جامعة عبد الحميد بن باديس –مستغانم –

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة الأرطوفونيا

مذكرة لنيل شهادة الماستر في الارطوفونيا

الذاكرة العاملة وعلاقتها بصعوبات الكتابة في مادة اللغة الفرنسية

– تلاميذ الأولى متوسط بمستغانم نموذجا –

مقدمة ومناقشة علنا من طرف

الطالبة :خليـــل بايـــة

أمام لجنة المناقشة

اللقب والاسم	الرتبة	الصفة
أ.قويدري ليلى	أستاذة مساعدة(أ)	رئيسة
د.برا بح عامر	أستاذ محاضر (ب)	مشرفا ومقررا
أ.وطواط وسيلة	أستاذة مساعدة(أ)	مناقشة

السنة الجامعية 2017-2018

تاريخ الإيداع في المكتبة: 2018/07/01

امضاء المشرف بعد الاطلاع على التصحيحات

الإهـــــداء

إلى أمي الحبيبة أطال الله في عمرها...وأبي اسكن الله روحه في الفردوس الأعلى...

إلى زوجي قدوتي....وثمرة فؤادي *عبد المجيد **ريان*

إلى أخي وأخواتي ...

إلى كل من أمد لي يد العون من قريب أو من بعيد...

اهدي ثمرة جهدي المتواضع

الطالبة خليل باية

الشكر والتقدير

الشكر لله ... ولكل من ساهم في دعمي وتشجيعي لمواصلة هذا البحث وأخص بالذكر الدكتور عمار ميلود منير دربي، و كل من الدكاترة عمراني أمال و برابح عامر اللذان لم يبخلا علي بالنصائح والإرشادات، وكل الطاقم الإداري لمتوسطة بوتشاشة احمد وتلاميذ السنة الأولى متوسط لسنة 2017-2018؛ كما لا يفوتني أن اشكر كل أساتذة شعبة الأرطوفونيا وكل من وساهم في انجاز بحثي المتواضع.

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة الموجودة بين الذاكرة العاملة وصعوبات الكتابة في مادة اللغة الفرنسية لدى تلاميذ الأولى متوسط، الذين لديهم مستوى ذكاء 80 أو يزيد وصعوبات في الكتابة باللغة الفرنسية؛ وكذا الكشف العلاقة المحتملة بين مكونات الذاكرة العاملة وصعوبات الكتابة في اللغة الفرنسية.اعتمادا على المنهج الوصفي الكمي، حيث تم اختيار عينة بطريقة عشوائية بسيطة متكونة من 32 تلميذا؛ وطبقت أدوات لجمع معطيات الدراسة، تمثلت في " اختبار رسم الرجل" للكشف عن مستوى الذكاء، وسلّم تقييم صعوبة الكتابة(BHK) وكذا اختبار الذاكرة العاملة. وبعد المعالجة الإحصائية توصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

– وجود علاقة ارتباطيه عكسية قوية ودالة إحصائيا بين الذاكرة العاملة وصعوبات الكتابة في مادة اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط.

– وجود علاقة ارتباطيه عكسية متوسطة ودالة إحصائيا بين المفكرة البصرية– الفضائية وصعوبات الكتابة لدى تلاميذ الأولى متوسط.

– وجود علاقة ارتباطيه عكسية متوسطة وهي دالة إحصائيا بين الحلقة الفونولوجية–كلمات– وصعوبات الكتابة لدى تلاميذ الأولى متوسط.

– وجود علاقة ارتباطيه عكسية متوسطة وهي دالة إحصائيا بين الحلقة الفونولوجية–جمل– وصعوبات الكتابة لدى تلاميذ الأولى متوسط.

الكلمات المفتاحية: الذاكرة العاملة؛ صعوبات الكتابة؛ اللغة الفرنسية ؛ تلاميذ السنة الأولى متوسط.

Le résumé :

Cette étude visait à examiner la relation entre la mémoire de travail et les difficultés de l'écriture en la langue française chez les élèves de la première année moyenne, qui ont le niveau 80 degré ou plus de l'intelligence et qui souffrent de difficultés de l'écriture en langue française. Ainsi à révéler la relation probable entre les composants de la mémoire de travail avec les difficultés de l'écriture en la langue française. la méthode adoptée est quantitative descriptive, L'échantillon composé de 32 élèves qui ont été choisi à l'aide de technique d'échantillonnage aléatoire simple. Les outils utilisés sont: test " le bonhomme" et le "test de l'écriture" ainsi que le test de la mémoire de travail. L'étude a révélé les résultats suivants :

- Il y a une relation de corrélation inverse forte et statistiquement significative entre la mémoire de travail et les difficultés de l'écriture chez les élèves de la première année moyenne.

- Il y a une relation de corrélation inverse moyenne et statistiquement significative entre le calepin Visio-spatial (CVS) et les difficultés de l'écriture chez les élèves de la première année moyenne.

-- Il y a une relation de corrélation inverse moyenne et statistiquement significative entre la boucle phonologique –mots- et les difficultés de l'écriture chez les élèves de la première année moyenne.

- Il y a une relation de corrélation inverse moyenne et statistiquement significative entre la boucle phonologique –phrases- et les difficultés de l'écriture chez les élèves de la première année moyenne.

Les mots clés : mémoire de travail; difficultés de l'écriture; la langue française; les élèves 1 AM

فهرس المحتويات

العنـــــــــوان	الصفحة
الإهداء	أ
الشكر والتقدير	ب
الملخص	ت
فهرس المحتويات	ث
قائمة الجداول	خ
قائمة الأشكال	د
قائمة الملاحق	ذ
المقدمة	1
الفصل الأول مدخل إلى الدراسة	
1. الدراسات السابقة	5
1.1. الدراسات التي تناولت الذاكرة العاملة	5
1.1.1. التعليق على الدراسات التي تناولت الذاكرة العاملة	6
2.1. الدراسات التي تناولت صعوبات الكتابة في اللغة الفرنسية	7
1.2.1. التعليق على الدراسات التي تناولت صعوبات الكتابة في اللغة الفرنسية	8
2. مشكلة الدراسة	9
3. فرضيات الدراسة	11
4. أهداف الدراسة	11
5. أهمية الدراسة	11
6. دواعي اختيار موضوع الدراسة	12
7. حدود الدراسة	12
8. التعريف الإجرائي لمتغيرات لدراسة	13
الفصل الثاني الذاكرة العاملة	
تمهيد	15
1. تعريف الذاكرة	16
2. تعريف الذاكرة العاملة	17
3. خصائص الذاكرة العاملة	18

4. نماذج الذاكرة العاملة	19
5.تشخيص الذاكرة العاملة وقياسها	22
6. العمليات الأساسية في الذاكرة العاملة	25
7. أهم العوامل المؤثرة في التذكر	26
8. دور الذاكرة العاملة في تعلم اللغة	27
خلاصة	28
الفصل الثالث صعوبات تعلم الكتابة	
تمهيد	30
1. تعريف الكتابة	30
2. متطلبات عملية الكتابة	32
3. أنماط عملية الكتابة	34
4. تعريف صعوبات الكتابة	35
5. مظاهر صعوبات الكتابة	36
6. العوامل المساهمة في ظهور صعوبات الكتابة	37
7. أسس تشخيص صعوبات الكتابة	40
8. طرق علاج صعوبات الكتابة	42
خلاصة	45
الفصل الرابع الإجراءات المنهجية للدراسة	
1. الدراسة الاستطلاعية	47
1.1. تساؤلات الدراسة الاستطلاعية	47
2.1. أهداف الدراسة الاستطلاعية	47
3.1. عينة الدراسة الاستطلاعية ومواصفاتها	48
4.1. أدوات الدراسة الاستطلاعية	50
5.1.نتائج اختبار رسم الرجل لجودانف (المرحلة الأولى)	53
6.1. الخصائص السيكومترية لسلم تقييم صعوبات الكتابة BHK (المرحلة الثانية)	54
7.1. اختيار أفراد عينة البحث الذين يعانون من صعوبات الكتابة (المرحلة الثالثة)	58
8.1. التدريب على تمرير اختبار الذاكرة العاملة (المرحلة الرابعة)	58
2. الدراسة الأساسية	59

1.2. منهج الدراسة	59
2.2. العينة و مواصفاتها	59
3.2 أدوات الدراسة الأساسية	60
4.2. أساليب المعالجة الإحصائية	62
الفصل الخامس عرض و مناقشة نتائج الدراسة	
1. عرض نتائج الفرضية الرئيسة	64
1.1. عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى	65
2.1. عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية	66
3.1. عرض نتائج الفرضية الفرعية الثالثة	67
1. مناقشة نتائج الفرضية الرئيسة	69
1.1. مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى	69
2.1. مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية	70
3.1. مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثالثة	71
2. الاستنتاج العام	72
3. الاقتراحات و التوصيات	73
4. الخاتمة	75
المراجع	78
الملاحق	85

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية (المرحلة الأولى) حسب الجنس	49
02	عرض نتائج اختبار رسم رجل لجودانف (من إعداد الباحثة)	53
03	نتائج اختبار ليفن لتجانس العينتين	56
04	الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين الطرفتين على سلم BHK	56
05	معامل الارتباط بين متوسط درجات التمرير الأول و الثاني لسلم BHK	57
06	شبكة تقييم الخمسة اسطر الأولى BHK	61
07	معامل الارتباط الثنائي البسيط بين الذاكرة العاملة و صعوبات الكتابة	64
08	معامل الارتباط الثنائي البسيط بين المفكرة البصرية–الفضائية و صعوبات الكتابة	65
09	معامل الارتباط الثنائي البسيط بين الحلقة الفونولوجية –كلمات– و صعوبات الكتابة	66
10	معامل الارتباط الثنائي البسيط بين الحلقة الفونولوجية–جمل– و صعوبات الكتابة	67

قائمة الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	نموذج المكون اللفظي لبادلي Baddeley	20
02	النموذج الحديث للذاكرة العاملة لبادلي Baddeley	21
03	توزيع أفراد عينة الدراسة (المرحلة الأولى) حسب الجنس (من إعداد الباحثة على ضوء مخرجات spss)	48
04	توزيع أفراد عينة الدراسة (المرحلة الأولى) حسب القسم (من إعداد الباحثة على ضوء مخرجات spss)	48
05	يوضح اختبار خطوط الذاكرة النشطة لبادلي و قتركول Baddeley & Gathercole	51
06	توزيع نسب معاملات الذكاء عينة الدراسة (من إعداد الباحثة على ضوء مخرجات spss)	54
07	توزيع أفراد العينة حسب الجنس (من إعداد الباحثة على ضوء مخرجات spss)	59
08	لوحة انتشار للعلاقة بين المتغيرين (MT و صعوبات الكتابة)	64
09	لوحة انتشار للعلاقة بين المتغيرين (VS و صعوبات الكتابة)	65
10	لوحة انتشار للعلاقة بين المتغيرين (M و صعوبات الكتابة)	66
11	لوحة انتشار للعلاقة بين المتغيرين (PH و صعوبات الكتابة)	68

قائمة الملاحق

الرقم	العنوان	الصفحة
01	اختبار رسم رجل لجودانف لقياس الذكاء عند الأطفال	85
02	جدول حساب العمر العقلي	89
03	جدول تفسير معامل الذكاء حسب اختبار رسم رجل لجودانف	91
04	بطاقة المعلومات الشخصية للتلميذ(من إعداد الباحثة)	91
05	نص لتقييم الكتابة BHK	92
06	ورقة تصحيح BHK	93
07	مؤشرات لتصحيح BHK (les critères de correction) (من إعداد الباحثة)	94
08	اختبار الذاكرة العاملة –المفكرة البصرية الفضائية–خطوط	96
09	اختبار الذاكرة العاملة –الحلقة الفونولوجية–كلمات	97
10	اختبار الذاكرة العاملة –الحلقة الفونولوجية–جمل	98

المقدمة

المقدمة.

تعد الكتابة من بين أهم المرتكزات الأساسية لاكتساب التعلمات، وتشير الدراسات إلى أن الفشل في تعلم الكتابة من أكثر المشكلات شيوعا لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم، ومن أهم هذه الدراسات دراسة صلاح (2002) التي هدفت إلى تشخيص صعوبات تعلم القراءة والكتابة وتصميم برنامج علاجي لها، لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (120 تلميذ)، واستخدمت الأدوات التالية: اختبار مصفوفة رافن، اختبار التشخيص والتحصيل للقراءة والكتابة، وكذلك دراسة بروكس و برنجر (Berninger et Brooks,2001) والتي هدفت إلى الكشف عن اثر برنامج تدخل إرشادي لعلاج صعوبات تعلم الكتابة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من 17 تلميذ (4-5 ابتدائي) بمتوسط عمر قدره (9-12 سنة)، ومن أهم النتائج المتوصل إليها أن الأطفال ذوي صعوبات الكتابة اظهروا تحسنا ملحوظا في الكتابة اليدوية.

كما يظهر المتعلمون ذوو صعوبة في الكتابة تأخرا في بعض المهارات الحركية، حيث يذكر السرطاوي وكمال(1987)، أن الكثير من الباحثين في مجال صعوبة التعلم وخاصة صعوبة الكتابة، لديهم قصور في الأنشطة الجسمية التي تحتاج إلى مهارات حركية التي تعتمد على العضلات الدقيقة الصغيرة، وكذلك في تناسق حركة الجسم بوجه عام وفي التناسق بين البصر وحركة اليد بشكل خاص. كما يظهرون ضعف في مسك القلم وفي القبض على الأشياء بالطريقة المألوفة، كما يعانون من ضعف في التوازن الحركي العام التي تؤثر على مشية المتعلم وحركاته في الفراغ.

كما يعاني هؤلاء من صعوبات في القدرات المعرفية كالإدراك، التفكير، الانتباه والذاكرة التي هي محل دراستنا، إذ تعتبر الركيزة الأساسية في معالجة، تخزين واسترجاع للمعلومات في عملية التعلم؛ "فالذاكرة تساعد المتعلمين على الاستفادة من الخبرات الحالية، كما أنها تهئ المتعلمين للخبرات الجديدة" (السرطاوي والسرطاوي، 2012 :161)، وفي المدرسة قد نجد أن الاهتمام والتركيز على الذاكرة قد يزداد بشكل كبير وذلك لما ينتج عن قصور فيها. فالذاكرة بشكل عام والذاكرة العاملة بشكل خاص هي محل العديد من الدراسات

الحديثة، مثل دراسة سعيدون (2004) حول علاقة الذاكرة العاملة بفهم اللغة المكتوبة لدى أطفال السنة الرابعة أساسي، حيث هدفت الدراسة إلى معرفة قدرة الذاكرة العاملة وكيفية تدخلها لشرح الفوارق الفردية الملاحظة في فهم اللغة المكتوبة عند المتمدرس، فتكونت عينة الدراسة من 48 تلميذا، استعملت عدة اختبارات : اختباران لقياس فهم النصوص، اختبارات خاصة بفهم اللغة المكتوبة واختبارات للذاكرة العاملة، وكانت النتائج كالتالي : وجود علاقة بين الذاكرة العاملة وفهم اللغة المكتوبة، حيث لوحظ أن قدرة الذاكرة العاملة تفسر تساهم في فهم اللغة المكتوبة؛ أما دراسة صادقي (2006) كانت حول علاقة الذاكرة العاملة بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة أساسي، وهدفت إلى معرفة العلاقة الكائنة بين الذاكرة العاملة والتحصيل الدراسي، بالإضافة إلى محاولة معالجة مشكلة التحصيل الدراسي من وجهة نظر معرفية، اعتمادا على الاستراتيجيات المعرفية في معالجة المعلومات، وتكونت العينة من 40 تلميذا، اختيرت بطريقة عشوائية، استعملت عدة اختبارات: اختبار القراءة، الرياضيات واختبار الذاكرة العاملة، وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباطيه بين الذاكرة العاملة والتحصيل في كل من مادتي القراءة والرياضيات.

وبما أن هناك العديد من النماذج التي تتحدث عن الذاكرة العاملة، فقد ركزت الباحثة على نموذج بادلي (Baddeley) المفسر لمكونات الذاكرة العاملة وكيفية نشاطها؛ ولتغطية جميع جوانب هذه الدراسة قامت الباحثة بتقسيمها إلى سبعة فصول كما يلي:

الفصل الأول خاص بالإطار المنهجي(مدخل الدراسة) تناولت الباحثة مشكلة البحث التي أبرزت فيها أهمية المتغيرات التي اشتملت عليها الدراسة، ومختلف الأدبيات التي تناولتها من جوانب متعددة، بحيث صاغت الباحثة تساؤلاتها مع إجابة مؤقتة عنها في صورة فرضيات، ترتبط بأهداف محددة تسعى لبلوغها في نهاية هذه الدراسة.

أما الفصل الثاني، فقد تناولت الباحثة فيه الذاكرة العاملة، تعريفها ومختلف مكوناتها، نماذجها وسعتها والعمليات الأساسية التي ترتكز عليها، ثم إبراز العلاقة الموجودة بين الذاكرة العاملة والتعلم.

بالنسبة للفصل الثالث، فخصصته لتعريف صعوبات الكتابة، طبيعتها وأنماطها مع ذكر مظاهرها وأهم العوامل المساهمة في ذلك، وطرق تشخيص هذه الصعوبات وكذا طرق العلاج.

أما الفصل الخامس، فخصص للحديث عن الإجراءات المنهجية للدراسة، فتناول الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية بمنهجها، ووصف عينتها والأدوات التي تم تطبيقها إلى جانب أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة في تحليل النتائج؛ ثم كان الفصل السادس الذي تناول عرض النتائج والسابع لمناقشتها، وختمت الباحثة دراستها بجملة من التوصيات (الإجرائية – البحثية).

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

1. الدراسات السابقة.
   1.1. الدراسات التي تناولت الذاكرة العاملة.
      1.1.1. التعليق على الدراسات التي تناولت الذاكرة العاملة.
   2.1. الدراسات التي تناولت صعوبات الكتابة في اللغة الفرنسية.
      1.2.1. التعليق على الدراسات التي تناولت صعوبات الكتابة في اللغة الفرنسية.
2. مشكلة الدراسة.
3. فرضيات الدراسة.
4. أهداف الدراسة.
5. أهمية الدراسة.
6. دواعي اختيار موضوع الدراسة.
7. حدود الدراسة.
8. التعريف الإجرائي لمتغيرات لدراسة.

1.الدراسات السابقة:

حاولت الباحثة اختيار الدراسات السابقة القريبة من الدراسة الحالية، حتى تكون الاستفادة منها من مختلف الجوانب التي يتطلبها البحث العلمي، وسوف يتم عرض بعض الدراسات التي تناولت المتغير المستقل أولا الذاكرة العاملة وبعدها دراسات التي تناولت المتغير التابع صعوبات الكتابة.

1.1. الدراسات التي تناولت الذاكرة العاملة:

– دراسة رشا (2009)Racha بفرنسا، هدفت إلى الكشف عن تطور الذاكرة العاملة والدور الذي تلعبه في تحديد الكلمات المكتوبة، وكانت العينة المستهدفة عبارة عن مجموعتين: المجموعة الأولى تتكون من تلاميذ التحضيري والأساسي الذين شاركوا في دراسة طولية، أما المجموعة الثانية فهي عبارة عن تلاميذ في المرحلة الأساسية يعانون من اضطرابات في القراءة؛ وأظهرت النتائج وجود تحسن تدريجي في أداء الاختبارات لتقييم مكونات الذاكرة العاملة (نموذج بادلي وهيتش، 1974) عند المجموعة الأولى بين التحضيري والأساسي، بالإضافة إلى تمايز تدريجي في الذاكرة العاملة خلال هذه الفترة من التنمية، كما أظهرت النتائج ن الولوج إلى تحديد الكلمات المكتوبة يرتكز على تطوير الذاكرة العاملة، وأن العلاقة بين القراءة والذاكرة العاملة لا تعود حصرا إلى إشراك العوامل اللغوية أو الصوتية في مهام قياس هاتين المهارتين، إلى جانب كون القراءة تلعب دورا هاما في نمو التنظيم الهيكلي للذاكرة العاملة.

– دراسة بوطيبة (2009) بالجزائر، هدفت للبحث عن العلاقة الموجودة بين مكون الذاكرة العاملة "المفكرة البصرية الفضائية "وصعوبات تعلم الكتابة عند تلاميذ الرابعة ابتدائي، تمثلت عينة الدراسة في 90 تلميذا اختيروا بطريقة عشوائية؛ وتوصلت إلى النتائج التالية: وجود ارتباط عكسي بين المفكرة الفضائية البصرية وصعوبات تعلم الكتابة، كما تكمن معرفة دور ووظيفة هذه الأخيرة في التعلم الكتابة.

– دراسة عمراني أمال، 2015 بالجزائر، هدفت إلى معرفة العلاقة الموجودة بين الذاكرة العاملة و اضطرابات البنية الفضائية لدى الطفل الذي يعاني من عسر القراءة، أين شملت مجموعة البحث 30 تلميذ من مستوى السنة الثالثة و الرابعة ابتدائي، تمثلت أدوات الدراسة في اختبار الذكاء KABC،اختبار القراءة للأستاذة غلاب صليحة ، اختبار المكعبات ل kohs ، اختبار الذاكرة العاملة للأستاذة درقيني. توصلت النتائج إلى إيجاد ارتباط موجب دال إحصائيا بين الذاكرة العاملة واضطرابات البنية الفضائية لدى عينة الدراسة.

– دراسة محمود (2015) بالمملكة العربية السعودية، هدفت إلى قياس فاعلية برنامج تدريبي لتنمية أداء الذاكرة العاملة لدى عينة من طلاب العجز النمائي الحسابي، التي بلغ عدد أفرادها 32 طالبا، تم اختيارهم بطريقة عشوائية؛ حيث كانت نتائجهم منخفضة بعد أن طبقت عليهم أدوات الدراسة المتمثلة في مقياس صعوبات الحساب، ومقياس الذاكرة العاملة، كما تم تدريبهم على البرنامج التدريبي؛ وقد أظهرت النتائج أن هناك فاعلية للبرنامج في تنمية أداء الذاكرة العاملة حيث كان حجم التأثير واضحا في الجانب غير اللفظي أكثر من الجانب اللفظي وذلك من خلال الفرق بين المتوسطات، كما أشارت النتائج إلى أثر البرنامج في تقليل صعوبات الحساب، وقد أوصت الدراسة إلى تطبيق البرنامج لدى فئات عمرية أكبر من طلاب العجز النمائي الحسابي لتنمية الذاكرة العاملة.

1.1.1. التعليق الدراسات السابقة الخاصة بالذاكرة العاملة:

ركزت هذه الدراسات السابقة حول معرفة العلاقة بين الذاكرة العاملة بصعوبات التعلم (الحساب–القراءة–الكتابة)، حيث تناولت الجانب الأكاديمي للكشف عن تأثير ذلك على مستوى التلاميذ، فلقد توصلت جل الدراسات إلى وجود علاقة بينهما، وخاصة صعوبات الكتابة وهذا ما يعيق سير تعلم الفرد خاصة إذا لم يكن مشخص من قبل مختصين.

جاءت الدراسة الحالية لتكون في نفس السياق مع الدراسات السابقة عن الذاكرة العاملة، وهذا هو المتغير المستقل في الدراسة الحالية. حيث استفادت الباحثة من نتائجها، أدوات التشخيص والعينة الدراسة.

2.1. الدراسات التي تناولت صعوبات الكتابة في اللغة الفرنسية:

– دراسة الأقرع (2008) باليمن، هدفت الدراسة إلى معرفة الأخطاء النحوية والصرفية التي يقع فيها المتعلم عند الكتابة باللغة الفرنسية، وسعت لإيجاد تفسيرات لهذه الصعوبات والتعرف على أسبابها، فمن خلال عمل الباحث كمدرس في قسم اللغة الفرنسية بجامعة ذمار، رصد الكثير من صعوبات في الكتابة على الرغم من التصحيح المستمر لها، فارجع المشكلة مبدئيا إلى خلط الطلاب بين ما يعرفونه في لغتهم الأم وما يكتسبونه من اللغة المتعلمة.

– دراسة عتمة (2009) بفلسطين، هدفت إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه المتعلمين في قسم اللغة الفرنسية، وجاءت النتائج بان المتعلمين يواجهون صعوبات كثيرة مما يؤدي إلى عدم امتلاكهم المستوى الكافي، وتكون هذه الصعوبات إما لغوية مثل تعلم القواعد والمفردات، وإما متعلقة بالاستيعاب الكتابي الذي ينجم عنه قلة استعمال هذه اللغة وصعوبة في استعمال المفردات داخل النص المناسب، مع وجود معاني متعددة في كلمة واحدة.

– دراسة منار (2011) بفلسطين، التي اهتمت بصعوبات تعلم اللغة الفرنسية في المدارس، واشتملت العينة على 80 فردا من معلمي اللغة الفرنسية الناطقين بالعربية، وتكونت أدوات الدراسة من استبانة التعرف على صعوبات تعلم اللغة الفرنسية؛ وأسفرت النتائج عن وجود تنوع في الصعوبات ممثلة في الشكل، الإملاء، صعوبات في الصوتيات والمعنى، صعوبات في القواعد وكذا التعبير الكتابي.

–برابح عامر (2016) بالجزائر، هدفت الدراسة إلى العلاقة الموجودة بين الذاكرة العاملة وصعوبة الكتابة لدى الأطفال المتخلفين ذهنيا من الدرجة الخفيفة، أين شملت مجموعة الدراسة على 38

مفحوص منهم من يدرس في السنة الثالثة ابتدائي والذين يعانون من تخلف ذهني خفيف، أين تمثلت أدوات الدراسة في اختبار رسم رجل لمعرفة نسبة الذكاء و أيضا اختبار الذاكرة العاملة. توصلنا إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين الذاكرة العاملة وعملية الكتابة لدى عينة الدراسة.

1.2.1. التعليق على الدراسات السابقة التي تناولت بصعوبات الكتابة في اللغة الفرنسية:

تأتي أهمية هذه الدراسات التي تهتم بصعوبات الكتابة في اللغة الفرنسية، والتي تعتبر المتغير التابع في دراستنا الحالية، في معرفة المشكلات التي يواجهها التلاميذ، فجاءت دراستنا في نفس النهج وذلك للاستفادة منها، فهذا المتغير التابع قد يتأثر بعدة عوامل: معرفية، نفسية أو اجتماعية وغيرها.

وبصفة عامة فإن الدراسات السابقة ساهمت بشكل كبير في إثراء دراسة الباحثة الحالية، فعلى سبيل المثال:

- تمكن هذه الدراسات من الفهم العميق لمشكلة الدراسة والوقوف على مستجداتها.
- كيفية اختيار عينة الدراسة وكيفية التعامل معها.
- كيفية اختيار الأدوات المناسبة لجمع البيانات اللازمة.
- تحديد المنهج المستخدم لهذه الدراسة.
- كما تمكن من انتقاء الأساليب الإحصائية اللازمة قصد مناقشة نتائج الدراسة.

2. مشكلة الدراسة:

يرتبط التعلم عند (Baddeley) بشكل كبير بالذاكرة، وبالأخص الذاكرة العاملة التي تسمح بتجهيز ومعالجة المعلومات التي يستقبلها الفرد، فتعمل هذه الذاكرة حسب بادلي على ربط المعلومات المستقبلة بتلك المعلومات المخزنة في الذاكرة طويلة المدى، كما تعمل على اختيار إستراتيجية لتنظيم المعلومات حتى يتم تخزينها بشكل منظم.

تعتبر الذاكرة العاملة عند بادلي النشاط المعرفي الذي يتم فيه تخزين محدد للمعلومات، فهي تتكون من ثلاث أنظمة:المنفذ المركزي وهو مركز الانتباه ويهتم بتوزيع الموارد المعرفية بين معالجة المعلومات وتخزينها، أما الحلقة الفونولوجية فتقوم بمعالجة المعلومات بشكل لفظي من خلال تكرارها وترميزها الفونولوجي، وأخيرا المفكرة الفضائية البصرية ومهمتها تخزين المعلومات البصرية المكانية من خلال الاحتفاظ النشيط بالمُثيرات البصرية –السّمعيّة، كما يساهم هذا المكون في معالجة المعلومات المكتوبة باستعمال التصوُّرات الذِّهنية عند الأشخاص في اغلب العمليات المعرفية كالقراءة والكتابة. (الزيات، 1998 :370)

تساهم هذه المكونات بشكل كبير في النشاطات المختلفة التي يقوم بها الفرد كعملية الكتابة، والتي تتطلب تطورا على مستوى القدرات الحركية والعقلية، فالصعوبات المتعلقة بالكتابة تتطلب مستوى أعلى من التجريد والقدرة على التوافق البصري– الحركي، لكون الحرف المكتوب والكلمة يعتبران رمزا لغويا متفقا عليه في اللغة المدرّسة، فكل لغة لها خصوصية وميزة كتابية لا توجد في لغة أخرى، فاللغة الفرنسية تكتب من اليسار إلى اليمين عكس اللغة العربية كما لها رموزها الكتابية الخاصة بها. فالكتابة مهارة متعلمة يمكن إكسابها للتلاميذ كنشاط ذهني شريطة أن يكون المعلم قد أحاط بجميع المتطلبات اللازمة لهذه المهارة، ولذلك فالعجز في الكتابة يصبح عائقا في النقل الصحيح، وكذلك قد تكون كتاباتهم سيئة وغير مفهومة حيث يتعذر على الفرد تحقيق القواعد النحوية والصرفية والإملائية على غرار النقل، مما يجعل مهمة الكتابة عملية متعبة ومملوءة بالأخطاء، وقد يعود المشكل على مستوى الذاكرة العاملة التي لم توظف جيدا من قبله. (الزيات، 1998 :375)

تعددت الدراسات التي تناولت صعوبات الكتابة وصلتها بوظيفة الذاكرة العاملة، فقد اثبتت وجود علاقة بين الحلقة الفونولوجية وصعوبات التعلم (القراءة)(Cathercole; Baddeley,1990) كما قد برهنت على وجود علاقة بين المفكرة الفضائية البصرية وصعوبات التعلم (الحساب والحركات الدقيقة) مثل دراسة (نواني،2007) ونظرا لأهمية الموضوع وخاصة وانه في الوسط المدرسي، فهو يعبر عن معاناة التلاميذ في مرحلة تعلمهم(التعليم المتوسط)، ونظرا لدوافع متعددة كقلة تناول البحوث في هذا المجال أيضا جهل المعلمين بالسبب الرئيسي لتدني مستوى تلاميذهم وانعكاسه على تحصيلهم الدراسي وتدهوره مقارنة بالأزمنة السابقة.

وانطلاقا مما سبق، قامت الباحثة بطرح التساؤل العام:

هل توجد علاقة ارتباطيه بين الذاكرة العاملة وصعوبات الكتابة في مادة اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط؟

و منه التساؤلات الفرعية :

هل توجد علاقة ارتباطيه بين المفكرة البصرية الفضائية وصعوبات الكتابة في مادة اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط؟

هل توجد علاقة ارتباطيه بين الحلقة الفونولوجية–كلمات– وصعوبات الكتابة في مادة اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط؟

هل توجد علاقة ارتباطيه بين الحلقة الفونولوجية–جمل– وصعوبات الكتابة في مادة اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط؟

3. فرضيات الدراسة: تتوقع الباحثة ما يلي:

الفرضية الرئيسية :

*توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الذاكرة العاملة وصعوبات الكتابة في مادة اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط.

الفرضيات الفرعية :

* توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين المفكرة البصرية الفضائية وصعوبات الكتابة في مادة اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط.

* توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الحلقة الفونولوجية–كلمات– وصعوبات الكتابة في مادة اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط.

* توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الحلقة الفونولوجية –جمل– وصعوبات الكتابة لدى تلاميذ في مادة اللغة الفرنسية السنة الأولى من التعليم المتوسط.

4. أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

- توضيح أكثر للموضوع المرتبط بعلاقة الذاكرة العاملة وصعوبات الكتابة في اللغة الفرنسية.
- محاولة منا لمعرفة مدى انتشار صعوبات الكتابة باللغة الفرنسية في الوسط المدرسي، وفي التعليم المتوسط خاصة.
- التحقق من وجود علاقة ارتباطيه بين كل من الذاكرة العاملة وصعوبات الكتابة باللغة الفرنسية.

5. أهمية الدراسة:

- تساعد هذه الدراسة على التعرف على بعض أسباب صعوبات الكتابة في اللغة الفرنسية لتلاميذ المرحلة التعليم متوسط والذين قد اكتسبوا آلية الكتابة في المرحلة الابتدائية.

– تسليط الضوء على أهم المشكلات التي يعاني منها التلميذ في مرحلة التعليم المتوسط في مادة اللغة الفرنسية ومحاولة معالجتها.

– إيضاح للمعلمين صعوبات التي يواجهها المتعلمون في تعلم الكتابة باللغة الفرنسية في مرحلة التعليم متوسط.

– يمكن الاستفادة من الدراسة بتوجيه أنظار القائمين على إعداد البرامج والمناهج التربوية وتطويرها لتتناسب مع ذوي صعوبات الكتابة.

وبالتالي يمكن القول بان الدراسة الحالية تمكن الباحثين من محاولة فهم أو تفسير صعوبات الكتابة خاصة باللغة الفرنسية، وكذا يمكن الاستعانة بها عند التشخيص وبناء اختبارات تقييمية بهذا الشأن.

6.دواعي اختيار موضوع الدراسة:

من أهم دواعي اختيار موضع دراسة الحالية:

– ملاحظة الباحثة بصفتها أستاذة اللغة الفرنسية في التعليم المتوسط، صعوبات في الكتابة لدى التلاميذ خاصة السنة الأولى متوسط ورغبة منها لإيجاد حلول لها.

– معانات التلاميذ في الصف وعدم استدراكهم للدروس مما أدى بمعظمهم إلى تكرار السنة أو التخلي نهائيا عن الدراسة.

– بصفة الباحثة مختصة في الارطوفونيا، ومحاولة منها للكشف عن هذه الصعوبات وتحديد ما يرتبط بها.

7. حدود الدراسة: تتحدد الدراسة الحالية بالمتغيرات التالية: الذاكرة العاملة وصعوبة الكتابة في مادة اللغة الفرنسية. إلى جانب:

– **الحدود المكانية:** لقد أجرت الباحثة دراستها في متوسطة "احمد بوتشاشة" بخروبة ولاية مستغانم.

- **الحدود الزمنية:** أجريت الدراسة في الفترة من شهر أكتوبر لعام 2017 إلى غاية شهر ماي 2018.

- **الحدود البشرية:** تلاميذ السنة الأولى متوسط.

8.التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

- **الذاكرة العاملة:** هي نشاط معرفي، لها قدرة مؤقتة لتخزين المعلومات وبكمية محدودة، تقوم بوظيفتي التخزين والمعالجة، ولها ثلاثة مكونات حسب نموذج بادلي (2000): المنفذ المركزي الذي بدوره يتحكم في المفكرة الفضائية البصرية والحلقة الفونولوجية.

- **صعوبات الكتابة:** هي صعوبات في الضبط الحركي لليد بالتنسيق مع حاسة البصر، كما هي اضطراب في التمثيل الخطي لأشكال الحروف واتجاهها المكاني.

- **اللغة الفرنسية:** هي اللغة الثانية التي تدرس في الجزائر بعد اللغة العربي ة،حيث يبدأ تدريسها من السنة الثالثة ابتدائي إلى غاية التعليم العالي.

- **تلاميذ السنة الأولى متوسط:** هم التلاميذ الذين التحقوا بالمتوسطة بعد اجتيازهم لامتحان السنة الخامسة ابتدائي، والذين درسوا لمدة ثلاثة سنوات اللغة الفرنسية كلغة ثانية.

الفصل الثاني

الذاكرة العاملة

تمهيد

1. تعريف الذاكرة.

2. تعريف الذاكرة العاملة.

3. خصائص الذاكرة العاملة.

4. نماذج الذاكرة العاملة.

5. تشخيص الذاكرة العاملة وقياسها.

6. العمليات الأساسية في الذاكرة العاملة.

7. أهم العوامل المؤثرة في التذكر

8. دور الذاكرة العاملة في تعلم اللغة.

خلاصة

تمهيد:

تعتبر الذاكرة من بين أهم موضوعات علم النفس المعرفي، لما لها من أهمية كبيرة في حياة الفرد، فهي ضرورية لاسترجاع ما تم تعلمه، فالذاكرة عند الإنسان تمتاز بوجود عمليات معرفية الأكثر تعقيدا والأكثر استعمالا خاصة بما يتعلق بالتذكر والاسترجاع، فلا يمكن الاستغناء عن هذه العملية فهي ضرورية لكل التعلمات، ورغم أنها تعتبر العامل المساهم في هذه الأخيرة، إلا أنها نظام ذو قدرة محددة، ونخص بالذكر هنا الذاكرة العاملة التي هي محل الدراسة.

1. تعريف الذاكرة:

- " نشاط عقلي يعكس القدرة على ترميز، تخزين وتجهيز أو معالجة المعلومات المدخلة أو المشتقة واسترجاعها." (الزيات، 1998 :369)

- " العملية العقلية التي يتم بها تسجيل وحفظ واسترجاع الخبرة الماضية." (ملحم، 2002 :260)

- " العملية العقلية الدالة على تخزين المعلومات واسترجاعها بصورتها الأصلية، ولا يتم ذلك إلا بعد الاكتساب والتعلم" (أبو حطب، 1996 :171)

- يعرفها George Miller" هي حفظ أو استبقاء أو بقاء المهارات والمعلومات السابق اكتسابها، ومعنى أنها مستودع الذكريات والمعلومات والمعارف العقلية ثم المهارات الحركية والاجتماعية المختلفة" (العيساوي، 1987 :261)

- "العملية التي يتم من خلالها استدعاء معلومات الماضي لاستخدامها في الحاضر."(العتوم، 2004 : 58)

- وقد وصف هلز وآخرون (Hulse et all, 1980)عملية الذاكرة بأنها تتألف من ثلاث عمليات وهي:

-تصنيف المعلومات.

-القدرة على التخزين والاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة لاستخدامها في المستقبل.

-القدرة على الاسترجاع أو التعرف واستدعاء المعلومات التي سبق تصنيفها وتخزينها. (السرطاوي والسرطاوي، 2012: 163)

يتضح من التعريفات السابقة، أن معظمها اتفق على أن الذاكرة لها وظيفة رئيسية ألا وهي الاحتفاظ بالمعلومات واسترجاعها عند الحاجة.

ومما سبق نستطيع القول بأنها سلسلة من النشاطات والمعالجات التي يقوم بها الفرد منذ لحظة إدراكه للمنبهات بهدف إدراكها واستعادتها كلما دعت الحاجة.

2. تعريف الذاكرة العاملة:

– حسب دانيال وآخرون (2007: 346) " **فـ**إن المخ يقوم بشكل فعال بتجهيز ومعالجة المعلومات التي يستقبلها، ومن هنا جاء مصطلح العاملة، في الوقت الذي يقوم فيه بصورة تلقائية بأداء مهمة معرفية أخرى" .

– حسب سليمان عبد الواحد (2010 :237) " تعرف السعة العقلية أو الذاكرة العاملة، بمعالجة المعلومات وتفسيرها وتخزينها، وأيضا هي القدرة على استحضار المعلومات التي ترتبط بالمهمة التي يواجهها الفرد، وهي تختص بالتجهيز الشعوري للمعلومات التي يكتسبها."

– " تهتم الذاكرة العاملة بتفسير وتكامل وترابط المعلومات الحالية، مع المعلومات السابق تخزينها، كما يؤكد العديد من الباحثين إن للذاكرة العاملة أنشطة معرفية ذات مستوى أعلى مثل: الفهم القرائي، الاستدلال الرياضي، والتفكير الناقد واشتقاق المعاني..." (الزيات، 2008 :134)

– حسب **بادلي**(Baddeley, 1986)" الذاكرة العاملة هي نظام محدود القدرة، يسمح بتخزين المعلومات تخزينا مؤقتا ويعالجها." (أبو الديار،2012 :11)

–حسب أبو علام (2012 :58) " الذاكرة العاملة هي عنصر الذاكرة التي يتم فيها معالجة المعلومات، فهي تتعرف على المعلومات في المسجل الحسي الذي تحتاج إلى الانتباه، وتحتفظ بالمعلومات فترة أطول من الزمن، ثم تقوم بمعالجتها بعد ذلك، كما أنها قد تحتاج إلى استدعاء بعض المعلومات من الذاكرة طويلة المدى، لتستعين بها على تفسير المعلومات الجديدة التي تتلقاها من البيئة.

ويمكن القول بان الذاكرة العاملة تعمل على ربط المعلومات التي يستقبلها الفرد بتلك المعلومات التي توجد بالفعل لديه في مخزون الذاكرة طويلة المدى، فتعمل على اختيار إستراتيجية أخرى لتنظيم المعلومات المختلفة حتى يتم تخزينها.

3.**خصائص الذاكرة العاملة**: هناك ثلاث خصائص لطبيعة الذاكرة العاملة:

1.3. **سعة الذاكرة العاملة**: إذ عرفها ادموند، (Edmund,1998) " بعدد النماذج من المعلومات وحجمها إحصائيا والممكن تخزينها بالدماغ" (أبو ديار، 2012 :44)، إن طاقة الذاكرة العاملة على تخزين المعلومات محدودة جدا، فكلما زاد حجم الكتلة قلت قدرة الذاكرة على الاحتفاظ بعدد كبير منها في الوقت واحد، ولذلك فكما قال اندرسون (Anderson, 1990) قد يكون من الصعب معرفة الطاقة الحقيقية للذاكرة العاملة، على الأقل في شكل عدد من الفقرات المستقلة التي يمكن تخزينها هناك، كما أن الأمر قد يتوقف على مدى المعالجة المطلوب، و كمية المعلومات التي يمكن للذاكرة الاحتفاظ بها، ذلك أن العمليات المعرفية قد تستحوذ على جزء من طاقة الذاكرة مما يقلل من الحيز اللازم لتخزين المعلومات. (أبو علام، 2012 : 55-56)

2.3. **شكل التخزين**: هناك شكلان للتخزين في الذاكرة العاملة، الأول في الشكل السمعي، خاصة إذا كانت المعلومات الواردة معلومات لغوية، أما الشكل الثاني فهو بصري أو مكاني، فحسب تجربة (Shepart& Mctzler,1971) التي تتضمن صورا ثلاثية الأبعاد، إذ يحاول المشاركون مقارنة الأشكال و يحددوا الصور المتشابهة، فكلما زاد زمن العمليات المعرفية زاد زمن الرجع، و قد أظهرت النتائج أن زمن الرجع يكاد يكون دالة تامة لعدد المرات التي يجيب أن يدورها الشكل حتى يصبح في نفس مستوى الشكل الأخر فالمشاركون كانوا يستجيبون كلما كانوا يديرون صورا عقلية.(أبو علام،2012 :57)

3.3. **المدة**: إن بعض المعلومات المخزنة في الذاكرة العاملة، إذا لم يتم معالجتها خلال فترة زمنية بين 5 إلى 20 ثانية، تضمحل، كما يمكن إزاحة بعض المعلومات وإحلال معلومات جديدة محلها. (أبو علام، 2012 :59)

4. نماذج الذاكرة العاملة:

هناك العديد من النماذج التي حاولت وصف الذاكرة العاملة ومكوناتها، فمن بين النماذج التي عرفت في علم النفس المعرفي، النموذج الأول بادلي وهتش (Baddeley & Hitch,1974) والذي يتألف من المكون التنفيذي المركزي مع فرعين من النظم، الأول المكون اللفظي الذي يتحكم في النطق ويحفظ المعلومات، بينما الثاني فهو المكون البصري المكاني ودوره تخزين المعلومات البصرية والمكانية، في حين يرى نموذج دانيمان وكاربنتر(Daneman& Carpenter,1980) أن عمل الذاكرة العاملة ينقسم إلى دورين المعالجة والتخزين، أما نموذج هاشر وزاك (Hasher & Zack,1988) ، فقد ركز على وجود منافسة بين المعلومات (المعلومات ذات صلة و أخرى غير ذات صلة)، فبالتالي يكون هناك مساحة محدودة لمعالجة المعلومات ذات صلة من المعلومات غير ذات صلة. أما نموذج شنايدر المطور (Schneider,1999) والذي اقترح نموذجا لمكونات الذاكرة العاملة، التي تعمل عملا مشابها لمكونات الحاسب الآلي، وأشار إلى وجود مرحلتين في الذاكرة العاملة البصرية المكانية مع تواجد عامل الانتباه في كل مرة، ووجود أيضا وظيفتين لهذه الذاكرة، وظيفة التنظيم النشط وتعديل المعلومات، أما الوظيفة الثانية فهي الاحتفاظ قصير المدى بالمعلومات ذات الصلة.

ومن بين أهم النماذج نموذج بادلي المطور (Baddeley,2000)، الذي يتكون من:

1.المكون البصري–المكاني: عرفه بادلي(Baddeley,2002) بأنه نظام لديه القدرة على الاحتفاظ المؤقت ومعالجة المعلومات البصرية–المكانية، وأداء دور مهم في التوجيه المكاني وفي حل المشكلات البصرية المكانية، وذلك من خلال الإحساس أو عن طريق الذاكرة طويلة المدى.

2.المكون اللفظي: حسب (كامل، 2001) والذي هو بمثابة المسؤول في الذاكرة العاملة عن القيام بمجموعة العمليات اللازمة لحفظ المعلومات اللفظية وتخزينها واسترجاعها، سواء كان ذلك الحفظ مؤقتا في الذاكرة قصيرة المدى أو بشكل ثابت في الذاكرة طويلة المدى. أما بادلي فعرف المكون الصوتي اللفظي على انه

مكون متطور تطورا أفضل لنموذج الذاكرة العاملة، وهو يفترض انه يشمل المخزن اللفظي المؤقت حيث مسارات الذاكرة السمعية التي تسترجع المعلومات التي بداخلها بعد ثوان قليلة، وهو يعمل على الاحتفاظ بالمعلومات المتتابعة. وينقسم المكون اللفظي إلى جهازين، الأول جهاز التحكم في النطق (التكرار اللفظي) والثاني المخزن الصوتي الذي يحفظ المعلومات اللغوية.

الشكل رقم 1: نموذج المكون اللفظي Baddeley,1992 (أبو ديار، 2012 :37)

وتشير الدراسات إلى أهمية هذا المكون في عمليات القراءة والكتابة ولا سيما في حال تعلمها في سن مبكرة، إنتاج اللغة، أيضا له دور في قدرة الفرد على استدعاء الجمل غير المترابطة. وقد أطلق بادلي و هيتش على المكون البصري–المكاني والمكون اللفظي اسم الأنظمة الخادمة، إذ تساعد المنفذ (المعالج) التنفيذي على أداء عمله. (بدوي، 2005 :73)

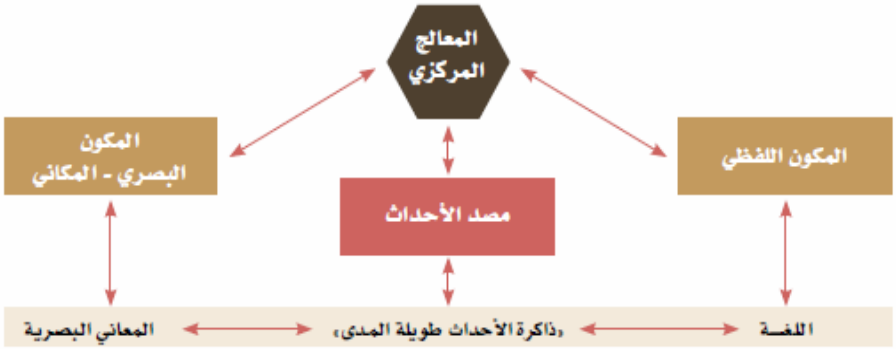
3.المعالج المركزي: حسب بادلي و هيتش عد المعالج المركزي ذو سعة محدودة، فيستطيع معالجة المعلومات من أي قناة حسية، كما يستطيع تخزين المعلومات خلال فترة قصيرة من الزمن. كما يرى بادلي و هيتش هذا الأخير انه المعمل العقلي للمعالجة الفورية وتخزين المعلومات بالإضافة إلى وظيفة أخرى هي كبت المعلومات غير المرتبطة بالمهمة الحالية كي لا تؤثر على أداء المهمة، وهو يسترجع المعلومات المطلوبة ويكبت خلاف ذلك، إذ يقوم بالوظائف التالية:

– الانتباه الانتقائي لمثير معين وكف التأثير المعطل للأخر.

- تحويل استراتيجيات الاسترجاع كتلك المستخدمة في مهام التوليد العشوائي.
- توزيع المصادر في أثناء التنفيذ المتزامن لمهمتين (التنسيق المهام المزدوجة).
- التحديث المستمر لمحتوى الذاكرة العاملة بناءً على المدخلات الحسية الجديدة.
- الحفاظ على المعلومات المخزنة في الذاكرة العاملة ومعالجتها.
- تنسيق النشاط داخل الذاكرة العاملة ويحكم عملية نقل المعلومات بين الأجزاء الأخرى للنظام المعرفي.
- يحدد مدخلات المكون اللفظي ومدخلات المكون البصري–المكاني.
- استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى.(Baddeley, 1992)

ثم تطورت الدراسات بعد ذلك حيث أضيف مكون أخر عام 2000 إلى نموذج الذاكرة العاملة وهو مكون الحاجز العرضي أو مكون مصد الأحداث.

4.مكون مصد الأحداث: حسب بادلي (2004) يمثل نظام تخزين ذي شفرة متعددة المكونات يقوم بتجميع الأحداث المترابطة أو المشاهد المترابطة (الأحداث)، وذي سعة محدودة يتدخل ويربط بين نظم عديدة تستخدم شفرات مختلفة (مصد)، أي انه ينشط مصادر عديدة للمعلومات في آن واحد مما يساعد على تكوين نموذج واضح للموقف (مهمة) ومن ثم معالجتها كما يعالج المعلومات من المنظومتين الفرعيتين والذاكرة طويلة الأمد، ثم يحلل المعلومات في وحدات صغيرة لتتناسب مع سعة الذاكرة العاملة.



الشكل رقم 2: النموذج الحديث للذاكرة العاملة Baddeley,2000 (ابوديار،2012 :40)

5. تشخيص الذاكرة العاملة وقياسها:

إن قياس الذاكرة العاملة يسير في اتجاهين:

هناك من يهتم بقياس الذاكرة العاملة بصفة عامة، بينما يفضل البعض الآخر تشخيصها من خلال مكوناتها اللفظية والبصرية. أما الاختبارات التي تقيس الذاكرة العاملة بصفة عامة هنالك:

1.5. **اختبار مدى القراءة:** وهو مكون من مجموعة من الجمل البسيطة التي تعرض على المفحوص واحدة تلو الأخرى ويطلب إليه قراءة الجمل وبعد الانتهاء من القراءة مباشرة يطلب إليه استدعاء الكلمة الأخيرة في كل جملة.

2.5. اختبار مدى الحروف: حسب (Daneman & Carpenter,1980) فهو عبارة عن سلسلة من الحروف تتكون كل منها من 4 إلى 10 حروف، تعرض على المفحوص غرضا فرديا ويطلب إليه حفظها، وبعد الانتهاء من الحفظ يطلب إليه استدعاء الحرف الأخير من كل سلسلة.

3.5. **اختبار مدى الجمل:** حسب (Engle & all,1990) هو عبارة عن مجموعة من الجمل الناقصة التي يكملها من خلال الاختيار من ثلاثة بدائل ثم يطلب إليه استدعاء الكلمة الأخيرة في الجملة.

4.5. **اختبار مدى العمليات الحسابية:**حسب (Mark & Aschraft,1989) وهو مجموعة من المسائل الحسابية البسيطة التي تعرض على المفحوص مثل: (5+2=...) (9-6=...) ويطلب إليه أن يجيب عن هذه المسائل ثم استدعاء آخر رقم من الأسئلة مثل: (6,2) ذلك في ترتيب منتظم.

أما عن الاتجاه الآخر الذي يقيس الذاكرة العاملة بناء على مكوناتها فقد تناولت هذه الاختبارات قياس:

- المكون اللفظي.
- المكون البصري المكاني.

أولا: اختبارات لقياس "المكون اللفظي":

1.اختبار الكلمات: حسب (العدل،2000) فهو عبارة عن قوائم من الكلمات تحتوي كل قائمة على 6 كلمات تعرض على المفحوص ويطلب إليه أن يحفظها جيدا ثم بعد اختفاء القائمة يطلب إليه أن يكتب كل ثلاث كلمات مترابطة معا بمعنى الكلمات التي تجعلها صفة مشتركة مثال (قميص، حافلة، قارب، شراب، بذلة، دراجة) معا ثم تعرض عليه قائمة من الكلمات، وعليه أن يضع علامة(+) أمام الكلمات التي سبق عرضها عليه.

2.اختبار الكلمات المتشابهة لفظيا: حسب (أبو هاشم،1998) هو عبارة عن قوائم من الكلمات أحادية المقطع مثل: (ينطلق–ينغلق) وهي كلمات متشابهة لفظيا في الإيقاع، ويطلب إلى المفحوص استرجاع الكلمات المتشابهة معا ثم تعرف هذه الكلمات ضمن مجموعة من الكلمات.

3.اختبار استدعاء القصة: ويهدف إلى قياس قدرة المفحوص على استدعاء سلسلة من الأحداث المترابطة والموجودة في الحياة الواقعية، وتقدم على شكل فقرة صغيرة.

4.اختبار الترابط اللفظي: ويهدف لقياس قدرة المفحوص على تنظيم الكلمات داخل تصنيف معين، مثال (قميص، منشار، مسامير، بنطلون، مطرقة وحذاء) ويطلب إلى المفحوص استدعاء هذه الكلمات بحيث تكون كل مجموعة تصنيفا واحداً. ومن هنا (قميص، بنطلون، حذاء) معا، (منشار، مسامير، مطرقة) معا، ثم بعد ذلك التعرف على هذه الكلمات ضمن مجموعة كبيرة من الكلمات.

5. اختبار الأعداد السمعية: حسب(Swanson,1992) ويهدف إلى قياس قدرة المفحوص على استدعاء المعلومات العددية التي تعرض في جملة قصيرة، مثال: (يحتاج شخص أن يذهب إلى المحل رقم 561) والمطلوب استدعاء الأعداد الموجودة بالجملة بترتيبها نفسه، ويقيس هذا الاختبار سعة المكون اللفظي من خلال السمع.

ثانيا: اختبارات استخدمت لقياس المكون البصري المكاني:

أ.**اختبار التسلسل غير اللفظي**:ويهدف قياس قدرة المفحوص على استدعاء سلسلة من البطاقات تحمل مجموعة من الصور تعبر عن بعض السلوكيات، ويعتمد القياس على عدد البطاقات التي توضع في مكانها الصحيح.

ب.**اختبار الخريطة والاتجاهات**: ويهدف إلى قياس قدرة المفحوص على استدعاء سلسلة من الاتجاهات على الخريطة، حيث يطلب إليه الإجابة عن عدد من الأسئلة تتصل بالأماكن الموجودة على الخريطة، وكذلك إعادة رسم الخريطة موضحاً البيانات التي شاهدها عليها.

ت.**اختبار الصور المتشابهة بصريا**: وهو عبارة عن مجموعة من الصور المتشابهة مثل: (قلم، مفتاح، مسمار)، حيث تُعرض هذه الصور على المفحوصين، ويطلب إليهم استدعاؤهما بترتيب عرضها نفسه، ثم تعرفها ضمن مجموعة أخرى من الصور.

ث.**اختبار الصور المتشابهة لفظيا**: حسب (أبو هاشم، 1998) وهو مجموعة من الصور المتشابهة لفظيا مثل: (قطة، بطة)، وتوجد هذه الصور على بطاقات خاصة، ويطلب إلى المفحوص استدعاء الصور بترتيب عرضها نفسه، ثم تعرفها ضمن مجموعة أخرى من الصور.

د.**اختبار الصور غير المتشابهة بصريا أو لفظيا**: وهو عبارة عن مجموعة من الصور غير المتشابهة سواء في الشكل أم اللفظ، ويطلب إلى المفحوص استدعاؤها بترتيب عرضها نفسه، ثم تعرفها ضمن مجموعة أخرى من الصور.

ج.**اختبار التنظيم المكاني**: حسب (العدل، 2000) ويتكون من قوائم من الأشكال في كل قائمة 6 أشكال، يرتبط بين ثلاثة منها صفة مشتركة، ويطلب إلى المفحوص أن يضع كل ثلاثة أشكال مترابطة معاً بشرط أن

تكون معاً شيئا مألوفا مثال: نعرض عليه صورة: (طائرة، سفينة، فنجان، كوب، قطار والملعقة) وعليه أن يضع صورة: (طائرة، سفينة والقطار) معاً صورة (الفنجان، الكوب والملعقة) معاً ثم تعرض عليه قائمة تتضمن مجموعة كبيرة من الأشكال وعليه أن يقوم بتعرف الأشكال التي سبق عرضها عليه. (أبو ديار،2012: 94-97)

6. العمليات الأساسية في الذاكرة العاملة: هناك أكثر من مرحلة لذاكرة العاملة:

– مرحلة الترميز :وهي تصف عملية إدخال المعلومات داخل نظام الذاكرة، ويوجد نوعان من الترميز داخل الذاكرة العاملة هما:

1.6. الترميز الصوتي: وهو يختص بترميز المعلومات اللفظية(الأرقام،الحروف والكلمات) والاحتفاظ بها نشطة من خلال (التسميع)أي تكرار البند عدة مرات، ويختص الشق (الأيسر) من الدماغ بترميز هذه المعلومة اللفظية.

2.6.الترميز البصري: يمكن من خلاله الاحتفاظ بالبنود اللفظية في صورة بصرية كما نلجأ إليها إذا كنا بصدد مجموعة البنود غيرا للفظية مثل (الصور)التي يكون منا لصعب وصفها وبالتالي منا لصعب تسميعها صوتياً، وهذا النوع من الترميز يتلاشى بسرعة، ويختص الشق (الأيمن) من الدماغ بترميز المعلومات المكانية.

3.6.مرحلة التخزين: وتشير إلى الطريقة التي تمثليها المعلومات في النظامين الخاصين بالذاكرة، وتكون سعة التخزين في الذاكرة العاملة محدودة جداً تصل في المتوسط إلى 7 بنود وبحد أدنى 5 بنود وحد أقصى 9 بنود.

– مرحلة الاسترجاع: وتمثل هذه المرحلة قدرتنا على استحضار المعلومات بنجاح من الذاكرة (خفاجي، 2005 :79)

7. أهم العوامل المؤثرة في التذكر:

يقوم المخ بتجهيز ومعالجة المعلومات التي يستقبلها، في الوقت الذي يقوم بأداء مهمة معرفية أخرى، من هنا جاء مصطلح الذاكرة العاملة، لهذا فيمكن لهذه الأخيرة اختيار إستراتيجية لتنظيم المعلومات حتى يتم تخزينها، وفي خضم هذه العمليات قد تتعرض الذاكرة العاملة إلى:

- التداخل Interference وهو ما يعني استقبال الفرد لمعلومات أخرى تؤدي إلى زيادة ما لديه من معلومات فتطرد بالتالي بعض ما لديه من تلك المعلومات.
- الإزاحة déplacement وتعني استقبال الفرد لبعض المعلومات التي تتفوق على غيرها فتحل محلها بالتالي.
- التلف décroissance أي بقاء المعلومات بالذاكرة دون أن يتم إخضاعها لأي نوع من المعالجات أو التجهيزات. (دانيال، 2007: 346)

كما توجد عوامل أخرى قد تساهم في تأثير على الذاكرة العاملة:

– **مدى الذاكرة:** ويعرف بأنه قدرة الفرد على استدعاء أكبر عدد ممكن من العناصر أو الوحدات التي تُستوعب خلال فترة معينة من الإدراك الفوري، ويختلف مدى الذاكرة وفقاً للمستويات العمرية المختلفة (الشرقاوي، 1998:151)

– **نوع مادة التذكر** :حسب (منصور وآخرون، 1989) تشير نتائج الدراسات إلى أن الفرد يميل إلى تذكر المادة المترابطة ذات المعاني بسهولة، بينما يلقى صعوبة المادة غير المترابطة أو الفقيرة من المعاني أي «التعلم المنطقي الغني بالمعاني يكون أكثر فاعلية وفائدة فيتذكر نواتجه"

– **المستوى العمري:** بين(Byrne,1996) تتأثر فاعلية التذكر بعمر الفرد على التذكر، وتصل الذاكرة إلى قمتها في العشرينات ثم تتدهور ببطء حتى سن الخامسة والأربعين، وفي التدهور الأسرع بعد الخامسة والأربعين حيث إن الخلايا التي تعمل عملاً أساسياً في جهاز الذاكرة التي تضمحل بمرور الوقت، فكلما تقدم الإنسان في العمر تدهورت الذاكرة وقلت كفاءتها

– **طرق تعلم مادة التذكر: حسب** (العدل، 2000) بقدر ما تعتمد العمليات العقلية المكونة لنشاط الذاكرة على طرائق فعالة في التعلم تكون فاعلية الذاكرة، فتنظيم المعلومات وطريقة تقديمها للمتعلم تعمل على زيادة الحفظ والتذكر.

– **المستوى العقلي** :يتأثر التذكر بمستوى ذكاء الفرد، فالأفراد ضعاف العقول تكون لديهم ذاكرة ضعيفة وهذا يتضح من خلال العمليات العقلية المكونة لنشاط الذاكرة، وعلى العكس نجد أن الأفراد الأذكياء يتمتعون بذاكرة قوية.(أبو ديار، 2012: 28)

8.دور الذاكرة العاملة في تعلم اللغة:

إن الأطفال الذين يفشلون في تذكر أشكال الحروف والكلمات بصريا قد تكون لديهم صعوبة في تعلم الكتابة، ولقد ذهب جونسون وماكلبست (1967) إلى أن عادة التخيل والتصور ترتبط بالعجز في الكتابة. ويستطيع الأطفال الذين يعانون من مشكلات في الذاكرة والكلام، والقراءة، والنسخ ولكنهم لا يستطيعون استدعاء أو إعادة إنتاج الحروف والكلمات من الذاكرة. إن أثر الذاكرة على الكتابة يمكن ملاحظته عند محاولة الطفل تشكيل وتسلسل الحروف التي سيتم تذكرها، وفي بعض الحالات نجد أن الأطفال الذين لا يتمكنون من التعرف على الحرف أو الكلمة بصريا يستطيعون تحديد أو معرفة الحرف أو الكلمة من خلال حاسة اللمس عن طريق التتبع. (السرطاوي والسرطاوي، 2012 : 335)

لقد أشارت بعض الدراسات مثل دراسة جيوترز وآخرون (Gutierrez et all,2004) ودراسة لوسي وهنري (Henry, 2010)، إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون قصورا في الذاكرة العاملة اللازمة لفهم اللغة أو كتابة الجمل أو الفقرات والقصص، وحل المشكلات، كما استهدفت دراسة كريستين وآخرون(Christian et all, 2004) التعرف على القدرة على فهم الجملة لدى الأفراد مرتفعي سعة الذاكرة العاملة ومخفضيها، وقد كانت المتغيرات هي القدرة على كتابة الجملة وقراءتها، وتأثير طول الجملة وقصرها وتكونت عينة الدراسة من 60 فردا تتراوح أعمارهم 21–22 سنة، وأشارت النتائج إلى أن الأفراد منخفضي سعة الذاكرة العاملة يعانون صعوبة في فهم الجملة عند مقارنتهم بالأطفال مرتفعي سعة الذاكرة العام، كما تتأثر قدرة الفرد على فهم الجملة بطول الجملة ودرجة وضوحها. (أبو ديار، 2012: 74–80)

خلاصة:

تعتبر الذاكرة جزءا أساسيا وضروريا في عملية التعلم، ومن اجل اكتساب حقائق ومهارات وأفكار جديدة فان نتائج الخبرات التعليمية المحددة يجب الاحتفاظ بها، فالذاكرة تساعد الأفراد على الاستفادة من الخبرات السابقة، والانتفاع من الخبرات الحالية، كما أنها تعد الأفراد للخبرات الجديدة. والقصور في الذاكرة يمكن أن يعيق عملية التعلم ويسبب صعوبة خلال مرحلة الطفولة المبكرة، وسنوات المدرسة، وإلى غاية مرحلة الشباب.

الفصل الثالث

صعوبات تعلم الكتابة

تمهيد

1. **تعريف الكتابة**
2. **متطلبات عملية الكتابة**
3. **أنماط عملية الكتابة**
4. **تعريف صعوبات الكتابة**
5. **مظاهر صعوبات الكتابة**
6. **عوامل المساهمة في ظهور صعوبات الكتابة**
7. **أسس تشخيص صعوبات الكتابة**
8. **طرق علاج صعوبات الكتابة**

خلاصة

تمهيد:

تعد الكتابة من النشاطات العملية المعرفية التي تضمن نجاح عملية الاتصال، وهي تقوم على أسس عضوية فيزيولوجية لأنها تتطلب نموا صحيا سليما لمختلف الأعضاء المسؤولة عن هذا النشاط مثل: اليد، العين، الأذن.... وأسس عصبية تتمثل في وجود مناطق دماغية متخصصة مسؤولة عن تنسيق العمليات الحسية الحركية الضرورية لإنجازها.

ومن هنا نطرح الأسئلة التالية: ماهي الكتابة وما طبيعتها؟ ماهي متطلباتها وأنماطها؟ كيف يمكن تعريف الصعوبات الخاصة بالكتابة؟ وماهي مظاهرها؟ وماهي أهم العوامل المساهمة في ظهور صعوبات الكتابة؟ كيف نشخص ونعالج هذه الصعوبة؟

1. تعريف الكتابة:

– يعرفها محمود بأنها " قدرة حركية يدعمها إدراك بصري دقيق وتصور ذهني ثابت الشكل (الخط وإملاء)، ثم تصور عقلي للفكرة يدعمه وعاء لغوي سليم وبتآزر هذه المكونات يتعلم الفرد الكتابة" (علي سعد وآخرون، 2011 :113)

– والكتابة عند غراهم هي:" عملية تخطيط للحروف والكلمات، وذلك بالتركيز على الشكل والصوت في وقت واحد والربط بينهما، وذلك للتعبير عن مفاهيم ومعاني تتم في المرحلة الأولى، عن طريق تقليد الوالدين والإخوة، وتقليد نموذج معين من قبل المعلم أو الزملاء في الروضة والمدرسة" (Graham et all,1998)

– والكتابة هي " مهارة عقلية تتضمن القدرة على تحويل الرموز الصوتية (المسموعة) إلى رموز مكتوبة مرئية، وتشمل كذلك القدرة على التعبير كتابيا عما يجول في الذهن من أفكار وخواطر، أو التعبير عن الذات باستعمال قواعد التعبير وقواعد الإملاء المتعارف عليها بين أصحاب اللغة، بالإضافة إلى الخط اليدوي". (السرطاوي، 2009: 225)

– وحسب النصوص القانونية التربوية الفرنسية (1977)، تم تحديد تعريف للكتابة وفقا للمراحل التعليمية زجاء التعريف كما يلي: " الكتابة هي الإعادة الصحيحة والواضحة لتخطيط مختلف الحروف، أما في المرحلة المتأخرة، فالكتابة لا تقتصر على الإعادة والنقل فقط بل تشمل الإملاء والتعبير الكتابي الحر"(Charmeux, 1985: 15)

– "والكتابة من المهارات الأساسية في النظام اللغوي إذ تتكامل مع اللغة الشفهية والقراءة في هذا النظام، وهي تمثل مهارة اتصالية للتعبير عن الذات، وهي أيضا مهارة تعليمية." (سليمان عبد الواحد،2010: 319)

– أما حسب ليرسات، "فالكتابة هي عبارة عن إنتاج من طرف الفرد وهذا ابتدءا من مرحلة الخربشة إلى أن يصل إلى مرحلة الكتابة، ويساعد في ذلك النضج العصبي الحركي والمعرفي والحسي." (Lurçat, 1974 :13)

2.1. تعريف الكتابة حسب طبيعتها ومكوناتها:

" الكتابة اليدوية عملية معقدة وتعتمد على العديد من المهارات والقدرات المختلفة، فهي نظام وظيفي متعدد العمليات وبعض هذه العمليات ذات مستوى أدني (كتمثيل الحروف في الذاكرة، واسترجاع هذه التمثيلات، والتوجه والإنتاج الحركي)، وعمليات أخرى ذات مستوى أعلى (كاستراتيجيات التوجه، وإنتاج اللغة في مستوى الجملة والنص وتنقيح وتعديل النص المكتوب)، والمبدأ الأساسي لتكوين هذا النظام الوظيفي هو تحقيق التكامل بين مهارات المستوى الأدنى ومهارات المستوى الأعلى، بهدف جعل مهارات المستوى الأدنى في صورة آلية لتكون مصدرا أساسيا لذاكرة فعالة حرة ومستقلة إلى أعلى مستوى من المظاهر البنائية لتركيب ونظم الحروف".(عميرة، 2005 : 72)

و" الكتابة تتطلب دقة الإدراك للأنماط المختلفة للرموز المرسومة التي ترتبط بكل من المهارات البصرية والحركية، التي تعتمد بدورها على الوظيفة البصرية للعين، والتناسق بين حركة العين واليد، وضبط إيقاع كل من حركة الأصابع والعضلات الدقيقة لها، كما تتطلب دقة الذاكرة البصرية والذاكرة الحس– حركية للحروف

والكلمات". (الزيات 1998 : 516)؛ وعملية الكتابة "عملية عقلية نفسية تتضمن القدرة على التعبير برموز مكتوبة، وتتضمن الكتابة اليدوية، التهجئة (إملاء)، والتعبير الكتابي وتشير إلى أن عملية الكتابة هي صيغة اتصالية على درجة عالية من التعقيد كما أنها تتكامل مع القدرات البصرية والحركية والإدراكية، وترتبط الكتابة نحو موجب مع مهارة القراءة."(lerner, 2003: 456-457).

"ينتقل الطفل من مستوى النقل إلى أساس نموذج خارجي–غير معتاد عليه–إلى مستوى تذكر برنامج حركي مسؤول على إنتاج أي حرف – وهذا النموذج داخلي–وهذا موجود في الذاكرة الحركية طويلة المدى، ويبدأ الكتابة حسب قواعد النحو العامة المعروفة لكن بعد ذلك وفي سنة 7 إلى10 سنوات وتحت تأثير الميول الخاص للطفل ومناهج التعليم تحدث بعض التغيرات في نوعية الخط"(Zesiger, 1996) ،ويأخذ بعين الاعتبار حسب Zesiger أربعة عناصر أساسية في عملية الكتابة:

- الدقة الفضائية.
- السرعة في التنفيذ مقيمة بكمية الإنتاج.
- السهولة في الحركة الخطية مقيمة بنوعية السطور.
- الانتظام في البعد بين الكلمات.(Estienne. 2006 :28)

2.متطلبات عملية الكتابة:

1.2.سلامة حاستي السمع والبصر وحركة اليد: "فالعين ترى الحروف والكلمات وترسم لها صورة صحيحة في الذهن، مما يساعد على تذكيرها حين يراد كتابتها، أما الأذن فتساعد على سماع الحروف والكلمات والتمييز بين أصواتها، وإدراك الفروق بين أصواتها، أما اليد فتساعد على تأدية عملية الكتابة، وإظهار الصورة الذهنية السمعية والبصرية على ورقة الكتابة، وهذا يتطلب بدوره تنمية العضلات الدقيقة للقبض على القلم بطريقة صحيحة، وسهولة ومرونة سير حركة القلم على الورقة." (برغوت، 2002: 116)

2.2. قدرات عقلية كافية: "من مستوى متوسط وفوق المتوسط بما يمكن التلميذ من امتلاك المهارات الأساسية للكتابة اليدوية والتعبير عن الأفكار بخط اليد، وتتضمن القدرات العقلية العمليات المعرفية الأساسية للإدراك والذاكرة والانتباه والتفكير." (Gracia & Caso, 2007:203)

3.2. امتلاك مهارات اللغة الشفهية : " وهي مطلب أساسي للكتابة اليدوية، ويمتلكها الطفل قبل دخول المدرسة، باحتكاكه بلغة المجتمع المحلي منذ ولادته وحتى نهاية السنة الثالثة تقريبا، فيكتسب حصيلة لغوية وظيفية تتضمن أولا مهارات اللغة الاستقبالية (عمليات الإنصات، سماع الأصوات، ضم الأصوات وإدراكها، فهم التجمعات الصوتية للكلمات والجمل، واستيعاب الرسالة الصوتية)؛ وثانيا مهارات اللغة التعبيرية التي تمكن الطفل من استرجاع أصوات الحروف والكلمات، وتقليد الكلام واللغة، والتعبير عما يريد بالنطق والكلام، وبناء الجمل وتركيبها، والتعبير عن الأشياء والأحداث بدلالاتها اللفظية". (Roman, 1998:04)

4.2. امتلاك مهارة القراءة: "القراءة عملية تتضمن مكونين رئيسيين (فك الشفرة، والفهم أو الاستيعاب)، وتتضمن عملية فك الشفرة جانبا آليا في تحويل المادة المطبوعة إلى لغة منطوقة، أما عملية الفهم تمكن التلميذ من استخراج المعنى من اللغة، مما يكسبه معلومات ومعارف وفوائد ذات ترتيب أعلى."

(Snow, Burns, & Griffin, 1998: 24-26)

5.2. توفر مهارات التآزر البصري الحركي: " لإتمام عملية الكتابة بكفاءة عالية، تعد العين واليد من العناصر الفعالة والرئيسية لعملية الكتابة، ولابد لهذين العنصرين من أن يتوافقا ويتآزرا، بمعنى أن تتوافق حركة اليد مع حركة العين عند رسم الحروف عن طريق النقل أو الاستماع، فالعين هي التي تقود اليد، فالتآزر البصري الحركي يتطلب اتزانا عصبيا عضليا ومستوى من النضج الحركي." (برغوت، 2002 :116)

6.2. توفر الدافع للكتابة: تشير الدافعية إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار بالنشاط حتى يتحقق التعليم، وتشمل العناصر التالية:

- الانتباه إلى بعض العناصر المهمة في الموقف التعليمي.

- القيام بنشاط موجه نحو هذه العمليات.

- ديمومة هذا النشاط والحفاظ عليه مدة زمنية كافية. (ملحم، 2002 :305)

3. أما أنماط الكتابة: يوجد نوعان:

1.3. الكتابة بحروف منفصلة: الشبيهة بالمادة المطبوعة وتدعى manuscript، وتعتبر هذا الشكل المفضل للأطفال في كل من الصف الأول والثاني؛ ولقد وجد بأن الأطفال يتعلمون تشكيل الحروف بشكل منفصل بدرجة أكثر سهولة، وتحولت المدارس إلى استخدام هذه الطريقة للأسباب التالية:

- تشبه الكتابة المطبوعة، وبهذا فإنها تساعد في القراءة التهجئة.

- سهلة التعلم.

- أكثر وضوحا.

- الطريقة المفضلة من قبل الأطفال ذوي الإعاقة الحركية.

- تحتاج إلى حركات اقل لتشكيل الحروف في كلمات.

2.3. الكتابة بحروف متصلة: وهي الكتابة اليدوية وتدعى cursive، فالطفل بحاجة إليها عند قراءة المواد المكتوبة وفقها، وكذلك فهي تساعد في تصحيح أو تجنب عكس الحروف حيث يستمر تسلسل الكتابة من حرف إلى حرف آخر، وتمتاز بالسرعة وكذلك بالسهولة في الكتابة. (السر طاوي، السر طاوي،2012 :330-329)

4.تعريف صعوبات الكتابة:

يشير غريك (Greeg,1991) إلى أن ماكلبيست(Myklebust) كان أول من استخدم مصطلح صعوبة الكتابة Dysgraphie ليشير فقط إلى الاضطرابات التي تكون رمزية في طبيعتها وفي هذه الحالات فان صعوبة الكتابة، تحدث نتيجة خلل أو اضطراب بين الصورة الذهنية للكلمة والنظام الحركي." (مراد ، 2007 :138)

وحسب أسمان وروم (osman & rome, 1985) " صعوبات الكتابة تكمن في صعوبات في آلية تذكر تعاقب الحروف وتتابعها، ومن ثم تناغم العضلات، والحركات الدقيقة المطلوبة تعاقبيا أو تتابعيا، لكتابة الحروف والأرقام وتكوين الكلمات والجمل والصياغات المعبرة عن المعاني والمشاعر والأفكار والمواقف من خلال التعبير الكتابي" (الزيات، 2007 : 271)؛ و" عدم القدرة على التعبير عن المعاني والأفكار من خلال مجموعة من الرموز المكتوبة" (نبيل وآخرون، 2000 :55)

كما تشير إلى " نقائص في نوعية الكتابة عند الطفل مع غياب أي مشكل عصبي أو ذهني" (Ajuria Guerra, 1997 :09) ؛ وحسب بورال " هي من الاضطرابات النوعية للغة المكتوبة، تتميز بصعوبة خاصة في تعيين، فهم، إنتاج الرموز المكتوبة، وهذا ما يؤدي إلى الاضطرابات الكتابية ما بين 8-9 سنوات والى اضطرابات الإملاء وفهم النصوص والاكتساب المدرسي عند الطفل." (Estienne, 1997 :13)؛ والأطفال ذوو صعوبات الكتابة حسب ويرهولت (Wirholt, 2003) هم الأطفال الذين تظهر عليهم اضطرابات في وضعية الجسم أثناء الكتابة، حجم الأحرف المكتوبة، التناسق بين شكل الأحرف المكتوبة، التناسق بين شكل الأحرف والكلمات." (محمد علي، 2005 :51)

5.مظاهر صعوبات الكتابة: تتمظهر صعوبات الكتابة فيما يلي:

- عدم اتساق الحروف.
- الخلط بين الحروف العليا والدنيا.
- عدم انتظام حجم وشكل الحروف.
- عدم إتمام كتابة الحرف.
- معاناة وصعوبة في التعبير عن الأفكار.

كما يتملكهم شعور الإحباط والميل إلى الكسل والإهمال، وذلك بوجود التعب والإجهاد عند ممارسة الأعمال الكتابية" (الزيات، 2002: 508)

ويشير Brain إلى أن التلاميذ ذوي صعوبة الكتابة يبدو عليهم:

- " إمساك القلم بطريقة غير تقليدية شاذة.
- أصابعهم تقترب بشدة من سن القلم.
- لديهم صعوبة في الشطب والمحو.
- اضطراب في محاذاة الحرف." (Brain,1991 : 45-49)

إذن، يمكن القول أن مظاهر صعوبة الكتابة تتلخص في مظاهر أدائية، مثل كثرة الأخطاء في التهجي والإملاء، مظاهر سلوكية، ومنها القبض على القلم بطريقة غير صحيحة والقبض عليه بشدة، الجلوس بطريقة غير صحيحة لثناء الكتابة، وأيضا مظاهر نفسية، كالشعور بالإحباط، التعب، والتهرب من الممارسات الكتابية.

1.5. مظاهر صعوبة الكتابة في اللغة الفرنسية:

" –التباسات سمعية ما بين الأصوات المتشابهة لفظا مثلا **t/d.**

–التباسات بصرية ما بين الأحرف المتشابهة شكلا **u/n -p/b -é/e/è.**

–أخطاء على صعيد الأصوات المركبة مثلا **gn-ph-euil-ail**

–أخطاء في تقطيع الكلمات الجمع مثلا **lopital / hôpital'l** والتفكيك مثلا **Lumière / l'umière**

–حذف أحرف او مقاطع من الكلمة مثلا **amire / admire** و **Connaitre / contre**

–زيادة أحرف على الكلمة مثلا**brebis / berebis**

–قلب مكاني للأحرف او المقاطع داخل الكلمة مثلا **trou / tour**

–أخطاء في كتابة الكلمات التي لا تخضع لقواعد التهجئة **(les mots irréguliers)** مثلا **Sept / set**

–أخطاء في القواعد **les accords du groupe nominal** في الجمع والتأنيث **Les filles / les fille** "

(المركز التربوي للبحوث والإنماء،د س :142–143).

6. العوامل المساهمة في صعوبات الكتابة: منها مرتبطة بالفرد:

1.6. **العوامل العقلية المعرفية:** وتتمثل فيما يلي:

1.1.6. **اضطراب الضبط الحركي:**

إن العجز في الضبط الحركي قد ينتج عن صعوبة في المخرجات الحركية عند محاولة إرسال الإشارات المناسبة للجسم، الذراع، اليد، والأصابع للقيام بالحركة الضرورية للكتابة، ويعود اضطراب الضبط الحركي إلى عجز في وظيفة الدماغ بسبب عجز الكتابة، " فبعض الأطفال يكونون قادرين على معرفة الكلمة التي يرغبون بكتابتها، وهم قادرون على نطقها وتحديدها عند مشاهدتها لكنهم غير قادرين على إنتاج النشاطات

الحركية اللازمة في نسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة، لأنهم غير قادرين على تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف والكلمات."(Myklebust, 1965)

وقد بينت دراسة غولدستاين(Goldstein,1948) أن العجز الوظيفي الحركي في الكتابة هو ما يسمى الكتابة الأولى، والتي وصفها بنقص الدافعية والإثارة، فقد يكون لدى الطفل صعوبة في البدء في الكتابة أو إكمال كلمة.(السر طاوي والسر طاوي، 2012 :332-333)

2.1.6. اضطراب الإدراك البصري:

إن عملية تعلم الكتابة حسب ماكليبست وجونسون (Myklebust et Johnson 1975) تتضمن أن يفرق الطفل ويميز بصريا الأشكال والحروف والكلمات والأعداد، فيكمن اضطراب الإدراك البصري خاصة في الحروف المتشابهة وإدراك العلاقات المكانية-البصرية، كما توجد أيضا صعوبة في إعادة إنتاجها أو نسخها بدقة.

وحسب كفارت (Kephart, 1971) فان مشاكل إدراك العلاقات المكانية-البصرية ينتج عنها صعوبة في إدراك الفرد لجسمه مما يولد لديه صعوبة في مطابقة الأشكال الهندسية، والتمييز بين الخط الأفقي من العمودي، ونسخ الأشكال، الحروف، الأعداد والكلمات... (السر طاوي والسر طاوي، 2012: 334)

3.1.6. اضطراب الذاكرة البصرية:

الأطفال الذين يعانون من صعوبات في الكتابة هم في العادة يتمتعون بسلامة في حاسة البصر كما هو الحال عند الأطفال العاديين، فهم يبصرون لكنهم يفشلون في تذكر ما تم مشاهدته بصريا لضعف ذاكرتهم لبصرية (البطانية،2005: 158-159). فهم لا يستطيعون استدعاء أو إعادة إنتاج الحروف والكلمات من الذاكرة، فعدم قدرة الطفل على معرفة الأشياء بالرغم من سلامة الحاسة البصرية يدعى بضعف في القدرات الذاكرة البصرية.

1.7. العوامل النيوروسيكولوجية:

تلعب العوامل النفس – عصبية وهي تلك المتعلقة بالاضطراب أو الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي وخاصة المخ دورا كبيرا في اضطراب سلوك الفرد، بما في ذلك مجال صعوبات الكتابة. وقد استأثر هذا العامل على الدراسات المبكرة في مجال صعوبات التعلم. فقد ذكرت الباحثة سابقا دراسة Myklebust 1965حول اضطراب في الوظيفة المخية يؤدي بالضرورة إلى صعوبة في عملية الكتابة. (سليمان عبد الواحد،2010 :320-321)

2.7. العوامل البيئية: تتعلق هذه العوامل بمحيط المتعلم الخارجي، ومنها:

1.2.7. طرق التدريس غير الملائمة: وتشمل الجوانب التالية:

- التدريس القهري الذي لا يحفز ولا يرغب المتعلم في الدراسة.
- التدريب الخاطئ الذي لا يختار الوسيلة أو الطريقة المناسبة للتلميذ.
- الاقتصار على متابعة كتابة المتعلم في حصص الخط وحدها دون الإملاء والتطبيق والتعبير...الخ.
- التدريس الجماعي لا الفردي الذي لا يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين من قدرات وميول...الخ.

2.2.7. استخدام اليد اليسرى في الكتابة:

إن تفضيل استخدام اليد في الكتابة لا يثبت إلا بعد عدة سنوات، إذا كان الطفل يستخدم يده اليسرى، فلا ينصح بمحاولة إجباره على تغيير يده المفضلة لان هذا مرتبط بعمل النصفين الكرويين بالمخ، ومن ثم فمحاولة إجباره على التغيير قد تجعله ضد مقتضيات تركيبه الفسيولوجي، وهذا غالبا ما يؤدي في نشاط الكتابة اليدوية، إلى إعاقة نموها عن طريق عكسه للحروف والإعداد التي يكتبها.(سليمان عبد الواحد،2010 :320-321)

فاستخدام اليد اليسرى لا يؤدي إلى صعوبات في الكتابة، ولكن ما يسبب تلك الصعوبات هو فشل عملية التدريس في تزويد الطفل الذي يستخدم يده اليسرى بما يمكنه من تصحيح كتابته في المراحل المبكرة.

(السر طاوي، السر طاوي، 2012: 335)

3.2.7. العوامل المرتبطة بالأسرة:

صعوبات التعلم في الكتابة ظاهرة متعددة الإبعاد وذات أثار تتجاوز النواحي الأكاديمية إلى نواحي أخرى اجتماعية وانفعالية، تترك بصمتها على شخصية الطفل من جميع جوانبها، لذا فمن الخطأ تناول صعوبات التعلم بعيدا عن المؤشرات الأسرية والبيئية والتي تتمثل في عدم متابعة الوالدين لكتابة الطفل وتدريبه عليها، كما أن التقديرات السالبة للمتعلم من الإباء والمدرسين وإقرانه يؤدي بالضرورة إلى فشل وإهمال المتعلم للكتابة. (سليمان عبد الواحد، 2010 :320-321)

7. أسس تشخيص صعوبات الكتابة:

تشخيص صعوبات الكتابة يستلزم القيام بما يلي:

" – **الفحص النفسي والطبي والاجتماعي:** ويتضمن تطبيق اختبارات الذكاء وإجراء دراسة عن الحالة الجسمية للطفل، مع دراسة مستوى الأسرة الاجتماعي والاقتصادي.

– **تقييم المهارات منخفضة المستوى في بداية الكتابة:** حيث أنها تؤثر في التطور الحركي لعملية الكتابة.

– **تقييم اليد المفضلة في الكتابة:** وذلك عندما يقوم الطفل باستخدام اليد اليمنى لبعض النشاطات واليد اليسرى في نشاطات أخرى، فان ذلك يلزم معرفة اليد المفضلة لدى الطفل.

- **التقييم النمائي النفسي عصبي:** ويستخدم هذا التقييم بعض الاختبارات والمهام الخاصة مثل اختبارات الوظيفة الحركية أو ما تسمى بمهام الأصابع، حيث يتم قياس حضور أو غياب الحركات الانسيابية لليد، من خلال رفع الأصابع وبسطها مع حساب الزمن.

- **قياس التآزر الحركي والعصبي:** ويتم عن طريق تسليم الطفل ورقة بها كلمات مكتوبة بشكل خاطئ، ويطلب من الطفل شطب كلمات وكتابة التعديل فوق أو أسفل ما تم تصحيحه. (عوض الله وآخرون،2003 :25).

ومن بين العوامل الأساسية في تقييم صعوبة الكتابة هناك عامل مهم وهو تقييم عدم وضوح الكتابة:

وهناك طريقتان لملاحظة صعوبات الكتابة، الأولى الإجراء غير الرسمي كطلب من الطفل بنسخ كلمة أو جملة، ثم بعد ذلك يقوم المدرس بتحليل أنماط أخطاء الطفل، أما الطريقة الثانية فتعرف بالكتابة الحرة وهو أخذ عينات من كتابة الطفل حول صورة أو حدث ما؛ فبالإضافة إلى الأخطاء في تشكيل الحروف، يجب على المدرس أن ينظر إلى:

* وضع الجسم، واليد، والرأس، والذراعين، الورقة.
* مسكت القلم.
* الخطوط: - عمودية : فوق / تحت.
- أفقية : يمين / يسار.
- منحنية إلى اليسار واليمين.
- ميل الحروف: يمين – يسار.
- تشكيل الحروف : الشكل والحجم.
- استقامة الخط.

* الفراغات بين الحروف والحواشي.

* نوعية الخط: – الضغط : داكن – خفيف.

– استقامة الخط وعدم تموجه.

– وصل الخطوط.

– إكمال الحروف.

– التقاطع. (السر طاوي، السر طاوي، 2012: 339–343)

8. طرق علاج صعوبات الكتابة:

يشمل علاج صعوبات الكتابة على:

1.8. العلاج الطبي: إذا كان الفرد يحتاج إلى أجهزة تعويضية مثل النظارات والسماعات والأطراف الصناعية بالإضافة إلى العلاج بالعقاقير حسب الحالة المرضية.

2.8. الإرشاد النفسي: إذا كان ميل المتعلم للعمل المدرسي سلبا أو يعاني من نشاط زائد. فضلا عن توجيها لأسرة وإرشادها نحو الاهتمام بمتابعة أداء ابنها في المؤسسة التربوية وهي المدرسة. (سليمان عبد الواحد، 2010 :324)

كما توجد عدة استراتيجيات معالجة لهذا الاضطراب ومنها:

3.8. الاستراتيجيات الحركية ـ البصرية: فحسب فاز (Faas,1980) فقد ذكر ستة مهارات على الطفل التدرب عليها:

– **مهارات ما قبل الكتابة:**

أ. مسك واستخدام أدوات الكتابة ووضع الورقة.

ب. إنتاج الخطوط.

ج. رسم الأشكال.

د. رسم الخطوط والأشكال باستخدام الإرشادات.

- **مهارات كتابة الأعداد والكتابة بالحروف المتصلة.**

أ. إنتاج أشكال الحروف الكبيرة.

ب. إنتاج أشكال الحروف الصغيرة.

ج. نسخ الأعداد.

د. كتابة قائمة من الأعداد يتم إملاؤها.

هـ. ترك فراغ مناسب بين الحروف، والكلمات، والأعداد.

- **التحول والانتقال من الكتابة بطريقة الحروف المنفصلة إلى الكتابة بالحروف المتصلة.**

أ. تعلم إيصال الحروف.

- **مهارات الكتابة المتصلة: الحروف الصغيرة.**

- **مهارات الكتابة المتصلة: الحروف الكبيرة.**

- **استخدام مهارات الكتابة المتصلة.**

أ. كتابة الكلمات من خلال نموذج.

ب. كتابة ما يملى من حروف، وكلمات، وجمل. (السرطاوي والسرطاوي، 2012 : 343-344)

4.8. استراتيجيات تحسين الذاكرة البصرية: حسب(1967)Johnson& Myklebust، يمكن مساعدة الأطفال ممن لديهم صعوبات في الذاكرة البصرية، بعرض سلسلة من الحروف ثم يطلب من الطفل إعادة إنتاجها من الذاكرة وهذه الطريقة تستلزم ربط التخيل البصري مع صوت الحرف أو الكلمة.

5.8. استراتيجيات الإدراك البصري – المكاني: مشكلات الإدراك البصري-المكاني يمكن التخفيف منها:

- تغيير الأيدي في الكتابة.

- تدريب النماذج الحركية لكي تصبح آلية.

- استخدام الأساليب الحسية-الحركية والجلدية لتحسين التغذية الحسية الراجعة.

- تحسين الذاكرة البصرية للحروف والكلمات.

6.8. استراتيجيات علاج تشكيل الحروف: من بين الإجراءات التربوية المتخذة لتدريس تشكيل الحروف:

1. النمذجة: يكتب المدرس الحرف ويسميه. أو يلاحظ الطالب العدد، والترتيب، واتجاه الخطوط.

2. ملاحظة العوامل المشتركة الهامة: يقوم المدرس بإجراء مقارنة بين الحرف وغيره من الحروف التي يشترك معها بخصائص تشكيلية.

3. المنبهات الجسمية: يقوم المدرس بتوجيه يد الطفل في تشكيل الحرف. بالإضافة إلى ذلك يمكن توجيه حركة الطفل في تتبع الاتجاهات والترتيب من خلال الأسهم أو نقاط ملونة تحدد شكل الحرف.

4. التتبع: يشكل الطفل عن طريق رسم النماذج المنقطة بالتوصيل ما بين نقطة وأخرى، والنماذج الباهتة والحروف البارزة.

5. **النسخ:** ينسخ الطفل الحرف على قطعة من الورق.

6. **التعبير اللفظي:** يعبر الطفل لفظيا عن الخطوات عند كتابة الحرف (يستخدم النموذج السمعي).

7. الكتابة من الذاكرة: يكتب الطفل الحرف دون مساعدة المنبهات.

8. **التكرار:** يتدرب الطفل على تشكيل الحرف من خلال التركيز على التدريبات المتعددة الحواس.

9. **تصحيح الذات والتغذية الراجعة:** يقوم الطفل بتصحيح الحروف المشكلة الطريقة غير صحيحة بمساعدة المعينات البصرية (لوحة الحروف الهجائية الموجودة على الحائط أو المقعد) أو تحت إشراف وتوجيه المدرس.

10. **التعزيز:** يمدح المدرس الطالب ويقدم له تعزيزا أوليا على تصحيح تشكيل الحروف.(السر طاوي والسرطاوي، 2012 :343-350)

الخلاصة:

رغم أن الكتابة نشاط معقد إلا أنه يبقى ضروريا ومن اللازم تعلمه، لذا يجب علينا أن نهيئ الطفل لذلك من خلال اختيارنا الجيد للنشاطات المفيدة التي تحسن استعداده للقيام بالكتابة على أحسن صورة، ولعل أهم ما يمكن أن يتعرف عليه الطفل هو الفضاء وكذا التوجه فيه، وذلك لاعتبار الكتابة نشاطا حركيا يخضع لشروط دقيقة للتنظيم الفضائي و الزماني.

إذن يجب على الطفل أن يكون رموزا بطريقة موجهة، كما يجب أن يحترم قوانين الترتيب والتسلسل التي تجعل من تلك الرموز كلمات وجمل، وهذا لا يتم إلا في ضوء شروط معينة منها: النمو الحركي–الصورة الجسمية–الجانبية–التنظيم الفضائي الزماني.

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة

1. **الدراسة الاستطلاعية:**

1.1. تساؤلات الدراسة الاستطلاعية.

2.1. أهداف الدراسة الاستطلاعية.

3.1. عينة الدراسة الاستطلاعية ومواصفاتها.

4.1. أدوات الدراسة الاستطلاعية.

5.1.نتائج اختبار رسم الرجل لجودانف (المرحلة الأولى) .

6.1. الخصائص السيكومترية لسلم تقييم صعوبات الكتابة BHK (المرحلة الثانية).

7.1. اختيار أفراد عينة البحث الذين يعانون من صعوبات الكتابة (المرحلة الثالثة)

8.1. التدريب على تمرير اختبار الذاكرة العاملة (المرحلة الرابعة)

2. **الدراسة الأساسية:**

1.2. منهج الدراسة.

2.2. العينة و مواصفاتها.

3.2 أدوات الدراسة الأساسية.

4.2. أساليب المعالجة الإحصائية

1. الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية المنطلق الذي يبدأ به الباحث دراسته الإجرائية، حيث تمكنه من التعرف أكثر على مشكلة الدراسة وصياغة فروضها، كما تمهد استكشاف الوسط الذي ستجرى فيه والتدرب على تمرير أدوات البحث، ونظرا لأهمية هذه الدراسة فقد بدأتها الباحثة بتساؤلات ووضعت لها أهدافا بغية تعبيد الطريق للدراسة الأساسية.

1.1. تساؤلات الدراسة الاستطلاعية:

- ما مستوى ذكاء تلاميذ الأولى متوسط المعنيون بهذا البحث؟

- هل يتسم اختبار الكتابة بدرجة كافية من الصدق والثبات تمكن الباحثة من استخدامه في الدراسة الأساسية باطمئنان؟

- هل هناك من يعاني من صعوبات في الكتابة من بين تلاميذ السنة الأولى متوسط؟

- ما هي الصعوبات المحتملة عند تطبيق أدوات الدراسة ميدانيا؟

2.1. أهداف الدراسة الاستطلاعية:

- الوقوف على مستوى ذكاء أفراد عينة البحث بغية عزل الذين مستواهم دون 80 درجة (ذكاء منخفض).

- الوقوف على الخصائص السيكو مترية لاختبار الكتابة.

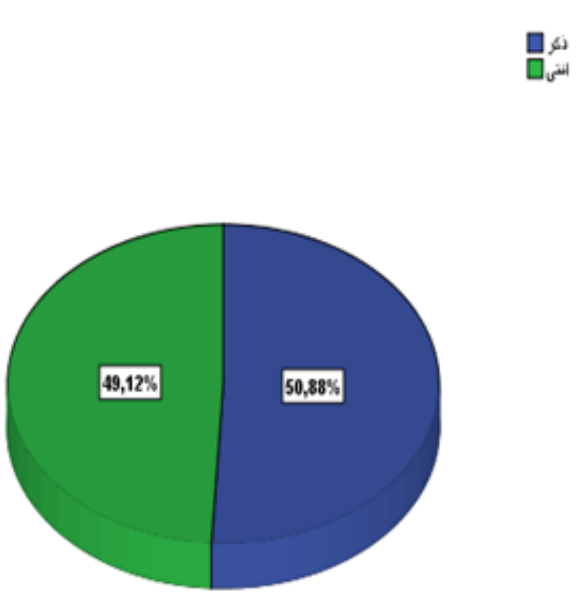
- اختيار أفراد عينة الدراسة الأساسية الذين يعانون من صعوبة الكتابة.

-التجريب الأولي لأدوات البحث قصد تفادي الصعوبات المحتملة عند التطبيق (اختبار الذاكرة العاملة).

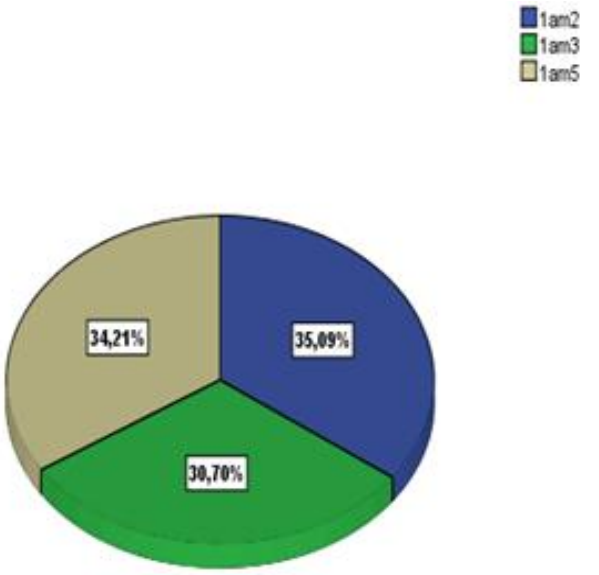
3.1.عينة الدراسة الاستطلاعية ومواصفاتها:

تعاملت الباحثة مع عينة الدراسة الاستطلاعية من خلال **أربع مراحل** حسب أهداف هذه الدراسة:

ففي **مرحلة أولى** وبغية التعرف على مستوى ذكاء تلاميذ السنة الأولى متوسط، قامت الباحثة في الفترة 3-5 أكتوبر من العم الدراسي 2017-2018 باختيار ثلاثة فصول دراسية (1م2، 1م3 و1م5) بطريقة احتمالية بسيطة من بين تلاميذ هذا المستوى بمتوسطة الشهيد "بوتشاشة أحمد"، حيث بلغ عددهم 114 تلميذا من مجموع تلاميذ الأولى متوسط (271) كما هو موضح فيما يلي:



الشكل رقم3: توزيع أفراد عينة الدراسة (المرحلة الأولى) حسب الجنس. (من إعداد الباحثة على ضوء مخرجات spss)



الشكل رقم4: توزيع أفراد عينة الدراسة (المرحلة الأولى) حسب القسم. (من إعداد الباحثة على ضوء مخرجات spss)

الجدول رقم 1 : توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية (المرحلة الأولى) حسب الجنس.

الجنس	العدد	النسبة%إلى المجتمع
ذكور	**60**	**%22.14**
إناث	**54**	**%19.63**
المجموع	**114**	**%42.07**

يمثل الجدول أعلاه توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية في مرحلتها الأولى حسب الجنس بالنسبة لمجتمع تلاميذ السنة الأولى متوسط بالمتوسطة المعنية بالدراسة، حيث يمثل الذكور نسبة 22.14% والإناث 19.63% في حين العدد الإجمالي لأفراد العينة يمثل نسبة **42.07%**.

وفي **مرحلة ثانية**، قامت الباحثة باختيار عينة احتمالية بسيطة قوامها ستة وثلاثين (36) تلميذا من تلاميذ السنة الأولى متوسط (1م7) من ذات المتوسطة،حيث تم تمرير سلم تقييم صعوبة الكتابة(BHK)عليهم في الفترة الممتدة من 12 إلى 16 نوفمبر من الموسم الدراسي 2018/2017 بغية التأكد من خصائصه السيكومترية.

وفي **مرحلة ثالثة**، وبناء على نتائج اختبار رسم الرجل، قامت الباحثة بتمرير سلم BHK بغية فرز أفراد العينة (101) الذين يعانون من صعوبات في الكتابة من غيرهم.

أما **المرحلة الرابعة** فتم فيها اختيار خمسة حالات (1م7) بطريقة عشوائية بسيطة بغية التدريب على تمرير اختبار الذاكرة العاملة، وذلك يومي 19 و20 نوفمبر من الموسم الدراسي 2018/2017

4.1. أدوات الدراسة الاستطلاعية:

تمثلت أدوات الدراسة الاستطلاعية فيما يلي:

1.4.1. اختبار رسم الرجل لجودا نف Goodenough–لقياس الذكاء عند الأطفال–:

يهتم اختبار رسم الرجل الذي يعد من بين الاختبارات الإسقاطية، بقياس ذكاء الأطفال من خلال الرسم، وهو اختبار لا يعتمد على الألفاظ أو الكتابة والقراءة، يقيس ذكاء الأطفال الذين يتراوح أعمارهم ما بين أربعة إلى ثلاثة عشر سنة، وهو يحتوي على 50 بندا، يتطلب رسم كل الأجزاء الخاصة بجسم الإنسان (الملحق1).

أدواته: ورقة مخصصة للرسم وقلم رصاص.

التعليمة: طلب من المفحوص رسم رجل دون استعمال وسائل مساعدة كمحاولة نقل رسم ما، أو وضع ورق شفاف على رسم موجود مع ترك الوقت الكافي للإنجاز.

2.4.1. سلّم تقييم صعوبة الكتابة(BHK):

سلم تقييم السريع للكتابة لدى الطفل (échelle d'évaluation rapide de l'écriture chez l'enfant) أو يرمز له اختصارا بـ **BHK** (Beknopte Beoordelingsmethode voor Kinder Handschriften)

(Hamstra-Bletz,1987) يخص الفئة العمرية من ست إلى إحدى عشرة سنة ويمكن تمريره فرديا أو جماعيا، طبق لأول مرة سنة 1987، يحتوي على ثلاثة عشر بندا للكشف المبكر عن صعوبات الكتابة، وتم تكييفه في فرنسا سنة 2004 من طرف شلرلز، سوبلزا وألباريه (Charles,Soppelsa & Albaret)، وتسعى الباحثة في هذه الدراسة إلى التحقق من صلاحيته(الصدق والثبات) من خلال تطبيقه على عينة تجريبية.

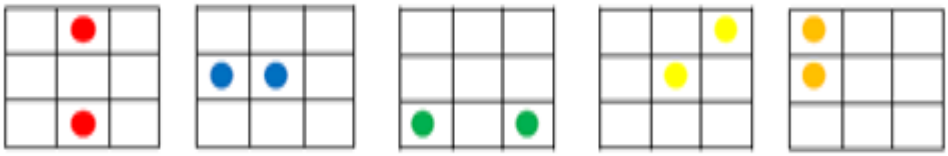
3.4.1. اختبار الذاكرة العاملة:

تم تطبيق اختبار الذاكرة العاملة الذي يكون من عدة اختبارات فرعية تقيس المفكرة البصرية– الفضائية والحلقة الفونولوجية، وهو مصمم من طرف Baddeley et Gathercole(1982) وقد تم تكييفه على البيئة الجزائرية من طرف قاسمي أمال(2001)، بالإضافة إلى اختبارات Siegel et Ryan(1989) والتي كيفت على البيئة الجزائرية من طرف سعيدون سهيلة(2004).

وعليه، يتكون اختبار الذاكرة العاملة المستخدم من قبل الباحثة في الدراسة الحالية من ثلاث اختبارات فرعية (المفكرة البصرية–الفضائية، الحلقة الفونولوجية–الكلمات والحلقة الفونولوجية–الجمل)، كما هو موضح فيما يلي:

- **اختبار المفكرة البصرية الفضائية Test du calepin Visio-spatial (CV-S)**:المصمم من طرفBaddeley et Gathercole والذي يسمى اختبار الخطوط (الملحق8)، وهو عبارة عن شبكة مقسمة إلى تسعة مربعات تحتوي على نقطتين في كل مربع، وعلى المفحوص إكمال رسم الخط بإصبعه من خلال وضعه للنقطة الثالثة حتى يشكل خطا مستقيما، وعليه في نهاية الاختبار أن يتذكر بالترتيب وضعية الخطوط ويعيد تشكيلها على شبكة فارغة، التي يمكن أن تكون بشكل أفقي، عمودي أو مائل؛يقوم الفاحص بحساب الإجابات الصحيحة على ورقة التنقيط لكي يقوم بحساب المجموع النهائي.

تستعمل الألوان في كل شبكة، اللون الأحمر في الشبكة الأولى، الأزرق في الثانية، الأخضر في الثالثة، الأصفر في الرابعة، واللون البرتقالي في الشبكة الخامسة.



الشكل رقم 5: يوضح اختبار خطوط الذاكرة النشطة(Baddeley et Gathercole,1982)

- اختبار الحلقة الفونولوجية –الكلمات- :

هو عبارة عن اختبار للكلمات (الملحق9) المعد من طرف Siegel et Ryan(1989) وطبق من طرف سينوريك (1989)، يتكون من سبعة سلاسل من الكلمات التي تكون مألوفة للطفل، تتكون السلسلة الأولى من كلمتين، أما الثانية فتحتوي على ثلاثة كلمات، والثالثة على أربعة كلمات، بينما تحتوي الرابعة على خمسة كلمات والخامسة على ستة كلمات والسادسة سبعة كلمات وصولا إلى السلسلة السابعة التي تحتوي على ثمانية كلمات.

- **تعليمة اختبار الكلمات:** يبدأ الفاحص بتقديم سلالم الكلمات من السهل إلى الصعب، وهكذا حتى يكمل جميع السلاسل، ويطلب من الطفل إكمال السلاسل بغض النظر عن الأخطاء المرتكبة من قبله. (على الطفل إعادة ترتيب الكلمات المسموعة من طرف الفاحص).

- **اختبار الحلقة الفونولوجية-الجمل-:** صمم هذا الاختبار من طرف سيجل و ريون (Siegel et Ryam,1989) (الملحق10)، ويهدف إلى قياس قدرة الطفل على الإنتاج والاحتفاظ اللغوي داخل الذاكرة النشطة ثم إعادة استرجاعها، فعلى الطفل إنتاج الكلمة الأخيرة من كل الجمل الموجودة في كل سلسلة من سلاسل الاختبار الذي يحتوي على أربعة سلاسل متكونة من كلمتين إلى خمسة كلمات، وهي إما أفعال، أسماء أو صفات، والمجموع الكلي للكلمات هو 42 كلمة تقابل كل منها نقطة واحدة بمجموع 42 نقطة.

تعليمة اختبار الجمل: يقدم الفاحص سلسلة من الجمل وعلى المفحوص إيجاد الكلمات الناقصة في كل سلسلة، ويجب أن يتلفظ بها بصوت مرتفع، ثم عليه الاحتفاظ بها بغية استرجاعها بشكل مرتب مع باقي الكلمات.

5.1. نتائج اختبار رسم الرجل لجودانف. (المرحلة الأولى):

الهدف: التعرف على مستوى ذكاء أفراد عينة البحث بغية عزل الذين لديهم ذكاء منخفض.

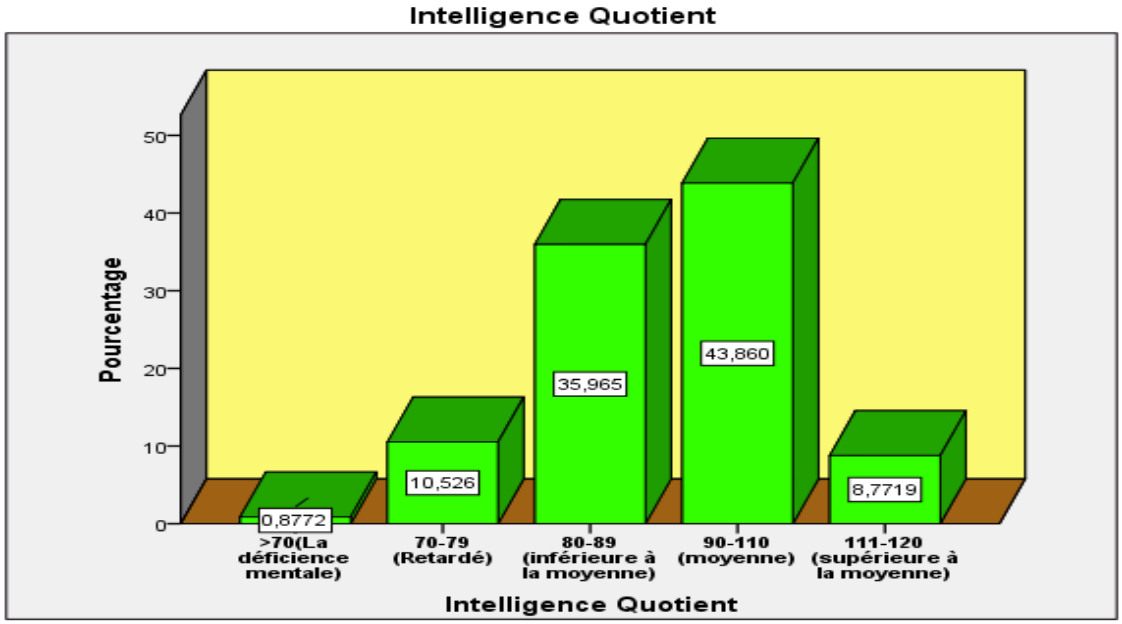
درجة القطع: 80(معامل الذكاء).

السند: تصنيف رزينغ وبلوك (Resing & Blok ,2002) والموقع العالمي لاختبار معامل للذكاء(IQTest، 2018).

الجدول رقم 2: عرض نتائج اختبار رسم الرجل لجودانف (من إعداد الباحثة)

معامل الذكاء Intelligence Quotient	العدد	النسبة%
>70(La déficience mentale) حدود التخلف العقلي	1	0.90
70-79 (Retardé) (ذكاء منخفض)التأخر الدراسي	12	10.50
80-89 (inférieure à la moyenne) أقل من المتوسط	41	36.00
90-110 (moyenne) متوسط	50	43.90
111-120 (supérieure à la moyenne) أعلى من المتوسط	10	8.80
Total المجموع	114	100,0

من خلال الجدول السابق يتضح أن الذين يندرجون ضمن معامل الذكاء المنخفض تقدر نسبتهم بـ 10.50% في حين نجد ما نسبتهم 0.90 % من مجموع أفراد عينة الدراسة (114) على حدود التخلف العقلي، بينما يمثل ذوو الذكاء الأقل من المتوسط والمتوسط نسبة 36 % و43 % على التوالي الفئة الأعلى من المتوسط تمثل نسبة 8.80 %، والشكل التالي الذي يمثل المدرج التكراري يوضح توزيع نسب معاملات ذكاء عينة الدراسة.



الشكل رقم 6 : توزيع نسب معاملات ذكاء عينة الدراسة.(من إعداد الباحثة على ضوء مخرجات spss.v20)

القرار: بعد حساب معاملات ذكاء أفراد العينة وتفاديا للتأثيرات المحتملة لمتغير الذكاء على أداء هؤلاء الأفراد في الإجابة على أدوات البحث، قررت الباحثة عزل الذين لديهم معامل ذكاء 80 فأقل والذين يقدر عددهم بثلاثة عشر (13) تلميذا ويمثلون نسبة11.40 %. ويصبح عدد الأفراد المؤهلين لتمرير لسلم تقييم صعوبة الكتابة(BHK)101 تلميذا.

6.1. الخصائص السيكو مترية لسلم تقييم صعوبات الكتابة(BHK). (المرحلة الثانية):

بهدف التحقق من صلاحية سلم تقييم صعوبات الكتابة (BHK) للاستخدام مع عينة مشابهة لعينة البحث، قامت الباحثة بخطوات إجرائية حيث تم اختيار فصل دراسي (1 م 7) بطريقة عشوائية بسيطة من بين فصول السنة أولى متوسط، وتمت تلك الخطوات الإجرائية وفق ما يلي:

- الدخول للقاعة التي يتواجد فيها تلاميذ الصف الدراسي المعني بالدراسة.

- توضيح النشاط المبرمج في الصحة وتبرير الهدف منه.

– تقديم نص مكتوب باللغة الفرنسية (الملحق5).

– حث أفراد العينة على تسجيل المعلومات الشخصية.

– قراءة التعليمة المتعلقة بالمهام المرتبطة بالنص.

– تذكيرهم بتسجيل أي أشكال يصادفهم عند قراءة النص أو التعليمة على ظهر الورقة (حتى يتم أخذها بعين الاعتبار عند التعديل).

ملاحظة: النص مقتبس من قبل الباحثة، بينما التعليمة وكل ما يرتبط بالمؤشرات وتقييمها تم التقيد بها كما جاءت في سلم BHK.

بعد انتهاء جميع أفراد العينة من إتمام المهام المنجزة من قبلهم، قامت الباحثة بالاطلاع على ملاحظاتهم المدونة على ظهر الورقة والمرتبطة بوضوح النص والتعليمة ومناسبتهما لمستواهم الدراسي، حيث تبين أنه لا يوجد أي إشكال متعلق بالنص (مناسبته لمستواهم، وضوح المعنى والخط)، غير أنه كانت هناك بعض الانشغالات مرتبطة بعدد الأسطر المعنية بالكتابة ومدة كتابتها، وهذا برغم الإشارة إليها في التعليمة.

لهذا قررت الباحثة إجراء بعض التعديلات داخل النص بعد التحاور مع أفراد العينة، حيث كتبت الأسطر الخمسة الأولى بخط وحجم مغايرين لبقية الأسطر، ووضعت مدة كتابتها بين قوسين مع تعليق قصير ينبه إلى إمكانية مواصلة كتابة باقي الأسطر، في حالة الانتهاء من كتابة الأسطر الخمسة الأولى قبل انتهاء المدة المحددة.

بعد ذلك، قامت الباحثة بإدخال المعطيات المستمدة من العينة إلى الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss.v20) بغية معالجتها إحصائيا والتحقق من صدق سلم تقييم صعوبة الكتابة(BHK)، كما هو موضح فيما يلي:

1.6.1.الصدق التمييزي لسلمBHK: قامت الباحثة بتشكيل مجموعتين تشكلان طرفي الدرجات المتحصل عليها في سلم BHK، وذلك بعد ترتيبها من الأدنى إلى الأعلى وحساب نسبة 27% التي تساوي 9.72، وعيه، تم حساب الفروق بين متوسط درجات عشرة (10) تلاميذ من المجموعة الأدنى وعشرة (10) آخرين من المجموعة الأعلى كما هو موضح فيما يلي:

الجدول رقم 3: نتائج اختبار ليفن لتجانس العينتين:

	اختبار ليفن لتساوي التجانس Test de Levene sur l'égalité des variances	
BHK_écriture	قيمة (F)	الدلالة (sig) Signification
	2.02	0.17

يتضح أن هناك تجانس بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا، حيث أن قيمة (F) تساوي 2.02 ومستوى دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين هو 0.17 وهو أكبر من مستوى الدلالة 0.05.

الجدول رقم 4: الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين الطرفتين على سلم BHK.

	الإحصاءات الوصفية Statistiques descriptives				اختبار (ت) لتساوي المتوسطات Test-t pour égalité des moyennes		
BHK_écriture	GROUPES	N	المتوسط Moyenne	الانحراف المعياري Ecart-type	الفرق في المتوسط Différence moyenne	قيمة (t)	الدلالة (sig) Signification
	الدنيا	10	3.30	1.77	21.00	-22.82	0.000
	العليا	10	24.30	2.31			

يوضح الجدول أعلاه الإحصاءات الوصفية للمجموعة الدنيا (المتوسط= 3.30 والانحراف المعياري 1.77) وللمجموعة العليا (المتوسط= 24.30 والانحراف المعياري =2.31)، كما يوضح نتائج اختبار (ت) لتساوي المتوسطات، حيث الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين هو 21.00، وعليه، فان قيمة (t) هي 22.82-

وهي دالة (sig =0.00) عند مستوى الدلالة 0.01 مما يؤكد وجود فروق معنوية بين المجموعتين الطرفيتين (العليا والدنيا).

الثبات:

وبعد 17 يوما يوم من التمرير الأول، وبتاريخ 03 ديسمبر 2017 قامت الباحثة بإعادة تمرير سلم**BHK** على العينة التي تعاملت معها في التمرير الأول بغية التأكد من بيّنة الثبات من خلال ثبات الإعادة كما هو موضح فيما يلي:

الجدول رقم 5: معامل الارتباط بين متوسط درجات التمرير الأول والثاني لسلم BHK:

المتغيرات	الإحصاءات الوصفية Statistiques descriptives			قيمة (r) Corrélation de Pearson	الدلالة (sig) Signification
	N	المتوسط Moyenne	الانحراف المعياري Ecart-type		
BHK_écriture التمرير الاول	36	13.50	8.92	0.89	0.000
BHK_écriture التمرير الثاني	36	15.28	7.42		

يلاحظ من خلال الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للتمرير الأول لسلم BHK على أفراد العينة (36) يساوي 13.50 بانحراف معياري 8.92، في حين كان المتوسط الحسابي للتمرير الثاني 15.28 بانحراف معياريي 7.42، علما بأن قيمة معامل الارتباط بين المريرين تؤشر على وجود ارتباط موجب قوي ودال إحصائيا (sig=0.000) عند مستوى الدلالة 0.01

القرار: يتمتع سلم BHK بصدق تميزي كبير(r =0.89)، حيث يمكن من خلاله التمييز بين مختلف مستويات صعوبة الكتابة، كما يتميز بثبات قوي(t =0.89)، مما يمكّن الباحثة من استخدامه في بحثها باطمئنان.

7.1. اختيار أفراد عينة البحث الذين يعانون من صعوبات الكتابة (المرحلة الثالثة):

قامت الباحثة بتمرير سلم تقييم صعوبات الكتابة(BHK) بعد التأكد من صلاحيته للاستخدام، على101 من تلاميذ السنة الأولى متوسط (بعد استخلاص نتائج تمرير اختبار الذكاء في المرحلة الأولى)، وذلك قصد انتقاء من يعانون من صعوبة الكتابة ليكونوا أفراد عينة الدراسة الأساسية، وذلك بتاريخ 17 ديسمبر 2017. وبعد تصحيح سلم BHK وإدخال البيانات إلى الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss v.20) وترميزها، تم ترتيبها من الأدنى إلى الأعلى، أي من الأقل إلى الأكثر صعوبة في الكتابة في مادة اللغة الفرنسية، ومن منطلق سلم التصحيح لـBHK فإن كل من تحصل على الدرجة 13 أو أكثر فهو يعاني من صعوبة في الكتابة، وبالتالي هو المعني بالدراسة الأساسية في هذا البحث، حيث تم حذف كل من تحصل على درجة اقل من درجة القطع هذه، وعليه، يصبح عدد التلاميذ الذين يعانون من صعوبة الكتابة في مادة اللغة الفرنسية هو اثنان وثلاثون (32) تلميذا، وذلك بعد حذف من لا يعانون منها(69 تلميذا).

8.1. التدريب على تمرير اختبار الذاكرة العاملة(المرحلة الرابعة):

تم اعتماد النسخة الأصلية لاختبار الذاكرة العاملة باللغة الفرنسية(1982)Baddeley et Gathercole و(1989)Siegel et Ryan لحاجة الباحثة إليهما كما هما، دون الحاجة إلى تعريبها، وقد ارتأت الباحثة التدرّب على هذا الاختبار على عينة تجريبية متكونة من خمسة حالات تم اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة، بغية حصر الصعوبات المحتملة أثناء تمريره، وذلك في الفترة من 7 إلى 9 يناير 2018 وقد خلصت إلى النتائج التالية مع اقتراح حلول لها حتى يتم تفاديه عند التمرير على الدراسة الأساسية:

- عدم تمكن التلاميذ من معرفة الألوان باللغة الفرنسية مما يستلزم إعادة تذكيرهم بها.
- عدم فهم بعض الجمل وضرورة شرحها مع إعطاء مثال لها.
- عدم إيجاد بعض الكلمات باللغة الفرنسية بالرغم من فهم معناها.
- الحاجة في كل مرة إلى إعادة قراءة الجمل لإيجاد الكلمة المناسبة.

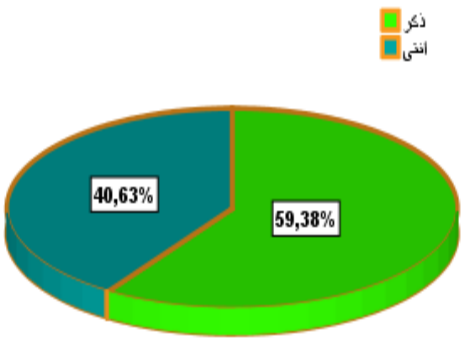
2. الدراسة الأساسية:

1.2. منهج الدراسة:

اعتمدت الباحثة في دراستها على المنهج الوصفي، الذي تفرضه طبيعة الموضوع من حيث وصف وتفسير البيانات، "وهذا المنهج يعالج موضوع أو ظاهرة معينة أو العلاقات الموجودة بين متغير وآخر أو بين مجموعة من المتغيرات، كما تعالج الدراسات الوصفية أكثر من حالة كمجموعة من الأفراد أو مجموعة من الوحدات التنظيمية. (مزيان، 1999 :17) وبهذا يمكن القول بان المنهج الوصفي يوصف الظاهرة التي هي قيد الدراسة، ويحللها ويفسرها، وذلك من خلال علاقة الذاكرة العاملة بصعوبات الكتابة في اللغة الفرنسية.

2.2.العينة ومواصفاتها:

إن اختيار العينة المناسبة للبحث من العناصر الأساسية والمهمة في بداية العمل الميداني، وبالتالي فقد اشتملت عينة البحث على اثنين وثلاثين(32) تلميذا من تلاميذ السنة الأولى متوسط الذين مستوى ذكائهم يفوق 80 درجة ويعانون من صعوبة في الكتابة (أكبر من13 درجة على سلم BHK كما هو موضح في المرحلة الثالثة من الدراسة الاستطلاعية) ، وبهذا يكون اختيارهم مقصودا من بين عينة احتمالية بسيطة أوسع (114) تم اختيارها من مجتمع تلاميذ الأولى المتوسط من أكمالية الشهيد بوتشاشة أحمد (في المرحلة الأولى من الدراسة الاستطلاعية)، حيث معدل أعمارهم إحدى عشر(11) سنة ويتوزعون حسب جنسهم ذكورا (19) بنسبة 59.38% وإناثا (13) بنسبة 40.63% كما هو موضّح في الشكل التالي:



الشكل رقم 7: توزيع أفراد العينة حسب الجنس (من إعداد الباحثة)

إلى جانب نتائج التشخيص الرسمي من خلال اختبار الذكاء (تحييد عتبة التخلف العقلي)، وسلم التقييم السريع لصعوبة الكتابة، قامت الباحثة الأخذ بعين الاعتبار الملف الصحي وما يمكن أن يتضمنه من دلائل على وجود اضطرابات مصاحبة (الإعاقة الحركية أو الشلل الذي يمس الأعضاء الخاصة بالكتابة ...)، وذلك بغية عزل التأثير السلبي المحتمل على نتائج الدراسة الحالية؛ وعليه، تم الإبقاء على أفراد العينة المشار إليهم أعلاه وذلك لعدم توفر دلائل بالملفات الصحية بإمكانها التأثير على سير الإجراءات المنهجية للدراسة.

3.2.أدوات الدراسة الأساسية:

1.3.2. سلّم تقييم صعوبة الكتابة(BHK):

سلم التقييم السريع للكتابة لدى الطفل الذي تم التحقق من صلاحيته (الصدق والثبات) في الدراسة الاستطلاعية (في المرحلة الثانية من الدراسة الاستطلاعية)، والذي يركز على تقييم ثلاثة عشر (13) مؤشرا كالتالي:

1. الكتابة الكبيرة.
2. ميل الهامش إلى الجانب الأيسر.
3. الخط غير مستقيم.
4. الكلمات الملتصقة.
5. الكتابة المختلطة.
6. الروابط المنقطعة بين الحروف.
7. التداخل.

8. تغيرات في ارتفاع الحروف السطرية.

9. الارتفاع غير الصحيح نسبيا لكل حرف.

10. الشكل غير الصحيح للحروف.

11.الشكل غير واضح للحروف.

12. الحروف المعادة.

13 الارتعاش أو التردد.

يتم التقييم بالنظر إلى الأسطر الخمسة الأولى(الجدول رقم 5). للنص المكتوب من قبل المفحوص، ويعتمد هذا التقييم على المؤشر الأول والثاني (الكتابة الكبيرة وميل الهامش إلى الجانب الأيسر) على كامل النص، أما باقي المؤشرات يتم فيها تقييم كل سطر على حدا،حيث تتراوح الدرجات من 0 إلى 5، والمجموع الإجمالي لـ**BHK** هو 65 نقطة موزعة على ثلاثة عشر (13) مؤشرا كما هو موضح في شبكة التصحيح(الملحق7).

إذا كان مجموع النقاط 10 فالتلميذ معرض لصعوبات الكتابة، أما إذا كان المجموع أكثر من 13 نقطة فهو يعاني من صعوبة الكتابة.

الجدول رقم 6: شبكة تقييم الخمسة أسطر الأولى لـBHK:

المعايير المشاهدة	الدرجة
السطر الأول	1 أو 0
السطر الثاني	1 أو 0
السطر الثالث	1 أو 0
السطر الرابع	1 أو 0
السطر الخامس	1 أو 0
المجموع	05

2.3.2. اختبار الذاكرة العاملة:

بنسخته الأصلية (باللغة الفرنسية) التي تم الإشارة إليها في الدراسة الاستطلاعية، وذلك لمناسبتها لأهداف البحث الحالي بمكوناته (المفكرة البصرية الفضائية، الكلمات، الجمل).

4.2. الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

الأسلوب الإحصائي	الهدف منه
معامل الذكاء(IQ) Intelligence Quotient $\frac{\text{Mental age} \times 100}{\text{Chronological age}}$ (IntroBooks, 2018 :04)	عزل من لديهم معامل ذكاء أقل من 80 درجة: ذكاء منخفض
النسبة المئوية Pourcentage	لحساب نسبة تمثيل أفراد العينة بالنسبة للمجتمع، وكذا النسبة حسب الجنس والصف المنتمي إليه.
الإحصاءات الوصفية Statistiques descriptives	التعرف على كل من المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري والفرق في المتوسطات.
معامل الارتباط Pearson	للوقوف على اتجاه وشدة الارتباط بين متغيرات البحث.
اختبار ليفن لتساوي التجانس Test de Levene sur l'égalité des variances	للتأكد من شرط تساوي تجانس المجموعات (العليا – الدنيا).
اختبار (ت) لتساوي المتوسطات Test-t pour égalité des moyennes	للوقوف على الفروق المحتملة بين متوسطات درجات أفراد العينة (العليا –الدنيا). على اختبار BHK.
الدلالة (sig) Signification	للوقف على دلالة الفروق عند مستوى الدلالة 0.01 أو 0.05
معامل التحديد (R^2) Coefficient de Détermination	يمثل مربع معامل الارتباط، ويفسّر نسبة الارتباط(%)

الفصل الخامس

عرض و مناقشة نتائج الدراسة

1. عرض نتائج الفرضية الرئيسة.

1.1. عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى.

2.1. عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية.

3.1. عرض نتائج الفرضية الفرعية الثالثة.

2. مناقشة نتائج الفرضية الرئيسة.

1.1. مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى.

2.1. مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية.

3.1. مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثالثة.

3. الاستنتاج العام

4. الاقتراحات و التوصيات

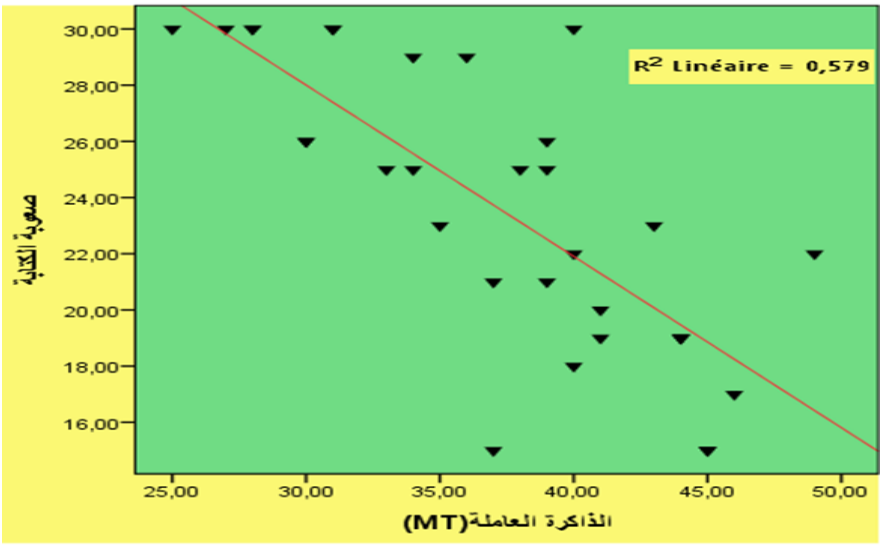
5. الخاتمة

1-عرض نتائج الفرضية الرئيسة:

الجدول رقم 7: معامل الارتباط الثنائي البسيط بين الذاكرة العاملة وصعوبات الكتابة:

المتغيرات	الإحصاءات الوصفية Statistiques descriptives			قيمة (r) Corrélation de Pearson	الدلالة (sig) signification	دال عند مستوى الدلالة	قيمة (R^2) Coefficient de Détermination
	N	المتوسط Moyenne	الانحراف المعياري Ecart-type				
الذاكرة العاملة(MT)	23	37.28	6.27	-0.76	0.000	0.01	0.58
صعوبة الكتابة	23	23.56	5.03				

يبين الجدول أعلاه نتائج التحليل الإحصائي لمعامل الارتباط الثنائي البسيط لـ بيرسون (Corrélation de Pearson)، حيث يُظهر كل من المتوسط الحسابي (37.28) والانحراف المعياري (6.27) للذاكرة العاملة(MT)، والمتوسط الحسابي (23.56) والانحراف المعياري(5.03)وصعوبات الكتابة؛ كما يُظهر قيمة معامل الارتباط (r= -0.76)والقيمة الاحتمالية(sig = 0.000)التي هي دالة عند مستوى الدلالة0.01 ؛ إلى جانب النتائج السابقة الذكر، يتضح من خلال قيمة (R^2 = 0.58) التي تمثل قيمة معامل التحديد والتي تعبر بدورها عن نسبة الارتباط بين الذاكرة العاملة وصعوبات الكتابة، وهذا ما هو موضح في الشكل التالي:



الشكل رقم 8: لوحة الانتشار للعلاقة بين المتغيرين (MT وصعوبات الكتابة)

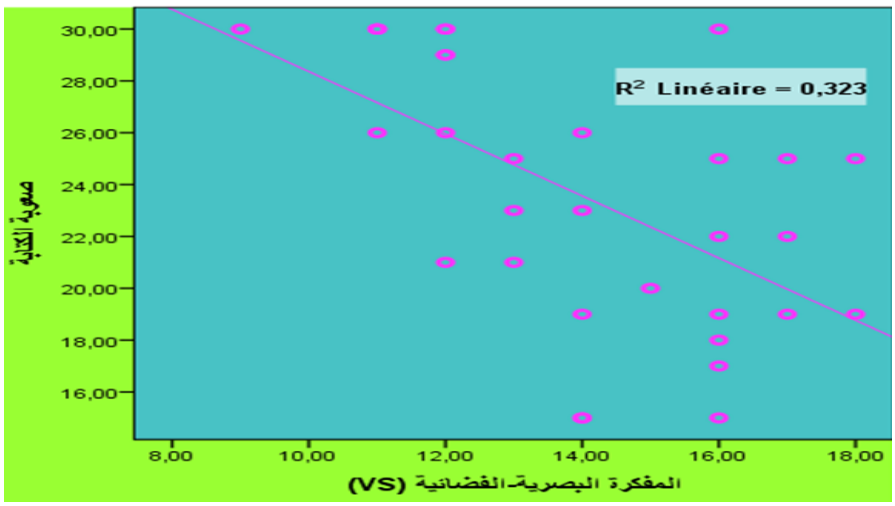
حيث يتضح من الشكل السابق وجود علاقة ارتباطيه عكسية بنسبة 58%، بين الذاكرة العاملة وصعوبات الكتابة في مادة اللغة الفرنسية.

1.1. عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

الجدول رقم 8: معامل الارتباط الثنائي البسيط بين المفكرة البصرية–الفضائية وصعوبات الكتابة:

المتغيرات	الإحصاءات الوصفية Statistiques descriptives			قيمة (r) Corrélation de Pearson	الدلالة (sig) signification	دال عند مستوى الدلالة	قيمة (R^2) Coefficient de Détermination
	N	المتوسط Moyenne	الانحراف المعياري Ecart-type				
المفكرة البصرية-الفضائية(VS)	23	14.00	2.38	-0.57	0.001	0.000	0.32
صعوبات الكتابة	23	23.56	5.03				

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لاختبار المفكرة البصرية–الفضائية(VS) هو 14.00 بانحراف معياري 2.38، والمتوسط الحسابي لصعوبات الكتابة يساوي 23.56 بانحراف معياري 5.03؛ أما معامل الارتباط (r) فيساوي 0.57− ؛ وبما أن القيمة الاحتمالية (sig = 0.000) أصغر من مستوى الدلالة 0.01 فإنه دال إحصائيا، في حين أن قيمة معامل التحديد(R^2) تساوي 0.32 كما هو موضح في الشكل التالي:



الشكل رقم 9: لوحة الانتشار للعلاقة بين المتغيرين (VSوصعوبات الكتابة)

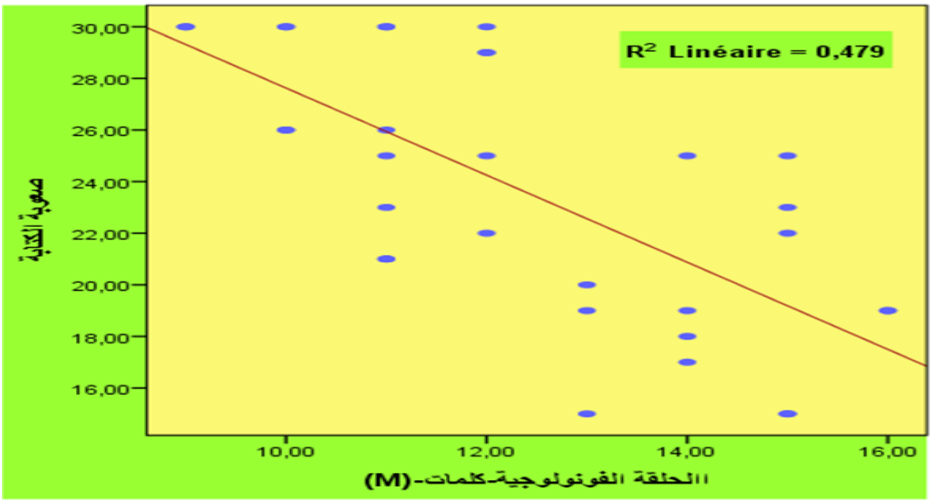
يبيّن الشكل السابق وجود علاقة ارتباطيه عكسية بنسبة 32%، بين المفكرة البصرية-الفضائية(VS)وصعوبات الكتابة في مادة اللغة الفرنسية.

2.1. عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية:

الجدول رقم 9: معامل الارتباط الثنائي البسيط بين الحلقة الفونولوجية (كلمات) وصعوبات الكتابة:

المتغيرات	الإحصاءات الوصفية Statistiques descriptives			قيمة (r) Corrélation de Pearson	الدلالة (sig) signification	دال عند مستوى الدلالة	قيمة (R^2) Coefficient de Détermination
	N	المتوسط Moyenne	الانحراف المعياري Ecart-type				
الحلقة الفونولوجية - كلمات-(M)	23	12.41	2,06	-0.69	0.000	0.01	0.48
صعوبات الكتابة	23	23.56	5.03				

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للحلقة الفونولوجية -كلمات-(M) هو 12.41 بانحراف معياري2.06، والمتوسط الحسابي لصعوبات الكتابة يساوي 23.56 بانحراف معياري 5.03 ؛ أما معامل الارتباط (r) فيساوي 0.69-؛ وبما أن القيمة الاحتمالية (sig = 0.000) أصغر من مستوى الدلالة 0.01 فإنه دال إحصائيا، في حين أن قيمة معامل التحديد(R^2) تساوي 0.48 كما هو موضح في الشكل التالي:



الشكل رقم 10: لوحة الانتشار للعلاقة بين المتغيرين (M وصعوبات الكتابة)

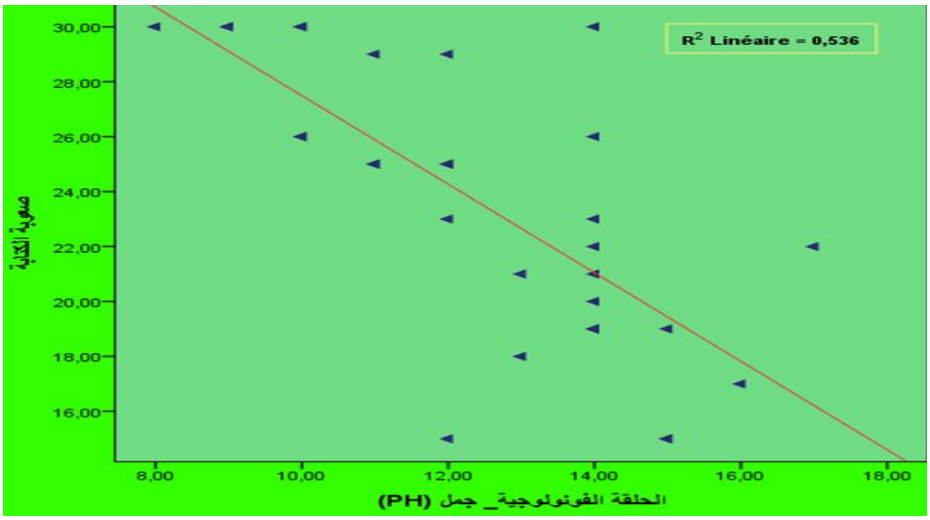
يبيّن الشكل السابق وجود علاقة ارتباطيه عكسية بنسبة 48%، بين الحلقة الفونولوجية –كلمات–(**M**) وصعوبات الكتابة في مادة اللغة الفرنسية.

3.1. عرض نتائج الفرضية الفرعية الثالثة:

الجدول رقم 10: معامل الارتباط الثنائي البسيط بين الحلقة الفونولوجية (جمل) وصعوبات الكتابة:

المتغيرات	الإحصاءات الوصفية Statistiques descriptives			قيمة (r) Corrélation de Pearson	الدلالة (sig) signification	دال عند مستوى الدلالة	قيمة (R^2) Coefficient de Détermination
	N	المتوسط Moyenne	الانحراف المعياري Ecart-type				
الحلقة الفونولوجية - جمل-(PH)	23	12.44	2.29	-0.73	0.000	0.01	0.54
صعوبات الكتابة	23	23.56	5.03				

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للحلقة الفونولوجية –جمل–(PH) هو 12.44 بانحراف معياري2.29، والمتوسط الحسابي لصعوبات الكتابة يساوي 23.56 بانحراف معياري 5.03؛ أما معامل الارتباط (r) فيساوي 0.73- ؛ وبما أن القيمة الاحتمالية (sig = 0.000) أصغر من مستوى الدلالة 0.01 فإنه دال إحصائيا، في حين أن قيمة معامل التحديد(R^2) تساوي 0.54 كما هو موضح في الشكل التالي:



الشكل رقم 11: لوحة الانتشار للعلاقة بين المتغيرين (PHوصعوبات الكتابة)

يبيّن الشكل السابق وجود علاقة ارتباطيه عكسية بنسبة 54%، بين الحلقة الفونولوجية –جمل–(PH) وصعوبات الكتابة في مادة اللغة الفرنسية.

1. مناقشة نتائج الفرضية الرئيسة:

تنص الفرضية الرئيسية على وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الذاكرة العاملة وصعوبات الكتابة في مادة اللغة الفرنسية–لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط.

وبالنظر إلى النتائج المتوصل إليها (قيمة معامل الارتباط (r= -0.76) والقيمة الاحتمالية (sig = 0.000) التي هي دالة عند مستوى الدلالة0.01 ، فإن فرض البحث هذا قد تحقق، حيث تقدر نسبة الارتباط بين الذاكرة العاملة وصعوبات الكتابة بـ 58% (R^2 = 0.58)، وهذا يدل على وجود **علاقة ارتباطيه عكسية قوية ودالة إحصائيا بين الذاكرة العاملة وصعوبات الكتابة في مادة اللغة الفرنسية** ، بمعنى كلما زادت قوة الذاكرة العاملة (وهو المرغوب)، كلما ساهم ذلك في انخفاض مستوى صعوبات الكتابة في مادة اللغة الفرنسية، حيث يؤكد رايت (Wright & all, 2001) أن الذاكرة العاملة مسؤولة عن تعلم رموز اللغة و فهمها.

وفي هذا وذا يتفق مع ما توصل إليه كل من Mayringer & Wimmer (2000) من أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم العامة، في مجال تعلم القراءة و الكتابة و الرياضيات ضعفا في الأداء في مجالات الذاكرة العاملة كافة.

1.1. مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

تنص الفرضية على وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين المفكرة البصرية - الفضائية وصعوبات الكتابة في مادة اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط.

وبالنظر إلى النتائج المتوصل إليها (قيمة معامل الارتباط (r= -0.57) والقيمة الاحتمالية (sig = 0.000) التي هي دالة عند مستوى الدلالة0.01 ، فإن فرض البحث هذا قد تحقق، حيث تقدر نسبة الارتباط بين الذاكرة العاملة وصعوبات الكتابة بـ 32% (R^2 = 0.32) ، وهذا يدل على **وجود علاقة ارتباطيه عكسية متوسطة ودالة إحصائيا بين المفكرة البصرية- الفضائية وصعوبات الكتابة في مادة اللغة الفرنسية** لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط في مادة اللغة الفرنسية، بمعنى كلما ضعفت كفاءة المفكرة البصرية - الفضائية، كلما

ارتفع معدل صعوبات الكتابة في مادة اللغة الفرنسية، حيث أن المفكرة البصرية - الفضائية مسئولة على التخزين والمعالجة المؤقتة للمعلومات البصرية (Baddeley,1993).

وهذه النتيجة المتوصل إليها من قبل الباحثة تتفق مع ما توصل إليه (Metz et Lutz et all, 2004) والتي دلت على وجود علاقة ارتباطيه بين المفكرة البصرية –الفضائية وصعوبات الكتابة، خاصة في التوجه الفضائي وكذا الاضطرابات المرتبطة بالحركة؛ وأيضا تتفق مع نتائج دراسة بوطيبة (2009) التي توصلت إلى وجود ارتباط قوي سالب(0.92−)

2.1. مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية:

تنص الفرضية على وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الحلقة الفونولوجية–كلمات– وصعوبات الكتابة في مادة اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط.

وبالنظر إلى النتائج المتوصل إليها (قيمة معامل الارتباط (r= -0.69) والقيمة الاحتمالية (sig = 0.000) التي هي دالة عند مستوى الدلالة0.01 ، فإن فرض البحث هذا قد تحقق، حيث تقدر نسبة الارتباط بين الحلقة الفونولوجية –كلمات– وصعوبات الكتابة بـ 48% (R^2 = 0.48)، وهذا يدل على **وجود علاقة ارتباطيه عكسية متوسطة وهي دالة إحصائيا بين الحلقة الفونولوجية–كلمات– وصعوبات الكتابة في مادة اللغة الفرنسية**، بمعنى كلما زادت كفاءة الحلقة الفونولوجية –كلمات– ، كلما ساهم ذلك في انخفاض مستوى صعوبات الكتابة في مادة اللغة الفرنسية والعكس صحيح.

وهذا يتفق مع ما توصل إليه أبو الديار (2012) الذي توصل في دراسته إلى أن الأطفال الذين يعانون من صعوبة الكتابة لا يستطيعون تذكر الأشكال، الحروف والكلمات بصريا، وذلك كنتيجة لضعف استخدام التخيل والتصور لديهم.

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية إلى حد ما مع ما توصل إليه هنري (Henry, 2001) في دراسته التي هدفت إلى لفحص سعة الذاكرة العاملة عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وقد استخدم في ذلك اختبارات لتذكر الأرقام و **الكلمات**؛ حيث يؤكد كانتور وانجل (Cantor & Engle, 1991) دور الذاكرة العاملة في الفهم والقدرة على استدعاء الكلمات والجمل.

3.1. مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثالثة:

تنص الفرضية على وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الحلقة الفونولوجية –جمل– وصعوبات الكتابة في مادة اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط.

وبالنظر إلى النتائج المتوصل إليها (قيمة معامل الارتباط (r= -0.73) والقيمة الاحتمالية (sig = 0.000) التي هي دالة عند مستوى الدلالة0.01 ، فإن فرض البحث هذا قد تحقق، حيث تقدر نسبة الارتباط بين الحلقة الفونولوجية –كلمات– وصعوبات الكتابة بـ 54% ($R^2 = 0.54$)، وعليه فإنه **توجد علاقة ارتباطيه سالبة ودالة إحصائيا بين الحلقة الفونولوجية (جمل) وصعوبات الكتابة في مادة اللغة الفرنسية** لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط.

هذا يؤكد ما توصل إليه Gathercole وآخرون في دراستهم(1999) من كون الحلقة الفونولوجية متعلقة بمدى نجاح الفرد أو فشله في الدراسة وهذا من الجانب اللغة الشفوية، وأيضا ما توصل إليه كل من جيوترز وآخرون (Gutierrez & all, 2004) وهنري (Henry, 2010)، الذين أكدت دراساتهم على أن صعوبات القراءة والكتابة تلازم الأطفال الذين يعانون من قصور في الذاكرة اللازمة لفهم اللغة أو كتابة الجمل أو الفقرات والقصص.

3. الاستنتاج العام:

تعتمد عملية الكتابة بالدرجة الأولى على النضج العقلي والمعرفي، ولابد من التكامل فيما بينهما دون إنقاص أهمية كل واحد منهما، فالكتابة لا تتم بمعزل عن باقي العمليات المعرفية وبالأخص الذاكرة العاملة لما لها من دور هام في اكتساب اللغة الشفهية والمكتوبة، ومن هذا المنطلق ركزت الباحثة على تبني موضوع علاقة الذاكرة العاملة بصعوبات الكتابة في مادة اللغة الفرنسية، محاولة التركيز على مرحلة التعليم المتوسط (تلاميذ السنة الأولى).

ومن خلال تحليل سلم الكتابة لدى هؤلاء التلاميذ وجدت الباحثة الأخطاء التالية:

- غياب القدرة لديهم على التعرف والتمييز بين الحروف (الحروف الساكنة–الحروف العلة) باللغة الفرنسية.
- وجود خلط بين تمييز الحرف الصوتي مع الحرف الكتابي.
- قلب الحروف في عملية الكتابة مثال (p-q).
- العجز عن تكوين جملة بسيطة.
- عدم قدرة على حفظ الصورة الذهنية للكلمات، وكذلك مشكل في دلالتها.
- كبر الخط وعدم احترام خطوط (les interlignes) اللازمة للكتابة.
- وضعية الجلوس غير مناسبة وتعود التلميذ لمسك القلم والكراس بطريقة خاطئة.
- عدم التعرف على الجانب الأيمن من الجانب الأيسر.

واستنادا إلى الفرضية العامة فقد تم التوصل إلى وجود علاقة ارتباطيه سالبة دالة إحصائيا بين الذاكرة العاملة وصعوبات الكتابة لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط، وقد تبين من خلال النتائج التي توصلت إليها الباحثة إلى وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين كل من المفكرة البصرية–الفضائية والحلقة الفونولوجية – كلمات وجمل– وصعوبات الكتابة في مادة اللغة الفرنسية لدى تلاميذ التعليم المتوسط؛ وبالتالي يعتبر كل مكون من مكونات

الذاكرة العاملة(المفكرة الفضائية البصرية–المنفذ المركزي–الحلقة الفونولوجية)، عامل مهم في عملية الكتابة في مادة اللغة الفرنسية، حيث يعد المنفذ المركزي المراقب والمنظم لتلك العملية.

4. الاقتراحات و التوصيات :

من خلال وقوف الباحثة على مختلف نشاطات البحث الحالي سواء في جانه النظري أو في مختلف إجراءاته، أمكن الباحثة تقديم الاقتراحات التالية :

– على واضعي المناهج والبرامج التربوية مراعاة خصوصيات التلميذ الجزائري في الوقت الحالي، ومراعاة المرحلة العمرية التي تتزامن مع النمو الجسمي والعقلي.

– وضع برامج وخطط للكشف المبكر لصعوبات الكتابة وإيجاد برامج وحلول علاجية مناسبة.

– إعداد دراسات تجريبية ميدانية قصد تمكين التلاميذ ذوو صعوبات الكتابة في مادة اللغة الفرنسية من تجاوز صعوباتهم من خلال اقتراح برامج علاجية.

– فتح منصب مختص أرطوفوني في المتوسطات ومختلف المؤسسات التعليمية، يعمل على تشخيص وتدريب ذوي صعوبات الكتابة والذين يعانون من مشاكل مرتبطة بالذاكرة العاملة، بهدف تنمية قدراتهم الجسمية بالأخص حركات اليد والتآزر البصري الحركي دون إهمال الجانب الذي يرتبط بالذاكرة النشطة.

– ضرورة إدراج دورات تكوينية للأساتذة والمربين يشرف عليها المختص الارطوفوني، تقدم لهم الشرح الوافي حول هذه الصعوبات مع ضرورة تدريبهم على كيفية التعامل معها.

– تفعيل الدور الأسري لما له من دور فعال في تجاوز التلميذ لصعوباته.

– ضرورة الاهتمام بمجال البحث المعرفي، والاضطلاع على نتائج البحوث الميدانية لما لها من مساهمات في التقليل من هذه الصعوبات.

- اقتراع مواضيع بحثية ودراسات إجرائية متعلقة بعلاقة سعة الذاكرة العاملة بصعوبات الكتابة.

- القيام والدراسات والتحقيقات في مجال العلاقة بين الذاكرة العاملة بمختلف مكوناتها، بصعوبات الكتابة في مادة اللغة الفرنسية كلغة ثانية في مختلف المراحل الدراسية مع إجراء دراسات مقارنة في هذا الشأن.

الخاتمة:

من خلال الدراسة الحالية حاولت الباحثة الكشف عن العلاقة الموجودة بين الذاكرة العاملة وصعوبات الكتابة في مادة اللغة الفرنسية لدى تلاميذ الأولى متوسط، الذين لديهم مستوى ذكاء 80 أو يزيد؛ و كذا الكشف عن العلاقة المحتملة بين المفكرة البصرية–الفضائية، الحلقة الفونولوجية –كلمات– و الحلقة الفونولوجية –جمل– بصعوبات الكتابة في اللغة الفرنسية.

لقد اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على المنهج الوصفي الكمي، و تمثل مجتمعها في تلاميذ الطور المتوسط الذين يزاولون الدراسة في السنة الأولى بمؤسسة الشهيد بوتشاشة احمد بولاية مستغانم، حيث تم اختيار عينة محتملة متعددة المراحل متكونة من 114 تلميذا. قامت الباحثة بتمرير "اختبار رسم الرجل' عليهم للكشف عن مستوى الذكاء لديهم، و سلم تقييم صعوبات الكتابة (BHK) على 101 منهم ممن ذكائهم متوسط فما فوق، وصولا إلى 32 تلميذ يعاني من صعوبات الكتابة في مادة اللغة الفرنسية، تم تطبيق اختبار الذاكرة العاملة معهم.

وبعد المعالجة الإحصائية لبيانات العينة، من خلال اختبارات الإحصاء الوصفي و الاستدلالي، توصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

– وجود علاقة ارتباطيه عكسية قوية ودالة إحصائيا بين الذاكرة العاملة وصعوبات الكتابة في مادة اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط.

– وجود علاقة ارتباطيه عكسية متوسطة ودالة إحصائيا بين المفكرة البصرية– الفضائية وصعوبات الكتابة في مادة اللغة الفرنسية لدى تلاميذ الأولى متوسط.

– وجود علاقة ارتباطيه عكسية متوسطة وهي دالة إحصائيا بين الحلقة الفونولوجية–كلمات– وصعوبات الكتابة في مادة اللغة الفرنسية لدى تلاميذ الأولى متوسط.

– وجود علاقة ارتباطيه عكسية متوسطة وهي دالة إحصائيا بين الحلقة الفونولوجية–جمل– وصعوبات الكتاب في مادة اللغة الفرنسية ة لدى تلاميذ الأولى متوسط.

و في الختام نرجوا أن نكون قد وفقنا في توصيل هذه الرسالة العلمية، و أن تكون لها أهمية في مجال علم النفس اللغوي المعرفي، و في مجالات علمية أخرى، كما نرجوا أن تكون هذه الدراسة في المستوى المطلوب و أن تعود بالفائدة على الطلبة و الباحثين.

المراجع

المراجع باللغة العربية:

1. **أبو الديار مسعد** ، (2012)، الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم، ط1، مكتبة الكويت الوطنية، الكويت.

2. **أبو حطب فؤاد** ، (1996)، القدرات العقلية، ط 5، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

3. **أبو علام رجاء محمود** ، (2012)، سيكولوجية الذاكرة وأساليب معالجتها، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

4. **البطانية أسامة محمد و آخرون**، (2005)، صعوبات التعلم (النظرية و الممارسة)، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.

5. **السرطاوي احمد زيدان؛ السرطاوي عبد العزيز مصطفى**، (2012)، صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، ط1، الأردن. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

6. **السرطاوي عبد العزيز وآخرون**، (2009)، تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها، ط1، دار وائل للنشر، الأردن.

7. **الشرقاوي أنور محمد**، (1998)، الإدراك في نماذج تكوين وتناول المعلومات، المجلة المصرية للدراسات النفسية، القاهرة :مكتبة الأنجلو المصرية.

8. **المركز التربوي للبحوث والإنماء**، (بدون سنة)، لبنان ، الصعوبات التعلمية والاضطرابات النفسية الشائعة في المدارس.

9. **الزيات فتحي مصطفى**،(1998)، صعوبات التعلم الأسس النظرية و التشخيصية العلاجية- اضطراب العمليات المعرفية و القدرات الأكاديمية، الطبعة الأولى، مصر، دار النشر للجامعات مصر.

10.الزيات فتحي مصطفى، (2002)، المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم، ط1، القاهرة، دار النشر للجامعات.

11.الزيات مصطفى فتحي، (2008)، صعوبات التعلم –استراتيجيات التدريسية و مداخيل علاجية–ط1، دار النشر للجامعات، القاهرة.

12.العتوم يوسف عدلان، (2004)، علم النفس المعرفي النظرية و التطبيق، دار المسيرة للنشر و التوزيع والطباعة، الأردن.

13.العيساوي عبد الرحمان، (1987)، علم النفس الفيزيولوجي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.

14.بدوي داليا، (2005)، أثر بعض الخصائص التركيبية للجملة وسعة الذاكرة العاملة على أسلوب معالجة المعلومات في اللغة الإنجليزية كلغة ثانية لدى عينة من طلاب الجامعة، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

15.خفاجي أماني زاهر، (2005)، اضطراب الذاكرة العاملة لدى ضعف الانتباه والنشاط الحركي الزائد في مرحلتي الطفولة المتوسطة والطفولة المتأخرة، رسالة ماجستير، المكتبة المركزية جامعة القاهرة.

16.سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، (2010) المرجع في صعوبات التعلم، النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية، ط1، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

17.جاب الله علي سعد ، مكاوي سيد فهمي ، ماهر شعبان عبد الباري، (2011)، تعليم القراءة والكتابة، ط1، المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.

18.عميرة علي صلاح ، (2005)، صعوبات تعلم القراءة والكتابة، التشخيص والعلاج، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ط1، الكويت.

19.عوض الله محمود سالم وآخرون، (2003)، صعوبات التعلم، التشخيص والعلاج، الطبعة الأولى، دار الفكر، عمان.

20.محمد علي كامل، (2005)، صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة، د ط، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر.

21.ملحم سامي محمد، (2002)، صعوبات التعلم، دار المسيرة للنشر و الطباعة، الأردن.

22.مراد علي عيسى، وليد السيد خليفة، (2007)، كيف يتعلم مخ ذو صعوبات الكتابية والعسر الكتابي، ط1، دار الوفاء، الإسكندرية، مصر.

23.مزيان محمد ، (1999)، مبادئ في البحث النفسي والتربوي، ط1، دار الغرب للنشر والتوزيع، الجزائر.

24.منار عبد المنعم فوزي العكر، (2011)، صعوبات تعلم اللغة الفرنسية في مدارس الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين، مذكرة ماجستير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

25.نصر الله نبيل عمر ، شقير سمير ، (2000)، التعلم وصعوباته، ط1، دار النشر وائل، بيروت.

26.هلالاهان دانيال وآخرون، (2007) صعوبات التعلم، مفهومها، طبيعتها، التعليم العلاجي، ترجمة عادل عبد الله محمد، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، مصر.

الرسائل الجامعية:

27.برابح عامر،(2016 -2017)، الذاكرة العاملة و علاقتها بصعوبات تعلم الكتابة لدى الأطفال ذوو التخلف الذهني الخفيف، رسالة الدكتوراه، تحت إشراف الأستاذ حسين نواني، جامعة الجزائر.

28.برغوت رحاب صالح محمد، (2002)، برنامج أنشطة مقترح لتنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة و الكتابة للأطفال ذوي صعوبات التعلم بمرحلة رياض الأطفال، رسالة الدكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين الشمس، مصر.

29.سعيدون سهيلة، (2003-2004)، علاقة ذاكرة العمل بفهم اللغة المكتوبة لدى أطفال السنة الرابعة أساسي، رسالة الماجستير في الارطوفونيا، تحت إشراف الأستاذة مريم درقيني، جامعة الجزائر.

30.قاسمي أمال،(2001-2002)، الذاكرة النشطة وعلاقتها باكتساب المفردات عند الأطفال ذوي التأخر اللغوي، رسالة الماجستير في الارطوفونيا في علم النفس العصبي، تحت إشراف الأستاذ حسين نواني، جامعة الجزائر.

31.عمراني أمال، (2015)، الذاكرة العاملة و اضطرابات البنية الفضائية لدى الطفل الذي يعاني من عسر القراءة، رسالة الدكتوراه، جامعة الجزائر.

32.نواني حسين وآخرين2007، اضطرابات اللغة والنشاطات المعرفية المرتبطة، مثال: الذاكرة النشيطة، مخبر علوم اللغة والاتصال، جامعة الجزائر.

المراجع باللغة الأجنبية:

33.AjuriaGuerra.J,(1997), l'évolution de l'écriture chez l'enfant, Edition Delachaux et Nièstle, France.

34.Brain, A.M. Bailet, L.L. &Moasts L.C. (1991): written language disorders« Theory into practice » library of congress cataloging –in- publication data.

35.Charmeux .E, (1985), l'écriture à l'école, Cedis, Paris.

36.Estienne.F, (1997), langage et dysorthographie – une méthode de rééducation, Edition Universitaire, France.

37.Françoise. Estienne. (2006). Dysorthographie et dysgraphie, 285 exercices. Edition Masson. Paris.

38.Gathercole S ; Baddeley A (1990), phonological memory déficits in language disorded children - Is there a causal correction? Journal of memory and language.

39.Hamstra-Beltz.L de Bie,J & Den Brinker B.P.L, (1987), Beknopte Accessement scale for children's handwriting. Lisse, the Netherlands: Swets & Zeitlinger.

40.Lurçat L(1974). Etude de l'acte graphique. Edition Mouton. Paris

41.Lerner J,2003, learning disabilities theories, Diagnosis and teaching strategies (Ninth Edition).New York. Houghton Mifflin Company USA

42.Seigneuric A. (1998). Mémoire de travail et compréhension de l'écrit chez l'enfant, Thèse de Doctorat, Université René Descartes, Paris.

43.Siegel .L.S & Ryan .E.B, 1989, the development of working memory in normally achieving and subtypes of learning dusabled children. Child Development , 60, 973-980.

المجلات و الدوريات الأجنبية :

44.Baddeley A D (2002): Is working memory still working? European Psychologist, vol 7, no 2, june . DOI: 101027//1016-9040.7285

45.Gracia.J.N & Caso.A.M (2007), Effectiveness of an Improvement Writing Program According to students reflexivity levels. The spanish journal of psychology , vol 10, num 02, France.

46.IQTest.(2018). IQ chart.https://www.iqtestforfree.net/IQ-chart.html

47.IntroBooks,(2018).Intelligence Quotient.Éditeur, IntroBooks. https://books.google.dz/books?id=4AdNDwAAQBAJ

48.Roman. M.A, (1998), The syndrome of nonverbal learning disabilities: clinical description and applied aspects current issues in education, vol 1, num 07, Mary Lou Fulton College of Education. Arizona State University USA.

49.Resing, W.C.M., & Blok, J.B. (2002). The classification of intelligence scores. Proposal for an unambiguous system. The psychologist, 37, 244-249.

50.Snow.C.Burns.M & Griffin.P, (1998), proventing reading difficulties in young children. Washington.D.C. National Academies Press.

الملاحق

الملحق 1: مؤشرات اختبار رسم الرجل لجودا نف لقياس الذكاء عند الأطفال:

المؤشرات	التقييم
1. الرأس: أي محاولة لإظهار الرأس حتى ولو كان خاليا من ملامح الوجه ولا تحسب ملامح الوجه إذا لم تكن هناك خطوط للرأس	0 أو 1
2. الساقين: أي محاولة لإظهار الساقين بعددهما الصحيح، باستثناء الحالة التي يكون فيها الرسم جانبيا حيث تظهر في هذه الحالة رجل واحدة	0 أو 1
3. الذراعين: أي محاولة لإظهار الذراعين بعددهما الصحيح، باستثناء الحالة التي يكون فيها الرسم جانبيا حيث تظهر في هذه الحالة ذراع واحدة ولا يعطى الطفل نقطة على رسمه للأصابع ملتصقة بالجذع مباشرة	0 أو 1
4. الجذع: أي محاولة لإظهار الجذع حتى لو كانت برسم خط وفي حال كان الجذع ملتصق بالرأس لا بعتبر رقبة بل يحسب جذع.	0 أو 1
5. طول الجذع أكبر من عرضه: يقاسان بالمليمتر إذا تطلب الأمر في هذه الحالة يجب ألا يكون الرسم عبارة عن خط.	0 أو 1
6. ظهور الأكتاف: تصحح هذه النقطة بدقة وصرامة فيجب أن تكون هناك أكتاف واضحة ولا تحتسب الزوايا القائمة أكنافا.	0 أو 1
7. اتصال الذراعين والساقين بالجذع مهما كان نوع السيقان والأذرع المرسومة وعددها فإن التصاقها بالجذع يمنح الطفل نقطة.	0 أو 1
8. اتصال الذراعين والساقين في الأماكن الصحيحة: في حالة الرسم الجانبي يجب أن يكون الذراع ملتصقا بمنتصف الجذع تحت الرقبة	0 أو 1
9. وجود الرقبة: أي شكل مختلف عن الجذع والرأس بتوسطهما يعتبر رقبة.	0 أو 1
10. خطوط الرقبة يتماشى مع الرأس أو الجذع أو كلاهما: أي أن تكون متدرجة الاتساع	0 أو 1

11. وجود العينين: أغلب أشكال العينين عند الأطفال تكون غريبة ولكن أي محاولة لإظهارهما تعطي نقطة، وينقط الطفل في حال الرسم الجانبي على العين الواحدة.	0 أو 1
12. وجود الأنف: أي محاولة لإظهار الأنف تحسب	0 أو 1
13.وجود الفم: أي محاولة لإظهار وجود الفم	0 أو 1
14. رسم الفم والأنف من بعدين أي أن لا يكونا مجرد خط، ولا يقبل الشكل المستدير أو المربع أو المستطيل للأنف ويشترط رسم خط لفصل الشفتين كي يمنح الطفل نقطة.	0 أو 1
15. إظهار فتحتي الأنف: أي محاولة لإظهارهما تقبل	0 أو 1
16. وجود الشعر: إي محاولة لإظهار الشعر تقبل.	0 أو 1
17. وجود الشعر في المكان الصحيح: يجب إن يكون في المكان الصحيح من الرأس وان لا يكون شفافا.	0 أو 1
18. وجود الملابس: أي محاولة لإظهار الملابس تقبل.	0 أو 1
19. وجود قطعتين من الملابس: ويشترط إلا نكون الملابس شفافة تظهر ما تحتها، وينقط الطفل في حال رسم الثوب التقليدي.	0 أو 1
20. خلو الملابس من القطع الشفافة: تصحح هذه النقطة بدقة فيجب أن تكون الثياب ساترة لما تحتها تماما فلا يجوز أن يبدو الساق تحت البنطلون مثلا أو الجسم تحت الجبة، ويجب وجود الأكمام.	0 أو 1
21. وجود 4 قطع من الملابس/ نعطى هذه النقطة مباشرة للطفل الذي يرسم الرجل مرتديا الجبة والغطاء الرأس أما في الحالة العادية فيجب أن تتوفر 4 قطع فعلا مثل البنطلون والقبعة والسترة والحذاء وربطة العنق الحزام أو حمالات البنطلون.....	0 أو 1
22. تكامل الزى: يجب أن يكون الزى متكاملا وواضحا ومعروفا فلا يعطى الطفل النقطة إذا رسم زيا عاديا مع قبعة شرطي مثلا.	0 أو 1
23. وجود الأصابع: أي محاولة لإظهار الأصابع تحسب	0 أو 1

.24. صحة عدد الأصابع.	0 أو 1
25. صحة تفاصيل الأصابع: الطول أكبر من العرض	0 أو 1
26. صحة رسم الإبهام: تصحح هذه النقطة بتشدد فلا يعطى الطفل نقطة إلا إذا كان الإبهام أقصر من بقية الأصابع المسافة بين الإيهام والسبابة أكبر من المسافة بين بقية الأصابع	0 أو 1
27. إظهار راحة اليد: يجب أن تكون بادية لوحظ أن بعض الأطفال يرسمون اليدين داخل الجيب في هذه الحالة يعطى الطفل نقطة على كل العناصر السابقة المتعلقة باليدين.	0 أو 1
28. إظهار مفصل الذراع: مفصل الكتف أو الكوع أو كلاهما.	0 أو 1
29. إظهار مفصل الساق: مفصل الركبة أو ثنية الفخذ، يظهر في بعض الرسومات ضمور في مكان الركبة يقبل ذلك ويحسب نقطة.	0 أو 1
30. تناسب الرأس: ألا تكون مساحة الرأس أكبر من نصف مساحة الجذع أو أقل من عشر مساحته.	0 أو 1
31. تناسب الذراعين: أن تكون الذراعان في طول الجذع أو أكثر قليلا، وأنا يكون طول الذراعان أكبر من عرضهما.	0 أو 1
32. تناسب الساقين: طول الساقين أقل من طول الجذع وعرضهما اقل من عرض الجذع.	0 أو 1
33.تناسب القدمان: يجب أن يكون الرسم من بعدين (ليس خط) ويجب ألا يكون طول القدم أكبر من ارتفاعها، وطول القدم لا يتجاوز ثلث الساق ولا يقل عن عشرها.	0 أو 1
34. إظهار الذراعان والساقان من بعدين: (ليسا خطوط)	0 أو 1
35. إظهار الكعب: أي محاولة لإظهاره تحسب نقطة	0 أو 1
36. التوافق الحركي للرسم بصفة عامة: وضوح خطوط الرسم وتلاقيها بدقة دون كثرة في الفراغات بينها، وتصحح بشيء من التساهل.	0 أو 1

37. بعاد تصحيح نفس النقطة السابقة ولكن بدقة أكبر ويراعى تدرج تلاقي خطوط الرسم.	0 أو 1
38. توافق خطوط الرأس: تصحح هذه النقطة بدقة يلزم أن تكون كل خطوط الرأس موجهة وأن يشبه شكل الرأس الشكل الطبيعي.	0 أو 1
39. التوافق الحركي لخطوط الجذع: مراعاة ما سبق.	0 أو 1
40.التوافق الحركي لخطوط الذراعين والساقين: نفس الشروط السابقة	0 أو 1
41.التوافق الحركي لخطوط ملامح الوجه: رسم الفم والأنف والعينين من بعدين وأن تكون الأعضاء في أماكنها الصحيحة والتناسق الحجمي للأعضاء مهم أيضا.	0 أو 1
42. وجود الأذنين: أي محاولة لإظهار الأذنين تحسب.	0 أو 1
43. إظهار الأذنين في مكانهما الصحيح وبطريقة مناسبة أي أن يكون الرسم مشابها للأذن.	0 أو 1
44. إظهار تفاصيل العين من رمش وحاجب.	0 أو 1
45. إظهار العين (البؤبؤ)	0 أو 1
46. إظهار اتجاه النظر	0 أو 1
47. إظهار الذقن والجبهة: أي مساحة فوق العينين تحسب جبهة وأي مساحة تحت الفم تحسب ذقن.	0 أو 1
48. إظهار بروز الذقن.	0 أو 1
49. الرسم الجانبي الصحيح (الرأس والقدمان والجذع بشكل صحيح)	0 أو 1
50. الرسم الجانبي الخالي من الأخطاء ما عدا أخطاء العين.	0 أو 1

الملحق 2 : جدول حساب العمر العقلي اختبار رسم الرجل لجودا نف:

الدرجة	العمر العقلي المقابل		الدرجة	العمر العقلي المقابل	
	شهر	سنه		شهر	سنه
1	3	3	26	6	9
2	6	3	27	9	9
3	9	3	28	-	10
4	-	4	29	3	10
5	3	4	30	6	10
6	6	4	31	9	10
7	9	4	32	-	11
8	-	5	33	3	11
9	3	5	34	6	11
10	6	5	35	9	11
11	9	5	36	-	12
12	-	6	37	3	12
13	3	6	38	6	12

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

الملحق3 : جدول تفسير معامل الذكاء حسب اختبار رسم الرجل لجودا نف:

معامل الذكاء	التفسير
معامل الذكاء أقل من 80 درجة	ذكاء منخفض
معمل الذكاء من 80إلى 100	ذكاء اعتيادي (متوسط)
معامل الذكاء من 100إلى 140	ذكاء من مرتفع إلى مرتفع جدا
معامل الذكاء أكبر من 140	ذكاء عالي (عبقري موهوب)

الملحق 4: بطاقة المعلومات الشخصية للتلميذ (من إعداد الباحثة).

Feuille de renseignement personnel

collège **:.....** Nom du

Nom et prénom **:.....**

Date et lieu de naissance **:.....**

Age **:.....**

Classe **:.....**

Date de l'écriture **:.....**

Veuillez cocher les cases correspondantes :

Sexe :Féminin Masculin ☐ ☐

non redoublé ?Oui Avez-vous ☐ ☐

Latéralité **:** droitier (ère) gaucher ☐ ☐

Profession des parents :

Père **:.....**

Mère **:.....**

الملحق 5: نص لتقييم الكتابة لـ BHK .

Texte à recopier

Il fait très beau
Je suis bien
Je vois de l'eau
Mais je ne sais pas
Ou elle va

L’eau venait sur les côtés, avec une grande
Force. Des enfants étaient près de moi. Le plus petit,
Donnait ses affaires à une femme.

Cette femme, qui était grande et belle, devait être une amie. Elle
Lui avait pris la main, et je les voyais aller vers une place :
La plus belle de notre ville ! Un des enfants, donnait des choses à
autre ; mais, je ne savais pas ce que c'était. Un

J’étais trop loin ; alors, je me dirigeais doucement vers eux,
Pour mieux voir. Un des enfants me regardait. Il me fit
Signe de venir, avec lui, dans le groupe.

J’entendais des rires et des paroles joyeuses. J'étais content car
Ils m'avaient demandé de venir. Je les regardais en souriant
Puis je leur demandais leurs noms.

En faisant de grands bruits, ils me donnaient leurs petits noms, tous en même
Temps. "Je n'ai pas tout compris" dis-je en riant. Le
Plus grand du groupe me regardait avec un œil sympathique et voulait savoir
Si j'étais du coin. "Non, je viens d'arriver depuis
Peu "lui dis-je " alors bienvenu parmi nous "dit-il.

Nous avons ensuite cherché un jeu que nous aurions pu faire. Il fallait
Tous se réunir, pour trouver quelque chose. Nous avons fini
Par nous accorder, après de longs discours : on allait faire des bateaux dans
L’eau. Nous avons décidé de nous séparer en petits groupes, pour rapporter du matériel : du bois
Et divers objets...Mais, la pluie s'est mise à tomber fort. Alors,
Nous sommes allés, en courant et en riant, avec mes nouveaux camarades de
Jeux, dans une vielle maison, trouver de nouvelles idées !

الملحق 6: ورقة تصحيح BHK .

CRITÈRES						TOTAL
1. Ecriture grande	→					
2. Inclinaison de la marge vers la droite	→					
Phrases	1	2	3	4	5	
3. Lignes non planes						
4. Mots serrés						
5. Ecriture chaotique						
6. Liens interrompus entre les lettres						
7. Télescopages						
8. Variation dans la grandeur des lettres troncs						
9. Hauteur relative incorrecte						
10. Distorsion des lettres						
11. Formes de lettres ambiguës						
12. Lettres retouchées						
13. Hésitations et tremblements						
					Score Total	

REMARQUES : translinéarité, omission de la partie gauche, etc. (cf. manuel p. 33 et suivantes).

.....

.....

.....

.....

الملحق 7: مؤشرا التصحيح Les critères de correction لـ BHK من إعداد الباحثة .

Les critères de correction

Les critères de correction 1 et 2 s'appliquent à l'ensemble du texte. Par contre, seules les cinq premières lignes sont prises en compte pour les critères 3 à 13.

Critère 1 - Ecriture grande
La taille de l'écriture de tout le texte.
Critère 2 - Inclination de la marge vers la droite.
Alignement du texte parallèlement avec le bord gauche de la feuille.

Critère 3 - Ligne non planes

	Ligne 1	Ligne 2	Ligne 3	Ligne 4	Ligne 5
Ligne non planes					

Critère 4- Mots serrés

	Ligne 1	Ligne 2	Ligne 3	Ligne 4	Ligne 5
Mots serrés					

Critère 5 - Ecriture chaotique

	Ligne 1	Ligne 2	Ligne 3	Ligne 4	Ligne 5
Ecriture chaotique					

Critère 6 - Liens interrompus entre les lettres

	Ligne 1	Ligne 2	Ligne 3	Ligne 4	Ligne 5
Liens interrompus entre les lettres					

Critère 7 - Télescopages

	Ligne 1	Ligne 2	Ligne 3	Ligne 4	Ligne 5
Télescopages					

Critère 8 - Variations dans la hauteur des lettres troncs

Variations dans la hauteur des lettres troncs	Ligne 1	Ligne 2	Ligne 3	Ligne 4	Ligne 5

Critère 9 - Hauteur relative incorrecte des différentes sortes de lettres

Hauteur relative incorrecte des différentes sortes de lettres	Ligne 1	Ligne 2	Ligne 3	Ligne 4	Ligne 5

Critère 10 - Distorsion des lettres

Distorsion des lettres	Ligne 1	Ligne 2	Ligne 3	Ligne 4	Ligne 5

Critère 11 - Formes de lettres ambiguës

Formes de lettres ambiguës	Ligne 1	Ligne 2	Ligne 3	Ligne 4	Ligne 5

Critère 12 - lettres retouchées

lettres retouchées	Ligne 1	Ligne 2	Ligne 3	Ligne 4	Ligne 5

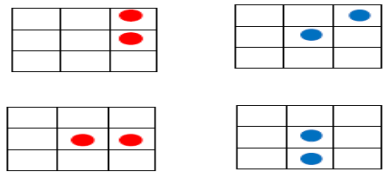
Critère 13 - Mauvaise trace écrite, hésitation et tremblements

Mauvaise trace écrite, hésitation et tremblements	Ligne 1	Ligne 2	Ligne 3	Ligne 4	Ligne 5

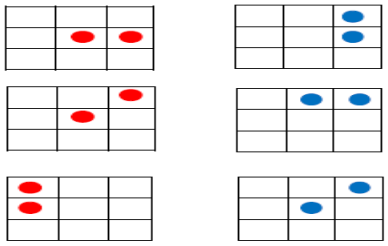
الملحق 8: اختبار الذاكرة العاملة: المفكرة البصرية الفضائية ـ خطوط ـ

a. Test du calepin Visio-spatial :

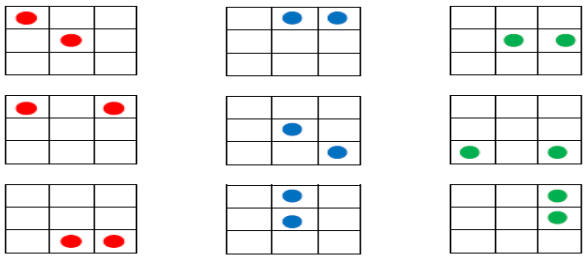
Série d'entrainement:



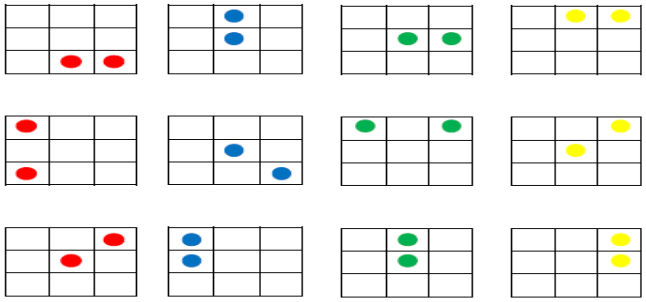
Série de 02 tableaux:



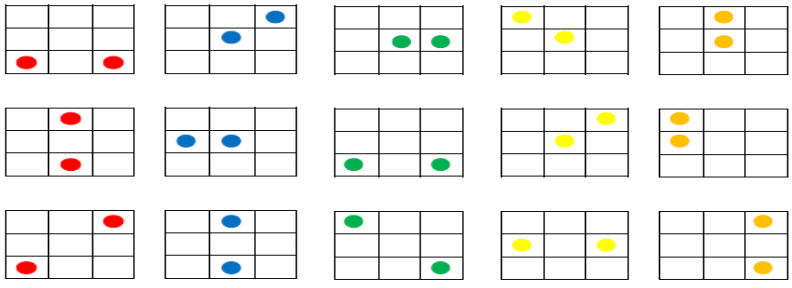
Série de 03 tableaux:



Série de 04 tableaux:



Série de 05 tableaux:



الملحق رقم 9: اختبار الذاكرة العاملة: اختبار الحلقة الفونولوجية ـكلماتـ

Test de la boucle phonologique -mots-

2	Panier		Dessin	
	Girafe		Moto	
3	Collier		Garçon	
	Valise		Printemps	
	Bateau		Cheval	
4	Travail		Manège	
	Piano		Bonnet	
	Wagon		Pinceau	
	Chemise		Tomate	
5	Tortue		Echelle	
	Plafond		Cuisine	
	Voyage		Cahier	
	Carotte		Fumée	
	Foulard		Serpent	
6	Voiture		Ceinture	
	Mouchoir		Vélo	
	Indien		Guitare	
	Fourmi		Forêt	
	Poupée		Genou	
	Chaussette		Tulipe	
7	Sucette		Bouchon	
	Eponge		Cerise	
	Cravate		Lunettes	
	Bouquet		Canard	
	Chameau		Balai	
	Tambour		Sirop	
	Citron		Chemin	
8	Dauphin		Baguette	
	Trompette		Maison	
	Journal		Poussin	
	Dessert		Cadeau	
	Blouson		Tennis	
	Couteau		Oreille	
	Billet		Pelouse	
	Tapis		Toupie	

الملحق10: اختبار الذاكرة العاملة: اختبار الحلقة الفونولوجية –جمل-

Test de la boucle phonologique -phrases-

Les phrases de l'épreuve sont présentées en séries. Les mots cibles à produire par l'enfant sont indiqués entre parenthèses et le rappel des mots est indiqué en exemple pour les phrases de l'entraînement.

ENTRAÎNEMENT

Essai 1 :

1) En automne, les arbres perdent leurs . . . . . (feuilles)
2) On va à la boulangerie pour acheter du . . . . . (pain)
(Rappel : feuilles, pain.)

Essai 2 :

1) Une pomme c'est rouge, une banane c'est . . . . . (jaune)
2) Le dos du chameau a deux . . . . . (bosses)
(Rappel : jaune, bosses)

Essai 3 :

1) Au foot, on tape avec le pied dans un. . . . . (ballon)
2) À la bibliothèque, on peut prendre des BD ou des (livres)
(Rappel : ballon, livres)

TEST

Série de 2 phrases

Essai 1 :

1) On mange de la soupe avec une. . . . . (cuillère)
2) Sur mon gâteau d'anniversaire, j'ai soufflé les . . . . . (bougies)

Essai 2 :

1) Pour se faire couper les cheveux, on va chez le . . . . (coiffeur)
2) On se lave les mains avec de l'eau et du . . . . . (savon)

Essai 3 :

1) On jette les ordures et les vieux papiers à la . . . . . (poubelle)
2) Quand on voit mal, il faut porter des . . . . . (lunettes)

Série de 3 phrases

Essai 1 :

1) Quand je vais à l'école, je mets ma trousse dans mon (cartable)
2) Pour planter un clou, on se sert d'un . . . . . (marteau)
3) Le chat miaule et le chien . . . . . (aboie)

Essai 2 :

1) L'enfant a de la fièvre, il est ..... (malade)
2) On va à la pêche pour attraper des ..... (poissons)
3) Le roi et la reine habitent dans un ..... (château)

Essai 3 :

1) Le dimanche tous les magasins sont ..... (fermés)
2) Avant de poster la lettre, j'ai collé un ..... (timbre)
3) Après un bain, je m'essuie avec une..... (serviette)

Série de 4 phrases

Essai 1 :

1) Avant de s'endormir, on éteint la ..... (lumière)
2) Quand la chambre est en désordre, il faut la ..... (ranger)
3) Pour faire un trait bien droit je prends une..... (règle)
4) Quand on veut sentir bon, on se met du ..... (parfum)

Essai 2 :

1) Pour me lever à l'heure le matin, je mets un ..... (réveil)
2) Un homme c'est grand, un enfant c'est ..... (petit)
3) On mange avec une fourchette et un ..... (couteau)
4) À Noël, on accroche des boules dans le ..... (sapin)

Essai 3 :

1) À la piscine, on apprend à ..... (nager)
2) Au tennis, on envoie la balle avec une ..... (raquette)
3) J'ai mis un disque pour écouter de la ..... (musique)
4) Quand il y a le feu, on appelle les ..... (pompiers)

Série de 5 phrases

Essai 1 :

1) Pour couvrir ma tête quand il fait froid, je mets un (bonnet)
2) J'avais sommeil, je suis allé me..... (coucher)
3) Les assiettes sont sales, je dois faire la..... (vaisselle)
4) 1, 2, 3, 4 sont des chiffres, A, B, C, D sont des .... (lettres)
5) Quand on s'est cassé la jambe, on marche avec des (béquilles)

Essai 2 :

1) Je découpe du papier avec des ..... (ciseaux)
2) Dans un château hanté, il y a des ..... (fantômes)
3) On va à l'école pour apprendre à lire et à..... (écrire)
4) Dans mon café je mets deux morceaux de..... (sucre)
5) Chez le boucher on achète de la ..... (viande)

Essai 3 :

1) Au supermarché, on va à la caisse pour ..... (payer)
2) La nuit on voit la lune, le jour on voit le ..... (soleil)
3) Pour savoir l'heure, je regarde sur ma ..... (montre)
4) La maîtresse écrit avec une craie sur le ..... (tableau)
5) Pourriez vous me passer le sel et le ..... (poivre)