وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم –

كلية العلوم الاجتماعية

قسم الأرطوفونيا

مذكرة لنيل شهادة الماستر تخصص أرطوفونيا

علاقة الذاكرة العاملة و الفهم الشفهي لدى تلاميذ ذوي عسر القراءة

دراسة ميدانية لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بمدينة مستغانم

من اعداد الطالبة :

بن ثابت فاطيمة زهراء

مويسي كنزة

تحت اشراف الأستاذ:

حولة محمد

السنة الجامعية: 2016/2015

الفهرس

مدخل الدراسة:

-كلمة شكر

-اهداء

-ملخص الدراسة

-مقدمة.

-إشكالية

-فرضية

الجانب النظري

-الفصل الأول: المذكرة

-تمهيد..... 09

-مفهوم الذاكرة..... 10

-أنواع الذاكرة..... 10

-مراحل الذاكرة 12

-شروط عمل الذاكرة..... 13

-اليةعمل الذاكرة..... 15

-تعريف الذاكرة العاملة..... 17

-مكونات الذاكرة العاملة 18

-مميزات الذاكرة العاملة 20

-طرق قياس الذاكرة العاملة 21

-الترميز في الذاكرة العاملة 22

-دور الذاكرة العاملة 23

-نماذج الذاكرة العاملة 24

-الحلقة الفونولوجية 27

-المفكرة البصرية الفضائية..... 31
-الخلاصة 38

الفصل الثاني

-تمهيد 40
-تعريف الفهم 41
-مراحل اكتساب الفهم 41
-خطوات الفهم 42
-تعريف الفهم الشفهي 43
-استراتيجيات الفهم الشفهي 44
-مهارات الفهم الشفهي 46
-خلاصة 50

الفصل الثالث

-تمهيد 52
-تعريف القراءة 53
-أهمية القراءة 55
-أهداف القراءة في المرحلة الابتدائية 56
-شروط تعلم القراءة 57
-مراحل تعلم القراءة 58
-أنواع القراءة 60
-مفهوم عسر القراءة 64
-أنواع عسر القراءة 66
-أعراض عسر القراءة 67
-أسباب عسر القراءة 69
-تشخيص عسر القراءة 71
-علاج عسر القراءة 73
-خلاصة 77

الفصل الرابع : الجانب التطبيقي

-الدراسة الاستطلاعية 79
-أهداف الدراسة الاستطلاعية 79
المجال الزماني للدراسة 79
المجال المكاني للدراسة 79
-عينة الدراسة 80
-أدوات البحث 80
نتائج الدراسة 81
الدراسة الأساسية : 81
-مكان وزمان الدراسة..... 82
-عينة الدراسة الأساسية 82
-أدوات الدراسة 82
تحليل نتائج اختبارات..... 96

الفصل الخامس :

-مناقشة الفرضيات 122
-الخاتمة..... 125
-صعوبات البحث 126
-الاقتراحات..... 126

قـائمة الجداول

الرقم	الجداول	الصفحة
1	يوضح مدارس الدراسة الأساسية	80
2	يوضح عينة الدراسة الأساسية	82
3	يوضح النتائج المتحصل عليها من خلال تطبيق اختبار رسم الرجل على التلاميذ العاديين	96
4	يوضح النتائج المتحصل عليها من خلال تطبيق اختبار رسم الرجل على تلاميذ ذوي عسر القراءة	97
5	يوضح نسبة الأخطاء المرتكبة في تطبيق اختبار القراءة للتلاميذ العاديين	98
6	يوضح نسبة الأخطاء المرتكبة في تطبيق اختبار القراءة لتلاميذ ذوي عسر القراءة	99
7	يوضح المتوسط الحسابي و النسبة المئوية لاختبار القراءة	99
8	يوضح تحليل اختبار القراءة على المستويات	101
9	يوضح نتائج اختبار الحلقة الفونولوجية –كلمات-للتلاميذ العاديين	104
10	يوضح المتوسط الحسابي و النسبة المئوية لاختبار الحلقة الفونولوجية – كلمات- للتلاميذ العاديين	104
11	يوضح نتائج اختبار الحلقة الفونولوجية –كلمات لتلاميذ ذوي عسر القراءة	106
12	يوضح المتوسط الحسابي و النسبة المئوية لاختبار الحلقة الفونولوجية – كلمات- لتلاميذ ذوي عسر القراءة	106
13	يوضح نتائج اختبار الحلقة الفونولوجية –جمل-للتلاميذ العاديين	108

14	يوضح المتوسط الحسابي و النسبة المئوية لاختبار الحلقة الفونولوجية – جمل- للتلاميذ العاديين	108
15	يوضح نتائج اختبار الحلقة الفونولوجية –جمل- لتلاميذ ذوي عسر القراءة	110
16	يوضح المتوسط الحسابي و النسبة المئوية لاختبار الحلقة الفونولوجية – جمل-لتلاميذ ذوي عسر القراءة	111
17	يوضح نتائج اختبار الحلقة الفونولوجية –أرقام- للتلاميذ العاديين	112
18	يوضح المتوسط الحسابي و النسبة المئوية لاختبار الحلقة الفونولوجية – أرقام- للتلاميذ العاديين	112
19	يوضح نتائج اختبار الحلقة الفونولوجية –أرقام- لتلاميذ ذوي عسر القراءة	113
20	يوضح المتوسط الحسابي و النسبة المئوية لاختبار الحلقة الفونولوجية – أرقام-لتلاميذ ذوي عسر القراءة	114
21	يوضح نتائج اختبار المفكرة البصرية-الفضائية للتلاميذ العاديين	115
22	يوضح المتوسط الحسابي و النسبة المئوية لاختبار المفكرة البصرية-الفضائية للتلاميذ العاديين	116
23	يوضح نتائج اختبار المفكرة البصرية-الفضائية لتلاميذ ذوي عسر القراءة	117
24	يوضح المتوسط الحسابي و النسبة المئوية لاختبار المفكرة البصرية-الفضائية لتلاميذ ذوي عسر القراءة	117
25	يمثل نتائج معامل الارتباط بين الحلقة الفونولوجية و عسر القراءة	119
26	يمثل نتائج معامل الارتباط بين المفكرة البصرية الفضائية و عسر القراءة	119

كـلـمـة شـكـر

قبل كل شيء نشكر الله عز و جل و نحمده الذي وفقنا على اتمام هذه المذكرة

كما نتقدم بالشكر الى الاستاذ المؤطر "حولة محمد " الذي ساعدنا على انجاز هذه المهمة و الى كل ما زودنا به من نصح و توجيه و ارشاد .

نوجه خالص شكرنا إلى "الغالية امنا" "بن عروم فاطمة" على مساعدتنا بتوجيهاتها .

نوجه شكر خاص الى الاستاذة " دحو مخطارية" و الى الاخصائية النفسانية "حمايدي فتيحة على مساعدتهما و نصائحهما القيمة

كما اشكر جميع اساتذة الارطوفونيا الذين رافقونا طيلة مشوارنا الدراسي

و نوجه شكر خاص الى معلمي المؤسسات التربوية بمستغانم

و نشكر كل من ساعدنا من قريب أو بعيد على انجاز هذه المذكرة .

اهداء

الى العائلة

الاخوة و الأخوات.....

الى الأقارب.....

الأصدقاء.....

طلبة سنة ثانية ماستر تخصص أرطوفونيا دفعة

2016/2015

زهراء/كنزة

ملخص الدراسة :

تناولت الدراسة موضوع : علاقة الذاكرة العاملة و الفهم الشفهي لدى تلاميذ ذوي عسر القراءة

هدفت هذه الدراسة على :الكشف عن دور الذاكرة العاملة و الفهم الشفهي في اكتساب مهارة القراءة.

و مدى تأثير نظامي الحلقة الفونولوجية و المفكرة البصرية -فضائية على اكتساب مهارة القراءة .

و عليه صغنا اشكاليتنا الأساسية , هل يوجد علاقة بين الذاكرة العاملة و الفهم الشفهي لدى تلاميذ ذوي عسر القراءة ,و انطوت تحتها التساؤلات الفرعية التالية :

-هل توجد علاقة بين نظام الحلقة الفونولوجية و عسر القراءة ؟

-هل توجد علاقة بين نظام المفكرة البصرية –الفضائية و عسر القراءة ؟

و لقد طرحنا مبدئيا الفرضية الأساسية التالية :

يوجد علاقة بين الذاكرة العاملة و الفهم الشفهي لدى تلاميذ ذوي عسر القراءة

مع الفرضيات الجزئية :

يوجد علاقة بين نظام الحلقة الفونولوجية و عسر القراءة

يوجد علاقة بين نظام المفكرة البصرية-الفضائية و عسر القراءة

و نظرا لطبيعة الموضوع و لإثبات فروض الدراسة , قمنا بتطبيق الاختبارات التالية:

-اختبار رسم الرجل لقياس الذكاء

-اختبار القراءة لإسماعيل لعيس "يقيس القراءة و الفهم الشفهي"

-اختبار الحلقة الفونولوجية –كلمات-

-اختبار الحلقة الفونولوجية-جمل-

-اختبار الحلقة الفونولوجية –أرقام-

-اختبار المفكرة البصرية-الفضائية

أجريت الدراسة على تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي , تمثلت عينة الدراسة في 20 حالة , 10 حالات عاديين و 10 حالات يعانون من عسر القراءة

تمثلت إجراءات الدراسة في مدرستي "بن شنديخ عثمان" بمستغانم و مدرسة"فولاوي حمو" بدوار الدرادب , ببلدية استيديا , تم اختيار 5 حالات عاديين و 5 حالات ذوي عسر القراءة من كل مدرسة

قمنا بتحليل النتائج كميا و كيفيا و مناقشة فرضيات الدراسة

توصلنا إلى انه :

يوجد علاقة بين الذاكرة العاملة و الفهم الشفهي لدى تلاميذ ذوي عسر القراءة

يوجد علاقة قوية بين نظام الحلقة الفونولوجية و عسر القراءة

يوجد علاقة قوية بين نظام المفكرة البصرية الفضائية و عسر القراءة

مقـدمـة

تعد صعوبات القراءة و الكتابة من أكثر صعوبات التعلم شيوعا عند التلميذ اذ ينعكس عجز المتعلم عن استقبال أو معالجة اللغة المسموعة أو المكتوبة , في عدم قدرته على انتاج اللغة تحدثا و كتابة و من ثم تنغلق امامه مفاتيح المعرفية و التعلم) منى اللبودي 2005 ص5

حيث ان القراءة هي نتاج نوعين من العمليات الأول هو التعرف على الكلمات و النوع الثاني الذي يتمثل في عملية الفهم هاتين العمليتين تعتبران ميكانيزمات هامان في عملية تعلم القراءة

Combert 1992 (lecocp 1992) com)

إذ أن اضطراب أحد الميكانيزمات يؤدي إلى اضطراب عملية القراءة هذا ما سبب معاناة الطفل على مستوى القراءة حيث يجد صعوبات في فك الرموز الكتابية اثناء عملية القراءة

فأي اضطراب على مستوى الأول (التعرف على الكلمات) يؤدي إلى اضطراب يسمى بعسر القراءة dyslascies أما الإضطراب على المستوى الفهم hyberloscique فالطفل الذي يعاني من صعوبات القراءة لا يرجع سببه إلى نقص في الذكاء و لا إلى الوسط الإجتماعي و لا حتى المدرسي إنما يرجع إلى عجز في اكتساب ميكانيزمات (التعرف على الكلمات و الفهم) هذا ما ادى بالباحثين بالقيام بعدة دراسات في علم النفس المعرفي و التي بفضلها تمكنوا من اختبار العلاقة بين التعرف على الكلمات و الفهم و مدى ارتباطها بصعوبات القراءة. (perfect 1995 algeria 1995)

و نحن نحاول البحث اكثر في اسباب هذا الإضطراب سنسلط الضوء على احدى العمليات التي لا يمكن ان تتم القراءة من دونها ، و هي الذاكرة التي تتم على مستواها التعرف على الرموز المكتوبة على ضوء خبرات سابقة من المفاهيم و لكننا سنركز فقط على احدى انواعها و هي الذاكرة العاملة (la mémoire de

travail) و التي بينت الدراسات الحديثة انه عند بداية تعلم مادة القراءة فإنه لا مفر من افعتماد عليها . هذا ما دفعنا إلى التفكير حول علاقة عسر القراءة بالذاكرة العاملة و الفهم الشفهي.

و تناولت دراستنا جانبين احدهما نظري و الأخر تطبيقي فأما الجانب النظري فقد تطرقنا فيه إلى ثلاثة فصول :

ففي **الفصل الأول** تطرقنا إلى مفهوم الذاكرة و انواعها ، شروط عملها و آلية عملها و اضطراباتها ثم تعمقنا في احد انواعها و هي المتعلقة بموضوع بحثنا الذاكرة العاملة و مكونتها ، مميزاتها و طرق قياسها ودورها و نمادجها.

الفصل الثاني فتطرقنا إلى تعريف الفهم عامة و مراحل اكتسابه خطواته ثم عرفنا الفهم الشفهي واستراتيجياته و مهاراته وبعدها إلى معاني الكلمات ثم معنى الجملة ثم معنى الفقرة.

أما **الفصل الثالث** تناولنا فيه تعريف القراءة أهميتها شروطها مراحلها انواعها,

ثم تطرقنا إلى مفهوم عسر القراءة انواع عسر القراءة و اعراضها واسبابها ووصول إلى كيفية تشخيصها وعلاجها.

أما **الجانب التطبيقي و هو الفصل الرابع** فشمل في البداية الدراسة الاولية , اهدافها , المجال الزماني والمكاني للدراسة , ثم عينة و ادوات الدراسة ثم نتائجها , ثم تطرقنا للدراسة الاساسية تم فيها تعريف المنهج المتبع في الدراسة الذي خص الدراسة المقارنة ، مكان و زمان الدراسة ،العينة والأدوات المستخدمة في هذه الدراسة ثم نتائج الدراسة و في الفصل الخامس و الاخير تم فيه مناقشة الفرضيات

كخلاصة لهذه الدراسة تم تقديم خاتمة ، و اتممنا هذه الدراسة بمجموعة من الإقترحات.

الإشـكـاليـة

للغة مهارات اربع هي الحديث ، الإصغاء ، القراءة و الكتابة و لكنها لا تعدو ان تكون عملية ارسال واستقبال ففي القراءة مثلا يحاول الإنسان ان يفهم اللغة التي انتجها غيره فيعمل على تحليل هذه الكلمات و الرموز ليحصل منها على فكرة أو معنى و لابد عليه ان يحسن قدراته الشفوية كي يتمكن من تحسين مهارات القراءة فأي محاولة لتعليم القراءة بمعزل عن المهارات الأخرى ستفشل في مساعدة التلميذ عل ربط العلاقات التي يمكن ان ينشأ عنها تعلم فعال (محمد علي 1998 ص61) .

حيث ان التلميذ يعتمد اعتمادا مطلقا على القراءة في جميع المواد الدراسية فهي تعتبر مدخل التعلم لذا يركز المعلم دائما عليها في السنوات الأولى من الدراسة و يسعى جاهدا لإكتسابها لتلاميذه و هي لا تعدوا ان تكون محاولة لفهم اللغة التي انتجها الغير ان يعمل التلميذ اثناء ها عل تحليل الكلمات و الرموز الموجودة امامه ليحصل منها على فكرة أو معنى (محمد ع ص 61).

و كل تلك العلاقات و لمهارات سواء كانت خاصة بالغة الشفوية أو المكتوبة التي يكتشفها الطفل سيكون لها موقع في ذاكرته الطويلة المدى ليلجأ إليها عند الحاجة ، و التلميذ عندما يبدأ في تعلم مادة القراءة يحتاج إلى تلك المعلومات التي يسترجعها باستعمال الذاكرة العاملة

La mémoire de travail المسؤولة عن التخزين المؤقت للمعلومات و معالجتها انطلاقا مما هو موجود في الذاكرة طويلة المدى لأن القراءة ليست آلية بل هي معالجة فونولوجية للمعلومات (ales et boulain)

كما أن معظم الدرسات التي تناولت الذاكرة العاملة و قامت بتحليل نظام الحلقة الفونولوجية برهنت على وجود علاقة ارتباطية بينها و بين اللغة حيث ان معظم الإضطرابات اللغوية ذات الأصل الوظيفي راجعة إلى خلل وظيفي على مستوى الحلقة الفونولوجية كونها مسؤولة عن المعالجة للمعلومات الشفوية

ذات الطبيعة اللسانية و منها على سبيل المثال اكتساب المفردات و تخزينها و معالجتها (نواتي حسين واخرون 2007).

لكن الفهم الشفهي يعتبر من اهم العمليات المعرفية التي تساعد الطفل على تطوير المكتسابات المعرفية فالفهم الشفهي و القراءة عمليتان مرتبطتان إلى حد كبير بحيث يصعب في بعض الأحيان التفريق بينهما و تلعب الكفاءة في القراءة دورا هاما في فهم النص الكتابي و الشفهي و ذلك باستعمال المكتسبات القبلية للقراءة.

فالفهم الشفهي هو القدرة و الكفاءة التي تسمحان للطفل من فهم الحادثة في الوضعية الشفهية

(giasson j 1996) و من الدراسات السابقة دات الصلة الوتيقة بموضوع البحث و هي مستعرضة كالآتي :

دراسة بن صافية آمال بعنوان الذاكرة العاملة لدى المصابين بعسر القراءة.

طبقت هذه الدراسة على 15 حالة تعاني من اضطراب عسر القراءة و قد تم استخدام اختبار OGL وللتأكد من فرضيات دراستها قامت بتطبيق اختبار وحدة الحفظ العكسية للأرقام هدفه قياس وحدة الحفظ و المعالجة الفورية لإعادة ترتيب سلاسل الأرقام قبل استرجاعها و اظهرت نتائج الدراسة . إلى ان الحالات المصابة باضطراب عسر القراءة لديها صعوبات في الذاكرة العاملة و هذا بسبب خلال في إعادة الترميز الفونولوجي و سوء المعالجة الفونولوجية الذي ينتج عنه نقص المعلومات في الذاكرة طويلة المدى او تداخلها و هذا راجع إلى اضطراب عمل إحدى مكونات الذاكرة العاملة كالحلقة الفونولوجية أو المفكرة البصرية الفضائية أو الإداري المركزي.

و عليه تم صياغة التساؤل الأساسي :

هل يوجد علاقة بين الذاكرة العاملة و الفهم الشفهي لدى تلاميذ ذوي عسر القراءة ؟

التساؤلات الفرعية :

هل توجد علاقة بين نظام الحلقة الفونولوجية و عسر القراءة ؟

هل توجد علاقة بين نظام المفكرة البصرية-الفضائية و عسر القراءة ؟

الفرضية العامة :

توجد علاقة بين الذاكرة العاملة و الفهم الشفهي لدى تلاميذ ذوي عسر القراءة.

الفرضيات الجزئية :

-توجد علاقة بين نظام الحلقة الفونولجية و عسر القراءة

-توجد علاقة بين نظام المفكرة البصرية-الفضائية و عسر القراءة

أهداف البحث :

.الكشف عن دور الفهم الشفهي و الذاكرة العاملة في اكتساب مهارة القراءة.

.مدى تأثير نظامي الحلقة الفونولوجية و المفكرة البصروفضائية على اكتساب مهارة القراءة

.الوصول إلى نتائج و توصيات تفيد في معالجة عسر القراءة .

أهمية البحث :

. دور الذاكرة العاملة في اكتساب مادة القراءة.

.دور الفهم الشفهي لإكتساب مادة القراءة

.

دواعي اختيار البحث :

. الرغبة في القاء الضوء على اضطراب عسر القراءة.

. انتشار اضطراب عسر لقراءة في المدارس الإبتدائية بشكل كبير.

. البحث اكثر في الأسباب الرئيسية لعسر القراءة .

. الكشف عن الأهمية الكبرى للأخصائي الأرطوفوني في المرحلة الإبتدائية.

المفاهيم الإجرائية:

الذاكرة العاملة : ان الذاكرة العاملة جهاز للحفظ المؤقت للمعلومات و معالجتها أثناء القيام بالنشاطات المعرفية المعقدة مثل : الفهم ، التعلم ، التفكير ، التركيز ، حل المشكلة (baddely 1986)

-المفهوم الاجرائي:

هي الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في اختبار الحلقة الفونولوجية و المفكرة البصرية-فضائية,

الفهم الشفهي .

فالفهم الشفهي هو القدرة و الكفاءة التي تسمحان للطفل من فهم الحادثة في الوضعية الشفهية

-المفهوم الاجرائي :

هي الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ من خلال اجابته في اسئلة الفهم الشفهي الخاصة باختبار القراءة لاسماعيل العيسي

التلاميذ ذوي عسر القراءة :

هو التلميذ الذي يعاني عجز جزئي في القدرة على القراءة أو فهم ما يقوم بقرائته ، قراءة صامتةأو جهرية (عصام جذوع 2007 ص 126).

المفهوم الاجرائي:

هو التلميذ المتمدرس في السنة الثالثة ابتدائي الذي يجد صعوبة في تمييز الحروف المتشابهة في الشكل وفي النطق و حذف ، اضافة أو ابدال أو قلب لبعض الحروف او الكلمات حسب رأي المعلم.

التلميذ العادي : هو التلميذ الذي لا يجد صعوبة في مادة القراءة انطلاقا من رأي المعلم.

الفصل الأول : الذاكرة

-تمهيد

-مفهوم الذاكرة

-انواع الذاكرة

-مراحل الذاكرة

-الية عمل الذاكرة

-اضطرابات الذاكرة

-تعريف الذاكرة العاملة

-مكونات الذاكرة العاملة

-مميزات الذاكرة العاملة

-طرق قياس الذاكرة العاملة

-الترميز في الذاكرة العاملة

-دور الذاكرة العاملة

-نماذج الذاكرة العاملة

-المفكرة البصرية الفضائية

-الحلقة الفونولوجية

-خلاصة

تمهيد

تعد الذاكرة من اهم القرارات الذهنية التي يعتمد عليها الإنسان في تعلم المعارف و الاستفادة من خبراته السابقة لاكتساب خبرات جديدة و حل المشاكل اليومية التي تواجهه في حياته .

و تعتبر ذاكرة الفرد إحدى قراراته العقلية و لذا فالناس تتفاوت فيما بينها من حيث قوة الذاكرة او التذكر و ان كانت عملية التذكر تتأثر عادة بدوافع الفرد و تكوينه النفسي عموما ، فتعمل دوافع الفرد الشعورية و اللاشعورية على الاحتفاظ في ذاكرته ببعض المعلومات و نسيان بعضها الأخر .

مفهوم الذاكرة :

الذاكرة هي احدى العمليات المعرفية التي يقوم بها الانسان و تعد واحدة من المكونات الاساسية للبناء المعرفي و تتمثل عملية التذكر في عمليات الحفظ ز التعرف و الاسترجاع (محمد جهاد جميل ,2005 ,ص25 .)

و تعتبر من اهم العمليات العقلية العليا في حياة الانسان و يعتمد عليها عدد من العمليات الاخرى مثل الادراك و الوعي و التعلم و التفكير و حل المشكلات و التحدث . (احمد محمد عبد الخالق 1991 ص25)

.الذاكرة هي تلك الوظيفة التي تجعل الشخص يحتفظ بخبراته السابقة ليتمكن من استرجاع تلك الخبرات في وقت المناسب او حسب ما يريد سواء كان هذا شعوريا او لا شعوريا (طارق كمال 2006 ص77)

أنواع الذاكرة :

تحدث علماء النفس المعرفي على ثلاث انماط للذاكرة و هي :

أ . الذاكرة الحسية : تعرف بالمخزن او المسجل الحسي , فلو طلبت من مجموعة من الطلبة أن يراقبو ضوء المصباح الكهربائي لمدة 10 ثواني ، ثم طلبت منهم إغلاق أعينهم بسرعة ، فإنهم سيستمرون برؤية ضوء المصباح الكهربائي لفترة وجيزة من الوقت ثم تختفي الصورة البعدية من المسجل الحسي (عدنان يوسف العتوم 2010ص123)

كثيرا من المعلومات التي تتلقاها الحواس الى مخزن الذاكرة ، و يفقد جزء كبير من المعلومات بعد ربع ثانية و لكن يمكن حفظ المعلومات مؤقتا على الأقل انتبه الفرد إليها و حاول فهم معناها مما يؤدي إلى انتقالها تلقائيا الى مخزن الذاكرة قصيرة المدى (احمد محمد عبد الخالق ص274)

ومن خصائصها :

- تمرير المعلومات بين الحواس الذاكرة القصيرة حيث تسمح بنقل حوالي 5 او 4 وحدات معرفية في وقت واحد .
- تخزن المعلومات لمدة قصيرة من الزمن لا تتجاوز الثانية بعد الزوال المثير الحسي (عدنان يوسف عتوم ص 124)
- تنتقل الصورة الحقيقية الى العالم الخارجي بدرجة من الدقة عن طريق الحواس الخمس

أ- **الذاكرة قصيرة المدى**: هي نظام تخزين المعلومات التي يحتاجها الانسان الى استدعائها بشكل سريع (محمد جهاد جميل ص26) و سميت الذاكرة الذاكرة القصيرة بهذا الاسم لانها تحتفظ بالمعلومات لفترة قصيرة لا تتجاوز 18 ثانية قبل استبدالها بمعلومات اخرى .

ومن خصائصها :

- مدة احتفاظ بالمغلومات محدودة حيث تبقى لفترة 15 و18 ثانية ما لم يتم تكرارها او معالجتها .
- اذا مرت الفترة الزمنية 18 ثانية على وصول مثير للذاكرة القصيرة و لم يتم معالجته او تكراره او التدريب عليه فإنه سيتم نسيانه
- ان حذوث اية مشتتات للانتباه خلال معالجة المعلومات في الذاكرة القصيرة يؤدي الى اضعاف احتمالية معالجة المعلومات و تخزينها في الذاكرة الطويلة و باتالي يضعف احتمالية تذكرها .
- ان سرعة توالي دخول معلومات جديدة الى الذاكرة قصيرة يجبر المعلومات القديمة على الخروج (عدنان يوسف عتوم ص127).
- يمكن للذاكرة قصيرة ابقاء المعلومات لفترة اطو لاذا عمل الفرد على تكرارها و تسميعها .

ج- **الذاكرة طويلة المدى** : عبارة عن خزان يضم كم هائل من المعلومات و الخبرات التي اكتسبها الفرد عبر مراحل حياته المختلفة ، الاحداث ، التواريخ ، الاسماء ... تبقى المعلومات مخزنة فيها ما دام الانسان على قيد الحياة

ومن خصائصها :

- لا يوجد حدود لكمية المعلومات التي يمكن استعابها في الذاكرة الطويلة .
- لا يوجد حدود للزمن الذي يمكن لها ان تحتفظ بالمعلومات لمدة زمنية ثابتة
- جميع المعلومات التي تصل الى الذاكرة الطويلة يتم تخزينها حتى لو فشلنا في استدعائها لاحقا .
- استرجاع المعلومات من الذاكرة الطويلة يثاتر بعدة بعدة عوامل كالحالة المزاجية للشخص عند الترميز او الاسترجاع .
- الترميز الجيد للمعلومات في الذاكرة القصيرة يوفر تلميحات و دلالات تساعد يساعد على تذكرها لاحقا من الذاكرة الطويلة (عدنان يوسف عتوم ص 132و135).

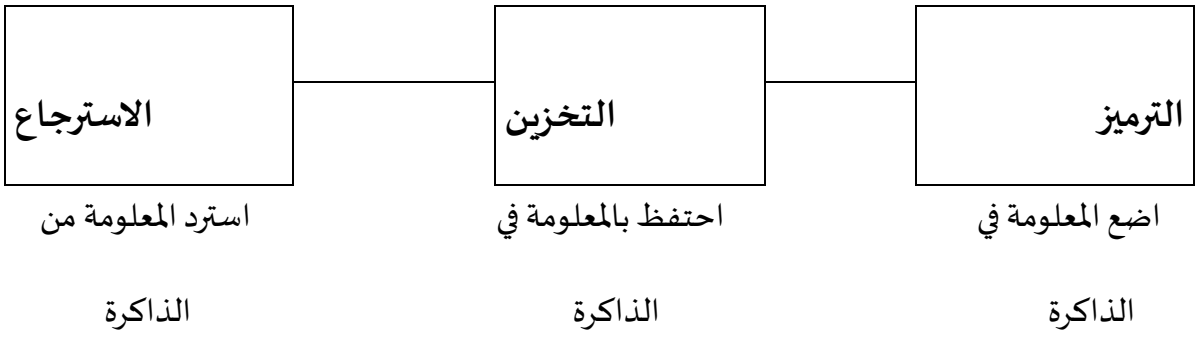
3- مراحل الذاكرة :

اعتبر العلماء ان هناك ثلاث مراحل للذاكرة الانسانية هي :

أ . **مرحلة التمييز** : يتضمن تحويل المعلومات الحسية كالصوت او الصورة الى نوع من الشفرة او الرمز الذي تقبله الذاكرة و هو عملية لازمة لاعداد المعلومات للتخزين ، يقصد بالترميز اعطاء المعاني للمثيرات الحسية الجديدة من خلال عمليات التسميع و التكرار و التنظيم و التلخيص وغيرها .(احمد محمد عبد الخالق ص 270).

ب . **مرحلة التخزين (الاحتفاظ)** : و هي حفظ المعلومات التي تم ترميزها في الذاكرة اي تخزينها اما مؤقتا في الذاكرة القصيرة او طوال العمر في الذاكرة الطويلة .

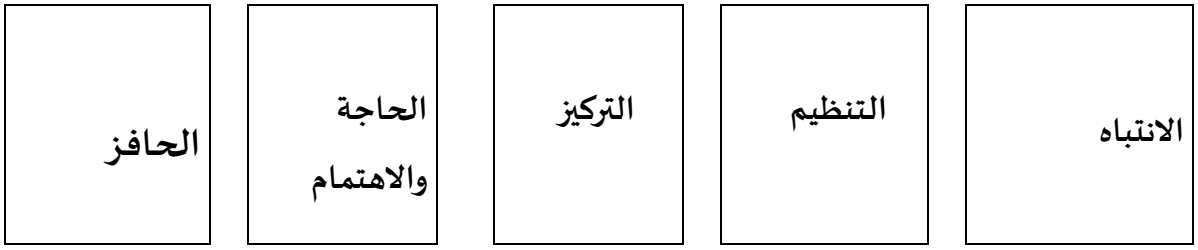
أ. مرحلة الاسترجاع : هي مرحلة سحب المعلومات او الخبرات السابقة التي تم ترميزها و تخزينها في الذاكرة الدائمة .



(احمد محمد عبد الخالق ص 271).

شروط عمل الذاكرة :

يتطلب توظيف الجيد للذاكرة عدة عوامل تساهم في تنشيطها و تشجيعها على القيام بواجبها على اكمل وجه ، و تتمثل هذه العوامل في المخطط التالي :



أ. الإنتباه :

يعرف بأنه "قدرة الفرد على حصر و تركيز حواسه في المثير الداخلي (فكرة ، احساس ، خيال)او في المثير الخارجي (شئ ، شخص ، موقف) و هو بؤرة شعور الفرد بمثير ما " (نبيل .ع 1998 ص 14).

و هو شرط اساسي لتسجيل المعلومات فالشخص المنتبه ينغلق على العالم الخارجي حتى يركز على ما يهمه زيادة على انه يخفض من نشاطه المألوف عند ظهور شيء ذو أهمية ، حتى ينتقي التنبيهات المهمة و بهاذا يتمكن من الاستجابة لها و هذا ما يجعله أول خطوة لسيكولوجية الادراك .

أ. التنظيم :

هو عامل يؤثر على عملية تسجيل المعلومات و تذكرها فالتنظيم الجيد للمعارف و المفاهيم يؤدي الى الاستدعاء و التذكر الجيد فأحيانا بالرغم من توفر على ما يلي الانتباه و الحافز اتجاه الشيء الا ان الشخص يعجز عن تذكره فيما بعد و هذا راجع لكون ان المفهوم و الفكرة المكتسبة لم تعالج و لم تصنف بطريقة يسهل تذكرها و استدعائها و بهاذا فان الاستدعاء و التذكر يرتبط بالطريقة التي ينظم من خلالها التفكير اذا فالبناء الجيد و المنظم للمفهوم ساهم في تحسين الذاكرة (سيد ط محمد ع- نجيب خ 1983 ص1)

ث. التركيز:

كلما كان التركيز جيد كان كلما كلن تسجيل الاكتسابات اعمق و هو يقوم اساسا على الانتباه و بدونه لا يمكن ان نضمن تسجيل المعلومات و المكتسبات الجديدة .

د- الحاجة و الاهتمام :

كل فرد له الحاجة الى الاشارة و التنبيه ، فهي تشير الى مستويات نشاطه الحسي و الادراكي و تجعله يهتم بالاشياء التي تشبع و تلبي حاجاته ، مثل الحاجة الى نشاط و الحاجة الى حب الاستطلاع اذن فالحاجة و الاهتمام تتلخص في كون الفرد كلما وجد انه بحاجة الى شيء ما زاد اهتمامه به و بالتالي يحاول اكتسابه

أ. الحافز:

يعرف الحاجز على انه رغبة عامة لانجاز بعض الاهداف و الطفل اذا ما رغب في حفظ قصيدة شعرية او سورة قرانية فا غالبا ما ينج في ذلك عكس الامر المفروض عليه .

آلية عمل الذاكرة :

كل انظمة الذاكرة حتى تلك التي تستعمل في الحاسبات الالية و الحاسوب و لدى الانسان تستلزم مساحة للتخزين كما تحتاج ايضا وسائل للادخال و اخراج المعلومات و هي تتمثل في ثلات عمليات هي :

أ. عملية التحويل الشفري (emcodage) :

ان المعلومات التي يتم تخزينها هي وحدها التي يتم تذكرها و هذه العملية كثيرا ما تتضمن تجميع او ربط المادة بالمعرفة او الخبرة السابقة و قد توضع الشفرة code لهذه المعلومات في شكل صورة او تصميم او كلمات او افكار لا معنى لها .

اذن فإن عملية التحويل الشفري يتم بواسطتها تكوين اثار الذاكرة حتى تدوم فترة بقائها و هي اولى العمليات التي يمارسها الفرد بعد عملية الادراك عناصر المعلومة التي تعرض عليه او التي يتعرض لها في المواقف المختلفة بحيث يتم في هذه المرحلة تحول او تغيير شكل المعلومات من حالتها الطبيعية التي تكون عليها حينما تعرض على الفرد الى مجموعة صور او رموز (انور م 1992 ص152)

- **الشفرة البصرية (code visuel)** : يمثل عنصر المعلومات في الذاكرة بواسطة مظهره البصري الدال عليه
- الشفرة **السمعية (code acoustique) :**

  يمثل عنصر المعلومات في الذاكرة بواسطة المظهر السمعي الذي يدل عليه سماع اسمه .
- **الشفرة اللمسية (code hop tique) :**

  حيث يمثل عنصر المعلومات في الذاكرة بواسطة المعن الذي يدل عليه (انور م 1992 ص152)

أ. عملية التخزين stockage :

هي عملية ثانية ضرورية في منضومة الذاكرة فخين يتم وضع الشيفرة لخبرة ما تخزن وتبقى المعلومات مخزنة بالذاكرة الى حين الحاجة اليها و سيدل على عملية التخزين المعلومات اي وجود اثار الذاكرة دون نسيان ما يمارسه الفرد من تعرف (récognition)و الاستدعاء (recall) خلال عملية الاسترجاع التي تعتبر ثالث مرحلة من مراحل الذاكرة .فؤاد ح 1983ص419

عملية الاسترجاع (récupération) :

تشير الى امكانية استعادة الفرد للمعلومات التي سبق له ان خزنها و يتوقف استرجاع المعلومات على مدى قوة اثار التذكر الموجودة في الذاكرة و على مستوى العلاقة هذه الاثار بدلالات الاسترجاع لذلك تعتبر مشكلة يتناولها هذا النظام حيث ان كمية و نوعية المعلومات التي تحتويها كبيرة و مختلفة بدرجة تجعل من الصعب في كثير من المواقف استرجاع المعلومات المناسبة التي تتلائم و المهمة المرادة مثل ما يحدث في عملية القراءة التي يجب ان يفسر القارئ بشكل مباشر و فوري معنى الرموز التي تحتويها المادة القروءة باستعانة في كل مرة بما هو مخزن في ذاكرته طويلة المدى .(نفس المرجع السابق فؤاد ح) .

اضطرابات الذاكرة :

ان نقل اثر التعلم التي اكتسبها الفرد لمواقف اخرى تتطلب استخدام الذاكرة بالاظافة الى تكوين مجموعة تعلم مبدئية و الذاكرة جانب حرج ذو اهمية خاصة للتعلم حيث انه عندما يحين الوقت ليستفيد الفرد من الخبرة السابقة فان التعلم المناسب يتطلب استدعاء تلك الخبرة السابقة بحيث التعلم و الذاكرة وجهان (Adams1976) يمكن تعديلها لتناسب مطالب الموقف كما عبر عنها ادامز لعملة واحدة و من الناحية التقليدية قد عرف عن حالات التخلف العقلي انهم مجموعة تعاني من ضعف و اضطرابات

الذاكرة حيث يمكن ان يكون الاضطراب الذي اصاب الذاكرة او الضعف عاما او غير محدد اي منتشر ويمكن ان يكون نوعيا اي محدد المكان في الدماغ او يحدث في مرحلة من مراحل الذاكرة او في عملية من عمليات الاربع و هي التسجيل او القدرة على اظافة المعلومات جديدة و الاحتفاظ او على التخزين و تثبيت المعلومات .(ابراهيم وجيه محفوظ 2002ص285)

كما انه يمكن ان تكون اسباب اضطرابات الذاكرة لدى الاطفال و من بينهم المتخلفين عقليا اسباب نفسية او انفعالية فقد ذكر فرويد ان اضطرابات الذاكرة ذي المنشأ النفسي سببه تصدع بنية الشخصية الايجابية التي مر بها الطفل مسبقا ز كذا الكلمات السارة تجعله يحب تذكرها و استدعائها من الذاكرة باستمرا لانها تولد لديه حالة ميزاجية سارة و غير مكدرة و ذلك بالمقارنة و ذلك بتذكره اياها و هو في حالة مزاجية يسودها الهم و الكرب و الاكتئاب او الخوف يميلون دائما الى تذكر الخبرات الشخصية السلبية البيئية و كذلك الكلمات المكدرة بالمقارنة بتذكرهم اياها و هم في حالة ميزاجية سارة (محمد نجيب احمد الصبوة 1999ص 92-1) .

تعريف الذاكرة العاملة :

من خلال ما تقدمنا به فقد اخذت الذاكرة العاملة نصيب الاسد في الدراسة الكثير من الباحثين في هذا المجال و لهلذا استميز بعض التعاريف الذاكرة العاملة و ستكون محطة الاولى عند تعريف wikner الذي يقسم الذاكرة الى نظامين:

احدهما سماه الذاكرة الاولية و التي تستقر في الوعي على شكل معلومات تنشط خلال تحقيق اي فعل وهذه الاشارة واضحة الى الذاكرة العاملة .ثانيهما الذاكرة الثانوية و هي تحتوي معلومات تمت معالجتها بشكل فوري ان يجب استعادتها في ظرف جد قصير و هذا ما يمثل الجزء السلبي في الذاكرة .

(seugneuric A: Mémoire de travail et compréhension de l'ecrit shez L' enfant thése de (doctorat , paris v

اما الباحثان (Roulinj.1994 Mouninierc) فيريان انها ذلك النظام الذاكري المسؤول عن معاجة والاحتفاظ المؤقت للمعلومات الاساسية لحل مشكل ما .

و في 1974 عرفها كل من بادلي و هيتش على انها نظام يقوم بالاحتفاظ المؤقت للمعلومات و معالجتها في ظل تحقيق مختلف المهام المعرفية كالفهم و التعلم و الاستدلال .

مكونات الذاكرة العاملة :

سنقتصر في دراستنا لهذا العنصر على النموذج الثلاثي الابعاد للذاكرة النشطة التي اسفرت عنه دراسات الباحث بادلي (1990-1986)

ان يحصر هذا النمودج في ثلاث مكونات رئيسية حيث تشكل نظاما نشيطا للقدرات المحدودة الموجهة للحفظ المؤقت و التحكم في المعلومة هذه المكونات الثلاثة هي على التوالى المفكرة الفظائية البصرية الحلقة الفونولوجية و الاداري المركزي .

و سوف نعرض الخصائص الاساسية للمركبات المختلفة بدء بالمفكرة الفضائية البصرية ثم الحلقة الفونولوجية ثم الاداري المركزي لانه يتدخل لادارة الحالات المعقدة المستلزمة للتنسيق مع الانظمة التحتية

1 – المفكرة الفضائية البصرية (spasial calpine visie) :

يتميز هذا النظام بصعوبة تحليل النتائج المحصل عليها اثناء الدراسة التجريبية و ذلك لتعقد التقنيات المستعملة و هو النظام التخزين المؤقت قادر على التصور و الاحتفاظ بالصورة بصرية فضائية و هو في حد ذاته مقسم الى انظمة تحتية اخرى و هي :

- نظام للصورة ذات طابع فضائي
- نظام للصورة البصرية غير الفضائية (اللون , اللمعان)
- نظام للصورة البصرية المشكلة انطلاقا من مجموعة اصوات .

فالهندسة الداخلية للنظام التحتي فان هذه المعطيات تقترح انه من الافضل فصل السجلين ، حيث يكون الاول فضائيا و الثاني بصريا و يرتكز هذا الاقتراح عل التباين الواضح على المستوى التجريبي بين المهام تدخل تخزين التموقع في الفضاء و مهام تستعمل حفظ المعالم (الاشكال الفضائية الغير اللفظية ،حيث يعرض الشكل على وجه الاجمال).

2- **الحلقة الفونولوجية : (la boucle phonologique)**

حضي هذا النظام بابحاث اوفر مقارنة بالنظام السابق و هو يلعب دورا هاما في تخزين المواد اللغوية بطريقة منظمة حيث تكون مدة التخزين جد محدودة وتنتعش هذه المعلومات و تطول مدة الاحتفاظ بها عند التكرار اللفظي .

و حسب "بادلي " فانه يعتبر هذه مركبة بسيطة بالمقارنة مع المركبات الاخرى في هذا النمودج و تتكون الحلقة الفونولوجية في حد ذاتها من مركبات ثانوية سجل الفنولوجي قادر على تخزين المعلومات ذات الطبيعة الشفهية بصفة مؤقتة و الية التكرا اللفضي فلا تخزن في السجل الفونولوجي الا لمدة وجيزة فقط حوالي ثانيتين اما اذا كانت المادة اللفضية مقدمة بصريا فإن العملية التخزين تمر بمرحلتين :

المرحلة الاولى : يتم فيها ترجمة المادة الفونولوجية او تفسيرها بواسطة ميكانيزم التكرار اللفضي

المرحلة الثانية : يتم تخزن المادة اللفظية في سجل الفونولوجية و يتم خلالها عملية تنشيط بواسطة نفس الميكانيزم لاجل الاحتفاظ بالمعلومة لزمن معين .

3- مدير المركزي : l'administrateur centrale

هو العنصر المنظم الذي يقوم بتنسيق بين المعلومات التي تصل الى الحلقة الفونولوجية عبر القناة السمعية البصرية و تلك التي تصل المفكرة الفضائية البصرية .

فبالاضافة الى عملية التنسيق يعتقد ان الاداري المركزي يتدخل في المسائل المعقدة التي يتمكن من معالجتها النظامان التحتيان فيعمل هذا المكون كنظام منتبه مهمته تعديلية و مناسبة للمهام المعقدة التي تجرى في الذاكرة النشطة .

مميزات ذاكرة العمل : ذكر ج ف ريشار (JF Richar)

3. مميزات للذاكرة العاملة وهي :

أ . **قدرة التخزين او سرعة الترميز** : وجد الباحثون بشانون buchanun و طومسون thomson و بادلي baddeleyعام 1975 بان هناك علاقة وثيقة بين وحدة الحفظ و سرعة القراءة وحدات بصرية بينما نيكلسون nicolson عام 1982 لاحظ ان وحدة الحفظ تتماشى مع السن لكنها تبقى ثابتة بالنسبة لايقاع القراءة لدى يعتقد بان اختلاف وحدة الحفظ empan بالنسبة للسن يعود الى سرعة الترميز الوحدات تحت شكلها اللفضي فوحدة الحفظ تزيد كلما استغرقت المثيرات وقتا طويلا للتعرف عليها .

اذن ما يميز الذاكرة العاملة ليس تحديد للقدرة اي تحديد اماكن وحدات التخزين ونما سرعة الترميز المعلومة .

أ. مرونة المعلومة في الذاكرة العاملة :

لا يتغير زوال المثيرات بحسب الشخص و انما يتغير هو قدرة الاستراتيجيات مراجعة المعلومة عن طريق التكرار الذهني من جهة و من جهة اخرى طبيعة الترميز الذي قد تم خلال فترة المثيرات. » Richard jf (1) les activies montale » ed arman colin Paris , 1990 p . 37 . 3

ث. استرجاع المعلومة من الذاكرة العاملة :

قام سترنبرغ (sternberg) عام 1996 بتجربة حيث قدم قائمة من الارقام تختلف في طولها من 1 الى 6 وتتبع القائمة برقم اختباري (test chiffre) و عن حالة التعرف بسرعة ان كان ذلك الرقم من بين الارقام السلسلة المعطاة له ام لا و قاس الوقت الازم لذلك فوجد ان:

وقت الاجابة الدالة الخطية مع عدد الوحدات في القائمة كلما اضيف الرقم زادت فترة الرد ب 38 ميلي /ثا

مهما كانت نوعية الاجابة بالسلب او الايجاب فان الوقت اللازم للاجابة يبقى نفسه و هذا الزمن 38 ميلي /ثا وجد انه نفس الزمن الذي تستغرقه الذاكرة المل مقارنة داخليا وهو ذو دور فعال في الفعليات المعرفية

طرق قياس ذاكرة العمل :(Empane numérique)

التذكر في الذاكرة العاملة يدرس بمساعدة مهمة براون بترسون (peterson brown) فعلى الحالة اعادة ما يمكنها من عناصر في الترتيب الذي تريده و ه

ا يدعي بمهمة التذكر التسلسلي (le rappel serial) و هو اصعب من التذكر الحر .

أ. التذكر الحر :

في تجربة قدمت سلسلة من الكلمات تعطي كلمة (حوالي كلمة في الثانية) و عند التلفظ باخر كلمة من السلسلة يجب على الشخص اعادة كل الكلمات التي استطاع تذكرها بالترتيب الذي يريده بعدها يقوم

المجرب بحساب النسبة المئوية للتذكر عند كل حالة مقارنة بموضع الكلمة في القائمة المقدمة له وسوف نتحصل على منحنى على شكل U وهو ما يدعي بالمنحى التسلسلي (lacourbe serial)

أ. **التذكر في حالة مهمة مزدوجة : (la double tache)**

قامت الباحثة ليترمان leterman بتجربة اساها تقديم ثلاث حروف متشابهة اما بصريا او سمعيا او كليهما و يطلب من الحالة اعادة الارقام من 1 الى 9 بدون توقف و بنفس الترتيب (الحالة تقوم بمهمتين نفس الوقت) lIEURYA «la mémoire , ed mardaga ; bruscelle 1992 p.p 93. 95

الترميز في الذاكرة العاملة :

المعلومات ترمز في شكل رموز و هناك ثلاث انواع من الرموز الشفوية ، البصرية ، الدلالية .

1- **الرموز الشفوية** :

المعلومات التي تتلقاها عن طريق السمع يتم ترميزها فنولوجيا في ذاكرة العاملة .

2- **الرموز البصرية** :

المعلومات التي تتلقاها عن طريق البصر يتم ترميزها في الذاكرة العاملة عن طريق تكوين صور ذهنية .

3- **الرموز الدلالية :**

المعلومات التي تحتوي على مفاهيم يتم ترميزها دلاليا في الذاكرة العاملة و ذلك بالإحتفاظ بالمعنى العام واهمال الشكل الذي عرضت به(LE Maire 1999 p.8792

الاستدعاء في الذاكرة العاملة :

استدعاء المعلومات في الذاكرة العاملة درس بمساعدة وظيفتي "براون و بيترسون"(brown et peterson) حيث يفترض هذين الآخرين أن للاستدعاء أو التذكر نوعين هما :

1- **الاستدعاء الحر :**

مواضيع تستدعي عن طريق الوحدات التي يمكن تذكرها بترتيب ما (غير محدد).

2- **الاستدعاء المتسلسل :**

مواضيع تستدعي عن طريق الوحدات بنفس الترتيب الذي عرضت به إثناء التقديم هذا النوع من التذكر هو أكثر صعوبة من النوع السابق حيث في الاستدعاء المتسلسل المواضيع يتم تذكر وحداتها و وضعية كل وحدة منها ، بينما في النوع السابق (الحر)ليس مهم تذكر الوضعيات بل يتم تذكر الوحدات فقط (lemiar 1999 p.85.87)

دور الذاكرة العاملة :

تعمل الذاكرة العاملة بطريقة ديناميكية نشطة من خلال التركيز التزامي على متطلبات عمليات التجهيز والتخزين حيث تعمل على تحويل المعلومات من الذاكرة قصيرة المدى إلى ذاكرة طويلة المدى و تلعب دورها بارز من خلال عمل كمية صغيرة من المعلومات لتجهيزها و تعمل على تكاملها و معالجتها مع المعلومات الأخرى إضافية لتعطينا موقفا تكامليا يتناسب مع طبيعة الموقف و متطلباته و الفرق بين الذاكرة القصيرة المدى و الذاكرة العاملة من حيث وظيفة كل منهما فوظيفة الذاكرة قصيرة المدى حمل معلومات التي تتطلب استجابة لفظية و استيعاب المعلومات الضرورية لتي يستقبلها الفرد أثناء الحديث أو القراءة من اجل استمرارية متابعة الحديث أو القراءة بينهما تهتم الذاكرة العاملة بتفسير المعلومات وتكاملها و ترابط المعلومات الحالية مع المعلومات السابقة و هي ذات أهمية للأنشطة المعرفية ذات

مستوى الأعلى مثل الفهم القرائي و الاستدلال الرياضي و التفكير الناقد و اشتقاق المعاني .(أسامة محمد البطانية 2005 ص101)

نماذج الذاكرة العاملة :

سوف نتطرق لثلاث نماذج فسرت الذاكرة العاملة بدءا بنموذج كاز (case) ثم نموذج باسكال ليون (pascual leon) و اخيرا نموذج بادلي (baddely) الذي نتشعب في دراسته و للعلم أن الباحثين الأولين ينتميان إلى المدرسة البياجيسيانية الجديدة و قد اتفقا مع بادلي (baddely) في ان ذاكرة العمل تقوم بتخزين و المعالجة في حالة المهام المعرفية .

نموذج كاز(case) 1985 :

يعرف كاز (case) الذاكرة العاملة بناءا على ثلاث مظاهر :

.فضاء شامل للتعامل او المعالجة (un espace totale de traitement)

و الذي بدوره يتكون من فضاء المعالجة espace de traitement)

و فضاء للتخزين قصير المدى (un espace de stockage act)

(segroniquea.loc.cit.p85.86)

بين كاز (case) 1982 بفضل عدة تجارب لوحدة الحفظ بان ارتفاع وحدة الحفظ حسب السن تعود إلى ارتفاع فعالية المعالجة و هذا ما يقلص من فضاء المعالجة و يحرر فضاء التخزين و قد استعمل لقياس وحدة الحفظ اختبار وحدة الحفظ العددية (teste d'empan numérique)

بينما يرى باحثون آخرون بأن ارتفاع وحدة الحفظ يعود إلى ارتفاع فضاء المعالجة الشامل ، أو إلى تحسين استراتيجيات الحفظ (mémorisation) و فعلا فان استعمال الاستراتيجيات الناجعة يظهر خلال التطور بفضل ارتفاع الفعاليات الذي يحرر الانتباه .

وقد عدّل توس (tows) و هيتش (Hitch) في تجارب كاز (case) فاستخلصنا بأن مدة المعالجة اهم من فضاء المعالجة و انه ليس هناك تقسيم للمصادر بل المعالجة و التخزين يعملان بالتبادل .

عند القيام بأية مهمة فان الفضاء المعالجة تشغله مجموعة من التزامات متزامنة النشاط من اجل تحقيق المعالجة ، بينما فضاء التخزين فانه يضمن أن يحتفظ هذا النموذج على المساواة التالية :

فضاء الشامل للمعالجة لا يتغير خلال التطور يبقى نفسه .

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

الفضاء اللازم للمعالجة ينقص خلال التطور بفضل تزايد الفعاليات و أيضا لكون الميكانيزمات المعالجة تصبح الية (Automotisation) .

فالأطفال في اختبار وحدة الحفظ إما يعدون الأرقام و إما يخزنون الناتج لكن لا يقومون بعمليتين في آن واحد لذلك فان مدة العد يمكن أن تؤثر على قدرات الطفل فتنقص من دور التخزين لصالح العد و هكذا يحدث النسيان الهام للمعلومات .

ج – نموذج باسكال ليون (pascual_ leon) 1970-1987 :

نظرية باسكال ليون (pascual leon) تتميز بمركبتين اتنثين هما :

. **المركبة االاولى**: مشكلة من مجموعة من الوحدات المعرفية المعرفة على أنها فهرس من الشامات (répertoire de chemes) محتوى في الذاكرة طويلة المدى فهناك العديد من الشامات ، شامات معرفية ،وجدانية ،شخصية ومن بين الشامات المعرفية هناك شامات المنفذة التي تعرف أهداف الأفعال و تصميمها كما تراقب الاستعمال الاستراتجي للمدراء (operateur) المتدخلون في تحقيق مهمة ما برعاية الانتباه ((segnorique A LOC cit p 89.90

. **المركبة الثانية :**

. تحتوي على المدراء الصامتون (les operateurs silencieux) هؤلاء المدراء يعرفون على أنهم ميكانيزمات تعمل بتفاعل مع الشامات عملها هو تقليل او رفع من نشاط الشامات .

د – نموذج بادلي **baddeley** :

يعتبر أكثر النماذج شيوعا و استعمالا و قد وضعه الباحثان النفسانيان بادلي (baddeley)و هيتش (hitch) عام 1974 ثم طوره الاول في 1986 و نموذجه مكون من معدل التحكم (module de commande) و هو الاداري المركزي (l'administrateur centrale) و النظامين التحتين هما الحلقة الفونولوجية (la boucle phonologique) و المفكرة الفضائية البصرية_ (le calepinvisuo spaciale

1. coste rmansj « les activités cognitires =raisonemant
2. Décricsion et résolution des problèmes » Ed de Boeck universitaire Belgique 1998 p 148.

نموذج بادلي للذاكرة العاملة :

حسب بادلي الذاكرة النشيطة تتكون من ثلاث وحدات مميزة وهي :

1 .**المسير المركزي** :

يتحكم في النظامين التابعين (الحلقة الفونولوجية و المفكرة البصرية الفضائية)و يحتل منطقة القشرة ما قبل الجبهة (cortex préfrontale) و هو المسؤول على التخطيط و حل المشكل و معالجة المعلومات أثناء القيام بعدة نشاطات معرفية مراقبة كالحساب الذهني .

يتكون المسير المركزي من وحدتين الأولى للتخزين و الثانية لمعالجة المعلومات كل وحدة مستقلة عن الأخرى بمعنى أن نشاط الوحدة يقلص من فائدة الأخرى .

هذا المفهوم لبادلي تناوله (gathercole) سنة 1998 فيبدو واضحا ما نسميه بالقدرة الانتباهية هذه القدرة تخص كل فرد بحد ذاته لها حجم محدود وتنقسم في كل عملية معرفية بين التخزين و المعالجة ، والمعالجة تكون فرد كفك الترميز أثناء القراءة Lussent.2003.p102)

1- **الحلقة الفونولوجية :**

تتكون من وحدة تخزين للأصوات و الكلمات ، و الحلقة النطقية يعمل ما تحت الإعادة (الإعادة التحتية)و يفترض أن هذا النظام تتحكم فيه منطقة بروكا و القشرة ما قبل الجبهية (cortex préfrontale) لنصف الكرة المخي الأيسر .(Lusert d .2003.p102)

تعتبر الحلقة الفونولوجية كنظام يقوم بتخزين المعلومات الشفوية و المنطوقة بصفة منظمة و ذلك لمدة معينة .(Ehrlichmfd delafoym.1990) .

1_2 **مكونات الحلقة الفونولوجية :**

تتكون الحلقة الفونولوجية حسب بادلي من نظامين فرعيين هما :

3-1وحدة التخزين الفونولوجية :

او ما يسمى بالمسجل الفونولوجي الذي يقوم بالتخزين او المعالجة المؤقتة للمعلومة اللغوية المقروءة او المسموعة وذلك لمدة محددة .

أ- نظام التكرار الذاتي تحت الصوتي (subrucal) :

او كما يسميه البعض بوحدة المراجعة اللفظية ، يقوم هذا النظام بمراجعة و إعادة تنشيط المعلومة التي دخلت وحدة التخزين الفونولوجي و هذا لكي يحدث محو لهذه المعلومة بالإضافة إلى ذلك فان نظام التكرا الذاتي يقوم بتحويل المعلومة البصرية الى معلومة فونولوجية لامكانية تخزينها في وحدة التخزين الفونولوجي .(baddeley A .1993)

2_2 كيفية معالجة المعلومات في الحلقة الفونولوجية :

عند التقاط المعلومة السمعية يحصل تحليل فونولوجي لمدة تقارب ثانيتين لكن لابد من ان يحصل تنشيط مستمر لهذه المعلومة و هذا بواسطة النظام التكرار الذاتي من اجل تفادي النسيان التدريجي للمعلومة في حين انه إذا كانت المعلومة ذات طبيعة بصرية (كلمة مكتوبة) ففي هذه الحالة يحصل هناك تحليل خطي و الذي يتم فيه التحويل الكتابة إلى معلومة فونولوجية حتى يصبح ممكن تخزينها و تنشيطها على مستوى تحت النظامين .(FOURNIER .S MONJAUSE C 2000.P21)

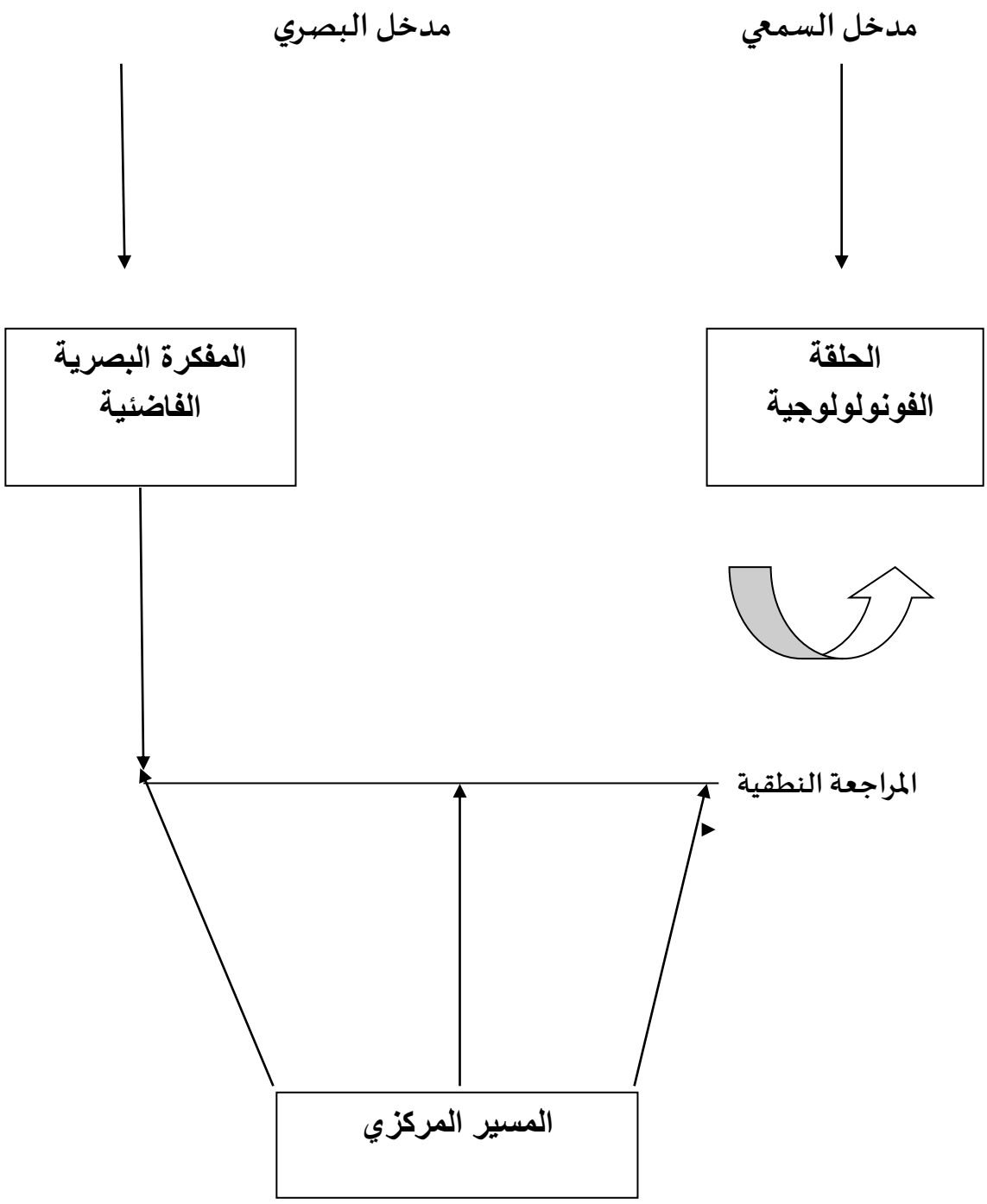
دور الحلقة الفونولوجية :

أظهرت دراسات بادلي سنة 1993 بأنه الحلقة الفونولوجية تلعب دورا هاما في فهم الجمل المسموعة والمقروءة خاصة إذا كانت هذه الجمل طويلة و معقدة و قد بينت الدراسات دورها الأساسي في اكتساب

المفردات نظرا للدور الذي تلعبه على مستوى معالجة الكلمات من خصائصها اللغوية الشفوية (baddeley .A.1993) .

المفكرة البصرية الفضائية : يرى بادلي بان المفكرة البصرية الفضائية مسؤولة على الاحتفاظ والمعالجة المعلومة البصرية و الفضائية .(. baddeley A

عرض مخطط نمودج بادلي للذاكرة العاملة :



(lusert ed D 2003.p120)

شكل : يمثل نموذج الذاكرة العاملة لبادلي 1986

الدراسات الاولى حول نظام المفكرة البصرية الفضائية :

إن الدراسات الأولى التي تناولت المفكرة البصرية الفضائية اهتمت بتحليل العمليات المعرفية الداخلة في عدد من المهمات لتقيم التصور الذهني معروف مثل اختبار الدوران الذهني الذي وضع من طرف الباحثان (Matzler et shepard 1967) لتمكن من تمثيل الهدف الذي لديه دوران في الفضاء فتوصل الباحثان الى تنفيذ هذا النوع من المهمات يتطلب العمليات المعرفية التي تعالج ذهنيا الصورة البصرية

دراسة(kossym .1980) طورت الدراسة السابقة فطلبت من المشاركين الاختبار محاولة تحليل الصورة ذهنيا .

أما دور المفكرة البصرية الفضائية فقد تناولت عدة دراسات مستعملة اختبار معروف (matrice de brooks1967) نتائج هذه الدراسة جلبت (brooks) ليستنتج أن الجمل الفضائية تستدعي مستعملة التصور البصري الذي يدخل عدة عمليات مستعملة الإدراك البصري .

أما الدراسات التابعة ل brooks فهي دراسات بادلي و رفقاؤه سنة 1986 حيث اشتق مفهوم الذاكرة البصرية الفضائية من نموّج بادلي للذاكرة النشيطة (baddeley A 1986) حيث تعتبر المفكرة البصرية الفضائية من المكونات الثلاثة لنموذج بادلي)المسير المركزي و الحلقة الفونولوجية) (Metz_ Lutz M .Demont ESeegnuler c .Agostini M Bruneau N 2004)

المفكرة البصرية الفضائية:

1_ الدراسات الأولى حول نظام المفكرة البصرية الفضائية :

إن الدراسات الأولى التي تناولت المفكرة البصرية الفضائية اهتمت بتحليل العمليات المعرفية الداخلة في عدد من المهمات لتقيم التصور الذهني ، مثال معروف اختبار الدوران الذهني الذي وضع من طرف الباحثان) (Metzler et shepard.1971 للتمكن من التمثيل الهدف الذي لديه دوران في الفضاء فتوصل

الباحثان إلى أن تنفيذ هذا النوع من المهمات يتطلب العمليات المعرفية التي تعالج ذهنيا الصورة البصرية

.

دراسة (KOSSLYN .1980) طورت الدراسة السابقة فطلبت من المشاركين في الاختبار محاولة تحلل الصور ذهنيا .

أما دور المفكرة البصرية الفضائية تناولته عدة دراسات مستعملة اختبار معروف (matrice de Brooks.1967 نتائج هذه الدراسة جلبت brooks ليستنتج أن الجمل الفضائية تستدعي مستعملة التصور البصري الذي يدخل عدة عمليات مستعملة الإدراك البصري .

أما الدراسات التابعة ل brooks فهي دراسات بادلي و رفقاؤه سنة 1986 ، حيث اشتق مفهوم الذاكرة البصرية الفضائية من نموذج بادلي للذاكرة النشيطة (baddeley a 1986) حيث تعتبر المفكرة البصرية الفضائية من مكونات الثلاث لنموذج بادلي (المسير المركزي و الحلقة الفونولوجية) ; METZ – LUTZ M

DEMONT E SEEGNULLER C . AGOSTINI M BRUNEAU N 2004

تعريف المفكرة البصرية الفضائية :

تعتبر احد المكونات الثلاث لنظام الذاكرة النشيطة حسب نموذج بادلي ، أما المكونين الآخرين فهما الحلقة الفونولوجية و المسير المركزي .

المفكرة البصرية الفضائية تعمل على تخزين و المعالجة المؤقتة للمعلومات ذات الطبيعة البصرية الفضائية (baddeley A 1993)

و حسب (logie.1994) المفكرة البصرية الفضائية تعمل على تخزين القصير المدى و المعالجة المؤقتة للمعلومات البصرية الفضائية ، تتكون من تحت النظامين : وحدة التخزين البصري للصور و الأحداث من

الطبيعة البصرية و الميكانيزم فضائي يسمح بخروج برمجة للحركات العينية و له إمكانية إعادة التنشيط كالإعادة لمحتوى وحدة التخزين .

هذا النظام يتوسط منطقة الفص الجداري و الجبهي لنصف الكرة المخي الأيمن (Lussert D2003 ;103)

الفرق بين الحلقة الفونولوجية و المفكرة البصرية الفضائية :

بلفظ بسيط المفكرة الفضائية تمثل الذاكرة المؤقتة للمعلومات البصرية و الفضائية عكس الحلقة الفونولوجية التي تعتبر الذاكرة المؤقتة للمعلومات اللفظية التي ترمز أصوات اللغة Metz Lutz M et all 2004.52)

سوف نقوم بتقديم بعض المعطيات التي حملت المؤلفين عل فصل النظامين التابعين و حاولت ضبط الهندسة الوظيفية للمفكرة البصرية الفضائية .

توجد دراسات لمرضى يعانون من عجز انتقائي في سير الحلقة الفونولوجية في حين الذاكرة النشيطة البصرية الفضائية تعتبر سليمة ، ان الصورة الجانبية المعكوسة عند بعض المرضى تبرز عجزا في الاختبارات المتعلقة بالمفكرة البصرية الفضائية في حين أن الحلقة الفونولوجية تؤدي وظيفتها بصفة طبيعية (DE RENZI et NECHELI .1975)

أما الهندسة الداخلية للنظام التحتي فإن المعطيات الحديثة ترى انه من اللائق فصل السجلين ، حيث يكون الأول فضائي و الثاني بصري (baddeley A1992 . Logie et Merchetti ;1992)

و يرتكز هذا الاقتراح على التباين الكلي على مستوى التجريبي بين المهام تدخل التخزين التموقع في الفضاء باختيار نموذج كورسي بلوك (حيث تقدم المعلومة بطريقة مقطعية) ومهام تستعمل حفظ المعالم configuration) (الأشكال الفضائية الغير اللفظية حيث يعرض الشكل على وجه الإجمال).

دور المفكرة البصرية الفضائية:

يعتبر هذا النظام من بين المكونات الذاكرة النشيطة الأقل الدراسة ، لكن رغم ذلك توجد دراسات حاولت التطرق إلى هذا النظام لكونه مهم جدا في التوجيه الفضائي و في معالجة المهمات الفضائية ، ولا يستبعد أن يكون لهذا النظام دور في معالجة المعلومات المكتوبة ، باستعمال التصورات الذهنية فقط عند الأشخاص في مهماتهم المعرفية كالحساب على سبيل المثال (نواني حسين و اخرون 2007)

مكونات المفكرة البصرية :

تتكون المفكرة البصرية الفضائية من مكونين تحتيين فحسب دراسات (Marchetti ;1991. Logie et person 1997)التي اقترحت وجود مكون تحتي بصري و مكون تحتي فضائي,حيث توصل الباحثين الى هذا الاقتراح بعد ان قاموا بدراسات تجريبية على نظام المفكرة البصرية الفضائية مستعملين في ذلك اختبار كورسي بلوك (blocs corsi) ل (Milner,1971) ,الذي استعمل منذ عدة سنوات في التقييم النفس عصبي , حيث يقدم بطريقة مقطعية و يتمثل دوره في اختبار الاحتفاظ بتسلسل الأمكنة الفضائية.

و اختبار (Le motif visual) الذي وضع من طرف (baddely&wilson,1997; Dalla ,sala,gray) و الذي يهدف إلى اختبار المكون التحتي البصري حيث يعرض الشكل على الوجه الإجمالي الذي يتكون من مربعات سوداء و أخرى بيضاء, ثم يطلب من المشاركين محاولة استرجاع المربعات بنفس اللون و نفس الوضعية التي كانت عليها أثناء عرضها. (Metz-lutz&all ,2004)

إذن فحسب (Logie,1994) المفكرة البصرية-الفضائية تتكون من :

أ-النظام التحتي البصري:

يتمثل دوره في تخزين صور و الأحداث ذات الطبيعة لبصرية .

ب-النظام التحتي الفضائي:

مسؤول على برمجة الحركات العينية و التوجه في الفضاء , كما انه يقوم بإعادة التنشيط لمحتوى وحدة التخزين. (Lussert D,2003,103)

-تطور المفكرة البصرية-الفضائية :

هناك دراسات قليلة تناولت تطور المفكرة البصرية –الفضائية في مرحلة الطفولة ,غير أن في الدراسات الحديثة برهنت على أن المفكرة البصرية –الفضائية تتطور مع العمر . (Logie,1997) دراسات (Pickering J,2001) وجدت خمس ميكانيزمات ممكنة التي نستطيع ربطها مع تطور المفكرة البصرية-الفضائية و هي :

-الترميز الفونولوجي

-تطور المعلومات

-العمليات الاستراتيجية

-سرعة المعالجة

-القدرة الانتباهية

أكدت دراسات HITCHو رفقاؤه انه في حوالي 8 سنوات الطفل يستطيع معالجة المعلومة ذو شكل فونولوجي المقدمة بصريا , فيستطيع تسمية و كتابة ما يراه .

أما دراسات (Palmer ,2000) فاقترحت بان مسار الترميز الفونولوجي يقتضي نضج الوظائف الانتباهية والاستقبالية , فالطفل مع تقدمه في السن يستطيع استقبال الميزات البصرية للمعلومة المقدمة له و يشد انتباهه للطوابع الفونولوجية , و هذا لا ينطبق فقط على الصور سهلة التسمية كصور الأشياء , لكن يتعلق بالمعلومة البصرية الأكثر تجريدا.

إن الترميز الفونولوجي للمعلومات البصرية يشرح نمو قدرات المفكرة البصرية الفضائية مع السن عند الطفل , أما الأربع ميكانيزمات الأخرى لها دور في تطور المفكرة البصرية –الفضائية (Pickering J ,2001) فالمعارف و المعلومات جد مهمة لتطور المفكرة البصرية-الفضائية , فكلما زادت المعلومات في نظام الذاكرة طويلة المدى أدى ذلك الى تطور المفكرة البصرية-الفضائية

هناك نوعين من إستراتجية المعالجة :

-التنظيم و التكرار ' فتنظيم الوحدات في الذاكرة مرتبط بدور المعارف , و الكثير يعتقد أن التكرار هو عملية تمثيل أو مراجعة الوحدات في الذاكرة , بينما بادلي يعتقد ان التكرار البصري-الفضائي يستدعي المكان الداخلي للانتباه من بين المناطق الفضائية المختلفة.

أما بالنسبة لسرعة المعالجة البصرية-الفضائية فلم تؤكد بعد الدراسات على أنها تلعب دورا في القدرات الذاكرية للطفل , بينما الدراسات المنجزة على الراشدين فبرهنت على أن سرعة النطق مرتبطة بقدرة الذاكرة البصرية-الفضائية .

العامل الأخير اخذ بعين الاعتبار في تطور الذاكرة البصرية-الفضائية عند الطفل , هذا العامل هو القدرة الانتباهية حيث انه مرتبط بنشاطات المسير المركزي و بالفصوص الجبهية للدماغ , هذه الأخيرة تستكمل نضجها في سن المراهقة (Metz-Lutz & All,2004)

علاقة المفكرة البصرية-الفضائية بصعوبات التعلم

هناك دراسات قليلة اهتمت بالعلاقات الموجودة بين المفكرة البصرية-الفضائية و صعوبات التعلم عند الطفل , أجريت دراسة على أطفال ينتمون إلى مدارس ابتدائية و لهم احتياجات تربوية نوعية أي لديهم اضطرابات في التعلم الذي يقتضي تعليما خاصا(MZTZ-LUTZ&all ,2004) نتائج هذه الدراسة دلت على

أن هؤلاء الأطفال لديهم قدرات أدنى في المفكرة البصرية-الفضائية بالمقارنة مع الحلقة الفونولوجية والمسير الفضائي

بالإضافة للدراسة التي تعلق بمهارات الحساب للطفل حيث برهنت دراسة (Reuchkala,2001) على وجود ارتباط بين المفكرة البصرية-الفضائية و الحساب معنى هذا أن الأطفال لديهم صعوبات في تعلم الحساب يعانون من ضعف على مستوى المفكرة البصرية-الفضائية .

كما أجريت دراسة على أطفال يعانون من اضطراب التنسيق الحركي (La dys praxie) حيث عرف هذا الاضطراب كنقص ملاحظ عل مستوى نمو التنسيق الحركي الذي لا نستطيع تفسيره على انه راجع إلى تأخر عقلي عام او اضطراب عصبي آخر مكتسب أو وراثي (Bernet, Henderson,2000) , و المصابون بهذا الاضطراب لديهم وعي فضائي ضعيف و هذا حسب دراسة (Doom,2001) و (Portword,2000)

دلت نتائج هذه الدراسة على وجود ارتباط بين المفكرة البصرية-الفضائية و الديسبراكسيا (اضطراب التنسيق الحركي) (Metz-Lutz & all,2004)

دراسة (Logie,1995) أثبتت آن المكون التحتي للمفكرة البصرية-الفضائية الذي يقوم بالتكرار الداخلي عن طريقه تحدث الوظائف المرتبطة ببرمجة الحركة , و هذا النظام التحتي الفضائي حيث يعمل على برمجة الحركة العامة و الدقيقة , من هذا المفهوم انطلقت الدراسات لتبحث عن العلاقة الموجودة بين المفكرة البصرية- الفضائية و الاضطرابات الخاصة بالحركة , كدراسات (Zakolikou& Pickering,2003) , نتائج هذه الدراسة دلت على ان هناك ارتباط بين المفكرة البصرية –الفضائية والاضطرابات البصرية الحركية.

الخلاصة :

من خلال ما تقدم ذكره ، فان الذاكرة وظيفة عليا أعقد مما نتصور، فهي تعتبر ظاهرة متعددة الجوانب والأنساق و السجلات و لكن رغم التقدم الحاصل في العلوم المعرفية فان الباحثين لم يتوصلوا بعد إلى حل كل الرموز و الدواليب الدقيقة و التعرف على الأنساق المتشابكة و المعقدة للذاكرة.

الفصل الثاني : الفهم الشفهي

-تمهيد

-تعريف الفهم

-مراحل اكتساب الفهم

-خطوات الفهم

-تعريف الفهم الشفهي

-استيراتيجيات الفهم الشفهي

-مهارات الفهم الشفهي

-خلاصة

تـمـهـيـد

إن لأفراد بصفة عامة والمتعلمون بصفة خاصة يسمعون ويقرؤون العديد من الجمل عن موضوعات متعددة ومن مصادر مختلفة ويحاولون فهمها، ولكي يتسنى لهم ذلك، لابد من اتخاذ مجموعة من القرارات والتدابير التي تتطلب بدورها معرفة مفصلة وأحكاما دقيقة، هذا يقلل من صعوبة فهم ما تلقوه، ولكن كثيرا ما يصعب الفهم على الفرد ويجعله يقع في أخطاء التي بدورها تكشف عن الطبيعة المعقدة لوظيفة الفهم، والتي تتضمن عمليات عقلية يلجأ إليها الفرد تتراوح بين عملية تمييز الأصوات وإدراكها وترجمة ما يعتقد أن المتكلم نقله إليها إضافة إلى الاستفادة من الخبرات السابقة المخزنة في الذاكرة ولاسيما ذاكرة الدلالات والمعاني.

1.تعريف الفهم :

الفهم لغة هو:"حسن التصور المعنى ،وجوده استعداد الذهني للاستنباط ،ويقال فهمت فلان به ".(مجمع اللغة العربية ،1985)

- **الفهم هو**:" المعرفة بشيء أو مواقف أو حدث أو تقرير لفظي ،ويشمل المعرفة الصريحة الكاملة بالعلاقات والمبادئ العامة .(جميعة سيد يوسف ،1997).

هو عملية ذهنية معقدة ناتجة عن تحليل رسالة لغوية أو مواقف معينة ،حيث يتلقى الجهاز العصبي المنبه السمعي ويحلل معناه اعتمادا على الجملة من المعارف أهمها :الإدراك السمعي ،الذكاء والخبرات السابقة · (حسن عبد الباري عصر،1999 ،ص 372)

- الفهم من الناحية السيكولوجية هو:"معرفة العلاقات القائمة في موقف يواجه الفرد وإدراك هذا الموقف ككل مترابط ". (خيري المغازي ،1989)

- **الفهم من الناحية العلمية هو** :"التكيف الناجح لموقف يواجه الفرد ،وهذا التكيف الناجح لا يأتي إلا نتيجة الفهم العلاقات القائمة في المواقف ،وتمييز العناصر البعيدة عن الهدف".

(خيري المغازي ،1989)

1.1.مراحل اكتساب الفهم :

يمر اكتساب الفهم بمراحل متدرجة حسب نسبة استيعاب كل فرد لمختلف السلوكات التي تدور في محيطه سواء كانت لغوية أو غير لغوية .

فالفهم يتدرج من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد ،حسب تدرج الفرد في السن ونلاحظ هذا من خلال مايلي:

1 – في الستة أشهر الأولى من عمر الطفل يكون الفهم الشفوي معدوما ،لكنه يتعرف على الأصوات المألوفة لديه ،كما يستجيب لبعض الإشارات والإيماءات ؛

2 – في الشهر السابع يفهم بعض الكلمات لكن ليس فهما شفويا بحثا ؛

3 – في الشهر التاسع تبدو حقيقة أن يفهم الكلمة التي يJGفظ بها مع الاحتفاظ بالإشارات إلى أن تصل إلى الفهم ثلاث كلمات في الشهر الثاني عشر؛

4 – في السنة الثانية يتطور الفهم أكثر من التعبير ،إذ يتوصل إلى فهم الأسماء الملموسة و المألوفة ،وكذلك بعض أجزاء الجسم وبعض الجمل البسيطة "ذهب بابا".

5 – في ثلاث سنوات يفهم الطفل حوالى 200 إلى1000 كلمة خاصة بالأسماء الملموسة كما يستطيع تعيين أسماء الأشياء التي تناسب الصور المقدمة له ،إضافة إلى أنه يفهم السؤال "أين.....؟"ويستجيب للأوامر البسيطة .

وهكذا بتقدم السن يكتسب المفاهيم المجردة كالألوان والصفات والأبعاد ومفاهيم المكان والزمان كما يفهم الكلام الموجه إليه الأمر الذي يؤدي به إلى التحاور مع الغير واستعمال مختلف المصطلحات التي اكتسبها. (حسن عبد الباري عصر ،1999 ،ص 7)

1.2.خطوات الفهم :

نستطيع أن نلخص الخطوات التي يمر بها السامع حين يفهم إلى

- تتلقى أذن السامع ما ينطقه المتكلم من أصوات ،ويحتفظ بالصورة اللفظية لما يسمعه من كلام في الذاكرة العامة لتحليله إلى مكونات جملية .
- يبدأ السامع تحليل هذه الألفاظ التي دخلت الذاكرة العاملة إلى مكونات جملية في نفس الوقت الذي تتلقى فيه الذاكرة العاملة عبر الأذن مزيدا من الألفاظ الجملة .
- يحول كل مكون جملي إلى الفكرة التي تعبر عنها (معناها) في نفس الوقت الذي تستمر فيه الخطوتان السابقتان .
- يضم الفكرة (معاني المكونات الجملية)شيئا فشيئا ،ويؤلف منها معانى مركبة لمكونات جملية أوسع (أعلى في الشجرة) إلى أن يتم تأليف معنى الجملة كاملة من معاني أجزائها

- يتلخص من الصورة اللفظية للجملة وينقل إلى الذاكرة الدائمة.

(داود عبده ،1984 ،ص 24 -25)

2. الفهم الشفهي :

1.2 .تعريف الفهم الشفهي :

هناك عدة تعاريف للفهم الشفهي ،وبأن اللغة تكون إما مقروءة أو منطوقة (مسموعة)فإن ينطبق على الفهم الشفهي بناءا على كون ماينطبق عن الجزء حتما وبالضرورة ،ومن بين هذه التعاريف نذكر:

.يعرف (**Guilford .j;1977**) الفهم الشفهي على انه القدرة على إدراك معاني الكلمات أو الأفكار ،وهو أحد عوامل مصفوفة العوامل في النموذج النظري لبناء العقل .

.**أما (سيد خيرالله ومحمد زيدان ،1989)** فيعرفه على انه عامل يتعلق بالقدرة على الفهم الكلمات ،ويقاس هذا العامل بالكشف عن مستوى معرفة الفرد لمعاني الألفاظ المختلفة .

.ويري(Clark et Clark;1977) أن الفهم الشفهي هو الإدراك الصائب من المستمع لمعنى ما يقصده المتكلم .فحسب (أحمد حنورة ،1989)الفهم الشفهي هو قدرة تمكن الطالب من إدراك مفردات النص اللغة إدراكا صحيحا ،وذلك بفهم معانيها ،وإدراك شتى العلاقات بين أجزاء النص .

.أما (وفاء عبد الخالق ،1985)فتعرف الفهم الشفهي على انه إدراك الواعي لمعاني الألفاظ والعبارات حيث أن هناك نوعين من الإدراك :إدراك تلقائي لاشعوري ،وهو لا يزيد عن مجرد محاكاة واسترجاع غير إرادي لما يسمعه الطفل ،وإدراك واعي شعوري ،وهو ما يطلق عليه الفهم .

. أما(Plaza;1999) فتعرف الفهم الشفهي على أنه ذلك النشاط الذي يخفي حقيقة النشاطات الذهنية ،حيث أن عندما يكون الأطفال في حالة الإنصات ،فهم في حالة نشاط ذهني دائم ،وذلك لأن الفهم الشفهي يتطلب عمليات ذهنية عليا ومعقدة.

2 2 .إستراتجيات الفهم الشفهي :

تنقسم استراتجيات الفهم الشفهي إلى نوعين :

أ.الفهم الفوري :

تسمح هذه المرحلة من الفهم الفوري بالتعرف على المستوى المعجمي اللساني للطفل ،ولتقدير مستوى الفهم الفوري للطفل يجب تقييمه على ثلاثة استراتجيات ،وفق المخطط المقترح من طرف الباحث "عبد الحميد خمسي (1989)".

- **الإستراتيجية المعجمية (Lexikales):**

تسمح هذه الإستراتيجية بفهم الحادثة انطلاقا من التعرف على الكلمة ،وبوضعها على علاقة مع سياق الكلام حتى يتمكن الطفل من فهم معنى النص والتمكن من الإجابة ،يكتسب الطفل هذه الإستراتيجية في نفس مرحلة التي تكتسب فيها المرحلة الحسية الحركية ،أي يكتسب الطفل هذه الإستراتيجية عندما يبلغ من العمر ما بين أربع سنوات ونصف .

- الإستراتيجية الصرفية النحوية (Morphosyntaxiques):

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

لفهم الحادثة على الطفل أن يكون قادر على وضع العلاقة بين الاسم والفعل ،وهو أدنى مستوى في هذه الإستراتيجية .كما عليه أن يتقن استعمال متغيرات صرفية –نحوية أخرى فيما بينها تسمح له بفهم الحادثة .تعتبر هذه المسألة على الدرجة قصوى من الأهمية في قيام التلاميذ بكيفية تركيب أو بناء الاستدلال وكذا

التفكير في ماهية إجاباتهم عن السؤال المطروح أو الموجه إليهم .يمكن للطفل البالغ من العمر ما بين خمس سنوات وست سنوات من إتقان هذه الإستراتيجية .

- **الإستراتيجية القصصية (Narrative):**

تتطلب هذه الإستراتيجية من اجل فهم الحادثات القدرة على المعالجة المتتابعة للبنية الزمنية والسببية المطبقة في هذه الإستراتيجية ،والتي تكون خاصة ببعض النصوص مثل القصص القصيرة ،لهذا تم تحديد الحادثة على أنها وحدة لسانية مركبة .

فحسب الباحث (Cohen-Bacri;1978):أنه يمكن تطبيق هذه الإستراتيجية على مختلف النصوص والقصص التقليدية .كما يمكن تطبيقها على الحادثات الأكثر تعقيدا من الناحية الصرفية المعرفية .يتمكن للطفل البالغ من العمر السبع سنوات أن يتقن هذه الاستراتيجيات بطرقة جيدة .

أ. **الفهم الكلي (Copréhension globale):**

وضعت هذه المرحلة بهدف التعرف على سلوكات الطفل انطلاقا من استراتيجيات تم وضعها من طرف الباحث " عبد الحميد خمسي " ، وهي على علاقة بالفهم الفوري والتي من خلالها يمكن وصف وتقييم القدرة على استعمال استراتيجيات الفهم الشفهي.وقد قسمت هي الأخرى إلى ثلاثة استراتيجيات وهي كالتالي:

.سلوك المواظبة (Comportements de persévération):

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

. سلوك تغيير التعيين (Comportements de changement de désignation): يمكن للطفل إن يكتسبه هذا نوع من السلوك انطلاقا من تحليل ثاني للحادثة أو لسياق الكلام،كما يمكن إن يكتسبه من

سلوك اجتماعي انطلاقا من الراشد، هذا يسمح بتدخل إستراتيجية أخرى ألا وهي الإستراتيجية معرفية - اجتماعية (socio– cognitive)التي تتدخل في إنتاج Para-verbalوإشارات الراشد ،ومعالجة السلوك الذي يطلب من الطفل تغيير التعيين في حالة الإجابة خاطئة .

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

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

يتطلب هذا النوع من السلوكيات اكتساب السلوك الاجتماعي الذي يضبط هذا الأخير .يسمح هذا السلوك للطفل من المرور من إستراتيجية معجمية إلى الإستراتيجية الصرفية -النحوية وبالتالي إلى الإستراتيجية القصصية .ان اضطراب هذا المسلك يؤدي بالضرورة إلى اضطراب الفهم الفوري للحادثات.

إن نجاح الطفل في استراتيجيات الفهم الفوري يؤدي به إلى اتخاذ السلوك أمام أي مشكل يواجهه، وبالتالي تطوير المستوى اللساني المعرفي لديه .هذا ما يمكنه من الانتقال إلى استراتيجيات اعقد من المذكورة أعلاه . والمراقبة الذاتية تتطلب الأداء الايجابي في عملية التعلم وليس الأداء السلبي، في حين يظهر على التلاميذ عدم الوعي بالمناقصات، وبهذه الطريقة يتعلم التلاميذ كيف يفحصون المادة العلمية قبل أن يجيبوا على أي سؤال، والهدف من المراقبة الذاتية هو تقليل الإجابة الاندفاعية غير المتقنة والتاني في الاستجابة حتى نصل الى الاستجابة السليمة عن طريق البحث المنظم، حيث لا يعرف التلاميذ كيف يتفاعلون مع النص بفاعلية ليحصلوا على المعلومات الجديدة مع ما لديهم من معلومات سابقة.

3. مهارات الفهم الشفهي:

إن الغرض من وراء القراءة يعد من أهم أهدافه التفسيرية أو تأويلية ،ولا شك أن القارئ ن الجيد هو ذلك القارئ الذي يسعى للبحث عن السبب الذي من اجله يقرأ سواء أكان ذلك من أجل المعلومات ، أو ليحل مشكلة ما، أو لينفذ تعليمات وتوجيهات، أو حتى ليتسلى، أو لمزيد من التفاصيل، أو للوصول إلى

استنتاجات، أو لتحقيق من صدق بعض القضايا أو كذبها أو ليلخص قضية ما ،وأخيرا ليقوم القارئ بالنقد ولا شك أن الفهم الشفهي ليس مهارة واحدة يسيرة ولكنه مهارة مركبة، ومن ثم معقدة، فهي ليست سهلة، ولقد سبق أن نوقشت المهارات المتصلة بمعاني الكلمات والجمل وغيرها من السياق والتفاصيل .

وفيما يلي نعرض أهم المهارات الخاصة بعملية الفهم الشفهي:

.معاني الكلمات:

اثبت آثير من البحوث في علم النفس المعرفي، أن هناك ارتباطا عاليا بين سعة القاموس اللغوي للفرد، ومستوى الفهم الشفهي، وحتى إذا كان مستوى الذكاء ثابتا فان ثمة علاقة ارتباطيه عالية بين مستوى الفهم الشفهي والقاموس اللغوي

(Kosslyn.1976)

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

وثمة مبادئ محددة تعين على المعلم في تنمية مهارة الفهم معاني الكلمات وتحسينها لدى تلاميذه، ويمكن إجمالها فيما يلي:

-ليس للكلمة الواحدة معنى واحد، بل أن معظم الكلمات آثر من معنى، فكلما استخدمت الكلمة على مستوى أوسع واشمل تعددت معانيها وظهرت قيمة السياق والتلميحات في تنوع تلك المعاني.

-إن المعنى المحدد للكلمة إنما هو وليد السياق المستعمل فيه الكلمة وليس المقصود بالسياق مجرد السياق اللفظي من الكلمات وجمل وفقرات فقط، بل ذلك السياق الثقافي العم لكل من الكاتب والقارئ معا.

-إن تعدد معاني الكلمة يعتمد على حد كبير على أعداد الخبرات أنوعها التي استطاع القارئ أن يربط بها الكلمات.

-أن لدى الطفل قدرا كبيرا من المعاني ولا مناص أمامه من استخدام السياق، حتى ينتقي المعنى المناسب للكلمة في سياق استخدامها، وقد يستخدم المترادفات أو المقابلات، أو مدى تشابه الكلمة أو اختلافها مع غيرها، وقد يستخدم الصور والأشكال والتحليل الصوتي أو الصرفي أو التركيبي للكلمة حتى يحدد المعنى المقصود منها.

ولا شك انه آلما خاطبت الكلمات حواس التلميذ أن ذلك ادعى لفهمها والتمكن منها ومن

حدود معانيها واختلافها عما عداها من الكلمات ومن ثم وضوحها في ذهنه وهنالك مجلات للكلمات ينبغي التركيز تبعا للحواس.

-معنى الجملة:

تعد الجملة الوحدة الأساسية للتواصل فضلا عما تحمله من معاني للكلمات الداخلة في

تركيبها، ولا شك أن القراءة ذات المعنى تساهم في تطوير الفهم عامة والفهم الشفهي خاصة وتفسير للغة وأنماطها المكتوبة.

ويعتمد المعنى التام للجملة على أمور كثيرة منها علاقات الترقيم، وترتيب الكلمات

والسمات النحوية للكلمات في الجملة، وصيغ الزمن النحوي في أفعال الجملة والعدد

والضمائر ومختلف أدوات الربط.

وما لم يترجم القارئ آل تلك المكونات في عقله ، فلن يتمكن من تكوين المعنى التام للجملة

الذي يحسن السكوت عليه.

ولا تأتى مواد القراءة دوما في صورة منفردة أو جمل منفصلة، فضلا عن أن معنى الجملة الواحدة ليس مجرد مجموع معان الكلمات الواردة في تكوين الجملة ذاتها، بل أن هناك علاقات متبادلة بين الكلام بعضه ببعضه في تراكيب الجملة، وما لم يتمكن القارئ من تلك العلاقات فلن يتسنى له فهم المعنى التام للجملة(Herber. H. 1970)

أكثر الأمور أهمية في تعليم الطفل البحث عن معنى الجملة أن يعود الطفل أن الجملة دوما لها تركيب، ووظيفته لا بد من الإخبار بشيء أو الإخبار عن شئ، وهذه الأمور يمكن لأسئلة الإكمال أن تؤديها وان يعتاد عليها التلميذ.

والجملة ليست آيانا منفصلا ولكنها جزء من فقرة تزودها بالمعنى التام، من خلال الفقرة ذاتها وعن طريق السياق العام الذي تدور فيه الفقرة ووالجملة، وهناك بعض الجمل تعد بمثابة مقدمات لبقية الجمل التي تليها، وهنالك جمل انتقالية ليست مقصودة آلية ولكنها مجرد وسيط يتوصل من خلاله إلى المعنى التام وهناك جمل شاملة تلخص آل الأفكار السابقة عليه، وهكذا ينبغي أن يتعود التلميذ التمييز بين تلك الأصناف الثلاثة من الجمل داخل الفقرة الواحدة:

-الجمل الافتتاحية.

-الجمل الانتقالية.

-الجمل الملخصة.

-معنى الفقرة:

تعرف الفقرة أساسا على أنها سلسة متتابعة من الجمل التي تتناول وتتضمن فكرة واحة رئيسية، وتصاغ الجمل في الفقرة بطريقة منظمة ترتبط الواحدة منها بغيرها في تتابع ومنطق وقبول.

وهذا معناه انه يمكن تعليم التلاميذ تحديد الجملة التي تنتمي إلى الفقرة،أو التي لا تنتمي إليها في ضوء الفكرة الواحدة التي تعبر عنها الفقرة نفسها .وقد يكلفون بتحديد أنواع الجمل في الفقرة نفسها، وتحديد أهم الجمل التي تلخص الفكرة التي تتناولها الفقرة، وتحديد الأسلوب الذي استخدمه الكاتب في ترتيب أجزاء الفكرة في ضوء ترتيب الجمل نفسها، آما يطالبون بتحديد التتابع الزمني لأحداث الجمل في الفقرة نفسها(Dechampt. E. 1980) .

خلاصة :

من خلال ما سبق نجد أن الطفل يفهم اللغة قبل أن يستخدمها أو ينتجها فاللغة استقبالية أي ما يفهمه الطفل تسبق بكثير اللغة الإنتاجية أي التي ينتجها ويولدها الطفل، أي قدرته على أن تقول أو يستخدم الكلمات بنفسه، فالأطفال يفهمون كثيرا ما يقال لهم أولا قبل النطق بها، هذا يعني أنهم اكتسبوا بعض المعارف الهامة عن اللغة قبل أن ينطقوها بالفعل ومن بين العوامل التي تعيق دون الوصول إلى فهم اللغة هو ظهور بعض الاضطرابات كتأخر اللغة خاصة البسيط لدى الفرد، وهنا يستدعي الكشف المبكر لتحديد العلاج المناسب قبل تأزم الحالة.

الفصل الثالث : عسر القراءة

-تمهيد

-تعريف القراءة

-اهمية القراءة

-اهداف القراءة في المرحلة الابتدائية

-شروط تعلم القراءة

-مراحل تعلم القراءة

-انواع القراءة

-مفهوم عسر القراءة

-انواع عسر القراءة

-اعراض عسر القراءة

-اسباب عسر القراءة

-تشخيص عسر القراءة

-علاج عسر القراءة

-خلاصة

تمهيد:

يعتمد التلميذ اعتمادا مطلقا على القراءة في جميع المواد الدراسية , فهي تعتبر مدخل للتعلم , لذا يركز المعلم دائما في السنوات الاولى من الدراسة و يسعى جاهدا لاكسابها لتلاميذه , و هي لا تعدو ان تكون محاولة لفهم اللغة التي انتجها الغير , اذ يعمل التلميذ اثناءها على تحليل الكلمات و الرموز الموجودة امامه , ليحصل منها على فكرة او معنى و هناك العديد من الباحثين اهتموا بالقراءة و حاولوا تعريفها والخوض في غمارها و نحن سنحاول في هذا الفصل التطرق لها باكثر دقة و تفصيلا بالاضافة الى مفهوم عسر القراءة و اسبابه وانواعه و اعراضه و كيفية التشخيص و العلاج

1.-تعريف القراءة :

اذا كانت القراءة على قدر كبير من الاهمية , فلابد ان نقف على الضبط المفاهيمي لها و هنا لابد ان نعرض سلسلة من التعاريف :

1-1-التعاريف القاموسية :

1-1-1-تعريف القاموس النفسي "سيلامي"

القراءة هي النشاط الذي من خلاله نستسقي المعرفة من نص مكتوب " و يضيف مفسرا بقوله و تعلم القراءة هو تعلم دلالات الاشارات المشفرة من قبل المجتمع و المؤسس الاول لها المدرسة . و هذا الاكتساب يطور سيرورات التنشئة الاجتماعية و التي تبدا باللغة الشفهية , كما ان لهذ العملية شروط عقلية , حسية , حركية (Norbert sillamy,1999,p155)

من خلال هذا التعريف يمكننا ان نستنتج النقاط التالية :

-القراءة أداة لاكتساب المعرفة من نص مكتوب

-تعلم القراءة مرتبط بتعلم دلالات الاشارات المشفرة

-تطور سيرورات التنشئة الاجتماعية يكون نتيجة اكتساب الاشارات المشفرة و التي اساسها اللغة الشفهية

-القراءة تتطلب شروط عقلية , حسية , و حركية

1-1-2 تعريف (Dictinnaire fondamental de la psychologie)

القراءة جملة من النشاطات الادراكية اللغوية و المعرفية و التي تسمح للفرد بفك التشفير , فهم و ترجمة مقاطع الرموز الخطية التي لها علاقة بلغة معينة (فاطمة صابري,2005 ص76)

ان التعريف الذي اورده هذا القاموس يمكن ان نستنتج منه ما يلي :

-القراءة عملية ادراكية , لغوية و معرفية

-تفسير عملية القراءة ترتكز على مطلبين :

-فك التشفير الرمزي للمقاطع الخطية

-فهم و ترجمة الرموز

2-1 تعاريف من الدراسات السابقة :

1-2-1 تعريف "هاريس, سباي"HARRIS , SIPAY : القراءة تفسير ذو معنى للرموز اللفظية او المكتوبة , والقراءة من اجل الفهم تحدث نتيجة التفاعل بين ادراك الرموز المكتوبة التي تمثل اللغة و مهارة اللغة للقارئ , المهارات المعرفية و المعرفة عن العالم و في هذه الحالة يحاول القارئ فك رموز المعاني التي يقصدها الكاتب (ف,حاج صابر ,2008, ص78)

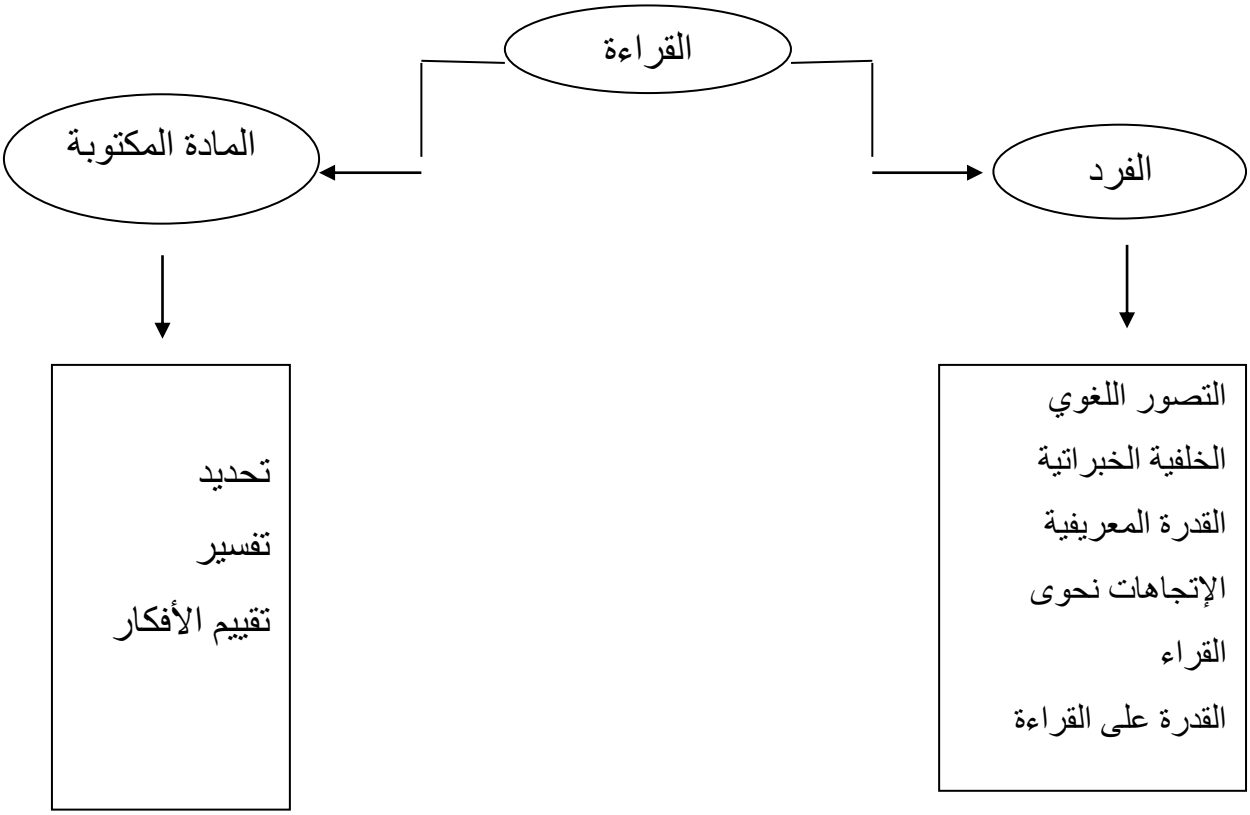
يمكن ان نحصر القراءة حسب هذا التعريف فيما يلي :

-القراءة تفسير للرموز اللفظية المكتوبة

-تحدث القراءة نتيجة تفاعل بين ادراك الرموز المكتوبة للغة و مهارة القارئ المعرفية و الخبرات التي يمتلكها

3-2-1 تعريف "ماكجينسر وسميث" Mcginnis Smith: القراءة عملية ذاتية تخص التعرف والتفسير و تقييم الافكار في مصطلحات المحتوى و هي عملية معقدة تعتمد على التطور اللغوي للفرد والخلفية الخبراتية و القدرة المعرفية , الاتجاهات نحو القراءة و تنتج من تطبيق هذه العوامل عندما يحاول الفرد تحديد و تفسير و تقييم الافكار عن المادة المكتوبة 'ف,حاج.صابر,2005ص80)

يمكن ان نحلل تعريف "ماكجينس و سميث" بالشكل التالي



شكل رقم(1) يوضح التحديد المفاهمي للقراءة حسب "ماكجينس و سميث"

1+++-2-4 تعريف نبيل عبد الفتاح حافظ : القراءة هي عملية التعرف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة , التي تستدعي معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم , أدرك مضامينها الواقعية ومثل هذه المعاني تساهم في تحديدها كل من الكاتب و القارئ (خيرة بن طاهر ،2012 ،ص17)

و يمكن أن نستنج من هذا التعريف ما يلي :

القراءة تتطلب خبرة الفرد للتعرف على المعاني و الرموز المكونة للنص المكتوب و ابتعد الباحث عن الإشارة إلى العمليات المعرفية التي تحدث أثناء القراءة

2-أهمية القراءة :

القراءة أمر حيوي و كل أنواع التعلم الأخرى تعتمد إلى حد كبير عليها , فنمو الكلام عند اغلب الأطفال هو شيء طبيعي , لكن القراءة تحتاج إلى التعلم و من ثم يعتبر تعلم القراءة مهمة هامة جدا يواجهها الأطفال

أثناء العامين الأولين من المدرسة الابتدائية و من خلال التدريس الجيد يتعلم اغلب الأطفال القراءة بسهولة .

و تؤدي القراءة للفرد وظائف متعددة بعضها معرفي و بعضها نفسي و بعضها الآخر اجتماعي , و تتمثل الوظيفة النفسية في أنها تشبع في الفرد حاجيات نفسية كثيرة فيها يشبع حاجته بالاتصال بالآخرين ومشاركتهم في أفكارهم و مشاعرهم كما تشبع حاجته للاستقلال إذ تمكنه من الاعتماد على نفسه في تحصيل المعرفة و الاستقلال في ذلك عن والديه و مدرسيه , هكذا تؤدي القراءة دورا في إشباع حاجات الفرد النفسية و الاجتماعي , و تساعده على التكيف النفسي في مواجهة الصراع و حالات القصور في تحقيق الأهداف

و يقول **"فوجل"**عن أهمية القراءة "الشخص الذي يستطيع القراءة يعتبر معوقا بصورة خطيرة , فالقدرة على القراءة تعد ضرورية بصورة كبيرة " (فاطمة,حاج صابري,2001,ص80)

3-أهداف القراءة في المرحلة الابتدائية :

يحصر "عصام نور" أهداف القراءة في المرحلة الابتدائية في ما يلي :

"القراءة تزود الأطفال بالمقدرة على التوافق الشخصي و الاجتماعي حيث تزودهم باتجاهات ايجابية وخبرات تفيدهم في التغلب على مشاكلهم و تنمي لديهم الشعور بالذات و فهمها المفهوم الأمثل " (عصام نور ,2002, ص27)

"وكان الهدف الأكبر في تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية هو تنمية القدرة على القراءة و المهارات الضرورية لتحقيق غذاء متكامل لفنون اللغة الأخرى " (فاطمة حاج صابر ,2005,ص83)

لكن "محمد مجاور" بين أهدافا أخرى علاوة على هذه الأهداف :

1-نمو المهارة الأساسية للقراءة و فيها ما يلي :

-التعرف على الكلمات

-فهم ما يقرا و تفسيره

-القراءة جهرا

-التأكد من معاني الكلمات

-القراءة في صمت بما يحقق الجهد و الزمن

-إدراك العلاقات بين الكلمات و الجمل و العبارات

-استعمال الكتب بمهارة

2-تهيئة الفرصة للمتعلم لكي يكتسب خبرات غنية مصقولة

3-الاستمتاع بالقراءة و جعلها ممتعة

4-تنمية الرغبة في القراءة عن طريق مراعاة ميول الطفل

5-اكتساب حصيلة لغوية نامية من المفردات , التراكيب, العبارات, الأساليب و معاني الأفكار

(عصام نور , 2002,ص34)

4-شروط تعلم القراءة :

يجب أن تتوفر في التلميذ بعض الشروط لكي يتمكن من تعلم القراءة فزيادة على سلامة أعضاء النطق وحاستي السمع و البصر , و الشروط المتعلقة بالمعلم , و مناهج الدراسة و الحالة الاقتصادية والاجتماعية و النفسية هناك بعض القدرات المعرفية التي يجب على الطفل أن يتميز بها و من بينها :

1-الذاكرة :

إن معالجة المعلومات تتطلب تنشيطا للذاكرة , و أي معلومة تمر آو لا عبر نظام التخزين الحسي أين تبقى لمدة جد قصيرة ثم تذهب إلى الذاكرة قصيرة المدى أين يتم ترميزها , و أخيرا تذهب إلى الذاكرة طويلة المدى التي تحتفظ بها أو تمهلها تماما فتتلاشى فالعمل الجيد للذاكرة يمثل مطلبا مهما من اجل تعلم المفردات

2-الانتباه :

بمجرد أن الطفل يحسن توجيه سمعه إلى صوت ما أو توجيه عينيه مثير ما , فهذا دليل على انتباهه في المهام المعقدة للتعلم التي تقتضي التعرف على مفاهيم تعطي الانتباه حظا وافرا من الأهمية , فهو الذي يضبط الإدراك السمعي و البصري و كل خلل على مستوى هذه الأفعال الانتباهية يمس حتما الادراك وبالتالي يعرقل التعرف

3-التوجه الزماني و المكاني :

اعتبر بعض الباحثين بان صعوبة تعلم القراءة راجعة بشكل كبير الى التوجه الزماني و المكاني , بينما يأى آخرون بأنه لا يمكن التكلم عنه إلا في حالة ما إذا كان الطفل في بدايات تعلمه , حيث يكون للرسوم والإشكال و لتسلسل الرموز المكتوبة و تتابعها أهمية لكنه لا يسبب لوحده صعوبة القراءة

(أمال بن صافية ,2002,ص21)

5-مراحل تعلم القراءة :

سنتطرق إلى هذه المراحل اعتمادا على نظرة الباحث (chall,1983)

الذي وضع أربع مستويات للقراءة , ثم نتطرق إلى تقسيمات مراحل تعلم القراءة حسب الباحث

(Frith,1985)

1-نظرة شال CHALL: (1979-1983) يقسم مراحل تعلم القراءة إلى أربع مستويات :

- **مستوى ما قبل القراءة** : يمثل مرحلة ما قبل القراءة , و فيه يكتسب الطفل بعض المفاهيم الخاصة بالقراءة و الكتابة , و بالتالي يتعرف على معنى النص المكتوب الذي من خلاله يجد ما يسمعه عندما يقراه بصوت عال فهو يبدأ بتعلم الإشكال و الأسماء و كل الحروف الأبجدية و تميزها عن الأرقام ثم يتمرن على الكتابة و نقل الكلمات (أمال بن صافية ,2002,ص30)

-**المستوى الأول :** يعتبر المرحلة الأولى للقراءة و فك الرموز , و يتعلم الطفل في هذا المستوى تقطيع اللغة إلى كلمات و أصوات , يتعلم كيف تمثل الحروف و أصوات الكلمات و من جهة أخرى يتعلم ربط الكلمات بتصويتها أي تحويلها إلى عملية تصويتية و في هذه الحالة يتوصل إلى القراءة المسترسلة (أمال بن صافية , 2002,ص31)

-**المستوى الثاني:** يصبح الطفل في هذه المرحلة قادر على التعامل بطريقة آلية مع عدد متزايد من الكلمات و منها يستطيع القراءة بطريقة سريعة

-**المستوى الثالث:** في هذا المستوى يصبح الطفل يحسن تقنية القراءة و يستعملها كوسيلة أساسية لاكتساب المعلومات

2-نظرة فريت FRITH: (1985,)

لقد قسم "فريت" مراحل تعلم القراءة إلى ثلاث مراحل متتابعة بداية من المرحلة اللوغوغرافية , متبوعة بالمرحلة الهجائية وصولا إلى المرحلة الإملائية , حيث تتميز كل مرحلة بإستراتيجية يستعملها الطفل للتعرف على الكلمات المكتوبة , إي تسميتها و فهمها

-**المرحلة الهجائية :** في هذه المرحلة تسمح بالتعرف على الكلمات انطلاقا من العلاقات الموجودة بين الحرف و صوته و بهذا يتمكن الطفل من قراءة بعض أشياء الكلمات انطلاقا من تقسيمها و هنا تكون الأخطاء المرتكبة فونولوجية و ليست بصرية كما يحدث في المرحلة الأولى (أمال بن صافية ,2002,ص20) و يبين كل من "ستيوارت" و "كولترت" بان الأطفال في سن الست سنوات يقعون في أخطاء بصرية فونولوجية لكن عندما يكبرون فان الأخطاء تتلاشى بينما الأخطاء الفونولوجية فتزيد , إذن هذه المرحلة تعتمد على كون الطفل يتعلم العلاقة الموجودة بين الحروف و أصواتها فيعترف و يربط بين الصائتة والمصوتة , و يقسم و يجمع المقاطع و هذه المرحلة تعتبر جد هامة بالنسبة للغات الهجائية لأنها تقدم للطفل إمكانية اكتشاف الرمز الذي يسمح بالتعرف على الكلمة اللغة

و يرى "منتيسوري MONTESSORIE" بان التقديم الصوتي للحرف يجب تكراره و ربطه برمزه المكتوب حتى يتحقق التعرف الجيد للرابطة شكل الحرف و صوته و بعد هذا يتجه إلى الاهتمام إلى المقطع و أخيرا إلى الكلمة (أمال بن صافية,2002,ص45)

-**المرحلة الإملائية : la phase orthographique)** هي أخر مرحلة من مراحل تطور القراءة التي اقترحها "فريت" و فيها يتم التعرف على الكلمة المكتوبة على مستوى المقاطع أو صور الكلمات و الطفل الذي يستعمل هذه الإستراتيجية يمكنه أن يحدد في كلمة مكتوبة مقطعا ينتمي إلى كلمات أخرى و ينطق بنفس الطريقة و في المرحلة الهجائية يربط الصورة بالحرف إما في هذه المرحلة فالكلمة مكتوبة تعتمد أساسا طريق مباشر كما إن هذه الطريقة تسمح للطفل الذي يتحكم في الإستراتيجية الثانية بالتعرف , التخزين , إعادة كتابة الكلمات على شكلها الإملائي نجد هنا طريقتين للتعرف على الكلمات :

-**الطريقة الأولى :** تعتمد على التعرف على العلاقات الموجودة بين الحرف و صوته و تقسم الكلمات إلى وحدات يعاد جمعها و تدعى هذه الإستراتيجية بالتجميع

-**الطريقة الثانية :** تتميز بالتعرف على الكلمة كشكل محدد و ثابت دون أن يمر إلى التجميع و تسمى هذه الطريقة بالإرسال لأننا نذهب مباشرة إلى الكلمة المخزنة في المعجم الإملائي

(فاطمة,حاج صابر,2002,ص80)

أنواع القراءة: يمكن تحديد أنواع القراءة من أربع وجهات :

التقسيم من حيث الأداء:

ا-القراءة الجهرية: هي القراءة بصوت مسموع وواضح وهذا النوع يستلزم عدة أعضاء كالحنجرة ,الفم اللسان , والجهاز التنفسي للتلفظ بالكلمات بعد رؤيتها في النصوص المكتوبة و الانتقال إلى مدلولاتها (تعوينات،1983ص 20).

أهدافها :

تدريب التلاميذ على جودة النطق بضبط مخارج الحروف .

تعويد التلاميذ صحة الأداء بمراعاة علامات الترقيم ،ومحاولة تصوير اللهجة للحالات الانفعالية المختلفة من تعجب و استفهام ,

تعويد التلاميذ السرعة المناسبة في القراءة .

اكتساب التلاميذ الجرأة الأدائية و تنمية قدرتهم على مواجهة الجمهور.

ب- القراءة الصامتة: هي القراءة السرية المتحررة من النطق و تحريك اللسان و الشفتين فهي تختصر المجهود العضلي الذي يقوم به جهاز النطق و تكتفي بالقراءة الذهنية بواسطة النظر . وفي هذا الصنف يدرك القارئ الجيد الكلمات كوحدات دون اي جهد (أمال بن صافية,2002,ص 48)ز

أهدافها :

اكتساب التلميذ المعرفة اللغوية .

تعويد التلميذ السرعة في القراءة و الفهم.

تنشيط خياله وتغذيه

تنمية دقة الملاحظة لدى التلميذ و تنمية حواسه.

تعويد التلميذ أن يستمع كما يقرأ، ويستفيد في الوقت نفسه.(أمال بن صافية،2002،ص48بتصرف).

التقسيم على أساس السرعة : يمكن تقسيمه إلى أربع أنواع :

ا- القراءة الخاطفة : وهي أسرع أنواع القراءة و تستخدم عادة للبث عن المراجع أو لتحديد مادة علمية معينة أو لمراجعة قصة مألوفة أو للحصول على فكرة عامة عن الموضوع .

ب- القراءة السريعة : وهي اقل سرعة من الخاطفة و تستعمل للحصول على الأفكار الرئيسية عن الموضوع أو بعض التفاصيل القليلة التي تستمد من مادة مألوفة.

ج- **القراءة العادية** :و تستخدم للإجابة عن سؤال معين أو لمعرفة العلاقة بين التفاصيل و الفكرة العامة أو لقراءة مادة متوسطة الصعوبة .

د- **القراءة الدقيقة المتأنية:** وتستخدم للتمكن من المادة ولمعرفة التفاصيل في تسلسلها و لمتابعة التوجيهات و لحل المسائل و لقراءة الملذة الصعبة نسبيا و قراءة الشعر،والقراءة للتذكر للحكم على المادة المقروءة.

3.6 من حيث أغراض القارئ : يمكن تقسيمها إلى الأنواع التالية :

ا- **القراءة لتكوين فكرة عن موضوع متسع:** كقراءة تقرير أو كتاب جديد و هذا النوع يعد من أرقى أنواع القراءة و ذلك لكثرة المواد التي ينبغي أن يقرأها الإنسان في هذا العصر الحديث الذي زاد فيه الإنتاج العقلي زيادة مطردة. ويمتاز هذا النوع من القراءة بتوقفات في أماكن خاصة لاستيعاب الحقائق وبالسرعة مع فهم الأماكن الأخرى.(خيرة بن طاهر،2012،ص23).

ب- **القراءة التحصيلية :** و يقصد بها الاستذكار و الإلمام وتقتضي هذه القراءة التريث و التأني، لفهم المسائل إجمالا وتفضيلا و عقد الموازنة بين المعلومات المتشابهة و المختلفة مما يساعد على تثبيت الحقائق في الأذهان .(عبد الرحمان و مصطفى،1989،ص 21).

ج- **القراءة لجمع المعلومات:** و فيها يرجع القارئ إلى عدة مصادر يجمع منها ما يحتاج إليه من معلومات خاصة،وكذلك كقراءات الدرس الذي يعد رسالة أو بحثا.

ويتطلب هذا النوع من القراءة مهارة خلصت في التصفح السريع و القدرة على التلخيص.و يمكن تدريب التلميذ على هذا النوع من القراءة بتكليفهم بإعداد بعض الدروس بعد تزويدهم بالمراجع اللازمة.

د- القراءة النقدية التحليلية: كنقد كتاب أو أي إنتاج عقلي للموازنة بينه وبين غيره،وهذا النوع يحتاج إلى المزيد من التروي والإمعان و المتابعة والتمحيص ولذا فانه لا يقدر على مزاولته إلى من أوتي عظيما من الثقافة و النضج و الاطلاع و التحصيل و الفهم.

من حيث التهيأ الذهني : وينقسم هذا النوع إلى:

أ– **القراءة للدرس:** وترتبط بمطالب المهنة و غير ذلك يتهيأ لها الذهن خاصة فنجد في القارئ يقظة و تأمل كما يبدو في ملامحه علامات الجد و الاهتمام و تستغرق قراءته وقتا أطول و تقف العين فوق السطور ووقفات متكررة طويلة أحيانا ليتم التحصيل و الإلمام وقد تكون للعين حركات رجعية للاستذكار و الربط و غير ذلك .(خيرة بن طاهر،2012،ص23)

ب – **القراءة للاستمتاع:**ترتبط هذه القراءة بالرغبة في قضاء وقت القراءة وقتا سارا ممتعا و تمحي منها الإعراض العملية و الدافع إلى مثل هذا النوع من القراءة أما حب الاستطلاع و في هذه الحالة يكون المقروء من الموضوعات الواقعية وإما الرغبة في الفرار من الواقع وأثقاله و جفافه والتماس المتعة و السلوى و قد يكون المقروء في هذه الحالة من صنع الخيال (خيرة بن طاهر،2012،ص23)

01) مفهوم عسر القراءة

أ) لغة : عسر: العسر : ضد اليسر و هو الضيق و الشدة و الصعوبة .

عسر الأمر ، يعسر ، عسرا فهو عسر

عسر ، يعسر عسرا و عسارة ، فهو عسير

(لسان العرب: ابن منظور، ص 792)

ب) اصطلاحا :

أاعتبرت القراءة مهارة من المهارات اللغوية و يتوقف استعداد التلميذ في تعلم مهارات القراءة على نضجه من الناحيتين العقلية و الجسمية ، و مدى سهولة المهارة أو صعوبتها لديه و ما تحققه المهارة من وظيفة اجتماعية ، و تعتبر السنة الأولى و الثانية ابتدائي من حياة التلميذ المدرسية ، فترة تمهيدية لتعلم اللغة الحقيقية .(فهيم مصطفى : 1999، ص 18) .

يعرف فريرسون Frierson 1967 عسر القراءة : (بأنه عجز جزئي في القدرة على قراءة أو فهم ما يقوم الفرد بقراءته قراءة صامتة أو جهرية) . (نبيل عبدالفتاح: 2000،ص 96)

يعرف **علي تعوينات** صعوبات القراءة على أنها : (تتمثل في عدم اكتساب التقنيات الأساسية و الضرورية التي تسمح بقراءة جارية ، مسترسلة و معبرة لنص من النصوص التي تكو ن في مستوى القارىء .)) .(علي تعوينات : 1992، ص27).

يرى عبدالله عسكر أن اضطراب القراءة(هو خلل في ارتقاء مهارات القراءة ، لا تعود إلى العمر العقلي أو مشكلة الإبصار أو عدم كفاية المادة التعليمية ، و كثيرا ما يصاحبه صعوبات في الهجاء مع الارتقاء المحدود في حصيلة الكلمات و صعوبة في اختيار الكلمات بديلة مناسبة.

(عبدا لله عسكر : 2005 ، ص 33)

و يعرف **مصطفى نوري القمش** صعوبة القراءة بأنها (نمط يصيب القدرة على التعـرف على الكلمة المكتوبة أو الاستيعاب أو تحليل الكلمة و تركيبها ، و قـد يظهـر ضعف في تمييـز الحروف و عدم القدرة على التعامل مع الرموز و تركيب الحروف لتكوين كلمات،و تنظيم الكلمات في جمل ذات معنى مما يؤدي الى ضعف الاستيعاب.)) (المعايطة : 2007، ص181).

يشير عسر القراءة الى خلل أو قصور أو اضطراب في القدرة على القراءة و يعرف باسـم الديسليكسيا ، وهذه الأخيرة كلمة من اللغة اليونانية تنقسم الى جزئين :

DYS و تعني ناقص ، غير متكامل / LEXIS و تعني كلمات ، لغـة .

أي تعني : (قصور أو ضعف القدرة على الاتصال اللغوي، كما تشير الى نوع من إعاقات الاتصال تتميز بقصور في القدرة على فهم و استعاب و تفسير الكلمة المكتوبة أو المسموعة التي يستقبلها الجهاز العصبي).(عبدالكريم حمزة : 2008 ، ص 53) .

و يذكر **مراد علي عيسى ووليد السيد خليفة** أن العسر القرائي ((هو صعوبة معينة في تعلم القراءة كما أنه اضطراب نمائي يؤثر بشكل رئيسي على اكتساب المعرفة القرائية .(مراد علي عيسى : 2008 ص 261)

كما يذكر **قاسمان و أليلار I Gasman et J.F.Allilaire** أن عسر القراءة : ((هو اضطراب لغوي يشمل صعوبة من التعرف على الكلمة المكتوبة ، حيث يكون الطفل ذا ذكاء عادي ، سليـم الحواس و يتمدرس بشكل عادي،)) (Gasman et Allilaire :2009.P77)

و يضيف **سامي محمد ملحم** أن الضعف القرائي ((يشير الى القصور في تحقيق الأهـداف المقصودة ، ويتضمن القصور في فهم المقروء أو ادراك ما اشتمل عليه من علاقات بين المعانـي و الأفكار أو التعبير عنه ، أو البطىء في التلفظ أو النطق المعيب، و هو مصطلح يستخدم لوصـف التلاميذ الذين يبدون انحرافا عن الوسط في واحدة أو أكثر من العمليات اللازمة لفهم أو اسـتخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة ، بالرغم من كونهم عاديين عقليا و حسيا و حركيا ، إلا أنهم يعانـون من صعوبة في القراءة

و النطق و الهجاء ، و الفهم الصحيح و يؤدي ذلك الى وجود مشكلات إدراكية لديهم تؤثر في تعلمهم بصورة عامة .)) (سامي محمد ملحم : 2010، ص 282)

و من خلال هذه التعاريف يمكن القول أن عسر القراءة هو عجز على فهم و إنتاج الحروف تؤدي إلى صعوبات على مستوى تمييز الحروف و القدرة على القراءة ، بالرغم من أن التلميذ المعسر قرائيا سليم عضويا و ذا ذكاء طبيعي ، كما أنه يسمع و يرى جيدا ، سبق له الدخول الى المدرسة أو الالتحاق بالروضة .

02) أنواع عسر القراءة :

تقترح بودر Boder 1970 ، ثلاثة أنواع من عسر القراءة و هي :

1/ عيوب صوتية : يضم التلاميذ الذين يعانون من العيوب الصوتية الذي يظهر فيها عيب أولي في التكامل بين أصوات الحروف ، و هؤلاء يعانون من عجز في قراءة الكلمات و هجائيا .

2/ عيوب إدراكية :يضم التلاميذ الذين يعانون من عيوب أولية في القدرة على إدراك الكلمات و هؤلاء يعانون من صعوبة في نطق الكلمات المألوفة و غير المألوفة ، كما لو كانوا يواجهونها لأول مرة كما يجدون صعوبة في هجائها عند الكتابة .

3/ عيوب صوتية إدراكية : يضم التلاميذ الذين يعانون من الصعوبات الصوتية ، و صعوبات في التدارك الكلي للكلمات .(نبيل عبدالفتاح : 2000، ص 92)

يشير جاي بوند و آخرون 1984 في تصنيفه لمشكلات أو صعوبات القراءة إلى نواحي القصور في هذا المجال ، و هي :

1- التعرف الخاطىء على الكلمة : و تشمل عدم كفاية التحليل البصري للكلمات و قصور القدرة على المزج السمعي أو البصري ، و قصور المعرفة أو الإلمام بالعناصر البصرية الصوتية ، و الإفراط في تحليل ما هو مألوف من الكلمات .

2- القصور في معدل الفهم : و تشمل عدم كتابة المفردات البصرية ، و عدم كفاية المعرفة بالمفردات وفهمها ، و عدم الكفاءة في التعرف على الكلمة .

و يذكر فتحي عبدالرحيم 1995 أن اضطرابات القراءة مقسمة الى أنواع، هي :

1- البطء في القراءة : حيث أظهرت الدراسات أن سرعة التعرف على الكلمات عامل أساسي في ظهور الفروق الفردية في القراءة .

2- أخطاء القراءة المسموعة : و يترتب على ذلك أخطاء التلميذ و ضعف مهاراته في فك الشفرات الخاصة بالكلمات التي يقرأها ، حيث أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة يرتكبون أخطاء في القراءة المسموعة تتضمن حذف بعض الكلمات .

3- أخطاء الهجاء : ضعف التهجي هو عرض مصاحب لأخطاء القراءة ، و تحتوي كلمات الشخص الذي يعاني من صعوبات القراءة على الأخطاء و الخلط بين الكلمات ذات النغمة الصوتية المتشابهة .

(كريمان بدير : 2006 ، ص 160و 161)

03) <u>أعراض عسر القراءة</u>

يذكر تومسون و مارسلند Marsilend et Thomson 1966 بعض المؤشرات التي تظهر على التلاميذ الذين لديهم عسر قرائي ، و من هذه المؤشرات :

-هؤلاء التلاميذ تحصيلهم في القراءة أقل بصورة كبيرة عما هو متوقع فيما يتعلق بعمرهم العقلي وسنوات تواجدهم بالمدرسة .

- لا يظهرون أي دليل على وجود أي عجز متعلق بحاستي السمع و البصر أو تلف المخ.

- يواجهون صعوبة كبيرة في تذكر نماذج الكلمة كاملة ، و هم لا يتعلمون بسهولة من خلال الطريقة البصرية للقراءة .

-هم قراء ضعاف فيما يتعلق بجانب القراءة الجهرية ، و أساسا فهم ضعاف من ناحية الهجاء .

(أحمد عبدالكريم حمزة : 2008 ، ص 14) .

قدم **ماكلِرج Macllurg 1970** مجموعة أعراض ترتبط بعسر القراءة، و تتمثل فيما يلي :

- وجود قدرة عقلية متوسطة أو أعلى من المتوسط و لكن يصاحبها تحصيل دراسي منخفض لا يتسق مع مستواها .

- ظهور اضطرابات في تركيز الانتباه .

- قصور في الإدراك البصري ينعكس في سوء التنسيق بين حركة اليد و حركة العين ، أوعدم القدرة على التنظيم و إدراك العلاقات المكانية .

- قصور في الإدراك السمعي يتمثل في اضطراب أو صعوبة دمج الأصوات و تتابع الكلمات .

- ظهور اضطرابات انفعالية عند التلميذ بسبب شعوره بالإحباط الناتج عن عجزه عن نطق الكلمات وقرائتها ، و هي حالة تستر حتى يتم علاجه. (نبيل عبدالفتاح :2000،ص93)

كما حدد **السرطاوي** عدة مظاهر لعسر القراءة ، و هي كالتالي :

- الحذف لكلمات كاملة أو لأجزاء منها .

- الإدخال لكلمات غير موجودة في النص أصلا .

- الإبدال لكلمات داخل النص بكلمات أخرى .

- التكرار لكلمات أو جمل دون إكمالها .

- حذف أو إضافة أصوات إلى الكلمة التي يقرأها .

- الأخطاء العكسية حيث يقرأ التلميذ الكلمة بطريقة عكسية .

- القراءة السريعة و غير الصحيحة و حذف الكلمات التي لا يستطيعون قرائتها .

- نقص الفهم الناتج عن التركيز على نطق الكلمات فقط .

- التعرف الخاطىء على الكلمة و القراءة في اتجاه خاطىء .

- القصور في الفهم و الاستعاب و صعوبة التمييز بين الرموز. (عصام جدوع : 2007ص 130

04) أسبـاب عسر القــراءة

أولا: العوامـل الجسميـة :

أ- اضطرابات بصرية و سمعية : بعض التلاميذ لديهم صعوبات في الرؤية الذي يؤثر بإعاقـة عملية القراءة ، فمن التلاميذ من يعاني من عيب بصري شديد و منهم الذي يستطيع القراءة و لكـن باستخدام نظارة طبية ، لذلك أي اختلال أو اضطراب في الوظائف البصرية و السمعية من شأنـه أن يؤثـر في عملية القراءة .

ب- عيـوب التحـدث : الخلل العصبي في مراكز اللغة يؤدي الى صعوبات التحدث ثم الـى صعوبات في القـراءة .(محمود عوض : 2008 ، ص 147) .

ج- اتجـاه الكتابــة : فقد تبين للعلماء أن إبدال اليد اليمنى باليسرى أو العكس يمكن أن يؤدي الى عكس الحروف و الكلمات عند النظر إليها و محاولة قراءتها.(نبيل عبدالفتاح : 2000، ص 94).

ثانيا : العوامل النفسيـة :

أ- الاضطرابات اللغويـة : فالحصيلـة اللغوية للتلميذ و قاموسـه اللغوي يؤثران بشكل مباشر على تعلمه و تفسيره للمادة المطبوعة أو المقروءة و فهمه لها . فقد يفهم بعض التلاميذ اللغة المنطوقة أو المسموعة لكنهم لا يستطيعون استخدام اللغة فغي الكـلام

و التعبير و تنظيم الأفكار .(سامي ملحم : 2010، ص 298)

ب- اضطرابات العمليات المعرفية : (الانتباه ، الإدراك ، الذاكرة) : فالتلميذ إذا لم يكن قادرا على التركيز على المادة المطبوعة سوف يعاني من صعوبة من تعلـم القراءة ، كما أن الإدراك بشقيه البصري والسمعي يؤثران في قدرة الفرد على القراءة ، فقد أثبتت الدراسات أن التلميذ ذوي صعوبات القراءة يجدون مشكلات في التمييز البصري بين الحروف و الكلمات ، و لا يستطعون سماع المتشابهات في بداية أو نهاية أصوات الكلمات ، و لا يقدرون على تقسيم الكلمات الى مقاطع أو أصوات متصلة مما يؤدي إلى الفشل في تطور القراءة .

كما أن التلميذ إذا لم يكن قادرا على تذكر المثيرات الجديدة سواء كانت مثيرات سمعية أو بصرية يؤثر ذلك على عملية القراءة .

ج- **انخفاض مستوى الذكاء :** عملية القراءة تتطلب فهم و استيعاب و ترجمة المقروء ، و بذلك يصبح الذكاء عاملا هاما و محددا لعملية القراءة .

د- **انخفاض مستوى الذات الأكاديمي :** يرى فرنسيس بريور Frances Prayor 1975 أن تغير مفهوم الذات لدى القارىء الذي يعاني من صعوبة في القراءة عن طريق تأكيد مشاعره عن ذاته ربما تكون الخطوة الأولى تجاه تحسين المشكلات الأكاديمية .

هـ- **المشكلات الوجدانية :** لقد أشارات دراسة ألبرت هاريس و ادواردسيبي أن 75 بالمائة حالات القراء غير القادرين على القراءة الجيدة أظهروا عدم التوافق الشخصي ، لذا فان تشخيص و علاج المشكلات الوجدانية يعتبر جزءا ضروريا من البرنامج العلاجي للقراءة . (محمود عوض : 2008، ص 149-151)

و- **السنوات الأولى :** إن السنوات الأولى من دراسة التلميذ إذا كانت سارة هينة نشأت لديه اتجاهات حميدة نحو الدراسة ، أما إذا كانت تلك السنوات مشحونة بالخوف و القلق و الضجر و مليئة بالخيبة والإخفاق ، فان التلميذ سوف يكتره الدراسة و يصبح أقرب إلى الفشل.(كريم ناجي : 2005 ، ص 45) .

ن- **انخفاض الدافعية :** إذ أن التلميذ قد يجد صعوبة في النطق و القراءة ، و هنا يتعين تشجيعه وجعل النشاط القرائي محببا إلى نفسه عن طريق الاستعانة بالصور الملونة و الأغاني و الموسيقى .

ثالثا : العوامل التربوية : تشمل العوامل السرية و المدرسية :

أ- **البيئة المنزلية :** حيث يلعب تدني المستوى الاجتماعي ، الاقتصادي و الثقافي الأسرة الذي قد يأخذ شكلا حادا من الحرمان الثقافي ، بالإضافة إلى ما يسودها من اضطراب في المناخ النفسي السائد فيها وعدم متابعة الأسرة لأداء أبنائها في الفصل الدراسي كلها عوامل تساعد على صعوبة القراءة . و قد بين سمر روحي الفيصل 1996 أن مشكلات القراءة لدى التلميذ العربي ترجع إلى الأسرة و وسائل الإعلام والمدرسة و كتاب أدب الأطفال الذين لم يلموا الإلمام الكافي بعلم نفس الطفل .

ب- طرق التدريس : فشل المعلم في إدراكها و تعديل أسلوبه في التدريس ، عدم كفاءة طرق التدريس واستخدام الوسائل و الأنشطة التعليمية ، و طرق التدريب و إعطاء الواجبات و المتابعة و التقويم داخل القسم لها دورها في صعوبة القراءة لدى التلاميذ (نبيل عبد الفتاح : 2000، ص95).

ج- **معاملة المعلم** : إهمال التعامل مع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة مقارنة مع أقرانهم العاديين ، و تجاهل الأخطاء النوعية المتكررة التي تصدر من بعض التلاميذ، و كذا الفشل في ملاحظة أخطاء القراءة التي تصدر من التلميذ و إهمالها .

د- **أسلوب التعليم** : ممارسة التعليم بما لا يتفق مع الاستعدادات النوعية الخاصة بهؤلاء التلاميذ استخدام مواد تعليمية صعبة مما يصيب التلميذ بالإحباط ، ممارسة تعليم القراءة بمعدل يفوق استيعاب التلاميذ لها خاصة الذين يعانون من صعوبات القراءة . (سامي محمد ملحم:2010،ص297)

هـ- **العامل الاجتماعي** : إن المبالغة في نقد التلميذ و إبداء النصح له و تعنيفه و السخرية منه تضعف ثقة التلميذ بنفسه و تعرضه للوقوع في اليأس و الارتباك ، إن نقد المعلم للتلميذ يجب أن يكون دائما قليلا و لبقا و يوجه إليه بعد الإطراء . (كريم ناجي : 2005 ن ص 42)

05) تشخيص عسر القراءة:

عسر القراءة اضطراب محدد في اللغة المكتوبة ، لا يمكن تشخيصها إلا بعد حدوث فشل في القراءة أي خلال السنة الثانية ابتدائي ، لكن الاكتشاف إذا تم متأخرا، قد تكون قد تراكمت عند التلميذ تجربة سلبية كبيرة نحو القراءة و المدرسة ، و يكون قد أصبح أسيرا للشعور بالفشل و فقدان الثقة بالنفس ولتشخيص العسر القرائي يجب :(آني ديمون: 2006، ص40)

1/ أن تكون اللغة التي يعاني منها التلميذ من تعثر أو أخطاء هي اللغة الأم للتلميذ .

2/ ألا يكون التلميذ يعاني من قصور في الذكاء أو من تخلف عقلي (ذكاء عادي) .

3/ ألا يكون التلميذ يعاني من قصور عضوي ظاهر .

4/ أن يكون سنه متساو مع تلاميذ من ذات سنه أجادوا القراءة و الكتابة

(أحمد عبدالكريم: 2008، ص 57)

و يمر تشخيص صعوبة القراءة بمرحلتين أساسيتين هما :

أولا : المرحلة الأولى : تبدأ من القسم من خلال ملاحظة المعلم لقراءة التلميذ و التي تلفت نظره لتكرار حدوثها، و التي تتم في العادة خلال دروس القراءة و قد تبرز عدة أنماط لأخطاء القراءة

(البطاينة وآخرون : 2009، ص143).

تحديد الأخطاء في القراءة : و تتمثل فيما يلي :

- **الحذف** : يقصد به حذف حرف من كلمة مقروءة .

- **الإدخال** : حيث يدخل التلميذ كلمة غير موجودة في السياق المقروء .

- **الإبدال** : حيث يحل التلميذ كلمة محل أخرى .

- **التكرار** : يكرر التلميذ كلمات أو جمل حيث يصعب عليه قراءة الكلمات أو الجمل التي تليها .

- **حذف أو اضافة اصوات :** فقد يحذف التلميذ أصواتا(حروفا) أو يضيف أصواتا الى الكلمة التي يقرأها .

- **الأخطاء العكسية** : قد يميل التلميذ الى قراءة الكلمة بطريقة عكسية .

- **القراءة السريعة غير الصحيحة** : حيث يقرأ التلاميذ بسرعة و يحذفون الكلمات التي لا يستطيعون قراءتها .

- **القراءة البطيئة** : فبعض التلاميذ يركزون على تفسير رموز الكلمات و نطق حروفها و يعطون انتباها أقل للمعنى .(نبيل عبدالفتاح: 2000، ص 100)

ثانيا : المرحلة الثانية : و تشمل التشخيص الرسمي و غير الرسمي وفق اختبارات مقننة و غير مقننة ،

حيث يقوم المعلم بتطبيقها رصد الأخطاء التي يرتكبها التلميذ أثناء القراءة .

(البطاينة و آخرون : 2009،ص 143).

1/ **التشخيص الرسمي** : و هو يستخدم اختبارات مقننة ذات معايير مرجعية ، لتقويم قدرة التلميذ الكافية للقراءة و مستوى التحصيل فيها ، و من أمثلة هذه الاختبارات ، الاختبار المقنن لتشخيص القراءة و هو يقيس المهارات النوعية للقراءة لفظيا و هذه المهارات هي :

- المفردات السمعية : معاني الكلمات ، أجزاء الكلمات ، التمييز السمعي ، تحليل النطق ، التحليل التركيبي .

- الفهم القرائي : قراءة الكلمة ، الفهم القرائي ، معدل القراءة ، القراءة السريعة المسح، التخليص .

- 2/ **التشخيص غير الرسمي** : و هي التي لا تستخدم فيها اختبارات مقننة و لكن لا بد من القيام بفحص مستوى قراءة التلميذ و أخطائه من الكتب و الأوراق و المواد التعليمية المستخدمة في الفصل الدراسي ، و يتم ملاحظة استجابات التلميذ عند القراءة و كذلك يلاحظ المدرس معدل و سرعة القراءة .

(محمود عوض : 2008 ، ص 153و 154)

06) علاج عسر القراءة :

إن علاج الديسلكسيا ممكن إذا جعلنا طرائق التعليم أكثر ملائمة ، و راعينا مشكلات البيئة التربوية والفروق الفردية بين الطلاب ذوي الصعوبات القرائية في تنوع أسباب الديسلكسيا و تعدد أنواعها ويعتمد التقدم في العلاج على صدق التشخيص ، و يمكن أن يكون التشخيص صادقا اذا تضافرت كل من له علاقة بالطفل .

و العامل أكثر فاعلية في علاج الديسلكسيا هو العمل على زيادة ثقة الفرد بذاته ، و تقوية شخصيته وتحسين ظروف التعليم ، و طرائق و أساليب التدريس و تقليل المثيرات السمعية و المرئية غير الضرورية و بناء برنامجا بناءا متماسكا .(محمود فندي : 2007، ص 45و 46).

برنامج دستار Distar : يعتبر نظاما تعليميا لتعليم الرياضيات و القراءة ، صمم لتعليم القراءة التي دون المتوسط و يجمع التلاميذ مجوعات (5 أفراد في المجموعة) و يعطي تعزيزا لكل إجابة صحيحة و يشمل :

1/ تنمية مهارات الاستعداد للقراءة :

- تدريب التلميذ على تصنيف الأشياء وفق ألوانها ، أحجامها ، أشكالها .
- تدريب التلميذ على المطابقة على الأشياء الحقيقية و صورها (الفرق بين الصور و الحقيقة).
- تشجيع التلميذ على معرفة الأحجام و الأشكال من خلال اللعب و الممارسة .
- تدريب التلميذ على رسم الكلمات و الحروف من خلال القلم أو تتبع أثرها .
- تحديد الحرف المفقود (عرض حروفثم مسح الحرف و اعادة تذكرها) .

2/ تنمية مهارة التمييز البصري :

- تدريب التلميذ على تمييز الأشياء المتشابهة من خلال عرض عدد معين من الحروف ، و طلب منه وضع دائرة حول الحروف المتشابهة .
- تكليف التلميذ برسم حروف مطبوعة أو مخططة .
- تدريب التلميذ على المطابقة بين الحروف .
- تدريب التلميذ على التعرف الى الحروف الناقصة .

3/ تنمية مهارة التمييز السمعي :

- تدريب التلميذ على تمييز الأصوات المألوفة لديه مثل أصوات الحيوانات .
- تدريب التلميذ على ربط الصوت بالصورة .
- تدريب التلميذ على تمييز الأشياء وفق أصواتها .
- تدريب التلميذ على اعطاء مرادف الكلمات مع المعلم .

4/ تنمية مهارة مزج الأصوات :

- تكليف التلميذ على مزج حروف لتكوين كلمة أو مزج كلمات لتكوين جملة .

- تدريب التلميذ على تحديد المقاطع الصوتية .

5/ تنمية مهارة الفهم لدى التلميذ :

- تكليف التلميذ بوضع عنوان للقصة التي قرأها أو سمعها من المعلم.

- محاورة التلاميذ حول الأفكار الرئيسية للنص أو القصة .

- تدريب التلاميذ على اختصار النص أو القصة . (البطاينة و آخرون : 2009، ص152و 153)

6/ تحسين دافعية التلميذ : نقدم له مهمة سهلة يستطيع النجاح فيها ثم نمدحه عقب نجاحه .

7/ تنمية فهم المفردات :

- تدريب التلميذ على استخدام الكلمات المترادفة.

- تدريب التلميذ على استخدام الكلمات المتضادة .

- تدريس فهم المعاني المتعددة للكلمة الواحدة.

- التدريب على معرفة أصول الكلمات و اشتقاقها .

- تدريب التلميذ على تصنيف الأشياء و الأشخاص. (نبيل عبد الفتاح : 2000، ص103)

و يذكر رضوان و رفاقه بعض صعوبات القراءة ، و الأساليب المقترحة للعلاج، و هي كالآتي:

- **التعثر في النطق و الخلط في النطق بين الحروف و الأصوات القريبة :** و يقترح معالجتها بالتدريب على الحديث، و التعرف على الحروف و تحليل الكلمات .

- **القراءة العكسية :** و تعالج بالعناية باتجاه في أثناء القراءة .

- **التكرار:** و يعالج بالتدريب على معرفة كلمات جديدة، و تشجيع الطلبة على التروي و الهدوء و القراءة الجهرية الجماعية .

- **إحلال كلمة محل أخرى :** و تعالج بتوفير الألعاب بالكلمات التي يتوافق فيها عنصر التحليل الصوتي ، و استخدام مادة قرائية أسهل.

الإضافة : إضافة كلمة غير موجودة أو حذف كلمات موجودة ، و تعالـج بالتركيز على المعنى و استخدام البطاقات الخاطفة التي تحتوي على جملة ناقصة و أخرى كاملة ، و القراءة الجماعية مع المعلـم.

- **قصور فهم المراد من المادة المقروءة :** و تعالج باستخدام مادة قرائية أسهل مع التركيز على المعنى وإثارة الدافعية ، و التدريب عن طريق استخدام البطاقة الخاطفة .

- **صعوبة تذكر المقروء :** و تعالج بالتدريب على التلخيص و استخدام مادة قرائية أسهل

- **العجز عن القراءة السريعة :** و تعالج بالتدريب على التصفح السريع للعثور على كلمة معينة في جملة أو على جملة في فقرة أو صفحة.

- **صعوبة في ملاحظة التفاصيل في وصف شيء من الأشياء :** و تعالج باستخدام تدريبـات إكمال الجمل ، و وضع خطوط تحت الإجابات الصحيحة و صياغة أسئلة ، و استخدام مادة أسهل.(محمود فندي : 2007، ص 51) .

خلاصـــــــــة:

تعد القراءة من أهم المهارات التي يتم تعليمها في المدرسة لأنه من خلالها يبنى عليها تعلم العديد من العلوم و المعارف الأخرى ، و أي فشل فيها يؤدي إلى فشل في كثير من جوانب العلوم و المعارف ، و التي لا يمكن تعلمها إلا من خلال القراءة ، حيث تمثل صعوبة القراءة سببا رئيسيا للفشل الدراسي مما يؤدي بالتالي إلى القلق و انخفاض الدافعية و تقدير الذات و احترام الآخرين .

الفصل الرابع : الجانب التطبيقي

-الدراسة الاستطلاعية

-أهداف الدراسة الاستطلاعية

المجال الزماني للدراسة

المجال المكاني للدراسة

-عينة الدراسة

-أدوات البحث

نتائج الدراسة

الدراسة الأساسية :

-مكان وزمان الدراسة

-عينة الدراسة الأساسية

-أدوات الدراسة

الدراسة الاستطلاعية :

أهداف الدراسة الاستطلاعية:

.هدفت هذه الدراسة لمعرفة مستويات صعوبات القراءة على مستوى المدارس الابتدائية و جمع المعلومات حول هذه الظاهرة من خلال أراء المعلمين وضبط العينة تمهيدا للدراسة الأساسية .

المجال الزماني للدراسة :

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية في الفترة الممتدة من 05 أفريل 2016 إلى غاية 27 أفريل 2016 بمعدل زيارتين في الأسبوع لكل مدرستين و قد تم في الزيارة الأولى التعرف على المؤسسة و المدير ثم تحديد المواعيد المخصصة لكل معلم(ة) لإجراء شبكة المقابلات ثم الحصة الأخيرة للتعرف على التلاميذ ذوي عسر القراءة من خلال تقييم المعلم (ة).

المجال المكاني للدراسة :

ثم إجراء هذه الدراسة في ست مدارس ابتدائية لأقسام السنة الثالثة إبتدائي حيث يعتبر مستوى السنة الثالثة إبتدائي كمرحلة تعليمية يصل الطفل فيها إلى النضج القرائي.

و قد تم إختبار هذه المدارس على أساس الموقع الجغرافي من حيث طبيعة حضرية .شبه حضرية .ريفية ، للتؤكد من نسبة عسر القراءة لدى تلاميذ المدرسة الإبتدائية و ذلك من خلال شبكة مقابلة مع معلمي قسم السنة الثالثة إبتدائي .

جدول رقم 01 يوضح مدارس الدراسة الأولية :

المدرسة	الموقع	نوع المنطقة
.مدرسة بن شنديخ عثمان	مستغانم(بلدية مستغانم)	حضارية
.مدرسة حي البحر	مستغانم (بلدية مستغانم)	حضارية
.مدرسة دوار الجديد	بلدية حاسي ماماش	شبه حضارية
.مدرسة حميتي شارف	بلدية بن عبد المالك رمضان	شبه حضارية
.مدرسة الشهيد مولاي حمو	دوار الدرادب بلدية استيديا	ريفي
.مدرسة الشهيد بودية الشارف	دوار المشتي "بلدية بن عبد المالك رمضان	ريفي

عينة الدراسة

و قد تم في هذا البحث إختيار ستة أقسام و التي يبلغ العدد الإجمالي لتلاميذ هذه الأقسام 190 تلميذ ، إذ يتراوح عدد التلاميذ في كل قسم بين 30 و 35 تلميذا من بينهم مكررين للسنة الثالثة نظرا لعد إنتقالهم للسنة الرابعة.

.تراوح متوسط أعمارهم ما بين ثمان إلى تسعة سنوات.

أدوات البحث في الدراسة

لقد ثم استخدام الأدوات التالية في الدراسة

شبكة المقابلات:

لقد مكنتنا من مقابلة الحالات وجها لوجه و التواصل معهم لفظيا و اكتشاف التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة في حصة القراءة من أجل اختيار عينة الدراسة و جمع المعلومات حول الموضوع البحث وطرح الأسئلة للمعلمين حول تقييم الحالات و كيفية اكتشاف عسر القراءة لديهم.

نتائج الدراسة :

من خلال الاستجابات حول مشكلة عسر القراءة و نسبة انتشاره في المؤسسات التربوية "المدارس الابتدائية "

. اكتشفنا أن هناك انتشار للظاهرة تؤكد على 3 إلى 4 /° من المناطق الحضرية و هذه النسبة راجعة إلى الاكتشاف المبكر للمشكلة و متابعة الوالدين و الدروس الخصوصية.

و بنسبة 5 إلى 6 /° في المناطق شبه حضارية و بنسبة 7 /° إلى 10/° في المناطق الريفية و هذا راجع إلى ظروف اجتماعية اقتصادية و طبيعية هذه المناطق, مجمل الحالات التي طرح عنها من طرف المعلمين تنصف ضمن التأخر الدراسي و صعوبة القراءة التي هي جزء من صعوبات التعلم.

الدراسة الأساسية :

بعد التأكد من إمكانية تطبيق الاختبارات على العينة الاستطلاعية من خلال التعرف على أعراض صعوبات القراءة الواضحة في التحصيل الدراسي لهذه الفئة و خبرة المعلمين في هذا المجال تم الانتقال إلى الدراسة الأساسية

لقد اتبعنا في هذه الدراسة المنهج المقارن لتحقيق مقارنة بين التلاميذ العاديين و التلاميذ ذوي عسر القراءة.

1.مكان وزمان الدراسة : أقيمت الدراسة بمدرسة بن شنديخ عثمان بمستغانم و مدرسة الشهيد فولاوي حمو بدوار الدرادب بلدية استيديا ، لقسمي السنة الثالثة إبتدائي من 28 أفريل 2016 إلى غاية 18 ماي 2016 .

2.عينة الدراسة الأساسية :

جدول رقم (2) يوضح عينة الدراسة الأساسية .

التلاميذ	العدد	السنة المؤوية
التلاميذ العاديين	10	/50
التلاميذ دوي عسر القراءة	10	/50

تم إختيار عينة عسر القراءة على أساس :

.ملاحظتنا الشخصية و ملاحظة و إختيار المعلمين.

.تطبيق إختبار الذكاء.

.إستمرارية الأعراض في المشكل القرائي.

.تطبيق إختبار القراءة.

3.أدوات الدراسة الأساسية :

3.**1 المقابلة الموجهة** : مكنتنا من مقابلة الحالات و جها لوجه تم فيها تطبيق إختبار القراءة و إختبار المفكرة البصرية -الفضائية و إختبار الحلقة الفنولوجية (جمل.كلمات.أرقام)

2.3 **الملاحظة المباشرة** : تعتبر الملاحظة العامل الخصب للحصول على معلومات و بيانات تتصل بالسلوك الفردي او الجماعي (عبد الرحمن الوافي 2007 ص 38)

حيث كان هدفها ملاحظة كيفية تعامل الحالات مع الإختبارات خاصة إختبار المفكرة البصرية -الفضائية.

3.3 الإختبارات :

إختبار رسم الرجل لقياس ذكاء الأطفال :

هو إختبار لفظي لا يعتمد على الالفاظ و الكتابة و القراءة ، بل يعتمد على رسم الطفل حيث يقدم للطفل ورقة و قلم و يطلب منه رسم رجل و هو يقيس ذكاء الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين (04 إلى 13 سنة) و ذلك بالإعتماد على 51 بندا .

و قد أظهرت البحوث التي قامت بها " قودنوف " رسوم ضعاف العقول من الأطفال تتشابه إلى حد كبير رسوم الأطفال الذين هم أصغر منهم سنا من حيث العناصر الموجودة في الرسم و التناسب بين هذه العناصر.

1 .الراس : أي محاولة لإظهار الساقين بعددهما الصحيح ، باستثناء الحالة التي يكون فيها الرسم جانبيا حيث تظهر في هذه الحالة رجل للرأس .

2 .الذراعين : أي محاولة لإظهار الذارعين بعددها الصحيح ، باستثناء الحالة التي يكون فيها الرسم جانبيا حيث تظهر في هذه الحالة ذراع واحدة و لا يعطي الطفل نقطة على رسمه للأصابع ملتصقة بالجدع مباشرة.

4 .الجدع : أي محاولة لإظهار الجدع حتى لو كانت برسم خط و في حال كان الجذع ملتصق بالرأس لا بعنبر رقبة بل يحسب جذع .

5. طول الجذع أكبر من عرضه : يقاسان بالمليمتر إذا تطلب الأمر في هذه الحالة يجب أن لا يكون الرسم عبارة عن خط .

6 . ظهور الأكتاف : تصحح هذه النقطة بدقة و صرامة فيجب ان يكون اكتاف واضحة و لا تحتسب الزوايا القائمة أكتافا.

7. اتصال الذراعين و الساقين بالجذع مهما كان نوع السيقان و الأذرع المرسومة و عددها فإن التصاقها بالجذع يمنح الطفل نقطة.

8. اتصال الذراعين و الساقين في الأماكن الصحيحة : في حالة الرسم الجانبي يجب أن يكون الذراع ملتصقا بمنتصف الجذع تحت الرقبة .

9. وجود الرقبة : أي شكل مختلف عن الجدع و الرأس يتوسطهما يعتبر رقبة.

10. خطوط الرقبة يتماشى مع الرأس أو الجذع أو كلاهما : أي أن تكون متدرجة الإتساع.

11. وجود العينين : أغلب أشكال العينين عند الأطفال تكون غريبة و لكن أي محاولة لإظهارهما تعطي نقطة ، و ينقط الطفل في حال الرسم الجانبي على العين الواحدة.

12. وجود الأنف : أي محاولة لإظهار الأنف تحسب.

13. وجود الفم : أي محاولة لإظهار وجود الفم.

14. رسم الفم و الأنف من بعدين أي ان لا يكون مجرد خط ، و لا يقبل الشكل المستدير أو المربع او المستطيل للأنف و يشترط رسم خط لفصل الشفتين كي يمنح الطفل نقطة .

15. إظهار فتحتي الأنف : أي محاولة لإظهارهما تقبل .

16. وجود الشعر : أي محاولة لإظهار الشعر تقبل.

17 .وجود الشعر في المكان الصحيح : يجب ان يكون في المكان الصحيح من الرأس و ان يكون شفافا.

18 .وجود الملابس : أي محاولة لإظهار الملابس تقبل.

19 ت وجود قطعتين من الملابس : و يشترط أن لا تكون الملابس شفافة تظهر ما تحتها و ينقط الطفل في حال رسم الثوب التقليدي.

20 .خلو الملابس من القطع الشفافة : تصحح هذه النقطة بدقة فيجب أن تكون الثياب ساترة لما تحتها تماما فلايجوز ان يبدو الساق تحت البنطلون مثلا أو الجسم تحت الجبة ، و يجب وجود الأكمام.

21 .وجود 4 قطع من الملابس/ تعطي هذه النقطة مباشرة للطفل الذي يرسم الرجل مرتديا الجبة والغطاء الرأس اما في الحالة العادية فيجب أن تتوفر 4 قطع فعلا مثل البنطلون و القبعة و السترة والحذاء و ربطة العنق الحزام او حمالات السراويل .....

22 .تكامل الزي : يجب أن يكون الزي متكاملا وواضحا و معروفا فلا يعطي الطفل النقطة إذا رسم زيا عاديا مع قبعة شرطي مثلا .

23 .وجود الأصابع : أي محاولة لإظهار الأصابع تحسب.

24 .صحة عدد الأصابع .

25 .صحة تفاصيل الأصابع : الطول أكبر من العرض + أن تكون من تعدين و ليست خطوط + أن لا تزيد الزاوية التي تحتلها عن 170/° .

26 - صحة رسم الإبهام : تصحيح هذه النقطة بتشدد فلا يعطي الطفل إلا إذا كان الإبهام أقصر من بقية الأصابع, المسافة بين الإبهام و السبابة أكبر من المسافة بين بقية الأصابع.

27 .إظهار راحة اليد : يجب ان تكون بادية .

28 .إظهار مفصل الذراع : مفصل الكتف أو الكوع او كلاهما

29 .إظهار مفصل الساق : مفصل الركبة او ثنيه الفخذ ، يظهر في بعض الرسومات ضمور في مكان الركبة يقبل ذلك و يحسب نقطة.

30 .تناسب الرأس : أن لا تكون مساحة الرأس أكبر من نصف مساحة الجذع أو أقل من عشر مساحته.

31 .تناسب الذراعين : ان تكون الذراعين في طول الجذع او أكثر قليلا ، و ان يكون طول الذراعان أكبر من عرضهما.

32 .تناسب الساقين : طول الساقين اقل من طول الجذع و عرضهما أقل من عرض الجذع.

33 .تناسب القدمان : يجب ان يكون الرسم من بعدين (ليس خط) و يجب ان يكون طول القدم أكبر من ارتفاعهما ، و طول القدم لا يتجاوز ثلث الساق و لا يقل عن عشرها.

34 .إظهار الذراعين و الساقين من بعدين : (ليس خطوط)

35 .إظهار الكعب : أ ي محاولة لإظهار تحسب نقطة .

36 .التوافق الحركي للرسم بصفة عامة : وضوح خطوط الرسم و تلاقيها بدقة دون كثرة في الفراغات بينها ، و تصحيح بشيئ من التساهل .

37 -يعاد تصحيح نفس النقطة السابقة و لكن بدقة اكبر و يراعي تدرج تلاقي خطوط الرسم .

38 .توافق خطوط الرأس : تصحح هذه النقطة بدقة يلزم ان تكون كل الخطوط الرأس موجهة و ان يشبه شكل الرأس الشكل الطبيعي.

39 .التوافق الحركي لخطوط الجذع : مراعاة ما سبق.

40. التوافق الحركي لخطوط الذراعين و الساقين : نفس الشروط السابقة.

41. التوافق الحركي لخطوط ملامح الوجه : رسم الفم و الأنف و العينين و أن تكون الأعضاء في اماكنها الصحيحة و التناسق الحجمي للأعضاء مهم أيضا.

42. وجود الأذنين : أي محاولة لإظهار الأذنين تحسب .

43. إظهار الأذنين في مكانها الصحيح و بطريقة مناسبة أي ان يكون الرسم مشابها لأذن.

44. إظهار تفاصيل العين من رمش و حاجب.

45. إظهار إنسان العين (البؤبؤ)

46 إظهار اتجاه النظر.

47. إظهار الذقن و الجبهة : أي مساحة فوق العينين تحسب جبهة و أي مساحة تحت الفم تحسب ذقن.

48. إظهار بروز الذقن .

49. الرسم الجانبي الصحيح (الرأس و القدمان و الجذع بشكل صحيح)

50. الرسم الجانبي الخالي من الأخطاء ما عدا أخطاء العين.

كيفية تنقيط الإختبار:

1. إذا كانت رسوم الطفل مجرد خربطات فعمره العقلي يقدر ب 3 سنوات و ثلاث شهور.

2. أجمع الدرجات التي تحصل عليها الطفل و أقارن بالنتائج التالية :

درجة واحدة : 39 شهر .

درجتان : 42 شهر .

3 درجات : 45 شهر.

و تعطي نقطة لكل ثلاث مثل 4 درجات يقابلها 48 و هكذا إلى أن نحصل على العمر العقلي بالشهور لطفل ، من خلال عمر الطفل الحقيقي بالشهور و عمره العقلي بالشهور ايضا يمكننا حساب درجة ذكاء الطفل بدقة .

ينم ذلك بتطبيق معادلة الذكاء المعروفة عند ذوي الإختصاص و هي

.(العمر العقلي بالشهور / العمر الزمني بالشهور) × 100 = معامل الذكاء .

مثلا حصلنا على 30 درجة لرسم طفل ما و هي تقابل 126 شهرا.

إذا كان العمر العقلي لهذا الطفل هو 126 شهرا ، لنفترض ان العمر الحقيقي لهذا الطفل هو 128 شهرا.

إذا كان العمر العقلي أكبر من العمر الزمني و بالتالي الطفل عادي الذكاء و كلما كبر الفرق

زاد مستوى الذكاء ، و لكن هذا لا يكفي سوف نحدد درجة ذكائه بالضبط و يتم ذلك بتطبيق المعادلة السابقة:

(128/126)× 100 = 98.43 و هذا يعطي أن ذكاء الطفل .

معامل الذكاء اقل من 80 درجة : ذكاء منخفض.

معامل الذكاء من 80 إلى 100 : ذكاء اعتيادي.

1.3.3 إختبار القراءة : ل " اسماعيل لعيس " هو إختبار تم تطبيقه على البيئة الجزائرية من خلاله يقوم تشخيص إضطراب عسر القراءة عند تلاميد السنة الثالثة ، و هو عبارة عن نص قراءة متبوع بأسئلة خاصة بالفهم الشفهي .

مبدأ الإختبار : يعرض الإختبار على التلميذ و يطلب منه قراءة النص قراءة جهرية ، و بعد إتمام القراءة يحسب له الوقت الذي استغرقه ، و يسجل الفاحص كل الأخطاء التي وقع فيها المفحوص من علامات وقف حذف ، تعويض ....إلخ ، و بعد الإنتقاء من القراءة يطلب من المفحوص الإجابة عن الأسئلة الخاصة بالفهم الشفهي و يسجل إن أجاب التلميذ ام لا ، و يراعي في هذا الإختبار الدقة في القراءة و الفهم العام للنص و يحسب العمر القرائي

للتلميذ كالتالي: العدد الكلي لكلمات النص . عدد الكلمات الخاطئة .

-قامت الباحثة "بن طاهر خيرة 2012" بقياس صدق و ثبات هذا الاختبار و توصلت الى :

الخصائص السيكومترية للإختبار و تحصل على النتائج التالية :

إثبات الإختبار : " إعادة الإختبار " بعد إجراء الخطوط الضرورية لحساب معامل إرتباط بيرسون ، تم التوصل للنتيجة الآتية :

معامل الإرتباط = 0.90

درجة الحرية الدالة = 0.01

ب . صدق الإختبار :لقياس صدق الإختبار استعمل الباحث الصدق الذاتي.

الصدق الذاتي : يشير إلى النهاية العظمى لمعامل الصدق الأخرى ، أي أن الحد الأعلى لمعامل صدق الإختبار يساوي معاملو يحسب الصدق الذاتي للإختبار بحساب التربيعي لمعامل ثباته و بما ان معامل ثبات هذا الإختبار 0.90 فإن صدقة 0.94.

ج . المقارنة الطرفية : بعد إجراء كل الخطوط اللازمة لحساب دلالة الفروق (ب) بين درجات الأقوياء و درجات الضعفاء ، توصل الباحث إلى النتائج التالية : بما ان المحسوبة 9.35 عند مستوى دلالة 0.01 المقابلة لدرجة الحرية 18 فإن الفرق دال و منه يمكن القول ان الإختبار صادق بدرجة ثقة عالية تسمح باستعماله في الدراسة.

. تقديم إختبارات الحلقة الفنولوجية

1. إختبار الحلقة الفنولوجية . كلمات . :

ا / تعريف الإختبار:

هذا الإختبار مصصم من طرف (siegel rs & ryan eb 1998) و طبق من طرف

(SIEGNERICA A , 1998) , و يحتوي على أربع سلاسل من المجموعات إبتداءا من سلسلة مجموعتين من الكلمات إلى غاية خمس مجموعات من الكلمات و كل مجموعة تحتوي على اربع كلمات حيث ثلاث منها لها نفس الدلالة اما الرابعة فهي كلمة دخيلة

(ليس لها نفس الدلالة مع الكلمات الثلاث الأخرى) .

ب . طريقة تطبيق الإختبار :

يطبق الإختبار وفق الشروط التالية:

. التعليمة :

سوف أعرض عليك سلسلة تشمل مجموعة من الكلمات و عليك ان تجد الكلمة الدخيلة من بين الكلمات الأخرى التي لا تربطها أية علاقة مع الكلمات الثلاثة الأخرى و تحتفظ بها في ذاكرتك و في نهاية كل سلسلة عليك تذكر الكلمات الدخيلة بالترتيب.

. الوسيلة :

.كلمات متداولة لها نفس الدلالة و كلمات أخرى دخيلة ليس لها نفس الدلالة مع الكلمات السابقة.

-طريقة التطبيق :

نبدأ الاختبار بتدريب التلميذ على سلسلة مجموعتين بمحاولة واحدة ، حيث نقدم له مجموعة من الكلمات و نطلب منه التعرف على الكلمة الدخيلة التي لا تربطها علاقة دلاليلة مع الكلمات الأخرى و التلفظ بها بصوت مرتفع و عليه أن يحتفظ بالكلمات الدخيلة ليعيد تذكرها بالترتيب في نهاية كل سلسلة.

-التصحيح و التنقيط:

نقطة واحدة لكل كلمة دخيلة مسترجعة و مرتبة.

2 . إختبار الحلقة الفونولوجية . جمل . :

أ / تعريف الإختبار : صمم هذا الإختبار من طرف

(SIEGEL R.S & RAYAN F.B ,&1998) يحتوي هذا افختبار على خمس سلاسل من الجمل إبتداءا من سلسلة جملتين إلى غاية سلسلة خمس جمل ، ثلاث محاولات لكل سلسلة.

ب / **كيفية تطبيق الإختبار:** يطبق الإختبار وفق الشروط التالية :

. التعليمة :

سوف أقدم لك سلسلة من الجمل ، كل جملة تشمل كلمة ناقصة عليك أن تجدها و تتلفظ بها بصوت مرتفع ، ثم تحتفظ بها في ذاكرتك لكي تعيد تذكرها بالترتيب بمجرد ان انتهي من عرض السلسلة .

. الوسيلة :

أربع سلاسل تحتوي على 42 جملة تضم كلمات معروفة و متداولة.

طريقة التطبيق :

نبدأ الإختبار بتمرين يتكون من سلسلة جملتين حيث يتم تقديم الجمل الواحدة تلو الأخرى و ندع الطفل يكمل الكلمة الخيرة لكل جملة بصوت مرتفع ، فإذا تكمن الطفل من النجاح في التمرين نقوم بتقديم السلاسل الجملية بنفس الطريقة و على التلميذ أن يحتفظ بالكلمات المتلفظة ليعيد استرجاعها في نهاية كل سلسلة.:

ج / التصحيح و التنقيط :

نقطة واحدة لكل كلمة دخيلة مسترجعة و مرتبة .

3. إختبار الحلقة الفنولوجية. أرقام. :

ا/ تعريف الإختبار:

استعمل هذا الإختبار من طرف يول و شركاؤه (YUILL & all , 1989) ، و يحتوي هذا الإختبار على 42 مجموعة من الأرقام مقسمة إلى سلاسل مختلفة الطول إبتداءا من سلسلة مجموعتين إلى غاية سلسلة خمس مجموعات ثلاث محاولات لكل سلسلة .

ب / كيفية تطبيق الإختبار:

يطبق الإختبار وفق الشروط التالية :

. التعليمة :

سوف أقدم لك سلسلة من الأرقام و عليك التلفظ بالأرقام الأخيرة من كل مجموعة و تحفظ بها كي تتذكرها عند نهاية كل سلسلة.

. الوسيلة :

. خمس سلاسل من مجموعات الأرقام من 1 إلى 9 ، حيثن كل مجموعة تتكون من ثلاث أرقام.

.طريقة التطبيق:

نبدأ الإختبار بتدريب التلميذ على محاولة من سلسلة مجموعتين حيث تقدم السلسلة للتلميذ و يطلب منه قراءة المجموعةالولى و الإحتفاظ بالرقم الأخير أيضا بالنسبة للمجموعة الثانية ثم يحتفظ بالرقمين ليقوم بتذكرها بالترتيب عند نهاية السلسلة، و عند نجاح التلميذ في هذه المحاولة نقوم يتقديم السلاسل الأخرى بنفس الطريقة

ج / التصحيح و التنقيط : تعطى نقطة واحدة لكل رقم صحيح مسترجع و مرتب.

-اختبار المفكرة البصرية-الفضائية :

أ-/تعريف الاختبار:

سنعتمد في هذا الموضوع على اختبار المفكرة البصرية-الفضائية المصمم من طرف (Baddely & Gathercole,1982) ، يحتوي الاختبار على خمس سلاسل من الجداول ابتداءا من سلسلة جدولين الى غاية خمس جداول ، ثلاث محاولات لكل سلسلة ، هناك 27 جدول يحتوي على 42 شبكة

ب/كيفية تطبيق الاختبار:

يطبق هذا الاختبار وفق الشروط التالية :

التعليمة :

عليك أن تشير باصبعك الى الخانة التي توضع فيها النقطة الثالثة لكي نشكل المستقيم ، يجب عليك تذكر مكان و لون المستقيم و تعيد تشكيله بواسطة الشروط الملونة على الشبكة الفارغة .

-الوسيلة :

نستعمل جداول تحتوي على3X3 ، و كل جدول في صفحة و نقطتان كافيتان لتعريف المستقيم الواحد بالإضافة إلى الألوان المختلفة اللون الأحمر للشبكة الأولى ،الأزرق للثانية ، الأخضر للثالثة ، الأصفر للرابعة ، البرتقالي للخامسة .دمها للطفل دون ترتيب عددها ، و لونها يكون موافقا لعدد و لون المستقيمات الواجب تذكرها .

-طريقة التطبيق :

نستهل الاختبار بتمرين يتكون من سلسلة جدولين يقدمهما الفاحص للطفل ، يحتوي كل جدول على نقطتين من لون واحد و على الطفل أن يشير بإصبعه إلى موضع النقطة الثالثة لتشكيل المستقيم .

عند بدأ الاختبار نطلب من الطفل أن يرى جيدا لون و وضعية المستقيمات في سلسلة الجداول و يحتفظ بها و في النهاية يعيد ترتيبها في جدول ثالث ، يقدم فارغ للطفل و لاجل ذلك تقدم أشرطة ملونة غير مرتبة يعادل عددها و لونها المستقيمات السابقة التي ظهرت في السلسلة و عليه وضع الأشرطة على الجداول باحترام الوضعية الخاصة بها و ترتيبها حسب اللون.

ج/تصحيح و تنقيط الاختبار:

يراعي الفاحص في التصحيح لون و وضعية المستقيم ، فتعطى نقطة واحدة لكل مستقيم بنفس الوضعية و نفس اللون

4.3 **الأساليب الإحصائية** :

.التكرارات و النسب المؤوية : بغرض ترجمة النتائج المتحصل عليها من خلال المقياس

.المتوسط الحسابي : من اجل تحديد قيمة تتجمع من حولها قيم مجموعة و يمكن من خلالها الحكم على بقيمة المجموعة.

-الانحراف المعياري

.المتوسطة الإرتباط سبيرمان: لتحديد العلاقة بين الذاكرة العاملة و الفهم الشفهي عند التلاميذ دوي عسر القراءة .

جدول رقم (3) يوضح النتائج المتحصل عليها من خلال تطبيق إختبارسم الرجل على التلا ميذ العاديين . المجموعة الأولى :

الحالة	السن	حاصل الذكاء
1	8	93.16
2	8	92.66
3	8	91.05
4	8	90.50
5	8	90.33
6	8	90.02
7	9	94.87
8	8	93.12
9	8	94.97
10	9	91.50

من خلال هذا الجدول يتضح لنا ان الحالات المجموعة الأولى لا تعاني من أي مشكل على مستوى العمليات الوظيفية " الذكاء " حيث انحصرت نتائج العينة بين أدنى درجة (90.02)

عند الحالة رقم "6" و اعلى درجة (94.97) عند الحالة رقم "9".

جدول رقم (4)يوضح النتائج المتحصل عليها من خلال تطبيق إختباررسم الرجل على التلاميذ ذوي عسر القراءة

الحالة	السن	حاصل الذكاء
1	8	90.12
2	8	90.02
3	9	90.50
4	8	89.64
5	8	91.05
6	9	87.15
7	9	90.01
8	8	90.15
9	8	88.89
10	8	89.13

من خلال هذا الجدول يتضح لنا أن حالات المجموعة التانية لا تعاني من اي مشكل على مستوى العمليات الوظيفية " الذكاء " حيث انحصرت نتائج العينة بين ادنى درجة 87.15

عند الحالة رقم "6 " و اعلى درجة " 91.05 عند الحالة رقم " 5 "

جدول رقم(5)يوضح نسبة الأخطاء المرتكبة في تطبيق إختبار القراءة للتلاميذ العاديين.:

الحالات	المد	الحذف	التعويض	القلب	الوقت	عدد الأخطاء	النسبة المؤوية	درجة التباين
الحالة 1	/	/	/	/	1د	0	%0	4.84
الحالة 2	2	/	/	/	3د	2	%0.83	0.04
الحالة3	/	2	/	/	2د	2	%0.83	0.04
الحالة4	2	/	/	1	2د	3	%2.5	0.64
الحالة5	1	2	/	/	3د	3	%2.5	0.64
الحالة6	2	2	/	2	2د	6	%5	14.44
الحالة7	/	/	/	/	1د	0	%0	4.84
الحالة8	/	/	/	/	1د	0	%0	4.84
الحالة9	/	/	/	م	1د	0	%0	4.84
الحالة10	2	/	4	/	2د	6	%5	14.44

جدول رقم (6) يوضح نسبة الأخطاء المرتكبة لذوي عسر القراءة.:

الحالات	المد	الحذف	التعويض	القلب	الوقت	عدد الأخطاء	النسبة المؤوية	درجة التباين
الحالة 1	6	9	3	7	4د	25	% 20,83	404.01
الحالة 2	9	8	10	8	5د	35	%29.16	102.1
الحالة3	7	10	11	6	3د	34	%28.33	123.21
الحالة4	16	18	15	20	9د	69	%57.5	571.21
الحالة5	6	14	17	18	7د	55	%45.83	98.01
الحالة6	8	10	5	8	6د	31	%25.83	198.81
الحالة7	4	2	2	17	5د	25	%20.83	404.1
الحالة8	20	11	5	19	6د	55	%45.83	98.01
الحالة9	11	18	9	21	12د	59	%49.16	193.21
الحالة10	12	14	18	19	8د	63	%52.5	320.41

جدول رقم (7) يوضح القراءة المتوسطة الحسابي و النسبة المئوية لإختبار القراءة :

	المتوسط الحسابي	النسبة المؤوية	الانحراف المعياري
التلاميد العاديين	2.2	% 1,8	2.34
التلاميد ذوي عسر القراءة	45.1	% 37.58	16.70

بعد تطبيق الإختبار و الحصول على نتائج اختبار القراءة لاحظنا أن عدد الاخطاء عند التلاميذ العاديين كانت شبه منعدمة ، كذلك الزمن المستغرق في القراءة كان قليل و لم يتجاوز الدقيقتين حيث نجد أن أعلى قيمة من ناحية الأخطاء هي 6 أخطاء ما يعادل 5% و درجة التباين تقدر ب14.44 أما أدنى قيمة فكانت 0 مايقدر ب 0 %و درجة التباين 4.84 حيث يقدر المتوسط الحسابي لهذه المجموعة ب 2.2 ما يعادل نسبة 1,8 % و الانحراف المعياري ب 2.34 و هذا ما يدل على تحكمهم الجيد في ميكانيزمات القراءة حيث ان القارئ لم يظهرأثناء عملية القراءة فرق في الزمن بين كلمة واحدة و اخرى و هذا ما يسمح لنا بتصنيفه كقارئ جيد و هو ذلك التلميذ الذي لا يجد صعوبة في فك الرموز الكتابية و اعادة تجميعها بصفة صحيحة و لا يستغرق وقتا كبيرا.

.مقارنة بتلاميذ ذوي عسر القراءة فقد اظهر تلاميذ هذه المجموعة على عدم القدرة على ربط و ترتيب الحروف حيث ان بعضهم أهمل بعض الكلمات و البعض الآخر أهمل سطور بأكملها ، و قد تكررت أخطاءهم مرارا من ناحية المد و الحذف و التعويض و القلب مما جعلنا نعجز عن فهم قراءة اغلبهم حيث نجد اعلى قيمة من ناحية الأخطاء تقدر ب 69 مايعادل 57.5 %و يقدر التباين ب 571.21 أما أدنى قيمة فتقدر ب 25 ما يعادل 20.83 % و يقدر التباين ب 404.01 فقد بلغت نسبة المتوسط الحسابي عند هذه المجموعة 45,1 ما يعادل 37.58 % و الانحراف المعياري يقدر ب 16.7 أما في يخص الزمن المستغرق فقد لا حظنا جميع تلاميذ هذه المجموعة استغرقوا وقتا أطول و هذا ما يدل على أن مستوى التلاميذ هذه المجموعة ضعيف بسبب عدم قدرتهم على التحكم في ميكانيزمات القراءة.

جدول رقم (8) يوضح تحليل إختبار القراءة على المستويات:

المستويات	التحليل
على مستوى الحروف	بعد تطبيق الاختبار و الحصول على نتائج اختبار القراءة لاحظنا ان عدد الأخطاء على مستوى الأصوات عند التلاميذ العادديين كانت قليلة جدا و لم تتجاوز خطئين سواء في المد و الحذف او التعويض أو القلب. مقارنة بالتلاميذ ذوي عسر القراءة كان لديهم خلط بين بعض الأصوات مثل : (س ، ش) (ج ، ح، خ) (ث ، ت، ب) (ر ، ز) (د ، ذ) (ق، ف) و حدف بعض الحروف و تكرارها بالاضافة إلى عدم التميز بين ترتيب الحروف الخاصة المتشابهة.
على مستوى الكلمات	بالنسبة للتلاميذ العاديين الأخطاء على مستوى الكلمة لم تتعدى حذفهم (ال)التعريف لبعض كلمات اما بالنسبة لتلاميذ ذوي عسر القراءة كانت هناك أخطاء على مستوى الكلمة إلى عدم التميز بين الكلمات المتشابهة او تعويض كلمة بدل اخرى مثل إلى = على حتى التغيير في المعنى و تغيير مواقع الحروف في الكلمة . مما يظهره إلى تغيير ترتيب مقاطع الكلمة عند قراءتها و هناك من لا يمكنه نطق الكلمة صحيحة رغم تعرفه على جميع الحروف المكونة لها.
على مستوى الجملة	نلاحظ ان التلاميذ العاديين لم يكن لهم مشكل على مستوى الجملة أو اخلال بمعناها لأنه لم يكن هناك مشكل على مستوى الكلمات او تركيبها ، مقارنة بتلاميذ ذوي عسر القراءة الذين لاحظنا وجود خلل على مستوى الجملة من ناحية القراءة او الترتيب أو المعنى لأنه راجع إلى تأثيره بعدم تسلسل الأحداث و ترتيب الكلمات في الجملة.
الفقرة	نلاحظ أن التلاميذ العاديين لم يكن لهم خلل على مستوى الفقرة مرورا بالأصوات و الكلمات و الجمل و بالتالي ستكون الفقرة سليمة مقارنة بتلاميذ ذوي عسر القراءة الذين لم يصلوا إلى مستوى الفقرة بسبب عدم قدرتهم على تجميع الأصوات مع بعضها البعض لتشكيل الكلمة و التي بدورها تؤثر على الجملة و هذا ما يؤدي ألى مشكل في تكوين الفقرة و الإخلال بمعناها.

تحليل أسئلة الفهم الشفهي :

يتكون اختبار العطلة المطبق بهذه الدراسة من أسئلة خاصة بالفهم الشفهي و كان هدفها من هذه الأسئلة قياس الفهم الشفهي لدى التلاميذ عسر القراءة حيث تمثلت أسئلة النص كما يلي :

1. إلى اين يريد فريد و مريم الذهاب ؟

2. ماذا فعل الولدان قبل خروجهما من البيت ؟

3. من الذي بقي في البيت ؟

4. ما الذي حدث بعد ذهاب الولدان إلى المحطة ؟

5 ت كيف وجد فريد و مريم البيت بعد رجوعهما ؟

6. ماذا فعل فريد و مريم ؟

حيث ابدت الحالات 4 ، 5 ، 8 ، 9 ، 10 عجزا في الإجابة عن جميع الأسئلة فيما كانت هناك إجابة من طرف الحالات 1 ، 2 ، 3 ، 6 ، 7 في السؤال الأول و الثاني و الثالث ، اما الأسئلة الثلاثة المتبقية لم تتمكن الحالات من الإجابة عنها و هذا ما يدل ان هناك عجز في فهم معاني النص . و هذا ما تفسره بعجز هذه الحالات عن ايجاد العلاقات و التفكير الإستنتاجي و الإستقرائي اقتصرت طريقة تفكيرهم على الفهم المباشروا سترجاع المعلومات الآتية فقط .

و هدا استنادا من اجابات التلاميذ في السؤال الأول و الثاني و الثالث التي كان نوع السؤال فيها مباشرة أما الأسئلة التي تتطلب تحليل و تفكير هنا يجد المعسر قرائيا صعوبة في الإجابة عنها .

أن عدم تحكم تلميذ ذوي عسر القراءة في احد ميكانيزمات القراءة الا و هو الفهم الشفهي يرجع إلى تأخر أو عدم اكتساب الطفل استراتيجية من استراتيجيات اكتساب القراءة و حسب الباحث (frith 1985) أن

اضطراب المرحلة الأولى (الحرفية) يؤدي إلى اضطراب كل المراحل الباقية و الطفل الذي يعانيمن صعوبات في القراءة ليست بامكانه التعرف على الحروف و بالتالي لا يمكنه القيام بعملية التجميع ليصل إلى الكلمة و بعدها لجملة و بعدها الفقرة.

و هذا ما اكدت عليه دراسة كارلين 1980 التي ترجع اسباب صعوبات الإستعاب الحرفي لعسيري القراءة إلى عدم التمييز بين المعاني المختلفة للكلمة الواحدة و الخليفة المحدودة للخبرات على عدد المفردات ومعانيها ، كما يرجع إلى عدم قدرة الطفل المعسر قرائيا على بناء العمليات المعرفية مثل الإستنتاج و تكوين الآراء و الاحتفاظ بالأفكار التي يتضمنها النص ، و استخلاص المعاني و التقسيم ، و ربط الأفكار الجديدة بالخبرات السابقة

من هنا يمكن القول أن الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة يعانون من مشكل على مستوى تنمية مهارات الفهم الشفهي لديهم و عدم القدرة على القراءة تحول دون القدرة على فهم معنى المفرادات و تمييز الكلمات و فهم الجملة و بالتالي التاثير على مستوى التحصيل الدراسي.

عرض نتائج إختبار الحلقة الفنولوجية .

جدول رقم (9) يوضح نتائج الحلقة الفنولوجية كلمات للتلاميذ العاديين (المجموعة الأولى):

السلسلات الحالات	سلسلة شبكتين	سلسلة 3 شبكات	سلسلة 4 شبكات	سلسلة 5 شبكات	المجموع	النسبة المؤوية	درجة التباين
الحالة 1	4	9	11	11	35	% 83.33	4.84
الحالة 2	4	9	11	15	39	%92.85	1.21
الحالة 3	5	9	12	4	40	% 95.23	4.41
الحالة 4	5	9	11	15	40	% 95.25	4.41
الحالة 5	5	9	12	15	41	%97.61	9.61
الحالة 6	5	5	12	12	35	%83.33	4.84
الحالة 7	5	8	11	6	30	%71.42	62.41
الحالة 8	5	7	11	12	36	% 85.71	3.61
الحالة 9	6	9	12	15	42	% 100	16.81
الحالة 10	6	10	11	14	41	% 97.61	9.61

جدول رقم (10) يوضح المتوسط الحسابي و النسبة المؤوية لإختبار الحلقة الفنولوجية .كلمات (المجموعة الأولى) :

	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري
المجموعة الأولى التلاميد العاديين	37.9	90.23	3.67

نلاحظ ان اعلى قيمة متحصل عليها من الكلمات الدخيلة المسترجعة 42 ما يعادل 100% من نسبة الكفاءة و يقدر التباين ب 16.81 اما أدنى قيمة فهي 30 ما يعادل 71.42 % متوسط الكلمات الدخيلة المسترجعة فيقدر ب 27.9 ما يعادل 90.23 من الكفاءة. و التباين ب 62.41

نلاحظ ان اعلى قيمة تبلغ 42 نقطة ما يعادل نسبة 100% اما أدنى قيمة فهي تعادل 21 و بالتالي تعادل نسبتها 50 % أما المتوسط الحسابي يقدر ب 37.9 ما يعادل 90.23 و الانحراف المعياري يقدر ب 3.67 إذن فافراد هذه المجموعة لديهم قدرة استرجاع ذاكري شفوي عالية و كفاءة عادية على مستوى نظام الحلقة الفنولوجية ، إذن نستطيع القول أن تلاميذ هذه المجموعة ليس لديهم إضطراب على مستوى الحلقة الفنولوجية " كلمات " فقد تمكنوا من استرجاع نسبة كبيرة من كلمات الدخيلة دون صعوبات .

جدول رقم (11) يوضح نتائج إختبار الحلقة الفنولوجية .كلمات- لتلاميذ ذوي عسر القراءة (المجوعة الثانية) :

السلسلات الحالات	سلسلة من شبكتين	سلسلة من 3 شبكات	سلسلة من 4 شبكات	سلسلة من 5 شبكات	المجموع	النسبة المؤوية	درجة التباين
الحالة 1	5	9	10	12	37	% 88.09	161.29
الحالة2	3	4	3	2	12	% 28.57	151.29
الحالة3	3	8	1	0	12	%28.57	151.29
الحالة 4	6	6	6	7	33	% 78.57	75.69
الحالة 5	4	9	7	9	29	% 69.04	22.09
الحالة 6	3	5	8	7	23	% 54.76	1.69
الحالة 7	4	2	2	4	12	%28.57	151.29
الحالة 8	5	6	9	13	33	%67.19	75.69
الحالة 9	6	9	5	11	31	%73.80	44.89
الحالة 10	4	4	5	8	21	%50	10.89

جدول رقم (12) يوضح نتائج المتوسط الحسابي و النسبة المؤوية لإختبار الحلقة الفنولوجية كلمات لتلاميذ ذوي عسر القراءة . المجموعة الثانية :

	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري
المجموعة الثانية	22.3	% 53.09	9.69

إن اعلى قيمة متحصل عليها من الكلمات الدخيلة المسترجعة تقدر ب 37 ما يعادل

88.09 % من نسبة الكفاءة و درجة التباين تقدر ب 161.29 ، اما أدنى قيمة فهي 12 ما يعادل 28.57 % و درجة التباين 151.29 ،أما متوسط الكلمات الدخيلة المسترجعة فتقدر ب 22.3 ما يعادل 53.09 % من الكفاءة. و يقدر الانحراف المعياري ب9.69

.نلاحظ أن أعلى قيمة تقترب من 42 و النسبة تقترب من 100 % اما ادنى قيمة فهي أول من 21 و النسبة أول من 50% .

.اما المتوسط الحسابي رغم انه اعلى من قيمة المعيار إلا أنه يبتعد عنه بدرجة كبيرة و كذلك النسبة المئوية .

.إلا أن هذا لا يعني أن لديهم اضطراب على مستوى الحلقة الفنولوجية .كلمات.فالأغلبية تمكنو من استرجاع نسبة لا بأس بهما من الكلمات الدخيلة.

جدول نتائج إختبار الحلقة الفنولوجية .جمل- للتلاميذ العاديين (المجموعة الأولى) :

الحالات	سلسلة شبكتين	سلسلة 3 شبكات	سلسلة 4 شبكات	سلسلة 5 شبكات	المجموع	النسبة المئوية	درجة التباين
الحالة 1	6	6	11	12	35	%83.33	10.89
الحالة 2	6	6	12	13	37	% 88,09	1.69
الحالة3	6	8	11	15	40	%95.23	2.89
الحالة 4	6	8	12	15	41	%97.61	7.29
الحالة 5	6	8	12	14	40	%95.23	2.89
الحالة 6	6	7	9	12	34	%80.95	18.49
الحالة 7	6	8	12	13	39	%92.85	0.49
الحالة 8	6	9	11	12	37	%88.09	1.69
الحالة 9	6	8	13	12	39	%92.85	0.49
الحالة 10	6	9	12	14	41	%97.61	7.29

جدول رقم (14) يوضح نتائج حساب المتوسط الحسابي و النسبة المئوية لإختبار الحلقة الفونولوجية

–جمل- للتلاميذ العاديين:

	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري
المجموعة الأولى التلاميذ العاديين	38.3	% 91.19	2.45

نلاحظ ان أعلى قيمة متحصل عليها في هذا الإختبار هي 41 ما يعادل 97.23 % من الكفاءة و درجة التباين تقدر ب 7.29 ، أما ادنى قيمة فهي 34 ما يعادل 80.95% من نسبة الكفاءةو درجة التباين تقدر ب 10.89 / اما المتوسط الحسابي فيقدر ب 383 ما يعادل 91.19 % من الكفاءة . و يقدر الانحراف المعياري ب 2.45

إذن بما أن اعلى قيمة تقترب من 42 و النسبة من 100 % و أدنى قيمة تقترب من 21 و النسبة 50 والمتوسط الحسابي فيقترب من 42 و النسبة من 100 % .

إذن نستطيع القول ان تلاميذ هذه المجموعة لديهم قدرة استرجاع ذاكري شفوي جيدة و كفاءة جيدة على مستوى الحلقة الفنولوجية –جمل- ، هذا ما يدل على أن ليس لديهم إضطرابات على مستوى هذا النظام حيث التلاميذ تمكنوا تقريبا من استرجاع الكلمات الناقصة في الجمل و بدون صعوبة

جدول رقم (15) يوضح نتائج إختبار الحلقة الفنولوجية. جمل. لتلاميذ ذوي عسر القراءة (المجموعة الثانية) .:

الحالات	سلسلة شبكتين	سلسلة 3 شبكات	سلسلة 4 شبكات	سلسلة 5 شبكات	المجموع	النسبة المئوية	درجة التباين
الحالة 1	6	7	12	14	41	% 97.23	148.84
الحالة 2	4	3	8	25	25	% 59.52	14.44
الحالة 3	6	9	5	31	31	% 73.80	4.84
الحالة 4	6	6	6	33	33	% 78.57	17.64
الحالة 5	5	6	8	27	27	% 64.28	3.24
الحالة 6	3	3	10	21	21	%50	60.84
الحالة 7	5	4	10	26	26	% 61.90	7.84
الحالة 8	5	7	10	32	32	% 76.19	10.24
الحالة 9	6	9	5	31	31	% 73.19	4.84
الحالة 10	4	4	5	21	21	% 50	60.84

جدول رقم (16) يوضح نتائج المتوسط الحسابي و النسبة المئوية لإختبار الحلقة الفنولوجية .جمل .

للتلاميذ ذوي عسر القراءة :

_	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري
المجموعة الثانيةالتلاميذدوعسرلقراءة	28.8	69.57	6.08

نلاحظ ان نتائج المجموعة الثانية متوسط ، رغم أن أعلى نتيجة متحصل عليها هي 41 ما يعادل 97.93 % من نسبة الكفاءة و تقدر درجة التباين ب 148.84 ، اما ادنى نتيجة متحصل عليها فهي 21 ما يعادل 50 % و درجة التباين ب 60.21

أما المتوسط الحسابي لمجموع النتائج فقد قدر ب 28.8 ما يعادل 68.5 % من نسبة الكفاءة.و يقدر الانحراف المعياري ب 6.08

من هنا نستطيع القول أن تلاميذ هذه المجموعة لديهم قدرة استرجاع ذاكري شفوي متوسطة و كفاءة متوسطة على مستوى الحلقة الفونولوجية –كلمات-

جدول رقم (17) يوضح نتائج إختبار الحلقة الفنولوجية . أرقام . للتلاميذ العاديين (المجموعة الأولى)

السلسلات الحالات	سلسلة شبكتين	سلسلة 3 شبكات	سلسلة 4 شبكات	سلسلة 5 شبكات	المجموع	النسبة المئوية	درجة التباين
الحالة 1	5	6	10	10	31	% 73.80	1.96
الحالة 2	6	9	12	0	27	% 64.28	6.76
الحالة 3	6	9	9	15	38	% 90.47	70.56
الحالة 4	6	9	9	7	31	% 73.80	1.96
الحالة 5	6	6	4	0	16	% 38.09	184.86
الحالة 6	4	8	8	6	29	% 69.04	0.36
الحالة 7	4	7	10	10	32	% 76.19	5.76
الحالة 8	6	7	10	10	33	% 78.57	11.56
الحالة 9	5	7	10	13	35	% 83.33	29.16
الحالة 10	5	4	10	5	24	% 57.14	31.36

جدول رقم (18) يوضح المتوسط الحسابي و النسبة المؤوية لإختبار الحلقة الفنولوجية أرقام للتلاميذ العاديين (المجموعة الأولى).

	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري
المجموعة الأولى	29.6	% 64.76	6.18

نلاحظ أن تلاميذ هذه المجموعة قد تحصلواعلى نتائج متوسطة في هذا الإختبار حيث أن أعلى قيمة متحصل عليها من الأرقام المسترجعة و المرتبة تقدر ب 38 ما يعادل 90,47 % من نسبة الكفاءة و تقدر درجة التباين ب 70.56 اما أدنى قيمة فتقدر ب 16 ما يعادل 38.09 % من نسبة الكفاءة و المتوسط الحسابي فيقدر ب 27.2 ما يعادل 64.76 % من الكفاءة.و درجة التباين ب 184.86

و نجد أن المتوسط الحسابي لهذه المجموعة يقدر ب 29.6 ما يعادل 64.76 % من نسبة الكفاءة و يقدر الانحراف المعياري ب 6.18

إذن ، فأعلى قيمة متحصل عليها تقترب من 42 و النسبة من 100 % أما أدنى قيمة فتقترب من 21 ونسبتها 50 % من خلال هذه النتائج نلاحظ ان تلاميذ هذه المجموعة لديهم قدرات استرجاع ذاكري شفوي متوسط و لديهم كفاءة متوسط على مستوى نظام الحلقة الفنولوجية أرقام . من النتائج السابقة نلاحظ أن افراد المجموعة الولى قد تحصلوا على نتائج مرتفعة على مستوى الإختبارات الثلاث لنظام الحلقة الفنولوجية حيث أنهم لم يواجهوا صعوبات في الإسترجاع الذاكري الشفوي حيث وجدنا ان لديهم كفاءة عادية في نظام الحلقة الفنولوجية

جدول رقم (19) يوضح نتائج إختبار الحلقة الفنولوجية . ارقام . لتلاميذ ذوي عسر القراءة

(المجموعة الثانية):

الحالات	سلسلة من شبكتين	سلسلة 3 شبكات	سلسلة 4 شبكات	سلسلة 5 شبكات	المجموع	النسبة المئوية	درجة التباين
الحالة 1	6	5	3	0	14	% 33.33	84.64
الحالة 2	2	0	0	0	2	% 4.76	7.84
الحالة 3	0	0	0	0	0	% 0	23.04

الحالة 4	0	0	0	0	0	% 0	23.04
الحالة 5	2	0	0	0	2	% 4.76	7.84
الحالة 6	0	0	0	0	0	% 0	23.04
الحالة 7	3	3	0	0	6	% 14.28	1.44
الحالة 8	3	4	3	5	15	% 35.71	104.04
الحالة 9	0	0	0	0	0	% 0	23.04
الحالة 10	5	2	2	2	9	% 21.42	17.64

جدول رقم (20) يوضح المتوسط الحسابي و النسبة المئوية لإختبار الحلقة الفنولوجية . أرقام ألتلاميذ ذوي عسر القراءة. (المجموعة الثانية) :

	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري
المجموعة الثانية تلاميذ ذوي عسر القراءة	4.8	% 11.42	5.92

نلاحظ ان تلاميذ هذه المجموعة قد تحصلوا على نتائج ضعيفة جدا في هذا الإختبار حيث ان اعلى قيمة متحصل عليها من أرقام المسترجعة و المرتبة تقدر ب 15 ما يعادل 35.71 % و درجة التباين ب 104.04 أما ادنى قيمة فتقدر ب 0 ما يعادل 0 % أيضا من نسبة الكفاءة و درجة التباين تقدر ب 23.04 ، اما المتوسط الحسابي يقدر ب 4.8 ما يعادل 11.42 % إذن فأعلى قيمة متحصل عليها اول من 42 و النسبة من 100 %و يقدر الانحراف المعياري ب 5.92

معنى هذا أن قدرة الإسترجاع الذاكري الشفوي ضعيف جدا و كفاءة ضعيفة على مستوى نظام الحلقة الفنولوجية . ارقام .

.من النتائج السابقة نلاحظ أن أفراد المجموعة الثانية قد تحصلوا على نتائج ضعيفة جدا على مستوى إختبار الحلقة الفنولوجية كلمات و جمل و هذا ما يدل على أن هناك مشكل على مستوى الذاكرة الرقمية لدى تلاميذ ذوي عسر القراءة ، و هذا ما ينتج عنه خلل في مادة الحساب و بالتالي اغلبية من يعانون عسر القراءة يعانون من عسر الحساب.

جدول رقم (21) يوضح نتائج إختبار المفكرة البصرية -الفضائية للتلاميذ العاديين (المجموعة الأولى):

الحالات	سلسلة من شبكتين	سلسلة 3 شبكات	سلسلة 4 شبكات	سلسلة 5 شبكات	المجموع	النسبة المئوية	درجة التباين
الحالة 1	6	7	11	11	35	% 83.33	9.61
الحالة 2	5	8	12	15	40	% 95.23	3.61
الحالة 3	6	9	12	15	42	% 100	15.21
الحالة 4	6	9	12	15	42	% 100	15.21
الحالة 5	4	6	10	11	31	%73.80	50.41
الحالة 6	6	9	12	15	42	% 100	15.21
الحالة 7	5	8	12	13	38	%90.47	0.01
الحالة 8	6	9	12	15	42	% 100	15.21
الحالة 9	6	9	11	15	41	%97.23	8.41
الحالة 10	3	7	10	8	28	% 66.66	102.01

جدول رقم (22) يوضح المتوسط الحسابي و النسبة المئوية لإختبار المفكرة البصرية الفضائية للتلاميذ العاديين (المجموعة الأولى):

	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري
المجموعة الأولى التلاميذ العاديين	38.1	% 90.71	11.06

نلاحظ ان نتائج المجموعة الأولى مرتفعة ، حيث أن اعلى نتيجة متحصل عليها فهي 42 ما يعادل 100 % و درجة التباين تقدر ب 15.21 ، أما ادنى قيمة فتقدر ب 28 ما يعادل 66.66 % من نسبة الكفاءة و درجة التباين ب 102.01 اما المتوسط الحسابي لمجموع النتائج فقد قدر ب 38.1 ما يعادل 90.71 % من نسبة الكفاءة ، و الانحراف المعياري يقدر ب 11.06 ، إذن فادنى علامة متحصل عليها اكثر من 21 نقطة و النسبة تفوق 50 % .

أما المتوسط الحسابي فيقترب من 42 نقطة و نسبته تقترب من 100 % لذا فإن قدرة الإسترجاع الذاكرة البصرية الفضائي عالية ، كما أن تلاميذ هذه المجموعة ليس لديهم ضعف على مستوى المفكرة البصرية .

-الفضائية

. و نلاحظ أن تلاميذ هذه المجموعة تمكنوا من تذكر السلاسل الأربع رغم ان معظمهم لم يتحصل على النتيجة الكاملة و لكن الفارق ليس كبير ، و لكن يمكن القول أنه لو زاد طول السلسلة لقل الإسترجاع أما بالنسبة لتذكر لون و ضعية المستقيم معا فلاحظنا انه لا توجد صعوبات فقد تمكن كل تلميذ تقريبا من التوفيق بين تذكر اللون و وضعية في الفضاء في آن واحد .

جدول رقم (23) يوضح نتائج إختبار المفكرة البصرية .الفضائية لتلاميذ ذوي عسر القراءة .(المجموعة الثانية):

الحالات	سلسلة من شبكتين	سلسلة 3 شبكات	سلسلة 4 شبكات	سلسلة 5 شبكات	المجموع	النسبة المئوية	درجة التباين
الحالة 1	5	8	12	15	40	% 95.23	62.41
الحالة 2	6	9	10	13	38	% 90.47	34.81
الحالة 3	4	9	12	15	25	% 7.14	50.41
الحالة 4	3	0	0	0	3	% 85.71	846.81
الحالة 5	5	8	10	13	36	% 85.71	15.21
الحالة 6	4	7	11	14	36	% 69.04	15.21
الحالة 7	6	7	12	4	29	% 97.23	9.61
الحالة 8	5	9	12	15	41	% 97.23	79.21
الحالة 9	4	9	12	15	40	% 95.23	92.61
الحالة 10	2	7	11	13	33	% 78.57	0.81

جدول رقم (24) يوضح نتائج المتوسط الحسابي و النسبة المئوية لإختبار المفكرة البصرية-الفضائية لتلاميذ ذوي عسر القراءة :

	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري
المجموعة الثانيةتلاميذ ذوي عسر القراءة	32	% 76.42	11.43

إن النتائج المتحصل عليها من خلال تطبيق إختبار المفكرة البصرية الفضائية على المجموعة الثانية التي تعاني من عسر القراءة تبدو جيدة ، حيث أن اعلى قيمة متحصل عليها هي 41 ما يعادل 97.23 % من الكفاءة و درجة التباين ب 79.21 ، أما ادنى قيمة هي 3 ما يعادل 7.14 % و تقدر درجة التباين ب 846.81 حيث كانت هذه النتيجة هي الوحيدة المتدنية مقارنة بالنسبة الأخرى حيث ان المتوسط الحسابي يقدر بـ 32 ما يعادل 76.42 % من الكفاءة ، و يقدر الانحراف المعياري ب 11.43

نلاحظ ان الحد الأعلى لنتائج هذه المجموعة اكثر من 21 نقطة ما يعادل أكثر 50 % و نسبة المتوسط الحسابي تقترب من 42 معنى هذا ان قدرة الإسترجاع البصري الفضائي جيدة و كفاءة المفكرة أيضا مرتفعة.

ـ عرض النتائج و مناقشتها

عرض نتائج الفرضية الأولى :

قصد التحقق من الفرضية الأولى التي تنص على يوجد علاقة بين الحلقة الفونولوجية و عسر القراءة حيث ثم حساب معامل الإرتباط سبيرمان بين الحلقة الفونولوجية بأبعادها الثلاثة . جمل . كلمات . ارقام . و عسر القراءة .

جدول رقم 25 يمثل معامل الإرتباط بين الحلقة الفونولوجية وعسر القراءة:

معامل الإرتباط سبيرمان بين الحلقة الفونولوجية ..كلمات و عسر القراءة	0.99
معامل الإرتباط سبيرمان بين الحلقة الفونولوجية -جمل-.و عسر القراءة	0.99
معامل الإرتباط سبيرمان بين الحلقة الفونولوجيةأرقام و عسر القراءة	0.60

من خلال النتائج المعروضة في الجدول رقم (25) نلاحظ أن هناك ارتباط قوي جدا بين الحلقة الفونولوجية .جمل .عسر القراءة .

و ارتباط قوي جد بين الحلقة الفونولوجية .كلمات و عسر القراءة و ارتباط قوي بين الحلقة الفونولوجية .ارقام و عسر القراءة.

عرض نتائج الفرضية الثانية :

قصد التحقق من الفرضية الثانية التي تنص على وجود علاقة بين نظام المفكرة البصرية فضائية و عسر القراءة.

حيث حساب معامل الأرتباط سبيرمان بين المفكرة البصرية فضائية و عسر القراءة.

جدول رقم (26) يمثل نتائج معامل الإرتباط بين المفكرة البصرية الفضائية وعسر القراءة:

معامل الإرتباط سبيرمان بين المفكرة البصرية الفضائية و عسر القراءة	0.98

من خلال النتائج المعروضة في الجدول رقم 26 .

نلاحظ أن هناك ارتباط قوي جدا بين نظام المفكرة بصروفضائية و عسر القراءة.

الفصل الخامس :

-مناقشة الفرضيات

-الخاتمة

-صعوبات البحث

-الاقتراحات

مناقشة الفرضيات :

الفرضية الأولى :يوجد علاقة بين الحلقة الفونولوجية و عسر القراءة .

بعد ما قمنا بإختبار الحلقة الفونولوجية جمل ، كلمات ، أرقام ، وجد ان معامل الإرتباط سبيرمان بين الجمل و عسر القراءة يقدر بـ 0.99.

أما معامل الإرتباط بين الكلمات و عسر القراءة يقدر بـ 0.99 ، و معامل الإرتباط بين الأرقام و عسر القراءة يقدر بـ 0.60 .

و هذا ما يدل على أن هناك ارتباط و تيق بين الحلقة الفونولوجية و عسر القراءة و هذا ما أكده هولم (HULME) بأن الذاكرة العاملة (خاصة الحلقة الفونولوجية) تتدخل في عملية القراءة فالطفل الذي يقرا باستعمال الإستراتيجية الهجائية لتحويل شكل الحرف . صوته .

(graphene – phoneme) يستعمل هذا النظام الذاكري للإحتفاظ المؤقت بالشكل الفونولوجي الناتج عن تجميع و ربط مختلف الفونمات ، قبل التسمية أو البحث عن معنى الكلمة و الجملة و دعمت العلاقة بين الحلقة الفونولوجية ، واكتساب القراءة من طرف بعض الدراسات التتبعية التي بينت وجود علاقة ايجابية بين حجم وحدة الحفظ الفظية التي أقيمت في الروضة و مستوى اكتساب القراءة في السنوات الأولى من المدرسةو عليه نقبل فرضية البحث ، يوجد علاقة دالة احصائيا بين الحلقة الفونولوجية وعسر القراءة

الفرضية الثانية : يوجد علاقة بين نظام المفكرة البصرية-فضائية و عسر القراءة.

بعدما قمنا بتطبيق اختبار المفكرة البصروفضائية و عسر القراءة يقدر بـ (0.98)

و هذا ما يدل على أن هناك ارتباط قوي بين نظام المفكرة البصروفضائية و عسر القراءة.

فالقراءة وظيفة تفكيك رموز بصرية فضائية التي تخزن و تعالج على مستوى الذاكرة العاملة و باعتبار ان المفكرة البصرية فضائية مسؤولة على ادراك الحروف و الكلمات في الفضاء و عدم تفكيكه لهذه الحروف يجعل قراءته عسيرة و غير مفهومة بالرغم من ان درجة ذكاءه عادية و قدراته العقلية سليمة.

الفرضية الأساسية :

هناك علاقة بين الذاكرة العاملة و الفهم الشفهي لدى تلاميذ ذوي عسر القراءة.

بعد اختبار نظامي الذاكرة العاملة الحلقة الفونولوجية و المفكرة البصرية الفضائية وجدنا ان هناك ارتباط وتيق جدا بين هذه الأخيرة و عسر القراءة و هذا ما يدل على ان هناك علاقة قوية بين الذاكرة العاملة و عسر القراءة و أي خلل فيها قد يؤثر بشكل أو بآخر على اكتساب مهارة القراءة ، و هذا ما أكدته دراسة بن صافية أمال 2002 إلى ان الحالات المصابة باضطراب عسر القراءة لديها صعوبات في الذاكرة العاملة وهذا بسبب خلال في إعادة الترميز الفونولوجي و سوء المعالجة الفونولوجية الذي ينتج عنه نقص المعلومات في الذاكرة طويلة المدى او تداخلها و هذا راجع إلى اضطراب عمل إحدى مكونات الذاكرة العاملة كالحلقة الفونولوجية أو المفكرة البصرية الفضائية أو الإداري المركزي.

و بعد تطبيق إختبار القراءة الذي يخص الفهم الشفهي وجدنا ان هناك علاقة قوية بين الفهم الشفهي وعسر القراءة حيث أن عدم تحكم التلميذ ذوي عسر القراءة في أحد ميكانيزمات القراءة ألا و هو الفهم الشفهي و يرجع إلى تأخر أو عدم اكتساب الطفل استراتيجية من استراتيجيات اكتساب القراءة .

و هذا ما يدل على ان هناك ارتباط قوي بين الفهم الشفهي و عسر القراءة و هذا ما أكدته دراستنا ودراسة (Dully 1989) التي أسفرت نتائج هذه الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين (المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية) حيث أن أطفال المجموعة الضابطة لديهم مستوى جيد في القراءة مما سمح لمستواهم في الفهم ان يكون هو جيد في القراءة عكس المجموعة التجريبية التي أطفالها

يعانون من صعوبات في القراءة مما أثر سلبا على مستوى الفهم لديهم هنا يمكن القول أن الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة يعانون من مشكل على مستوى مهارات الفهم الشفهي لديهم و عدم القدرة على القراءة تحول دون القدرة على فهم معنى المفردات و تمييز الكلمات و فهم الجملة

و عليه تقبل فرضية البحث هناك علاقة دالة إحصائيا بين الذاكرة العاملة و الفهم الشفهي لدى تلاميذ ذوي عسر القراءة و نرفض الفرضية البديلة .

الخـــاتمة

من خلال نتائج الدراسة استخلصنا أن هناك علاقة بين الذاكرة العاملة و عسر القراءة و أن أي خلل في إحدى نظامي الحلقة الفونولوجية و المفكرة البصرية الفضائية يؤثر على اكتساب مادة القراءة و ان التلميذ الذي يعاني من عسر القراءة لديه مشكل على مستوى تنمية مهارات الفهم الشفهي و ان عدم القدرة على القراءة يحول دون القدرة على الفهم

و لكن هذا لا يعني ان كل التلاميذ المعسرين قرائيا لهم نفس المشكل على مستوى الذاكرة العاملة او على مستوى الفهم الشفهي و هذا ما لمسناه من خلال دراستنا الميدانية و التعامل مع هذه الفئة وجدنا تفاوت في مستوى الذاكرة العاملة و مستوى الفهم الشفهي

و هذا ما يؤكد على نجاعة التدريب المستمر او وجود مختصين ارطوفونيين في المدارس الابتدائية فالاهتمام بهذه الفئة من قبل المختصين موازاة مع عناية المعلمين و ادراكهم للمشكل الحقيقي لهذه الفئة يؤدي الى ظهور نتائج ايجابية رغم ان بعض الحالات الاستثنائية تتطلب علاج معرفي معمق نظرا لوجود مشكل معرفي مركب و المتمثل في مشكل على مستوى الذاكرة في الاحتفاظ و الترميز و الاسترجاع و الادراك السمعي و الادراك البصري و هذا ما يحول الى صعوبة التكفل بهم

صعوبات البحث :

. تغيير عينة الدراسة من أطفال متلازمة داون إلى تلاميذ ذوي عسر القراءة بسبب عدم توافق إختبار الذاكرة العاملة مع فئة داون ، و هذا ما جعلنا نعيد الدراسة من جديد و إختبار عينة أخرى .

نقص المراجع و الدراسات حول علاقة المفكرة البصرية الفضائية بعسر القراءة.

الإقـتـرحـــات

. في ضوء ما أسفرت عليه النتائج المقدمة في هذا البحث ، و ايمانا بأهمية إكتساب الطفل لمادة القراءة في المرحلة الإبتدائية نتقدم بهذه الإقتراحات الآتية .

. ضرورة الكشف المبكر عن التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة.

. ضرورة وجود أخصائي أرطوفوني في كل مدرسة ابتدائية لكشف و تشخيص و علاج التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة.

. ضرورة توعية المعلمين حتى يدركوا كيفية التعامل مع هذه الفئة و هذا من خلال دورات تكوينية إجبارية من قبل مختصين.

الدراسات المقترحة

. القيام بإعداد دراسات حول المفكرة البصرية الفضائية بعسر القراءة

المراجع

المراجع باللغة العربية:

1-ابن منظور الافريقي المصري جمال الدين ابو فضل "لسان العرب"دار صادر في بيروت؛المجلد

2-ابراهيم وجبة محجوب2002 ؛التعلم و التعليم و البرامج الحركية ؛دار الفكر لطباعة و النشر و التوزيع

3-احمد محمد عبد الخالق(1991)؛اسس علم النفس؛دار المعرفة الجامعية؛القاهرة؛ط3

4-احمد جهاد جمل(2005): العمليات الذهنية و مهارات التفكير؛دار الكتاب الجامعي-الامارات ؛ط2

5-احمد عبد الكريم حمزة(2008): سيكولوجية عسر القراءة(الديسلكسيا)؛دار الثقافة للنشر والتوزيع؛عمان

6-اسامة محمد البطانية(2005): صعوبات التعلم (النظرية و الممارسة)؛دار المسيرة؛عمان الاردن

7-أني ديمون(2006): "الديسلكسيا" اضطرابات اللغة عند الاطفال؛ترجمة ايناس صادق و لميس الراعي ؛الجزيرة؛ القاهرة

8- تعوينات(1983):صعوبات تعلم القراءة عند المعاق عقليا؛ديوان المطبوعات الجزائرية؛الجزائر

9- جميعة سيد يوسف(1990):سيكولوجية اللغة و المرض العقلي؛؛سلسلة عالم المعرفة؛الجلس الوطني للثقافة و الفنون و الادب؛الكويت

10-جدوع عصام(2007): صعوبات التعلم؛عمان الاردن دار اليازوري

11- حسن عبد الباري عصر(1999):"الفهم عند القراءة "،مركز الاسكندرية للكتاب ،مصر

12- خيري المغازي (1989):صعوبات القراءة و الفهم القارئي؛دار المعارف لبنان

13- داود عبده(1984): دراسات في علم الغة النفسي

14- داود عبده(1984):دراسات في علم اللغة النفسي؛مطبوعات الجامعة؛الكويت

15-سيد ط؛محمدع؛ نجيب خ(1983)؛مدخل الى علم النفس,دار مكروهيل للنشر؛مصر

16-سيد خير الله؛محمد زيدان(1989):سيكولوجية التعلم بين النظرية و التطبيق ؛مكتبة الانجلو مصرية؛ط2

17- سامي محمد ملحم(2010):صعوبات التعلم؛دار المسيرة؛ عمان الاردن

18- طارق كمال(2006): علم النفس العام ؛مؤسسة شباب الجامعة ؛ القاهرة

19- عبد الله عسكر(2005): اضطرابات النفسية للمراهقين؛مكتبة الانجلو مصرية؛ القاهرة

21-عبد العزيز عطا الله المعايطة(2007):صعوبات التعلم؛دار العلوم للتحقيق و الطباعة والتوزيع

22- عبد الحميد خمسي(1989):التربية و التعليم؛مطبعة النصر ؛القاهرة

24-عدنان يوسف العتوم(2010): علم النفس المعرفي؛دار المسيرة عمان؛

20-عصام نور(2002):سيكولوجية الطفل؛منشورات الجامعة؛الاسكندرية

23-علي تعوينات(1993):صعوبات تعلم اللغة العربية المكتوبة في الطور الثالث من التعليم الاساسي؛الجزائر؛ديوان المطبوعات الجامعية

26- عبد الرحمان حسين راضي و مصطفى زايد خالد(1989): طرق تعليم الاطفال القراءة و الكتابة؛دار الكندي للنشر

28- فؤاد ح(1983): سيكولوجية التعلم؛دار مكروهيل لنشر؛مصر

30- ف.صابر(2002):اسس و مبادئ البحث العلمي؛مكتبة البحوث و البحث العلمي

31-ف.صابر(2008):البحث العلمي؛مصر

29- فهيم مصطفى(1999):مهارات القراءة؛مكتبة الدار العربية للكتاب

32- كريم ناجي(2005) ؛صعوبات التعلم لدى الاطفال ؛ دار اسامة؛؛ الشر و التوزيع؛ عمان

33- كريمان بدير(2006): التعلم الاجابي و صعوبات التعلم ؛عالم الكتب

34- محمد جهاد جميل؛العمليات الذهنية و مهارات التفكير؛دار الكتاب الجامعي؛ الامارات؛ط2؛

35-محمد نجيب احمد الصبوة(1999): اضطرابات الذاكرة لدى الاطفال مراجعة نقدية دراسات(نفسية؛دروسية؛علمية؛سيكولوجية العدد 1

36- محمد ع(1983): مدخل الى علم النفس ؛دار مكروهيل للنشر؛مصر

37- محمد علي (1998):صعوبات التعلم الاكادمية بين الفهم و المواجهة؛ الاسكندرية؛مصر

38- محمود عوضالله سالم و اخرون(2008):صعوبات التعلم التشخيص و العلاج دار الفكر والطباعة و النشر؛عمان؛ الاردن

39- محمود فندي عبد الله(2007):اسس تعليم القراءة لذوي صعوبات القرائية؛علم الكتب الحديثة

40- مجلة مجمع اللغة العربية (1985):دمشق؛المجلد 60

41- مراد علي عيسى وليد السيد خليفة(2008):الاتجاهات الحديثة في التربية الخاصة"الديسلكسيا"؛دار الوفاء الاسكندرية

42- منى اللبودي (2005): صعوبات القراءة و الكتابة تشخيصها و استراتجية علاجها ؛مكتبة الزهراء الشرق

43- نبيل عبد الفتاح(2000): صعوبات التعلم و التعليم العلاجي ؛مكتبة زهراء الشرق؛ط3

45- نبيل ع(1998): صعوبات التعلم و التعليم و العلاجي؛مكتبة الزهراء؛الشرق؛جامعة عين الشمس

44- نواني حسين و فرقة البحث(2007): اضطرابات اللغة و النشاطات المعرفية المرتبطة مثال الذاكرة النشيطة مخبر علوم اللغة و الاتصال ؛جامعة الجزائر

46-نورم .ش(1992):علم النفس المعرفي المعاصر؛الكتبة الانجلوالمصرية

قائمة المراجع بالغة الفرنسية:

47-Alves(1986) :boullar ,levon A ,aisance et comprehention de
lecture ,glossa,N 53,1986

48-Baddeleya la mémoire humaine(1993) :theorie et pratique,edpugrnoble

49-Costermansj,lesactivitéscognitives(1998) :raisonement decrision et resolution des problemes,ed de boeck universitaire ,Belgique

50-Combert je (1992) :le developementmetalinguistique ,ed puf ,paris

51 Dechamps E(1980) :les precipition ,France

52-Ehrliche.F,de la foy .m(1990),la memoir de travail,inlannee psychologique ,N90

53-Fournier et mongonze (2000),la mémoire de travail, N38

54 Gasman,alliilaire ,lauraperna,valerielundy-wager,noah d
Dezener,2009,research in higher education ,american

55-Giasson Jocelyne(1996):la comprehension de lecture, de boecksuperieur

-56Herber.h(1970) :word association and linguistic theory ,new york

57-J-m noel (1976):la dyslexie en pratique éducative ,doinediteurs,paris

58-Kosslyn(1976) :picture in the mind memory and congnition,evidence from studies of information retrival

59-Lieurya(1993):la mémoire,ed maradaga,bruxelle,1992

60-Lemiare(1989):psychologie cognitive,ed de boek,paris
La ppd dinodb,comment ameliorer sa memoir tout age ,ed bordas paris

61-Lussert.d(2003) ,neuropsuchologie de lenfant trouble devlopementauux et lapprentisage,eddunod,paris

62Olivier de sardan ,jean pierre(2008) :la reguer du qalitatif,lescontaintes empirique de interpretationsosio –authropologique,louvain la neuve,bruylantacademia

63-Metz-lutz m-n,demont.e,seegnuller.c,de agostini.bruneau.N,developpement de la mémoire de travail visuo spatial et troubles des apprentissage ,revue collection neuropsychologie ed solal,marsielle

64Norbert sillamy(1999) :dictionnaire de psychologie ,France loisirs

Prrffetti(1995) :nature des codes phonologique actives au cours de la lecture silensieusepsucholinguistiquecongnitive ,algeria

65- Richard J.F(1990), :lesactivitesMontale, Edarman colin paris

Perfect (1995) :structual realism afeter the cold war,algeria

66- Sergonique ,memoir de travail et comprhension de lecrit chez lenfant ,these de doctorat ,paris

الرسائل و الاطروحات:

67- امال بن صافية(2002): "الذاكرة العاملة لدى المصابين بعسر القراءة"؛رسالة ماجستير؛جتمعة الجزائر

68- الحاج صابري فاطمة الزهراء(2005): "عسر القراءة النمائي و علاقته ببعض المتغيرات الاخرى"؛رسالة ماجستير؛جامعة قاصدي مرباح ورقلة ؛الجزائر

69- بن طاهر خيرة(2012) "ادراك مفهوم الفضاء لدى الطفل الذي يعاني من عسر القراءة "؛رسالة ماستر؛جامعة مستغانم

70- محمد علي(1998)"بناء برنامج ارشادي نفسي تربوي لتخفيف بعض المشكلات النفسية و الاجتماعية لطالبات قسم رياض الاطفال "اطروحة دكتورة؛جامعة المستنصرية

الملاحق