو المنطوقة ضرورية للكتابة (Sabrenai, 1994 : 16).

وأظهرت نتائج بحث "بادن" (Baden (1981 وجود علاقة واضحة بين مهارات كتابة التعبير ومهارات القراءة (فى: بدر النعيم ، ١٩٩٧ : ٣٤).

كما يشير "سميرال" (Simeral, (1984 إلى أن اللغة الشفوية تؤدى إلى تعلم أفضل للمهارات الكتابية التى يتم التدريب عليها بالتمرينات الشفوية المرتبطة بتلك المهارات (فى: راضى فوزى ، ١٩٩٥ : ٤٨).

وتوصل "ميتشنر" (Michener (1989 من خلال بحثه عن العلاقة بين القراءة الجهرية ونمو مهارات الكتابة إلى أن القراءة الجهرية لها أثر فاعل فى تنمية المهارات الكتابية لدى التلاميذ ، وبخاصة ما يتعلق منها باختيار الألفاظ ، واستعمال أدوات الربط ، ومعرفة بداية الفقرات ونهايتها ، والطلاقة فى التعبير والتنظيم الجيد للمحتوى ، وبلاغة الأسلوب مما يدل على أن التلاميذ يتعلمون بشكل أفضل من خلال اللغة التى يستمعون إليها (فى: حسن مسلم ، ٢٠٠٠ : ٢٦).

ومن الناحية الإملائية فإن الخطوة الأكثر فاعلية فى تعلم الهجاء الصحيح هى التأكيد على الربط بين صوت الحرف ورسمه Phoneme-grapheme ، بتحليل الكلمات المنطوقة إلى أصواتها الفردية ، وتحديد كيف يرتبط صوت الحرف برسمه (Holmes & Malone, 2004 : 538).

فالأسس السليمة فى تعلم الإملاء تعتمد على الاهتمام بالنطق الصحيح ، وإظهار مخارج الحروف ، بالإضافة إلى أسس التهجى السليم وهى رؤية الكلمة والاستماع إليها قبل التدريب على المرونة اليدوية (محمود خاطر ، ١٩٨٤ : ٢٦١).

ويشير "هولمز" و"مالونى" (Holmes & Malone (2004 : 538 إلى الندرة فى وجود أبحاث منهجية تتناول الاستراتيجيات التى يستخدمها المتهجين الكبار Older speller الذين يتباينون فى قدرتهم على تذكر المعلومات الهجائية الخاصة ، وتوصل إلى أن الاستراتيجيات الأكثر شيوعاً لاستظهار المعلومات الهجائية المتعارف عليها هى : التكرار المحض مع التركيز على سلسلة الحروف ، والذاكرة البصرية بطبع صورة الكلمة فى الذهن ثم محاولة تذكر ما تشبهه هذه الكلمة إلا أن تسميع الحروف يمكن أن يكون مفيداً للمتجهين البالغين لتعلم أنماط الحروف المتعارف عليها arbitrary letter patterns أما القدرة على التصور البصرى فدللت كثير من الأبحاث على أنه لا يبدو أن هناك علاقة بينها وبين القدرة على الهجاء Spelling ability.

ويشير "اوجن" وآخرون (Ogan et al (1989) إلى ما ذكره أفراد العينة حول استخدام معينات للتذكر mnemonics لتساعدهم على الهجاء ولكنهم لم يصفوا بشكل واضح التكتيكات (الفنيات) التى اعتمدوا عليها. وهناك استراتيجية يحتمل أن تكون مفيدة ، وهى الإفراط فى النطق أو التلظظ Over pronunciation وفيها يقسم المتهجى الكلمة إلى مقاطع ثم ينطق كل مقطع وفقاً للارتباط الشائع بين صوته ورسمه common grapheme phoneme correspondences على سبيل المثال February تنطق فى أستراليا Feb-you-erry ولذا فنطقها Feb-roo-rary ربما يساعد الفرد على تذكر الحرف غير المنطوق (r) Silent letter فى بداية المقطع الثانى ، والحرف a فى المقطع الأخير (In: Holmes & Malone 2004: 538)

وتعلل "نيست" (Nist (2006: 124) إخفاق عينتها من تلاميذ الصف الأول فى هجاء الكلمات التى تم الاحتفاظ بها ، وأن تعميم الكتابة جاء عند مستوى منخفض حيث لم تكن هناك فروقاً بين الفنيات الثلاث Drill, interspersing, incremental rehearsal بأن التلاميذ ربما لم ينتبهوا بشكل مباشر إلى أنماط الكتابة ، وربما لو أمكن تعليمهم قواعد علم الصوتيات لكان التلاميذ قادرين على استخدام الأصوات الفردية لكل كلمة ومن ثم يمكنهم استخدام هذه الاستراتيجيات لتساعدهم على الكتابة الصحيحة.

وفى ضوء ما تقدم وما أشارت إليه البحوث السابقة من الأثر الإيجابى لحفظ القرآن الكريم فى إتقان المهارات الأساسية للغة العربية (شعبان غزالة ، ١٩٩١) ، (الصليفيح، ١٩٩١) ، (محمد قلعة جى ، ١٩٩١) ومن حيث القراءة (المغامسي ، ١٩٩١) (ياركندى ، ١٩٩١) ، (عقيلان ، ١٩٩١) وبخاصة القراءة الجهرية (عقيلان ، ١٩٩١) ، (وضحى السويدى ، ١٩٩٤) ، (سيد حمدان ، ١٩٩٤) ، (سهام محمد عبده ، ١٩٩٩) ومن حيث الكتابة (ياركندى ، ١٩٩١) ، (المغامسي ، ١٩٩١) ، (شعبان غزالة ، ١٩٩١) ، (وضحى السويدى ، ١٩٩٤) ، (فايزة عوض ، ١٩٩٥).

فهل اختلاف طرق حفظ القرآن الكريم المشار إليها سابقاً بطريقة الحفظ التسلسلى ، الحفظ الجمعى ، والحفظ المقسم ينتج عنها فروقاً بين التلاميذ فى مستوى أداء مهارات القراءة الجهرية والكتابة ؟ هذا ما يسعى البحث الحالى للكشف عنه

الفصل الثالث

البحوث السابقة وفروض البحث الحالي

مقدمة:

فى هذا الفصل سيتم عرض البحوث السابقة المرتبطة بموضوع البحث الحالي و تقسيمها إلى ثلاثة محاور هي:

- البحوث التى تناولت طرق الحفظ (التسميع) وعلاقتها بالذاكرة.
- البحوث التى تناولت العلاقة بين التسميع ومهارات القراءة والكتابة.
- البحوث التى تناولت العلاقة بين حفظ القرآن الكريم والذاكرة وكل من مهارتى القراءة الجهرية والكتابة؟

ثم التعليق على بحوث كل محور على حدة، بالإضافة الى التعليق العام على جميع البحوث السابقة المتصلة بموضوع البحث الحالي تمهيدا لاشتقاق فروض البحث الحالي

أولاً: البحوث التى تناولت طرق الحفظ (التسميع) وعلاقتها بالذاكرة :

تجمع لدى الباحثة مجموعة من البحوث (العربية والأجنبية) التى تناولت العلاقة بين طرق الحفظ أو التسميع (ومنها الطرق المستخدمة فى البحث الحالي) وسعة الذاكرة أو أحد طرق قياسها كالتعرف والاستدعاء، يتم عرضها على النحو التالى:

هدف بحث "كريك" و"مازنى" (1969) Craik & Masani إلى قياس سعة الذاكرة اللغوية لدى مجموعة من الشباب وكبار السن تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات فى ضوء أدائهم فى اختبار الذكاء وعمرهم الزمنى، المجموعة الأولى: مجموعة الشباب مرتفعى الذكاء متوسط أعمارهم ٢٢.٩ سنة، المجموعة الثانية: مجموعة الشباب منخفضى الذكاء متوسط أعمارهم ٢٢.٩ سنة، المجموعة الثالثة: مجموعة كبار السن مرتفعى الذكاء متوسط أعمارهم ٧١.٣ سنة، المجموعة الرابعة: مجموعة كبار السن منخفضى الذكاء متوسط أعمارهم ٧١.٣ سنة، قدمت لكل فرد فى كل مجموعة على حدة مجموعة من القوائم تحتوى كل منها على (٢٠) كلمة بمعدل عرض دقيقة واحدة للقائمة وبعد حفظها طبق اختبار الاستدعاء، وتم تقدير سعة الذاكرة فى ضوء عدد المفردات التى تم حفظها وعدد الوحدات التى تم تكوينها وباستخدام تحليل التباين أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً لتأثير السن على عدد الكلمات التى تم استدعاؤها، فقد تفوق الشباب على كبار السن فى الاستدعاء، كما أوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً لتأثير الذكاء على عدد الوحدات التى تم تكوينها لصالح مرتفعى

الذكاء، ووجود فروق دالة إحصائية في الاستدعاء لصالح الأفراد الذين حفظوا الكلمات في صورة جذل كبيرة عن الذين حفظوا الكلمات في صورة كلمات مفردة.

واستهدف بحث "بالمر" و"اورنشتين" (1971) Palmer & ornstin بحث أثر اختلاف تعليمات التسميع على شكل منحنى الموضع التسلسلي لدى (٣٢) مفحوصا من فصول علم النفس التمهيديّة من خلال تجربتين، وفي التجربة الأولى تم تقسيمهم إلى مجموعتين، الأولى مجموعة الأزواج المترافقة وعددها (١٦) مفحوصا والثانية مجموعة التسميع التراكمي وعددها أيضاً (١٦) مفحوصا، وأظهر تحليل التباين وجود أثر دال لكل من التسميع التراكمي وتسميع الأزواج المترافقة على الموضع التسلسلي في الموضع (٢-٤) وتمثل البداية، (٥-٦) وتمثل الوسط، (٧-٩) وتمثل النهاية، كما أظهرت نتائج اختبار (ت) ما أظهره منحنى الموضع التسلسلي من تفوق مجموعة التسميع التراكمي على مجموعة الأزواج المترافقة في الموضع الأولى فقط ولم توجد بينها فروق في الموضع الأخرى، أما التجربة الثانية، فاشتملت على مجموعتين الأولى للتسميع التراكمي والثانية مجموعة اللاتسميع وأوضحت النتائج تفوق مجموعة التسميع التراكمي.

وحاول "ميونر" وآخرون (1974) meunier et al بحث أثر التسميع العلني على الاحتفاظ طويل المدى لدى (١٣٠) طالبا من فصول على النفس التمهيديّة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين هما مجموعة التعلم العرضي أو المؤقت، ومجموعة التعلم المقصود، وأوضح تحليل التباين وجود فروق دالة في الاستدعاء بين المجموعتين لصالح مجموعة التعلم المقصود.

واستهدف بحث "باندورا" وآخرين (1974) Bandura et al بحث أثر التسميع التراكمي على الاحتفاظ لدى (٦٠) مشاركا من فصول علم النفس التمهيديّة (٣٠ من الإناث، ٣٠ من الذكور) تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى قدمت لها شفرات لغوية ذات معنى لكنها غير مترابطة والمجموعة الثانية قدمت لها شفرات مترابطة إلى حد ما لكنها غير واضحة المعنى، أما المجموعة الثالثة فقدت لها شفرات مترابطة وذات معنى، وأظهرت النتائج أن للتسميع التراكمي تأثير مختلف على أداء الذاكرة يعتمد على الموضع التسلسلي للمفردات وعلى نوع التشفير.

كما قام "هايز" و"روزنر" (1975) Hayes & Rosner يبحث الفروق بين العنونة اللفظية، والتسميع اللفظي التراكمي في الاستدعاء لدى (٦٠) طفلا في سن ما قبل المدرسة تمتد أعمارهم ما من ٥٥-٦٩ شهرا بمتوسط عمر زمني (٦٢) شهرا وأظهرت النتائج وجود فروق دالة في الاستدعاء لصالح مجموعة التسميع اللفظي التراكمي.

وحاول "ريتشارت" وآخرون (1975) Reichhart et al تدريب التلاميذ ذوي التأخر العقلي على إستراتيجية التسميع التراكمي العنقودي، وبحث أثر ذلك على الانتقال قصير وطويل

المدى، وتكونت العينة من (٤٥) مشاركا أقل من سن ١٨ سنة تتراوح نسبة ذكائهم ما بين ٣٠-٧٠ على مقياس وكسلر وستانفورد بنيه لذكاء الأطفال (٢٣ من الذكور، ٢١ من الإناث) تم تقسيمهم حسب العمر العقلي ونسبة الذكاء إلى مرتفعي ومنخفضي العمر العقلي ونسبة الذكاء بحيث تشتمل كل مجموعة على أربع مجموعات فرعية حسب المعالجة التجريبية وهي المجموعة الضابطة، والمجموعة التراكمية، والمجموعة العنقودية، والمجموعة التراكمية العنقودية وأظهرت النتائج فروق دالة بين مرتفعي ومنخفضي نسبة الذكاء والعمر العقلي لصالح المجموعة الأولى كما أوضحت النتائج تفوق مجموعة التسميع التراكمي على مجموعة التسميع التراكمي العنقودي، وتفوق مجموعتي التسميع التراكمي والتسميع التراكمي العنقودي في الانتقال قصير المدى على المجموعتين الضابطة والعنقودية، ولم توجد فروق دالة في الانتقال طويل المدى بين المفحوصين في المجموعة ذات نسبة الذكاء والعمر العقلي المرتفعين.

أما "ماك كولي" وآخرون (1976) Mc Cauley et al فبحثوا أثر إستراتيجية التسميع المتسلسل على البحث عن المعلومات في الذاكرة قصيرة المدى، وتكونت العينة من (٣٢) تلميذاً متوسطي الذكاء (٩٥ فما أكثر)، (٣٢) تلميذاً مرتفعي الذكاء (١١٥) فما أكثر من الصنفين الخامس والسادس، وفي كل مجموعة قسمت العينة إلى أربع مجموعات وفقاً لشرط التسميع (علني/ سرى) والتدريب (متدرب/ غير متدرب) وأظهرت نتائج تحليل التباين أن التدريب على التسميع المتسلسل سهل البحث عن المعلومات في الذاكرة في ظل ظروف التسميع السري أكثر من التدريب على التسميع الجهرى ولصالح مرتفعي الذكاء عن متوسطي الذكاء.

وحاول "اليك" و"سيجال" (1976) Allik & siegel الوقوف على المرحلة العمرية التي يصبح عندها الطفل قادراً على الاستخدام التلقائي لإستراتيجية التسميع التراكمي، وتكونت العينة من (٢٨) طفلاً في كل مستوى (١٤ ولداً، ١٤ بنتاً) من خمسة مستويات هي الروضة، والحضانة، والصف الأول، والثالث، والخامس وأوضحت النتائج أن عدد المفحوصين الذين أقرروا إستراتيجية التسميع التراكمي تزيد من ٢٨/٣ في الروضة إلى ٢٨/٢٣ في الصف الخامس، وأن عدد المسمعين أقل من غير المسمعين في الروضة والصف الأول (١٤ مسموع: ٤٢ غير مسموع)، وأن عدد المسمعين في الصنفين الثالث والخامس أكثر من غير المسمعين (٣٧) للتسميع التراكمي مقابل ١٩ لغير المسمعين).

وقارن "تورجسن" (1977) Torgesen من خلال بحثه بين أداء تلاميذ الصف الرابع الإبتدائي جيدي وضعيفي القراءة في مهمة للاستدعاء، وتكونت العينة من (٩ أولاد و ١١ بنتاً) في مجموعة عادى القراءة (١٢ ولداً و ٨ بنات) من ذوى صعوبات القراءة، وشارك المفحوصون في جلستين، الأولى ضابطة والثانية تدريبية للتدريب على إستراتيجية التسميع التراكمي، وأوضحت النتائج

أن التدريب الذى تلقاه ضعيفو القراءة أدى إلى تحسن معدلات الاستدعاء لدرجة أنه لم تكن هناك فروق كبيرة ذات دلالة إحصائية عن جيدي القراءة الذين أظهروا أداءً جيداً فى المهام.

كما استهدف "بوركوسكى" وآخرون (Borkowski et al (1978) بحث أثر كل من كم التدريب ونوع الاستراتيجية على الاحتفاظ باستراتيجيات التسميع، وتكونت العينة من (٢٥) تلميذاً من الصف الثالث و (٢٥) تلميذاً من الصف الرابع وتم تصنيفهم فى خمس مجموعات منها مجموعة ضابطة وأربع مجموعات تجريبية ، ووفقاً لكم التدريب _ جلتين مقابل جلسة واحدة)، ووفقاً لتعليمات الإستراتيجية (عنقودى مقابل عنقودى تراكمى) وأوضحت النتائج تفوق مجموعة التسميع التراكمى العنقودى التى تلقت التدريب على كل المجموعات الأخرى، كما أظهرت النتائج أن كم التدريب على الإستراتيجية له تأثير دال على درجة الاحتفاظ بالإستراتيجية فقط فى حالة التسميع التراكمى العنقودى.

وقام "جنتاج" (Guttentag (1984) ببحث العلاقة بين الجهد العقلى المطلوب للتسميع التراكمى والاستخدام التلقائى للإستراتيجية من خلال ٣ تجارب، هدفت التجربة الأولى إلى قياس الجهد العقلى المطلوب للتسميع التراكمى لدى تلاميذ الصف الثانى والثالث والسادس واشتملت العينة على ١٢ تلميذاً من كل صف (٦ من الذكور، ٦ من الإناث) وأوضح اختبار "نيومان كولز" - New man- keuls أن استخدام إستراتيجية التسميع التراكمى يتطلب جهداً عقلياً أكثر دلالة بالنسبة لأطفال الصغين الثانى والثالث مما هو مطلوب لتلاميذ الصف السادس القادرين على الاستخدام التلقائى لإستراتيجية التسميع التراكمى، واختبرت التجربة الثانية تفسير بديل للنتائج التى تم التوصل إليها فى التجربة الأولى وهو أن الأطفال الكبار يؤدون بشكل أفضل من الأطفال الصغار تلقائياً فى أداء أى مهمتين وربما لا تكون هذه النتيجة راجعة إلى التغير النمائى فى الجهد العقلى المطلوب للتسميع التراكمى، وتدريب المفحوصون فى هذه التجربة على استخدام إستراتيجية التسميع المفرد بدلاً من التراكمى وأوضحت النتائج أن تلاميذ الصف الثانى كانوا أقل تشبثاً فى التجربة (٢) من التجربة (١) فى حين أنه لم تكن هناك فروقاً دالة فى كم التشبث بين التجريبتين لدى تلاميذ الصف السادس، وهدفت التجربة الثالثة إلى اختبار العلاقة السالبة بين حجم مجموعة التسميع التلقائى والجهد العقلى المطلوب للتسميع التراكمى وتكونت العينة من ١٨ تلميذاً فى الصف الثانى (١٠ من الذكور و ٨ من الإناث) و ٢٢ تلميذاً من الصف الثالث (١٢ من الذكور، ١٠ من الإناث)، ١٦ تلميذاً من الصف الرابع (٨ من الذكور، ٨ من الإناث) و ١٦ تلميذاً من الصف الخامس (٨ من الذكور، ٨ من الإناث) وأوضحت النتائج وجود علاقة ارتباط سالبة بين حجم مجموعة التسميع التلقائى وإجراء قضم الأصابع لكل الصفوف مجتمعة كما أوضحت النتائج بالنسبة لكل صف أن الارتباط بين حجم مجموعة التسميع التلقائى وإجراء قضم الأصابع لم يكن دالاً بالنسبة لتلاميذ الصف الثانى ولكنه دال بالنسبة لتلاميذ الصف الثالث ($p <$

(0.02) ودلالة أقل بالنسبة لتلاميذ الصف الخامس ($P < 0.02$) وهذه النتائج تدعم الرأى القائل بأن الاستخدام التلقائى لإستراتيجية التسميع التراكمى يرتبط بالجهد العقلى المطلوب لاستخدام الإستراتيجية. واستهدف "شنيذر" وآخرون (Schneider et al 1986) بحث العلاقة بين ما وراء الذاكرة والذكاء ومفهوم الذات والمعتقدات الخاصة والاستراتيجية المستخدمة لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع (١٠٢ من الألمان، ٩٠ من الأمريكان)، عقب الاختبار القبلى لتدريب المفحوصين فى المجموعة التجريبية على استخدام استراتيجية التسميع العنقودى من خلال مهمة تصنيفه للاستدعاء وتضمن تقييم التدريب البعدى الاحتفاظ بالاستراتيجية والانتقال القريب للمهام، وارتباط المهمة بمعرفة ما وراء المعرفة واختلفت العينيتين بشكل دال فى متغيرات ما وراء المعرفة والمعتقدات الخاصة والإستراتيجية.

وهدف "الان" (Alan 1986) إلى بحث التدريب على التسميع اللفظى وأثره على كفاءة الاستدعاء المتسلسل لدى تلاميذ الصفوف الأولى وأوضحت النتائج أن الأطفال الذين قاموا بالتسميع بشكل تلقائى استمروا على ذلك دون تأثر بالتدريب، فى حين أن الأطفال الذين لم يسمعو تلقائياً اكتسبوا استراتيجية التسميع من خلال التدريب واستمروا فى استخدامها حتى بعد مرور يومين وفى اختبار لاحق، ولم يتأثر اكتساب الإستراتيجية ولا الاستدعاء بشكل دال بعدد جلسات التدريب.

واهتم "جنتناج" وآخرون (Guttentag et al 1987) ببحث التسميع التلقائى لدى الأطفال مع اختلاف طرق تقديم المفردات من خلال ٣ تجارب استهدفت التجربة الأولى بحث أثر تقليل متطلبات معالجة المكون الاسترجاعى للتسميع متعدد المفردات على التسميع التلقائى لدى تلاميذ الصف الثالث والرابع والسادس وتكونت العينة من (٢٤) تلميذاً من كل صف (١٢ من الذكور، ١٢ من الإناث) ثم تقسيمهم إلى ست مجموعات بناء على العمر ومعدل التقديم. وأوضحت النتائج أن ٨ تلاميذ ممن يطلق عليهم التحوليين الذين استخدموا استراتيجية الكلمة المفردة فى ظل ظروف التقديم العادية سمعوا تراكمياً فى ظل إتاحة المفردات و ٤٢ تلميذاً سمعوا تراكمياً فى كلتا الحالتين، كما تشير النتائج الى أنه حتى من بين المسمعين التراكميين فإن عدد المفردات التى تم تسميعها معاً كانت أكثر فى ظل ظروف بقاء المفردات متاحة من ظروف التقديم العادية، وأن متوسط حجم مجموعة التسميع للمسمعين التراكميين الصغار لم يختلف بشكل دال عن المسمعين التراكميين فى الصف السادس. كما أوضح اختبار "نيومان كولز" أن المسمعين التراكميين استدعوا مفردات أكثر من مسمى الكلمة الواحدة أو التحوليين الذين لم يختلفا بشكل دال عن بعضهما البعض، كما أن المسمعين التراكميين من الكبار استدعوا بشكل دال مفردات أكثر من صغارهم، وهدفت التجربة الثانية إلى اختبار ما إذا كان تقديم المفردات فى قوائم تصنيفية تربطها علاقة فيما بينها سوف يساعد تلاميذ الصف الثالث تحديداً الذين سمعوا كلمات مفردة على التسميع التراكمى متعدد المفردات، وتكونت العينة من (٦٤) تلميذاً من الصف الثالث تم تقسيمهم حسب معدل التقديم وترتيب القوائم إلى أربع مجموعات وأظهر تحليل التباين

أن التلاميذ استدعوا بشكل دال مفردات أكثر من إتاحة المفردات من ظروف العرض العادية، ومن الترتيب المجمع أكثر من العشوائي لكن هذه النتائج كانت قاصرة على المجموعات التي تلقت فرص أوسع للتسميع تتبع كل مفردة رابعة. وهدفت التجربة الثالثة إلى اختبار ما إذا كان أسلوب تسميع تلاميذ (الصف الثالث) سوف يتغير إذا ما أعيد اختبارهم بعد مرور سنة (أى وهم فى الصف الرابع) وتكونت العينة من ٣٠ تلميذاً فى الصف الرابع ممن سبق لهم الاشتراك فى التجربة (٢) وأوضحت النتائج أن التلاميذ التحوليين سمعوا مفردات أكثر مما فى ظل ظروف التقديم العادية عندما أصبحوا فى الصف الرابع أكثر مما فعلوا عندما كانوا فى الصف الثالث، كما أوضحت النتائج أن تلاميذ الصف الرابع استدعوا بشكل دال مفردات أكثر مما فعلوا وهم فى الصف الثالث.

وبحث "ماك جيلى" "وسجلر" (1989) Mc Gilly & siegler استراتيجيات الاستدعاء المتسلسل لدى عينة من الأطفال تمتد أعمارهم من ٥-٨ سنوات، وتكونت العينة من (٩٦) طفلاً (١٤) من الذكور، ٢١ من الإناث والروضة، ٢٠ من الذكور، ١٤ من الإناث فى الصف الأول، ١٥ من الذكور، ١٢ من الإناث فى الصف الثالث) وأظهرت النتائج أن أطفال الصف الواحد استخدموا أكثر من مدخل واحد فى المحاولة الواحدة فاستخدم (٥٧%) من أطفال الروضة التسميع المتكرر، ٩٤% منهم استخدموا التسميع المفرد، و ٤١% من غير المسمعين فى مقابل ١٠٠% من تلاميذ الصف الثالث اعتمدوا على التسميع المتكرر و ٩٦% استخدموا التسميع المفرد، ٣١% من غير المسمعين فى محاولة واحدة أو أكثر.

وهدف بحث "كوان" وآخرين (1991) Cowan et al إلى تعزيز مدى الذاكرة لدى أطفال الأربع سنوات لقوائم الكلمات المتشابهة وغير المتشابهة صوتياً من خلال أربع تجارب، هدفت التجربة الأولى إلى اختبار أثر التكرار التراكمى على الاستدعاء المتسلسل فى مهمة للذاكرة اللفظية وتكونت العينة من ٣٢ طفلاً (١٧ من الذكور، ١٥ من الإناث) وأوضح تحليل التباين (٢) (المشابهة الصوتية مقابل عدم المشابهة) ٢× (الحالة الضابطة مقابل التراكمية) وجود أثر دال إحصائياً للتكرار التراكمى على الاستدعاء المتسلسل، بينما هدفت التجربة الثانية إلى الكشف عن العامل الحقيقى الذى سهل الاستدعاء فى التجربة الأولى هل هو التقديم التراكمى أم التشفير الصوتى للمثيرات السمعية؟ ، وتكونت العينة من ١٦ طفلاً ممن لم يشاركوا فى التجربة الأولى وأظهرت النتائج أن التشفير الصوتى للمفردات المنطوقة ليس هو العامل البديل عن التقديم التراكمى الذى سهل الاستدعاء فى التجربة الأولى، واستهدفت التجربة الثالثة دراسة الفروق بين تكرار القائمة وتكرار الكلمة فى مستوى الاستدعاء وأظهر تحليل التباين وجود أثر دال لإسلوب التكرار وأن مستويات الأداء كانت أكثر ارتفاعاً فى حالة تكرار القائمة من تكرار الكلمات حيث أن الترابط المتتابع بين المفردات يساعد أكثر على الاستدعاء، واستهدفت التجربة الرابعة تحديد ما إذا كان المفحوصون يمكنهم الاستفادة من الإلماعات غير اللفظية

للمعلومات المرئية تسلسلياً أم أن الفائدة قاصرة على المصادر اللفظية، وتكونت العينة من ٣٢ طفلاً تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات حسب طريقة تقديم المفردات هي: مجموعة سمعية أفقيه، مجموعة سمعية عمودية، مجموعة لفظية أفقيه، مجموعة لفظية عمودية وأوضح تحليل التباين $2 \times 2 \times 2$ (ترتيب الصور \times مصدر المثيرات \times المشابهة اللفظية) (رأسى/ أفقى \times الفاحص/ المفحوص \times متشابهة/ غير متشابهة) وجود فروق دالة إحصائياً بين تقديم الصور فى صف أفقى وبين تقديمها عمودياً لصالح التقديم الأفقى كما أن مصدر المثيرات لم يكن دالاً وكذا التفاعل بين المداخل.

وحاول بحث "ممدوح غانم" (١٩٩٤) بحث الفروق بين استراتيجيات تشفير المعلومات فى الذاكرة لدى طلاب الشعب العلمية والأدبية على عينة عددها (١٠٠) طالب من الذكور بكلية التربية جامعة عين شمس، قدمت لهم المهام التالية (مهمة الأعداد، مهمة الحروف، مهمة المقاطع اللفظية عديمة المعنى، مهمة الكلمات العيانية، مهمة الكلمات المجردة) ثم طبق عليهم اختبار للاستدعاء الحر المرجأ، وطلب من كل طالب بروتوكولاً مكتوباً لكل مهمة، وأظهرت النتائج أن استراتيجيات التشفير (بروفة التفصيل، التجزيل، بروفة الصم، الأحرف الأولى، السجع، الوسيط اللغوى) المستخدمة فى البحث لا تختلف باختلاف التخصص (علمى، أدبى) وكانت الإستراتيجيات الأكثر استخداماً فى مهمة المقاطع اللفظية عديمة المعنى هى بروفة الصم ثم التعتقد ثم القصة والمواضع المكانية، وبالنسبة لمهمة الكلمات المجردة كانت بروفة الصم أكثر استخداماً تليها الأحرف الأولى ثم التجزيل والسجع أما فى مهمة الإعداد فكانت الاستراتيجيات الأكثر استخداماً هى التفصيل والتجزيل، الصم، وفى مهمة الحروف: التفصيل والتجزيل والصم- وهذه الاستراتيجيات كانت أكثر فاعلية فى كل من الاستدعاء الحر الفورى، والاستدعاء المرجأ.

وسعى بحث "سمبسون" وآخرين (1994) **simpson et al** للكشف عن الفروق بين التسميع المفصل والتسميع الحرفى البسيط فى أداء الاختبارات المقالية والموضوعية لدى عينة من طلاب الجامعة (٥٠) مشاركا من الفرقة الأولى بفصول علم النفس التمهيدي (٢٣ طالبا، ٢٧ طالبة) وأظهرت النتائج تفوق طلاب التسميع اللفظى المفصل فى الاسئلة الموضوعية والسؤالين المقاليين فى كل من الاختبار البعدى والمؤجل إلا أنه لم توجد فروق دالة بين أداء طلاب التسميع اللفظى المفصل وطلاب التسميع الحرفى فى أسئلة التذكر فى الإختبار المؤجل.

وبحث "ريد" (1996) **Read** الفروق بين التعلم التسلسلى والتسميع المحافظ والتسميع المفصل فى كل من الاستدعاء الحر والمتسلسل لدى (٢٤٨) طالبا من فصول علم النفس التمهيدي تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات حسب تعليمات التشفير المقدمة لكل مجموعة وأظهرت نتائج تحليل التباين أن مجموعة التسميع المفصل استدعت بشكل دال معظم مفردات القائمة أكثر من مجموعة التسميع المحافظ والتي كان لاستدعائها دلالة أكثر من مجموعة التعلم التسلسلى.

واستهدف بحث "أونيل" و"دوجلز" (1996) **Oneill & Douglas** بحث الفروق بين الأولاد العاديين وذوى نقص الانتباه فى إستراتيجيات التسميع والاستدعاء، تكونت العينة من ٣٠ و لداً (١٧ من ذوى نقص الانتباه، ١٣ ولداً من العاديين) فى الصفين الثانى والسادس وأظهرت النتائج فروقاً دالة إحصائياً بين المجموعتين لصالح العاديين كما أوضحت النتائج علاقة ارتباط قوية بين تعريف إستراتيجية التسميع متعدد المفردات على أنها الفاتكة واستخدام هذه الإستراتيجية فى المجموعة المقارنة (مجموعة العاديين)، وأظهرت نتائج تحليل بروتوكولات الأولاد العاديين فى المجموعة المقارنة تنوع فى طرائق التسميع؛ حيث اعتمد صغار الأولاد على التسميع الصم مطعماً أحياناً بالتسميع متعدد المفردات، والكبار عمدوا إلى ممارسة المفردة الحالية سويماً مع المفردات السابقة لها والقليل سمووا العديد من المفردات أولاً ثم سمعوا مجموعة المفردات المتعددة.

هدف بحث "آن" (1996) **Ann** إلى بحث أثر التسميع التراكمى على التذكر قصير المدى لدى صغار التلاميذ من الصفين الأول والرابع، قدمت لهما مهمة للذاكرة اللفظية قصيرة المدى باستخدام مثيرات غير لفظية، وتم اختبارهم مرتين، مرة قبل التعرض للتسميع التراكمى وأخرى بعده، وأوضحت النتائج تفوق تلاميذ الصف الرابع فى معدلات التذكر قصير المدى على تلاميذ الصف الأول الذين تحسن أدائهم بعد التسميع التراكمى، كما وجد ارتباط دال إحصائياً بين أداء الذاكرة قصيرة المدى ومعدلات التسميع التراكمى لدى أطفال كل من الصفين الأول والرابع.

فحص "بيبكو" وآخرون (1998) **Bebko, et al** دور الكفاءة اللغوية فى استخدام إستراتيجيات التسميع التلقائى لدى (٣١) تلميذاً أصماً (١٤ تلميذاً، ١٧ تلميذة) تمتد أعمارهم من ٧-١٣ سنة، قدمت لهم مهمة للاستدعاء المتسلسل، وبناء على نتائج الملاحظة وإقرار استخدام إستراتيجية التسميع التراكمى أظهرت النتائج أن هناك ٥٥% من الأطفال تم تصنيفهم كسمعيين، ٤٥% كغير مسمعيين وأن هناك تأخراً فى الاستخدام التلقائى لإستراتيجية التسميع التراكمى عند الأطفال الصم عن العاديين، كما أوضحت نتائج تحليل التباين وجود أثر دال للتسميع على الاستدعاء المتسلسل لدى المسمعيين مقارنة بغير المسمعيين.

وهدف بحث "أمينة شلبى" (١٩٩٩) إلى بحث الاعتماد/الاستقلال عن المجال الإدراكى وأثره على الإستراتيجيات المعرفية المتعلقة بالاسترجاع وحل المشكلات لدى عينة عددها (١٨٩) طالبا وطالبة من كليتى التربية والتربية النوعية جامعة المنصورة من التخصصات العلمية والأدبية وتوصل البحث إلى عدة نتائج منها أن إستراتيجيات الاسترجاع (إستراتيجيات التسميع ، إستراتيجيات التنظيم) تختلف باختلاف الأسلوب المعرفى (معتمد / مستقل) لدى طلاب عينة البحث فالطلاب المعتمدون على المجال الإدراكى يستخدمون إستراتيجيات التسميع ، بينما الطلاب المستقلون عن المجال الإدراكى يستخدمون إستراتيجيات التنظيم فى الاسترجاع .

حاول "بن يمين" و"بجورك" (Benjamin & Bjork (2000) بحث العلاقة بين سرعة ودقة التعرف على الكلمات التي يتم تسميعها عن طريق التسميع الروتيني Rote rehearsal مقابل التسميع المفصل elaborative rehearsal لدى عينة من طلبة الجامعة قبل التخرج (٤٠ من الإناث، ٢٤ من الذكور) وأظهر تحليل التباين فيما يتعلق بالاختبار غير المرتبط بالسرعة وجود أثر بسيط للإرجاء حيث أدت الفترات الأطول إلى احتفاظ أفضل لكل من التسميع الروتيني والتسميع المفصل، أما اختبار السرعة فقد وجد أثر دال للتفاعل بين نوع التسميع والإرجاء حيث أدت الفترات الأطول للتسميع إلى احتفاظ أفضل فقط في حالة التسميع الروتيني.

واختبر بحث "كونرز" وآخرين (Connors et la (2001) فرضية تحسين الذاكرة العاملة السمعية لدى الأفراد الذين يعانون من زملة داون من خلال تدريب الآباء لأطفالهم على استراتيجية التسميع التراكمي ، وتكونت العينة من بنتين وأربعة أولاد في مجموعة الذاكرة بينما اشتملت المجموعة البصرية على خمسة اولاد ، وامتدت أعمار الأطفال المشاركين في التجربة من ٦ - ١٤ سنة ، قدم لهم اختبار "وكسلر" لذكاء الأطفال لقياس الذاكرة السمعية العاملة ، والذي تطلب من الأطفال الاستماع إلى قوائم الأرقام التي يزداد طولها تدريجيا مع التكرار الخلفي ، وحساب معدلات المدى الرقمي كما يعكسها طول السلسلة التي يستطيع المفحوص تكرارها خلفيا ، بالإضافة إلى مهمة للمدى الرقمي لقياس الذاكرة العاملة ، وفيها يعد المفحوص النقاط في البطاقة الأولى ثم البطاقة الثانية ثم يذكر عدد نقاط البطاقة الأولى متبوعا بعدد نقاط البطاقة الثانية وهكذا تزداد المهمة حتى خمس بطاقات تعرض بصريا ويعدها المفحوص جهرا، وتضمن التدريب على الذاكرة العاملة التسميع التراكمي العلني على أن يسمع الطفل القائمة غير المرتبطة من الأرقام أو الكلمات بإضافة مفردة جديدة كل مرة يبدأ فيها القائمة من أولها وأوضح النتائج فيما يتعلق بالمدى الرقمي تحسن دال لمجموعة الذاكرة عند مستوى دلالة ٠.٠٥ في حين أن المجموعة البصرية لم تتحسن بشكل دال ، وفي مهمة مدى العد تحسن أداء مجموعة الذاكرة قليلا في حين انخفض أداء المجموعة البصرية قليلا.

وأستهدف بحث "زينب بدوي" (٢٠٠٢): التعرف على الفروق بين مجموعات طالبات الفرقة الأولى - شعبة تعليم ابتدائي في استخدام استراتيجيات التشفير عند أداء مهام المعلومات الصوتية ، والسيمانتية ، وعديمة المعنى ، وبحساب كا٢ بينت النتائج وجود فروق بين مجموعة المهمة السيماننتية ومجموعة المهمة الصوتية في استخدام استراتيجية التسميع عند أداء مهمتي المعلومات الصوتية والسيماننتية لصالح مجموعة المهمة الصوتية ، ووجود فروق بين مجموعتي الطالبات في استخدام استراتيجية التسميع عند أداء مهمتي المعلومات الصوتية وعديمة المعنى لصالح مجموعة المهمة عديمة المعنى ، كما تبين وجود فروق بين الطالبات ذوات السعة العالية والسعة المنخفضة لمجموعة المهمة عديمة المعنى في استخدام استراتيجيات تشفير المعلومات لصالح ذوات السعة العالية .

فى التجربة الأولى من (١٨ تلميذا من ذوى التأخر العقلى فى عمر ١٥ سنة ونسبة ذكائهم ٧٦ ، و ١٨ تلميذاً من الموهوبين فى سن ٨ سنوات ونسبة ذكائهم ١٣٨ قدمت لهما مهمة تدريبية للتسميع التراكمى والاستدعاء المستدير، ومهمة أخرى ثانوية للاستدعاء المتسلسل وأظهرت النتائج أن الموهوبين المستخدمين التلقائين للإستراتيجية أمكنهم استدعاء كلمات أكثر من ذوى التأخر العقلى (غير المستخدمين للإستراتيجية) والذين ظل استخدامهم للإستراتيجية عند مستوى الإختبار القبلى، كما أظهر الموهوبون تفوقاً على ذوى التأخر العقلى فى تعميم الإستراتيجية، واستهدفت التجربة الثانية التعرف على ما إذا كانت زيادة التدريب على استخدام الإستراتيجية يؤدى إلى تحسن لدى التلاميذ ذوى التأخر العقلى فى التعميم المرجأ، وتكونت العينة من ١٨ تلميذاً تمتد أعمارهم من (١٢-١٥) سنة من ذوى التأخر العقلى تم تقسيمهم إلى مجموعتين تلقت المجموعة الأولى التدريب مرة واحدة وتلقت الثانية مرتين للتدريب، وأظهرت النتائج وجود أثر دال للتدريب مرتين على التعميم المرجأ، وفيما يتعلق بالاحتفاظ أظهرت كلتا المجموعتان استخداماً مميزاً للإستراتيجية مع تفوق أكثر لمجموعة التدريب مرتين على التعميم المرجأ وفيما يتعلق بالاحتفاظ أظهرت كلتا المجموعتان استخداماً مميزاً للإستراتيجية مع تفوق أكثر لمجموعة التدريب مرتين .

تعليق على بحوث هذا المحور :

ركزت معظم بحوث هذا المحور على العلاقة بين طرق الحفظ (التسميع) المختلفة وسعة الذاكرة مباشرة أو أحد طرق قياسها (الاستدعاء تحديداً) . ومن طرق التسميع التى ركزت عليها هذه البحوث: طريقة التسميع التسلسلى، وقد حظيت بالإهتمام الأكبر من قبل هذه البحوث مثل بحث "بالمر" و"اورتشين" (Palmer & Ornstin (1971) وبحث "ريتشهارت" وآخرين Reichhart et al (1975) وبحث "ماك كولى" وآخرين Mc Couley et al (1976) وبحث "اليك" و"سيجال" (Alik & Sigel (1976) وبحث "أونيل" و"دوجلز" (Oneil & Douglas (1996) وغيرها. ومن الطرق التى ركزت عليها أيضا هذه البحوث، طريقة الحفظ المقسم أحدى الطرق التى اتبعتها البحوث الحالية، ومن البحوث التى تناولت هذه الطريقة بحث "ريتشهارت" وآخرين (Richhart et al (1975) وبحث "بوركوسكى" وآخرون (Borko wski et al (1978) وبحث "شneider" وآخرين Schneider et al (1985) بالإضافة إلى طريقة ثالثة حظيت باهتمام أقل من الطريقتين السابقتين من قبل هذه البحوث هى طريقة التسميع الفردى Single rehearsal والمتعارف عليها فى البحث الحالى بطريقة الحفظ الجمعى ومن البحوث التى تناولت هذه الطريقة بحث "سوانسون" (Swanson (1983) وبحث "ماك جيلى" و"سيجلر" (Mc Gilly & siegler (1981) وبحث "كوان" وآخرين cowan et al (1991).

كما يتضح أن عينات هذه البحوث معظمها كانت من مرحلتين عمريتين متباعدتين هما المرحلة الجامعية ومن مثل هذه البحوث بحث "بالمرو" و"اورنشتين" (1971) Palmer & ornstin وبحث "سمبسون" (1994) Simpson وبحث ريد (1996) Read وبحث "هميفرى" Humphrey (2006) ، والمرحلة الثانية هي مرحلة الطفولة التي ضمت ما قبل المدرسة والمرحلة الإبتدائية ومن البحوث التي تناولت هذه المرحلة بحث "هايز وروزنر" (1975) Hayes & Rosner وبحث "ماك كويلي" وآخرين (1976) Macauley et al وبحث "اليك" و"سيجال" (1976) Alik & Siegel وبحث "بوركوسكى" وآخرين (1978) Borkowski et al وبحث "شنيذر" وآخرين Schneider et al (1985) وبحث "بييكو" وآخرين (1998) Bebko et al وفيما يتعلق بحجم تلك العينات نجد أن بعض هذه البحوث اقتصرت على مفحوص واحد كما في بحث "إريكسون" (2004) Ericsson et al وتوسع بعضها بشكل كبير فبلغ حجم العينة (٢٤٩) مشاركا كما في بحث "ريد" (1996) Read أما معظمها فتراوح فيها حجم العينة ما بين (٥٠-٦٠) مشاركا.

وبالنسبة للأساليب الإحصائية التي استخدمت في تلك البحوث السابقة نجد أن معظمها ركز على تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين المجموعات وعدد قليل جداً من هذه البحوث استخدام اختبار (ت)

وبالنسبة لنتائج البحوث السابقة أشارت بعض هذه البحوث إلى أن حفظ الكلمات في صورة جزل كبيرة أفضل في الاستدعاء من حفظها في صورة كلمات مفردة مثل بحث "كريك" و"مازنى" (1969) Craik & Masani وهذا ما سياًخذ به البحث الحالي عند تقديم اختبار سعة الذاكرة، كما توصل بحث "سوانسون" (1983) Swanson إلى عدم وجود فروق دالة بين مسمعى المفردة الواحدة (التسميع الجمعى) ومجموعة التسميع متعدد المفردات (التسميع التسلسلى) في حين توصل "ريتشارت" وآخرين (1975) Retchhartral et al إلى فروق دالة بين التسمع التراكمى (التسلسلى) والتسميع التراكمى العنقودى (المقسم) ، لصالح التراكمى، وأظهر بحث "جنتناج" وآخرين Guttentag et al (1987) فروقا دالة بين المسمعين التراكميين (التسلسلى) ومسمعى الكلمة الواحدة (الجمعى) لصالح التراكميين، وأظهر بحث "ماسكويرى" وآخرين (2002) Maccuarrie et al تفوق فنية التسميع الزائد على كل من التدريب والممارسة التقليدية والتدريب الموازى فى الاحتفاظ، وتفوق التدريب والممارسة التقليدية على التدريب الموازى.

ثانياً: البحوث الى تناولت العلاقة بين التسميع ومهارات القراءة والكتابة :

هدف بحث "راسينسك" (1990) Rasinsk إلى معرفة أثر كل من طريقتى القراءة المتكررة والاستماع أثناء القراءة على تنمية الطلاقة كإحدى مهارات القراءة الجهرية لدى (٢٠) تلميذا من تلاميذ

الصف الثالث الابتدائي ، وتمثلت أدوات البحث في إعداد وحدة مقترحة في القراءة الجهرية ، واختبار للقراءة الجهرية ، وبطاقة لرصد الأخطاء ، وتوصلت نتائج البحث إلى فاعلية كل من طريقتي القراءة المتكررة ، والاستماع أثناء القراءة في تنمية مهارة الطلاقة ، والتي تمثلت في السرعة والدقة .

واستهدف بحث "آن" (1993) Ann, بحث أثر مداخل التسميع اللفظي على فهم المقروء لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي؛ وفهم التلاميذ للقطعة المقروءة ثم مقارنة في ظل ٣ حالات (١) ممارسة استراتيجية التسميع أثناء القراءة (٢) ممارسة إستراتيجية التسميع اللفظي عقب الانتهاء من القراءة (٣) استراتيجية القراءة وإعادة القراءة ، وأوضحت النتائج أن التلاميذ الذين اتاحت لهم فرصة التسميع اللفظي لأجزاء من القطعة أثناء القراءة فاقوا المجموعتين الأخرين في الاستدعاء اللفظي وفي الإجابة على أسئلة فهم المقروء .

كما استهدف بحث "ستريتر" (1993) Straeter, بحث اثر كل من استراتيجتي التصور البصري والتسميع اللفظي على معدلات الاستدعاء لدى القراء المتقدمين في الصف الثامن ، شارك في التجربة ٦٠ تلميذا (٣٢ من الذكور ، ٢٨ من الإناث) تمتد أعمارهم من (١٣ - ١٤) سنة ، والمعروف بأن مستواهم القرائي في مستوى الصف أو أعلى منه ، ثم تقسيمهم عشوائيا إلى ٣ مجموعات : مجموعة التصور البصري ، ومجموعة التسميع اللفظي ، بالإضافة إلى المجموعة الضابطة ، وأوضحت نتائج تحليل التباين الأحادي واختبار Tukey للمقارنات المتعددة البعدية أن التلاميذ المتقدمين في المستوى القرائي في الصف الثامن سواء المستخدمين للصورة البصرية أم لإستراتيجية التسميع اللفظي كان أداءهم افضل وعند مستوى دلالة إحصائية ٠.٠١ من المجموعة الضابطة غير التجريبية في الاستدعاء الفوري للنص .

وحاول بحث "ارنيسكون وديجلدر" (1997) Iransquin & Degelder ، التحقق مما إذا كانت الفروق في الاستدعاء المتسلسل بين ضعيفي القراءة وأقرانهم العاديين تنسب إلى قصور في أحد عمليات التشفير الفونولوجي والتسميع اللفظي أم في كليهما أم في التفاعل بينهما ، تكونت العينة من ثلاث مجموعات تشتمل كل منها على ١٦ تلميذا وهي مجموعة ضعيفي القراءة بمتوسط عمر (١٢ سنة و ٣ أشهر) ومجموعة ضابطة مماثلة في العمر الزمني بمتوسط عمر (١٢ سنة و ٣ شهور) ومجموعة ضابطة أخرى مماثلة لها في العمر القرائي بمتوسط عمر (٩ سنوات و ٥ أشهر) واوضحت النتائج أنه في حالة استدعاء مجموعة محددة من المفردات وفي حالة استبعاد المخرج اللفظي فإن التشفير الفونولوجي والتسميع يحدثان بنفس المدى لدى ضعاف القراءة والعاديين في حالة التقديم السمعي كما في حالة التقديم البصري إلا أنه في حالة التغاضي عن طريقة التقديم فإن أداء ضعيفي القراءة لا يزال أقل من أقرانهم في المجموعة الضابطة المكافئة في العمر الزمني .

واستهدف بحث "سيب" (Sipe 2000) تنمية قدرة التلاميذ على التذكر والفهم من خلال القراءة الجهرية والتحدث أثناء القراءة وممارسة التسميع الذاتي ، وكانت مهمة التجربة عبارة عن قصة فى مستوى التلاميذ القرائى وتكونت العينة من (١٧٠) تلميذا من الصفين الأولى والثانى بواقع (٨٥) تلميذا طلب منهم قراءة القصة قراءة جهرية أمام باقى الفصل ودرس لهذه المجموعة معلم الفصل ، المجموعة الثانية مكونة من (٣٥) تلميذا طلب منهم قراءة القصة قراءة جهرية أمام مجموعتين من المجموعات الصغيرة ، كل مجموعة تتكون من (٥) تلاميذ ، ودرست الباحثة "سيب" لهذه المجموعة ووجهت لهم تعليمات بالبحث عن العلاقات والروابط البسيطة بين أحداث القصة ، والتوقف أثناء التدريس ليسمعوا أنفسهم ما استطاعوا تحصيله من القصة ، المجموعة الثالثة مكونة من (١٥) تلميذا طلب منهم قراءة القصة قراءة جهرية بطريقة تلميذ لتلميذ one to one ودرست الباحثة "سيب" لهذه المجموعة ، وأشارت النتائج إلى تفوق المجموعة الثانية على مستوى الصفين الأول والثانى فى درجة التذكر والفهم مقارنة بالمجموعتين الأولى والثالثة .

وسعى بحث "هاريز" و"كولز" (Harris & Qualls 2000) إلى بحث العلاقة بين التسميع المفصل والتسميع المحافظ والعمر و فهم المقرؤ ، وأداء الذاكرة العاملة اللفظية لدى (٥٣) مشاركا من البالغين الصغار (٢٦) مشاركا متوسط أعمارهم (٢٠.٧) سنة ومن البالغين الكبار (٢٧) مشاركا متوسط أعمارهم (٧٢.٣) سنة ، قدم لهم اختبار Nelson Denny لفهم المقرؤ لتقييم فهم نصوص طويلة الفقرات مقرؤة قراءة صامتة ، واختبار المدى الهجائى Alhabet span test . وطلب من المشاركين وصف كتابى لكيفية تنظيمهم واستدعائهم للقوائم ، والتسجيل الحرفى للبروتوكولات اللفظية للمشاركين حول الاستراتيجية المستخدمة هل هى التسميع المفصل أم التسميع المحافظ؟ ، وأوضحت النتائج فى حالة اعتبار الاستراتيجية المستخدمة كمتغير تصنيفى أن عدد مستخدمى التسميع المحافظ (ن = ٣٦) فاقوا عدد مستخدمى استراتيجية التسميع المفصل (١٧) ومع ذلك لم توجد بينهما فروقا دالة فى العمر ، أو سنوات التعليم ، أو معدلات فهم المقرؤ ، وهذه النتيجة توضح ان المشاركين الكبار والصغار سويا استخدموا التسميع المحافظ والمفصل خلال مهمة الذاكرة العاملة اللفظية ، وأكثر من ذلك أن مستوى التعليم وأداء المشاركين فى اختبار فهم المقرؤ لم يميزا بين المشاركين فى استخدام الاستراتيجية ، الا أنه فى حالة عزل وتحليل نتائج البالغين الصغار وحدها وجد أن التسميع المفصل يعزز اداء الذاكرة العاملة اللفظية ، وبالنسبة لتحليل نتائج البالغين الكبار منعزلة عن الصغار وجد أيضا أن التسميع المفصل يعزز أداء الكبار فى فهم المقرؤ .

أما بحث "هيرمان" (Hermann 2003) فقد هدف إلى بحث الآثار المختلفة للقراءة ، واستظهار الأزواج المترابطة على أكتساب المفردات اللغوية لدى البالغين متعلمى اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ، العينة (ن = ٣٤) تضم مجموعتين من الطلاب فى المرحلة الجامعية ، وطلب من أفراد إحدى

المجموعتين أن تقرأ رواية (Animal farm) بينما أفراد المجموعة الثانية طلب منهم أن يحفظوا كلمات سبق انتقاؤها من الرواية ثم تقدم الطلاب لإختبارين بعديين ، واحد لتقييم الاكتساب الأولى المعجمي ، والثاني بعد ٣ أسابيع لتقييم الاحتفاظ المعجمي ، وأبلغت مجموعة الأزواج المترابطة فقط بمفردات الاختبار، ووضحت النتائج وجود فروق دالة عند مستوى ٠.٠٥ في الاكتساب المعجمي بين مجموعة استظهار الأزواج المترابطة ومجموعة القراءة الأديبية لصالح المجموعة الأولى التي بلغ متوسط عدد مفرداتها في الاختبار القبلي (٤٠.٠٥) ووصلت في الاختبار البعدي الأول (٩٤.٢٣) أما لمجموعة الثانية فبلغ متوسط مفرداتها في الاختبار القبلي (٤٤.٢٣) ، والاختبار البعدي الأول (٥٩.٨٨)، كما وجدت فروق دالة عند (٠.٠٥) في الاحتفاظ المعجمي لصالح المجموعة الثانية والتي بلغ متوسط عدد المفردات التي احتفظت بها في الاختبار البعدي الثاني (٧٢.٢٩) في حين بلغ متوسط عدد المفردات التي احتفظت بها المجموعة الأولى (٧٤.٢).

واهتم بحث "كاتز" و"جاكسون" (2003) Cates & Jackson ببحث الفروق بين مدخل التدريب والممارسة التقليدية، ومدخل تتابع أ، ومدخل التدريب المطعم في تعلم هجاء الكلمات الجديدة، حيث يعتمد التصميم التجريبي للمدخل الأول على تقديم الكلمات المستهدفة فقط في حين يعتمد المدخل الثاني على تقديم كلمة واحدة معروفة (known) وثلاث كلمات أخرى غير معروفة وهي الكلمات المستهدفة (Target words)، أما المدخل الثالث فيعتمد على تقديم كلمة وكلمة أى واحدة معروفة والأخرى غير معروفة (Unknown) لدى خمسة تلاميذ من الصف الثاني الابتدائي في عمر سبع سنوات ولديهم فقط صعوبة في الهجاء، وطلب من كل مفحوص كتابة الكلمة المعروضة عليه كتابة صحيحة ٣ مرات بعد أن يقرأها الفاحص بمفردها ثم في جملة ثم يقرأها مرة ثانية على أن تعتبر الكلمات المستهدفة التي تم إتقانها اليوم كلمات معروفة في الجلسة التالية، والتي لم يتم إتقانها تبقى مستهدفة في الجلسة (التالية) وتم قياس الاحتفاظ مرتين، الأولى عقب الجلسة السادسة، والثانية عقب الجلسة الثانية عشر عدد الكلمات التي تم تعلمها، وبوضع الزمن المستغرق في الحساب وجد أن المجموعة التي حققت أعلى معدلات تعلم هي مجموعة التدريب والممارسة التقليدية تليها مجموعة التدريب المطعم 1ST ثم مجموعة تتابع أ Hps، كما وجدت نفس النتائج بالنسبة للاحتفاظ.

كما هدف "هولمز" و"مالوني" (2004) Holmes & Malone إلى دراسة الاستراتيجيات التي يستخدمها البالغون متحدثو اللغة الإنجليزية لتذكر هجاء الكلمات الخاصة، شارك في الاختبار القبلي (١٦٣) طالبا جامعيًا تمتد أعمارهم من (١٧-٢٦) سنة تم تقسيمهم إلى مجموعات تضم من (١-١٠) مشاركين واشتمل الاختبار القبلي على ٥٦ كلمة متعددة المقاطع، تشتمل كل منها على واحدة أو أكثر من المقاطع المعروفة أنها تشكل صعوبة هجائية، بالإضافة إلى مهمة لتعرف معنى الكلمة للتأكد من قدرة المشاركين على قراءة الكلمات التي لا يستطيعون هجائها بنفس مستوى الكلمات

التي يستطيعون هجاءها بشكل صحيح، وتم تقسيم المشاركين إلى مجموعتين: مجموعة لديها مهارة هجائية Skilled spellers ومجموعة أقل مهارة Less skilled spellers شاركوا في دورة للتعلم لمدة أسبوعين عقب الاختبار القبلي، قدمت لهم ١٠ كلمات صعبة سبق لهم أن أخطأوا فيها، تعرض كل كلمة على بطاقة لمدة ٣٠ ثانية وعلى المفحوص تعلم ودراسة هذه الكلمة بصوت مرتفع لتتضح الإستراتيجية التي يستخدمها، ثم تم اختبار المفحوصين فردياً في الاحتفاظ بالهجاء، وطلب من ذوي المهارة الهجائية وصف كيفية تذكرهم لهجاء الكلمات التي نجحوا في هجائها بشكل صحيح، ثم قدمت لهم قائمة الكلمات التي تهجوها في الاختبار القبلي ليقرأوها جهرًا بالإضافة إلى بعض المهام المعرفية الأخرى لمدة ٤٥ دقيقة ثم أعيد اختبارهم مرة ثانية في الكلمات العشر التي سبق لهم تعلمها.

وأوضحت النتائج أن الماهرين بالهجاء Skilled speller يستخدمون إستراتيجيات متنوعة ويلجأون إلى طرق مختلفة لحفظ واستظهار الهجائيات مثل: التعلم الاستظهارى rote learning المتمثل في تسميع الحروف كما وصفها أفراد العينة، وكذا الإفراط في النطق over pronunciation فمثلاً كلمة Silhouette قالها Sill- hoo- ette، وإستراتيجية التحليل المورفولوجي Morphological analysis وكلمة مثل Commitment الحق المقطع مع commit أما إستراتيجية foreign knowledge فأتخذها المفحوصون بناء على معرفتهم السابقة بلغة أخرى فكلمة Zucchini ذكر المفحوص أن المعروف في الإيطالية أن C-H تنطق K وبالإضافة إلى إستراتيجية التصور البصري visualization وتذكر المفحوص الكلمة بما تشبهه، وإستراتيجية sounding out كتب المفحوص حروف الكلمة كما نطقها spelled as it sounds كما دلت النتائج على وجود فروق دالة بين الماهرين وقليلي المهارة عند مستوى ٠.٠١ في كم الإستراتيجيات لصالح المتجهين المهرة الذين استخدموا أكثر من إستراتيجية في المحاولة الواحدة، كما وجدت فروق دالة عند ٠.٠١ بينهما أيضا في عدد الكلمات التي تم تعلمها لصالح المهرة الذين تعلموا بنجاح ضعف هجاء الكلمات التي تعلمها الأقل مهارة less skilled, spellers، وأوضحت النتائج أن إستراتيجية تسميع الحروف هي الأكثر تكراراً وبلا فروق في الاستخدام بين المجموعتين تليها over pronunciation .

واستهدف بحث "أوان" "وهاين" (Oanh & Hien 2006) بحث دور الاستظهار memorization كإستراتيجية معينة على تعلم واستخدام اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدى طلاب الجامعة الفيتناميين، وتم جمع البيانات اعتماداً على الاستبيان الذي قدم للمعلمين وشارك فيه (١٣ من الإناث، ٧ من الذكور) كلهم من الفيتناميين ما عدا معلمة أمريكية واستبيان آخر للطلاب شارك فيه (٥٨ من الإناث، و ١٢ من الذكور) من طلاب الفرقة الرابعة بالجامعة بالإضافة إلى ملاحظة الطلاب في قاعات الدراسة، ومعلم لكورس المحادثة والمقابلات الشخصية والتي شارك فيها المعلمون (٣ من الإناث، ١ من الذكور) والطلاب (٣ من الإناث، ١ من الذكور)، عقب تحليل بيانات الاستبيان تم إجراء المقابلات مع أربعة معلمين استغرقت من ٢٠-٣٠ دقيقة، ومع أربعة طلاب من ثلاث فرق

استغرقت مقابلاتهم ٣٠-٣٥ دقيقة حول استخدام الاستظهار في تعلم اللغة الإنجليزية، وأوضحت النتائج أن ٩٦% من الطلاب ذكروا أنهم يعتمدون على الاستظهار لتعلم المفردات اللغوية بالنسبة للقواعد والتراكيب والتعبيرات وأقر الطلاب أيضاً باستخدام المرتفع للاستظهار ٧٦% ، ٦٧% ، ٦٤% على التوالي، وبالمثل يعتقد المعلمون ٨٥% منهم بأن الحفظ ضروري لتعلم المفردات اللغوية، والقواعد و ٧٠% يعتقدون بضرورة الحفظ لتعلم التعبيرات وعن أسباب استخدام الحفظ والاستظهار أوضح ٨٥% من المعلمين أن استخدام الحفظ والاستظهار كإستراتيجية يساعد الطلاب على التحدث بصوت أكثر ثقة وبطلاقة أكثر ويؤيد هذا السبب ٨٣% من الطلاب ، كما أن هناك اتفاقاً بين المعلمين والطلاب (٧٠%) على أن الحفظ يساعدهم على تذكر ما يقولون ويرى ٧٥% من المعلمين أن الحفظ يساعد الطلاب على استخدام عبارات بعيدة نوعاً ما عن الحشو، ويؤيد هذا العنصر ٢٤% من الطلاب ، وأوضحت أيضاً نتائج المقابلات والاستبيان فيما يتعلق باتجاهات المعلمين والطلاب نحو الحفظ والاستظهار أن المعلمين والطلاب يدركون فائدة الحفظ الجيد في مواضع معينة، (٥٠%) من المعلمين قالوا بأن الحفظ المناسب يساعدهم على تحقيق التطبيق الفعال للكلمات والعبارات والتعبيرات الجديدة في سياق التحدث والكتابة، ٦٣% من الطلاب يعتبرون أن الحفظ إستراتيجية نافعة تساعدهم على الاتصال والمحادثة بشكل طبيعي.

وحاولت "نيس" (Nist (2006) بحث الفاعلية والكفاءة التعليمية لثلاثة مداخل تعليمية لقراءة الكلمة وأيضاً اختبار الاحتفاظ والتعميم للكلمات التي تم تعلمها من خلال المداخل الثلاثة، شارك في البحث ستة تلاميذ من الصف الأول من المرحلة الابتدائية المعرفين من قبل معلمهم بأن لديهم صعوبات في القراءة، على مدار تجربتين: تجربة (١) هدفت إلى بحث الفروق بين المداخل الثلاثة (Interspersal training، التسميع الزائد، التدريب (المرصع) Traditional drill and Practice الممارسة والتدريب التقليدي من حيث الكفاءة والفاعلية في قراءة الكلمة ، بالنسبة لمدخل الممارسة والتدريب التقليدي(TDP) قدمت للتلاميذ ٦ كلمات غير معروفة، بحيث ينطق المجرب كل كلمة جهرًا ويردها خلفه المفحوص قبل الانتقال إلى الكلمة التالية ، ثم قدم المجرب الكلمات مرة واحدة على أن يقرأ المفحوص كل كلمة بنفسه ، وبالنسبة للتدريب المطعم أو الترصيعي (IST) قدمت للتلاميذ ٦ كلمات غير معروفة مع ٣ كلمات معروفة، ونطق الفاحص جهرًا كل من الكلمات الستة غير المعروفة وكررها المفحوص ، ثم قدمت محاولة واحدة للكلمات (المعروفة وغير المعروفة) دون مساعدة من المجرب ، وبالنسبة للتسميع الزائد (IR) تم استخدام ٩ كلمات معروفة known ، ٦ كلمات غير معروفة unknown، قدمت الكلمة غير المعروفة الأولى وقبل أن تعطى الفرصة ليستجيب التلميذ نطقها الفاحص ثم قدمت الكلمة المعروفة الأولى للقراءة، ثم قدمت مرة ثانية الكلمة غير المعروفة متبوعة بالمعروفة الأولى ثم المعروفة الثانية لكي يقرأها التلميذ، ومرة ثانية تقدم الكلمة غير المعروفة الأولى ويستمر النموذج حتى تعرض كل الكلمات التسعة على

التلميذ وبعد ما يتم بث كل كلمة غير معروفة ٩ مرات مع الكلمات المعروفة فإن الكلمة المعروفة التاسعة تستبعد، وتعامل الكلمة غير المعروفة الأولى ككلمة معروفة.

تقييم الاحتفاظ: قدمت للتلاميذ كل الكلمات التي تم اتقانها مرة واحدة وبترتيب عشوائي مع الثناء اللفظي على النطق الصحيح، ويتم تقييم الاحتفاظ مرتين: مرة في الجلسة الخامسة، وأخرى في الجلسة العاشرة.

تقييم التعميم: قدمت لكل تلميذ الكلمات التي تم اتقانها من خلال الجمل التي استخدمت في الاختبار القبلي، واعتبرت الكلمة المستهدفة معمة لو تعرف التلميذ عليها بشكل صحيح داخل الجملة، وتطلبت الاستجابة الصحيحة من التلميذ التعرف فقط على الكلمة المستهدفة، بالإضافة إلى اختبار في الهجاء spelling لتقييم التعميم، وبنفس الطريقة التي قدم بها في الاختبار القبلي على النحو التالي. يقدم الفاحص الكلمة المتقنة في جملة ويكرر الكلمة نفسها مرة ثانية، وعلى التلميذ كتابة الكلمة. وأوضحت النتائج أن التلاميذ تعلموا عدد كبير من الكلمات في حالة التسميع الزائد أكثر من المدخلين الآخرين سواء عندما تم قياس الاحتفاظ بعد يوم واحد أو في نهاية الأسبوع أي أن التسميع الزائد أكثر المداخل الثلاثة فاعلية كما تقاس بالعدد الكلي للكلمات التي تم تعلمها، أما من حيث الكفاءة، والتي تقاس بعدد الكلمات المتعلمة في الدقيقة الواحدة لكل مدخل أظهر التلاميذ الستة معدلات تعلم أكثر كفاءة من خلال مدخل التدريب والممارسة التقليدية أكثر من مدخل الترصيع أو التسميع الزائد، كما أن التلاميذ الستة حققوا أعلى نسبة احتفاظ بالكلمات في ظل التسميع الزائد، أما من حيث تعميم الكلمات التي تم تعلمها، تعميم الهجاء فلم يكن هناك تفوق لأي فنية على أخرى. وتختبر تجربة (٢): فاعلية التسميع الزائد إذا زيد عدد المحاولات في حالة التدريب التقليدي وحالة البث أو الترصيع لتصل إلى عدد المرات التي تعرض فيها الكلمات المستهدفة على التلاميذ في حالة التسميع الزائد، واستخدمت نفس الأدوات والإجراءات التي استخدمت للتجربة الأولى لدى نفس العينة فيما عدا في حالة الممارسة والتدريب التقليدي قدمت الكلمات ٩ مرات بدلاً من مرة واحدة في التجربة وفي حالة التدريب المرصع قدمت أيضاً ٩ محاولات للكلمات المعروفة وغير المعروفة بدلاً من مرة واحدة في التجربة (١) أما إجراءات التسميع الزائد فكانت مماثلة تماماً للتجربة (١) وتم تقييم الاحتفاظ بعد الجلسة السادسة وكذلك أيضاً التعميم. وأوضحت النتائج أن التلاميذ الستة تحسن اكتسابهم للكلمات في ظل المداخل الثلاثة إلا أن التلاميذ تعلموا قراءة كلمات أكثر في حالة التسميع الزائد مما يؤكد أنه المدخل الأكثر فاعلية. كما وجد أن معدلات الاحتفاظ والتعميم تأخذ في الارتفاع نوعاً ما في حالة التسميع الزائد مقارنة بالمدخلين الآخرين كما في التجربة (١) إلا أن تعميم الكتابة جاء منخفضاً كما في

التجربة (١) ولم تصل النتائج لفنية أكثر تفوقاً على غيرها في الهجاء الصحيح (الكتابة الدقيقة للكلمات التي تم إتقانها).

تعليق على بحوث هذا المحور

استهدفت معظم هذه البحوث مقارنة استراتيجية التسميع أو بعض فنياتها (طرقها) بإستراتيجيات أخرى في اكتساب وتنمية مهارات القراءة وحدها مثل بحث "راسنسك" Rasinsk, (1990) وبحث "آن" (1993) Ann وبحث "سيب" (2000) Sipe وبحث كل من "هاريز" و"كولز" (2000) Harris & Qualls وبحث "هيرمان" (2003) Herman أو مهارات الكتابة وحدها مثل بحث "كاتس" وآخرين (2003) Cates et al وبحث "هولمز" و"مالوني" Holmes & Malone (2004)، أما مهارات القراءة والكتابة معاً فقد حظيت بإهتمام أقل من قبل هذه البحوث مثل بحث "نيس" (2006) Nist.

كما يلاحظ أن معظم هذه البحوث ركزت على تلاميذ المرحلة الابتدائية ومنها بحث "راسنسك" (1990) Rasinsk وبحث "إرنيسكون" و"ديجلدر" (1997) Iransquin & Deglder وبحث "سيب" (1998) Sipe وبحث "كاتز" وآخرين (2003) Cates et al وبحث "نيس" (2006) Nist. في حين ركز عدد قليل من هذه البحوث على البالغين وطلاب الجامعة مثل بحث "هاريز" و"كولز" (2000) Harris & Qualls وبحث "هيرمان" (2003) Herman وبحث "هولمز" و"مالوني" (2004) Holmes & Malone وبحث "أوان" و"هاين" (2006) Oanh & Hien.

ومن المهارات التي ركزت عليها هذه البحوث مهارة الطلاقة في القراءة كما في بحث "راسنسك" (1990) Rasinsk ومهارة فهم المقروء كما في بحث "آن" (1993) Ann وبحث "سيب" (2000) Sipe وبحث "هاريز" و"كولز" (2000) Harris & Qualls ومهارات توظيف القواعد والتراكيب اللغوية، الطلاقة في التحدث ، والقدرة على التعبير بشكل طبيعي غير متكلف كما في بحث "أوان" و"هاين" (2006) Oanh & Hien ومهارة التعرف على الكلمات ونطقها نطقاً صحيحاً كما في بحث "نيس" (2006) Nist بالإضافة إلى مهارة كتابة الكلمات كتابة صحيحة إملائياً وهجائياً كما في بحث "كاتز" و"جackson" (2003) Cates & Jackson وبحث "هولمز" و"مالوني" Holmes & Malone (2004) . وبحث "نيس" (2006) Nist و توصلت نتائج بعض هذه البحوث إلى تعادل إستراتيجية التسميع أو فنياتها مع الاستراتيجيات الأخرى كما في بحث راسنسك (1990) Rasinsk وبحث سترتير (1993) Straeter و بحث "نيس" (2006) Nist . في حين توصلت نتائج بعض البحوث الأخرى إلى تفوق فنيات أو طرق التسميع المختلفة المتبعة في هذه البحوث على الفنيات الأخرى مثل بحث "آن" (1993) Ann وبحث "سيب" (1998) Sip وبحث "كانز" و"جackson" (2003) Cates & Jackson وبحث "نيس" (2006) Nist إلا أنه لم يوجد من بين هذه البحوث من اهتم

يبحث الفروق بين طرق التسميع المختلفة وأثرها على مهارات القراءة والكتابة. فيما عدا بحث كل من "هاريز" و"كولز" (Harris & Quails 2000) الذى اهتم ببحث العلاقة بين التسميع المحافظ والتسميع المفصل وفهم المقرؤ وهما طريقتان مختلفتان عن الطرق المستخدمة فى البحث الحالى.

ثالثاً: البحوث التى تناولت العلاقة بين حفظ القرآن الكريم والذاكرة وكل من مهارتى القراءة الجهرية والكتابة:

اهتم بحث "وجنر" و"عبد الحميد لطفى" (Wagner & Abd el hamied lofty, 1983) بالكشف عن دور الاستظهار فى تعلم القراءة . واعتمد البحث على المنهج المقارن بين تلاميذ المدارس القرآنية فى كل من اليمن والسنغال وأظهرت نتائج البحث أن مهارات القراءة لنص مثل القرآن الكريم والتي يتم تعلمها من خلال التلاوة الشفهية واعتماداً على الحفظ والاستظهار الروتينى تنتقل لمادة القراءة التى يتم انتقاؤها للفصول الدراسية الحديثة.

وهدف بحث "عبد الباسط خضر" (١٩٩٠) إلى التعرف على أثر تعلم بعض العلوم الدينية (قرآن أو فقه أو توحيد) أو جميعها مجتمعة على مستوى النمو اللغوى للطفل، وتكونت العينة من (٤١٥) تلميذاً من الصف الرابع الإبتدائى تم تصنيفهم إلى ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى (١٨٥) تلميذاً ممن لم يلتحقوا بجمعيات تحفيظ القرآن ويدرسوا بالمدارس المصرية ، المجموعة الثانية (١٣٠) تلميذاً ممن التحقوا بجمعيات تحفيظ القرآن الكريم قبل دخولهم المدرسة، أما المجموعة الثالثة (١٠٠) تلميذ من المصريين الذين يتلقون الدراسة الإبتدائية منذ بدايتها بالمدارس السعودية، طبق عليهم مقياس مستوى النمو اللغوى وأظهرت نتائج إختبار (ت) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة الأولى، ومتوسطات درجات المجموعة الثانية فى مستوى النمو اللغوى وأبعاده (الفهم اللغوى-طلاقة الكلمات- القواعد والهجاء- وإدراك العلاقات اللفظية - والقدرة على التذكر) عدا بعد الاستدلال اللغوى وهذه الفروق لصالح المجموعة الثانية كما وجدت فروق بين المجموعة الأولى والثالثة لصالح الثالثة فى مستوى النمو اللغوى وأبعاده عدا بعدى الطلاقة الارتباطية والاستدلال اللغوى، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة بين المجموعتين الثانية والثالثة فى مستوى النمو اللغوى وأبعاده عدا بعدى الطلاقة الارتباطية والاستدلال اللغوى وجدت الفروق لصالح المجموعة الثانية.

واستهدف بحث "محمد موسى عقيلان" (١٩٩١) الكشف عن العلاقة بين حفظ القرآن الكريم وتلاوته ومستوى الأداء لمهارات القراءة لدى عينة من تلاميذ الصف السادس الإبتدائى بلغ عددها (١٠٠) تلميذ قدمت لهم أربعة اختبارات هى اختبار فهم المقروء قراءة صامتة، واختبار للتلاوة وآخر لحفظ القرآن الكريم بالإضافة إلى اختبار القراءة الجهرية وتم حساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ فى حفظ القرآن الكريم وتلاوته من جهة ومهارتى القراءة الجهرية وفهم المقروء من جهة أخرى وتبين وجود علاقة ارتباط قوية (٠.٩٨) بن مدى حفظ التلاميذ القرآن الكريم وتلاوته ومستواهم فى مهارتى القراءة الجهرية والصامتة.

وحاول بحث "سعد المغامسي" (١٩٩١) التعرف على أثر القرآن الكريم في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتكونت العينة من (١٢٠) تلميذاً من الصف السادس من أربع مدارس اثنتان من مدارس التعليم العام، واثنان من مدارس تحفيظ القرآن الكريم بمعدل (٣٠) تلميذاً من كل مدرسة قدم لهم اختبار في القراءة وآخر في الكتابة وأظهرت نتائج اختبار (ت) أن تلاوة القرآن الكريم وحفظه ودراسته أسهمت في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف السادس مما مكن التلاميذ في مدارس تحفيظ القرآن الكريم من الحصول على درجات أعلى من متوسط أقرانهم في مدارس التعليم العام في اختباري القراءة والكتابة.

واستهدف بحث "هانم ياركندی" (١٩٩١) بحث الفروق في مهارات القراءة والإملاء بين تلميذات مدارس تحفيظ القرآن الكريم والمدارس العادية في الصف الرابع الابتدائي، وتكونت العينة من (٤٨) تلميذه من مدارس تحفيظ القرآن الكريم، (٧٠) تلميذه من المدارس العادية طبقت عليهم اختبارات التحصيل الموضوعية لقياس المهارات المطلوبة في الصف الرابع في القراءة والإملاء والحساب، ودلت نتائج اختبار (ت) على وجود فروقاً دالة في مهارتي القراءة والإملاء بين تلميذات مدارس تحفيظ القرآن الكريم وتلميذات المدارس العادية لصالح المجموعة الأولى.

وقام "شعبان عبد القادر غزالة" (١٩٩١) ببحث العلاقة بين حفظ القرآن الكريم وإتقان المهارات الأساسية للغة العربية لدى عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالأزهر بلغ عددها (٤٠٥) تلميذاً طبق عليهم اختباراً شمل في جانب القراءة مهارات التعرف والفهم، وفي جانب الكتابة مهارات الكتابة بمعنى الرسم الإملائي والخط ودلت نتائج البحث على أن ٨٣% من التلاميذ الذين حصلوا على أكثر من ٥٠% من درجات الإختبار ممن حفظوا أكثر من نصف القرآن الكريم.

وحاول بحث "سيد السايح" (١٩٩٤) التعرف على أثر أحكام تجويد القرآن في تنمية مهارات القراءة الجهرية عند طلاب الفرقة النهائية بشعبة اللغة العربية بكلية التربية وتكونت العينة من (٥٠) طالباً وطالبة ممن ليست لديهم فكرة مسبقة عن أحكام التجويد، تم تدريبهم على برنامج لأحكام التجويد وقدم لهم اختبار القراءة الجهرية قبل وبعد البرنامج، بالإضافة إلى نص قرآني لتقييم الطلاب في أحكام التجويد واختبار العلاقة بين قراءتهم الجهرية عموماً وقراءتهم في القرآن الكريم وأظهرت نتائج اختبار (ت) أن الفروق بين الإجراءين القبلي والبعدي ذات دلالة إحصائية لصالح الإجراء البعدي للاختبار، كما وجدت علاقة ارتباط قوية ($r = 0.87$) بين درجات ا لطلاب في مهارات القراءة الجهرية ودرجاتهم في أحكام التجويد.

واستهدف بحث "وضحي السويدي" (١٩٩٤) الكشف عن العلاقة بين مدى حفظ القرآن الكريم وتلاوته من جهة ومستوى الأداء لمهارات القراءة الجهرية والكتابة من جهة أخرى لدى عينة من تلاميذ وتلميذات الصف الرابع الابتدائي، وتكونت العينة من (١٠٠) تلميذاً، (١٠٠) تلميذة امتدت أعمارهم من (٩-١٠) سنوات قدمت لهم أربعة اختبارات هي اختبار حفظ القرآن الكريم، واختبار التلاوة، واختبار

للقرآءة وأخر للكتابة يتألف من شقين هما الإملاء والتعبير الإنشائي وأظهرت نتائج البحث وجود علاقة ارتباط قوية بين حفظ القرآن الكريم والقراءة الجهرية كما أظهرت النتائج علاقة ارتباط قوية بين حفظ التلاميذ للقرآن الكريم وقدرتهم على الكتابة.

هدف بحث "فايزة عوض" (١٩٩٥) إلى بحث أثر حفظ القرآن الكريم وتلاوته على تنمية كل من مهارات القراءة الجهرية والإملاء والتعبير الكتابي لدى تلاميذ التعليم الأساسي وتكونت العينة من (٤٠٠) تلميذة على النحو التالي (١٠٠) تلميذة من الصف الثاني الإعدادي من التعليم العام و مثلها من مدارس تحفيظ القرآن الكريم و (١٠٠) تلميذة من الصف الثالث الإعدادي من التعليم العام ومثلها من مدارس تحفيظ القرآن الكريم، قدمت لكل صف ثلاثة اختبارات هي (اختبار القراءة الجهرية ، واختبار التعبير الكتابي، واختبار في مهارات التحرير العربي "الإملاء" وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين في الصف الثاني الإعدادي (تحفيظ القرآن ، التعليم العام) في اختبار القراءة الجهرية لصالح تلميذات تحفيظ القرآن كما وجدت فروق بين المجموعتين في التعبير الكتابي لصالح مجموعة تحفيظ القرآن الكريم ووجدت الفروق نفسها لصالح مجموعة تحفيظ القرآن الكريم أيضاً في مهارات التحرير البعدي كما وجدت أيضاً نفس الفروق بالنسبة للصف الثالث الإعدادي في كل من القراءة الجهرية والتعبير الكتابي ومهارات التحرير العربي لصالح مجموعة مدارس تحفيظ القرآن الكريم.

واستهدف بحث "سهام محمد على" (١٩٩٩) بحث فاعلية حفظ القرآن الكريم على بعض مهارات الأداء والفهم في القراءة الجهرية لدى عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، واقتصرت العينة على (١١٠) تلاميذ وتلميذات من الحافظين فقط للقرآن الكريم بدءاً من الجزء الأول وحتى الأجزاء العشرة الأخيرة من القرآن الكريم طبق عليهم اختبار القراءة الجهرية مع الاستعانة ببطاقات رصد الأخطاء الخاصة بالأداء والفهم في القراءة الجهرية . وأظهرت النتائج علاقة ارتباط قوية بين درجة حفظ التلميذ للقرآن الكريم ومهارات الفهم كما أظهرت النتائج علاقة عكسية بين درجة حفظ التلميذ للقرآن الكريم وعدد الأخطاء في الأداء أي كلما زادت درجة حفظه قل عدد أخطائه.

أما بحث "العربي عطاء الله قويدري" (٢٠٠٢) فقد هدف إلى الكشف عن علاقة التعليم القرآني بذاكرة التلميذ واعتمد البحث على المنهج المقارن بين فئتين من التلاميذ الفئة الأولى يمثلها التلاميذ الذين يرتادون الكتاب وعددهم (٤٥) تلميذاً والفئة الثانية يمثلها التلاميذ الذين لا يرتادون الكتاب وعددهم (٤٥) تلميذاً وتم اختيار العينة من إحدى المدارس الابتدائية كونها القاسم المشترك بين

الفنيتين، طبق عليهم اختبار تحصيلي في المحفوظات والتربية الإسلامية وأوضحت نتائج اختبار (ت) وجود فروق بين التلاميذ الذين يرتادون الكتاب والذين لا يرتادونه من ناحية تذكر المعلومات في المواد اللغوية (التربية الإسلامية والمحفوظات) ، وأن التلاميذ الذين يرتادون الكتاب أفضل من التلاميذ الذين لا يرتادونه من ناحية (العمل ، الحفظ، الاستيعاب، الاهتمام، والتكيف، الاندماج، وتبين أن للتعليم القرآني أثراً إيجابياً على ذاكرة التلميذ.

تعليق على بحوث هذا المحور

يتضح من العرض السابقة أن جانباً قليلاً من هذه البحوث ركز على العلاقة بين حفظ القرآن الكريم واداء الذاكرة مثل بحث "العربي عطاء الله قويدري" (٢٠٠٢) بالإضافة إلى بحث "عبد الباسط خضر" (١٩٩٠) الذي أظهر أن لحفظ القرآن الكريم أثراً إيجابياً على القدرة على التذكر باعتبارها احد ابعاد النمو اللغوي ، في حين ركز الجانب الأكبر من هذه البحوث على العلاقة بين حفظ القرآن الكريم ومستوى الأداء لمهارات القراءة والكتابة .

كما يتضح أيضاً تركيز البحوث السابقة على اختيار عينتها من تلاميذ المرحلة الابتدائية تحديداً فيما عدا بحث "فايزة عوض" (١٩٩٥) أختارت عينتها من الصفين الثاني والثالث الإعدادي ، وبحث "سيد السايح" الذي اختار عينته من طلاب الجامعة ، وفيما يتعلق بحجم العينة يتضح أن هذه البحوث حرصت على الا يقل حجم العينة عن (٥٠) فرداً كما في بحث "سيد السايح"، (١٩٩٤) ولا يزيد عن (٤١٥) كما في بحث (عبد الباسط خضر ، ١٩٩٠).

أما من حيث الأساليب لإحصائية المستخدمة فيتضح أن الأسلوب الإحصائي الذي شاع استخدامه بين هذه البحوث هو اختبار (ت) لدراسة دلالة الفروق ، في حين استخدم عدد قليل من بحوث هذا المحور معامل ارتباط "بيرسون" لدراسة العلاقة بين مستوى حفظ القرآن الكريم ومستوى الأداء لمهارات القراءة وحدها أو لمهارات القراءة والكتابة معا مثل بحث (موسى عقيلان ، ١٩٩١) وبحث (وضحي السويدي ، ١٩٩٤).

وبالنسبة لنتائج هذه البحوث فقد اتسقت هذه النتائج فيما يتعلق بتأثير حفظ القرآن الكريم على أداء الذاكرة حيث أشارت هذه البحوث إلى وجود اثر إيجابي لحفظ القرآن الكريم على الذاكرة مثل بحث (عبد الباسط خضر ، ١٩٩٠) وبحث (العربي عطا الله قويدري ، ٢٠٠٢)، وفيما يتعلق بالعلاقة بين حفظ القرآن الكريم ومستوى الإداء لمهارتي القراءة الجهرية والكتابة أشارت كل البحوث السابقة وبلا استثناء إلى وجود علاقة ارتباط قوية بين حفظ القرآن الكريم ونمو مهارات القراءة الجهرية والكتابة تحديداً، ولذا جاءت الفروق دائماً لصالح الحافظين للقرآن الكريم في مقابل غير الحافظين .

إلا أن هذه البحوث السابقة لم يكن موضع اهتمامها بحث الطرق التي تم بها حفظ القرآن الكريم أو علاقة هذه الطرق بسعة الذاكرة أو مهارتى القراءة الجهرية والكتابة .

تعليق عام على البحوث السابقة:

◆ **بالنسبة للهدف :**

بشكل عام هدفت معظم البحوث السابقة إلى التعرف على كفاءة استراتيجيات التسميع أو أحد طرقها من خلال مقارنتها بإستراتيجيات أخرى، ودراسة أثرها على بعض المتغيرات مثل سعة الذاكرة، مهارات القراءة والكتابة.

◆ **بالنسبة للعينة :**

تنوعت العينات المستخدمة فى البحوث السابقة فتجد فى بعض البحوث ان حجم العينة كان صغيرا جدا مثل بحث "إريكسون" وآخرين (2004) Ericsson et al حيث اقتصر البحث على فرد واحد هو "Rajan" صاحب الذاكرة الاستثنائية ، او اكثر قليلا كما فى بحث "نيست" (2006) Niest بلغت العينة (٦) تلاميذ وزادت فى بعض البحوث الأخرى قليلا فبلغت ١١ تلميذا كما فى بحث "كونرز" وآخرين (2001) Connors et al ، وبعض البحوث كان حجم العينة فيها كبير جدا مثل بحث (فايزة عوض ، ١٩٩٥) بلغت ٤٠٠ تلميذة من مدارس التعليم العام ، وبعض البحوث كان حجم العينة وسط بين هذه وتلك مثل بحث "سيد حمدان" (١٩٩٤) بلغت (٥٠) طالبا وطالبة.

◆ أما من حيث المرحلة العمرية فقد اختلف العمر الزمنى والمرحلة الدراسية حيث ضمت العينة فى بحث "كريك" و"مازنى" (1969) Craik & Masani ففتين عمريتين إحداهما من الشباب والثانية من كبار السن ، وطبق "هولمز" و"مالونى" (1990) Holes & Malone على فئات عمرية مختلفة امتدت أعمارهم من (١٧ - ٢٦) سنة ، فى حين قصرت "فايزة عوض" (١٩٩٥) عينتها على طلاب المرحلة الإعدادية ، أما المرحلة الابتدائية فطبق عليها "جنتتاج" (1984) Guttentag ، جنتتاج وآخرون (1987) Guttentag et al بوركوسكى وآخرون (1987) Borkowski et al ، بيبكو وآخرين (1998) Bebko et al وغيرهم ، ونال الصف الرابع الابتدائى النصيب الأوفر من هذه البحوث اكثر من الصفوف الأخرى.

◆ **بالنسبة للأدوات :**

استخدمت بعض البحوث لقياس سعة الذاكرة مقاطع عديمة المعنى وألفاظاً مجردة مثل "مدوح غانم" (١٩٩٤) وقوائم من الأرقام مثل "إريكسون" وآخرين (2004) Ericson et al وبعضها استخدم كلمات ذات مقطع واحد وذات مقطعين مثل "إليك" و "سيجال" (1976) Alike & Seigel وصوراً مثل "بيكو" وآخرين (1998) Bebko et al ، "كوان" وآخرين (1991) Cowan et al وبعضها استخدم أرقاماً وأشكالاً وكلمات مثل "جابر النجار" (١٩٨٠)

وبعضها استخدم شفرات لغوية ذات معنى مثل "باندورا" و"بينشكا" (Bandura & Bachicha (1974)، أما الأدوات المستخدمة في قياس مهارات القراءة الجهرية والكتابة فاعتمدت على الاختبارات وبطاقات الملاحظة لرصد الأخطاء.

بالنسبة للأساليب الإحصائية :

بعضها استخدم تحليل التباين مثل "بالمر" و"أورنشتين" (Palmer & Ornstein (1971) و"ميونر" وآخرين (Meunier et al (1974)، و"هايز" و"روزنر" (Hayes & Rosner (1975)، و"ريتشهارت" (Reichhar et al (1975)، و"كوان" وآخرين (Cowan et al (1991) وبعضها استخدم اختبارات (t-test) مثل "عبد الباسط خضر" (١٩٩٠)، "هانم ياركندى" (١٩٩١)، "سيد السايح" (١٩٩٤)، "سهام عبده" (١٩٩٩)، "العربى عطاء الله" (٢٠٠٢) وبعضها استخدم معامل ارتباط "بيرسون" مثل "عقيلان" (١٩٩١)، "المغامسى" (١٩٩١)، "وضحى السويدى" (١٩٩٤)، "سهام عبده" (١٩٩٩).

بالنسبة للنتائج :

توصل "ريتشهارت" وآخرون (Reichhar et al (1975) الى وجود فروق دالة بين التسميع التراكمى والتسميع التراكمى العنقودى لصالح التراكمى ، واطهر بحث "جتينتاج" وآخرين (Guttentag et al (1987) فروقا دالة بين المسمعين التراكميين ومسمى الكلمة الواحدة لصالح التراكميين ، واطهر بحث "ماس" كوبرى (Mac Quarrie (2002) تفوق فنية التسميع الزائد على كل من التدريب والممارسة التقليدية والتدريب الموازى فى الاحتفاظ ، وتفوق التدريب والممارسة التقليدية على التدريب الموازى ، كما اظهرت "نيست" (Nist (2006) تفوق فنية التسميع الزائد على الفنيات الاخرى فى الاحتفاظ والتعرف على الكلمة "من حيث الفاعلية" أما من حيث الكفاءة فقد تفوقت فنية التدريب والممارسة التقليدية اما من حيث الكتابة فلم يتوصل "كاتز" و"جاكسون" (Cates & Jackson (2003)، و"نيست" (Niest (2006) إلى فروق دالة بين المجموعات فى مهارات الهجاء ، فى حين توصل "سبرينا" (Sabrenai (1994) إلى أن فنية التسميع احد الفنيات التعليمية التى اظهرت تحسنا ملحوظا فى مهارات التعبير الكتابى الوظيفى لعينته.

◆ فى ضوء ما توصلت اليه البحوث السابقة يمكن صياغة فروض البحث الحالى على النحو التالى :

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى سعة الذاكرة ترجع إلى اختلاف طرق حفظ القرآن الكريم بين مجموعات الحفظ الثلاث (مجموعة الحفظ التسلسلى - مجموعة الحفظ الجمعى - مجموعة الحفظ المقسم) لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائى.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى مهارات القراءة الجهرية ترجع إلى اختلاف طرق حفظ القرآن الكريم بين مجموعات الحفظ الثلاث (التسلسلى - الجمعى - المقسم) لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائى.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى مهارات الخط والإملاء ترجع إلى اختلاف طرق حفظ القرآن الكريم بين مجموعات الحفظ الثلاث (التسلسلى - الجمعى - المقسم) لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائى.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى مهارات التعبير الكتابى الإبداعى ترجع إلى إختلاف طرق حفظ القرآن الكريم بين مجموعات الحفظ الثلاث التسلسلى - الجمعى - المقسم) لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائى

الفصل الرابع

الطريقة والإجراءات

مقدمة:

يتناول هذا الفصل طريقة البحث وإجراءاته على النحو التالي:

إعداد بروتوكولاً للوقوف على الطرق التي غالباً ما يتبعها تلميذ الصف الرابع الابتدائي في حفظ القرآن الكريم.

• تحديد طرق حفظ القرآن الكريم المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي، ووضعها في قائمة مبدئية تمهيداً لتحكيماها، ثم وضعها في صورتها النهائية بعد التحكيم.

• إعداد اختبار لقياس سعة الذاكرة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

• تحديد مهارات القراءة الجهرية المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي، ووضعها في قائمة مبدئية تمهيداً لتحكيماها، ثم وضعها في صورتها النهائية بعد التحكيم.

• إعداد اختبار القراءة الجهرية لقياس مهاراتها لدى هؤلاء التلاميذ، والمقارنة بين مجموعات البحث الثلاث (مجموعة الحفظ التسلسلي - الجمعي - المقسم) في مهارات القراءة الجهرية في ضوء ما تسفر عنه نتائج هذا الاختبار.

• تحديد مهارات الكتابة المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي وتنقسم في البحث الحالي إلى قسمين:

القسم الأول: ويضم مهارات الإملاء والخط العربي.

القسم الثاني: ويضم مهارات التعبير الكتابي الإبداعي.

• تحديد مهارات الإملاء والخط المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ووضعها في قائمة مبدئية تمهيداً لتحكيماها ثم وضعها في صورتها النهائية بعد التحكيم.

• إعداد اختبار الإملاء والخط لقياس مهاراتها والمقارنة بين مجموعات البحث الثلاث وهي (مجموعة الحفظ التسلسلي - مجموعة الحفظ الجمعي - مجموعة الحفظ المقسم) في مهارات الإملاء في ضوء نتائج هذا الاختبار

• تحديد مهارات التعبير الكتابي الإبداعي المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ووضعها في قائمة مبدئية تمهيداً لتحكيماها ثم وضعها في صورتها النهائية بعد التحكيم.

- إعداد اختبار التعبير الكتابي لقياس مهاراته لدى هؤلاء التلاميذ والمقارنة بين مجموعات البحث الثلاث في مهارات التعبير الكتابي في ضوء ما تسفر عنه نتائج هذا الاختبار.
- تطبيق طرق الحفظ الثلاث على مجموعات البحث للوقوف على علاقتها بسعة الذاكرة وكل من مهارتي القراءة الجهرية والكتابة لدى عينة البحث الحالي من خلال التصميم التجريبي لعينة البحث.

وفيما يلي تفصيل لما سبق:

أولاً: إعداد بروتوكول حول طرق حفظ القرآن الكريم المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي

تم تقديم سؤال مفتوح لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ليصف كل منهم كتابة طرق الحفظ التي يتبعها غالباً في حفظه المقرر الجديد من الآيات "اللوحة" ونص السؤال كالتالي:

صف بالتفصيل الخطوات التي تتبعها أنت غالباً عند دخولك في سورة جديدة من القرآن وحفظ اللوح الأول منها موضحاً كيفية حفظك لهذه الآيات من بداية قراءتها على المحفظ وتسميعك أنت لها ثم قراءتها على المحفظ غيباً.

كما طلب من كل تلميذ تسجيل البيانات التالية:

اسمه:

السورة التي وصل إليها في الحفظ :

عدد آيات اللوح:

وتم توجيه السؤال للتلاميذ مشافهة حتى لا يساء فهمه من قبل التلميذ ويعيد كتابة كلمات السؤال كما هي ، وتم تحديد سورة جديدة في سؤال البروتوكول ليصف من خلالها التلميذ طريقته في الحفظ حتى لا يخلط بين طريقة مراجعته للماضي (السور التي سبق حفظها) والآيات الجديدة التي يحفظها لأول مرة.

ملحوظة:

التلاميذ غير القادرين على الوصف بأنفسهم كتابة استمعت إليهم الباحثة شفويًا وحددت طريقته في الحفظ.

وبعد الانتهاء من الإجابة عن سؤال البروتوكول تم تجميع أوراق الإجابة وتحليل كتابات التلاميذ ووجد أن من بينهم من يتبع أكثر من طريقة وعددهم قليل جداً وبالرجوع الى البحوث السابقة والمراجع والكتب التي تناولت طرق الحفظ بصفه عامة وطرق حفظ القرآن الكريم بصفة خاصة تم

تصنيف كتابات التلاميذ إلى ثلاثة أقسام يعبر كل قسم منها عن طريقة من طرق الحفظ وهي (طريقة الحفظ التسلسلي - طريقة الحفظ الجمعي - طريقة الحفظ المقسم).

ثانياً: تم وضع هذه الطرق الثلاث في استبيان تمهيداً لعرضها على السادة المحكمين المتخصصين والخبراء في هذا المجال لتحكيمها والوقوف على مدى مناسبتها لحفظ القرآن الكريم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي واشتمل الاستبيان في صورته الأولية على:

- مقدمة لتعريف المحكم بعنوان البحث، والمرجو منه عمله، مع حرية إضافة أو حذف أو تعديل ما يراه مناسباً.
- ثلاث طرق لحفظ القرآن الكريم وأمام كل طريقة ثلاث استجابات هي: هذه الطريقة لحفظ القرآن الكريم (مناسبة جداً، مناسبة الي حد ما ، غير مناسبة) لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وذلك لإبداء المحكم رأيه بوضع علامة (✓) أمام الاستجابة التي يراها مناسبة، مع وجود خانة للملاحظات ملحق رقم (٤)

وبتفريغ آراء المحكمين على الاستبيان تم رصد التكرارات لكل طريقة على حدة وحساب نسبتها المئوية والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٥) النسبة المئوية لأراء المحكمين حول مدى مناسبة طرق الحفظ الثلاث (تسلسلي - جمعي - مقسم) لتلاميذ الصف الرابع الإبتدائي (ن = ٨).

الطريقة	النسبة المئوية للتحكيم
التسلسلي	١٠٠%
الجمعي	١٠٠%
المقسم	٨٧.٥%

ومن خلال الجدول السابق يتضح أن المحكمين أجمعوا على أن هذه الطرق مناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

للتعرف على آراء السادة المحكمين والمتخصصين في المجالات المختلفة: علم النفس التربوي، المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية وفي مجال تدريس القرآن الكريم حول اختيار نص قرآني لقياس متغيرات البحث الحالي وهي (سعة الذاكرة، القراءة الجهرية ، الكتابة) تم طرح استبيان يشتمل على متغيرات البحث الثلاثة ، وأمام كل متغير خانتين الأولى أوافق والثانية لا أوافق.

وأوضحت نتائج التحكيم نسبة اتفاق ٩٥% على اختيار نص قرآني لقياس كل من سعة الذاكرة والقراءة الجهرية والكتابة

ثالثاً: اختبار سعة الذاكرة:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس سعة الذاكرة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

مكونات الاختبار:

هذا الاختبار عبارة عن عشر آيات من سورة الشعراء من الجزء التاسع عشر من القرآن الكريم (من الآية ٢١٧ إلى الآية ٢٢٦) ويضم خمس وأربعين كلمة تكررت فيها خمس (مفردات) في مواضع مختلفة أكثر من مرة مثل " على " تكررت ثلاث مرات "إلى" مرتين " تنزل" مرتين، "كل" مرتين ، "أنهم" مرتين.

أسباب اختيار هذه الآيات تحديداً:

١. يتطلب قياس سعة الذاكرة ضرورة البحث عن مفردات لم تمر بخبرة المفحوصين قبل ذلك.
٢. أوضحت نتائج الدراسة الاستطلاعية وتحليل نتائج بروتوكولات التلاميذ حول الطرق التي يفضلونها في حفظ القرآن الكريم والتي طلب منهم فيها كتابة اسم آخر سورة وصل إليها المفحوص في الحفظ، وتبين أن آخر ما وصل إليه أكثر أفراد العينة المشاركين في البروتوكول "من حيث الكم هو سورة القصص" ويسير اتجاه الحفظ لكل أفراد العينة بداية من سورة الناس وفي اتجاه "سورة البقرة" وسورة القصص تبعد عن سورة الشعراء بما يقرب من (حزب) أي حوالي سبع صفحات ونصف في معظم طبعات المصحف.
٣. كما أنه لم يسبق لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي دراسة هذه الآيات ضمن مقررات المناهج الدراسية في مادة اللغة العربية أو التربية الدينية الإسلامية.
٤. كما أن سورة الشعراء والآيات المختارة تحديداً تتميز بقصرها، وتشتمل كل آية على ثلاث أو أربع كلمات ، ويمكن وضعها في شكل قائمة تشتمل على وحدات مجمعة يضم كل منها عدداً قليلاً من المفردات.
٥. الكلمات الواردة في هذا النص ليست بعيدة عن أذن التلميذ فيما عدا بعض الكلمات القلائل مثل أفاك- الغاؤون- يهييمون والتي من المحتمل أن تكون جديدة فقط على الحافظين لقدر قليل من القرآن الكريم.
٦. النص المختار يمكن تنفيذ طرق الحفظ الثلاث من خلاله.

وصف الاختبار:

تم إعداد صورة مقترحة لاختبار سعة الذاكرة وينكون الاختبار من ثلاث نسخ، النسخة الأولى نسخة (أ): وتقدم لمجموعة الحفظ التسلسلي، تشتمل على اثنتي عشرة صفحة؛ أما الصفحة الأولى فتتقسم لجزأين الأول منها يحتوي على بيانات التلميذ : الاسم وما يحفظه من القرآن الكريم، طريقته في الحفظ ، وتاريخ التطبيق والجزء الثاني خاص بتعليمات الإختبار وتقوم الباحثة بتسجيل هذه البيانات والصفحة الثانية بها الآية الأولى والصفحة الثالثة تضم الآية الأولى والثانية، وتضم الصفحة الرابعة الآيات: الأولى والثانية والثالثة وتضم الصفحة الخامسة الآيات: الأولى والثانية والثالثة والرابعة وتضم الصفحة السادسة: الآيات الأربع السابقة ومعها الآية الخامسة وتضم الصفحة السابعة الآيات السابقة كلها مضافاً إليها الآية السادسة، والصفحة الثامنة تضم الآيات السابقة مضافاً إليها الآية السابعة، وتضم الصفحة التاسعة الآيات السابقة مضافاً إليها الآية الثامنة، وتضم الصفحة العاشرة الآيات السابقة مضافاً إليها الآية التاسعة، وتضم الصفحة الحادية عشر الآيات السابقة مضافاً إليها الآية العاشرة لتكون بذلك الصفحة الحادية عشرة مشتملة على مفردات الاختبار كاملة مجمعة في عشر آيات تضم خمسا وأربعين كلمة تم نسخها كما وردت بالمصحف الشريف، وفي كل صفحة تكتب الآيات السابقة بخط عادي أما الآية الجديدة فتكتب بخط أكبر وأوضح، وعرضت الآيات على شكل قائمة في تتابع رأسى ملحق (١٤-أ) أما الصفحة الثانية عشر فهي عبارة عن استمارة لتتبع أداء التلميذ خلال الاختبار وتشتمل على خاننتين الأولى بها رقم المحاولة، والثانية لتسجيل الزمن المستغرق في كل محاولة.

أما النسخة الثانية وهي نسخة (ب) تقدم لمجموعة الحفظ الجمعي تشتمل على ثلاث ورقات، الورقة الأولى بيانات التلميذ وتعليمات الاختبار، والورقة الثانية تشتمل على العشر آيات نفسها المقدمة لمجموعة الحفظ التسلسلي والتي تم نسخها أيضاً كما هي من المصحف الشريف ملحق (١٤-ب) أما الورقة الثالثة فهي عبارة عن استمارة تتبع أداء التلميذ خلال الاختبار وتشتمل أيضاً على خاننتين الأولى رقم المحاولة والثانية الزمن المستغرق.

وتشتمل النسخة الثالثة نسخة (ج) والمقدمة لمجموعة الحفظ المقسم على أربعة أجزاء في ثلاث عشرة صفحة ؛ الصفحة الأولى من الجزء الأول كما في النسخة الأولى والثانية، أما الصفحة الثانية فيها الآية الأولى من الآيات العشر، والصفحة الثالثة بها الآيتان الأولى والثانية والصفحة الرابعة بها الآيتان الأولى والثانية والآية الثالثة أما الصفحة الخامسة فتضم الآيات السابقة مضافاً إليها الآية الرابعة.

ويبدأ الجزء الثاني بالآية الخامسة وحدها في الصفحة السادسة (الأولى من الجزء الثاني)، وفي الصفحة السابعة الآية الخامسة والآية السادسة، أما الصفحة الثامنة فتتضمن الآيتين السابقتين مضافاً إليهما الآية السابعة.

ويبدأ الجزء الثالث بالآية الثامنة في الصفحة التاسعة (الصفحة الأولى من الجزء الثالث) وتضم الصفحة العاشرة الآيتين الثامنة والتاسعة أما الصفحة الحادية عشرة فتضم الآيات الثلاث الأخيرة فقط، وتضم الصفحة الثانية عشرة الآيات العشر مجمعة في قائمة رأسية كما في الصفحة قبل الأخيرة عند مجموعة الحفظ التسلسلي، والصفحة الثالثة عشر والأخيرة مثل الأخيرة في المجموعتين الأخيرتين.

صدق الاختبار:

تم عرض الاختبار في صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجالات علم النفس التربوي والمناهج وطرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية الإسلامية كما هو موضح بملحق (١) للتأكد من:

- مدى ملاءمة الاختبار لقياس سعة الذاكرة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.
- مدى سلامة تعليمات الاختبار وصحتها ووضوحها، وجاءت آراء المحكمين حول العناصر السابقة بنسبة اتفاق ١٠٠%.

حساب الزمن اللازم لتطبيق اختبار سعة الذاكرة:

تم عرض الاختبار في صورته النهائية على خمسة عشر تلميذاً من الحافظين لبعض أجزاء من القرآن الكريم بالصف الرابع الابتدائي بمعدل خمسة تلاميذ من كل مجموعة من مجموعات الحفظ (التسلسلي، الجمعي، التقسيمي) وأعتبر زمن الاختبار مفتوحاً حتى ينتهي لكل مفحوص على حده أن يحفظ الآيات حفظاً تاماً ويستطيع استدعاءها كاملة بحيث يحصل على الدرجة النهائية للاختبار وهي (٤٥) درجة حيث قدرت درجة التلميذ في الاختبار بحصر عدد الاستجابات الصحيحة في موضعها التسلسلي الصحيح فقط، وتعطى درجة واحدة لكل استجابة صحيحة.

وبحساب المتوسط الحسابي للزمن المستغرق من قبل الخمسة عشر تلميذاً كلهم أمكن حساب الزمن اللازم لتطبيق الاختبار وهو (٢٥.٥) دقيقة.

ثبات الاختبار:

تم تطبيق الاختبار في صورته النهائية على تسعة عشر تلميذاً من الحافظين لبعض أجزاء من القرآن الكريم بالصف الرابع الابتدائي تم اختيارهم عشوائياً وطلب من كل تلميذ حفظ الآيات حسب تعليمات الطريقة المعروضة بها عليه خلال الزمن المحدد للاختبار بخمس وعشرين دقيقة ونصف

وسجلت محاولات التسميع على جهاز تسجيل (كاسيت) وكذلك المحاولة الأخيرة للتسميع غيباً والتي تقدر من خلالها سعة الذاكرة، ثم أعيد تطبيق الاختبار بنفس الطريقة بعد شهرين من التطبيق الأول على نفس الأفراد في نفس الزمن وفي نفس ظروف التطبيق الأول (بقدر الإمكان) وبعد ذلك تم حساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ في التطبيق الأول والثاني من خلال معادلة الارتباط التالية

$$r = \frac{N \text{ مـجـسـص} - \text{مـجـس} \times \text{مـجـص}}{\sqrt{(N \text{ مـجـس}^2 - (\text{مـجـس})^2) (N \text{ مـجـص}^2 - (\text{مـجـص})^2)}}$$

حيث: ن: عدد أفراد العينة، س: درجات التلاميذ في التطبيق الأول، ص: درجات التلاميذ في التطبيق الثاني

وبالتعويض في المعادلة السابقة وجد أن معامل الارتباط = ٠.٦٢ وهو معامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على ثبات الاختبار بالنسبة لعينة البحث.

رابعاً: إعداد قائمة بمهارات القراءة الجهرية المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي:

لتحديد مهارات القراءة الجهرية المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي تم الرجوع إلى:

- البحوث السابقة التي تناولت القراءة بصفة عامة والقراءة الجهرية وتنمية مهاراتها بصفة خاصة.
- كتب تدريس اللغة العربية، والأدبيات المرتبطة بمجال القراءة الجهرية وتنمية مهاراتها.
- أهداف تعليم اللغة العربية بصفة عامة، وخاصة ما يتعلق منها بالقراءة في الصف الرابع الابتدائي.

تم وضع المهارات التي تم التوصل إليها في قائمة مبدئية ملحق (٥) لعرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، علم النفس التربوي كما تم عرضها على موجهي ومعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، بهدف التعرف على مدى مناسبة هذه المهارات لمستوى تلاميذ الصف الرابع ملحق (١)

وقد احتوت القائمة على:

- مقدمة لتعريف المحكم بعنوان البحث، والمرجو منه عمله، مع حرية إضافة أو حذف أو تعديل ما يراه مناسباً.
- مهارات القراءة الجهرية التي تم التوصل إليها والتي بلغ عددها (١٣) مهارة، وأمام كل مهارة ثلاث استجابات هي هذه المهارة: (مناسبة جداً، مناسبة إلى حد ما، غير مناسبة) لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي وذلك لإبداء المحكم رأيه بوضع علامة (✓) أمام الاستجابة التي يراها مناسبة، مع وجود خانة للملاحظات التي يبديها المحكم

نتائج التحكيم

بعد الانتهاء من التحكيم واسترداد القوائم من المحكمين، تم دراسة آراء السادة المحكمين ورصد استجاباتهم في كشوف تفريغ وحساب عدد مرات التكرار التي حصلت عليها كل مهارة.

جدول (٦) : النسبة المئوية لآراء المحكمين حول مدى مناسبة مهارات القراءة الجهرية لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي (ن=١٩).

مسلسل	المهارة	النسبة المئوية للتحكيم
١	نطق الكلمات والعبارات نطقاً صحيحاً	%٨٩.٤
٢	نطق الحركات الطوال والحركات القصار نطقاً صحيحاً	%٨٦.٨
٣	إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة	%٩٤.٧
٤	ادغام لام (أل) إذا كانت شمسية	%٨٩.٤
٥	إظهار لام (أل) إذا كانت قمرية ونطقها بوضوح	%٩٢.١
٦	النطق في جمل كاملة المعني	%٧٨.٩
٧	تمثيل المعني بالصوت	%٦٨.٤
٨	نطق جمل تامة المعني بطلاقة دون تردد	%٧٨.٩
٩	الوقوف عند القراءة على معني يحسن السكوت عنده	%٧٦.٣
١٠	تجنب عيوب الإضافة	%٧٣.٦
١١	تجنب عيوب الإبدال	%٧٨.٩
١٢	تجنب عيوب التكرار	%٧٨.٩
١٣	تجنب عيوب الحذف	%٧٦.٣

من خلال الجدول السابق يتضح أن المحكمين أجمعوا على أن هذه المهارات مناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي بدرجة تتراوح ما بين (٦٨.٤% : ٩٤.٧%)

أما بالنسبة لآراء المحكمين وملاحظاتهم ومقترحاتهم التي أبدوها من حيث إعادة الصياغة، والتعديل، والحذف والإضافة فتتضح فيما يلي:

(أ) رأى بعض المحكمين أن بعض المهارات يجب إعادة صياغتها اللغوية حتى تصبح أكثر وضوحاً ودقة ومن بين هذه المهارات ما يلي:

- المهارة رقم (١) وتنص على "نطق الكلمات والعبارات نطقاً صحيحاً" تعدل إلى "نطق الكلمات نطقاً صحيحاً من حيث البنية والإعراب".
 - المهارة رقم (٦) وتنص على "النطق في جملة كاملة المعني" تعدل إلى "النطق في جملة تامة".
 - المهارة رقم (٩) وتنص على "الوقوف عند القراءة على معني يحسن السكوت عنده". تعدل إلى "الوقوف عند تمام المعني".
 - المهارة رقم (١٠) وتنص على "تجنب عيوب الإضافة" تعدل إلى "قراءة الكلمات والجمل دون إضافة".
 - المهارة رقم (١١) وتنص على "تجنب عيوب الإبدال" تعدل إلى "قراءة الكلمات والجمل دون إبدال".
 - المهارة رقم (١٢) وتنص على "تجنب عيوب التكرار" تعدل إلى "قراءة الكلمات والجمل دون تكرار".
 - المهارة رقم (١٣) وتنص على "تجنب عيوب الحذف" تعدل إلى "قراءة الكلمات والجمل دون حذف".
- (ب) اتفق بعض المحكمين على أنه يمكن دمج بعض المهارات في مهارة واحدة ومن بين تلك المهارات ما يلي: المهارة رقم (٦) والمهارة رقم (٨) وتنص على:
- النطق في جملة كاملة المعني.
 - نطق جملة تامة المعني بطلاقة دون تردد يتم دمجها في مهارة: "النطق في جملة تامة".
- (ج) رأى بعض المحكمين أن المهارة رقم (٧) وتنص على "تمثيل المعني بالصوت" أعلي من مستوى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، فتم حذفها.
- وتمت صياغة القائمة في شكلها النهائي ملحق (٦)

خامساً: إعداد بطاقة ملاحظة لرصد أخطاء التلاميذ في مهارات القراءة الجهرية:

١ - الهدف من البطاقة:

قياس مدى تمكن تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من مهارات القراءة الجهرية.

٢- وصف البطاقة:

تتضمن البطاقة ملحق (٦) على جدول يتضمن الإحدى عشرة مهارة المتفق عليها من قبل المحكمين وأمام كل مهارة خمس خانوات بمدى تمكن التلميذ من المهارة وهي (ممتاز - جيد جداً - جيد - مقبول - ضعيف) بحيث تعطي التقديرات الآتية في الحالات التالية:

جدول (٧) يوضح توزيع درجات بطاقة رصد أخطاء التلميذ في مهارات القراءة الجهرية:

الدرجة	في حالة	التقدير
٥	خطأ واحد في أداء المهارة	ممتاز
٤	خطأان في أداء المهارة	جيد جداً
٣	ثلاثة أخطاء في أداء المهارة	جيد
٢	أربعة أخطاء في أداء المهارة	مقبول
١	خمسة أخطاء فأكثر في أداء المهارة	ضعيف

سادساً: اختبار القراءة الجهرية:

يهدف هذا الاختبار إلى: تحديد مستوى تمكن تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من مهارات القراءة الجهرية.

مكونات الاختبار:

هذا الاختبار عبارة عن نص قرآني مأخوذ من سورة الشعراء (من الجزء التاسع عشر من القرآن الكريم)، من الآية (٢١٧) إلى الآية (٢٢٦)

أسباب اختيار هذا النص القرآني لقياس مهارات القراءة الجهرية من خلاله:

يري (عبد الشافي أبو رحاب، ١٩٩٠) ضرورة تدريس القراءة الجهرية في مواقف حيوية وأن يقرأ التلميذ شيئاً ذا قيمة له وللآخرين مثل قراءة نص قرآني أو حديث شريف، كما ينبغي أن يوجد في درس القراءة نموذجاً يكون مقياساً للقراءة الجيدة ممثلاً لمهاراتها (في: سيد السايح، ١٩٩٤: ٢٧)، وليس هناك نموذج يقاس عليه أفضل من قراءة الآيات القرآنية.

• كما أن أهداف البحث الحالي استلزمت البحث عن نص "مناسب للحفظ" يمارس من خلاله التلاميذ طرق حفظ القرآن الكريم التي يفضلونها وتدريبوا عليها من خلال حفظ القدر السابق الذي حفظوه إلى وقت تطبيق الاختبارات عليهم، ومن ثم البحث عن الفروق بين التلاميذ في متغيرات البحث الحالي وهي (سعة الذاكرة، القراءة الجهرية، الكتابة) وليس هناك أنسب من آيات القرآن الكريم فهي تجمع بين المهارات اللغوية من جهة وميسرة للذكر من جهة أخرى.

• طول الآيات في هذا النص مماثلاً لطول الجمل والكلمات في كتب القراءة والتدريبات التي يدرسها التلاميذ.

• جمل هذا النص تتنوع في طريقة صياغتها فبعضها جمل انشائية وبعضها خبرية.

الآيات الأربع الأولى تمثل فقرة أما الآيات الثلاث الوسطى فهي تمثل فقرة ثانية وتمثل الآيات الثلاث الأخيرة فقرة أخرى، وكل فقرة صالحة لقياس أكثر من مهارة وكل الجوانب السابق عرضها هي من الأسس التي يجب مراعاتها عند بناء الاختبار.

وصف الاختبار:

ينكون اختبار القراءة الجهرية من ورقتين، الورقة الأولى تشتمل على جزأين الأول منها يحتوي على: بيانات التلميذ (الاسم، والمدرسة، واسم السورة التي وصل عندها في الحفظ، طريقة الحفظ، تاريخ تطبيق الاختبار) والجزء الثاني تعليمات الاختبار ملحق (٦) ، والورقة الثانية تشتمل على عشر آيات متجاوزة مقدمة في ستة أسطر أفقية، يفصل بين كل آيتين نقطة واضحة بدلاً من رقم الآية، وتم طباعة الآيات من المصحف الشريف كما هي.

صدق الاختبار: تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجالات علم النفس التربوي، والمناهج وطرق تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية وموجهي ومعلمي اللغة العربية والقائمين على تدريس وتحفيظ القرآن الكريم بالمعاهد والمدارس الابتدائية بهدف التأكد من اشتمال هذا الاختبار على مهارات القراءة الجهرية اللازمة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي، ومدى سلامة تعليمات الاختبار وصحتها ووضوحها وجاءت آراء السادة المحكمين بالاتفاق بالإجماع على هذا الاختبار لقياس مهارات القراءة الجهرية. **حساب الزمن اللازم لتطبيق الاختبار:**

تم تطبيق الاختبار والبطاقة على نفس أفراد العينة الاستطلاعية التي سبق تطبيق اختبار سعة الذاكرة عليها وعددها خمسة عشر تلميذاً، وتم تسجيل أداء كل مفحوص فردياً على شرائط تسجيل مع حساب الزمن المستغرق لقراءة النص باستخدام ساعة إيقاف.

الزمن الكلي للأفراد

عدد الأفراد

وتم حساب متوسط الزمن المستغرق لكل أفراد العينة لقراءة النص =

ليعبر الناتج عن الزمن اللازم لتطبيق الاختبار ووجد انه يساوي دقيقة ونصف.

حساب الثبات للبطاقة والاختبار:

(١) تم حساب ثبات عبارات البطاقة بطريقتين هما:

(أ) حساب معامل الفا لـ كرونباخ لعبارات البطاقة ، وفي كل مرة يتم حذف درجة إحدى العبارات من الدرجة الكلية للبطاقة ، وأسفرت تلك الخطوة عن وجود عبارة واحدة غير ثابتة (وهي العبارة التي كان معامل الفا في حالة حذف درجتها من الدرجة الكلية للبطاقة أكبر من معامل ألفا العام للبطاقة ، ويوضح الجدول التالي معاملات الفا لعبارات البطاقة التي تم الإبقاء عليها أى العبارات الثابتة).

جدول (٨) معاملات ثبات عبارات بطاقة ملاحظة أداء التلميذ في اختبار القراءة الجهرية (ن=٣٠).

معامل الفا لـ كرونباخ	رقم المهارة
٠.٦٣٣٤	١
٠.٥٥٨٤	٢
٠.٦٣٨٣	٣
٠.٦٤٤٢	٤
٠.٦٤٤٢	٥
٠.٦٤١٥	٦
٠.٥٧٨٨	٧
٠.٦١٤٥	٨
٠.٦١٠٦	٩
٠.٦١٠٥	١٠
٠.٦٤٨١	معامل الفا العام للبطاقة

(ب) حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارة والدرجة الكلية للبطاقة وذلك للعبارات التي تم الإبقاء عليها (في ضوء الخطوة السابقة)، فوجد أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً ، مما يدل على الإتساق الداخلي لعبارات البطاقة .

جدول (٩) معاملات الارتباط بين درجات العبارات والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة الخاصة باختبار القراءة الجهرية (ن = ٣٠)

معامل الارتباط	رقم المهارة
*.٣٨٥٢	١
**٠.٥٥٨٦	٢
*.٣٥٦٠	٣
*.٣٦١٠	٤
*.٣٦١٠	٥
*.٣٧٢٥	٦
**٠.٥٢٢٣	٧
**٠.٤٦١٢	٨
*.٤٢١٣	٩
*.٣٩٠٩	١٠

* دال احصائياً عند مستوى (٠.٠٥) ** دال عند مستوى (٠.٠١)

(٢) تم حساب الثبات الكلي للبطاقة بثلاث طرق :

أ- حساب معامل الفا للبطاقة بعد حذف العبارة غير الثابتة ، ووجد أن معامل الفا = ٠.٦٤٨١ وهو معامل ثبات مرتفع.

ب- حساب معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل من " سبيرمان" " براون"، وجتمان وهي على الترتيب ٠.٦١٢٥ ، ٠.٥٩٤٣ ، وهي معاملات ثبات مرتفعة وتدل على ثبات البطاقة وصلاحيتها للتطبيق .

ت- تم تطبيق الاختبار والبطاقة على نفس العينة التي سبق وصفها في اختبار سعة الذاكرة، وتم تسجيل أداء كل مفحوص على شريط تسجيل خاص به خلال الزمن المحدد (دقيقة ونصف) ثم أعيد تطبيق الاختبار مرة ثانية على نفس الأفراد وفي نفس ظروف التطبيق الأول بعد مرور شهرين على التطبيق الأول، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ في التطبيقين الأول والثاني ، ووجد أن معامل الارتباط = ٠.٥٤ وهو معامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ مما يدل على ثبات البطاقة.

الصدق العاملي :

تم حساب الصدق العاملي للبطاقة عن طريق التحليل العاملي

جدول (١٠) يعرض نتائج التحليل العاملي لعبارات بطاقة الملاحظة الخاصة باختبار القراءة الجهرية :

العامل	الجذر الكامن	التباين المفسر	نسبة التباين
الأول	٢.٩٩٢	%٢٧.٢٠٤	%٢٧.٢٠٤
الثاني	٢.٤٢٨	%٢٢.٠٦٨	%٤٩.٢٧٢
الثالث	١.٧٢٦	%١٥.٦٨٩	%٦٤.٩٦١
الرابع	١.١٥٩	%١٠.٥٣٦	%٧٥.٤٩٧

ويتضح من الجدول أن عبارات البطاقة تشبعت بأربعة عوامل العامل الأول جذره الكامن = ٢.٩٩٢ وقد فسر %٢٧.٢٠٤ من التباين ونسبة التباين المفسر بواسطة هذا العامل = %٢٧.٠٢ ، والعامل الثاني جذره الكامن = ٢.٤٢٨ وقد فسر %٢٢.٠٦٨ من التباين ، ونسبة التباين المفسر بهذين العاملين الأول والثاني = ٤٩.٢٧٢ والعامل الثالث جذره الكامن = ١.٧٢٦ وقد فسر %١٥.٦٨٩ من التباين ، ونسبة التباين المفسر بالعوامل الثلاثة الأولى هي %٦٤.٩٦١ أما العامل الرابع فجذره الكامن = ١.١٥٩ وقد فسر %١٠.٥٣٦ من التباين ونسبة التباين المفسر بواسطة العوامل الأربعة = %٧٥.٤٩٧ وهي نسبة معقولة من التباين المفسر.

جدول (١١) تشبع مهارات القراءة الجهرية بالعوامل الأربعة

الاشتراكيات	التشبعات				العامل المهارة
	د	ح	ب	أ	
٠.٥٦١	٠.٥٥٩	٠.٢٢١	٠.٠١١ -	٠.٤٤٦	١.
٠.٦٠١	٠.٠٣٦	٠.٠٠٠٢٥ -	٠.٣٥٤ -	٠.٦٨٩	٢.
٠.٧٩٠	٠.٨٣٤	٠.٢١٩	٠.١٢٢	٠.١٧٨ -	٣.
٠.٧٥٩	٠.٠٩٣	٠.٤٦٢	٠.٥٩٢	٠.٤٣١	٤.
٠.٩٥٨	٠.١١٥ -	٠.٠٩٩ -	٠.٨٥٤	٠.٤٥٤	٥.
٠.٩٥٨	٠.١١٥ -	٠.٠٩٩ -	٠.٨٥٤	٠.٤٥٤	٦.
٠.٥٨٩	٠.٢٠٥ -	٠.٦٦٥	٠.١١٨ -	٠.٣٠٢	٧.
٠.٧١٩	٠.٠٧٧ -	٠.١٤٩	٠.٤٥٢ -	٠.٦٩٨	٨.
٠.٧٢٧	٠.١٦٣ -	٠.٤٤٢	٠.٣٧٣ -	٠.٦٠٥	٩.
٠.٨٠٩	٠.١٨٥	٠.٥٧١ -	٠.٣٤٨ -	٠.٥٧٢	١٠.
٠.٨٣٥	٠.٠٧٢	٠.٦٤٠ -	٠.٠٢٤	٠.٦٤٧	١١.

يتضح من الجدول السابق أن العامل الأول تشبعت به جميع مهارات البطاقة ماعدا المهارة الثالثة ، أما العامل الثاني فتشبعت به ثلاث مهارات هي: المهارة الرابعة ، الخامسة ، السادسة أما العامل الثالث

فتشبت به المهارة الرابعة ، والسابعة والتاسعة ، وتشبتت بالعامل الرابع المهارتان الأولى والثالثة ، وبأخذ أكبر التشبعتات للعوامل الأربعة نجد أن العامل الأول تشبتت به المهارات رقم (٢) ، (٨) ، (٩) ، (١٠) ، (١١) أما العامل الثاني فتشبتت به المهارات رقم ، (٤) ، (٥) ، (٦) ، والعامل الثالث تشبتت به المهارة رقم (٧) ، والعامل الرابع تشبتت به المهارتان رقم (١) ، (٣) ، كما يتضح من الجدول أن تشبعتات مهارات البطاقة بالعوامل الأربعة تراوحت ما بين ٠.٥٥ . ٠.٨٥ . وجميعها تشبعتات مقبولة ودالة احصائياً ، ومن ثم تتمتع البطاقة بدرجة عالية من الصدق والثبات وبذلك تصبح صالحة لقياس مستوى تمكن التلاميذ في القراءة الجهرية.

سابعاً: إعداد قائمة بمهارات الخط والإملاء لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي:

لتحديد مهارات الخط والإملاء المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي تم الرجوع إلي البحوث السابقة التي تناولت هذه المهارات وكذلك كتب طرق تدريس اللغة العربية وخاصة ما يتعلق منها بتدريس الخط والإملاء وتنمية مهارات كل منها والإطلاع على أهداف تعليم الخط والإملاء في المرحلة الابتدائية بصفة عامة وأهداف تعليم كل منهما في الصف الرابع الابتدائي بصفة خاصة.

ثم تم وضع المهارات التي تم التوصل إليها في قائمة مبدئية ملحق (٧) لعرضها على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وعلم النفس التربوي ومعلمي وموجهي اللغة العربية والخط العربي بهدف التعرف على مدى مناسبة هذه المهارات لمستوي تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ملحق (١)

وقد اشتملت القائمة على المهارات التي تم التوصل إليها والتي بلغ عددها (٧) مهارات وأمام كل مهارة ثلاث استجابات هي: هذه المهارة (مناسبة جداً، مناسبة إلى حد ما، غير مناسبة) لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي وذلك لإبداء المحكم رأيه بوضع علامة (✓) أمام الاستجابة التي يراها مناسبة، مع وجود خانة للملاحظات التي يبديها المحكم.

نتائج التحكيم:

بعد الانتهاء من التحكيم واسترداد القوائم من المحكمين، تم دراسة آراء السادة المحكمين ورصد استجاباتهم في كشوف تفرغ لحساب عدد مرات التكرار التي حصلت عليها كل مهارة،

جدول (١٢) النسبة المئوية لآراء المحكمين حول مدي مناسبة مهارات الخط والإملاء لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي. (ن = ١٩)

مسلسل	المهارة	النسبة المئوية
١	رسم الحروف رسماً يجعلها سهلة في القراءة	%٨٩.٤
٢	كتابة الحروف كتابة صحيحة	%٨٤.٢
٣	كتابة الكلمات كتابة صحيحة حسب قواعد الإملاء العربية	%٨٤.٢
٤	ترك مسافة مقبولة بين الكلمات	%٨٦.٨
٥	الدقة في الميل و الانحدار في رسم الحروف	%٦٥.٧
٦	التخطيط المريح للسطور والكلمات والحروف	%٧٣.٦
٧	كتابة الحروف في حجم مناسب	%٧٨.٩

من خلال الجدول السابق يتضح أن المحكمين أجمعوا على أن هذه المهارات مناسبة للصف الرابع الابتدائي بدرجة تتراوح ما بين %٦٥.٧ : %٨٩.٤ .

أما بالنسبة لآراء المحكمين وملاحظاتهم ومقترحاتهم التي أبدوها من حيث إعادة الصياغة والحذف والإضافة فتتضح فيما يلي:

(أ) رأي بعض المحكمين أن بعض المهارات يجب إعادة صياغتها اللغوية حتي تصبح أكثر وضوحاً ودقة ومن بين هذه المهارات ما يلي:

المهارة رقم (١) وتنص على "رسم الحروف رسماً يجعلها سهلة في القراءة تعدل إلى "رسم الحروف رسماً صحيحاً"

المهارة رقم (٢) وتنص على "ترك مسافة مقبول بين الكلمات" تعدل إلى: "مراعاة المسافات بين الكلمات"

(ب) رأي بعض المحكمين أنه يمكن دمج بعض المهارات في مهارة واحدة ومن بين تلك المهارات المهارة رقم (١) والمهارة رقم (٢) وتنصان على

• رسم الحروف رسماً يجعلها سهلة في القراءة.

• كتابة الحروف كتابة صحيحة.

يتم دمجها في مهارة "رسم الحروف رسماً صحيحاً"

(ج) رأي بعض المحكمين أن المهارة رقم (٦) أعلى من مستوي تلميذ الصف الرابع الابتدائي فتم حذفها وتمت صياغة القائمة في شكلها النهائي ملحق (٨)

إعداد بطاقة ملاحظة لرصد أخطاء التلاميذ في مهارات الخط والإملاء:

الهدف من البطاقة : قياس مدي تمكن تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من مهارات الخط والإملاء.

وصف البطاقة:

تشتمل البطاقة ملحق (٨) على جدول يتضمن المهارات المتفق عليها من قبل المحكمين وأمام كل مهارة خمس خانات خاصة بمدي تمكن التلميذ من المهارة وهي (ممتاز - جيد جداً - جيد - مقبول - ضعيف) بحيث يعطي التلميذ التقديرات الآتية في الحالات التالية:

جدول (١٣) توزيع درجات بطاقة رصد أخطاء التلميذ في مهارات الخط والإملاء :

الدرجة	في حالة	التقدير
٥	خطأ واحد في أداء المهارة	ممتاز
٤	خطأان في أداء المهارة	جيد جداً
٣	ثلاثة أخطاء في أداء المهارة	جيد
٢	أربعة أخطاء في أداء المهارة	مقبول
١	خمسة أخطاء فأكثر في أداء المهارة	ضعيف

ثامناً: اختبار الخط والإملاء:

يهدف هذا الاختبار إلى تحديد مستوى تمكن تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من مهارات الخط والإملاء.

مكونات الاختبار:

أحد معايير اختيار القطعة الإملائية هي: أنه يحسن مع صغار التلاميذ اختيار قطعة الإملاء من الموضوعات التي سبق لهم قراءتها (محمد رجب فضل الله، ٢٠٠١ : ٤٥).

ووفقاً لما تقتضيه إجراءات البحث الحالي من حيث اختيار قطعة إملائية تتعلق بطرق الحفظ الثلاث التي يمارسها التلاميذ فكان الاختيار لنفس النص القرآني الذي يتم اختبارهم فيه من حيث سعة الذاكرة والقراءة الجهرية.

- ويتكون هذا الاختبار من عشر آيات من سورة الشعراء ، تشتمل على معظم أنواع الأخطاء الإملائية الشائعة في الكتابة والتي أظهرتها البحوث السابقة لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية مثل:
- الخطأ في كتابة الهمزة في أول الكلمة مثل (أكثرهم- أفاك- إنه- أئيم- أنهم- أنبئكم)
 - الخطأ في كتابة الهمزة على الكرسي في وسط الكلمة مثل (انبئكم)
 - الخطأ في كتابة الهمزة في آخر الكلمة مثل (الشعراء).
 - المد بأنواعه (الألف- الواو- الياء) مثل (الساجدين- الغاؤون- الرحيم- يهيومن).
 - التنوين مثل (وادي- أفاك).
 - الخطأ في كتابة الحركات الطوال والقصار بقلب الضمة واواً، والفتحة فاءاً، والكسرة ياءً مثل (تقلبك يكتبها تقلوبك، تنزل يكتبها تنزلوا.....)
 - الخطأ في كتابة اللام الشمسية والقمرية
 - الخطأ في كتابة الألف اللينة مثل (على)
 - إبدال الحروف مثل (تقوم يكتبها تكوم، إبدال الثاء سيناً مثل ائيم يكتبها أسيم) وإبدال الذال زايماً والعكس) وغيرها.

ومن الأخطاء الشائعة في الكتابة والتي لمستها الباحثة في كتابات تلاميذ المرحلة الابتدائية أيضاً عدم مراعاة الدقة في الميل والانحدار في رسم الحروف مثل التشابه بين رسم حرف الواو والميم، وبين حرف الزاء والذال، وحرف الدال واللام، وبين الكاف والعين في أول الكلمة.

واختلاف رسم الحرف باختلاف موضعه من الكلمة فبعض الحروف تبقى على صورة واحدة وهناك حروف لكل منها صورتان هي الباء والتاء، والثاء، والجيم، والحاء، والخاء، والسين، والشين، والصاد، والضاد، والفاء، والقاف ، واللام، والنون، والياء، وهناك حروف لكل منها ثلاث صور هي الكاف والميم وهناك حروف لكل منها أربع صور هي العين، والغين والهاء.

وصف الاختبار:

يتكون هذا الاختبار من ورقتين، الورقة الأولى تشتمل على جزأين ، الأول منها يحتوي على بيانات التلميذ (الاسم، اسم السورة التي وصل إليها في الحفظ، طريقة الحفظ، تاريخ تطبيق الاختبار، والجزء التالي تعليمات الاختبار ملحق (٩) والورقة الثانية عبارة عن صفحة بيضاء مسطرة أفقياً تبدأ في أعلاها بجملة أكتب ما يملى عليك.

صدق الاختبار:

تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المجالات المختلفة ملحق (١) بهدف التأكد من اشتمال هذا الاختبار على مهارات الكتابة (الخط والإملاء) اللازمة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي، ومدى سلامة تعليمات الاختبار وصحتها ووضوحها، وجاءت آراء السادة المحكمين بالإتفاق بنسبة (٨٩%) على أن هذا الاختبار مناسب لقياس مهارات الخط والإملاء لدي تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

حساب الزمن اللازم لتطبيق الاختبار:

تم تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية التي سبق تطبيق اختباري سعة الذاكرة والقراءة الجهرية عليها. وأخذ متوسط الزمن المستغرق من قبل كل أفراد العينة ووجد أن الزمن المناسب لتطبيق هذا الاختبار هو خمس دقائق.

حساب الثبات للبطاقة والاختبار:

(١) تم حساب ثبات عبارات البطاقة بطريقتين هما:

(أ) حساب معامل الفا لـ كرونباخ لعبارات البطاقة ، وفي كل مرة يتم حذف درجة إحدى المهارات من الدرجة الكلية للبطاقة ، وأسفرت تلك الخطوة عن وجود مهارة واحدة غير ثابتة (وهي المهارة التي كان معامل الفا في حالة حذف درجتها من الدرجة الكلية للبطاقة أكبر من معامل ألفا العام للبطاقة ، ويوضح الجدول التالي معاملات الفا لمهارات البطاقة التي تم الإبقاء عليها أي المهارات الثابتة).

جدول (١٤) معاملات ثبات مهارات بطاقة ملاحظة أداء التلميذ في اختبار الخط والإملاء (ن=٣٠).

معامل الفا لـ كرونباخ	رقم المهارة
٠.٤١٠٤	١
٠.٥٣٣٣	٢
٠.٤١٨٣	٣
٠.٤٢٤١	٤
٠.٥٨٦٧	معامل الفا العام للبطاقة

(ب) حساب معاملات الارتباط بين درجات المهارة والدرجة الكلية للبطاقة وذلك للمهارات

الى تم الإبقاء عليها (فى ضوء الخطوة السابقة)، فوجد أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً ، مما يدل على الإتساق الداخلى لمهارات البطاقة .

جدول (١٥) معاملات الارتباط بين درجات المهارات والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة الخاصة باختبار الخط والاملاء (ن = ٣٠) .

معامل الارتباط	رقم المهارة
**٠.٥٩٠٢	١
*٠.٣٥٢٩	٢
**٠.٧٢٤٢	٣
**٠.٥٤٨٩	٤

* دالة احصائيا عند مستوى (٠.٠٥) ** دالة احصائيا عند مستوى (٠.٠١)

جميع معاملات الارتباط بالجدول السابق دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٠١ .

(٢) تم حساب الثبات الكلى للبطاقة بثلاث طرق :

أ- حساب معامل الفا للبطاقة بعد حذف العبارة غير الثابتة ، ووجد أن معامل الفا = ٠.٥٨٦٧ وهو معامل ثبات مرتفع.

ب- حساب معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل من سبيرمان /براون، وجتمان وهى على الترتيب ٠.٨٠١٣ ، ٠.٧٩٦٢ وهى معاملات ثبات مرتفعة وتدل على ثبات البطاقة وصلاحيته للتطبيق .

ت- تم تطبيق الاختبار والبطاقة على نفس عينة الثبات التي طبق عليها اختباري سعة الذاكرة القراءة الجهرية ثم أعيد تطبيق نفس الاختبار على نفس العينة بعد مرور شهرين على التطبيق الأول، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ في التطبيق الأول والثاني، ووجد أن معامل الارتباط = ٠.٩٤ .

الصدق العاملى :

تم حساب الصدق العاملى للبطاقة عن طريق التحليل العاملى.

جدول (١٦) يعرض نتائج التحليل العاملي لمهارات بطاقة الملاحظة الخاصة باختبار الخط والإملاء:

العامل	الجذر الكامن	التباين المفسر	نسبة التباين
الأول	٢.٧٥٩	%٦٨.٩٨٢	%٦٨.٩٨٢

ويتضح من الجدول السابق - من خلال التحليل العاملي - أن مهارات الخط والإملاء تشبعت بعامل واحد جذره الكامن = %٢.٧٥٩ وقد فسر %٦٨.٩٨٢ من التباين في درجات البطاقة وبهذا تكون نسبة التباين المفسر بواسطة هذا العامل تساوى %٦٨.٩٨٢ وهى كمية معقولة من التباين المفسر .

جدول (١٧) تشبعت مهارات بطاقة ملاحظة أداء التلميذ في اختبار الخط والإملاء.

المهارة	تشبعت المهارات بالعامل العام	الإشتراكيات
١	٠.٩١٤	٠.٨٣٦
٢	٠.٥٧٧	٠.٣٣٢
٣	٠.٩٢٩	٠.٨٦٢
٤	٠.٨٥٤	٠.٧٢٩

يتضح من الجدول أن تشبعت مهارات بطاقة ملاحظة أداء التلميذ في اختبار الخط والإملاء بالعامل العام تراوحت ما بين ٠.٥٧ ، ٠.٩٢ وجميعها تشبعت مقبولة ودالة احصائيا ومن ثم تتمتع البطاقة بدرجة عالية من الصدق والثبات ، وبذلك تصبح صالحه لقياس مستوى تمكن التلاميذ في اختبار الخط والإملاء.

إعداد قائمة بمهارات التعبير الكتابي اللازمة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي:

لتحديد مهارات التعبير الكتابي المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي تم الرجوع إلى البحوث السابقة التي تناولت مهارات التعبير بصفة عامة والتعبير الكتابي بصفة خاصة، والإطلاع على كتب طرق تدريس اللغة العربية، وأهداف تعليم التعبير في المرحلة الابتدائية، ثم تم وضع المهارات التي تم التوصل إليها في قائمة مبدئية ملحق (١٠) ليتم عرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في المجالات المختلفة ملحق (١)

وقد احتوت القائمة على :

- مقدمة لتعريف المحكم بعنوان البحث، والمرجو منه عمله، مع حرية إضافة أو حذف أو تعديل ما يراه مناسباً.
- مهارات التعبير الكتابي الإبداعي التي تم التوصل إليها والتي بلغ عددها (٧) مهارات وأمام كل مهارة ثلاث استجابات هي : هذه المهارة (مناسبة جداً، مناسبة إلى حد ما ، غير مناسبة) لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي. وذلك لإبداء المحكم رأيه بوضع علامة (✓) أمام الاستجابة التي يراها مناسبة، مع وجود خانة للملاحظات التي يبديها المحكم.

نتائج التحكيم:

جدول (١٨) يوضح النسبة المئوية لآراء المحكمين حول مدي مناسبة مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي (ن=١٩).

النسبة المئوية	المهارة	مسلسل
٨١.٥%	تحديد أفكار سليمة ومرتبطة بموضوع الكتابة	١
٨٩.٤%	ترتيب الأفكار ترتيباً منطقياً سليماً	٢
٦٣.١%	كتابة الموضوع كتابة إملائية وهجائية صحيحة	٣
٦٣.١%	استخدام علامات الترقيم (،) (.) (؟) استخداماً صحيحاً	٤
٧٦.٣%	استخدام الضمائر استخداماً صحيحاً	٥
٧١%	توظيف القواعد توظيفاً سليماً في الكتابة	٦
٩٢.١%	الكتابة بخط واضح مقروء	٧

من خلال الجدول السابق يتضح أن المحكمين أجمعوا على أن هذه المهارات مناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي بدرجة تتراوح ما بين (٦٣.١% ، ٩٢.١%)

أما بالنسبة لآراء المحكمين وملاحظاتهم ومقترحاتهم التي أبدوها من حيث إعادة الصياغة، والتعديل، والحذف، والإضافة فتتضح فيما يلي:

(أ) رأى بعض المحكمين أن بعض المهارات يجب إعادة صياغتها اللغوية حتى تصبح أكثر وضوحاً ودقة ومن بين تلك المهارات ما يلي:

- المهارة رقم (٤) وتنص على "استخدام علامات الترقيم (،) (.) (؟) استخداماً صحيحاً" تعدل إلى "استخدام علامات الترقيم استخداماً صحيحاً"
- المهارة رقم (٦) وتنص على "توظيف القواعد النحوية توظيفاً سليماً في الكتابة" تعدل إلى الصحة اللغوية في استخدام القواعد".

(ب) رأى بعض المحكمين أن المهارة رقم (٣) وتنص على "كتابة الموضوع كتابة إملائية وهجائية صحيحة" تقيس مهارات الإملاء أكثر من التعبير الكتابي ولذا تم حذفها.

(ج) اتفق بعض المحكمين على أنه يمكن دمج بعض المهارات في مهارة واحدة ومن بين تلك المهارات :

- استخدام الضمائر استخداماً صحيحاً.
- توظيف القواعد النحوية توظيفاً سليماً في الكتابة يتم دمجها في مهارة "الصحة اللغوية في استخدام القواعد".

وتمت صياغة القائمة في شكلها النهائي ملحق (١١)

عاشراً: إعداد بطاقة ملاحظة لرصد أخطاء التلاميذ في مهارات التعبير الكتابي الإبداعي:

١- الهدف من البطاقة:

قياس مدى تمكن تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من مهارات التعبير الكتابي الإبداعي.

٢- وصف البطاقة:

تشتمل البطاقة ملحق (١١) على جدول يتضمن المهارات الخمس المتفق عليها من قبل السادة المحكمين وأمام كل مهارة ثلاث خانوات خاصة بمدى تمكن التلميذ من المهارة وهي (جيد- متوسط- ضعيف) وتعطي الاستجابة جيد درجتان والاستجابة متوسط درجة واحدة وتعطي للاستجابة ضعيف صفراً

إعداد اختبار التعبير الكتابي الإبداعي:

يهدف هذا الاختبار إلى تحديد مستوى تمكن تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من مهارات

التعبير الكتابي الإبداعي

وصف الاختبار:

يقول (Beran, 2004: 4) لو قرأ التلميذ كلمة في رواية فإنه من المحتمل الا يتذكرها ليستخدمها في وقت لاحق ولكن عندما يحفظها في الذاكرة عن ظهر قلب في سياقها الصحيح فإنها تصبح أكثر ميلاً لأن يستخدمها في حديثه وكتابته، فتم اختيار اختباراً يتناسب مع معنى الآيات التي عرضت على التلميذ في اختبار سعة الذاكرة والقراءة الجهرية والإملاء والخط، ويتكون الاختبار من ورقتين الأولى خاصة ببيانات التلميذ وتعليمات الاختبار والثانية بها رأس الموضوع وينص على " من يحسن التوكل على الله يرزقه الله من حيث لا يحتسب"

أكتب في هذا الموضوع ما لا يقل عن عشر أسطر"

أما باقي الصفحة فتشتمل على ثلاثة وعشرين سطراً لكتابة الموضوع عليها.

صدق الاختبار:

تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين ملحق (١) بهدف الوقوف على مدى مناسبة هذا الاختبار لقياس مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي، ومدى ملاءمة التعليمات الخاصة بالاختبار.

وكانت نتيجة عرض الاختبار على المحكمين ما يلي:

- وافق (٤٥.٥%) من المحكمين على أن هذا الاختبار مناسب لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي في حين يري (٥٤.٥%) من المحكمين أن هذا الاختبار أعلى من مستوى تلميذ الصف الرابع الابتدائي.
 - واقترح بعض المحكمين بعض الموضوعات الأخرى ومنها موضوع "الصدق" ويرون أنه يوافق أكثر من آية وردت في النص القرآني المقدم.
 - وكما أشار أفراد العينة في بحث (Oanh, & Hien., 2006 :12) إلى أن الحفظ المناسب يساعدهم على تحقيق التطبيق الفعال للكلمات الجديدة والجمل والعبارات في سياق التحدث والكتابة.
 - واستجابة لأراء المحكمين تم تعديل الموضوع الأول بالموضوع التالي: "الصدق صفة حميدة لها أثر كبير في حياة الفرد والمجتمع" اكتب في هذا الموضوع ما لا يقل عن عشرة أسطر. وتم عرض الموضوع الجديد على عشرة محكمين من المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وعلم النفس التربوي وموجهي ومدرسي اللغة العربية فأقروا بمنااسبة هذا الاختبار.
- ثبات البطاقة والاختبار:

حساب الثبات للبطاقة والاختبار:

(١) تم حساب ثبات عبارات البطاقة بطريقتين هما:
 (أ) حساب معامل الفا لـ كرونباخ لعبارات البطاقة ، وفي كل مرة يتم حذف درجة إحدى العبارات من الدرجة الكلية للبطاقة ، ووجد أن معامل ألفا (في حالة حذف كل عبارة على حده) أقل من معامل ألفا الكلية للبطاقة مما يدل على ثبات كل عبارات البطاقة كما يتضح من الجدول التالي :
 جدول (١٩) معاملات ثبات عبارات بطاقة ملاحظة أداء التلميذ في اختبار التعبير الكتابي الإبداعي (ن = ٣٠).

معامل الفا لـ كرونباخ	رقم المهارة
٠.٧٨١٠	١
٠.٧٩٢٧	٢
٠.٨٤٦٦	٣
٠.٨٠٠٥	٤
٠.٨٤٠٦	٥
٠.٨٤٧٦	معامل الفا العام للبطاقة

(ب) حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارة والدرجة الكلية للبطاقة ويوضحها الجدول التالي:
 جدول (٢٠) معاملات الارتباط بين درجات العبارات والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة الخاصة باختبار التعبير الكتابي الإبداعي (ن = ٣٠)

معامل الارتباط	رقم المهارة
**٠.٧٩٥٥	١
**٠.٧٤١١	٢
**٠.٥٨٣١	٣
**٠.٧١٧١	٤
**٠.٥٥٨٧	٥

** دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)

جميع معاملات الارتباط بالجدول السابق دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٠١ . مما يدل على الاتساق الداخلي لمهارات البطاقة :

(٢) تم حساب الثبات الكلي للبطاقة بثلاث طرق :

(أ) حساب معامل الفا للبطاقة ووجد أنه يساوي 0.8476 وهو معامل ثبات مرتفع ودال إحصائياً .

(ب) حساب معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل من "سبيرمان" / "براون"، و"جتمان" وهي على الترتيب 0.8110 ، 0.7489 ، وهي معاملات ثبات مرتفعة وتدلل على ثبات البطاقة وصلاحياتها للتطبيق .

(ج) تم تطبيق الاختبار والبطاقة على نفس عينة الثبات التي طبق عليها اختبار سعة الذاكرة، والقراءة الجهرية والخط والإملاء، لمدة (١٨ دقيقة) هي متوسط الزمن اللازم لكتابة الموضوع والتي أوضحتها نتائج العينة الاستطلاعية، ثم أعيد تطبيق الاختبار مرة ثانية على نفس أفراد العينة بعد مرور شهرين من التطبيق الأول.

وتم حساب معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني، ووجد أن معامل الارتباط $= 0.74$ وهو معامل ارتباط دال إحصائياً مما يدل على ثبات البطاقة والاختبار .

الصدق العاملي :

تم حساب الصدق العاملي للبطاقة عن طريق التحليل العاملي لمهارات التعبير الكتابي الإبداعي:

جدول (٢١) يعرض نتائج التحليل العاملي لمهارات التعبير الكتابي الإبداعي

العامل	الجذر الكامن	التباين المفسر	نسبة التباين
الأول	٣.١٨٩	%٦٣.٧٧٥	%٦٣.٧٧٥

ويتضح من الجدول السابق - من خلال التحليل العاملي - أن مهارات التعبير الخمس تشبعت بعامل واحد جذره الكامن $= 3.189$ وقد فسر %٦٣.٧٧٥ من التباين في درجات البطاقة وهي كمية معقول من التباين المفسر

جدول (٢٢) تشبعت مهارات بطاقة ملاحظة أداء التلميذ في اختبار التعبير الكتابي الإبداعي.

المهارة	تشبعت المهارات بالعامل العام	الإشتراكيات
١	٠.٨٧٦	٠.٧٦٧
٢	٠.٨٤٥	٠.٧١٥
٣	٠.٧٢٣	٠.٥٢٣
٤	٠.٨٢١	٠.٦٧٤
٥	٠.٧١٤	٠.٥١٠

يتضح من الجدول السابق أن تشبعت مهارات بطاقة ملاحظة أداء التلميذ في اختبار التعبير الكتابي الإبداعي تراوحت ما بين ٠.٧١ ، ٠.٨٧ ، وجميعها تشبعت مقبولة ودالة احصائياً ومن ثم تتمتع البطاقة بدرجة عالية من الصدق والثبات ، وبذلك تصبح صالحه لقياس مستوى تمكن التلاميذ في اختبار التعبير الكتابي الإبداعي.

تحقيق الموضوعية للاختبار:

تم إعداد بطاقة لتفريغ درجات التصحيح فيها، وتتكون البطاقة من عدة أقسام هي : اسم المفحوص ، الطريقة ، درجة التلميذ عند المصحح الأول في الاختبار الأولى ، ودرجته عند المصحح الثاني أيضا في الاختبار الأولى ، متوسط الدرجتين ثم درجة التلميذ في الاختبار النهائي عند المصحح الأول ، ودرجته في الاختبار النهائي عند المصحح الثاني ، ومتوسط الدرجتين للتطبيق النهائي ملحق (١٣)

وفيما يلي خطوات وإجراءات تطبيق أدوات البحث الحالي وتتمثل في :

١-اختيار عينة البحث:

تم اختيار عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الحافظين لبعض أجزاء من القرآن الكريم (على ألا يقل القدر المحفوظ عن نصف جزء ولا يزيد على عشرة أجزاء، على أن تكون بداية الحفظ من الجزء الثلاثين وفي اتجاه الجزء الحادي والعشرين) ، وقد بلغ الحجم الكي لأفراد العينة (١٣٣) تلميذاً و تلميذة بناء على توافر الشرط السابق للكلم المحفوظ من القرآن الكريم والذي أسفرت عنه نتائج بروتوكولات التلاميذ.

٢- ضبط متغيرات البحث:

أشارت البحوث السابقة إلى وجود علاقة ارتباط بين الذكاء وكل من سعة الذاكرة، والتحصيل في القراءة والتحصيل في اللغة العربية بصفة عامة (فتحي الزيات، ١٩٩٨: ٢٦٥) و (في: بدر النعيم، ١٩٩٧: ١٦٢) إذا لابد من ضبط متغير الذكاء لدى أفراد عينة البحث الحالي ولضبط متغير الذكاء تم تطبيق اختبار القدرات العقلية إعداد (فاروق عبد الفتاح، ١٩٨٤) ويتكون هذا الاختبار من تسعين مفردة، متدرجة في الصعوبة لقياس الذكاء في الأعمار من ٩ - ١٧ سنة، وزمن تطبيق هذا الاختبار نصف ساعة بالإضافة إلى الزمن اللازم لشرح تعليمات الاختبار، وتم تطبيق الاختبار على عينة البحث الحالي ورصد درجاته واستبعاد التلاميذ ذوي الذكاء المرتفع والمنخفض والإبقاء على عينة التلاميذ متوسطي الذكاء وبذلك أصبح المجموع الكلي لأفراد العينة (٧٨) * تلميذاً وتلميذة.

ضبط متغير العمر الزمني:

تم اختيار أفراد العينة جميعهم من الصف الرابع الابتدائي الذين لم يسبق لهم الإعادة ، بمتوسط عمر (١١٥) شهراً.

كما تم اختيار العينة من بيئة جغرافية واحدة تكاد تكون متقاربة في المستوي الاجتماعي، والمستوى الاقتصادي ومن أربع مدارس تابعة لإدارة شرق الزقازيق التعليمية.

وبناء على تحليل نتائج البروتوكول المقدم للتلاميذ حول طرق الحفظ التي يفضلونها أمكن تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات متكافئة من حيث العمر الزمني، ومستوي الذكاء، والمستوي الاجتماعي والاقتصادي وأيضاً من حيث العدد، والجدول التالي يوضح توزيع أفراد العينة على المجموعات الثلاث لكل متغير على النحو التالي :

جدول (٢٣) توزيع أفراد العينة على المجموعات الثلاث لكل متغير

المجموعة المتغير	تسلسلي	جمعي	تقسيمي	المجموع
سعة الذاكرة	٢٤	٢٧	٢٥	٧٦
القراءة الجهرية	٢٤	٢٤	٢٤	٧٢
الخط والإملاء	٢٤	٢٧	٢٦	٧٧
التعبير	٢٤	٢٨	٢٦	٧٨

تم استبعاد بعض أفراد العينة في بعض المتغيرات لفقدان المادة المسجلة.

* من بينهم أفراد عينة الثبات المكافئين لأقرانهم في مستوي الذكاء.

ولتحقيق التكافؤ بين المجموعات الثلاث في متغيرات البحث الحالي قبل تطبيق إجراءات البحث تم التأكد من أن المفردات التي يشتمل عليها اختبار سعة الذاكرة لم تمر بخبرة المفحوصين المشاركين في البحث قبل ذلك حيث تم اختيارهم ممن لم يسبق لهم حفظ سورة الشعراء من قبل، مع ملاحظة انطباع كل مفحوص على حدة عند رؤية الآيات وقراءتها للمرة الأولى، أما من حيث تحقيق التكافؤ بين المجموعات الثلاث في مهارات القراءة الجهرية والكتابة فتحقق ذلك من خلال تطبيق الاختبارات الآتية : القراءة الجهرية والخط والإملاء، والتعبير الكتابي الإبداعي (أدوات البحث الحالي) تطبيقاً أولياً وتصحيحها في ضوء بطاقات الملاحظة الخاصة بكل اختبار منها وظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي البسيط عدم وجود فروق دالة بين المجموعات الثلاث في كل متغير من المتغيرات الأربعة .

وتم تنفيذ اجراءات البحث الحالي من خلال أربع مراحل؛ المرحلة الأولى لطرح سؤال البروتوكول حول طرق الحفظ التي يفضلها وغالبا ما يتبعها التلميذ في طريقته لحفظ القرآن الكريم وبناء على نتائج البروتوكول تم تقسيم التلاميذ إلى ثلاث مجموعات ، والمرحلة الثانية لتطبيق اختبار الذكاء ، تطبيقاً جماعياً وضبط المتغيرات الأخرى ، والمرحلة الثالثة خصصت لتطبيق الأدوات تطبيقاً أولياً لتحقيق التكافؤ بين المجموعات الثلاث في (القراءة الجهرية- الكتابة)، أما المرحلة الرابعة فتم من خلالها تنفيذ طرق الحفظ الثلاث من خلال النص المختار لقياس سعة الذاكرة على النحو التالي

• يقدم للتلميذ اختبار سعة الذاكرة حسب الطريقة المصنف إليها التلميذ تقدم له النسخة (أ) أو (ب) أو (ج) .

• يتعرف التلميذ على تعليمات الاختبار، ثم يقدم بياناته وتسجلها الباحثة في استمارة تتبع الأداء أثناء محاولات التسميع.

• يدار جهاز التسجيل وتضبط ساعة الإيقاف ، ويبدأ المفحوص في الحفظ حسب مجموعته ويسير في حفظ الآيات حسب قدرته (من حيث الانتقال من آية لأخرى، وتقوم الباحثة بتسجيل الزمن المستغرق في المحاولة الواحدة للآيات كاملة ولا تتدخل إلا في حالة تخلي المفحوص عن الطريقة وإتباع طريقة أخرى، أو في حالة توجيه التلميذ لممارسة التسميع الذاتي لنفسه غيباً بعد الوصول لمرحلة متقدمة في الحفظ.

• بعد انتهاء الزمن المحدد للحفظ وهو (٢٥.٥) دقيقة يطلب من التلميذ تسميع الآيات غيباً أمام جهاز التسجيل ويترك له وقت كافي لاستدعاء كل ما يستطيع استدعاءه.

• بعد الانتهاء من قياس سعة الذاكرة، يقدم للتلميذ اختبار القراءة الجهرية، ويتم تسجيل قراءة التلميذ أيضاً على نفس الشريط الخاص به لمدة دقيقة ونصف.

- يقدم للتلميذ الأدوات اللازمة لاختبار الخط والإملاء، وتلمي عليه الآيات فردياً بتأن ثم تعاد قراءتها عليه ليدرك ما قد فاتته من كلمات.
- ثم يقدم له اختبار التعبير الكتابي الإبداعي وتتراوح مدته ما بين (١٥-١٨ دقيقة) دون أي تدخل من الباحثة سوي قراءة رأس الموضوع فقط.
- ثم تصحيح أداءات كل تلميذ في كل اختبار وفقاً لبطاقة الملاحظة الخاصة بكل اختبار على حده مع الاستعانة بالمصححين المشاركين في تصحيح اختبارات التطبيق الأولى ملحق (٢).
- ثم رصد درجات كل تلميذ في كشوف تفريغ خاصة بحيث يكتب اسم التلميذ وأمامه طريقته في الحفظ ثم درجته في كل اختبار من الاختبارات المقدمة إليه.

الفصل الخامس

نتائج البحث ومناقشتها

مقدمة

فيما يلي يتم عرض ما توصلت إليه نتائج التحليل الإحصائي ومناقشة هذه النتائج وتفسيرها على النحو التالي

نتائج الفرض الأول :

لإختبار صحة الفرض الأول الذي ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سعة الذاكرة ترجع إلى اختلاف طرق حفظ القرآن الكريم بين مجموعات الحفظ الثلاث (مجموعة الحفظ التسلسلي - مجموعة الحفظ الجمعي - مجموعة الحفظ المقسم) لدى تلاميذ الصف الرابع الإبتدئي لصالح مجموعة الحفظ التسلسلي .

تم استخدام أسلوب تحليل التباين البسيط one - way ANOVA فكانت النتائج كما بالجدولين التاليين :

جدول (٢٤) الإحصاء الوصفي لمجموعات الحفظ الثلاث (التسلسلي - الجمعي - المقسم) في متغير سعة الذاكرة

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
تسلسلي	٢٤	٣٠.٨٣٣	١٣.٧٧٦
جمعي	٢٧	٣٢.٤٨١	١٢.٧٩٨
مقسم	٢٥	٣١.١٢٠	١٣.٠٦٨

جدول (٢٥) نتائج تحليل التباين البسيط (في إتجاه واحد) one - way ANOVA لدراسة الفروق بين مجموعات الحفظ الثلاث (التسلسلي - الجمعي - المقسم) في متغير سعة الذاكرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٤٠.٢٧٣	٢	٢٠.١٣٦	٠.١١٦	٠.٨٩ غير دالة
داخل المجموعات	١٢٧٢٢.٧١٤	٧٣	١٧٤.٢٨٤		

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مجموعات الحفظ الثلاث (التسلسلي - الجمعي - المقسم) في متغير سعة الذاكرة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ، أي أنه يوجد تقارب بين متوسطات المجموعات الثلاث في متغير سعة الذاكرة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي .

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الأول:

من إجمالي النتائج المعروضة بالجدول رقم (٢٥) يتضح عدم تحقق صحة الفرض الأول الذي ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سعة الذاكرة ترجع إلى إختلاف طرق حفظ القرآن الكريم بين مجموعات الحفظ الثلاث (مجموعة الحفظ التسلسلي - مجموعة الحفظ الجمعي - مجموعة الحفظ المقسم) لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي لصالح مجموعة الحفظ التسلسلي حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سعة الذاكرة بين مجموعات الحفظ الثلاث (التسلسلي - الجمعي - المقسم) لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي .

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه "سوانسن" (1983) Swanson حيث أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة في الاستدعاء بين مجموعة المفردة الواحدة (one- item) التي تقوم بتسميع مفردة واحدة في المرة الواحدة، والمتعارف عليها في البحث الحالي بطريقة التسميع الجمعي، ومجموعة التسميع متعدد المفردات (multi- item) والمتعارف عليها بمجموعة التسميع التراكمي التسلسلي، وتتعارض نتيجة البحث الحالي مع العديد من البحوث السابقة مثل بحث "ريتشهارت" Reichhart & et al (1975) أظهر فروقا دالة بين التسميع التراكمي والتسميع العنقودي لصالح مجموعة التسميع التراكمي في حين أن البحث الحالي أوضح عدم وجود فروق بين التسميع التسلسلي، والتسميع التقسيمي المناظر لمجموعة التسميع التراكمي العنقودي، بحث "جنتاج" وآخرون Guttentag & et al (1987) أظهر فروقا دالة بين المسمعين التراكمين ومسمعي الكلمة الواحدة لصالح المجموعة الأولى، في حين أن نتائج البحث الحالي أوضحت عدم وجود فروق دالة بين مجموعة التسميع التسلسلي ومجموعة التسميع الجمعي التي تعتمد على تسميع القائمة مرة واحدة بحيث تسمع فيها المفردة الواحدة مرة واحدة في المحاولة الواحدة، بحث "ماسكويري" وآخرون MacQuarrie & et al (2002) أظهر تفوق استراتيجية التسميع الزائد (المماثلة لطريقة الحفظ التسلسلي في البحث الحالي) في " الاحتفاظ " على استراتيجية التدريب الموازي المقسم (المماثلة لطريقة الحفظ المقسم في البحث الحالي) في حين توصلت نتائج البحث الحالي إلى عدم وجود فروق دالة بين مجموعة الحفظ التسلسلي ومجموعة الحفظ المقسم كما أظهر البحث نفسه تفوق فنية التسميع الزائد على فنية التدريب والممارسة التقليدية (المماثلة لطريقة الحفظ الجمعي في البحث الحالي) في حين أن البحث الحالي أظهرت نتائجه

عدم وجود فروق دالة بين التسميع التسلسلي والتسميع الجمعي ومن نتائج بحث "ماسكويري" وآخرون (2002) Macouarrie & et al أيضا تفوق مجموعة التدريب والممارسة التقليدية على مجموعة التدريب الموازي في حين أن البحث الحالي لم يظهر فروقا بين الحفظ الجمعي والحفظ المقسم ، وتختلف أيضا نتائج البحث الحالي مع نتائج "نيست" (2006) Nist حيث تفوقت مجموعة التسميع الزائد على كل من التدريب والممارسة التقليدية وعلى مجموعة التدريب المطعم والمرصع ، كما تفوقت مجموعة التدريب المطعم على التدريب والممارسة التقليدية في حين أن البحث الحالي لم يظهر فروقا دالة بين مجموعات الحفظ الثلاث (التسلسلي الجمعي - التقسيمي) في سعة الذاكرة، ولعل الاختلاف بين نتائج البحث الحالي والعديد من البحوث السابقة راجعاً إلى أن الطرائق المستخدمة في البحث الحالي كانت متساوية من حيث الزمن المستغرق لأداء المهمة المستخدمة لقياس سعة الذاكرة في كل منها فجاءت نتائج الطرق الثلاث متقاربة ولم توجد بينها فروقا دالة إحصائياً كما أن هذه المجموعات (التسلسلي - الجمعي - التقسيمي) وإن اختلفت في طريقة الممارسة إلا أن عدد محاولات التسميع التي حظيت بها كل مفردة في كل طريقة كانت متقاربة إلى حد ما وهذا ما أظهرته نتائج تحليل استمارة تتبع أداء المفحوص عند أدائه لمهمة سعة الذاكرة حسب الطريقة المصنف إليها.

نتائج الفرض الثاني :

فيما يتعلق بإختبار صحة الفرض الثاني والذي ينص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات القراءة الجهرية ترجع إلى إختلاف طرق حفظ القرآن الكريم بين مجموعات الحفظ الثلاث (التسلسلي - الجمعي - المقسم) لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي لصالح مجموعة الحفظ التسلسلي تم استخدام أسلوب تحليل التباين البسيط one - way ANOVA فكانت النتائج كما بالجدولين التاليين :

جدول (٢٦) الإحصاء الوصفي لمجموعات الحفظ الثلاث (التسلسلي - الجمعي - المقسم)

في متغير مهارات القراءة الجهرية:

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
تسلسلي	٢٤	٤٩.٧٠٨	٢.٩٢٦
جمعي	٢٤	٤٩.٦٦٦	٣.٢١٢
مقسم	٢٤	٥٠.٧٩١	١.٥٨٧

جدول (٢٧) نتائج تحليل التباين البسيط (فى إتجاه واحد) one – way ANOVA لدراسة الفروق بين مجموعات الحفظ الثلاث (التسلسلى – الجمعى – المقسم) فى مهارات القراءة الجهرية:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١٩.٥٢٨	٢	٩.٧٦٤	١.٣٦٩	٠.٢٦١ غير دالة
داخل المجموعات	٤٩٢.٢٥٠	٦٩	٧.١٣٤		

يتضح من الجدول السابق ما يلى:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مجموعات الحفظ الثلاث (التسلسلى – الجمعى – المقسم) فى متغير مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الرابع الإبتدائى ، أى أنه يوجد تقارب بين متوسطات المجموعات الثلاث فى متغير مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الرابع الإبتدائى .

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الثانى:

من إجمالى النتائج المعروضة بالجدول رقم (٢٧) يتضح عدم تحقق صحة الفرض الثانى الذى ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى مهارات القراءة الجهرية ترجع إلى إختلاف طرق حفظ القرآن الكريم بين مجموعات الحفظ الثلاث (مجموعة الحفظ التسلسلى – مجموعة الحفظ الجمعى – مجموعة الحفظ المقسم) لدى تلاميذ الصف الرابع الإبتدائى لصالح مجموعة الحفظ التسلسلى حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى مهارات القراءة الجهرية بين مجموعات الحفظ الثلاث (التسلسلى – الجمعى – المقسم) لدى تلاميذ الصف الرابع الإبتدائى ، وتتعارض هذه النتيجة

مع نتائج كل من بحث "بيرنز" وآخرون (2004) Burns & et al وبحث "نيسن" Nist (2006) حيث توصلت نتائج البحث الأول إلى تفوق المجموعة التجريبية (مجموعة التسميع الزائد Incremental rehearsal) على المجموعة الضابطة فتزايد (نمو طلاقة القراءة) بمعدل ٨ كلمات فى الدقيقة، كما أن متوسط عدد أسئلة الفهم القرائى المجاب عنها بشكل صحيح تزايد إلى ٢.٤ سؤال لدى المجموعة التجريبية وفي بحث "نيسن" (2006) Nist تفوقت فنية التسميع الزائد على الفنيات الأخرى فى قراءة أكبر عدد من الكلمات التى لم تكن معروفة فى التطبيق القبلى، والقدرة على تعميم هذه الكلمات وقراءتها ضمن الجمل أما من حيث الكفاءة التعليمية مقاسة بعدد الكلمات المتعلمة

في الدقيقة تفوقت فنية التدريب والممارسة التقليدية* على الفنيات الأخرى وفنية التسميع الزائد تقارب في وصفها طريقة الحفظ التسلسلي ففي القائمة الأولى تتكرر الكلمة المستهدفة الأولى ٩ مرات وفي القائمة الثانية تبدأ القائمة بالمستهدفة الثانية تليها الكلمة المستهدفة الأولى وهكذا حتى نصل إلى القائمة التاسعة التي تبدأ بالكلمة المستهدفة التاسعة تليها الأولى ثم التاسعة يليها الثانية ثم التاسعة يليها الثالثة ثم التاسعة تليها الرابعة ثم التاسعة تليها الخامسة وهكذا حتى التاسعة ثم الثامنة ثم كلمة جديدة لكنها معروفة قبل ذلك ثم نبدأ محاولة جديدة بقائمة جديدة أولها الكلمة المستهدفة العاشرة وأخرها المستهدفة التاسعة وفنية الترصيع أو التطعيم* تقارب في وصفها طريقة الحفظ المقسم في البحث الحالي. واختلاف نتائج البحث الحالي عن نتائج البحوث السابقة في جانب القراءة الجهرية ربما يرجع إلى تركيز البحث الحالي على الكلمات المستهدفة فقط وتناولها بالطرق الثلاث ، كما أن قياس مهارات القراءة لم يقتصر على مهارة التعرف والنطق الصحيح للكلمات فقط وإنما شملت قائمة مهارات القراءة الجهرية إحدى عشرة مهارة .

نتائج الفرض الثالث :

لإختبار صحة الفرض الثالث والذي ينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الخط والإملاء ترجع إلى إختلاف طرق حفظ القرآن الكريم بين مجموعات الحفظ الثلاث (التسلسلي - الجمعي - المقسم) لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي لصالح مجموعة الحفظ التسلسلي تم استخدام أسلوب تحليل التباين البسيط one - way ANOVA فكانت النتائج كما بالجدولين التاليين :

جدول (٢٨) الإحصاء الوصفي لمجموعات الحفظ الثلاث (التسلسلي - الجمعي - المقسم) في متغير مهارات الخط والإملاء:

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
تسلسلي	٢٤	٦.٥٠٠	٣.٥٨٧
جمعي	٢٧	٧.٤٨١	٤.٣٠٠٠
مقسم	٢٦	٧.١٥٣	٤.٢٩٦

* فنية التدريب والممارسة التقليدية تماثل طريقة الحفظ الجمعي حيث يتم فيها التركيز على الكلمات الست معاً وتتكرر الكلمة الواحدة مرة واحدة في المحاولة الواحدة .

* فنية الترصيع أو التطعيم تستهدف تعلم ست كلمات مقسمة إلى مجموعتين، كل مجموعة تضم ٣ كلمات مستهدفة وتفصل بين المجموعتين كلمة معروفة من قبل.

جدول (٢٩) نتائج تحليل التباين البسيط (فى إتجاه واحد) one – way ANOVA لدراسة الفروق بين مجموعات الحفظ الثلاث (التسلسلى – الجمعى – المقسم) فى مهارات الخط والإملاء:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١٢.٥٥٠	٢	٦.٢٧٥	٠.٣٧٥	٠.٦٨٩ غير دالة
داخل المجموعات	١٢٣٨.١٢٥	٧٤	١٦.٧٣١٠		

يتضح من الجدول السابق ما يلى:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مجموعات الحفظ الثلاث (التسلسلى – الجمعى – المقسم) فى متغير مهارات الخط والإملاء لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائى ، أى أنه يوجد تقارب بين متوسطات المجموعات الثلاث فى متغير مهارات الخط والإملاء لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائى .

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الثالث:

من إجمالى النتائج المعروضة بالجدول رقم (٢٩) يتضح تحقق صحة الفرض الثالث حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى مهارات الخط والإملاء ترجع إلى إختلاف طرق حفظ القرآن الكريم بين مجموعات الحفظ الثلاث (مجموعة الحفظ التسلسلى – مجموعة الحفظ الجمعى – مجموعة الحفظ المقسم) لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائى أى أنه لم يكن هناك تفوق لطريقة على أخرى فى مهارات الخط والإملاء ، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه نتائج بحوث كل من "كاتس" (2003) Cates & et al و"نيس" (2006) Nist حيث لم يصل أى منهما إلى فاعلية فنية من الفنيات الثلاث المستخدمة فى الهجاء فى كل منهما، ولعل تفسير نتائج هذا الفرض للبحث الحالى ترجع إلى أن كل طريقة من الطرق الثلاث حظيت بمزايا متكافئة مع الطريقتين الأخرتين ، خاصة وأن الطرق الثلاث أرتبطت بمتغير ثبتت فاعليته فى اكتساب ونمو مهارات الكتابة المختلفة ومنها مهارات الخط والإملاء كما فى بحث "شعبان عبد القادر غزالة" (١٩٩١) وبحث "ضحى السويدي" (١٩٩٤) و"بحث فايضة عوض" (١٩٩٥) . كما أن طريقة الحفظ التسلسلى ركزت على الصورة البصرية للآية (الوحدة) بما تشتمل عليه من كلمات فى كل مرة تعرض الآية الجديدة بخط مميز وواضح أكثر من الآيات السابقة ، وفى المرة التالية والخاصة بظهور (وحدة جديدة) توجد أيضا (الوحدات) السابقة لكن بخط باهت أو أقل وضوحا من الوحدة (الآية) المستهدفة وكثرة التكرار

مع وضوح الصورة البصرية ربما حقق نوعى التسميع اللفظى والبصرى لدى هذه المجموعة وأتاح فرصة اكبر للعين لإلتقاط صورة الهجاء الصحيح للكلمة ، وعلى الرغم من أن مجموعة الحفظ الجمعى ، كانت تركز على تكرار الآيات العشر معا إلا أن هذا التكرار على هذا النحو وفر لها ميزتين الأولى : قلة فرص التداخل والتشتت والتي يكون احتمال حدوثها فى الطريقة الأولى أكبر فعلى سبيل المثال إذا سمع المفحوص الآية الخامسة فإنه لن ينتقل إلي السادسة قبل الرجوع للقائمة من أولها ، والميزة الثانية تتمثل فى قصر الزمن المستغرق فى المحاولة الواحدة كما بينته استمارة تتبع الأداء أثناء الحفظ وأتاح هذا الزمن القصير فى المحاولة الواحدة عدد أكبر من المحاولات خلال الزمن الكلى المحدد للمجموعات الثلاث ، وما لم تستطيع العين التقاطه فى المحاولة الأولى أو الثانية تلتقطه فى المحاولات التالية من صورة الهجاء الصحيح ، وطريقة الحفظ المقسم طريقة مرنة تجمع بين مزايا الطريقتين ، كما أن الطرق الثلاث المستخدمة فى البحث الحالى ركزت على اللغة المنطوقة أكثر من تركيزها على المرونة اليدوية وربما كانت النتائج أكثر دلالة لو تم التسميع تحريريا وليس شفهيًا مما يتيح فرصة أكبر للمرونة اليدوية بما يتناسب مع المهارات التى أشتملت عليها بطاقة الملاحظة للبحث الحالى لمهارات الخط والإملاء.

نتائج الفرض الرابع :

لإختبار صحة الفرض الرابع والذى ينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى مهارات التعبير الكتابى الإبداعى ترجع إلى إختلاف طرق حفظ القرآن الكريم بين مجموعات الحفظ الثلاث (التسلسلى - الجمعى - المقسم) لدى تلاميذ الصف الرابع الإبتدائى تم استخدام اسلوب تحليل التباين البسيط one - way ANOVA فكانت النتائج كما بالجدولين التاليين :

جدول (٣٠) الإحصاء الوصفى لمجموعات الحفظ الثلاث (التسلسلى - الجمعى - المقسم)

فى متغير التعبير الكتابى الإبداعى:

المجموعة	العدد	المتوسط	الإنحراف المعياري
تسلسلى	٢٤	٤.٤١٦	٢.١٣٤
جمعى	٢٨	٤.٥١٧	١.٨٠٢
مقسم	٢٦	٤.٨٤٦	١.٥٩٨

جدول (٣١) نتائج تحليل التباين البسيط (فى إتجاه واحد) one - way ANOVA لدراسة الفروق بين مجموعات الحفظ الثلاث (التسلسلى - الجمعى - المقسم) فى مهارات التعبير

الكتابى الإبداعى:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢.٥٧٠	٢	١.٢٨٥	٠.٣٧٦	٠.٦٨٨ غير دالة
داخل المجموعات	٢٥٦.٤٥٩	٧٥	٣.٤١٩		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مجموعات الحفظ الثلاث (التسلسلي - الجمعي - المقسم) في متغير مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ، أي أنه يوجد تقارب بين متوسطات المجموعات الثلاث في متغير مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي .

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الرابع :

من إجمالي النتائج المعروضة بالجدول رقم (٣١) يتضح تحقق صحة الفرض الرابع حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التعبير الكتابي الإبداعي ترجع إلى إختلاف طرق حفظ القرآن الكريم بين مجموعات الحفظ الثلاث (مجموعة الحفظ التسلسلي - مجموعة الحفظ الجمعي - مجموعة الحفظ المقسم) لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي .

والتفسير المحتمل لهذه النتيجة هو أن طرائق حفظ القرآن الكريم المستخدمة في البحث الحالي ربما تكون أجدي مع مهارات معينة أكثر من غيرها لم تشتمل عليها قائمة مهارات البحث الحالي مثل اختيار الفاظ مناسبة ، وأستعمال ادوات الربط ، ومعرفة بداية الفقرات ونهايتها ، والطلاقة في التعبير ، والتنظيم الجيد للمحتوى ، وبلاغة الأسلوب وكلها من المهارات التي كان لمجرد القراءة الجهرية فقط أثر فاعل في تميتها وهذا ما توصل إليه "متشـينر" (1989) Michener في "حسن مسلم" (٢٠٠٠ : ٢٣٥). أو ربما كان من الأنسب إختيار إحدى مجالات التعبير الكتابي الوظيفي بدلاً من الإبداعي حيث أوضحت نتائج تصحيح الإختبار في كل المجموعات ضآلة الخبرات والمهارات ، ونقص الثروة اللغوية وتداخل اللهجة العامية مع الفصحى في التعبير .

توصيات البحث

في ضوء نتائج البحث الحالي يمكن إبداء الملاحظات والتوصيات التربوية التالية :

(١) أظهرت نتائج الفرض الأول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الحفظ الثلاث (تسلسلي - جمعي - مقسم) في سعة الذاكرة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي وهذا يشير إلي أن هناك تقارب بين طرق الحفظ الثلاث التي تم تناولها في البحث الحالي وكلها تؤدي إلي تحقيق الهدف وهو حفظ القرآن الكريم بنفس الكفاءة لذا يوصي البحث الحالي بعدم التحيز لطريقة معينة في الحفظ.

(٢) أظهرت نتائج الفروض الأربعة في البحث الحالي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أي من متغيرات البحث الحالي : سعة الذاكرة - القراءة الجهرية والكتابة بفروعها المختلفة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ولذا يوصي البحث الحالي بإعادة استخدام استراتيجية التسميع في التعلم فهي استراتيجية قوية وسهلة الاستخدام وقابلة للتطبيق الواسع ولها أكثر من صورة (التسميع التسلسلي - التسميع الجمعي - التسميع المقسم) وكلها بنفس الكفاءة من حيث سعة الذاكرة ومهارات القراءة الجهرية والكتابة.

(٣) كما يوصي البحث الحالي بكثرة ترديد ونطق الفاظ وإيات القرآن الكريم بأية طريقة فإن ذلك يكسب الفرد العديد من مهارات القراءة الجهرية والكتابة فضلاً عن الثواب العظيم.

البحوث المقترحة:-

استكمالاً لما توصلت إليه نتائج البحث الحالي يقترح البحث عدد من الموضوعات التي ربما تدعم بنتائجها نتائج البحث الحالي مثل :

- بحث أثر اختلاف الكم المحفوظ من القرآن الكريم علي نفس متغيرات البحث الحالي.
- بحث أثر حفظ القرآن الكريم علي عادات ومهارات الأستذكار .
- بحث العلاقة بين القرآن الكريم وبعض متغيرات الشخصية كالثقة بالنفس وسرعة البديهة.
- إعادة بحث متغيرات البحث الحالي علي فئات عمرية مختلفة.
- إعادة بحث متغيرات البحث الحالي والمقارنة بين طرق الحفظ مع اختلاف الفترات الزمنية المتاحة للتسميع .
- بحث طرق حفظ القرآن الكريم وعلاقتها بكل من مهارات التحدث والاستماع والقراءة الصامتة .
- بحث متغيرات البحث الحالي مع الاستعانة بمقاييس واختبارات غير مقتبسة من القرآن الكريم.
- بحث العلاقة بين التسميع التحريري للقران الكريم ومهارات الخط والاملاء .
- البحث عن طرق أخرى لحفظ القرآن الكريم وبحث علاقتها بمتغيرات البحث الحالي .

أولاً: المراجع العربية

١. إبراهيم عبد المنعم الشربيني (٢٠٠٠): كيف يحفظ القرآن، (ط٥)، الزقازيق، دار ابن كثير.
٢. إجلال محمد خليفة (١٩٩٦): الإعلام التربوي في رحاب القرآن الكريم، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم ، العدد (١١٨) ص ص ٢٦٦-٢٧١.
٣. أحمد بن أحمد بن معمر شرشال (٢٠٠٣): مقرر القرآن الكريم في المرحلة الابتدائية وأثره في الأطفال، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم ، العدد (١٤٥)، ص ص ١٠٤-١١١.
٤. أحمد عبد الله وفهيم مصطفى محمد (٢٠٠٠): الطفل ومشكلات القراءة، (ط٤)، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
٥. أحمد عزت راجح (١٩٩٥): أصول علم النفس، القاهرة، دار المعارف.
٦. أحمد محمد إبراهيم سليم (١٩٩٤): علاقة المنظم المتقدم في التعلم الإستقبالي القائم على المعنى بالذاكرة طويلة المدى لدى طلاب الصف الأول من التعليم الثانوى، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية، جامعة الزقازيق.
٧. أحمد محمد عبد الخالق (١٩٩٧): أسس علم النفس، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
٨. أحمد محمد عبد الخالق وعبد الفتاح محمد دويدار (١٩٩٣): علم النفس أصوله ومبادئه، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
٩. السيد الشحات أحمد حسن (١٩٨١): تطور التعليم الدينى ، القاهرة ، دار الفكر العربى.
١٠. السيد عبد الحميد سليمان (١٩٩٢): دراسة لبعض متغيرات الشخصية المرتبطة بصعوبات التعلم، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.
١١. السيد محمد أبو هاشم (١٩٩٨): مكونات الذاكرة العاملة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم في القراءة والحساب، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
١٢. العربي عطاء الله قويدري (٢٠٠٢): التعليم القرآني وعلاقته بذاكرة الطفل، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم ، العدد (١٤٠) ص ص ١٧٠-١٧٦.
١٣. إمام مصطفى سيد وصلاح الدين حسين (١٩٩٩): ما وراء الذاكرة واستراتيجيات التذكر وأساليب الاستنكار والحمل العقلى وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب

- كلية التربية، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، العدد (١٥)، ص ص ٢٩٩-٣٣٠.
١٤. أماني عبد المنعم عبد الله بلال (٢٠٠٦): فاعلية الأنشطة التعليمية في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الفصل الواحد، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
١٥. أمينة إبراهيم شلبي (١٩٩٩): الاعتماد/ الاستقلال الإدراكي وأثره على الاستراتيجيات المعرفية المتعلقة بالاسترجاع وحل المشكلات لدى طلاب المرحلة الجامعية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد التاسع، العدد (٢٢) ص ص ٨٥-١١١.
١٦. انور محمد الشرقاوي (٢٠٠٣): علم النفس المعرفي المعاصر، (ط ٢) ، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
١٧. أيمن أحمد المارية (١٩٩٩): فاعلية طريقة المواضع المكانية في رفع كفاءة التذكر لدى الأطفال المعاقين ذهنياً القابلين للتعلم، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية، جامعة طنطا.
١٨. ايهاب عيسى عبد الرحمن (٢٠٠٢): أثر برنامج تدريبي مقترح في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى عينة من تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.
١٩. بدر النعيم أبو العزم حسن (١٩٩٧): استخدام بعض أنشطة القراءة الابتكارية في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية ، جامعة الزقازيق.
٢٠. ثناء محمد الضبع (١٩٩٠): الاتجاهات النفسية نحو القراءة في علاقتها بالتحصيل وتعليم الوالدين دراسة مقارنة لتلاميذ المرحلة الابتدائية (لتحفيظ القرآن-والتعليم العام)، المؤتمر الدولي للطفولة في الإسلام، جامعة الأزهر، ص ص ٥٧٩-٦٠٧.
٢١. جابر عبد الحميد جابر (١٩٨٢): سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم، الكويت، دار الكتاب الحديث.
٢٢. ----- (١٩٨٣): سيكولوجية التعلم، القاهرة ، دار النهضة العربية.
٢٣. جابر محمد خليل النجار (١٩٨٠): سعة التذكر وعلاقتها بالتحصيل الدراسي للصف الثاني الاعدادي بالمملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٢٤. جمال فرغل الهواري (٢٠٠١): أثر استخدام بعض معينات الذاكرة في معدل التذكر لدى عينة من تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بطىء التعلم، رسالة دكتوراه (غير منشورة) كلية التربية، جامعة الأزهر.
٢٥. جودت بني جابر وسعيد عبد العزيز (٢٠٠٢): المدخل إلى علم النفس، عمان، دار الثقافة.
٢٦. حسن أحمد حسن مسلم (٢٠٠٠): برنامج لتنمية مهارات بعض فنون الكتابة الإبداعية في اللغة العربية لطلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
٢٧. حسن سيد شحاته (١٩٨٤): القراءة، القاهرة، مؤسسة الخليج العربي.
٢٨. ----- (١٩٩٠): تعليم اللغة العربية والتربية الإسلامية، القاهرة، دار أسامة .
٢٩. حسين سليمان قورة (١٩٨١): دراسات تحليلية ومواقف في تعليم اللغة العربية، والدين الإسلامي، القاهرة، دار المعارف.
٣٠. حسين عبد العزيز الدريني (١٩٨٣): المدخل إلى علم النفس، القاهرة، دار الفكر العربي.
٣١. حسين فايد (٢٠٠٥): علم النفس العام رؤية معاصرة، القاهرة، مكتبة طيبة.
٣٢. حمد بن إبراهيم الصليفيح (١٩٩١): دور القرآن الكريم في تنمية المهارات الأساسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، الكتاب السنوى الثالث ص ص ٤٠١-٤٠٣.
٣٣. خلف الديب عثمان (٢٠٠٣): فاعلية استخدام بعض المداخل التكاملية الوظيفية في تعليم اللغة العربية على بعض مهارات القراءة، والكتابة لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر.
٣٤. خليل المعاينة (٢٠٠٠): علم النفس التربوي، عمان، دار الفكر.
٣٥. راضي الوقيفي (١٩٨٩): مقدمة في علم النفس، (ط ٢) ، عمان ، دار البشير.
٣٦. راضي فوزى حنفي مرسى (١٩٩٥): برنامج مقترح لتنمية مهارات الإملاء لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
٣٧. رمزية الغريب (١٩٧٥): التعلم دراسة نفسية - تفسيرية - توجيهية، القاهرة، الأنجلو المصرية.

٣٨. روبرت سولسو (٢٠٠٠): علم النفس المعرفي، (ط٢)، ترجمة محمد نجيب الصبوة، مصطفى محمد كامل، محمد الحسانين الدق، القاهرة، الأنجلو المصرية.
٣٩. زينب عبد العليم بدوى (٢٠٠٢): أثر سعة الذاكرة العاملة ونوع المعلومات في استراتيجيات التشفير وكفاءة التذكر طويل المدى، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد (٤٠) ص ص ١-٤٢.
٤٠. سامي عبد القوى على (١٩٩٥): علم النفس الفسيولوجي، (ط٢)، القاهرة، النهضة المصرية.
٤١. ستيورات هولس (١٩٨٣): سيكولوجية التعلم، ترجمة فؤاد أبو حطب، أمال صادق، القاهرة، الأنجلو المصرية.
٤٢. سعد بن فالح المغامسي (١٩٩١): دور القرآن الكريم في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، الكتاب السنوى الثالث ص ص ٢٣٣-٢٥٥.
٤٣. سلوى حسن محمد بصل (٢٠٠٥): المناشط التعليمية المصاحبة وأثرها على تنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية في اللغة العربية لدى طلاب الصف الأول الثانوى، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
٤٤. سلوى محمد أحمد عزازى (٢٠٠٠): فاعلية المسرح التعليمي في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
٤٥. سليمان محمود يونس (١٩٩٩): التذكر والنسيان وانتقال أثر التعلم، مجلة التربية العدد (١٣٠)، ص ص ١٤٦-١٥١.
٤٦. سهام محمد على عبده (١٩٩٩): فاعلية حفظ القرآن الكريم على بعض مهارات الأداء والفهم في القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة المنوفية.
٤٧. سيد السايح حمدان (١٩٩٤): أثر برنامج مقترح في أحكام تجويد القرآن الكريم على تنمية مهارات القراءة الجهرية عند طلاب الفرقة النهائية شعبة اللغة العربية بكلية التربية بقنا، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية بقنا جامعة جنوب الوادي، العدد السابع ص ص ٣٣-٦١.

٤٨. سيف الدين يوسف عبدون (١٩٩٣): دراسة تجريبية لأثر دراسة وحدة عن الذاكرة على تحسين بعض عمليات الذاكرة لدى عينة من الطلبة السعوديين، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر العدد (٣٧)، ص ص ٧٣-١١٩.
٤٩. شعبان عبد القادر غزالة (١٩٩١): المهارات الأساسية للغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالأزهر، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (٢٠)، ص ص ١٦٩-١٩٠.
٥٠. عادل محمد محمود العدل (١٩٨٩): طرق تجهيز المعلومات للذاكرة قصيرة المدى وعلاقتها ببعض القدرات العقلية، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
٥١. عادل محمد محمود العدل (١٩٩٣): أثر نوع المهمة وطريقة قياس الذاكرة على كل من الاستدعاء والتعرف قصير وطويل المدى، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد (٢٠)، الجزء الأول، ص ص ١٦٩-١٩٦.
٥٢. ----- (٢٠٠٤): العمليات المعرفية، القاهرة، دار الصابوني.
٥٣. عبد الباسط متولى خضر (١٩٩٠): دراسة أثر تعلم العلوم الدينية (قرآن - فقه - توحيد) على مستوى النمو اللغوى، المؤتمر الدولي للطفولة في الإسلام، جامعة الأزهر ص ص ٤٧٧-٤٩٥.
٥٤. عبد الحميد محمد شاذلى (٢٠٠١): علم النفس العام، (ط٢)، الإسكندرية، المكتبة الجامعية.
٥٥. عبد الرحمن عدس ومحي الدين توك (١٩٩٨): المدخل إلى علم النفس، (ط ٥)، عمان، دار الفكر.
٥٦. عبد الرحمن عدس ونايفة قطامي (٢٠٠٢): مبادئ علم النفس، (ط٢)، عمان، دار الفكر.
٥٧. عبد الرحمن محمد عيسوى (١٩٨٠): علم النفس بين النظرية والتطبيق، بيروت، النهضة العربية.
٥٨. عبد الستار إبراهيم، ورضوى إبراهيم (٢٠٠٣): علم النفس أسسه ومعالم دراساته، (ط٣)، الرياض، دار العلوم.
٥٩. عبد السلام عبد الغفار (د. ت): مقدمة في علم النفس العام، (ط٢)، بيروت، دار النهضة العربية.

٦٠. عبد العاطي عبد الكريم محمد أحمد (٢٠٠٥): أثر التدريب على استراتيجيتين للذاكرة في بعض صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية لدى عينة من تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية بالقاهرة، جامعة الأزهر.
٦١. عبد العلى الجسماني (١٩٩٧): علم النفس وتطبيقاته الاجتماعية والتربوية، (ط٢)، بيروت، الدار العربية للعلوم.
٦٢. عبد الله عبد النبي ابو النجا (١٩٩١): برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الصامتة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الاساسي، رسالة دكتوراه (غير منشورة) كلية التربية، جامعة الزقازيق.
٦٣. عبد المنعم أحمد الدردير وجابر محمد عبد الله (٢٠٠٥): علم النفس المعرفي قراءات وتطبيقات معاصرة، القاهرة، عالم الكتب.
٦٤. عصام على الطيب وربيح عبده رشوان (٢٠٠٦): علم النفس المعرفي الذاكرة وتشفير المعلومات، القاهرة، عالم الكتب.
٦٥. على أحمد مذكور (١٩٩١) : تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة دار الشروق.
٦٦. على فالح الهنداوى وعماد عبد الرحيم الزغلول (٢٠٠٢): مبادئ أساسية في علم النفس، عمان، دار حنين.
٦٧. عمر السيد نجم (١٩٩٩): برنامج مقترح لتعليم الخط العربي بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
٦٨. فاخر عاقل (١٩٨٧): علم النفس دراسة التكيف البشرى، بيروت، دار العلم للملايين.
٦٩. فاروق عبد الفتاح على موسى (١٩٨١): علم النفس التربوى، القاهرة، دار الثقافة.
٧٠. ----- (١٩٨٤): اختبارات القدرات العقلية، القاهرة، النهضة العربية.
٧١. فايز عبد الهادى البتانونى (٢٠٠٥): أثر تفاعل الذكاء مع بعض أساليب عرض المعلومات في التحصيل والاحتفاظ لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه (غير منشورة) كلية التربية، جامعة الأزهر.

٧٢فايزة السيد محمد عوض (١٩٩٥): أثر القرآن الكريم على تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ التعليم الأساسي، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، العدد الثاني، ص ٥٣-٧٢.

٧٣فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٨): الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي، القاهرة، دار النشر للجامعات.

٦٥. فهيم مصطفى (١٩٩٨): الطفل و القراءة ، (ط٢) ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية.

٦٦. فؤاد أبو حطب وآمال صادق (١٩٩٤): علم النفس التربوي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٦٧. لندال دافيدوف (١٩٨٨): مدخل علم النفس،(ط٢) ، ترجمة سيد الطواب وآخرين ،القاهرة، الدار الدولية.

٦٨. مجدى أحمد محمد عبد الله (٢٠٠٣): علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيق، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

٦٩. مجدى محمد الشحات (١٩٩٦): علاقة الأسلوب المعرفي باستراتيجيات الذاكرة في المهام اللفظية والشكلية، رسالة ماجستير(غير منشورة) ، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

٧٠. محمد أحمد شلبي (٢٠٠١): مقدمة في علم النفس المعرفي، القاهرة، دار غريب.

٧١. محمد بن أحمد بن عبد الله العامودي (٢٠٠٢) : الصفات التربوية لحفظ القرآن الكريم عند الإمام الآجری ومدى توافرها لدى طلاب مدارس تحفيظ القرآن الكريم الثانوية بمنطقة مكة المكرمة ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

٧٢. محمد بني يونس (٢٠٠٤): مبادئ علم النفس، عمان، دار الشروق.

٧٣. محمد رجب فضل الله(١٩٩٨):الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية،القاهرة،عالم الكتب.

٧٤. ----- (٢٠٠١): تنمية المهارات الاملائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية-دروس للمتعلم ودليل للمعلم، القاهرة، عالم الكتب.
٧٥. محمد رواس قلعة جي (١٩٩١): دور القرآن الكريم في تنمية المهارات الأساسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، الكتاب السنوي الثالث، ص ص ٢٩٥-٢٩٨.
٧٦. محمد سبع أبولبدة (١٩٨٧): المذاكرة الفعالة ، مجلة التربية ، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم ، العدد (٨٣) ، ص ص ٣٨-٤١.
٧٧. محمد صلاح الدين علي مجاور (١٩٩٨): تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية اسسه وتطبيقاته التربوية، القاهرة، دارالفكر العربي.
٧٨. محمد عبد السميع رزق (٢٠٠٤): الاتجاهات الحديثة في دراسة مهارات الاستدكار <http://www.uqu.edu.sa/majalat/humanities/voll13a04.htm>
٧٩. محمد عودة الريماوى وشادية احمد التل وعدنان يوسف العتوم وشفيق فلاح علاونة ومحمد وليد البطش ورافع عقيل الزغلول وعماد عبد الرحيم الزغلول ورعدة حكمت شريم وفارس حلمي جبر وعائش موسى غرايبة ورافعة رافع الزغبى ورضوان علي بني مصطفى و نادية سميح السلطي وعبد الناصر ذياب الجراح (٢٠٠٦): علم النفس العام، (ط٢) ، عمان، دار المسيرة.
٨٠. محمد كامل عبد الصمد (١٩٩٣): سيكولوجية المذاكرة، الإسكندرية، دار الدعوة.
٨١. محمد موسى عقيلان (١٩٩١): دراسة استطلاعية للعلاقة بين مدى حفظ القرآن الكريم وتلاوته ومستوى الأداء لمهارات القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، الكتاب السنوي الثالث ص ص ٣٤٣-٣٦٧.
٨٢. محمد نجيب الصبوة وعبد الفتاح القرشى (١٩٩٥): علم النفس التجريبي، القاهرة، دار القلم.
٨٣. محمود رشدى خاطر (١٩٨٤): الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، القاهرة، مطابع سجل العرب.
٨٤. مصطفى محمد على وعماد أحمد حسن (٢٠٠٣): أثر المثبرات اللفظية وغير اللفظية في الاستدعاء الفوري والمرجأ لدى التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، المجلد التاسع، العدد الثالث، ص ص ٢١٧-٢٨٣.

٨٥. ممدوح حسن غانم (١٩٩٤): الفروق بين استراتيجيات تشفير المعلومات في الذاكرة لدى طلاب الشعب العلمية والأدبية، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية، جامعة عين شمس.
٨٦. منال على محمد الخولى (٢٠٠٤): أثر التفاعل بين بعض معينات الذاكرة والأسلوب المعرفي التسوية/الإبراز على الاحتفاظ لدى عينة من طالبات نهاية مرحلة التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه (غير منشورة) كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر.
٨٧. هانم حامد ياركندى (١٩٩١): الفروق في مهارات القراءة والإملاء والحساب بين طالبات تحفيظ القرآن الكريم والمدارس العادية في الصف الرابع الابتدائي بمكة المكرمة، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، الكتاب السنوي الثالث ، ص ٢٥٧-٢٧٩.
٨٨. وضى على السويدى (١٩٩٤): العلاقة بين حفظ القرآن الكريم وتلاوته ومستوى الأداء لمهارات القراءة الجهرية والكتابة لدى عينة من تلاميذ وتلميذات الصف الرابع الابتدائي بدولة قطر، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم ، العدد (١١١)، ص ١٠٣-١٢٠.
٨٩. ولسن كيرولس (د.ت): كيف تذاكر ، تقديم محمد عبد الخالق علام ، القاهرة ، مطبعة التقدم.
٩٠. وليد السيد خليفة (٢٠٠٥): فاعلية برنامج باستخدام الكمبيوتر لتجهيز المعلومات في تحسين عمليتي الجمع والطرح لدى الأطفال المتخلفين عقلياً (القابلين للتعلم)، رسالة دكتوراه (غير منشورة) كلية التربية، جامعة الزقازيق.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

101. **Alan, J.E.(1986)**. Amount and type of verbal rehearsal training: a recall task for children. Diss. Abst. Inter. vol. 47- (11A) P: 4025.
102. **Alisa, M.H.(1990)**. Does the automatization of language reduce the mental effort of cumulative rehearsal in children? Diss. Abst. Inter., Vol. 30, No 04, P. 1002.
103. **Allik, J.P.& Siegel, A.W.(1976)**: The use of cumulative rehearsal strategy: A developmental study, journal of Experimental Child Psychology, vol. 21, PP..316-327.
104. **Ann, T. L.(1996)**. The role of cumulative rehearsal in young children, Diss. Abst. Inter., Vol. 35, No 1. P. 240.
105. **Ann, S.C. (1993)**. The effects of verbal rehearsal interventions on students' comprehension of expository text. Diss. Abst. Inter., Vol. 54. No.06A P. 2106.
106. **Bandura, A.; and Jeffery R.W.(1973)**. Role of symbolic coding and rehearsal processes in observational learning, Journal of Personality and Social Psychology Vol. 1, No. 1, PP. 122-130.
107. **Bandura, Al.; Jeffery, R.; & Bachicha, L.(1974)**. Analysis of memory codes and cumulative rehearsal in observational learning. Journal . of research in personality, Vol. 107, PP. 295-305.
108. **Bebko, J.M. Bell, M.A.; Haggert, A. M.; & Mckinnon, E.(1998)**. Language of proficiency and the prediction of spontaneous rehearsal in children who are deaf. Journal of Experimental, Child Psychology, Vol. 68, PP. 51-59.
109. **Belmont, J.M & Mitchell, D.W.(2006)**. An empirical test of relations between psychometric intelligence and Zone of proximal

- development. journal of Clinical psychology, Vol. 51, N0. 1.
[http:// psych. Hanover . edn / vygot sky / Belmont html](http://psych.Hanover.edn/vygotsky/Belmont.html)
110. **Benjamin, N & John, M.J.(1984)**. Cognitive load and maintenance rehearsal. Journar of Verbal learning and verbal behaviour, Vol. 23, No. 4, PP. 494-507.
111. **Benjamin, A.S & Bjork, R.A.(2000)**. On the relation ship between recognition speed and accuracy for words rehearsed via rote versus elaborative rehearsal. Journal of Experimental Child Psychology; Learning, Memory and Cognition, Vol.26. N5. 3. PP. 638-648.
112. **Beran, M.K.(2004)**. In defense of memorization (on- line). Available: [http://www.city- journal.org/htm](http://www.city-journal.org/htm).
113. **Borkowski, J.G.; Cavanau. G.H.; &Reickhart, G. J.(1978)**. Maintenance of children's rehearsal strategies: effects of amount of training and strategy form. Journal of Experimental, Child Psycholog, Vol. 26, PP. 288- 298.
114. **Bosshardt, H.G.(2002)**. Effects of concurrent cognitive processing on the fluency of word repetition: comparison between persons who do and do not stutter. Journal of Fluency Disorders, Vol. 27, No. 2. PP. (93- 114).
115. **Burkholder, R.A.(2004)**. Effects of a cochlear implant simulation on immediate memory span in normal- hearing adults, in research on spoken language processing progress report No. 26, PP. 45- 258. Bloomington, in: speech research laboratory, Indiana university.
116. **Burns, M. K.; Dean, J.D.; & Foley, S.(2004)**. Preteaching unknown key words with incremental rehearsal to improve

- reading fluency comprehension with children identified as reading disabled. Journal of school psychology Vol. 42, PP. 303-314
117. **Cates, G.L.; & Jackson, B. (2003).** Instructional effectiveness and instructional efficiency as consideration for data based decision making: An evaluation of interspersing procedures. School Psychology Review, Vol. 32, No. 4, PP. 601-616.
118. **Chapman, R.S; (2000).** Digit span in individuals with down syndrome and in typically developing children: temporal aspects. journal. of Speech, Language, and Hearing Research Vol. 43, PP. 609- 620.
119. **Coeyman, A.; & Marjorie, C.(2000).** By rhyme or reason? The debate over memorization, Christian Science Monitor; Vol. 92, No. 92, PP.1-2
120. **Conner,F.; Rosenquist, C. J.; & Taylor. (2001):** Memory training for children with down syndrome. Down Syndrome Research and Practice, Vol. 7, No. 1, PP. 2-25.
121. **Cowan, N. Saults, J.S.; Winterowd, C, & Sherk, M. (1991):** Enhancement of 4- year- old children's memory span for phonologically similar and dissimilar word lists. journal. of Experimental Child Psycholog , Vol. 51, PP. 30-52.
122. **Craik, & Masani.(1969).** Age and intelligence differences in coding and retrieval of word lists, British Journal psychology Vol.60, PP. 315-319.
123. **Dillon, C.M.(2004).** Non word repetition by children with cochlear implants: accuracy ratings from normal- hearing listeners, Journal of speech, language, and hearing research, Vol.47, No.5,PP. 1103-1116.
124. **Ediger, & Marlow.(1997).** Memorization of poetry: Good or bad? journal of instructional psychology; Vol. 24, No. 4, PP. 273-278

-
125. **Ericsson, K.; Delaney, F.; Weaver, G.; Mahadevan, R.(2004).** uncovering the structure of a memorist's superior "Basic" Memory capacity, cognitive psychology. Vol. 49, No. 3, PP. 191-237.
126. **Gupta, P.; & Whinney, B.(1993).** IS the phonological loop articulatory or auditory? The fifteenth annual conference of the cognitive science society, Lawrence Album, Hillsdale, New Jersey
127. **Guttentag, R.E.(1984).** The mental effort requirement of cumulative rehearsal: A developmental study. journal of Experimental Child Psycholog., Vol. 37, PP.92-106.
128. **Guttentag, R.E.; Ornstien, P.A.; Siemens, L.(1987).** Children's spontaneous rehearsal: transitions in strategy acquisition, cognitive development, Vol. 2, PP. 307-326.
129. **Harris, J.L.; & Qualls, C.D.(2000).** The association of elaborative or maintenance rehearsal with age, reading comprehension, and verbal working memory performance, A physiology, Vol. 14. No. (5/6). PP. 515- 526.
130. **Hayes, D.S. & Rosner, S.R.(1975).** The phonetic effect in preschool children : the influence of overt rehearsal and verbal instructions. journal of Experimental Child Psycholog, Vol. 20, PP.391- 399.
131. **Hermann, F. (2003).** Differential effects of reading and Memorization of paired associates on vocabulary acquisition in adult learners of English as a second language, tea ching English as a second foreign language Vol. 7, No. (A- 1), PP. 1- 16.
132. **Holmes, V.M. & Malone, N. (2004).** Adult spelling strategies. Reading and writing. An interdisciplinary. journal. Vol.17, PP.537- 566.
133. **Hopkins, R.D.(1991).** Visual imagery and verbal rehearsal strategies: increasing listening recall of learning- disabled students
-

- for unrelated, oral directions. Diss. Abst. Inter., Vol.52.No.02A, PP. 481.
134. **Humphrey, A. B.(2006)**. Highlighting V, writing, <http://clearinghorse.missouriwestern.edu/manuscripts/828.asp>
135. **Irausquin, R.S. & De Gelder, B. (1997)**. Serial recall of poor readers in two presentation modalities: combined effects of phonological similarity and word length. Journal of Experimental Child Psychology, Vol. 65, PP. 342- 369.
136. **Lecompte, D.C.(2000)**. 3.14 159, 42, and 7 ± 2 three numbers that (should) have nothing to do with user interface design it. publication, http://www.sandia.gov/itg/newsletter/mar00/responsecritique_max.html
137. **Louise, L. C.(1981)**. Verbal rehearsal strategies and metamemory in learning disabled children, Diss. Abst. Inter., Vol. 42- 11A, P. 4769.
138. **Lynette, W. N.(1997)**. Memory for recent words; a matter of short- memory storage or long term distinctiveness. Diss. Abst. Inter., Vol. 58, No.(6-B), P. 336.
139. **Lynn, R. C.(1984)**. The sequencing ability of mathematically normal and disabled learners as a function of verbal rehearsal and input- output modality and their interactions (primacy effect, regency) Diss. Abst. Inter., Vol. 45, No. 03A, P. 777.
140. **Lynne, B.(1995)**. The effect of bimodally cued instruction into which memory strategy training has been integrated on decoding skill acquisition, maintenance, and generalization in students with mild mental retardation, Diss. Abst. Inter., Vol. 56- No(7A),P. 2635.

-
141. **MacQuarrie, Tucker, A.; Burns, M; & Hartman, B.(2002).** comparison of retention Rates using traditional, drill Sandwich, incremental rehearsal flash and methods, School Psychology Review Vol. 31, PP. 584-595.
142. **Marie, R.S.(1981).** Memorization processes in black children with reading problems. Diss. Abst. Inter., Vol. 42, No.06B,P. 2569.
143. **Marr, & Beth.(2000).** How can they belong if they cannot speak the language? enhancing students language use in the adult mathematics classroom, presented at the international conference on adults learning mathematics 7th,p p.132- 140.
144. **McCauley, C.; Kellas, G.; Dugas, J.; Devellis, R. (1976).** Effects of Serial rehearsal training on memory search, journal of educational psychology, Vol. 68, No. 4, PP. 474-481.
145. **MCGilly, K. & Siegler, R.S.(1989).** How children choose among serial recall strategies, Child Development, Vol. 60 No 1, PP.172-182.
146. **Meunier, G.F. & Stanners, R.F.(1971).** Pronounceability, rehearsal time, and the primacy effect of free recall. Journal of Experimental Child Psychology, Vol.88, No.1, PP. 123- 127
147. **Meunier, G.F. Kestner, J.; Meunier, J & Rstz, D.(1974).** Overt rehearsal and long term retention, journal of Experimental Child Psychology, Vol.102, No 5, PP. 913-914.
- 150.Mueller, S. T; Kieras, D. E and Meyer, D. E.(2004).** Executive control operations for updating verbal working memory. The 45th annual meeting of the psychonomic society, Minneapolis, Minnesota
-

-
148. **Neill, & Judy.(1998).** practice makes learning the 14th annual conference on distance teaching & learning, Madison, pp.1-8.
149. **Nelson, L.(1991).** The complete problem solver, <file://f:LM-u-R-D-E-e> study system. Httm.
150. **Nist, L.(2006).** The instructional effectiveness and efficiency of three instructional approaches on student word reading performance. unpublished doctoral dissertation, the Ohio state university.
151. **Oanh, D.T. & Hien, N.T.(2006).** Memorization and EFL students strategies at university level. In Vietnam teaching English as a secondor foreign language (TESL–EJ). Vol. 10, No.2, PP.1-16
152. **O’Neil, M.E. & Douglas, V.I. (1996).** Rehearsal strategies and recall performance in boys with and without attention deficit hyperactivity disorder. Journal of pediatric psychology Vol. 21. No. 1, PP. 73-88.
153. **Oxford advanced learner’s dictionary.(2005).** (5th ed.) oxford university press.
154. **Palmer, S.E.; & Ornstein, P.A. (1971).** Role of rehearsal strategy in serial probed recall, journal of Experimental . Child Psycholog , Vol.88, No.1, PP. 60- 66.
155. **Pressley, M. Borkowski, J.G.; & O’sullivan, J.L.(1989).** children’s metamemory and the teaching of memory strategies. In Pressley, F; Waller, M (eds) human metacognition, cognition and human performance. Orlando Academic Press, Vol. 6, No.3, PP. 111- 153.
156. **Pudewa, A.(2005).** Linguistic development through poetry memorization, published by institute for excellence in writing, Inc. (first Ed)
157. **Purser, H.R.; Jarrold, C.(2005):** Impaired verbal short-term memory in down syndrome reflects a capacity limitation rather
-

- than atypically rapid forgetting. Journal of pediatric psychology Vol, 91,PP. 1- 23
158. **Rain, A.; Hulme, C.; Chadderton, H.; & Bailey, P.(1991).** Verbal short, term memory span in speech- disordered children: implications for articulatory coding in short-term memory, Child Development, Vol. 62, No.2, PP. 415- 423.
159. **Rasinsk, T.(1990).** Effects of repeated reading and listening while reading on reading fluency, journal of educational research, Vol. 83, No.3.
160. **Read, J.D.(1996).** From a passing thought to a false memory in 2 minutes: Confusing real and illusory events, psychonomic Bulletin & Review, Vol. 3 No. 1, PP. 105-111.
161. **Reichhart, G.J.; Cody, W. J.; & Borkowski, J. G.(1975):** training and transfer of clustering and cumulative rehearsal strategies in retarded individuals, American journal of mental deficiency, Vol, 79, No. 6, PP. 648- 658.
162. **Reutzel, D.R, & Hollingsworth, P.M.(1993).** Effects of fluency training on second grader's reading comprehension. Journal of Educational. Research, Vol. 86 No. 6, PP. 325-333.
163. **Reutzel, D.R.(1994).** Oral reading instruction: the impact on student reading development, Reading research Quarterly 29/1.
164. **Romanie, C. Mcalpine, S.; Olson, A.; Tsoukinda, E.; & Martin, R.(2005).** Length, lexically, and articulatory suppression in immediate recall: evidence against the articulatory loop. Journal of memory and language Vol. 52, No. 3, PP. 398- 415.
165. **Sabrenai, R. (1994).** Improving written expression of seventh grade mildly intellectually disabled students utilizing : A Basal

- reading program. Journal writing and computer applications, Ed. D, Practice, (13), Vol. 24, Southeastern University.
166. **Schneider, W. BoRkawski, J.G.; Kurtz. B.E.; Kerwin, K.(1986)**. Metamemory and motivation a comparison of strategy use and performance in German American children. Journal of Cross Cultural Psychology, Vol, 17 No.3, PP. 315- 336.
167. **Shavelson, R.J.(1974)**. Methods for examining representation of a subject- matter structure in a student's memory, Journal of Research in Science Teaching Vol. 11. No. 3, PP. 231- 249.
168. **Simpson, M. L., Olejnik, S.; Tam, A.Y.; & Supattathum, S.(1994)**: Elaborative verbal rehearsal and College student's cognitive performance, Journal of Educational Psychology Vol. 86, No.2, PP. 267-278.
169. **Sipe, L.R.(2000)**. The construction of literacy under standing by first and second graders in oral response to picture story book read aloud. Reading research Quartely, Vol. 35, No.252- 275.
170. **Straeter, S. M.(1993)**: The effect of a visual imagery versus a verbal rehearsal strategy up on the recall of an earth science text by eighth- grad developmental readers (text recall, paraphrasing). Diss. Abst. Inter., Vol. 54, No. 07A, PP. 2521.
171. **Sullivan, C.D.(1984)**. The role of feedback in memory strategy training, Diss. Abst. Inter., Vol.45, No. 07B, PP. 2329.
172. **Thompson,S.J.(1983)**. The effect of instructed rehearsal on short- term memory of visually- presented CVC trigrams in deaf students. Diss. Abst. Inter., Vol. 44, 10 B P 3219.
173. **Torgesen, J.K.(1977)**. Memorization processes in reading disabled children. Journal of Educational Psychology, Vol. 69, No.5. PP. 571-578.

-
174. **Toulountzoglou, J.(1997):** The keyword mnemonic in modern greek language acquisition, [http://ehlt.flinders.edu.au/education/publications/journals/toulountzoglou 97 a/BE](http://ehlt.flinders.edu.au/education/publications/journals/toulountzoglou%2097%20a/BE).
175. **Wagner, D.A.; & Abdel Hamid Lotfi.(1983).** Learning to read by “rote”. Intl. Soc. Lang, Vol. 42. PP.111-121.
176. **Waugh, N.C(1980):** Age-related differences in acquisition of aver bal habit, perceptual and motor skills, vol, 50,pp. 435-438.
177. **Willis, F.V.(1981).** A comparison of the effects of verbal elaboration on the recall of skilled and less skilled readers, Diss. Abst. Inter., Vol.42- No.06A, P.2589.

ملحق (١)

قائمة بأسماء السادة المحكمين (١)

الاسم	الوظيفة
١. أ.د/ أحمد سيد محمد إبراهيم	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية وعميد كلية التربية – جامعة أسيوط
٢. أ.د./ أحمد عبد الرحمن	أستاذ علم النفس التربوي – كلية التربية – جامعة الزقازيق.
٣. أ/ إسماعيل السيد احمد	مدرس علوم شرعية ووكيل إعدادى
٤. أ/ إيمان فتحى	مدرسة لغة عربية بالمرحلة الابتدائية
٥. د./ السيد فضالى	مدرس علم النفس التربوى – كلية التربية – جامعة الزقازيق.
٦. أ.د/ حسن شحاته	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية – كلية التربية- جامعة عين شمس
٧. أ/ حنان محمد	مدرسة أولى لغة عربية بالمرحلة الابتدائية
٨. د./ راضى فوزى	مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية – كلية التربية – جامعة الزقازيق
٩. أ/ زكريا أحمد حجازى	مدرس أول لغة عربية بالمرحلة الابتدائية
١٠. أ/ سامى عبد الفتاح هيكل	مدرس قرآن كريم بالمرحلة الابتدائية*
١١. أ/ سعاد خليل إبراهيم	موجهة لغة عربية وتربية إسلامية بالمرحلة الابتدائية
١٢. أ/ سعيد احمد سلام	مدرس قرآن كريم بالمرحلة الابتدائية *
١٣. أ/ سعيد نصر السيد	مدرس قرآن الكريم بالمرحلة الابتدائية *
١٤. أ.د/ عادل محمد العدل	أستاذ علم النفس التربوى – كلية التربية – جامعة الزقازيق
١٥. أ/ عبد الحميد عبد الله	شيخ المعهد الدينى أنوار الحرمين *
١٦. د./ عبد الله أبو النجا	مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية – كلية التربية – جامعة الزقازيق
١٧. د./ عطاء البحيرى	مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية – كلية التربية – جامعة الزقازيق
١٨. أ/ عطاء شعبان إبراهيم	مدرس قرآن كريم بالمرحلة الابتدائية*
١٩. أ/ على عبد الرحمن اسعد	مدرس قرآن كريم بالمرحلة الابتدائية*
٢٠. أ/ على عبد الفتاح محمود على	مدرس قرآن كريم بالمرحلة الابتدائية*
٢١. أ.د/ فتحى عبد الحميد	أستاذ علم النفس التربوى – كلية التربية – جامعة الزقازيق.
٢٢. أ/ فوزية عبد الرحمن	موجهة لغة عربية بالمرحلة الابتدائية
٢٣. د./ محمد السيد رشدى	مدرس علم النفس التربوى المتفرغ – كلية التربية – جامعة الزقازيق.
٢٤. أ/ محمد عطوة	موجه الخط العربى
٢٥. أ/ محمود احمد عطية	موجه لغة عربية بالمرحلة الابتدائية
٢٦. أ/ مروة عبد الستار	مدرسة لغة عربية بالمرحلة الابتدائية
٢٧. د./ ناهد خالد	مدرس علم النفس التربوى المساعد – كلية الدراسات الإنسانية – جامعة الأزهر.*

١ - ملحوظة : الأسماء مرتبة طبقا للحروف الأبجدية.

* السادة المحكمين لإستبيان طرق حفظ القرآن الكريم

ملحق (٢)

قائمة بأسماء الاساتذه المشاركين فى التصحيح

الاسم	الوظيفة
أ/ حنان محمد	مدرسة أولى لغة عربية بالمرحلة الابتدائية
أ/ سامية سليمان حسين	مدرسة لغة عربية بالصف الرابع الابتدائى.
أ/ عزة عبد القادر الوليلى	مدرسة تربية دينية بالمرحلة الابتدائية وخريجة معهد قراءات القرآن الكريم
أ/ هبة السيد محمود	مدرسة الخط العربى بالمرحلة الابتدائية

ملحق (٣)

بروتوكول طرق حفظ القرآن الكريم

الاسم-----

السورة التي وصلت إليها في الحفظ-----

عدد آيات اللوح اليومي تقريبا-----

عندما ابدأ سورة جديدة فإننى-----



جامعة الزقازيق
كلية التربية
قسم علم النفس التربوي

ملحق (٤)

استبانة طرق حفظ القرآن الكريم
لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي

إعداد

صفاء حسين أمين

إشراف

الدكتورة

فاتن فاروق عبد الفتاح
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية – جامعة الزقازيق

الأستاذ الدكتور

عزت عبد الحميد محمد حسن
أستاذ علم النفس التربوي
كلية التربية – جامعة الزقازيق

بسم الله الرحمن الرحيم

السيد الأستاذ الدكتور /

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بإجراء بحث علمي حول طرق حفظ القرآن الكريم وعلاقتها بسعة الذاكرة وكل من مهارتي القراءة الجهرية والكتابة لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ، ومن متطلبات هذا البحث قياس طرق حفظ القرآن الكريم لدى هذه العينة . والمرجو من سيادتكم إبداء الرأي في الطرق الثلاث الآتية :-

- طريقة الحفظ التسلسلي ويقصد بها في البحث الحالي :-

تكرار الآية مرة بعد مرة بأسلوب تراكمي ، يتضمن تسميع الآيات السابقة مع الآية الجديدة .

- طريقه الحفظ الجمعي ويقصد بها في البحث الحالي :-

تكرار المفحوص الآيات مرة بعد مرة على أن تكون آية واحدة في كل مرة دون الرجوع إلى الآية السابقة .

(أي جمع الآيات عند الانتهاء من حفظ كل آية على حدة)

- طريقة الحفظ المقسم ويقصد بها في البحث الحالي :-

تقسيم الآيات الى اقسام ، وحفظ كل قسم على طريقة الحفظ التسلسلي ثم ربط هذه الأقسام ببعضها حتى يستقيم أو يكتمل حفظ الآيات كلها .

كما يرجى من سيادتكم إبداء الرأي في اختيار نص قرآني لقياس كل من سعة الذاكرة ، ومهارات القراءة الجهرية والكتابة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي .

ويقصد بسعة الذاكرة في البحث الحالي

قدرة المفحوص على استدعاء سلسلة من الوحدات (الآيات) بما تشتمل عليه من كلمات بصورة صحيحة وفي نفس موضعها التسلسلي بطريقة أمامية لا عكسية خلال فترة زمنية معينة.

والمقصود بالقراءة الجهرية :-

قدره التلميذ على نطق الحروف والكلمات والجمل نطقا صحيحا بحيث يتم هذا النطق بطلاقة ووضوح ، وبصوت

مسموع في سرعة ودقة دون حذف أو إضافة أو إبدال أو تكرار ، مع إخراج الحروف من مخارجها

الصحيحة ، ونطق الحركات الطوال والقصار في طولها المناسب وفي إيقاع تعبيرى مناسب ممثلا للمعنى .

والمقصود بالكتابة :-

قدرة التلميذ على رسم الحروف رسما صحيحا يجعلها سهلة في القراءة ، وكتابة الكلمات صحيحة حسب قواعد

الإملاء العربية ، مستخدما علامات الترقيم ، والضمائر استخداما صحيحا ، وكذلك التعبير عن أفكاره تعبيراً

مناسبا مراعيًا فيه الترتيب المنطقي للأفكار من خلال عدد من السطور تتضمن النص القرآني المختار لاختبارهم فيه

إملائيًا ، وكذا الموضوع المختار للتعبير الكتابي في البحث الحالي .

ولسيادتكم جزيل الشكر والامتنان

الباحثة

استبيان طرق حفظ القرآن الكريم

مناسبتها لتلاميذ الصف الرابع			الطريقة
غير مناسبة	إلى حد ما	مناسبة جدا	
			طريقة الحفظ التسلسلي
			طريقة الحفظ الجمعي
			طريقة الحفظ المقسم
			طرق أخرى أكثر كفاءة ----- ----- -----

لا أوافق	أوافق	اختيار نص قرآني لقياس
		سعة الذاكرة
		مهارات القراءة الجهرية
		مهارات الكتابة

..... / الاسم
..... / الوظيفة
..... / جهة العمل



جامعة الزقازيق
كلية التربية
قسم علم النفس التربوي

ملحق (٥)

قائمة مهارات القراءة الجهرية
لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي
(الصورة المبدئية)

إعداد

صفاء حسين أمين

إشراف

الدكتورة

فاتن فاروق عبد الفتاح
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية - جامعة الزقازيق

الاستاذ الدكتور

عزت عبد الحميد محمد حسن
أستاذ علم النفس التربوي
كلية التربية - جامعة الزقازيق

بسم الله الرحمن الرحيم

السيد الأستاذ الدكتور /

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .

تقوم الباحثة بإجراء بحث علمي حول طرق حفظ القرآن الكريم وعلاقتها بسعة الذاكرة وكل من مهارتي القراءة الجهرية والكتابة لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ،ومن متطلبات البحث:

إعداد اختبار لقياس مهارات القراءة الجهرية والكتابة المناسبة لهذا الصف ، وهو ما بين أيديكم الآن .

الاختبار عبارة عن نص قرآني مأخوذ من سورة الشعراء (من الجزء التاسع عشر من القرآن الكريم) الآيات من الآية (٢١٧) إلى الآية (٢٢٦) ، ويطلب من التلاميذ قراءة هذا النص وتسجل هذه القراءة لتحليلها في ضوء قائمة بمهارات القراءة الجهرية أعدت لذلك مرفقة بالاختبار .

والمرجو من سيادتكم إبداء الرأي في :-

- قائمة مهارات القراءة الجهرية

من حيث صياغة العبارة ، مناسبتها لقياس المهارات التي أعدت لقياسها ، مناسبتها لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي .

كما يرجى من سيادتكم إبداء الرأي حول مدى التوفيق لاختبار هذا النص القرآني ليكون مشتملا على كافة المهارات التي ترونها مناسبة للقراءة الجهرية لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي .

ويقصد بمهارات القراءة الجهرية في البحث الحالي :

((قدره التلاميذ على نطق الحروف والكلمات والجمل نطقا صحيحا بحيث يتم هذا النطق بطلاقة ووضوح ، وبصوت مسموع في سرعة ودقة دون حذف أو إضافة أو إبدال أو تكرار ،مع إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة ، ونطق الحركات الطوال والقصار في طولها المناسب وفي إيقاع تعبيرية مناسب ممثلا للمعنى)) .

ولسيادتكم جزيل الشكر

الباحثة

قائمة مهارات القراءة الجهرية

مناسبتها لتلاميذ الصف الرابع			المهارة	م
غير مناسبة	إلى حد ما	مناسبة جدا		
			نطق الكلمات والعبارات نطقا صحيحا	١
			نطق الحركات الطوال والحركات القصار نطقا صحيحا	٢
			إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة	٣
			إدغام لام (أل) إذا كانت شمسية	٤
			إظهار لام (أل) إذا كانت قمرية وينطقها بوضوح	٥
			النطق في جمل كاملة المعنى	٦
			تمثيل المعنى بالصوت	٧
			نطق جمل تامة المعنى بطلاقه دون تردد	٨
			الوقوف عند القراءة على معنى يحسن السكوت عالية	٩
			تجنب عيوب الإضافة	١٠
			تجنب عيوب الإبدال	١١
			تجنب عيوب التكرار	١٢
			تجنب عيوب الحذف	١٣
			مهارات أخرى ترون إضافتها	



جامعة الزقازيق
كلية التربية
قسم علم النفس التربوي

ملحق (٦)

قائمة مهارات القراءة الجهرية
لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي
(الصورة النهائية)

إعداد

صفاء حسين أمين

إشراف

الدكتورة

فاتن فاروق عبد الفتاح
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية – جامعة الزقازيق

الاستاذ الدكتور

عزت عبد الحميد محمد حسن
أستاذ علم النفس التربوي
كلية التربية – جامعة الزقازيق

المهارات المتفق عليها من قبل المحكمين	م
نطق الكلمات والعبارات نطقا صحيحا من حيث البنية والإعراب	١
نطق الحركات الطوال والحركات القصار نطقا صحيحا	٢
إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة	٣
إدغام لام (أل) إذا كانت شمسية	٤
إظهار لام (أل) إذا كانت قمرية وينطقها بوضوح	٥
النطق في جمل تامة	٦
الوقوف عند تمام المعنى	٧
قراءة الكلمات والجمل دون إضافة	٨
قراءة الكلمات والجمل دون إبدال	٩
قراءة الكلمات والجمل دون تكرار	١٠
قراءة الكلمات والجمل دون حذف	١١

بطاقة ملاحظة (رصد أخطاء) أداء التلميذ في القراءة الجهرية

ملاحظات	درجة تمكن التلميذ من المهارة						المهارات المتفق عليها من قبل المحكمين	م
	عدد أخطاء كل مهارة	خمسة أخطاء فأكثر ضعيف	أربعة أخطاء مقبول	ثلاثة أخطاء جيد	خطأين جيد جدا	خطأ واحد ممتاز		
							نطق الكلمات والعبارات نطقا صحيحا من حيث البنية والإعراب	١
							نطق الحركات الطوال والحركات القصار نطقا صحيحا	٢
							إدغام لام (أل) إذا كانت شمسية	٣
							إظهار لام (أل) إذا كانت قمرية وينطقها بوضوح	٤
							النطق في جمل تامة	٥
							الوقوف عند تمام المعنى	٦
							قراءة الكلمات والجمل دون إضافة	٧
							قراءة الكلمات والجمل دون إبدال	٨
							قراءة الكلمات والجمل دون تكرار	٩
							قراءة الكلمات والجمل دون حذف	١٠

تعليمات اختبار القراءة الجهرية

الاسم :

طريقة الحفظ :

تاريخ التطبيق :

عزيزى تلميذ الصف الرابع

يقيس هذا الاختبار قدرتك على القراءة الجهرية ، لا تبدأ فى القراءة قبل أن يؤذن لك ، للاختبار وقت محدد التزم به ، واقرأ ما يلى بصوت واضح

مع دعائى لك بالتوفيق

(وَتَوَكَّلْ عَلَى الْعَزِيزِ الرَّحِيمِ • الَّذِي يَرِنُكَ حِينَ تَقُومُ •
وَتَقْلُبُكَ فِي السَّجْدِينَ • إِنَّهُ هُوَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ • هَلْ
أُنَبِّئُكُمْ عَلَىٰ مَنْ تَنَزَّلُ الشَّيَاطِينُ • تَنَزَّلُ عَلَىٰ كُلِّ أَفَّاكٍ
أَثِيمٍ • يُلْقُونَ السَّمْعَ وَأَكْثُرُهُمْ كَاذِبُونَ • وَالشُّعْرَاءُ
يَتَّبِعُهُمُ الْغَاوُونَ • أَلَمْ تَرَ أَنَّهُمْ فِي كُلِّ وَادٍ يَهِيمُونَ •
وَأَنَّهُمْ يَقُولُونَ مَا لَا يَفْعَلُونَ).



جامعة الزقازيق
كلية التربية
قسم علم النفس التربوي

ملحق (٧)
قائمة مهارات الخط والاملاء
لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي
(الصورة المبدئية)

إعداد

صفاء حسين أمين

إشراف

الدكتورة

فاتن فاروق عبد الفتاح
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية – جامعة الزقازيق

الاستاذ الدكتور

عزت عبد الحميد محمد حسن
أستاذ علم النفس التربوي
كلية التربية – جامعة الزقازيق

بسم الله الرحمن الرحيم

السيد الأستاذ الدكتور /

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .

تقوم الباحثة بإجراء بحث علمي حول طرق حفظ القرآن الكريم وعلاقتها بسعة الذاكرة وكل من مهارتي القراءة الجهرية والكتابة لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ،ومن متطلبات البحث :

إعداد اختبار لقياس مهارات القراءة الجهرية والكتابة المناسبة لهذا الصف ، وهو ما بين أيديكم الآن .

الاختبار عبارة عن نص قرآني مأخوذ من سورة الشعراء (من الجزء التاسع عشر من القرآن الكريم) الآيات من الآية (٢١٧) إلى الآية (٢٢٦) ، ويطلب من التلاميذ قراءة هذا النص وتسجل هذه القراءة لتحليلها في ضوء قائمة بمهارات الخط والإملاء أعدت لذلك مرفقة بالاختبار ليتم اختبار التلاميذ إملائيا في نفس النص لقياس مهارات الإملاء لديهم .
والمرجو من سيادتكم إبداء الرأي في كل من :-

قائمة مهارات الخط والإملاء

من حيث صياغة العبارة ، مناسبتها لقياس المهارات التي أعدت لقياسها ، مناسبتها لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي .

كما يرجى من سيادتكم إبداء الرأي حول مدى التوفيق لاختبار هذا النص القرآني ليكون مشتملا على كافة المهارات التي ترونها مناسبة للخط والإملاء لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي .

*ويقصد بمهارات الخط والإملاء في البحث الحالي :-

((قدرة التلميذ على كتابة الكلمات كتابة صحيحة حسب قواعد الإملاء العربية بما تتضمنه

من حروف ورسمها رسما صحيحا في حجم مناسب ، مع مراعاة المسافات بين الحروف ،

والدقة في الميل والانحدار عن السطر))

ولسيادتكم جزيل الشكر

الباحثة

قائمة مهارات الإملاء

مناسبتها لتلاميذ الصف الرابع			المهارة	م
غير مناسبة	إلى حد ما	مناسبة جدا		
			رسم الحروف رسماً يجعلها سهلة في القراءة	١
			كتابه الحروف كتابه صحيحة	٢
			كتابه الكلمات كتابه صحيحة حسب قواعد الإملاء العربية	٣
			ترك مسافة مقبولة بين الكلمات	٤
			الدقة في الميل والانحدار في رسم الحروف	٥
			التخطيط المريح للسطور والكلمات والحروف	٦
			كتابه الحروف في حجم مناسب	٧
			مهارات أخرى ترون إضافتها ----- ----- -----	



جامعة الزقازيق
كلية التربية
قسم علم النفس التربوي

ملحق (٨)
قائمة مهارات الخط والاملاء
لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي
(الصورة النهائية)

إعداد

صفاء حسين أمين

إشراف

الدكتورة

فاتن فاروق عبد الفتاح
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية – جامعة الزقازيق

الاستاذ الدكتور

عزت عبد الحميد محمد حسن
أستاذ علم النفس التربوي
كلية التربية – جامعة الزقازيق

م	المهارات المتفق عليها من قبل المحكمين
١	رسم الحروف رسماً صحيحاً
٢	كتابه الكلمات كتابة صحيحة حسب قواعد الإملاء العربية
٣	مراعاة ترك المسافات بين الكلمات
٤	الدقة في الميل والانحدار في رسم الحروف
٥	كتابه الحروف في حجم مناسب

بطاقة ملاحظة (رصد أخطاء) أداء التلميذ في قائمة مهارات الخط والإملاء

ملاحظات	درجة تمكن التلميذ من المهارة					المهارات المتفق عليها من قبل المحكمين	م
	خمس أخطاء فأكثر ضعيف	أربعة أخطاء مقبول	ثلاثة أخطاء جيد	خطأين جيد جدا	خطأ واحد ممتاز		
						رسم الحروف رسما صحيحا	١
						كتابه الكلمات كتابة صحيحة حسب قواعد الإملاء العربية	٢
						مراعاة ترك المسافات بين الكلمات	٣
						الدقة في الميل والانحدار في رسم الحروف	٤

ملحق (٩)

اختبار القراءة الجهرية والخط والإملاء

تعليمات اختبار الإملاء

الاسم :

طريقة الحفظ :

تاريخ التطبيق :

عزيزى تلميذ الصف الرابع

يقيس هذا الاختبار قدرتك فى مهارات الخط والاملاء اكتب ما يملى عليك بتمهل
وركز فيما تكتب

مع دعائى لك بالتوفيق

..... / الاسم

اكتب ما يملئ عليك

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....



جامعة الزقازيق
كلية التربية
قسم علم النفس التربوي

ملحق (١٠)

قائمة مهارات التعبير الكتابي الإبداعي
لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي
(الصورة المبدئية)

إعداد

صفاء حسين أمين

إشراف

الدكتورة

فاتن فاروق عبد الفتاح
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية – جامعة الزقازيق

الاستاذ الدكتور

عزت عبد الحميد محمد حسن
أستاذ علم النفس التربوي
كلية التربية – جامعة الزقازيق

بسم الله الرحمن الرحيم

السيد الأستاذ الدكتور /

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .

تقوم الباحثة بإجراء بحث علمي حول طرق حفظ القرآن الكريم وعلاقتها بسعة الذاكرة وكل من مهارتي القراءة الجهرية والكتابة لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ،ومن متطلبات البحث :

إعداد اختبار لقياس مهارات التعبير الكتابي المناسبة لهذا الصف ، وهو ما بين أيديكم الآن .
والمرجو من سيادتكم إبداء الرأي في :-

- قائمة مهارات التعبير الكتابي من حيث صياغة العبارة ، مناسبتها لقياس المهارات التي أعدت لقياسها ، مناسبتها لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي .

ويقصد بالتعبير الكتابي في البحث الحالي:

قدرة التلميذ على كتابة عدد من السطور تتضمن فقرات قصيرة ، يراعى فيها علامات الترقيم ، الصحة اللغوية في استخدام القواعد ، مشتملة على أفكار محددة ، ومتتابعة تتابعاً منطقياً .

ولسيادتكم جزيل الشكر

الباحثة

قائمة مهارات التعبير الكتابي

م	المهارة	مناسبتها لتلاميذ الصف الرابع		
		مناسبة جدا	إلى حد ما	غير مناسبة
١	تحديد أفكار سليمة ومرتبطة بموضوع الكتابة			
٢	ترتيب الأفكار ترتيبا منطقيا سليما			
٣	كتابه الموضوع كتابه إملائية وهجائية صحيحة			
٤	استخدام علامات الترقيم (،) (٠) (؟) استخداما صحيحا			
٥	استخدام الضمائر استخداما صحيحا			
٦	توظيف القواعد النحوية توظيفا سليما فى الكتابة			
٧	الكتابة بخط واضح مقروء مهارات أخرى ترون إضافتها ----- ----- -----			



جامعة الزقازيق
كلية التربية
قسم علم النفس التربوي

ملحق (١١)
قائمة مهارات التعبير الكتابي الإبداعي
لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي
(الصورة النهائية)

إعداد

صفاء حسين أمين

إشراف

الدكتورة

فاتن فاروق عبد الفتاح
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية – جامعة الزقازيق

الاستاذ الدكتور

عزت عبد الحميد محمد حسن
أستاذ علم النفس التربوي
كلية التربية – جامعة الزقازيق

م	المهارات المتفق عليها من قبل المحكمين
١	تحديد أفكار سليمة ومرتبطة بموضوع الكتابة
٢	ترتيب الأفكار ترتيباً منطقياً سليماً
٣	وضع علامات الترقيم في مواضعها
٤	الصحة اللغوية في استخدام القواعد
٥	الكتابة بخط واضح مقروء

بطاقة ملاحظة (رصد أخطاء) أداء التلميذ في قائمة مهارات التعبير الكتابي

ملاحظات	درجة تمكن التلميذ من المهارة			المهارات المتفق عليها من قبل المحكمين	م
	ضعيف	متوسط	جيد		
				تحديد أفكار سليمة ومرتبطة بموضوع الكتابة	١
				ترتيب الأفكار ترتيبا منطقيا سليما	٢
				وضع علامات الترقيم في مواضعها	٣
				الصحة اللغوية في استخدام القواعد	٤
				الكتابة بخط واضح مقروء	٥

ملحق (١٢)
اختبار التعبير الكتابي في صورته
(المبدئية)

ملحق (١٣)
اختبار التعبير الكتابي
في صورته
(النهائية)

تعليمات اختبار التعبير الكتابى الإبداعى

الاسم :

طريقة الحفظ :

تاريخ التطبيق :

عزيزى تلميذ الصف الرابع

يقيس هذا الاختبار قدرتك على التعبير الكتابى وليس للدرجة التى تحصل عليها فى

هذا الاختبار تأثير عليك فى الدراسة او فى اعمال السنة

اقرأ الموضوع التالى ، واكتب فيه ما لا يقل عن عشرة اسطر

مع دعائى لك بالتوفيق

ملحق (١٤)

اختبار سعة الذاكرة فى صورته

المبدئية

بسم الله الرحمن الرحيم

السيد الأستاذ الدكتور /

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .

تقوم الباحثة بإجراء بحث بعنوان : (طرق حفظ القرآن الكريم وعلاقتها بسعة الذاكرة وكل من مهارتي القراءة الجهرية والكتابة لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي)

ومن متطلبات هذا البحث إعداد اختبارات لقياس سعة الذاكرة ، وهو ما بين أيديكم الآن

ويقصد بسعة الذاكرة في البحث الحالي : قدرة المفحوص على استدعاء سلسلة من الوحدات (الآيات) بما تشتمل عليه من كلمات بصورة صحيحة وفي نفس موضعها التسلسلي بطريقة أمامية لا عكسية خلال فترة زمنية معينة.

والاختبار عبارة عن عشر آيات من سورة الشعراء من الجزء التاسع عشر من القرآن الكريم ، تعرض على التلميذ بالطريقة التي غالبا ما يتبعها في الحفظ ، التي وصفها سلفا من خلال إجابته على سؤال البروتوكول وهي غالبا إحدى الطرق الثلاث الآتية

(الحفظ التسلسلي . الحفظ الجمعي . الحفظ التقسيمي)

ويعنى الحفظ التسلسلي تكرار المادة (الآية) مرة بعد مرة بأسلوب تراكمي ، يتضمن تسميع المفردات (الآيات) السابقة مع المفردة الجديدة.

وفي الحفظ الجمعي يكرر المفحوص المادة (الآيات) مرة بعد مرة على ان تكون مفردة واحدة (آية واحدة) في كل مرة دون الرجوع إلى المفردة (الآية) السابقة (أى جمع الآيات عند الانتهاء من حفظ كل آية على حدة).

أما الحفظ المقسم فهو عبارة عن تقسيم سلسلة المفردات (الآيات) إلى أقسام ، وحفظ كل قسم على طريقة الحفظ التسلسلي ثم ربط هذه الأقسام ببعضها حتى يستقيم أو يكتمل حفظ السلسلة بأكملها.

والمرجو من سيادتكم التكرم بإبداء الرأي حول مدى التوفيق لاختيار هذا النص القرآني لقياس سعة الذاكرة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ، ومدى دقة تعليمات الاختبار

ولسيادتكم جزيل الشكر والامتنان

الباحثة

تعليمات اختبار سعة الذاكرة

الاسم :

طريقة الحفظ :

تاريخ التطبيق :

عزيزى تلميذ الصف الرابع

فيما يلي نص قرآني من عشر آيات مقدم بالطريقة التي تفضلها في الحفظ .

التزم بهذه الطريقة واحفظ الآيات التالية بصوت مسموع

- قال تعالى))
- وَتَوَكَّلْ عَلَى الْعَزِيزِ الرَّحِيمِ
 - الَّذِي يَرَاكَ حِينَ تَقُومُ
 - وَتَقَلُّبِكَ فِي السَّاجِدِينَ
 - إِنَّهُ هُوَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ
 - هَلْ أُنَبِّئُكُمْ عَلَىٰ مَنْ تَنَزَّلُ الشَّيَاطِينُ
 - تَنَزَّلُ عَلَىٰ كُلِّ أَفَّاكٍ أَثِيمٍ
 - يُلْقُونَ السَّمْعَ وَأَكْثُرُهُمْ كَاذِبُونَ
 - وَالشُّعْرَاءَ يَتَّبِعُهُمُ الْغَاوُونَ
 - أَلَمْ تَرَ أَنَّهُمْ فِي كُلِّ وَادٍ يَهِيمُونَ
 - وَأَنَّهُمْ يَقُولُونَ مَا لَا يَفْعَلُونَ ((

ملحق (١٤ - أ)

اختبار سعة الذاكرة لمجموعة الحفظ

التسلسلي

أمامك نص قرآني من عشر آيات مقدم بالطريقة التي تفضلها في الحفظ
التزم بهذه الطريقة واحفظ الآيات التالية بصوت مسموع

قال تعالى

وَتَوَكَّلْ عَلَى الْعَزِيزِ الرَّحِيمِ

وَتَوَكَّلْ عَلَى الْعَزِيزِ الرَّحِيمِ

الَّذِي يَرْزُقُكَ حِينَ تَقُومُ

وَتَوَكَّلْ عَلَى الْعَزِيزِ الرَّحِيمِ
الَّذِي يَرِيكَ حِينَ تَقُومُ
وَتَقْلُبُكَ فِي السَّجْدِ

وَتَوَكَّلْ عَلَى الْعَزِيزِ الرَّحِيمِ
الَّذِي يَرْبِكُ حِينَ تَقُومُ
وَتَقْلُبُكَ فِي السَّجِدِينَ
إِنَّهُ هُوَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ

وَتَوَكَّلْ عَلَى الْعَزِيزِ الرَّحِيمِ

الَّذِي يَرِدُكَ حِينَ تَقُومُ

وَتَقْلُبُكَ فِي السَّجْدِ

إِنَّهُ هُوَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ

هَلْ أَنْبَأَكُمْ عَلَىٰ مَنْ تَنْزِلُ الشَّيَاطِينُ

وَتَوَكَّلْ عَلَى الْعَزِيزِ الرَّحِيمِ

الَّذِي يَرِيكَ حِينَ تَقُومُ

وَتَقْلُبُكَ فِي السَّجْدِ

إِنَّهُ هُوَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ

هَلْ أَنْبَأَكُمْ عَلَىٰ مَنْ تَنْزِلُ الشَّيَاطِينُ

تَنْزِلُ عَلَىٰ كُلِّ آفَاكٍ أَثِيمٍ

وَتَوَكَّلْ عَلَى الْعَزِيزِ الرَّحِيمِ
الَّذِي يَرِيكَ حِينَ تَقُومُ
وَتَقْلُبُكَ فِي السَّجْدِ
إِنَّهُ هُوَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ
هَلْ أَنْبَأَكُمْ عَلَىٰ مَنْ تَنْزَلُ الشَّيَاطِينُ
تَنْزَلُ عَلَىٰ كُلِّ آفَاكٍ أَثِيمٍ
يُلْقُونَ السَّمْعَ وَأَكْثُرُهُمْ كَاذِبُونَ

وَتَوَكَّلْ عَلَى الْعَزِيزِ الرَّحِيمِ
 الَّذِي يَرِيكَ حِينَ تَقُومُ
 وَتَقَلُّبُكَ فِي السَّجْدِ
 إِنَّهُ هُوَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ
 هَلْ أَنْبَأْتُكُمْ عَلَىٰ مَنْ تَنْزَلُ الشَّيَاطِينُ
 تَنْزَلُ عَلَىٰ كُلِّ آفَاكٍ أَثِيمٍ
 يُلْقُونَ السَّمَّ وَأَكْثُرُهُمْ كَاذِبُونَ
 وَالشُّعْرَاءُ يَتَّبِعُهُمُ الْغَاوُونَ

وَتَوَكَّلْ عَلَى الْعَزِيزِ الرَّحِيمِ
 الَّذِي يَرِيكَ حِينَ تَقُومُ
 وَتَقَلُّبِكَ فِي السَّجْدَيْنِ
 إِنَّهُ هُوَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ
 هَلْ أَنْبَيْتُكُمْ عَلَىٰ مَنْ تَنْزَلُ الشَّيَاطِينُ
 تَنْزَلُ عَلَىٰ كُلِّ آفَاكٍ أَثِيمٍ
 يُلْقُونَ السَّمْعَ وَأَكْثُرُهُمْ كَاذِبُونَ
 وَالشُّعْرَاءُ يَتَّبِعُهُمُ الْغَاوُونَ
 أَلَمْ تَرَأَنَّهُمْ فِي كُلِّ وَادٍ يَهِيمُونَ

وَتَوَكَّلْ عَلَى الْعَزِيزِ الرَّحِيمِ

الَّذِي يَرِيكَ حِينَ تَقُومُ

وَتَقْلُبُكَ فِي السَّجْدِ

إِنَّهُ هُوَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ

هَلْ أَنْبَأْتُكُمْ عَلَىٰ مَنْ تَنْزِلُ الشَّيَاطِينُ

تَنْزِلُ عَلَىٰ كُلِّ آفَّاكٍ أَثِيمٍ

يَلْقُونَ السَّمَّ وَأَكْثُرُهُمْ كَاذِبُونَ

وَالشُّعْرَاءُ يَتَّبِعُهُمُ الْغَاوُونَ

أَلَمْ تَرَ أَنَّهُمْ فِي كُلِّ وَادٍ يَهِيمُونَ

وَأَنَّهُمْ يَقُولُونَ مَا لَا يَفْعَلُونَ

ملحق (١٤ - ب)

اختبار سعة الذاكرة لمجموعة الحفظ

الجمعي

أمامك نص قرآني من عشر آيات مقدم بالطريقة التي تفضلها
في الحفظ التزم بهذه الطريقة واحفظ الآيات التالية بصوت مسموع

بسم الله الرحمن الرحيم

وَتَوَكَّلْ عَلَى الْعَزِيزِ الرَّحِيمِ . الَّذِي يَرِيكَ حِينَ تَقُومُ

وَتَقْلُبُكَ فِي السَّجِدِينَ . إِنَّهُ هُوَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ

هَلْ أَنْبَأَكُمْ عَلَىٰ مَنْ تَنْزِلُ الشَّيَاطِينُ . تَنْزِلُ عَلَىٰ

كُلِّ أَفَّاكٍ أَثِيمٍ . يُلْقُونَ السَّمْعَ وَأَكْثُرُهُمْ كَذِبُونَ

وَالشُّعْرَاءُ يَتَّبِعُهُمُ الْغَاوُونَ . أَلَمْ تَرَ أَنَّهُمْ فِي كُلِّ وَادٍ

يَهيمُونَ . وَأَنَّهُمْ يَقُولُونَ مَا لَا يَفْعَلُونَ

ملحق (١٤ - ج)

اختبار سعة الذاكرة لمجموعة الحفظ

المقسم

أمامك نص قرآني من عشر آيات مقدم بالطريقة التي تفضلها في الحفظ
التزم بهذه الطريقة واحفظ الآيات التالية بصوت مسموع
قال تعالى

وَتَوَكَّلْ عَلَى الْعَزِيزِ الرَّحِيمِ

وَتَوَكَّلْ عَلَى الْعَزِيزِ الرَّحِيمِ

الَّذِي يَرْزُقُكَ حِينَ تَقُومُ

وَتَوَكَّلْ عَلَى الْعَزِيزِ الرَّحِيمِ
الَّذِي يَرْبُكَ حِينَ تَقُومُ
وَتَقْلُبُكَ فِي السَّجْدِ

وَتَوَكَّلْ عَلَى الْعَزِيزِ الرَّحِيمِ
الَّذِي يَرِدُكَ حِينَ تَقُومُ
وَتَقْلُبُكَ فِي السَّجِدِينَ
إِنَّهُ هُوَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ

هَلْ أُنَبِّئُكُمْ عَلَىٰ مَن تَنَزَّلُ الشَّيَاطِينُ

هَلْ أَنْبَأَكُمْ عَلَىٰ مَنْ نَزَّلَ الشَّيْطَانُ

نَزَّلَ عَلَىٰ كُلِّ أَفَّاكٍ أَثِيمٍ

هَلْ أَنْبَأْتُكُمْ عَلَىٰ مَنْ تَنْزَلُ الشَّيَاطِينُ

تَنْزَلُ عَلَيْنَ كُلِّ آفَاكٍ أَثِيمٍ

يُلْقُونَ السَّمْعَ وَأَكْثُرُهُمْ كَاذِبُونَ

وَالشُّعْرَاءُ يَتَّبِعُهُمُ الْغَاوُونَ

وَالشُّعْرَاءُ يَتَّبِعُهُمُ الْغَاوُونَ

الْمَرْتَرَانَهُمْ فِي كُلِّ وَادٍ يَهيمُونَ

وَالشُّعْرَاءُ يَتَّبِعُهُمُ الْغَاوُونَ
أَلَمْ تَرَأَهُمْ فِي كُلِّ وَادٍ يَهيمُونَ
وَأَنَّهُمْ يَقُولُونَ مَا لَا يَفْعَلُونَ

وَتَوَكَّلْ عَلَى الْعَزِيزِ الرَّحِيمِ

الَّذِي يَرِيكَ حِينَ تَقُومُ

وَتَقْلُبُكَ فِي السَّجْدِ

إِنَّهُ هُوَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ

هَلْ أَنْبَأْتُكُمْ عَلَىٰ مَنْ تَنْزِلُ الشَّيَاطِينُ

تَنْزِلُ عَلَىٰ كُلِّ آفَّاكٍ أَثِيمٍ

يُلْقُونَ السَّمْعَ وَأَكْثُرُهُمْ كَاذِبُونَ

وَالشُّعْرَاءُ يَتَّبِعُهُمُ الْغَاوُونَ

أَلَمْ تَرَ أَنَّهُمْ فِي كُلِّ وَادٍ يَهِيمُونَ

وَأَنَّهُمْ يَقُولُونَ مَا لَا يَفْعَلُونَ

ملحق (١٥)

استمارة تتبع أداء التلميذ في اختبار سعة الذاكرة

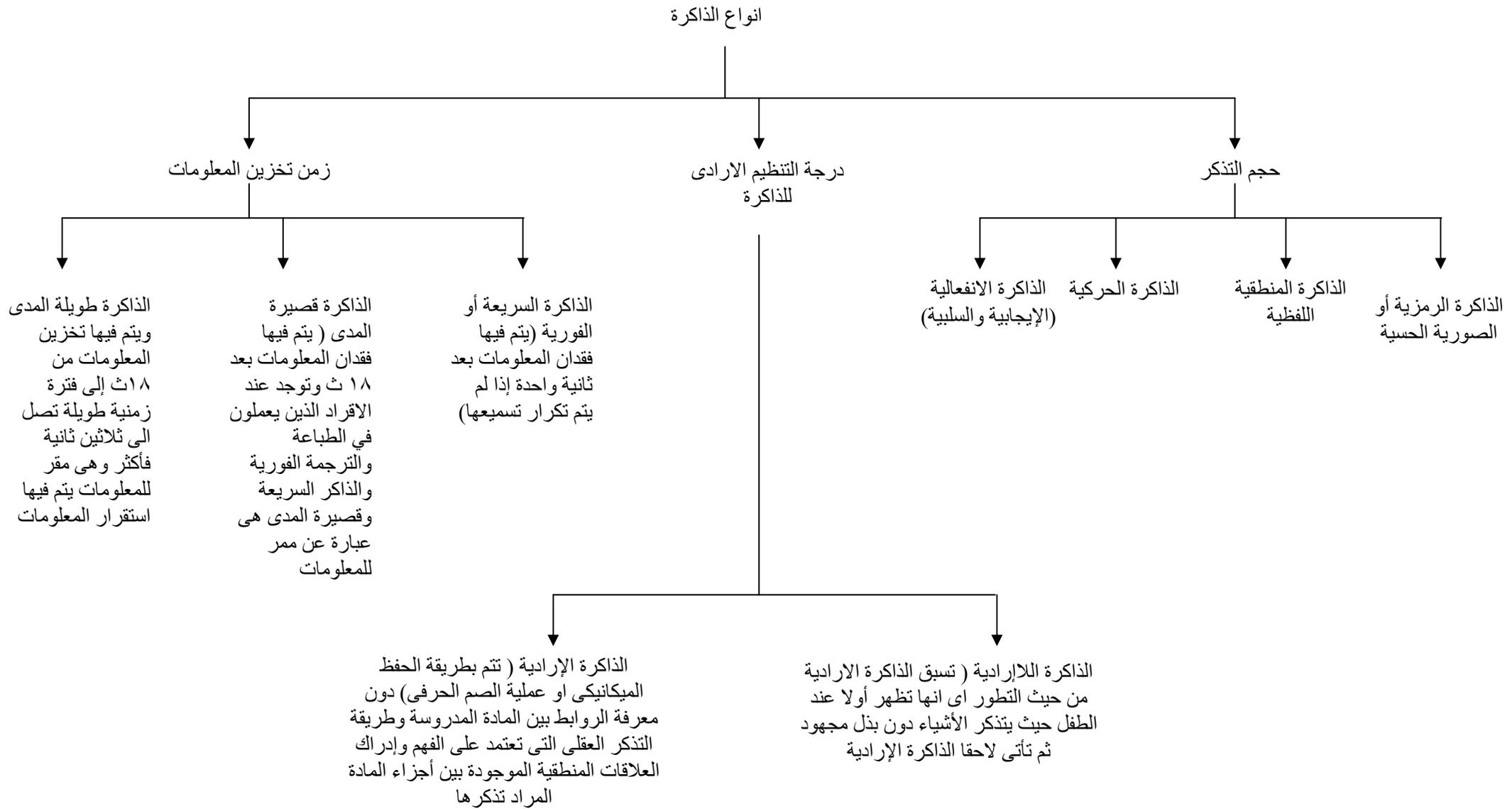
الاسم :

الطريقة :

السورة :

تاريخ التطبيق :

ملاحظات	الزمن	المحاولة	الزمن	المحاولة	الزمن	المحاولة	الزمن	المحاولة
		.٧٣		.٤٩		.٢٥		.١
		.٧٤		.٥٠		.٢٦		.٢
		.٧٥		.٥١		.٢٧		.٣
		.٧٦		.٥٢		.٢٨		.٤
		.٧٧		.٥٣		.٢٩		.٥
		.٧٨		.٥٤		.٣٠		.٦
		.٧٩		.٥٥		.٣١		.٧
		.٨٠		.٥٦		.٣٢		.٨
		.٨١		.٥٧		.٣٣		.٩
		.٨٢		.٥٨		.٣٤		.١٠
		.٨٣		.٥٩		.٣٥		.١١
		.٨٤		.٦٠		.٣٦		.١٢
		.٨٥		.٦١		.٣٧		.١٣
		.٨٦		.٦٢		.٣٨		.١٤
		.٨٧		.٦٣		.٣٩		.١٥
		.٨٨		.٦٤		.٤٠		.١٦
		.٨٩		.٦٥		.٤١		.١٧
		.٩٠		.٦٦		.٤٢		.١٨
		.٩١		.٦٧		.٤٣		.١٩
		.٩٢		.٦٨		.٤٤		.٢٠
		.٩٣		.٦٩		.٤٥		.٢١
		.٩٤		.٧٠		.٤٦		.٢٢
		.٩٥		.٧١		.٤٧		.٢٣
		.٩٦		.٧٢		.٤٨		.٢٤



(محمد بنى يونس، ٢٠٠٤ : ١٨٨)

شكل (٥)
يبين أنواع الذاكرة

ملخص البحث

استهدف هذا البحث دراسة طرق حفظ القرآن الكريم (التسلسلي - الجمعي - المقسم) وعلاقتها بسعة الذاكرة وكل من مهارتي القراءة الجهرية والكتابة بفروعها الثلاثة (الخط والإملاء ، والتعبير الكتابي الإبداعي) لدى (٧٨) تلميذاً وتلميذة بالصف الرابع الابتدائي طبق عليهم اختبار القدرات العقلية (٩-١١) سنة (فاروق عبد الفتاح ، ١٩٨٤) كما طبقت عليهم ثلاثة اختبارات أخرى هي : اختبار القراءة الجهرية ، اختبار الخط والإملاء ، اختبار التعبير الكتابي الإبداعي (من إعداد الباحثة) ، وقد أسفرت نتائج تحليل التباين البسيط One - way ANOVA عن النتائج التالية :

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مجموعات الحفظ الثلاث (التسلسلي - الجمعي - المقسم) في متغير سعة الذاكرة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي .
 - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مجموعات الحفظ الثلاث (التسلسلي - الجمعي - المقسم) في متغير مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي .
 - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مجموعات الحفظ الثلاث (التسلسلي - الجمعي - المقسم) في متغير مهارات الخط والإملاء لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي .
 - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مجموعات الحفظ الثلاث (التسلسلي - الجمعي - المقسم) في متغير التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي .
-
-

**Ways of The Holy Quraan Memorization and Its Relationship to Memory
Capacity and both of Reading Aloud and Writing among Fourth Primary Pupils**

Abstract

The current study aims at investigating the ways of the Holy Quraan memorization (serial, collective and segmental) and its relationship to memory capacity and both of reading aloud and writing skills among the fourth primary pupils. The subjects are 78 male and female fourth grade primary pupils. The study applies the intelligence quotient test for (9-11 years) prepared by Farouk Abd El-Fatah, 1984. They study applies three other tests prepared by the researcher: reading aloud, handwriting, and creative writing. Analyzing ONE-WAY ANOVA, the study finds the following:

- There is insignificant statistical difference in the variable of memory capacity due to the different ways of memorizing the Holy Quraan among the three memorizing groups (serial, collective and segmental) of the fourth primary pupils.
 - There is insignificant statistical difference in the variable of reading aloud skills due to the different ways of memorizing the Holy Quraan among the three memorizing groups (serial, collective and segmental) of the fourth primary pupils.
 - There is insignificant statistical difference in the variable of handwriting and dictation skills due to the different ways of memorizing the Holy Quraan among the three memorizing groups (serial, collective and segmental) of the fourth primary pupils.
 - There is insignificant statistical difference in the variable of creative writing skills due to the different ways of memorizing the Holy Quraan among the three memorizing groups (serial, collective and segmental) of the fourth primary pupils.
-
-

Ways of The Holy Quraan Memorization and Its Relationship to Memory Capacity and both of Reading Aloud and Writing among Fourth Primary Pupils

Summary

The Holy Quraan is considered one of the most important sources on which one relies to adjust his Arabic tongue and to familiarize it on pronouncing Arabic well in addition to helping to write Arabic correctly. Studying and memorizing the Holy Quraan help to whet memory and mind. That who learns the Holy Quraan by heart acquires more intuition and is capable of reading precisely and efficiently. Memory as whole is an organ which is strengthened through practice. Memorization does not only increase memorization skill for the pupils, but it also increases the skill of memorization precision. Those who master memorization are more aware of what they have memorized and its limitations. The efficient memorizer selects the suitable strategy and knows how to use it.

Study Problem:

The current study investigates the following questions:

- 1- Are there statistical differences in the memory capacity due to the different ways of memorizing the Holy Quraan among the three memorizing groups (serial, collective and segmental) of the fourth primary pupils?
- 2- Are there statistical differences in the reading aloud skill due to the different ways of memorizing the Holy Quraan among the three memorizing groups (serial, collective and segmental) of the fourth primary pupils?
- 3- Are there statistical differences in the handwriting and dictation skills due to the different ways of memorizing the Holy Quraan among the three memorizing groups (serial, collective and segmental) of the fourth primary pupils?
- 4- Are there statistical differences in creative writing skills due to the different ways of memorizing the Holy Quraan among the three memorizing groups (serial, collective and segmental) of the fourth primary pupils?

Study Objectives:

- 1- Identifying the differences in the memory capacity among the three memorizing the Holy Quraan among the three memorizing groups (serial, collective and segmental) of the fourth primary pupils.
- 2- Identifying the differences in reading aloud skill among the three memorizing the Holy Quraan among the three memorizing groups (serial, collective and segmental) of the fourth primary pupils.

Ways of The Holy Quraan Memorization and Its Relationship to Memory Capacity and both of Reading Aloud and Writing among Fourth Primary Pupils

- 3- Identifying the differences in the handwriting and dictation skills among the three memorizing the Holy Quraan among the three memorizing groups (serial, collective and segmental) of the fourth primary pupils.
- 4- Identifying the differences in the creative writing skills among the three memorizing the Holy Quraan among the three memorizing groups (serial, collective and segmental) of the fourth primary pupils.

Study Tools:

- 1- Intelligence Quotient Test (9-11 years)
Prepared by (Farouk Abd El-Fatah, 1984)
- 2- Test of Memory Capacity, Reading aloud and Writing
Quoted from the Holy Quraan
- 3- List of reading aloud skills for fourth primary pupils
Prepared by the researcher
- 4- List of creative writing skills for fourth primary pupils
Prepared by the researcher

Study Hypotheses:

- 1- There are statistical differences in the memory capacity due to the different ways of memorizing the Holy Quraan among the three memorizing groups (serial, collective and segmental) of the fourth primary pupils.
- 2- There are statistical differences in the reading aloud skills due to the different ways of memorizing the Holy Quraan among the three memorizing groups (serial, collective and segmental) of the fourth primary pupils.
- 3- There are not statistical differences in the handwriting and dictation skills due to the different ways of memorizing the Holy Quraan among the three memorizing groups (serial, collective and segmental) of the fourth primary pupils.
- 4- There are not statistical differences in the creative writing skills due to the different ways of memorizing the Holy Quraan among the three memorizing groups (serial, collective and segmental) of the fourth primary pupils.

Ways of The Holy Quraan Memorization and Its Relationship to Memory Capacity and both of Reading Aloud and Writing among Fourth Primary Pupils

Study Results:

Analyzing ONE-WAY ANOVA, the study finds the following:

- 1- There is insignificant statistical difference in the variable of memory capacity due to the different ways of memorizing the Holy Quraan among the three memorizing groups (serial, collective and segmental) of the fourth primary pupils.
- 2- There is insignificant statistical difference in the variable of reading aloud skills due to the different ways of memorizing the Holy Quraan among the three memorizing groups (serial, collective and segmental) of the fourth primary pupils.
- 3- There is insignificant statistical difference in the variable of handwriting and dictation skills due to the different ways of memorizing the Holy Quraan among the three memorizing groups (serial, collective and segmental) of the fourth primary pupils.
- 4- There is insignificant statistical difference in the variable of creative writing skills due to the different ways of memorizing the Holy Quraan among the three memorizing groups (serial, collective and segmental) of the fourth primary pupils.



Zagazig university
Faculty of education
Educational psychology
department

Ways Of The Holy Quraan Memorization And Its Relationship To Memory Capacity And Both Of Reading Aloud And Writing Among Fourth Primary Pupils

Master Thesis in Education
(Educaitional psychology)
(*Summary*)

Prepared by

Safaa Hussien Amin Ibrahim

Supervision

Prof. Dr.

Ezzat Abd El Hamid Mohamed

Professor of Educaitional Psychology

Faculty of Educaiton

Zagazig University

Dr.

Faten Farouk Abd El Fattah

Assistant Professor of Educaitional

Psychology

Faculty of Educaiton

Zagazig University