جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم -

قسم العلوم الإجتماعية

شعبة الأرطفونيا

علاقة الذاكرة العاملة بالفهم الشفهي عند الأطفال المصابين بعسر القراءة

مذكرة لنيل شهادة الماستر في الأرطفونيا

إعداد الطالبة :

مليانـي فاطمة زهرة

إشراف الأستاذة :

عمراني أمال

السنة الجامعية : 2016 -2017

إهــداء

أهدي ثمرة جهدي إلى

والدي الكريمين أطال الله في عمرهما

إلى أخواتي شهرزاد نادية إناس هاجر إلى

البراءة التي ملأت حياتنا حبا و عاطفة ميرال حفظها الله

إلى كل أفراد عائلتي الكريمة

إلى زملائي و زميلاتي

رعاكم الله جميعا

فاطمة

كلمـــة شكر

أتقدم بجزيل الشكر و العرفان إلى الأستاذة الفاضلة "عمراني أمال " التي تبنت وأشرفت على هذا البحث و التي أفادتني بنصائحها وتوجيهاتها القيمة طيلة سنوات الدراسة . ووفرت لي الظروف المناسبة لإنجاز هذا العمل .

كما أتقدم بشكري الخالص لكل الطاقم العامل بمدرسة "قرماط العيد" بسيدي علي على رأسهم السيد المدير م.غلام الله لمساعدتهم لي لإتمام هذا العمل و توفيرهم الجو الملائم لإتمام هذا العمل.

الملخص :

في إطار البحوث الخاصة بميدان اضطرابات اللغة المكتوبة لدى الطفل تمحور هذا العمل حول دراسة الذاكرة العاملة وعلاقتها باضطرابات الفهم الشفهي.

وللإجابة عن هذه الإشكالية قمنا بتحديد وتشخيص حالات عسيري القراءة 20 تلميذ يعانون من صعوبات في مادة القراءة. ينتمون إلى مستويين هي السنة الثالثة والسنة الرابعة وقد حددت أعمارهم من 7 إلى 10 سنوات، ومن أجل قياس الذاكرة العاملة والفهم الشفهي لدى العينة تم اختيار أداتين اختبار الذاكرة العاملة واختبار الفهم الشفهي.

وأوضحت دراستنا أن عسيري القراءة يعانون من اضطراب الذاكرة العاملة والفهم الشفهي.

وبينت النتائج الإحصائية التي استعملت من أجل مناقشة الفرضيات على وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة احصائية بين الذاكرة العاملة واضطرابات الفهم الشفهي لدى الطفل المصاب بعسر القراءة .

Dans le cadre ses études sur les troubles du langage écrit chez l'enfant, notre travail c'est base sur l'étude de la mémoire du travail et sa relation avec les troubles de compréhension orale.

Pour répondre a cette problématique nous avons diagnostiqué de 20 dyslexiques repartis sur 2 niveaux scolaire troisième et quatrième année de l'enseignement primaire leur âge varient entre 7 et 10 ans pour mesures les notions du mémoire de travaille et la compréhension orale de cet échantillon nous avons choisis un instrument déjà expriment sur des enfants présentant des difficultés dans l'apprentissage de la lecture. Notre étude démontre que les dyslexiques présentant des troubles dans les fonctions cognitives la mémoire du travaille et les troubles de la compréhension orale ou verbale . Les résultats statistiques ont montre des relations significatives entre les deux variables la mémoire du travaille et les troubles de la compréhension verbale.

قائمة المحتويات

إهداء

شكر وتقدير

ملخص الدراسة

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

قائمة الملاحق

مقدمة 02

الجانب النظري

الإطار العام للدراسة

1. تحديد الإشكالية 08

2. الفرضيات 09

3. أهداف الدراسة 10

4. التعاريف الأساسية لمفاهيم الدراسة 11

5. التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة 12

6. الدراسات السابقة ومناقشتها 13

الفصل الأول : الذاكرة العاملة

تمهيد 18

أولا : الذاكرة 18

1. نشأة الذاكرة وكيفية تطورها 18

2. الذاكرة حسب نموذج غانيي 22

1.2.المستقبلات الحسية 23

2.2. الذاكرة العاملة 24

3.2. الذاكرة قصيرة المدى 24

4.2. الذاكرة طويلة المدى 26

3. الفرق بين الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى 27

4. الفرق بين الذاكرة العاملة والذاكرة قصيرة المدى 28

ثانيا : الذاكرة العاملة :

1. تعريف الذاكرة العاملة 30

2. نماذج الذاكرة العاملة 31

1.2. نموذج بادلي 32

1.1.2. المفكرة الفضائية 32

2.1.2 الحلقة الفونولوجية 33

1.2.1.2. ظواهر الحلقة الفونولوجية 34

2.2.1.2. كيفية معالجة المعلومة في الحلقة الفونولوجية 37

3.2.1.2. دور الحلقة الفونولوجية 37

2.2. نموذج كاز 38

3.2. نموذج باسكال – ليون 39

3. مميزات الذاكرة العاملة 40

الخلاصة 43

الفصل الثاني : الفهم الشفهي

تمهيد 45

1. معنى الفهم 45

2. درجات الفهم 46

3. خطوات عملية الفهم 46

4. الجانب التشريحي لوظيفة الفهم 47

5. عوامل صعوبة الفهم 48

1.5. العوامل اللغوية 48

2.5. العوامل غير اللغوية 49

6. علاقة الفهم بالوظائف المعرفية الأخرى 49

1.6. علاقة الفهم بالإدراك 49

2.6. علاقة الفهم بالإستحضار 50

3.6. علاقة الفهم بالإنتباه والذاكرة 51

4.6 .علاقة الفهم بالحلقة الفونولوجية 52
7. أنواع الفهم 52
1.7. الفهم الكتابي 52
1.1.7. تعريف الفهم الكتابي 52
2.1.7. استراتيجيات الفهم الكتابي 53
2.7. الفهم الشفهي 54
1.2.7 . تعريف الفهم الشفهي 54
2.2.7. استراتيجيات الفهم الشفهي 54
3.2.7 . مستويات الفهم الشفهي 56
4.2.7. مهارات الفهم الشفهي 57
5.2.7. أعراض صعوبات فهم اللغة الشفهية 59
6.2.7. تشخيص صعوبات فهم اللغة الشفهية 60
7.2.7 . الطرق المساعدة على فهم اللغة الشفهية 62
الخلاصة 65

الفصل الثالث : عسر القراءة

أولا : القراءة :
1. مفهوم القراءة 67
2. أنواع القراءة 69
1.2. القراءة الجهرية 69
2.2. القراءة الصامتة 70
3. نماذج القراءة 71
1.3. النماذج التطورية لتعلم القراءة 71
2.3. النماذج الترابطية 75
3.3. النماذج عن طريق التماثل 81
4. أهمية القراءة 82
5. عوامل اكتساب القراءة 83
1.5. العوامل الجسمية 83

2.5. العوامل العقلية 85
3.5. العوامل الإجتماعية الإقتصادية 86
6. كيفية تفكيك رموز القراءة 87
7. العمليات المعرفية المتدخلة في عملية القراءة 88
1.7. الإدراك البصري 89
2.7. التعرف البصري على الكلمات 90
3.7. التحكم الحركي 93
4.7. الإنتباه 95
5.7. المهارات التذكرية 96
ثانيا : عسر القراءة :
1. تاريخ اكتشاف عسر القراءة 103
2. مفهوم عسر القراءة 104
3. النظريات المفسرة لعسر القراءة 105
4. تصنيفات عسر القراءة 108
1.4. عسر القراءة النمائي 108
2.4. عسر القراءة المكتسب 109
5. أسباب عسر القراءة 109
6. أعراض عسر القراءة 112
7. تشخيص عسر القراءة 113
8. التكفل بعسر القراءة 114
الخلاصة.....115
الجانب المنهجي
الفصل الرابع : منهج البحث وإجراءاته
1. الدراسة الإستطلاعية 118
تمهيد 118

1.1. أهدافها 118

2.1. المنهج المتبع 119

3.1. مكان إجراء الدراسة 120

4.1. زمن إجراء الدراسة 120

5.1. عينة الدراسة الإستطلاعية 120

6.1. أدوات الدراسة 120

الخلاصة.....129

2. الدراسة الأساسية 130

تمهيد

1.2. أهداف الدراسة الأساسية 130

2.2. مكان إجراء الدراسة 131

3.2. عينة الدراسة الأساسية 131

4.2.ظروف إجراء الدراسة الأساسية 131

5.2. أدوات الدراسة 132

6.2. الطريقة العامة 142

7.2. الاساليب الإحصائية 143

خلاصة 144

الفصل الخامس : عرض وتفسير النتائج

1. عرض النتائج.....146

1.1. عرض وتحليل نتائج الإختبارات 146

1.1.1. عرض نتائج اختبار الذاكرة العاملة 147

2.1.1. عرض نتائج اختبار الفهم الشفهي 149

2.1. التمثيل البياني لدرجات متغيرات الدراسة 153

3.1. عرض النتائج المتعلقة بفرضيات البحث 158

4.1. التمثيل البياني للعلاقة الإرتباطية بين المتغيرات 162

2. مناقشة عامة للنتائج 166

3. الاستنتاج العام.....170

الخاتمة 171

اقتراحات.....172

المراجع 174

الملاحق 180

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	مظاهر الحلقة الفونولوجية	36
02	تحويل الدرجات الخام إلى العمر العقلي	123
03	نتائج اختبار رسم الرجل.....	124
04	الإحصاء الوصفي لنتائج اختبار الذكاء للعينة الإستطلاعية	125
05	نتائج اختبار القراءة للعينة الإستطلاعية	127
06	نتائج الاحصاء الوصفي لإختبار القراءة	128
07	نتائج اختبار الذاكرة العاملة للدراسة الأساسية	146
08	نتائج اختبار الفهم الشفهي للدراسة الأساسية	149
09	نتائج اختبار الفهم الشفهي وفق الإحصاءات الوصفية	150
10	عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الأولى	158
11	عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثانية	159
12	عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثالثة	160
13	عرض النتائج المتعلقة بالفرضية العامة	161

قائمة الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	مكونات الذاكرة حسب نموذج غانيي	22
02	نموذج الذاكرة العاملة حسب بادلي Baddeley 1986	32
03	البنية الوظيفية لجهاز الحلقة الفونولوجية حسب بادلي	34
04	نموذج Harm et seidenberg 1999.....	77
05	رسم تخطيطي لنموذج Morton 1980	79
06	رسم تخطيطي لنموذج ذو مسارين 2001	80
07	يمثل درجات متغير الذاكرة العاملة على المدرج التكراري مع المنحنى الإعتدالي.....	153
08	توزيع درجات متغير الحلقة الفونولوجية على المدرج التكراري مع المنحنى الإعتدالي	154
09	توزيع درجات متغير المفكرة الفضائية البصرية على المدرج التكراري مع المنحنى الإعتدالي....	155
10	توزيع درجات متغير المنفذ الإداري المركزي على المدرج التكراري مع المنحنى الإعتدالي.....	156
11	توزيع درجات مقياس الاضطرابات الفهم الشفهي على المدرج التكراري مع المنحنى الاعتدالي .	157
12	لوحة الإنتشار للعلاقة الإرتباطية بين الحلقة الفونولوجية واضطرابات الفهم الشفهي	162
13	لوحة الإنتشار للعلاقة الإرتياطية بين المفكرة الفضائية البصرية واضطرابات الفهم الشفهي.....	163
14	لوحة الإنتشار للعلاقة الإرتباطية بين المنفذ الإداري المركزي واضطرابات الفهم الشفهي	164
15	لوحة الإنتشار للعلاقة الإرتباطية بين الذاكرة العاملة واضطرابات الفهم الشفهي.....	165

مقدمة :

عملية التذكر من أهم الوظائف المعرفية لدى الإنسان و هو يعني استحضار الشخص خبراته الماضية من خلال استعادته للمعلومات و المعارف التي سبق تعلمها و تؤدي الذاكرة دورا مهما في مختلف مجالات السلوك الإنساني في الحديث ، الكتابة ، القراءة .

يعرف هيتش (Hitch ,2005) الذاكرة العاملة بأنها القدرة على تنسيق العمليات الذهنية والمعلومات المخزنة لفترة قصيرة أثناء القيام بالمهمات المعرفية ، في حين يعرفها انجل (Engle ,2010) بأنها نظام ثنائي البعد يشتمل على عملية تمثيل وتخزين مؤقت للمعلومات. ويعرف فيلدمان (Feldmain,2007) الذاكرة العاملة بأنها وحدة تخزين مؤقتة تعمل على معالجة المعلومات واسترجاعها بشكل عملي و سريع.

تتكون الذاكرة العاملة كما يحددها بادلي وهيتش(Baddely et Hitch) من ثلاث مكونات رئيسية وهي المنفذ الإداري المركزي ،المفكرة الفضائية البصرية ، والحلقة الفونولوجية فتلعب هذه المكونات دورا في كل العمليات المعرفية التي يقوم بها الفرد سواء كانت متعلقة بعمليات أساسية كالتعرف على الأشياء أو تلك المعقدة كالتعلم ، أو اللغة و بالتحديد في عمليات فهم واستيعاب اللغة المنطوقة و المقروءة.

لقد كانت علاقة الذاكرة العاملة بالعمليات المعرفية الأخرى محور اهتمام العديد من الباحثين والتي كانت إحداها محور اهتمام بحثنا من خلال توضيح العلاقة بينها وبين الفهم فيعتبر الفهم عامة والفهم الشفهي خاصة عملية معرفية تساعد الطفل على تطوير مكتسباته المعرفية وهو القدرة والكفاءة اللتان تسمحان للطفل من فهم الحادثة في الوضعية الشفهية وذلك بالرجوع إلى الإستراتيجيات التي تمكنه من الإجابة على الحادثة الشفهية (خمسي 1985) ، و هذا الرجوع يكون من خلال استخدام الفرد لعدة عمليات معرفية التي تعتمد أساسا على الذاكرة العاملة ،باعتبار الفهم عملية معقدة تتطلب العديد من الوظائف المعرفية ، فكما سبق و ذكرنا أن للذاكرة مكونات والتي بدورها تتدخل بشكل أساسي في عملية الفهم الشفهي وخاصة مكون الحلقة الفونولوجية حيث تتمثل وظيفة هذه الأخيرة في المحافظة والمعاكسة للمادة اللفظية تأتيها من الناحيتين السمعية و البصرية و التي تسجل في سجل التخزين الفونولوجي القصير

المدى، بحيث لا تتجاوز الثانيتين والتي يمكن إعادة تنشيطها بواسطة عملية التكرار اللفظي ، عندما ترد المادة اللفظية من القناة السمعية إلى الحلقة الفونولوجية تمر بعملية التحليل إلى وحدات فونولوجية و التي تعرف بمرحلة فك الترميز التي تسمح للفرد بأن يتعرف عليها ثم تحول إلى سجل التخزين الفونولوجي أين يتم تخزينها لفترة وجيزة من الوقت قد تتعدى الثانيتين ، بعد ذلك تزول و تمحى من الذاكرة و لكن هناك إمكانية الاحتفاظ بها بإعادة تنشيطها بواسطة عملية الترميز الفونولوجي ، لذا تلعب الحلقة الفونولوجية دورا هاما في عملية فهم الجمل الطويلة و المعقدة سواء كانت مقروءة أو مسموعة ، و مكون المفكرة الفضائية البصرية بما أنها مسؤولة عن المعلومات البصرية و المكان الذي يحكم هذه المعلومات سواء كانت كلمات أو جمل فتتأثر عملية الفهم الشفهي بدرجة تعقيد هذه الجمل ، إضافة إلى المنفذ الإداري المركزي على اعتبار أنه المنسق بين المكونين السابقين فهو الآخر يؤثر في عملية الفهم ، و يتأثر الفهم الشفهي عند التلاميذ بمجموعة من العوامل أبرزها الهدف من القراءة و خبراتهم السابقة والانتباه الملقى من طرف التلميذ على النص و صعوبة المفاهيم التي يقومون بقراءتها ، فيتضح لنا مما سبق أن عملية القراءة ميكانيزم مبني على أسس معرفية ، فحسب (عبد الفتاح حافظ ،1998) القراءة هي عملية التعرف على الرموز المكتوبة و التي تستدعي معاني تكون قد تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم و كذلك إدراك مضمونها الواقعي يساهم في تحديد مثل هذه المعاني للقارئ فمن أبرز النماذج التي حاولت ربط الذاكرة العاملة بالفهم الشفهي النموذج المقترح من قبل تيرنر وإنجل (Turner and Engel 1989) الذي يشير إلى أهمية سعة الذاكرة العاملة في معالجة كافة المهمات المعرفية المعقدة بما فيها الاستيعاب القرائي ، وكذلك النموذج المقترح من قبل دانيمان (Daneman1980) الذي يشير إلى أن الأفراد ذوي الاستيعاب الجيد و ذوي الاستيعاب المتدني لا يختلفون في سعة الذاكرة العاملة لديهم بل في فاعلية معالجتهم للمعلومات خصوصا من حيث ضبط الانتباه ومقاومة التشتت.

و من أبرز الدراسات التي تبنت هذا الموضوع و دعمت هذه النماذج الدراسة التي أجراها هول سجروف وجارتون، (Holsgrove and Garton 2006) حول دور الذاكرة العاملة في الاستيعاب القرائي لدى 60

طالبا و طالبة بينت أن دائرة التسميع اللفظي كان لها دور أثناء عملية المعالجة لمهمات الاستيعاب القرائي في حين تتعارض معها دراسة أخرى أجراها جوف و برات و أونج (Goff ,Pratt and Ong 2005, حول 180طالبا و طالبة حول عوامل التنبؤ الرئيسية للاستيعاب القرائي فخلصوا إلى أن المهمات التي تقيس التفاعل بين الذاكرة طويلة الأمد و الذاكرة قصيرة الأمد التي يتم من خلالها دمج المعلومات الجديدة مع تلك المخزنة سابقا تصلح أكثر للتنبؤ بالاستيعاب القرائي من تلك المهمات التي تعتمد فقط على الذاكرة العاملة فهناك من الدراسات ما يتوافق مع بحثنا و هناك من لا يتوافق ، و التي سنحاول من خلالها معرفة مدى العلاقة التي تربط الذاكرة العاملة بالاستيعاب القرائي عند التلاميذ المعسورين قرائيا ، أو اعتبار اضطراب عسر القراءة كنتيجة مترتبة أساسا على اختلال أحد الميكانيزمات المعرفية و عدم ارتباطهما ببعضهما أثناء قراءة و فهم النص.

لذا فانطلقت فكرة دراستنا من هذه الخلفية لمحاولة فهم اضطراب عسر القراءة والمشاكل التي يعاني منها هؤلاء التلاميذ ، ومحاولة الكشف والتعرف على أهم العمليات المعرفية المصابة في هذا الاضطراب من خلال البحث عن العلاقة المحتملة بين الذاكرة العاملة واضطرابات الفهم الشفهي لدى الأطفال المعسورين قرائيا .

قمنا بتحديد تخصص كل مكون من مكونات الذاكرة العاملة للبحث عن العلاقة بين كل منها بالفهم الشفهي وكيف يؤدي اضطراب أحدها أو كلها إلى حدوث مشاكل على مستوى استراتيجيات الفهم الفوري والكلي .

فقد تم تقسيم هذه الدراسة إلى جانبين : نظري وتطبيقي حيث اشتملت على خمسة فصول وهي :

* الفصل الأول تطرقنا فيه إلى الذاكرة بصفة عامة وأنواعها وتبيان أهم مميزات وخصائص كل منه، ذكر الفرق بين كل نوع من أنواعها أي بين الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى والفرق بين الذاكرة العاملة والذاكرة قصيرة المدى ، ثم تطرقنا إلى الذاكرة العاملة بصفة خاصة من خلال إعطاء تعريفاتها

وتقديم أهم النماذج وعلى رأسها نموذج بادلي الذي يوضح المكونات الأساسية للذاكرة العاملة ، ومميزات الذاكرة العاملة .

* وتناول الفصل الثاني الفهم الشفهي الفهم بصفة عامة درجاته، خطوات عملية الفهم ، الجانب التشريحي لعملية الفهم ،عوامل صعوبة الفهم ،علاقة الفهم بالوظائف المعرفية الأخرى ،أنواع الفهم وهي الفهم الكتابي والفهم الشفهي ،و تعمقنا أكثر في الفهم الشفهي من خلال ذكر استراتيجياته ومستوياته ، مهاراته، أعراض صعوبة الفهم الشفهي ، تشخيص صعوبات الفهم الشفهي ، والطرق المساعدة على فهم اللغة الشفهية .

* تضمن الفصل الثالث عسر القراءة حيث تم تقسيمه إلى قسمين: الأول احتوى على مفهوم القراءة،أنواعها ،نماذج القراءة ،أهميتها ،عوامل اكتسابها ، تفكيك رموز القراءة ، العمليات المعرفية المتدخلة في عملية القراءة .

أما الثاني فتطرقنا فيه إلى عسر القراءة تاريخ اكتشافه، مفهومه، النظريات المفسرة له ، تصنيفاته، أسبابه، أعراضه ، تشخيصه ، وطريقة التكفل به .

* الفصل الرابع تم تقسيمه هو الآخر إلى قسمين: الأول تناول الدراسة الاستطلاعية، أهدافها ، مكان إجراء الدراسة ، زمن إجرائها ، عينة الدراسة ، المنهج المتبع ، نتائج الدراسة .

أما القسم الثاني فتطرقنا فيه إلى الدراسة الأساسية أهدافها، مكان إجرائها، عينتها ، الظروف التي تمت فيها إجراء الدراسة ، أدوات الدراسة حيث تم تطبيق اختبارات الذاكرة العاملة واختبار الفهم الشفهي وهذا لدراسة العلاقة بينهما ، الأساليب الإحصائية المستخدمة .

* الفصل الخامس تضمن عرض النتائج المتحصل عليها من طرف التلاميذ بعد تطبيق الاختبارات، مناقشتها وتحليلها والتعليق على الجداول الخاصة بها ، وتمثيلها بيانيا لتوضيح العلاقة الإرتباطية شكليا بين المتغيرات ، ومناقشة عامة وشاملة على ضوء الفرضيات .

الجانب النظري

مدخل عام للدراسة

1. الإشكالية :

يزخر علم النفس المعرفي بالعديد من النماذج التي وضعها من خلال العديد من النظريات ، وذلك لوصف الذاكرة العاملة ومكوناتها ومن أهم هذه النماذج نموذج الذاكرة العاملة لبادلي (Badddeley 1990) والذي يعتبر من النماذج التي أخذت بعين الاعتبار في أبحاث الكثير من العلماء أمثال (All & Case ,Hitch1974) حيث عرفها بادلي على أنها نظام محدود القدرة يسمح بتخزين المعلومات تخزينا مؤقتا ويعالجه في أثناء الانشغال بمهام معرفية أخرى كالفهم ، التركيز ، حل المشكل ...

قسمت الذاكرة من طرف الكثير من الباحثين على مدى عشرين عاما الماضية إلى ثلاثة أنواع : الذاكرة العاملة ، الذاكرة قصيرة المدى ، الذاكرة طويلة المدى ،حيث يرمي معنى الذاكرة قصيرة المدى إلى القدرة والاسترجاع الفوري لعدد معين وحدد من المعلومات والتي تتأثر بعوامل النسيان ،وتعرف الذاكرة طويلة المدى على أنها نسق منظم تتصل فيه العناصر والمعاني والأفكار ببعضها .

وتتكون الذاكرة العاملة من3 مكونات : المنفذ الإداري المركزي وهو جهاز للتحكم في الانتباه يراقب عمل العناصر الأخرى وينسقها ، وهو من أهم عناصر النموذج الخاص بالذاكرة العاملة ، لأنه يتدخل في العمليات المعرفية كله ،ولقد أطلق عليه اسم المعالج المركزي لأنه يخصص الانتباه للمدخلات ، ويوجه عمليات العناصر الأخرى ومراقبتها وهما الحلقة الفونولوجية والمفكرة الفضائية البصرية فيكمن دور الأول باعتباره المسؤول في الذاكرة العاملة عن القيام بمجموعة العمليات اللازمة لحفظ المعلومات اللفظية وتخزينها واسترجاعها ويفترض بادلي أنه يشمل المخزن اللفظي المؤقت أو يسمى وحدة التخزين الفونولوجي حيث مسارات الذاكرة السمعية التي تسترجع المعلومات التي بداخلها بعد ثوان قليلة، وهو يعمل على الاحتفاظ بالمعلومات المتتابعة ويشمل أيضا ميكانيزم المراقب اللفظي يقوم هذا النظام بمراجعة وإعادة تنشيط المعلومة التي دخلت إلى وحدة التخزين الفونولوجي، أما المكون الثاني فهو المفكرة الفضائية البصرية ويعرف على أنه نظام لديه القدرة على الاحتفاظ المؤقت ومعالجة المعلومات البصرية المكانية وأداء الدور المهم في التوجه المكاني وفي حل المشكلات البصرية المكانية وذلك من خلال الإحساس أو عن طريق الذاكرة طويلة المدى.

يرتبط عمل الذاكرة العاملة في وقت واحد مع تخزين المعلومات ومعالجتها بصورة مؤقتة ،وترتبط مختلف مكونات الذاكرة العاملة مع وظائف مختلفة نظرا لمكوناتها المسؤولة عن الإدراك والانتباه والحفاظ على

المعلومات واسترجاعها وتنفيذ مختلف الوظائف البصرية المكانية لذا صنفت على أنها مركز الوعي والفهم في نظام معالجة المعلومات فعندما نفكر بإدراك شيء ما أو نحاول تذكر حقيقة معينة أو نحاول فهم سياق أو فكرة معينة ، نكون قد استخدمنا ذاكرتنا العاملة حيث يكون نوع الفهم في الحالة الشفهية وهم ما ينطبق مع موضوع دراستنا الحالي لذا فيعرف الفهم الشفهي على انه يتعلق بالقدرة على فهم الكلمات ، ويقاس هذا العامل بالكشف عن مستوى معرفة الفرد لمعاني الألفاظ المختلفة أي بالرجوع إلى الخبرات والإكتسابات السابقة .

وتشير عقود من البحوث حول صعوبات التعلم وخلل الوظائف المعرفية إلى أهمية الذاكرة العاملة في معالجة المعلومات وتخزينها ،وأن هناك ارتباط قوي بين كفاءة عمل الذاكرة العاملة وقدرة الفرد على معالجة المعلومات ، كما أن الأشخاص الذين يعانون ضعف القراءة ذاكرتهم العاملة ذات سعة صغيرة، وهذه القدرة ليست محددة تماما للقراءة (Cantor et al ,1991 , Engle) وبالتالي نرى أن لدى عسيري القراءة ذاكرة عاملة ضعيفة مقارنة بالقراء العاديين وليس لضعف مهارة القراءة بل لان لديهم سعة أقل في الذاكرة العاملة للأداء الصحيح للقراءة والمهام الأخرى مما يؤثر سلبا على قدرتهم في استقبال المعلومات والتعامل معها والتعبير عنها.

فيمكن وصف صعوبات القراءة بأنها صعوبات ملحوظة في إتقان المهارات التي تشمل التعرف على الكلمة والتهجئة والإملاء وفهم المقروء .

- وعلى ضوء ما ذكرناه سابقا يمكن أن نصيغ تساؤلنا في هذه الدراسة على النحو التالي :
- هل هناك علاقة إرتباطية بين الذاكرة العاملة و الفهم الشفهي لدى الطفل المصاب بعسر القراءة ؟
- **الأسئلة الفرعية :**
- هل هناك علاقة ارتباطية بين الحلقة الفونولوجية واضطرابات الفهم الشفهي لدى الطفل المصاب بعسر القراءة ؟
- هل هنا هلاقة ارتباطية بين المفكرة الفضائية البصرية واضطرابات الفهم الشفهي لدى الطفل المصاب بعسر القراءة ؟
- هل هناك علاقة ارتباطية بين المنفذ الإداري المركزي واضطرابات الفهم الشفهي لدى الطفل المصاب بعسر القراءة ؟

2. الفرضيات :

- الفرضية الرئيسية :

- هناك علاقة ارتباطية بين الذاكرة العاملة و اضطرابات الفهم الشفهي لدى الطفل المصاب بعسر القراءة .

الفرضيات الجزئية :

- هناك علاقة ارتباطية بين الحلقة الفنولوجية واضطرابات الفهم الشفهي لدى الطفل المصاب بعسر القراءة؟
- هناك علاقة ارتباطية بين المفكرة الفضائية البصرية واضطرابات الفهم الشفهي لدى الطفل المصاب بعسر القراءة ؟
- هناك علاقة ارتباطية بين المنفذ الإداري المركزي واضطرابات الفهم الشهي لدى الطفل المصاب بعسر القراءة .

3. أهداف البحث :

ترمي الدراسة الحالية إلى أهداف تنقسم إلى أهداف رئيسية تتمثل أساسا في ماهية العلاقة التي تربط الذاكرة العاملة بالفهم الشفهي و كيف يؤدي اضطراب كلا منهما في فشل ميكانيزم القراءة .

و منه يمكن تلخيص أهداف البحث في النقاط التالية :

- التوصل إلى علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذاكرة العاملة و الفهم الشفهي عند الأطفال المصابين بعسر القراءة من خلال تطبيق اختبار الذاكرة العاملة و اختبار الفهم الشفهي و اختبار عسر القراءة من خلال حساب الدرجات لكل اختبار و تحليلها و تفسيرها و معرفة مدى ارتباطها و كيف يؤدي هذا الارتباط دور في ظهور أو عدم ظهور عسر القراءة عند مثل هؤلاء التلاميذ .
- دراسة مدى ارتباط كل مكون من مكونات الذاكرة العاملة بالفهم الشفهي و كيف يؤدي اضطراب كل واحد منها إلى اختلال استراتيجيات الفهم الشفهي.
- محاولة إثراء الحقل التعليمي بمعلومات حول هذا الموضوع نظرا لكثرة انتشارها في مجتمعنا .

4. التعريف بمفاهيم الدراسة الأساسية :

1.4. الذاكرة العاملة (Mémoire de travail):

عملية معرفية مهمة ومرنة و حيوية جدا لكثير من نشاطات حياتنا اليومية تتطلب الانتباه الشديد أثناء أداء المهمة ، الذاكرة العاملة لها سعة محدودة و هشة فأي معلومات فيها يمكن أن تفقد بسهولة أثناء الأداء ويتم الوصول إلى المعلومات في الذاكرة العاملة بشكل واع أو مدرك لذلك تتطلب مجهودا من قبل الشخص حتى يؤدي المهمة التي تتطلب موارد الذاكرة العاملة.

هي مخزن مؤقت لكمية محدودة من المعلومات مع إمكانية تحويلها واستخدامها في إصدار وإنتاج استجابات جديدة وذلك من خلال وجود مكونات مختلفة تقوم بوظيفتي التخزين والمعالجة معا (Baddeley ,1992)
(Pickering,Ambridge,et Wearing,2004)

2.4. الفهم (Compréhension) :

يعرفه أحمد زكي صالح 1975 بقوله: " الفهم هو العملية التي يتم با إدراك الموقف أو الموضوع الخارجي وربطه في إطار علاقة محددة، فهو لذلك يعتبر نتاج عوامل النضج والتعّلم، ولابد من التفرقة بين الفهم والإدراك، وبين الفهم وإدراك العلاقة".

فأما الإدراك فهو تحصيل موضوع خارجي وتكوين معنى عنه ، وأما التذكر فهو إدراك جزء من الماضي، وأما إدراك العلاقة ، فهو تحديد علاقة بين موضوعين جديدين ،ويعتم الفهم على قدرات الفرد وخبراته ، ولطالما أن الأفراد يختلفون في قدراتهم فإن فهمهم للموقف الواحد قد يختلف.

3.4. الفهم الشفهي (Compréhension Orale) :

هناك عدة تعريفات للفهم اللغوي بصفة عامة، و الفهم السمعي بصفة خاصة. و بما أن اللغة تكون إما مكتوبة (مقروءة) – (فهم قرائي)، أو منطوقة (مسموعة) – (فهم سمعي) فإن ما ينطبق على الفهم اللّغوي ينطبق على الفهم السمعي.

ولقد عرفته نادية عبد السلام 1983 الفهم اللّفظي بأنه :ما يتعّلق بفهم الألفاظ ومعاني الكلمات والعلاقات بينهما، ويكون هذا العامل منذ بداية تعلم الطفل لمبادئ اللّغة ورموزها حيث يرتبط كل رمز لغوي بمعنى معين لدى الطفل. **(السعيد عواشرية، 2005 ، ص 36)**

وعليه فالفهم هو تصور ذهني يهدف إلى إخراج المعنى المطلوب من السياق، أو من المواقف وإدراكها بصفة كلية من خلال التعرف على العلاقات المكونة لها بطريقة تدريجية ومنظمة وبالتالي التوصل إلى تفسيرات صحيحة. ولا يتوقف الأمر إلى هذا الحد بل يتعداه إلى توظيف هذه التفسيرات في بعض الأنشطة حاضرا أو مستقبلا.كما يتأثر الفهم بشكل عام باختلاف القدرات الفردية و الخبرات الشخصية.

4.4. عسر القراءة ديسلكسيا (Dyslexie) :

تعرفه (Borel-Maizonny) على أنه عدم القدرة على فك الرموز الكتابية ليتعدى بعد ذلك إلى الكتابة و فهم النصوص ، و كل الإكتسابات المدرسية الأخرى ، فحسب هذه الباحثة أن الطفل يكتسب القراءة ما بين 5–8 سنوات .

وهي صعوبة في القدرة على القراءة في العمر الطبيعي خارج نطاق أية إعاقة عقلية أو حسية وهي ناتجة عن خلل في استخدام في استخدام العمليات اللازمة لاكتساب هذه القدرة : صورة الجسد ، معرفة اليمين من اليسار ، المشكلات اليدوية .

5. التعريف بمفاهيم الدراسة الإجرائية :

1.5. الذاكرة العاملة :

هي الدرجات التي يتحصل عليها التلميذ في اختبارات قياس الذاكرة العاملة .

2.5. الفهم الشفهي :

هي العلامات والنتائج التي يتحصل عليها التلميذ بعد تطبيق الاختبارات التي تقيس الفهم الشفهي .

3.5. عسر القراءة :

هي الدرجات التي يتحصل عليها التلميذ في العمر القرائي الذي يحسب من خلال قانون العمر القرائي .

6. الدراسات السابقة :

في هذا الجزء من البحث سنتطرق إلى أهم الدراسات السابقة التي تحمل أحد المتغيرات التي تتبناها دراستنا أو أكثر أو دراسة مشابهة لدراستنا أي تحمل نفس المتغيرات، إلى أن الدراسات و الأبحاث السابقة في هذا المجال تبقى ضئيلة و لم تكن متعمقة في صلب الموضوع حيث أنها لم تلم بكل جوانبه العلمية والعملية و التطبيقية ومن بين هذه الدراسات نذكر :

1.6. دراسة راندل Randell(1993): هدفت إلى المقارنة بين ذوي صعوبات التعلم (الحادة والخفيفة) وأقرانهم العاديين وذلك على عينة من الأطفال تقع أعمارهم في حدود 12 عاما في سعة الذاكرة العاملة، وتم تقسيم أفراد العينة إلى صعوبات حادة وعددهم 26 تلميذا، وصعوبات خفيفة و عددهم 24 تلميذا طبقا لدرجاتهم على اختبار التحصيل حيث اعتبر التلميذ ذو صعوبة تعلم حادة إذا كان تحصيله يقل بمقدار سنتين دراسيتين عن مستوى التحصيل المتوقع لصفه الدراسي. بينما يتم اعتبار التلميذ ذو صعوبة تعلم خفيفة إذا كان مستوى تحصيله يقل بمقدار سنة أو سنة ونصف عن مستوى التحصيل المتوقع لصفه الدراسي مع استخدام عينة قوامها 23 تلميذا من العاديين. ولقياس سعة الذاكرة تم استخدام اختبار بيترسون وبيترسون (peterson et peterson) وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق بين تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الخفيفة والحادة لصالح الخفيفة، كما أن سعة الذاكرة لدى الأطفال العادين كانت أكبر منها لدى ذوي صعوبات التعلم الحادة والخفيفة.

2.6. دراسة ماكدونالد و آخرون: Macdonald et all(2011) : هدفت إلى البحث عن وجود علاقة بين سعة الذاكرة العاملة وفهم بعض النصوص الغامضة وغير الغامضة، وتكونت العينة من مجموعتين،الأولى مجموعة لديهم سعة ذاكرة عاملة مرتفعة والثانية لديهم سعة ذاكرة عاملة منخفضة وأشارت نتائج الدراسة إلى أن عدد الأخطاء لدى المجموعة مرتفعة السعة كانت أقل في حالة فهم الجمل الغامضة مقارنة بمجموعة السعة المنخفضة التي كانت أخطاؤها كثيرة.

6.3. دراسة كريستين وآخرون Christian et al (2004) : استهدفت الدراسة التعرف على القدرة في فهم الجملة لدى الأفراد مرتفعي ومنخفضي سعة الذاكرة العاملة، حيث كانت المتغيرات هي القدرة على كتابة الجملة، قراءة الجملة، تأثير طول الجمل وقصرها، وتكونت عينة الدراسة من 60 فرد أشارت نتائج الدراسة إلى أن منخفضي سعة الذاكرة العاملة يعانون من صعوبة في فهم الجملة عند مقارنتهم بالأطفال مرتفعي سعة الذاكرة العاملة، كما تتأثر القدرة على فهم الجملة بطولها ودرجة وضوحها.

4.6. دراسة فوقية عبد الفتاح(2005) : هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين اضطرابات الذاكرة التي يمكن أن تظهر في سعة الذاكرة العاملة ومستويات واستراتيجيات التشفير وصعوبات تعلم القراءة كمحاولة لتشخيصها والكشف عن مظاهرها وعلاقتها باستراتيجيات التشفير ولقاء الضوء على أساليب العلاج المقترحة واستخدمت الباحثة اختبار صعوبات تعلم القراءة من إعدادها وتطبيق اختبار الذكاء غير اللفظي واختبار سعة الذاكرة العاملة من إعدادها أيضا.

طبقت الدراسة على عينة قوامها 100 تلميذ و تلميذة 50 تلميذ من الذين يعانون من صعوبات القراءة و 50 تلميذا عاديا .

أسفرت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سعة الذاكرة واستراتيجيات التشفير بين ذوي صعوبات تعلم القراءة والعاديين في اتجاه العاديين.

5.6. دراسة محمد المغربي (2006) : أجرى دراسة لمعرفة أثر سعة الذاكرة العاملة ومستويات تنشيطها في الاستدعاء المباشر لبعض مهام الحروف والأعداد وتكونت عينة الدراسة من 99 طالبا، حيث تمثّلت المهام المعطاة للطلبة عبارة عن سلاسل أعداد وحروف يستمع إليها المفحوص من خلال جهاز تسجيل ويقوم أفراد العينة باستدعائها بنفس الترتيب، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن سعة الذاكرة العاملة تؤثر على استدعاء الأعداد والحروف.

6.6. دراسة فراس الحموري وأمينة خصاونة (2011) : تحت عنوان دور سعة الذاكرة العاملة والنوع الاجتماعي في الاستيعاب القرائي لدى عينة مكونة من 230 طالبا وطالبة من المرحلة الثانوي، تمّ فيها

استخدم اختبار فترة الاستماع لقياس سعة الذاكرة العاملة، واختبار آخر لقياس الاستيعاب القرائي، حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلبة على اختبار سعة الذاكرة العاملة واختبار الاستيعاب القرائي .كما كشفت النتائج أيضا عن تأثر الاستيعاب القرائي بسعة الذاكرة العاملة، وتفوّق الإناث على الذكور في الاستيعاب القرائي، في حين لم تكشف النتائج عن وجود تأثر أو أثر للتفاعل بين متغيري سعة الذاكرة العاملة والنوع الاجتماعي في الاستيعاب القرائي يتبيّن من خلال استعراض هذه الدراسات التأكيد على دور سعة الذاكرة العاملة ومكوناتها المختلفة في عملية القراءة ، من تعرف وفهم واستيعاب للحروف والكلمات والنصوص، وأنها تقف خلف صعوبات التعلم عامة مما يؤدي إلى انخفاض مستوى التحصيل الدراسي.

7.6. دراسة Bouchafa و Magnan و Ecalle (2008) :

هي دراسة تتعلق بالفهم القرائي عند أطفال من 7 إلى 15 سنة حاول فيها الباحثون إثبات العلاقة بين الفهم الذي يعتبر المرحلة الأخيرة من القراءة والمرور إلى المعجم الذهني والذي يعتبر المرحلة الأولى من مراحل الولوج للفهم. وفيها برهن الباحثون أن التعرف على الكلمات بصورة سريعة ودقيقة هي مرحلة هامة للفهم: لأن تأدية هذه العملية تخفف العبء عن ذاكرة العمل ليخصص أكبر قدر من المتطلبات المعرفية للفهم .

8.6. من العرض السابق للدراسات و البحوث السابقة يتضح :

أن جل الدراسات السابقة تحمل متغيرات بحثنا حيث أشارت دراسة ماكونالد Macdonald إلى وجود علاقة بين سعة الذاكرة العاملة وفهم بعض النصوص الغامضة وغير الغامضة إضافة إلى دراسة كريستين Christian والتي تناولت هي الأخرى نفس متغيرات بحثنا محاولين في ذلك الكشف عن العلاقة التي تربط بين الفهم وسعة مرتفعي ومنخفضي الذاكرة العاملة حيث توصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن منخفضي سعة الذاكرة العاملة يعانون من صعوبة في فهم الجملة عند مقارنتهم بالأطفال مرتفعي

سعة الذاكرة العاملة ، وأوضحت دراسة راندل Randell وتوصلت إلى وجود فروق بين تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الخفيفة والحادة لصالح الخفيفة .

تجدر بنا الإشارة إلى أن حتى ولو توافقت النتائج فيما بينها درجة التوافق تبقى نسبية دائما نظرا لاختلاف البيئات والحالات الاجتماعية إضافة إلى أن هناك عوامل مؤثرة وهي حجم العينة سن العينة وسلوكاتهم ومدى استجابتهم فنجد أن عدد العينة يختلف من دراسة إلى أخرى وهذه مجموعة من العوامل التي تزيد من نسبة الشك التي تعبر عن توافق الدراسات فيما بينها وذلك ليس من حيث عدد وتوافق المتغيرات وإنما الأرقام المعبرة هي التي تختلف .

الفصل الأول

الذاكرة العاملـــة

تمهيد :

قدم العديد من علماء النفس من علماء النفس مختلف النماذج التي تحاول تفسير عملية اكتساب المعلومات وتخزينها واسترجاعها ، ووفقا لبعض علماء علم النفس المعرفي فإن عمليات الحصول على المعلومات يمر عبر ثلاث مراحل أساسية هي : الذاكرة طويلة المدى ، الذاكرة قصيرة المدى ، الذاكرة طويلة المدى والذاكرة قصيرة المدى يمكنها تخزين المعلومات لفترة قصيرة جدا من الزمن (في ثوان) علاوة على ذلك، تفقد المعلومات ولا يمكن أن تسترد مرة أخرى ،لكن بعض المعلومات تصل إلى الذاكرة العاملة التي تعد محطة الذاكرة التالية .

تعد الذاكرة العاملة مكونا نشطا مسؤولا عن نقل وتحويل المعلومات إلى الذاكرة طويلة المدى أو منها وتبقى المعلومة فيها حوالي30 ثانية وتزيد في حالة التنشيط وتقاس فاعليتها على أساس قدرتها على تجهيز المعلومات الحالية ومعالجتها وربطها بالمعلومات السابقة وفق مقتضيات الموقف .

فكانت الذاكرة العاملة موضوع دراستنا الحالي لذا قمنا بتناولها ضمن الفصل الآتي بتقسيمه إلى جزأين : الجزء الأول تضمن الذاكرة وكيفية نشأتها وتطورها ،مكونات الذاكرة حسب نموذج غانييه Gagné ، الذاكرة قصيرة المدى وخصائصها ، الذاكرة طويلة المدى وخصائصها ، الفرق بين الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى ، الفرق بين الذاكرة العاملة والذاكرة قصيرة المدى أما الجزء الثاني فتناول الذاكرة العاملة مفهومها ، نموذج بادلي للذاكرة العاملة ،مميزاتها ، أسباب النسيان في الذاكرة العاملة .

أولا: الذاكرة :

1. نشأة الذاكرة و كيفية تطورها :

تعد الدراسات التي أجريت في موضوعات الذاكرة ابتداء من إبنجهاوس (Ebbinghaus ,1985) حتى الوقت الحاضر خطوات متلاحقة في فهم الذاكرة ، كل واحدة منها للأخرى . و لعل نموذج العقل الذي وضعه "جيفيلود" يمثل أحد النماذج التي تكشف بوضوح موضوع الذاكرة داخل منظومة العمليات المعرفية و قدر أهميتها النسبية ، حيث نجده يصنف الذاكرة تحت العملية العقلية، وهذه العملية العقلية تعد من أكثر العمليات أهمية فيما يتعلق بالفرد بعدها أحد مكونات الوظائف للمعرفة التي يحتاج إليها الفرد في التعامل مع مشكلات الحياة اليومية ، و لإنجاز أهدافه في الحياة الاجتماعية و العلمية ومقدار توافقه بشكل عام **(خفاجي ، 2005، ص 3).**

ظهر اصطلاح الذاكرة العاملة منذ عدة عقود من الزمن،وتعود التصورات المبكرة لها إلى نهاية الخمسينيات حينما أشار كل من براون (Brown ,1958) بترسون وبترسون 1959 peterson et peterson إلى أن المقدار القليل من المعلومات سينسى في ثوان إلا إذا سمح للمفحوص بالحفاظ عليه بالإعادة و التكرار النشط و الفعال وتميزه الذاكرة القصيرة بأنها مؤقتة وتتلاشى فيها المعلومات بعد ، بينما الذاكرة الطويلة هي التي تحفظ فيها المعلومات ولديها سعة تخزينية كبيرة ومستمرة . و قد استمرت الدراسات التي أكدت وجود نظامين للذاكرة ، وكانت الدراسات التي قام شيفرن وأتكنسون (Shiffrin & Atkinson) هي الأكثر أهمية في هذا المجال . ولكن النقد الذي وجه إلى هذه الدراسات أنها لم تستطع أن تعطي صورة واضحة عن العلاقة بين الذاكرة القصيرة و الذاكرة الطويلة الأمد ، والنقد الذي وجه للفروض التي بنيت عليها هذه العلاقة ، لاسيما ما يتعلق بنقل المعلومات من الذاكرة قصيرة الأمد إلى الذاكرة طويلة الأمد في نموذج شيفرن وأتكنسون **(Baddeley ,2003, p 1-3)**.

و قد عرض مفهوم الذاكرة العاملة للمرة الأولى على يد "ميلر وجالانتر " (Miller & Galanter ,1960) في كتاب "تخطيط السلوك وبناؤه " وقد استخدم هذا المفهوم في علوم الحاسبات و الدراسات الخاصة بتعلم الحيوان،وانتقل هذا المصطلح بعد ذلك إلى علم النفس المعرفي ليشير إلى النظم المعينة بحفظ المعلومات و معالجتها ، ثم طبق تكنسون و شيفرين (1968) المصطلح نفسه على المخزن الوحيد،وعد الذاكرة نظاما وحيدا لا يشتمل على أي أجهزة فرعية (Baddeley ,2002).

ويرى كل من(Alan , Susan , & Petor , 1993) أن مفهوم الذاكرة العاملة يرجع إلى سنين عدة حينما اهتم بها علماء علم النفس المعرفي من أجل تطويرها مفترضين أن الأطفال لم يستخدموا الإسترجاع اللفظي حتى سن سبع سنوات ، وأن هذا الإفتراض أثر تأثيرا قويا في أفكار المتخصصين مثل" فيجوتسكي" (Vegotsky,1962) الذي وصف عملية التطور خلال الكلام المعلن الذاتي مثل الكلام الداخلي أثناء الطفولة . و أنه يمكن عدها جهازا واحدا لمصادر متعددة الأغراض تستخدم في العمليات المعرفية

المتنوعة في المجالات المختلفة ، ولحفظ الصور العقلية للمعلومات عن أي مهمة مؤقتا **Colom & Shih2004 ,p431)**).

في المقابل قدم "بادلي و هيتش" نموذجا عن الذاكرة العاملة لوصف كيفية حفظ المعلومات ومعالجتها حفظا مؤقتا في الذاكرة ، مؤكدين على أن الذاكرة العاملة يجب النظر إليها بعدها جهازا متعدد العناصر و ليست مجرد مخزن وحيد ، و أن هذا المفهوم يجب أن يتسع ليشمل ثلاث مكونات هي : المنفذ المركزي و هو مكون ذو سعة محدودة يتحكم في الانتباه، ويعاونه جهازان فرعيان هما:المكون اللفظي: و يعنى بالمعلومات الصوتية ، و المكون البصري المكاني : و هو يعنى بالمعلومات البصرية و المكانية **(Cohen et al , 2000 ,p71)**.

و قد ظهر نموذج بادلي نتيجة لعدم الرضا عن نماذج جهاز المعالجة و التخزين قصير المدى **(Logie,1996 ,p 63)**.

ويمثل هذا النموذج تطورا لنماذج الذاكرة قصيرة الأمد مثل نموذج "برودبنت"(1984) و نموذج أتكنسون و شيفرين (1981) و لكنه يختلف عن هذه النماذج من ناحيتين :

الإختلاف الأول : أنه تخلى عن مفهوم التخزين الوحيد و تبنى فكرة الجهاز متعدد العناصر. الإختلاف الثاني :أنه ركز على الأهمية الوظيفية للجهاز متجاوزا وظيفته التخزينية البسيطة (baddely,2002).

وقد استطاع "بادلي و هيتش" تطوير منهج فعال لاختبار صحة هذا النموذج ، يعتمد على أداء مجموعة من الأفراد لمهمتين مختلفتين ، في نفس الوقت تعرف باسم المهمتين المتلازمتين، حيث افترضا أن الذاكرة العاملة جهاز متعدد المكونات ، وكل مكون له سعة و قدرة محدودة في معالجة نوع معين من المعلومات ، و الفكرة هي أنه في حال وجود مكون واحد للذاكرة العاملة فإن أداء المهمتين في الوقت نفسه ينتج عن انخفاض في أداء إحدى المهمتين ، أو انخفاض في كلتيهما .

و على العكس من ذلك إذا كانت الذاكرة العاملة متعددة المكونات فإن بالإمكان أداء المهمتين بالمستوى نفسه سواء تمت كل مهمة منفصلة عن أختها أم أديتا معا .

و توصل كل من "بادلي و هيتش " إلى أنه بإمكاننا أداء مهمتين مختلفتين في وقت واحد وبهذا أثبتا صحة فرضيتهما أن الذاكرة العاملة هي جهاز متعدد المكونات **(Cohen et All , 2000 ,p72).**

أما "مارتينا" (Martina,1997) فقد كان أكثر شمولية لتوضيح مفهوم الذاكرة العاملة الذي قدمه كل من"بادلي و هيتش" (Baddely et ,1974) حيث اعتمد هذا المفهوم على المعالجة ، وتخزين المعلومات،و التنظيم للمعلومات المتتابعة خلال الذاكرة العاملة ،و استرجاع المعلومات من أنظمة الذاكرة الأخرى، وأن المكون اللفظي البصري والمكاني هما أنظمة عاملة ومتخصصة من اجل المعالجة و حفظ الأنماط الخاصة للمعلومات .

مما سبق يتبين أن المفهوم الحديث للذاكرة قصيرة المدى يستخدم مصطلح الذاكرة العاملة كمعنى تقريبي،و أن هذه الرؤية الحديثة تتضح في حفظ البيانات وتعديلها مع التأكيد على مكونات الذاكرة،وكذلك العمليات الديناميكية أو نشاطات نظام الذاكرة ، وأن الذاكرة العاملة تسمح بمعالجة المعلومات،ويفترض أن لديها سعة محددة،و أن هذا الافتراض لا يشير إلى حجم الذاكرة العاملة بذاتها ، كذلك فإن عدد المعالجات تكون محدودة، وتحدث حدوثا متزامنا مع دقة العمليات المتزامنة **(Mark,1989,p53) .**

تصل إلى الذاكرة كمية هائلة من المعلومات آتية من المحيط الخارج يجب أن ترشح و تنتقى حتى تسهل معالجتها واستعمالها . و تختار الذاكرة المعلومات التي تبدو أكثر نفعا لإتمام المهمة المرادة ، و بهذا فهي تهمل العديد من المعارف الأخرى .

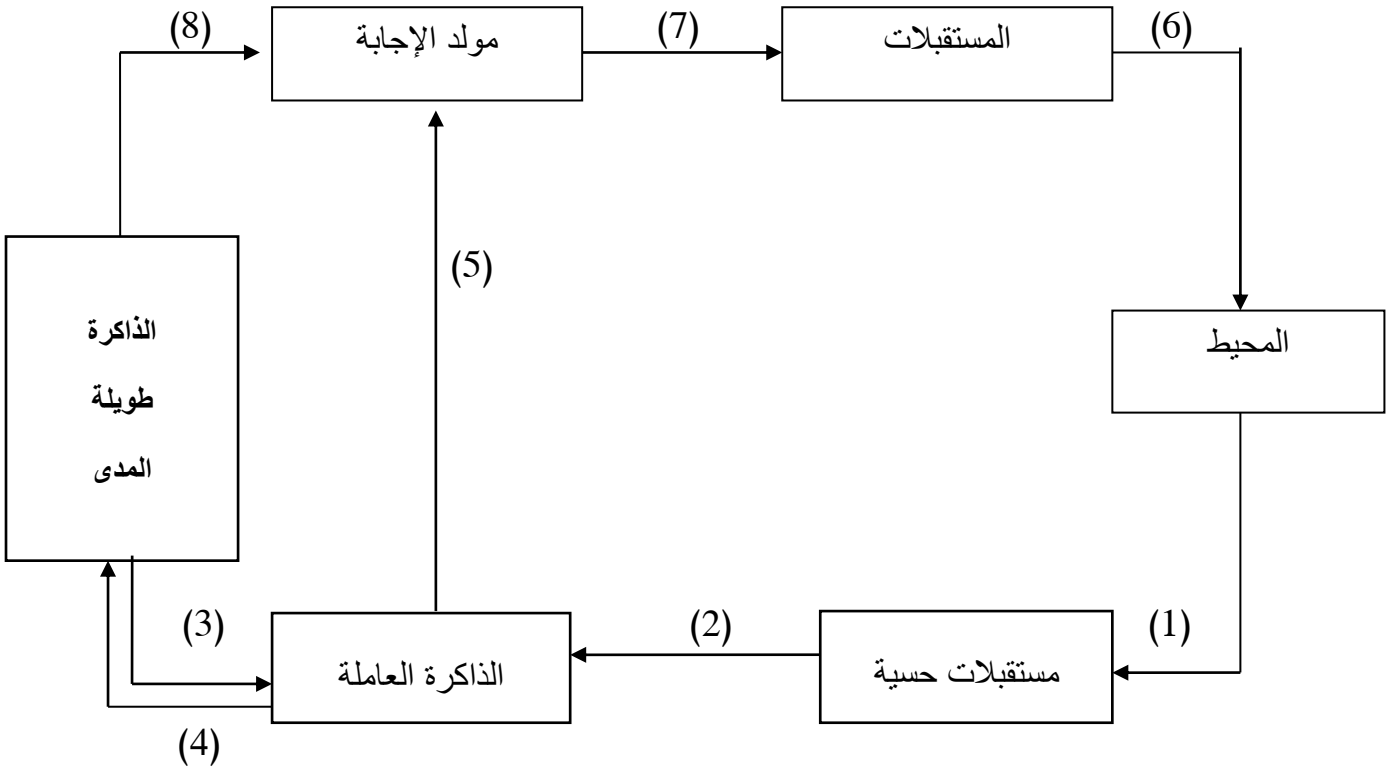
بالرغم من تعدد نماذج الذاكرة إلا أنها تشترك في نفس المكونات، فكل واحد منها يعترف بوجود الذاكرة العاملة (التي يسميها بعض الباحثين بالذاكرة القصيرة المدى)، إلى جانب الذاكرة الطويلة المدى إضافة إلى مولد الإجابة Générateur de réponse . و المسجل الحسي registre sensoriel ولتوضيح كل واحد من هذه المكونات، نعتمد على نموذج غانيي (1985) ، الذي يوضح ما يلي :

إن المحيط هو في آن واحد نقطة انطلاق للمعلومات التي تدخل إلى الذاكرة، و أيضا هو نقطة وصول لتلك الآتية منها. كما تحتوي الذاكرة على ذاكرة العمل و التي تدعى أحيانا بالذاكرة القصيرة المدى،

وتعتبر مركز معالجة المعلومات، فعن طريقها تمر كل المعلومات إلى الذاكرة الطويلة المدى ومنها، وهناك مولد الإجابات الذي يستقي معلوماته من الذاكرة العاملة ، ومنه إلى المستقبلات émetteurs التي سوف تقصي المعلومات الزائدة وغير المناسبة.

هذه نظرة وجيزة عن مكونات الذاكرة حسب نموذج غانيي (Gagné) و قبل أن نتعرض إلى كل مكون على حدة سنقدم النموذج الآتي :

2. الذاكرة حسب نموذج غانيي :



الذاكرة تكييف غ . غانيي (R.GAGNE)

و آ. غانيي(E.GAGNE)

الشكل رقم (1) يمثل مكونات الذاكرة حسب نموذج غانيي.

1.2. المستقبلات الحسية (Les récepteurs sonsoriels) :

في هذا الجزء من الذاكرة يتم الإبقاء، على المعلومات كما تم التقاطها عن طريق الحواس ، و كانت الدراسات في البداية تنصب على الذاكرة البصرية (M. éconique) التي درسها سبيرلنغ SPERLING عام 1960،و لاحظ بأن العديد من المعلومات يتم إلغاؤها في هذا المكون كما أن مدة بقائها جد قصيرة فهي لا تتعدى 1/4ثا ، فإما أن تبعث إلى الذاكرة العاملة ، و إما تضيع ، وهناك نوع آخر من السجلات الحسية وهو الذاكرة السمعية المسماة (M.échoique).**(Roulin JL ,p274-275)**

ويؤدي النظام الحسي (المستقبلات الحسية) فئتين هامتين من العمليات،تعرف أولها بالإحاطة اللحظية،بينما تعرف الثانية باستخلاصات المعالم لكل موضوع مدرك ،تضطلع أولى هاتين الوظيفتين بتنظيم المدخل المدرك ، أي في وقت جد قصير حوالي (1/4ثا) ،يجب أن تحيط بالمعلومة ثم تستخلص معالمها المميزة من خلال مقابلة ذلك المثير بالمعلومات الموجودة في الذاكرة طويلة المدى.

يعتبر هذا التخزين الحسي مجرد تصور للمخ أكثر مما هو وجود فعلي فمدخلاته بالإضافة إلى سرعتها ، فإن سعتها كبيرة تصل إلى خمسة و عشرين حرفا أبجديا ، وما يتصل بها من معلومات بصرية شكلها ورنينها . فبرغم قيمة المستقبلات الحسية النظرية إلا أنها قيمة ضئيلة بالنسبة للقراءة وتدريسها ، إذ لا يمكن التغيير فيها ، و ليس هناك دليل على أن محتواها لا يدوم طويلا فليس في الوسع إسراع وقفات تثبت العين التي لها دور في في عملية القراءة ،و أكثرما يعول عليه في الفروق القرائية هو فاعلية وكفاية المخ في استخدام ما يعرفه أي ما هو مخزن في الذاكرة طويلة المدى، وهي المعلومات غير البصرية التي تمكن القارئ من خلع المعنى على المعلومات البصرية .

(حسيني .ع،1999، ص 101).

2.2. الذاكرة العاملة :

يعرفها "بادلي" (1993) بأنها تسمح بحفظ المعلومات و تنشيط المعارف و الميكانيزمات الضرورية والطرق السامحة لتحليلها ، و تلعب دور هام في فهم اللغة و حل المشكل ، والمهمات الصعبة المعقدة و التعلم وتحليل الصور و المكان **(J.P.Rossi, 2005, p 23) (Lemaire ,1999, p 78).**

3.2. الذاكرة قصيرة المدى :

هي جهاز لحفظ المعلومات ، و قدرة محدودة ، و يكون ذلك لفترة قصيرة جدا ، ويتدخل في ذلك ميكانيزم "التكرار الذاتي" **(Kikenbosch,1994 ,p15)**

كما تعرف بالقدرة على الإسترجاع الفوري لعدد معين و محدد من المعلومات ، و التي تم تخزينها لمدة لا تتعدى 2 دقيقة **(C.Pluchon,2000 ,p7)**

من بين خصائصها :

* **القدرة :** الذاكرة قصيرة المدى قدرتها على التخزين محدود الاسترجاع سريع ، و عندما نستعمل تقنية معينة (جمع الأرقام) قد تصل إلى 80 رقم .**(Baddely,1993 ,p 63)**

كما حددت قدرتها من طرف العلماء وهي من 7 إلى 9 أو 7+2 ، و الذي أعطي له أسم Chiffre magique وهذا مهما كان طول القوائم (G.Miller,1956) أما عن (Ehrlich,1972) الإسترجاع حسبه يتغير من 12 إلى 24 مقطع إذا كانت كلمات أو جمل .**(J.P .Rossi,2005 ,p 20)**

أما (Lemaire,1999) يقول أن ما يؤثر على قدرة الاسترجاع هو عدم وجود بنية معينة للمعلومات المقدمة لتسهيل الترميز مثلا : 1 ، 9 ، 5 ، 4 ، 1 ، 9 ، 6 ، 2 أرقام تسهل على الفرد الجزائري تخزينها أكثر من الفرد الإيطالي لأن الجزائري يمكن أن يجمعهما في وحدتين و هما (1954 ، 1962) إذن تحولت 8 وحدات إلى وحدتين فقط و هذا ما يسهل عمل الذاكرة . **(P.lemaire ,1999 ,p 79)**

* **النسيان :** في أواخر الخمسينات وضع (Bown et Peterson,1959) منهجا تجريبيا الذي يبين النسيان السريع لبعض المعلومات ، و هذا بتقديم أحرف من الصوامت تعرف هذه التجربة بالثلاثيات

(trigrammes) مثال B.P.S ، و مباشرة بعد تقديمها نعطي له عدد متكون من ثلاث أرقام مثل 492 ونطلب منه الحساب التنازلي بالتنقيص بثلاثة أرقام مثال 492 ، 389 ، 386 و هكذا ثم نطلب إعادة الحروف السابقة ، فالملاحظ من هذا العالم أن النسيان غالبا ما يكون سريع و كلي.

(A.Badelly,1993 ,p 53)

كما بين (Conrad 1964 et Hull) أن البنود القريبة من حيث الصوت مثل (P,B ,D,V,T) أصعب للتذكر على البنود البعيدة من حيث الصوت مثل (K , J , R ,Z) و يؤكد (Wickelgren , 1965) أن الصعوبة تكمن خاصة في تذكر الحروف بالتسلسل .

و قام بادلي (Badelly) بتجربة بتقديم للأفراد بنود على شكل من 5 كلمات متشابهة صوتيا مثل (Mas , Ras , Bas , Pas , Tas) و قوائم غير متشابهة مثل : Mer , Riz , Vol , Barre ,Pot فلاحظ أن القائمة الأولى كانت الأصعب للحفظ . **(Baddely,1993 , p 66 – 67)**

كما بين (Brown ,1959) أنه عندما يمنع الطفل من التكرار الذهني للمعلومات فإن افتقادها سهل وسريع ، و طلب من خلال تجربته من أفراد قراءة من 1 إلى 4 أزواجا من الحروف و هذا كل 5 ثواني ، و في 5 ثواني هذه يقرأ فيها 5 أزواج للأعداد مثال (49 ، 53 ، 61 ، 79 ، 82) ، ففي هذه الحالة استرجاع الأزواج السابقة غير ممكن**(G.Daniel , 2000 , p 23)** .

* **الاسترجاع :** المعلومات المخزونة في الذاكرة قصيرة المدى جاهزة بطريقة فورية ، و بدون ميكانيزم الاسترجاع ، و تستعمل هذه المعلومات خاصة في الإجابة على سؤال ما .**(G.Daniel,2000, p 47)**

* **المدة :** مدة الاحتفاظ قصيرة جدا ، فتتراوح من بضع ثوان إلى دقيقتين و لعل أول من درس مدة الاحتفاظ هو Peterson و Brown كما أشرنا إلى ذلك في عنصر النسيان ، و توصلوا إلى مدة تقدر ب20 ثانية على العموم .**(Roulin ,1998 , p 279)**

4.2. الذاكرة طويلة المدى : يعرفها (C.Kekenbosch) كما يلي :

هي جهاز لحفظ المعلومات بطريقة و قدرتها غير محدودة و هذا بتدخل الجهاز العصبي. **(C.Kekenbosch ,1994,p15)**

كما يعرفها على أنها الوحدة التي تحتفظ فيها المعلومات و المعارف بشتى طبيعتها و بطريقة دائمة. **(C.Keknbosch,1994 ,p 28)**

ومن بين خصائصها :

* **طبيعة الترميز :** كل أنواع الترميز ممكنا ، و المعلومات ممكن أن تحتفظ بأبعادها الحسية ، الدلالية ، الخطية ، الشفوية و الانفعالية .

* **النسيان :** الأثر الذاكري يسترجع عندما يتوقف مفعول الآليات المعرفية الأتوماتيكية ، فلهذا ممكن أن لا نستطيع تذكر معلومة ما إلا بعد وقت معين .**(C.Kekenbosch,1994,p 28-29)**

و يرجع (J.P Rossi)النسيان في الذاكرة طويلة المدى إلى الخلط بين المعلومات و استراتيجيات استرجاعها ، ولكي لا ننسى درسا مثلا ، في رأيه علينا القيام بالفهم و تحليل تناسب بالمعطيات مع طبيعة الموضوع و ليس الحفظ فقط .**(J.P. Rossi ,2005,p 30-31)**

***القدرة :** تسمح بتخزين المعلومات بطريقة دائمة بكل أبعادها الحسية و الدلالية و ترتيبها و تنظيمها أثناء التعلم لتسترجع لاحقا. **(G. Daniel,L.Poscal,2000,p 48)**

ويقول (Kekenbosch) أن الذاكرة طويلة المدى مخزن لكل المعلومات ولمدة طويلة جدا، وتنقسم إلى معارف لحل المشكلات أثناء الأسئلة و كيفية القيام ببعض المهام ، ومعارف خاصة بالأشياء كمعارفنا حول محرك السيارة ... إلخ ، و بتدخل الآليات العصبية قدرتها تصل إلى مدى الحياة كلها **(Kekenbosch,1994,p 28)**

أما روسي يقول أن المعلومات في هذا السجل طويل المدى تخزن ابتداءا من ساعة إلى عدة سنوات، لكن المشكل يكون على مستوى الاسترجاع ليس على مستوى التخزين لهذا التخزين يستوجب التحليل العميق للمعلومات و التكرار الذهني . **(J.P.Rossi,2005 , p 30)**

وقسمت الذاكرة العاملة من طرف الباحثين إلى عدة أنواع (Tulving,1972) إذ نجد فيها :

- الذاكرة (Procedurale) تحتوي على الإستراتيجيات المستعملة لتذكر المعلومة أو جواب عن سؤال مثل كيف أعمل لإصلاح سيارة عاطلة .
- الذاكرة (Décantée) تحوي المعارف حول الشيء مثل معرفنا حول البركان و تنقسم إلى قسمين:

الذاكرة الحلقية (Episodique) تختص بالحوادث الشخصية .

الذاكرة الدلالية تحوي معاني الكلمات و الأشياء .

(J.P . Rossi 2005,p 32-33)

3. الفرق بين الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى :

يرى بعض العلماء أن المعلومات المخزونة في الذاكرة طويلة المدى على عكس الذاكرة قصيرة المدى ، لا نصل إليها مباشرة بل يجب استعمال مخطط الاسترجاع المثبت في الذاكرة أثناء عملية تحليل المعلومات، و أثناء القيام بعملية التعلم . **(G.Daniel , 2000 , p 48)**

رأينا أن تخزين المعلومات ولو لبضع ثواني في الذاكرة قصيرة المدى يكون بتدخل استراتيجيات مثل التكرار الذاتي ، لكن بمجرد توقف الجهاز المعرفي عن إعطاء أهمية لهذه المعلومات تختفي إلا أن هذا لا يعني النسيان الكلي لها و استحالة استرجاعها .

بل تخزن في الذاكرة طويلة المدى لمدة أطول ، فهناك فرضية حول الفرق بين الذاكرتين كما يقول (Murray,1973) أن هناك ترميز شفوي و بصري ، لكن المشكل هل توجد ذاكرة دلالية قصيرة المدى،جل النتائج التجريبية (Baddely et Crowder) تؤكد عدم وجودها ، أما الذاكرة طويلة المدى فهي ثرية و أكثر تعقيدا ، فالنتائج التجريبية تبين أن المعلومات المخزونة فيها تقعد للأبد إلا في الحالة المرضية ، والجانب الدلالي هو خاصية لهذه الذاكرة . **(A.Lieury,1981,p 113-115)**

كما أن الكلمات إذا ما كررت ذهنيا في الذاكرة قصيرة المدى ترفع من نسبة استرجاعها الفوري أما فيها يخص الذاكرة طويلة المدى فمهما كررت الكلمات بعض منها فقط تحضى بالتخزين فالكلمة الجديدة تلغي الأولى و هذا يسمى بأثر الحادثة . **(A.Lieury ,1981,p 118)**

كما قام (Baddeley ,1966) بتجربة حول الترميز الفونولوجي و الترميز المعنوي ، و توصل إلى أن التخزين قصير المدى يستعمل الترميز الفونولوجي للمعلومات أما التخزين طويل المدى يستعمل الترميز المعنوي ، فهناك حجج كثيرة للتفريق بين هذان النظامين فنموذج (Atrinson et Shffrin,1968) يوضح كيف أن المعلومة الآتية من الخارج تحلل من طرف آليات حسية التي تحولها إلى السجل قصير المدى ذو قدرة محدودة ، ثم بدوره يحول هذه المعلومة إلى السجل طويل المدى . **(Baddeley,1993,p 67-71-72-73)**

4. الفرق بين الذاكرة العاملة و الذاكرة قصيرة المدى :

بعد القيام بالبحوث حول الذاكرة بمختلف أنواعها ، هناك من العلماء من لا يفرق بين الذاكرتين قصيرة المدى و الذاكرة العاملة و البعض الآخرون يرون العكس أي هناك فرق ، و هناك من يقول أن الذاكرة العاملة هي الذاكرة الأولية أو المؤقتة إلى غيرها من المصطلحات ، لكن عندما تطورت البحوث التجريبية بينت الفرق الموجود بين هذين المفهومين .

أبحاث (Baddeley et Hitch 1974-1976) :

جاءت بعد أبحاث (Atkinson et Ghiffrin 1971) هذان الآخران اقترحا نموذج ثلاثي الأنظمة وهو كالآتي : مستقبل حسي ، نظام تخزين قصير المدى ، ونظام تخزين طويل المدى .

فحسب هذا النموذج فإن نظام تخزين قصير المدى يتدخل لإنجاز النشاطات المعرفية كالفهم ،التركيز، التعلم ..، و في عام 1971 حدد لها هذان الباحثان مصطلح الذاكرة العاملة أما (Baddeley et Hitch) قاموا بتجارب لتبيان ماهية هذه الذاكرة (Mémoire du travail) وعلاقتها بالذاكرة قصيرة والنظام الذاكري العام و من بين تجاربه نجد تجربة القيام بهمتين في آن واحد ، و مبدأ هذه التجربة هو :

المهمة الأساسية هي الاسترجاع الحر لقائمة من كلمات أّو فهم نص.

المهمة الثانوية لها شطرين :

- مهمة ما قبل الحمولة. Tache pré charge

- مهمة المهمة التلازمية Tache de charge concurrente

نقدم للفرد المهمة الأساسية (قائمة من الكلمات) ثم نقدم له مهمة ثانوية (قائمة من الأرقام) وهذا بالطلب منه بتكرارها .

فإن الطلب منه تكرارها قبل المهمة الأساسية فهي مهمة قبل الحمولة أما إذا طلب منه تكرارها أثناء القيام بالمهمة الأساسية فهي مهمة الحمولة المنافسة ، ثم نطلب منه استرجاع معلومات المهمة الأساسية ومعلومات المهمة الثانوية .

و توصلوا إلى أن الحمولة المنافسة و ما قبل الحمولة للذاكرة قصيرة المدى لها تأثير طفيف على القدرات المعرفية الذاكرية لدى الفرد و ليس تأثيرا كبيرا فيقول Hitch و Baddeley أن النشاطات المعرفية مثل تحليل المعلومات و تخزينها و استرجاعها و الفهم تعتمد على مساحة عمل مختلفة عن الذاكرة قصيرة المدى التي تقوم فقط بالتخزين المؤقت للمعلومات.

(Enrlich. J.F ,Delafoy .M ,1999 , p 405 – 406)

أبحاث Lester et Marshburn et Klapp (1983) :

قام Klapp بتجارب مفادها معرفة إذ كان الفرق بين الذاكرة قصيرة المدى و الذاكرة العاملة و استعمل في ذلك تجربة الرقم الناقص (Chiffre Manquant) ، و هي تقديم للفرد قائمة من الأرقام عشوائيا ولتكن من 1 إلى 10 و عليه تذكر الرقم الناقص ، هذا ما دفع الباحثين إلى القول أنه يوجد نوع من الذاكرة الفورية التي تختلف خصائصها عن الذاكرة قصيرة المدى .

و حسب Klapp هذا النوع من الاسترجاع يحتاج إلى ذاكرة فورية (Immédiate) ، و طلب من نفس الفرد إعادة مقطع معين مثلا « La » أثناء تقديم القائمة فهذا يقلل من الاسترجاع المنظم للأرقام لكن لا يعرقل

تماما إنتاج الرقم الناقص . هذا ما دفع الباحثين إلى القول أنه يوجد نوع من الذاكرة الفورية التي تختلف خصائصها عن خصائص الذاكرة قصيرة المدى .

توصل Klapp و رفقاؤه إلى نتيجة نتائج تجارب Baddeley وهي أنه يوجد فرق بين الذاكرة قصيرة المدى المسؤولة على الاسترجاع المنظم للقائمة المقدمة و الذاكرة العاملة التي تقوم بتنشيط و تحليل ومعالجة المعلومة و الفهم و حل المشكل و هذا ما يسمح باسترجاع الرقم الناقص .

(Ehrlich.J.F Delafoy .M.1990,p 407)

ثانيا : الذاكرة العاملة :

1. تعريف الذاكرة العاملة :

يشير بادلي و هيتش (Baddeley & Hitch,1974) إلى ان الذاكرة العاملة تمثل المستودع الذي تخزن فيه المعلومات و تعالج في وقت واحد و هي تعتمد على التفاعل بين مكوناتها و هما القدرة على التخزين، والقدرة على المعالجة .

وعرف "بادلي و هيتش" Baddeley & Hitch الذاكرة العاملة بأنها أنظمة تخزينية خاصة وظيفتها تخزين المعلومات اللفظية ، و تسمى هذه الأنظمة (المكون اللفظي) بالإضافة إلى أنظمة أخرى خاصة بمعالجة المعلومات تسمى (المنفذ المركزي) حيث تتم فيه سلسلة من المعالجات للوصول إلى الاستجابة الصحيحة **.(Baddeley & Hitch ,1994 , p 494)**

و قدم بادلي تعريفا آخر عام 1986 للذاكرة العاملة بأنها مصدر للمعالجة محدود السعة يتضمن الاحتفاظ بالمعلومات في الوقت الذي تعالج فيه معلومات أخرى، أي مواصلة لبعض المعلومات في أثناء معالجة معلومات أخرى .**(خفاجي ، 2005 ، ص 62)**

وعلى جانب آخر يؤكد "إيريكسون و كنتش" (Erucson & Kintsch , 1995) على أن الذاكرة العاملة تنشط المعلومات المخزنة في الذاكرة طويلة المدى ، وتجعلها قادرة على معالجة المعلومات فترة طويلة ، وهذا

يعني أن الذاكرة العاملة تستقبل المعلومات من مصدرين هما . المعلومات الجديدة التي تستقبلها من خلال الحواس ، و المعلومات المخزنة في الذاكرة طويلة المدى .

و تعرف الذاكرة العاملة على أنها "تسجيل مؤقت للأحداث المطلوب تذكرها فترة زمنية محددة "

(عبد القوي ،1990، ص 184)

و أشار "أندريس" (Robert ,2004) إلى أن الذاكرة العاملة عملية تمكن الشخص من الاحتفاظ بالمعلومات، و هي في حالة نشطة ، سواء أكانت هذه المعلومات خاصة بالفهم ، أو التعليم و حل المشكلات .

كما يمكن تعريفها بأنها " تلك المنظومة المعرفية المسؤولة عن التجهيز و الاحتفاظ المؤقت بمعلومات يستند عليها الانتباه . **(أحمد ، 2006 ، ص 77)**

إلا أن كل هؤلاء الباحثين يجمعون بأن " **الذاكرة العاملة تمثل مجموع المدلولات ، و الرموز التي تتواجد على أهبة الاستعداد خلال تحقيق أي فعل معقد.**"

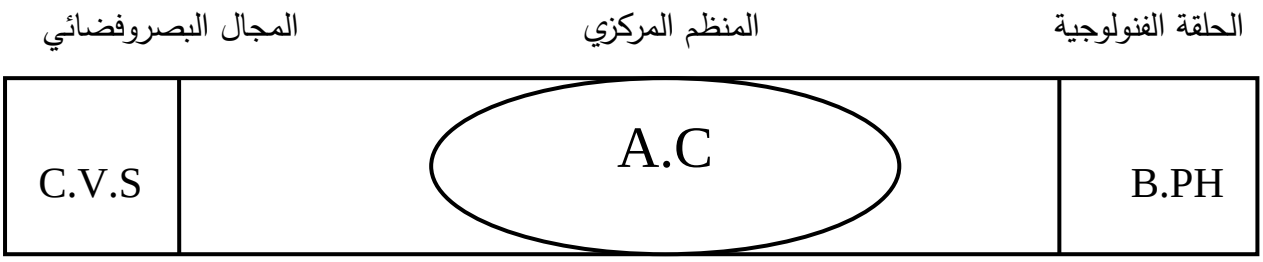
إذن ذاكرة العمل تعود إلى الربط بين عمليتي التخزين و المعالجة ، كما أنها تساهم في استرجاع المعلومات .

2. نماذج الذاكرة العاملة :

تنطوي الذاكرة العاملة على كمية صغيرة من المعلومات أثناء الإنشغال بمهام معرفية أخرى . وهناك نظريات متعددة حول الذاكرة العاملة وكيف تتعامل مع المعلومات . ويزخر علم النفس المعرفي بالعديد من النماذج التي وضعها من خلال العديد من النظريات و ذلك لوصف الذاكرة العاملة و أهميتها ومن أهم هذه النماذج سنذكر3 نماذج : نموذج بادلي و الذي سنتشعب في دراسته ، نموذج كاز (Kase) ، و نموذج باسكال – ليون (Pascual – Leon).

1.2. نموذج بادلي (Baddeley) :

يعتبر أكثر النماذج شيوعا و استعمالا ، وقد وضعه الباحثان النفسيان بادلي و هيتش عام 1974 ثم طوره الأول في 1986 و نموذجه مكون من معجل التحكم وهو الإداري المركزي L'Administrateur centrale و الذي يقوم بتحليل المعلومات و تنقيتها و التنسيق بين النظامين التابعين وهما : الحلقة الفونولوجية La boucle phonologique التي تضمن تخزين المعلومات الشفوية و المفكرة الفضائية البصرية Le Calepin Visio – Spatiale التي تضمن تخزين المعلومة البصرية الفضائية وسنعرض كل مكون على حدى وذلك من خلال التركيز على وحدة الحلقة الفونولوجية نظرا للدور الذي تلعبه في مختلف المجالات في اللغة ، القراءة ، وحل المشكلات :



شكل رقم (2) : يمثل نموذج الذاكرة العاملة (Baddeley 1986)

(Pascal Daniel , 2000 , p 133)

1.1.2. مفكرة المجال البصري الفضائي :

يعرف على أنه جهاز لحفظ الصورة البصرية الفضائية مؤقتا ، و حسب Baddeley المجال الفضائي البصري مسؤول على الاحتفاظ و معالجة المعلومة البصرية و المعلومة المكانية ، كما يعتبر المسؤول على معالجة الصور الذهنية ، هذه الصور الذهنية تتكون من جانب بصري و جانب مكاني، فهذا الأخير

يعالج المشاكل المتعلقة بالتموقع (Localisation) أما الجانب البصري متعلق ببرامترات الصورة (Paramètre de L'image).

فالكلمات التي لها إيحاء قوي للصورة تخزن بكيفية جيدة أو أحسن من الكلمات التي لا تعبر جيدا على الصورة . **(J.P.Rossi 2005 , p 28).**

و تتكون هذه المفكرة من نظامين أو تحت نظامين و هما :

- النافذة البصرية تعادل المخزن الفنولوجي للحلقة الفنولوجية .
- نظام تنشيط الصور الذهنية ، و يقترح (Marchetti 1991) هذه المكونات :
- تحت المكونة البصرية : تعالج فيها المعلومات البصرية .
- تحت المكونة المكانية : مسؤولة على مراجعة محتوى المخزن البصري و التحركات في الفضاء .

(Fournier . S,Monjauze . C.2000 , p 22)

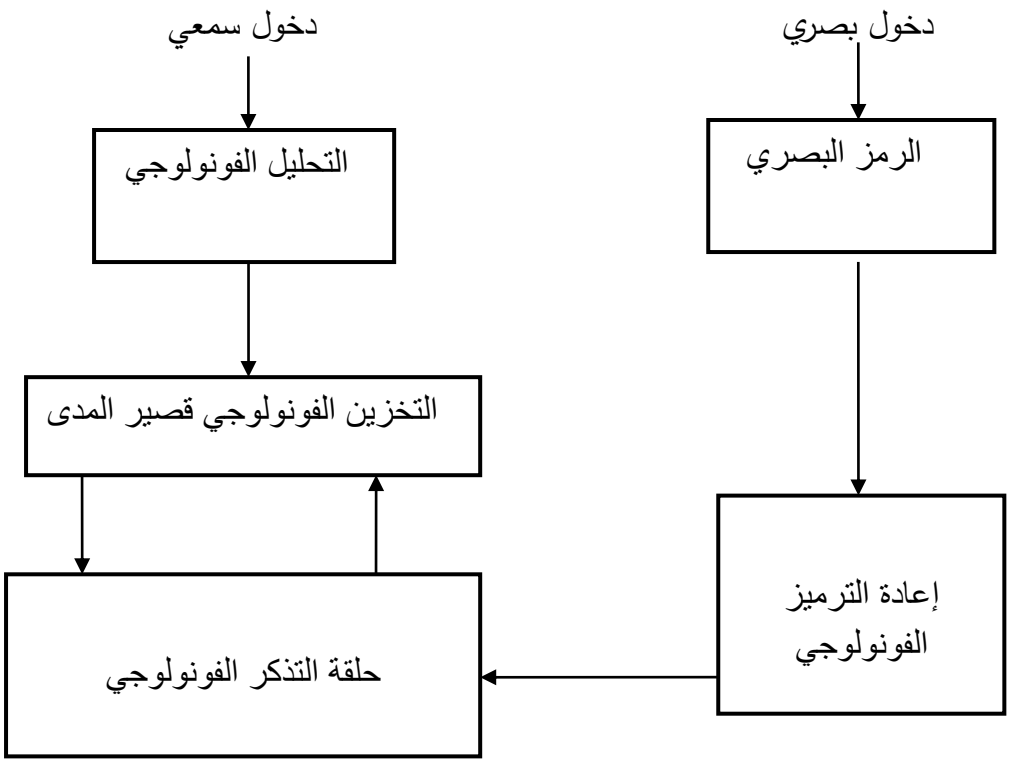
إذن نظرا لأهمية مفكرة المجال البصري الفضائي في التوجيه الفضائي و في معالجة المهمات الفضائية المكانية قام (Osawa1983) بتجارب على مجموعة من الأشخاص و التي تتخلص في مهمة الحساب باستعمال آلة ، و اتضح من خلال النتائج أن هؤلاء و في بعض الأحيان يستغنون عن هذه الآلة و يستعملون في ذلك التصور الذهني .

و يمكن القول أن معظم الدراسات الأولية المتعلقة بالذاكرة العاملة أنجزت على التمثيل السمعي، لكن وضعت فرضيات احتمال وجود تخزين للمعلومات غير السمعية، فبادلي و رفقاؤه يقولون أن كل مؤثر له تمثيل ذهني خاص به .

فإذا كان المؤثر غير شفوي إذن التمثيل الذهني يكون غير شفوي .

2.1.2. الحلقة الفونولوجية :

هذه المركبة مكونة بدورها من مركبتين اثنتين هما : وحدة التخزين الفونولوجي unité de stockage phonologique وهي قادرة عل شمل المعلومات الآتية من اللغة ، و ميكانيزم المراقب اللفظي Processeur de contrôle Articulaire أو التكرار الذاتي أو كما يسميه البعض بوحدة المراجعة اللفظية Récapitulation articulatoire يقوم هذا النظام بمراجعة و إعادة تنشيط المعلومة التي دخلت إلى وحدة التخزين الفونولوجي و هذا كي لا يحدث محو لهذه المعلومة .و بالإضافة إلى ذلك فإن نظام التكرار الذاتي يقوم بتحويل المعلومة البصرية إلى معلومة فونولوجية ، لإمكانية تخزينها في وحدة التخزين الفونولوجي و المخطط الموالي يوضح ذلك :



الشكل رقم (3) : يمثل البنية الوظيفية لجهاز الحلقة الفونولوجية حسب بادلي Baddeley

1.2.1.2. ظواهر الحلقة الفونولوجية :

تتدخل في الحلقة الفونولوجية عدة ظواهر تتسبب في التأثير عليها من حيث وحدة الحفظ أثناء إعادة التذكر ، و هناك ظواهر تؤثر على التخزين الفونولوجي وهي تأثير التماثل الفونولوجي ، و أخرى تؤثر على ميكانيزم التكرار اللفظي و هي تأثيرات كل من طول الكلمة ، الحذف اللفظي ، و نسبة التلفظ.

- **تأثير التماثل الفونولوجي L'effet de similarité phonologique :**

يتميز بكون وحدة الحفظ اللفظي (Empan Articulaire) لسلسلة متقاربة فونولوجيا أقل من وحدة الحفظ لسلسة عناصر متباعدة فونولوجيا. و عند الراشد يظهر هذا التأثير سواء كانت صيغة تقديم العناصر سمعية أو بصرية ، هذا ما يبين وجود وحدة تخزين فونولوجي ، تحتفظ بالكلمات المسموعة أو المرئية على شكل أظرفة صوتية . و عندما تكون الكلمات مسموعة تذهب مباشرة إلى وحدة التخزين الفونولوجي دون أن يحتاج الشخص للتلفظ بها بصوت مرتفع أو منخفض ، هذا ما بينه بادلي (Baddeley) و سالام (Salame) عام 1982 ، أما في حالة المعلومات البصرية فإن ميكانيزم النطق يتدخل في عملية الحلقة ليدعم طريق المعلومات المتلفظ بها ، إلى أن تصل إلى وحدة التخزين الفونولوجي .**(Gillet ,p ,1996 p 155)**

- **تأثير طول الكلمة L'effet de longueur de mots :**

مهما يكن نوع تقديم المعلومات (بصري أو سمعي)، فإن وحدة حفظ الكلمات القصيرة أو الوحيدة المقطع أحسن من وحدة حفظ الكلمات الطويلة . **(Fournier .S ,2000 ,p 26)**

أما عندما يكون الشخص في حالة القيام بالمهمة بمهمة وحدة الحفظ أمام فعل كلامي منافس، نلاحظ بأن هذا التأثير يمحى، وهذا ما يبين بأن تدخل النطق في الحلقة الفونولوجية لا علاقة له بالتكرار الآني المستعمل من طرف الحالة لمراجعة الآثار التذكرية المحتواة في وحدة التخزين الفونولوجي . **(Gillet .S. K, 2000 ,p 126)**

- **تأثير الحذف اللفظي L'effet de suppression articulaire :**

يمكن عرقلة ميكانيزم الإعادة الآلية اللفظية الداخلية ، بفضل مهمة الحذف اللفظي . فنطلب من الحالة إعادة سلسلة مقاطع أو أرقام و بعدها نطلب إعادة كتابتها للكلمات كي نمنع عمل الإعادة المختصرة مباشرة قبل التذكر، فنلاحظ ما يلي :

- نقص وحدة الحفظ .
- غياب تأثير طول الكلمة سواء كانت صيغة التقديم سمعية أو بصرية .
- غياب تأثير التماثل الفونولوجي المقدم بصريا إلى الخزان الفونولوجي .

(Fourneir .S ,2000, p 26)

- **تقييم نسبة التلفظ : Evaluation du Taux d'articulation**

يتعلق الأمر بتحديد سرعة التلفظ بأن نطلب من الحالة قراءة سلسلة من الأرقام أو العد بصوت عال من 1 إلى 10 بأكبر سرعة ممكنة ، أو التلفظ بكلمات خلال وقت محدد ، نسبة التلفظ إذن تساوي عدد الوحدات المتلفظ بها في الثانية . و في حالة وجود خلل ميكانيزم الإعادة الآلية فإن نسبة التلفظ تنقص ، والجدول التالي يلخص مجموع هذه الخصائص :

	نوعية التقـــــديـم	
	سمعية	**بصرية**
بدون حذف لفظي	– تأثير التماثل الفونولوجي – تأثير طول الكلمة	– تأثير التماثل الفونولوجي – تأثير طول الكلمة

بوجود الحذف اللفظي	– تأثير التماثل الفونولوجي – لا وجود لتأثير طول الكلمة	– تأثير التماثل الفونولوجي – وجود لتأثير طول الكلمة

جدول رقم (1) : يلخص مظاهر الحلقة الفونولوجية .

2.2.1.2. كيفية معالجة المعلومة في الحلقة الفونولوجية :

بمجرد التقاط المعلومة السمعية ، يكون هنالك تحليل فونولوجي لهذه الأخيرة .بعد ذلك يتم تخزين هذه المعلومة في السجل الفونولوجي لمدة تقارب ثانيتين لكن لابد من تنشيط هذه المعلومة و هذا بواسطة نظام التكرار الذاتي من أجل تفادي النسيان التدريجي للمعلومة .

في حين أنه إذا كانت المعلومة بصرية (كلمة مكتوبة) ففي هذه الحالة تكون هنالك تحليل « Graphimique » و الذي يتم فيه تحويل الكتابة إلى معلومة فونولوجية ، لكي يصبح من الممكن تخزينها و تنشيطها على مستوى التحت نظامين . **(Fournier .S ,Monjauze.C,2000, p 21)**

3.2.1.2. دور الحلقة الفونولوجية :

ترتبط الحلقة الفونولوجية ارتباطا وثيقا باللغة حيث أنها تتدخل في عملية الفهم و الإنتاج و القراءة وهذه الأخيرة هي موضوعنا و محور اهتمامنا لذا سنتطرق للعلاقة التي تربط الحلقة الفونولوجية باللغة بصفة عامة و بالقراءة بصفة خاصة أين يمكن توضيح دور الحلقة الفونولوجية في كل منهما :

- **الحلقة الفونولوجية و فهم اللغة :**

حسب دراسات بادلي Baddeley ، فإن الحلقة الفونولوجية تلعب دورا حتى في فهم الجمل المسموعة أو المقروءة ، وخاصة إذا كانت هذه الجمل طويلة و معقدة حيث وضحت بعض الدراسات أن الحالات

التي لديها اضطراب في الحلقة الفونولوجية يؤدي إلى انخفاض الاسترجاع الذاكري وغياب أثر التشابه الفونولوجي .

- **الحلقة الفونولوجية و تعلم القراءة :**

لقد أكدت العديد من الدراسات ، أن الحلقة الفونولوجية تلعب دورا هاما في تعلم القراءة ، و هذا لأنه لوحظ أن هناك اضطراب في الاسترجاع الذاكري L'empan verbal عند الأطفال الذين يعانون من مشاكل في تعلم القراءة .

أما دراسات أخرى ، فقد بينت أن هؤلاء الأطفال لهم نتائج ضعيفة ، حتى في الاختبارات التي لا تقيس قدرات الذاكرة بصفة مباشرة ، لكنها تحتاج إلى معالجات فونولوجية ، وإلى وعي بالخصائص الفونولوجية للغة .

مثلا : كأن يسمع الشخص كلمة "طاولة" ، و عليه الإجابة بـــ " ولة ".

و حسب (Fournier) و أصحابه فإن الدراسات التي أقيمت من اجل هذا الموضوع ضئيلة ، و في بعض الأحيان متناقضة ، لكن بصفة عامة تتفق كلها على انه يوجد اضطراب في " نظام التكرار الذاتي ، وبالتالي عمل غير طبيعي على مستوى الحلقة الفونولوجية .(**عن قاسمي أمال ،2001، ص40)**

2.2. نموذج كاز (Kase) 1985 :

يعرف كاز (Kase) الذاكرة العاملة بناءا على ثلاثة مظاهر :

فضاء شامل للتعامل و المعالجة (Un espace totale de traitement) ،والذي بدوره يتكون : فضاء المعالجة (Espace de Traitement) ، و فضاء للتخزين قصير المدى (Un Espace de Stockage)عند القيام بأية مهمة فإن فضاء المعالجة تشغله مجموعة من الشامات متزامنة النشاط من أجل تحقيق المعالجة ، بينما فضاء التخزين فإنه يضمن أن يحتفظ هذا النموذج على المساواة التالية :

فضاء المعالجة الشامل = فضاء المعالجة + فضاء التخزين

و يمكن أن نستخلص من هذا النموذج المظاهر التالية :

– الفضاء الشامل للمعالجة لا يتغير خلال التطور (يبقى نفسه) .

– التزايد في وحدة الحفظ (Empan) في الذاكرة قصيرة المدى خلال التطور ، ناتج عن نقص فضاء المعالجة المكتسب فكلما نقص الفضاء اللازم للمعالجة كلما كان الفضاء الخاص بالتخزين أكثر أهمية.

– الفضاء اللازم للمعالجة ينقص خلال التطور بفضل تزايد الفعاليات وأيضا لكون ميكانيزمات المعالجة تصبح آلية (Automatisation).

بين كاز (Kase)1982 بفضل عدة تجارب لوحدة الحفظ ، بأن ارتفاع وحدة الحفظ حسب السن تعود إلى ارتفاع فعاليات المعالجة ، و هذا ما يقلص من فضاء المعالجة و يحرر فضاء التخزين ، وقد استعمل لقياس وحدة الحفظ العددية (Test d'empan numérique).

(Segronique.A ,1997, p 85-86)

3.2. نموذج باسكال – ليون : (Pascual-Leon) 1970- 1987 :

نظرية باسكال – ليون (Pascual – Lion) تتميز بمركبتين اثنتين هما :

– المركبة الأولى مشكلة من مجموعة من الوحدات المعرفية ، معرفة على أنها فهرس من الشامات (Répertoire de chems) محتوى في الذاكرة طويلة المدى فهناك العديد من الشامات : شامات معرفية، وجدانية ، و شخصية . و من بين الشامات المعرفية هناك الشامات المنفذة التي تعرف أهداف الأفعال و تصممها ، كما أنها تراقب الاستعمال الإستراتيجي للمدراء (Opérateur) المتدخلون في تحقيق مهمة ما برعاية الانتباه .

– المركبة الثانية تحتوي على المدراء الصامتون (Les opérateurs silencieux) هؤلاء المدراء يعرفون على أنهم ميكانيزمات تعمل بتفاعل مع الشامات ، عملها هو التقليل أو الرفع من نشاط الشامات،

وهناك سعة سبعة مدراء لكن سنذكر اثنين فقط : الأول هو مدير الطاقة الذهنية أو التنشيط (Les Opérateurs d'énergie mentale) ، و عمله هو تنشيط عدد من الشامات الملائمة لحل مشكل . كما أنه يضمن تحويل و تنسيق المعلومات ، و يقاس بأكبر عدد من الشامات التي يستطيع الشخص تنشيطها لحل مشكل ما . أما الثاني فهو مدير الكف(Opérateur D'inhibition) ويعمل بتآزر مع السابق لأن مهمته هي الكف الفعال للشامات غير الملائمة لحل مهمة ما وهو مكمل لمدير الطاقة الذهنية ، و كلاهما يعمل تحت مراقبة الشامات المنفذة .

في بداية أي موقف ، تتنشط عدد من الشامات بفضل بعض المدراء ، فتصبح شامات للانطلاق تكون الحقل العام للتنشيط (Le champ général d'activation) و عندما تنشط الشامات المنفذة بحسب المهمة المرادة ، ستؤثر على المدراء الذهني و الكفي فينتقي عدد صغير من شامات التنشيط ، هذه الأخيرة تقوم بتنفيذ التصميم الموضوع من طرف الشامات المنفذة ، و كل تلك الشامات تمثل حقل الانتباه الذهني (Le champ d'attention mentale).

وبين الحقلين هناك مستوى من التنشيط الوسيط الذي يمثل الحقل المركزي (Le champ de centration) أو الذاكرة العاملة . **(Segnorique,1997,p 89-90)**

3. مميزات الذاكرة العاملة :

القدرة : يقيس علماء النفس قدرات الذاكرة العاملة بإعطاء قائمة من كلمات أو حروف أو جمل أو أرقام ... و يحاولون معرفة كم يستطيع الاسترجاع منها ، قام (Georges Miller,1958) بتحليل قدرات هذا الجهاز بتقديم قائمة من الأعداد و لاحظ الاسترجاع غالبا ما يكون 7 أعداد أو أقل فحسب هذا العالم 7 مكونات هي قدرة الذاكرة العاملة و سمى هذا الحد بالرقم الساحر (Nombre Magique) ، هذا يعني لا يمكن ترميز عدد كبير من المعلومات و الاحتفاظ بها كلها ، إذن القدرة هنا محدودة ، لكن توجد إستراتيجية جمع الأعداد في مكونات من أربعة أو خمس أرقام التي ترمز إلى سنة معينة ، يساعد على توسيع قدرات الذاكرة العاملة .

(Lemaire ,1999,p 79)

الترميز : حاول العلماء معرفة كيف تمثل المعلومة ذهنيا على مستوى الذاكرة العاملة ، قبل أن تسترجع أو تنسى ، و توصلوا إلى أن سهولة تذكر معلومة تعود إلى كيفية تمثيلها ذهنيا .

(Noel Seron ,1993) و هناك عدة رموز :

- **الرمز اللغوي** : قام (Conrad) 1964 بتقديم قائمة من الحروف لأشخاص و طلب منهم الاسترجاع الفوري ، فلاحظ استرجاعهم لحروف التي تتشابه صوتيا مع الحروف المقدمة ، فالحروف القريبة من الحروف المقدمة من حيث الإيقاع و الرنة و التصويت هي المسترجعة ، مما أدى بالباحثين إلى أن المعلومة المخزونة في الذاكرة العاملة يمكن أن ترمز عن طريق السمع و النطق (Acoustico ,Articulatoire).
- **الرمز البصري** : لهذا أختيرت المهمات التي لا تشمل الرمز اللغوي ، اقترحت مجموعة من العلماء تقنية الدوران الذهني Rotation Mentale (Shepard ,Metgler 1971) و (Cooper,1973) قاموا بتقديم شكلين متماثلين أو أكثر في وضعيات مختلفة ، و على الشخص أن يستنتج إن هي نفسها أم لا، ولوحظ أن وقت الإجابة لدى هؤلاء كان مختلف باختلاف درجة تغيير الوضعية و الزاوية للشكل ، فكلما غير الشكل بزاوية كبيرة كلما تطلب ذلك الوقت الكبير للإجابة .

(Lemaire ,1999,p 88)

- **الرمز الدلالي** : يرتكز على دلالة الكلمات ، لكن ها دلالة الكلمات تساعد فعلا على معالجة و تحليل و تخزين المعلومات في الذاكرة العاملة ؟ تجارب (Wickens , Dalznan , Eggenlier) تبين صحة ذلك و هذا بطريقة Brown و Peterson في أربع محاولات لتبيان أهمية الكلمات القريبة من حيث الدلالة اللغوية .

أكدت النتائج أهمية الرمز الدلالي لعملية التخزين و الاسترجاع في Mémoire de travail.

التذكر : يوجد نوعين من التذكر : التذكر الحر (Libre) و التذكر المرتب (seriel) في التذكر الحر على الشخص تذكر القائمة المقدمة له و فقط ، أما في التذكر المرتب فعليه تذكر القائمة مرتبة ، وهنا يتدخل عنصرين مهمين و هما أثر الحداثة و الأولية (Primauté et Récence) , (Atkinson Chifftrin 1969) بمعنى الشطر الأول و الأخير من القائمة هما اللذان لهما تأثير على عملية التخزين و التذكر أما العناصر الوسطى من القائمة فهي صعبة التذكر ، و هذا ما يبين عدم تخزين هذه المعلومات في نفس مستوى الذاكرة ، فالعناصر الأولى محتمل أن تكون قد حولت إلى الذاكرة طويلة المدى و استرجعت أثناء وقت استرجاع العناصر الأخيرة من طرف الذاكرة العاملة .

لكن تجارب (Glangeret Cunitz 1996) و (Glanger 1972) بينت أن أثر الحداثة و الأولية ليس بعاملين أساسيين في التذكر في الذاكرة العاملة ، بل التذكر الجيد في هذا المستوى راجع في رأيهم إلى عامل التكرار الذاتي للعناصر المراد تخزينها و حدوث ذلك في الوقت الكافي .

النسيان : هناك نظريتين لتحليل هذه الخاصية هما :

- **نظرية محو الأثر** : حسب هذه النظرية المعلومات لا تسترجع لأنها لم تعد متواجدة في الذاكرة العاملة ، و هذا النسيان درس بطريقة Brown و Peterson و أساس هذه التجربة سهل و هو منع الحالة من التكرار الذاتي للمعلومة خلال وقت معين ، و في هذا الوقت على الحالة الحساب بالعكس و لكن (Worman 1965 et Wongh) يقولون أن هذا المبدأ ليس جيد لوجود عاملين يؤدون إلى النسيان الأول هو الوقت و الثاني كمية العناصر المشوشة ، فالنقد الذي وجه لهذه النظرية هو لا يمكن معرفة إذا كان النسيان راجع إلى محو المعلومة من الذاكرة العاملة ، أو راجع إلى العنصر المشوش . **(Lemaire ,1999, p 80)**
- **نظرية التداخل** : يقول أصحاب هذه النظرية أن المدة الزمنية لتكرار العنصر المشوش أثناء عملية التخزين و معالجة المعلومة ليس بالعنصر الأساسي الذي يؤدي إلى النسيان في الذاكرة العاملة ، و إنما كما تبين التجارب أن نوعية العنصر المشوش أثناء القيام بالتخزين هو

الذي يؤثر على الاسترجاع . فعندما نقدم قائمة من الكلمات للتخزين و للاسترجاع ، و في نفس الوقت نطلب من نفس الشخص القيام بتكرار رقم معين فهذا يكون أسهل من أن نطلب من نفس الشخص القيام بتكرار رقم معين فهذا يكون أسهل من أن نطلب منه تكرار جملة كاملة أو عملية حسابية أو كلمات بدون معين ، فهنا تخزين القائمة المراد استرجاعها يكون صعب جداً ، و هذا ما أكد عليه.

(Lemaire,1999,p 48)

الخلاصة :

يمكن تلخيص مضمون الفصل الأول الخاص بالذاكرة العاملة كما يلي :

كيف ظهر مفهوم الذاكرة بصفة عامة وذلك من خلال تقديم وصف عام وموجز عنها ، عرض أنواع الذاكرة والتي تمثلت في الذاكرة قصيرة المدى ، الذاكرة طويلة المدى ، الذاكرة العاملة بتبيان خصائص كل نوع منها بالتفصيل مع ذكر الفرق بين كل من الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى وبين الذاكرة العاملة والذاكرة قصيرة المدى لإزالة الغموض والإبهام المتمثل في التساوي بين وظائف الذاكرة العاملة والذاكرة قصيرة المدى والتي كانت من وجهة نظر العديد من الباحثين في هذا المجال.

ثم تخصصنا في نوع واحد وهو الذاكرة العاملة لأنه انشغال بحثنا الحالي واعتمدنا في ذلك على نموذج بادلي Baddeley ، تناولنا التعريف بماهية الذاكرة العاملة ومكوناتها الأساسية ك الحلقة الفونولوجية ، المفكرة الفضائية البصرية ، الإداري المركزي مستدلين في ذلك بأشكال تشرح البنى الوظيفية لعمل هذه الأجهزة .

أدرجنا عمل الذاكرة العاملة بدءا من تلقي المستقبلات الحسية للمثيرات والمنبهات الخارجية وتنظيم تلك المعلومات وتفسيرها ومعالجتها لإعطائها معاني انطلاقا مما هو مخزن في الذاكرة طويلة المدى .

تطرقنا أيضا إلى مميزات الذاكرة العاملة ،والعوامل التي تؤدي إلى النسيان .

وسيتم الانتقال من هنا إلى عرض المتغير الثاني المتعلق باضطرابات الفهم الشفهي .

الفصل الثاني

الفهم الشفهـــي

تمهيد :

إن الناس عامة والمتعلمون خاصة، يقرؤو ن إلى آلاف الجمل في موضوعات متعددة من مصادر مختلفة، ويحاولون فهمها. ولكي يتسنى لهم ذلك ينبغي عليهم اتخاذ سلسلة من القرارات التي تتطلب بدورها معرفة مفصلة وأحكاما دقيقة. وقد لا يجدون صعوبة في فهم ما تلقوه ، وبالرغم من ذلك فكثيرا ما يقعون في أخطاء تكشف لنا عن الطبيعة المعقدة لوظيفة الفهم. ففي الفصل الثاني سنقوم بعرض متغير الفهم بإعطاء معنى الفهم ، درجاته ، الجانب التشريحي لوظيفة الفهم ، خطوات عملية الفهم ، عوامل صعوبة الفهم علاقة الفهم بالوظائف المعرفية الأخرى ، أنواع الفهم حيث قسمت إلى قسمين : القسم الأول تطرقنا فيه للفهم الكتابي واستراتيجياته ، أما القسم الثاني فتضمن النوع الثاني وهو الفهم الشفهي والذي كان محل موضوع دراستنا لذا تعمقنا فيه بعض الشيء من خلال ذكر أهم استراتيجياته ، مستوياته ، مهاراته ،تبيان العلاقة التي تربطه والذاكرة العاملة وبأحد مكوناتها المتمثل في الحلقة الفونولوجية أعراض صعوبات الفهم للغة الشفهية ، أهم الطرق التشخيصية لتلك الصعوبات، بعض السبل التي تساعد على فهم اللغة الشفهية .

1. معنى الفهم :

– الفهم لغة هو : "حسن التصور المعني ، و جودة الاستعداد الذهني للاستنباط ، و يقال فهمت فلان به". **(عن دحال سهام ،2005)**

– الفهم هو "المعرفة بالشيء أو مواقف أو حدث أو تقرير لفظي ، و يشمل المعرفة الصريحة الكاملة بالعلاقات و المبادئ العامة .

– الفهم من الناحية السيكولوجية هو "معرفة العلاقات القائمة في موقف يواجه الفرد ، وإدراك هذا الموقف ككل مترابط ".

الفهم من الناحية العملية هو : "التكيف الناجح لموقف يواجه الفرد ، و هذا التكيف الناجح لا يأتي إلا نتيجة لفهم العلاقات القائمة في المواقف ، و تمييز العناصر البعيدة عن الهدف ". **(نفس المرجع السابق)**

– يعني الفهم حسب **(مادي لحسن ، 1995):** "حالة من الإدراك و التصور الذهني يسمح للطالب بمعرفة ما يقال له ، ثم استعمال الأفكار و المعارف التي تلقاها دون إقامة علاقة بينها أو إدراكهما كليا ." انطلاقا من التعاريف يمكن القول أن الفهم يشير إلى الطريقة التي توظف بها تفسيرات القارئ أو المستمع.

2. درجات الفهم:

يوضح مادي لحسن أن للفهم درجات تتلخص فيما يلي:

* **التحويل:** و يظهر في قدرة المتعّلم على شرح إرسالية ما أو قدرته على التعبير اللّفظي على شيء معين، كأن يكون المتعلم قادرا مثلا على تحويل رسم بياني إلى لغة مفهومة. إنه تحويل لغة إلى لغة أخرى أو التعبير عنه بشكل من أشكال التواصل مع الأمانة و الدّقة و التعبير عن المضمون دون تأويل أو تحريف للمعنى الأصلي.

* **التأويل:** و هي درجة ثانية من الفهم، إذ تأتي بعد تمكن التلميذ من عملية التحويل، فهي، كعملية عقلية، تتجاوز مستوى الشرح أو المعنى الحرفي للإرسالية. فالتأويل هنا معناه إدراك للعلاقة الموجودة بين عناصر الإرسالية و استخلاص ما يمكن استخلاصه منها من أفكار. نتائج و تقديمها على شكل مختلف أومن خلال وجهة نظر جديدة. و هذه العملية لا يمكن أن تتم إلا بحصول المعرفة أولا، ثم فهم محتواها وقدرة التعبير عنها بشكل أو بآخر؛ آنذاك يمكن لعملية التأويل أن تتم بدورها.

* **التعميم:** درجة راقية من الفهم، و يتطلب الوصول إليها تمكن التلميذ من التحويل و من التأويل.

و يعني التعميم الانتقال بمفهوم أو نظرية من استعماله الأصلي إلى توسيع استعماله على مظاهر أو مجالات أخرى معروفة مع إدراك التلميذ لحدود التعميم **(ميرود محمد، 2008، ص 143-144).**

3. خطوات عملية الفهم:

حدد كلارك و كلارك (1977) CLARK و CLARK خمس خطوات لتحقيق الفهم و هي:

* استقبال المعلومات المسموعة و الاحتفاظ في الذاكرة العاملة لتحليلها إلى مكونات جملية.

* يبدأ السامع بتحليل الألفاظ المتوفرة في الذاكرة الفاعلة (القصيرة) إلى مكونات جملية قصيرة تمهيدا لترميزها و استقبال المعلومات المسموعة من مصدرها (التتابع).

* تحويل المكونات الجملية القصيرة إلى معاني (عملية الترميز) مع استمرار المرحلة الأولى و الثانية.

* يقوم الفرد بتجميع معاني المكونات الجملية القصيرة ليتكون معنى شمولي و تكاملي للجملة كاملة.

* يتم التخلص من الصورة اللفظية للجمل ويتم بعث معاني الجمل الكاملة و الكلية إلى الذاكرة الطويلة من أجل التخزين الدائم فيها .

أما أندرسون Anderson 1995، فيؤكد أن السامع يتخلص من النص الحرفي بعد تجاوز مرحلة الإدراك و تمثيل المعلومات. و بذلك فإن الفهم يتحّقق خلال ثلاث مراحل وهي:

* **مرحلة الإدراك:** إدراك النص كما تم ترميزه أصلا من خلال ممارسة عمليات الإدراك وفق نظام معالجة المعلومات في الذاكرة القصيرة، كما تم شرحه سابقا. و قد يكون هذا الإدراك حرفيا للنص من خلال الفهم المباشر لمعانيه، أو يكون ضمنيا أي مراعيا للمعاني غير المباشرة للنص.

* **مرحلة التمثيل:** تمثيل معاني الكلمات والجمل الواردة في النص المسموع أو المقروء و تخزينها أو وضعها في حالة الاستعداد للاستجابة.

* **مرحلة الاستجابة:** استخدام المعاني التي تم تمثيلها في حالة أن النص يتطلب الإجابة على سؤال وجه للسامع أو إتباع تعليمات معينة خلال أداء مهمة معينه للدلالة على الفهم.

و تعد المراحل السابقة و أفكارها عند كلارك و كلارك و أندرسون في تحقيق الفهم متشابهة، إذ أن المرحلتين الأولى و الثانية تقابلان المرحلة الأولى عند أندرسون. بينما تقابل المرحلة الثالثة المرحلة الثانية عند أندرسون، و تقابل المرحلة الرابعة و الخامسة المرحلة الثالثة عند أندرسون **(العتوم عدنان يوسف ،2004، ص 274-275).**

أما حسب الباحث داود عبده يمر السامع بخطوات حين يفهم ما يقوله المتكلم و هي:

* تتلقى أذن السامع ما ينطقه المتكلم من أصوات، و يحتفظ بالصورة اللفظية لما يسمعه من كلام في الذاكرة العاملة لتحليلها إلى مكونات جملية.

* يحلل السمع هذه الألفاظ التي دخلت الذاكرة العاملة إلى مكونات جملية في نفس الوقت الذي تتلقى فيه الذاكرة العاملة عبر الأذن مزيدا من ألفاظ الجملة.

* يحول كل مكون جملي إلى الفكرة التي تعبر عنها "معناها " في نفس الوقت الذي تستمر فيه الخطوتان السابقتان.

* يضم الفكر معاني المكونات الجملية شيئا فشيئا و يؤلف منها معاني مركبة لمكونات جملية أوسع إلى أن يتم تأليف الجملة كاملة من معاني أجزائها.

* يتخلص من الصورة اللفظية للجملة و ينقل معناها إلى الذاكرة الدائمة **(عن أدافر لامية 2012، ص29)**.

4. الجانب التشريحي لوظيفة الفهم :

إن الدراسات الحديثة تبين بوضوح الفرق الموجود بين نصف الكرة المخية اليمنى و بين نصف الكرة المخية اليسرى. فقد كشفت أن نصف الكرة المخية اليسرى هي المسؤولة عن وظيفة الفهم و إنتاج اللغة . فهي تهتم بمعالجة و تحليل المعلومات، وبالإضافة إلى هذه الوظائف فهي تتناول الإيقاع والتنظيم الزماني. و باحة فرنيكي المتواجدة في الفص الصدغي هي المسؤولة عن فهم اللغة .

إن مركز الكلمات المسموعة يقع بالقرب من منطقة أما مركز الكلام فيقع بالقرب من منطقة الحركة وبين هاتين المنطقتين يوجد أعصاب موصولة تربطهما، ولأن اللغة المنطوقة تتطلب عادة استخدام المنطقتين و تعاونهما ، فإذا أصاب مركز الكلام المسموع تلف فإن الإنسان لا يستطيع فهم معنى الكلمات المسموعة و لو أنه يسمع الأصوات جميعاً ، وإذا ما أصاب تلف مركز التكلم فلا يتمكّن المريض الكلام و لو أنه يفهم معنى ما يسمع .

5. عوامل صعوبة الفهم:

هناك عوامل لغوية و غير لغوية تؤثر على طريقة فهم ما يقال :

1.5. العوامل اللغوية:

يستخلص السامع معنى الجملة التي ينطقها المتكلم من معاني مفردات هذه الجملة و تركيبها ، أي طريقة ترتيب مفرداتها مثلا :

الرجل أكرم الضيف

اختلاف معنى"أكرم" و "طرد"

الرجل طرد الضيف

الرجل أكرم الضيف

اختلاف في ترتيب المفردات

الضيف أكرم الرجل

-كما يستخلص أيضا بعض جوانب المعنى من التنغيم مثلا:

ذهب الولد . = إخبار ما أضله.= نفي

ذهب الولد ؟ = استفهام ما أضله! = تعجب

-كذلك يختلف المعنى المراد نقله إلى السامع من جملة باختلاف الكلمة التي يوضع عليها النبر التأكيدي أو التقابل مثلا:

الفقراء يأكلون السمك صباحا. تصلح جوابا : من يأكل السمك صباحا؟

الفقراء يأكلون السمك صباحا. تصلح جوابا: ماذا يأكل الفقراء صباحا؟

الفقراء يأكلون السمك صباحا. تصلح جوابا: متى يأكل الفقراء السمك؟ **(العثوم عدنان يوسف، 2004، ص 276).**

2.5. العوامل غير اللغوية:

*** سياق الحال أو السياق الاجتماعي:**

يقول المتكلم – أحيانا-جملة في سياق معين،فيفهم السامع منها غير المعنى الحرفي الذي تؤديه الجملة،فإذا قال المتكلم " لا أستطيع أن أنام و حولي كل هذا الضجيج " لزميله الذي يستمع إلى المذياع على مقربة منه،له معنى يختلف عن معناه الحرفي. فمعناه هنا " أسكت المذياع".

إن فهم المعنى المقصود في أمثال الحالات السابقة لا يتحّقق إذا عجز السامع عن فهم المعنى الحرفي. أي أن السامع يفهم أولا المعنى الحرفي ثم يفسره تفسيرا جديدا في ضوء سياق الحال. **(داود عبده، 1984، ص 13).**

*** حقائق الحياة:**

يعتمد فهم الجملة أيضا على معلومات السامع عن حقائق الحياة،فحين نسمع جملة مثل "صنعت الأم كعكة ووضعتها على طاولة في الغرفة و قالت: إنني متأكدة من أن ابنتي ستحبها" فإننا نفهم أن الضمير "ها" في كلمة ستحبها يعود على الكعكة، مع أن كلمتي طاولة و غرفة أقرب (من حيث الموقع في الجملة) إلى ذلك الضمير.

وقد لوحظ أن السامع يعتمد على معلوماته عن الحياة أكثر مما يعتمد على تركيب الجملة عندما يكون التركيب معقدا. هذا لا يعني أن تركيب الجملة لا أهمية له،ففي الأحوال العادية يفهم السامع الجملة حسب تركيبيها،و يلاحظ عدم معقوليتها.

6. علاقة الفهم بالوظائف المعرفية الأخرى:

1.6. علاقة الفهم بالإدراك:

يرى الباحث سيد جمعة يوسف أن العديد من الدراسات النفسية في ميدان فهم اللغة، بينت وجود خلط بين الفهم و الإدراك،حيث يميل البعض إلى استخدام الفهم مع اللغة و الإدراك مع الكلام بينما يميل البعض الآخر إلى استخدامهما كمفهومين لهما نفس المعنى، دون تمييز واضح بينهما.

فإدراك الكلام هو استقبال السامع للكلام و تمييزه له، و هو ما يبحثه علم الأصوات السمعي. أما الفهم فهي عملية معرفية تشمل تحصيل المفاهيم، و هي تمثل في حد ذاتها تجريدات من الأشياء المدركة.

و معنى هذا أن الإدراك مترابط بالمنبهات في العالم الخارجي (عالم الأشياء). أما الفهم فهم مرتبط بالعمليات المعرفية التي تتجرد فيها المفاهيم من سياقاتها المختلفة و تنتظم في تراكيب موحدة، لأن فهمنا لما نسمعه من الآخرين أو ما نقرأه يشمل أكثر من مجرد معاني الكلمات المختلفة التي ندركها. و يتضح من تعريفات الفهم أنها العملية الأكثر عمومية و التي تنطوي على الإدراك، و ليس العكس. لذا يميل الباحث سيد جمعة يوسف إلى تفضيل الرأي الذي يقول أن الإدراك و الفهم مختلفان لكنهما غير منفصلين، حيث أن عملية الفهم تبدأ بالإدراك أساسا، و بالتالي يمكن استخدام مصطلح الفهم للغة، و مصطلح الإدراك للكلام استنادا إلى المبررات التالية:

– يمكن على المستوى الإدراكي التمييز بين الكلمات و إعادتها إعادة صحيحة دون معرفة أو فهم المعاني البعيدة.

– أحد مصادر سوء الفهم هو الإدراك غير الجيد و غير الكافي الذي يسبقه بالضرورة.هناك عددا من المراحل المختلفة التي يمكن أن تدرس فيها أصوات الكلام، و إحداها هو أن ندرس **(جمعة سيد يوسف، 1990، ص 59–61)**.

2.6. علاقة الفهم بالاستحضار:

حسب غارادوري Garanderie أنه في عملية الفهم، ليس الإدراك البصري أو السمعي أو الحسي الحركي هو الذي ينتج لنا الفهم، في الواقع على امتداد الإدراك، يحصل الاستحضار بسرعة فائقة بحيث أنها تفلت من كل وعي، ومنه يكون الشرط اللازم والكافي لإحداث الفهم ، و هناك حالتين يجب أن تأخذ بعين الاعتبار:

1. عندما يكون الموضوع سهل أو مألوف،يقوم الإدراك بإحداث الاستحضار تلقائيا الذي يعطي الفهم.
2. عندما يكون الموضوع مركب أو جديد،لا يقوم الإدراك بإحداث الاستحضار تلقائيا و بالتالي لا يتكون الفهم .

فالفهم إذن هو ذو طابع استحضاري وليس إدراكي، يعتمد على فعل ذهني لإعادة التعبير عن المعلومة المقدمة من طرف الإدراك.

إن مشروع المعنى لعملية الفهم هو إنشاء الاستحضارات التي ستمد معنى "الفهم" لما هو مقدم لفهمه. يجب أن تكون هذه الاستحضارات ترجمات للأمر الذي هو محل الفهم. يميز غارادوري Garanderie ثلاث حالات الترجمة:

1. تلك التي لا تظهر شيئا من معنى الشيء المطلوب فهمه
2. تلك التي تظهر كأنها ضد المعنى
3. تلك التي تمد كل المعنى أو جزء منه

فأما في الحالة الأولى ، تكون الترجمة خارج المجال، وفي الحالة الثانية، يكون اكتسب المعنى بضده، وفي الثالثة بالمماثلة (semblable).

3.6. علاقة الفهم بالانتباه و الذاكرة:

إذا كانت وسيلة الانتباه تجعل الحاضر حاضرا، وإذا كانت وسيلة الذاكرة تجعل الغائب حاضرا، فإن وسيلة الفهم، في الحقيقة، هي نتيجة "تصادم" بين هاتين الوظيفتين أي تلك التي تخص الانتباه وتلك التي تخص الذاكرة. هذا التصادم يفضي إلى معنى. لهذا، فوسيلتي الذاكرة والانتباه يجب أن تكون حاضرتين مع التداخل داخل عمليات كل واحد منهما و تكملا بعضهما، وإلا فسوف لن يتم فهم أي موضوع خاص، وهناك عادة أشكال يتم فيها تدخل الوظائف المعرفية و هي كالتالي:

4. التي تخص الانتباه
5. التي تخص الذاكرة
6. التي تخص ثمرة الذاكرة مع الانتباه. (وليس ثمرة الانتباه مع الذاكرة المذكورة أعلاه).
7. إمكانية التقاء أكثر من شكلين من الوظائف، ثلاثة أو أربعة مثلا. لكن مبدأ وسيلة الفهم يبقى هو نفس المعنى للالتقاء الوسيلتين المذكورة أعلاه.

حسب دو لا غاراندوري، يحصل الالتقاء بين الوسيلتين في الذهن تبعا لثلاثة أشكال ممكنة من التداعيات: التجاور ،(contigüité) التماثل (ressemblance) والتباين (contraste).

إذا يكون الحصول على معنى موضوع ما على نحو ثلاثة أشكال:

8. المعنى لما هو "التواطؤ" (univocité).
9. معنى التشابه (similitude et différence).
10. المعنى لما ليس له تماثل ولا اختلاف (Equivocité).

و بهذا ينبثق من نشاط الفهم أشكال مختلفة تصدر من جراء التقاء الوسيلتين (الذاكرة والانتباه) وهذا

يكون مصدر انطلاق أحاسيس (حدس) المعنى، لنستكشف عن قرب، وببطء، وفي أزمنة محددة، ما يحدث في داخل عقل شخص يحاول فهم موضوعا معينا ما:

- قبل لحظة T ، وضع الفرد ضمنيا (implicitement) نفسه في مشروع معنى أن يجعل في تناسب en (rapport) ثمرة الانتباه مع ثمرة الذاكرة.
- في لحظة T، تضمن عملية الانتباه الحضور الذهني للشيء المدرك (حسيا) والذي يراد فهمه.
- في اللحظة T 1، تضمن عملية الحفظ ثمرة أداة الانتباه للحظة Tإلى اللحظة 1T (زمن اللّحظة متغيرة حسب الأفراد).**(تنساوت صافية، 2010-2010، ص 70).**
- في اللحظة T 2 ، فما فوق، تجعل عملية الفهم في مقابلة أو في مقارنة ثمرتي الأداتين إلى أن يتحدد حدس المعنى (أو حس المعنى) ويبلغ اكتماله. يكون شكل حدس المعنى (أو حس المعنى) المتحصل عليه من خلال هذا الالتقاء إما التجاور أو التماثل أو التباين.

4.6. علاقة الفهم بالحلقة الفونولوجية:

تتمثل وظيفة الحلقة الفونولوجية في المحافظة والمعالجة للمادة اللفظية التي تأتيها من القناتين السمعية والبصرية، والتي تخزن في سجل للتخزين الفونولوجي القصير المدى بحيث لا تتجاوز الثانيتين، والتي يمكن إعادة تنشيطها بواسطة عملية التكرار اللفظي.

عندما ترد المادة اللّفظية من القناة السمعية إلى الحلقة الفونولوجية تمر بعملية التحليل إلى وحدات فونولوجية واّلتي تعرف بمرحلة فك الترميز (Décodage) والتي تسمح للفرد أن يتعرف إليها، ثم تحول إلى سجل التخزين الفونولوجي أين يتم تخزينها لفترة وجيزة من الوقت قد لا تتعدى الثانيتين. بعد ذلك إما تزول أو تمحى من الذاكرة، ولكن هناك إمكانية الاحتفاظ بها لإعادة تنشيطها (Réactivation) بواسطة عملية التكرار اللفظي، ثم إعادة ترميزها بواسطة عملية الترميز الفونولوجي (phonologique Encodage).

لذا تلعب الحلقة الفونولوجية دورا هاما في عملية الإدراك والفهم وبالخصوص عند إدراك جمل طويلة ومعقدة سواء كانت مقروءة أو مسموعة. فقد توصل "**BADDELEY**" في دراسة أجراها في سنة 1993 على حالة إصابة باضطراب في الدماغ نتج عنه خلل على مستوى الحلقة الفونولوجية توصل إلى أن الحالة تعاني أيضا من مشاكل على مستوى الفهم. نفس النتيجة توصل إليها الباحث "**CRAIN**" وآخرون في سنة 1990 الذي توصل إلى أنه في حالة الإصابة بعسر القراءة تظهر مشاكل على مستوى الفهم عند المصابين. **(حمري خديجة ، 2006-2007، ص 54-55).**

7. أنواع الفهم :

هناك نوعين من الفهم : الفهم الشفهي و الفهم الكتابي

1.7. الفهم الكتابي : بما أن موضوع بحثنا يتجلى في الفهم الشفهي عند التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة إذن فلابد من الإشارة إلى الفهم الكتابي لأنه هو المتعلق بعملية القراءة .

1.1.7. تعريف الفهم الكتابي :

هناك عدة تعاريف للفهم للكتابي ، نذكر منها :

– تعرف **(نادية عبد السلام ، 1983)** الفهم الكتابي على أنه القدرة على فهم معاني الألفاظ والعبارات ويتمون هذا لعامل منذ بداية تعلم الطفل لمبادئ اللغة و رموزها حيث يرتبط كل رمز لغوي بمعنى معين لدى الطفل .

– أما (Hunt , 1987) فقد عرف الفهم الكتابي عل أنه القدرة المقاسة بأي من الاختبارات العديدة المعدة لقياسها مثل الاختبارات الفرعية للمفردات و القدرة على استخراج المعلومات من فقرة قصيرة ، و القدرة على البنية النحوية .

2.1.7. استراتيجيات الفهم الكتابي:

إن أهداف التناول المعرفي في شرح العمليات الذهنية المتنوعة التي تمكن القارئ من معاينة دلالة مناسبة لمعطيات لغوية ما و بالتالي يصبح الهدف من تزويد المتعلم بأرضية تمكنه من اتخاذ القرارات المعجمية الملائمة لتركيب و إقرار العلاقات بين مهارة فهم القراءة و التعلم . **(نفس المرجع السابق).**

إن الهدف من هذا الطرح هو تعريف القارئ بجملة من الإستراتيجيات المعرفية التي تنمي لديه قدرة الفهم مع انتقاء الموضوعات التي ترسخ الأهداف التعليمية المسيطرة بصورة براغماتية ، و في هذا الغرض سنحاول الإلمام ببعض هذه الإستراتيجيات .

- **إستراتيجية K , W ,L :**

و هي إستراتيجية مناسبة لدراسة كتب المنهاج الدراسية ، و الحروف الثلاثة تمثل أسئلة بعبر كل منها عن عمليات هذه الإستراتيجية ، و هي على النحو التالي :

K : ما أعرفه ؟

W: ماذا تريد أن تكتشف ؟

L: ماذا تعلمت ؟

- **إستراتيجية النمذجة :**

هذه الدعوة صريحة لجمهور المربين بأن لا يهملوا عملية النمذجة (التشكيل) في تدريس الفهم الكتابي، و لعل هذه الطريقة مفتاح مشاكلنا في مواقف التفاعل اللفظي الكامنة في الفصول الدراسية. إننا لا نذكر مدى صعوبة هذه الإستراتيجية ، لكن محاولة تكييف تناولات النمذجة ، تساعد إلى حد بعيد في فهم

و تطور و تواتر الأحداث في النص و توظيف الاستدلال المناسب حول الرموز اللغوية، مع إدراك التصورات الضمنية فيه .

- **استراتيجية المراقبة الذاتية :**

إن المقصود من إستراتيجية المراقبة الذاتية هو التعلم القائم و المبني على إدراك الخطأ و تصحيحيه. بهذه الإسترتيجية يتمكن القارئ من مراقبة أخطائه و تحتاج هذه العملية لتدريب خاص لكي يتعلم التلاميذ كيف يفحصون استجاباتهم و يدركون الأخطاء .

- **استراتيجية المخطط :**

نستخدم المخطط الذهني الذي يمثل للغة تنظيما لمجموعة من المفاهيم و بالتالي لا يمثل المخطط أجزاء دقيقة للمعلومة بقدر ما يمثل قسطا وافرا من المعرفة الشاملة التي تشمل الموضوعات و المواقف و القيم و السلوكات . **(نفس الرجع السابق).**

2.7. الفهم الشفهي :

1.2.7. تعريف الفهم الشفهي :

هناك عدة تعاريف للفهم الشفهي ، و من بينها :

– يعرف (Guilford.J ,1977) الفهم الشفهي على أنه القدرة على إدراك معاني الكلمات أو الأفكار، وهو أحد عوامل مصفوفة العوامل في النموذج النظري لبناء العقل .

– أما (سيد خير الله و محمد زيدان ، 1989) فيعرفه على أنه عامل يتعلق بالقدرة على فهم الكلمات ، و يقاس هذا العامل بالكشف عن مستوى معرفة الفرد لمعاني الألفاظ المختلفة .

– و يرى (Clark et Clark ,1977) أن الفهم الشفهي هو الإدراك الصائب من المستمع لمعنى ما يقصده المتكلم .

– و حسب (أحمد حنورة ، 1989) الفهم الشفهي هو قدرة تمكن الطالب من إدراك مفردات نص اللغة إدراكا صحيحا ، و ذلك بفهم معانيها ، و إدراك شتى العلاقات بين أجزاء النص .

– و بالنسبة لـ (وفاء عبد الخالق ، 1985) فتعرف الفهم الشفهي على أنه الإدراك الواعي لمعاني الألفاظ و العبارات حيث أن هناك نوعين من الإدراك : إدراك تلقائي لا شعوري ، و هو لا يزيد عن مجرد محاكاة و استرجاع غير إرادي لم يسمعه الطفل ، و إدراك واعي شعوري ، وهو ما يطلق عليه الفهم .

– أما (Plaza , 1999) فتعرف الفهم الشفهي على انه ذلك النشاط الذي يخفي حقيقة النشاطات الذهنية ، حيث أن عندما يكون الأطفال في حالة الإنصات ، فهم في حالة نشاط ذهني دائم ، و ذلك لأن الفهم الشفهي يتطلب عمليات ذهنية عليا و معقدة .

2.2.7. استراتيجيات الفهم الشفهي :

- **الفهم الفوري :** تسمح هذه المرحلة بالتعرف على المستوى المعجمي اللساني للطفل و لتقدير مستوى الفهم الفوري للطفل يجب تقييمه عل ثلاثة استراتيجيات، وفق عبد الحميد خمسي :

– الإستراتيجية المعجمية (Lexicales) :

تسمح هذه الإستراتيجية بفهم الحادثة انطلاقا من التعرف على الكلمة ، و بوضعها على علاقة مع سياق الكلام ، حتى الكلام يتمكن الطفل من فهم معنى النص و التمكن من الإجابة . و يكتسب الطفل هذه الإستراتيجية عندما يبلغ من العمر ما بين أربع سنوات و نصف .**(عن أدافر لامية، 2012، ص 25)**

– الإستراتيجية الصرفية النحوية (Morphosyntaxique) :

تهتم هذه الإستراتيجية بمعالجة الوحدات اللسانية (الجملة) من الناحية الصرفية النحوية ، فعلى الطفل أن يكون واعيا بكل التحويلات التي لابد من القيام بها .

و لكي يفهم الحادثة ، عليه أن يكون قادرا على وضع العلاقة بين الاسم و الفعل ، وهو أدنى مستوى في هذه الإستراتيجية ، كما عليه أن يتقن استعمال متغيرات صرفية نحوية أخرى فيما بينها تسمح له بفهم له بفهم الحادثة ، وتعتبر هذه المسألة على الدرجة القصوى من الأهمية في قيام التلاميذ بكيفية تركيب أو بناء الاستدلال و كذا التفكير في ماهية إجاباتهم عن السؤال المطروح أو الموجه إليهم ، ويمكن للطفل البالغ من العمر ما بين خمس سنوات من إتقان هذه الإستراتيجية .

– الإستراتيجية القصصية (Narrative) :

تتطلب هذه الإستراتيجية من أجل الحادثات القدرة على المعالجة المتتابعة للبنية الزمنية و السببية المطبقة في هذه الإستراتيجية ، و التي تكون خاصة في بعض النصوص مثل القصص القصيرة، لهذا تم التحديد الحادثة على أنها وحدة لسانية مركبة .

فحسب الباحث Conchen – Bacri1978 فإنه يمكن تطبيق هذه الإستراتيجية علة مختلف النصوص و القصص التقليدية ، كما يمكن تطبيقها على الحادثات الأكثر تعقيدا من الناحية الصرفية المعرفية. ليتمكن الطفل البالغ من العمر سبع سنوات أن يتقن هذه الإستراتيجية بطريقة جيدة .

- **الفهم الكلي (Compréhension Globale) :**

وضعت هذه المرحلة بهدف التعرف على سلوكات الطفل انطلاقا من استراتيجيات تم وضعها من طرف الباحث "عبد الحميد خمسي" ، و هي على علاقة بالفهم الفوري و التي من خلالها يمكن وصف و تقييم القدرة على استعمال استراتيجيات الفهم الشفهي ، و قد قسمت هي الأخرى إلى ثلاث استراتيجيات و هي كالتالي :

– سلوك المواظبة (Compréhension de Persévération):

نجد هذا السلوك عند الأطفال الأصغر سنا، و التي توافق عدم القدرة على التركيز في سياق الكلام بالنسبة للعرض الأول للحادثة، هذا يدل على عدم التأكد من الإجابة الصحيحة ، و بالتالي عجز على المستوى اللساني المعرفي . و هي إستراتيجية تهدف من خلالها إلى معرفة ما إذا كان قد توصل إلى فهم محتوى الحادثة .

– سلوك تغيير التعيين (Comportements de changements de désignation) :

يمكن للطفل أن يكتسب هذا النوع من السلوك انطلاقا من تحليل ثاني للحادثة أو لسياق الكلام .كما يمكن أن يكتسبه من سلوك اجتماعي انطلاقا من الراشد . و هذا ما يسمح بتدخل إستراتيجية أخرى ألا و هي الإستراتيجية المعرفية – الاجتماعية (Socio – cognitive) التي تتدخل في إنتاج Para– verbale و إشارات الراشد ، ومعالجة السلوك الذي يطلب من الطفل تغيير التعيين في حالة الإجابة الخاطئة .

إذن هذا النوع من السلوك لا يتطلب معارف جديدة ، بل يحتاج إلى معارف اجتماعية .

(ميرود محمد ، 2007 –2008 ، ص 143)

– سلوك التصحيح الذاتي (Comportements d'auto - correction) :

يتطلب هذا النوع من السلوكات اكتساب السلوك الاجتماعي الذي يضبط هذا الأخير . ويسمح هذا السلوك للطفل بالمرور من الإستراتيجية المعجمية إلى الإستراتيجية الصرفية – النحوية و بالتالي إلى الإستراتيجية القصصية . فاضطراب هذا المسلك يؤدي بالضرورة إلى اضطراب الفوري للحادثات .

إن نجاح الطفل في استراتيجيات الفهم الفوري يؤدي به إلى اتخاذ أمام أي مشكل يواجهه و بالتالي تطوير المستوى اللساني المعرفي لديه . هذا يمكنه من الانتقال إلى استراتيجيات أعقد من المذكورة أعلاه .

3.2.7. مستويات الفهم الشفهي:

* **مستوى معاني الكلمات:** أثبتت عدة دراسات في علم النفس المعرفي وجود ارتباط بين سعة القاموس اللغوي للفرد،ومستوى الفهم الشفهي. ولكي يتم الفهم الشفهي للكلمات بمهارة هناك مجموعة من المبادئ التي لابد من أخذها بعينا لاعتبار. والعنصر الذي لابد أن نذكره هو أنه ليس للكلمة الواحدة معنى واحد ،بل إن معظم الكلمات لها أكثر من معنى. فمعنى الكلمة يحدد من خلال السياق المستعمل فيه كما يرتبط المعنى بالخبرات السابقة للمتعلم. ففي ما يخص الطفل فإن لديه قدرا كبيرا من المعاني ولا بد أن يرجع للسياق لكي يفهم المعنى.

* **مستوى معاني الجمل :** تحمل الجملة معاني الكلمات التي تكونها؛ حيث يتم فهم المعنى التام للجملة انطلاقا من ترتيب الكلمات والسمات النحوية للكلمات في الجملة وصيغ الزمن النحوي وفي أفعال الجملة و الضمائر و الروابط.

***مستوى معنى الفقرة:** تتتابع سلسلة من الجمل متضمنة فكرة واحدة تكون فقرة حيث تكون الجمل منظمة و مرتبطة ببعضها **(ميرود محمد، 2008، ص 143-144).**

4.2.7. مهارات الفهم الشفهي :

إن الغرض من وراء القراءة يعد من أهم أهدافه التفسيرية أو التأويلية ، و لا شك أن القارئ الجيد هو ذلك القارئ الجيد الذي يسعى للبحث عن السبب الذي من أجله يقرأ سواء أكان ذلك من أجل المعلومات ، أو ليحلّ مشكلة ما ، أو لينفذ تعليمات و توجيهات ، أو حتى ليتسلى ، أو لمزيد من التفاصيل ، أو للوصول إلى استنتاجات أو لتحقيق من صدق بعض القضايا أو كذبها أو ليلخص قضية ما ، و أخيراً ليقوم القارئ بالنقد .

ولا شكّ أن الفهم الشفهي ليس مهارة واحدة يسيرة و لكنّه مهارة مركبة ، ومن ثمّ معقدة ، فهي ليست سهلة ، ولقد سبق أن نوقشت المهارات المتصلة بمعاني الكلمات و الجمل وغيرها من السياق و التفاصيل . وفيما يلي نعرض أهم المهارات الخاصة بعملية الفهم الشفهي :

*** معاني الكلمـات :**

أثبت كثير من البحوث في علم النفس المعرفي ، أن هناك ارتباطا عاليا بين سعة القاموس اللغوي للفرد ، ومستوى الفهم الشفهي ، وحتّى إذا كان مستوى الذّكاء ثابتا فإن ثمة علاقة ارتباطية عالية ومستوى الفهم الشفهي و القاموس اللغوي .

والفهم الشفهي يقتضي أن يعرف التلميذ بعض المعلومات عن معاني الكلمة، مع القدرة على اختيار أنسب تلك المعاني حسبما يقضي بذلك السياق .

وثمة مبادئ محددة تعين على المعلم في تنمية مهارة الفهم معاني الكلمات و تحسينها لدى تلاميذه، ويمكن إجمالها في ما يلي:

– ليس للكلمة الواحدة معنى واحد ، بل أن معظم الكلمات أكثر من معنى ، فكلما استخدمت الكلمة على مستوى أوسع و أشمل ، تعددت معانيها و ظهرت قيمة السياق و التلميحات في تنوع تلك المعاني .

–إن المعنى المحدد للكلمة إنما هو وليد السياق المستعمل فيه الكلمة وليس المقصود بالسياق مجرّد السياق اللفظي من الكلمات و جمل و فقرات فقط ، بل كذلك السياق الثقافي العم لكل من الكاتب والقارئ معا .

– إن تعدّد معاني الكلمة يعتمد على حدّ كبير على أعداد الخبرات أنوعها التي استطاع القارئ أن يربط بها الكلمات .

– أن لدى الطفل قدرا كبيرا من المعاني و لا مناص أمامه من استخدام السياق ، حتى ينتقي المعنى المناسب للكلمة في سياق استخدامها ، وقد يستخدم المترادفات أو المقابلات ، أو مدى تشابه الكلمة أو اختلافها مع غيرها ، و قد يستخدم الصور والأشكال و التحليل الصّوتي أو الصرفي أو التركيبي للكلمة حتى يحدد المعنى المقصود منها .

و لا شك أنه كلّما خاطبت الكلمات حواس التلميذ كان ذلك ادعى لفهمها و التمكن منها ومن حدود معانيها و اختلافها عما عداها من الكلمات و من ثم وضوحها في ذهنه و هنالك مجالات للكلمات ينبغي التركيز تبعا للحواس .

*** معنى الجملة :**

تعد الجملة الوحدة الأساسية للتواصل فضلا عما تحمله من معاني للكلمات الداخلة في تركيبها ولا شك أن القراءة ذات المعنى تساهم في تطوير الفهم عامة والفهم الشفهي خاصة وتفسير للغة وأنماطها المكتوبة .

ويعتمد المعنى التام للجملة على أمور كثيرة منها علاقات الترقيم، و ترتيب الكلمات و السمات النحوية للكلمات في الجملة، وصيغ الزمن النحوي في أفعال الجملة و العدد والضمائر و مختلف أدوات الربط.

وما لم يترجم القارئ كل تلك المكونات في عقله، فان يتمكن من تكوين المعنى العام للجملة الذي يحسن السكوت عليه.

ولا تأتي مواد القراءة دوما في صورة منفردة أو جمل مفصلة ، فضلا عن أن معنى الجملة الواحدة ليس مجرد مجموع معان الكلمات الواردة في تكوين الجملة ذاتها ، بل أن هناك علاقات متبادلة بين

الكلام ببعضه في تركيب الجملة ، و ما لم يتمكن القارئ من تلك العلاقات فلن يتسنى له فهم المعنى التام للجملة .

وأكثر الأمور أهمية في تعليم الطفل البحث عن معنى الجملة أن يعود الطفل أن الجملة دوما لها تركيب، و وظيفته لا بدّ من الإخبار بشيء أو الإخبار عن شيء ، و هذه الأمور يمكن لأسئلة الإكمال أن تؤدّيها و أن يعتادَ عليها التلميذ .

والجملة ليست كيانا منفصلا و لكنّها جزء من فقرة تزوّدها بالمعنى التام ، من خلال الفقرة ذاتها وعن طريق السياق العام الّذي ندور فيه الفقرة و الجملة و هناك بعض الجمل تعد بمثابة مقدمات لبقيّة للجمل التي تليها، وهنالك جمل انتقالية ليست مقصودة كلية و لكنها مجرد وسيط يتوصل من خلاله إلى المعنى التام و هناك جمل شاملة تلخص كل الأفكار السابقة عليه ، وهكذا ينبغي أن يتعود التلميذ التمييز بين تلك الأصناف الثلاثة من الجمل داخل الفقرة الواحدة :

- الجمل الافتتاحية .
- الجمل الانتقالية .
- الجمل الملخصة .

*** معنى الفقرة :**

تعرف الفقرة أساسا على أنها سلسلة متتابعة من الجمل التي تتناول و تتضمن فكرة واحدة رئيسية ، وتصاغ الجمل في الفقرة بطريقة منظمة ترتبط الواحدة منها بغيرها في تتابع و منطق و قبول .

و هذا معناه أنه يمكن تعليم التلاميذ تحديد الجملة التي تنتمي إلى الفقرة ، أو التي لا تنتمي إليها في ضوء الفكرة الواحدة التي تعبر عنها الفقرة نفسها و قد يكلّفون بتحديد أنواع الجمل في الفقرة نفسها وتحديد أهم الجمل النّي تلخص الفكرة التي تتناولها الفقرة ، و تحديد الأسلوب الّذي استخدمه الكاتب في ترتيب أجزاء الفكرة في ضوء ترتيب الجمل نفسها ، كما يطالبون بتحديد التتابع الزمني لأحداث الجمل في الفقرة نفسها .

5.2.7. أعراض صعوبات فهم اللغة الشفهية(الفهم اللفظي، السمعي):

- الفشل في ربط الكلمات المنطوقة مع الأشياء و الأعمال والمشاعر والخبرات والأفكار.
- عدم فهم المسموع و اللغة لها معنى للتعبير عن الأشياء.
- الفشل في التمييز بين الكلمات أو مجموعات من الكلمات.
- صعوبة في إتباع التعليمات و الأوامر.
- صعوبة في تعلم أجزاء معينة من الكلام مثل حروف المد و الصفات.

– صعوبة في تعلم المعاني المتعددة للكلمة نفسها(**عبد الله العشاوي، 2004، ص 279**).

– الشعور بالملل نحو الموضوع و الانشغال بالأمور التافهة.

– الفشل في فهم الفكرة الرئيسية التي يعرضها المتكلم و أخذ ملاحظات فرعية مع تضييع النقاط الهامة وقد ينتقل إلى موضوع يسهل فهمه.

– الاستجابة للكلمات المنفردة أو شبه الجمل و لكنه غير قادر على فهم الوحدات الطويلة.

– مشاكل في إتباع سلسلة من الأوامر، حفظ القصائد الشعرية، تعلم أسماء و كلمات جديدة و العد، والتسلسل والترتيب وإعادة ما سمعه.

– صعوبة في تعلم المعاني المتعددة للكلمة نفسها.

فإذا عانى الطفل من هذه الصعوبات، وعجز عن فهم اللغة بشكل كلي أو جزئي عند ذلك يمكن أن يكون لدى الطفل إعاقة سمعية من الواجب عرضه على الطبيب المختص لإجراء اللازم.

6.2.7. تشخيص صعوبات فهم اللغة الشفهية:

يمكن الكشف عن الوجود الفعلي لصعوبات الفهم اللفظي للغة وذلك بإتباع الطرق التالية: قراءة فقرة قصيرة للطفل حيث يطلب منه الاستماع وفهم الفقرة وتكون مناسبة لعمره الزمني. ثم أسلوب الاختبار المتعددة للأسئلة و بوضع علامة على الإجابة الصحيحة .

– الإجابة على أسئلة متعلقة بتفصيلات معينة كالسبب، والنتيجة والتسلسل، والفكرة الرئيسية وإتباع التعليمات.

– أتباع التعليمات الشفهية(الأوامر) .

– استعمال أسلوب ملأ الفراغ و ذلك بحذف الكلمة الخامسة أو السادسة بشكل متعاقب من فقرة أو قطعة من كتاب القراءة. ثم يطلب منه كتابتها أو إكمالها شفهيا **(نفس المرجع السابق، ص 279)**.

– استعمال أسلوب تمييز الكلمات و استدعائها.

في حالة الشك في وجود ضعف في السمع نتبع طرق التشخيص التالية: الوقوف خلف الطفل على مسافة 20 قدما والنطق ببعض الكلمات الأول الأعداد بصوت خافت فإنه يستطيع ملاحظة فيما إذا كان لديه فقدان سمعي يحتاج إلى تقويم متخصص.

1. تحديد إذا كان الطفل منتبها للصوت لأن هناك من الأطفال الذين يستمعون ولكنهم لا ينتبهون لأصوات الكلام والكلمات والعبارات والجمل وإذا كان الطفل كذلك فسوف يجد صعوبة وتأخرا في بناء لغوي سمعي.

2. ويعتبر الانتباه متطلبا سلوكيا سابقا ليتعلم الطفل فهم ما يقول الآخرون ومن أجل التعبير عن ذاته .

3. إذا أكتشف أن الطفل يفشل في الانتباه إلى الصوت فمعنى ذلك أنه يعاني من إعاقة سمعية أو من مشكلات انفعالية أو اضطرابات عضوية في الفص الصدغي للشق الدماغي الأيسر.

4. تحديد إذا كان لدى الطفل صعوبات في التمييز السمعي حتى يفهم الطفل الرموز اللغوية الشفهية يجب عليه أن يميز بين الأصوات والكلمات والعبارات ، فإذا كان الطفل غير قادر على سماع أوجه الشبه و الاختلاف في بدايات أو أوساط أو نهايات أصوات الكلمات وتوليف الحروف المتحركة أو الساكتة فإنه سيجد صعوبة في اكتساب اللغة.

5. تحديد إذا ما كان لدى الطفل عجز في الذاكرة السمعية أم لا.ويتحقق ذلك إذا وجدت لديه صعوبة في استدعاء أو إعادة ترتيب المعلومات السمعية بشكل متسلسل.فترة الذاكرة لديه قصيرة، مشكلات في إتباع سلسلة من الأوامر، والحفظ وتعلم أسماء كلمات جديدة، كذالك التسلسل والترتيب وإعادة ما سمعوه، مشكلات في تطوير البناء اللغوي القواعدي ونماذج الجمل المناسبة **(تنساوت صافية، 2010، ص 76).**

***استراتيجيات تشخيص صعوبة دلالات الألفاظ:**

يمكن ملاحظة ما يلي:

– صعوبة نطق الكلمة

– صعوبة في مدلول الكلمات: أي صعوبة في المدلول الذهني الفوري المباشر للكلمات و هذا يظهر من خلال ما يتعرف عليه الطفل من خلال سماعه للكلمات في الجمل أو النص موضوع الدراسة و التي لهامدلولات ذهنية فورية. في هذه الحالة يحتاج الطفل إلى دافع من الداخل من أجل تقوية مفرداته اللغوية وجعل قاموسه اللغوي معرف و غزير.

– صعوبة في استرجاع الكلمات أو بطء في استرجاعها **(Mortier , Robinson, 2000, p06) .**

– صعوبة دلالات أو تلميحات السياق: أي صعوبة في المؤشرات أو الدلالات أو التلميحات التي تساعده على التعرف على الكلمة من خلال المعنى، أو سياق الجملة في الفقرة أو النص أو الحديث الذي تظهر من خلاله الكلمات . في هذه الحالة يحتاج الطفل إلى تشجيعه على استخدام اللغة من خلال القصص والكتب و المجلات المناسبة لعمره.

– صعوبة في التحليل التركيبي للكلمات.

– صعوبة في فهم العلاقة بين المعاني وتركيب الجمل و بالتالي عدم قدرة للوصول إلى المعنى المقصود من النص ومن ثم ضعف الإدراك العام لما يقرأه أو لما يسمعه. فمثلا يجد صعوبة في تمييز/ أل

التعريف/ المقاطع الزائدة أو المضافة أو مصادر الكلمات و الكلمات المشتقة. هذه الحالة تحتاج إلى تدريب الطفل على التحليلات التركيبية للكلمات حتى تساعده في اكتساب العديد من المفردات اللغوية و تقوية ذخيرته المعرفية و قاموسه اللغوي.

– صعوبة في تحليل خصائص المعاني فإن تحليل خصائص المعنى طريقة تنظم بها المفاهيم و الكلمات ذات العلاقة بعضها البعض. مثلا يجد الطفل صعوبة في خاصية كل كلمة و الكلمات المرادفة لها، وصعوبة في مفاهيم الألفاظ و متضاداتها. في هذه الحالة يحتاج الطفل إلى تدريبه على تنظيم المفاهيم ذات العلاقة مع بعضها البعض عن طريق القوائم أو الخرائط. **(عبد الله العشاوي، 2004، ص 293–296).**

7.2.7. الطرق المساعدة على فهم اللغة الشفهية:

أولا : تركيز الانتباه:

إن المحافظة على تركيز الانتباه أمرا مهما ليتعلم الطفل معنى اللغة ويستطيع التفاعل مع الآخرين فقبل أن تعطي الطفل توجيهات أو تفسيرات، التأكد من أنه ينظر إلى المفحوص ومستعد لاستقبال الرسالة مع مراعاة استخدام الكلمات مثل: (انتبه، اسمع، أنظر) ويجب توفير للطفل الفرصة المناسبة للانتباه للأدوات بإتباع الطرق التالية:

– الاستعانة بالتعبيرات الموجهة أثناء الكلام معه ، أثناء حمله أو إطعامه.

– استخدام أدوات تصدر أصواتا متناغمة (أجراس – دمى... إلخ).

– مراقبة استجابات الطفل للأصوات و الكلام.

– هل ينظر إلى المفحوص عند التحدث إليه.

– هل يبحث عن المفحوص بعينيه أو يدير رأسه عندما يسمع صوته.

– هل يبتسم و يراقب وجه المفحوص عند الغناء معه مثلا.

– هل يدير رأسه نحو الأدوات التي تصدر أصواتا و أنغاما.

– التوفير للطفل فرصة الاستماع للأصوات الجديدة تصدرها أدوات صوتية يقوم هو بتحريكها.

– ربط جرس إلى رسغه أو إلى ركبته برباط بحيث يصدر الجرس صوتا عند حدوث الحركة.

– مساعدة الطفل على التصفيق بإمساك كلتا يديه أو وضعه على بطنه فوق سجادة ليداعب نسيجها بأصابعه **(عبد الله العشاوي، 2004، ص 186).**

ثانيا : ربط المعاني مع الكلمات:

إن الطفل بحاجة إلى حاسة السمع و القدرة على الإصغاء و حاسة البصر و النظر، يجب عند الكلام أن يكون وجه المفحوص عند مستوى نظر الطفل .مع استخدام لغة واضحة جملها مفيدة و بسيطة تناسب عمره .وتحديد بدقة الأسماء الأشياء و تكرار ما يقال و استخدام الحركات و الإشارات التي تساعد على توضيح دلالات الكلام، و عند الشعور بأن الطفل لم يستطع الربط بين اللفظ و المعنى فعلى المفحوص مساعدته و توجيهه خطوة بخطوة ثم العمل على تحقيق هذا النجاح.

و يمكن تحقيق هذا الهدف بتطبيق مايلي:

-مد الذراعين لحمله والقول له: (تعال ، فوق) مساعدته على مد ذراعيه إلى الأعلى حتى يتعلم الاستجابة للأمر، عندها يجب مكافأته بأن تحمله بسرعة.

-هز الذراعين و القول (السلام عليكم) أو للألعاب المفضلة لديه.

-توفير الفرص لاستكشاف الصور و الكتب. ذات ألوان زاهية، صور حقيقية، ثرية، القراءة له بصوت مرتفع بينما يجلس هو أمام المتحدث.

-استخدام جمل بسيطة و قصيرة لوصف الصور، و نسمح للطفل بجمعها و لمسها مساعدة الطفل على تعلم الأشياء المألوفة.

-سؤاله عن الأشياء التي يلبسها والتي يستخدمها في الطعام.

-استخدام أدوات تعليمية مناسبة حسب الزمان و المكان الذي تتم فيه عملية التعلم.

ثالثا: تذكر المعلومات :

إن ذاكرة الطفل مهمة لتخزين المعلومات التي يتعلمها من العالم المحيط به عن طريق حواسه، و تعد قدراته على تذكر المعلومات مهمة لاستقبال اللغة و التعبير عنها**(تنساوت صافية، 2010، ص 80)**.

و من بين الأنشطة الخاصة بتكوين مهارات الانتباه و الإصغاء و التذكر نذكر:

- القيام بسرد قصص مصورة له.
- الاستمتاع بالإصغاء لبرامج مناسبة من التلفاز.
- قص ثلاثة إلى أربعة صور لحيوانات أو أشخاص أو أدوات يمكن العمل بها كقصة متسلسلة ثم وضعها

أمام الطفل.

- تخصيص أوقات ملائمة لسرد القصص.

رابعا: المساهمة في إغناء لغة الطفل.

يتم هذا باستخدام كلمات، الأفعال، و كلمات الوصف بالطرق التالية:

– التحدث عما نقوم به مع تكرار الأفعال: أنا أمشط شعري، أمشط.

– قراءة الكتب مع الطفل ، مع تقليد الأفعال الموصوفة في الكتاب، ثم الطلب من الطفل تقليدها.

– عند رفع شيء ثقيلا نقول: هذا ثقيل، (حذاء بابا كبير)، (حذاء أحمد صغير).

– زيادة مقدرة الطفل لاستعمال جمل مكونة من ثلاث كلمات على الأقل و هذا ب : قراءة القصة له ذات جمل قصيرة، مع تكرار القصة نفسها لعدة أيام حتى يبدأ الطفل سردها بالطريقة نفسها عندما يشاهد الصور. طرح أسئلة عن النشاطات التي أنهاها الطفل فورا و مع تحديد الأسئلة عن تجربة مر بها للتو **(عبد الله العشاوي، 2004، ص 189)**.

الفهم التركيبي:

إن علم التركيب هو علم دراسة نظام الكلمات و بنية الجمل و الألفاظ التي تتخذها العبارة في اللغة، و دراسة العلاقات الموجودة بين الوحدات اللسانية و يبحث في أنواع الجمل. أما الفهم التركيبي فهو فهم النظام الخاص بالكلمات داخل الجمل لتحقيق الفهم العام للجملة. مثلا الجملة. "رأيت بائع التفاح " تختلف في معناها عن" رأيت تفاح البائع" لذا يستوجب معرفة تركيبات الجمل من فعل و فاعل ومفعول به. فالطفل يعتمد على ترتيب الكلمات والعلامات الصرفية في فهم العلاقات الموجودة بين عناصر الجمل. **(مرسي، 1984، ص 563)**.

الفهم الدلالي:

يهتم علم الدلالة بدراسة المعاني و الدلالات المترابطة بالمفردات و الجمل و التعابير اللغوية. فهو يسعى إلى تحديد و فهم العملية العقلية التي يستخدمها المستمع في تمييز الأصوات المسموعة وعمليات ترميزها وتفسيرها. كما يهتم بدراسة الشروط الواجب توفرها في الرمز اللغوي لكي يكون قادرا على إعطاء معنى معينا. أما في عملية فهم المعنى أو تحقيق ما يسمى بالفهم الدلالي يتطلب معالجة معاني المفردات و الجمل المتضمنة في النصوص اللغوية و معانيها المرتبطة بها. و يشمل هذا المعجم العقلي على التشفيرة الصوتية للكلمات و بنائها المورفيمي و الفئة التركيبية و المعاني بحيث يتم إحراز المعاني المعجمية من خلال عمليات التمثيل الصوتي للمفردات **(الزغلول، الزغلول، 2003، ص 23)**.

الخلاصة :

في نهاية هذا الفصل يتضح لنا أن الفهم عملية معقدة ومركبة تكون نتاج لتدخل عدة عمليات معرفية أخرى وهي الانتباه ،الإدراك ، الذاكرة ليتم فك الترميز للكلمة المسموعة ومعالجتها في الدماغ ، ونظرا لهذا التعقيد أخذنا كل ما يتعلق بالفهم من معلومات خاصة به وعرضناه في هذا الفصل لما يحتويه من أهمية في موضوعنا الحالي وهي علاقته بالوظائف المعرفية ، أعراض اضطراب الفهم عامة والفهم الشفهي خاصة ... والتلميح للعلاقة التي تربط بين الفهم الشفهي وصعوبات التعلم حيث المقصود هو فهم النص.

الفصل الثالث

عســر القــراءة

تمهيد :

مصطلح القراءة من المصطلحات التي عرفت إجماع الباحثين والمعرفين له. إلا أن هناك اختلافات في تحديد نشاط القراءة وتمثيل العمليات المتدخلة فيه. وهذا ما سنتطرق إليه في هذا الفصل اشتمل الفصل على جزأين الأول : القراءة بحيث نقدم أهم تعاريف القراءة والتناولات النظرية لهذا النشاط. ومن المنطقي أن يكون التناول من منظور معرفي عصبي توافقا مع االطرح النظري المتبنى الذي أردناه لإطار هذه الدراسة. قدمنا العديد من التعاريف تشمل أهم المعطيات التي تترجم مفهومنا للقراءة وكيفية حدوثه، بالإضافة إلى عملية تقييمها. كما سيتم التطرق لأهم التناولات المعرفية العصبية لنشاط القراءة اعتبارا من مرحلة الإدراك البصري وحركة العينين إلى العمليات المعرفية المسؤولة على التعرف على الكلمة المكتوبة وأهم الإستراتجيات المتدخلة في ذلك أما الجزء الثاني سنستعرض اضطراب عسر القراءة تاريخ اكتشافه ، مفهومه ،أهم النظريات المفيرة له من بينها النظرية العصبية ، تصنيفات اضطراب عسر القراءة ، أعراض الطفل المصاب بعسر القراءة ، تشخيصه وأهم الطرق للتكفل بعسر القراءة .

أولا : القراءة :

1- مفهوم القراءة :

لقد حاول الباحثون من مختلف التخصصات تعريف عملية القراءة، غير أن كل واحد منهم عرّفها حسب تخصصه ومنطلقاته النّظرية، فنجد تعاريف بيداغوجية تربوية وأخرى نفسية عصبية، وكذلك تعاريف قدّمها المختصون في علم النّفس اللغوي .

وبما أن دراستنا هذه معرفية لسانية فإنّنا سوف نعرض هذا الفصل أهم الأفكار والآراء والنظريات التي تناولت القراءة بميكانيزماتها وشروط اكتسابها والقدرات التي تتدخل أثناء اكتسابها، تناولا معرفيا لسانيا.

يقول **Bonnet** : "القراءة عملية جدّ معقدة، تشترك فيها معالجات من مستويات مختلفة، إبتداءا من التعرف على العناصر الخطية (الحروف) وصولا إلى إضفاء المعنى على مجمل النص" . **(G.L.Roulin,1998, P 351)**

أما الدكتور نبيل عبد الفتاح حافظ فإنه يعرّف القراءة بشكل أوضح في كتابه: "**صعوبات النّظم و التعليم العلاجي**" فيقول : "هي عملية التعرف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعي معاني تكوّنت من خلال الخبرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم أدرك مضامينها الواقعية ومثل هذه المعاني يسهم في تحديدها كل من الكاتب والقارئ معاً ".**(نبيل عبد الفتاح حافظ،1998، ص 139).**

ويواصل قائلا : "القراءة جزء من فنون اللغة المتسلسلة نمائيّا (الإستماع، الكلام والكتابة)، والتي تتطلّب فهم الرموز اللغوية المكتوبة، ومن ثمة تستهدف القراءة القيام بوظيفيتين :

الأولى : معرفة الرموز اللغوية من حروف وكلمات تتدخل في تكوين جمل وفقرات .

الثانية : فهم ما تنطوي عليه من معاني ومضامين ترتبط بحياتنا " .

أثرت الأستاذة M.J.Bouchard التعريف والرأي السابق بقول « إن القراءة عملية إدراكية فهي في نفس الوقت تعرّف ومقارنة مع كل ما عرفه الطفل سابقا، هذا يعني أنها تعتمد على خبرة الطفل السابقة وكذلك علاقته الشخصية مع كل ماهو مكتوب، وهي تسمح له بأن يرتّب معارفه ويضيف إليها معارف جديدة. حتى يعطي الطفل معنى للنص المكتوب فإنّه يعتمد على الرموز الضرورية سواء كانت شفوية أولا وهي : " الكلمات Les mots" ، "الحروف Les Graphèmes" ، "الأصوات Les Phonèmes" » .

وعلى عكس الرّأي السابق يعتبر J.Foucomber صاحب كتاب La manière d'être lecteur أن القراءة ليست مجرد فك للترميز، لذلك فهو يتجاوز هذا المستوى الخاص بالتعرف إلى مستوى أعلى بالنسبة له

القراءة تعني استخراج المعنى من النص، وفي نظره أن تحسن القراءة معناه أن تقرأ بالعينين، أي أن تعطي مباشرة معنى للرموز الخطية، وتعلم القراءة معناه أن تتعلم فهم الرموز الخطية وتعطيها معاني . **. (M.J.Bouchard,P 110)**

أعادت المربية M.J.Bouchard صياغة أفكار J.Foucomber السابقة في كتابها :

" Apprendre à lire comme on apprend à parler " الذي لخصت فيه تجربتها الميدانية لتعليم **القراءة** وهي تقول :« لإيجاد معنى أي نص لا يمكن أن نكتفي بالتّعرف على الكلمات أو البنيات بل من الضروري أن نرتبهم حتى نتمكن من إعطاء معنى للكل، وكل هذا يكتشف عندما تتعامل مع كلما هو كتابي » .

وتواصل قائلة: «إن التحكم الجيّد في اللّغة شرط ضروري حتى تكون القراءة مرادفة للفهم وإعطاء كل الإمكانات لتعلم القراءة يعني تطوير كل القدرات الإبداعية الخاصة باللغة وذلك بجعل الطفل نشطا، وقادرا على التصور ».

في تعريف المعجم المتخصص في مصطلحات الطب النفسي :" القراءة تدل على الإطلاع و التفسير للمواد والنصوص المقروءة" وهو تعريف عام يحتمل عدة تفسيرات وعلى الأرجح يعني بالإطلاع هو القدرة على التعرف على المادة المكتوبة و التفسير وهو فهم هذه المادة. كما ورد تعريف آخر ركز فيه صاحبه على الهدف من القراءة و على تعقد العمليات التي تتم خلالها :" القراءة نشاط فكري يقوم به الانسان لاكتساب معرفة أو تحقيق غاية وهي عبارة عن عمليات معقدة تتضمن العديد من المهارات المترابطة والمتشابكة " **(الشربيني ،ب.س، ص 153)**.

عرف Vigner(1986) القراءة على أنها "عملية ذهنية مصحوبة بسلوك إدراكي نوعي".

أي أن القراءة نشاط مركزه الذهن أي الدماغ تصاحبه عملية إدراكية و أضاف صفة النوعية لأنها متخصصة في نوع من الإدراك وهو إدراك الوحدات المكتوبة . **(Toraille,1989,P 17).**

أما Hebrard فقد اختزل القراءة في الفهم و قال " أن القراءة بالنسبة للقارئ هي بناء معنى نص ما ".

عرّف Deleplanque وMazaux أن القراءة هي :"نشاط نفسي حسي معقد يهدف إلى إعطاء معنى للمجموعة من الرموز الخطية و التي تم التقاطها بواسطة البصر لفهم فكرة ما أو متابعة مسار تفكير صاحب الرموز **(Mazaux,Deleplanque,1990,P.178).**

حتى إن لم يتفق هؤلاء الباحثون حول ماهية القراءة إلا أنهم يجمعون على أنها عملية معقدة، الغاية منها هي الوصول إلى الفهم المقروء.

2- أنواع القراءة :

1.2. القراءة الجهرية :«هي القراءة بصوت مسموع وواضح وهذا النوع يستلزم عدة أعضاء كالحنجرة، الفم والجهاز التنفسي للتلفظ بالكلمات بعد رؤيتها في النصوص المكتوبة والانتقال إلى مدلولاتها .

(تعوينات ع .1983، ص 20.).

أهدافها :

- تدريب التلاميذ على جودة النطق بضبط مخارج الحروف.

- تعويد التلاميذ صحة الأداء بمراعاة علامات الترقيم،ومحاولة تصوير اللهجة للحالات الانفعالية المختلفة من تعجب، واستفهام .

- تعويد التلاميذ السرعة المناسبة في القراءة.

- اكتساب التلاميذ الجرأة الآدائية و تنمية قدرتهم على مواجهة الجمهور .

2.2. القراءة الصامتة : «هي القراءة السرية المتحررة من النطق وتحريك اللسان والشفتين،فهي تختصر المجهود العضلي، الذي يقوم به جهاز النطق،وتكتفي بالقراءة الذهنية بواسطة النظر.وفي هذا الصنف يدرك القارئ الجيد الكلمات كوحدات دون أي جهد ».

أهدافها :

- اكتساب التلميذ المعرفى اللغوية .

- تعويد التلميذ السرعة في القراءة والفهم .

- تنشيط خياله وتغذيته .

- تنمية دقة الملاحظة لدى التلميذ وتنمية حواسه .

- تعويد التلميذ تركز انتباهه للمدى البعيد .

- تعويد التلميذ أن يستمتع بما يقرأ، ويستفيد منه الوقت نفسه .

وعموما فإن هذه الأهداف يمكن أن تضاف لأهداف القراءة الجهرية .

عيوبها :

- صعوبة اكتشاف الخطأ و تصحيحه .

- صعوبة التأكد من حدوث القراءة .

- غير مناسبة للأطفال الضعاف في القراءة .

و لقد أثبتت أبحاث عديدة أجريت حول الفروق بين القراءتين الصامتة والجهرية،أن ضيق مدى الإدراك يرجع إلى أن التلميذ يقرأ قراءة جهرية، أو ينطق بالكلمات أثناء القراءة الصامتة.

(عبد الحميد ق،1981، ص 20.) .

وهذا سوف ينقص من العناصر التي يمكن قراءتها في وقت معيّن،لأن النطق يبطئ من عملية القراءة .

3. نماذج القراءة :

1.3. النماذج التطورية لتعلم القراءة :

حتى بداية الثمانينات، لم يحضى علم النفس اللغوي بوجود نماذج خاصة بالقراءة،فأولى النماذج ظهرت في سنة 1981من طرف (مارش، فريدمان، ولش ودسبارغ) الذين أدرجوا فكرة المراحل في تطور القراءة المقتبسة عن نظرية بياجي البنائية،إضافة إلى أعمال الباحثين في جامعة أكسفورد (برادلي وبرايان)(Bradley & Bryant,1978 ,1983) الذين اهتموا بالجانب السببي (Causal) في مشكلة القراءة (كونتون) (1996,content) وقد أدمجت هذه المساهمات في النموذج التطوري المقترح من طرف (أوتافريت) Uta Frith في سنة 1985 .

*** النماذج التطورية ذات المراحل :**

(Friedman,Welch& desber.1981 ,1986,1985,Harris & Colthert , Frith)

وضعت في الثمانينات أول خطوة في التحليل العلمي لسيرورات تعلم القراءة و التي تفترض وجود مراحل متتالية تستعمل من خلالها إستراتيجيات مختلفة للتعرف على الكلمات .

وقد خصّت الباحثة اهتمامها بنموذج **(فريت) (Frith)**الذي يتميز عن نماذج **(هريس وكلهيت ومارش)** يحتوي على ثلاث مراحل وليس أربعة، وهي : اللوغوغرافية، الأبجدية، و الإملائية .

- المرحلة اللوغوغرافية . (Logographique) :

التعرف اللوغوغرافي أو الخطي هو ثمرة التذكر لشكل شامل **(بتيو) (Petiot,2006)** فخلال هذه المرحلة الأولى من القراءة، يتم فيها التعرف مباشرة على الكلمات المعروفة من طرف الأطفال، معتمدين في ذلك على مختلف أنواع المؤشرات، ولاسيما المؤشرات غير اللغوية، مثل اللجوء إلى السياق أو التعرف على المميزات الخطّية البارزة للكلمة نفسها (كاللون، طول الكلمة المظهر وجود أشكال خاصة بالحروف...).

في الواقع لا يمكن التحدث هنا عن القراءة بالمعنى المعروف لهذه الكلمة، فحتى إن توفرت كل الحروف التي تكون الكلمة إلا أن احترام ترتيبها لا يعد ضروريا، لأنه فقط المؤشرات البصرية هي المأخوذة بعين الاعتبار. فالطفل يعالج المعلومة اللغوية كصورة، إذ يقوم بالتعرف على الكلمات أو بالأحرى تخمينها كأشياء مصوّرة ما يسمح له بتطوير معجم أولي ذات طابع شامل .

عموما لا يوجد في هذا اللمستوى لروابط مباشرة و منتظمة مابين معالجة (المكتوب- صورة) واللغة الشفوية، فتموضعها يأتي بصفة تدريجية خلال المرحلة التالية (دمون وغومبار) (2004,Demont & Gombert).

- **نقد المرحلة اللوغوغرافية :** لا تتفق اليوم الدراسات التي اهتمت بتطور اللغة على وجود المرحلة اللوغوغرافية إلى ذلك حسب (فايول وغومبرت) **(Fayole & Gombert)** ويرجع نوعين من المعطيات:

- نجد الأطفال الذين يواجهون بعض النظم الأبجدية، قليلا ما يلجؤون إلى اجراء المطابقة بين المعنى والشكل المكتوب. ومنه، فإن ظهوره أو إستعماله مرتبط باللغة والنشاطات التي تشترك بها .
- مهارات الانتاج، نظرا لطبيعتها التحليلية، نجدها تتفق بصعوبة مع الإجراء اللوغوغرافي الذي يعالج الكلمات بصفة شاملة .

ومن بينت أهم الدراسات التي إنتقدت وجود المرحلة اللوغوغرافية نذكر دراسة (ويمر وهومر) **(1990,Wimmer & Hummer)** التي أجريت على أطفال ناطقين باللغة الألمانية من قسم السنة

الأولى إبتدائي، وأظهرت النتائج أنه بالنسبة للغة منتظمة كاللغة الألمانية فالقراء المبتدئين يلجؤون بصفة خاصة ومبكرة إلى استراتيجية الوساطة الفونولوجية من بين المؤشرات التي توضح ذلك، ومن خلال تحليل الاجابات الصحيحة، تم ملاحظة ما يلي :

- كل الأطفال لديهم قدرة على قراءة و كتابة شبه الكلمات .
- إستراتيجية الوساطة الفونولوجية تنبأ بأداء الأطفال في القراءة .
- هناك ارتباط قوي بين الدرجات المحصل عليها في قراءة الكلمات المعروفة، وشبه الكلمات .

أضف إلى ذلك فإن تحليل الأخطاء أظهر :

- أن الأطفال ضعاف القراءة يرتكبون نفس الأخطاء التي نجدها عند القراء الجيدون .
- لم يسجل امتناع عن الإجابة أو أخطاء من النوع المعجمي (Lexicalisation) التي تميز المرحلة اللوغوغرافية .

- المرحلة الأبجدية :

تتميز هذه المرحلة باستعمال الإجراء عن طريق الوساطة الفونولوجية، فهذه الإستراتيجية تسمح بوضع العلاقة بين الشفوي والكتابي بفضل معالجة ذات طبيعة لغوية وأين يتم فك ترميز الحرف الواحد بعد الآخر بصفة تدريجية، وبذلك وبعكس المرحلة السابقة، هوية وترتيب الحروف تعد من هنا هامة .

فهذه الإستراتيجية لفك الترميز والتي ترتكز على الفونولوجيا، تسمح للطفل بقراءة كل سلاسل الحروف، سواء تعلق الأمر بالكلمات المعروفة أو غير المعروفة وحتى شبه الكلمات، في حين أنه

يمكن أن يجد صعوبات في قراءة الكلمات غير المنتظمة أين التماثل بين الحروف والفونيمات ليس واضحا .

إن تكرار عملية فك الترميز، يسمح بتكوين معجم املائي ذهني وتموضع إجرائي أكثر فعالية وإقتصادية يسمح بقراءة الكلمات غير المنتظمة والمعقدة،والتي تميز المرحلة التالية.

- تقييم مكانة الوساطة الفونولوجية في اكتساب اللغة :

تعتبر الوساطة الفونولوجية حسب Gpnac'h & Passerault (2006) خاصية الكتابة الأبجدية التي تتميز بنوع من الاستقرار في عملية التطابق بين الاشارات المكتوبة و أصوات اللغة على المستوى الشفوي. ويؤكدون أنه حتى وإن يوجد بعض الاستثناءات لهذه التمثيلات، إلا أنها تبقى نادرة خاصة إذا تم اعتبار وجود التمثيلات التي تظم عدة حروف، ومنه فاللغة الإنجليزية التي تعتبر لغة غير مستقرة بلغت درجة من (95%) وبالنسبة للفرنسية بنسبة (80%) الإنتظام بنسبة.

في حين **(Sprenger-Charolles , Béchennec & Lacet,1998)** على في دراسة تتبعية أن أطفال ناطقين بالفرنسية من القسم التحضيري إلى غاية الثانية ابتدائي يؤكدون على صعوبة التمثيلات المعقدة (أي المعلقة بمجموعة من الحروف) مقارنة بالحرف الواحد، كما توصلوا إلى أن الوساطة الفونولوجية تلعب دورا أساسيا في تعلم القراءة في المراحل الأولى من اكتسابها .

و بالفعل، يمكن الإستنتاج من خلال الدراسات مابين اللغات، أنه كلما كانت اللغة منتظمة كلما كانت عملة التطابق مابين الشفوي والمكتوب أسهل وكلما كان اللجوء أكثر لهذه الإستراتيجية، وذلك ينطبق على اللغة الألمانية كما تم توضيحه أعلاه من خلال دراسة (هومر ويمر)(Wimmer & Hummer) على الاستعمال المبكر للوساطة (الفونولوجية)، كذلك على اللغة اليونانية، والاسبانية والايطالية، وإنما ينطبق أيضا على اللغة العربية كما بينته عزام (Azzam1993) مذكورة من طرف (فيول وجافري) (Fayol& Jaffré) .

كخلاصة، يمكن القول أنه مهما كان نوع النماذج ،فإن الوساطة الفونولوجية، حتى وإن لم تستعمل منذ السنوات الأولى، فهي تلعب دورا أساسيا في تعلم القراءة، وتعتبر خاصية (متفق عليها عالميا بلا جوزة) (Beladjouza,2011) .

- المرحلة الإملائية :

باكتساب قواعد استعمال الإجراء الأبجدي (بل حتى وإن كانت لم تكتسب تماما) تتطور عند الطفل إستراتيجية ثالثة،والتي تؤدي حسب (فريت) (Frith) إلى القراءة المسترسلة التي تميز الراشد .

فظهور ميكانيزم جديد للقراءة عن طريق العنونة (Par adressage) ويعني ذلك أن الكلمة المقصودة سبق وتكرر لقاءها بصفة كافية لتصبح مألوفة لدى الطفل توجه إلى معجم داخلي، أين يتم التعرف عليها من خلال شكلها البصري العام، دون عنصرها السمعي.فهذا الأخير يكون من خلال قائمة ثانية توجه إليها أيضا عن طريق العنونة و التي تحتوي على الأشكال الفونولوجية للكلمات .

نموذج (Seymour 1999,1997) :

إن الفكرة الأساسية في نموذج (سيمور) (1999) 1999,Seymour هي أن الإستراتيجيات اللوغوغرافية و الأبجدية المتواجدة في بداية تعلم القراءة عند الطفل تشترك فيما بينها لتشكل القاعدة المعرفية لإعداد الإستراتيجية الإملائية، ويوضح أن هناك علاقة تفاعلية بين الوعي الفونولوجي و السيرورات الأبجدية .

فالمعالج الأجنبي (Le processeur alphabétique) يرتكز على قدرة الطفل على التمثيلات الحرفية الصوتية كنتيجة للتعلم الرسمي للقراءة، وهذا المعالج الأبجدي يعمل بتفاعل مع الوعي اللغوي المسؤول على بروز الوعي بالفونيمات وكذا نمو أشكال أخرى من التقطيع .

وبأكثر دقة فإن كان الطفل واعيا بأن الكلام يمكن تقطيعه إلى فونيمات، ينبغي عليه بعد ذلك الوعي بتركيبة المقطع ما يسمح لنظام الإعداد الإملائي من إعادة التمثيل البصري للكلمات المكتوبة في قائمة المفردات اللوغوغرافية بحيث يتحقق التعرف على الكلمة من خلال المقاطع أو المورفيمات المتواجدة في الكلمات. هكذا يتمكن الطفل من قراءة الكلمات الجديدة بالتركيز على التمثيلات .

2.3. النماذج الترابطية :

ظهرت النماذج الترابطية منذ حوالي 30 سنة، ومنذ النماذج الترابطية الأولى، فهي تحاول إيجاد تفسير لتوظيف السيرورات الذهنية للتعرف على الكلمة .

ففي التصور الترابطي تمثل الظاهر العقلية بواسطة شبكات مشكلة من وحدات بسيطة مترابطة فيما بينها، بحيث كل وحدة من الشبكة يمكن أن تكون كلمة وكل رابط يعتبر مؤشر للتشابه الدلالي .

– نموذج المعالجة المتوازية التوزيعية (لسيدنبارغ وماكليلاد) :

(« Modèle à traitement parallèle distribué Seidenberg & Mc Clelland1989, PDP »):

يعتبر نموذج مرجعي مقارنة بالنماذج الترابطية الأولى (مالك ليلاند وروملهارت) وهو يحتوي على تمثيلات توزيعية و ليست متموضعة (Localisées) .

يندرج هذا النموذج في إطار مشروع يشتمل على جميع مظاهر التعرف على الكلمات وبصفة أدق يتعلق الأمر بشبكة تضم ثلاثة مكونات أو طبقات أساسية مرمزة (encodant) فيما بينها التمثيلات الفونولوجية، الإملائية والدلالية المترابطة بواسطة وحدات مخفية (Unité cachés) لها معرفة سابقة بالوحدات وبالتمثيلات وبالخطية الفونولوجية وبالفعل، فالمقارنة مابين نمط التنشيط الفونولوجي المولد (généré) مع عرض والتلفظ المنتظر بها هي التي تؤدي إلى تنشيط الوحدات الإملائية للكلمة المكتوبة على شكل ثلاثي الحروف والتي تنشط بدورها الوحدات المخفية المنشطة للوحدات الفونولوجية تحت شكل ثلاثي الفونيمات .

إن غياب التطابق مابين الكلمة المكتوبة والتلفظ بها يسجل كخطأ، بهدف تغيير وزن الترابط فيما بينها حتى يتحقق التماثل الصحيح .

أخيرا ترمز (encode) الشبكة خلال تعلمها لتنظيمات الخطية الفونولوجية (gr phonologique) وتركيب الأصوات (phono tactiques)، ولاسيما التنظيمات الإحصائية للغة المكتوبة والمقصودة بالمعالجة بحيث وجود قانون صريح للقراءة لا يعد ضروري .

تبين نتائج هذا النموذج أنه بالنسبة للكلمات، يكون الأداء على مستوى التنظيم والتكرار مماثل للأداء المسجل عمد القارئ الراشد، بعكس شبه الكلمات التي تظهر ضعفا واضحا. إن فشل هذه الشبكة في قراءة شبه الكلمات يعد موضوعا للنقد من طرف الباحثين .

إقترح (هارم وسايدنبارغ) (Harm & Seidenberg1999) نموذج لتعلم القراءة يرتكز على مبدأ الترابط هذا النموذج مثير للاهتمام لأنه يهدف إلى تفسير كيفية نمو التمثيلات الفونولوجية.

فالباحثون يلاحظون أن الطفل عندما يبدأ في تعلم القراءة، يكون لديه مخزون كبير من المعارف أهمية هذه المعارف لم تؤخذ بعين الاعتبار في النماذج السابقة على مستوى اللغة الشفوية، غير أن التمثيلات الفونولوجية المستخدمة في هذا النموذج موجهة لاستنساخ أو إعادة تلك التمثيلات الموجودة

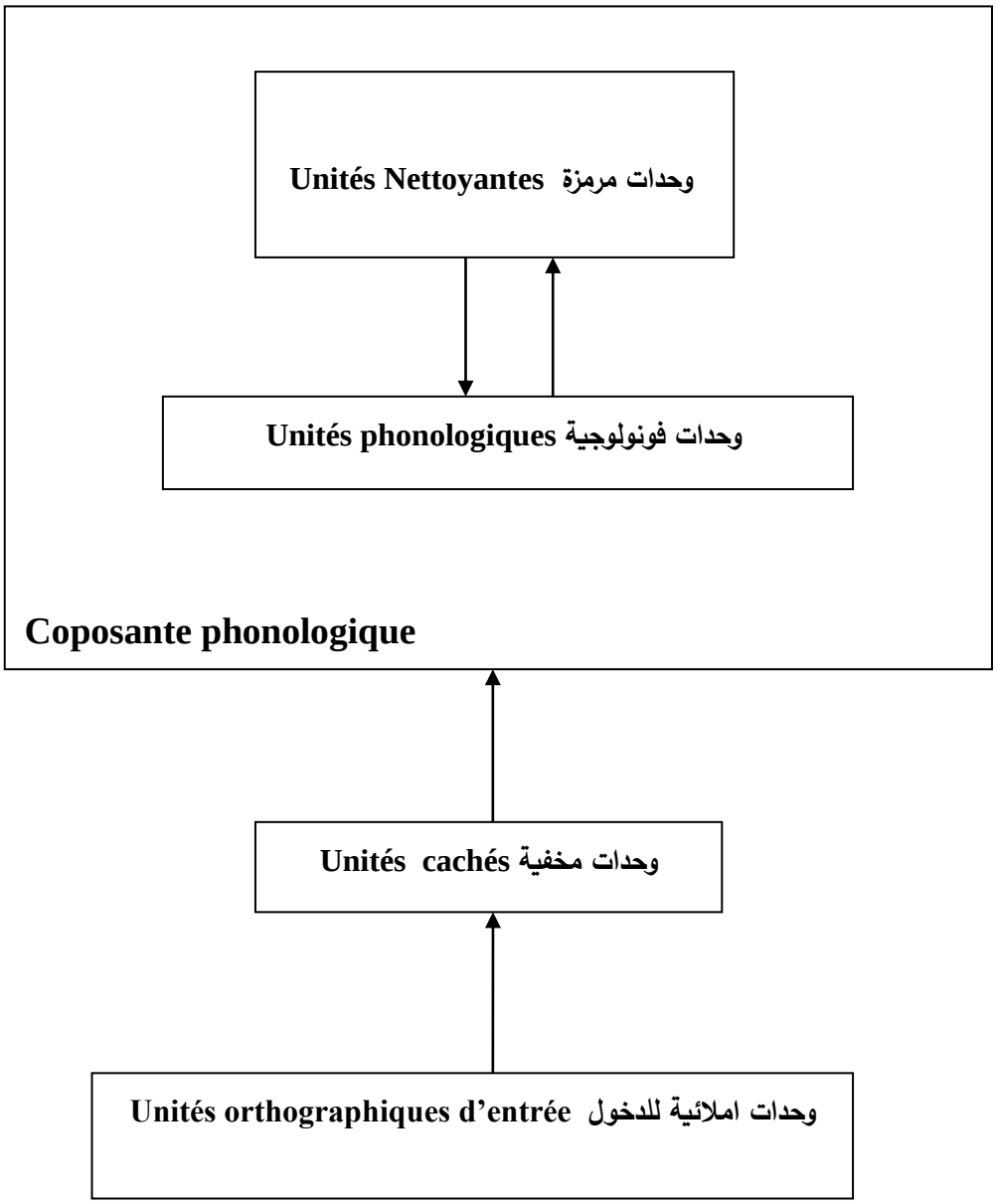
عند الطفل عندما يبدأ في تعلم القراءة، لذلك فهذه الأخيرة تأخذ شكل الجوانب الفونولوجية (Attracteurrs phonologiques) التي تهتم ليس فقط بوضعية الفونيمات التي تكوّن الكلمات وكذا خصائصها السمعية (Acoustique) التي تتغير حسب السياق، وإنما أيضا السياق الذي يتركب أيضا حول الصوائت، فهذه الميزة الأخيرة هامة بالنسبة للغة الإنجليزية التي بني عليها النموذج لأن الصائتة تعد هنا مصدرا رئيسا للتغيرات التي تطرأ على التركيبة الفونولوجية للكلمات وبالتالي لها تأثير على انتظام التماثل الخطي الفونيمي (سبرنجر شارول وكولي) (Charrolles & Colé-Sprenger)

أنشئت هذه الجوانب بهدف ترميز المعلومات الفونولوجية، من أجل ذلك فإن النموذج يتضمن مكونة فونولوجية تتكون من طبقة من الوحدات الفونولوجية ومن طبقة الوحدات المنظفة (Clean up units).

هذه اللوحات المنظفة هي في الواقع وحدات مخفية مستخدمة كجوانب ذاتية (Auto attracteurs) أي تسمح في النهاية باستقرار أنماط التنشيط (les patterns d'activation) على شكل جوانب .

تتعلم الشبكة بعد ذلك القراءة أي تحقيق التماثل مابين الفونولوجيا والنظام الإملائي من خلال نفس المدونة (Corpus) التدريبية السابقة، فعلى غرار نموذج (سيدنبارغ وماكليلاند) تتعلم شبكة القراءة أيضا بمرجعية إنتشار الخطأ طريق (retro-propagation de l'erreur).

من خلال هذا التدريب، يصبح بامكان الشبكة أن تقرأ (98%) من الكلمات، أما الأخطاء فهي تتمثل في معظمها في الكلمات الغير منتظمة (les mots irréguliers) وبالخصوص ذوي النظام الإملائي النادر، إضافة إلى ذلك فهي تقرأ أيضا (79%) من شبه الكلمات، وبذلك يبرهن على أداء أفضل من النموذج السابق المقترح من طرف(ستانبارغ وماك للاند) (1989,Seidenbeg & Mc Clelland). كخلاصة، فنموذج (هارم و سيدنبارغ) لا يقترح أن تعلم القراءة يأتي من تعلم نظام قواعد (التماثل الخطي الفونولوجي)، فبالعكس هذا التعلم يقوم على المحاولة والخطأ واستخراج الإنتظامات الخطية الفونولوجية للغة .


Unités Nettoyantes وحدات مرمزة
Unités phonologiques وحدات فونولوجية
Coposante phonologique
Unités cachés وحدات مخفية
Unités orthographiques d'entrée وحدات املائية للدخول

الشكل (04): يمثل رسم تخطيطي لنموذج ((هارم وسيدنبارغ)1999 (Harm & Seidenberg))

- نموذج القراءة ذو مسارين الكلاسيكي (الكولهيرت،مورتون وباترسون):

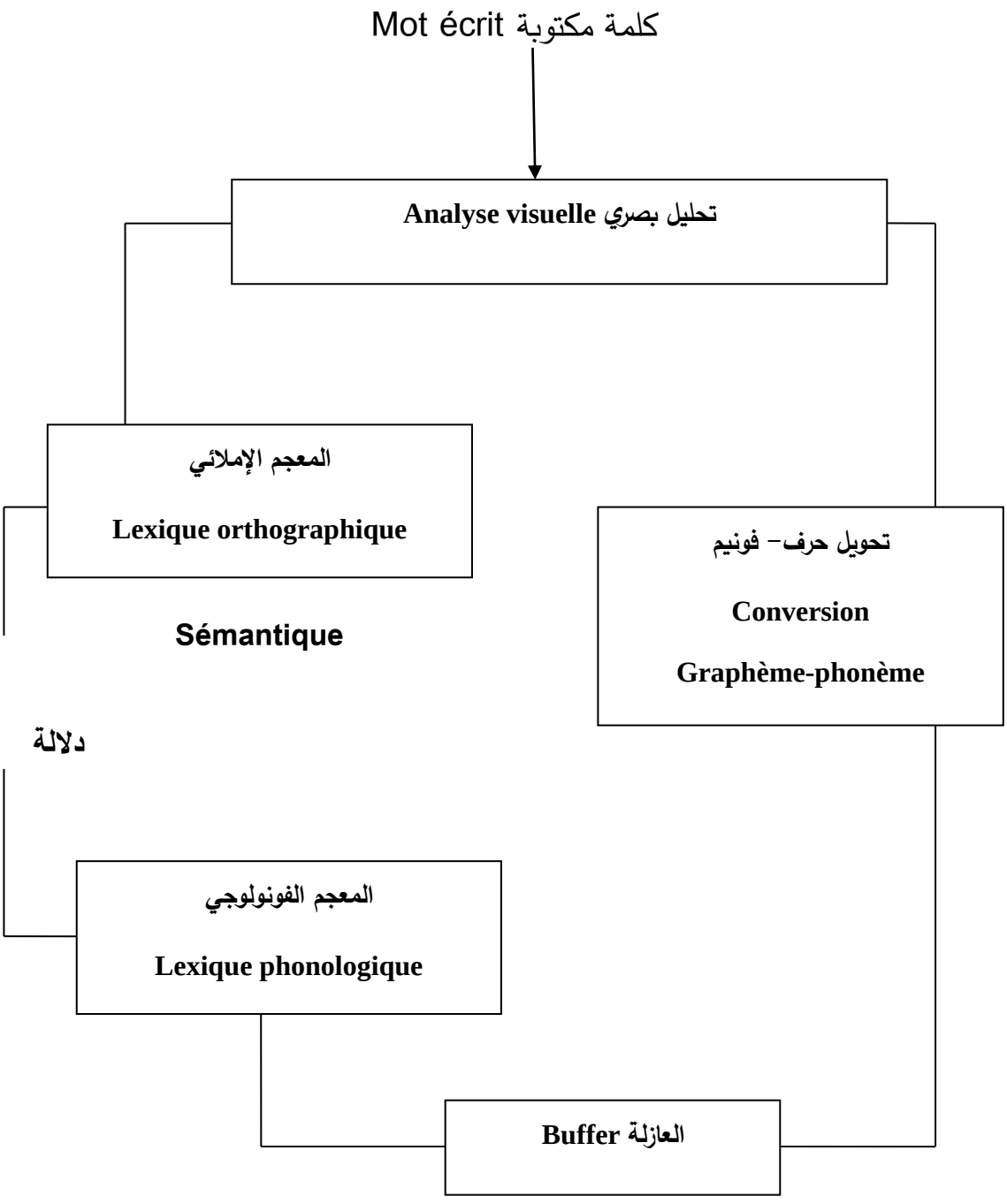
Modèle à double voie classique (Coltheart) ;1978 ;Mortoon & Patterson(1980)

حسب هذا النموذج، إن القدرة على التعرف على الكلمة تعمل بطريقتين: سواء بنظام مباشر لبلوغ نوع من المفردات الذهنية التي تتشكل خلال سنوات من التدريب على القراءة الكلمات، أو نظام غير مباشر من خلال تحويل المعلومة البصرية إلى معلومة فونولوجية .

-المسار المباشر أو اللمسار عن طريق التجميع (Voie d'assemblage) أو أيضا غير المعجمي هو النسق الذي يتمثل في ربط النظام الإملائي وفونولوجية الكلمات، ويسمح ذلك من قراءة الكلمات الغير مألوفة من وجهة نظر نمائية. هذه الصيغة في التعرف على الكلمات تنطبق مع المرحلة الفونولوجية الموصوفة في نماذج ذوي المراحل.

-المسار المباشر أو المسار العنونة (Voie d'adressage) أو أيضا المعجمي، يعكس الأول يتم فيه البلوغ مباشرة للمعلومات الإملائية للكلمات المألوفة المخزونة خلال التعلم، ثم إلى الشبكة الدلالية .

أقترح Coltheart & (2001) بعد ذلك إصدار جديد للنموذج ذو المسارين الذي يدرج نظام معالجة بالتتالي(en cascade).


Mot écrit كلمة مكتوبة
Analyse visuelle تحليل بصري
المعجم الإملائي
Lexique orthographique
Sémantique
دلالة
تحويل حرف– فونيم
Conversion
Graphème-phonème
المعجم الفونولوجي
Lexique phonologique
Buffer العازلة

الشكل رقم (05): يمثل رسم

تخطيطي لنموذج (كولتهيرت ومورتون وبترسون) on & Patterson

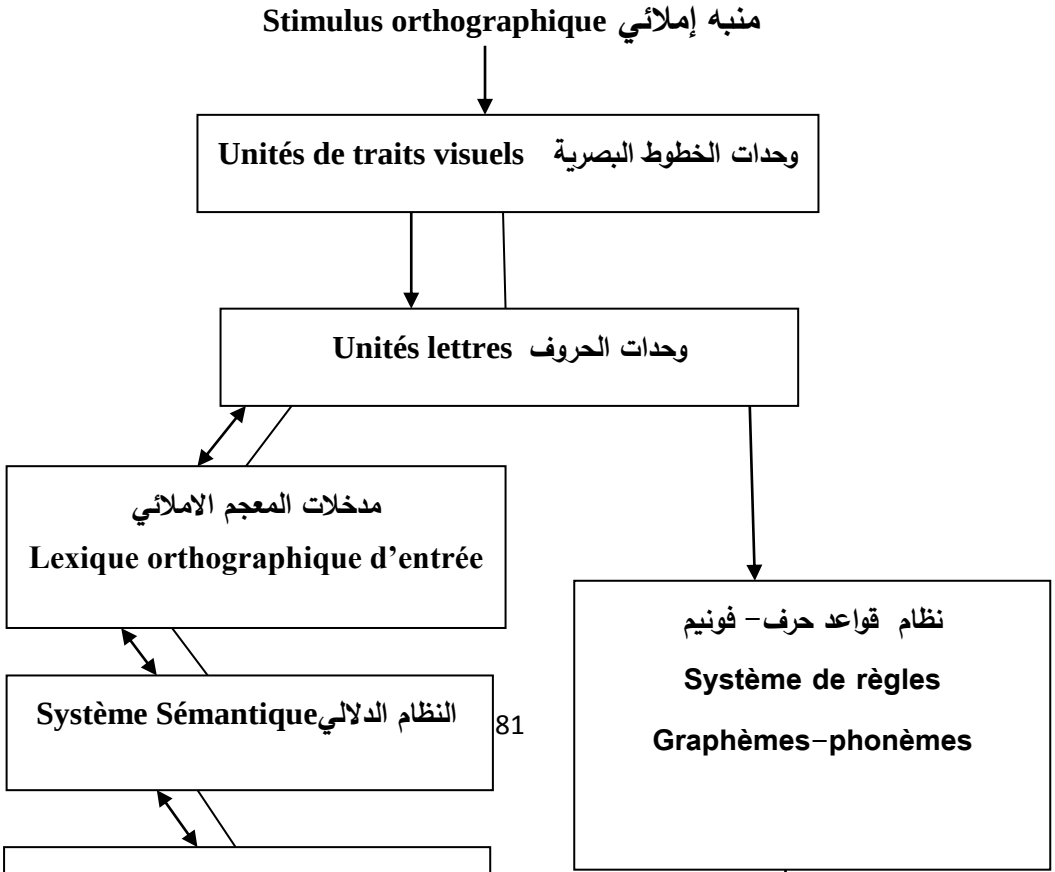
(1980,Mort;1978,Coltheart)

- النموذج ذو المسارين بالتتالي Modèle à double voie à traitement en cascade

(DRC,dual route cascaded model ;Coltheart & al,2001)

يعتبر نموذج ذو المسارين (DRC) نموذج تنشيط (Simulation) قراءة الكلمات الأحادية المقاطع مثل كل المناهج الترابطية، غير أنه عكس هذه الأخيرة،يتعلم قواعد التماثل الخطية الفونولوجية من خلال الكلمات المعروضة عليه (سبرلنجر-شارول وآخرين).

يتضح من خلال الشكل أن المسار المباشر يضم نظام تعريف بصري ونظام إنتاج فونولوجي، ويحتوي نظام التعرف البصري عللى طبقة دخول المتمثلة في معالجة الخطوط البصرية، ثم طبقة معالجة الحروف والثالثة أي الأخيرة تمثل بلوغ الأشكال الإملائية للكلمات .



المخرجات entrée

الشكل رقم(06): رسم تخطيطي لنموذج ذو مسارين بالتتالي (لكولتهيرت) (Coltheart & al,2001)

3.3. النماذج عن طريق التماثل (les modèles par analogie):

يشير مصطلح التماثل على نموذج تعليمي يستعمل فيه الطفل إجراء معروف لمعالجة وضعية غير معروفة، ومنه لتعلم اللغة المكتوبة فهو يقرأ الكلمات الجديدة مرتكزا على الكلمات المعروفة (إكوال ومانيون) **(2002,Ecalle & Magnan).**

ويمكن إدراج النموذج عن طريق اللتماثل في مجال البحوث التي تهتم بعلاقة الوعي الفونولوجي ولاسيما **القافية** بالقراءة لكن الجدال حول إستراتيجية التماثل تكمن في المرحلة التي يكون فيها الطفل قادرا على استعمال هذه اللوحة الفونولوجية لقراءة الكلمات الجديدة، فبالنسبة للبعض(غوسوامي وبرايان) **Goswami & Bryant(1990)** يلجا الطفل إلى التماثل بالقافية بصفة مبكرة، أما بالنسبة للآخرين ولاسيما (فريت، ناسيون، هالم، هولم) **(2001,Hulume & ,allem,Nation ;Frith,1985)** فإجراء التماثل يظهر متأخرا عند الطفل .

-التدخل المبكر للتماثل: نموذج (غواسمي وبريان)Goswami & Bryant(1990):

منطلق الدينامية التطورية لهذا النموذج هو أن التماثل لايمكن أن يتحقق، إلا إذا كان الطفل قادرا على تقطيع الكلمات إلى وحدات تحت مقطعية على مستوى اللغة الشفوية،وبذلك يكوّن الطفل معجمه الإملائي المشكل من كلمات تشترك في نفس القافية .

برتكز النموذج (قوسوامي وبرايان) Goswami & Bryant (1990) على ثلاث علاقات ترابطية سببية في عملية إكتساب القراءة .

– يتمثل الأول في الترابط مابين الوعي الفونولوجي والقافية وتطور أداء الطفل على مستوى القراءة، علما أن هذا الترابط السببي يحدث قبل بداية إكتساب القراءة .

– أما الثاني، يتمثل في الترابط ما بين القدرات ما وراء الفونيمية (méta phonémiques) وتطور الوعي الفونولوجي، وهو يوازي المرحلة الأبجدية.

– أما الثالث فهو يتمثل في الترابط المتبادل ما بين تقدم الطفل في القراءة، والإملاء / الكتابة .

(عن أزداو شفيقة ،2012 ،ص 17 – 31)

4– أهمية القراءة :

القراءة أمر حيوي، وكل أنواع التعلم الأخرى تعتمد إلى حد كبير على القراءة **(كولينجفورد سيدريك 2003، ص 49) .**

إن نمو الكلام عند أغلب الأطفال هو شيء طبيعي، لكن القراءة تحتاج لتعلم، من ثم يعتبر تعلم القراءة مهمة هامة جدا يواجهها الأطفال أثناء العامين الأولين من المدرسة الابتدائية، ومن خلال التدريس الجيد يتعلم أغلب الأطفال القراءة بسهولة **(داس،ج–ب،2005، ص 22).**

وتؤدي القراءة للفرد وظائف متعددة بعضها معرفي وبعضها نفسي وبعضها الثالث اجتماعي. وتتمثل الوظيفة النفسية للقراءة في أنها تشبع في الفرد حاجيات نفسية كثيرة، فيها يشبع حاجته الاتصال بالآخرين ومشاركتهم في أفكارهم ومشاعرهم، كما تشبع حاجته للاستقلال إذ تمكنه من الاعتماد على نفسه في تحصيل المعرفة و الاستقلال في ذلك عن والديه ومدرسيه، والقراءة أيضا تشبع في الانسان حاجته إلى الاكتشاف ومعرفة عوالم كانت مجهولة أمام ناظره وحقائق كانت غير معلومة **(محمود أحمد السبد،1995–1996، ص117) .**

وهكذا تؤدي القراءة دورا في إشباع حاجات الانسان النفسية والاجتماعية، وتساعده على التكيف النفسي في مواجهة الصراع وحالات الإعاقة أو القصور عن تحقيق الأهداف، فقد يلجأ الفرد إلى قراءة القصص أو القراءة بوجه عام على أنها ملجأ للتنفيس عن بعض الضغوط النفسية التي يعانيها، وتساعد القراءة الإنسان أيضا على تنمية ميوله و اهتمامه والاستفادة من أوقات الفراغ والاستماع بها .

إن تعلمنا كما قلنا القراءة، يستلزم عمليات معارفية وحركية كبيرة الدقة، ولهذا صعوبات كثيرة قد تعرقل اكتساب هذه المهارة **(Joseph Ndayisaba,Nicole De Gradmont , p280).**

ونظرا لهذه الأهمية التي تحظى بها القراءة، وكما رأينا أنها أصبحت ضرورة ووسيلة تواصل وتحكم في مجريات الأحداث السريعة التي تجري عبر العالم، فإن دراستها أصبح أمرا حتميا، ودراسة العراقيل والصعوبات التي تعيق اكتسابها وتعلمها من طرف بعض الأطفال أصبح كذلك يشكل موضوع الساعة من خلال الدراسات والأبحاث الكثيرة التي ظهرت في الآونة الأخيرة، ومن بين هذه الصعوبات نجد **عسر القراءة** هذه الظاهرة التي أصبحت تهدد مستقبل الطفل من حيث تحصيله الدراسي، والذي يعتبر جزءا من صعوبات التعلم التي يحاول التربويون وعلماء النفس والأرطفونيون، الوقوف عند مسبباتها والتعرف عليها بالتالي إيجاد حلول جذرية لها .

5- عوامل اكتساب القراءة :

إن عوامل اكتساب القراءة عديدة ومتنوعة، تدخل في كثير من العمليات العقلية كالفهم والاستنتاج والتقويم،وتتكون عملية القراءة من أحداث لا يمكن ملاحظتها في ذاتها، وإن ما نلمسه منها هو المثيرات فقط، التي تحدث في البداية المتمثلة في رؤية الرمز المكتوب والاستجابات التي تأتي في النهاية بين المثيرات والاستجابات فما يزال علماء النفس يحاولون الكشف عنها عمليا، وهو أمر في غاية التعقيد **(محمود أحمد السيد،1995-1996، ص 117)** .

ولأن القراءة تشمل عمليات ذهنية متحركة، كان لابد من توفر عدة شروط، قبل أن يصبح الطفل قادرا على القراءة .

ولقد استطاع المختصون النفسانيون أن يحصروا عدة عوامل تجعل الطفل مؤهلا لتعلم القراءة .

1.5. العوامل الجسمية :

فإذا كان الطفل ضعيفا إن القدرة على التعلم تحتاج جسم سليم من حيث البصر والسمع والنطق، ،من الناحية الجسمية، أي أنه يعاني مثلا من مرض مزمن، يصعب عليه القراءة أو التركيز وتوظيف عملياته الذهنية والحركية التي تحتاجها هذه العملية . **(محمود أحمد السيد،1995-1996،ص 117).**

- البصر :

لاشك أن البصر السوي ضروري للنجاح في تعلم القراءة، إذ تتطلب هذه العملية القدرة على رؤية الكلمات بوضوح وملاحظة ما بينهما من إختلاف، ، وتضيف هدى الناشف، قد يكون البصر سويا ولكن ادراك الطفل للمرئيات لم يبلغ نضجه الكافي بعد، ومن ثم لا يكون الطفل مستعدا للقراءة، وقدرة الطفل على تنسيق الادراك البصري (العينين وكأنهما واحدة)، لا تتأتى إلا في سن الخامسة أو السادسة، وأنه من بين مظاهر عدم نضج الادراك البصري بين الأطفال رؤية الشيء وإغفال تفاصيله، إما رؤية الشكل العام أو اللون أو الحجم وإهمال العناصر الجزئية . **(هدى محمود الناشف،1999،ص 33)**،

فالنضج البصري ليس فقط معناه عدم وجود عاهات أو أمراض بصرية، وإنما اكتساب الطفل الحركات البصرية الخاصة بتتبع أسطر الكتابة وتمييز الحروف فيما بينها من خلال عمل منسق بين عضلات العين **(إسماعيل العيس ب.س، ص 92)**

وهذا ما يجعلنا نذكر بأنه لايكفي أن تكون لدينا العين بمكوناتها الفيزيولوجية، بل لابد أن تكون هذه العين مؤهلة بأن تقوم بوظيفتها، من خلال وصولها إلى درجة من النضج، وهذا مانسميه بالإدراك البصري الذي نحتاجه في عملية القراءة بالإضافة بالطبع إلى عدم وجود الخلل العضوي وتعتبر أولى مراحل تكيف الطفل مع العالم الذي تملأه الرموز والصور هي إدراكهم للأشكال وترجمة هذه الأشكال إلى معاني . **(كولينجفورد سيدريك 2003، ص77) .**

ـ السمع :

للأذن أهمية كبيرة في عملية القراءة، فإن كان الطفل غير قادر على السمع الجيد فإنه سيجد صعوبة في ربط الأصوات المسموعة بالكلمات المرئية التي تقدم له كمادة للقراءة، وسلامة السمع حسب **إسماعيل لعيس** كذلك، تؤمن الدورة السمعية أثناء القراءة التي تسمح بمراقبة الطفل لصوته بنفسه والتصحيح الذاتي. **(إسماعيل العيس ب.س، ص92)** .

وكما هو الحال بالنسبة للعين فالأذن كذلك كعضو عليها أن تصل إلى مرحلة من النضج، تجعلها قادرة على القيام بدورها والمتمثل في تفكيك الرسائل المخزنة في الذاكرة المسموعة وإعطائها معانيها، حتى تصل بالقارئ، إلى المدلولات الصحيحة بفضل الخبرات السابقة وهذا كله سيستدعي متداخلة، فالسمع لابد أن ينتهي بإدراك الفرد ماوصله من أصوات، من السهل على الفرد أن يسمع ولكن الإنصات ليس بنفس السهولة، أما فهم ما نسمعه فهو أمر أكثر صعوبة، و الانصات الجيد يعني تعلم تنمية المهارات المطلوبة

لتنفيذ مهمتين هما: التمييز بين الأصوات التي لها معنى والأصوات التي ليس لها معنى وكذلك ترجمة هذه الأصوات إلى معاني. **(كولينجفورد سيدريك 2003، ص 65)** .

وخلاصة ما تم ذكره، يؤكده **إسماعيل العيس،** في أن تعلم القراءة يتطلب ربط العلاقة بين عناصر اللغة المكتوبة أي الحرف، وعناصر اللغة الشفوية أي الأصوات، فلكل حرف صوت يقابله،لكن هذا الربط يتطلب بدوره نضج حاستي البصر والسمع، حتى يتمكن الطفل من التمييز بين الحروف، والأصوات التي تقابلها، ونضج حركي لأعضاء النطق للحصول على التلفظ الصحيح لهذه الحروف **(إسماعيل العيس ب.س، ص 92)**.

لقد أثبت **جراي** أن حركات النظر والسمع غير المنتظمة تشكل صعوبة في اكتساب القراءة لدى الطفل وأن الطفل الذي لا يستطيع أن يميز بدقة بين الحروف لا يعد مهيأ لتعلم القراءة **(محمود أحمد السيد،1995-1996،ص 140)** .

وتدخل صعوبات النطق في إعاقة عملية القراءة وهذا يظهر من خلال استبدال بعض الحروف أو قلبها أو حذفها، وهذا يعني أن المعنى الكلي للفقرة المقروءة يكون مبهما.

لابد أن تكون أعضاء النطق سليمة، خالية من أي خلل عضوي، حتى يتمكن الطفل من القراءة الصحيحة للحروف، من جهة أخرى أثبتت تجارب الدكتور **توماتيس،** الترابط الموجود بين اللفظ و السمع، وأن السمع السوي يؤدي إلى لفظ سليم ولقد لوحظ بوضوح أن الطفل الذي لا ينطلق بطريقة جيدة، دليل على أنه لا يسمع جيدا في الوقت نفسه، إذ أن القراءة تتطلب استعمالا وظيفيا لكل من حاستي السمع والبصر بالإضافة إلى النطق .

2.5. العوامل العقلية:

بالإضافة إلى العوامل الجسمية فهناك العوامل العقلية، فتعلم القراءة يعتمد على وجود جهاز عصبي يمتلك أولا القدرة الفيزيولوجية من حيث الفصوص، ومراكز التخزين ومعالجة المعلومات واكتساب اللغة ...إلخ، وثانيا القدرة الوظيفية من حيث نضج هذه المراكز وقيامها بوظائفها، فعمليات الإدراك التفكير، الذكاء، الاستيعاب،...إلخ تقتضي هذا النضج ومرحلة متاخرة من النمو، حتى يكون الطفل مؤهلا لتعلم القراءة وجميع المهارات الأخرى كالكتابة والحساب مثلا والتي تحتاج إلى والتي تحتاج على هذه الشروط الذهنية من أجل الإكتساب، ويرى الباحثون أن الحد الأدنى للعمر العقلي اللازم لبدء تعلم

القراءة هو 6سنوات بينما يرى الآخرون أنه لايقل عن 6سنوات و 7 أشهر، في حين يرى فريق ثالث أن يرتفع بالسن إلى 7سنوات فأكثر.

وصعوبة تحديد هذا العمر، هو تداخل العوامل التي تساعد الطفل على تعلم القراءة، هذا التداخل الذي لم يترك مجالا للباحثين للفصل فيه أولا، أيّ من العوامل هو الأهم، وثانيا إذا تعلم الطفل القراءة في سن الخمس سنوات، هذا لايعني أن جميع الأطفال مؤهلون وقادرون على تعلمها في هذا السن، لأننا ندرك تماما الفوارق الفردية بين الأطفال، بالإضافة إلى أننا لا نستطيع التحكم في بعض العوامل كالعامل النفسي الذي يخص الطفل وحده، وتدخل فيه كذلك عدة شروط أخرى.

وبالتالي نصل إلى خلاصة، هو أن العمر العقلي ليس العامل الوحيد المسؤول عن نجاح الطفل أو فشله في تعلم القراءة، فهناك عوامل أخرى منها العامل التربوي الذي يسود حجرة القسم، ومنها مهارة المعلم كذلك **(هدى محمود الناشف،مرجع سبق ذكره، ص 33)**

إن تأمين الجو الملائم المفعم بالمحبة والتشجيع والعطف خير حافز للطفل كما يرى **لوريمر.(محمود أحمد السيد،مرجع سبق ذكره، ص 138).**

والواقع يؤكد لنا هذا، فقد ينفر عدد كبير من الأطفال من أسلوب المعلم في التدريس، ما يجعله يفشل كليا في تعلم القراءة، هذا من الأسباب النفسية التي سنتطرق إليها عند عرض وتحليل عسر القراءة لاحقا .

3.5. العوامل الاجتماعية الاقتصادية :

تؤدي العوامل الاجتماعية والاقتصادية المرتفعة للأسرة، دورا مهما في تهيئة الطفل في التعلم في حين المستوى الاقتصادي الاجتماعي المتدني للأسرة، يحرم الطفل من إثراء القراءة بنجاح، أطفال المحيط مثلا، التي تقر بأن **Gilly** وهذا ما أكدته عدة دراسات علمية منها دراسة **جيلي** الاجتماعي الثقافي المرتفع، يقرؤون أفضل من الآخرين.**(المرجع السابق، ص 142)**

- رغبة الطفل في القراءة :

يختلف الأطفال في رغبتهم لتعلم القراءة، باختلاف قدراتهم و استعدادهم الشخصي واختلاف البيئة الثقافية التي يعيشون فيها .

ويعتبر العلماء المختصون الاستعدادات الشخصية والانفعالية وكذلك الاستعداد في الخبرات والقدرات بالإضافة إلى الصحة العامة للمتعلم، كعوامل ضرورية وأساسية من أجل نجاح عملية القراءة، والشيء الأهم في كل هذا هو تنمية رغبة الطفل لتعلم القراءة، أي لابد من ترغيبه وإعداده سيكولوجي، حتى يتمكن من تعلم هذه المهارة، بفضل طلب االطفل ذلك وإلحاحه على اكتسابها والتدريب عليها.**(هدى محمود الناشف،مرجع سبق ذكره، ص 39)**.

فالطفل ما يكاد يبلغ الرابعة أو الخامسة، حتى يبدي رغبته في تعلم القراءة، فنجده يقلد الكبار وتعتبر هذه المرحلة تمهيدية هامة على الآباء استغلالها من أجل حث الطفل على تعلم القراءة . **(حنفي بن عيسى،2003، ص 240)**.

- اكتساب مفهومي الزمان والمكان :

وفي الأخير لابد أن نذكر بعض الباحثين، يؤكدون على دور اكتساب مفهومي الزمان والمكان كعامل أساسي في تعلم القراءة، لأن هذه الأخيرة تستلزم وجود حيز من المكان تتولى فيه الحروف والكلمات على سطر وآخر مسافة معينة لابد من مراعاتها حتى لا يترك القارئ شيئا مما يطالع، كما أن القراءة في اللغة العربية مثلا تكون من اليمين إلى اليسار والعكس في اللغات الأجنبية، ماعدا في اللغة الصينية النى تكون من الأعلى إلى الأسفل وهذا كله يتطلب ادراك الأبعاد والمسافات والاعتياد عليه.
(المرجع السابق،ص 241).

ويمكن تلخيص ما تم ذكره في قول توريت :« حتى يتعلم القراءة لابد من أن يتقبل الطفل أو لا هذا النوع الجديد من الاتصال الاجتماعي، لابد أن يكون له مستوى ذهني عادي وألفاظ كافية حتى يقيم علاقة بين الدال والمدلول (الكلمات والأشياء) لابد من أن الطفل لا يعاني من صعوبة في المعالم المكانية، أي لابد أن يميز بدون خطأ بين أعلى وأسفل الورقة، اليمين واليسار، حتى يصبح قادرا على احترام التوجه المتفق عليه في القراءة (من اليمين إلى اليسار في اللغة العربية)، لابد أن لا يعاني في صعوبة في الزمان (قبل بعد ...)، حسب رأي هذه الباحثة إذا عرف الطفل تأخرا في أحد هذه الجوانب فإنه يجد نفسه أمام صعوبة تعلم القراءة, **(Catherine Tourette ,1994,P 101)** .

6- كيفية تفكيك رموز القراءة :

عندما قرأ أي شخص، فإنه ينظر إلى النص في عدد من الفقرات تكون غالبا من اليمين إلى اليسار في اللغة العربية، وهذه الفقرات تتراوح بين ثلاث أو أربع مرات في الثانية الواحدة وفي هذه الحركة المستمرة يعتمد ادراك الأشياء على استعداد المشاهد أكثر من طبيعة ما يمكن مشاهدته ولا يستغرق تلقي المعلومات ومعالجتها أكثر من 50 جزء أكثر من ألف من الثانية ويحتاج الأطفال إلى تنظيم ما يرونه، والتنظيم هو القدرة على فهم مجموعة من المؤشرات والتي تصبح سهلة بمجرد استيعابها ولكن قبل أن يتم ذلك تبدو هذه المؤشرات مهمة . إذن فعملية القراءة شكل من أشكال الفهم البصري للمؤشرات الهامة.

ويختلف عدد التركيزات من شخص إلى آخر أثناء القراءة، حسب مهارته وتجربته في القراءة ويحل المعنى الكلي للجملة إلى ذهن القارئ بتجميع وتنسيق متوالي للمعاني الجزئية للكلمات التي تنبع من التوقفات التي حصلت، ففي كل نقطة تركيز تقوم بها العين، يضيف القارئ المعنى الجزئي السابق للمعنى الجزئي الجديد، في ذهنه صورة أو توقع عن المعنى الجزئي القادم قبل قراءته وهذا مايسهل عملية القراءة فالقواعد والنحو يساعدان في هذه العملية، فعند قراءة جملة تبدأ بفعل مثلا، فإننا ندرك مسبقا أن الكلمة الموالية تكون اسما كاحتمال أول.

وما نعرفه أن اللغة العربية لغة، متنوعة المخارج والقواعد،فهي تشكل صعوبة عند تلقيها من طرف التلميذ، بالإضافة إلى اختلاف نظام اللهجة التي يتكلم بها المحيطون ونظام اللغة الفصحى التي يجده داخل القسم، ونستطيع ايجاز الصعوبات فيما يلي:

- بعض صعوبات القراءة في اللغة العربية :

* وجود حروف تنطق ولا تكتب مثال: ذالك > ذلك أو هاذا > هذا .

* حروف تكتب ولا تنطق مصل الواو في 'عمرو' و اللام في'الشمس'.

*وهناك مشكلة تشابه في الحروف(الباء،التاء،الثاء) أو تشابه في نطقها مثل الدال، الزاي، السين.

*تعدد صور الحرف الواحد باختلاف موقعه، مثال حرف الجيم يكتب على النحو التالي: جـ، ـجـ،ج،وغيره من الحروف،وتبلغ صور الحروف في اللغة العربية أربعمائة (400) صورة .

هذا بالإضافة إلى وجود ظاهرة التنوين والهمزة .

- الأخطاء الشائعة في اللغة الفرنسية :

*إن الحروف المتشابهة في الشكل هي التي يخلط بينها الطفل مثل: m-n ; d-b ; p-q ; u-n.

* الحروف المتشابهة نطقا مثلا: p–b ; d–t ; f–v .

* قلب الحروف مثل: Pra تصبح Par.

* صعوبة التعرف على الأصوات المعقدة مثل : Ail , ille.

* حذف بعض الحروف أو الألفاظ مثل : Puie تصبح Pluie

7. العمليات المعرفية المتدخلة في عملية القراءة :

يقول Ferrand (2007) أن كل العمليات التي تحصل بين مرحلة الإدراك البصري للكلمة والتعرف عليها هي عمليات يتكفل بها الدماغ بفضل آليات اهتمت بدراستها الأبحاث في علم النفس المعرفي على سبيل المثال تتطلب القراءة عمليات التقاط معلومة حسية (بصرية أو لمسية). هذه العمليات بحاجة بدورها إلى الإدراك البصري والتحكم الحركي (حركة العين او حركة اليد) بالإضافة إلى عملية جد مهمة هي المعالجة اللسانية للتعرف على الكلمات (والتي تم استعراضها ضمن التناول النظري للتعرف على الكلمة على أساس أن هذه العملية كانت ولا تزال موضوع العديد من النظريات وبالتحديد في التناول المعرفي وجود العديد من النماذج النظرية في تحديد وتفسير هذه المعالجة وتحليل الجمل واستخراج البنيات التركيبية وترجمة الرسائل. كما تتطلب مهارات تذكرية للمرور إلى المعارف المرتبطة بالموضوع لتخزين وتنظيم معلومة جديدة. ولا ننسى قدرات التفكير في اختيار المعطيات المناسبة ودمجها مع المعارف الموجودة من قبل وإدخال عناصر المعلومة المقحمة في النطق خاصة في حالة القراءة بصوت عال.

1.7. الإدراك البصري:

1.1.7.السعة الإدراكية: Empan perceptif

تقدر السعة الإدراكية في القراءة بعدد الأحرف Caractères بدلا من المسافات الزاوية Distances Angulaires لأن هذا التقدير لا يتأثر كثيرا باختلافات المسافة الموجودة بين الأحرف أو مقاسها Taille de caractères بالنسبة للعربية شأنها شأن اللغات السامية كالعبرية، لا يختلف الأمر كثيرا حيث أن السعة لا تتغير بل الذي يتغير هو الاتجاه، فالسعة في اللغة الفرنسية يكون باتجاه قراءتها أي من اليسار إلى اليمين والعكس بالنسبة للعربية. **(De Weck,2010)**

2.1.7. السعة البصرية Empan Visuel:

أكدت De weck (2010) على أهمية هذا العامل ودوره على المستوى الإدراكي واعتبرته الامتداد أو الابتعاد من موضع البصر أي نقطة التوقف أين يبقى العنصر مدركا دائما. (De Weck,2010) ومن خلال الدراسات التجريبية في هذا المجال وجد أن السعة البصرية أثناء القراءة هي غير متناظرة Empan. Asymétrique بحيث تصل إلى 15 حرف يمينا بالنسبة لموضع البصر، وبطبيعة الحال هذا الرقم يخص القارئ المتمرن العادي، ويخص أيضا اللغات التي تقرأ من اليسار إلى اليمين أما بالنسبة للقراءة من اليمين إلى اليسار مثل ما هو الشأن بالنسبة للعربية والعبرية فالسعة البصرية تمتد إلى 15 حرف يسار نقطة التحديق.

2.7. التعرف البصري على الكلمات:

لقد اهتم علماء النفس المختصون في الإدراك منذ بداية علم النفس التجريبي بعملية التعرف على الكلمة. وأهم سؤال طرح في هذا الموضوع يتعلق بتحديد طبيعة الوحدات الإدراكية المستعملة للتعرف على الكلمة . ففي نهاية القرن الماضي لاحظ ، Cattell (Content,2003) أن القارئ يمكنه أن يتعرف على أربع أو خمس وحدات إذا قُدمت له سلسلة من الحروف عشوائية الترتيب في مدة قصيرة، لكن يتعرف على كلمتين أي من 10 إلى 12 حرف إذا تعلق الأمر بتقديم سريع لمجموعة كلمات. وعليه خلص الباحثون إلى أن الإدراك البصري لا يقتصر على تسجيل المنبه الحسي فقط لكن يمثل نشاطا بنائيا يدمج بين المعلومة الحسية و المعارف المخزنة في الذاكرة. وأهم الصعوبات التي تواجه عملية التعرف البصري على الكلمات هو تنوع المنبه الحسي. فإذا كانت الحروف باللاتينية تتغير من حيث الحجم والشكل minuscule / majuscule فإن في العربية تتغير أشكال الحروف تماما حسب موضعها في الكلمة. وعليه فالحل يتمثل في تبويب مختلف هذه الإنتاجان ومن حسن الحظ أن الرموز المكتوبة هي رموز محدودة العدد وبالتالي يمكن استخراج خصائص مميزة لكل مجموعة حروف. له حلقة متجهة نحو اليسار d وبالتالي تصبح معرفة بتحديد من الخصائص مثلا بالفرنسية حرف اتجاه الحلقة نحو اليمين. وفي هذا الإطار أكدت الملاحظات النوروفيزيولوجية مبدأ التحليل b وحرف المبني على أساس الخصائص وأهم ميزاته أنه اقتصادي جدا في الجهد المعرفي. بالنسبة للأبجدية الفرنسية هناك 5 ثنائيات من الكواشف محددة حسب وجود الخاصية من عدمه تكفي لتصنيف حروف الأبجدية 26 كما تم تحديد 10 خصائص

تسمح بتمييز أكثر من 1000 صنف. مثل ما يتم تصنيف الحروف العربية ح ج خ حسب وجود النقطة من عدمه أو موضعها فوق أو تحت الحرف وحسب عدد النقط مثل ت و ث.

1.2.7. دور الحروف في التعرف على الكلمات:

تباينت آراء الباحثين حول دور الحروف في التعرف على الكلمات بالرغم من أن معظم الدراسات أكدت على أن إدراك الكلمات يتم بطريقة شاملة مثل فرضيات Cattell وملاحظات Erdman Dodge لكن التوضيحات التي قدمت لم تكن مقنعة حول تأثير تفوق الكلمات على مستوى المعالجة الإدراكية. والكثير من الدراسات فسرت تأثير هذا التفوق بافتراض أن معالجة الحروف تتم بصورة متزامنة. و المعلومة المستخرجة من الحروف، حتى ولو كانت جزئية، يتم إرسالها مباشرة وبصورة مستمرة إلى المستوى المعجمي. أي عند تقديم كلمة كمنبه تركب المعلومة الجزئية حول هوية الحروف مع المعلومة الجزئية المستحضرة من المعجم. ولقد اختلفت أوجه النظر حول الميكانزم الذي يتم على أساسه دمج المعلومة المستقاة من الحروف والمعلومة الإملائية المعجمية.

فبالنسبة لنموذج التنشيط التفاعلي لـ Rumelhart وMc Clelland (1981) تنشط كواشف الحروف وتتغير مباشرة تحت تأثير المرشح المفرداتي المنشط وحسب هذا التوجه فإن تأثير المعارف المعجمية تحدد من طرف الترابطات الراجعة بين الوحدات المتمثلة في الكلمات وتلك المتمثلة في الحروف. وبفضل ميكانزم التأثير الرجعي هذا يتم تكملة المعلومة الجزئية المتوفرة على مستوى الحروف بالمعارف المعجمية .في نموذج التنشيط والتأكيد المقترح من طرف Paap (1982) أكد هذا الأخير على أن تركيب المعلومة حول الحروف مع المعلومات المتوفرة من المفردات المخزنة المتطابقة، يتم خلال عملية أخذ القرار حول الكلمة والمعلومة الإدراكية، لهذا لا يتغير مباشرة بفعل المعارف المعجمية.

والسؤال الذي طرح هو حول معرفة هل المعارف المعجمية تغير بصفة مباشرة التمثيلات الإدراكية من خلال التأثير التفعيلي الرجعي أو بعبارة أخرى هل تخضع الرموز ما قبل المفرداتية والمفرداتية إلى عملية دمج متأخرة .وعليه فخلاصة هذا التحليل وجد أن أثر التفوق للكلمات لا يحتاج إلى افتراض وجود خصائص عامة Traits holistiques configuraux.

هذا الأثر يمكن أن يفسر بعملية تركيب Combinaison بين المعالجة المتوازية للحروف والمعارف المعجمية (المفرداتية) وهذا ما أقرته نتائج أبحاث حول تأثير l'amorçage orthographique والممثلة

بأبحاث كل من Ferrand, Grainer (1992،1993) و Forster (1987) و Forster و Davis (1991) وأيضا Forster و Taft (1999).

وقد فسروا هذا التأثير بتنشيط مستوى التمثيل ما قبل المفرداتي والمطابق لهوية الحروف المجردة. بالنسبة للقراءة باللغة العربية وجد الباحث Ammar (2002) وانطلاقا من دراسة قام بها على قراءة شبه كلمات على أن النموذج الأمثل الذي يناسب اللغة العربية هو نموذج Perfetti و Brent (1995). فهو النموذج الذي يعتبر عمليات التجميع الفونولوجي أثناء القراءة باللغة العربية، أحسن من نموذج المسلكين. بحيث افترض من خلال دراسته أن درجة الدقة في معالجة الوحدات المكتوبة تكون مختلفة باختلاف الوحدات صامتة – مصوتة وهذا لصالح الصامتات.

2.2.7. وحدات التمثيل ما قبل المفرداتي ومقاسها:

انطلاقا من فكرة أن هوية الحروف المكونة للمنبه غير كافية للتعرف عليه، أكد Content أن هذه المعلومة تبقى غامضة إذا لم يتم إضافة معلومة أخرى تتعلق بالموضع والتنظيم التسلسلي للحروف. وعليه فإنه يتم ترميز الموضع بإضافة كواشف الخصائص والحروف لكل موضع فضائي ومنه ت الاتفاق على فكرة وجود تمثيل موضعي بحيث تكون المهارات القرائية جد حساسة لترداد خاص بموضع الحروف. فحسب نموذج التنشيط التفاعلي يتم ترميز الموضع بكواشف مختلفة فكاشف حرف في بداية كلمة يختلف عن كاشف موضع نفس الحرف في آخر الكلمة. وهذه الفكرة تجعلنا نتساءل عن مساهمة خاصية تغير شكل الحروف في العربية حسب موضعها في الكلمة في تسهيل القراءة على أساس أن هذه الميزة قد تساعد القارئ في تبويب الكلمات حسب شكل الحرف ف ع بهذا الشكل لا يمكن ان يكون سوى في وسط الكلمة وع وع في آخرها وطبعا ع في أولها وهذه ميزة لا نجد نظيرا لها في اللغات الأخرى رغم اعتبارها صعوبة من الصعوبات التي تواجه المتمرن على القراءة مثل ما سنتطرق له في الفصل الخاص باللغة العربية.

هذه الفكرة أي فكرة وجود عملية ترميز لموضع الحروف تم نقذها من طرف بعض الباحثين مثل Quinlan (1990). أساسه ملاحظة تأثير l'amorçage orthographique في حالات تكون فيها حروف l'amorce وحروف الكلمة المعنية ليست على سطر واحد.

بالإضافة إلى وجود أخطاء تغيير الموضع لحروف متجاورة وهذا ما جعل الباحث Anchews (1996) يتحدث عن ترميز موضعي مرن Codage Positionnel Flexible. وتكملة لهذه الأبحاث حاول

Taft (1997) البرهنة على وجود وحدات ترميز إملائية Unités de Codage Orthographique ذات حجم وسط من الحروف المعزولة والكلمات الكلية mots entiers. بالنسبة للكلمات أحادية المقطع فالمؤشرات المنبثقة عن الأبحاث التجريبية خاصة ما يتعلق بالقرار المفرداتي وبالتدقيق زمن اتخاذ القرار تؤكد على أن الترميز الإملائي يتم على أساس القافية la rime بحيث توصل الباحثون مثل Treiman و Chafetz (1988) و Treiman (1994) Treiman و Fowler وآخرون (1995) إلى أن الزمن الذي تستغرقه عملية أخذ القرار المفرداتي يكون بطيئا إذا تعلق الأمر بكلمات يتم تقطيعها دون احترام وحدة القافية .
(Content,2003). وهذا ما أمكن هؤلاء الباحثين من وضع تفسيرات محتملة لهذه النتائج مفترضين وجود وحدات ترميز من مستوى اكبر من مستوى الحرف. ولقد تم وضع تفسيرين دون الجزم في الموضوع: إذ يتعلق الأمر إما بوحدات الترميز الإملائي أو نتيجة التحويل الفونولوجي.

بالنسبة للكلمات الطويلة اقُترح نوعان من الوحدات الوظيفية هما المقاطع و المورفيمات بالنسبة للكلمات الطويلة أُقترح نوعان من الوحدات الوظيفية هما المقاطع و المورفيمات بحيث أظهرت دراسة كل من Prinzmetal و Treiman (1986)، من خلال محاولة الكشف عن وجود حروف ضمن كلمات مقدمة بصورة سريعة، أن تنظيم المعلومة الإدراكية يتم على أساس المقطع وليس الحرف. وهذه الظاهرة لا يمكن تفسيرها بالتأثير الفونولوجي أو التغيرات المحلية لترداد مجموعة حروف أو دور المعارف المورفولوجية. (Content, ibid, p.275)

3.7. التحكم الحركي:

أكد Content و Peerman (2003) أن القراءة تبدأ في لحظة أخذ المعلومة بصريا وذكرا أعمال طبيب العيون الفرنسي في 1878 التي تبرهن على أن حركة العين أثناء القراءة ليست مستمرة، بل تتم بنوعين من القفزات أو الوثبات أو النفضات والسكنات Saccades et Fixations ويتم التقاط المعلومة البصرية أثناء القفزات. وتخضع الكلمة الواحدة ذات العلاقة بالمحتوى إلى زمن وقفة واحد.

وتتم هذه القفزات البصرية بفضل الخصائص العصبية التشريحية للعين والقرنية ويوجد على مستوى هذه الأخيرة منطقة تسمى المنطقة النقرية la fovéa وهي التي تسمح بعملية التمييز الدقيق. ولهذه المنطقة سعة محدودة نسبيا ويمكن تحديدها بدرجتي زاوية حول نقطة التوقف أو، وبمفهوم الوحدات الحرفية، بـ 6 إلى 7 وحدات. وهناك منطقة أخرى تدعى بالمنطقة شبه النقرية para-fovéa وهي المنطقة الخارجية المحصورة بين درجة و 5 درجات زاوية لكلتا جهتي التوقف وتسمى المنطقة الخارجية التي تحد منطقة

شبه النقرية من الجهتين بالمنطقة المحيطة zone périphérique. وتتناقص الحدة البصرية كلما ابتعدنا عن المنطقة النقرية وهذا يعود إلى تمركز كبير للخلايا المستقبلة

في هذه المنطقة و هذا عكس المناطق الأخرى المحيطة وشبه النقرية والتي تمتاز بتمركز كبير لنوع العصيات les batonnets وبالتالي فإن نقطة التوقف تسمح بإيصال المعلومة البصرية إلى منطقة القرنية أين تكون حدة البصر في أوجها.

ومنه يمكن اعتبار أن إلتقاط المعلومة البصرية يمكن أن تفسر من خلال الخصائص الفيسيولوجية التشريحية كما يمكن تفسير العملية من خلال المسارات الإدراكية والإنتباهية بحيث تكون بعض مظاهرها خاصة بمعالجة الرموز المكتوبة.

1.3.7. الحركات البصرية أثناء القراءة:

يؤكد Zagar (1992) أن الحركات البصرية ترتبط بالعمليات الإدراكية ولقد تم تحديد الخصائص العامة لحركة العينين بغض النظر عن التباينات بين الأشخاص أو المادة المقروءة (De weck,2010).

وتنقسم هذه الحركات إلى نوعين من الأزمنة زمن التوقف يسمى fixation أي التحديق وزمن القفزات أو الوثبات les saccades يمثل النوع الأول نسبة % 90 من زمن القراءة وحدد متوسط مدة التوقف بين 200و 250 مثا .بينما القفزات تمثل % 10 من وقت القراءة وهي بدورها تنقسم إلى ثلاثة أنواع: النوع الأول هو القفزات التطورية saccades de progression مدتها من 10 إلى 30 مثا .سعتها تتراوح بين 7إلى 9 أحرف أي كلمة أو كلمتين .أما النوع الثاني فهو القفزات الإنتكاصية Saccades de régression تمثل من % 10 إلى % 15 من القفزات وسعتها تتراوح بين 3 إلى 10 أحرف.

وأخيرا قفزات الرجوع إلى السطر saccades de retour à la ligne ومدتها 80 ملثا، وسعتها تتراوح بين 50 إلى 60 حرف .يتم استخراج المعلومات البصرية أثناء الوقفة البصرية Fixation لأنه من الصعب استخراجها أثناء القفزات لوجود ظاهرة الكف Phénomène d'inhibition التي تعمل على التقليل من حساسية العين للمثيرات البصرية أثناء الحركة. (De weck,2010).

2.3.7. طبيعة المعلومة المستخرجة في مرحلة Para fovéa :

خلصت الدراسات التجريبية مثل دراسة Rayner و Balota (1986) إلى أن القارئ أثناء مرحلة التحديق Fixation يستقي معلومة تتعلق بالكلمة التي يحدق فيها، والكلمة التي بعدها إذا كانت على مسافة أقل من 10 أحرف. ويمكن جلب معلومة جزئية حول هوية الأحرف من خلال منطقة شبه النقرية. إن معالجة منطقة شبه النقرية للأحرف تفسر كيف يتم إهمال نسبة لا بأس بها من الكلمات القصيرة خاصة الكلمات الوظيفية لأنها لا يتم التحديق فيها وبالتالي تهمل.

3.3.7 مراقبة الحركات البصرية:

تساءل الباحثون المهتمون بالحركات البصرية أثناء القراءة عن كيفية برمجة طول القفزة d'une longueur saccade وزمن انطلاقها وفي هذا الإطار وضعت تفسيرات ممكنة لمراقبة الحركات البصرية :التفسير الأول هو تفسير Rayner و Polla (1989) ويتعلق بالمراقبة الكلية global Contrôle فحسب هذان الباحثان انطلاق القفزات مرتبط بما أسمياه ساعة داخلية Horloge interne وطول الوقفات يكون محددا مسبقا، وهذا ما يسمح بدرجة من الحرية المتوفرة التي تمكن من التكيف العام للمعايير، كتكييفها حسب صعوبة النص أو أهداف القارئ.

أما التفسير الثاني يتعلق بالمراقبة المباشرة، في هذه الحالة يحدد إنطلاق القفزة من خلال معالجة الكلمة أثناء التوقف Fixation ويتم أيضا تحديد هدف القفزة على أساس المعلومة المستخرجة أثناء الوقفة الحالية،هذا النوع من المراقبة يتطابق والمنظور النظري لـ Smith (1971) و (Content,2003) التي مفادها أن القارئ يختار في كل لحظة مؤشرات يلتقطها حسب مجموعة من المعلومات) مفرداتية، تركيبية، نصية و سياقية (التي هي بحوزته .أما التفسير الثالث فهو أيضا لـ Rayner (1989) والذي سمي بمفهوم المراقبة المعرفية Contrôle Cognitif وهي مراقبة تتوسط التفسيرين السابقين وأصحاب هذا التفسير يفترضون أن حركات العين تحدد من طرف معالجة المعلومة المستخرجة من النص وليس ضروريا أن تستخرج فقط من المعلومة أثناء الوقفات التي تحدث أثناء القراءة.

وقد تم طرح نقاش هام حول معرفة إلى أي مدى تكون المراقبة مرتبطة بالخصائص البصرية السطحية أو بالعكس بالخصائص اللسانية للمثير.

وتلخيصا لأهم نتائج الدراسات المتعلقة بدراسة علاقة الأداء Performance ونقطة التوقف de point Fixation على مستوى الكلمة وعليه وجدت هذه الدراسات أن مكان التوقف التي تكون فيه المدة الأقصر هو الثلث الأول للكلمة، وهذا ما يعرف بـ Optimal Vewring Position أما سعة القفزات فخلصت

الدراسات إلى أنها تختلف بإختلاف طول الكلمة بينما لم تحدد بصورة واضحة تأثير المتغيرات اللسانية في تحديد سعة القفزات. فبينما تم تحديد تأثير مدة التوقف بالزيادة أثناء قراءة كلمات ترددها ضعيف في اللغة، وأيضا تتأثر بالوظيفة النحوية للكلمات Fonction Gramaticale وبالإضافة إلى تعقدها التركيبي والدلالي.

4.7. الإنتباه:

الإنتباه جد مرتبط بالذاكرة خاصة ذاكرة العمل هذه الأخيرة تساهم في تسيير العملية الإنتباهية (Jamet,1997). وتعريفا للانتباه هو تجنيد القدرات المعرفية وتوجيهها نحو هدف معين ينتج عن هذا التجنيد زيادة في فعالية عمليات الإدراك وأخذ القرار والقيام بالفعل. أي أن الانتباه هو مصطلح يستعمل لتعيين عملية التركيز والزيادة المؤقتة في القدرات المعرفية. في التناول المعرفي تعتبر هذه الملكة توجيه النشاط المعرفي نحو قدرة معرفية أو أكثر بحيث تزداد فعالية هذه الأخيرة. ونجد أنواعا من الإنتباه منها الإنتباه المجزأ والذي نجده عندما يكون الهدف مركبا يتكون من عدة أهداف جزئية على الفرد أن يتعامل معها بطريقة آنية. وبالتالي يجب أن يجزأ القدرات المعرفية. وعندما يكون لدينا الهدف واحدا نتحدث عن الإنتباه الموجه أي المركز. كما يوجد الإنتباه الإنتقائي.

1.4.7. دور الإنتباه أثناء القراءة:

تم إظهار أهمية هذا العامل في العديد من الدراسات كأساس التعرف على الوحدات المكتوبة وتحديده كأحد أهم العوامل المفسرة لصعوبات القراءة.(Ziegler,2009).

كما بينت دراسات أخرى دور الانتباه الموجه العادي أو عند المعسر قرائيا .ويتمثل هذا النوع من الانتباه في تنمية التعرف واستخراج مؤشرات ذات دلالة. (Pierret ; Le Moine,1997).

كما برهنت دراسات أخرى على أن قدرات الانتباه خاصة البصري تتفاعل مع قدرات أخرى كالقدرات الفونولوجية وقدرات التمييز التي لها علاقة مباشرة بالانتباه. (Roche ; Chanquoy,2004)

وكما نحتاج أثناء القراءة إلى ما يعرف بالإنتباه الإنتقائي Attention Sélective وهو النوع الذي يسمح للقارئ بالتعرف على أفكار نص وفهم المعنى مع الإحتفاظ في الذاكرة على تسلسل العناصر المكونة للنص. وصعوبات الإنتباه تظهر أثناء القراءة في شكل صعوبة التركيز على عناصر أساسية للوحدة

المكتوبة. بينما هذه الصعوبات لا تؤثر على سرعة القراءة لأن البطء في القراءة له علاقة بصعوبة التخزين على مستوى ذاكرة العمل.

ولهذا يجب أثناء التعلم تكييف مواقف التعلم حسب المتطلبات الإنتباهية. فيصبح هدف التعلم مرتبط بالقدرة الإنتباهية المتوفرة. وعليه يجب تعريف مهام التعلم الرئيسية حسب الهدف ،عزل المهمات الثانوية بالإضافة إلى إنقاص من أثر هذه المهمات.

5.7. المهارات التذكرية:

تتمثل المهارات التذكرية التي تتدخل في القراءة في الذاكرة بأنواعها خاصة ذاكرة العمل وهي القدرة على تخزين معلومة لفظية أو بصرية –فضائية لمدة زمنية قصيرة بالإضافة إلى القدرة على التعامل مع العولمة manipulation de l'information.

وتعتبر هذه الذاكرة بوابة لنوع آخر وهو الذاكرة طويلة الأمد. وتدخل في عمليات كالتفكير والفهم والتعلم وتبقى لازمة مادام لم يتم تألية التعرف على المعلومة هذه الأخير ترتبط بمخزون الكلمات المتوفر في الذاكرة والذي تم بناءه أثناء التعلم (Atezeni ; Juphard,2007).

ويعرف هذا المخزون حسب التناول المعرفي بالمعجم الذهني. وبالتالي للتعرف على كلمة بطريقة آلية يتم ربط شكلها المكتوب بشكلها المنطوق او بدلالتها المخزن في الذاكرة وإذا لم يتوفر هذا الشكل في المخزون يلجأ إلى تركيب الكلمة الذي يتطلب جهدا إضافيا في التفكيك و التجميع حتى يتم التعرف على الكلمة وحتى تركيب الكلمة يحتاج القارئ فيها إلى التعرف على الوحدات المكونة لها وكيفية نطقها . فيما يلي نتطرق إلى كيفية حدوث ترميز الوحدات اللفظية على مستوى الذاكرة بالإضافة إلى مفهوم المعجم الذهني ومستويات التمثيل وكيفية الإستحضار وهذا طبعا في إطار التناول المعرفي.

1.5.7.مفهوم المعجم الذهني:

يستعمل اللسانيون والمختصون في علم النفس اللغوي مفهوم المعجم الذهني لتعيين نظام الذاكرة الذي يمد الأشكال اللغوية بالمفاهيم ويسمح بإيجاد المفاهيم انطلاقا من الأشكال اللغوية.

ويتم تنظيم الكلمات في هذا المعجم حسب مبادئ معينة أهمها تنظيم الكلمات في هذا المعجم حسب تواترها بالإضافة إلى مبدأ التصنيفات مثل التصنيف النحوي إسم/ فعل و التصنيف الدلالي مثل طبيب ممرضة التصنيف الصوتي جرس/ جرس التصنيف على أساس التضاد مثل أبيض/ أسود وأخيرا

التصنيف على أساس التجاور كرسي / طاولة (بكداش، 2003) ومنه يضيف الباحث أنه يتم تصنيف الكلمات في قوائم فرعية وفي كل قائمة يتم تصنيف الكلمة حسب تواترها وبالتالي إذا قدمت الكلمة في مهام التعرف يتم البحث عنها في الذاكرة بصورة منظمة.

حسب A .Content (2003) يعتبر المعجم الذهني كمخزون Stock لترابطات مخزنة بين الخصائص الدلالية للمفاهيم ومميزات شكل الكلمات المناسبة لها.

بالنسبة للغة المكتوبة تم تحديد نوعين من الآليات للمرور المعجمي Accès au Lexique، وهذا بالنسبة للغات الأبجدية. بحيث تفترض الآلية الأولى إضافة للنظام المعجمي تمثيلات للشكل الإملائي للكلمات مضافا إليها معلومات تركيبية ودلالية وتمثيلات فونولوجية مناسبة. منطقيا هذه التمثيلات الإملائية يجب أن تحدد في شكل مجرد حتى تسمح بالتعرف على الكلمة مهما كانت خصائص الخط، الحجم أو اللون. أما الآلية الثانية فتتمثل في الإعتماد على خاصية الإنتظام بين السلسلة المكتوبة والسلسلة المنطوقة Les régularités dans les correspondances لتقدير التمثيل الفونولوجي الذي يسمح بالمرور إلى المعجم من خلال مسار مماثل لذلك الذي يستعمل في التعرف على الكلمات المنطوقة.

وظيفة المعجم الذهني هو تجميع كل المعلومات المتعلقة بالكلمة: خصائص مورفولوجية دلالية، المعنى، الإملاء، والنطق. يمكن أن نتصور هذه الوظيفة بعدة طرق ابسطها هو نظام يتكون من تمثيلات إملائية فونولوجية، وتركيبية دلالية تجتمع فيما بينها مثنى – مثنى هذا المنظور المبسط جدا تبناه الباحث (Content 2003) معتبرا التمثيلات الذهنية المجردة هي أساس التعرف على الكلمات في القراءة وفي الإنتاج الكتابي. لكن بعض الملاحظات خاصة في الأدبيات الخاصة بعلم النفس العصبي تقترح وجود أنظمة ذهنية مختلفة تدخل في التعرف والإنتاج. **(Content, 2003, p 267).**

2.5.7. سرعة المرور المعجمي:

من خلال التجارب المخبرية حول عدد الكلمات التي يمكن التعرف عليها والزمن اللازم لذلك، أثبتت نتائج هذه الدراسات أن الفرد العادي يمكن أن يتعرف على سلسلة حروف من بين عدد كبير من الكلمات الممكنة، تتراوح بين 50 ألف و 100 ألف بالنسبة للقارئ أحادي اللغة، وهذا بإختلاف التنوع النهائي للحجم واللون والمساحات والشكل(Content,2003) وبصفة موضوعية لا يمكن تقدير الزمن اللازم للمرور إلى المعجم لأنه وفي أحيان كثيرة لا يمكن تقدير هذه العملية فقط على حدا، لأنها تتواجد ضمن سلسلة

من العمليات الأخرى التي لا يمكن عزلها. مثلا في مهام تسمية كلمات تم تقدير متوسط الزمن بين ظهور المنبه على الشاشة وبداية الإصدار (أي التحقيق اللفظي) الصوتي ب 500 مثا، لكن هذا التقدير يشمل أيضا الزمن اللازم للإسترجاع الذهني للنظام الفونولوجي لأنه يشمل أيضا مراحل تنفيذ الجواب: أي الحصول على البرنامج الحركي، إرسال أوام للعضلات، والتنفيذ الحركي.(ibid, p. 268). وبالتالي قام الباحثون في مرحلة ثانية بتجار محاولين تقدير زمن التنفيذ فقط، بإعطاء المشاركين في التجربة الوقت الكافي للتحضير الذهني لعملية النطق وكان تقدير الزمن بـ 300 م ثا. والفرق المقدر ب 200 م ثا هو تقدير أدق للمدة اللازمة لإستحضار ذهنيا، نطق كلمة انطلاقا من منبه بصري. والسؤال الذي طرح هل هذا الإستحضار يسبق أو يلي المرور إلى المعنى – في بعض الحالات استحضار النطق يلي المرور إلى المعني وهذا السؤال جد مهم بالنسبة للغة العربية فإذا كان استحضار نطق الكلمة يسبق الفهم فإن الكلمة يجب أن تكون مشكلة أو إذا كانت غير مشكلة فهنا المرور إلى المعنى يسبق استحضار صورتها المنطوقة. نفس النتائج توصلت إليها الأبحاث بإستعمال Les potentiels évoqués في التعرف على كلمات معزولة ووجد اختلاف له علاقة بالصنف النحوي للكلمة (كلمات وظيفية، كلمات).

3.5.7. المرور إلى التمثيلات المعجمية:

أن التصور ثلاثي الأبعاد كنظام ترابطات بين التمثيلات الإملائية الفونولوجية والتركيبية الدلالية أملى على الباحثين فحص هذه الأبعاد بصورة منفصلة مع مراعاة عدم النظر إلى هذه العمليات بصورة منفصلة كمراحل مختلفة ومتتابعة للمعالجة لأنه وعلى الأرجح هذه العمليات تتم بطريقة متزامنة Simultanée ونتائج كل منها يؤثر على بعضها البعض. (Content,2003) في هذا الإطار يتم الحديث عن العبور إلى الأنظمة الإملائية وفيها نجد التعرف البصري على الكلمات، أنظمة ما قبل معجمية، ووحدات العبور دور الحروف في التعرف على الكلمات دون التطرق إلى المرور إلى المعنى.

حسب Content (2003) يمكن طرح 4 مجموعات من الأسئلة تتعلق بالمرور إلى التمثيلات المعجمية.السؤال الأول يتعلق بالتعرف على الكلمات كأشكال بصرية وفيه يتم فهم كيف يحدث الإتصال بين المعلومة الحسية الملتقطة من طرف القرنية ومخزون التمثيلات الذهنية للشكل الإملائي للكلمة في المعجم. السؤال الثاني حول كيفية الحصول على الشكل الفونولوجي للكلمة أي كيف يتم نطق متتالية من الحروف، وهنا تذكر طريقتان يمكن القارئ من نطق الكلمة المنبه: إما عن طريق التعرف التحليلي للعلاقات بين الحرف أو مجموعة الحروف والشكل النطق المعتاد، أو بواسطة ترابطات معجمية مخزنة بين الشكل المكتوب والشكل المنطوق للكلمات.أما السؤال الثالث له علاقة بدور الأنظمة الإملائية

والفونولوجية في المرور إلى المعنى وهو سؤال لا يدخل ضمن أهداف الدراسة الحالية. بينما السؤال الرابع فيتعلق بالمرور المعجمي وعلاقته لمكونات أخرى للمعالجة منها تأثير المعلومة المستخرجة سابقا على معالجة الكلمة التي تقرأ حاليا، وهنا نجد رأيين مختلفين الأول يقول أن المعلومة السياقية تؤدي إلى البحث المعجمي في مرحلة مبكرة (وهذا ما نلاحظه في تحليل أخطاء القراءة) أما الرأي الثاني فيقول أن هذه المعلومة تأتي متأخرة لتحل بعض الغموض أثناء القراءة.

4.5.7 .المرور إلى الأنظمة الإملائية:

يدرس هذا الاطار كيفية استحضار الرموز الذهنية المتعلقة بالشكل الاملائي للكلمات والأساس هو إيجاد علاقة بين الموضوع الخارجي وتمثيل داخلي الذي منشأته أن يسمح بمعارف مشتركة كثيرة.

حدد Foster (1976) ثلاث إمكانيات لتفسير كيفية ترابط المعلومة البصرية والمخزون المعجمي. أي كيف يتم التمثيل البصري للكلمات .الإمكانية الأولى تفسر العملية على أساس أنها تشبه كثيرا البحث في قائمة Répertoire ويتم البحث حسب مبدأ يسمى المبدأ التسلسلي Séquentielle Recherche وأساسه مقارنة التمثيلات ما قبل المعجمية بعناصر المخزون المعجمي .عرف هذه السلسلات بالحروف الأولى وفي كل سلسلة تصنف الكلمات حسب ترتيب تواترها المتناقص Ordre de (Content, 2003) . fréquence décroissante .

هذا ما يفسر التعرف السريع على الكلمات ذات التواتر العالي، لكن بعض الدراسات التجريبية لم تؤكد على دور الحروف الأولى في عملية المرور إلى الشكل الإملائي للكلمة.

وتم نقذ فرضية البحث التسلسلي خاصة النظريات الحديثة واقترحت الإمكانية الثانية التي أساسها مبدأ التقابل للمقارنات Principe Opposé de Comparaison . ويتم حسبه مقارنة عناصره متضادة متزامنة : فعناصر المخزون المعجمي تصور على أنها عناصر كاشفة Détecteurs مستقلة وتستجيب سلبيا للمعلومة البصرية .وفي هذا الإطار اقترح Morton (1983، 1980،1969) تصورا يجعل من كل كلمة من المعجم ترتبط بكاشف ذهني يسمى Logo gène مولد الكلمات مهمته تقدير المعلومة الحسية المتوفرة للكلمة المراد قراءتها. وينشط هذا المولد حسب المؤشرات التي يوفرها التنبيه الحسي. وعلى قدر المؤشرات المتاحة من المنبه الحسي يكون نشاط هذا الكاشف الذهني. أي أثناء تقديم متتالية حروف تنبه مجموعة من الكواشف الذهنية بدرجات متفاوتة وهذا حسب توافقها مع المنبه. هذا التصور يجعل من الترابط لا يخضع إلى حجم المعجم لأن هذا الترابط يحدث بصفة متزامنة على كل الكلمات المترشحة الممكنة، وهذا

ما يعرف بمبدأ البحث المتوازي. اقترح Morton إجابة على السؤال المتعلق بكيفية اختيار من بين مجموعة من مولدات الكلمات المترشح الصحيح، فكرة أن كل موّلد يملك خاصية داخلية تسمى عتبة الإجابة Seuil de Réponse. فيتم تحديد التعرف على أساس أن مستوى تنبيه المولد يتجاوز عتبة الإستجابة. ومبدأ مولد الكلمات، يفسر به أيضا تأثير ترداد الكلمات بحيث يفترض أن الكلمات ذات الترداد العالي لها عتبة استجابة أقل لأن التعرف عليها يحتاج إلى القليل من المعلومات الحسية حتى يصل النسبة إلى عتبة التعرف.

أهم نقد وجه لهذه الفكرة المعتمد على التنبيه المتوازي هو إمكانية حدوث خلط بين منبهات متشابهة تقريبا حيث يكون الفرق بينها هو آخر حرف فيها مثل Chat/chas. وتجنبا لهذه النقطة السلبية وقام Rumelthart و Mc Clelland (1981) باقتراح نموذج هو نموذج Morton مصاغ على شكل برنامج رقمي Programme informatisé ميزته هو قابليته للتجريب، وهو يحتوي على 3 مستويات للتمثيل للتمثيل Niveaux de représentation لها علاقة بالخصائص المميزة Traits distinctifs للحروف والكلمات.

تمثل في هذا النموذج الخصائص في كل مستوى بوحدات يختلف تنشيطها بالتدرج في الزمن وتنشيط وحدة ما هو مؤشر لوجود الخاصية المناسبة.

مثال :إكتشاف حرف C في كلمة CHAT في وضع البداية يترجم بزيادة تنشيط الوحدة المناسبة وتنشيط الوحدات المرمزة لـ CHAT حسب ترتيبها في الكلمة من 1 إلى 4 تؤدي إلى تنشيط الوحدة الكلمة المناسبة لكلمة CHAT حسب هذا الشرح يختلف هذا النموذج عن نموذج Morton تميز بين أساسين الأولى لها علاقة بتفاعل النظام بحيث يتم هذا التفاعل من معلومات يحملها كل نوع من الوحدات.

فتنشيط الوحدات كالحروف لا يتم على أساس المعلومات التي تحملها الوحدات المتعلقة بالخصائص المميزة (Flux montant). لكن أيضا يتم على أساس المعلومات التي تحملها الوحدات الكبرى: للكلمات Flux descendant وهذا ما يسمى بالتنشيط الرجعي Activation Rétroactive الفرق الثاني تتمثل في وجود روابط تثبيط Liens d'inhibition بين الوحدات التي تمثل الكلمات، بحيث كلما كان الكاشف Détecteur ناشطا يثبط الكواشف الأخرى :فالوظيفة الأساسية لهذه الروابط التي تسمى بروابط المنافسة تتمثل في السماح لإختيار مرشح واحد من مجموعة أختيرت على أساس المعلومة الحسية، وبالنسبة للعربية قد نضيف المعلومة النحوية والسياقية في حالة قراءة كلمات غير مشكلة.

هناك نماذج أخرى جمعت بين نموذجي التنشيط المتوازي والبحث التسلسلي أشهرها نموذج التنشيط والتأكد Modèle d'activation et de vérification للباحثين: Schvanereldt Paap, Mc Donald, وNewsome (1982) حدد هذا النموذج مرحلتين يتعلق بتوظيف سلسلة من المرشحين واختيار ضمنها مرشحا واحدا.

إختبار هذه السلسلة يتم بميكانيزم التنشيط المتوازي شبيه بنموذج Morton والمرشح المفرداتي الذي يتم إختباره هو المرشح الذي عتبة تنشيطه تتجاوز قيمة معينة للعتبة .أما المرحلة الثانية فهي مرحلة الإختبار والمفاضلة بحيث يتم على أساس التأكد التبعي للعناصر المرشحة التي تم الإبقاء عليها وهذا حسب ترتيب التردد المتناقص L'ordre de Fréquence décroissante .

الإمكانية الثالثة أو النوع الثالث من المبادئ أساسها مفهوم المعالجة المتوازية والموزعة Traitement parallèle et distribué وتدعى أيضا بأنظمة العصبونات الإصطناعي Systèmes de neurones artificiels وتقترب هذه المقاربة من نماذج التنشيط التفاعلي، وتحتوي هذه الأنظمة على العديد من الوحدات التي تمثل أنواع مختلفة من الخصائص تمتاز بحالة التنشيط (التفعيل) وتتواصل بينها من خلال ترابطات تختلف من حيث الشدة والتقطب :قطب منبه يقابله قطب مثبط.

Polarité excitatrice –polarité inhibitrice لكن الكلمة لاُ تمثل ذهنيا بوحدة واحدة ووحيدة فقط بحيث لا نجد علاقة ثنائية بين الكلمات والوحدات.

وإنما كل وحدة يمكن أن تساهم في ترميز كلمات عديدة. هذا المبدأ يلغى المفهوم الكلاسيكي للمعجم اللفظي الذي يتصور على أنه مجموعة ترابطات بين كل عنصر من قائمة لأشكال إملائية وما يقابلها من أشكال فونولوجية ومفاهيمية. وبمفهوم آخر الميزة الأساسية للأنظمة الموزعة هي استبدال مفهوم كاشف الكلمة détecteur de mot بمفهوم مجموعة من كواشف الخصائص الدنيا أو العلامات المميزة أي:

détecteurs de micropropriétés ou de traits caractéristiques وبالتالي استحضار الكلمة يوافق تفعيل وتنشيط مجموعة من الكواشف المناسبة .وهذا ما قد ينطبق على اللغة العربية بحيث يحتاج القارئ للغة العربية خاصة في حالة قراءة وحدات غير مشكلة إلى مجموعة من الكواشف لاستحضار الكلمة هذه الكواشف خاصة بالمعلومة الحسية التي تحملها كلمة ما بالإضافة إلى المعلومة النحوية والصرفية.

وهناك ميزة أخرى لهذه الأنظمة الموزعة وهي جد مهمة تتمثل في القدرة على التعلم وفي هذا الإطار طورت العديد من تقنيات التعلم اشتهرت سنوات السبعينات ولا تزال تؤثر على المفاهيم العامة لمظاهر القراءة بالنسبة للمعالجة العادية وفي اضطرابات القراءة النمائية أو المكتسبة منها الإنتشار الرجعي للخطأ

Rétro propagation de l’erreur حيث يمثل المبدأ العام في التغيير التدريجي لمجموعة الترابطات الشبكة خلال التنبيهات المتعاقبة و المتتالية وهذا حسب قواعد حسابية موضوعة بدقة.

واستعمال هذه الإمكانات تسمح للنظام بتطوير، وبصورة مستقلة، تمثيلات قصوى مقارنة بالتنظيمات الموجودة في اللغة. بالإضافة إلى أنها تتضمن في نفس الإطار النظري أسئلة معالجة وتنمية المهارات أي يمكن أن نجد من خلال الأنظمة الموزعة كيف نعالج الكلمات المكتوبة وكيف يتم تطوير مهارات التعرف عليها.**(عن غلاب ،2013 ، ص 66)**

ثانيا: عسر القراءة :

1. تاريخ اكتشاف عسر القراءة :

يعتبر عسر القراءة اكتشاف طبي، ظهر إثر المجهودات الطبية العصبية في أواخر القرن التاسع عشر، فقد توصل الباحثون في هذا الميدان إلى أن هناك مراكز خاصة باللغة في الدماغ، ويوجد اضطراب لغوي ناتج عن إصابة هذه المراكز وشخصوه بالأفازيا أو الحبسة .**(J.M.Noél,1976,P 15).**

انطلاقا من هذه الأبحاث التي بينت تمركز اللغة في الدماغ، انتشرت فكرة أن هناك اختلاف بين هذا الاضطراب (الأفازيا) أين يفقد المصاب فيه القدرة على القراءة، وبين اضطراب اللغة عند الأطفال التي لوحظت ولكنها حتى ذلك الوقت لم تكن معروفة، والمؤكد أنها مستقلة عن إصابة الدماغ أو الحبسة **(Pierre Debray,1970, P 33)**. ومن بين من اهتم بهذه الظاهرة حسب التسلسل الزمني :

أراد كل من (وولبيرت) و(بوتزل) أن يرجعا جميع التوقفات اللفظية التي تظهر أثناء القراءة إلى "**عسر القراءة**" ، حيث تكون عملية القراءة في بداية العملية طبيعية، ثم تتوقف فجأة ثم تعود إلى طبيعتها وهكذا، "وشاركوا سنة 1887 قد أعطاها تسمية أخرى ألا وهي انعدام القراءة" .

وفي عام 1895 نشر عدد من الملاحظات الطبية تدخل كلها ضمن التساؤلات العلمية العصبية هذه الظاهرة ومن بين من كتب حول هذه الظاهرة نجد ثلاثة أطباء إنجليزيين،**(Pierre Debray,1970,P 36).** "جامس كير"، الذي كان يهتم بالصحة المدرسية حيث أشار في أحد أعماله التي تناولت بعض المظاهر

الفيزيولوجية والذهنية للتلاميذ، إلى أنه صادف اضطراب يعاني منه تلميذ ذكي ولكنه يعاني عجزا في القراءة والكتابة بالرغم من أنه كان يقوم وبسهولة بعمليات حسابية، ثم بعد ذلك بعدة شهور لاحظ (برانجل مورقان)، أثناء عمله في مدينة ساحلية في جنوب انجلترا، بوجود طفل في الرابعة عشر من العمر، لم يتمكن من تعلم القراءة، بالرغم من أنه عادي وذكي . **(Ibid,P 36).**

وفي عام 1906 أشار(جاكسون) إلى انعدام القراءة الخلقي والتطوري وكان يقصد الاستحالة المطلقة لاكتساب القراءة . **(A.A Tommatis,s.a,P 17).**

وظهر سنة 1917 (أنجلر)، وأعطى ملاحظة مهمة جدا، هي أن عسيري القراءة لا يتعرفوا على بعض الحروف وكأنها مختارة من طرفهم.**(Ibid,P 18).**

وقد ظهرت عدة دراسات مفصلة، الأولى من نوعها بفضل (هانشلوود) طبيب العيون حيث دقق في خصائص هذا الاضطراب ونشر عدة مقالات، ولقد أكد غياب السوابق العصبية عند عسير القراءة وأضاف بأن هناك عامل الوراثة، حيث استند في تحليله إلى أن هناك عدة حالات ملاحظة في نفس العائلة تعاني من هذا الاضطراب. **(Pierre Debray,1970,P 37).**

ولقد لاحظ كذلك أن عسيري القراءة لا يعانون من عسر الحساب، بالرغم من أنهم يعانون صعوبة في التعرف على الحروف،فهذا يعني أن هناك مركزين منفصلين في الدماغ، واحد خاص بالأرقام و الآخر بالحروف. **(J.M.Noél,1976,P 16).**

وبالتالي استبدل مصطلح انعدام القراءة (بعسر القراءة) **(A.A Tommatis,s.a,P 18).**

وفي سنة 1937 اقترح الأمريكي(أورتن) نظرية مفادها أن عسير القراءة يعاني من الجانبية السيئة حيث لاحظ خلطا في الحروف المتشابهة عند عسيري القراءة .**(J.M.Noél,1976,P 16)** .

وفي نفس السياق كان العالم (أوبريدان) من سنة 1939 إلى 1943 يؤكد، على اضطرابات البناء الزماني والمكاني ويرى في عسر القراءة صعوبة إدراج العناصر الرمزية المدركة في وحدة الكلمة والجملة. **(Ibid,P 17).**

وبدأت تظهر الاختبارات التي تفسر هذه الظاهرة، وأول اختبار ظهر في الولايات المتحدة الأمريكية سنة 1942، ضمن الاختبارات التربوية التي كانت تقيم المستوى الدراسي للتلاميذ **(Pierre Debray,1970,P 39)** .

وبدأت البحوث مختلفة الاتجاهات تنتشر ابتداءا من1950، وظهرت عدة نظريات، وعدة أسماء منهم (بورال ميزوني)،(ماري دي ماستر)،(فرانسواز ايستيان)،(فرانسيس كوشي)،(أجوريا جيرا)، وأول اختبار أنجز في فرنسا كان من طرف(بيار ليفافري) سنة 1963، وهو اختبار(القبّرة)، إضافة إلى ما تم ذكره فإن عسر القراءة بدأ بمصطلح (العمه اللفظي) سنة 1896**(Karen Donnelly,2002,P 21)**، وأُكتشف كما

رأينا من خلال البحوث الخاصة بالأفازيا، **(J.Defontaine,1980, P 143)**، ثم استعمل مصطلح (انعدام القراءة) حتى توصل الباحثون إلى تسمية (عسر القراءة) التي توحي إلى صعوبة الطفل في تعلم القراءة وتمخض عن كل هذا تعاريف كثيرة .

2- مفهوم عسر القراءة :

عرف عسر القراءة في الفترات الأولى من انتشاره على أنه مرض كما وصفه آنذاك العالم (ميكائيلي) muchielli فقال عنه بأنه (مرض العصر) ويقصد به الأطفال الذين يعانون من اضطرابات خاصة في القراءة. **(A.A Tommatis,s.a,P 14).**

ثم أصبح اصطلاح عسر القراءة من المصطلحات المفيدة لأنه لفت الانتباه إلى أن صعوبات تعلم القراءة لا يمكن أن ننسبها على غباء المتعلم .

وإذا عرفنا أن نعرف ماذا تعني كلمة (ديسليكسيا) dyslexie فهي تتكون من المقطع: (Dys) الذي يقابله باليونانية (Dus) ويعني ألم أو صعوبة أو اضطراب، والمقطع (Lexie) في اللغة الفرنسية والذي يقابله (Lexis) في اليونانية ويعني الكلمة .

إذن ديسليكسيا dyslexie في اللغة الفرنسية تعني صعوبات في تعلم الكلمات **(J.M.Noél,1976,P 11)** .

وتعرف الديسليكسيا على أنها واحد من اضطرابات التعلم، وتعني عدم القدرة على الاستيعاب القرائي بما يتناسب والدرس، أو عدم القدرة على القراءة جزئيا أو كليا. **(محمد مقدادي،2002، ص 1)**.

إنها صعوبة دائمة وخاصة بتعلم اللغة المكتوبة تمس الأطفال الذين لايعانون من أي خلل حسي أو حركي ، ذو مستوى ذهني عادي، متمدرسين منذ حوالي سنة، ولديهم رغبة في التعلم. **(Monique Frumholz,1997,P 18).**

ويضيف اسماعيل لعيس إلى هذا التعريف، بأن عسر القراءة يصيب الأطفال ذو النمو العادي في الجوانب التي تدخل فيها اللغة الكتابية، النمو العقلي، النفسي والاجتماعي . **(اسماعيل العيس، مرجع سبق ذكر، ص 93)** .

وحسب المنظمة العالمية للأمراض العصبية، إن عسر القراءة هو اضطراب يظهر في صعوبة تعلم القراءة، بالرغم من ذكاء عادي ومحيط اجتماعي ثقافي عادي.**(Annie Dumont,1998,P 47).**

ولحد الآن لا يوجد تعريف موحد بين المختصين ومتفق عليه من طرف الجميع، وقد ركزوا فقط على مجموعة العلامات السلبية والايجابية التي تظهر على عسير القراءة**(J.M.Noél,1976,P 18)**. والتي حددوها كما يلي :

* عسير القراءة هو طفل عادي، لايعاني من أي اصابة حسية أو دماغية يزاول دراسته بطريقة منتظمة . **(Pierre Debray,1970,P 25) .**

* هو شخص يعاني من صعوبة خاصة باكتساب اللغة المكتوبة بدون وجود خلل حسي أو عقلي أو اضطراب في السلوك. **(Monique Frumholz,1997,P 18).**

*عسير القراءة ليس بالمتخلف الذهني .

* وجود فروق بين نتائج الاختبارات اللغوية المكتوبة والنتائج الخاصة باختبارات القدرات والتي تكون أحسن . **(J.M.Noél,1976,P 19) .**

إذن فالطفل عسير القراءة لا يعاني من أي سبب حسي أو حركي أو ذهني له رغبة في التعليم يزاول دراسته بانتظام، لا يعاني كم اضطراب في السلوك.

3- النظريات المفسرة لعسر القراءة :

تعددت النظريات المفسرة لهذه الظاهرة، فبينما أكدت بعض النظريات على وجود سبب واحد لصعوبات القراءة، تركزت نظريات أخرى على عدة عوامل . **(محمد علي كامل،2003،ص 73).**

1.3. النظرية العصبية أو العضوية :

ترجع هذه النظرية عسر القراءة إلى إصابة في دماغ الطفل، وجل الأعمال التي نادت بهذه النظرية تمت في كندا والولايات المتحدة الأمريكية، حيث لاحظ بعض المختصين أن فحوصات ثلاثة وستين، من خمس وتسعين حالة عسيري القراءة، كانت غير عادية، وتعتبر من أقدم النظريات، التي تقول بأن مصدر عسر القراءة إصابات غير ظاهرة تمس مراكز اللغة في الدماغ . **(Joseph Nadayisaba,1999,P 287).**

وحتى الآن لا يوجد أي إثبات تشريحي، يؤكد هذه النظرية، **(J.M.Noél,1976,P 30).** لم يثبت بعد نظرية (مورقان) **Morgan**، بأن عسرالقراءة يسبب خللا تطوريا في أحد تلافيف الدماغ **(J.M.Noél,1976,P 31).**

2.3. النظرية الوراثية : ترتكز هذه النظرية على ثلاثة 3 عناصر:

* عسر القراءة العائلي.

* الهيمنة الذكورية على الإناث في حالات عسر القراءة.

* عسر القراءة والتوأم .

ولقد تبنى هذه النظرية الباحث الأمريكي (دوبز هانكي) Dobz Hankky، الذي وضع عسر القراءة ضمن الأمراض الجينية. **(محمد مقدادي،محمود عبد الله،ب.س، ص 2).**

ويوافقه في الرأي (هالقرين دافوا) Davois Hallgren حيث درس سنة 1950، مائة وستة عشرة طفلا، وتوصل إلى القول بأن تسعين بالمائة **(90%)** منهم ينحدرون من عائلات تعاني عسر القراءة، وهناك من قدرها بعشرين بالمائة **(20%)** .

3.3.النظرية البيداغوجية :

بعض الباحثين يرجعون مسؤولية كبيرة للبيداغوجيا في تكوين وظهور عسر القراءة، أي أن بداية سيئة في تعلم القراءة يمكن لها أن تؤدي إلى تهيئة الظروف لظهور عسر القراءة **(J.M.Noél,1976,P 33).** وهي تؤكد عن عدم وجود اضطراب بأعراضه، وإنما صعوبة تظهر عندما يدخل الطفل الوسط المدرسي وتكون طرق التدريس غير موفقة (**Joseph Nadayisaba,1999,P 288).** حيث تقدر الحالة العامة لعجز القراءة لدى أطفال المدرسة الابتدائية مابين عشرة و عشرين بالمائة **(10%,20%) (J.M.Noél,1976,P 52).**

4.3. النظرية النفسية العاطفية :

بعض النقاط التي لوحظت على عسير القراءة، جعلت الباحثين يفترضون وجود سبب عاطفي في ظهور عسر القراءة، الفشل الذي تعرفه جلسات إعادة تربية بعض عسيري القراءة، والنتائج الدراسية التي غالبا ما تختلف تبعا للجو والصراعات النفسية، والنظرية الأولى في هذا المجال تبناها كل من العالمين (ميكائلي وبورسيي) Bourcier و Mucchielli ، التي تؤكد وجود الأنا بالوسط والتي تؤدي إلى غموض المعالم، هذا الغموض يمنعه من الوصول إلى الذكاء التحليلي و الترميز .

أما النظرية الثانية في نفس الاتجاه، فتبناها (شاسانيي) Chassagny وأساسها معطيات التحليل النفسي، ويعتبر رواد هذه النظرية أن عسر القراءة مظهر من مظاهر الاتصال نتيجة اضطرابات عاطفية كانت موجودة لدى الطفل وهي عميقة جدا. **(J.M.Noél,1976,P 56).**

5.3.النظرية الأداتية:

أرجع بعض الباحثين أن هذه الصعوبة إلى الاضطرابات الوظيفية، فاستندوا في ذلك على الأخطاء التي يرتكبها عسير القراءة أثناء قراءته والتي تكون في اتجاه الحرف خاصة .

فبالنسبة (لبورال ميزوني) Borel Maisonny يعتبر عسر القراءة عجزا في التنظيم الزماني والمكاني ويذهب (أجوريا جيرا) Ajuriaguerra إلى أن عسر القراءة مشكل في النضج الوظيفي .

هذه الأخطاء التي لوحظت على عسير القراءة والناتجة عن عدم النضج أو تأخره، هل تكون مصاحبة فقط، أو سببا له ؟، لم يصل العلماء حتى الآن إلى الإجابة على هذا السؤال بالرغم من أنهم لخصوا هذه الملاحظات فيما يلي :

1.5.3. اضطرابات الجانبية : يعاني عادة عسير القراءة من غموض في الهيمنة الجانبية الناتج عن عدم ترسيخ هذه الهيمنة على المستوى العصبي والتي تجعل الأثر العصبي الناتج عن خبرة معينة ضعيفا، ويؤدي إلى صعوبات تعلم القراءة. يؤكد (أجورياجيرا) Ajuriaguerra ذلك ويقول بأن غموض الجانبية يعرقل عملية القراءة .

2.5.3.اضطرابات الصورة الجسمية : طبقت عدة اختبارات على تلاميذ يعانون من عسر القراءة، أكدت فرضية أن عسير القراءة يعاني من صعوبة في تسمية أجزاء جسمه، أو تمثيله تمثيلا جيدا .

3.5.3. اضطرابات الهيكلة المكانية : تكون القراءة في اللغة العربية من اليمين إلى اليسار، أما في الفرنسية مثلا والإنجليزية تكون من اليسار إلى اليمين، وبالصينية تكون من فوق إلى تحت، تقوم هذه العملية على تقطيع الكلمات حسب بنية الجملة، كل حرف له شكل موجه وكلما كان هناك غموض في الحرف كلما أدى ذلك إلى تغييره وبالتالي قراءة سيئة أو رديئة .

إن التخزين السليم لمعنى الكلمات يساعد على اتباع المعنى الحاضر وتوقع وتخمين المعنى الذي يلي ما سبق، إنه التوجه الذي يأخذه النص .

وما لوحظ عند عسير القراءة هو عدم اكتساب مفاهيم المكان مثل يمين، يسار، أعلى، تحت.إن التوجه السيء في الحيز هو الذي يعيق عملية القراءة. **(Ibid,P 149).**

4.5.3.اضطرابات الهيكلة الزمانية : تشترط القراءة التحكم في الايقاع، تتابع الأصوات في الزمن معرفة المدة وتذكر سمعي، التمايز بين معاني الأصوات ... وكذلك المرور إلى الترميز، الربط بين عدة عمليات منها حركات العينين، ولغة داخلية (ذهنية) والتنفس في حالة القراءة بصوت مرتفع، كل هذا يتطلب وجود عدة قدرات على مستوى الإدراك الزمني .

ولقد أثبت الباحثون هذه الفرضية بفضل عدة اختبارات فقد لاحظوا أن هناك استدخال سيء لمفهوم الزمن، عسيرو القراءة يعبرون ويتذكرون بطريقة غامضة، خاصة من ناحية البناءات الايقاعية، أن الاضطرابات الايقاعية تعرقل تعلم القراءة ، ويعانون من صعوبة الترميز .

بالنسبة (لماكدونالد كريتشلي) Mac Donald Critchley و لـ (دوبري ريدزن) Debray-Ritzen يظهر عسر القراءة خارج هذه العلاقات ولا يستطيع أي من هذه الأسباب الأداتية أن تفسر وجوده. **(J.M.Noél,1976,P 36).**

يقول (كريتشلي) Critchley :« قد تكون كل هذه الاضطرابات (الصعوبات المكانية، صعوبة التوجه الزماني، الاضطرابات الجانبية، عجز في اللغة، اضطرابات حركية) موجودة لكنها بعيدة من أن تكون دائمة، وقد لا تكون عند معظم الحالات، ولا نستطيع أن نعتبرها أساسية إلى درجة المرض أو

السبب . » وبالتالي اعتبر علماء كثيرون هذه الاضطرابات الخاصة بالزمان والمكان والجانبية والصورة الجسمية كمظاهر مصاحبة لعسر القراءة وليست كسبب في ذلك .

لقد كثرت النظريات الخاصة بعسر القراءة كما رأينا، تحاول كل نظرية دراسة جانب معين من الجوانب العديدة التي اختصت بها هذه الظاهرة ولعل الشيء الإيجابي في هذا التعدد واستخلاص معظم الأسباب التي تقف وراء عسر القراءة والتي نستطيع من خلالها أن نفهم كيفية حدوث هذه الظاهرة.

4- تصنيفات عسر القراءة :

يجد المهتم بهذه الظاهرة صعوبة كبيرة بالإلمام بأهم تصنيفاتها، وربما يرجع السبب إلى تشبعها وكثرة ماجاء فيها، وظهرت على إثر هذا عدة أنواع، يمكن أن نلخصها كما يلي :

1.4.عسر القراءة النمائي:

صعوبة أو اضطراب في تعلم القراءة تظهر عند الأطفال ذوُو نمو ذهني عادي، لا يعانون من أي اضطراب حسي بصري أو سمعي، ولا من اضطراب نفسي خطي وهم أطفال متمدرسين بصفة طبيعية، وينتمون إلى أوساط محفزة **(Fréderique Brin,1997,P 62)**.

ويميز المختصون ضمن هذا النوع صنفين من عسر القراءة الفونولوجي، عسرالقراءة السطحي وعسر القراءة العميق .

أ- عسر القراءة النمائي الفونولوجي: يتسم هذا النوع من عسر القراءة بصعوبات في قراءة الكلمات بدون معنى مع قراءة جيدة للكلمات المنتظمة وغر المنتظمة. **(Fréderique Brin,1997,P 61)**.

ب- عسر القراءة النمائي السطحي : هو صعوبة في قراءة الكلمات غير المنتظمة، عكس قراءة الكلمات المنظمة التي تكون جيدة، ونجد ضمن هذا النوع عسر القراءة حرف بحرف وعسر القراءة البصري.

***عسر القراءة حرف بحرف:** ويدعى كذلك انعدام القراءة وهو تشوه في نظام القراءة يرجعه بعض العلماء إلى صعوبة التعرف التجريدي للحروف، هذه الأخيرة يعتبرها عسير القراءة رسومات بدون معاني. **(Jean.Rondal,1999,P 758)**.

***عسر القراءة البصري:** يتسم هذا النوع بوجود أخطاء بصرية تعود بالنسبة لبعض العلماء إلى اضطراب في التحليل البصري الخاص بشكل الحروف.**(Jean.Rondal,1999,P 761)**.

ج- عسر القراءة النمائي العميق : اضطراب خطير حسب المختصون، يمس تعلم القراءة ويقارن بعسر تعلم القراءة المكتسب الذي يظهر عند الراشد والذي يصاحب عادة اضطرابات في اللغة اي صعوبة انجاز اختبار التسمية.

2.4. عسر القراءة المكتسب: اضطراب في القراءة ناتج عن إصابة في الدماغ وينقسم إلى قسمين:

1.2.4.عسر القراءة المحيطي: يكمن في الاضطرابات المكتسبة الخاصة بالقراءة والناتجة عن عجز في الانتباه للمؤثرات المكتوبة، التحليل البصري .

2.2.4.عسر القراءة المركزي : وهو الاضطرابات الخاصة بتعلم القراءة المتأخر والناتج عن أسباب وظيفية.

وقد عرف (بودر) Bodder سنة 1973 عسر القراءة الفكرية على أنها صعوبة تظهر عند بعض الأطفال عندما يريدون تكوين صورة مرئية مستقرة للكلمات (اضطراب في التعرف الشامل للكلمات)(**إسماعيل العيس،ب.س،ص 49**)، وهذا النوع يتفق مع عسر القراءة السطحي.

وميز (بودر) نوعا آخر من عسر القراءة كذلك سماه بعسر القراءة الصوتي، ينتج حسب رأيه عن عدم القدرة على التحليل السمعي للوحدات الصوتية، ويناسب هذا النوع عسر القراءة المكتسب . **(Fréderique Brin,1997,P 61)**.

5- أسباب عسر القراءة :

إن الأطفال المصابين بعسر القراءة تكون لديهم صعوبة في تحديد جذور الكلمات أو أصولها وتحديد حروف الكلمات التي تلي بعضها البعض وكذلك إيجاد الأصوات والرموز المجاورة (**محمد عودة الريماوي،2003، ص 306**)

كما تكلم البعض عن تأخر اللغة . **(J.Defontaine,1980,** P146)

وخلل في الادراك الحيزي أو المكاني (**إسماعيل العيس،ب.س، ص 99**).

حيث يعتبر عدم إدراك الاختلافات الشكلية بين الحروف، سواء من حيث الرسم أو الاتجاه وتعويضها، كمؤشر على ذلك، كما أن صعوبة الادراك تطيل التنظيم التسلسلي للحروف، في هذا الصدد يرجع (أرتون) Orton هذا، إلى إخفاق نصفي الكرة الدماغية على السيطرة على النمو اللغوي (**المرجع السابق**) وقد يبدو منطقيا من وجهة نظر عبد الحميد سليمان السيد، أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الادراك البصري والقدرة على القراءة وفهم اللغة، لأن الادراك في أساسه ماهو إلا تأويل أو تفسير للمدركات الحسية سواء كانت بصرية أو سمعية وتحديد الفروق بدقة بين الأحرف المتشابهة مثل :

(n/r)،(d/b)،(ب/ت)،(ت/ن)،(ج/ح). وفي إطار علاقة اللغة بالإدراك يوجد نظامان أساسيان مرتبطان ببعضهما البعض:

* النظم السمعية / اللفظية للغة .

* النظم البصرية / اللفظية للغة .

ويعتبر النظام السمعي اللفظي للغة نظام الاتصال الرئيسي والذي يتضمن الاستماع والذي تتمثل مهمته في استقبال الرسالة اللغوية ويتمثل نظام المخرجات فيه بالحديث أو الكلام، أما النظام البصري اللفظي للغة فإنه يعتبر نظام الاتصال الثانوي والذي تتمثل مدخلاته في القراءة ومخرجاته في الكتابة (**السيد عبد الحميد سليمان ، ب.س ، ص 155**) .

وقد تظهر في مهارات الإدراك الحسي المتمثل في ضعف الإدراك البصري وصعوبة إدراك الحروف، والصعوبة في التعرف على الحروف المتشابهة، عكس الحروف (**محمد مقدادي، محمود العبد الله، ص 5**) .

ويرجعها كل من (ميلر) F.Miller و(فاردينون) W.Ferdinand إلى سوء التذكر (إدراك الأشكال)، إلى قلة القدرة التحليلية، إلى ضعف في الإدراك السمعي، والذي يؤدي إلى الخلط في الأصوات إلى اضطرابات في التوجه المكاني والزماني وإلى الوعي بالصورة الجسمية . **(J.M.Noél,1976,P 35).**

أما في المهارات الحركية، فتبدو على نحو إرتباك في الإتجاه وعدم التمييز بين اليمين واليسار كما تتمثل في مجال الإدراك السمعي في الصعوبة في التمييز بين الأصوات المتشابهة وفي البطء في تطور الكلام. ويُرجع (لوناي) Launay عسر القراءة إلى تقص في تكوين اللغة في التحكم اليدوي في الصورة الصورة الجسمية والايقاع. . **(J.M.Noél,1976,P 36).**

ويؤكد (سيمون) J.Simon العجز الموجود على مستوى الصورة الجسمية، بناء الزمان والمكان ويذهب في نفس الإتجاه (كوشي) Kosher، حيث يرجع عسر القراءة إلى اضطراب ينتشر على مستوى التعرف الخاص بالزمان والمكان. **(Ibid,P 35) .**

وفي جانب القدرات العقلية تظهر هذه الصعوبة، على شكل ضعف في الذاكرة والربط والإتجاه. وفي الجانب العاطفي تبدو على نحو قلق واضح. (**محمد مقدادي، محمود العبد الله، ص 5**) .

وهناك من يرجع أسباب عسر القراءة إلى العامل الوراثي من خلال وجود عند التوأم تعاني منه. **(Pierre Debray,1970,P 100) .**

هناك كذلك الأسباب البيداغوجية والطرق المستعملة في تعليم القراءة.(**J.Defontaine,1980, P 147).**

ومن أجل محاولة تفسير هذه الظاهرة، ظهرت حاليا عدة أعمال تدور حول نظرية جديدة مفادها أن عسر القراءة سببه اختلال وظيفي في الجهاز العصبي **(Karen Donnelly,2002,P 21)**، حيث أوضحت الفحوصات الدقيقة جدا بأن صور نشاط المناطق الخاصة بالقراءة في الدماغ عند القراء عسيري القراءة، تختلف عند العاديين. عند فحص هذه الصور، اكتشفوا بأن نشاط الدماغ يزداد عند الأطفال الذين لا يعانون من عسر القراءة كلما تعقدت الأعمال التي كانوا مطالبين بإنجازها، بينما هذا النشاط يتغير عند

عسيري القراءة، هذا يعني أن الجهاز العصبي الخاص بعسير القراءة يرى المعطيات بصفة مختلفة مقارنة بالطفل العادي. **(Ibid,P 35) .**

بالإضافة إلى أن هناك أبحاث توضح وجود طبقات من العصبونات، الآلاف منها متموضع على الدماغ، يجعل اتصال نصفي الكرويين غير ممكنا، والقراءة مستحيلة. أوضحت كذلك عدم التناسق بين نصفي الدماغ **(محمد عودة الريماوي، مرجع سبق ذكره، ص 307) .**

ويرجع تعدد الأسباب إلى كثرة النظريات وتشعب ميادين عسر القراءة، وما يجب أن نشير إليه هو صعوبة تحديد كيفية حدوث هذه الظاهرة وبالتالي الوقاية منها تكون أصعب، حيث يصبح المختص في بعض الأحيان غير مدرك للأسباب التي أدت إلى حدوثها، ويحتاج التكفل إلى ضبطها من أجل التشخيص المناسب.

6- أعراض عسير القراءة :

تظهر هذه الأعراض على مستوى الأخطاء التي يرتكبها الطفل على مستوى التسلسل وهي :

* صعوبة التمييز بين الكلمات .
* صعوبة التعرف على مختلف الأصوات التي تكوّن الكلمة.
* صعوبة التعرف على تسلسل وتعاقب الأصوات التي تكوّن الألفاظ والجمل.
* أخطاء في النحو.
* الميل إلى قلب الحروف.
* الميل إلى الكلام ببطء. غالبا مايبحث عسير القراءة على الكلمات.
* صعوبة التعبير عن أفكاره.
* صعوبة الفهم الجيد للأوامر التي نريد أن ينجزها.
* الميل إلى الخلط في الإتجاهات (اليمين واليسار).
* الميل إلى الخلط في الأبعاد الخاصة بالمكان (فوق، تحت) ومفاهيم الزمان (أمس، غدا).
* بالإضافة إلى أنهم يعبرون بواسطة جسمهم عن قلقهم، مثل كثرة الحركة وعدم الرضا النفسي.

* خلط بصري بين الحروف خاصة المتشابهة، فيحدث تعويض بعضها ببعض.

* حذف الحروف والميل إلى التبسيط.

*عدم انتظار تتبع السطر موضوع القراءة.

* التكرار والرجوع إلى الوراء أثناء القراءة.

* تردد أو سرعة القراءة.

* صعوبة في التناسق بين الأصوات المسموعة للكلام المنطوق والألفاظ التي تمثلها ذهنيا.

* مشكلة الإيقاع أي عدم القدرة على إعادة مقاطع إيقاعية.

* بالإضافة إلى عدم الفهم الجيد للرموز.

* إن عسير القراءة يرى جيدا لكنه يجد صعوبة في التمييز بين الحروف.

هذا يشترط القيام بعدة فحوصات طبية حتى نعزل الأسباب العضوية غير الموجودة عند القراءة فحوصات خاصة بالدماغ والأذن والعين والحالة النفسية.

7- تشخيص عسر القراءة :

لا نعرف بالتحديد كيف يجد كل شخص وسيلة لفهم كيفية القراءة، حتى إن وجدت الكيفية فهي تختلف من شخص لآخر ويعد كل شخص حالة منفردة ولذلك لا تنطبق جميع القواعد على كل الأفراد، وهناك الكثير من التعقيدات والتي تنبع من التفريق البصري أو الذاكرة أو مجرد الثقة بالنفس ومن ثم يتعذر وجود تفسير واحد بسيط لجميع الحالات **(كولينجفورد سيدريك، مرجع سبق ذكره ، ص 215)** التي تعاني عسرا في القراءة وبالتالي صعوبة في إيجاد الطريقة الناجحة لاكتساب القراءة.

وما يجعل التشخيص صعبا، هو الفوارق الفردية واختلاف عسيري القراءة. **(Aren Donnelly,s.a,P 27).**

بالإضافة إلى تدخل عدة ميادين، لذلك فلابد من استخدام أدوات تقييم متعددة منها ماهو طبي وتربوي، ولغوي ونفسي. **(محمد عودة الريماوي، مرجع سبق ذكره، ص 304).**

ولا يمكن التحدث عن حالة عسر القراءة **بالنسبة** للطفل إلا بعد مدة زمنية كافية لتعلمه الآليات الأساسية للقراءة في المدرسة **(إسماعيل العيس،ب.س، ص 98)** .

من الأطفال يعرف هذه الصعوبات في بداية تمدرسهم، ولكنها تختفي تدريجيا بعد عدة أسابيع من الدخول المدرسي وعسيرو القراءة هم التلاميذ الذين لم يستطيعوا تجاوز هذه الصعوبات **(J.M.Noél,1976,P 20).**

عندما يعاني الطفل من صعوبات في القراءة، بينما مستواه العام لا يختلف عن مستوى المتمدرسين الآخرين في نفس العمر، نقول بأنه يعاني من عسر القراءة. **(Ibid,P 70).**

وحسب الدراسات الفرنسية يمكن أن يمر تعلم القراءة بما يلي : **(J.Defontaine,1980, P 51)**

إذا اعتبرنا مائة طفل في بداية تعلم القراءة، نلاحظ في آخر الدراسة التحضيرية :

75% إلى 80% لم يعانوا من مشكلة القراءة .

ومن هذه الفكرة الأخيرة يمكن استخلاص ما يلي:

20% إلى 25% لا يعرفون القراءة.

17% إلى 10% لأنهم لا يعرفون أو لا يتمتعون بالدافعية اللازمة لكنهم يستطيعون استدراك فشلهم في اللاحقة ولن يعانوا من مشكلة تعلم القراءة فيما بعد.

8% إلى 10% هم الفئة التي تشخّص على أنها تعاني من عسر القراءة ويمكن التكفل بهم بفضل إعادة القراءة وقبل ذلك لابد من القيام بعدة فحوصات.

1.7.اختبار طبي عصبي: لابد من هذا الإجراء حتى نبعد أي سبب عضوي في الدماغ، وأي سبب في العين أو الأذن. **(J.M.Noél,1976,P 72).**

2.7. اختبار أرطفوني : عن طريق فحص اللغة الشفوية والمكتوبة واختبار المفاهيم الأولية .

3.7.اختبارات نفسية : تحتوي من جهة على تحديد درجة الذكاء ومن جهة أخرى تبحث عن الاضطربات العاطفية **(J.Defontaine,1980, P 71).**

8- التكفل بعسير القراءة :

يحتاج عسير القراءة إلى عناية خاصة، وإلى طاقة من المختصين، وعدة وسائل.

ولقد ظهرت منذ مدة طويلة عدة طرق نلخصها كما يلي :

1.8. طريقة (بورال ميزوني) Borel Maisonny : وهي على رأس الطرق العلاجية في فرنسا، **(Pierre Debray,1970,P 135)**، تستعمل مع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم من 7-8 سنوات تعتمد على تنظيم الأصوات والحروف وخلط ارتباط بين الحروف المكتوبة والصوت.

2.8. طريقة (شاسانيي) Chassagny : وهي طريقة جديدة في تعاملها مع عسير القراءة، وتطبق على أطفال أكبر سنا، أساسها الاتصال، هدفها إقامة علاقة بين المعالج والتلميذ، تدفع هذه الطريقة الطفل عسير القراءة إلى التعبير والحوار الحر، إنها نوع من العلاج النفسي.

3.8. بالنسبة لـ (ميكائللي) و (بورسيي) Muchielli et Bourcier : الطريق الأنسب هي التركيز على العلاقة المبهمة بالنسبة للطفل، وغير المنتظمة **(J.Defontaine,1980, P 150).**

4.8. بالنسبة لـ (روجرس) Rogers : فإعادة التربية تكون بصرية، إذا كان الانتباه قابل للتغيير يمكن أن يعطي أن يعطي استعماله نتيجة إيجابية، مع وجود علاقة أو اتصال شفوي، وتكون إعادة التربية حركية مع الأطفال الذين يعانون من الإفراط في الحركة ويحتاجون إلى بذل طاقة جسدية .

5.8. بالإضافة إلى إعادة التربية النفسية الحركية، باعتبار أن هناك عدة اضطرابات في عدة نواحي مثل الجانبية، الصورة الجسمية، مفهومي الزمان والمكان، كما يقول (لوناي) Launay « إن هذا النوع من الأطفال يحتاج إلى تهيئة نفسية حركية محكمة وإلى تربية جسمية ». **(Ibid,P 150)** .

الخلاصة :

تطرقنا في هذا الفصل إلى مفهوم عسر القراءة مصطلحا لنعطي صورة لهذه العملية وهي في حالتها العادية ليتسنى لنا فهم الإضطراب وكيفية حدوثه انطلاق .و اضطرابا كما استعرضنا أهم النظريات المفسرة للإضطراب ، ومن خلال عرض أهم الأسباب المفسرة للإضطراب قواعد التشخيص من خلال مجموعة من الإختبارات من بينها الإختبار الطبي العصبي والإختبار الأرطفوني وكيفية التكفل بالطفل المعسور قرائيا بذكر طريقة بورال ميزوني .

الجانب المنهجي

الفصل الرابع

منهج البحث و إجراءاته

- الدراسة الاستطلاعية :

تمهيد :

لا يخلو أي بحث علمي من الدراسة الاستطلاعية حيث يعد هذا النوع من الدراسة أولى المراحل التي يعتمد عليها الباحث في كل دراسة علمية في مختلف المجالات و خاصة الإنسانية و الاجتماعية ، إذ نسعى من خلالها إلى إلقاء نظرة علمية على تواجد جدية الموضوع الذي سبق و أن قمنا بطرحه في الجانب النظري ، فهي تساعدنا في الكشف عن التغيرات التي يمكن أن تكون لها علاقة بأحد متغيرات البحث أو أكثر من متغير بنسبة ارتباط معينة ، و ذلك بإزالة الاحتمالات التي نقصد بها الاضطرابات المصاحبة، لضمان مصداقية النتائج .

فبعد أن أولينا اهتمامنا الواسع بمجال اضطراب عسر القراءة و معرفة الحدود المعرفية المتدخلة في عملية القراءة من خلال الإشارة إليها نظريا أن عدم انتظام العمليات المعرفية يؤدي إلى خلل على مستوى معالجة المعلومة الذي لا يتلاءم و الإستراتيجية المطلوب أداؤها وظيفيا في ذلك السياق ، باعتبار الذاكرة العاملة وظيفة معرفية يؤدي اضطرابها إلى فشل في أداء إستراتيجية الفهم الشفهي .

وقد جزء هذا الجانب إلى جزأين : الجزء الأول يختص بالدراسة الاستطلاعية ، أهدافها ، المنهج المتبع في المراحل التي تم التطرق إليها أثناء العمل ، حجم العينة و كيفية اختيارها والأدوات المعتمدة في جمع المعلومات والبيانات، أما بالنسبة للجزء الثاني فيختص بالدراسة الأساسية التي تعتبر كمفاد للدراسة الاستطلاعية .

1.1. أهداف الدراسة الاستطلاعية :

- التعرف على ميدان البحث خاصة فيما يتعلق بتوقيت التدريس.

- اختيار العينة المناسبة لموضوع الدراسة بتحديد المستوى الدراسي الذي سوف تجرى عليه الدراسة .

- التأكد من توفر خصائص العينة المرجوة من طرف الباحث و من طرف الموضوع .

- أخذ نظرة أولية و عامة عن الحالات و سلوكاتهم و كيفية التعامل معها ، ليتسنى للباحث التطبيق.

- التنبؤ بالصعوبات و العراقيل التي سيواجهها الباحث أو عزلها و محاولة تعديلها لتيسير القيام بالدراسة الأساسية .

- تثمين الأدوات التشخيصية.

و يمكن تلخيص أهداف البحث الأساسية فيما يلي :

- عزل الاضطرابات التي يمكن أن تعيق دراستنا و نتائجها .
- ملاحظة قدرات تجسيد التلاميذ المعسرين قرائيا مهارة الاستذكار واستثمارها في معالجة الإستراتيجيات و أخذ فكرة أولية عنها .
- تحديد و ضبط فرضيات البحث من منظور عملي تطبيقي .

2.1. منهج الدراسة :

- يهدف البحث العلمي دائما إلى الكشف عن الحقيقة ، فيتطلب استخدام طريقة معينة في دراسته للمشكلة ، و تتمثل تلك الطريقة في المنهج المستخدم ، و تختلف مناهج البحث العلمي باختلاف المواضيع التي يدرسها الباحث .
- فيعرف المنهج على أنه الطريقة أو الأسلوب الذي يسلكه الباحث في تقصيه مختلف الحقائق العلمية في أي فرع من فروع المعرفة و في أي ميدان من ميادين العلوم و النظرية و **العلمية (محمد الصاوي ، 1999، ص 99).**
- و بما أننا في الوقت الراهن بصدد البحث عن العلاقة القائمة بين متغيرين أي بين الذاكرة العاملة واضطرابات الفهم الشفهي عند التلاميذ المصابين بعسر القراءة تناولنا المنهج الوصفي الإرتباطي الذي يتلاءم مع طبيعة الموضوع والذي فنقوم من خلاله بوصف الظاهرة بالوصول إلى أسبابها و العوامل التي تتحكم فيها هذا من جهة ، و من جهة أخرى تبنينا الأسلوب الإرتباطي الذي يمكن بواسطته معرفة ما إذا كان ثمة علاقة بين متغيرين والتعبير عنها بصورة رقمية تحدد لنا درجة الإرتباط ، و انطلاقا من هنا فإن الأسلوب الإحصائي المستخدم في دراستنا هذه هو معامل ارتباط بيرسون لأننا بصدد قياس علاقة خطية بين متغيرين كميين .

3.1. مكان إجراء الدراسة الإستطلاعية :

يعتبر مكان إجراء البحث من الركائز الأساسية التي يجب أن ينطلق منها الباحث لبناء بحث علمي دقيق لأنه يمكن الباحث من أن يخطو خطوات علمية مضبوطة و يسهل عليه ضبط عينته و استعمال مختلف التقنيات العلمية .

تمت دراستنا بمدرستي قرماط العيد و محمد الجبلي ببلدية سيدي علي بعدما قمنا بأخذ إذن التربص من مديري المؤسستين ، حيث زرنا المكان عدة مرات بهدف الإلمام بكل جوانب الموضوع ما يسهل علينا عملية اختيار العينة التي تمثل موضوع الدراسة بصفة دقيقة باستبعاد كل الاضطرابات المصاحبة (الصمم

، المشاكل البصرية ، التخلف الذهني ... إلخ) التي يمكن أن تعرقل لنا مسار إجراء البحث ، غير أننا اجتزنا هذه المرحلة و تم اختيار عينتنا التي تناسب موضوع الدراسة .

4.1. زمن إجراء الدراسة الإستطلاعية :

كانت مدة الدراسة الإستطلاعية من بداية شهر جانفي إلى غاية شهر ماي ، ما سمح لنا من تحصيل وجمع المعومات و البيانات حول مجال بحثنا .

5.1. عينة الدراسة الإستطلاعية :

أقيمت دراستنا على 20 تلميذ متمدرسين في السنة الثالثة و الرابعة بمدرستي قرماط العيد و محمد الجبلي ، و بما أن أفراد المجتمع الأصلي غير معروفين أي غير مشخصين من قبل تم اختيار العينة بطريقة قصدية ، يتراوح سنهم ما بين 7 سنوات و 9 سنوات .

6.1. أدوات البحث :

– اعتمدنا في الدراسة الحالية على تطبيق أدوات بحث منهجية علمية محاولة منا التأكيد على صحة أو عدم صحة محتوى الفرضيات والتي تعتبر كمنطلق افتراضي لتحقيق الأهداف المرجو تجسيدها ، وللوصول إلى نتائج موضوعية و جيدة القياس تم تسليط الضوء على مجموعة من الإختبارات و هي : اختبار الذكاء رسم الرجل لـ Fl.Good Nough ، اختبار القراءة للدكتور اسماعيل العيس ، اختبار الذاكرة العاملة (كلمات ، جمل ، أرقام ، أعداد ، خطوط) ، اختبار الفهم الشفهي O52 للباحث " عبد الحميد خمسي 1987 " و المكيف من طرف الباحث "ميرود محمد " و الذي أجرى عليه التعديلات المطلوبة باللغة العربية .

و فيما يلي سيتم تقديم كل الاختبارات المذكورة :

1.6.1. إختبار الذكاء رسم الرجل : جودانف Florence Goode Nough:

*** الهدف منه :**

تحديد معامل ذكاء الطفل ، و هو اختبار يصلح لقياس ذكاء الأطفال من 4 سنوات إلى 13 سنة .

*** وصف الأداة :**

صاحب اختبار رسم الرجل "جودانف" « Florence Goode Neugh » ، يعتبر اختبار الرجل من المحاولات الأولى للباحثة يجعل قياس الذكاء بطريقة سهلة وواضحة ، هو من الأدوات التي تعرف انتشارا واسعا في بلدان العالم ، و عل أكثر صعيد نفسي ، و أيضا وسيلة من وسائل البحث العلمي في

الجامعات و المعاهد ، قامت جودانف بوضع هذا الإختبار سنة 1926 ، و قد حظي باهتمام بالغ و استخدم كمؤشر أولي للذكاء ، و يعتمد منطلق هذا الإختبار على أن قدرة الطفل على تكوين مفاهيم عقلية و إدراكات صحيحة تظهر في رسمه لصورة الرجل و ما يتضمنه الرسم من تفاصيل **(عن جنون وهيبة، 2012، ص 188)** .

وقد تم تعديله عام 1936 ، ويؤكد هذت التعديل ما يؤكد الإختبار الأصلي ، على دقة الطفل في الملاحظة و إرتقاء تفكيره المجرد و ليس المهارة الفنية في الرسم ، بالإضافة إلى ذلك هو من الإختبارات التي يسهل تطبيقها و تصحيحها و التي تضمن تعاون الطفل و اندماجه في أدائه كما أنه غير لفظي لا يعتمد على القدرة اللغوية فالمبدأ الأساسي للإختبار هو معرفة الأشياء و الأجسام بواسطة الرموز والصور على مزيد من الذكاء ، أيضا و يتطلب قدرة عالية من التجريد و الإختزال و الإبداع و بالنسبة لجودانف هو عبارة عن لغة للتعبير ، أدواتها لا للكلمات المكتوبة و إنما للخطوط و الأشكال المرسومة ، حيث أن كلما ارتقى نمو الطفل العقلي استطاع أن ينتقل إلى مرحلة جديدة في الرسم تكشف عن مستوى جديد في الإدراك **(عن حسينة طاع الله ،2008 ، ص 121)**.

*** الخصائص السيكومترية للإختبار:**

ثبات الإختبار :

ذكرت جودانف أن معامل ثبات اختبارها يتراوح بين 0.85 و 0.90 و أن معامل الإرتباط بينه و بين اختبار ستانفورد بينيه للذكاء يصل في المتوسط 0.76 ، و من بين الدراسات التي حاولت إثبات العلاقة بين اختبار جودانف و اختبارات أخرى نجد :

- **دراسة بردي Berdie** : كان معامل الإرتباط يساوي 0.62 و ذلك بين اختبار جودانف و اختبار وكسلر Wechsler ، و هي علاقة الإختبار بغيره من الإختبارات التي ثبت صدقها .
- **دراسة ماكارتي** : وكانت صلاحية الإختبار كما يلي :

تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقتين :

الأولى عن طريق إعادة تطبيق المقياس و كان معامل الثبات يساوي 0.68.

الثانية عن طرق تطبيق التجزئة النصفية و كان معامل الثبات يساوي 0.89.

*** تعليمات الإختبار :**

تتلخص تعليمات هذا الإختبار الشفوية في أن يُطلب من الأطفال المراد قياس ذكاءهم استبعاد كل ما قد يوجد أمامهم ، ما عدا قلم الرصاص وورقة بيضاء و يُطلب من الطفل أن يرسم رجلا في الورقة البيضاء

التي أمامه مع عدم استخدام الممحاة حيث يكون نص التعليمة كالتالي : سأعطيك ورقة وترسم عليها رجلا، و تفعل ذلك بأحسن ما عندك و لك الوقت الكافي لفعل ذلك .

*** تصحيح الإختبار :**

تعطى درجة واحدة عن خط يضعه المفحوص طبقا للتفاصيل السابق ذكرها .

تجمع الدرجات و تحول إلى العمر العقلي المقابل لها طبقا للجدول الذي سنقوم بتوضيحه لاحقا .

إذا زاد العمر الزمني للمفحوص عن 13 عاما يعتبر كأقصى عمر زمني لاستخراج معامل الذكاء 13 (156شهرا).

الجدول رقم (2) يمثل تحويل الدرجات إلى العمر العقلي .

الدرجة	العمر العقلى المقابل		الدرجة	العمر العقلى المقابل	
	الشهر	السنة		الشهر	السنة
1	3	3	26	6	9
2	6	3	27	9	9
3	9	3	28	-	10
4	-	4	29	3	10

10	6	30	4	3	5
10	9	31	4	6	6
11	-	32	4	9	7
11	3	33	5	-	8
11	6	34	5	3	9
11	9	35	5	6	10
12	-	36	5	9	11
12	3	37	6	-	12
12	6	38	6	3	13
12	9	39	6	6	14
13	-	40	6	9	15
13	-	41	7	-	16
13	-	42	7	3	17
13	-	43	7	6	18
13	-	44	7	9	19
13	-	45	8	-	20
13	-	46	8	3	21
13	-	47	8	6	22
13	-	48	8	9	23
13	-	49	9	-	24
13	-	50	9	3	25

الجدول رقم (3) يوضح نتائج اختبار رسم الرجل :

معامل الذكاء	العمر الزمني	العمر العقلي	الدرجة	الحالات
138	96	132	32	01
118	99	117	27	02
141	110	156	40	03
127	108	138	34	04

114	102	117	27	05
133	108	144	36	06
128	96	123	29	07
92	108	99	21	08
90	96	84	18	09
117	100	117	27	10
131	96	126	30	11
121	108	132	33	12
116	111	129	31	13
123	110	135	33	14
130	108	141	35	15
127	108	138	34	16
133	108	144	36	17
111	111	123	29	18
107	113	120	28	19
120	84	108	26	20

*** تصنيف معاملات الذكاء :**

70 – 80 : على حدود الضعف العقلى

80 – 90 : أقل من المتوسط

90 – 110 : متوسط

110– 120 : فوق المتوسط

120 - 140: ذكى جدا

140 فيما فوق: عبقري

- درجات التخلف العقلي :

55– 70 : بسيط .

40– 54 : متوسط .

26- 39 : شديد .

24 فأقل : تام .

*** تحليل نتائج اختبار رسم الرجل :**

يظهر لنا من خلال الجدول رقم (2) أن نتائج المجموعة كانت جيدة حيث قدر أعلى معدل ذكاء بـ 141 و أدنى معدل بـ 90 وهذا ما يدل على أن مجموعة التلاميذ التي تم اختيارها ضمن عينتنا تتميز بذكاء عالي إلى عادي ، ما يؤكد لنا على عدم تدني مستوى الذكاء الذي يوحي بالتخلف الذهني .

فمن الناحية العلمية انتقاء أفراد المجموعة العادية يجب أن يقوم على بعض المعايير مثل امتيازها بالذكاء العالي ، حيث تم حساب نسبة الذكاء وفق القانون الآتي : **العمر العقلي / العمر الزمني × 100.**

الجدول رقم (4) يمثل الإحصاء الوصفي لنتائج اختبار الذكاء :

	العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	أعلى قيمة	أدنى قيمة
المعالم الإحصائية	20	120,85	13,53	141,00	90,00

تعليق :

قدر المتوسط الحسابي لنتائج اختبار الذكاء من خلال المعالم الإحصائية بـ 120,85 بانحراف معياري 13,53 ، و يتضح لنا أن أعلى قيمة هي 141 أما أدنى قيمة فهي 90.

2.6.1. اختبار القراءة للدكتور إسماعيل العيس :

صمم الاختبار من طرف الدكتور إسماعيل العيس ، وهو اختبار تم تطبيقه على البيئة الجزائرية من خلاله نقوم بتشخيص اضطراب عسر القراءة في السنة الرابعة و هو عبارة عن نص قراءة متبوع بأسئلة خاصة بالفهم الشفهي .

*** مبدأ الاختبار :**

– يتكون نص القراءة من مقاطع سهلة و بسيطة يسهل على القارئ الجيد قراءتها ، يتكون النص من 103 كلمة ، و في آخر النص نجد مجموعة من الأسئلة هدفها تقييم الفهم الفكري للنص حيث تتعلق الأسئلة بالأحداث الواقعة في النص و هي 6 أسئلة .

يقيس الاختبار زمن القراءة و عدد الكلمات المقروءة الصحيحة أي دقة القراءة و سرعة القراءة .

*** مدة الاختبار :**

لم يتم تحديد مدة معينة لإيقاف تطبيق الاختبار بل تسجيل كل الوقت المستغرق لقراءة كامل النص لأن قيمة هذا الزمن هو ما نعتمد عليه لتشخيص الاضطراب .

*** كيفية تطبيق الاختبار :**

يكون التطبيق فرديا و نوع القراءة المطلوب هي قراءة جهرية ، يجلس الفاحص مقابل المفحوص ، حتى يتمكن الفاحص من تسجيل ملاحظاته و نسخ الأخطاء التي وقع فيها المفحوص ، من علامات وقف ، حذف ، تعويض ... إلخ دون أن يضطرب المفحوص أو يتشتت انتباهه ، و يحسب العمر القرائي للتلميذ كالتالي :

$$\frac{\text{العدد الكلي لكلمات النص – عدد الكلمات الخاطئة}}{100}$$

*** عرض نتائج اختبار القراءة :**

قمنا بحساب عدد الأخطاء المرتكبة من طرف التلاميذ أثناء عملية القراءة ما سمح لنا بوضع الجدول رقم(4) والذي يلخص الأخطاء و كذا المدة المستغرقة في القراءة لكل تلميذ على حدى .

جدول رقم (5) يوضح نتائج اختبار القراءة للعينة الإستطلاعية :

الحالة	الحذف	القلب	الإضافة	الإبدال	الخلط	المدة (ثا)	النوعية
الحالة 1	12	23	06	10	23	450 ثا	طويلة
الحالة 2	09	16	04	17	15	480 ثا	طويلة
الحال 3	13	16	11	21	17	540 ثا	طويلة
الحالة 4	18	11	13	20	13	400 ثا	طويلة

الحالة 5	10	15	14	20	12	616 ثا	طويلة
الحالة 6	22	13	11	14	20	370 ثا	طويلة
الحالة 7	08	12	18	13	16	660 ثا	طويلة
الحالة8	15	14	14	20	15	420 ثا	طويلة
الحالة 9	20	17	03	17	19	660 ثا	طويلة
الحالة 10	15	12	10	06	24	369 ثا	طويلة
الحالة 11	12	14	13	05	14	667 ثا	طويلة
الحالة 12	16	13	07	15	07	420 ثا	طويلة
الحالة 13	15	16	10	07	05	363 ثا	طويلة
الحالة 14	10	14	13	20	17	483 ثا	طويلة
الحالة 15	14	11	06	04	09	600 ثا	طويلة
الحالة 16	24	20	12	11	16	345 ثا	طويلة
الحالة 17	22	16	14	10	17	460 ثا	طويلة
الحالة 18	12	14	11	15	13	340 ثا	طويلة
الحالة 19	15	14	12	15	12	480 ثا	طويلة
الحالة 20	13	13	14	16	15	419 ثا	طويلة

*** تحليل نتائج اختبار القراءة :**

قبل الشروع في عملية تحليل النتائج سنحاول التنويه بالتفاصيل و الحدود التي أجري فيها تطبيق الإختبار حيث قمنا بتطبيقه على عينتنها التي تمثلت في 20 تلميذ و تلميذة من الطور الإبتدائي بالضبط في السنة الثالثة و الرابعة ، تراوحت أعمارهم ما بين 7 سنوات حتى 9 سنوات ، تمت هذه الإجراءات بمدرستي قرماط العيد و محمد الجبلي الواقعتين ببلدية سيدي علي مستغانم .

بعد تطبيق الإختبار تم التحصل على عل النتائج الخاصة بالحالات و التي لخصناها في الجدول رقم(4) المعروض سابقا حيث توقفنا عند منعرجات كل الأخطاء التي ارتكبتها الحالات أثناء القراءة ، سمحت لنا هذه المرحلة بتصنيف هذه الأخطاء حسب الأنواع الأربعة و هي : الحذف ، القلب ، الإضافة ،الإبدال، الخلط التي مثلناها بنسب مئوية حيث بلغت نسبة الحذف 73,75% و قدرت نسبة القلب بـ73,50%، الإبدال 54% ، وأخيرا بلغت نسبة أخطاء الخلط 69%. لقد تجاوزت كل الحالات الزمن المحدد للقراءة وانحصرت المدة بين 340ثا و667 ثا و التي تدل على طول المدة في القراءة و التي لا تتناسب والزمن العادي للقراءة .

قدر عدد الأخطاء من بين الكلمات الإجمالية للنص عند معظم الحالات بـ 90 خطأ من بين 103 كلمة.

أما بالنسبة لنوعية القراءة فتميزت بالتهجئة في جميع كلمات النص والتي تعني هذه الأخيرة عدم القدرة على الربط بين أصوات الحروف و رموزها ، حيث تلقوا التلاميذ صعوبة في قراءة الكلمات بصفة مسترسَلة و متسلسلة ، وفي بعض الأحيان كانت القراءة متقطّعة وغير مفهومة ، كان لديهم مشكل على مستوى تركيب المقاطع فيما بينها داخل الكلمات مما أدى إلى صعوبة في فهم الكلمات وفهم معنى الجمل وفهم السياق بالتالي عدم القدرة على الفهم العام للنص، والذي كنا قد أشرنا إليه سابقا وهو أن الإختبار يتضمن 6 أسئلة خاصة بالفهم الشفهي فعندما طلبنا من الحالات الإجابة عنها وجدوا صعوبة في ذلك وكانت جل إجاباتهم خاطئة حيث لم تتمكن الحالات 1- 2-4- 6 -9 -17 الإجابة على جميع الأسئلة، في حين استطاعت الحالات الأخرى الإجابة على البعض منها.

انطلاقا من النتائج الرقمية التي تحصلنا عليها من خلال الأدوات المستعملة في دراستنا الإستطلاعية نستدل بأن أطفال عينتنا يواجهون صعوبات على مستوى القراءة التي تؤكد لنا عدم اكتسابهم الميكانيزمات الأساسية لتعلم مادة القراءة غير أنهم يتمتعون بذكاء عادي بناءا على درجاتهم في اختبار الذكاء، ونشير إلى أن أطفال عينتنا لا يعانون من أي مشاكل حسية أو حركية تذكر .

جدول رقم (6) يمثل نتائج الإحصاء الوصفي لإختبار القراءة :

Statistiques Descriptives						
	العينة N	**المتوسط الحسابي Moyenne**	**الإنحراف المعياري Ecart Type**	**أعلى قيمة Minimum**	**أدنى قيمة Maximum**	**المجموع Somme**
الحذف	20	14,7500	4,49415	24,00	8,00	295,00
القلب	20	14,7000	2,92179	23,00	11,00	294,00
الإضافة	20	10,8000	3,83337	18,00	3,00	216,00
الإبدال	20	13,8000	5,39590	21,00	4,00	276,00
الخلط	20	14,9500	4,74036	24,00	5,00	299,00
N valide (listwise)	20					

تعليق : يتضح من خلال الجدول أن المتوسط الحسابي لخطأ الحذف قدر بـ 14,75 بإنحراف معياري 1,49 ، في حين قدر المتوسط الحسابي لخطأ القلب بـ 14,70 بإنحراف معياري 2,92 ، المتوسط الحسابي لخطأ الإضافة كان 10,80،بالنسبة للإبدال كان المتوسط الحسابي 19,80 بإنحراف معياري 5,39 ، وقدر المتوسط الحسابي لخطأ الخلط بـ14,95 بإنحراف معياري 4,74 .

خلاصة :

اشتمل هذا الفصل على المنهجية المطبقة في البحث إذ يمكن تسمية هذا الفصل بالفصل المنهجي ، لما احتواه من عناصر متسلسلة ، بدءا بالدراسة الإستطلاعية والتي تناولنا فيها دوافع القيام بها ، التعرف على الحدود المكانية و الزمانية ، العينة التي تم اختيارها انطلاقا من نتائج الإختبارات المطبقة حيث تم عرضها والتعليق عليها ، ومن هنا نأتي إلى إعطاء الصورة التي تمت فيها مراحل الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية .

2- الدراسة الأساسية :

تمهيد :

بعدما تم تطبيق مراحل الشكل النهائي للأدوات التشخيصية وتأكدنا من خلو عينتنا من المشاكل المصاحبة سواء أكانت سمعية أو بصرية احتفظنا بالحالات التي تعاني من عسر القراءة على أنها العينة الأصلية، لدراسة الأساليب الإحصائية وتقديم الإختبارات الخاصة بالذاكرة العاملة والفهم الشفهي وتطبيقها على العينة .

1.2. أهداف الدراسة الأساسية :

– فهم العلاقة القائمة بين الذاكرة العاملة واضطرابات الفهم الشفهي عند التلاميذ المعسورين قرائيا .

– تجسيد هذه العلاقة ميدانيا و التعبير عنها رقميا وبيانيا للوصول إلى نتائج علمية ومعرفية صحيحة ودقيقة تثبت لنا صحة أو عدم صحة الفرضيات .

– التحكم في ضبط المتغيرات.

– صلاحية العينة للتطبيق والتجريب .

– التخلص من عاملي التخمين والتكهن الأمر الذي يقودنا للوصول إلى نتائج أكثر دقة وشفافية.

– تبيان العلاقة الموجودة بين كل استراتيجية من استراتيجيات الفهم الشفهي وحساب كل درجة من درجاتها للوصول إلى النتيجة النهائية التي سيتم ربطها مع كل مكون من مكونات الذاكرة العاملة وهذا ما يثبت صحة الفرضيات الجزئية ،وتبيان العلاقة التي تجمع كل من الفهم الشفهي والذاكرة العاملة وهذا ما يثبت صحة الفرضية العامة للدراسة من خلال الأسلوب الإحصائي معامل الإرتباط مما يضفي على دراستنا صبغة علمية عملية .

– واستنادا إلى هذا قمنا باختيار مجموعة من الإختبارات التي سيتم عرضها لاحقا والمتمثلة في اختبارات الذاكرة العاملة التي تهتم بقياس قدرات الذاكرة العاملة ،والثاني اختبار الفهم الشفهي الذي يهتم بقياس قدرات الفهم يحوي جزأين مهمين وهما الفهم الفوري والفهم العام وكل جزء يحمل في طياته مجموعة من الإستراتيجيات التي سيتم عرضها لاحقا من خلال الإختبار.

– يجدر بنا التذكير إلى أن الذاكرة العاملة هي المتغير المستقل واضطرابات الفهم الشفهي هو المتغير التابع.

2.2. مكان إجراء الدراسة الأساسية :

قمنا بإجراء هذه الدراسة بالمدارس الإبتدائية قرماط العيد ومحمد الجبلي الواقعتين ببلدية سيدي علي ولاية مستغانم ، تمتاز المدرستين بتسيير إداري وتربوي عادي إلى أحسن حيث تتكون هياكل مدرسة قرماط العيد من طابقين الطابق السفلي يحتوي على 9 بما فيها القسم التحضيري ، والقسم المكيف الخاص بالتلاميذ الذين يعانون من بعض الإضطرابات منها : التخلف الذهني البسط ،الصمم البسيط، الإضطرابات الحسية الحركية ، ويضم الطابق العلوي 7 أقسام ،مكتب المدير ونائبه،المكتب الخاص بالكاتبات حيث هناك 6 كاتبات ، مكتبة صغيرة ،غرفة الإسعافات الأولية ،ساحة ، دورة المياه ،مطعم، 4معلمين 12 معلمة يدرسون مادة اللغة العربية، ومعلم واحد ومعلمتين يدرسون مادة اللغة الفرنسية .

أما فيما يخص مدرسة محمد الجبلي فتعتبر أصغر هيكلة بالنسبة للمؤسسة الأولى حيث تحوي هي الأخرى طابقين الطابق الأول فيه 7 أقسام،مكتب المدير ، الإدارة والطابق الثاني فيه 5 أقسام ، حارسان يعملان بالتناوب في الليل والنهار ، مطعم، دورة المياه ،12 معلم للغة العربية ومعلمين للغة الفرنسية .

3.2. عينة الدراسة الأساسية :

تكونت من 20 تلميذ وتلميذة بعدما تم تشخيصها عن طريق اختباري الذكاء والقراءة ،تم انتقاؤها هي الأخرى بطريقة قصدية وفق معايير أساسية المأخوذة بعين الإعتبار من طرف الطالبة والتي ساعدتنا على ضبط العينة بشكل دقيق وهي :

* **المستوى الدراسي** : يتمدرس تلاميذ عينتنا في الطور الإبتدائي بالتحديد تلاميذ السنة الثالثة والرابعة.

* **متغير السن** : فعسر القراءة لا يشخص في السنة الأولى أو الثانية ،لأن الأخطاء التي يرتكبها التلميذ في هذه المرحلة ماهي إلا صعوبات ناتجة عن عوامل في التدريس ، فتشخيص عسر القراءة يكون من سن 8 سنوات فما فوق لذا انحصرت أعمار عينتنا بين 7 سنوات و10 سنوات .

* **متغير الجنس** : تكونت العينة من مجموعة من الذكور و الإناث .

4.2. ظروف إجراء الدراسة :

تم إجراء البحث في ظروف ملائمة حيث تلقينا كل التسهيلات سواء من طرف المديرين أو من طرف الأساتذة المدرسون، حيث قام المدير بمساعدتنا بتخصيص قسم خاص بنا للقيام بعملنا في هدوء وفي أحسن حال .

5.2. أدوات الدراسة الأساسية :

في هذا الجزء سوف نقوم بعرض اختبارين اعتمدنا عليهما في الدراسة الأساسية وهما اختبار الذاكرة العاملة والذي يتمثل في اختبار الكلمات والجمل الذي يقيسا الحلقة الفونولوجية ، واختبار الأعداد والأرقام

اللذان يقيسان المنفذ الإداري المركزي ، واختبار الخطوط الذي يقيس المفكرة الفضائية البصرية،أما الإختبار الثاني فهو اختبار الفهم الشفهيO52 من طرف عبد الحميد خمسي والمكيف من طرف الباحث ميرود محمد في رسالة الدكتوراه وإجراء علية التدريبات الملائمة .

1.5.2. اختبارات الذاكرة العاملة :

*** اختبار الذاكرة العاملة جمل :**

يهدف الإختبار إلى قياس الطفل على إنتاج وإعاددة استرجاع كلمات مبنية داخل جمل مقدمة سمعيا وهذا لتوضيح الإحتفاظات اللغوية داخل الذاكرة العاملة وبالتحديد داخل الحلقة الفونولوجية حيث تم مراعاة الإجابات المقدمة بالعامية .

هذا الإختبار مصمم من قبل (Siegel et Ryam1989) وطبق من طرف (Segnenic) تقدم للتلميذ 42 جملة وعليه إنتاج الكلمة الأخيرة للجملة التي يسمعها جهرا ، الجمل مقدمة بصورة متسلسلة وطريقة التقديم تتم بتدرج الكلمات التي على الطفل إنتاجها هي كلمات متداولة وتكون على شكل صفات أو أسماء أو أفعال .

- بنية الإختبار :

يتكون من 42 جملة مقسمة إلى سلاسل وتزداد في الصعوبة وهي كالآتي :

- **سلاسل من مجموعتين :** توجد ثلاث سلاسل كل سلسلة تحتوي على مجموعتين من الجمل وفي كل جملة على التلميذ تذكر الكلمة الأخيرة ، عدد الجمل هو 6 جمل .
- **سلاسل من ثلاث مجموعات :** توجد ثلاث سلاسل كل سلسلة تحتوي على ثلاث مجموعان من الجمل وعدد الجمل الكلي 9.
- **سلاسل من أربع مجموعات :** توجد ثلاث سلاسل كل سلسلة تحتوي على أربع مجموعات من الجمل وعدد الجمل الكلي هو 12 جملة .
- **سلاسل من 5 مجموعات :** توجد ثلاث سلاسل كل سلسلة تحتوي على خمس مجموعات من الجمل وعدد الجمل الكلي 15 جملة .

- التعليمة :

سأقرأ عليك جملتين أو ثلاثة أو أربعة جمل أو خمسة ، كل واحدة على حدى وعليك إكمال الكلمة الأخيرة الناقصة في كل جملة ونحتفظ بها ثم نعيدها أي كلنا الكلمتين وبالترتيب.

- **التنقيط :** تعطى علامة 1 لكل استرجاع صحيح (لكل جملة).

*** اختبار الذاكرة العاملة كلمات :**

على التلميذ استخراج الكلمة من مجموع 4 كلمات ، هذه الكلمة لا تنتمي إلى الحقل المعنوي للكلمات الأخرى وعلى التلميذ أيضا الإحتفاظ بهذه الكلمة في ذهنه لكي يسترجعها بالشكل المرتب .

- **هدفه :** قياس قدرات الذاكرة العاملة وقدرة التلميذ على التعرف على الكلمة الدخيلة والإحتفاظ بها .
- **بنيته :** يتكون الإختبار من 42 كلمة مقسمة إلى 5 سلاسل وهي :

- **سلاسل من مجموعتين :** تتكون من ثلاث سلاسل من مجموعتين من الكلمات في كل مجموعة 4 كلمات وعدد الكلمات الدخيلة هو 6 .
- **سلاسل من ثلاث مجموعات :** تتكون من ثلاث سلاسل من 3 مجموعات من الكلمات ، في كل مجموعة 4 كلمات ، عدد الكلمات الدخيلة 9.
- **سلاسل من أربع مجموعات :** تتكون من ثلاث سلاسل من 4 مجموعات من الكلمات ، في كل مجموعة 4 كلمات ، عدد الكلمات الدخيلة 12 .
- **سلاسل من 5 مجموعات :** تتكون من ثلاث سلاسل من 5 مجموعات من الكلمات ، في كل مجموعة4 كلمات عدد الكلمات الدخيلة 15.

- **التعليمة :** سوف أقرأ عليك أربع كلمات وعليك إيجاد الكلمة التي لا تنتمي إلى نفس الحقل المعنوي، واحتفظ بها لتعيدها فيما بعد .
- **التنقيط :** إعطاء علامة 1 لكل كلمة مذكورة بصفة صحيحة وبالترتيب .

*** اختبار الذاكرة العاملة أرقام :**

استعمل هذا الإختبار من طرف Yuill وشركاؤه (1989) :

- **هدفه :** اختبار الحلقة الفونولوجية والمنفذ المركزي ومعرفة ما إذا كان الإحتفاظ بالأرقام من جهة والحروف من جهة أخرى مختلفة ،لايحتاج إلى تعديل أو تغيير وهو سهل المبدأ.
- مبدأ الإختبار : نطلب من الطفل قراءة أو إعادة مجموعات تتكون من 3 أرقام متفرقة وعليه الإحتفاظ في ذاكرته العاملة بالرقم الأخير من كل مجموعة .
- **التعليمة :** سأقرأ عليك مجموعة من الأرقام وعليك أن تحتفظ بالرقم الأخير الذي تسمعه في كل مجموعة وتسترجعها عندما أطلب منك ذلك ، وذلك حسب الترتيب الذي سمعته.

نجد إذن فيه سلسلة من مجموعتين من ثلاث أرقام وأخرى من 3 مجموعات وثالثة من 4 أربع مجموعات والرابعة من خمس مجموعات .

*** اختبار الذاكرة العاملة أعداد :**

هنا مهمة هي استرجاع سلسلة من الأعداد تتراوح ما بين 10 إلى 99 ، وعليه الإحتفاظ دائما بالعدد الأخير من كل سلسلة .

- **هدفه :** قياس ذاكرة العمل أعداد مقارنة بالأرقام والحروف ويكون الإسترجاع بالترتيب للعدد الاكبر .

- مبدأ الإختبار : نطلب من التلميذ قراءة أو إعادة مجموعات تتكون من 3 أعداد مختلفة وعليه الإحتفاظ في ذاكرته العاملة بالعدد الأخير من كل مجموعة .

- **التعليمة :** سأقرأ عليك مجموعة من الأعداد وعليك أن تحتفظ بالعدد الأخير من كل مجموعة، وتسترجعه عندما أطلب منك ذلك وذلك حسب الترتيب الذي سمعته .

نجد إذن فيه سلسلة من مجموعتين من ثلاث أعداد ثم أربع مجموعات من 3 أعداد ثم خمس مجموعات من 3 أعداد .

- **التنقيط :** تعطى علامة 1 لكل عدد مسترجع بكيفية صحيحة أي العدد والترتيب .

*** اختبار الذاكرة العاملة خطوط لـ . Baddeley** :

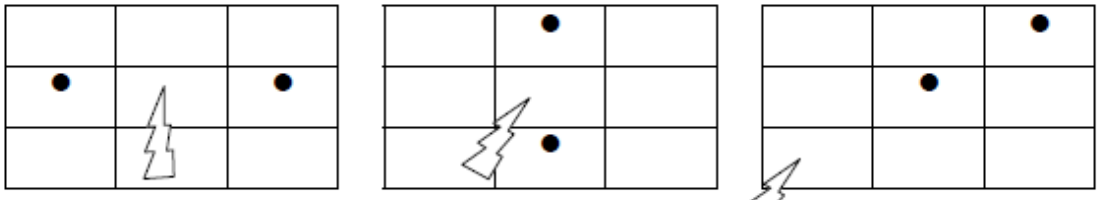
مبدأ الاختبار :

هدفه : هو اختبار نظام مفكرة المجال البصرو فضائي .

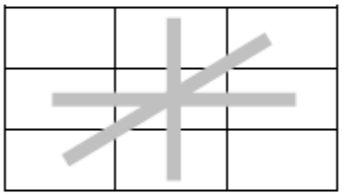
نقدم للتّلميذ شبكة عليها نقطتين من لون معين و متّجهتين في محوَر معين ، و عليه أن يكون الخطّ بالإشارة بأصبعه أين يضع النقطة الثالثة ، و يجب أن يحتفظ في نفس الوقت على تَموْضُع الخط و لونه في ذاكرته لبضع ثوان لأنّه عليه أن يعيد بناء هذا الخط على شبكة فارغة ، و يحتوي هذا الاختبار على 42 شبكة مقسّمة إلى أربع سلاسل من 3 ثلاث شبكات و هي كالآتي :

سلسلة ذات شبكتين ، سلسلة ذات ثلاث شبكات ، سلسلة ذات أربع شبكات و أخيرا سلسلة ذات 5 شبكات أثناء الاسترجاع على الطفل احترام الوضعية للخط و اللون المناسب و الترتيب .

- **مثال عن سلسلة ذات ثلاث شبكات :**



على الطفل وضع الأصبع كما في المثال للإشارة للمكان الذي تنقص فيه النقطة



الإسترجاع

– **بنية الاختبار** : مجموع الشبكات هو 42 مقسّمة إلى سلاسل من 2 و 3 و 4 و 5 شبكات ، و بعد كل سلسلة نجد شبكة فارغة للاسترجاع .

– **التعليمة** : أكمل بواسطة أصبعك رسم الخطّ و ذلك بوضع النقطة الثالثة ، ثم احتفظ بالوضعية لكي تعيدها في الأخير على الشبكة الفارغة على شكل مستقيمات .

التنقيط : تعطى علامة 1 للإجابة الصحيحة و التي تتمثل في : استرجاع صحيح للوضعية ، الترتيب واللون ، و تعطى العلامة 0 لكلّ حالات الاسترجاع الأخرى .

2.5.2. تقديم اختبار استراتيجيات الفهم الشفهي :

لقد ذكرنا في الجانب النظري أن استراتيجيات الفهم الشفهي تتكون من استراتيجيتين :

*** الاستراتيجية الفورية التي تنقسم بدورها إلى ثلاثة استراتيجيات تحتية :**

– الإستراتيجية المعجمية .

– الإستراتيجية الصرفية النحوية .

– الإستراتيجية القصصية .

***الإستراتيجية الكلية و التي تنقسم هي الأخرى إلى ثلاثة استراتيجيات تحتية :**

– إستراتيجية سلوك المواظبة .

– إستراتيجية تغيير التعيين .

– إستراتيجية التصحيح الذاتي .

و عليه فالاختبار المختار هو :

– **اختبار الفهم الشفهي (O52) :**

صُمّم هذا الاختبار من طرف الباحث " عبد الحميد خميسي " سنة 1987 بفرنسا و بالضبط بمركز علم النفس التطبيقي بباريس ، و طبق على أطفال فرنسيين ، نظرا للحاجة الماسة لمثل هذه الأداة في الوسط الإكلينيكي الجزائري .

أ- الهدف من الاختبار :

هدف الاختبار إلى الكشف عن استراتيجيات الفهم الشفهي المستعملة من طرف الأطفال الصغار هذه الإستراتيجيات لا تتعلّق بفهم المقروء فقط ، بل يتعلّق الأمر بالفهم في الوضعية الشفهية و ذلك باستعمال الإستراتيجيات المعجمية ، الصرفية و النحوية ، التي تؤدّي بدورها إلى الوصول إلى إستراتيجيات أعقد منها وهي الإستراتيجية القصصية . هذا ما يمكّن الطفل من تطوير استراتيجيات من نوع خاص تَكمُن في إنماء استراتيجيات فهم المقروء .

ب- مبدأ الاختبار :

يحتوي الاختبار على 52 حادثة ، والإجابة لا تتقيّد بالمصطلحات التي اكتسبها الطفل في المدرسة فقط وإنما تسمح بالكشف والتّعرّف على المكتسبات القاعدية التي تحصل في سن مبكرة والتي يتمّ بعد ذلك تطويرها في المدرسة ، إن كانت مبنية على قاعدة أساسية ومن هنا يمكن الكشف على الإستراتيجيات التي يستعملها الطفل من أجل فهم حادثة في الوضعيّة الشفهية . ولهذا فعلى الطفل أي يجيب بالتّعيين على الصورة .

و أهم الإستراتيجيات في هذا الاختبار هي :

*** الإستراتيجية الفورية و التي تنقسم إلى :**

- الإستراتيجية المعجمية .
- الإستراتيجية الصرفية النحوية .
- الإستراتيجية القصصيّة .

*** الإستراتيجية الكلية و التي تسمح بالتّعرف على سلوك الطفل في حالة الإجابة الصحيحة أو الخاطئة ، و تنقسم هي الأخرى إلى :**

- سلوك المواظبة .
- سلوك تغيير التعيين .
- سلوك التصحيح الذاتي .

قبل القيام بتطبيق الاختبار لابد من التأكد من أن الطفل يفهم ما معنى التعيين على الصور . الاختبار يحتوي على 52 حادثة موزّعة على 30 لوحة ، كل لوحة تحوي 4 صور و هناك بعض اللّوحات تستعمل

أكثر من مرة ، أي لوحة واحدة يمكن أن تتضمن حادثتين في وقت واحد ، و تنقسم اللوحات إلى ثلاثة أجزاء :

- **الجزء (أ)** : يحتوي هذا الجزء على 17 حادثة موزعة على 14 لوحة تسمح باختبار الإستراتيجية المعجمية ، و التي يرمز لها بـ (L) . و من المفروض أن الطفل البالغ من العمر 6،5،4 سنوات قادر أن يجتازها بنجاح . أهم اللّوحات التي نجدها في الإستراتيجية المعجمية هي : اللوحة الأولى ، الثانية ، الثالثة ، الرابعة ، الخامسة ، السابعة ، العاشرة ، الحادية عشرة ، الثالثة عشرة ، السادسة عشرة ، العشرين الثالثة و العشرين ، الخامسة و العشرين ، و الثامنة و العشرين . تجدر بنا الإشارة إلى عدد الحادثات لا يتوافق مع عدد اللّوحات و هذا راجع أن هناك لوحات تمثّل حادثتين مختلفتين في نفس الوقت من أهم هذه اللّوحات : اللوحة الأولى ، الثانية و الثالثة ، كما هو موضح في المخطط التالي :

الرجل واقف	البنت تجري
الولد يجري	الولد واقف

" بند من بنود الاستراتيجية المعجمية/ اللوحة 3 "

- **الجزء (ب)** : يحوي هذا الجزء على 23 حادثة موزّعين على 17 لوحة ، يسمح لنا هذا الجزء باختبار الإستراتيجية الصرفية النحوية والتي يرمز لها بـ (M-S) ، من المفروض أنّ الطفل له القدرة على اجتياز هذه الإستراتيجية في سنّ الخامسة و النصف .

أهم اللّوحات التي نجدها في هذه الإستراتيجية هي : اللوحة الرابعة ، الخامسة ، السابعة ، الثالثة عشرة ، الرابعة عشرة ، السادسة عشرة ، السابعة عشرة ، الثامنة عشر ، التاسعة عشر ، الواحدة و العشرين ، الثانية و العشرين ، الثالثة و العشرين ، الخامسة و العشرين ، السادسة و العشرين ، التاسعة والعشرين واللّوحة الثلاثين . و نذكّر أنّ هناك لوحات تُمثل حادثتين في نفس الوقت .

تعتبر هذه الإستراتيجية أصعب من الإستراتيجية السابقة (المعجمية) ، و هذا لاستعمال متغيرات الصرف و النحو نذكر على سبيل المثال : حروف الجر ، الضمائر ، البنية الزمنية ، الجمع ، المفرد ، المثنّى، المذكّر ... الخ . هذا ما يظهر في كلّ اللّوحات ما يسمح للطّفل بتنشيط قدراته اللّسانية

(métalinguistique) ، و بالتّالي تُمكّنه من اختبار صورة عن أخرى ، المثال التالي يوضح أحد بنود هذه الإستراتيجية :

الولد و البنت ينظران إلى السماء	الولد والبنت يتصفحان
البنت تنظر إلى الولد الذي يحمل زهرة في فمه	الوالدين يسلمان الهدية للبنت

" بند من بنود الاستراتيجية الصرفية-النحوية/ اللوحة 29 "

الجزء (ج) : يحتوي على 12 حادثة موزّعة على 12 لوحة ، أي لكل حادثة لوحة ، يسمح لنا الجزء (ج) باختبار الإستراتيجية القصصية التي يرمز لها بـ C ، من المفروض أن الطفل قادر على اجتياز هذه الإستراتيجية انطلاقا من 6 سنوات إلى ما فوق أهم اللّوحات التي نجدها في هذه الإستراتيجية هي: اللوحة السادسة ، التاسعة ، العاشرة ، الحادية عشر ، الثانية عشر ، الخامسة عشر ، الثامنة عشرة ، العشرون ، الرابعة والعشرون ، السابعة والعشرون ، الثامنة و العشرون التاسعة و العشرون . يعتبر هذا الجزء أعقد من سابقيه ، وهذا لتنوع البنيات اللسانية وكذا التّشابه بين حادثة وأخرى. لتوضيح الشكل يوضح أحد بنود هذه الإستراتيجية :

الام تغسل لابنتها	الولد يغسل للبنت
البنت تغسل للولد	الولد يلعب بالباخرة في الماء

" **بند من بنود الإستراتيجية القصصية / اللوحة 12** "

ج- أدوات الاختبار :

يتكون الاختبار من الأدوات التالية :

- دفتر يحوي أهم الخطوات التي يجب إتباعها لتطبيق الاختبار (manuelle) .

- دفتر ثاني يجمع كلّ لوحات الاختبار (52 لوحة) .

- ورقة التنقيط التي يتم من خلالها تسجيل إجابات الطفل الخاصّة بكلّ إستراتيجية و هي عبارة عن ورقة مزدوجة مقسّمة على النحو التّالي و نجد :

- الصفحة الأولى تحتوي على معلومات خاصة بالطفل ، إضافة إلى قواعد حساب النّقاط المحصّل عليها ، و مخطط يعكس مستوى الفهم الشفهي لكل حالة .

- الصفحة الثّانية و الثّالثة توجد فيهما الجمل الخاصة بـ 52 حادثة الموزّعة على مختلف الإستراتيجيات . وهي مقسّمة إلى 7 أعمدة ن يتمّ تسجيل في كلّ عمود العلامة المناسبة .

- العمود الأول (L) و العمود الثّاني (M-S) و العمود الثالث (C) يتم فيهم تسجيل الإجابة الخاصة بالتعيين الأول لكل إستراتيجية .

- العمود الرابع (D2) يتم فيه تسجيل الإجابات الخاصّة بالتعيين الثاني إن كان التعيين خاطئ في الأول .

- العمود الخامس (P) يتم فيه تسجيل الإجابات بعد التعيين الأول والثاني ، إن كانت الإجابات خاطئة في الحالتين .

- العمود السادس (AD1) و السابع (AD2) يتمّ فيهما تسجيل الإجابات في حالة ما إذا تعيين الصور لا يتوافق مع المعنى المطلوب من طرف الفاحص (aberrante) .

- الصّفحة الرابعة والأخيرة توجد فيها مخطّطات خاصّة بالتجانس حتّى يتمكن المختص من معرفة نوعية السلوك الذي يسلكه الطّفل عند استعماله لاستراتيجيات الفهم في الوضعيّة الشفهية .

- **التعليمة :**

يجب على الفاحص أن يتأكّد في البداية من فهم الطفل لمعنى التعيين على اللوحة التي تحوي عل أربعة (04) صور .

ولهذا فاللوحة المرقّمة صفر (0) الموجودة في البداية تستعمل للتدريب وتقدّم للطفل على النحو الآتي : " سوف نقوم بلعبة : أنا أقرأ و ألقي عليك جملة ، و أنت تقوم بتعيين الصّورة التي تتناسب و الجملة .

- **مثال :**

0- 1- أرني الصورة أين يوجد "الولد" .

0-2 - أرني الصورة أين توجد "البنت الصغيرة" .

0-3- أرني الصورة أين يوجد "الرجل مربّع اليدين".

وتكون التعليمة لكل إختبار على النحو التالي :

" أرني الصّورة أين يوجد .... "

- مع مراعاة عدّة أمور و التي تتمثّل في أن تعطى التعليمة :

بصوت عادي.

دون إصرار أو إلحاح .

دون تغيير في حدة الصوت .

- **التنقيط :**

تعطى علامة (+) في حالة إجابة الطفل صحيحة في التعيين الأول ، و توضع العلامة أمام إحدى الخانات الثّلاث (M-S-C-L) ، و هذا مع كل المواقف (الحادثات) . أما في حالة الإجابة الخاطئة ، يتم وضع رقم الصورة التي أشار إليها الطفل في الخانة المناسبة .

إذا أخفق الطفل في التعيين الأول ، تعطى له فرصة أخرى ، و ذلك بإعادة التقديم للمرة الثانية ، وبنفس التقديم الأول من غير نقصان و لا زيادة و يتم تدوين العلامة في الخانة التي تندرج تحت العمود (D2) ، و هي خاصة بالتّعيين الثّاني .

في حالة الإجابة الصحيحة نضع العلامة (+) أما إذا كانت خاطئة ، فنضع الصورة المعيّنة من طرف التلميذ . **(محمد ميرود ، 2008 ص 182-183)**

طريقة حساب النقاط :

في المرحلة الأولى يكفي حساب عدد العلامات (+) الموجودة داخل الأعمدة السبعة ، ويتمّ وضع النتيجة النهائية في أسفل الورقة ، وهذا تحت كلّ عمود حسب الترتيب التالي من اليسار إلى اليمين :

L , M-S , C ,D2 ,P , DA1 ,DA2.

***النقطة (N1):** هي حصيلة جمع نقاط الأعمدة الثلاث (L,M-S,C) ، وفق القانون التالي :

$$N1 = L + M\text{-}S + C$$

***النقطة (N2):** يمكن التحصّل عليها انطلاقا من النقطة (N1) بالإضافة إلى النقطة (D2) المحصّل عليها خلال التّعيين الثاني ، ثم بعد ذلك يتمّ تطبيق القانون التالي :

$$N2 = N1 + D2$$

***النقطة (P):** يتم الحصول عليها بجمع كل العلامات المحصّل عليها في العمود الخاص بها ، ليطبق بعد ذلك القانون التّالي :

$$p = \frac{\sum p}{52 - n1} \times 100$$

***النقطة (A-C):** يتمّ حساب هذه النقطة انطلاقا من النّقطتين (N1) ، و (N2) الخاصة بالتعيين الأول و الثّاني ، يتمّ بعد ذلك تطبيق القانون التّالي :

$$A - C = \frac{N2 - N1}{52 - N1} \times 100$$

***النقطة (C-D):** يتم حسابها انطلاقا من نقطة (A-C) و نقطة (P) بتطبيق القانون التالي :

$$C\text{-}D = 100 - A - C - P$$

و انطلاقا من كل هذه النقاط المحسوبة يمكن التوصل إلى التعرف على الإستراتيجيات التي يستعملها الطفل لفهم الحادثة ، و كذا التعرف على مستوى الفهم الفوري و الكلي ن و كذا السلوك الذي يسلكه الطفل اتّجاه هذه المواقف (الحادثات) سواء كانت الإجابة صحيحة أم خاطئة ، و للحصول على كل هذه المعلومات يوجد في ورقة التنقيط منحيين :

المنحنى الأول الموجود في الورقة الأولى من ورقة التنقيط يسمح بالتعرف على مستوى الفهم عند الطفل انطلاقا من النقطتين N1 و N2 المنحنى الثاني الموجود في الورقة الأخيرة (الرابعة) ، دائما من ورقة التنقيط يسمح من التحقق من تجانس النّتائج وفقا لقيمة الفهم الفوري N1 المحصّل عليها ، و كذا التحقق

أيضا من أن الطفل متموضع في المنطقة العادية (Normalité) أو غير ذلك **(محمد ميرود ،2008 ص 184-185)** .

6.2. الطريقة العامة :

في إطار الدراسة الإستطلاعية الميدانية قامت الطالبة بعدة زيارات للإبتدائيات باعتبار المدارس أكبر تجمع للتلاميذ من بينهم فئة الدراسة ،والذين كان أغلبهم يزاولون دراستهم بالطور الإبتدائي واختارت الطالبة كل من مدرسة قرماط العيد و محمد الجبلي لإجراء الدراسة الإستطلاعية والأساسية حيث قمنا بعدة زيارات تمهيدية لهذه المؤسسات للتعريف بموضوع دراستنا من نافذة تطبيقية عملية علمية فوقع الإختيار على أقسام السنة الثالثة والرابعة ابتدائي والتي اعتبرت عينة بحثنا في ذلك الوقت ، حيث أننا في أول وهلة قبل اللجوء إلى الأدوات التشخيصية قامت الباحثة باختيار نص من نصوص القراءة من الكتاب المدرسي لم يسبق للتلاميذ قراءتها من قبل لأخذ نظرة أولية عامة عن القدرات التي تكمن قي عملية القراءة وطرق تحليل النص وفهم المعنى العام له ، وكان الهدف من هذا اختصار الوقت والجهد فبهذه الخطوة كنا قد وفرنا المعطيات العامة الخاصة بكل تلميذ والمتمثلة في السلوكات والإضطرابات الحسية والإدراكية ،للشروع مباشرة في تطبيق الإختبارات التشخيصية وهي اختبار الذكاء (رسم الرجل) بهدف استبعاد الحالات التي لا تتوفر فيها الأعراض المراد توفرها والعكس صحيح .

فمن الممكن جدا أن تكون صعوبة القراءة ناتجة عن(تخلف ذهني بسيط أو صمم خفيف) لذا استعنا باختبار الذكاء لإزاحة كل الإحتمالات التي من شأنها تعطيل دراستنا الأساسية فكانت نتائج التلاميذ في الإختبارفي المستوى المطلوب ، ثم قمنا بإجراء وتمرير اختبار القراءة للدكتور اسماعيل العيس عل كل تلميذ على حدى الذي يتكون من 103 كلمة تعبر عن مجموعة من المواقف المتسلسلة و، يحوي أسئلة تعكس الإجابة عنها الفهم العام للنص ، كانت نتائج التلاميذ في هذا الإختبار ضعيفة سواء على الصعيد النوعي أو الزمني للقراءة فكانت جل قراءاتهم متقطعة مستغرقين في ذلك مدة زمني أطول من المدة الزمنية المحددة ، تميزت قراءتهم بأخطاء على مستوى تركيب الحروف والمقاطع داخل الكلمات وتركيب الكلمات داخل الجمل وعدم الربط الجيد بين الوحدات الصوتية الموجودة في النص ، كانت هذه الأخطاء متنوعة بين الخلط والإبدال والحذف ... كما هو مبين في الجدول رقم (4) ، فاستنادا إلى المعطيات الميدانية والملاحظات الأولية والاختبارات التشخيصية تبين لنا أن العينة المنتقاة من طرفنا لديها ذكاء عادي ، غي حين تعاني من مشاكل على مستوى القراءة الناتجة عن عدم اكتساب الميكانيزمات القاعدية

للقراءة ، ما ساعدنا في ضبط العينة وتأكسيد المعلومات الخاصة بها ليتسنى لنا تحويلها إلى بيانات رقمية قابلة للتحليل والتفسير .

هذا وقد تم استغلال الوقت المتبقي في تطبيق اختبارات الذاكرة العاملة (كلمات ، جمل ، أرقام ، أعداد ، خطوط) واختبار الفهم الشفهي بالتنقيط وتدوين الملاحظات .

7.2. الأساليب الإحصائية :

يهتم الإحصاء بالبحث في البيانات بجمعها وتنظيمها ، تحليلها واستقراء النتائج منها ثم اتخاذ القرارات بناءا على ذلك **(بوحفص ، 2009 ، ص 10)**.

ولقد اعتمدنا في الدراسة الحالية على معامل الإرتباط بيرسون person كما استعملنا لتحقيق ذلك نظام الحزمة الإحصائية spss 20 .

*** معامل ارتباط بيرسون :**

في هذا البحث سنقوم بتطبيق معامل ارتباط بيرسون person بحكم انه يمدنا ببيانت كمية ، وأيضا حجم العينة الذي يمكننا من حساب معامل الإرتباط الذي يفسر طبيعة العلاقة ، اتجاهها وقوتها حيث يستخدم هذا الأخير (معامل ارتباط بيرسون) للتعرف على طبيعة وقوة العلاقة بين متغيرين او أكثر .**(بوحفص 2005، ص 211)** ، فكلما اقترب من 1 كلما كانت العلاقة قوية .

خلاصة :

لقد تناولنا في هذا الجزء الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية من خلال التطرق إلى أهم أهدافها، والمنهج المستخدم فيها ، تطرقنا أيضا إلى التعريف بالحجرات والهياكل الخاصة بالمدارس التي أقيمت فيها الدراسة ، عرض اختبارات الذاكرة العاملة والفهم الشفهي بالتفصيل بتبيان سبل التنقيط وطرح التعليمات .

فبعد الانتهاء من عملية تطبيق الاختبارات السابقة الذكر والتحصل على النتائج الخاصة بكل واحد منها سيتم فيما يلي عرضها وتبويبها وتفريغها في جداول بالتعبير عنها بأرقام تصلح لحساب العلاقة فيما بينها.

الفصل الخامس

عرض و تحليل النتائج

- عرض النتائج :

1.1. عرض وتحليل نتائج الإختبارات :

1.1.1. عرض نتائج اختبار الذاكرة العاملة :

فيما يلي سيتم عرض نتائج إختبار الذاكرة العاملة ولكل مكون من مكوناتها على حدى ليتم فيما بعد تجميعها وفق خصائص إحصائية معينة تسمح لنا بالدراسة الإحصائية في الأخرى وتحليلها :

الجدول رقم(7) يبين نتائج اختبار الذاكرة العاملة لعينة الدراسة الأساسية:

الحالة	الحلقة الفونولوجية		المنفذ الإداري المركزي		المفكرة الفضائية البصرية	معدل الذاكرة العاملة
1	كلمات	جمل	أرقام	أعداد	خطوط	14
2	17	16	19	10	11	9,66
3	10	20	05	03	05	16,33
4	20	34	17	17	04	11,16
5	11	15	12	09	10	8,83
6	12	13	03	03	11	10,83
7	09	11	09	14	11	13
8	32	14	15	11	11	12,33
9	13	15	05	07	10	10
10	13	17	04	10	09	8,66
11	02	22	10	09	07	11,16
12	07	19	10	10	11	17
13	20	20	08	10	11	12,5

12,5	08	09	12	25	16	14
11,16	09	03	03	16	20	15
14,5	11	15	11	27	12	16
13	11	06	06	32	17	17
7,83	11	02	06	24	20	18
8	10	03	02	11	08	19
7,5	10	07	05	19	06	20
229,95	184	165		330		المجموع

- **مناقشة وتحليل نتائج اختبار الذاكرة العاملة :**

ما تم ملاحظته من خلال النتائج المقدمة أعلاه والتي توضح نتائج اختبار الذاكرة العاملة بصفة عامة ونتائج كل مكون من مكوناتها بصفة خاصة ، بدءا باختبار الذاكرة العاملة (جمل ، كلمات) واللتان تمثلان وتتوافقان مع مكون الحلقة الفونولوجية حيث تم حسابها من خلال جمع الدرجات المتعلقة باختبار الجمل مع علامات إختبار الكلمات وتقسيمها على عدد البنود 2 من أجل أن نتحصل على نتائج مكون الحلقة الفونولوجية ، أما المكون الثاني وهو المنفذ الإداري المركزي فقمنا بحساب النتيجة المعبرة عنه بجمع الدرجات الخاصة باختبار الأعداد مع علامات اختبار الأرقام وتقسيمها على 2 ، أما اختبار الذاكرة العاملة خطوط فتعبر وتوافق نتائجها مكون الحلقة الفونولوجية حيث تمثلت نتائجها في الدرجات المعروضة في خانة الخطوط.

*** اختبار الكلمات :**

عندما نأتي لملاحظة الجدول رقم (6) فيتضح لنا أن جل إجابات التلاميذ ضعيفة حيث قدرت أدنى نقطة بـ 2 من 42 نقطة وأقصى نقطة 32 من 42 ، وباقي النقاط الأخرى تراوحت بين 4 و 20 نقطة من 42 نقطة ويمثل هذا الأخير العدد الإجمالي للنقاط في كل اختبار من اختبارلت الذاكرة العاملة ، وبلغ المعدل العام المتحصل عليه من خلال نتائج العينة ككل في اختبار الكلمات أي المتوسط الحسابي 13,25.

*** اختبار الجمل :**

نميز من خلال الجدول المعروض أعلاه أن النتائج المقدمة ضعيفة إلى متوسطة حيث عجزت الحالات على إنتاج الكلمة المناسبة وإعادة استرجاع الجملة كاملة ، حيث كان هناك قصور على مستوى عمليتي الاحتفاظ و الإستذكار ، فقدرت أدنى علامة بـ 11 ، وأقصى علامة بـ 34.

من 42 نقطة ، في حين بلغ المتوسط الحسابي 18,5.

*** اختبار الأرقام :**

يظهر لنا بعد تمعننا في الجدول بأن العلامات المتحصل عليها في هذا الجزء تبقى ضعيفة عندما نأتي لمقارنتها مع 42 نقطة ، حيث استصعب على الحالات الإحتفاظ بالرقم الأخير من كل مجموعة ثم إعادة استذكار الأرقام الأخيرة لكل مجموعة على الترتيب وعلى التوالي ، قدرت أعلى درجة بـ 19 نقطة وأدنى درجة بـ 2 بمتوسط حسابي يساوي 8,1.

*** اختبار الأعداد :**

نظرا لدرجة تعقيد هذا الجزء التي تتفاوت في المقارنة مع سابقيه من الإختبارات التي تم عرضها ،والذي يتطلب عمليات معرفية وتركيز وانتباه أكثر ،حيث يطلب من التلميذ الإحتفاظ بالعدد الأكبر ثم إعادة الأعداد المحتفظ بها بالترتيب واستذكارها ، لذا كانت النتائج ضعيفة جدا ، فلقد سجلنا كأقصى قيمة 17 وأدنى قيمة 2 .

الجدول رقم (8) يوضح نتائج الفهم الشفهي للدراسة الأساسية :

C-D	A-C	N2	N1	AD2	AD1	P	D2	C	M-S	L	
18	9	32	30	1	2	73	2	6	10	14	ح1
14	19	35	31	0	0	81	4	7	11	13	ح2
14	9	32	30	0	1	82	2	7	11	12	ح3
13	13	33	30	2	1	80	3	6	12	12	ح4
12	12	29	26	0	1	69	3	4	11	11	ح5
15	12	29	26	0	1	73	3	4	10	12	ح6
20	43	36	29	0	2	48	7	6	10	13	ح7
20	13	32	29	0	0	48	3	7	8	13	ح8
10	11	27	24	0	1	54	3	6	7	11	ح9
9	8	28	26	1	1	56	2	4	10	12	ح10
8	31	37	30	1	1	68	7	12	6	12	ح11
30	13	32	29	1	0	60	3	7	9	13	ح12
15	28	34	27	1	2	64	7	4	10	13	ح13
8	29	33	25	1	1	60	8	4	7	14	ح14
11	13	32	29	2	1	57	3	7	10	12	ح15
20	19	35	31	2	2	50	4	7	10	14	ح16
27	31	37	30	1	1	68	7	7	8	15	ح17
14	31	37	30	0	0	55	7	3	13	14	ح18
15	26	33	26	2	1	73	7	4	10	12	ح19
4	14	33	30	1	0	82	3	5	12	13	ح20

ملاحظة :

L : الإستراتيجية المعجمية .

M-S : الإستراتيجية النحوية الصرفية .

C : الإستراتيجية القصصية .

N1 : مجموع نقاط التعيين الأول .

N2: مجموع نقاط التعيين الثاني .

P: سلوك المواظبة .

A-C: سلوك التصحيح الذاتي .

C-D : سلوك تغيير التعيين .

الجدول رقم (9) يمثل نتائج اختبار الفهم الشفهي O52 وفق الإحصاءات الوصفية :

Statistiques descriptives						
	N	Moyenne	Ecart type	Min	Max	Somme
L	20	12 ,7500	1,06992	11,00	15,00	255,00
M-S	20	9,7500	1,80278	6,00	13,00	195,00
C	20	5,8500	2,00722	3,00	12,00	117,00
D2	20	4,4000	2,13739	2,00	8,00	88,00
P	20	65,0500	11,48214	48,00	82,00	1301,00
AD1	20	0,9500	0,68633	0,00	2,00	1301,00
AD2	20	0,8000	0,76777	0,00	02,00	16,00
N1	20	28,4000	2,16187	24 ,00	31,00	568,00
N2	20	32,8000	2,93078	27,00	37,00	656,00
A-C	20	19,2000	9,97154	8,00	43,00	384,00
C-D	20	15,7500	12,96097	0,00	39,00	315,00

*** تعليق :**

نلاحظ من خلال الجدول رقم (8) أن تلاميذ العينة لم يتمكنوا من الإجابة على بنود الإختبار بطريقة جيدة ،حيث تنقسم استراتيجيات اختبار الفهم الشفهي إلى بنود استراتيجيات الفهم الفوري واستراتيجيات الفهم الكلي كما هو موضح سابقا ، فقدر المتوسط الحسابي للإستراتيجية المعجمية التي يرمز لها بـ (L) بـ 12,75 بإنحراف معياري 1,6 ، وكانت أعلى قيمة 15 ، وأدنى قيمة 11.

أما بالنسبة للإستراتيجية النحوية الصرفية و التي يرمز لها بـ (M-S) تساوى متوسطها الحسابي مع 9,75 بإنحراف معياري 1,80 ، في حين قدرت أعلى درجة بـ 13 وأدنى درجة بـ 6.

بلغت قيمة المتوسط الحسابي لنتائج الإستراتيجية القصصية التي يرمز لها بـ (C) 5,85 بإنحراف معياري 2 ، وقدرت أعلى درجة في هذا الجزء بـ 12 ، وأدنى درجة 3 فكان مستوى هذه النتائج ضعيف وهذا ما أثر سلبا على استراتيجية الفهم الكلي إذ قدر المتوسط الحسابي لنتائج سلوك التصحيح الذاتي بـــ19,20 بانحراف معياري 9,97 ،وأقصى قيمة كانت 43 في حين قدرت أدنى قيمة بـ 8.

وقدر المتوسط الحسابي للسلوك الثاني وهو سلوك المواظبة على الخطأ والذي يرمز له (P) بـ 65,05 بإنحراف معياري 11,48 ، حيث كانت أقصى درجة 82 وأدنى درجة 48.

أما السلوك الثالث وهو سلوك تغيير التعيين (الفهم الكلي) والذي يرمز له بـ (C–D) فكان متوسطه الحسابي 15,75 بانحراف معياري 12,96 تراوحت الدرجات المحصل عليها بين 39 كأقصى قيمة و0 كأدنى قيمة .

*** تحليل نتائج اختبار الفهم الشفهي O52 :**

توضح النتائج المقدمة في الجدولين (7) و (8) أإن تلاميذ العينة أخفقوا في استعمال استراتيجيات الفهم الشفهي بحيث استصعب عليهم فهم التعليمة الذي ترتب عنها الخطأ في التعيين ، كان هناك فشل في التعيين بعد عدة محاولات من طرف التلاميذ ، فهناك من الحالات من يستوعب الخطأ في التعيين الأول و ينجح في التعيين الثاني ، وهناك منهم من رسب في كل محاولات وفرص التعيين .

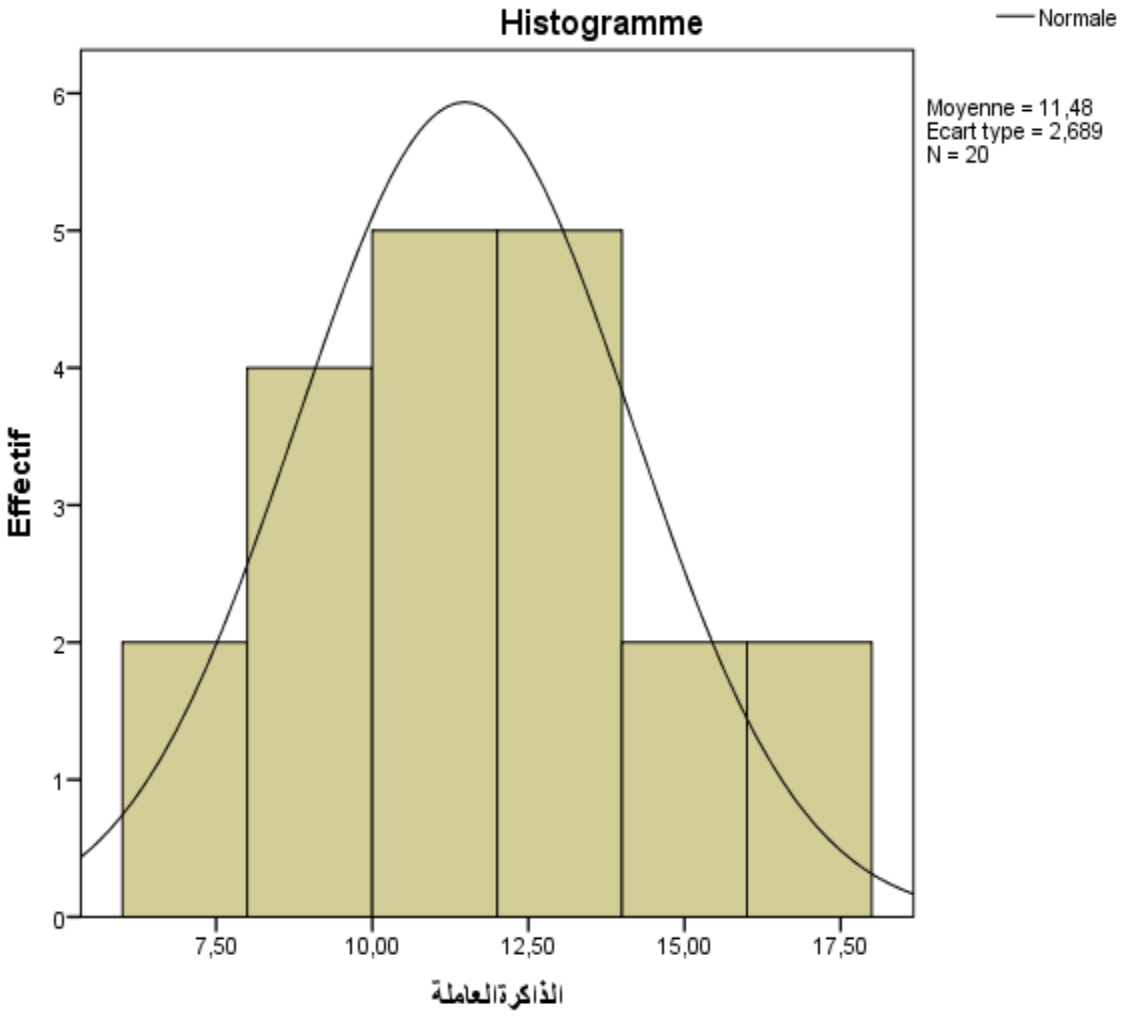
من خلال الجدول رقم (8) يتضح لنا أن فشل التلاميذ ورسوبهم في الإستراتيجية النحوية الصرفية والإستراتيجية القصصية كان أكثر عندما نأتي إلى مقارنته بالإستراتيجية المعجمية وهذا راجع إلى اختلاف درجة التعقيد في طرح التعليمة وتباين درجة تعقيد كل استراتيجية .

إن إخفاق التلاميذ في التعيين الاول والثاني يدل على عدم تحكمهم في هذه الإستراتيجيات بالصفة المطلوبة ، بسبب عدم الوعي بارتكاب الأخطاء والقيام بالتصحيح الذاتي في حال الإجابات الخاطئة ،كما أنه لم يكن باستطاعتهم التحكم الجيد في الإجابة سواء كانت خاطئة أو صحيحة هذا ما يبقيهم في الخطأ والإستمرارية فيه، هذا ما تؤكده نتائج سلوك المواظبة وسلوك التصحيح الذاتي وسلوك تغيير التعيين.

فاستنادا إلى ما سبق يمكن القول أن عدم القدرة على التحكم في استراتيجيات الفهم الشفهي الفوري (المعجمية ، النحوية الصرفية ،القصصية) أدى بالتلاميذ إلى الفشل وعدم القدرة على التحكم في استراتيجيات الفهم الكلي أي عدم اتخاذ السلوك المناسب الذي يجب أن يسلكه التلميذ أثناء مرحلة التعيين وراء كل إجابة خاطئة صدرت منه ،انطلاقا مما سبق يمكن الحكم المؤقت على أن هذه العينة من التلاميذ تعاني من قصور على مستوى عملية الفهم الشفهي والإستراتيجيات المتدخلة في ذلك الناتج عن

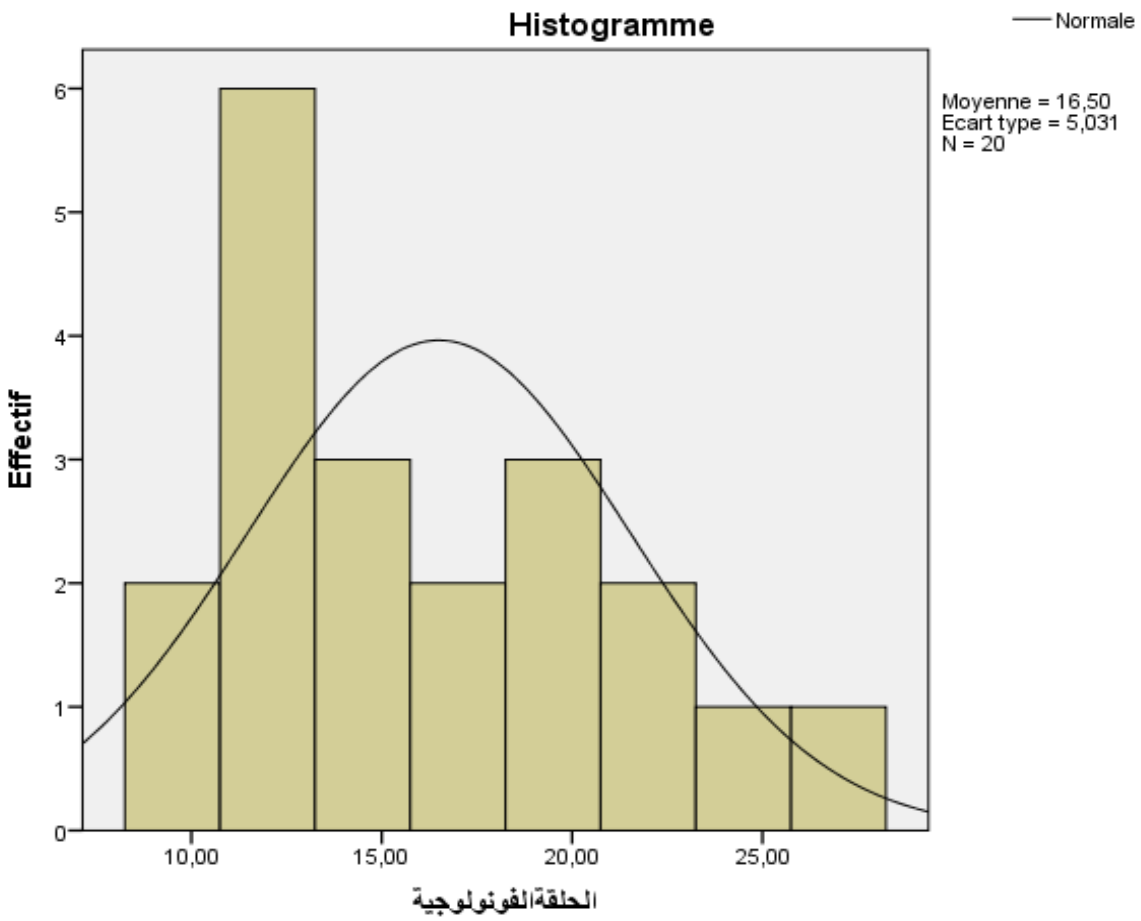
عدم اكتساب الميكانيزمات الخاصة بها فالفهم الفوري يتدخل بصفة مباشرة في عملية الفهم الكلي لإرتباطهما الوثيق ببعضهما .

2.1 . التمثيل البياني لدرجات متغيرات الدراسة :



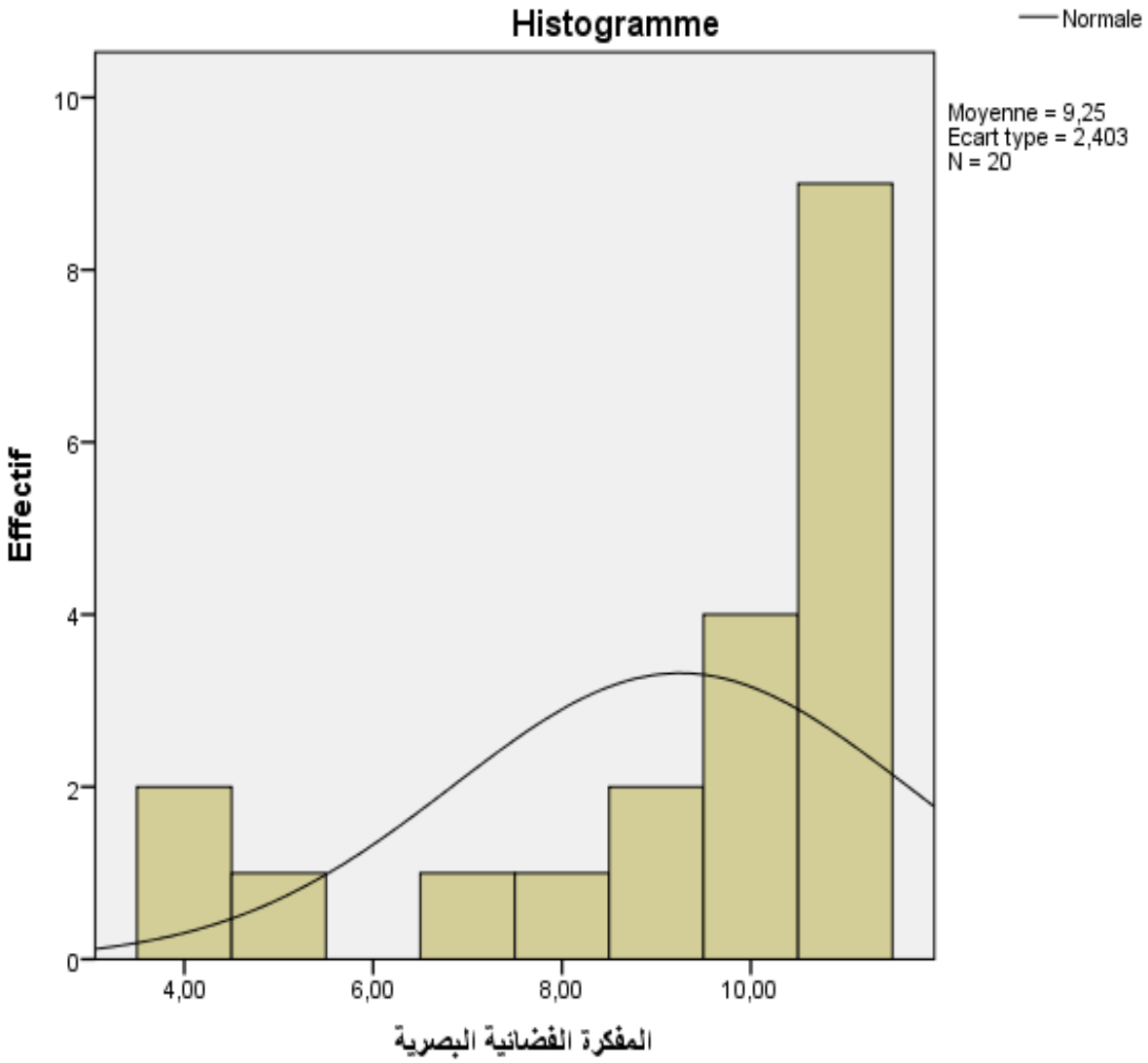
الشكل رقم (07) : يمثل توزيع درجات مقياس الذاكرة العاملة على المدرج التكراري مع المنحنى الإعتدالي.

يظهر لنا من خلال الشكل أن التوزيع طبيعي ومتماثل ،حيث أنه غير ملتوي لا من جهة اليمين ولا من جهة اليسار ، فالدرجات تتمركز حول المتوسط وتنحرف عنه بـ2,6 ، لذا نقول على درجات أفراد العينة هي درجات متقاربة فيما بينها.



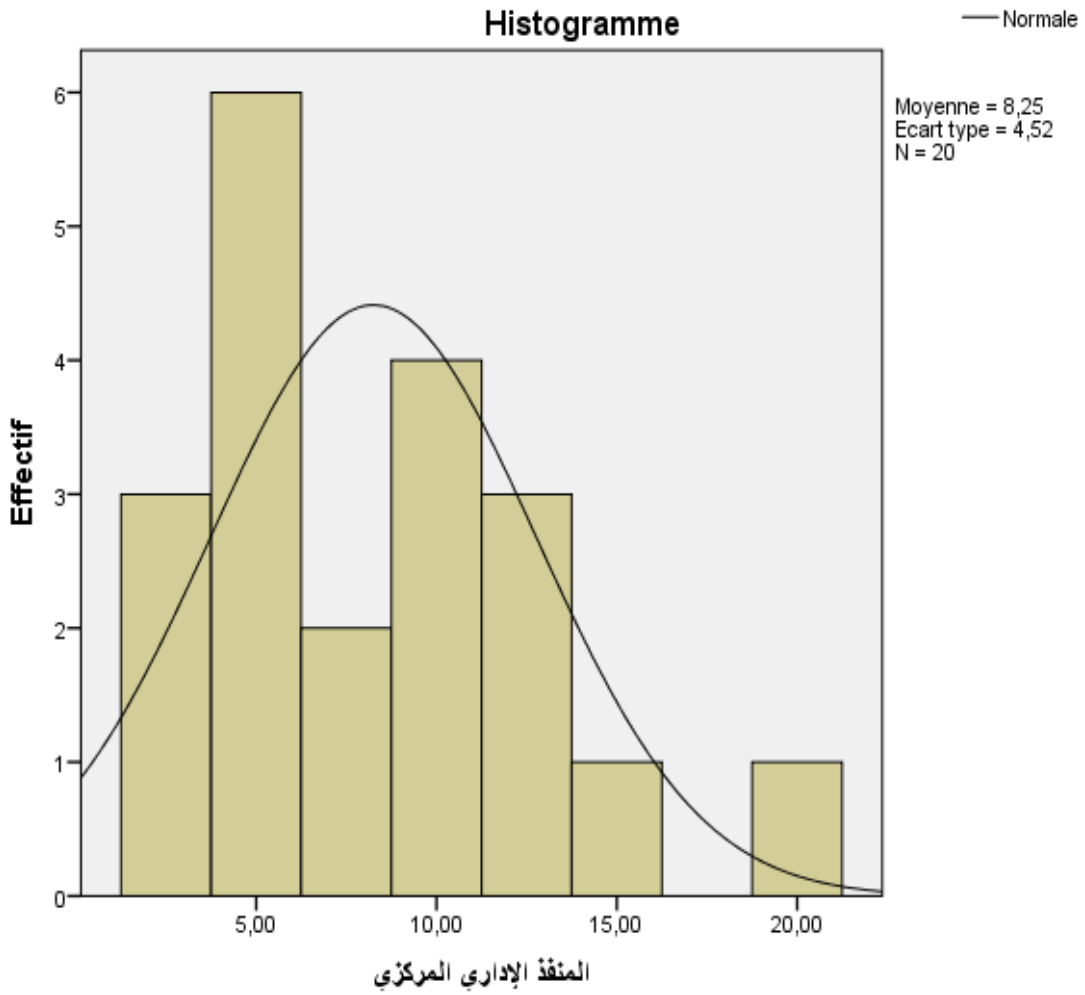
الشكل رقم (08) : يمثل درجات متغير الحلقة الفونولوجية على المدرج التكراري مع المنحنى الإعتدالي.

يتضح من خلال الشكل أن التوزيع ذو التواء موجب أي يميل إلى الجهة اليمنى، والدرجات تنحرف عن متوسطها الحسابي بقيمة 5,03 ،حيث أن الدرجات تتمركز حول القيم الصغرى .



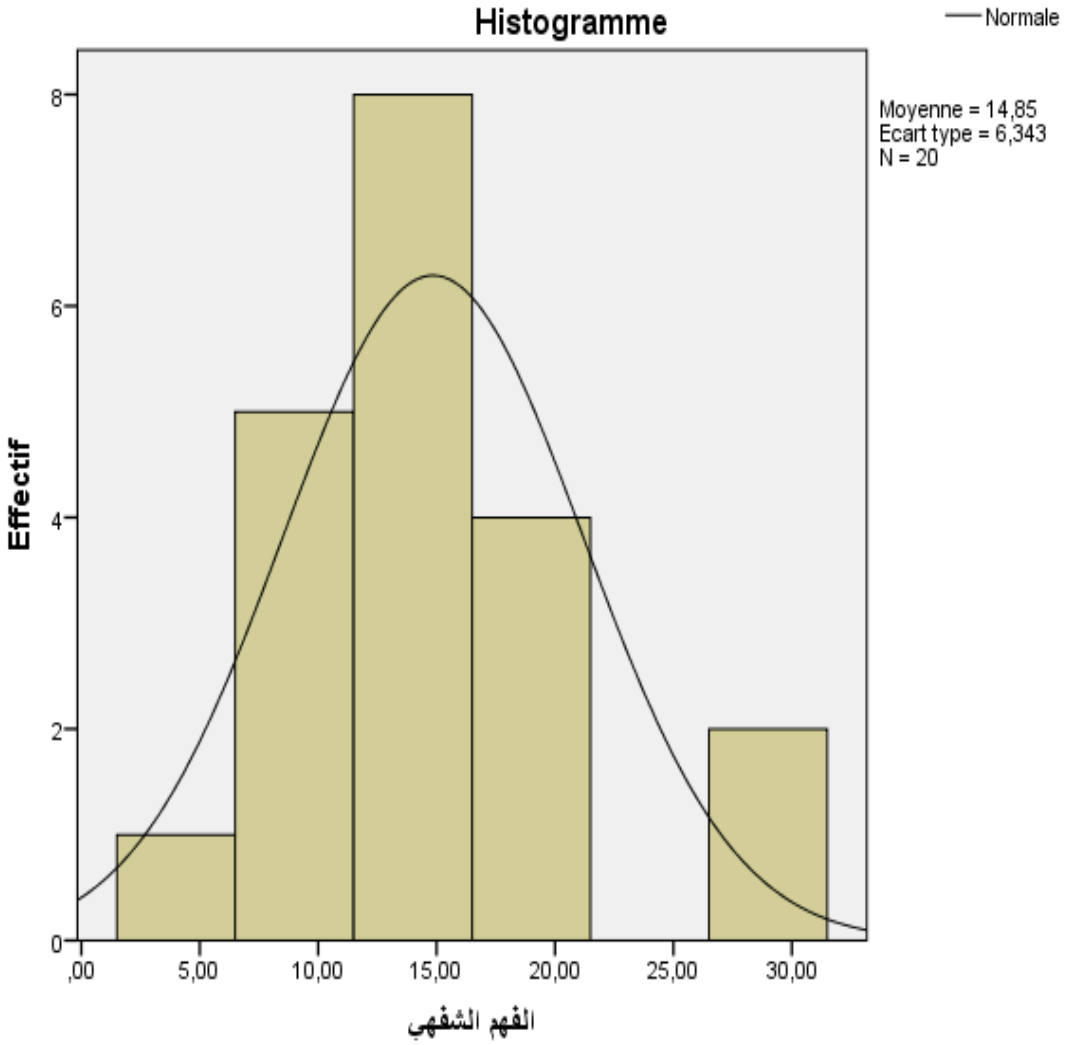
الشكل رقم (09) : يمثل توزيع درجات متغير المفكرة الفضائية البصرية على المدرج التكراري مع المنحنى الإعتدالي .

يظهر لنا من خلال الشكل أن الإلتواء يميل من جهة اليسار والذي يعتبر التواء سالب ، فجميع الدرجات متمركزة عند القيم الكبيرة فتختلف الدرجات من فرد إلى آخر.



الشكل رقم (10) : يمثل توزيع درجات متغير المنفذ الإداري المركزي على المدرج التكراري مع المنحنى الإعتدالي .

تنحرف درجة أفراد عينتنا عن متوسطها الطبيعي بقيمة 4,5 ، وبما أن المنحنى الإعتدالي على المدرج التكراري هو منحنى غير اعتدالي يميل إلى ناحية اليمين فإن الدرجات تتمركز حول القيم الصغرى وتختلف حدة الدرجات من فرد إلى آخر.



الشكل رقم (11) يمثل توزيع درجات مقياس اضطرابات الفهم الشفهي على المدرج التكراري مع المنحنى الإعتدالي.

يمكن قراءة الشكل السابق بأن التوزيع ذو التواء موجب نوعا ما حيث تتمركز درجات أفراد العينة حول القيم الصغرى وبهذا توزيع المنحنى ليس بتوزيع طبيعي حيث تتباين درجات العينة فيما بينها.

3.1. عرض النتائج المتعلقة بفرضيات البحث :

الجدول رقم (10) : عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى :

المتغيرات	العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	معامل الإرتباط	قيمة معامل الإرتباط R^2	نسبة الإرتباط %	القيمة الإحتمالية Sig	الدلالة الإحصائية 0.01	الدلالة الإحصائية 0.05
الحلقة الفونولوجية	20	16,500	5,031	0,455*	0,207	% 20,7	0.04		دالة
اضطرابات الفهم الشفهي		14,850	6,343						

ملاحظة :

* **دال عند 0.005.**

** **دال عند 0.01.**

تعليق :

سنقوم بقراءة الجدول الخاص بالمعلومات الإحصائية الوصفية والذي يعبر على معامل ودرجة الإرتباط أي إلى مدى تكمن العلاقة بين هذين المتغيرين فكان معامل الإرتباط يساوي 0,455 علما أن المتوسط الحسابي ورد بقيمة 16,500 بانحراف معياري 5,031 في درجات اختبار الحلقة الفونولوجية ،في حين قدر المتوسط الحسابي في اختبار الفهم الشفهي بـ14,85, بانحراف معياري 6,343 وبما أن قيمة **sig** (0,04) أصغر من الدلالة الإحصائية (0,05) فإن قيمة الإرتباط دالة عند 0,05 ، ويمثل هذا ارتباط طردي ضعيف حيث قدر معامل التحديد بـ0,207 بنسبة 20,7%.

جدول رقم (11) : يمثل عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية

المتغيرات	العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	معامل الإرتباط	قيمة معامل الإرتباط R^2	نسبة الإرتباط%	القيمة الإحتمالية sig	الدلالة الإحصائية	
								0,01	0,05
المفكرة الفضائية البصرية	20	9,250	2,403	0,451*	0.204	%20,4	0,04		دالة
اضطرابات الفهم الشفهي		14,850	9,250						

تعليق :

من خلال الجدول المعروض يتضح أن قيمة المتوسط الحسابي في بند المفكرة الفضائية البصرية تساوي 9,250 بإنحراف معياري قدر ب 2,40 في حين قدر المتوسط الحسابي لدرجات اضطرابات الفهم الشفهي بـ 14,850 بانحراف معياري 9,250 ، بتحديد العلاقة القائمة بين المتغيرين حيث قدرت درجة الإرتباط بـ 0,451 ، و بما أن **sig** القيمة الإحتمالية 0,04 المحسوبة أصغر من القيمة الجدولية 0,05 فإن قيمة معامل الإرتباط دالة عند مستوى دلالة 0,05 وبالتالي نقر بالعلاقة الموجودة بين المتغيرين والمقدرة نسبتها بـ 20,4 % والتي تتناسب مع معنى وجود ارتباط طردي ضعيف.

جدول رقم (12) يمثل : عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة :

المتغيرات	العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	معامل الإرتباط	قيمة معامل الإرتباط R^2	نسبة الإرتباط %	القيمة الإحتمالية sig	الدلالة الإحصائية	
								0.01	0.05
اضطرابات الفهم الشفهي	20	14,580	4,520	0,423*	0,179	%17,9	0,04		دالة
المنفذ الإداري المركزي		8,250	6,343						

تعليق :

يتضح من خلال هذا الجدول أن المتوسط الحسابي لدرجات اضطرابات الفهم الشفهي كان يساوي 14,580 بانحراف معياري 4,520، في حين كان يساوي المتوسط الحسابي لدرجات المنفذ الإداري المركزي 8,250 بانحراف معياري 6,343، وبما أن القيمة الإحتمالية **sig** أصغر من مستوى الدلالة النظرية 0,05 فإننا نقر بالعلاقة التي تربط بين المتغيرين والمقدرة درجة ارتباطها 0,42 وهي قيمة ذو ارتباط طردي ضعيف وقدرت نسبته 17,9 %.

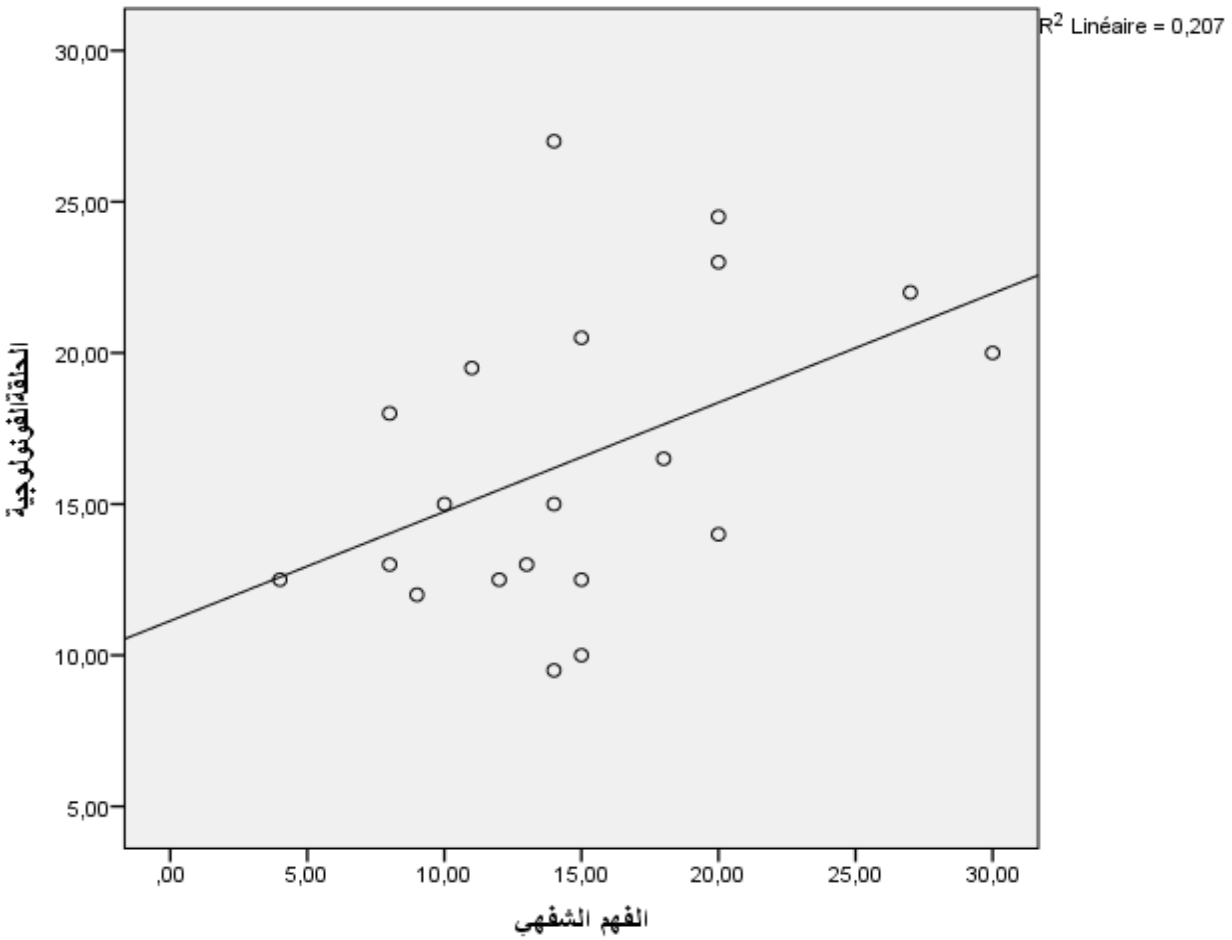
الجدول رقم (13) : يمثل عرض نتائج الفرضية العامة :

المتغيرات	العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	معامل الإرتباط	قيمة معامل الإرتباط R^2	نسبة الإرتباط %	القيمة الإحتمالية sig	الدلالة الإحصائية	
								0,01	0,05
الذاكرة العاملة	20	11,480	2,688	0.640**	0,410	%41	0.002	دالة	
اضطرابات الفهم الشفهي		14,850	6,343						

تعليق :

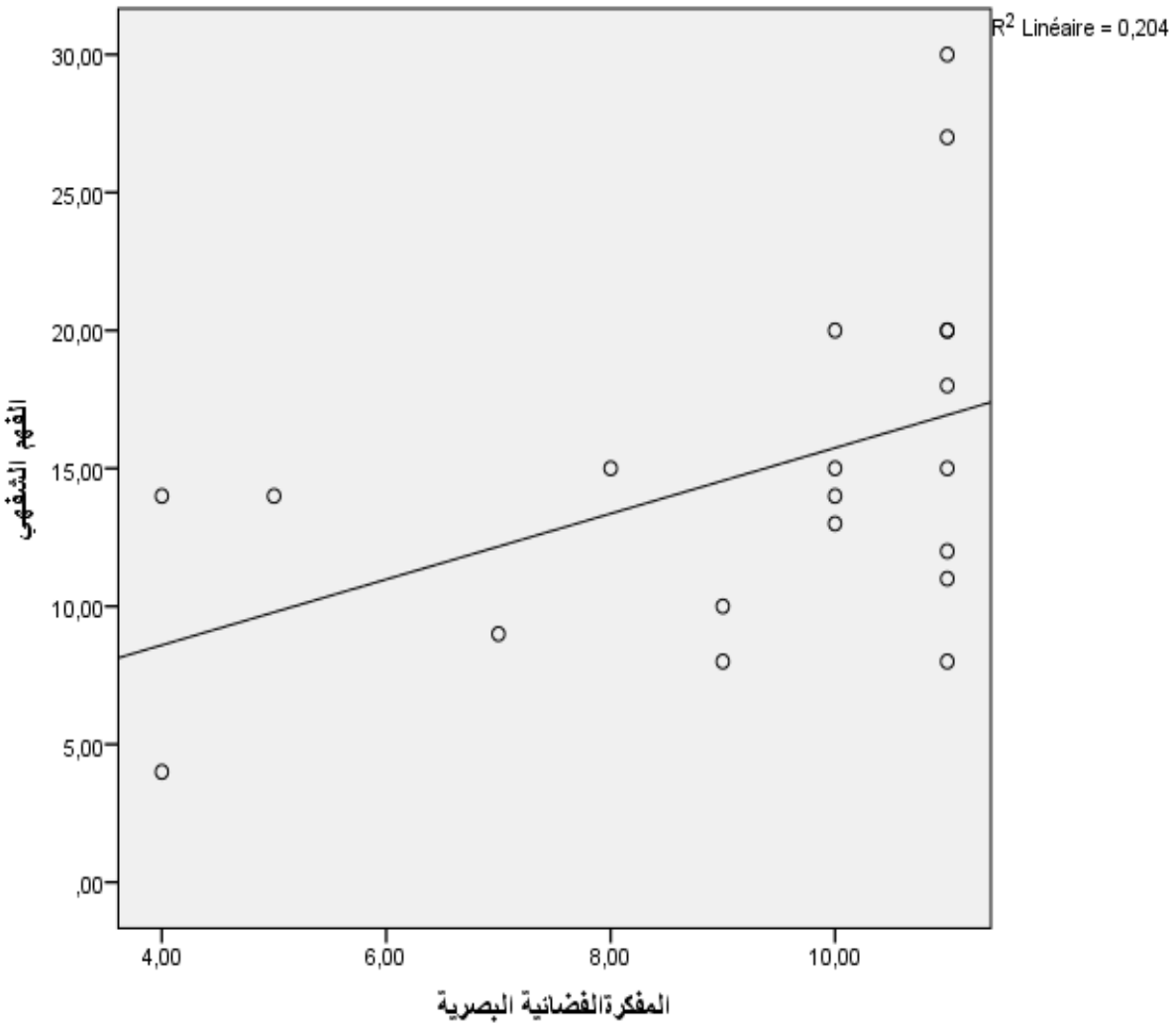
سوف نأتي بعد عرض الجدول السابق إلى قراءة النتائج الإحصائية المبينة أعلاه والتي تبين درجة العلاقة التي تربط الذاكرة العاملة باضطرابات الفهم الشفهي، حيث قدر المتوسط الحسابي لدرجات الذاكرة العاملة بـ 11,480 بانحراف معياري 2,688 في حين قدر المتوسط الحسابي لدرجات اضطرابات الفهم الشفهي ب 14,850 بانحراف معياري 6,343 ، وبما أن قيمة **sig المحسوبة** أصغر من الدلالة الإحصائية 0,01 الجدولية فإن معامل الإرتباط الذي يساوي 0,640 هي قيمة دالة احصائيا عند 0,01 ، وتوحي درجة الإرتباط هنا إلى وجود ارتباط طردي متوسط وتمثل نسبة هذا الإرتباط 41%.

* **تقديم لوحات الإنتشار** التي تعبر عن العلاقة الإرتباطية بتمثيل بياني وسنعرض فيما يلي لوحة انتشار كل من الفرضية العامة التي تقر بوجود العلاقة بين الذاكرة العاملة واضطرابات الفهم الشفهي والفرضيات الفرعية التي تقر بوجود العلاقة بين كل مكون من مكونات الذاكرة العاملة واضطرابات الفهم الشفهي.



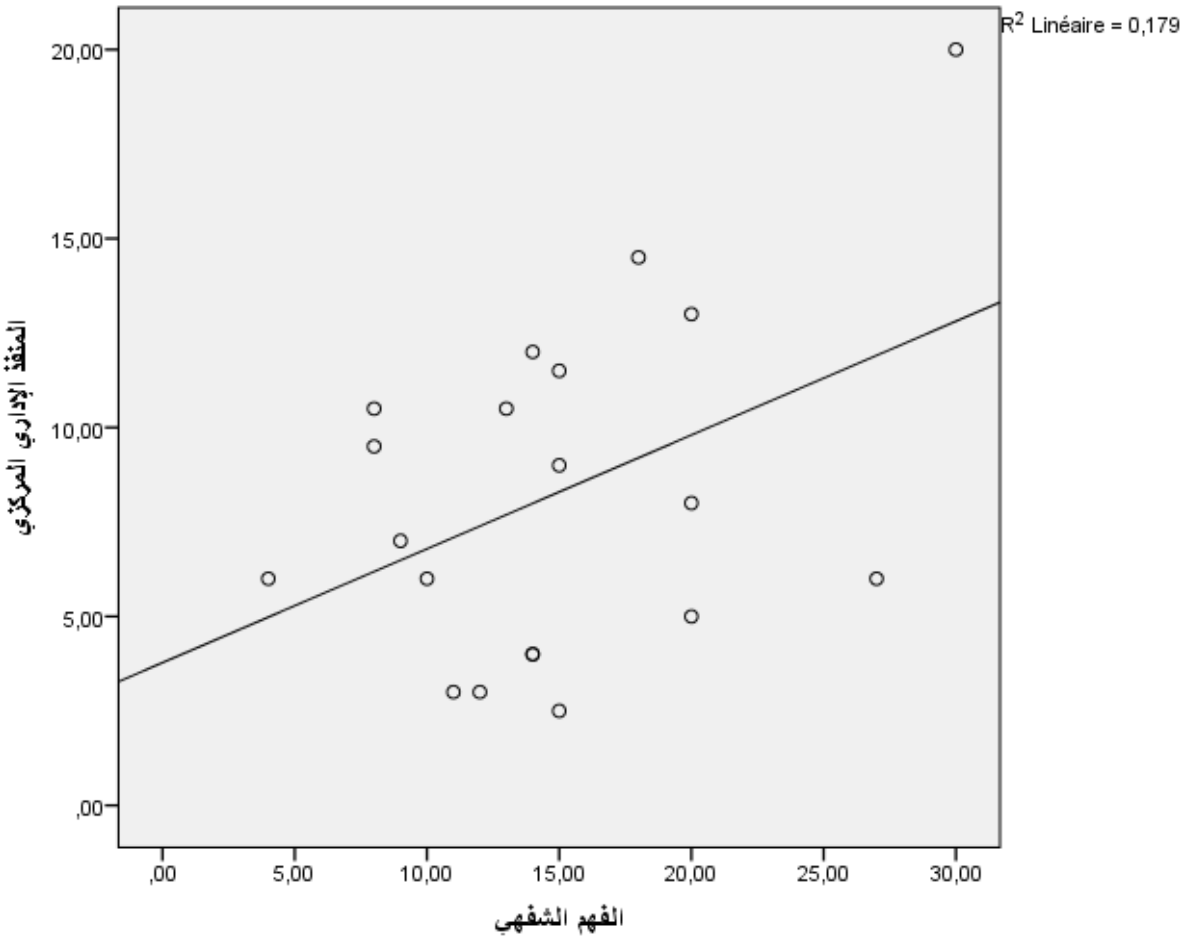
الشكل رقم (12) : يبين لوحة الإنتشار للعلاقة الإرتباطية بين الحلقة الفونولوجية واضطرابات الفهم الشفهي.

تدل الدرجات المتباعدة والمتبعثرة حول خط الإنتشار أن العلاقة الإرتباطية بين المتغيرية علاقة طردية ضعيفة.



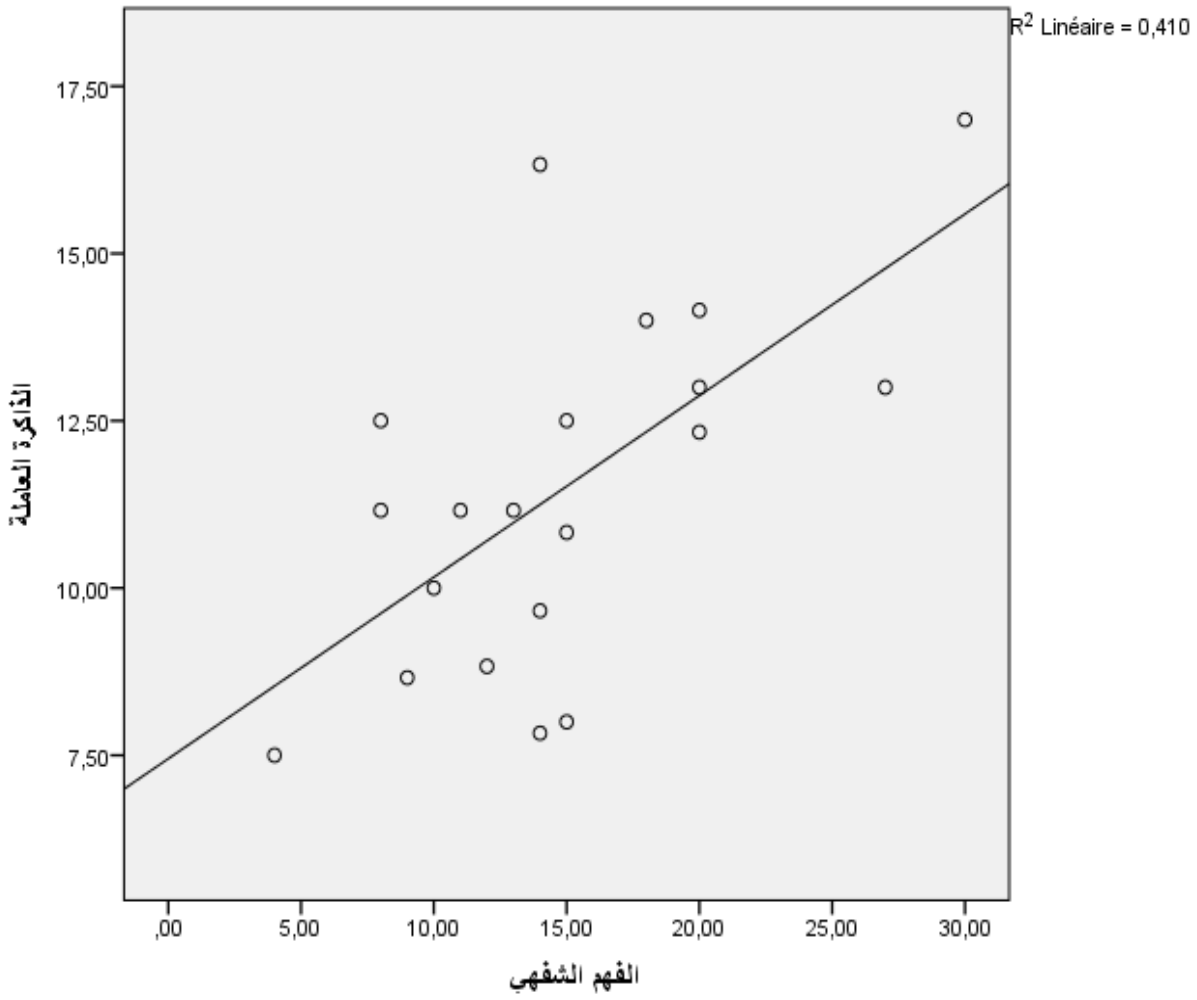
الشكل رقم (13) : يوضح لوحة الإنتشار للعلاقة الإرتباطية بين المفكرة الفضائية البصرية واضطرابات الفهم الشفهي .

من خلال الشكل الموضح يتبين أن هنا بعض الدرجات التي تتقارب مع خط الإنتشار وبعض الدرجات مبتعدة عنه ما يدل على أن العلاقة بين المفكرة الفضائية البصرية واضطرابات الفهم الشفهي هي علاقة طردية ضعيفة



الشكل رقم (14) : لوحة الإنتشار للعلاقة الإرتياطية بين المنفذ الإداري المركزي واضطرابات الفهم الشفهي.

تبتعد بعض الدرجات حول خط الإنتشار في حين يلاحظ أن بعضها أنها تقترب منه و الذي يدل على أن العلاقة الخطية هي علاقة طردية ضعيفة بين كل من متغير المنفذ الإداري المركزي ومتغير الفهم الشفهي .



الشكل رقم (15) : يتبين لنا من خلال الشكل الموضح أن الدرجات متقاربة جدا مع خط الإنتشار وأنها تجاوره مما يل على ان العلاقة القائمة بين متغيري الذاكرة العاملة واضطرابات الفهم الشفهي هي علاقة طردية متوسطة.

2. مناقشة عامة للنتائج :

ترتكز دراستنا الحالية على أسس معرفية محضة في إطار علم الأرطفونيا الذي يبحث عن ماهية الاضطرابات اللغوية الشفهية منها والمكتوبة، من خلال مواكبة الدراسات الجديدة التي أنشئت من طرف الباحثين في هذا المجال وذلك بالكشف عن الحقيقة والاختلالات المعرفية العصبية المؤدية لمثل هذه الاضطرابات وعلى رأسها اضطرابات اللغة المكتوبة ونخص بالذكر اضطراب عسر القراءة الذي يعتبر انشغال البحث الحالي وانشغال لبحوث ودراسات سابقة حيث درس اضطراب عسر القراءة على أنه اضطراب مستقل لذاته مهملين في ذلك أهم الخلفيات أي بدون التحري عن الخلفيات التي تقف وراءه، وهذا ما حاولنا نحن القيام به من خلال النظر إلى هذا الاضطراب من منظور ونافذة أخرى فهي تعرف على أنها صعوبات ملحوظة في إتقان المهارات بما في ذلك التي تشمل التعرف على الكلمة والتهجئة . وقد اعتمدنا في ذلك دراسة عملية القراءة في حالتها العادية والتي تتطلب وجود نظام معالجة معلوماتي للتعرف على الكلمات المكتوبة من خلال الرجوع إلى ما تم اكتسابه من خبرات سابقة، في حين أن العملية المعرفية المسؤولة عن هذا التوظيف هي الذاكرة العاملة والتي تعرف على أنها منظومة معرفية مسؤولة عن التجهيز والاحتفاظ المؤقت بالمعلومات من خلال تشفيرها واستخدام استراتيجيات المعالجة فهي تمثل نظاما يعمل على ترميز المعلومات وتجهيزها، ينقسم هذا النظام إلى مكونات أساسية وهي المفكرة الفضائية البصرية، المنفذ الإداري المركزي، الحلقة الفونولوجية، لذا نحتاج هذه المهارة لأن ينتبه المتعلم إلى الكلمات التي قرأها نشطة في المخزن الملفوظ بالذاكرة العاملة، ثم يضيف إليها كلمة أخرى حتى تتم الجملة فيستطيع بناء معنى كامل لها، ويبدو أن الصعوبة تحدث لفقدان الكلمات بمخزن الملفوظ لعدم استبقائها نشطة فيها حتى يربط بينها وبين الكلمات التالية فتصبح الكلمات منفصلة وعديمة المعنى، فإن استراتيجيات تجهيز المعلومات ومعالجتها تشكل طريقة معالجة الشخص للمعلومات وكيفية استقباله وتجهيزه لها وبالتالي لها أهمية كبرى في التذكر والاسترجاع للمعلومات حيث تمر مرحلة تجهيز المعلومات بعدة مراحل هي (استقبال المعلومات وتجهيزها والانتباه الانتقائي، الترميز، التسميع، والتنظيم والاستعادة والاسترجاع) وأي خلل في الميكانيزمات يؤدي إلى التفكك في الأداء نتيجة القدرة المحدودة على المعالجة المتزامنة وتخزين المعلومات، فهناك من الدراسات التي درست العلاقة بين الذاكرة العاملة وعسر القراءة من بينها دراسة" بوزواوي نور الهدى" التي كانت تبحث عن سعة الذاكرة عند الأطفال

عسيري القراءة وهناك العديد من الدراسات التي أقيمت في هذا المجال، لكن السؤال المطروح هو أن عملية القراءة بمفهوم شامل ومبهم لا يمكن أن تكون الذاكرة العاملة وحدها هي السبب الرئيسي لحدوثه، فهل نجد هناك أسباب أخرى واضطراب لعمليات معرفية أخرى يترتب عنها هذا الاضطراب ؟ انطلاقا من هنا قمنا بإدراج عملية أخرى في محاولة التعرف ما إذا كان لها دخل في حدوث عسر القراءة بالبحث عن العلاقة القائمة بينها وبينه والمتمثلة في استراتيجيات الفهم الشفهي حيث نجد التلميذ المعسر قرائيا لديه كذلك صعوبات على مستوى القيام باستراتيجيات الفهم الخاصة بالإستراتيجية المعجمية واللغوية والصرفية والقصصية. ويقصد بالإستراتيجية المعجمية التعرف على الكلمات التي تعبر عن الصور إنطلاقا مما هو في ذاكرة التلميذ، أما النحوية الصرفية فهي التي تعبر عن كل ما يتعلق بمفهوم المعلومات الفضائية والفراغ، والأزمنة والتصريف والتسلسل...الضمائر...، والإستراتيجية القصصية المسؤولة عن سرد الأحداث، فمن خلال المعلومات النظرية المقدمة في الجانب النظري والتساؤلات العامة والجزئية التي تبحث عن علاقة عسر القراءة بين الذاكرة العاملة وعلاقة عسر القراءة بالفهم الشفهي، والعلاقة الحقيقية التي تربط كلا المتغيرين السابقين والمتمثلان في الذاكرة العاملة واضطرابات الفهم الشفهي عند هذه التشريحة من التلاميذ، وتم صياغة مجموعة من الفرضيات التي قسمت هي الأخرى إلى فرضيات عامة وفرضيات جزيئية التي اعتبرت بمثابة إجابة مؤقتة تلك التساؤلات، قمنا بالتوصل إلى نتائج حقيقية تجيب عن أسئلتنا المطروحة وتؤكد على صحة الفرضيات المصاغة، فما تمت ملاحظته على التلاميذ الذين أجريت عليهم الدراسة والمكونين من 20 تلميذ وتلميذة أن أنهم وجدوا صعوبات كبيرة، هذا بعد تطبيق الاختبارات على مستوى اختبارات الذاكرة العاملة من بينها اختبار الجمل والذي يمثل نظام الحلقة الفونولوجية حيث أنهم لم يتمكنوا من استرجاع الكلمات المناسبة والإحتفاظ بكل الجملة في وقت قصير، فكان هناك انعدام في التحليل الفونولوجي، وعدم الوعي بالخصائص الفونولوجية وهذا راجع إلى سوء تسيير الوعي بالخصائص الفونولوجية ويرجع هذا الأخير أيضا إلى سوء تسيير نظام المعالجة بسبب عدم فك الترميز والمتمثل في استقبال المعلومة البصرية والسمعية واختلال في تنظيمها وتحليلها وتفسيرها وكان من بين اختبارات الحلقة الفونولوجية اختبار الكلمات المتمثل في استخراج الكلمة الدخيلة التي لا تنتمي إلى الحقل الدلالي لسلسلة الكلمات فهذا الأخير أيضا وجد فيه تلاميذ العينة صعوبة فالتفسير الوظيفي الذي يتدخل هنا هو أن التلميذ لا يستدعي الصور الخاصة بكل كلمة أو التمثيل الذهني الذي يمثله في ذهنه ومشكل على مستوى الارتباطات الدلالية فيجد غياب الصورة الذهنية الخاصة بكل كلمة واستدعائها في الوقت المناسب وهذا ناتج عن اضطراب الارتباطات الدلالية بين معاني الكلمات، ووجدنا أيضا النتائج المتعلقة باختبار الأرقام والأعداد والتي تكون على مستوى المنفذ الإداري المركزي فقد حللنا

النتائج الخاصة به واستنتجنا أن لديهم مشكل على مستوى مراقبة وتثبيت الرموز الرياضية، قصور في القدرة على الاحتفاظ الاسترجاع بعد مدة زمنية قصيرة، وتناولنا أيضا تطبيق اختبار الذاكرة العاملة الذي يحمل في تعليماته المفاهيم المتعلقة بالفضاء والفراغ ومفاهيم الاتجاه حيث سجلنا صعوبات على مستوى المفكرة الفضائية البصرية والتي تمثلت في عدم الاحتفاظ الجيد بالمعلومات الراجع لاختلال في معالجة المعلومة البصرية والمكانية ومعالجة الصور الذهنية التي ترتب عنها غياب الاستذكار والذي يكون مضطرب بسبب انعدام الوعي بالعلاقات المكانية. أما الاختبار الثاني الذي تبنيناه هو اختبار الفهم الشفهي وينقسم هذا الأخير إلى جزأين مهمين كل واحد منهما يحمل في طياته اختبار بعض الإستراتيجيات والسلوكات الخاصة بمفهوم التعيين حيث سجلنا أيضا نتائج ضعيفة على كل الأصعدة وخاصة الإستراتيجيات المعقدة مثل الإستراتيجية النحوية الصرفية والتي تترتب عن عدم فهم الحادثة ووعي الأبنية الكلامية داخل الجمل (العلاقة بين الاسم والفعل) والناتجة عن عدم اكتساب مفاهيم الزمان والمكان مثل (تحت، فوق، وراء) والإستراتيجية القصصية كان هناك مشكل على مستوى ربط وتسلسل الأحداث فتندرج هذه الإستراتيجيات السابقة من السهل إلى المعقد. أما فيما يتعلق بالفهم الكلي فنجد رسوب كبير متعلق بهذا الجزء من الاختبار والمتمثل في غياب الاستيعاب والوعي بالأخطاء ليتسنى له تصحيحها والمسمى هذا السلوك بسلوك تغيير التعيين بعد تدارك الأخطاء ونتائج ضعيفة أيضا على مستوى سلوك المواظبة وسلوك التصحيح الذاتي. فهذا ما أثار فضولنا في محاولة التعرف على العلاقة القائمة بين الذاكرة العاملة والفهم الشفهي وهذا ما أكدته النتائج الإحصائية التي تم التحصل عليها والتي أثبتت صحة فرضيتنا العامة والتي تقر بوجود علاقة دالة إحصائيا بين كل من المتغيرين المذكورين وتحققت الفرضية العامة للدراسة فكانت قيمة معامل الارتباط 0.640 والذي يدل على وجود ارتباط طرد في المتوسط. إذن نقول أن هناك علاقة قوية تربط بين كل من الذاكرة العاملة واضطرابات الفهم الشفهي.

أما الفرضية الجزئية الأولى التي تقر بوجود علاقة بين(الحلقة الفونولوجية واضطرابات الفهم الشفهي) فانطلاقا من النتائج المتحصل عليها من طرف التلاميذ في اختبار الحلقة الفونولوجية نجد أنهم تلقوا مشاكل في هذا الجانب المتمثلة في اضطراب الوعي الفونولوجي والوعي بالكلمات المسموعة والمكتوبة حيث سجل اضطراب على مستوى مكوني مستوى الحلقة الفونولوجية المتمثلتين في وحدة التقريب الفونولوجي وميكانيزم المراقب اللفظي اللذان ينتجان مشكل في عدم مراجعة وإعادة تنشيط المعلومة التي تدخل إلى وحدة التخزين الفونولوجي وتحويل المعلومة البصرية إلى معلومة فونولوجية، أما الجانب المتعلق بالفهم الشفهي فقد سجلنا عدم الربط بين التعليمات والكلمات المقدمة والصور المعبرة عن ذلك

التي تتضمن كل واحدة فيها سياق معين وتختلف هذه السياقات حسب متطلبات الإستراتيجيات فالإستراتيجية التي تختبر كم المعلومات والكلمات الموجودة في رصيده اللغوي ومدى تجسيدها سواء على الصعيد الملموس أو التجريدي فبكل هذه الاختلالات والمشاكل التي واجهتها العينة بعد تطبيق الاختبار نتخلص إلى أن الفرضية الجزئية التي تجيب عن السؤال القائم على العلاقة بين الحلقة الفونولوجية والفهم الشفهي فد تحقق انطلاقا من النتائج الدالة إحصائيا من خلال قيمة معامل الارتباط والمقدرة بـ 0.455 الذي يؤكد صحة الفرضية أما الفرضية الجزئية الثانية (علاقة المفكرة الفضائية البصرية بالفهم الشفهي)، فنجد أن التلاميذ تلقوا صعوبات تجلت في تدني مستوى النتائج المتحصل عليها في كل من اختبار المفكرة الفضائية البصرية واضطرابات الفهم الشفهي حيث أن علاقة وثيقة بينهما اتضحت من خلال اختبار الذاكرة العاملة خطوط الذي يتسبب مدى اكتساب الميكانيزمات الخاصة بمفهوم المكان وبند الفهم الشفهي والمتعلق بالإستراتيجية النحوية الصرفية التي تختبر هي الأخرى العلاقات المكانية الموضحة في محتوى الاختبار وكتفسير معرفي بما أن التلاميذ لا يعون العلاقات والمفاهيم المكانية والمكتسبات المتعلقة بالفراغ يترتب بالضرورة سوء استذكار واسترجاع، لأن هذا التمرين (خطوط) لفك الترميز والاحتفاظ والاسترجاع .

ما هو إلا اختبار يختبر المفاهيم المكانية المرسخة في دماغ الطفل وما يتطلب ذلك من استراتيجيات لمعالجة المعلومات بالربط بين تلك الإكتسابات المسجلة ومحاولة ربطها بما يتجسد على أرض الواقع إذن انطلاقا مما تم تفسيره حول نوعية العلاقة بين المتغيرين السابقين التي تم حسابها عن طريق معامل الارتباط بالتحصل على قيمته التي تثبت صحة فرضيتنا الجزئية الثانية والمقدرة بـ 0.451، فتوجد علاقة دالة إحصائيا بين المهارة الفضائية واضطرابات الفهم الشفهي وهذا دليل على أن فرضيتنا الجزئية الثانية قد تحققت .

فأما عن نتائج الفرضية الجزئية الثالثة نتخلص إلى أن العلاقة بين (المنفذ الإداري والفهم الشفهي) لا تعتبر كسابقيها لأنه لا يتدخل بشكل مباشر في اضطرابات الفهم الشفهي غير أنه سجلنا وجود مشاكل على هذا المستوى والمتمثلة في صعوبة التنسيق بين مهمتين أو فعلين في آن واحد وكدليل على هذا ما لاحظناه في اختبار الأعداد حيث يطلب من الكلمة الاحتفاظ بالعدد الأكبر وضمه إلى السلسلة ثم إعادة استرجاع تلك الأعداد بالترتيب وعلى التوالي فرسبوا وبشكل كبير في هذا الاختبار لأنهم لديهم اضطرابات على مستوى المنفذ الإداري المركزي، وبالاستناد أيضا إلى المعلومات النظرية التي تؤكد أن هذا الأخير (المنفذ المركزي) يلعب دورا هاما في عملية الفهم، نأتي إلى تحقيق الفرضية الجزئية الثالثة

من خلال ما تم التوصل إليه من نتائج إحصائية دالة والمقدرة قيما أي درجة العلاقة بينها 0.423 الدالة عند 0.05 .

3. الاستنتاج العام :

أكدت النتائج الإحصائية التي تحصلنا عليها وذلك بعد القيام بالتشخيص الحقيقي للعينة المرادة والمرجوة وتطبيق الاختبارات الأساسية في هذه الدراسة وهي اختبارات الذاكرة العاملة واختبار الفهم الشفهي والتي تبنى على نتائجها العلاقة القائمة بين كل من الذاكرة العاملة واضطرابات الفهم الشفهي ، حيث خلصنا في الأخير إلى تحقق صحة كل من الفرضية العامة التي تدلي بعلاقة الذاكرة العاملة بالفهم الشفهي بالتوصل إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بينهما ، والفرضيات الجزئية المكونة من ثلاث فرضيات حيث تندد الأولى بوجود علاقة ارتباطية بين الحلقة الفونولوجية واضطرابات الفهم الشفهي وتم التحقق منها بالتحصل على درجة تعبر عن العلاقة الإرتباطية الدالة إحصائيا بين الحلقة الفونولوجية واضطرابات الفهم الشفهي ، الفرضية الجزئية الثانية تقر بوجود علاقة ارتباطية بين المفكرة الفضائية البصرية واضطرابات الفهم الشفهي تم الحصول علة علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين المفكرة الفضائية البصرية واضطرابات الفهم الشفهي ، الفرضية الجزئية الثالثة تتنبأ بوجود العلاقة بين المنفذ الإداري المركزي وهذا ما تم تجسيده من خلال التحصل على درجة الإرتباط التي تثبت صحة الفرضية والمعبر عنها بوجود علاقة ارتباطي دالة إحصائيا بين المنفذ الإداري المركزي

و من هنا نستنتج أن فرضيات الدراسة التي كانت كإجابة مؤقتة على التساؤلات المطروحة في الإشكالية قد تحققت انطلاقا من النتائج الإحصائية التي تثبت صحتها وتحل مشكلة الدراسة ككل .

الخاتمة :

صمم البحث الحالي لدراسة علاقة الذاكرة العاملة باضطرابات الفهم الشفهي لدى التلاميذ المصابين بعسر القراءة ، فقد تكونت عينة البحث من 20 تلميذ يعانون من اضطراب عسر القراءة تم اختيارهم وفقا للطريقة القصدية من مستوى السنة الثالثة والرابعة بمدرستين ابتدائيتين بسيدي علي ولاية مستغانم ولضمان التقيد بمنهجية علمية لدراسة الموضوع، أجريت دراسة إستطلاعية بهدف إجراء إسقاط ميداني لخطوات البحث، للتأكد من قابلية الإنطلاق في الدراسة الفعلية حيث تضمنت الدراسة الإستطلاعية الإجراءات المتعلقة بالمكان والزمان والمنهج المتبع و الأدوات التشخيصية المتمثلة في اختبار الذكاء واختبار القراءة ،وتناولت الدراسة الفعلية أي الأساسية أيضا مكان اجراء الدراسة و عدد العينة والإختبارات التي طبقت في هذا الجزء هي اختبارات الذاكرة العاملة التي تقيس كل مكونات الذاكرة العاملة واختبار الفهم الشفهي O52 الذي يقيم الفهم في الوضعية الشفهية ويكشف عن استراتيجيات الفهم، والمطبق على البيئة الجزائرية من طرف الباحثة دحال سهام والدكتور محمد ميرود .وقد تبنينا المنهج الوصفي الإرتباطي الذي يهدف إلى وصف العلاقة القائمة بين متغيرين ، كما تمت معالجة نتائج الدراسة الأساسية باستخدام الأسلوب الإحصائي معامل ارتباط بيرسون لتمثيل النتائج احصائيا مما يضفي على دراستنا صبغة علمية تؤكد على مصداقية النتائج وعليه خلصت الدراسة الحالية على النتائج التالية :

- وجود ارتباط طردي بين الحلقة الفونولوجية واضطرابات الفهم الشفهي .
- وجود ارتباط طردي بين المفكرة الفضائية البصرية واضطرابات الفهم الشفهي.
- وجود ارتباط طردي بين المنفذ الإداري المركزي واضطرابات الفهم الشفهي .
- وجود ارتباط قوي بين الذاكرة العاملة واضطرابات الفهم الشفهي. و هذا ما يتوافق مع دراسة "فراس الحموري وآمنة خصاونة " اللذان اهتما بدراسة سعة الذاكرة العاملة ودورها في الإستيعاب القرائي التي توافقت نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية ،ودراسة ماكدونالدMacdonald et all(2011) التي هدفت إلى وجود العلاقة بين سعة الذاكرة العاملة وفهم بعض النصوص الغامضة وغير الغامضة ، ودراسة الباحثة "دحال سهام " التي اهتمت بتحليل استراتجيات الفهم الشفهي عند الأطفال المعسورين قرائيا ،ودراسة الباجثة "بن صافية أمال " التي درست موضوع الذاكرة العاملة لدى المصابين بعسر القراءة معتمدة على نموذج بادلي في هذه الدراسة. بالرغم من النتائج الدقيقة المتحصل عليها من خلال دراستنا، إلا لم تكن سوى التفاتة بسيطة لميدان واسع ومعقد، وهو صعوبات الفهم، إذ نأمل أن تكون هناك دراسات وبحوث معمقة في هذا المجال لإعطائه حقه من العناية والاهتمام.

كما نسعى لأن تكون هناك دراسات لاحقة تتعمق أكثر في مختلف الوظائف النفسية اللغوية المعرفية خاصة عند فئة المعسورين قرائيا.

خِتامًا نأمل أن يؤدي هذا البحث الغرض الذي وضع من أجله، وأن يكون فيه من الفائدة المعرفية ما يعود بالنفع على طلبتنا في مختلف الفروع والتخصصات.

آملين أن نكون قد أنصفنا هذه الفئة من الأطفال وهذه العينة من المجتمع، ونتمنى أن نكون قد وّفقنا في تبليغ الأمانة العلمية ، وفي توصيل هذه الرسالة الأكاديمية، وأن تكون لها أهمية في مجال علم الأرطفونيا وعلم النفس اللغوي المعرفي وذات شأن في مجالات علمية أخرى، كما نرجو أن تكون هذه الدراسة في المستوى المطلوب باحتوائها قدر المستطاع من الجهد والإتقان، و تغدو مرجعًا للطلبة والباحثين، ومنطلقًا لدراسات وبحوثٍ مستقبلية.

بناءًا على النتائج التي توصلت إليها دراستنا، وبتوازيها مع نتائج الدراسات والبحوث السابقة، إرتأينا أن نختم بحثنا هذا الذي زاد من عزيمتنا لنكون خير خلف لخير سلف، ورغم أننا لا نرى في شخصنا أهلا لإملاء التوصيات إلا أننا أبينا أن نختم دراستنا هذه بمشاركة زملاءنا خلاصة هذا العمل.

الإقتراحات :

- ✓ تحسيس المجتمع بضرورة التكفل بهذه الشريحة وتوعيته بكيفية التعامل معها خاصّة الأولياء والمعلمين والمدراء ، الذين هم بمثابة التشخيص الأولي لمثل هذه الاضطرابات.
- ✓ لزوم التشخيص المبكر لكل أنواع صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، وذلك للتخفيف من حدتها من خلال التكفل المبكر، وعليه التقليص من حدة مخاطرها على حياة المتعلم.
- ✓ وجوب تقديم حصص تربوية تدعيمية فردية و جماعية لمساعدة الأطفال ذوي صعوبات التعلم عند إكتشاف هذه الصعوبة، ومن ثمة دمجهم مع زملائهم وأقرانم العاديين مستقبلا.
- ✓ التأكيد على العمل التعاوني المشترك بين المختصين وأولياء الأمور، وذلك من خلال عقد إجتماعات دورية ومنتظمة للتداول والتشاور والإتفاق حول خطة عمل مشتركة تبيين الإمكانيات الحالية، البقايا والأهداف التربوية المنوطة من التكفل بهؤلاء الأطفال، وأيضًا مصيرهم مستقبلا.
- ✓ القيام ببحوث ودراسات علمية تتناول الجوانب المعرفية للطفل تمكن من تقديم طرق و وسائل مكيفة تساعدهم على اكتساب أنسب للبرامج العلاجية.

المصادر و المراجع :

1. اسماعيل العيس: اللغة عند الطفل، المطبعة الجزائرية للمجلات والجرائد، بوزريعة، (د.ت).
2. اسماعيل العيس(د.ت): مدخل إلى الأرطفونيا.
3. بن عيسى حنفي(بدون سنة) محاضرات في علم النفس اللغوي ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر .
4. بوحفص عبد الكريم، دليل الطالب لإعداد وإخراج البحث العلمي" ، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 2009 .
5. بوحفص عبد الكريم، الإحصاء المطبق في العلوم الاجتماعية والإنسانية" ، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 2005.
6. جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة و المرض العقلي، ط2، القاهرة :دار الغريب المعرفي .
7. حسيني ع ع.،"قضايا تعليم اللغة العربية و تدريسها "، المكتب العربي الحديث ، الإسكندرية 1999.
8. خفاجي، أماني زاهر،اضطراب الذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوي ضعف الانتباه والنشاط الحركي الزائد في مرحلتي الطفولة المتوسطة و الطفولة المتأخرة ، رسالة ماجستير، المكتبة المركزية جامعة القاهرة، 2005.
9. داس،ج–ب، دليل المعلم لتفسير صعوبات القراءة والعسر القرائي الناتج عن خلل في المخ، تعريب:حنان فتحي الشيخ،دار شتات للنشر والبرمجيات، مصر، 2005.
10. زكريا الشربيني، الاحصاء وتصميم التجارب في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1995.
11. عبد القوي سامي، علم النفس الفيزيولوجي ، ط2، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية، 1990.
12. عبد الله العشاوي هدى عبد الله الحاج، أطفالنا و صعوبات اللغة و اضطرابات اللغة، دار شجرة للنشر و التوزيع، سوريا، 2004.
13. العتوم عدنان يوسف، علم النفس المعرفي بين النظرية و التطبيق، دار لمسيرة،عمان ، 2004.
14. عواشرية السعيد، الفهم اللغوي القرائي واستراتيجياته المعرفية، منشورات المجلس الأعلى، 2004.

15. كولينجفورد سيدريك، تعلم القراءة عند الأطفال رؤية علاجية، ترجمة هاني مهدي الجمل مجموعة النيل العربية، القاهرة، 2003.
16. محمد الصاوي ، محمد مبارك البحث العلمي ، أسسه و طريقة كتابته المكتبة الأكاديمية ، القاهرة 1992.
17. محمد علي كامل، صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة، مركز الاسكندرية الكتاب، 2003.
18. محمد عودة الريماوي، علم نفس النمو عند الأطفال (الطفولة والمراهقة)، دار المسيرة، الأردن، 2003 .
19. مرسي .م ، أبو العزيم ، مباحث في اللسانيات ، عالم الكتب ، القاهرة، 1984 .
20. هدى محمود الناشف، إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة، دار الفكر العربي، القاهرة، 2003.
21. وأطفال يعانون من اضطراب لغوي بسيط ، جامعة الجزائر ، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس اللغوي و المعرفي ، 2001.
22. وليد السيد أحمد ، الكمبيوتر و التخلف العقلي ، القاهرة : الأنجلو مصرية، 2003 .

*** المذكرات والرسائل :**

1. قاسمي أمال ، الذاكرة النشطة و علاقتها باكتساب المفردات : دراسة مقارنة بين أطفال أسوياء وأطفال يعانون من تأخر لغوي بسيط . ، جامعة الجزائر ، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس اللغوي و المعرفي ، 2001.
2. حسينة طاع الله ، 2008 ، الإدراك البصري للأشكال لدى المعوقين عقليا ، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المعرفي .
3. حمري خديجة،2007، نشاط الحلقة الفونولوجية عند الأطفال المصابين بالصمم المتوسط والأطفال المصابين بالصمم الحاد القريب من المتوسط ما بين 8 و 11 سنة دراسة مقارنة بين أطفال صم و أطفال مستمعين، مذكرة لنيل شهادة الماجستير ، جامعة الجزائر.
4. تنساوت صافية، 2010 ، دراسة صعوبات الفهم التركيبي والدلالي للغة الشفهية لدى الأطفال المصابين بمتلازمة داون دراسة مقارنة، مذكرة ماجستير– جامعة الجزائر.
5. جنون وهيبة، 2012 ، اكتساب المستوى المورفوتركيبي و الدلالي عند الطفل الخاضع للزرع القوقعي ، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس اللغوي المعرفي .

6. أدافر لامية ، 2012 ، دراسة الفهم للغة الشفهية لدى الطفل المصاب بالتوحد بعد إخضاعه لإعادة التربية الصوتية ، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في الأرطفونيا .
7. ميرود محمد ، 2008، استراتيجيات الفهم عند الطفل أحادي اللغة والطفل مزدوج اللغة دراسة مقارنة ، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس اللغوي المعرفي ، – جامعة الجزائر –.
8. ازداو شفيقة ، 2011 ، الوعي الفونولوجي وسيرورات اكتساب القراءة عند الطفل ، اطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في الأرطفونيا .
9. غلاب صليحة ، 2013 ، عسر القراءة في الوسط العيادي المدرسي الجزائري ،أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في الأرطفونيا .

المراجع بالأجنبية:

10. Alain Lieury, « La mémoire », Edition Pierre Mardaga, Bruxelles, 1981.
11. Atezeni Th., Juphard A. Interaction entre lecture et mémoire : confrontation des modèles de lecture abstractif et épisodique à travers l'effet de la longueur syllabique des pseudo-mots. Laboratoire de Psychologie et neurocognition UMR., Université de Savoie,.2007
12. Badeley. A, « la mémoire humaine (théorie et pratique) », Edition Presse Universitaire de Grenoble, 1993.
13. Badelley , A.D, .Working memory & language ,2003,department of exprimental psychology .university of bristol,UK, 2003.
14. C. Pluchon, « La mémoire : concepts théoriques », in : rééducation
15. Christiane Kekenbosch, « La mémoire et le langage », Edition Nathan, Paris, 1994.
16. Cohen, N.J,vallance ,Barwick,M.Im,N.Menna,R.Horodezky & Issaacson,L, The Interface between ADHD & Language Impairment :An Examination of L anguage , Achievement , & Cognitive processing .J.Child Psychol.psychact, 2003 .
17. Colom,R.& Shih,P.C, Is workingmemory Fractionated onto different components of intelligence ?Intelligence, 2004.
18. Daniel Gaonac'h-Pascale Larigauderie, « Mémoire et fonctionnement, cognitif », Edition Armand Colin, Her, Paris, 2000.
19. DeWeck G., Marro P, Les troubles du Langage chez L'enfant :Description et Evaluation, Paris : Masson. facteurs cognitifs, comportementaux ,développementaux et socioéconomiques, France : Solal, 2010..
20. Jean Pierre Rossi, « Psychologie de la mémoire », Edition de Boeck, Université, Paris, 2005.
21. Logie, R,1996, Visuo spatial working memory Department of psychology, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Hove (Uk)
22. Patrick Lemaire, « La psychologie cognitive », Edition de Boeck université, Paris, 1999.
23. Roulin J.L. , Mémoire du travail et compréhension .
24. -S. Fournier. C Monjauze, « La mémoire de travail », in rééeduction
25. SEGNORIQUE A, Thèse de magistère, Paris 5, Sorbone, 1997.»de l'écrit
26. Ziegler J. & al., (2009). Troubles d'apprentissage de la lecture : le rôle des
27. J.M.Noél(1976) : La dyslexie en pratique éducative,Doin edicateurs,Paris.

28. Pierre Debray,Ritzen,Badrig Mélékian(1970) : La dyslexie de l'enfant,3ed,Casterman.
29. Karen Donnelly,(2002) :Vivre Avec La dyslexie ,Les Editions Logiques,Québec.
30. J.Defontaine(1980),Manuel de reducation psychomotrise, 1ed maloines s.a.édicateur Paris,tome1.
31. J.Defontaine(1980),Manuel de reducation psychomotrise, 3ed maloines s.a.édicateur Paris,tome3.
32. J.Defontaine(1980),Manuel de reducation psychomotrise, 4ed maloines s.a.édicateur Paris,tome4.
33. Monique Frumholz(1997) : écriture et orthophonie, Editions sientifiques européénnes.
34. Annie Dumont(1998) : Mémoire et langage-surdité syslexie,dusphaie Masson,Paris.
35. Joseph Ndayisaba et Nicole De Grandmont(1999),Les Enfants Différents,Les Editions Logiques,Québec.
36. A.A Tommatis(1978),Education et Dyslexie, E.S.F,Paris.
37. Fréderique Brin, Catherine Courier,Emmanuelle Lederlé,Véronique.
38. Jean.A.Rondal,Xavion Seron(1999) :troubles du langages bases theoriques,diagnostic et rééducation,Mardaga,Bruxelles.
39. McClelland,J.L.& Rumelhart, D.E.(1981). An interactive activation model of context effects in letter perception : An account of basic findings , psychological Revue,88, 375-407.
40. Harm, M., & Seidenberg, M. S. (1999). Reading acquisition, phonology, and
41. dyslexia:Insights from a connectionist model. Psychological Review, 106, 491-528.
42. Coltheart, M., & Rastle, K. (1994). Serial processing in reading aloud: Evidence for dual-route models of reading. Journal of Experimental Psychology: Human, Perception and Performance, 20, 1197-1211.
43. Frith U. (1986). A developmental framework for developmental dyslexia, Annals of Dyslexia, 36, 69-81.
44. Seymour, P.H.K., & McGregor, J. (1984). Developmental Dyslexia: Acognitive experimental analysis of phonological, morphemic, and visual impairements. Cognitive Neuropsychology, 1, 1, 43-82.
45. Wimmer, H. & Hummer, P. (1990). How german- speaking first graders read and spell : Doubtson the importance of the logographic stage, Applied psycholinguistics, 11, 349-368.
46. Seidenberg, M.S., McClelland, J.L. (1989). A distributed, developmental model of word recognition and naming. Psychological Review, 96, 523-568.

* المجلات:

47. Marie-France Ehrlich et Max Delafoy, " La mémoire de travail (structure, fonctionnement, capacité", in : l'année psychologique n° 90, 1990.
48. Mark H.Ashcraft ,1989, ,Human Memory & cognition , Scott , Foresman & Company , London .
49. Mortier sandrine , Robinson yamina, compréhension orale comme une activité cognitive (obstacles, aides et démarche), Neuro science cognitive.

orthophonique, N° 201, Mars, 2000, pp 5-1.

orthophonique, n° 201, Mars, 2000.

50. Patrick Lemaire, « La psychologie cognitive », Edition de Boeck université, Paris, 1999.

الملاحق :

الملحق 01: اختبار الذاكرة العاملة .

الملحق 02 : اختبار الفهم الشفهي .