جامـــعة قاصدي مرباح ورقلـــــة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية

فعالية برنامج تدريبي قائم على الذاكرة العاملة في تنمية مهارات الأداء والفهم القرائي لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة

"دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدينة الوادي"

أطروحة مقدمةلنيل شهادة دكتوراه علوم في علم النفس التربوي

إعداد الطالبة: مهيلة وصيف خالد

إشراف الأستاذ الدكتور: محمد الساسي الشايب

	الاسم واللقب	الرتبة	المؤسسة	الصفة
1	عبد الله لبوز	أستاذ تعليم العالي	جامعة ورقلة	رئيسا
2	محمد الساسي الشايب	أستاذ تعليم العالي	جامعة ورقلة	مشرفا ومقررا
3	جمعة أولاد حيمودة	أستاذ تعليم العالي	جامعة غرداية	مناقشا
4	ربيعة جعفور	أستاذ محاضر أ	جامعة ورقلة	مناقشا
5	عبد الناصر غربي	أستاذ محاضر أ	جامعة الوادي	مناقشا
6	الزهرة الأسود	أستاذ محاضر أ	جامعة الوادي	مناقشا

السنة الجامعية2019/2018

الإهـداء

إلى من علمني العطاء دون انتظار،،،إلي من أحمل اسمه بكل افتخار،،،إلى الذي زرع فينا بذرة النجاح وعلمنا أن الحياة كفاح ،،،

إلى من علمنا العيش بالمبادئ ومن أجلها ،،، إلى الروح الطاهرة في جنة الخلد: والدي–رحمه الله.

إلى نبع الحنان والعطاء...ورمز الحب والوفاء...إلى من كان دعاؤها سر نجاحي...وحنانها بلسم جراحي والدتي الغالية، أطال الله عمرها ورزقني برها.

إلى من رافقني روحًا وجسدًا...وكان لي في كل خطوة سندًا...

إلى من تذوقت وإياه العيش حلوًا ومرًا،،،زوجي حفظه الله.

إلى القلوب الطاهرة الرقيقة...والنفوس البريئة،،،إلي رياحين حياتي

فلذات كبدي: فاطمة الزهراء،سجود،مرام

إلى سندي في الملمات... وعضدي في النائبات: إخوتي وأخواتي كل واحد باسمه وأزواجهم وأولادهم، زادهم الله من الطاعات والخيرات.

إلى أمي الثانية التي لم تبخل عليّ بصالح دعواتها لالة حفظها الله

إلى أفراد عائلتي

شكر وعرفان

بسم الله والحمد لله رب العالمين حمدا كثيرا طيبا ملء السموات والأرضوما **بينهما،أحمده وأشكره، وأصلي وأسلم على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.**

أوجه خالص شكري اعترافا بجميل أستاذي الفاضل الشايب الساسي الذي طالما تعلمنا من حسن معاملته ونبل أخلاقه قبل أن نتعلم من علمه، فقد كان نعم المؤطر والموجه، ونعم الأب المعلم.

وأتوجه بجزيل الشكر إلى كل من ساندني في إنجاز وإخراج هذا العمل أخص بالذكر أخواتي الكريمات سعدية،سليمة، نجوى، حنان، كلثوم،فقد كن معي قلبا وقالبا،كما أتوجه بخالص شكري إلى سندي وداعمي زوجي حفظه الله ورعاه.

كما لا يفوتني أن أشكر الأساتذة الذين ساعدوني وقاموا بتحكيم أدوات الدراسة،وأوجه جزيل شكري للسادة الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة على تحملهم عبء قراءة وتصحيح العمل.

ملخص الدراسـة:

اقترحت الدراسة الحالية برنامجا تدريبيا مبنيا على الذاكرة العاملة لتنمية الأداء القرائي والفهم القرائي لدى التلاميذ الذين يعانون صعوبات قرائية، وذلك بالتعرف على أثر البرنامج التدريبي على الأداء القرائي والفهم القرائي، ومعرفة العلاقة بين القراءة والفهم القرائي وجنس التلميذ، تم إجراء الدراسة على عينة قوامها 20 تلميذا، من التلاميذ عسيري القراءة الذين يتمدرسون بأقسام السنة الرابعة إبتدائي بمدينة الوادي، تم اختيارهم بطريقة قصدية بعد تطبيق اختبارات الدارسة عليهم، وبتطبيق المنهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي لمجموعتين ضابطة وتجريبية وبقياسين قبلي وبعدي، وتم اختبار فرضيات الدراسة باستخدام تحليل التباين المشترك و اختبار "ت" لدلالة الفروق، بالاعتماد على برنامج الرزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية، النسخة SPSS V20.

وقد تم التوصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على اختبار الأداء القرائي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على اختبار الفهم القرائي بعد ضبط القياس القبلي، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في القياس البعدي على اختبار الفهم القرائي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في القياس البعدي على اختبار القراءة.

وقد تبين من خلال النتائج المتوصل إليها، أن البرنامج أحدث أثرا إيجابيا على نتائج تلاميذ المجموعة التجريبية في الأداء والفهم القرائي، وتمت مناقشة النتائج في ظل الإطار النظري وبعض الدراسات السابقة،وختمت الدراسة بتقديم آفاق البحث.

Abstract:

The present study proposed a training program based on the general memory for the development of reading performance and comprehension of students with reading difficulties by identifying the differences between the tribal and post-primary indices on the reading and reading comprehension scales. It also attempted to investigate the differences between females and males in measurement Post. The study was conducted on a sample of 20 students who were studying in the fourth elementary sections in the valley city. They were selected in a deliberate manner after the application of the study tests and applying the semi-training curriculum in the design of the experimental and experimental groups. To test the hypotheses of the study, the "T" test was used to indicate differences between the averages. The following results were obtained:

• There were statistically significant differences between the scores of the control and experimental groups in the telemetry after the measurement of tribal measurement

. • There are statistically significant differences between the scores of the control and experimental groups in the post-measurement of the reading comprehension test after the measurement of the tribal measurement.

• There were no statistically significant differences between the male and female grades in the experimental group in the telemetry on the reading comprehension test

. • There were no statistically significant differences between the male and female scores in the experimental group in the telemetry on the test reading test. The results showed that the program had a positive impact on the results of the experimental group. The results were discussed under the theoretical framework and some previous studies. The study concluded with suggestions.

Résumé:

L'étude actuelle a proposé un programme de formation basé sur la mémoire générale pour améliorer la performance de lecture et de la conception chez les élèves ayant des difficultés d'alphabétisation, et en identifiant les différences entre les deux lectures avant et après de prendre les mesures sur les deux matières(la lecture et la compréhension de la lecture), et a également essayé d'étudier la différence entre les femelles et les males dans la mesure après. L'étude a été réalisée sur un échantillon de 20 élèves ont des difficultés de lecture étudient dans la quatrième année primaire à la ville d' El oued , ont été choisis délibérément, d'une manière après l'application des tests d'étude sur eux, et l'application de la conception des programmes semi-formation et des groupes de contrôle expérimental avec la mesure avant et après. Pour tester les hypothèses de l'étude, le test "T" a été utilisé pour indiquer les différences entre les écoles moyens.les résultats ont été obtenus sont:
. • Il y avait des différences statistiquement significatives entre les scores des groupes témoin et expérimental dans la mesure d après par rapport le teste de lecture après de fixer la mesure d avance
• Il existe des différences statistiquement significatives entre les scores des groupes témoin et expérimental dans la mesure après par rapport du test de compréhension en lecture après de ajuster la mesure après.
• Il n'y avait pas de différences statistiquement significatives entre les notes masculines et féminines dans le groupe expérimental dans le test après sur la compréhension en lecture.
• Il n'y avait pas de différences statistiquement significatives entre les scores masculins et féminins dans le groupe expérimental dans la télémesure sur le test de lecture du test. Les résultats ont montré que le programme a eu un impact positif sur les résultats du groupe expérimental. Les résultats ont été discutés dans le cadre théorique et dans quelques études antérieures L'étude s'est conclue par des suggestions.

فهرس المحتويات

المحتوى	الصفحة
الاهداء	أ
شكر وعرفان	ب
ملخص الدراسة	ج
فهرس المحتويات	و
فهرس الجداول	ي
فهرس الأشكال	ك
مقدمة	1
الفصل الأول : المشكلة واعتباراتها	
1. إشكالية الدراسة	5
2. فرضيات الدراسة	9
3. أهداف الدراسة	10
4. أهمية الدراسة	11
5. التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة	12
الفصل الثاني : البرنامج التدريبي	
تمهيد	14
أولا. التدريب	14
1. تعريف التدريب	14
2. أهمية التدريب	15
3. أهداف التدريب	16
4. العناصر الرئيسية للتدريب	17
ثانيا. البرامج التدريبية	19
1. تعريف البرامج التدريبية	19
2. تصميم البرامج التدريبية	20
3. مراحل العملية التدريبية	21
4. نماذج تصميم البرامج التدريبية	23
ثالثا: البرامج التدريبية لذوي صعوبات القراءة	27

1. الحاجات التدريبية للمعسورين قرائيا	27
2. المشكلات التي تحتاج إلى تدريب في المرحلة الابتدائية	28
3. بعض الأساليب المستخدمة في تدريب الأطفال عسيري القراءة	29
4. البرنامج التدريبي للذاكرة العاملة	30
خلاصة الفصل	39
الفصل الثالث: الذاكرة العاملة	
تمهيد	41
أولا: الذاكرة	41
1. تعريف الذاكرة	41
2. العمليات الأساسية في الذاكرة العاملة	43
3. أنواع الذاكرة وتصنيفاتها	44
ثانيا:الذاكرة العاملة	
1. تعريف الذاكرة العاملة	47
2. خصائص الذاكرة العاملة	48
3. علاقة الذاكرة العاملة بالذاكرة قصيرة المدى	52
4. علاقة الذاكرة العاملة بالذاكرة طويلة المدى	54
5. الفرق بين الذاكرة العاملة والذاكرة قصيرة المدى	55
6. العمليات الأساسية في الذاكرة العاملة	56
7. نماذج الذاكرة العاملة	58
8. الاستراتجيات المعينة على على التذكر	76
9. قياس الذاكرة العاملة	79
10. **علاقة** الذاكرة العاملة بصعوبات التعلم	82
خلاصة الفصل	92
الفصل الرابع : الصعوبات القرائية والفهم القرائي	
تمهيد	93
أولا : صعوبات التعلم	93
1. لمحة تاريخية عن صعوبات التعلم	93
2. تعريف صعوبات التعلم	94
3. الفرق بين صعوبات التعلم وبعض المفاهيم	97

4. أصناف صعوبات التعلم	98
5. خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم	100
ثانيا.: صعوبات القراءة	103
1. تعرف القراءة	103
2. أهمية القراءة	105
3. أنواع القراءة	106
4. عملية القراءة	108
5. مراحل اكتساب القراءة	110
6. آلية لقراءة	112
7. مهارة القراءة	113
ثالثا: صعوبات القراءة (العسر القرائي)	115
1. تعريف عسر القراءة	116
2. أسباب العسر القرائي	120
3. أنواع العسر القرائي	124
4. مؤشرات العسر القرائي	126
5. أعراض العسر القرائي	128
خلاصة الفصل	
ثانيا: الفهم القرائي	
تمهيد	133
أولا:مفهوم الفهم القرائي	133
1. مفهوم القراءة	133
2. مفهوم الفهم القرائي	135
3. مستويات الفهم القرائي	138
4. أسس الفهم القرائي	144
5. تطوير عملية الفهم القرائي	145
6. عمليات الفهم القرائي	145
7. العمليات الذهنية المصاحبة للفهم القرائي	146
8. تفسير عمليات الفهم	148
9. أهمية الفهم	149

10. الفهم القرائي والذاكرة العاملة	151
خلاصة الفصل	55
الفصل الخامس:إجراءات الدراسة الميدانية	
تمهيد	158
أولا: الدراسة الاستطلاعية	158
1. أهداف الدراسة الاستطلاعية	158
2. عينة الدراسة الاستطلاعية	159
3. الأدوات المستخدمة في الدراسة الاستطلاعية	159
4. البرنامج التدريبي	164
ثانيا: الدراسة الأساسية	166
1. المنهج المستخدم	166
2. عينة الدراسة الأساسية	167
3. الأدوات المستخدمة في الدراسة الأساسية	170
4. إجراءات الدراسة الأساسية	171
5. أساليب المعالجة الإحصائية	172
الفصل السادس: عرض وتفسير النتائج	
1. عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى	173
2. عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية	181
3. عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة	187
4. عرض وتفسير نتائج الفرضية الرابعة	189
آفاق الدراسة	192
قائمة المراجع	194
الملاحق	208

فهرس الجداول

العنـــــوان	الصفحــة
الجدول رقم (1) يوضح كل من الذاكرة العاملة والذاكرة طويلة المدى	57
الجدول الرقم (2) يلخص مؤشرات العسر القرائي	128
الجدول رقم (3) يوضح عينة الدراسة الاستطلاعية	159
الجدول(4) يوضحخصائص عينة الدراسة الدراسة الأساسية	171
الجدول (5) يوضحقيمة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" في القياس القبلي لاختبار القراءة	171
الجدول رقم (6) يوضح قيمة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية و قيمة "ت" في القياس القبلي لاختبار الفهم القرائي	172
الجدول(7) يوضح قيمة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين الضابطة والتجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار القراءة	173
الجدول رقم (8) يوضحنتائج تحليل التباين المشترك ANCOVA لدلالة الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية للاختبار القراءة	174
الجدول رقم (9) يوضح قيمة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين الضابطة والتجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي	181
الجدول (10)) يوضحنتائج تحليل التباين المشترك ANCOVA لدلالة الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية للاختبار الفهم القرائي	181
الجدول رقم (11) يوضح قيمة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" بين الذكور والإناث على اختبار القراءة	187
الجدول رقم(12) يوضح قيمة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" بين الذكور والإناث على اختبار الفهم القرائي	189

فهرس الأشكال

العنـوان	الصفحة
الشكل رقم (1) نموذج كامب	25
الشكل رقم (2) نموذج جيرلاش وإيلي لتصميم البرامج التدريبية	26
الشكل رقم (3) نموذج السكارنة لتصميم البرامج التدريبية	27
الشكل رقم (4) مراحل معالجة المعلومات في الذاكرة	53
الشكل رقم (5) مكونات الذاكرة العاملة عند شنايد	59
الشكل رقم (6) النموذج العصبي المعرفي	61
الشكل رقم (7) مكونات الذاكرة العاملة عند رايت	62
الشكل رقم (8) مكونات الذاكرة العاملة عند ماليم	62
الشكل رقم (9) مكونات الذاكرة العاملة نقلا عن بادلي 1990	67
الشكل رقم (10) نموذج المكون اللفظي (بادلي ،1992)	70
الشكل رقم (11) نموذج بادلي المطور	74
الشكل رقم (13) يوضح تصنيف صعوبات التعلم	100
الشكل رقم (14) يوضح التصميم شبه التجريبي للدراسة	166

مقدمة:

يشهد العصر الحالي تزايد اهتمام الباحثين في علم النفس وعلوم التربية بالدراسات في مجال صعوبات التعلم، بغية التعرف أكثر عن خصائص هذه الفئة ومميزاتها،ومن ثمة تقديم خدمات المساندة والمرافقة للوصول إلى طرق وإستراتجيات لتدريسهم، من أجل ضمان تعليم أفضل لهم وجعلهم يلتحقون بأقرانهم العاديين .

وتعد صعوبات القراءة من أكثر أنواع صعوبات التعلم اهتماما وذلك نظرا لأهمية القراءة، فهي من أهم المواد التي ينبغي للتلميذ التمكن منها ابتداء من المرحلة الابتدائية، لأنه من خلالها يتمكن التلميذ من اكتساب العديد من المهارات في مجالات الدراسة المختلفة، بل في شتى مجالات الحياة، بها تتسع معارف التلميذ، ومن خلال وظائفها المختلفة تساهم في تحقيق الأهداف والتطلعات للأفراد و المجتمعات .

القراءة واحدة من أهم المهارات اللغوية وتعني في معناها العام التعرف إلى أشكال الحروف وأصواتها والقدرة على تشكيل كلمات وجمل منها، وهذا يعتبر الجانب الآلي فيها، وهناك جانب آخر أكثر تعقيدا وأهمية وهو الجانب الإدراكي وهو إدراك ذهني يؤدي إلى فهم المادة المقروءة.

ولا يمكن الفصل بحال من الأحوال بين الجانبين الآلي والإدراكي إذ تفقد القراءة دلالتها وأهميتها إذا اعترى أي جانب منها الضعف، فالقراءة تصبح دون جدوى ما لم يتمكن القارئ من فهم واستيعاب ما يقرأ، ولا يمكن أنتكون هناك قراءة إذا لم يكن قادرا على ترجمة ما تقع عليه عيناه إلى أصوات مسموعة للحروف والكلمات والجمل ومن ثمة إدراك معناها ودلالتها وهذا ما يصطلح عليه الفهم القرائي .

إن لصعوبات القراءة والفهم القرائي علاقة وطيدة بالذاكرة عامة والذاكرة العاملة خاصة، فهي مركز الوعي في معالجة المعلومات، وتشير أغلب الدراسات أن أطفال صعوبات التعلم لديهم قصور في الذاكرة العاملة وأن تنشيط هذه الأخيرة من شأنه أن يحسن أداء هذه الفئة.

انطلاقا مما سبق جاءت الدراسة الحالية لتقوم باقتراح برنامجا قائما على الذاكرة العاملة لتحسين الأداء القرائي والفهم لدى التلاميذ الذين يعانون صعوبات قرائية.

تضمنت الدراسة الحالية ستة فصول، حيث خصص الفصل الأول لتقديم موضوع الدراسة، من خلال عرض الإشكالية، وفرضيات الدراسة، بالإضافة للأهداف والأهمية، والتعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة.

وخصص الفصل الثاني للبرنامج التدريبي، من خلال التطرق لتعريف التدريب وذكر أهميته وأهدافه، وعناصر العملية التدريبية، كما تناولنا البرنامج التدريبي بالتطرق إلى تعريفه وطرق تصميم البرامج التدريبية، ومراحل العملية التدريبية، ونماذج تصميم البرنامج التدريبي، وكذلك تكلم الفصل عن البرنامج التدريبي القائم على الذاكرة العاملة مع شرح مفصل له.

والفصل الثالث للذاكرة العاملة بتعريف الذاكرة وذكر أنواعها والعمليات الأساسية فيها،وكذا تعريف الذاكرة العاملة وتوضيح خصائصها وتحديد العلاقة بينها وبين أنواع الذاكرة الأخرى، ثم تم التطرق إلى العمليات الأساسية فيها، ومن تم التطرق إلى أهم النماذج المفسرة لها ومن ثمة طرق قياسها.

أما الفصل الرابع فقد خصص لمتغير صعوبات القراءة والفهم القرائي، انطلاقا من تعريف صعوبات التعلم وأصنافها ثم تحديد خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ثم تعريف القراءة تحديد أهميتها، وأنواعها وأهم عملياتها ومراحل تعلم القراءة ، ومهارات القراءة، ثم التطرق للديسلكسيا تعريفها و أسبابها وأنواعها مؤشرات العسر القرائي وأعراضه، ثم تم

التطرق للفهم القرائي انطلاقا من تعريفه ومستوياته، والتدريب عليه، كما تم التطرق إلى عمليات الفهم القرائي، والعمليات الذهنية المصاحبة له وتفسير عمليات الفهم و أخيرا الفهم القرائي و الذاكرة العاملة.

أما الفصل الخامس فتطرق إلى إجراءات الدراسة الميدانية، من الدراسة الاستطلاعية وعينتها والأدوات المستعملة في جمع البيانات وخصائصها السيكومترية، والتطرق إلى البرنامج وصدقه، ثم إلى الدراسة الأساسية فتطرقنا فيها إلى المنهج المستخدم وعينة الدراسة الأساسية وأدوات جمع البيانات في صورتها النهائية مع التطرق إلى شرح لتطبيق البرنامج .

وفي الفصل السادس تم التطرق إلى عرض نتائج الدراسة الأساسية، كما تم التطرق إلى تحليل تلك النتائج وتفسيرها، وذلك في ضوء بعض الدراسات السابقة والإطار النظري.

وفي الأخير قدمنا جملة من الآفاق المستقبلة للدراسة، ثم عرض لقائمة المراجع والتي رتبت حسب الأحرف الهجائية، وأخيرا الملاحق.

الفصل الأول: المشكلة و اعتباراتها

1- إشكالية الدراسة.

2- فرضيات الدراسة .

3- أهداف الدراسة .

4- أهمية الدراسة .

5- التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة .

1- إشكالية الدراسة:

تعتبر عملية التذكر من أهم الوظائف النفسية عند البشر، حيث تعني استحضار الشخص خبراته الماضية من خلال استرجاعه للمعلومات والمعارف التي سبق أن تعلمها،وتؤدي الذاكرة دورا مهما في مختلف مجالات السلوك الإنساني، في التعلم والقراءة والكتابة وفي ممارسة الأعمال اليومية والمهارات المختلفة.

وهناك ارتباط وثيق بين التعلم والتذكر، حيث يعرف التعلم في بعض معانية على إنه "احتفاظ المتعلم بالخبرات التي اكتسبها في عملية التعلم، فإذا لم تتم عملية الاحتفاظ فإن التعلم لم يتم"، والاحتفاظ بدوره تتدخل فيه عمليات أخرى كالانتباه والإدراك ومن هنا يكون مفهوم الذاكرة شاملا، وكما يؤكد العديد من الباحثين.

للذاكرة دور كبير ومهم في مختلف مجالات السلوك الإنساني، لأنها تعد من العمليات العقلية المهمة في عملية التعلم، فهي المكان الذي يحتفظ الأفراد فيه بكل ما يمر بهم من خبرات سابقة ليتم استدعاؤها عند الحاجة،ومن هنا فهي من العمليات العقلية الأساسية المؤثرة في نظام تجهيز المعلومات، وعليه فهي صاحبة الدور الأساسي في عملية التعلم،إذ أن قصور الذاكرة قصيرة المدى من أكثر المشكلات التعليمية انتشارا سواء تعلق الأمر بالأسماء أو الأشكال أو الوحدات، كما أن للذاكرة العاملة دور أساسي في عملية التعلم باعتبارها تقع بين الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى، وتعد ذاكرة العمل مكونا من مكونات النموذج المعرفي لتجهيز المعلومات ومعالجتها وتؤثر تأثيرا حيويا في الإدراك وتخاذ القرارات وحل المشكلات، وابتكار معلومات جديدة فهي تمثل نظاما متناسقا من خلال التركيز المتزامن في كل متطلبات التجهيز والتخزين وتعتبر الذاكرة العاملة مخزنا مؤقتا للمعلومات النشطة والمستخدمة آنيا في الموقف اللفظي خاصة في مواقع التعلم.

تعد الذاكرة العاملة المكون المعرفي العملياتي الأكثر تأثيرا في تنشيط المعلومات داخل الذاكرة الإنسانية والاحتفاظ بها للقيام بالعديد من الاستخدامات المعلوماتية خاصة التحصيلية، ويتم ذلك من خلال النظم المعرفية المتصلة بهاويشير بادلي إلى الدور الوظيفي للذاكرة العاملة في المهام المعرفية الخاصة بالتعلم والتفكير المنطقي والفهم(أبوالديار،2012:11).

فالذاكرة العاملة نظام محدود القدرة يسمح بتخزين مؤقت للمعلومات ويعالجها وقد ركزت عليها الدراسات التي تناولت الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم وقد توصلت الأبحاث الفرعية لصعوبات التعلم أن العجز في الذاكرة العاملة يكمن وراء الصعوبات التي يواجهها التلاميذ الذين يعانون صعوبات القراءة والرياضيات، فتوجد علاقة بين الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم، فكثير من الأطفال تحدد مدارسهم أن لديهم صعوبات في تعلم مواد القراءة و الرياضيات وليديهم ضعف ملحوظ في الذاكرة العاملة، وهناك دراسات عديدة تبحث فيالإسهام المحتمل لقدرات للذاكرة العاملة في مشكلات التعلم في الصف الدراسي، فقد توصل "ألوي " 2006 إلى أن لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة خللا في الذاكرة العاملة، ويختلف الأمر من حيث الشدة وفق مراحل دليل الممارسة لاحتياجات التعليم الخاصة.

وأشار كل من "مارينغل"و"ويم"إلى أن لدى أطفال صعوبات التعلم العامة في مجال تعلم القراءة والرياضيات والكتابة ضعفا في أداء الذاكرة العاملة كافة(أبوالديار،2012: 71)

قدّم العديد من علماء النفس نماذج مختلفة تحاول تفسير عملية اكتساب المعلومات وتخزينها واسترجاعها، ويرتبط عمل الذاكرة في وقت واحد مع تخزين المعلومات ومعالجتها بصورة مؤقتة، وترتبط مختلف مكونات الذاكرة العاملة مع وظائف مختلفة، وبالتالي الذاكرة ومكوناتها هي المسؤولة عن الإدراك، والانتباه والحفاظ على المعلومات واسترجاعها، وتنفيذ مختلف الوظائف البصرية المكانية مثل المحافظة على الاتجاه في المكان، والمحافظة على

تتبع التغيرات في المجال البصري بمرور الوقت، وهكذا بعد أن تعالج المعلومات فإنها تصل إلى الذاكرة طويلة المدى حيث يتم تخزينها.

وتشير بحوث كثيرة حول صعوبات التعلم وخلل الوظائف المعرفية إلى أهمية الذاكرة العاملة في معالجة المعلومات وتخزينها، كما تشير إلى الارتباط القوي بين كفاءة عمل الذاكرة العاملة وقدرة الفرد على معالجة المعلومات، كما أن لدى كل الأشخاص الذين يعانون ضعف القراءة ذاكرة عاملة ذات سعة قصيرة،وبالتالي نرى أن لدى ضعاف القراءة ذاكرة عاملة ضعيفة مقارنة بالقراء المهرة، ولا يعود السبب إلى ضعف مهارات القراءة ولكن لديهم سعة أقل في الذاكرة العاملة.

قد تناولت الكثير من الدراسات العلاقة بين الذاكرة العاملة وتعلم القراءة والكتابة،فالقصور في العمليات المعرفية يعتبر أحد أهم العوامل المسؤولة عن صعوبات القراءة والكتابة، وأن المعالجة الصوتية هي أحد أهم هذه العمليات المعرفية،وإن التعديل في العمليات الصوتية يكون بتنمية الذاكرة العاملة الصوتية(الفونولوجية) والوعي الفنولوجى على وجه التحديد.

وذكر "Barbosa" et al(2009) أن القصور في العمليات المعرفية يعتبر أحد أهم العوامل المسؤولة عن صعوبات القراءة والكتابة، وأن المعالجة الصوتية هي أحد أهم هذه العمليات المعرفية، وإن التعديل في العمليات الصوتية يكون في تنمية الذاكرة العاملة الصوتية(الفونولوجية) والوعي الفنولوجى على وجه التحديد.

ومن هنا فإن العجز الذي يقع تحت ما يسمى بالعسر القرائي ينشأ من مشكلات في النموذج الفونولوجي للنظام اللغوي والذي يفسر أن الذاكرة العاملة تتكون من مكونات فرعية أحد هذه المكونات هي الذاكرة العاملة اللفظية التي تستند إلى المعلومات الفونولوجية وتقوم

بعملية المعالجة من حيث عملية استرجاع المعلومات وتخزينها في الذاكرة طويلة الأمد (عبد الفتاح رجب،دت: 45).

يجمع الباحثون على أن الهدف من تدريس القراءة هو الفهم القرائي، وأنه الركن الرئيس فيها، فعند حدوث خلل في الفهم القرائي فلا يصح أن يسمى النشاط القرائي قراءة، فلا قيمة للقراءة دون فهم،ويعرف تايلور الفهم القرائي على أنه "عملية عقلية تتضمن إدراك القارئ للمعلومات المقروءة مع تكامل هذه المعلومات بين الجوانب اللغوية،و الرسومية بين المعلومات المقروءة والضمنية يتضمن الفهم القرائي العديد من الأمور" (ماهر شعبان عبد الباري، 2009: 8)، وعرفه الحيلوانيبأنه "عملية تفكير القارئ عن طريق التفاعل مع النص الذي يقرؤه ، فهو عملية تتطلب من القارئ اكتشاف المعنى المطلوب لتحقيق هدف معين . ومن هنا قرن "عبده" القراءة بالفهم في أحد تعريفاته للقراءة، حيث عرفها على أنها "المهارة اللغوية التي تمكن صاحبها من فهم المادة المكتوبة" (عبده،1979: 15). ومن الناحية التاريخية كان ينظر إلى الفهم على أنه المعني بالتذكر وإعادة إنتاج النص كما يبدو من الصفحة المكتوبة، وتبدو هذه النظرة سطحية بسيطة .

فقد بحثت العديد من الدراسة عن طبيعة العلاقة بين الذاكرة العاملة والفهم القرائي، فقد توصل "ماكدونالد" وآخرون إلى وجود علاقة بين سعة الذاكرة العاملة وفهم بعض النصوص الغامضة، تكونت عينة الدراسة من مجموعتين، الأولى لديهم سعة مرتفعة في الذاكرة العاملة والثانية لديهم سعة منخفضة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن عدد الأخطاء لدى مجموعة السعة المرتفعة كانت أكبر في حل فهم الجمل الغامضة أكثر من مجموعة السعة المنخفضة كما أجرت "ميرندا" وآخرون 2002 دراسة لمعرفة سعة الذاكرة العاملة عند الأطفال من خلال تعرف الكلمات ومعانيها وأيضا استرجاعها، وقد قيست سعة الذاكرة العاملة بواسطة اختبار مدى الأرقام الفرعي من وكسلر بالإضافة إلى قوائم كلمات يستمع إليها واستعادتها

بالترتيب نفسه ومعكوسة، وتذكر الألوان وتسميتها، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة بين سعة الذاكرة العاملة وبين أداء الأطفال على الاختبارات لاسيما السمعية منها

(أبو الديار، 2012: 71).

وعلى هذا الأساس جاءت الدراسة الحالية، تهدف إلى تصميم برنامج تدريبي لتنمية الذاكرة العاملة بغية تحسين الأداء القرائي وانعكاسه على الفهم القرائي عند التلاميذ الذين يعانون صعوبات قرائية،وقد حاولت الدراسة الإجابة عن الإشكاليات الآتية:

– هل يؤدي البرنامج التدريبي المقترح للذاكرة العاملة إلى تحسينالأداء والفهم القرائي للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة؟

– هلتوجد علاقة بين درجاتتلاميذ المجموعة التجريبية ذوي صعوبات القراءةفي اختبار الفهم القرائيوجنسهمفي القياس البعدي؟

–هلتوجد علاقة بين درجاتتلاميذ المجموعة التجريبية ذوي صعوبات القراءةفي اختبار القراءةوجنسهمفي القياس البعدي؟

2.فرضيات الدراسة:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على اختبار القراءة بعد ضبط القياسالقبلي.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على اختبار الفهم القرائي بعد ضبط القياسالقبلي.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكور والاناث في المجموعة التجريبية في القياس البعدي على اختبار الفهم القرائي.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في القياس البعدي على اختبار القراءة

3– أهداف الدراسة :

يمكن تلخيص أهم أهداف الدراسة في النقاط التالية :

– الوقوف على تأثير برنامج تدريبي للذاكرة العاملة في تحسين الأداء والفهم لدى التلاميذ ذوى صعوبات تعلم القراءة .

– ندرة الدراسات – على حد علم الباحثة– على المستوى العربي عامة، وفي الجزائر خاصة التي تناولت تدريب الذاكرة العاملة كمكون أساسي ومؤثر في عملية التعلم خاصة القراءة .

– مساعدة المعلمين والوالدين بتوفير برامج تساعد على تنمية مهارتي الأداء والفهم .

– لفت الأنظار علميا وتربويا للاهتمام بهته الفئة وغيرهم من ذوي صعوبات التعلم.

– تزويد الباحثين والمعلمين و كافة المهتمين بمجال صعوبات التعلم بإطار نظري وتطبيقي لزيادة فهمهم وتبصيرهم بالموضوع، وبالتالي زيادة وعيهم بالمسؤولية الملاقاة على عاتقهم وخطورتها، مما يسهم في بذل مجهود أكثر في تطوير أساليب وبرامج من شأنها أن تساعد على احتواء هذه الفئة.

– التعرف على مستوى أداء التلاميذ للقراءة ومدى فهمهم للمضمون.

– التعرف على الفروق بين الذكور والإناث

– ما تسفر عنه الدراسة من نتائج تكشف عن دور الذاكرة العاملة فيتعلم القراءة .

– إثراء التراث التربوي بمزيد من المعلومات حول موضوع تعلم القراءة وعلاقتها بالذاكرة العاملة .

4- أهمية الدراسة :

للقراءة أهمية بالغة في الحقل التربوي، باعتبارها المفتاح الأساسي للتعلم، فالقراءة من الوظائف التي يعتمد عليها في الحصول على المعرفة، إلا أن هناك بعض المتعلمين يجدون صعوبات في تعلمها، ويعد هذا الاضطراب من أكثر اضطرابات صعوبات التعلم شيوعا في الوسط المدرسي، ومن أخطره لأنه يؤثر على المكتسبات الأخرى فقد يؤدي إلى الفشل الدراسي. وتكتسي الدراسة الحالية أهميتها انطلاقا من أهميه القراءة، وضرورة الفهم في المسار الدراسي للتلميذ.

كما تتجلى أهمية الدراسة نتيجة لضرورة فهم المضمون في تعلم التلميذ في شتى مواد التعلم، فإذا لم يستطع فهم النص المقروء سينعكس ذلك على فهمه لأغلب المواد الدراسية الأخرى.

تعتبر الدراسة الحالية مهمة نظرا لندرة الدراسات التجريبية وشبه التجريبية المتعلقة ببناء البرامج التدريبية التي تستهدف فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عامة و صعوبات القراءة خاصة.

تظهر أهمية الدراسة في كونها تزود المهتمين بصعوبات التعلم برنامجا تدريبيا من شأنه أن يساعد في تنمية القراءة والفهم لدى فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

كما تكتسي الدراسة أهمية من خلال اهتمامها بالذاكرة العاملة التي تحضى بأهمية بالغة في مجال صعوبات التعلم وذلك من خلال ما أثبتته الكثير من الدراسات أن أطفال صعوبات التعلم لهم قصور في الذاكرة العاملة، وبالتالي فأي تنشيط للذاكرة العاملة سيؤثر على الأداء القرائي والفهم لدى هته الفئة.

5- التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة :

1- القراءة : معالجة الرموز الكتابية والتعرف عليها أي التعرف على المعلومات المكتوبة.

2- الأداء القرائي : المعالجة الجيدة للرموز، وقراءة النص قراءة جيدة مسترسلة والذي يظهر من خلال اختبار القراءة .

3- الفهم القرائي :

التعريف الإجرائي للفهم القرائي : عملية عقلية بنائية تفاعلية يمارسها القارئ من خلال المحتوى القرائي، بغية استخلاص المعنى العام للموضوع ويستدل على هذه العملية من خلال امتلاك القارئ لمؤشرات سلوكية معبرة عن هذا الفهم،والذي يظهر من خلال الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على اختبار الفهم القرائي.

البرنامج التدريبي :

التعريف الإجرائي للبرنامج التدريبي :

خطة عملية منظمة مصممة بطريقة علمية مبنية على تنمية الذاكرة العاملة بمكوناتها الثلاثة وفق نموذج بادلي، يهدف إلى تدريب التلاميذ على استراتجيات تمكنهم من تحسين سعة الذاكرة العاملة بتطبيقات قرائية، للأحرف والمقاطع، وبالتالي تحسين الأداء القرائي الذي من شأنه أن ينعكس على فهم المقروء كغرض أساسي لتعلم القراءة.

من خلال ما ورد نؤكد أهمية الفهم القرائي في مستقبل التلميذ ومساره الدراسي عامة لأن فهم المضمون لجميع المواد الدراسية فلن يتمكن التلميذ من حل مسألة راضية دون أن يفهم مضمونها، وللفهم صلة مباشرة بسعة الذاكرة العاملة.

الفصل الثاني: البرنامج التدريبي

تمهيد :

أولا – التدريب :

1–تعريف التدريب
2–أهمية التدريب
3– أهداف التدريب
4–العناصر الرئيسية للتدريب

ثانيا– البرامج التدريبية

1-تعريف البرامج التدريبية
2-تصميم البرنامج التدريبي
3-مراحل العملية التدريبية
4-نماذج تصميم البرامج التدريبية

ثالثا– البرامج التدريبية لذوي صعوبات القراءة.

1– الحاجات التدريبية للمعسورين قرائيا
2– المشكلات التي تحتاج إلى تدريب في المرحلة الابتدائية
3– بعض الأساليب المستخدمة في تدريب الأطفال عسيري القراءة
4– البرنامج التدريبي للذاكرة العاملة .

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعد التدريب أفضل أدوات التطوير، فيه يتم صقل مهارات و قدرات الأفراد و تنمية معارفهم وإكسابهم أساليب جديدة للأداء، مما ينعكس إيجابا على أدائهم وممارساتهم، فقد تم الاهتمام بتدريب الكبار والصغار، التلاميذ و المعلمين، قصد الرقي بمستواهم الاكاديمي، وليتم التدريب يجب توفر برنامجا تدريبيا يسير المدرب عليه، لهذا فقد خصص الفصل الحالي للتكلم عن البرامج التدريبية معرجين عن التدريب.

أولا- التدريب:

1. تعريف التدريب :

ورد في لسان العرب لابن منظور المُدرّب: الذي أصابته البلايا، و درّبته الشدائد حتى قويّ و مرن عليها(ابن منظور: دت: 1350).

و التدريب: الصبر في الحرب وقت الفرار، و ورد أصله من الدُّرْبَة أي التّجْربة، ويجوز أن يكون من الدُّرُوب و هي الطرق التي يسلكها الإنسان في الوصول إلى أهدافه، و قد دَرَبَ بالشيء إذ اعتاده و ضري به، و درّب البازي على الشيء أي ضرّيته.

فالتدريب من الناحية اللغوية يتضمن معنى التأهيل والتعليم بمهمة ما و هذا يختلف كثيرا عن المعنى الاصطلاحي الذي تعدد و تنوع بتنوع مجالات التدريب بين العسكري و الرياضي و التربوي ...إلخ .

يعرفه العتلاوي على أنه " برنامج منظم يهدف إلى احدث تغيرات في الفرد والجماعة وبناء معلوماتهم و أدائهم و سلوكهم و اتجاهاتهم " (العتلاوي، 2000: 21) .

و يعرفه سعد " أنشطة منظمة لتوفير المعارف والمهارات للمتدربين ليتمكنوا من استيعاب المفاهيم و إعادة تكوين السلوك، و تطبيق التعليم على مواقف مختلفة بكفاءة متزايدة

لتحقيق النتائج المرجوة و يرتكز التدريب على إعطاء المتدربين المهارات و المعارف التي يحتاجونها للقيام بأعمالهم (سعد، 2008: 11).

كما يعرف على أنه اكساب الفرد المهارات والاتجاهات المرتبطة بكيفية أداء عمل ما، أو كيفية التصرف في موقف محدد بأعلى قدر من الفعالية و الكفاءة (السيد،2007: 97).

و نجد محمد شحاتة يعرف التدريب:" عملية تعلم و تعليم تمكن الفرد من إتقان مهنته و التكيف لظروف عمله، واكتساب المهارات الفنية اللازمة لأداء عمله، ويكتسب عادات اجتماعية و اتجاهات نفسية جديدة، أو التخلي عن عادت و اتجاهات قديمة (ربيع،2006: 73).

يُلاحظ أن شحاتة في تعريفه للتدريب يرتكز على التدريب أثناء الخدمة أي ممارسة العمل لأنه تكلم عن الإتقان و التمكن و اكتساب سلوكيات جديدة والتكيف مع ظروف العمل.

و تعرفه رفعت بن محمد الحميد الشامي " نشاط مخطط يهدف إلى إحداث تغيرات في المتدربين من ناحية معلوماتهم ومعارفهم وأدائهم ومهاراتهم وسلوكياتهم واتجاهاتهم مما يجعلهم فعالين في أداء أعمالهم بكفاءة وإنتاجية (الشامي، 2006: 127).

يتضح من خلال التعريفات السابقة للتدريب على أن التدريب نشاط منظم، يخضع لتخطيط مسبق، يهدف إلى أحداث تغيرات على مفاهيم واتجاهات وسلوكات الأفراد، وإكسابهم مهارات جديدة تمكنهم من تطوير أنفسهم وتحسين قدراتهم.

2. أهمية التدريب:

للتدريب أهمية بالغة في حياة الأفراد والمنظمات، حيث يعد وسيلة فعالة في تطوير القدرات قصد سد الثغرة الكائنة بين الأداء الفعلي والمستوى المأمول منه ويمكن تلخيص أهمية التدريب في النقاط التالية:

- تنمية المعرفة والمعلومات، أي تنمية مدارك المتدرب من خلال تزويده بكافة المعلومات الضرورية للقيام بالعمل مما يساعد على زيادة قدرات المتدربين على التعامل الجيد مع التطور التكنولوجي.
- تنمية السلوك و الاتجاهات و يقصد بها مجموعة العوامل الذهنية والنفسية التي تتفاعل مع بعضها لتكون أراء معينة، فالتدريب يعمل على تحسين هذه الاتجاهات (الشعور بالمسؤولية، الشعور بالتميز، العمل الجماعي، الدافع إلى العمل والشعور بتبادل المنافع) مما يمكن المتدربين من اتخاذ المواقف الايجابية نحو أدائهم في العمل والذي يظهر في حماسهم وإخلاصهم.
- تنمية المهارات و القدرات و يقصد بها (القوة الفعلية على أداء الفعل) و مهارات القدرة على استخدام المعرفة المتخصصة و تنظيمها بطريقة صحيحة .
- يعد التدريب مصدرا مهما في إعداد الكوادر البشرية وتطوير أدائهم ز كفايتهم للرفع من مستوى الإنتاج.
- فرصة ثمينة وغالية التكاليف وسريعة النتيجة لصقل المهارات واكتساب الخبرات .
- تحديث وتحسين المعلومات والبيانات المتعلقة بالعمل والأداء.

مساحة هامة لاكتشاف والتعرف على الخبرات وإمكانية وطاقات الأفراد.

3. أهداف التدريب:

للتدريب أهداف عديدة يحققها للأفراد والعاملين، ومن أهم أهداف التدريب(موسى،2007):

- ضمان أداء العمل بفاعلية للوصول إلى مستوى المعايير التي حددتها المنظمة، وذلك من خلال تنمية مهارات العاملين على المستوى الفكري والإنساني والشخصي.

- حث الموظفين على الزيادة في الإنتاج من خلال ترغيبهم في أعمالهم وتوفير الدافع الذاتي لزيادة الكفاءة ورفع المستوى وتوعية العاملين بأهداف المنظمة، وبأهمية عملها مما يزيد إسهامهم في تحقيق تلكم الأهداف ورفع الروح المعنوية لديهم.
- تطوير نظم العمل و تحسين الأساليب الإدارية الحديثة التي تعمل على تقليل تكلفة العمل المادية أو البشرية، ويسهم في اختصار الوقت المطلوب في تنفيذ واجبات العمل، وتوفير القوى العاملة .
- اكتشاف مواهب العاملين من خلال التدريب الفعال الذي يتيح للفرد أن يعبر عن نفسه و يكتشف مواهبه وقدراته في جو من الحوار والمناقشة، وتحليل ما يطرح من مشكلات عميقة .
- زيادة ارتباط الأفراد وتلاحمهم مع بعضهم لصالح العمل، خاصة أنه وسيلة من وسائل الاتصال تضمن تجمّع الإفراد في مكان واحد مما يمكن من بناء علاقات إنسانية إيجابية.
- يتعامل المدرب مع مجموعة صغيرة مما يسهل تبادل الأفكار والخبرات بين المشاركين .
- يوفر التدريب اتصال جماعي بين لأطراف الموقف التدريبي و بالتالي يتمكن الجميع من المشاركة بفاعلية مما يزيد من فرص التعلم و الاكتساب.
- يعتمد على أساليب متنوعة في الشرح والعرض، من عصف ذهني ولعب الأدوار وغيرها، والوسائل التدريبية من جهاز العرض والشرائح.

4. العناصر الرئيسية للتدريب:

تتكون عملية التدريب من مجموعة من العناصر المتفاعلة من حيث أن كل عنصر يؤثر في العناصر الأخرى ويتأثر بها، وقد حدد السكارنة(2011) في النقاط الآتية:

1.4 المتدرب:

بوجود متدرب مقتنع بأهداف التدريب وحاجاته إليه يعتبر من العوامل التي يؤدي إلى نجاح التدريب، فالمتدرب أساس نجاح العملية التدربية ومحورها.

2.4 المدرب:

هو الشخص المسؤول عن إعداد واختيار المادة التدريبية العلمية المناسبة لتلبية أهداف التدريب، لذلك فمن المهم اختيار المدرب المناسب القادر على استخدام وسائل التدريب و أساليبه المتنوعة بما يتفق مع طبيعة المتدرب وأهدافه، ومستوى التدريب.

3.4 المادة العلمية:

أي المادة العلمية للتدريب تكون عادة مختصرة، و تحتوي على تطبيقات و تمارين ووحدات تعليمية، و تكون ضمن محتويات الحقيبة، بعضها يؤديه المتدرب وبعضه يؤدى بصورة جماعية من خلال تقيم المتدربين إلى مجموعات.

1.4 **البيئة التدريبية:** وتشمل مكان التدريب قاعاته والوسائل السمعية البصرية والتجهيزات المستخدمة في عملية التدريب.

2. **مجالات التدريب:**يعمل التدريب في خمسة مجالات أساسية حسب السكارنة(2009) وعليوة(2001) وهي:

1.5 المعرفة: و تكمن في مساعدة المتدرب على تعلم وفهم وتذكر الحقائق والمعلومات والمبادئ، و هي أطر فكرية نظرية .

2.5 المهارات: وهي التي تتعلق بمهارات العمل، ومهارات الاتصال، والمهارات الإدارية (كالتخطيط، والتنظيم، و التنسيق، واتخاذ القرارات) فهي تعبر عن أي تصرف أوعمل يقوم به المتدرب مثل إتقان مهارة جمع المعلومات لتشغيل الحاسب الآلي.

3.5 الاتجاهات: ويقصد بها الاتجاهات الممكن تعديلها أو تغييرها، فهناك عوامل كثيرة تؤثر على اتجاهات الفرد ومعتقداته، لا يمكن تغييرها في أي حال من الأحوال، لذلك يرتكز التدريب على السلوك الممكن تعديله مثل الأمانة وإثارة الدافعية وروح الفريق والتعاون والولاء التنظيمي والمشاركة في اتخاذ القرارات.

4.5 الأساليب: تتضمن في الغالب تطبيق المعرفة و المهارات في موقف عملي، ويقصد به طريقة تفكير السلوك.

5.5 الخبرة:يختلف هذا المجال عن المجالات السابقة حيث لا يمكن تعلمها داخل قاعة التدريب، و إنما هي نتاج الممارسة والتطبيق العملي للمعرفة والمهارة والأسلوب في عدة مواقف مختلفة من حيث فترة زمنية طويلة.

ثانيا البرامج التدريبية :

1. تعريف البرامج التدريبية :

قد تعددت و تنوعت تعريفات البرامج التدريبية ونذكر منها:

تعريف الباز: خطة عملية تعليمية منظمة تتضمن مجموعة من الخبرات والأنشطة والأساليب الدراسية المتنوعة، وضعت بهدف إحداث تغيرات مرغوبة في الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية للمعلمين(الباز، 2013: 118).

وتعرف البرامج التدريبية على أنها " الأداة التي تربط الاحتياجات بالأهداف المطلوب تحقيقها في التدريب والمادة العلمية بالوسائل و الأساليب التدريبية مع بعضها البعض بطريقة علائقية تهدف تنمية القوى البشرية لتحقيق أهداف الفرد و المنظمة " (العنزي،2013) .

ويعرف البرنامج التدريبي ب " مجموعة من النشاطات المؤسسة والمخطط لها الهادفة إلى تزويد القوى البشرية في المؤسسات بمعارف معينة، وتحسين وتطوير قدراتها، وتغيير سلوكياتها واتجاهاتها بشكل بناء" (خالد،2016 : 17).

ويعرف نوفل البرنامج التدريبي " مجموعة من اللقاءات التعليمية المخططة والمنظمة والمبرمجة زمنيا والمستندة لمراحل التعلم، والمتضمن سلسة من الاستراتجيات التعليمية(نوفل،2008: 374).

يتبين من خلال تعريفات البرامج التدريبية أنها متفقة جميعها على أنها أنشطة يتم التخطيط لها أي تحضيرها و اختيار مادتها سابقا، تهدف أساسا إلى إحداث تغيرات في قدرات ومهارات الأفراد وإكسابهم معارف جديدة، مما يجعلهم يطورون من أنفسهم.

2.تصميم البرامج التدريبية :

عملية تصميم البرامج التدريبية تحتاج إلى عناصر محددة تشمل جميع جوانب النفس، وقد حدد "محيرق" أهم العناصر المطلوبة في تصميم البرامج التدريبية وهي(خالد،2016: 17):

1.2 **عنوان البرنامج:** حيث يتم تحديد العنوان بشكل واضح، تكون فيه دلالة مباشرة على الاحتياجات الأساسية أين يتم تلبيتها من خلاله.

2.2 أهداف البرنامج:يجب أن توضع الأهداف في ظل الاحتياجات التدريبية التي حددت من قبل، ويجب أن تكون الأهداف مرتبطة بعنوان البرنامج ولها دلالتها المباشرة عليه، ويجب أن تكون الأهداف واقعية ومحددة من ناحية المجالات التي سوف يتم تغطيتها.

3.2 تحديد الفئة المستهدفة:أي المتدربين أو الأفراد المشاركين في البرنامج، ويشمل تحديد المتدربين الذين يمكن للبرنامج استيعابهم، و ضرورة وجود تجانس بين المتدربين في برنامج واحد، كما يجب يوفر للمتدرب الحد الأدنى من الخبرة المتخصصة لتمكنه من المشاركة الفعالة في البرنامج التدريبي.

4.2 تحديد الزمن: أي الزمن الذي يستغرقه البرنامج، حيث لا توجد مدة مثالية للتدريب، وإنما يجب أن تكون المدة كافية لتحقيق الأهداف الموضوعة.

5.2 تحديد محتوى البرنامج: يقصد بالمحتوى موضوعات المدرجة ضمن البرنامج .

6.2 اختيار وتحديد المدربين: حيث يشكل المدرب الوسيلة التي يتم عن طريقها نقل رسالة و هدف التدريب.

7.2 تحديد الأساليب والمعدات المناسبة للتدريب، و فالأساليب ينبغي تنوعها بين المعارف والمهارات، ويجب تحديد كل الوسائل المساعدة على نجاح العملية التدريبية، كجهاز العرض وغيره.

8.2 تحديد أساليب التقييم، حيث يتم تقييم العملية التدريبية خاصة المتدربين والبرنامج التدريبي .

9.2 إعداد الجدول الزمني والموضوعي للبرنامج.

إلى جانب هذا يجب أن تتوفر ضمن العناصر المطلوبة في تصميم البرامج التدريبية، تحديد التطبيقات اللازمة لموضوعات البرنامج، و تحديد المكان الذي سيطبق فيه البرنامج، وتحديد الأهداف، والأدوات، ووسائل التقويم، وخطة زمنية للبرنامج .

3. مراحل العملية التدريبية:

يمكن القول أن العملية التدريبية تمر بأربعة مراحل أساسية و هي:

1.3 مرحلة تحديد الاحتياجات التدريبية :

تعد مرحلة تحديد الاحتياجات التدريبية الركيزة الأساسية التي تقوم عليها عملية التدريب فالاحتياجات التدريبية متجددة ومستمرة، وحالية ومستقبلية وتتم عن طريق:

- تحليل المنظمة: أين تقع الحاجة للتدريب؟
- تحليل الوظيفة: ما نوع التدريب المطلوب؟
- تحليل الفرد : من الذي يحتاج للتدريب؟

فالاحتياجات التدريبية تتعلق بزيادة أو تطوير أو تغيير المعلومات والمعارف والمهارات والقدرات لدى الأفراد العاملين.

2.3 مرحلة تصميم البرنامج التدريبي :

بعد تحديد الاجتياحات التدريبية يُبدأ في تصميم البرنامج التدريبي بطريقة تحقق الأهداف المنشودة، تتضمن عملية تصميم البرامج التدريبية عدة إجراءات هي :

- تحديد الموضوعات الدقيقة المطلوب التدريب عليها، و يقصد بها المحتوى الذي يجب أن تشتمل عليه البرامج التدريبية انطلاقا من الاحتياجات التدريبية .
- تحديد درجة العمق و الشمول في عرض الموضوعات، ويتوقف ذلك على العوامل الآتية :
  - المستوى الوظيفي والعلمي للمتدربين.
  - متطلبات الوظيفة الحالية .
  - درجة التخصص الوظيفي.
  - نوعية المشكلات التي يعاني منها المتدربون في العمل .
- تحديد تتابع الموضوعات في البرنامج التدريبي، باعتبار أن البرنامج التدريبي وحدة متكاملة يتم تقسيمها إلى وحدات فرعية ترتبط فيما بينها بمنطق واحد.
- إعداد مواد التدريب، واستقطاب المدربين المناسبين، واختيار الوسائل والأساليب ومستلزمات التدريب.

3.3 مرحلة تنفيذ البرنامج التدريبي:

بعد تصميم البرنامج التدريبي تأتي مرحلة أخرى وهي مرحلة تنفيذ البرنامج، و سواء كان هذا البرنامج داخل منظمة أو خارجها، فعلى مسؤول التدريب الاشراف على التنفيذ والتأكد من التصميم الذي وضعه يمكن تنفيذه، ويتضمن تنفيذ البرنامج أنشطة هامة وضحها (السيد،2007) و(عبد الرحمن 2010) وهي:

- وضع الجدول الزمني لتنفيذ البرنامج .
- ترتيب مكان وقاعات التدريب.
- المتابعة اليومية لسير البرنامج.

و هناك العديد من الاعتبارات الواجب مراعاتها عند تنفيذ البرنامج وأهمها:

- يجب تناسب طريقة التدريب مع عدد المتدربين.
- توفير الرغبة لدى المتدربين للتدريب، لضمان انعدام المقاومة للبرنامج التدريبي.
- تشجيع روح العمل الجماعي، والتفاعل بين المتدربين .
- توفير التغذية الراجعة للمتدربين عن مدى تقدمهم لتشجيعهم على التحول للسلوك المرغوب.

4.3 مرحلة تقييم البرنامج التدريبي:

يعتبر السكارنة التقييم عملة مستمرة يقصد بها معرفة مدى تحقيق البرنامج التدريبي لأهدافه المحددة وإبراز نواحي القوة لتدعيمها ونواحي الضعف للتغلب عليها أو العمل على تلاقيها في البرامج المقبلة. حتى نتمكن من تطوير التدريب **وزيادة فاعليته بصورة مستمرة.**

4. نماذج تصميم البرامج التدريبية :

توجد الكثير من نماذج تصميم البرامج التدريبية تبعا للغاية من البرنامج، وسوف نذكر بعض هذه البرامج:

1.4 نموذج كمب :

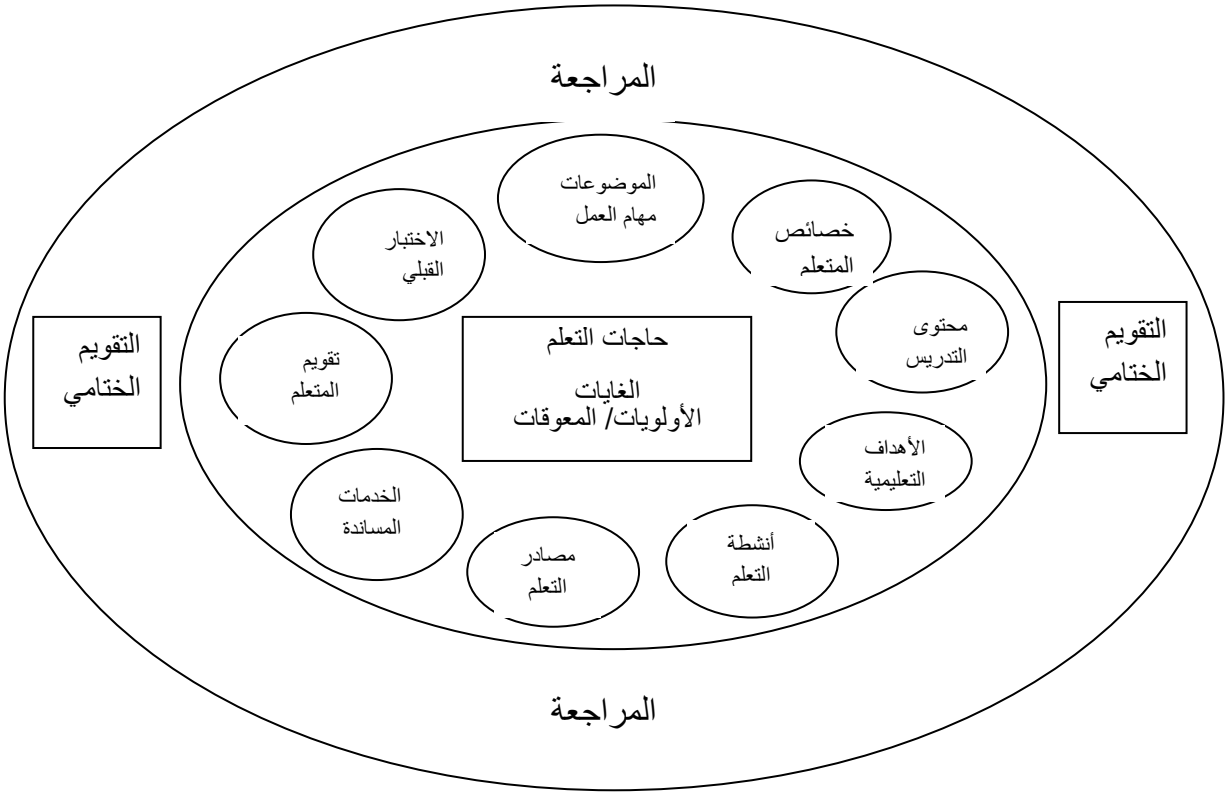
يتميز هذا النموذج بالنظرة الشاملة التي تراعي جميع العناصر الرئيسية في عملية التخطيط للتدريب، أو التعليم بمستوياته المختلفة، ويساعد هذا النموذج المدربين

أو المعلمين في رسم المخططات لاستراتيجيات التعليم بما في تحديد الأساليب والطرق والوسائل التعليمية من أجل تحقيق الأهداف(دغمش،2014: 14).

و يتألف نموذج كمب من الخطوات التالية :

- تحديد حاجات التعلم و الغايات و المعوقات و الأولويات.
- اختيار الموضوعات والاهداف العامة المناسبة للموضوعات، ثم تحديد الأهداف المناسبة للمهمات والموضوعات.
- تحديد خصائص المتدربين.
- تحديد محتوى الموضوع و تحليل المهمات المرتبطة بالغايات والأهداف المحددة.
- تحديد و صياغة الأهداف التدريبية صياغة سلوكية وإجرائية تشير إلى سلوك التعلم المتوقع.
- تصميم نشاطات التدريب والتعليم المناسبة لتحقيق الأهداف المحددة
- تحديد مصادر التدريب التي تساند الأنشطة التدريبية .
- تحديد خدمات الدعم والمساندة
- إعداد أدوات تقويم التعليم والبرنامج التدريبي.
- إعداد الاختبارات القبلية لمعرفة استعداد المتعلمين لدارسة الموضوع.

الشكل رقم (1) نموذج كامبلتصميم البرامج التدريبية



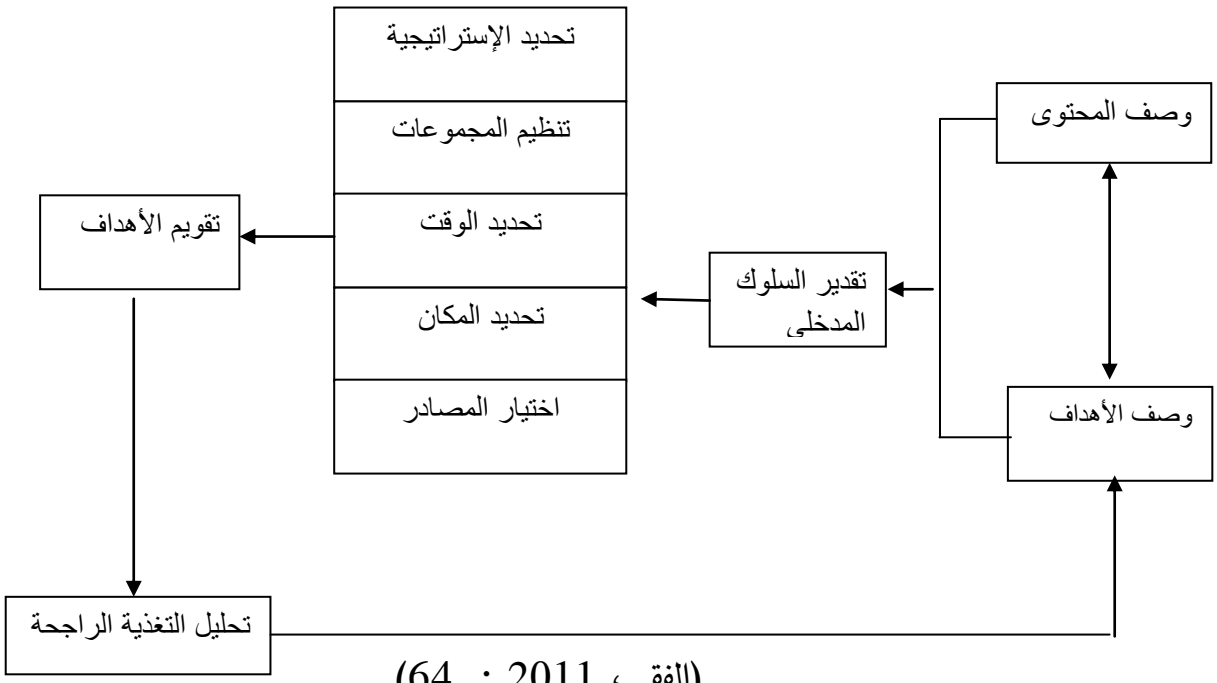
(دغمش، 2014: 14).

2.4 نموذج جيرلاش وإيلي:

يتكون هذا النموذج من :

- تحديد الأهداف ووصف المحتوى.
- إجراء السلوك القبلي لسلوك المتدربين .
- تحديد وقت ومكان التدريب.
- تحديد استراتجيات و طرق التدريب.
- اختيار المصادر والمواد التعليمية المناسبة
- تقييم الأداء والتغذية الراجعة لضمان انتقال التدريب (الفقي، 2011 : 64)

الشكل(2) نموذج جيرلاش وإيلي لتصميم البرامج التدريبية



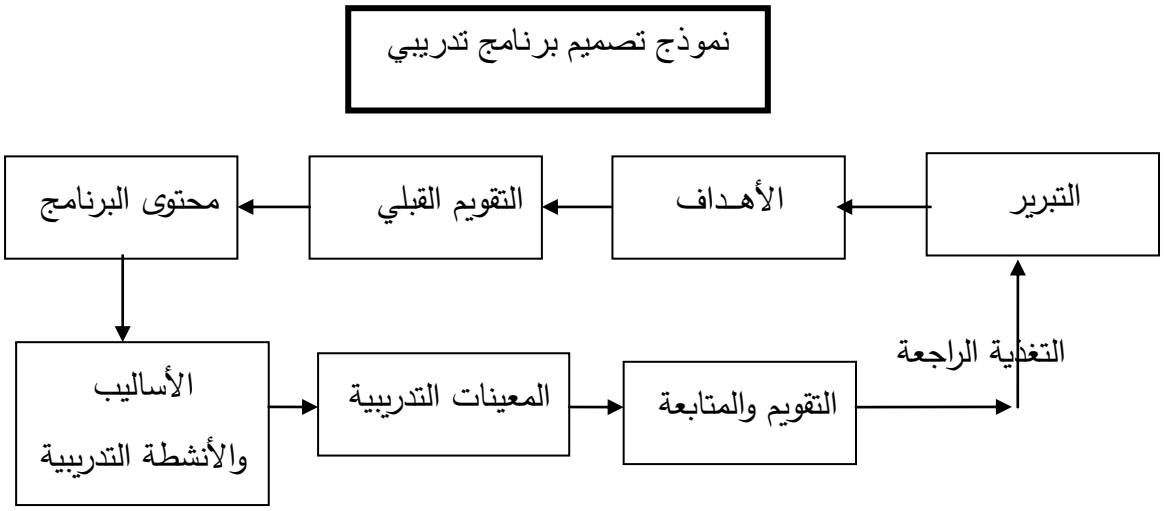
(الفقي، 2011 : 64)

3.4نموذج السكارنة:

يتكون هذا النموذج من :

- التبرير: و يتم فيه تحديد مبررات عقد البرنامج التدريبي.
- الأهداف التدريبية .
- التقويم القبلي : يتم فيه إجراء تقويم بسيط لمعرفة المعلومات السابقة لدى المتدربين حول موضوع البرنامج.
- اختيار محتوى البرنامج التدريبي وتنظيمه.
- الأساليب و الانشطة والطرق التدريبية .
- البناء أو التركيب المعرفي للمادة التدريبية واختيار معينات التدريب .
- التقويم الختامي (الفقي، 2011 : 64)

الشكل(3) نوذج السكارنة لتصميم البرامج التدريبية



(الفقي، 2011 : 64)

ثالثا– البرامج التدريبية لذوي صعوبات القراءة:

1. الحاجات التدريبية للتلاميذ عسيري القراءة:

القراءة عملية عقلية انفعالية تشمل تفسير الرموز والرسوم يتلقاها القارئ عن طريق عينة وفهم المعاني بين الخبرة السابقة وهذه المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني، والاستنتاج والنقد والحكم وحل المشكلات .

إذا أردنا تحقيق أهداف القراءة في عملية التعلم يجدر بنا أن نوفر مجموعة من الاحتياجات التي تتمثل أساسا في تطوير المهارات الأساسية التالية(منتصر،2016: 32) :

- الحاجة إلى تمييز الكلمات المكتوبة في سياق العبارة وربط كل منها في صورتها و يترتب عن هذا نطق الكلمة عند رؤية شكلها.
- الحاجة إلى ربط المعنى بالرمز، ويترتب عنه فهم العبارة.
- الحاجة إلى قراءة عدة جمل تدور حول المعنى المتصل ويترتب عليه فهم معان متكاملة .

- الحاجة إلى تمييز لكلمات مفردة، وهي مرحلة من التمييز أكثر تفوقا من الأولى ويترتب عليها الانطلاق في القراءة .
- تمييز الكلمات في مادة لم يسبق رؤيتها ويأتي نتيجة لتمييز الحروف المفردة وربط الحرف بصوته ورسمه، أو يترتب عليه القدرة على قراءة مادة إضافية ثم تأتي كتابة الكلمات والجمل فتثبت المهارة المقصودة، ويتمكن التلميذ من إتقان مهارة جديدة.

2. المشكلات التي تحتاج إلى تدريب في المرحلة الابتدائية:

يمكن تلخيص أبرز هذه المشكلات في :

- تقارب بعض الحروف في النطق (ث. ط) (ك، ق) (س، ص)(ث ، ذ).
- تشابه الكثير من الحروف الصوتية في الرسم الخطي مما يصعّب التمييز، وهذه الحروف متعددة (ب، ث ، ت)، (ج، ح، خ)، (د، ز)، (س ، ش).
- تعدد صور الحروف وتنوعها، فكل حرف يتغير شكله بتغير موقعه في الجملة (غـ، ـغ، غ).
- إهمال الحركات وعدم رسمها على الحروف في الكتابة مما يجعل نطقها للتلاميذ في الصفوف الأولى صعبا.
- التنوين الذي هو صوت يُنطق ولا يُكتب في الكلمة .
- بعض الحروف تنطق بطرق مختلقة مثل تاء التأنيث في آخر الكلمة (شجرة) فخرة تنطق تاء و عند الوقف تنطق هاء، فالصوت يتغير والرمز لا يتغير.
- اتصال لام الجر بالكلمات المبدوءة أداة التعريف (الـ) الشمسية والقمرية، و ينتج عنها حذف همزة الوصل (للشّمس، للقمر).
- المشكلات الأساسية في الحروف التي تلفظ و لا تكتب (هذا، الله، الذي) حيث تحذف الألف في كتابة هذه الكلمات.

3. بعض الأساليب المستخدمة في تدريب الأطفال عسيري القراءة :

1.3 أسلوب فيرنالدFernald:

أعدت هذا الأسلوب الباحثة فيرنالد (1943، 1988) و الذي يقوم على أساس تدريب المصابين بعسر القراءة من توظيف حواس عدة و هي: البصر، والسمع، واللمس، والإحساس بالحركة، ويعرف هذا الأسلوب بمسمى (VAKT) وهي الحروف الأولى من الكلمات (Visual–Auditioy–Tactile–auditioy–visual) ويشير الباحثون إلى هذا الأسلوب بمسمى (tracing technique)أي طريقة فيرنالد بالتتبع(السرطاوي وآخرون، 2009).

يستخدم هذا الأسلوب الطريقة الكلية التي تقوم على تعلم الكلمات كوحدة واحدة، وعدم استخدام الطريقة الصوتية، ويُستخدم مع الأطفال الذين يعانون صعوبات شديدة.

2.3 أسلوب اورتون جلنجهام :

بني هذا الأسلوب على نظرية اورتون في العسر القرائي، و التي افترضت أن العسر القرائي ناتج عن انعدام السيطرة لأحد شقي الدماغ فيما يتعلق بالمهارات اللغوية مما يؤدي إلى قلب الحروف بسبب الانعكاس الخاطئ لصورة الحروف في الدماغ.

تعرف هذه الطريقة بمسمى الطريقة الهجائية أو نموذج الفونيمات الهجائية، وقد تم البدء في هذه الطريقة والبرنامج الخاص بها في ستينات القرن الماضي(منتصر،40،2016)..

3.3 أسلوب سنجرلاند :

تعد هذه الطريقة تعديلا لأسلوب وارثون في تعلم القراءة، و تقوم الخلقية النظرية لهذه الطريقة على افتراض أن القراءة عبارة عن مهارة لغوية، وإن اكتساب المهارة اللغوية يعتمد على تداخل وتكامل حواس مدركات حسية متعددة لا تقتصر على حاسة السمع، أو البصر، و بذلك فإن برنامج التدريب على القراءة حسب هذه الطريقة على مجموعة من الأنشطة ترتكز على حواس متعددة وتهدف إلى تحسين وتطوير المدركات البصرية والسمعية، و اللمسية، و تكاملها من التغلب على مشكلة القراءة.

يحتوي أسلوب سنجرلاند على ثلاث مكونات أساسية هي(السرطاوي وآخرون،2009: 184):

- التدريب على الكتابة.
- التدريب السمعي.
- التدريب البصري

4.البرنامج التدريبي للذاكرة العاملة :

البرنامج التدريبي :

4 –1 الهدف العام للبرنامج :

يهدف إلى تحسين الأداء القرائي والفهم أيضا عند التلاميذ الذين يعانون صعوبات قرائية

– تحسين الذاكرة العاملة بمكوناتها الثلاثة المكون اللفظي، والمكون البصري المكاني، والمنفذ المركزي لهذا جاءت جلسات البرنامج مصنفة حسب كل مكون لدى التلاميذ الذين يعانون صعوبات قرائية .

– تحسين الذاكرة العاملة من خلال استراتجيات :التسميع – التنظيم – الكلمة المفتاحية – التوليف القصصي–التصنيف– المواقع المكانية.

4–2 الأساس النظري للبرنامج :

لقد تكلم الباحثون عن العلاقة الوطيدة بين االذاكرة العاملة واكتساب القراءة حيث لوحظ أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة يعانون من قصور في أداء الذاكرة العاملة، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات، ومن بين هذه الدراسات :

سوانسون وآخرون 2012 والتي هدفت إلى تقصي تجربتين عن تأثيرات المعرفة الاستراتجية والتدريب الاستراتيجي في الأداء على الذاكرة العاملة عند الأطفال من (من 10 –11سنة) مع عجز القراءة ومن دونه،التجربة الأولى اختبرت العلاقة بين المعرفة الاستراتجية والأداء

على الذاكرة العاملة كأداة داخلية فطرية ومكتسبة ملقنة وحالة تصحيحية، وقد جاءت النتيجة بتطور الأداء على الذاكرة العاملة بشكل ملحوظ في كلا المجموعتين تحت حالات التلقين، لكن أداء الأطفال ذوي صعوبات القراءة كان أدنى من الأطفال العاديين في مهام الذاكرة كلها وكان قياس سعة الذاكرة العاملة أفضل في توقع الأداء في القراءة والفهم من ثبات الاستراتجيات .

لقد تم بناء البرنامج الحالي اعتمادا على نموذج بادلي متعدد المكونات للذاكرة العاملة، الذي يقسم الذاكرة العاملة إلى ثلاث مكونات أساسية، هي المكون اللفظي،المكون المكاني البصري، المكون التنفيذي. المكون اللفظي مسؤول عن معالجة المعلومات اللفظية اللغوية، في حين يختص المكون البصري المكاني في بتجهيز الصور والمعلومات البصرية، وإدراك العلاقات المكانية، هذان المكونان خاضعان لنظام رئيسي يسيطر عليها يسمى المركزي، يعمل على مراقبة عملية التجهيز، حيث يقوم بسلسة من المعالجات بهدف الوصول إلى الاستجابة الصحيحة.

لذلك فقد كانت جلسات البرنامج مبنية على أساس المكونات الثلاثة للذاكرة العاملة وخصائص كل مكون، ولاستراتجيات المناسبة لتحسين كل مكون، فالمكون المركزي ذو سعة محدودة إن لم يتم تنشيط المعلومات فيه بالتسميع والتكرار يمكن أن تتلاشى بسرعة،وهو المسؤول عن عمليات الانتباه اللازمة لتنظيم المعلومات، فعملية الترميز تسهل له العملية وكذلك طريقة تقديم المعلومات .

4-3 محتويات البرنامج :

يتضمن البرنامج ستة استراتجيات مساعدة على التذكر لتحسين الذاكرة العاملة، تمثل كل إستراتجية وحدة تعليمية تشمل هدف عام وأهداف دراسية، و نشاطات مختلفة، بعض الأنشطة من الكتاب المدرسي للأقسام الرابعة ابتدائي وبعضها من خارج البرنامج، يحتوي البرنامج على ثمانية عشرة جلسة تدريبية، جلستين لكل إستراتجية، والجلسة الأولى تعارف والأربع جلسات الأخيرة تطبيقات وتدريبات على إستراتجيات البرنامج، و جلسة ختامية قد كانت التطبيقات على الاستراتجيات عبارة عن ألعاب قرائية وتمارين .

4-4 الفئة المستهدفة : يستهدف البرنامج التلاميذ الذين يعانون صعوبات قرائية في مستوى الرابعة إبتدائي.

- **المسؤول عن تنفيذ البرنامج :** المسؤول الأول والأساسي عن تنفيذ **البرنامج** هي الباحثة نفسها .

4-5أساليب التدريس المعتمدة :

يتم تطبيق البرنامج من خلال تدريب الطلبة على استخدام إستراتجيات لتحسين الذاكرة العاملة باستخدام أسلوب التدريس المباشر اعتمادا على المناقشة وشرح الباحث للإستراتجية والتدريب على استخدامها انطلاقا من تمارين مختلفة وألعاب تدريبية، باستخدام كراس التلميذ وجهاز حاسوب اعتمادا على جهاز العرض، وتقدم الحصة وفق الخطوات التالية:

5- مخطط الجلسة التدريبية :

- عنوان الجلسة (نوع النشاط)
- مدة التنفيذ ثمانية عشرة جلسة تدريبة
- الهدف العام من الجلسة وهدفها الخاص
- المكون المراد تحسينه :بصري،سمعي،تنفيذي
- الاستراتجية المستهدفة .

الاستراتجيات المستخدمة في التدريس

اللعب – النمدجة

– التغذية الراجعة

الأدوات المستخدمة :

كرات صغيرة الحجم – بطاقات – صور –

المحفزات : حلوى – شكلاطة – هدايا بسيطة، قصص ،

- **إجراءات التنفيذ**

6-مراحل البرنامج :

1-التمهيد – الانطلاق – التطبيق – التقويم

7-التعريف باستراتجيات البرنامج:

7-1إستراتجية التسميع :

1. **التعريف بالإستراتجية:**يقصد بالتسميع ترديد وتكرار المعلومة المراد الاحتفاظ بها، يكون التكرار لعدة مرات وبشكل مقصود، باستخدام أنواع التكرار المختلفة سمعي، بصري، لفظي

أهداف العامة : يتوقع تحقيق الأهداف العامة من الإستراتجية والمتمثلة في :

- تحسين الذاكرة العاملة للأطفال ذوي الصعوبات القرائية من خلال استخدام إستراتجية التسميع .

الأهداف الخاصة :

- زيادة القدرة على لانتباه
- زيادة القدرة على التحكم في المعلومة المراد تذكرها
- استخدام الإستراتجية في مواقف تعليمية مختلفة
- القدرة على اختيار نوع التكرار المناسب حسب كل حالة
- القدرة على تحديد الوقت الكافي للتدريب على الاحتفاظ بالمعلومة

الخطوات المتبعة في التدريب على الإستراتجية :سيتم تعلم الإستراتجية من خلال الخطوات التالية:

- استثارة انتباه التلميذ لتلقي المعلومة
- بيان وشرح الإستراتجية من طرف المدرب مع الأخذ بعين الاعتبار النقاط التالية :

نوع التكرار المستخدم ب- الوقت المخصص لتكرار المعلومة

- تطبيق الإستراتجية من طرف المدرب في مواقف تعليمية
- مراقبة المدرب مدى تقدم التلميذ في استخدام الإستراتجية في مواقف مختلفة .

النشاطات المقدمة :

- **التمهيد** :إثارة انتباه التلميذ للموضوع بطرح أسئلة مختلة تتعلق بالموضوعاستثارة للانتباه وصولا للذاكرة ومكوناتها.
- **شرح وتعريف الإستراتجية** :مع ذكر **أنواع التكرار التي تساعدنا على التذكر**
- يكرر الطالب مع الأخذ بعين الاعتبار مايلي:
- نوع التكرار المستخدم (لفظي – سمعي –بصري)
- المدة الممنوحة لكل تكرار
- المعلومات المراد تكرارها
- الوقت المخصص حصتين دراسيتين حصة نظرية وأخرى تطبقية أي بمعدل ساعتين .

7-2 – التوليف القصصي

- تعريف الإستراتجية : يقصد بالتوليف القصصي الربط بين العناصر المراد تذكرها بحيث تؤلف بها قصة متكاملة ذات معنى يسهل استرجاع المعلومات من خلالها .

الأهداف العامة :

- تحسين القدرة على التذكر من خلال استخدام إستراتجية التوليف القصصي عند التلاميذ الذين لديهم صعوبات في القراءة .

الأهداف الخاصة :

يتوقع من المتدرب تحقيق الأهداف التالية :

- تحسين القدرة على الانتباه
- تحسين القدرة على التخيل و التأليف
- تحديد الوقت الكافي للانجاز
- التمكن من الإستراتجية واستخدامها في مواقف تعلمية مختلفة

خطوات تعلم الإستراتجية :

- إثارة انتباه المتدرب من خلال لعبة تدريبية
- شرح الإستراتجية من طرف المدرب
- تحديد المعلومات المراد التأليف بينها
- مراقبة مدى تقدم المتدربين في الإستراتجية

النشاطات المقدمة :

- التمهيد :
- إثارة انتباه التلميذ للموضوع بطرح أسئلة مختلفة تتعلق بالموضوع
- استنتاج الإستراتجية التي ستطبق في الحصة

النشاط 2 :تعريف و شرح الإستراتجية مع التركيز على طريقة استخدامها

الوقت المخصص حصتين تدريبيتين حصة نظرية و أخرى تطبقيه بواقع لكل حصة.

7-3إستراتجية تنظيم المعلومات:

1-التعريف بالإستراتجية : يقصد بتنظيم المعلومات جعل المعلومات متصلة مع بعضها البعض، بحيث نقوم بربط أجزاء المعرفة لتكوين وحدة مفاهمية جديدة على أساس العلاقات والتشابه،يكون ذلك بتجميع المعلومات على شكل مجموعات فرعية بسيطة وبناء علاقات وروابط بينها.

2- **الأهداف العامة للإستراتجية :**

-تحسين الذاكرة العاملة للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة

3- الأهداف الفرعية:

- تحسين الذاكرة العاملة عند التلاميذ ذوي صعوبات القراءة
- تحسن قراءة التلاميذ
- تميكن التلاميذ من فهم مضمون نص
- تحسين القدرة على الانتباه للمتدربين .
- قدرة المتدرب على اختيار إستراتجية تنظيم المعلومات في المواقف المناسبة لها .

3-خطوات تعلم الإستراتجية:

يتم تعليم استراتجية تنظيم المعلومات وفق الخطوات التالية

- إثارة انتباه المتدرب للموضوع المراد تعلمه (الإستراتجية).
- شرح الإستراتجية مع ضرب الأمثلة ومراعاة مايلي :

أ- العلاقات التشابهية بين المعلومات

ب- ربط أجزاء المعرفة مع بعضها البعض لتشكيل بناء مفاهيمي واحد

- تطبيق الإستراتجية في مواقف مختلفة
- مراقبة مدى تقدم المتدربين في استخدام الإستراتجية

7-4 إستراتجية تصنيف المعلومات :

1-التعريف بالإستراتجية :

- هي إستراتجية يتم خلالها تصنيف المعلومات أي وضعها في مجموعات حسب الصفات والخصائص التي تشكل قاسما مشتركا فيما بينها .

2-الأهداف العامة للإستراتجية :

-تحسين الذاكرة العاملة للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة باستخدام إستراتجية تصنيف المعلومات .

3- الأهداف الفرعية:

- تحسين الذاكرة العاملة عند التلاميذ ذوي صعوبات القراءة
- تحسين القدرة على الانتباه للمتدربين .
- قدرة المتدرب على اختيار إستراتجية تصنيف المعلومات في المواقف المناسبة لها .

4-خطوات تعلم الإستراتجية:

يتم تعليم إستراتجية تصنيف المعلومات وفق الخطوات التالية

- إثارة انتباه المتدرب للموضوع المراد تعلمه (الإستراتجية).
- شرح الإستراتجية مع ضرب الأمثلة ومراعاة مايلي :
- تطبيق الإستراتجية في مواقف مختلفة
- مراقبة مدى تقدم المتدربين في استخدام الإستراتجية

5-7 إستراتجية الكلمة المفتاحية :

1-التعريف بالاستراتجية

هي الاستراتجية التي نقوم فيها بربط كلمة بكلمة أخرى، أو ربط جزء من الكلمة بصوت أو مقطع من صوت مشابه للكلمة المفتاحية، أو ربط الكلمتين بشكل ذهني في صورة مضحكة، أو مثيرة .

. الأهداف العامة :

- تحسين القدرة على التذكر من خلال استخدام إستراتجية الكلمة المفتاحية عند التلاميذ الذين لديهم صعوبات في القراءة .

الأهداف الخاصة :

يتوقع من المتدرب تحقيق الأهداف التالية :

- تحسين القدرة على الانتباه
- تحسين القدرة على التخيل والتأليف
- تحديد الوقت الكافي للانجاز
- التمكن من الإستراتجية واستخدامها في مواقف تعلمية مختلفة

خطوات تعلم الإستراتجية :

- إثارة انتباه المتدرب من خلال لعبة تدريبية
- شرح الإستراتجية من طرف المدرب
- تحديد المعلومات المراد الربط بينها
- أن يختار التلميذ كلمة مشابهة في اللفظ أو المعنى
- بناء صورة بصرية تربط بين الكلمة المفتاحية ومعنى الجملة
- مراقبة مدى تقدم المتدربين في الإستراتجية

النشاطات المقدمة :

- التمهيد :
- إثارة انتباه التلميذ للموضوع بطرح أسئلة مختلفة تتعلق بالموضوع
- استنتاج الإستراتجية التي ستطبق في الحصة

النشاط 2 :تعريف وشرح الإستراتجية مع التركيز على طريقة استخدامها

- اختيار كلمة مشابهة في المعنى
- اختيار صورة بصرية تربط بين الكلمة المفتاحية والمعنى .
- تطبيق الإستراتجية في مواقف تعليمية مختلفة .
- تقييم مدى تقدم الطالب في التمكن من الإستراتجية

الوقت المخصص حصتين تدريبيتين حصة نظرية وأخرى تطبقيه بواقع ساعة لكل حصة .

7-6 إستراتجية المواقع المكانية :

1-**التعريف بالإستراتجية** : يقصد بالمواقع المكانية عملية ربط الكلمات المراد تذكرها بمواقع وأماكن مألوفة لديه. أي أن هذه الإستراتجية تقوم على المزاوجة بين ترميز المادة المراد تعلمها وربطها بدلالات مألوفة

2-الأهداف العامة :

- تحسين القدرة على التذكر من خلال استخدام إستراتجية المواقع المكانية عند التلاميذ الذين لديهم صعوبات في القراءة .

3-الأهداف الخاصة :

يتوقع من المتدرب تحقيق الأهداف التالية :

- تحسين القدرة على الانتباه .
- تحسين القدرة على التخيل والتأليف .
- تحديد الوقت الكافي للانجاز .
- التمكن من الإستراتجية واستخدامها في مواقف تعلمية مختلفة.

خطوات تعلم الإستراتجية :

- إثارة انتباه المتدرب من خلال لعبة تدريبية .
- شرح الإستراتجية من طرف المدرب.
- تحديد الأماكن التي ستستخدم في عملية التذكر.
- وضع المعنى المراد تذكره في أماكن مألوفة .
- مراقبة مدى تقدم المتدربين في الإستراتجية .

النشاطات المقدمة :

- التمهيد :
- إثارة انتباه التلميذ للموضوع بطرح أسئلة مختلفة تتعلق بالموضوع .
- استنتاج الإستراتجية التي ستطبق في الحصة .

النشاط 2 :تعريف وشرح الإستراتجية مع التركيز على طريقة استخدامها .

- اختيار الأماكن المألوفة مثلا منزله، غرفته ..
- ربط المعلومات المراد تذكرها بصورة في الأماكن المحددة.
- تطبيق الإستراتجية في مواقف تعليمية مختلفة .
- تقييم مدى تقدم الطالب في التمكن من الإستراتجية .

الوقت المخصص حصتين تدريبيتين حصة نظرية وأخرى تطبقيه .

خلاصة:

من خلال ما سبق يمكن القول أن التدريب يهدف أساسا إلى تطوير مهارات و قدرات الأفراد، من خلال برنامج يخطط له سابقا، يتضمن نشاطات و أعمال مختلفة، و على هذا الأساس تم بناء البرنامج الحالي للدراسة.

الفصل الثالث: الذاكرة العاملة

تمهيد:

أولا : الذاكرة

1-تعريف الذاكرة .

2-العلميات الأساسية في الذاكرة العاملة .

3- أنواع الذاكرة و تصنيفاتها .

ثانيا : الذاكرة العاملة :

1-تعريف الذاكرة العاملة .

2-خصائص الذاكرة العاملة .

3- علاقة الذاكرة العاملة بالذاكرة قصيرة المدى .

4-علاقة الذاكرة العاملة بالذاكرة طويلة المدى .

5-الفرق بين الذاكرة العاملة و الذاكرة قصيرة المدى .

6-العمليات الأساسية في الذاكرة العاملة .

7-نماذج الذاكرة العاملة .

8-الاستراتيجيات المعينة على التذكر .

9 - قياس الذاكرة العاملة .

10-علاقة الذاكرة العاملة بصعوبات التعلم

خلاصة الفصل

تمهيد:

الذاكرة من أهم القدرات العقلية التي يحتاجها المتعلم في مساره الدراسي، فلولاها لما استطاع أن يخزن خبراته واسترجاعها، وبمعنى أدق لولاها لما استطاع أن يتعلم فهي ضرورية جدا لاكتساب الخبرات والتعلم، لأنها مستودع معلومات الإنسان، فما هي الذاكرة ؟ وماهي أنواعها؟ وما المقصود بالذاكرة العامة ؟ وما هي نماذجها كيف يمكن قياسها و تشخيصها؟هذا ما سنتعرف عليه خلال الفصل الحالي .

أولا- الذاكرة

1. تعريف الذاكرة :

يعبر عن العملية التي نستخدمها في استدعاء المعلومات السابقة وتخزينها في ذاكرة الإنسان بالتذكر والذي يعد من العمليات العقلية التي يتم فيها تسجيل وحفظ واسترجاع الخبرات الماضية، والذاكرة الجيدة هي التي يتذكر صاحبها المادة اللازمة بسرعة ويحتفظ بها لفترة طويلة، ويسترجعها بدقة (منصور وآخرون،1982: 22) أما لذاكرة فهي المخزن الذي نسترجع منه، وهناك عدة تعريفات للذاكرة نذكر منها :

يعرفها العتوم (2015) على أنها عملية معرفية تقوم على أساس تلقي المعلومات وترميزها وتخزينها واسترجاعها عند الحاجة إليها .

وتعرف على أنها نشاط معرفي عقلي يظم القدرة على ترميز وتخزين ومعالجة المعلومات المستقبلة أو المدخلة واستعادتها، وهي قدرة مترابطة مع باقي الوظائف المعرفية الأخرى (خلفان الفوري،2016 : 74).

أما العدل فيعرف الذاكرة على أنها عملية مركبة، وتعد من محددات الجانب العقلي في سلوك الإنسان ، و&تمتد من المواقف التي تتطلب الاستدعاء المباشر إلى المواقف التي تتضمن ظواهر تخضع لمراقبة (العدل،2003 : 16).

وتعرفها بلقيس مرعي(1983) على أنها قدرة المرء على استدعاء وإعادة مادة سبق تعلمها والاحتفاظ بها في حافظته أو ذاكرته .

وتعرف أيضا بأنها قدرة المرء على التعرف على حدث أو شيء سبق أن تعلمه أو عرفه أو ميّزه عن غيره، ويعبّر عن التذكر لفظا بإعادة الألفاظ أو الكلمات والعبارات التي كان قد حفظها أو حركة أو أداء بإعادة القيام بالعمل المتذكر بنفس الطريقة التي كان قد تعلمه بها أو بالإشارة إلى الشيء أو الأوامر الذي نذكره فتعرف إليه فميزه وحدده فعدله عن غيره(مثقال القاسم،2015: 70) .

ويظهر من خلال تعريف التذكر أن أهم خصائص التذكر هي: الاستدعاء– الإعادة – التعرف إلى الشيء –وتمييزه –وتحديده – عزل الشيء عن غيره – عملية التذكر – مرتبط بتعلم –عملية التذكر مرتبطة بالحفظ و الاستدعاء .

ويرى الزيات أن مصطلح الذاكرة في علم النفس يدل على معنيين، الأول هو الذاكرة كعملية وهي تمثل الميكانيزمات الدينامكية المرتبطة بما هو محمول في الذاكرة، واسترجاع المعومات المرتبطة به في شكل أداء. والذاكرة كنتاج يستخدم هذا المفهوم لإشارة إلى ناتج عمليتي التعلم والاحتفاظ (الزيات، 93:2001).

بهذا عرفها على أنها نشاط عقلي معرفي يعكس القدرة على الترميز والتخزين والتجهيز أو معالجة المعلومات المتداخلة أو المستقلة واسترجاعها(الزيات، 39:1998) .

ومن خلال التعاريف السابقة للذاكرة يمكن للباحثة أن تعرفها على أنها عملية عقلية معرفية يتم من خلالها استقبال المعلومات، ومعالجتها، ثم تخزينها و استرجاعها .

2.العمليات الأساسية في الذاكرة:

تتم في الذاكرة ثلاث عمليات أساسية و هي :

2-1 التشفير: هو أول عملية تحدث في الذاكرة بعد إدراك العناصر التي تعرض عليه وتعني ترميز المعومات التي تم استقبالها عن طريق الحواس، ويعرف على أنه تمثيل المعلومات الفيزيقية في صورة رموز (لفظية، بصرية، مختلطة) تكون أكثر ملائمة للتخزين في الذاكرة (غانم، 1994: 12).

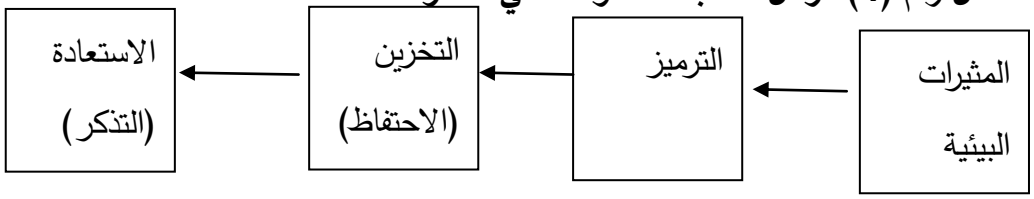
2-2 التخزين:تشير هذه العملية إلى الاحتفاظ بالمعلومات التي تم تشفيرها، وتبقى المعلومات لحين الحاجة إليها، ويرى البعض أنه عندما تستمر المعلومات في الذاكرة نتيجة التشفير، أو عندما تتعرض لبعض التغيرات مثل التداخل أو الدمج فهذا كله يعد من قبل التخزين (أبو حطب،1986: 292).

2-3 الاسترجاع :

هو استعادة الأفراد للمعلومات التي سبق تخزينها في الذاكرة، ويرتبط الاسترجاع بقوة التخزين، ويعرف الاسترجاع على أنه استحضار الماضي على هيئة ألفاظ أو معاني أو حركات أو صور ذهنية، فقد يسترجع حقيقة من الحقائق أو جدول الضرب أو فكرة أو نظرية، وهناك فرق بين الاسترجاع والتعرف، من حيث أن الاسترجاع هو تذكر شيء غير موجود أمام حواسنا، أما التعرف فهو تذكر شيء ماثل أمام حواسنا(كمال،2003: 126)

ويذكر النشواتي أنه إذا نظرنا للذاكرة البشرية كنظام معالجة للمعلومات فيجب أن تنظمن المراحل التالية: الترميز، الاحتفاظ(التخزين)، ومرحلة الاستعادة أو التذكر، ويمكن توضيحها حسب الشكل الموالي :

الشكل رقم (4) مراحل معالجة المعلومات في الذاكرة



3. أنواع الذاكرة وتصنيفاتها:

اقترح علماء النفس والتربويون تصنيفات عديدة للذاكرة حسب معايير متعددة أهمها معيار الزمن، وقد أطلقوا تسميات على تصنيفات الذاكرة، أهمها الذاكرة قصيرة المدى وطويلة المدى وغيرها، وعليه سنقوم بتصنيف أنواع الذاكرة مع التطرق إلى صعوبة العجز في كل نوع من الذاكرة وهي:

3-1 الذاكرة قصيرة المدى:

تعرف الذاكرة قصيرة المدى على أنها النظام الذي يتحدد في التفسير الإدراكي الفوري للأحدث التي يستقبلها الجهاز الحسي(سالم وآخرون،2006: 93) ، ويندرج تحتها ما يسمى بالذاكرة الحسية وتعني بقاء المعلومة لفترة تقل عن الثانية داخل الوصلات العصبية السمعية أو البصرية أو اللمسية أو الشمية قبل وصولها إلى الدماغ، إن المعلومات المخزنة في الذاكرة قصيرة المدى تبقى فيها لأكثر من عدة ثواني أو عدة دقائق أو عدة ساعات لذا فإن الطفل الذي يعاني من العجز في هذا النوع من الذاكرة لا يستطيع تذكر ما شاهده أو سمعه بعد فاصل زمني بسيط من الخبرة التي شاهدها أو سمعها(المثقال،2015: 74).

وتعتبر الذاكرة قصيرة المدى جهازا يسمح بالقيام بنشاطات معينة ويساهم في الاحتفاظ بمعلومات متوفرة للاستعمال اللفظي أو تدخل في الحساب الذهني، وفهم اللغة من خلال استعمال ميكانزمات تحليل الرموز، والترميز اللساني، وتعالج الذاكرة قصيرة المدى المعلومات أين يشتغل عليها الفرد وبذلك فهي تقتصر على النشاطات المعرفية الجارية مادامت سعتها محدودة(زغبوش، 2008: 29).

وعليه يمكن اعتبار الذاكرة قصيرة المدى مخزن مؤقت للمعلومات مستغرقة مدة زمنية بطيئة لعدة ثوان وتندرج تحتها الذاكرة الحسية.

3-2 الذاكرة طويلة المدى:

تعرف الذاكرة طويلة المدى على أنها الذاكرة التي تستطيع الاحتفاظ بكمية كبيرة جدا من المعلومات لفترة طويلة قد تصل إلى سنوات (عابدين،2001: 20).

تخزن بها المعلومات لفترة تزيد عن 24 ساعة، أي أن الطفل الذي يعاني عجزا في هذه الذاكرة لا يستطيع استرجاع المعلومات بعد فترة تزيد عن 24 ساعة، فمثلا الطفل الذي تدرب على قراءة كلمة اليوم لا يستطيع استدعاء الكلمة نفسها وقراءتها في اليوم التالي (مثقال،2015:74)، وليس شرطا أن الذي يعاني عجزا في الذاكرة طويلة المدى يعاني عجزا في أنواع الذاكرة الأخرى.

3-3 الذاكرة السمعية:

وهي الذاكرة التي تقوم بتخزين الخبرات القادمة من النظام السمعي، إن العجز في هذا النوع من الذاكرة يؤثر في قدرة الفرد على معرفة وتحديد الأصوات التي سبق أن سمعها، وإعطاء معاني للكلمات أو أسماء أو أعداد أو اتباع التعليمات والتوجيهات التي تبرز لديه بشكل واضح مشكلات اللغة الشفهية الاستقبالية والتعبيرية.

ويؤثر العجز في هذا النوع من الذاكرة أيضا على القراءة بحيث لا يستطيع الفرد الربط بين أصوات الحروف مع رموزها المكتوبة، كذلك فهذه الذاكرة مهمة لتعلم سلسل للأصوات(مثقال،2015: 94).

3-4 الذاكرة البصرية:

وهي الذاكرة التي تقوم بتخزين الخبرات القادمة من خلال النظام البصري وتعتبر مهمة في تعلم معرفة أو استدعاء الحروف الهجائية والمفردات المطبوعة ومهارات اللغة المكتوبة والتهجئة والإعراب وتستخدم أيضا في مهمات المطابقة البصرية ورسم الأشكال وحل المشكلات الحسابية وتعلم استخدام الأدوات.

بعدما قدمنا لمحة عن الذاكرة وأنواعها وخصائص كل نوع، سوف نتطرق إلى الذاكرة العاملة التي هي لب موضوع البحث

ثانيا – الذاكرة العاملة:

لقيت الذاكرة العاملة اهتمام الكثير من الباحثين في مجال الدراسات النفسية والتربوية، إذ أنها تلعب دورا كبيرا في حياة الفرد باعتبارها مخزن نشط وتحتل الذاكرة العاملة مكانة شديدة الأهمية لما لها من دور ذو أهمية في عملية معالجة المعلومات، حيث تعالج المفاهيم والقواعد العلمية.

استعمل مصطلح الذاكرة العاملة لأول مرة في مجال علم النفس المعرفي على يد Mimmer; galnter le pribran سنة 1960، حيث قدموا تعريفا نبأ بالمكونات الحديثة للذاكرة والموجه نحو هدف محدد، وكان تعريفهم غريبا، آثار جدلا حول كيف يمكن تجزأت الذاكرة إلى وحدات منفصلة على عكس ما كان يعتقد في السائد.

بعدها قدم بادلي وهتش، نظرا لكون الذاكرة العاملة تعد المكان الذي يحتفظ به الفرد بكل ما يمر به من خبرات سابقة ومن ثمة استرجاعها وقت الحاجة، فهي تمثل مركز الوعي في نظام معالجة المعلومات، وأن أهميتها تكمن في الموازنة والتمييز بين الأطفال ذو صعوبات التعلم والعاديين في كثير من العمليات المعرفية مثل: الادراك والانتباه والتفكير واكتساب المعارف والمهارات الحياتية(أبو الديار، 2001: 74).

1. تعاريف الذاكرة العاملة:

تعتبر ايجنهاوس من الأوائل الذين عرفوا الذاكرة العاملة حيث ترى أن الذاكرة العاملة هي: قدرة الفرد على معالجة بعض المعلومات المقدمة له والاحتفاظ بها أثناء أداءه لعمل آخر (عبد الفتاح، 2005: 10)

وقد عرفت الذاكرة العاملة بأنها مكون من مكونات النموذج المعرفي العام لتجهيز ومعالجة المعلومات، ويؤثر في عمليات الإدراك وحل المشكلات معلومات، وهي تقوم بمعالجة وتعديل المثيرات البيئية التي يتعرض الفرد لها وتختص بتحليل ومقارنة ما هو مخزون في الذاكرة طويلة المدى، وذلك عندما تقوم بتحديد صفات المثير البيئي للفرد وهي تقوم بالتجهيز الإداري للمعلومة والمتمثل في الاستدعاء المباشر (ماجدة ، 2009: 20).

وقدم الزيات تعريفا مفصلا للذاكرة العاملة حيث يقول: نظام ديناميكي نشط يعمل من خلال التركيز التزامني لكل من متطلبات التجهيز والتخزين معا، ومن ثم فهي مكون تجهيزي نشط ينقل إلى الذاكرة طويلة المدى ويحول منها وتقاس مدى فعاليتها من خلال قدرتها على حمل كمية صغيرة من المعلومات إلى أن يتم تجهيز ومعالجة معلومات أخرى إضافية لتتكامل مع الأولى وفق ما تقتضيه متطلبات الموقف وهي تهتم بتكامل وترابط المعلومات الحالية مع المعلومات السابق تخزينها أو الاحتفاظ بها(الزيات، 1998: 380).

وقد عرفها كلمنت (Klement)على أنها مكون من مكونات النموذج المعرفي العام للتجهيز ومعالجة المعلومات، وتؤثر على عملية الإدراك وحل المشكلات، وهي تقوم بمعالجة وتعديل المثيرات البيئية التي يتعرض لها الفرد وتختص بتحليل ومقارنة ما هو مخزون في الذاكرة طويلة المدى، وذلك عندما تقوم بالتجهيز الإداري للمعلومات، المتمثل في الاستدعاء المباشر (كلمنت، 1999: 81).

أما بادلي (Baddely) فيعرف الذاكرة العاملة كما يلي :" مخزن مؤقت لكمية محدودة من المعومات مع إمكانية تحويلها واستخدامها في إصدار وإنتاج استجابات جديدة وذلك من خلال وجود مكونات مختلفة تقوم بوظيفتي التخزين والمعالجة معا (بادلي،1992: 11)

يظهر من خلال سرد مجموعة من تعريفات الذاكرة العاملة أن أغلبهم ركز على عملية معالجة المعلومات واتفقوا على محدوديتها، والتعريف الذي تبنته الباحثة هو تعريف بادلي، الذي يعتبر الذاكرة العاملة مخزن مؤقت لمعلومات محدودة، أي أن سعتها محدودة، وهذه المعلومات المخزنة تتم معالجتها واستخدامها في جوانب حياتية مختلفة .

2. خصائص الذاكرة العاملة:

في الكلام عن خصائص الذاكرة العاملة سوف نتناول السعة والمخزن الحسي .

2-1 السعة :إن طاقة الذاكرة العاملة على تخزين المعلومات محدودة جدا مقارنة بالسجل الحسي، ويرى جورج ميلر (Miller)أن تلك الطاقة أشبه بخاصية رقم سبعة السحري، زائد أو ناقص اثنين، فيستطيع أغلب الناس الاحتفاظ بخمس إلى تسعة وحدات من المعلومات في الذاكرة العاملة دفعة واحدة بمتوسط وحدات ذاكرة قدره حوالي سبعة .

كما ذكر ميلر أنه على الرغم من أن عدد وحدات المعلومات في الذاكرة العاملة لا يمكن زيادته لأكثر من 7-+2 إلا أنه يمكن زيادة المعلومات في كل وحدة، مثلا نتعامل مع المعلومة الطويلة بتجزئتها، و يطلق على هذه العملية في تجميع أجزاء المعلومات عملية التجزئة الكتلية، وتساعد هذه العملية على زيادة كمية المعلومات التي يمكن أن تحتفظ بها المساحة المحدودة للذاكرة العاملة (علام، 2012: 56).

ويرى علماء النفس المعاصرون أن تقويم ميلر للقيمة 7-+2 تبسيط مبالغ فيه، ذلك أن عدد الوحدات التي يمكن الاحتفاظ بها تتوقف على كمية المعلومات المتضمنة لكل وحدة، فقد وجد سيمون (Simon) أنه يستطيع أن يتذكر قائمة من سبع كلمات كل منها

يتكون من مقطع أو مقطعين، إلا أنه لا يستطيع أن يتذكر سوى 6 كلمات كل منها يحتوي على ثلاث مقاطع، أو أربع عبارات كل منها يتكون من كلمتين (علام، 2012: 56). بمعنى آخر فإنه كلما زاد حجم الكتلة قلت قدرة الذاكرة على الاحتفاظ بعدد كبير منها في وقت واحد.ولذلك فإنه كما قال أندرسون Anderson قد يكون من الصعب معرفة الطاقة الحقيقية للذاكرة العاملة على الأقل في شكل عدد من الفقرات المستقلة التي يمكن تخزينها هناك، كما أن الأمر قد يتوقف على مدى المعالجة، وكمية المعلومات التي يمكن للذاكرة الاحتفاظ بها، ذلك أن العمليات المعرفية قد تستحوذ على جزء من طاقة الذاكرة مما يقلل من الحيز اللازم لتخزين المعلومات (علام، 2012، 57)

2-2 **شكل التخزين:**

بغض النظر عن الشكل الذي تتخذه المعلومات الواردة يبدو أن كثيرا من المعلومات التي تخزن في الذاكرة العاملة تختزن في شكل سمعي خاصة إذا كانت المعلومات الواردة معلومات لغوية، ففي دراسة قام بها كولراد (Corliad) عرض على المشاركين الراشدين سلاسل يتكون كل منها من ستة حروف بصريا كل على حدة وعلى فترات تبلغ الواحدة ثلاث أرباع الثانية، وبمجرد انتهاء عرض آخر حرف لم يستطيعوا تذكره بالضبط، وعندما يتذكر الناس الحروف تذكرا خاطئا فإن الحروف التي قالوا إنهم رأوها تشبه المثيرات الفعلية من حيث وقعها على السمع وليس من حيث مظهرها(علام، 2012: 57).

وتتضمن الذاكرة العاملة كذلك وسيلة لتخزين المعلومات في شكل بصري أو مكاني، ويعتقد الكثير من علماء النفس أن الذاكرة العاملة تحتوي على نظامين أو أكثر من نظم تخزين المعلومات المستقلة عن بعضها البعض والمتخصصة في عمليات حسية مختلفة، وتؤيد الأدلة المستمدة من التجارب التي أجريت على الجهاز العصبي تلك النتائج، ذلك أن المهمات التي اشتملت على معالجة المعلومات اللفظية والسمعية تنشط أجزاء من المخ عن تلك التي تتضمن معالجة المعلومات السمعية في مقابل تكرارها عقليا قد تحدث أجزاء مختلفة

من المخ. وكمثال على هذه النظم المختلفة من نظم التخزين اقترح بادلي وجود ميكانيزم أسماه الحلقة الصوتية يمكنها الاحتفاظ بكمية قليلة من المعلومات السمعية النشطة عن طريق التكرار المستمر كما تسمح لوحة بصرية مكانية في نفس الوقت بمعالجة المواد البصرية والاحتفاظ بها فترة قصيرة، ومن المفترض كذلك أن الذاكرة العاملة تتضمن مكانا يمكن أن تتكامل فيه المعلومات الواردة من أماكن مختلفة في فهم كلي لموقف معين أو حادثة معينة يطبق بادلي على هذا العنصر الحاجز العرضي.

2-3 المدة :

الاسم البديل للذاكرة العاملة هو الذاكرة قصيرة المدى، وهذا الاسم تعريف دقيق للذاكرة العاملة، وتعطينا تجربة قام بيترسون وبيرسون فكرة عن المدة التي تمكثها المعلومات في الذاكرة العاملة، وفي هذه التجربة طلب من المشاركين ثلاثة حروف ساكنة هي (D X P) ويعد ذلك مباشرة طلب منهم العد للوراء ثلاثة أرقام بدءا برقم مكون من ثلاثة أرقام، وكان هذا الرقم مختلفا في كل محاولة جديدة، وعند الإشارة التي تحدث في أي وقت من 3 إلى 18 ثانية بعد عرض الحروف الثلاثة الساكنة طلب منهم تذكر حروف وعند تأخر الاستدعاء 3 ثوان فقط تمكن المشاركون تذكر الحروف بدقة 80 بالمئة إلا أنه بعد فترة بلغت 18 ثانية كانت دقتهم حوالي 10 بالمئة فقط (علام، 2012: 58).

إن التجارب التي قام بها بيرسون وبيترسون يعتقد النفسانيون أن زمنها كان بين 5 و20 وثانية، كما هو الحال بالنسبة للسجل الحسي كان تفسير الفترة الزمنية القصيرة للذاكرة العاملة هو التشوش والاضمحلال، إذ أن بعض المعلومات المخزنة في الذاكرة العاملة تضمحل إذا لم يتم معالجتها .

من أبرز خصائص الذاكرة العاملة ما يلي:

- للذاكرة العاملة سعة محدودة لا تسع لأكثر من (6 –9) موضوعا لفظيا لدى معظم الناس ويطلق على هذه السعة العقدة الفونولوجية.
- قد تكون العقدة الفونولوجية كبيرة لدى الموهوبين وأقل عند ذوي صعوبات التعلم.
- الذاكرة العاملة ترتبط ارتباطا وثيقا بالذكاء العام، فمثلا قدرة الفصوص الأمامية في الذاكرة العاملة على تخزين المعلومات المكانية في المناطق الخلفية الفص الفتوي للمخ سمة من سمات الذكاء المرتفع (ماجدة، 2009:23).
- وجد الكثير من الارتباطات بين قدرات الذاكرة العاملة والانجاز في مجالات القراءة والرياضيات واللغة والاستيعاب، وهي الأساس لعدد من العلميات الإدراكية مثل التعلم والتفكير واشتقاق المعاني .
- المراهقون من ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في الذاكرة العاملة، وذلك يحد من العلميات العقلية المعقدة اللازمة لتطوير الهياكل التنظيمية من أجل الكفاءة في تخزين المعلومات وتذكرها واسترجاعها.
- أثبتت الدراسات أن مهارات الذاكرة العاملة تزداد بازدياد العمر حتى 19عاما ثم تأخذ بعد ذلك في الانخفاض مع العمر، ليس سبب تضاؤل في سعة الذاكرة العاملة ولكن قد يكون ناتجا من عدم الكفاءة المتزايدة للسيطرة الكابحة على الكلمات.
- أثبتت الدراسات وجود ثلاث طرق يقوم بها الكبح للتحكم في محتويات المعلومات في الذاكرة العاملة وهي: عند دخول المعلومات في الذاكرة العاملة فيجعلها قاصرة على معلومات ذات صلة بالهدف، يسيطر على المعلومات بمسح ومنع التنشيط للمعلومات التي ليست على صلة، كذلك وظيفة منع التفسيرات الخاطئة للنصوص واللغة عند وضعها معا، فهذه الوظائف تضمن أن المعلومات في حاجز الذاكرة العاملة مقيدة بالمعلومات ذات الصلة بالهدف(ماجدة،،2009: 23).
- سعة الذاكرة العاملة محدودة للموارد الانتباهية، وهي مساحة عمل يجب اقتسامها بين المعالجة وتخزين المعلومات.

- إن الذاكرة العاملة تهتم بتفسير المعلومات الحالية وتكاملها وترابطها مع المعلومات السابقة وتخزينها أو الاحتفاظ بها.
- بشكل عام المهام التي تقيسها الذاكرة العاملة تتطلب من الشخص الاحتفاظ بكمية قليلة من المعلومات لمدة زمنية محدودة بينما يقوم في آن واحد بإدارة عمليات إضافية أخرى.
- أثبتت بعض الدراسات أن الذاكرة العاملة تتأثر ببعض العوامل منها: عدد الكلمات وذلك لمحدودية سعتها وطول الكلمة حيث تحتاج الكلمة الطويلة إلى وقت أطول، والتداخل بين الكلمات فهي تكون متماثلة في أصولها الكلامية.

نظرا لأن الذاكرة العاملة محدودة في سعتها، لذا فهي تتداخل في العمليات البطيئة والمتطلبة مساهمة الكلمات لدى القراء العاجزين إلا أن الضعف في السيطرة الكابحة قد يساهم في التعرف الضعيف على الكلمات، لأن القراء العاجزين في مهاراتهم يكونوا أقل في تصنيف مرسلات الحروف وتناسقها.

3.العلاقة بين الذاكرة العاملة والذاكرة قصيرة المدى:

اختلفت النظريات في توصيف العلاقة بين الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة ولكن هناك اتفاقا عاما على أنهما مفهومين مختلفين، فالذاكرة العاملة إطار نظري يشير إلى الهياكل والعلميات المستخدمة لتخزين المعلومات ومعالجتها مؤقتا، وبهذا المعنى يمكن أن نشير إلى الذاكرة العاملة باسم التركيز العامل، في حين أن الذاكرة قصيرة المدى يمكن تعريفها على أنها التخزين القصير الأمد للمعلومات، وهي لا تتضمن معالجة أو تنظيم الموارد المحفوظة في الذاكرة (علام، 2012: 56)..

تعددت أراء التربويون حول علاقة الذاكرة العاملة بالذاكرة قصيرة المدى فمنهم من رأى أن الذاكرة العاملة هي نفسها الذاكرة قصيرة المدى، وذلك من خلال النظرة الكلاسيكية والتي

تقتصر على التخزين المؤقت للمعلومات ومنهم من يري أن الذاكرة العاملة جزء من الذاكرة قصيرة المدى، باعتبار أن للذاكرة قصيرة المدى نظمان مستقلان للذاكرة قصرة المدى، الأول وظيفته تخزين المعلومات وهو الذاكرة الفورية والآخر وظيفته المعالجة وهو الذاكرة العاملة، ومنهم من يري أن الذاكرة قصيرة المدى هي أحد مكونات للذاكرة العاملة أي أنها جزء منها.

إن الذاكرة العاملة تحمل المعلومات لفترة قصيرة حتى يتم تجهيز معلومات إضافية أخرى مرتبطة أو متكاملة، فإن الذاكرة العاملة تحمل المعلومات للمعالجة الفورية أو التخزين في الذاكرة طويلة المدى، لذا فهي تقاس من خلال أسئلة الفهم حول المراد تذكرها، بينما تقاس الذاكرة قصيرة المدى من خلال عدد ودقة الوحدات المسترجعة(الزيات،1998: 383)، كما تشير سوانونSwanyon 1995على أن هناك علاقة ضعف بين الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة لدى عسيري القراءة حيث كان الفرق في الأداء بينهم وبين الأفراد العاديين دالة إحصائنا في اتجاه مجموعات العاديين(علام،2011: 55).

ويعتبر هيتش من العلماء الذين لا يفرقون بين الذاكرة العاملة والذاكرة قصيرة المدى فالذاكرة العاملة هي نفسها الذاكرة قصيرة المدى مع التعديل في الرؤية التقليدية للذاكرة قصيرة المدى التي اقتصرت فيها وظيفة الذاكرة قصيرة المدى على التخزين المؤقت للمعلومات، كما يؤكد أن مصطلحات مثل المدى الأدلية والذاكرة النشطة بل الذاكرة العاملة جميعها مصطلحات مترادفة (أبو الديار، 2012: 18).

في حين هناك رأي آخر يفرق بين الذاكرة العاملة والذاكرة قصيرة المدى، وإنه يمكن التمييز بينهما من خلال تباين مهام كل منهما في حين تختص الذاكرة العاملة بالمهام المعرفية ذات المستوى الأعلى والأكثر تعقيدا، وتختص الذاكرة قصيرة المدى بالمهام المعرفية ذات المستوى الأدنى أو الأقل تعقيدا مثل: القراءة، التعرف، كذلك تختلف الذاكرة العاملة عن قصيرة المدى في طريقة قياس كل منهما، إذا الذاكرة العاملة تقاس من خلال أسئلة الفهم حول

المواد المراد تذكرها بينما الذاكرة قصيرة المدى يتم قياسها من خلال عدد الوحدات المسترجعة ودقتها.(أبو الديار، 2012: 18).

كما تعد الذاكرة العاملة مكونا نشيطا ومسؤولا عن نقل وتحويل المعلومات إلى الذاكرة طويلة المدى أو منها وتبقى المعلومة منها حوالي 30 ثانية وتزيد في حالة التنشيط، وتقيس فعاليتها على أساس قدرتها على تجهيز المعلومات الحالية ومعالجتها وربطها بالمعلومات السابقة وفق مقتضيات الموقف، ويؤكد إلى أهمية الذاكرة العاملة لأداء الأنشطة الفرعية ذات المستوى العالي كالاستدلال الرياضي والفهم والتفكير الناقد، بينما الذاكرة قصيرة المدى مخزن مؤقت ذو سعة محدودة غير نشط تبقى فيها المعلومات حوالي 15 ثانية، وهي مكون تأثيري آني يقع عليها التأثير إذ أنها مخزن لتجميع المعلومات التي تتطلب الاستجابة الآنية (الزيات، 1998: 198).

4.علاقة الذاكرة العاملة بالذاكرة طويلة المدى:

لقد أجريت عدة دراسات في حال مقارنة الذاكرة العاملة بالذاكرة طويلة المدى وقد أشارت إلى النقاط التالية:

- تتميز الذاكرة العاملة بالاحتفاظ المؤقت للمعلومات بينما يتم معالجتها أو تحويلها أما الذاكرة طويلة المدى فهي تضم الوحدات الشديدة الترابط، ومعاني الكلمات والمعلومات العرضية بشكل دائم(ماجدة ، 2009: 69).
- تكون الذاكرة طويلة المدى في حالة انشغال كامل بالبيانات، بينما تقوم الذاكرة العاملة بالتشفير، إما عن طريق إجراء الاختبار أو نتيجة لإجراءات التعلم السابقة.

وفي علاقة الذاكرة العاملة بالذاكرة طويلة المدى ظهرت بعض الآراء من قبل التربويين، حيث يرى البعض أن الذاكرة العاملةجزء من الذاكرة طويلة المدى، إذ يتفق أصحاب هذا الرأي على أن الذاكرة العاملة تعمل على تنشيط المعلومات المتواجدة بالذاكرة طويلة

المدى، وتعتمد هذه الرؤية في المقام الأول على العمليات الآلية لممارسة التنشيط، ويتميز هذا الجزء عن الجزء الساكن للذاكرة طويلة المدى بأنه قادر على التخرزين والمعالجة وهذه الوظيفة لا يملكها أنواع الذاكرة الأخرى، كما يحدث تكامل بين الذاكرة العاملة والذاكرة طويلة المدى في حال تدفق المعلومات من البيئة لتصل إلى الذاكرة العاملة، فيسترجع الفرد ما يربط هذه المعلومات من محتوى الذاكرة طويلة المدى فإذا كانت متطابقة مع ما هو موجود يتم تخزينها، والثانية عندما تكون المعلومات غير متطابقة مع ما هو موجود بالذاكرة العاملة فترجع إلى البيئة للاستفسار، ثم لمعالجتها وتخزينها ثم إلى الذاكرة طويلة المدى(ماجدة، 2009: 36).

وعليه ومن خلال ماسبق يمكن القول أن الذاكرة العاملة وحدة مستقلة عن الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى، فهي تقوم بالتخزين والمعالجة معا خلاف النوعين السابقين.

5. الفرق بين الذاكرة العاملة و الذاكرة طويلة المدى:

1.5 أوجه التشابه بين الذاكرة العاملة والذاكرة طويلة :

هناك الكثير من البحوث التي تكلمت عن العلاقة بين الذاكرة العاملة و الذاكرة طويلة المدى منها

- شكل التخزين في كل منهما مختلف عن الآخر، فالذاكرة العاملة تؤكد كثيرا على الترميز الصوتي في حين أن الذاكرة طويلة المدى ذات طبيعة لغوية في معظمها.

من النقاط التي تختلف فيها الذاكرة العاملة عن الذاكرة طويلة المدى أننا إذا أعطينا بعض الأفراد قائمة من المفردات لحفظها فإننا نلاحظ أنهم يتذكرون المفردات الأولى في القائمة (أثر الأولوية) كما يتذكرون المفردات الجديدة (أثر الحداثة) أكثر من تذكرهم للمفردات الوسطى، ويفسر ذلك بأن الناس عادة يكونون قادرين على تجهيز المفردات الأولى بشكل يمكنهم من تخزينها في الذاكرة طويلة المدى كما يستمرون في الاحتفاظ بالمفردات الأخيرة في

الذاكرة العاملة بعد تعرضهم للقائمة الكاملة، أما المفردات فالكثير منها يفقد لعدم كفاية الوقت الذي يستطيعون فيه تجهيز تلك المفردات لنقلها للذاكرة طويلة المدى(ماجدة طاهر،2009، 36).

- أكدت الدراسات التي أجريت على الأفراد الذين تعرضوا للإصابات في المخ أنهم يظهرون أحيانا عجزا في أحد أنماط الذاكرة دون حدوث عجز مشابه في الأنماط الأخرى، فبعض الأفراد يستطيعون تذكر أحداث مرت بخبرتهم قبل الإصابة المخية، ولكن لا يستطيعون تذكر الخبرات الجديدة مما يشير لوجود مشكلة محتملة مع الذاكرة العاملة في حين تظل الذاكرة طويلة المدى متماسكة .
- يتذكر بعض الناس الخبرات الجديدة في فترة طويلة تمكنهم من التحدث بشأنها، إلا أنهم لا يستطيعون تذكرها بعد دقائق قليلة، وهذه عبارة عن حالات تعمل فيها الذاكرة العاملة لديهم، إلا أن المعلومات الجديدة لا يمكن نقلها للذاكرة طويلة المدى.

2.5 أوجه التشابه بين الذاكرة العاملة و الذاكرة طويلة المدى :

ومن هذا المنظور يمكن أن يكون أثر الحداثة نتيجة المفردات الحديثة في القائمة لم يصبها بعد عوامل النسيان السريع، وهناك احتمال آخر هو أن المفردات في القائمة يمكن تذكرها بسهولة أكثر إذا كانت متمايزة، والمفردات القريبة من نهاية القائمة تقع في أماكن يسهل تذكرها أحسن (أبو علام، 2011: 71).

لم ينته حتى الآن الجدل الدائر بشأن نموذجي التخزين المنفرد أو المزدوج، كما أن الكثير من المنظرين أكثر اهتماما الآن بكيفية حدوث عملية تجهيز المعلومات أكثر من اهتمامهم بعدد عناصر الذاكرة .

وهناك تفسيرات للعجز في الذاكرة الملاحظ في الأفراد الذين تعرضوا لإصابات مخية، وقد يرجع هذا العجز إلى صعوبات خاصة في عمليات التخزين أو الاسترجاع و ليس لصعوبات في الذاكرة العاملة أو الذاكرة طويلة المدى في حد ذاتها

والجدول الموالي يوضح كل من الذاكرة العاملة و الذاكرة طويلة المدى

الجدول رقم (1)يوضح كل من الذاكرة العاملة و الذاكرة طويلة المدى

نوع الذاكرة	المدخلات	السعة	المدة	المحتوى	الاسترجاع
العاملة	سريعة جدا	محدودة	5-20 ثانية	كلمات، صور، أفكار، جمل	فوري
طويلة المدى	بطيئة نسبيا	غير محدودة	غير محدودة	صور، قصص، مخططات	يتوقف على التمثيل، التنظيم

(أبو علام، 2011: 71)

6.العمليات الأساسية في الذاكرة العاملة:

هناك ثلاث مراحل من التمثيل داخل الذاكرة العاملة :

6-1 الترميز : وهي تصف عملية إدخال المعلومات داخل نظام الذاكرة، ويوجد نوعان من الترميز داخل الذاكرة العاملة هما:

6-1-1 الترميز الصوتي : ويختص بترميز المعلومات اللفظية (الأرقام، الحروف، والكلمات) والاحتفاظ بها نشط من خلال التسميع أي تكرار البند عد مرات ويخص الشق الأيسر من الدماغ بترميز هذه المعلومات اللفظية (أبوالديار،2012: 28)

6-1-2 الترميز البصري: يمكن من خلاله الاحتفاظ بالبنود اللفظية في صورة بصرية ونلجأ إليه إذا كنا بصدد مجموعة البنود غير اللفظية (الصور) التي يكون من الصعب

وصفها، وبالتالي يصعب تسميعها صوتيا، وهذا النوع من الترميز يتلاشى بسرعة. ويختص الشق الأيمن من الدماغ بترميز المعلومات المكانية.

6-2 التخزين: وتشير إلى الطريقة التي تمثل بها المعلومات في النظامين الخاصين بالذاكرة وتكون سعة التخزين في الذاكرة العاملة محدودة جدا تصل في المتوسط إلى 7 بنود وبحد أدنى 5 بنود، وحد أقصى 9 بنود .

6-3 الاسترجاع: وتمثل هذه المرحلة قدرتنا عل استحضار المعلومات بنجاح من الذاكرة

7- نماذج الذاكرة العاملة:

إن النموذج محور الدراسة هو نموذج بادلي، لكن قبل التطرق إليه تجدر الإشارة إلى بعض النماذج الأخرى التي تكلمت عن الذاكرة العاملة .

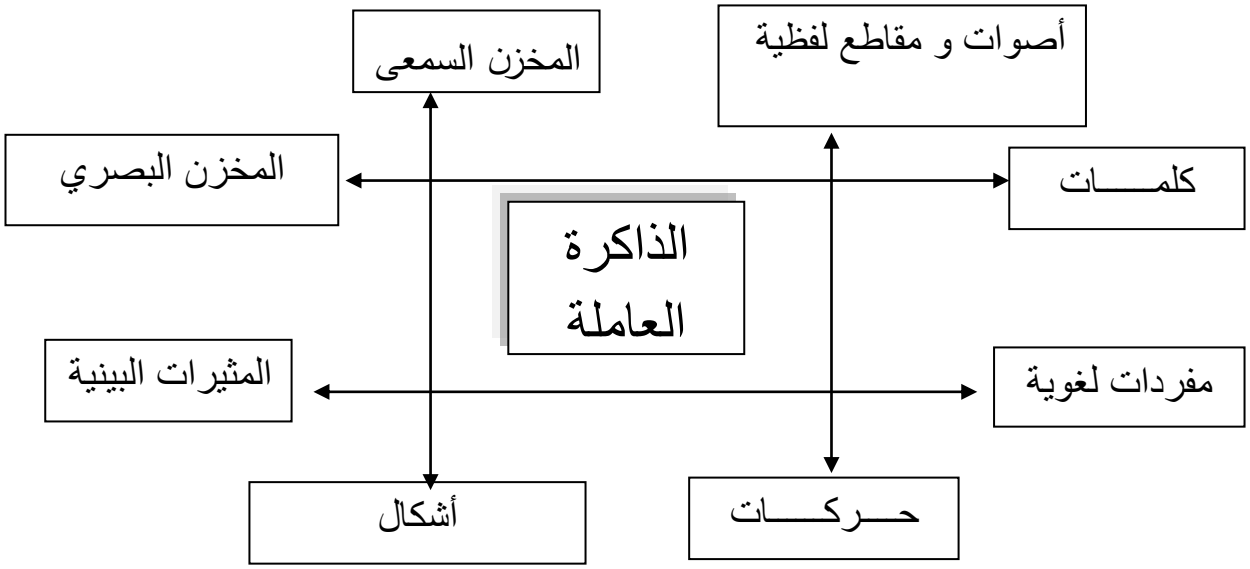
7-1. نموذج دانيمان وكانبنتر Daneman et Carpenter :

يعد هذا النموذج من أهم النماذج التي اشتقت من نموذج بادلي الأول الذي قدمه سنة 1974، اهتم بمدى الذاكرة العاملة و يستند على النظرية القائلة أن الذاكرة العاملة مورد محدود، ويجب أن ينقسم دورها بين المعالجة والتخزين، وقد وضع هذا النموذج من خلال مشاركين في قراءة الجمل بصوت مرتفع، وتذكر الكلمة النهائية في كل جملة، وكلما تقدمت المهمة زاد طول الجملة وحجمها. ومازال هذا النوع من الاختبارات مستخدما على نطاق واسعا في الدراسات التي تتناول الذاكرة العاملة، ولقد عدلت لإدراج نوع آخر من الطرائق، على سبيل المثال استخدام هذا المفهوم لهذا النوع من تقييم المهة في المهام الخاصة بالذاكرة العاملة والمهام اللفظية المستندة للتتبع بالعين (أبو الديار، 2012: 31).

7-2 نموذج شنايدر Schneider :

قدم شنايدر نموذجا مقترحا لمجموعة من مكونات الذاكرة العاملة، ويرى أن هذه المكونات تعمل عملا شبيها بعمل مكونات الحاسب الآلي، حيث يجرى سلسلة من المعالجات على المدخلات للوصول إلى الناتج النهائي، وهذه المخرجات يمكن تخزينها فترة طويلة المدى، وهذة المكونات تشبه المخازن المتعددة، لكل منها وظيفة خاصة وفقا لطبيعة المعلومة المقدمة، حيث المخزن السمعي والمخزن البصري والمخزن الحركي، والشكل الموالي يوضح مكونات الذاكرة العاملة حسب شنايدر :

شكل رقم (5) مكونات الذاكرة العاملة عند شنايدر



(أبو الديار، 2012: 31).

يعتبر الاطار النظري الذي قدمه شنايدر إسهاما مهما في البحث في مجال الذاكرة البشرية قصيرة المدى، الذي أشار فيه إلى كيفية ارتباط الذاكرة العاملة البصرية المكانية مع الانتباه، و في هذه الطريقة البحثية في النظرية العصبية المعرفية لا يأخذ شنايدر في اعتباره فقط البيانات السلوكية، بل يأخذ أيضا المفاهيم المستندة إلى الأبحاث العصبية البيولوجية وكذلك الدراسات الخاصة بالتصوير العصبي (أبو الديا،2012 : 34) .

طور شنايدر(1999) نسخة معدلة لمفهوم المعالجة البصرية المكانية عن نسخته السابقة التي قدمها عام(1992) آخذا في الاعتبار البيانات العصبية المعرفية ذات الصلة، ويتكون نموذج شنايدر العصبي المعرفي من مرحلتين :

المرحلة الأولى: تقسم فيها المعلومات إلى وحدات بصرية مكانية يتم استقبالها عن طريق شبكة العين مثل اللون و الملمس و الخطوط الخارجية .

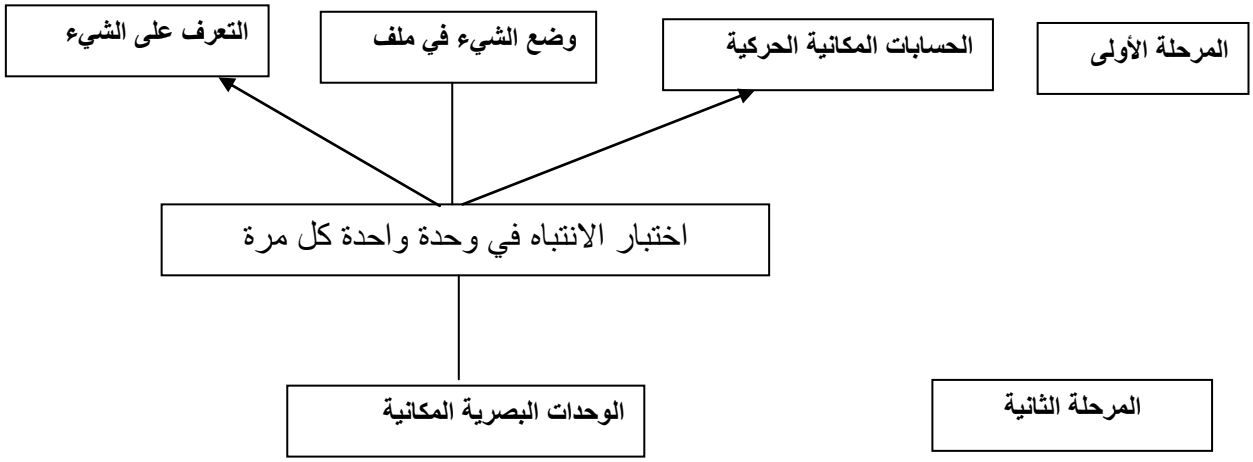
والمرحلة الثانية: تضم المعلومات البصرية المكانية ذات المستوى الأعلى والتي تختار وحدة من بين الوحدات البصرية المكانية التي قدمتها المرحلة الأولى، ويعتمد اختيار هذه الوحدة على قدرة تنشيطها. ويكون هذا التنشيط أعلى من تنشيط وحدات أخرى مماثلة .تتألف هذه المرحلة من ثلاث مسارات مماثلة للمعالجة تعمل بالتوازي :

-التعرف على الشيء

- حساب البرنامج المكاني الحركي للوحدة المختارة

- وضع ملف خاص بهذا الشيء، يحتوي هذا الملف على الصفات البصرية المكانية مثل أجزاء الشكل المعقد أو لونه، وقائمة تسمح بالدخول إلى الصفات البصرية المكانية لملف هذا الشيء.وتضمن استمرارية المعلومات المكانية أنها قائمة على أساس عصبي فزيولوجي ، الذي يشير إلى أن الصفات البصرية عالية المستوى توضع في الأجزاء الخلفية الصدغية أو الأمامية الجانبية من الدماغ والموجودة في منطقة اللحاء (أبو الديار، 2012: 34) و الشكل الموالي يوضح النموذج العصبي المعرفي للذاكرة العاملة نقلا عن أبو الديار:

الشكل رقم (6)النموذج العصبي المعرفي



(أبو الديار، 2012: 34)

يشير شنايدر إلى وجود وظيفتين للذاكرة العاملة المكانية البصرية

الأولى: وظيفة التنظيم النشط وتعديل المعلومات الخاصة بالعمليات التصورية الذهنية .

الثانية:الاحتفاظ قصير المدى بالمعلومات ذات الصلة .

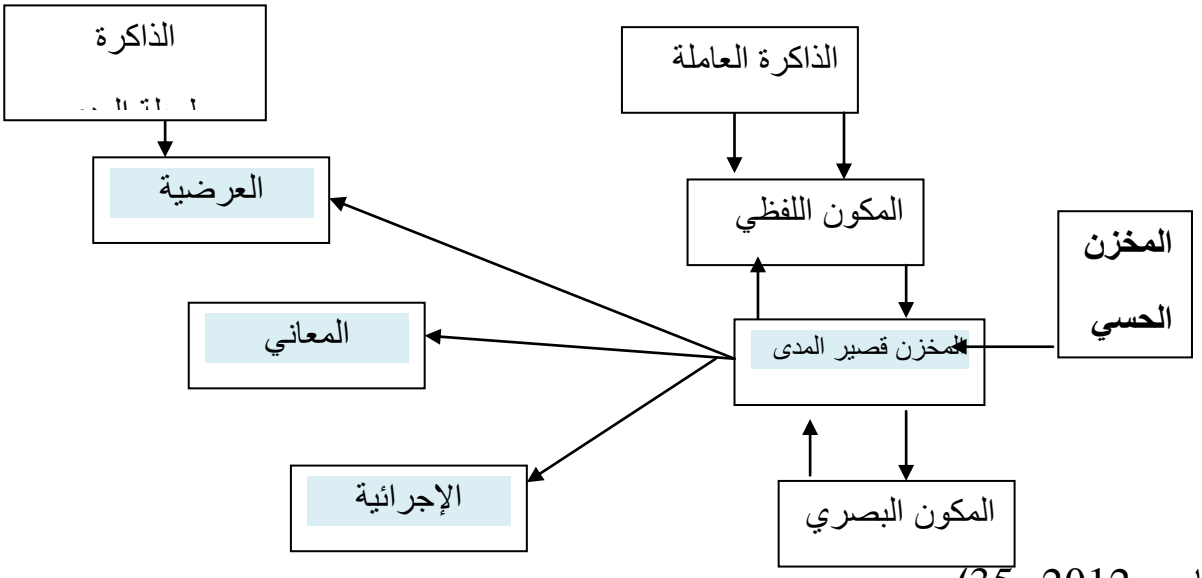
ويفترض شنايدر أن شيئا واحدا في الذاكرة العاملة البصرية المكانية يكون نشطا عبر ثورة تنشيط من خلال المدخلات إلى شبكة العين، والأشياء الثلاثة المتبقية لا تحصل على هذا التنشيط المستمر، ولكنها تحتفظ بها في الذاكرة قصيرة من دون تنشيط، والاجزاء الأمامية ولاسيما اللحاء هي المسؤولة عن هذه الوظيفة (أبو الديار، 2012: 34).

7 -3. نموذج رايت :

قدم رايت نموذجا ليبرز من خلاله عمل مكونات الذاكرة العاملة فيما بينها من جهة، ومن جهة أخرى عمل مكونات الذاكرة العاملة مع كل من الذاكرة الحسية والذاكرة طويلة المدى إذ تنتقل المعلومات من المخزن الحسي إلى المخزن قصير المدى، أين توجد علاقة تبادلية بين المخزن قصير المدى للذاكرة العاملة وكل من المكون اللفظي والمكون غير اللفظي، ثم تنتقل

المعلومات من المخزن قصير المدى للذاكرة العاملة إلى كل من ذاكرة المعاني والذاكرة الإجرائيةكإحدى مكونات الذاكرة طويلة المدى(أبو الديار، 2012: 34) .

الشكل رقم (7) مكونات الذاكرة العاملة عند رايت

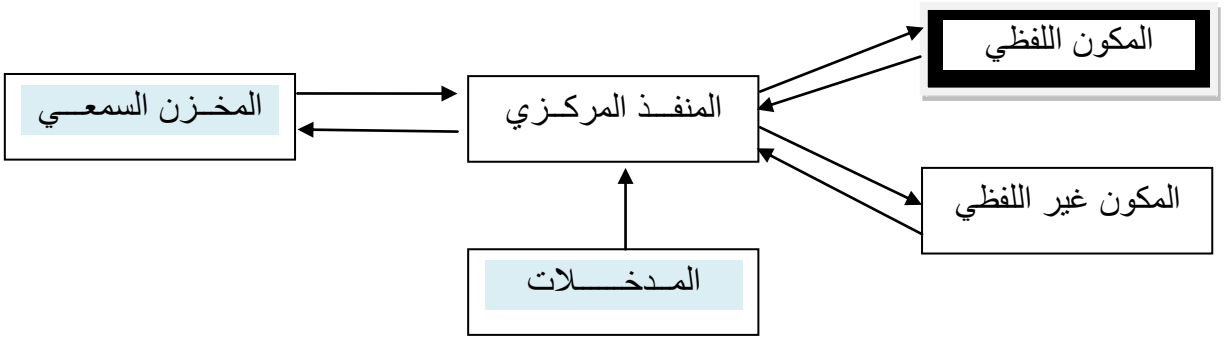


(أبو الديار، 2012: 35)

7-4. نموذج ماليمMalim :

عرض ماليم تصورا لمكونات الذاكرة العاملة، يوضح فيه كيف يستقبل المنفذ المركزي المدخلات من البيئة، وتقوم بالعمل من خلال التفاعل مع المكونات الأخرى كما هو موضح في الشكل الموالي نقلا عن أبو الديار:

الشكل رقم (8) مكونات الذاكرة العاملة عند ماليم



ويظهر من خلال الشكل رقم (8) أن المخزن السمعي الذي يحتفظ بالمعلومات السمعية لفظية أو غير لفظية يتم انتقاء المعلومات وتصنيفها من خلال عمل الأنشطة اللفظية وغير اللفظية معا، والعلاقة التبادلية بينهما وقد أوضحت العديد من الدراسات دورا مهما للأنشطة اللفظية في تجهيز المعلومات المقروءة وما يرتبط من استراتيجيات وأنها منتظمة بقوة في فهم اللغة، وقد قدم العديد من الباحثين بتحليل المكون اللفظي والذاكرة العاملة والتركيز على الوظائف المتعددة له، حيث اتفقت الدراسات على الدور المهم الذي تقوم به الأنشطة اللفظية في تجهيز المعلومات البصرية والصوتية (المقروءة والمسموعة) من خلال توفيرها لمخزن مؤقت للمعلومات اللغوية لإجراء عمليات التجهيز أو المعالجة (أبو الديار، 2012: 34).

7-5. نموذج سوانسون:

يقوم نموذج سواسون على أساس نموذج بادلي فهو ينظر إلى استقلالية الذاكرة قصيرة المدى عن الذاكرة العاملة. يعد نظام الذاكرة العاملة نظاما مستقلا فيه حفظ المعلومات بشكل مؤقت، بينما يتم معالجتها أو تحويلها إلى :

- الذاكرة طويلة المدى التي تضم الوحدات الشديدة الترابط من المعلومات، وتقوم الذاكرة العاملة بالتشفير عندما تكون الذاكرة طويلة المدى في حالة انشغال كامل بالمعلومات

أو إلى الذاكرة قصيرة المدى التي يتم الاحتفاظ بها في المستوى السطحي، مما يجعلها معتمدة على المعرفة الدائمة لعمليات الذاكرة طويلة المدى، بمعنى أن هناك استقلالية في معالجة الذاكرة القصيرة عن معالجات الذاكرة طويلة المدى.(إدريس ميقا، 2009: 32)

كذلك يرى النموذج أن الذاكرة القصيرة يمكن النظر إليها على أنها تعمل بشكل مستقل عن عمليات الذاكرة العاملة، لأن عمليات الذاكرة قصيرة المدى تعمل كنظام سلبي يقوم بالتزويد المحدود من مصادر الذاكرة طويلة المدى، حيث أثبتت الدراسات فشل الذاكرة

قصيرة المدى في بعض المهام مثل قياس الأرقام، و الكلمات، والتمييز بين القرار وأنها جهاز محدود السعة لتجميع الوحدات المنطوقة (إدريس ميقا، 2009: 32)

كما أوضح سوانسون من خلال الدراسات مهام الذاكرة العاملة اللفظية قد تميز الطلبة الذين لديهم صعوبات تعلم و الذين ليست لديهم صعوبات تعلم، حيث كانت الروابط بين الذاكرة العاملة والتحصيل بصفة عامة مرتفعة .

7-6. نموذج بادلي:

يشير بادلي وهيتش إلى أن الذاكرة العاملة تمثل المستودع الذي تخزن فيه المعلومات وتعالج في وقت واحد، وهي تعتمد على التفاعل بين مكوناتها وهما القدرة على التخزين والقدرة على المعالجة .

وعرف بادلي وهيتش الذاكرة العاملة على أنها أنظمة خاصة وظيفتها تخزين المعلومات اللفظية، وتسمى هذه الأنظمة المكون اللفظي،بالإضافة إلى أنظمة أخرى خاصة بمعالجة المعلومات تسمى المنفذ المركزي، حيث تتم فيه سلسلة من المعالجات للوصول للاستجابة الصحيحة (بادلي، 1994: 494) .

وقدم بادلي نموذجا آخر سنة 1996 للذاكرة العاملة على أنها مصدر للمعالجة محدود السعة يتضمن الاحتفاظ بالمعلومات في الوقت الذي تعالج فيه معلومات أخرى، أي مواصلة لبعض المعلومات في أثناء معالجة معلومات أخرى .

ويعتبر نموذج بادلي إسهاما قيما إذ هو أفضل النماذج و أكثرها شيوعا، حيث لقي قبول الكثير من الباحثين واتفاقهم. إذ هو محاولة جديدة لمعالجة دور الذاكرة العاملة في أداء المهام المعرفية، حيث أقر بادلي و هيتش بفكرة التدفق الثنائي الاتجاه، وقدما نموذجا جديدا أشار فيه إلى الذاكرة العاملة، حيث أوضحا فيه أن مراكز الذاكرة العاملة تسمى السلطة التنفيذية المركزية، وهو مسؤول عن تنسيق المصادر ومراقبة نظامي العقدة الفنولوجية

(الأصوات، المخطط البصري المكاني) فأي ضعف في الوظيفة الطبيعية للسلطة التنفيذية المركزية من الممكن أن تؤدي إلى التدهور العقلي .

و يستخدم بادلي وهيتش في الفهم عملية الاستدعاء المباشر للمعلومات، وتقوم فكرته على أن الذاكرة العاملة كنظام قصير المدى تقوم بتخزين ومعالجة كمية صغيرة من المعلومات من أجل إنجاز مهام، ويدور نموذج بادلي حول ثلاثة مكونات أساسية للذاكرة العاملة تتحكم في نظام نقل وتشغيل وتمثيل المعلومات.

فقد تكلم بادلي في البداية عن مكونين أساسين هما: المخزون الفونولوجي، وعملية التحكم المترابطة، فمثلا في مجال الحديث تخزن ذاكرة الفرد في المخزون الفونولوجي (صوت وصورة) لمدة تتراوح بين (1.5 و 2) ثانية قبل أن تزول و تتلاشى، وأن التكرار الصوتي الضعيف في سكون و التكرار شبه صوتي في سكون أثر من مرة بداخل الفرد يمكن أن ينعش الذاكرة السمعية في المخزون الفونولوجي وتسمح لها بالبقاء لفترة أطول (إدريس ميقا، 2009: 38).

قدما بادلي وهتش تقسيما ثلاثيا للأنظمة تمثل في :

– **السلطة التنفيذية المركزية** :وهي الرابط بين الذاكرة طويلة المدى وبين نظامين ثانويين، بغرض تحقيق القدرة على التخزين المؤقت لمجموعة نشطة من المعلومات التي تحتفظ داخل واحد من الأنظمة الثانوية أحدهما المخطط البصري المكاني، **و**الآخر العقدة الفونولوجية (صوت و صورة).

افترض بادلي أن السلطة التنفيذية المركزية مسؤولة عن اختيار الاستراتيجيات وتنفيذها، والاحتفاظ بالانتباه وتحويله حسب الحاجة، وافترضا أنها مرتبطة بعمل الفصوص الجبهية وهي عرضة للتلف الجبهي (عبد الفتاح،2005: 61).

وعليه فقد اقترح بادلي ثلاثة مكونات للذاكرة العاملة، أي تشمل نظاما ثلاثيا يحمل المعلومات مؤقتا ومعالجا ومؤديا مهاما معرفية، ويلاحظ أن الذاكرة العاملة عند بادلي ليست ببساطة مخزنا خاملا يحوي مجموعة من الأرفف لتخزين المعلومات وحمل المعلومات، إنما هي نظاما حيا وفعالا يعمل على معالجة المعلومات وتجهيزها أي أن الذاكرة العاملة مخزن تجهيز يتم من خلاله حمل المعلومات و تحويلها .

وقبل التطرق لنموذج لمكونات النموذج تجدر الإشارة إلى أهم البحوث التجربية التي استند عليها بادلي في تقريره أن الذاكرة العاملة ليست أحادية .

الدراسة التجريبية لبادلي :

يعتمد بادلي على افتراضين أساسين هما :

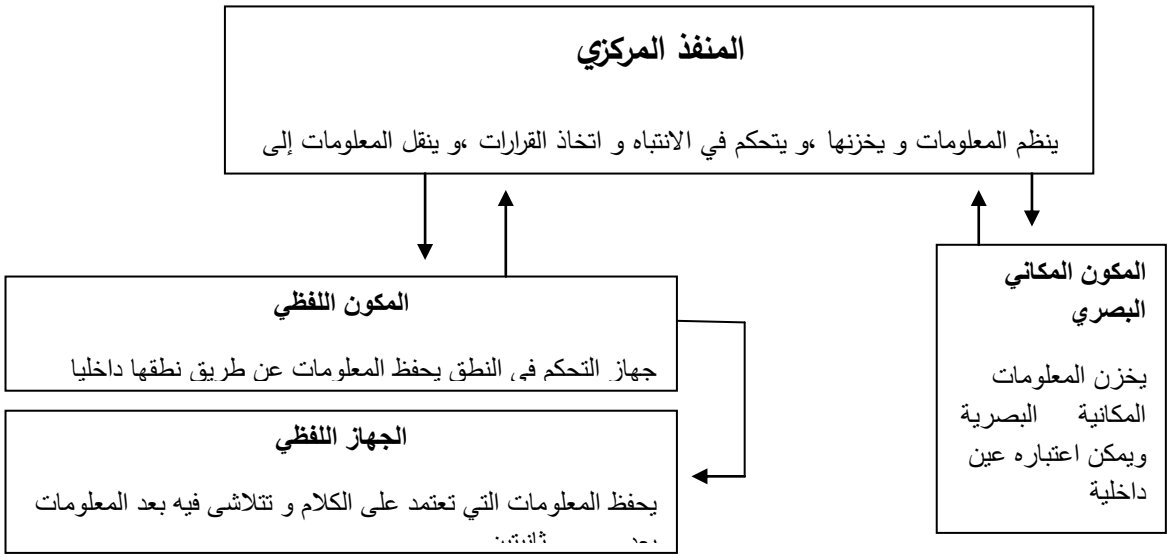
- ضرورة التمييز بين أنظمة التخزين السلبية (الذاكرة قصيرة المدى)والنظام الفعال للتنفيذ المركزي،وذلك لتنظيم التخزين المؤقت والمعالجة، وهذا النظام الفعال ذو السعة المحدودة يشار إليه بسعة الذاكرة العاملة .
- إن سعة الذاكرة العاملة هي مطلب مستقل، فهي لا تعتمد على المكونات النوعية للمهام المستخدمة (دجونغ، 1996: 107).

و قد أجرى بادلي دراسة تجريبية قدم خلالها مجموعة من الأرقام العشوائية، وطلب من المفحوصين تسميع هذه الأرقام خلال أدائهم لمهام استدلالية. وكان تعاقب يختلف من حيث الطول بين صفر و ثمانية فقرات، وعلى ذلك فإن أطول قائمة تمثل الحد الأعلى لسعة الذاكرة المدى، وهذا لم يره "ميلر" من أن الحد الأعلى لسعة الذاكرة قصيرة المدى تتراوح بين (7-2)وحدة معرفية .

وتتطلب المهمة الاستدلالية الحكم على ما إذا كانت صياغات معينة حول ترتيب الأحرف صحيحة أم غير صحيحة .

وقد خلصت الدراسة إلى تقرير أنه لا يمكن التسليم بأن سعة الذاكرة العاملة قصيرة المدى تتراوح بين (7–2) وعاملة وحدة معرفية، وأن الذاكرة العاملة تتكون من مكونات متمايزة وظيفيا أو أدائيا يعمل كل منهما مستقلا عن الآخر (الزيات، 1998: 371) .

الشكل رقم (9) : مكونات الذاكرة العاملة نقلا عن بادلي 1990



(أبو الديار، 2012: 34)

قدم بادلي وهيتش نموذجا أصليا للذاكرة العاملة على أنها تتكون من المكون التنفيذي المركزي مع اثنين من الأنظمة الفرعية،والجهاز التنفيذي المركزي يعد وحدة تحكم في الذاكرة العاملة ومهمته الأساسية معالجة المعلومات و تخزينها، وهو الذي يحدد أهمية المعلومات الواردة ويحدد أولوياتها. بالإضافة إلى أنه يقرر تقسيم الموارد الإضافية لمعالجة هذه المعلومات الواردة .

افترض بادلي وجود نظام أساسي مسؤول عن المتحكم في الذاكرة العاملة ومكوناتها جميعها أطلق عليه المنفذ المركزي، وأشار إلى أنه هناك عدة أنظمة فرعية تساعد النظام الأساسي أطلق عليها بادلي نظام الخدمة .

وبمرور السنين استطاع بادلي أن يضيف عنصرا آخر رابعا لم يرد في النموذج الأصلي وهو الحاجز العرضي أو مصد الأحداث، وبهذا أصبح نموذج الذاكرة العاملة عنده يحتوي على أربعة مكونات تعمل معا في تكامل واتساق(أبو الديار، 2012: 25) .

7-7. مكونات الذاكرة العاملة عند بادلي :

7-7-1 المكون البصري المكاني :

ويتعامل هذا المكون مع المعلومات البصرية المكانية، ويمكن أن يستقبل مدخلات إما مباشرة من حاسة البصر أو من استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة الأمد على شكل صور، ويلعب دورا هاما في التوجه المكاني وحل المشكلات المكانية البصرية،ونستخدم هذا المكون في حياتنا اليومية. وأوضحت الأبحاث الحديثة أن للإنسان القدرة على حفظ عدد من الأشياء البصرية دون أن تفقد حوالي أربعة، ولكن في عدد صفات الشيء (اللون، الشكل،الموقع)غير محدودة .

وعرف بادلي(Baddeley.2002) المكون البصري المكاني بأنه نظام له القدرة على الاحتفاظ المؤقت ومعالجة المعلومات البصرية المكانية وأداء الدور المهم في التوجه المكاني وفي حل المشكلات البصرية المكانية، وذلك من خلال الإحساس أوعن طريق الذاكرة طويلة المدى (بادلي ،2002: 86) .

أما أندريس (Andreas .2002) فيرى المكون البصري المكاني هوالمسؤول فيما يتعلق بالاحتفاظ بالمعلومات المكانية البصرية ومعالجتها، وأن النظامين التابعين يتضحان من خلال تنوعهما واختلافهما من حيث المهام اتضاحا جزئيا، أي لا يتأثر أحدهما بالآخر (أندريس،2002: 09)

7-1-2 المكون اللفظي :

لم يظهر هذا المكون إلا في بداية 1990 حيث كان يطلق عليه المنطقة الصوتية الفونولوجية في نموذج بادلي 1974، ثم أعيد تسميته بحلقة التسميع أو التردد اللغوي

(أبوالديار،36: 35)ويعد هذا المكون هو المسؤول في الذاكرة العاملة عن القيام بمجموعة العمليات اللازمة لحفظ المعلومات اللفظية وتخزينها واسترجاعها، سواء كان الحفظ مؤقتا في الذاكرة قصيرة المدى أو بشكل ثابت في الذاكرة طويلة المدى (كامل، 1994: 174) .

أما ابادلي فقد عرف المكون اللفظي على أنه مكون متطور تطورا أفضل لنموذج الذاكرة العاملة وهو يفترض أنه يشمل المخزن اللفظي المؤقت مسارات الذاكرة السمعية التي تسترجع المعلومات التي بداخلها بعد ثوان قليلة، وهو يعمل على الاحتفاظ بالمعلومات المتتابعة، ويعمل هذا المكون على تقييم بسيط للظواهر الآتية :

- التأثير المتشابه الصوتي الكلامي : وفيه يصعب تذكر المصطلحات مثل الحروف أو الكلمات المتشابهة في الصوت .
- تأثير طول الكلمة : حيث لوحظ أن استرجاع الكلمات المتتابعة القصيرة أسهل من الطويلة
- تأثير القمع اللفظي : ويتضح ذلك عند عدم الاسترجاع للكلمات فإن القمع يعمل على إزالة تأثير طول الكلمة، وهناك أيضا نقل المعلومات بين الشفرات والدليل العصب نفسي (بادلي، 2000: 419)،وينقسم المكون اللفظي بدوره إلى مكونين فرعيين هما :

7-7-2-1 جهاز التحكم في النطق (التكرار اللفظي):يستطيع حفظ المعلومات عن طريق نطقها داخليا،فعندما نريد أن نحفظ رقم هاتف فإننا نكرره بصوت منخفض،و ينظم هذا المكون المعلومات تنظيما زمنيا .

وتتابعيا، ويمكن عده الصوت الداخلي .

7-7-2-2 المخزن الصوتي : يحفظ المعلومات التي تعتمد على الكلام اعتمادا لغويا، و يعمل كأذن داخلية،وتتلاشى فيه المعلومات بعد 1،5إلى 2 ثانية، و لكن

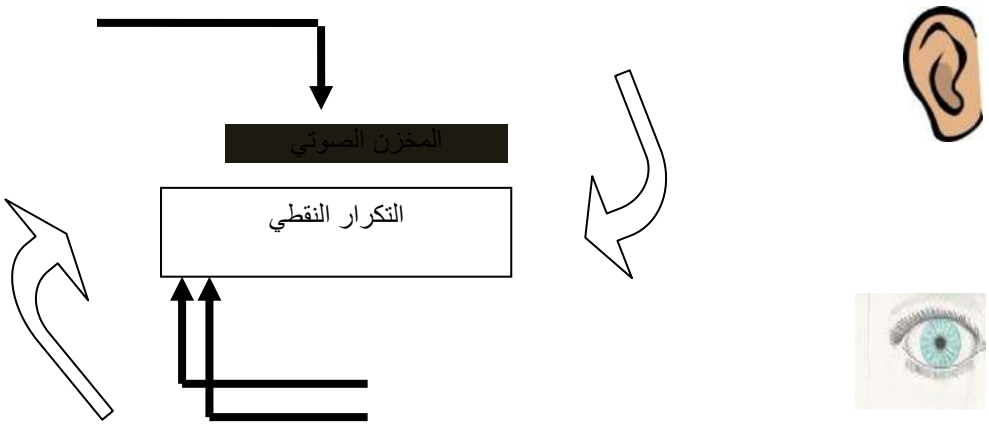
يمكن التحكم في بقاء المعلومات أكثر عن طريق جهاز التحكم في النطق أي عن طريق تكرارها.

ويعمل عنصر المكون اللفظي(جهاز التكرار اللفظي،المخزن الصوتي) معا في أداء المهام مثل القراءة حيث يستخدم جهاز التحكم في النطق في تحويل المادة المكتوبة إلى رمز لغوي قبل تسجيله في المخزن اللفظي .

ويمكن أن تدخل المعلومات في المخزن الصوتي بثلاث طرائق مختلفة هي :

- السجل الحسي:حيث تدخل المادة السمعية مباشرة في السجل الحسي.
- جهاز التحكم في النطق:أي مادة تنطق داخليا في جهاز التحكم في النطق يمكن أن تدخل المخزن اللغوي .
- استرجاع المعلومات اللفظية من الذاكرة طويلة المدى (أبو الديار، 2012: 35)

الشكل رقم : (10) نموذج المكون اللفظي (بادلي ،1992)



(أبو الديار، 2012: 35)

وقد بينت الدراسات أهمية هذا المكون في عمليات القراءة والكتابة، لاسيما في حال تعلمها في سن مبكر كما يرتبط انتاج اللغة أيضا بقدرة الفرد على استدعاء الجمل غير المترابطة .

أطلق بادلي 1974 على المكون البصري –المكاني، والمكون اللفظي اسم الأنظمة الخادمة، إذ تساعد المنفذ المعالج التنفيذي على أداء عمله (بديوي،2005: 73).

7-1-3 المعالج المركزي :هو جهاز للتحكم في الانتباه يراقب عمل العناصر الأخرى وينسقها، هو من أهم عناصر نموذج الذاكرة العاملة،لأنه يتدخل في العمليات المعرفية كلها، وقد أطلق عليه اسم المعالج المركزي لأنه يخصص الانتباه للمدخلات ويوجه بقية العناصر.

ويرى بادلي أن هذا المعالج ذو سعة محدودة، وهو جهاز مرن للغاية يستطيع معالجة المعلومات من أي قناة حسية بطرائق مختلفة،كما يستطيع معالجة المعلومات خلال فترة قصيرة .

وينظر بادلي وهيتش 1974إلى المعالج المركزي على أنه المعمل العقلي للمعالجة الفورية والتخزين.

بالإضافة إلى وظيفة أخرى هي كبت المعلومات غير المرتبطة بالمهمة الحالية حتى لا تؤثر على أداء المهمة، وهو يسترجع المعلومات المطلوبة ويكبت خلاف ذلك(أبو الديار ،2012: 37) .

يعتبر المعالج المركزي أهم مكونات الذاكرة العاملة،ذلك لأنه يعمل على تنظيم المعلومات الواردة إلى الذاكرة العاملة وتخزينها ومعالجتها، واسترجاع المعلومات السابق تخزينها في أنماط الذاكرة الأخرى مثل الذاكرة طويلة المدى، أما مصادر المعالجة لهذا المكون فهي محدودة السعة (بديوي، 2005: 72)

وقد نظر بادلي إلى المعالج المركزي على أنه جوهرة الذاكرة العاملة والمسؤول عن الانتباه لاختيار الإستراتجية والتحكم في معالجة العمليات المختلفة المعنية بالتخزين قصير المدى،ومهام المعالجة العامة وتنسيقه،حيث يقوم بالمهام الآتية :

- الانتباه الانتقائي لمثير معين،وكف التأثير المعطل للآخر.
- تحويل استراتيجيات الاسترجاع كتلك المستخدمة في مهام التوليد العشوائي.
- تنسيق المهام المزدوجة،حيث يوزع المصادر في أثناء التنفيذ المتزامن لمهمتين.

- التحديث المستمر لمحتوى الذاكرة العاملة بناء على المدخلات الحسية الجديدة.
- الحفاظ على المعلومات المخزنة في الذاكرة العاملة و معالجتها (كولت،ليندن 2002)
- تنسيق النشاط داخل الذاكرة العاملة، ويحكم عملية نقل المعلومات بين الأجزاء الأخرى للنظام المعرفي .
- يحدد مدخلات المكون اللفظي،ومدخلات المكون البصري– المكاني .
- استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى .

يعتبر مكون الضبط التنفيذي المركزي من مكونات الذاكرة العاملة شديدة الأهمية، والتي تلعب دورا مهما عبر العديد من مراحل تجهيز المعلومات، من الانتباه وحتى الذاكرة طويلة الأمد. وقد تناولته العديد من النماذج النظرية التي اهتمت بتجهيز المعلومات . فقد سبق وحدد الضبط التنفيذي باعتباره نظام للإشراف الانتباهي خاص بنوعين من حالات المعلومات الأولى حالة شرود الذهن – وهى فقد الاتصال بالمعلومات الهامة لدى العاديين أما الثانية حالة اضطراب الضبط الانتباهي، بحيث لا يستطيع الفرد السيطرة على عمليات الانتباه. والمعروف عن الضبط التنفيذي كعملية انتباهية، أنها تعادل مكون الضبط التنفيذي المركزي في مستوى الذاكرة العاملة، خاصة بجعل الفرد أكثر تركيزاً ومحافظة على استمرار وعيه بالمثير وبالموقف، حتى لا يتوقف الأداء في المهام الصعبة (Baddeley2002 , 89)

يري بادلي أن الضبط التنفيذي يقوم بعمليتين هامتين عند التعامل مع تبديل المهمة حيث يتوفر لديه مراحل مثل مرحلة مراجعة تبديل الهدف، و الثانية مرحلة التنشيط المحكم ، حيث يجد الفرد أن التنشيط المبني علي قواعد يحتاج لمزيد من الوقت حتى يتمكن الفرد من إجراء تبديل المهمة من مهمة مألوفة لغير مألوفة مقارنة بتبديل المهمة بأخرى مضادة . ويقدم كل من(Rubinstein,et al., 2001) نموذجا لتوضيح كيفية تعامل عملية الضبط

التنفيذي مع تغيير المهمة من خلال نموذج معروف بنموذج مرحلة الضبط التنفيذي لتغيير المهمة

لقد تطورت الدراسات بعد ذلك حيث أضيف مكون آخر إلى الذاكرة العاملة سنة 2000 أطلق عليه الحاجز العرضي أو مكون مصد الأحداث.

7-1-4 مكون مصد الأحداث :

تعود إرهاصات هذا المكون إلى ما افترضه كل من (Ericsson et Kintisch 1995) من ضرورة إضافة ميكانزم آخر يساهم من وجهة نظرهما في تفسير السعة الهائلة للذاكرة العاملة لدى الأفراد المهرة حيث وجد أن بعض عازفي لبيانو يستطيعون الغناء في أثناء قراءة النوتة الموسيقية من دون أي تدخل،وأداء بعض الأفراد مهمة التتبع المكاني في أثناء القيام بعمليات عد ذهني أو حسابه، مما جعلهما يعتقدان بوجود نوع من الذاكرة العاملة طويلة الأمد بالإضافة إلى الذاكرة العاملة المعروفة قصيرة الأمدويمثل مصد الأحداث نظام تخزين ذو شفرة متعددة المكونات يقوم بتجميع الأحداث أو المشاهد المترابطة وهو واسع و محدود يتدخل و يربط بين نظم عديدة تستخدم شفرات مختلفة،وتعني مصد أنه ينشط مصادر عديدة للمعلومات في آن واحد مما يساعد على تكوين نموذج واضح للمهمة ومن ثمة معالجتها،كما يعالج المعلومات من المنظومتين الفرعيتين والذاكرة طويلة الأمد،ثم يحلل المعلومات (بادلي ،2004، 4).إنه المسؤول عن مؤازرة الأداء على مهمتين منفصلتين من خلال سعة تنفيذية قابلة للانفصال وتوزيع الانتباه على مهمتين في آن واحد (karaten.204.918)

ولعل هذه الوظيفة هي التي جعلت بادلي يقترحه مكونا فرعيا رابعا للذاكرة العاملة،ويتحول النموذج القديم ثلاثي المكونات إلى نموذج حديث رباعي المكونات.

يوضح النموذج الحديث الترابطات بين مكونات الذاكرة العاملة والذاكرة طويلة الأمد عن طريق المنظومات الفرعية للذاكرة العاملة ومصد الأحداث .التالية :

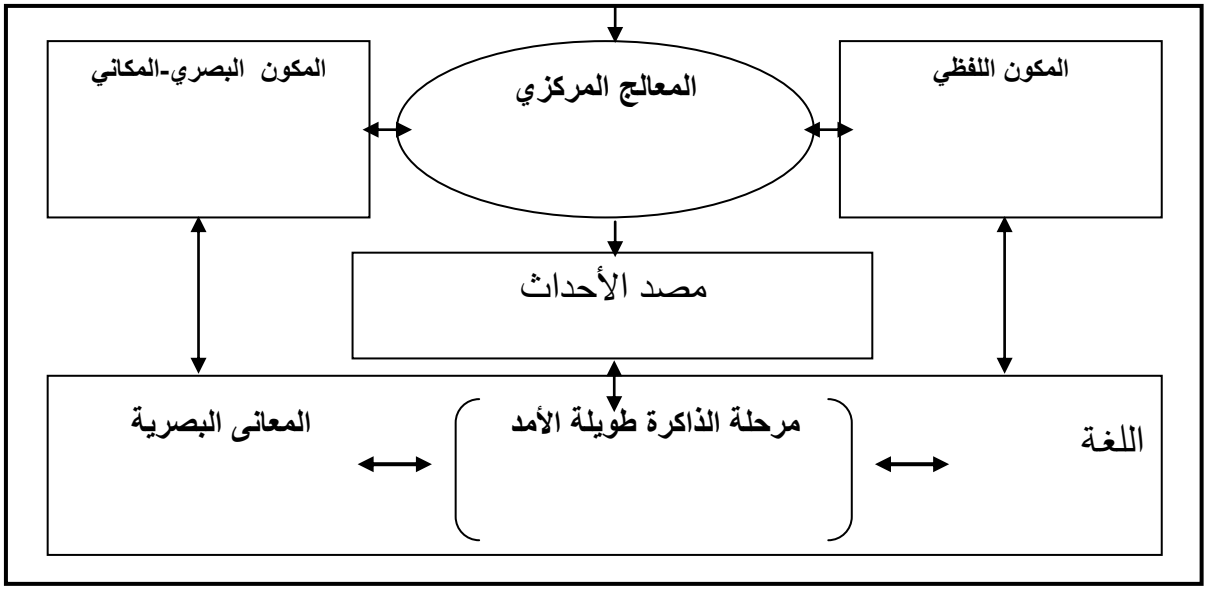
1- أن المنظومة السنماتية منظومة لغوية خالصة تتعامل مع المعلومات ذات المعنى،أما مصد الأحداث فهو يجمع بين التشفير اللغوي والبصري ويدمج بينهما،ويتعامل مع المواد اللفظية و المواد البصرية و المواد المكانية .

2-أن المنظومة السمانتية تعالج تأثير المعنى في الذاكرة ولاسيما أثر التكرار، وهذا لا يعالجها مصد الأحداث .

3-كل حدث في تراث الذاكرة يشير إلى ذاكرة خبرية غير لفظية ولا يشير إلى ذاكرة

4-لفظية وبذلك يصبح النموذج الجديد للذاكرة العاملة كالآتي :

الشكل رقم (11) نموذج بادلي المطور



(أبو الديار، 2012: 35)

إن النموذج الجديد متعدد المكونات يختلف عن القديم في نقطتين أساسيتين هما:

- وجود روابط واضحة بين المنظومتين الفرعيتين والذاكرة طويلة الأمد اللفظية البصرية، حيث يوجد رابطة بين دائرة التوظيف الصوتي واللغة أي الجانب اللفظي كما يوجد رابطة مماثلة بين مسودة المعالجة البصرية المكانية والمعاني البصرية، والأخيرة نتجت من التراكم الدوري للمعلومات غير اللفظية ذات المعنى مثل أنماط ألوان الأشياء، أو كيف يتحرك حيوان معين أو فرد معين، وأيضا الاشتراك مع المعرفة غير الصريحة المضمرة للعالم الميكانيكي، ومن ثم يفترض أن يكون انسياب الاتجاه، أي أن المنظومات الفرعية تتغذي المناطق المناسبة من الذاكرة طويلة الأمد وتساعدهم المعلومات غير الصريحة للغة والعالم البصري المكاني بالذاكرة مما يجعل أشباه الكلمات والأنماط تشبه الأشياء الحقيقية مما ييسر استدعاؤها .
- أما النقطة الثانية، أو التغيير الثاني الرئيسي هو مصد الأحداث أو حاجز الأحداث الحياتية حيث يفترض أنه يرتبط بدمج المعلومات من الذاكرة طويلة الأمد مع تلك المعلومات القادمة من مخازن الذاكرة العاملة، ويعتمد ذلك على المنفذ المركزي فقط، لذلك لا توجد روابط مباشرة بين مصدر الأحداث والمنظومة شال فرعية لدائرة التوظيف الصوتي، أو المنظومة الفرعية للمعالجة البصرية المكانية،ولهذا المصدر أيضا أماكن تشريحية بالمخ يعتقد أنها توجد في الفصوص الجبهية وأماكن أخرى لم تتضح بعد إلا أن نتاج الرنين المغناطيسي الوظيفي التي أجراها بادهارين توضح على حد قولهم وجود مصدر آخر يسمح بالاحتفاظ المؤقت للمعلومات المتكاملة (ماجدة،2009: 35).

يعد نموذج بادلي من أهم نماذج الذاكرة العاملة وأوسعها انتشارا، حظي بالقبول عند الكثير من علماء علم النفس المعرفي،فقد ضم أربعة مكونات أساسية، على خلاف النماذج الأخرى التي لم تشير لهذا المكون. لقد وضع بادلي نموذج لذاكرة العاملة، واقترح أن الذاكرة

العاملة نظاما يتألف من مكون صوتي ومكون بصري بمثابة نماذج خادمة للمنفذ المركزي،وأن مكونات هذا النموذج منفصلة ومحدودة السعة،تقوم بالتخزين والمعالجة في نفس الوقت،ووفق هذا النموذج فإن المنفذ الرئيسي هو المتحكم والمسيطر في استقبال وتخزين المعلومات،و تخزين المعلومات في الأنظمة الخادمة لحين تجهيزها في عمليات معرفية أخرى،و قد أطلق على هذا النموذج متعدد المكونات، لأنه يختلف عن نموذج الذاكرة قصيرة المدى ذات المكون الواحد و المخزن الواحد (Badely.2002.60).

استند بادلي إلى أن الذاكرة العاملة مورود محدود و ينقسم دورها في التخزين ومعالجة المعلومات ولم يحدد مدى محدودية الذاكرة العاملة وسعتها الحقيقة،وقد اشترك مع نماذج الذاكرة الأخرى في هذه الفكرة فقد،ولكن بادلي تكلم عن مكونات للذاكرة العاملة و حدد خصائص ووظيفة كل مكون وقد اشترك في هذا مع نموذج رايت (1993) الذي تكلم في نموذجه عن عمل مكونات الذاكرة فيما بينها من جهة ومن جهة أخرى عن عمل مكونات الذاكرة العاملة مع الذاكرة الحسية والذاكرة طويلة المدى وهذا ما لم يتطرق إليه بادلي في نموذجه،كما قدم ماليم (1994)نموذجا للذاكرة العاملة اتفق مع بادلي في نموذجه الثلاثي حيث تكلم عن المكونات الثلاثة للذاكرة العاملة (المكون اللفظي، المكون غير اللفظي،المنفذ المركزي) فيختلف عن بادلي في المكون البصري المكاني والمهام الموكلة للمنفذ البصري(سهيلة،2017:218) .

8. الاستراتيجيات المعينة على التذكر :

هناك العديد من الاستراتيجيات التي من شأنها أن تساعد على التذكر و الاستدعاء المباشر و منها :

8-1-التسميع :

يجعل التسميع المعلومات في صورة نشطة، ويحافظ على المعلومات المدخلة في الذاكرة قصيرة المدى لفترة أطول، كما يجعلها في نطاق الوعي والشعور ومن ثمة يكون استدعاؤها من مخزن هذه الذاكرة بسرعة وكفاءة، و هناك العديد من الأنواع للتسميع منها التسميع الموسع والتسميع عن ظهر قلب والتسميع المقفى، وكل هذه الأنواع يعتمد عليها الفرد طبقا لنوع الكلمات التي تتضمنها المهمة، فقد يكون أحد هذه الأنواع مناسبا لمهام كلمات عديمة المعنى في الوقت الذي لا تكون فيه هذه الاستراتيجية مناسبة للاستدعاء في المهام المتضمنة حروفا أو أعدادا (السيد،2008: 220).

ويرى أيزنك (Eysink) أن ستفرين وأنكسون قدما وجهة نظر مبسطة جدا عن التسميع، ويريان أن التسميع يمثل نوعين :

8-1-1 التسميع المتمكن:

وهو تسميع يقتصر فقط على الإعادة المتكررة، ويحدث في الذاكر قصيرة المدى وتقتصر وظيفته على التمكن من المعلومات المطلوب حفظها.

8-1-2-التسميع الموسع :

وهو تسميع يتضمن المستوى الأعمق لتجهيز المعلومات التي يتم تعلمها، وهذا النوع من التسميع يؤدي إلى آثار ايجابية في التخزين والاستدعاء وقد سماه الشرقاوي التسميع الكلي .

8-2-استراتيجية تكوين الارتباطات الخاصة :

تشير الاستراتيجية إلى قيام بعض الأفراد بتكوين علاقات بين كلمات القائمة، حيث إنه من خلال إيجاد علاقات ارتباطية بين كلمات القائمة يمكنه تذكر كلمة واحدة على أن

تستخدم هذه الكلمة كتلميح يعينه على تذكر باقي كلمات القائمة التي ترتبط بهذه القائمة، ويجب أن يكون الفرد عل علم بخصائص القائمة وخصائص الكلمة المختارة .

8-3-إستراتيجية الربط بالكلمات المعروفة :

في هذه الإستراتيجية يقوم الفرد بإدخال كلمات القائمة المطلوب تذكرها مباشرة مترابطة مع كلمات من عنده بحيث يكون جميعها وحدة كلية ذات معنى للفرد، وتسمى هذه الإستراتيجية بالترابطات التي تكون كلمة .

8-4-إستراتيجية الكلمة الوتدية:

تعد الفنية الرئيسة التي تقوم عليها هذه الإستراتيجية ويستفاد منها في المساعدة على الاستدعاء هي استدخال مجموعة من العناصر المرتبة مسبقا، هذه العناصر في الوقت ذاته تقوم بالتلميح للذاكرة بالكلمات المطلوب استدعاؤها. حيث تقوم الإستراتيجية ذي على الحفظ المسبق لسلسلة من الكلمات المرتبة رقميا، بحيث ترتبط كل كلمة ارتباطا سجعيا مع رقمها، وعند استدخال كلمات القائمة المطلوب استدعاؤها فإنه يتم ربط كل كلمة من هذه القائمة بالكلمات الوتدية السابق حفظها .

8-5-إستراتيجية صناعة القصة :

تقوم الإستراتيجية على ربط كلمات القائمة المطلوب تذكرها مباشرة بحيث تكون قصة، وذلك من خلال إضافة كلمات أو عبارات من طرف الفرد إليها. وقد أثبتت الدراسات التجريبية أن الأفراد الذين يعتمدون على هذه الإستراتيجية يستطيعون استدعاء عدد من الكلمات أكبر من أقرانهم الذين يستخدمون استراتيجيات أخرى .

8-6-إستراتيجية التصنيف الفئوي :

تشير هذه الإستراتيجية إلى تنظيم كل مجموعة من الكلمات الموجودة في القائمة في علاقة ارتباطية بحيث يجعلها تنتمي لفئة واحدة، فلو أن قائمة تتكون من المفردات التالية : كلب- بيض- كرسي- أريكة- فأر- لبن و استطاع الفرد أن يدرك أن كلمات هذه

المجموعة تنتمي إلى ثلاث فئات هي :قطع أثاث – حيوانات – أطعمة، فإنه يمكن له أن يستدعيها أو أن يستدعي أكبر عدد من كلمات هذه القائمة .

8-7-الإستراتيجية المكانية :

تتضمن هذه الطريقة استخدام طريق مألوف في الحياة، وربط الكلمات المطلوب استدعاؤها بالأماكن الموجودة في الطريق، هنا يقوم الفرد بالتحرك عقليا على هذا الطريق مصطحبا صورة بصرية للأماكن التي توجد على هذا الطريق، ثم يربط الكلمات بالأماكن .

وللتأكيد على أهمية الطريقة وفعاليتها في المساعدة على الاسترجاع أجرى جرينفيلد(Greenfield) دراسة قارن فيها بين فاعلية إستراتيجيتي المواقع المكانية والتسميع في الاستدعاء المباشر للقوائم كلمات وقد توصل إلى فاعلية الإستراتيجية المكانية عن طريقة التسميع، حيث استطاع الطلبة الذين استخدموا الإستراتيجية المكانية استرجاع عددا أكثر من الكلمات بصورة دالة إحصائيا من الذين اعتمدوا التسميع، ويرى جرينفيلد أن جدوى هذه الإستراتيجية في الاستدعاء المباشر إنما يرجع لكونها تسمح للفرد بأن يكوّن رابطة بين أشياء مألوفة له مع صورة، كما أن الفرد يقوم بوضع كل كلمة في سياق بيئي، بل ضمن سياق قصصي مرتبط بأحداث معينة (السيد، 2008: 329).

9- قياس الذاكرة العاملة :

يرى العديد من الباحثين إمكانية قياس الذاكرة العاملة، من خلال العديد من الاتجاهات، وقد تم دمجهم في اثنين فقط وهما :

9-1 الاتجاه الأول : يهتم بقياس مدى الذاكرة العاملة بصفة عامة، حيث يعتمد على اختبارات تقيس التخزين فقط ومن أهم هذه الاختبارات :

9-1-1اختبار مدى الجمل :

وهو عبارة عن مجموعة من الجمل تنقصها بعض الكلمات ويُطلب من المفحوص تكملتها من خلال اختيار كلمة **من** بين ثلاثة كلمات، وعلى المفحوص تكملة الجملة من الكلمات المتاحة أمامه، بعدها يُطلب منه استدعاء الكلمة الأخيرة من الجملة .

9-1-2اختبار مدى العمليات الحسابية :

هو عبارة عن عدة مشكلات حسابية يطلب من المفحوص حلها أولا وبعدها يطلب منه استدعاء العدد الأخير في كل مشكلة بالترتيب (5+3 = ...)،(7- 8-3)، تطبق هذه الاختبارات على المفحوص بشكل فردي بطريقة سمعية أو بصرية.

وهناك من يرى بأن الاختبارات السابقة تركز في قياسها للذاكرة العاملة على الجانب الفظي، وأهملت الجانب غير اللفظي، في حين ينبغي أن تشمل اختبارات الذاكرة العاملة الجانبين اللفظي وغير اللفظي (العريشي، 2013: 122).

9-2 الاتجاه الثاني :

يعتمد في قياس الذاكرة العاملة على استخدام مهام تقيس الجوانب اللفظية، وأخرى تقيس الجوانب غير اللفظية .

من المهام التي تقيس المكون اللفظي، اختبار استدعاء القصص، اختبار الترابط اللفظي، واختبارات الأعداد السمعية . أما المهام التي تقيس المكون غير اللفظي هي تشمل التسلسل غير المنطقي والاتجاهات والصور المتشابهة بصريا، والصور المتشابهة لفظيا، والتنظيم المكاني وهذا الاتجاه استخدمه ويكنز (Wichens) حيث قام بقياس الذاكرة العاملة اللفظية باستخدام الكلمات والألفاظ و الحروف، أما الذاكرة العاملة المكانية تقاس باستخدام الصور (العريشي، 2013: 122).

وفي هذا الصدد تذكر وفاء عبد الواحد أن هناك العديد من الاختلافات بين العلماء، يرجع ذلك لحداثة مصطلح الذاكرة العاملة وتعقده، إن البحث في مجال الذاكرة العاملة مازال نادرا والتصنيفات غير واضحة فيه بوجه عام يمكن حصرها في:

الذاكرة العاملة هي الجزء الأكثر نشاطا وفعالية في النظام المعرفي .

أنها تتميز عن الذاكرة قصيرة المدى من حيث السعة ومعالجة المعلومات، بالتالي تقييم الذاكرة العاملة يجب أن يكون منفصلا عن الذاكرة قصيرة المدى لقياس الوظائف المختلفة وعموما فإن أهم الاعتبارات التي يجب أن تراعى في قياس الذاكرة العاملة ما يلي :

-إذا كانت المهمات تتضمن معالجة ثنائية أو تفسيرية مثل تضمين مهارات الاستنتاج فإنها تشمل الذاكرة العاملة.

-إذا كانت المهمات تتضمن تخزين ومعالجة، فهي بشكل أولي تقيس الذاكرة العاملة.

- إذا كانت المهمات تشمل الحفاظ على بنية المعلومات البصرية المكانية و اللفظية لإعادة ترميز أحد النماذج فهي بشكل أولي تقيس الذاكرة العاملة .

إذن فالمهمات التي يجب قياسها في الذاكرة العاملة هي المهمات المنوط بها معالجة المعلومات البصرية والسمعية واللفظية والمكانية وتخزينها لإعادة ترميزها فيما بعد من أجل الاحتفاظ بها في الذاكرة طويلة المدى (الخطيب،1 2012: 45).

أغلب أساليب قياس الذاكرة العاملة، يقصد به قياس لأكبر كم من المعلومات المتتابعة التي يتذكرها الفرد بشكل دقيق، و هو سلسلة من المواد يسمعها الفرد و يعيد ذكرها بعد فترة قصيرة، ويزداد عدد المواد بشكل تدريجي، ويشمل تكرار مواد بعد معالجتها، ويتطلب تضمين للذاكرة العاملة الوظيفية، وتختلف المهمات المتضمنة لقياس الذاكرة في قياس أبعاد الذاكرة المختلفة حيث تكون المعلومات أطول وأكثر تعقيدا، وتكون ذات معنى وتحتاج إلى

معالجة، وأحيانا تلقى ذاكرة المعاني في الذاكرة طويلة المدى دورا في ذلك كما تتداخل المعلومات و تكون المعالجة ثنائية، ومن المهمات التي تقيس الذاكرة العاملة مايلي:

- ذاكرة الجمل :فهي تقيس بشكل تقليدي الذاكرة العاملة اللفظية، فهي لا تشمل عمليات ثنائية تشمل الوظيفة التنفيذية.
- ذاكرة القصص تشمل اختبارات استرجاع- قصة، وذلك بعد سماعها مباشرة ضمن معايير محددة.
- مدى القراءة: ويتطلب قراءة سلسلة من الجمل، ثم بشكل متتابع يتذكر الطالب الكلمة الأخيرة للجملة والمدى في هذا الاختبار معقد ويشمل شكلا من أشكال الوظيفة التنفيذية.
- مدى الاستماع: ويشمل مدى القراءة، لكن يستمع لها من الفاحص يتم في هذه المهمة سؤال المفحوص عن كل جملة قبل البدء بالجملة الموالية (الخطيب، 2012: 45).

10- علاقة الذاكرة العاملة بصعوبات القراءة :

تعد صعوبات القراءة عبارة عن صعوبات ملحوظة في إتقان المهارات بما في ذلك التي تشمل التعرف على الكلمة والتهجئة، وفهم المقروء، وتشير الأدلة الحالية إلى ارتباط الذاكرة اللفظية قصيرة المدى ارتباطا كبيرا مع الإنجازات التي تحققت خلال القراءة في السنوات الأولى لتدريس القراءة، ودورها في كجزء في تعلم المعالجة الفونولوجية (الصوتية) المتصلة بتطور القراءة أكثر من كونها تمثل عاملا عرضيا في حدي ذاته .(السيد، 2008: 329)

بحثت العديد من الدراسات علاقة الذاكرة العاملة بصعوبات القراءة، وقد أشارت دراسة جونج (1998) إلى أن هناك علاقة قوية بين سعة الذاكرة العاملة واكتساب القراءة المبكر لسببين هما :

- الأول بالنسبة للقارئ الناشئ، عملية ترميز الكلمات هي عملية بطيئة، كون عملية تحويل الحروف إلى أصوات ليست تلقائية (أتوماتكية). وتدخل الذاكرة العاملة في عملية الترميز، لأن قواعد .

وفي دراسة طولية امتدت خمس سنوات أجراها و"اجنر" و خرون على عدة مئات من الذين توبعوا من رياض الأطفال حتى الصف الرابع طبقت مجموعة من المقاييس المتعددة حول : الوعي الصوتي، ولذاكرة اللفظية، والذاكرة قصيرة المدى والتسمية السريعة، ومن أهم النتائج في ثلاث الفترات الزمنية المختلفة، جرى توقع مهارة الوعي الصوتي والفروق الفردية في القراءة على مستوى الكلمة بينما لم تتوقع مهارات الذاكرة اللفظية والذاكرة قصيرة المدى.

وفي ما يتعلق بمهام الذاكرة اللفظية فإن الأمور ثابتة أن الأطفال ذوي القراءة يظهرون تناقصا ملحوظ في مثل هذا المهام(أبو الديار، 2012: 73) . .

في العينات النامية من الأطفال عشرات المهام تتنبأ بالتحصيل القرائي عن مقاييس الذاكرة اللفظية قصيرة المدى و مهارات الوعي الصوتي .

وقد سبق بيان التفكك في الأداء نتيجة للقدرة المحدودة على المعالجة المتزامنة وتخزين المعلومات وهي خصائص مهام الذاكرة العاملة، بدلا من معالجة النقص أو وجود مشكلة معينة في الذاكرة اللفظية قصيرة المدى(أبو الديار، 2012: 73) لدى القراء الضعاف، فمن المهم أن نلاحظ أن الدراسات وجدت مهارات الذاكرة العاملة للأطفال ذوي صعوبات القراءة لا تتحسن مع مرور الوقت مما يدل على أن الخلل متواصل وليس التخلف النمائي يشرح سبب ضعف ذاكرتهم لقد أشارت بعض الدراسات مثل دراسة "جيوترز" و 2000آخرون Gutierrez دراسة "لوس" و"هنري" Henery 2010 إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون قصورا في الذاكرة العاملة اللازمة لفهم اللغة أو كتابة الجمل أو الفقرات والقصص وحل المشكلات، إذ يختلفون عن الأطفال العاديين وقد أشارت

أن بادلي Baddely إلى أن الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 4-6 سنوات لهم سعة محدودة للذاكرة العاملة، وهذا يؤدي إلى تأخر في نمو حصيلتهم من المفردات (أبو الديار، 2012: 73).

وقد قام بعض الباحثين ببحوث ميدانية تناولت العلاقة بين صعوبات تعلم القراءة والذاكرة العاملة وسنذكر منها :

بحث سواسون 1999: فقد هدف إلى معرفة مدى فعالية نظامي الذاكرة العاملة (الحلقة الصوتية، التنفيذ المركزي) ودوره في إحداث الفروق الأدائية بين القراء المهرة في التعلم، والقراء ذوي صعوبات التعلم والأطفال الطبيعيين المضاهين في العمر الزمني، وقد تم استخدام نموذج للذاكرة العاملة يشمل مقاييس لكل من : دقة المعالجة الصوتية وسرعة النظام الكلامي، ودقة الذاكرة طويلة المدى، وسرعتها، والمعالجة التنفيذية وقد توصل البحث إلى مجموعة من النتائج أهمها : أظهر القراء ذوو صعوبات القراءة مستوى أقل بالنسبة لدقة الذاكرة طويلة الأمد،وبالنسبة للمعالجة التنفيذية، وذلك مقارنة بالقراء المهرة في القراءة(أبو الديار، 2012: 73).

وكما قام شيب و آخرون ببحث هدف إلى معرفة العلاقة بين الذاكرة العاملة وعوامل أخرى منها مهارات القراءة وقد تكونت العينة من (966) فردا بأعمار ما بين (6-49) عاما، واستخدمت المقاييس المعيارية للتعرف على الكلمات التميزية لدى الأفراد، ومن أهم النتائج التي توصل إليها البحث أن العيوب في الذاكرة العاملة كانت من خصائص الإفراد ذوي صعوبات تعلم القراءة في جميع الأعمار(أبو الديار، 2012: 75).

وفي دراسة لسوانسون سنة (2000) والتي هدفت إلى تقصي التغيرات في أداء الذاكرة العاملة لدى القراء من ذوي صعوبات التعلم ومدى ارتباطها بالنظام العام للمواد الدراسية، وقد

كانت من أهم النتاج التي توصل إليها أن : القراء ذوي صعوبات التعلم أظهروا تغيرا أقل في مهام الذاكرة البصرية المكانية واللفظية .

كما هدف سوانسون وواشباكر إلى استكشاف ما إذا كانت التغيرات في الذاكرة العاملة للأطفال الذين لديهم صعوبات قراءة مرتبطة بنظام عام أم خاص، وقد قسما العينة إلى ثلاث مجموعات، الأولى أطفال ذوي معالجة تنفيذية عالية و لديهم صعوبات قراءة، والثانية مجموعات ذوي معالجة تنفيذية منخفضة ولديهم صعوبات قرائية والثالثة مجموعة أطفال مماثلة من حيث المعالجة التنفيذية والبعض لديهم صعوبات في تعلم القراءة والبعض لا يعانون من صعوبات في تعلم القراءة، وقد أظهرت النتائج أن الأطفال الذين لديهم صعوبات في تعلم القراءة ومعالجة تنفيذية عالية تفوقوا في الأداء على جميع المجموعات الفرعية في حين أن الأطفال الذين لديهم صعوبة قراءة ومعالجة تنفيذية منخفضة مقارنة بجميع المجموعات الفرعية الأخرى، وذلك عبر جميع المهام وحالات الذاكرة العاملة(أبو الديار، 2012: 73) .

وفي بحث دانسي ولورين (2001) تم التأكد من أن الشباب الذين لديهم صعوبات تعلم اللغة يكونوا محدودي السعة في الذاكرة العاملة .

وفي بحث سواسون (2003) تم مقارنة بين أداء الذاكرة العاملة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة، والماهرين تعليميا في القراءة في مجموعات من أعمار (7،1013) سنة وذلك بتقييم الصوتيات، والبصريات، والمكانيات، وعلم المعنى والمعلومات والتحصيل والاحتفاظ ،توصلت الدراسة إلى عدد من النتاج أهمها: أن الذاكرة العاملة لدى القراء من ذوي صعوبات التعلم أدنى من القراء المهرة في مهام الذاكرة اللفظية، والبصرية المكانية على طول المجموعات العمرية .

أما دراسة جفريزوأيفيرت (2004) فقد هدفت إلى المقارنة بين مجموعة من الأطفال ذوي صعوبات القراءة، ومجموعة ضابطة من أطفال لا يعانون حاجات تعليمية خاصة مختلفة.

تمت المقارنة بين قدرات الأطفال وفقا لأحد النماذج الذاكرة العاملة، وذلك بتقييم العمليات الصوتية والتناسق الحركي– البصري – المكاني والوظيفة التنفيذية.

وقد تكونت العينة من تلاميذ المدارس الابتدائية والثانوية وعددهم (21) يعانون صعوبات قرائية و(26) لديهم صعوبات قرائية ومشكلات انفعالية وسلوكية ومتاعب في الانتباه و(40) طفلا كانوا يمثلون المجموعة الضابطة. وقد كانت نتائج الدراسة :

- ✓ أن مجموعة التجربة(مجموعة صعوبات التعلم في القراءة، ومجموعة الحاجات الخاصة) كانت أسوأ من مجموعة الضبط في قياس الحلقة الصوتية للذاكرة العاملة .
- ✓ الأطفال ذوو صعوبات التعلم في القراءة أظهروا نتائج أقل، وكان أداؤهم مشابها لأداء مجموعة الضبط في قياسات كتب الرسم الصوري في التنسيق الحركي البصري، على الرغم من أن أداء ذوي صعوبات القراءة من المجموعتين كان الأسوأ (الغالية، 2016 : 49) .

وقد هدفت دراسة كيبي وآخرون (2004) إلى إيجاد العلاقة بين صعوبات التعلم في القراءة وضعف الذاكرة العاملة، وذلك بتقييم نموذج الذاكرة العاملة لدى بادلي ككل بدلا من التركيز على نواح معينة فيه، تكونت العينة من عشرين تلميذا ذوي صعوبات تعلم في القراءة، وعشرين تلميذا عاديا وفق مراحل عمرية تتراوح بين (9–13) سنة، وقد تم تقييم دائرة الصوتيات والبصريات والمكانيات التنفيذ المركزي، وذلك وفقا لنموذج بادلي. أظهرت النتائج أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة يعانون من ضعف في الحلقة الصوتية مقارنة مع المجموعة الضابطة (الغالية، 2016 : 49) .

وفي بحث بيليس وآخرون تم فحص العوامل التي تغير أداء مدى الذاكرة العاملة، وقدرة القراءة للأفراد الذين لديهم صعوبات تعلم عامة في الدراسة، حيث قام خمسون فردا لديهم صعوبات تعلم، و خمسون طالبا طبيعيا يناظرونهم في مقدرة القراءة، بإكمال مهمتين لمدى الذاكرة العاملة، وقام المشاركون أيضا بإكمال مقياسين مستقلين لعمليات المعالجة التخزين للخاصيتين بكل مهمة من مهمتي مدى الذاكرة وأكملهما لمصفوفة رافن التقدمية المكونة . توصلت الدراسة إلى أنه بالرغم من المستوى المساوي لمدى الذاكرة العاملة بين

المجموعات ألا أنه درجة القصور في الذاكرة العاملة اختلفت بين المجموعات إضافة إلى ذلك لم يكن مدى الذاكرة العاملة مرتبطا بقوة مع الأداء المستخدم في التعرف على الكلمة، أو الأداء المستخدم في فهم الجملة بالنسبة لمجموعة صعوبات التعلم (الغالية، 2016 : 49) .أشارت الدراسة إلى أن مدى الذاكرة العاملة بالنسبة لذوي صعوبات التعلم عامة وللأطفال العادين في النمو قد يعكس أنواع قصور مختلفة في الذاكرة العاملة، وأن الأفراد الذين لديهم صعوبات تعلم عامة قد يتعاملون مع مهام الإدراك بطريقة مختلفة كيفيا عن تلك التي يستعملها الأفراد العاديون في النمو .

كما هدف سوانسون وآخرون إلى تحديد عناصر الذاكرة العاملة التي تشكل الأساس لوجود صعوبات القراءة لدى القراء الأقل مهارة وتم خلال البحث مقارنة ثلاث مجموعات فرعية تضم (أطفال صعوبات التعلم، الأطفال الذين اختبارهم للذكاء اللفظي ضعيفة، والأطفال الذين يتميزون بضعف في الفهم)، ثم مقارنتهم مع أطفال مهرة، وتمت المقارنة على أساس(الذاكرة العاملة، الذاكرة قصيرة المدى، سرعة المعالجة، ومقاييس المعالجة التنفيذية، ومعالجة الأصوات الكلامية). وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

- ✓ تفوق القراء المهرة على القراء الأقل مهارة في المجموعات الثلاث في نواحي :الذاكرة العاملة، التحديث، والأصوات الكلامية.
- ✓ تفوق الأطفال في المجموعة الفرعية (القصور والفهم)على الأطفال في المجموعة الفرعية (صعوبات القراءة)وذلك في نواحي :الذاكرة العاملة والذاكرة قصيرة المدى ومعالجة الأصوات الكلامية وسرعة المعالجة .
- ✓ تفوق الأطفال الذين لديهم صعوبات قراءة عن الذين لديهم ضعف في الذكاء اللفظي في النواحي :الذاكرة العاملة ومعالجة الأصوات الكلامية (ماجدة، 2012: 105).

قام سيجل و راين Sigel et Ryanr بدراسة هدفت إلى تطوير الذاكرة العاملة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين من خلا بعض الفروض المتعلقة بالمشكلة اللغوية والتي لها علاقة بالذاكرة ويعاني منها الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الحساب والتعرف على جوانب ارتقاء الذاكرة ونموها لديهم، وكانت عينة الدارسة قوامها (173) تلميذا تتراوح أعمارهم بين (7– 13) سنة قسمت إلى أربعة مجموعات، المجموعة الأولى ذوي صعوبات القراءة، والثانية لصعوبات الحساب والثالثة الطلبة الذين يعانون اضطراب في الانتباه، والرابعة تضم العاديين، عولجت النتائج باستخدام تحليل التباين الأحادي والتحليل المزدوج، توصل الباحثان إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تطور الذاكرة العاملة الوظيفية لوظيفة الأعداد، وإن الطلبة ذوي صعوبات التعلم القراءة يعانون من اضطراب عام في الذاكرة العاملة (الغالية، 2016 : 49) .

وفي دراسة سوانسون (1993) كان الهدف منها معرفة الفروق بين الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم في الذاكرة العاملة، مع تحديد أنماط القصور التي يعانون منها والأسباب المؤدية إليها، وكانت النتيجة: يعاني الطلبة ذوو صعوبات التعلم من ضعف واضح في العمليات ما وراء المعرفية، وتعتبر هذه العمليات من الخصائص المميزة لهم في التعليم، حيث يشمل ضعفهم في عدم الوعي بالمهارات والاستراتجيات التي يحتاجها الفرد للانجاز المهام وكذلك عدم القدرة على اختيار الاستراتجيات وتنفيذها (Lener,2000)، وتشير الدراسات إلى أن ضعف العمليات المعرفية وما وراء المعرفية يرجع إلى الدور النسبي للذاكرة العاملة في التنظيم المعرفي لذوي صعوبات التعلم

قام جاثورلكgathercal بدراسة هدفت إلى تقصي الارتباط بين الذاكرة العاملة وكل من قدرات القراءة والرياضيات، فضلا عن العوامل الوسطية المحتملة من الذكاء السائل وذاكر القدرات اللفظية والذاكرة قصيرة المدى والوعي الصوتي في عينة قوامها 46 طفلا تتراوح أعمارهم من 6 إلى 11 سنة من ذوي صعوبات القراءة بشكل عام، تميزت العينة بالعجز في مجموعات الذاكرة والذاكرة البصرية المكانية قصيرة الأجل، كما أن درجات معدل

الذكاء منخفضة من حيث اللغة والذاكرة قصيرة الأجل، وكذلك جاءت قدرات الإدراك الصوتي في مجال المعدل المنخفض، وكانت شدة صعوبات القراءة في العينة ذات دلالة موجبة مع الذاكرة واللغة وقدرات الإدراك الصوتية، وتشير نتائج الدراسة إلى أن مهارات الذاكرة العاملة ممثلة في المهام المتعلقة بالذاكرة العاملة تمثل قيدا مهما على اكتساب المهارات والمعرفة في القراءة والرياضيات (الغالية، 2016 : 49) .

وفي دراسة جلجل التي تهدف إلى الكشف عن فاعلية تدريبات التكرار وبعض استراتيجيات الذاكرة في تحسين التسمية السريعة للذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، فتكونت العينة من (35) تلميذا وتلميذة من الصف الثاني الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم (171) من الذكور و(185) من الإناث من ثلاث مدارس ابتدائية حكومية بإدارة كفر الشيخ التعليمية، إذ تلقت المجموعة التدريبية الأولى تتكون من (10) تلاميذ و تلميذات تدريبات التكرار (التسميع، التنظيم) باستخدام الكمبيوتر. بينما لم تتلق المجموعة الضابطة المكونة من (10) تلاميذ وتلميذات أي تدريبات، وطبق على أفراد العينة اختبار تشخيصي في صعوبات القراءة والفهم القرائي من إعداد الباحثة، ومقياس تقدير سلوك التلميذ لتقدير لفرز(أبو الديار، 2012: 73) حالات صعوبات التعلم من مصطفى كامل، واختبار القدرة العقلية من إعداد فاروق عبد الفتاح موسى واختبار الذاكرة العاملة من إعداد الباحثة، وأشارت نتائج الدراسة وإلى فاعلية تدريبات التكرار في التأثير على متغيرات الدراسة الأساسية (التسمية السريعة، الذاكرة العاملة، الفهم القرائي) في المجموعة التدريبية الثانية، ولا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التدريبية الأولى المعتمدة على التكرار، والمجموعة التدريبية الثانية المعتمدة على استراتيجيات الذاكرة .

هدفت دراسة كالين و داهلينkarin et Dahlin2010 إلى الكشف عن العلاقة بين الذاكرة العاملة والانجاز في القراءة ل 57 طفلا سويديا في المرحلة الابتدائية من ذوي الاحتياجات الخاصة. أولا تم التأكد من ما إذا كان بالإمكان أن يتم تطوير الذاكرة العاملة للأطفال عن

طريق برنامج تدريبي معرفي/إدراكي، وعن كيفية ارتباط نتائج التدريب بتطورهم في القراءة، تم دراسة كيفية ارتباط الأوجه المختلفة للذاكرة العاملة بنتائج قراءة الأطفال، وقد أثمرت تمارين الذاكرة العاملة بتأثيرات بدت ذات فائدة في تطور الاستيعاب القرائي للأطفال. وقد وجد أن مقاييس الذاكرة العاملة مرتبطة بقراءة الأطفال للكلمات والاستيعاب القرائي. وأظهرت النتائج أن الذاكرة العاملة يمكن أن تكون عاملا أساسيا في تطور القراءة في تعليم القراءة والكتابة بين الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، إن التدخل لتطوير الذاكرة العاملة قد يساعد على أن يصبح الأطفال أكثر مهارة في الاستيعاب القرائي(الغالية، 2016 : 49) .

هدفت دراسة سوانسون وآخرون 2012 إلى تقصي تجربتين عن تأثيرات المعرفة الاستراتيجية والتدريب الاستراتيجي في الأداء على الذاكرة العاملة عند الأطفال من (من 10 –11سنة) مع عجز القراءة ومن دونه، التجربة الأولى اختبرت العلاقة بين المعرفة الاستراتيجية والأداء على الذاكرة العاملة كأداة داخلية فطرية ومكتسبة ملقنة وحالة تصحيحية، وقد جاءت النتيجة بتطور الأداء على الذاكرة العاملة بشكل ملحوظ في كلا المجموعتين تحت حالات التلقين، لكن أداء الأطفال ذوي صعوبات القراءة كان أدنى من الأطفال العاديين في مهام الذاكرة كلها وكان قياس سعة الذاكرة العاملة أفضل في توقع الأداء في القراءة والفهم من ثبات الاستراتيجيات (الغالية، 2016 : 49) .

وفي دراسة الحساني (2011) التي تهدف إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي لمهارات الذاكرة العاملة في تطوير مستوى الاستيعاب القرائي لدى الطلبة دوي مشكلات القراءة، أجريت الدراسة على عينة مكونة من (60) طالبا جميعهم من الذكور، تم تقسيمهم لمجموعتين ضابطة وتجريبية من الصف الثالث ابتدائي والصف السادس ابتدائي، من الطلبة الموجودين في غرف المصادر في المدارس الحكومية في محافظة جدة في المملكة العربية السعودية. طبق على الطلبة اختبار الاستيعاب القرائي، واختبار الذاكرة العاملة .اخضع الطلبة لبرنامج تدريبي لمهارات الذاكرة العاملة،

ثم طبق عليهم مقياس الاستيعاب القرائي كاختبار بعدي (الغالية، 2016 : 49) .أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا للاستيعاب القرائي والذاكرة العاملة بين المجموعة الضابطة والتجريبية .

أجرى رمضان وعبد الله (2012) هدفت إلى التنبؤ بأداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في اختبار الفهم القرائي من خلال أدائهم على اختبار الذاكرة العاملة وتكونت عينة الدراسة من (290) تلميذا وتلميذة تم اختيارهم من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي للعام الدراسي 2011/2010 بإدارة بنها التعليمية، وبعد تطبيق التشخيص بلغ عدد أفراد العينة من ذوي صعوبات التعلم (67) تلميذا وتلميذة، طبق عليهم اختبار الفهم القرائي للأطفال، واختبارات المكون اللفظي للذاكرة العاملة من إعداد السيد أبو هاشم، أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة احصائيا بين دراجات التلاميذ اختبار الفهم القرائي ودرجات التلاميذ على اختبار المكون اللفظي للذاكرة العاملة، وكذلك أشارت الدراسة إلى إمكانية التنبؤ بدرجات التلميذ في اختبار الفهم القرائي للذاكرة العاملة من خلال درجاتهم في اختبارات الذاكرة العاملة(الغالية، 2016 : 44) ..

قام الشريدة والرطبان (2012) بدراسة هدفت إلى معرفة تأثير سعة الذاكرة العاملة في الفهم القرائي لدى التلاميذ والتلميذات بالمرحلة الابتدائية بمنطقة القصيم بالإضافة إلى دراسة تفاعل كل من مستوى الذاكرة العاملة (مرتفع،منخفض) تجهيز المعلومات (سطحي،عميق) في الأداء على فهم النص المقروء لدى التلاميذ والتلميذات بالصف الخامس بالمرحلة الابتدائيةبالقصيم، حيث كان عدد الذكور(92) وعدد الإناث (200)، استخدم الباحثان بعض المهام والمقاييس لقياس الذاكرة العاملة ومستوى تجهيز المعلومات ومهارات فهم النص المقروء، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعتي التجهيز في الفهم القرائي لصالح مجموعة عميقي تجهيز المعلومات، وكذلك لا

توجد تأثيرات دالة إحصائيا للتفاعل بين مستوى المعالجة (عميق، سطحي) وسعة الذاكرة في الفهم القرائي لدى أفراد العينة (الغالية، 2016 : 46) . .

وهدفت دراسة نيفو و برزنتز (Nevo et) Brezntiz2014إلى الكشف عن تأثير برامج تدريبات الذاكرة العاملة وتسريع القراءة على تطور مهارات القراءة وقدرات الذاكرة العاملة، وقد تم تقسيم (97) طفلا من الصف الثالث على مجموعات دراسية، وواحدة ضابطة، وأخضعت كل مجموعة من المجموعات الدراسية الثلاث لتركيبة من برنامجين تدريبيين مختلفين: تدريب على تسريع القراءة، تمارين للذاكرة العاملة، تتبعها تمارين تسريع القراءة وأخيرا تمارين تسريع القراءة تتبعها تمارين الذاكرة العاملة، وقد طورت جميع البرامج مهارات القراءة وقدرات الذاكرة العاملة للطلاب بشكل ملحوظ، مقارنة بالمجموعة المرجعية التي خضعت البرنامج تسريع القراءة فقط، فقد تطورت لديهم دقة الألفاظ، في حين تطورت الفصاحة والكلمة المستعارة لدى المجموعات التي خضعت لتمارين الذاكرة العاملة المتبوعة بتمارين تسريع القراءة ذاكرة صوتية معقدة، وتم التوصل إلى أن البرنامج التدريبي الذي يجمع بين برنامج تسريع القراءة طويل المدى وبرنامج تدريب ذاكرة قصير المدى وهو الأكثر فعالية في تطوير القدرات المرتبطة بالإنجاز الدراسي(أبو الديار، 2012: 73) .

خلاصة :

من خلال ما سبق يمكن القول أن الذاكرة العاملة هي نظام معرفي محدود الاستخدام والقدرة مسؤول عن تخزين المعلومات المتاحة للمعالجة بشكل مؤقت، غالباً ما يستخدم مصطلح الذاكرة العاملة بشكل مشابه أو مُرادف للذاكرة قصيرة الأمد، ولكن هناك اختلاف كبير بين الاثنين، فالذاكرة العاملة تسمح بمعالجة وتغيير المعلومات المُخزنة في حين تشير الذاكرة قصيرة الأمد إلى تخزين المعلومات بشكل مؤقَّت فقط. هناك الكثير من النماذج التي تكلمت عن الذاكرة العاملة إلا أن النموذج الأكثر انتشارا هو نموذج بادلي بمكوناته الأربعة.

الفصل الرابع: الصعوبات القرائية والفهم القرائي

تمهيد :

أولا : صعوبات التعلم

1- لمحة تاريخية عن صعوبات التعلم .
2- تعريف صعوبات التعلم .
3- التفرقة بين صعوبات التعلم و بعض المفاهيم الأخرى .
4- أصناف صعوبات التعلم .
5- خصائص الأطفال ذوي صعوبات تعلم .

ثانيا : القراءة

1- تعريف القراءة .
2- أهمية القراءة .
3- أنواع القراءة .
4- عملية القراءة .
5- مراحل تعلم القراءة .
6- آلية القراءة .
7- مهارات القراءة .

ثالثا- صعوبات القراءة (العسر القرائي)

1- تعريف عسر القراءة .
2- أسباب عسر القراءة .
3- أنواع العسر القرائي .
4- مؤشرات العسر القرائي .
5- أعراض العسر القرائي .

خلاصة الفصل

تمهيد :

تزايد الاهتمام بصعوبات التعلم نظرا لكونها أحد المشكلات الخطيرة داخل المجال الدراسة، وعلى شخصية الطالب على وجه الخصوص، ويترتب عن صعوبات التعلم آثار سلبية كبيرة، كما تعد سببا رئيسيا للتسرب المدرسي، على هذا الأساس لاقت اهتماما كبيرا من طرف الباحثين والدارسين في هذا المجال، وقد خصص الفصل الحالي للتكلم عن صعوبات التعلم عامة، وصعوبات القراءة والفهم القرائي خاصة.

1-لمحة تاريخية عن صعوبات التعلم :

يؤكد (السيد سليمان)أن الفضل يعود إلى صموئيل كيرك (kirk)وهو مؤسس مجال صعوبات التعلم في بداية النصف الثاني من القرن العشرين، وقد نشر في هذا في كتاب له عن التربية الخاصة سنة (1962) قدم فيه تعريفا، هو التعريف نفسه الذي أعلنه أثناء المؤتمر القومي الذي انعقد في أفريل 1963 بالولايات المتحدة الأمريكية وحضره العديد من المشتغلين بهذا المجال وأعلن فيه مصطلح صعوبات التعلم كمفهوم نفسي وتربوي جديد كما أكده صموئيل كيرك.

ومنذ ذلك التاريخ ومجال صعوبات التعلم يلقي اهتماما متزايدا على مستوى الباحثين وعلى المستوى الرسمي، فتم إنشاء هيئات متخصصة مثل تكوين الإتحاد الوطني للأطفال ذوي صعوبات التعلم عام 1965 وإصدار مجلات علمية متخصصة مثل مجلة صعوبات التعلم كدورية متخصصة اهتمت بدراسة الأطفال الذين صنفوا على أنهم لديهم صعوبات تعلم (العريشي، 2012: 16).

1. تعريف صعوبات التعلم :

لقد تعددت تعريفات صعوبات التعلم، وفي ما يلي سنتطرق لبعض التعاريف.

يعرف كيرك صعوبات التعلم على أنها اضطرابات أو تأخر في تطور واحدة أو أكثر من عمليات الكلام أو اللغة والقراءة والكتابة والحساب أو المواد الدراسية الأخرى والتي تنشأ

من الإعاقة النفسية التي يسببها الاختلال الوظيفي لنصفي المخ أو الاضطرابات السلوكية والوجدانية كما أنه ليس نتيجة للتخلف العقلي أو غياب بعض الحواس أوالعوامل التعليمية أو الثقافية(عوض الله سالم، 2006: 23) .

يتبين من خلال التعريف أن كيرك يؤكد على الإعاقة النفسية لذوي صعوبات التعلم، ويستبعد عن هذه الفئة ذوي الإعاقة العقلية وحالات غياب الحواس، بمعنى توفر الظروف الصحية وسلامة الحواس مع ذلك يظهر الخلل .

يرى بتمان (Betman) أن ذوي صعوبات التعلم هم الأطفال الذين يظهرون اضطرابا تعليميا واضحا بين مستوى الأداء العقلي المتوقع وبين المستوى الفعلي المرتبط بالاضطرابات الأساسية في العملية التعليمية، وقد تنشأ تلك الاضطرابات عن الاختلال الوظيفي للعصب المركزي، في حين أنها لا ترتبط بالتخلف العقلي العام أو الاضطراب الوجداني أو الثقافي أو غياب الحواس .

لقد تكلم بتمان في تعريفه على الأداء العقلي أي المستوى العقلي الموجود الذي يرشح الفرد لمستوى تعليمي مقبول، والأداء الفعلي الذي يظهره التلميذ في الواقع التعليمي، ويختلف تعريف بتمان عن كيرك، حيث أنه قدم فكرت التفاوت بين الاستعداد وبين التحصيل الفعلي، ولم يتعرض لأسباب ولا لأنماط التعلم في حين ركز على الأطفال نفسهم .

في حين أن الرابطة القومية لصعوبات التعلم ترى أنه.

يستخدم مصطلح صعوبات التعلم بمعناه العام ليشير إلى مجموعة متعددة ومتباينة من الاضطرابات التي تظهر في صورة صعوبات في اكتساب واستخدام كل مهارات

الاستماع والكلام والقراءة على التفكير وحل مسائل الرياضيات علما أن هذه الاضطرابات تظهر تنشأ لدى الفرد كدلالة للاختلال الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، ويحدث ذلك على مدى عمر الإنسان، نستثني من تلك الصعوبات التي ترتبط بالإدراك أو التفاعل الاجتماعي أو السلوك التنظيمي للفرد، كذلك الصعوبات التي تنشأ من ضعف الحواس أو التخلف العقلي أو الاضطراب الوجداني أو الخلفيات الاقتصادية أو التعليمية (عوض الله سالم: 2006: 26).

و ترى الجمعية الأمريكية لصعوبات التعلم

أن مفهوم الصعوبات خاصة في مجال التعلم يشير إلى حالة مزمنة ترجع إلى عيوب تخص الجهاز العصبي المركزي والتي تؤثر في النمو والتكامل ونمو القدرات اللغوية أو غير اللغوية، وأن الصعوبات الخاصة في التعلم كحالة إعاقة متنوعة تختلف أو تتباين في درجة حدتها خلال الحياة وتظهر ممارسة المهنة والتطبع الاجتماعي والأنشطة الحياتية اليومية (العريشي، 2013: 17).

ونجد أن صالح وهارون يعرفان صعوبات التعلم كما يلي :

صعوبات التعلم يقصد بها الأطفال الذين يظهرون اضطرابات في واحدة أو اكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم اللغة المكتوبة او اللغة المنطوقة واستخدامها، والتي تبدوا في اضطرابات السمع والتفكير والكلام والقراءة والتهجي والحساب والتي تعود إلى أسباب لا تتعلق بالإعاقة العقلية، أو السمعية أو البصرية أو غيرهم من الإعاقات (العريشي، 2013: 17).

قدّمنبيل حافظ تعريفا لصعوبات التعلم ينص على أنها اضطراب في العمليات العقلية النفسية أو النفسية الأساسية التي تشمل الانتباه والإدراك وتكوين المفهوم والتذكر وحل المشكلة يظهر صداه في عدم القدرة على تعلم الكتابة والقراءة والحساب وما يترتب عليه سواء في المدرسة الابتدائية أساسا أو فيما بعد قصور في تعلم المواد الدراسية المختلفة.

وتعرف الباحثة صعوبات التعلم على أنها خلل في العمليات النفسية الأساسية (الإدراك، التذكر، الانتباه،) والذي يؤثر سلبا على تعلم القراءة والكتابة والحساب مما يؤثر بدوره على التحصيل عامة، مع انعدام التخلف الذهني والعقلي وسلامة الحواس .

من خلال التعاريف السابقة نلاحظ وجود عناصر أساسية تستخدم في التمييز بين التعريفات سالفة الذكر أهمها :

1-تدني التحصيل الدراسي لهذه الفئة الذي أكدت عليه جميع التعريفات وقد عبرت بطريقتين هما(العريشي، 2013: 17).

- أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم يظهرون قدرات متفاوتة التطور أي أن الأفراد تكون لديهم مهارات أفضل من غيرها، وقد ذكروه بقولهم (صعوبات محددة) في واحدة أو أكثر من المهارات .
- أما الطريقة الثانية فقد عبرت عن تدني التحصيل بقولهم تفاوت بين الاستعداد ومستوى التحصيل العقلي .

2- اختلاف وظائف الجهاز العصبي المركزي حيث ذكرت بعض التعريفات أن أسباب صعوبات التعلم ترجع إلى مشاكل في الجهاز العصبي المركزي، في حين التزمت تعريفات أخرى الحياد .

3-التركيز على العملية إذ ذكرت بعض التعريفات أن صعوبات التعلم فإنها تؤدي إلى تعطيل العمليات النفسية التي من شأنها تحقيق أداء جيد .

4- الظهور مدى الحياة فأكدت معظم التعريفات على أن صعوبات التعلم يمكن أن تظهر في أي مرحلة من عمر الإنسان .

5-توصيف مشاكل اللغة الشفوية كصعوبة تعليمية مؤثرة مثل التي تظهر في الاستماع والكلام .

6-توصيف المشاكل الأكاديمية كصعوبات تعليمية مؤثرة حيث حددت بعض التعريفات أنه ثمة أنماط من المشاكل الأكاديمية مثل القراءة، والكتابة والتهجي والحساب، تمثل صعوبات تعلم .

7- حددت بعض التعريفات حالات أخرى غير اللغة والإدراك كأنماط لصعوبات التعلم، ومن هذه الحالات المهارات الاجتماعية، التوجيه المكاني القدرات الحركية .

3- الفرق بين صعوبات التعلم و بعض المفاهيم الأخرى المرتبطة بالتعلم :

يعتبر صعوبات التعلم من أهم المجالات حديثة الاكتشاف لذا مازالت هناك ضبابية حول مفهومه عند الكثير، حيث يتداخل مفهومه مع بعض المفاهيم ذات الصلة بميدان التعلم وهي :

3-1 صعوبات التعلم و مشكلات التعلم :

يختلف مصطلح صعوبات التعلم عن مشكلات التعلم، فليس كل من لديه مشكلات تعلم يمكن أن يدرج ضمن فئة صعوبات التعلم، ويشير جونسون (Johnson) إلى أنه من الخطأ الشائع الاعتقاد أن صعوبات التعلم هي نفسها مشكلات التعلم، فالمصطلحين غير مترادفين فصعوبة التعلم تستخدم لوصف فئة معينة من الأفراد، ولا تمثل مصطلحا عاما لكل طفل له مشكل في التعلم، فالأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات خاصة في فهم المعلومة التي تقدم لهم وفي استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة أو الحساب، وليست لهم مشكلة ناجمة عن إعاقة أو مشكل ما .

3-2 صعوبات التعلم و التأخر الدراسي :

يختلف مصطلح صعوبات التعلم عن مفهوم التأخر الدراسي على الرغم من أن أفراد المجموعتين يعانون من انخفاض التحصيل الدراسي، ويرى (أنور الشرقاوي ، 1987) أن مصطلح صعوبات التعلم يختلف عن مصطلح التأخر الدراسي، إذ أن انخفاض مستوى الذكاء عن المتوسط تعتبر السبب الأساسي لدى الكثير من المتأخرين دراسيا كما

يعد الحرمان الثقافي والاجتماعي والاضطراب الانفعالي أسبابا رئيسية للتأخر الدراسي أيضا.

3-3 صعوبات التعلم و بطء التعلم :

على الرغم من أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم يعانون مثل ما يعاني بطيء التعلم من انخفاض مستوى التحصيل الدراسي إلا أن هناك اختلافا بين أفراد الفيئين من حيث مستوى القدرة العقلية، ووجود أو عدم وجود تباين بين الأداء المتوقع والأداء الفعلي، وكذلك يختلفون في الأسباب المؤدية لانخفاض التحصيل الدراسي وغيرها من الخصائص. ويشير ونج (Wong 1996) إلى أن مصطلح صعوبات التعلم يصف الأطفال الذين يتمتعون بذكاء عادي أو متوسط أو أعلى من المتوسط، ولكن أداءهم الأكاديمي منخفض، في حين مصطلح بطء التعلم يُطلق على الأطفال الذين لديهم مستوى أكاديمي منخفض ومستوى ذكاء أعلى من 7و أقل من 9 (العريشي، 2013: 17)

.4- أصناف صعوبات التعلم :

يمكن تصنيف صعوبات التعلم إلى صنفين أساسين هما :

4-1 صعوبات التعلم النمائية :

هي اضطراب في الوظائف و المهارات الأولية التي يحتاجها الفرد بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية، كمهارات الإدراك و الذاكرة و التناسق الحركي و تناسق حركة اليد و العين. إن المهارات السابقة و غيرها من المهارات كالتمييز السمعي و البصري و الذاكرة السمعية و البصرية و اللغة المناسبة هي مهارات أساسية في تعلم الكتابة و القراءة و الهجاء، أو إجراء العمليات الحسابية (مثقال القاسم، 2015: 20).

و من أكثر الصعوبات النمائية انتشارا بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم و التي تم حصرها تقع ضمن بعدين هما :

4-1 -1 الصعوبات النمائية الأولية : وتشمل عمليات عقلية أساسية، تتميز بكونها متداخلة ويؤثر بعضها في بعض، ولهذا سميت أولية فإذا ما أصيب أحدها باضطراب فإنها تؤثر في القدرة على التحصيل الأكاديمي للفرد وتشمل الانتباه ، والذاكرة ،والإدراك .

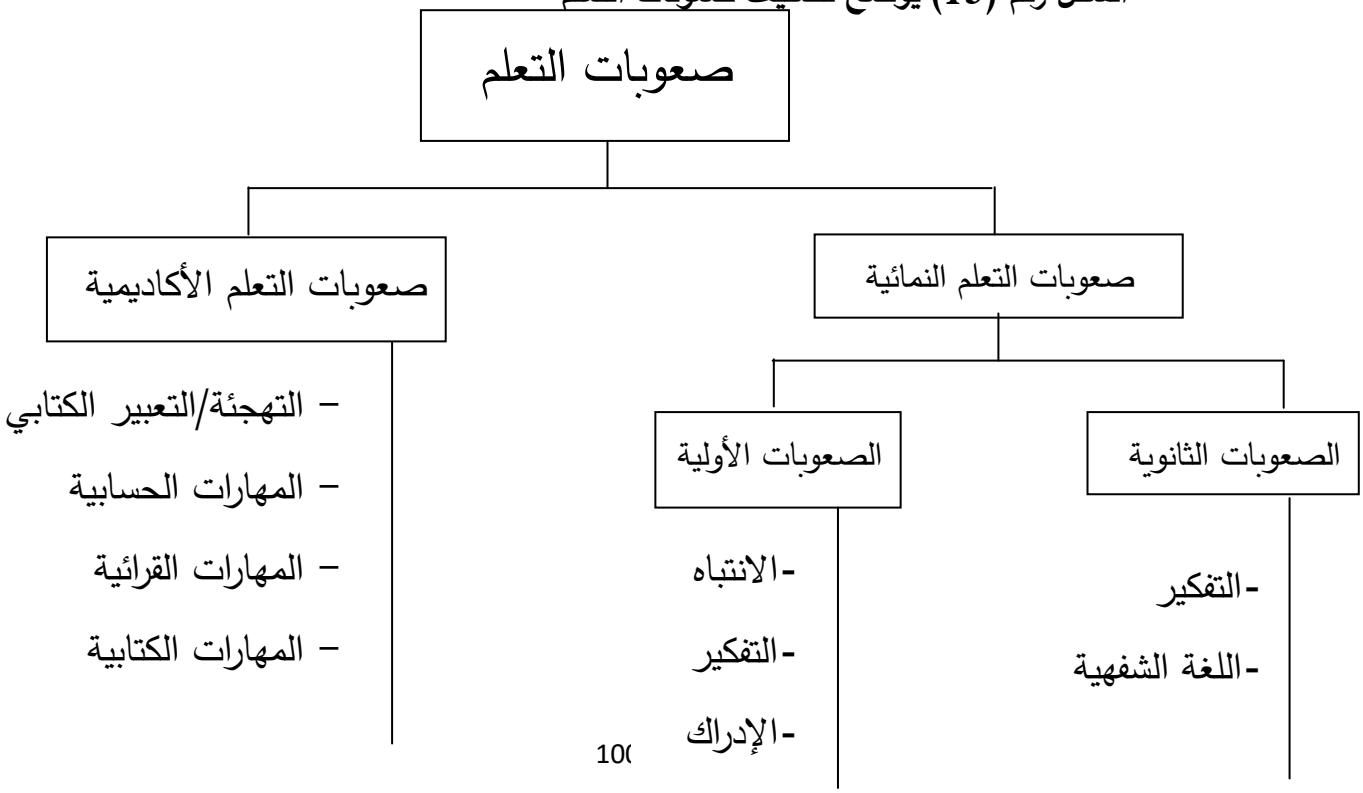
4-1-2 الصعوبات النمائية الثانوية :سميت بالثانوية لأنها تتأثر بشكل مباشر بالصعوبات الأولية وتشمل التفكير واللغة الشفوية .

4-2 صعوبات التعلم الأكاديمية : ويقصد بها الصعوبات أو المشكلات التي تظهر أصلا عند أطفال المدارس وهي :

- **الصعوبات الخاصة بالقراءة .**
- الصعوبات الخاصة بالكتابة .
- الصعوبات الخاصة بالتهجئة والتعبير الكتابي .
- الصعوبات الخاصة بالحساب .

ويمكن توضيح تصنيف صعوبات التعلم بالشكل الموالي (مثقال القاسم، 2015: 23).

الشكل رقم (13) يوضح تصنيف صعوبات التعلم



3. خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم

لأطفال صعوبات التعلم خصائص كثيرة ومتنوعة، بل إن بعض هذه الخصائص يصعب قياسها على نحو دقيق وموضوعي، لذا تتميز صعوبات التعلم في التفكير التربوي المعاصر بأنها متفاوتة ومتغايرة، لأن كل طفل ذي صعوبات تعلم شخصية فريدة تظهر عليه صعوبة في مجال دون غيره لذا لا توجد مجموعة من الخصائص تتوفر في جميع الأطفال ذوي صعوبات التعلم، فبعضهم تظهر عليهم أنماط من الصعوبة تتمحور حول المجال المعرفي ويكون بعضها في القراءة أو الحساب أو حتى في التفكير وبعضهم تتمحور صعوباتهم في المجال الاجتماعي أي في العلاقات مع الآخرين، ومفهوم الذات أو السلوك غير المناسب، وثمة فريق ثالث يواجهون متاعب في مجال اللغة فنجدهم يعانون من ضعف في التعبير عن ذواتهم شفويا أو كتابيا أو في معالجة اللغة واستيعابها (خصاونة، 2013: 26).

هذا وقد اجتمعت الآراء حول الكثير من الخصائص المشتركة للأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم، من الممكن الاعتماد عليها كمحطات أساسية لتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ويمكن حصرها في النقاط التالية :

5-1 على المستوى المعرفي :

يشير الجانب المعرفي بصفة عامة إلى عملية المعرفة والتفكير، ويتضمن كل عمليات الحكم والمقارنة والحساب والاستقصاء والتفكير المنطقي، ويعتمد الأسلوب المعرفي عند الأطفال على الأسلوب الذي يستخدمه في حل المشكلات المتنوعة، وفي مايلي أهم خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم من الناحية المعرفية (البطاينة، 2015: 53)

- الاعتماد على المثيرات البيئية في تفسير ادراكاته.
- الاندفاعية حيث غالبا ما يتسرع هؤلاء الأطفال في إجاباتهم مما ينعكس على نتائجهم المدرسية .

- تظهر لديهم صعوبة في الذاكرة مقارنة بأقرانهم العاديين .
- عدم التمكن من استخدام استراتجيات سليمة تمكنهم من تخزين واسترجاع المعلومات بسهولة .
- لديهم صعوبة في الانتباه الانتقائي الإرادي لمدة كافية لمدة كافية للتعلم مما يتسبب في الفشل في إنهاء الواجبات التي يبدأها .
- عدم الاصغاء مع السرعة في تحويل الانتباه
- صعوبة التركيز في الأعمال المدرسية والواجبات التي تتطلب الحفاظ على الانتباه
- الصراخ بصوت عال و صعوبة في انتظار الدور مما يجعله بحاجة إلى الكثير من الإشراف(البطاينة، 2015: 53) .
- يواجه صعوبة في اكتساب المصطلحات الرياضية، فيخلط بينها مثل الرموز أكبر وأصغر. كما تظهر لديه صعوبة في تعيين الفواصل العشرية، وصعوبة في تذكر الحقائق الرقمية .
- يواجه صعوبة في تتبع خطوات الحل والانتقال بينها
- لا ينتبه للرموز وقد يحذفها .

5-2 المستوى اللغوي :

أي الخصائص التي ترتبط بالصعوبات اللغوية، ومن بينها :

- تسجل عليه صعوبة في فهم اللغة الإدراكية
- يواجه صعوبة في فهم اللغة الداخلية .
- لديه صعوبة في فهم الكلمات مثل أسماء الأشياء والأفعال والصفات والمفاهيم المجردة .
- يواجه مشكلة في التعبير عن الأصوات اللغوية والتي تبرز على شكل حذف الحرف أو الإبدال أو تشويه الحروف .

- يواجه صعوبة في تكوين الكلمات والجمل التي تبرز على صورة عدم القدرة على تنظيم الأفكار بصورة مناسبة لذلك نجدهم يميلون إلى حذف الكلمة وإضافة كلمات أخرى غير مناسبة وقواعد غير صحيحة(البطاينة، 2015: 53) .
- يواجه صعوبة في التمييز البصري عند القراءة، فتظهر لديهم مشكلة عدم القدرة على التمييز بين الكلمات المتشابهة .
- يواجه صعوبة في التمييز السمعي عند القراءة، فهو غير قادر على التمييز بين أصوات الحروف المختلفة .
- يواجه صعوبة في تجميع الأصوات والتي تتمثل في جمع الحروف لتشكل كلمة واحدة
- عكس الحروف و الكلمات .
- يواجه صعوبة في تحليل الكلمات وأصواتها
- تظهر عليه صعوبة في التعرف على الكلمات المألوفة بسرعة وهي الكلمات التي تتكرر.
- يجد صعوبة في الاستيعاب الحرفي، مثل فهم معاني الكلمات والفقرات كما يواجه صعوبة في فهم قواعد اللغة و استخدامها(البطاينة، 2015: 53) .
- يواجه صعوبة في التمييز بين علامات الترقيم والرمز والعدد والحروف .

5-3 في المجال الاجتماعي :

هناك علاقة وطيدة بين اكتساب المهارات الأكاديمية المختلفة والقدرات السلوكية الاجتماعية، إذ غالبا ما ينجر عن الفشل الأكاديمي بعض السلوكيات الاجتماعية والنفسية مثل التوتر والقلق والاكتئاب والغضب، مما يدفع بهم إلى تكوين مشاعر سلبية نحو ذاتهم ونحو الوسط الذي ينتمون إليه المدرسي أو المنزلي . ومن أهم الخصائص الاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم ما يلي :

- صعوبة تحمل المسؤولية الاجتماعية .
- الانسحاب الاجتماعي، فيظهر عليهم الكسل وقلة الاتصال الاجتماعي بالآخرين .
- العدوانية تجاه الآخرين لأسباب غير مبررة .
- الاتكالية والاعتماد على الآخرين فيظهرون اعتمادا متزايدا على الآباء والمعلمين وغيرهم ويظهر بصورة طلب المساعدة الزائدة .
- تشتت الانتباه والنشاط المفرط
- لا يمتلكون ثقة بأنفسهم ومفهومهم عن ذاتهم ضعيفة وسلبية عادة .

تعد صعوبات القراءة أو ما يصطلح عليه بالعسر القرائي (الديسلكسيا) من أهم وأخطر صعوبات التعلم الأكاديمية، وهي محور بحثنا ذا لذا سنخصصها بالشرح والتحليل.

ثانيا– صعوبات القراءة

القراءة نشاط هام للطفل عند دخوله للمدرسة الابتدائية، وتعد مرتكز أساسي لاستمرارية الطفل في التعلم، فهي مفتاح المعرفة ومنها يتزود الإنسان بالمعارف .

وحسب فتحي الزيات فإن صعوبة القراءة تصل نسبة انتشارها إلى ما بين 10 –15 % من مجتمع أطفال المدارس، كما تصل نسبة الأطفال الذين لديهم صعوبات في القراءة ما بين 85–90 % من مجتمع الأطفال ذوي صعوبات التعلم (الزيات،1998: 451) .

1_ تعريف القراءة :

يعرفها فتحي الزيات على أنها جزء من النظام اللغوي، ترتبط ارتباطا وثيقا بالصيغ الأخرى للغة الشفوية واللغة المطبوعة، وتشكل القراءة أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية، وإن لم تكن المحور المهم فيها، وتمثل صعوبات القراءة السبب الرئيسي للفشل الدراسي (الزيات،1998: 451) .

يتبين من خلال تعريف الزيات الذي ارتكز في تعريفه للقراءة على أنها أحد أهم أنواع صعوبات التعلم الأكاديمية، كما تطرق إلى علاقتها باللغة المنطوقة والمطبوعة، في حين لم يتطرق إليها كآلية وعملية عقلية .

ويعرف أحمد عبد الله ومصطفى فهيم القراءة على أنها عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق البصر، وتتطلب الربط بين الخبرة الشخصية ومعاني هذه الرموز، ومن هنا كانت العملية النفسية المرتبطة بالقراءة معقدة لدرجة كبيرة (فهيم،2000: 55).

يركز مصطفى فهيم في تعريفه للقراءة على أنها عملية عقلية، وهي عملية فك شفرة للرموز أي الحروف اعتمادا على خبرات الفرد الشخصية.

وتعرف كريمان بدير وايملي صادق القراءة على أنها نطق الرموز وفهمها وتحليل ما هو مكتوب ونقده والتفاعل معه والإفادة في حل المشكلات، والانتفاع به في المواقف الحيوية، والمتعة النفسية بالمادة المقروءة بالمادة المقروءة .

لقد تجاوز تعريف كريمان وايملي للقراءة عملية فك الرموز ونطقها إلى الفهم والاستمتاع بالمقروء .

ويشير نبيل حافظ إلى أن القراءة عملية التعرف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعي معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم أدرك مضامينها الواقعية، مثل هذه المعاني يسهم في تحديدها كل من الكاتب والقارئ معا.

ويرى جمال القاسم أن القراءة نشاط فكري وبصري، وهي إخراج صوت، وتحريك شفاه أثناء القراءة الجهرية من أجل الوصول إلى فهم المعاني من الأفكار والتفاعل معها والانتفاع بها .

ويضيف محمد فضل الله بأن القراءة هي عملية عقلية وعضوية، وانفعالية، يتم من خلالها ترجمة الرموز المكتوبة قصد التعرف، ونطقها إذا كانت القراءة جهرية، وفهمها، ونقدها والاستفادة منها في حل ما يصادف من مشكلات .

ويعرفها القاموس النفسي سيلامي على أنها النشاط الذي من خلاله نستقي المعرفة من نص مكتوب ، وتعلم القراءة هو تعلم دلالات الإشارات المشفرة من قبل المجتمع، والمؤسس الأول لها المدرسة. وهذا الاكتساب يطور سيرورات التنشئة الاجتماعية والتي تبدأ باللغة الشفهية كما أن لهذه العملية شروط عقلية ،حسية، حركية (حاج صبري، 2012: 82).

كما عرفها هاريس سباي (Harris sipay):القراءة تفسير ذو معنى للرموز اللفظية المطبوعة أو المكتوبة، والقراءة من أجل الفهم تحدث نتيجة التفاعل بين إدراك الرموز المكتوبة التي تمثل اللغة ومهارة اللغة للقارئ. المهارات المعرفية والمعرفة عن العالم، وفي هذه الحالة يحاول القارئ فك رموز المعاني التي يقصدها الكاتب (جلجل، 1995:66)

2. أهمية القراءة :

القراءة مهمة في حياة الفرد و المجتمع، فهي تربط بين أفراد المجتمع، و هي أداة لنقل التراث الحضاري المكتوب بين الأجيال، و تمثل الأساس القوي للمعرفة المنظمة و المعمقة كما أنها تمد الفرد بما هو جديد و ما أنتجه العقل البشري في مختلف المجالات و الثقافات (ناصر الكحالي،2011: 55) .

تعد القراءة من أهم المهارات الدراسية في المرحلة الابتدائية، فهي الجسر الموصل إلى المعارف الأخرى، وعن طريقها يتمكن التلميذ من متابعة دروسه، ويتوقف عليها مستوى تحصيله الدراسي، فإذا تمكن منها تقدم في دروسه، وإن لم يتمكن من اتقانها أخفق ولا يستطيع التقدم في المواد الدراسية، مما يؤدي إلى ظهور مشكلات دراسية قد تؤدي إلى

رسوبه أو تسربه من المدرسة أو ظهور مشكلات سلوكية أخرى، والقراءة تساعد التلميذ على تهذيب ذوقه وتحسينه .

2. أنواع القراءة :

يتفق أغلب العلماء الباحثين في مجال القراءة أنها تنقسم إلى :

3-1 القراءة الجهرية :

تعرف كريمان بدير واميلي صادق القراءة الجهرية بأنها نطق الكلمات والجمل بصوت مسموع، ويراعى فيها سلامة نطق الكلمات، وعدم الإبدال أو التكرار أو الحذف أو الإضافة، كما يراعى صحة الضبط النحوي، وهي أصعب من القراءة الصامتة. (سليمان، 2010،300)

ويعرف محمد فضل الله القراءة الجهرية على أنها التقاط الرموز المطبوعة بالعين، وترجمة المخ لها باستخدام أعضاء النطق استخداما سليما(فضل الله،2003: 67)

وتتعدد مزايا القراءة الجهرية سواء من الناحية اللغوية أو الانفعالية أو الاجتماعية ومنها :

3-1-1 من الناحية الانفعالية :

تحقق القراءة الجهرية للتلميذ من الناحية الانفعالية مايلي:

- تعد مجالا مناسبا للقضاء على الخجل أو التردد أو الخوف .
- تمنح المتعلمين الثقة في أنفسهم و القدرة على مواجهة الآخرين
- فرصة لرفع معنويات الفرد وسط أقرانه بمنحة الفرصة لإثبات ذاته

3-1-2 من الناحية اللغوية :

تحقق القراءة الجهرية على مستوى اللغوي :

- وسيلة للتمرين على صحة القراءة (جودة النطق، وحسن الأداء)
- بها تكتشف الأخطاء في النطق.
- من خلالها نعرف عيوب القراءة ونعمل على تجاوزها .
- فرصة للتدريب على الأداء الصوتي المعبر.

3-1-3 من الناحية الاجتماعية :

- تدريب للتواجد في المجتمع، ومشاركة الآخرين أحاديثهم وحواراتهم .
- توفر مواقف يتعود من خلالها المتعلم كيفية التعامل مع الجماهير
- تشعر المعلم بالمسؤولية الاجتماعية .

3-2 القراءة الصامتة :

يقصد بالقراءة الصامتة التعرف على الكلمات والجمل دون النطق بأصواتها، وبغير تحريك الشفتين أو الهمس عند القراءة، مع مراعاة دقة الفهم، وإثراء مادة الطفل اللغوية والتذوق، وهي عملية فكرية لا دخل للصوت فيها (سليمان، 2010: 300).

وتعرف القراءة الصامتة أيضا على أنها استقبال الرموز المطبوعة، وإدراك معانيها في حدود خبرات القارئ وحسب تفاعلاته مع المادة القرائية الجديدة، واكتساب خبرات وسلوكيات وفقا لفهمه .

وللقراءة الصامتة مزايا عدة هي :

3-2 -1من الناحية النفسية :

- تناسب المتعلم الخجول أو المنطوي نتيجة عيوب في النطق أو الخائف من الخطأ في القراءة .
- أنها تشعر القارئ بالحرية في القراءة يبطئ أو يسرع، يخطأ ويعدل، يتوقف ويستأنف .
- تعود المتعلم الاعتماد على نفسه في الفهم .

من الناحية الاجتماعية :

- من يمارسها يحترم الآخرين فلا ضوضاء ولا مضايقات .
- الترابط بين أفراد المجموعة لأن كل منهم يعمل على راحة الآخرين .

3. عملية القراءة :

توصلت الأبحاث الميدانية حول القراءة إلى نتائج مهمة في تحديد طبيعة القراءة والأسس النفسية التي تعتمد عليها :

4-1 إن القراءة عملية معقدة جدا تقوم أساسا على تفسير الرموز المكتوبة، أي الربط بين اللغة والحقائق لأن الرموز المكتوبة لا تعدوا أن تكون رسمية بعيدة في ذاتها عن الحقائق، وأن القارئ يتأمل الرموز ويربطها بالمعاني، ثم يفسر المعاني وفقا لخبراته السابقة، أي أنه يقرأ رموز لا معاني، وعليه فإن رؤية الرموز من عمل العين أما تفسير معناها فهو من عمل العقل، وتكون القراءة عملية يبني فيها القارئ الحقائق التي تكمن خلف الرموز،ويجب أن يتصل بالخبرة اتصالا وثيقا، فإذا لم يستطيع القارئ أن يستعين بخبرته لتفسر له تلك الرموز فهذا يؤثر على فهمه للمقروء (سليمان، 2010: 300)..

4-2 هناك عوامل نفسية وجسدية تؤثر في القدرة على القراءة لأن القراءة عملية دينامكية يشترك في أدائها الكائن كله وتتطلب منه تحررا عقليا ونفسيا وجسميا، فإذا أصيب الكائن باضطراب نفسي أو تغيير جسمي أدى إلى خلل فيه، قلت كفايته في القيام بعملية القراءة .

3-4 من الحقائق الثابتة بالملاحظة واستعمال بعض الأجهزة أن العين تتحرك أثناء عملية القراءة على طول السطر حركات سريعة قصيرة. كما أن عملية القراءة ممثلة بنصفي المخ الكرويين كما تؤكد الأدلة المتوافرة من نتائج دراسات سابقة أن بداية تعلم القراءة تسود بنصف المخ الأيمن بينما تسود القراءة المتقدمة بعد ذلك بنصف المخ الأيسر، وترجع سيادة النصف الأيمن في التعلم الأولي للقراءة إلى التعقيدات الإدراكية، كما أن القراءة أيضا عملية ديناميكية تحتاج إلى توازن بين العناصر الحسية والنفسية والعقلية(سليمان، 2010: 300)

وكما ترى كريمان بدير أن القراءة ليست عملية بسيطة، إنما عملية معقدة تشترك في أدائها حواس وقوى وخبرة الفرد ومعارفه وذكاؤه فقراءة جملة بسيطة تستوجب الخطوات التالية(كريمان و صادق، 2000: 90)

رؤية الكلمة المكتوبة (يبين حاسة البصر)

- النطق بهذه الرموز المكتوبة بين أهمية أداة النطق وحاسة السمع
- إدراك معنى الكلمات منفردة و مجتمعة يظهر عملية قابلية التجريد والتعميم .
- انفعال القارئ ومدى تأثره بما يقرأ

وحسب الزيات فإن عملية القراءة تنطوي على درجات عالية من التعقيد، فهي نتاج تفاعل عمليات الإدراك السمعي والبصري والانتباه الانتقائي، والذاكرة، والفهم اللغوي، ومع ذلك يمكن للمدرسين أن يتفهموا الأسس التي تقف خلف صعوبات تعلم القراءة، ولماذا يجد بعض الأطفال صعوبة في تعلم القراءة واكتساب مهارات طلاقة القراءة إذا كانوا على وعي كاف بالطبيعة المركبة لعملية القراءة(الزيات،1998: 442) وهناك خمسة مبادئ أساسية تؤثر على تعلم القراءة هي :

- القراءة ينبغي أن تتصف بالقراءة ،
- القراءة عملية بنائية تراكمية .

- القراءة عملية إستراتجية .
- القراءة تقوم على الدافعية
- القراءة عملية مستمرة مدى الحياة.

كما ينظر إلى القراءة على أنها عملية معقدة حيث عندما يقرأ الأطفال يكونوا قادرين على:

- فهم الرموز الموجودة أمامهم (الملمح الحسي)
- إتباع الأشكال المترابطة داخليا ونحويا (الملمح التسلسلي)
- فهم وتفسير ما يرونه الملمح الإدراكي
- ربط الكلمات بخبرات مباشرة للإعطاء معاني للكلمات (الملمح الخبراتي)
- وضع تأويلات وتقييم المادة (الجانب التفكيري)
- تذكر ما تم تعلمه في الماضي ودمجه بأفكار جديدة (الملمح التعلمي)
- التعرف على الروابط بين الرموز وبين الكلمات ومعانيها (الملمح الترابطي)
- التعامل مع الرموز الشخصية التي تؤثر في عملية القراءة (الملمح التأثيري)

2-وضع كل شيء معا لإعطاء الماجة المقروءة حسا(الملمح البنائي)(الزيات، 1998: 255)

5- مراحل اكتساب القراءة :

عند التكلم عن تعلم القراءة ينبغي أن نضع في الحسبان خصائص النمو المتنوعة للأطفال، إلى جانب مستوى الطفل في القراءة، ونمو الطفل في القراءة يمر بعدة مراحل أهمها :

5-1 مرحلة الاستعداد للقراءة :

أكدت الدراسات والأبحاث أن النضج العقلي أو الذكاء له أثر فعال في تكوين الاستعداد لتعلم القراءة، ولكن ليس معنى ذلك أنه العامل الوحيد لجعل الطفل مستعدا لتعلم

القراءة، فهناك دراسات أخرى أكدت علاقة الاستعداد بعمر الطفل وحالته النفسية والاجتماعية، وأهمية لغة الطفل ومقدار نموها، أي أن الاستعداد للقراءة له عوامل عديدة لها صلة وثيقة مع بعضها البعض وهي:

- الاستعداد الجسمي
- الاستعداد العاطفي
- الاستعداد التربوي
- الاستعداد العقلي

وهناك بعض السلوكيات التي يستدل منها على أن الطفل بلغ استعداده للقراءة منها :

- تلهفه للنظر إلى الصور
- الاهتمام بالكتب و القصص و العلامات .
- القدرة على استرجاع الكلمات التي يسمعها.
- حفظ أغنيات الأطفال بسهولة .
- الانصات إلى القصص والأحاديث.
- المبادرة للحديث عن خبراته .
- القدرة على الانتباه والتركيز .
- محاولة الكتابة .
- إلقاء الأسئلة .

5-2 مرحلة البدء الفعلي في القراءة :

ترتكز الأسس في هذه المرحلة حول بيئة الطفل التعليمية، أي حول المنهج الدراسي لتعلم القراءة، والمادة الدراسية، وأسلوب المعلم داخل الصف لمساعدته على تعلم القراءة والتمكن منها والرغبة فيها. وقد تباينت آراء كل من علماء النفس وعلماء اللغة حول الأسس

التي يقوم عليها التعلم الفعال للقراءة، إلا أن هذه الآراء مع تباينها قد اتفقت على وجود مدخلين أساسين لتعليم القراءة،على افتراض أن ذوي صعوبات التعلم غالبا ما يجدون صعوبات في القراءة في المراحل الأولى، وأيضا في المهارات المتقدمة للقراءة وكلاهما له تأثير ملموس على تعلم الأطفال ذوي صعوبات التعلم .(الكحالي، 2011: 61)

5. مراحل التعرف :

يمر القارئ في طريقه للتعرف على المكتوب بثلاث مراحل هي:

5-1 مرحلة الشكل الخطي :

فيها يتم التعرف المباشر على الكلمة من خلال خصائصها الخطية وعملية التعرف كون كلية من خلال مؤشرات لسانية .

5-2 المرحلة الهجائية :

في هذه المرحلة يتم استخدام نظام التحويل فيربط الحرف بالصوت الموافق له ويتم جمع الأصوات المتتالية للحصول على المعنى الإجمالي للكلمة وبذلك فإنه يستعمل في هذه المرحلة الطريقة التجميعية (Anne Van Hout,2001,34) .

5-3 المرحلة النحوية :

الكلمة تكون محللة إلى وحدات نحوية دون استعمال نظام الإبدال الخطي الصوتي، و تستعمل في هذه المرحلة طريقة الإحالة (R.Cheminal et autre,2002,80) انطلاقا من هذه المرحلة نستنتج آليتين للقراءة .

4. آلية القراءة :

6-1 الطريقة التجميعية :

يتم التعرف على الكلمة من خلال فك الترميز الفونولوجي لمعالجة تمثيلية فونولوجية للكلمة المكتوبة، وذلك عن طريق التحويل الخطي الصوتي، وهذه الطريقة تقوم على آلية تحويل الوحدات الخطية إلى أصوات عن طريق الوساطة الفونولوجية، لهذا يصطلح عليها الطريقة غير المباشرة، وتعتمد على الإستراتجية الهجائية، وهذه الآلية تحوي عدة مراحل هي: تحويل الوحدات الخطية إلى أصوات عن طريق التحليل التسلسلي المرتب من اليسار إلى اليمين، والعكس في اللغة العربية من اليمين إلى اليسار.

- كل صوت يتم إنجازه يأتي على تخزينه في الذاكرة قصيرة المدى .
- تتابع الأصوات المرتبة والمجتمعة يحقق الشكل الكامل للكلمة .
- الوصول إلى معنى الكلمة (Anne Van Hant,2001k32)

6-2 طريقة الإحالة:

وتسمى أيضا بالطريقة المباشرة لأن الكلمة المكتوبة يتم التعرف عليها مباشرة وبصفة كلية دون استعمال الهجاء (Michel Mazeau,1999,230).

يكون التمثيل الخطي الكامل للكلمة مخزن في الذاكرة تحت شكلها المكتوب، وتقرأ انطلاقا من ربط الشكل الخطي للكلمة بصورتها المخزنة في الذاكرة من دون وساطة فونولوجية،وهذه الآلية تعتمد على الإستراتجية النحوية (R.cheminale et autre,2002,80).

7. مهارات القراءة :

هناك أهداف عديدة يجب أن يبلغها المتعلم في المدرسة الابتدائية حتى يصبح قارئا جيدا، ومن هذه الأهداف :

7- 1 مهارة التعرف على الكلمة :

التعرف على الكلمات يعد من أخطر القدرات،نظرا لغموض اللغة المكتوبة، و إذا كانت تلك القدرة عند شخص ما تتسم بالطلاقة فذلك سيمكنه من التركيز على المعنى، وبدون مهارات القراءة التي تسمى مهارات المستوى الأدنى، فإن مهارات المستوى الأعلى لن تستطيع القيام بدورها لأن القراء الذين يبدلون مجهودات في التعرف على الكلمة فإن قدراتهم على الفهم تكون قليلة .

وفي هذا الصدد يؤكد فتحي الزيات أنه يمكن لمعلمي ذوي صعوبات القراءة الجمع بين الاستراتيجيات التي تقدمت أو بعضها اعتمادا على نمط الصعوبة، ودرجتها أو حدتها، والتداعيات التي تحدثها .

7-2 مهارة فهم القراءة :

إن الهدف من القراءة هو الفهم على استخلاص المعنى من السطور المكتوبة، ولذا فإن تعليم القراءة يجب أن يعمل على تنمية قدرات الفهم وأن كثيرا من الانتباه والتفكير في مجال القراءة يتركز حول التعرف على الكلمة، ولكن المشكلات التي تتعلق بفهم القراءة أصعب من أن تحل.

7-3 مهارة النطق :

تمثل مهارة النطق الجانب المكانيكي من مهارة القراءة، حيث يقوم التلميذ بتوظيف أعضاء النطق وأجهزته في عملية القراءة، لإدراك الرموز المكتوبة إدراكا منطوقا لفظيا، وهذه المهارة تتضمن مجموعة من المهارات الفرعية، تختلف من مرحلة تعليمية إلى أخرى، ومن أهم مهارات النطق في المرحلة الابتدائية :

- نطق الأصوات نطقا صحيحا، والتفريق بين الأصوات قريبة المخرج .
- نطق الكلمات نطقا صحيحا ومضبوطا بالشكل .

- نطق الحركات القصيرة والطويلة نطقا صحيحا والتمييز بينها.
- القراءة في جمل تامة والابتعاد عن القراءة المتقطعة .
- تنويع الصوت حسب الأساليب المختلفة، كالاستفهام والتعجب والأمر ...إلخ .
- استخدام الاشارات باليدين والرأس استخداما صحيحا.(الكحالي، 2011: 61)

7-4 مهارة السرعة :

تعتبر من أهم المهارات على الإطلاق، لمواجهة الكم الهائل المتزايد في المعلومات، والتطورات التكنولوجية والقضايا المعاصرة، التي تتطلب قراءة سريعة يصاحبها فهم المقروء، فالسرعة في القراءة يعني السرعة في فهم المعاني التي يقصدها الكاتب (السلطي، 2001: 100).

7-5 مهارة الطلاقة:

يقصد بها القدرة على القراءة بيسر وسهولة، وبهذا فهي ترتبط بالاتصال الشفوي، والطلاقة منا صفات القراءة السليمة، مع المحافظة على مخارج الحروف، وزمن أقل من الزمن الذي يستغرقه القارئ العادي، ولمساعدة التلاميذ على اكتساب مهارة الطلاقة في القراءة يجب استخدام أنشطة القراءة المتكررة، وهي عبارة عن فقرات يقرأها التلاميذ، ثم يعيدون قراءتها عدة مرات إلى أن يصبحوا قادرين على قراءتها بطلاقة .

ثالثا- صعوبات القراءة:

على الباحثين التمييز بين ثلاث مجموعات من القراءة غير السوية، وذلك بهدف فصل الدسليكسيا عن مجموعة الأفراد الذين لا يستطيعون أو لا يريدون القراءة، وهذه الفئة تسمى الأليكسيا الولادية لا يستجيبون لأي برنامج تأهيلي، فليست لديهم قابلية لتعلم القراءة .

كما تجدر الإشارة إلى فئة أخرى من ذوي صعوبات تعلم القراءة ومفهوما آخر هو تأخر القراءة هذه الفئة تمثل الأفراد الذين يعانون تأخر بسيط في القراءة يمكن أن يستدرك أو يعوض بمرور الزمن .

رغم أن النتيجة واحدة وهي انخفاض الأداء الوظيفي في القراءة، إلا أن هناك العديد من الفروق بين حالات الديسلكسيا وحالات التأخر أو التخلف في القراءة، حيث أجرى روتر ويل دراسة على عينتين إحداهما تم تشخصيها على أنها تعاني صعوبات نوعية في القراءة، في حين تم تشخيص الثانية على أنها تعاني تخلفًا عامًا في القراءة، ويمكن تلخيص أهم الفروق التي تم رصدها منم خلال هذه الدراسة فيما يلي :

1. الديسلكسيا أو عسر القراءة أكثر انتشارا لدى الذكور بخلاف التأخر أو التخلف في القراءة.
2. الإعاقات العصبية أكثر انتشارا في صفوف المتأخرين في القراءة.
3. كان التقدم في القراءة والتهجي أبطأ لدى عينة الأطفال المتعسرين قرائيا مقارنة بالمتأخرين.

من جهة أخرى، أثبتت الدراسات وجود فروق فزيولوجية بين الفئتين، حيث وجد أن أطفال الديسلكسيا يعانون من خلل وظيفي عصبي في دوائر القراءة بالنصف الأيسر الخلفي منالمخ، بينما من النادر تشخيص هذا الخلل لدى الأطفال الذين يعانون تخلفا في القراءة.

1. تعريف العسر القرائي :

لقد تعددت مفاهيم العسر القرائي بتعدد الباحثين وتعدد مشاربهم، وفي مايلي عرض لأهم هذه المفاهيم :

تعريف القاموس النفسي سيلامي" اضطراب تعلم القراءة " (حاج صبري،2013: 117)

لقد جاء تعريف سلامي عاما حيث اعتبر عسر القراءة اضطراب يعيق تعلم أو اكتساب القراءة، لكنه لم يحدد نوع ولا طبيعة هذا الاضطراب .

تعريف فريرسن : هو عجز جزئي في القدرة على القراءة أو فهمها عندما يقوم الفرد بقراءة صامتة أو جهرية (حافظ،1998: 5)

يتبين من خلال التعريف أنز فريرسن ربط العجز القرائي بالفهم القرائي كما عممه على نوعي القراءة الصامتة والجهرية .

يعرف الزيات العسر القرائي على أنه صعوبة معينة في المهارات الفونولوجية الأساسية اللازمة لإدراك العلاقة القائمة بين المنطوق على الحروف وإدراكها كرموز و صورة، وأكثر تحديدا يمكن ملاحظة صعوبة في تركيز الانتباه على أصوات الحروف المنطوقة فيحدث خلل في التركيز على المعاني واهمال الرمز الخطي (الزيات،1998: 42).

كما عرفه معجم علم النفس والتربية بأنه تعطل القدرة على قراءة ما يقرأ جهرا أو صمتا، أو فهمه. وليس لهذا التعطيل صلة بأي عيب في النطق .

نظر معجم علم النفس والتربية إلى عسر القراءة على أنه تعطيل ولم ينظر له على أنه خلل أو اضطراب، واستثنى عيوب النطق كسبب لهذا العطل .

وتعرف منظمة الصحة العالمية عسر القراءة على أنه درجة منخفضة في دقة القراءة، أو فهم القراءة بمقدار أقل من معيارين انحرافين مع المستوى المتوقع حسب عمر الطفل الزمني وذكائه العام، مع قياس كل من مهارات القراءة والذكاء من قبل اختبارات مطبقة فرديا ومقننة على بيئة الطفل الثقافية والنظام التعليمي المتبع في بلده .

أما بورال ميزوني (Boralmisony) فيعرف عسر القراءة على أنه صعوبة خاصة في التعرف وفهم وإعادة الرموز المكتوبة، والتي ينبع عنها اضطرابات في تعلم القراءة في سن ما

بين 5 سنوات و 8 سنوات وتتعداه فيما بعد إلى الكتابة وفهم النصوص والكتاب المدرسي .(Pialoux,1975,189)

يتبين أن ميزوني يربط عسر القراءة بسن محدد ليتطور في مستويات أخرى إلى صعوبات أخرى على مستوى الكتابة والفهم .

في حين يعرف حامد زهران عسر القراءة على أنه اضطراب القراءة وعدم القدرة عليها

ونجد أن موسوعة مكميلان الأسرية أن العسر القراءة يشير إلى قدرة ضعيفة لقراءة أو فهم ما يقرؤه الفرد، بسبب قصور تكويني أو جرح مكتسب بالمخ، وهي تتراوح من قصور بسيط إلى قصور كلي لعدم القدرة على القراءة، ويستخدم المتخصصون العسر القرائي النوعي للإشارة إلى عدم القدرة على القراءة، بالنسبة للشخص الذي لديه ذكاء متوسط أو مرتفع، والذي لا يعزى ضعف تعلمه إلى حرمان اجتماعي أو اقتصادي أو لاضطراب انفعالي أو تلف المخ (حاج صبري،2013: 119).

كما عرفها مركز تقييم نمو الطفل التابع للمركز الطبي بجامعة انديانا بأنها حالة قصور في القدرة على القراءة الصحيحة، بالدرجة التي يتقنها أقران الطفل من الذين هم في مثل عمره ومرحلته التعليمية، وتحدث نتيجة عوامل عضوية عصبية أو وراثية أثناء مرحلة النمو نتيجة قصور في نمو الجهاز العصبي المركزي وبصفة خاصة في مرحلة تكوّن خلايا قشرة المخ وبالذات في المراكز التي تتحكم في بوظائف القراءة والتعلم التي تتكون خلاياها بدءا من الأسبوع الثامن حتى الأسبوع الخامس عشر من مرحلة الحمل التي قد تتلف خلاياها، نتيجة عوامل الإصابة ببعض الأمراض الفيروسية أو البكترية أو التلوث بمواد كميائية (كالرصاص أو الزئبق) أو اشعاعات أو عقاقير .(حمزة، 2008: 54)

وعرف آن فان العسر القرائي على أنه اضطراب تعلم القراءة مع ضرورة التقدير العادي للذكاء وغياب الاضطرابات السمعية أو الفنوولوجية، وتوفر المناخ المدرسي الملائم، كما أنها تسفر عن اضطرابات معرفية أساسية (حاج صبري،2013 : 119)

لقد وضح التعريف العسر القرائي من جوانب مختلفة حيث استبعد ذوي الإعاقة السمعية، وتوفر الذكاء العادي .

قد عرفته استيان (Estienne) بأنه هو عجز يظهر على شكل اضطراب في تنظيم اللغة وتطورها، بمعنى عدم الكفاية الحسية والفونولوجية وكذلك تنظيم عقلي خاص (حاج صبري،2012 ، 119).

عرف سمايث (smyth) الديسلكسيا على أنها تظهر عندما لا تنمو عملية التعرف على الكلمات القراءة ، أو التهجئة بطريقة آلية أو عندما تنمو هذه القدرات بشكل غير كامل أو يصعوبة بالغة (السعيدي، 2009: 33).

في حين نجد أن لجنة أعضاء الجمعية الأمريكية للديسليكسيا تعرفها بأنها خلل عصبي، دائما ما يتوارث في العائلة، يعرقل اكتساب ومعالجة اللغة، وهذا الخلل يختلف في درجة شدته، ويظهر على شكل صعوبات في اللغة الاستقلالية والتعبيرية بما فيها المعالجة الفونولوجية في القراءة والتهجئة، وبعض الأحيان في الرياضيات، وهي ليست نتاج قلة التحفيز أو خلل في الحواس، أو تدريس غير جيد، أو نقص الفرص البيئية أو أية ظروف سلبية أخرى، لكنه قد يحدث مع وجود كل هذه الحالات (السعيدي، 2009: 31).

ونجد في قاموس صعوبات التعلم تعريفا لديسليكسيا مفاده أنها نوع من العجز عن التعلم المستند للغة ويشير إلى مجموعة من الأعراض التي تحدث لدى الأشخاص الذين لديهم صعوبات في مهارات نوعية للغة لاسيما القراءة، والطلاب ذوي العسر القرائي يتميزون بصعوبات خاصة بمهارات اللغة الأخرى كالتهجئة، والكتابة، ونطق الكلمات وتتعلق بالطريقة

المختلفة التي يستقبل بها الدماغ المعلومات ويخزنها ويستعيدها ويصحبها أحيانا مشكلات في تذكر المعلومات وترتيبها وفي مهارات التنظيم والتتابع (أبو الديار، 2011: 100)

أغلب التعريفات التي تطرقنا إليها تنظر لعسر القراءة على أنه اضطراب وهناك من نعتها بالخلل وآخرون نظروا إليها على أنها صعوبة، تظهر في تعلم القراءة والتعرف على الكلمات، مع غياب اضطراب السمع كما ترى فان، كما اتفقت على تمتع هذه الفئة بدرجة متوسطة في الذكاء و عدم القدرة على القراءة مقارنة بالأقران.

وتعرف الباحثة عسر القراءة على أنه عجز في التعرف على الأصوات وفهمها وعدم القدرة على قراءتها بتوفر ذكاء متوسط وحواس سليمة .

إذا الديسلكسيا عبارة عن حالة من الحالات الخاصة في صعوبات التعلم، وكلمة خاصة تعني أن الصعوبة محددة، وهناك مجموعة من الأعراض يمكن ملاحظتها على هؤلاء الأطفال قبل دخولهم للمدرسة أهمها:(السعيدي، 2009: 33).

- عدم الكلام بوضوح وتأخر في الكلام أو خلط الجمل والكلمات .
- صعوبة واضحة في تنفيذ بعض الأعمال الهامة التي يمكن أن توكل إليه مثل ارتداء الملابس، ربط الأحذية، استخدام الازرار في الملابس .
- عدم تركيز الطفل عند سماعه قصة تروى له
- صعوبة في تنسيق الاعمال التي توكل إليه مثل مسك الكرات، واستخدامها ورميها على الرفاق، كذلك في طريقة استعمال الأدوات.

أما بالنسبة لتلاميذ الابتدائي يمكن التنبؤ بوجود ديسلكسيا عندما نجد عند الطفل صعوبة غير متوقعة في التحصيل الدراسي مع أن هؤلاء الأطفال يتمتعون بنفس القدرات العقلية للأطفال الآخرين لكن لديهم صعوبة في التحصيل الأكاديمي ويظهر لديهم أحيانا ضعف في استيعابهم العقلي.

2. أسباب عسر القراءة :

تتفق معظم المراجع العلمية في مجال صعوبات التعلم على أن التحديد الدقيق لأسباب صعوبات التعلم لكل حالة على حدى، ليس بالهدف الممكن تحقيقه في غالب الأحيان، إلا أن معرفتنا تزداد يوما بعد يوم في هذا المجال بحكم التقدم السريع في ميدان الطب والتربية وعلم النفس وغيرها من العلوم (القريوتي و آخرون، 1995: 234).

وأشارت الدراسات إلى أن أسباب صعوبات التعلم لا تزال غير واضحة تماما وتحتاج إلى المزيد من الدراسات والبحوث، ويرجع ذلك إلى حداثة البحث في مجال صعوبات التعلم، وعليه فإن الحديث عن أسباب العسر القرائي هو الإشارة إلى مجموعة من الأسباب اشتقت أو لوحظت لدى أفراد هذه العينة، وقد أجمعت العديد من الدراسات إلى ارتباط صعوبات التعلم بالإصابة البسيطة أو الخلل البسيط للمخ، وأن هذه الإصابة ترتبط بعدة أسباب منها (صادقي،2012: 113) .

2-1 الأسباب الوراثية :

تلعب الوراثة دورا بارزا في صعوبات التعلم، حيث تنتقل الصفات الوراثية من الآباء إلى الأبناء من خلال الشفرة المسؤولة عن ذلك والمتمركزة داخل جزيئات الحامض النووي، حيث أشارت العديد من الدراسات التي أجريت على الأقارب من الدرجة الأولى و التوائم إلى وجود علاقة بين النشاط الزائد وعسر القراءة والعوامل الوراثية، ويرى بعض الباحثين أمثال باتمان (Batiman) وروبينسون أن السبب الرئيسي لعسر القراءة يرجع إلى الخصائص الوراثية (عوض الله و آخرون،2003) فقد أجريت العديد من الأيحاث على الأسر التي يعاني أفرادها من صعوبات في القراءة واللغة والكتابة، وتوصلت نتيجة الأبحاث إلى أن هذه الصعوبات وراثية المنشأ، كدراسة هيرمان (Hermann) وهاليغرين (Haligrin) وديفري (Defries) كما أجرى ولكر وكول (Walker et cole) دراسة على عدد من أسر الأطفال ذوي صعوبات القراءة، حيث توصلت نتائج الدراسات

إلى أن عدد كبي من آباء وإخوة هؤلاء الأطفال لديهم صعوبات مشكلات قرائية نفسها (الزيات، 1998: 424).

2-2 الأسباب العضوية :

وتعود إلى خلل وظيفي في أداء الجهاز العصبي المركزي، قبل الولادة أو أثناءها أو بعدها إذ ركزت معظم الدراسات على المنطقة الصدغية المسطحة والتي لها علاقة باللغة غير أنها أدلة كافية على وجود تلف فعلي في الدماغ من واقع الكشف الطبي على الجهاز العصبي لمعظم الأطفال ذوي إعاقات التعلم، وفي فترة سابقة كان بعض المختصين على قناعة بأن الأطفال ذوي إعاقات التعلم لديهم تلف في الدماغ، وكانت هذه القناعة تقوم على أساس الأنماط السلوكية المميزة لهؤلاء الأطفال، وفي فترة لاحقة ساد توجه عام يقضي بعدم اعتبار الطفل مصابا بتلف في الدماغ ما لم تسفر نتائج الكشف الطبي على الجهاز العصبي المركزي دليلا على وجود التلف بالفعل(صادقي،2012: 116)، ومن هنا جاءت عبارة الخلل الوظيفي لتحل محل كلمة الإصابة، وعليه يطلق على ما لدى الطفل ذي إعاقة التعلم بالاختلال الوظيفي في أداء الجهاز العصبي المركزي أكثر من كونه إصابة في الدماغ .

أن هذا التغيير في المصطلحات يعكس الوعي بصعوبة تشخيص تلف الدماغ، ويدل على الإقرار بتلك الصعوبة، أما الخلل الوظيفي لا يعني بالضرورة وجود تلف في أنسجة الدماغ أو الجهاز العصبي، إنما يفيد وجود قصور في أداء وظائف الدماغ أو الجهاز العصبي المركزي بمعنى لا تتم بالطرق العادية (صادقي،2012: 116).

وبفضل التقنيات الحديثة، اكتشف الباحثون وجود دليل على أن بعض حالات إعاقات التعلم ذات منشأ عصبي، وذلك من خلال الكشف باستخدام طريقتي التصوير السطحي

أو المقطعي و المحوري الآلي، والتصوير بالرنين المغناطيسي، واكتشف الباحثون أيضا وجود اختلالات في النشاط والتفاعل الحيوي داخل المخ بين من لديهم اضطرابات شديدة في القراءة ومن ليس لديهم مثل هذه الاضطرابات، حيث توصل بعض الباحثين مثلا أن أجزاء المخ كانت نشطة أثناء القراءة لأشخاص كبار لديهم اضطرابات في القراءة، مقارنة بمن ليس لديهم اضطراب في القراءة، وقد استخدم هذا الفريق طريقة التصوير بالرنين المغناطيسي للكشف عن النشاط الوظيفي للمخ، حيث أشار محمود عوض الله وزملاؤه سنة (2003) أن الخلل العصبي في مراكز اللغة بالمخ يؤدي إلى صعوبات في التحدث وصعوبات في القراءة (صادقي،2012: 116).

2-3- الأسباب الحيوية :

يؤدي القصور أو خلل التوازن الكميائي في الجسم إلى خلل في وظائف الدماغ مما ينتج عنه مشكلات تعليمية، فالزيادة أو النقصان يؤثران على خلايا الدماغ ويسببان خللا داخليا بسيطا، ويعود هذا إلى طبيعة ونوعية الأطعمة التي يتناولها الطفل باستمرار خاصة الأطعمة ذات الملونات الصناعية والمحفوظة، وكذا تأثير الأدوية والعقاقير واضطراب الأيض (أبو فخر،2005، 169)، وقد تم الافتراض أن بعض صعوبات التعلم قد تنتج من خلل أو عدم توازن غير معروف في النواحي الكيميائية الحيوية، وقد قاد هذا الافتراض إلى استخدام الأدوية والمعالجة الكيميائية الحيوية مع الأطفال ذوي الحركة والنشاط الزائد (كيرك، 1998: 65)

2-4 الأسباب البيئية :

تعتبر العوامل البيئية من العوامل المساعدة في ظهور صعوبات التعلم، ومن هذه العوامل سوء التغذية بالنسبة للطفل، ووجود المواد المضافة للمنتجات الغذائية، وإصابة

الأم الحامل بالأمراض، أو تعرضها للإشعاع، والبيئة الاجتماعية والثقافية التي يعيش فيها الطفل.

كما أن للبيئة المدرسية دور في ظهور صعوبات التعلم، حيث يؤكد هالان و كوفمانعلى أن التدريس الضعيف من الأسباب البيئية الممكنة لصعوبات التعلم، حيث يرى العديد من المتخصصين أن الإعداد الجيد للمعلمين، وطريقة تدريسيهم وتخصصهم من شأنه أن يقلل من انتشار صعوبات التعلم .

1. أنواع عسر القراءة :

لقد تعددت تصنيفات عسر القراءة، وفي ما يلي سنتطرق لبعض هذه التصنيفات

لقد قان بودر (Boder,1973) بدراسات توصل من خلالها إلى تصنيف عسر القراءة إلى ثلاث مجموعات هي :

3-1-الديسلكسيا الفونولوجية (الديسفونيتيك): الأطفال الذين ينتمون لهذا النوع يتبين أنهم يقرؤون الكلمات بطريقة كلية، كما يظهرون صعوبة في استدعاء الحروف وتجميعها في مقاطع، والأخطاء التي يقعون (صادقي،2012: 116)فيها أساسا بصرية فمثلا (House-Hores) ودلالية مثل (Duck-Chiken).

3-2 الديسلكسيا السطحية الديزايديتيك: تلاميذ هذا النوع يقرؤون ببطء شديد، يظهرون انطباع يوحي باكتشافهم للكلمات لأول مرة، يملكون معجم بصري مختصر يفترض قراءة الكلمات بالأذن الأخطاء المرتكبة لديهم هي بصفة عامة خلط في الأصوات (Came-Kame/)، أو أخطاء الإنتظامية (listen-lizn) (صادقي،2012: 116).

3-3الديسلكسيا المختلطة :هي مزيج بين النوعين السابقين حيث يظهرون أخطاء بصرية مميزة للديسلكسيا الفونولوجية وأخطاء للسطحية .

3-4 الديسلكسيا التطورية في مستويات التأسيس :

حيث اقترح سيمور وجود أربع أنواع للديسلكسيا في مستويات التأسيس وهي:

-الديسلكسيا الحرفية : وتمتاز باضطراب في اكتساب هوية الحروف والأصوات المرتبطة بها، حيث يخطئ التلميذ أخطاء في التسمية وتعيين الحروف الأبجدية .

- الديسلكسيا الأبجدية : وتترجم بالصعوبة في استعمال التوافقات الموجودة بين الحروف والأصوات حيث تظهر صعوبة في قراءة أشباه الكلمات، في هذه الحالة فإن التضاد الموجود بين قراءة الكلمات، وأشباه الكلمات قوي جدا(صادقي،2012: 116).

3 -5 الديسلكسيا اللوغوغرافية:

التي تتميز بالصعوبة في تكوين المعجم البصري، في هذه الحالة يكون التضاد في قراءة الكلمات وقراءة أشباه الكلمات ضعيف .

3-6- **الديسلكسيا المتوازنة :**

التي تتميز بالصعوبة في قراءة الكلمات المتواترة وأشباه الكلمات في آن واحد، في حين أن الطفل يعرف هوية الحرف. كما اقترح سيمور أيضا وجود الديسلكسيا التطورية التي تمس جانب الإعداد الإرتوغرافي والمتمثلة في الديسلكسيا السطحية من جهة، والديسلكسيا التطورية العميقة والديسلكسيا الفونولوجية من جهة أخرى والتي تظهر من نفس خصائص الأنواع السابقة .

3-7 الديسلكسيا التطورية في ظل نموذج مزدوج الطرق :

حيث طرح نموذج مزدوج الطرق ثلاث أنواع لديسلكسيا هي :

3-8 الديسلكسيا التطورية السطحية :

تم تحديدها انطلاقا من أبحاث كولتر وزملائه حيث توصلا إلى أن تلاميذ هذا النوع يقرؤون الكلمات وأشباه الكلمات في حين يواجهون صعوبة بالغة في قراءة الكلمات غير المنتظمة، كما تعرف صعوبة في فهم الكلمات المتماثلة فونولوجيا، وقد أرجع الباحثون هذه الإخطاء إلى الصعوبة في إنشاء تمثيل اورتوغرافي ثابت للكلمات، وحسبهما فإن هذه الصعوبة تعزى إلى عجز في الذاكرة البصرية قصيرة الأمد، والذاكرة طويلة الأمد(صادقي،2012: 116) .

3-9 الديسلكسيا التطورية العميقة:

تم وصف هذا النوع من طرف جونسون (Johnson,1983)، حيث لاحظ أن تلاميذ هذا النوع لديهم صعوبة في قراءة أشباه الكلمات والكلمات أيضا، الأخطاء المرتكبة في القراءة بصرية ، مع بعض الأخطاء الدلالية، وتظهر عجز في الميتافونولوجيا للذاكرة اللفظية قصيرة الأمد، ولديهم معرفة محدودة جدا للحروف الأبجدية.

3-10 الديسلكسيا التطورية الفونولوجية :

يتميز هذا النوع عن السابق بغياب الأخطاء الدلالية، وتبقى الصعوبة في قراءة أشباه الكلمات والمترجمة من خلال عدم القدرة على استعمال التوافقات حروف- أصوات أو بالأحرى رواسم –فونميات، حيث تمت الإشارة إلى العديد من الأطفال والراشدين ذوي الديسلكسيا التطورية الفونولوجية، ويصاحب هذا النوع صعوبة في الإملاء.

2. مؤشرات العسر القرائي :

هناك العديد من العلامات التي تساعد المدرس والقائم على التشخيص للتعرف على التلاميذ الذين يعانون من العسر القرائي أو تحديدهم، وهذه المؤشرات تساعد فقط في التعرف على هؤلاء التلاميذ، وقد ورد في الأدب السيكولوجي الخاص بالعسر القرائي العديد من هذه المؤشرات لعدد من الباحثين والكتاب (حمزة، 2008: 14).

ويذكر تومسون ومارسلند بعض المؤشرات التي تظهر على الذين لديهم عسر قرائي، ومنهم :

- هؤلاء الاطفال تحصيلهم في القراءة أقل بصورة كبيرة عما هو متوقع فيما يتعلق بعمرهم العقلي وسنوات تواجدهم بالمدرسة وغالب أقل من تحصيلهم في الحساب.
- هؤلاء الأطفال لا يظهرون أي دليل على وجود أي متعلق بحاستي السمع والابصار أو تلف أو أي انحراف أساسي الشخصية .
- يظهر هؤلاء صعوبة كبيرة في تذكر نماذج الكلمة كاملة، وهم لا يتعلمون بسهولة من خلال الطريقة البصرية للقراءة ويمليون لأحداث نوع من الإضطراب فيما يتعلق بالكلمات الصغيرة والتي تتشابه في الشكل العام.
- هم قراء ضعاف فيما يتعلق بجانب القراءة الجهرية، وأساسا فهم ضعاف من ناحية الهجاء على الرغم من أنهم يستطيعون في بعض الأحيان التسميع أو استرجاع قائمة محفوظة لكلمات الهجاء لمدة مختلفة من الوقت .

ويشير كالفي إلى العسر القرائي بصفة عامة مرض حزين لأن عرضه الأساسي هو الفشل والضحية لا تكون قادرة على أن تقرأ، أو تكتب، دون أن تعكس الحروف والطفل .

والجدول(02) الموالي يلخص مؤشرات العسر القرائي

صاحب تحديد المؤشرات	المؤشرات المحددة للعسر القرائي
تومسون مارسلند	التحصيل الدراسيأقل من المتوقع من تحصيلهم في الحساب
Tomson, Marslnd	لا يظهرون عجزا في حاستي السمع و الابصار
	ينحذرون من أسر يسارين لديهم اضطراب في اللغة
	صعوبة تذكر نماذج الكلمة كاملة
	إحداث نوع من الاضطراب للكلمات الصغيرة أو المتشابهة في الشكل
	قراء ضعاف بالنسبة للقراءة الجهرية (ضعاف من ناحية الشكل)

	ينميزون بحديث غير تام للكلمة كاملة
Hyuoxهيوز	أذكياء و طبعيون من الناحية الجسمية و الانفعالية
	لديهم الرغبة في تعلم القراءة
	لا يمكن للآخرين فهمهم بسهولة
	لا يقرأ بصورة خاطئة و لكنه يقرأها كما يراها
	يقوم بالتخمين لفهم المحتوى أو أجزاء الكلمة
	لا يكونون بارعين في حركاتهم
	صعوبة في التمييز بين الجانبين الأيمن و الأيسر
كلفي CLVY	مرض حزين لأنه عرض أساسي للفشل
	عدم القدرة على القراءة أو الكتابة دون عكس الحروف
	لا يستطيع اتباع التعليمات البسيطة
	عدم القدرة على التمييز بين الجانب الأيمن و الأيسر

(حاج صبري،2013: 128)

3. أعراض عسر القراءة :

يمكن تقسيم أعراض عسر القراءة إلى نوعين هما :

5-1. الأداء القرائي :

إن عسير القراءة تظهر لديه العديد من الاختلالات سواء من الجانب المقطعي للنص أو من الجانب النحوي و الصرفي، أو ايقاع و سلاسة القراءة أو الجانب الدلالي و سنتطرق لأهم هذه الاختلالات :

5-1-1. الجانب النحوي:

وهي أخطاء إعرابية تظهر في ضبط شكل أواخر الكلمات وكذلك أخطاء تحويلية (مذكر- مؤنث-جمع- مفرد..)

5-1-2. الجانب المقطعي :

تظهر في الكلمة الواحدة من خلال الحذف والقلب والتعويض والزيادة ...إلخ كما نلاحظ خلط بين الحروف المتشابهة (منتصر، 2016: 54)

5-2. إيقاع القراءة :

أحيانا تكون نوعية القراءة سريعة جدا مع عدم احترام علامات الوقف وحذف الكلمات، والانتقال من سطر لآخر أو العودة إلى سطر تم تجاوزه، أو يكون الايقاع بطيء جدا مع تقطيع للكلمة .

5-3. **الجانب الدلالي:**

يلاحظ فيها تحويل لمعاني الكلمات، وكذا قصور واضح في الفهم ويظهر من خلال عدم القدرة على الإجابة، والإجابة الخاطئة على الأسئلة المصاحبة لعملية الفهم بعد قراءة صامتة أو جهرية، كما أنه إذا طلبنا من تلميذ عسير القراءة أن يعيد سرد قصة قرأها أو يلخصها فإنه يبدي قصور واضح في هذه العملية، كما نشير أنه عادة ما يصاحب عسر القراءة عسر الكتابة وتظهر فيه نفس الأخطاء الموجودة في القراءة (صادقي،2012: 116).

5-4. الاضطرابات الانفعالية المصاحبة لعسر القراءة :

يعاني بعض الأطفال المصابين بعسر القراءة وكنتيجة لمشكلة التعلم وعدم تلقي العناية المناسبة من مشكلات متعددة في الجوانب الشخصية والاجتماعية والسلوكية، مثل تدني تقدير الذات، الإحساس الدائم بالفشل، عدم القدرة على الالتحاق بالأقران في الفصل، سوء التكيف داخل المدرسة، وكثرة الغياب، وخلق الحجج لتجنب حصص القراءة، وقد تضطرب علاقته مع التلاميذ داخل القسم، مما يؤدي إلى تفاقم الأمر فقد تشملجوانب أكاديمية أخرى(السرطاوي وآخرون، 2009: 111).

وهناك مظاهر يمكن ملاحظتها عند المعسورين منها :

- مظاهر تتعلق بالقراءة، حيث يعاني الأطفال المعسورين من صعوبة في ملاحظة الاقتران بين الحرف والصوت الدال عليه، فقد نلاحظ مشكلة عدم التعرف عند جميع الحروف، أوعند طائفة واحدة محددة من الحروف (السرطاوي وآخرون،2009 : 38).
- صعوبة في التعرف على الأصوات داخل الكلمات .
- صعوبة التعرف على الأصوات والحروف داخل الكلمات بالترتيب الصحيح.
- صعوبة في إدراك القوافي /السجع، الجناس الاستهلالي، والكلمات المتشابهة في بداية أو نهاية أصواتها
- صعوبة نطق الكلمات متعددة المقاطع حتى الشائع منها

مظاهر تتعلق بالتهجئة :

في اللغة العربية نجد هذه المشكلة في الحروف المنقطة، وقد تكون المشكلة في موقع النقطة فوق أو تحت الحرف، وفي عددها، أو بين الحرف المنقط وغير المنقط، كما يلاحظ مشكلة في خلط الحروف المتشابهة في الرسم (السرطاوي وآخرون، 2009: 93).

وهناك مظاهر أخرى تتعلق بالتهجئة و تتمثل في :

- صعوبة تذكر قواعد التهجئة .
- دائما ما ترتكب أخطاء أساسها صوتي عند التهجئة
- دائما ما تكون الحروف غير مرتبة بالتهجئة
- خلط أو حذف الأحرف الممدودة .
- عدم الاستخدام المنتظم لبعض الحروف المتشابهة في النطق .
- صعوبة في الكلمات التي فيها أكثر من حرف ممدود أو حرف ساكن متكرر أكثر من مرو (السعيدي، 2009: 39).

مظاهر تتعلق بالكتابة :

تظهر صعوبة الكتابة عند المعسرين قرائيا خاصة في الكتابة الإنشائية، والإملائية، وفي الخط ومن الملاحظ أن الأخطاء التي تظهر لديهم في القراءة نفسها التي تظهر في الكتابة .

من أهم ما يلاحظ عند المصابين بعسر القراءة بطئهم الشديد في اكتساب مهارة الكتابة، وفي الحالات الشديدة من صعوبة الكتابة المصاحبة لعسر القراءة نجد أن الأطفال يمضون وقتا أطول في اجتيازهم هذه المراحل، حيث يكون بعضهم في الصف الرابع بينما ما يزالون في مرحلة الكتابة العشوائية، وهذا يشير لعدم إدراكهم العلاقة بين الحرف المكتوب و الصوت المنطوق وحتى بعد اكساب هذه العلاقة تبقى تظهر عندهم مشكلة الكتابة من خلال كثرة الأخطاء الإملائية وعدم وضوح الخط، وضعف التعبير الإنشائي، وكذلك استعمال قواعد النحو والصرف(منتصر،2016: 121).

مظاهر تتعلق بالذاكرة :

يلاحظ أن بعض التلاميذ يحفظون الجمل والعبارات بشكل قائمة من الكلمات من دون إدراك المعنى، ويلاحظ ذلك عندما يطلب من الطفل قراءة مجموعة معينة من الجمل حيث يقوم التلميذ بقراءة كلمات واردة في الجملة ، أو النص أو يقرأ جملا معينة لكنه يعجز عن قراءة نفس الكلمات عندما تردن في سياق آخر أو في جمل لم يتدرب على فراءتها (السرطاوي و آخرون، 2009: 96).

خلاصة :

من خلال ما سبق يمكن القول أن صعوبات التعلم من المصطلحات الحديثة في مجال التربية وعلم االنفس، تأثر بالمصطلحات الطبية، وهو مصطلح شامل لكل الاضطرابات وهي مجموعة متياينة من الاضطرابات التي تعبر عن نفسها من خلال

صعوبات دالة في اكتساب واستخدام مهارات الاستماع أو الكتابة أو القراءة و الحساب. وصعوبات القراءة من أكثر أنوع صعوبات التعلم خطورة لأنها مرتبطة بنشاط مهم وضروري في مسيرة التلميذ الدراسية.

ثانيا: الفهم القرائي

تمهيد

1. مفهوم الفهم القراءة
2. مفهوم الفهم القرائي .
3. مستويات الفهم القرائي .
4. أسس الفهم القرائي .
5. تطوير عملية الفهم القرائي .
6. عمليات الفهم القرائي .
7. العمليات الذهنية المصاحبة للفهم القرائي .
8. تفسير عمليات الفهم القرائي .
9. أهمية الفهم القرائي.
10. الفهم القرائي والذاكرة العاملة

خلاصة

تمهيد :

تعتبر القراءة من أهم الفنون اللغوية حيث تعد أنجع وسيلة لفتح مكنون العلوم وأول بوابة الاطلاع على المعرفة، لذلك احتلت القراءة مكانة عالية وأهمية كبيرة في عملية التعليم من حيث هي وسيلة تنمية للفكر وتطوير للقدرات. ولكن القراءة لا تأتي أكلها من خلال قدرة التلميذ أو القارئ على ترديد مجموعة من الأحرف فقط من دون أن يكون له قدرة استيعاب وفهم ومايقرأ لذلك تقترن القراءة الناجعة المفيدة بما يعرف بالفهم القرائي، حيث يعتبر هذا الأخير محور رئيس تدور حوله عملية القراءة وهي العلاقة المعبر عنها بالقول" إن الفهم القرائي هو الهدف الأسمى من القراءة والذي يسعى المعلم إلى تحقيقه وتهدف العملية التعلمية إليه، فقراءة بلا فهم لا تعد قراءة بمفهومها الصحيح" (جاد، 2003: 18)ومنه فالقراءة المتبوعة بالفهم هي الأساس في حياة الإنسان الفكرية عامة وفي المسار الدراسي للتلميذ خاصة لذلك ارتأت الباحثة الوقوف عند المفهومين أي القراءة والفهم القرائي بالدراسة والتحليل فما تعريف القراءة؟ وما هو الفهم القرائي؟ وما هي مستوياته وأين تكمن أهميته؟

أولا– مفهوم الفهم القرائي:

قبل الحديث عن الفهم القرائي لابد من إشارة سريعة لمفهوم القراءة ودورها في العملية التربوية لنترك التفسير حول القراءة في غير ذي موضع .

1.مفهوم القراءة:

لقد اهتم التربويون بموضوع القراءة اهتماما كبيرا لإدراكهم أن العناية بالقراءة يعني العناية بالأفراد الذين عليهم الاتكال في النهوض بالأمة ككل فبها يكون النمو العقلي والانفعالي والاجتماعي للمتعلم بل الأكثر من هذا تعد القراءة اليوم معيارا أو مقياسا لتطور المجتمع(الشريجي، 2005: 11) لذلك تصدر مفهوم القراءة كتب التربويون وهو في الحقيقة ليس مفهوم بسيطا بل يتصف بالتعقيد لما يتداخل فيه من عمليات عقلية كالفهم والتذكر

والتركيز والتقويم والقراءة كعملية عي عبارة عن استثارة حاسة الرؤيا بمثير خارجي ممثل في الرمز المكتوب(الكلمات) لتنتهي إلى استجابة وهي ردة فعل أو السلوك الذي يفهم منه أن القارئ فهم ما قرأ، وبين المثير والاستجابة تتموضع مجموعة من الأحداث العقلية التي استثارت جهود علماء النفس بمحاولة الكشف عنها علميا(موسى، 2007: 14)يفهم من هذا أن القراءة تابعة للجانب الفيزيولوجي للإنسان تختص بها أعلى قدرة عقلية وهي الإدراك وهذه العلمية تتصف بالتعقيد حيث تتشكل من مرحلة حسية (تأثير الحاسة) ومرحلة ذهنية عقلية(الفهم الحاصل من التأثير) وأخيرا المرحلة النفسية ممثلة في الاستجابة.

وبناء على هذا هناك العديد ممن عرفوا القراءة وقفوا عند هذا البناء فهاهو جمال القاسم يعرف القراءة بقوله: نشاط فكري وبصري صاحبه إخراج صوت وتحريك شفاه أثناء القراءة الجهرية من أجل فهم المعاني من الأفكار التي تحملها الرموز المكتوبة والتفاعل معها والانتفاع بها(سليمان، 2013: 19) يبدو من خلال هذا التعريف أنه القراءة تجاوزت المرحلة القديمة حيث كان مفهوم القراءة لا يتعدى تعرف القارئ على مجموعة من الأحرف والنطق بها، فهذا التعريف تجاوز البعد الآلي للقراءة ليركز على ما يحصل للقارئ من مهارة فهم واستيعاب مجموعة من الأفكار التي تنطوي عليها الكلمات، وهو يكون بذلك تجاوز الطرح الذي حصر مفهوم القراءة في دائرة ضيقة حدودها ممثلة في الإدراك البصري للكلمات أو الرموز المكتوبة والتعرف عليها والنطق بها ذلك الطرح الذي يرى أن جودة القراءة كائنة في الأداء الجيد والسليم(أبو خليل، 1997: 10) وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على أن مفهوم القراءة شهد تطورا كبيرا عبر الحقب الزمنية.

كما يمكن أن تعرف القراءة على أن عملية عقلية وعضوية وانفعالية يتم من خلالها ترجمة الرموز المكتوبة بقصد التعرف عليها ونطقها إذا كانت القراءة جهرية وفهمها ونقدها والاستفادة منها في حل ما يصادف الإنسان من مشكلات.

وهذا التعريف أيضا تجاوز الجانب العضوي للقراءة ليقف على مجموعة من المهارات والقدرات التي تصاحب عملية القراءة منها قدرة نقد محتوى ما يقرأ وقدرة توظيف المادة المقروءة في حل المشكلات التي تواجه القارئ وهو مستوى أعلى من الفهم ينم على قدرة ذكاء كبيرة.

لا نطيل في إيراد مفهوم القراءة ولكن ما يهمنا هنا هو ارتباط مفهوم القراءة بقدرة أعلى ألا وهي قدرة فهم ما يقرأ فعملية القراءة في جوهرها قائمة بالأساس على تفسير الرموز المكتوبة وقدرة القارئ على تأمل تلك الرموز وربطها بمعانيها مستعينا بذلك بمكتسباته القبلية وخبراته السابقة(سليمان، 2013: 20).

إذن يبدو أن القراءة ترتبط ارتباطا وثيقا بما بعرف بالفهم القرائي فما هو الفهم القرائي؟ وما هي مراحله ومستوياته وأين تكمن أهميته؟.

2.مفهوم الفهم القرائي:

ليس من السهل تحديد مفهوم دقيق للفهم القرائي من تعقيد وغموض نتج عن ارتباطه بالقراءة وتطورها لذلك نجد اختلافا كبيرا بين الباحثين حول مفهومه وعلى هذا تعدد مفهوم الفهم القرائي.

فمن الناحية اللغوية فلقد أورد ابن منظور في لسان العرب كلمة الفهم بمعنى المعرفة القلبية ،ففهمت الشيء بمعنى عرفته معرفة قلبية، كما تحمل الكلمة معنى العلم وفهمت الشيء أي عرفته وعقلته وفهمت الشيء أي عرفته وعقلته وفهمت الكلام أي فهمته شيئا فشيئا "(ابن منظور: 3481)

يبدو من خلال هذا التعريف أن مفهوم الفهم القرائي مرتبط شديد الارتباط بقدرات الإنسان العقلية من جهة ومرحلة الفهم القرائي التي تبدي فيها اللاحق على السابق بالاعتماد على خبرات القارئ وهو الأمر الذي حدد ملامح تقريبا كل تعاريف الفهم القرائي.

وما يمكن أن نعرف به الفهم القرائي من الناحية الاصطلاحية هو القدرة على الكشف عن شبكة العلاقات الموجودة بين مختلف المواضيع، فهو بالتالي القدرة على التفسير والوصول إلى هذه العلاقات فلقد جاء في موسوعة التربية والتكوين أن الفن القرائي هو إدماج معرفة جديدة ضمن مجموع المعارف الداخلية وينتج فهم اللغة الشفوية والمكتوبة من إدماج الكلمات والجمل الموجودة في مجموع المعارف الدلالية التي كانت من حظ الشخص تخزينها يهدف من وراء ذلك بناء المعاني (EleveCH.Et AL; 1994;P183)

كما يعد الفهم القرائي أيضا عبارة عن مركب يشمل العملية العقلية الخاصة بالإدراك المعنى المقترح من المكتوب بالإضافة إلى تقويمه اختيار المعنى الصحيح مع قدرة القارئ على تكييف نفسه مع الجمل والفقرات المقدمة إليه على أساس من خبرته السابقة ومعقولية هذه الجمل وهذه الوجهة من النظر هي التي تبناها كليلاند (عبد الوهاب، 2008: 105) في حين ذهب سيليزيا إلى أن مفهوم الفهم القرائي يتضمن العديد من المهارات والتي تقوم على أساس تفاعل القارئ مع النص المكتوب من حيث حدوث الاستجابة بين نظام القارئ والرسالة التي يتضمنها النص (عبد الوهاب، 2008: 105) وإلى تعريف غير بعيد من هذا يذهب ميسنريو (2008) بأن الفهم القرائي عملية التفكير وتكوين المعنى المطلوب قبل وأثناء وبعد القراءة من خلال الربط بين المعلومات المقدمة من جانب المؤلف والخلفية المعرفية لدى القارئ.

يبدو أن هذا التعريف جعل من الفهم القرائي عملية تفكير متكاملة الأبعاد تنم عن نسقية فهو لا يتحدد بلحظة لقراءة فقط وإنما حتى ما قبل القراءة بناء على ما يحمله القارئ من إرث معرفي كما يمكن أن يعرف الفهم القرائي على أنه قدرة الربط الصحيح بين الرمز والمعنى والعثور على المعنى من السياق والوقوف على المعنى المناسب وتنظيم الأفكار المقروءة واستثمارها في سياقات أخرى ونشاطات أخرى (يونس، 2001: 365)

إن هذا التعريف ربط بين الفهم وقدرة القارئ على حسن استغلال ما فهمه فيجعل من الفهم كفاءة استثمار المعنى المفهوم وربطه بمعاني أخرى في مواضع أخرى كما يوجد تعريف آخر للفهم القرائي حيث حدد على أنه عملية تفكير متعددة الأبعاد تقوم على التفاعل الحاصل بين النص والسياق فيتمكن القارئ من استخلاص المعنى الذي يحمله النص المكتوب كما أنه عملية معقدة تتطلب التنسيق لعدد من مصادر المعلومات ذات العلاقة المتبادلة (شحاته والنجار، 2012: 232).

يبدو أن هذا التعريف حدد نوع عملية الفهم وتبين أنها عملية تفكير بالدرجة الأولى .

ولقد اعتبر قاسم والمزروعي (2009: 63) الفهم القرائي بأنه عملية استخلاص المعنى من النص المكتوب وهو ما ينتج نوع من التفاعل بين طرفين هما القارئ وكاتب النص وعملية الفهم القرائي تبدأ من فك الرموز المكتوبة في ذهن القارئ وصولا إلى تفاعل خلفية القارئ المعرفية وربطها بالنص للوصول إلى مغزى النص أو الرسالة التي يبغي الكاتب توصيلها ويمكن أن نضيف تعاريف أخرى للفهم القرائي منها ما ذهب إليه نهابة حيث رأى أن الفهم القرائي هو فهم الطالب للنص في أثناء القراءة من حيث الفهم الحرفي والاستنتاجي والنقدي والفهم التذوقي والإبداعي ما يلاحظ على هذا التعريف أنه ركز على مراحل ومستويات الفهم القرائي من المستوى الذي يقف فيه القارئ على حدود اكتشاف الكلمات إلى مستوى الإبداع وهو ما سنتناوله بشيء من التفصيل في ما بعد.

كما عرف الفهم القرائي أيضا على أنه عملية يقوم بها القارئ بالتفاعل مع النص مستخدما خبراته السابقة وإشارات السياق واستنتاج المعاني المتضمنة في النص(موسى، 2001: 83)، أما عجاج (2004: 116) فقد عرف الفهم القرائي بما يلي:" ملء الفجوة الموجودة بين المعلومات الواردة في النص وما يملكه الفرد من معلومات وعرفه عبد المجيد(2000، : 156)على أنه العلمية العقلية التي تعتمد على تعرف القارئ على الرموز المكتوبة وتفسيرها وربطها بدلالاتها في ضوء الخبرة الثقافي للمتعلم.

وما يستفاد مما ذكر من تعريفات أن الفهم القرائي يقوم على مجموعة من المهارات والعلميات العقلية كالتفسير والاستنتاج والربط ... كما انه نستطع أن نصل إلى الفهم القرائي من خلال حدوث الاستجابة من طرف القارئ ممثلة في ذلك التفاعل بينه وبين النص المكتوب.

- إن الفهم القرائي عبارة عن انسجام بين مكونات الوقف القرائي هذه الأخيرة التي حددها عبد الباري بثلاثة عناصر مكونة وهي: القارئ: وهو الشخص الذي يمارس القراءة من خلال تفاعله مع النص وهو العنصر الأول في عملية الفهم القرائي فمتى كان استغلاله لقدراته العقلية واللغوية صحيحا كان تفاعله مع النص المقروء كبيرا.
- الموضوع، ممثلا في النص القرائي حيث يلعب النص دورا كبيرا في فهم القارئ.
- السياق القرائي، ويقصد به البيئة الثقافية والاجتماعية المحيطة بالقارئ والتي لها تأثير كبير في فهم النص وتفاعله معه(موسى، 2001: 83)

إذن من خلال ما سبق تبين أن الفهم القرائي عملية عقلية يتم من خلالها توظيف قدرات القارئ للوقوف على معنى النص والتفاعل مع هذا النص واستخلاص معانيه والسؤال الذي يمكن طرحه هل الفهم القرائي يحدث دفعة واحدة أم أنه؟يتدرج في مستويات، فإذا كان كذلك فما هي مستويات الفهم القرائي ؟

3.مستويات الفهم القرائي:

قسم العيسوي والظتجاني مستويات الفهم القرائي إلى مستويين كبيرين هما :

3- 1 مستويات الفهم الأفقي:

ويتضمن أربعة مراحل وهي :

- فهم معنى الكلمة ويتمثل في معرفة الحال الذي جاءت فيه الكلمة لكل من الكاتب والقارئ معا

• فهم الجملة ويقوم بالأساس على فهم الكلمات الواردة فيها وترتيب هذه الكلمات وتتابعها

• فهم معنى الفقرة وهذه المرحلة تعتمد على سابقتها، أي على مدى فهم معنى الجمل المكونة للفقرة ومدى تنظيم الكاتب لأفكاره، ومن ثمة القدرة على صياغة الفكرة الأساسية التي تدور حولها الفقرة.

• فهم النص أو الموضوع، وهو محصلة فهم المراحل السابقة، فعن طريق فهم الأجزاء المكونة له من الكلمات، ومنها إلى فهم الجمل وصولا إلى فهم الفقرات، فإذا ارتبطت هذه الأجزاء بشكل متكامل ومتناسق تتكون لدى القارئ صورة واضحة عن الموضوع الذي تمت قراءته.

وإلى هذا المعنى ذهب حمدي الفوماوي (1986) حين عرف الفهم القرائي بقوله الفهم القرائي بقوله " الفهم القرائي هو التعرف على الكلمات ومعانيها بتجميعها في صورة وحدات فكرية، والتركيز على تلك الوحدات الفكرية من أجل فهم المعنى الكامل للجمل وإدراك العلاقات بين الجمل لتمكنه من إدراك العلاقات القائمة بين تلك الفقرات يمكنه حينئذ من أن يفهم معنى النص كاملا (فوماوي، 1986: 31)

2.3 المستوى العمودي(الرأسي) :

وفي هذا المستوى ظهرت العديد من التصنيفات لمستويات الفهم القرائي منها تصنيف هارس وسميث (1972) حيث صنف الفهم القرائي في مستويات أربعة هي:

2-1 المستوى الحرفي : ويعني فهم الكلمات والجمل الواردة صراحة في النص، وهو ما ينبئ على قدرة القارئ على تذكر الحوادث التفصيلية في المادة المقروءة وربطهما بالأفكار الأساسية (.

و حسب جاب الله (1997) فإن هذا المستوى يتضمن عدة مهارات هي :

- تحديد معنى الكلمة و فهم ما يدل عليه
- القدرة على تحديد الكلمات المضادة للكلمة
- القدرة على الكشف عن العلاقة بين الكلمات وتحديد طبيعة هذه العلاقة .
- القدرة على استثمار الكلمات في مجموعات متشابهة المعنى .

هذا على مستوى الكلمة، أما على مستوى الجملة فيمكن تحديد المهارات التالية:

- تحديد الأهداف من الجملة مع القدرة على معرفة دلالتها
- القدرة على نقد معنى الجملة .
- ربط الجملة مع ما يناسبها من معاني ونصوص متشابهة .
- معرفة العلاقة التي تربط بين جملتين مع القدرة على الكشف عن طبيعة العلاقة .
- القدرة على تصنيف الجمل وفق الآراء والأفكار .

أما على مستوى الفقرة فيمكن الفقرة فيمكن تسجيل المهارات التالية :

- إدراك الهدف من القفرة .
- القدرة على عنونة الفقرة .

القدرة على صياغة الأفكار الأساسية للفقرة .

- تقوية الفقرة()

3.3 المستوى التفسيري :

وفيه يكون القارئ قادرا على إدراك العلاقات بين السبب و النتيجة و الوصول إلى التعميمات (وهناك من يطلق على هذا المستوى بمستوى الفهم الاستنتاجي لما فيه من القدرة على استنتاج العلاقات بين الأفكار لفهم النص)

ولهذا المستوى من الفهم عدة مهارات نذكر منها :

- استنتاج ما م يتم التصريح عنه في النص أي المعاني والأفكار الضمنية .
- استنتاج معاني الكلمات الغريبة من خلال السياق الذي وردت فيه .
- استنتاج الطريقة التي اتبعها الكاتب في بناء نصه وتنظيمه
- تمييز أفكار الموضوع عن غيرها.

4.3 الفهم النقدي (التقويمي) :

وفيه تظهر قدرة القارئ على إصدار حكم على المادة المقروءة، وهو الأكثر تعمقا من المستويين السابقين ففيه يمكن الحكم على المادة المقروءة، لغويا ووظيفيا وتقويمها من حيث جودتها ودقتها ومدى تأثيرها في القارئ بناء على مجموعة من المعايير (العيسوي والطنجاتي، 2010: 206)، وفي هذا المستوى تتحقق مجموعة من المهارات يمكن تلخيصها في :

- الكشف عن وجهة نظر الكاتب .
- قدرة القارئ على اتخاذ موقف من المادة المقروءة وإصدار حكم عليها.
- تحديد العلاقات بين الأسباب والنتائج .
- تقويم أدلة وبراهين الكاتب (عبد الحميد، 2000 : 203).

5.3 مستوى الفهم الإبداعي :

ويشير إلى قدرة القارئ على الاستفادة من الآراء الواردة في النص واستخدامها على نحو يتميز بالأصالة من خلال التطبيق المباشر هذه الآراء، وقد يطلق على هذا المستوى بالفهم التقديري لكونه يهدف إلى اكتساب قدرة إصدار استجابات وجدانية وهذا المستوى يتضمن التذوق والإبداع (هويت،1999: 193) ويتضمن هذا المستوى جملة من المهارات حسب ما توصلت إليه دراسة عبيد وهي:

- ترتيب الأبيات حسب قوة المعنى .
- الوصول إلى إدراك القيمة الجمالية والدلالية الايجابية في التعبيرات.
- القدرة على معرفة ما يسود النص من حالات شعورية ومزاجية .
- القدرة على تقريب معاني الأبيات من بعضها البعض .
- إعادة ترتيب الأحداث في قصة مثلا بطريقة مبتكرة .
- اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في بعض القصة .
- القدرة على التوقع .....
- إمكانية تحديد نهاية إن لم يحددها الكاتب.
- القدرة على تحويل النص المقروء إلى مسرحية أو تمثيلية .

ولقد قام جروف 1982 (Grof) بوضع ثلاثة مستويات للفهم القرائي هي :التعرف على تنظيم النص، الاستنتاجات والنتائج (جلجل، 2005: 185).

إن تحديد مستويات الفهم القرائي لها فائدة كبيرة في عملية القراءة ذاتها من حيث أنها تمكن المدرس من إعداد درسه على مستوى التلميذ في الفهم، وتجدر الإشارة أيضا أن

القارئ بإمكانه أن ينتقل من مستوى إلى آخر في الفهم، وتجدر الإشارة أيضا أن القارئ بإمكانه أن ينتقل من مستوى لآخر في الفهم بالتدريب والممارسة لأن عملية الفهم القرائي يمكن أن تحددها مجموعة من العوامل، ورغم اختلاف الآراء حولها إلا أنهم اجتمعوا على الآراء التالية :

1-خصائص النص المقروء:ويقصد به تركيبالجمل داخل النص، والمعاني التي تحملها المفردات، ومعرفة دلالتها، فكلما كان القارئ ملما بقواعد اللغة والقضايا النحوية كلما تحسنت قدراته على الفهم (Burns et al,1999M,11).

2-خصائص القارئ : ويمكن تقسيمها إلى قسمين هما :

• الوفرة اللغوية: وهو مدى امتلاك القارئ لزاد وافر من المفردات، وما تحمله من معاني، فكلما كان القارئ على دراية بعدد أكبر من الكلمات كلما كلما كان فهمه للنص المقروء أيسر (smith,1947,147)

• قدرة القارئ العقلية والنفسية ويقصد بذلك ذكاء القارئ وقدراته المعرفية ومدى دافعيته نحو النص المقروء وشدة تركيزه، وقدرته على التحليل والاستقصاء والتفسير (فهيم ،2001: 45) .

3- نوعية القراءة : تتأثر عملية القراءة الفهم بنوعية القراءة، بين أن تكون القراءة جهرية أو صامتة وهذه الأخيرة أنجع في عملية الفهم القرائي.(شادية، 1992).

3-طريقة التدريس: إن لطريقة التدريس دور كبير دور كبير في استيعاب النص وفهمه، فقدرة الطالب مثلا على الفهم تتأثر بطريقة معلمه في التدريس، فكلما كان المعلم منوعا في تدريسه كلما كانت حظوظ القارئ أكبر في الفهم (حسني،1999: 56)

4. أسس الفهم القرائي :

هناك مجموعة من الأسس التي يقوم عليها الفهم القرائي حسب ما أورده حبيب الله (2000) ونذكر منها :

- مراعاة الوقت الذي يحتاجه القارئ نص معين .
- مدى فهم القارئ للهدف من القراءة .
- مدى استثمار قدرات القارئ و تفعيلها لتحقيق الفهم .

وقد أضاف براون Brown أسسا أخرى ينطلق منها الفهم القرائي وهي:

- تحديد الجوانب المهمة في عملية الفهم .
- تركيز الانتباه على الفكرة الرئيسية أكثر من تركيزه على الأفكار الثانوية
- مراقبة النشاطات القائمة لتحديد ما إذا كان الهدف محققا .
- اتخاذ الإجراء المناسب عندما يتم ملاحظة قصور في عملية الفهم (سلطانة،2006: 34) .

ويمكن أن نظيف أسسا أخرى للفهم القرائي منها :

- المهارة القرائية .
- قدرات القارئ .
- المكتسبات القبلية واستثمارها في عملية الفهم

5-تطوير عملية الفهم القرائي :

للفهم القرائي أهمية كبيرة في حياة الإنسان عامة والحياة التعليمية خاصة، لذلك عملية تطويره ضرورة ملحة لذلك اقترح الباحثون في الميدان مجموعة من الآليات التي تمكن المعلمين والمتعلمين من تطوير الفهم القرائي وهي :

- تطوير دافعية المتعلمين نحو القراءة، وذلك بتحسين رغبتهم في القراءة وتوضيح الغرض منها .
- تدريب المتعلمين على استخدام المعاجم لتدريب على فهم المعاني، وبالتالي تطوير قدراتهم على الفهم، وضف على ذلك تدريبهم على استخراج الأفكار التي يحملها النص والقدرة على تلخيصه .

6.عمليات الفهم القرائي :

لقد حدد عمليات الفهم القرائي في خمس كما أوردتها سلطانة (2006) وهي :

4-1 العمليات الجزئية :

وتهتم بفهم الفكرة من الجملة وتذكرها، وبالتالي فإن هذه العملية عبارة عن اختيار وحدات صغيرة من الجملة للتذكير بها وتحوي هذه العملية عمليتين فرعيتين هما:

- التركيب : ويكون فيه تكوين جملة من خلال تركيب الكلمات مع بعضها
- الاختيار الجزئي

4-2 العمليات التكاملية:

وتهتم باستنتاج العلاقات بين الأجزاء المكونة للجملة وتحوي ثلاث عمليات جزئية هي :

- العائد مثل الضمائر والأسماء الموصولة وأسماء الإشارة .

- الروابط ويقصد بها العلاقات التي تربط أجزاء الجملة مثل التمييز والتأكيد.
- الاستنتاج أي استنتاج معلومات من علاقات الجمل لتكوين روابط غير مصرح بها.

4-**3 العمليات الكلية:** وفيها تحدد طريقة تنظيم النص القرائي وتلخيصه .

4-4 العمليات التفصيلية المكملة: وتختص بتقديم استنتاجات غير مقيدة بهدف الكاتب، وتحوي خمس عمليات فرعية :

- افتراض ما سيحدث
- الإكمال لمعلومات سابقة معتمدة من خلفية القارئ المعرفية.
- التصور الذهني الذي يختص بالتعبيرات المجازية والتعبيرات الحقيقية .
- الاستجابة الانفعالية للمقروء.
- مستوى استجابات التفكير مثل:التطبيق، التحليل، التركيب والقويم .

7. العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف:

تتمثل في اختيار القارئ للإستراتيجية المناسبة وتقويمها وتعديلها ليمارس القراءة بطريقة يستطيع من خلالها السيطرة على مستوى فهمه(سلطانة، 2006: 253)

ولقد اورد الدليمي والوائلي (2005، 9) تصنيف بلوم لعمليات الفهم القرائي وهي كالآتي:

1. التعليل: وفيه يحاول القارئ أن يقنع نفسه بالأفكار التي يقرأها .
2. حل المشكل: وفيها يحاول القارئ الإجابة على التساؤلات التي تخطر له أثناء قراءة النص.
3. تشكيل المفهوم: العمليات الذهنية التي يقوم بها القارئ ليكون قادرا على تطبيق المعرفة في النص.

4. التعرف على علاقة السبب بالنتيجة في النص المقروء.

أما أكثر تصنيفات عمليات الفهم فتلك التي ذهب إليها وينز تشارلز وتضمنت المهارات التالية:

1. التصفح: ونعني به القراءة السريعة التي تجيب القارئ عن بعض الأسئلة المطروحة في ذهنه.
2. المراجعة: التمعن أكثر في النص والعناوين بغية الوقوف على الفكرة الرئيسية.
3. القراءة للحصول على التفاصيل والمعلومات:وتكون بقراءة النص فقرة بالتفصيل لتحديد المعلومات التي توضح للقارئ النص وتعطيه فهما تفصيليا له.
4. التعرف إلى نماذج الفقرات: لما يقدمه من مساعدة كبيرة على فهم المادة المقروءة، كأن ترتب الفقرات ترتيبا زمانيا أو مكانيا، أو ترتيبا حسب الأهمية، أو بكليهما.
5. الاستنتاج:وهو عملية الربط بين إشارات السياق وتلميحاته المختلفة، هذا من جهة ومن جهة أخرى بين علاقات الجمل وذلك للحصول على المعنى المطلوب من النص، والاستنتاج فقد يبلغ إلى قراءة ما بين السطور لفهم المعنى الحقيقي الذي قصده الكاتب.
6. فهم اللغة المجازية: أي افهم اللغة التي ترتكز على الجانب الجمالي للنص متجاوزة بذلك البعد الحرفي للكلمة مثل الاستعارة والكناية والتشبيه.
7. التنبؤ بالنتائج: القدرة على استشراق النهايات وتوقعها واستخلاص النتائج.
8. القيام بتعميمات: ويكون بإعطاء أكثر تفاصيل عما يذكره الكاتب مما يوسع المعلومات ويعمقها أكثر.
9. تقويم الأفكار: ويكون القارئ قادرا على مناقشة ما ذهب إليه الكاتب، ويهدف من ذلك الفهم والاستيعاب (الحلاق، 2010: 206) .

8. تفسير عمليات الفهم القرائي:

لقد وُضعت عدة نماذج مفسرة لعملية الفهم القرائي، ومن النماذج التي حاولت تفسير الفهم القرائي حسب ما أورد الهواري (2003) فيما نقله عن(روست،1990،) و(براون19946) و(مندليسون،1994،) و(كارول،1988: 11) وهي نماذج تفسر العمليات العقلية والذهنية التي يقوم بها القارئ حتى يصل لفهم النص المقروء .

8-1 نموذج الانتقال من الجزء إلى الكل:

ويمكن أن نقول نموذج الانتقال من النص إلى المعنى، وفي هذا النموذج يتم التأكيد على أن المعني يتجلى في المادة المكتوبة فيعمل القارئ على استخلاص تلك المعاني ونقلها إلى ذهنه، وتنطلق هذه العملية من رؤية الرموز فيقوم القارئ بإدراكها وفحصها وتحويلها إلى معاني فتنقلها الذاكرة لتضعها في الذهن ويكون هذا وفق نظام معين حيث يتعامل القارئ مع أصغر وحدة في النص عبر مراحل هدفها التوصل إلى المعاني التي يتضمنها ابتداء من الحروف مرورا بالأصوات والجمل والعبارات والفقرات حتى بلوغ المعاني التي يتضمنها النص .

واعتبر الهواري(2003)أن هذا الرأي فيه الكثير من القصور من حين أن القراءة تبدأ من الحواس، ويظهر من خلال التعرف على الرموز والأصوات المنطوقة والمكتوبة ومنها حدوث أهم شيء وهو الاستجابة ذات المعنى، ولكن المعاني لا توجد في النص المكتوب وإنما في ذهن القارئ، حيث يضفي عليها ملامح و مؤشرات تبرز هذا المعنى، وبناء على هذا يختلف الفهم أي فهم النص الواحد من شخص لآخر، وهذا ما يدل دلالة كافية على أن المعنى في ذهن القارئ وليس في النص، فلو كان في النص لوجدنا اتفاق حول فهمه.

8-2 نموذج الانتقال من الكل إلى الجزء:

ويمكن أن نطلق عليه نموذج الانتقال من المعنى إلى النص فهو بذلك يؤكد أن المعنى يوج في ذهن القارئ، ويعمل النص على تنشيط السياق العقلي للقارئ، فتسهل عليه عملية الفهم، وهذا يدل على أن القارئ يدرك النص إدراكا كليا لا جزئيا. ولما كان النص يحوي ألفاظا أي الكلام المنطوق وهي في الحقيقة ليست معاني النص، فالمعنى يكمن فيما وراء المعلومات الظاهرة ودوره في اللغة يمتد إلى إخراج هذا المعنى، ويعتمد القارئ في تفسيره على مكتسباته السابقة في موضوع النص، وذلك حتى يسد الفجوات في الرسالة التي يحملها النص إليه.

وهذا ما يعاب على هذا الرأي فيما رأى الهواري أنه أهمل دور النص في اكتساب المعاني حيث أفرغوا النص من المعنى وحددوه في دائرة العقل، أي في ذهن القارئ وفي هذا تقليل من شأن النص (الهواري،2003: 68).

8-3النموذج التفاعلي :

أي أن فهم القراءة يعتمد على تفاعل القارئ مع النص ومدى انسجامه معه ويظهر هذا من خلال الحوار الداخلي للقارئ مع نفسه وهذا يعكس تصوراته وإحساساته تجاه النص المقروء، وهو عملية فردية مثلما يمكن أن يكون التفاعل جماعيا ممن يحيط بالقارئ من زملاء القسم أو عناصر البيئة المحيطة (أبو لبن،2015: 1)

وقد اعتبر الهواري (2003) أن هذا الطرح هو الأفضل في تفسير الفهم القرائي، حيث وفق بين الرأيين السابقين فبين أن عملية الفهم القرائي هي تفاعل بين البنية المعرفية للقارئ من جهة والنص المقروء من جهة أخرى مع اعتبار دور البيئة في ذلك .

9. أهمية الفهم القرائي :

يحتل الفهم القرائي أهمية بالغة، إذ هو من أكثر مهارات القراءة أهمية، فهو الهدف الأسمى للقراءة، فلا فائدة للقراءة دون فهم، فالقارئ الذي يحقق مهارة فهم المقروء

يحدد الأهداف التي يقرأ من أجلها فتوسع مداركه، وتتنوع خبراته فيستفيد منها في حل المشكلات التي تواجهه، فيسيطر على مهارة اللغة ويمتلك القدرة على تحقيق النجاح المدرسي، إلى جانب اتساع أفكاره وثراء معلوماته، وما يصاحب ذلك من ثقة في النفس ولقدرة على إبداء الرأي، والنقد والتذوق والإبداع (محمد بن الهادي، 2018: 62)

ويمكن تلخيص أهمية الفهم في النقاط التالية:

- الفهم سلاح التلميذ نحو الصدارة الاجتماعية والفكرية والسياسية، وهذا ما يؤكده يونس بقوله " إن من يقرأ تاريخ العلماء والأدباء والفلاسفة العظام يجد أن الصفة الجامعة بين هؤلاء جميعا هي الفهم القرائي وأن أي إنسان يحاول التصدي للقيادة الفكرية أو الاجتماعية أو السياسية لابد أن يقرأ ويفهمالفهم هو ثمرة القراءة والهدف المرجو منها، فالقارئ الذي يفهم ما يقرأ يكون أداؤه عاليا.
- يمكن المتعلم من السمو اللغوي الذي يميزه، إلى جانب نمو معلوماته وثراء أفكاره، وامتلاكه لمقومات الشخصية المؤثرة .
- يكسب المتعلم مهارة النقد الموضوعي، ويتعود إبداء الرأي وإصدار الأحكام على المقروء بما يؤيدها، ومساعدته على ملاحظة الجديد، وما يصادفه من مشكلات تزويده بما يعينه على الإبداع.
- يحسّ الواقع، حيث أن الكاتب يكتسب معلومات ويتدرب الخبرات عن طريق القراءة، في تثقف ويكتسب العلم بقدر ما يقرأ ويكتب ويمكن المتعلم من تثبيت المعلومات والاحتفاظ بها مدة طويلة، أما التعلم الذي يتم دون فهم فهو تعلم آلي ينتج عن الحفظ والتكرار فتكون المعلومات عرضة للنسيان فيقول الدليمي في هذا الصدد " إن التعلم عن طريق الحفظ تفقده ذاكرة المتعلم بسرعة بينما يبقى التعلم الناتج عن الفهم فترة أطول في ذاكرة المتعلم (محمد بن الهادي،2018: 62).

- ينعكس الضعف في الفهم القرائي سلبا على نفسية التلميذ وانفعالاته، فتتقلص قدرته على النجاح والتفوق، لهذا يعتبر ضعف الفهم القرائي من الأسباب الرئيسية للتأخر الدراسي.
- إن الفهم لقرائي مطلب أساسي ليس للقراءة فحسب بل هو ضروري لجميع المواد الدراسية .
- تنمية مهارات الهم تساعد التلاميذ على إدراك العلاقات بين الأسباب والنتائج، واستخدام الأدلة، كما تسعد على الاستفادة من المقروء بأفضل صورة ممكنة ويزيد من قدرتهم على فهم المقررات من خلال تدريبهم على استخدام المعاجم والبحث عن الكلمات وعلى استخدام المقروء في تحسين ظاهرة أو حل مشكلة.
- نتيجة الاهتمام المتزايد بالفهم القرائي انتقل التقويم من التركيز على الحفظ والتسميع إلى قياس مستويات عالية في الفهم. وهذا يتطلب تدريبا على مهاراته.

وعليه يمكن القول أن للفهم أهمية بالغة في مشوار التلميذ الدراسي من شتى النواحي العلمية والاجتماعية والثقافية والنفسية ...

9- الفهم القرائي و الذاكرة العاملة :

اهتم العديد من الباحثين والدارسين في التربية وعلم النفس بموضوع الفهم القرائي، وقد تناولته العديد من الدراسات، فقد تحدث الكثير من الباحثين عن العلاقة بين الفهم القرائي والذاكرة العاملة، كم لقي لتدريب عليه اهتماما كبيرا لدى العديد من الباحثين وقد استخدموا استراتجيات متنوعة وفي ما يلي عرض لبعض الدراسات التي تناولت الفهم القرائي والذاكرة:

أقر رايت وآخرون(2001) أن اضطرابات الذاكرة العاملة من الاضطرابات المعرفية التي تحدث للمرضى والأسوياء، وبما أن الذاكرة العاملة هي المسؤولة عن عملية الفهم القرائي وما تشمله من تعلم رموز اللغة وفهمها، والقدرة على الاستنتاج من النص فإنه عندما يحدث قصور في الذاكرة العاملة فهذا يؤدي إلى ضعف في تركيز الانتباه للمعلومات الموجودة في النص وضعف القدرة على الاستنتاج، وينتج على هذا نقص في الأداء ويشير هذا إلى قصور في عملية الفهم (أبو الديار، 2012: 73) .

وقد أشارت دراسة سيرفس (1992) إلى دور الذاكرة العاملة في فهم اللغة من خلال قياس سعة الذاكرة العاملة عن طريق استعادة مجموعة من الجمل عُرضت على الأطفال.

كما أشار مياك وشاه (1999) إلى دور الذاكرة العاملة في القدرة على مساعدة الأفراد في تفسير النص المقروء واللغة أثناء القراءة، وأن الفهم القرائي مرتبط بالقدرة على تفسير النص، وأن الصعوبة والبطء وعدم الدقة في فهم الكلمات ترجع إلى تضاؤل المعلومات في الذاكرة العاملة (أبو الديار،2012: 67).

وأشار بول (2003) إلى أن كل من "كاربنتر" و"إنجل وكارلو" خلصوا إلى وجود حلقة اتصال بين سعة الذاكرة العاملة والفهم القرائي، كما أشار بول أيضا إلى ن "كان" وآخرون (2001) توصلوا إلى سعة الذاكرة العاملة تنعكس في مهام ترتبط بالقراءة والاستماع لمجموعة من الجمل، ويكون كل هذا متزامنا.

وقد أشار "كانتور وإنجل" إلى دور سعة الذاكرة العاملة في الفهم والقدرة على استدعاء الكلمات أو الجمل وخلصا في دراسة أخرى لهما (2002) إلى وجود علقة بين سعة الذاكرة العاملة والفهم وذلك عند استخدام جمل لغوية معقدة.

ودعم هذه النتيجة كل من " دنمان وميركل" (1996)في دراسة لهم للتعرف على العلاقة بين سعة الذاكرة العاملة والقدرة الفهم من خلال استدعاء الكلمة الأخيرة

لمجموعة من الجمل، وأشارت النتائج إلى أن الأفراد ذوي السعة المرتفعة كانت قدرتهم على الفهم أكبر من الأفراد ذوي السعة المنخفضة(أبو الديار،2012: 67).

وأشار "ماكدونالد" وآخرون (2002) إلى العلاقة بين سعة الذاكرة العاملة والفهم كما خلص" جولد وهارفي " إلى أن القصور في الذاكرة العاملة يؤدي إلى حدوث اضطراب في الإدراك والفهم.

وقد أشار "ماكسين" (2000) في دراسة له إلى أن لدى الأطفال الذين يعانون اضطرابا في اللغة مشكلات في الذاكرة لعاملة، وأن هذه المشكلات في صور ضعف في تتبع الاتجاهات وفي القدرة على الاستنتاج عند القراءة.

وتوصل " جون" وآخرون(2000) في دراسة عن سعة الذاكرة العاملة اللفظية والمكانية عند الذكور والإناث شارك فيها (15 ذكور،و18 إناث وتوصلت الدراسة إلى أن أداء الذكور أفضل من أداء الإناث لاسيما عند قراءة النص وإعطاء معلومات عنه وعن الرسوم الموجودة فيه، وأيضا عند الاستدعاء والإجابة عن الأسئلة، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين سعة الذاكرة العاملة والفهم (أبو الديار،2012: 67).

وفي دراسة أجراها " رايت "وآخرون حول طبيعة الذاكرة العاملة عند الأطفال الذين لديهم صعوبة في التعلم لاسيما في الفهم القرائي درست مهارة الاتصال وعملية الفهم القرائي وفقا لتقديرات الوالدين، والمدرسين والأقران من خلال مجموعة من القصص وطلب من الأطفال إعطاء عدد من المعاني لبعض الكلمات الموجودة في القصة، بالإضافة إلى وضع عنوان لكل قصة، وقد أشارت النتائج إلى ضرورة الفهم لرائي عند سماع القصة، وكذلك المهارات المعرفية ضرورية جدا لعملية الفهم، وأن قدرة الأطفال على الفهم ترتبط بسعة الذاكرة العاملة (أبو الديار،2012: 78).

توصل "ماكدونالد" وآخرون (2001) إلى وجود علقة بين سعة الذاكرة العاملة وفهم النصوص الغامضة وغير الغامضة، تكونت عينة الدراسة من مجموعتين، الأولى لديهم سعة ذاكرة عاملة مرتفعة، والثانية لديهم سعة ذاكرة منخفضة، وتوصلت النتائج إلى أن

عدد الأخطاء لدى مجموعة السعة المرتفعة كان أكبر في حال فهم الجمل الغامضة أكثر من مجموعة السعة المنخفضة.

وفي دراسة "لتوماس" وآخرون (2003) قارن فيها بين مجموعتين من الأطفال الذين لديهم سعة ذاكرة عاملة مرتفعة، وأطفال لديهم سعة منخفضة في العمليات اللغوية، وقدمت لهم جمل مكونة من كلمات متتابعة. وأشارت النتائج إلى أن لدى الأطفال الذين لديهم سعة ذاكرة عاملة كبيرة عددا كبيرا من المعاني اللغوية، في حين أن الأطفال الذين لديهم سعة منخفضة أعطوا معنى واحدا للكلمات التي قدمت لهم، وبينت نتائج الدراسة أن الأطفال ذوي السعة المرتفعة يميلون لفهم اللغة(أبو الديار، 2012: 79).

وأجرت " أليسون " وآخرون دراسة لتعرف دورسعة الذاكرة العاملة في القدرة على الاستنتاج، وتكونت عينة الدراسة من 46 طالبا، وُكّل الطلاب بأداء مجموعة من المهام لقياس القدرة المكانية، واستدعاء الكلمات والحروف والجمل، نفذت المهام باستخدام الكمبيوتر، وضحت نتائج الدراسة أن سعة الذاكرة العاملة تعطي الأفراد القدرة على الاستدعاء والاستنتاج .

يتضح من خلال الدراسات سالفة الذكر العلاقة الوطيدة بين سعة الذاكرة العاملة والفهم القرائي مما يعزز منطقية تدريب الذاكرة العاملة لتحسين الفهم القرائي .

أجرى كاريتي وآخرون Carreti, Caldarola,Tencati,Cornold,20200314 دراسة هدفت إلى تطوير فهم النص عند أطفال المدارس لمقارنة فاعلية برنامجين تدريبين،البرنامجان يتضمنان تدريبات ما وراء المعرفة والذاكرة العاملة، غير أن واحدا منهما مبني على أساس الفهم السمعي، والآخر متعلق بالفهم القرائي، تضمنت الدراسة عينة قوامها (159) طالبا تتراوح أعمارهم بين (9–11) سنة . ركز البرنامجان التدريبيان على القدرات والمعالجات الدقيقة التي تعود لفهم النص وخصوصا إلى ما وراء المعرفة، وتم تنفيذ البرامج التدريبية من قبل المعلمين كجزء من أنشطة التدريس العادي في المدارس، تحت إشراف

الخبراء .أظهرت النتائج أن البرنامجين التدريبين الذين ركزا على المهارات المحددة لفهم النص كانا فعالين لتحسين انجاز الطلبة، لكن البرنامج التدريبي في الفهم القرائي كان أكثر فعالية من برنامج التدريب في الفهم السمعي، وخلصت الدراسة إلى نتيجة مفادها أن التدريبات التي تركز على التدريب المحدد لما وراء المعرفة والذاكرة العاملة تسرع من فهم النص (محمد بن الهادي، 2018: 200) .

أجرى الحسني (2011) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي لمهارات الذاكرة العاملة في تطوير مستوى الاستيعاب القرائي لدى طلبة من ذوي المشكلات في القراءة، طبقت الدراسة على عينة قوامها (60) طالبا كلهم ذكور، قسموا لمجموعتين ضابطة وتجريبية من الطلبة الموجودين بغرف المصادر(من الصف الثالثة والسادسة ابتدائي) بمحافظة جدة، طُبق عل العينة مقياس الاستيعاب القرائي ومقياس الذاكرة العاملة، ثم طُبق عليهم البرنامج التدريبي لمهارات الذاكرة العاملة، ثم طبق مقياس الاستيعاب القرائي كاختبار بعدي، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا للاستيعاب القرائي والذاكرة العاملة بين المجموعة التجريبية والضابطة (الغالية، 2016: 44).

وأجرى كل من "بمبيرتون ونيشن" دراسة هدفت التعرف على طرق منع المعلومات التي ليست لها صلة مباشرة بواسطة الذاكرة العاملة المختلفة من تحديد الأبعاد المختلفة المرتكزة على الشواهد المؤثرة في قصور الاستيعاب القرائي، وقد تم تضمين أكثر من مجموعة تجريبية لأفراد العينة، المجموعة الأولى تم اختبار سعة الذاكرة العاملة لديهم وهم من ضعيفي الاستيعاب القرائي، وقد وجدوا قصور في المجالات اللفظية لعمل الذاكرة العاملة عندهم، أما المجموعة الثانية فقد تم مقارنة نفس المجموعة السابقة من الطلبة ضعيفي القراءة بعد ضبط الصور اللفظية وغير اللفظية للمهمات المتداخلة الاستباقية(محمد بن الهادي، 2018: 199).

الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية

أولا- الدراسة الأساسية :

1- أهداف الدراسة الاستطلاعية .
2- عينة الدراسة الاستطلاعية .
3- الأدوات المستخدمة في الدراسة الاستطلاعية .
4- البرنامج التدريبي .

ثانيا- الدراسة الأساسية :

1- المنهج المستخدم .
2- عينة الدراسة الأساسية .
3- الأدوات المستخدمة في الدراسة الأساسية .
4- إجراءات الدراسة الأساسية .
5- أساليب المعالجة الإحصائية .

تمهيد :

خصص الفصل الحالي للإجراءات الدراسة الميدانية انطلاقا من الدراسة الاستطلاعية وطرق تنفيذها والاختبارات المستخدمة في الدراسة وخصائصها السيكومترية، ثم تناول الدراسة الأساسية وخصائص عينة الدراسة، وشرحا مفصلا للبرنامج.

أولا – الدراسة الاستطلاعية :

الدراسة الاستطلاعية خطوة أساسية في انجاز البحوث الميدانية، وإهمالها يعد خللا جسيما في البحث وينقص من قيمة البحث ويسقط جهد الباحث الكبير الذي بدله (محي الدين مختار، 1995: 48)، وعليه فقبل البدء في إجراءات الدراسة الأساسية يجدر بنا التحقق من صلاحية الأدوات ومدى مناسبة البرنامج التدريبي لعينة الدراسة. وتهدف الدراسة الاستطلاعية في أي بحث علمي إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها، والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث العلمي، وكذا التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة (إبراهيم، 2000: 98)

1. أهداف الدراسة الاستطلاعية:

يمكن حصر أهم أهداف الدراسة الاستطلاعية للدراسة الحالية في النقاط التالية :

1-تحديد مجتمع الدراسة والعينة من خلال الاتصال الأولي بأفراد المجتمع الأصلي

2-قياس الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة والمتمثلة في اختبار القراءة واختبار واختبار الفهم القرائي .

3-ضبط البرنامج التدريبي والمدة اللازمة لتطبيقيه .

4- تحديد أفراد عينة الدراسة الأساسية .

5-التعرف على أهم الصعوبات التي قد تواجه الباحث أثناء تطبيق البرنامج التدريبي – وسير جلساته بشكل جيد من شتى النواحي الزمانية والمكانية، والإمكانيات البيداغوجية .

2. عينة الدراسة الاستطلاعية :

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من 19 تلميذا وتلميذة من أقسام السنة الرابعة ابتدائي بمدرستي العربي تبسي ومحمد فرحات تتراوح أعمارهم بين 10و11 سنة تم اختيارهم بطريقة قصدية والجدول الموالي يوضح عينة الدراسة الاستطلاعية

الجدول رقم (3) يوضح عينة الدراسة الاستطلاعية

المؤسسة	العمر	إناث	ذكور	المجموع
العربي تبسي	10	5	3	8
محمد فرحات	10	6	5	11
المجموع		11	8	19

3. أدوات الدراسة الاستطلاعية :

بهدف جمع البيانات تم بناء أدوات والتي تضم اختبار القراءة إعداد صليحة غلاب تقنين الباحثة على بيئة الدراسة، وثم واختبار الفهم القرائي تعديل وتقنين الباحثة، واختبار الذكاء واستبيان المستوى الاقتصادي والاجتماعي وفي مايلي عرض مفصل لهذه الأدوات :

3-1 اختبار القراءة:

تعرف القراءة على أنها عملية عقلية نفسية، تتضمن القدرة على تحويل الكلمات عند النظر إليها إلى عناصر ذات معنى، وهي نشاط عاطفي أي أنها تثير درجة كبيرة من الأحاسيس

لدى القارئ ويجد مكانا له في البيئة الثقافية كما عرفها برويل ميزوني Broel Maisoney كما مايلي: أن نجد صوت الرمز عندما يقع نظرنا عليه (بادي،1990: 315)

بهدف اختبار قدرة التلميذ على القراءة قامت الباحثة بتطبيق اختبار للقراءة، صُمم الاختبار من طرف الباحثة "غلاب" في رسالة ماجستير لها تحت عنوان " اضطرابات تعلم القراءة في المدرسة الابتدائية " 1998، أجريت تعديلات على الاختبار عند ترجمته للغة العربية .

يسمح الاختبار بفحص مكانيزمات القراءة السوية عند الطفل الذي يعاني أو لا يعاني من صعوبات قرائية كما يهدف الاختبار إلى :

- تشخيص صعوبات القراءة .
- يعتبر مرجع موضوعي للحكم على قراءة الطفل .
- تحديد مستوى القراءة عند الأطفال .

3-2 وصف الاختبار :

بهدف قياس القدرة القرائية رائز العطلة، وهو رائز مقنن يقيس الدقة والزمن في القراءة (غلاب، 2013: 8) يحتوى على أربع فقرات والتي بدورها تتكون من 299 كلمة باعتبار كل وحدة لها معنى تعد كلمة، كتب النص بخط متدرج من فقرة لأخرى للتأكد من انعدام وجود مشكل على مستوى النظر، كذا ملاحظة مدى تأثر سرعة القراءة بتغيير حجم الكتابة. النص مزين بصور ورسومات مستمدة من الموضوع . تسجل قراءات التلاميذ.

3-3 تعليمات الاختبار :

يُطلب من التلميذ قراءة النص من العنوان إلى نهايته وبصوت مرتفع .

3-4 طريقة التصحيح :

تسجل قراءات بواسطة جهاز بالتالي أعلى نقطة 299 وأقل نقطة 0 تمنح للتلميذ الذي لم يتمكن من قراءة ولا كلمة.

1- الخصائص السيكومترية لاختبار القراءة

3-5. الصدق :

يحتاج الباحث أثناء دراسته إلى التأكد من صدق المقياس الذي يعتمده في دراسته، ومما يجدر الإشارة إليه أن اختبار القراءة الذي يتضمن نص العطلة لصاحبته صليحة قزادري غلاب هو رائز مقنن من طرفها (قزادري 1997)،ومع ذلك أرادت الباحثة التأكد من صدقه وثباته على بيئة الدراسة وفق الطرق التالية :

الصدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية حيث تم تقسيم نتائج الاختبار إلى فئة عليا وأخرى دنيا، ثم تطبيق اختبار"ت" بين متوسطي عينتين متساويتين متجانستين وقد قدرت قيمة "ت" 45.25** وهي قيمة دالة عند مستوى 0.01 وهذا يدل على قدرة الاختبار على التمييز بينفئتين العليا والدنيا مما يجعل الاختبار يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق .

3-6. الثبات :

تم الاعتماد على طريقة إعادة الإجراء في حساب معامل الثبات، حيث طبق الاختبار على عينة قوامها 19 تلميذا وبعد مرور شهر طبق نفس الاختبار على نفس العينة، ثم قمنا بحساب معامل الارتباط بين التطبيقين، اعتماد على برنامج spss،فقدر ب 0.88 وهي قيمة دالة عند مستوى 0.01 مما يبين تمتع الاختبار بدرجة مقبولة من الثبات.

3-7. **اختبار الذكاء:**

تم تطبيق مصفوفة رافن،التي أعدها عالم النفس الأمريكي "جون رافن "،

يعد هذا الاختبار من اختبارات الذكاء غير اللفظية، حيث تستعمل اللغة لتقديم الإرشادات فقط التي يمكن ترجمتها حسب لغة المفحوص، يدخل اختبار رافن ضمن الاختبارات المتحررة من أثر الثقافة، أي الاختبارات غير متحيزة حضاريا. تعد مصفوفة رافن من أكثر اختبارات الذكاء غير اللفظية استعمالا في قياس القدرة العقلية العامة، يتكون الاختبار من ثلاثة أقسام هي A AB .B(كاظم،2008) ، أعدت لتقيس وبشكل تفصيلي العمليات العقلية للأطفال من 5 سنوات إلى 11 سنة، كما يصلح للمتأخرين عقليا وكبار السن .

تتكون كل مصفوفة من المصفوفات من شكل أو نمط أساسي اقتطع منه جزء معين، وتحته ستة أجزاء يختار المفحوص من بينها الشكل الناقص الذي يكمل الفراغ في الشكل الأساسي. ليس للاختبار زمن محدد للإجابة وإن كان في العادة يستغرق بين 15د إلى 30 دقيقة، يمكن تطبيقه جماعيا أو فرديا .

3-4- اختبار الفهم القرائي:

اعتمدت الباحثة لقياس الفهم على اختبار أعدته الباحثة ناديا أبو عمار في دراسة لها تحت عنوان فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتجيات ما وراء المعرفة في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس ذوي صعوبات تعلم القراءة .

3-4-1 وصف المقياس :

يتضمن المقياس 15 سؤلا يقيس الفهم القرائي موزعة حسب الأبعاد الآتية: فهم الكلمة، فهم الجملة ،فهم الفكرة الرئيسة والأفكار الجزئية، تتدرج ضمن كل بعد مجموعة من الأسئلة ذات بدائل أجوبة متعددة.

3-4-2 الخصائص السيكومترية لاختبار الفهم القرائي:

تأكدت الباحثة من صدق المقياس باستخدام صدق المحكمين، وذلك بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص، ثم حساب نسبة الاتفاق وحذف الفقرات التي كانت نسبة الاتفاق عليها غير كافية بمعدل 70 ٪، بعدها طبقت الباحثة على عينة استطلاعية قدرها وتم حساب الصدق الاتساق الداخلي للفقرات البالغ عددها 15 سؤلا وقد

بلغت الدرجة الكلية للاختبار 0.84(نادية، ،110)، ولتأكد من ثبات المقياس تم حساب معامل الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للاختبار والتي بلغت 74 وهو معامل ثبات مرتفع مما يدل على ثبات المقياس. كما تأكدت من ثبات الاختبار بطريقة اعادة الاجراء بفاصل زمني بين تلتطبقين خمسة عشر يوما وقد بلغ الثبات 0.89 وهو معامل مرتفع .و بلغ معامل الثبات باستخدام معدلة الفاكرونباخ 0.74.

ونظرا لكون الاختبار طبق في بيئة مختلفة عن الدراسة كما أجرت الباحثة بعض التغيرات البسيطة فإننا أعدنا حساب الخصائص السيكومترية علي عينة استطلاعية من بيئة الدراسة وقد كانت النتائج كالتالي :

3-4-2-1الصدق :

3-4-2-1-1 صدق المحكمين :

يعتبر صدق المحكمين من أكثر أنواع الصدق استخداما خصوصا في الاختبارات التي يراد منها معرفة صدق المضمون، ومفاد هذه الطريقة أن يعرض الاختبار على مجموعة من المحكمين ممن لهم سابق معرفة بالمجال الذي وضع فيه المقياس، وتؤخذ بآرائهم حول المقياس (الطبيب،1999: 113).

بعد تعديل الاختبار وإجراء التغييرات المناسبة تم عرضه على مجموعة من المعلمين وعددهم 11 معلما و طلب منهم إبداء رأيهم في :

- ملاءمة النص لمستوى تلاميذ الرابعة ابتدائي .
- ملاءمة النص للمقررات ومستوى التلاميذ
- مناسبة بدائل الأجوبة
- طول الاختبار
- قياس الأسئلة

وقد اتفق جميع المحكمين على صلاحية الاختبار من جميع النواحي المشار إليها، وأبدوا إعجابهم بالاختبار .

3-4-2-1- 2 الصدق التمييزي:

تعتبر المقارنة الطرفية من بين الطرق الإحصائية قياس الصدق، وتقوم في جوهرها على مقارنة متوسط درجات الأقوياء ف الميزان بمتوسط درجات الضعفاء في نفس الميزان (مقدم،

1978 ،407) ، ومن هذا المنطلق طبق الاختبار على عينة الدراسة الاستطلاعية البالغ عددها 35 تلميذا، ثم قسمت درجات الاختبار إلى مجموعتين، العليا ن = 9، والدنيا ن=9 ، وباستخدام البرنامج الإحصائيspss تم تطبيق اختبار "ت"لدلالة الفروق بينمتوسطين حسابيينلعينتين متساويتين مستقلتين متجانستين (فؤاد البهي السيد، 1979: 459)، فكانت قيمة "ت" 25.54 وهي قيمة دالة عند مستوى 0.01 مما يدل على صدق الاختبار حيث استطاع التمييز بين عينتين طرفيتين .

3-4-2 الثبات :

للتأكد من ثبات المقياس تم اعتماد طريقة الاتساق الداخلي بحساب معامل الفا كرونباخ وقد كان معامل الفا مرتفعا حيث قدر ب 0.88 وهي قيمة دالة عند مستوى 0.01 مما يجعل الاختبار يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات وبالتالي الاطمئنان إلىنتائجه

3-1 طريقة التصحيح:

يصحح الاختبار بمنح العلامة 1 لكل إجابة صحيحة أي أن الدرجة الكلية للاختبار تبلغ 13 درجة .

4. البرنامج التدريبي :

يهدف إلى تحسين الأداء القرائي والفهم أيضا عند التلاميذ الذين يعانون صعوبات قرائية

- تحسين الذاكرة العاملة بمكوناتها الثلاثة المكون اللفظي والمكون البصري المكاني والمنفذ المركزي لهذا جاءت جلسات البرنامج مصنفة حسب كل مكون لدى التلاميذ الذين يعانون صعوبات قرائية .

- تحسين الذاكرة العاملة من خلال استراتجيات :التسميع – التنظيم – الكلمة المفتاحية – التوليف القصصي–التصنيف– المواقع المكانية.

لقد تم بناء البرنامج الحالي اعتمادا على نموذج بادلي متعدد المكونات للذاكرة العاملة، الذي يقسم الذاكرة العاملة إلى ثلاث مكونات أساسية، هي المكون اللفظي،المكون المكاني البصري، المكون التنفيذي. المكون اللفظي مسؤول عن معالجة المعلومات اللفظية اللغوية، في حين يختص المكون البصري المكاني في بتجهيز الصور والمعلومات البصرية، وإدراك

العلاقات المكانية، هذان المكونان خاضعان لنظام رئيسي يسيطر عليها يسمى المركزي، يعمل على مراقبة عملية التجهيز، حيث يقوم بسلسة من المعالجات بهدف الوصول إلى الاستجابة الصحيحة.

لذلك فقد كانت جلسات البرنامج مبنية على أساس المكونات الثلاثة للذاكرة العاملة وخصائص كل مكون، والاستراتجيات المناسبة لتحسين كل مكون، فالمكون المركزي ذو سعة محدودة إن لم يتم تنشيط المعلومات فيه بالتسميع والتكرار يمكن أن تتلاشى بسرعة،وهو المسؤول عن عمليات الانتباه اللازمة لتنظيم المعلومات، فعملية الترميز تسهل له العملية وكذلك طريقة تقديم المعلومات .

يتضمن البرنامج ستة استراتجيات مساعدة على التذكر لتحسين الذاكرة العاملة، تمثل كل إستراتجية وحدة تعليمية تشمل هدف عام وأهداف دراسية، ونشاطات مختلفة، بعض الأنشطة من الكتاب المدرسي للأقسام الرابعة ابتدائي وبعضها من خارج البرنامج، يحتوي البرنامج على ثمانية عشرة جلسة تدريبية، جلستين لكل إستراتجية، والجلسة الأولى تعارف والأربع جلسات الأخيرة تطبيقات وتدريبات على إستراتجيات البرنامج، وجلسة ختامية قد كانت التطبيقات على الاستراتجيات عبارة عن ألعاب قرائية وتمارين .

4-1 صدق البرنامج التدريبي:

للتأكد من صلاحية البرنامج التدريبي للتطبيق تم عرضه على مجموعة من الأساتذة المختصين في علم النفس وعلوم التربية لتحكيم البرنامج وقد بلغ عددهم خمسة محكمين مع العلم تم إرسال تسعة استمارات ولم نسترجع إلا خمسة منها(الملحق). وقد طلب من السادة المحكمين تحكيم ما يلي :

- مدى وضوح أهداف البرنامج التدريبي العامة والخاصة .
- ملاءمة عدد الجلسات لموضوعات البرنامج .
- ملاءمة الموضوعات التقيمية لمحتوى الجلسة .
- مدى تغطية المواضيع لأهداف البرنامج .

وقد أتفق السادة المحكمين على صلاحية البرنامج وقد قدموا بعض الاقتراحات وأخذت جميعها بعين الاعتبار .

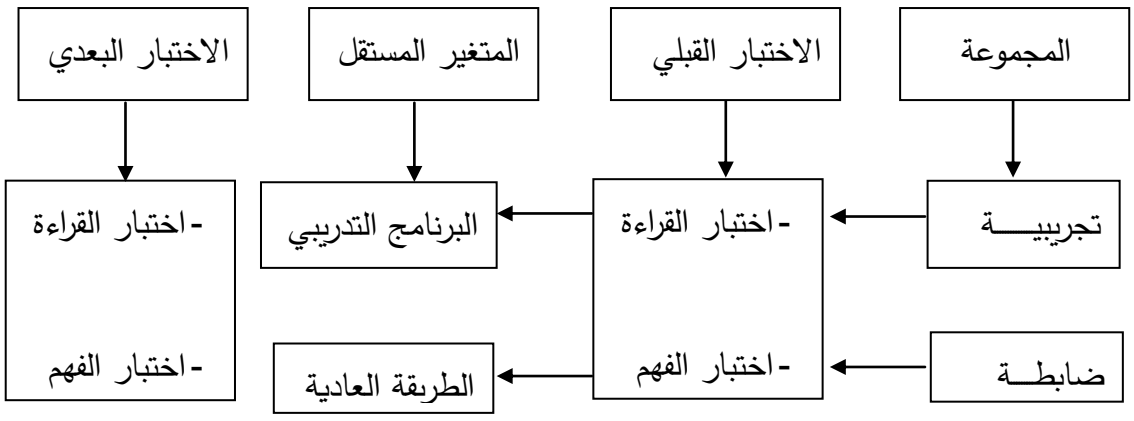
ثانيا – الدراسة الأساسية

1. المنهج المستخدم :

يعد المنهج خطوة تطبيقية، أو مجموعة إجراءات نتبعها لدراسة مشكلة أو ظاهر قصد اكتشاف الخصائص التي لها علاقة بها، والإجابة على عدد الأسئلة التي نطرحها،ويعرف المنهج بأنه الطريقة التي يستخدمها الباحث للوصول إلى حل المشكلة التي يريد دراستها أو الطريقة التي يتخذها العقل لدراسة موضوع ما(تركي،1984: 15).

وتختلف المناهجباختلاف المواضيع التي يستخدمها الباحث في مجال تخصصه(بوحوش،1995: 92)

تهدف الدراسة الحالية إلى اقتراح برنامج لتدريب للذاكرة العاملة على تحسين القدرة القرائية والفهم القرائي عند التلاميذ الذين يعانون صعوبات في القراءة، فأنسب منهجا يمكن الاعتماد عليه هو المنهج شبه التجريبي، باعتباره "تغيير معتمد ومضبوط للشروط المحددة لحادثة ما وملاحظة التغيرات الناتجة في الحادثة ذاتها وتفسيرها، وقد تبنت الدراسة تصميم المجموعتين، أحداهما ضابطة والأخرى تجريبية بقياسين قبلي وبعدي وفق المخطط التالي:



شكل رقم (14) يوضح التصميم التجريبي للدراسة

2 .عينة الدراسة الأساسية :

تمثلت عينة الدراسة في التلاميذ الذين يعانون صعوبات قرائية من أقسام الرابعة ابتدائي بمدرستي علي عيادي وفتح الله أحمد ببلدية الوادي، تم اختيار أفراد العينة بطريقة عمدية (قصدية،حيت اتصلت الباحثة بالمؤسسات المذكورة، وحضرت حصص القراءة مع أقسام السنة الرابعة ولاحظت التلاميذ ذوي العجز القرائي، طبقت عليهم اختبار القراءة لاختيار ذوي الصعوبات القرائية واختبار الذكاء لرافن وكذا اختبار الفهم القرائي واستبيان المستوى الاجتماعي والاقتصادي قد استبعد من العينة التلاميذ الذين تنطبق عليهم أحد المشكلات الآتية :

- معيد السنة
- ضعيف البصر
- ذوي الاضطرابات اللغوية
- ضعف في التحصيل الدراسي
- فرط الحركة .
- إعاقة عقلية أو حسية .

تم اختتيار 32 تلميذا، وبعد استبعاد الحالات سالفة الذكر بقي حجم 20 تلميذا من مدرستي عيادي علي وفتح الله أحمد وللتأكد من تجانس العينة تم تطبيق اختبار الذكاء واستمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي إعداد عبد الكريم قريشي .

خصائص العينة :

يتراوح سن أفراد العينة بين 10 و 11 سنة، يتمدرسون بالسنة الرابعةإبتدائي، ينتمون إلى نفس الطبقة الاجتماعية، ومستوى اقتصادي متماثل، متوسط ذكاءهم 54.65 . والجدول الموالي يوضح خصائص العينة .

جدول رقم (4) يوضح خصائص عينة الدراسة الأساسية

	المدرسة	متوسط العمر	متوسط الذكاء	العدد
2	فتح الله احمد (ضابطة)	10.5	56.54	10
	عيادي علي (تجريبية)	10.5	52.66	10
	المجموع			20

كما تم مجانسة أفراد العينة في مستوى الأداء القرائي و قد كانت النتائج كالآتي :

الجدول رقم (5) يوضح قيمة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" في القياس القبلي على اختبار القراءة

	ن	م	ع	ف	ت	دح	مستوى الدلالة	القرار
الضابطة	10	40.50	13.42	0.06	- 0.38	18	غير دال	
التجريبية	10	42.80	13.31					

يتبين من خلال الجدول أن قيمة المتوسط الحسابي للقياس القبلي قدرت ب (40.50) للمجموعة التجريبية و هي قيمة متقاربة جدا من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة و الذي قدر ب 42.80 ، في حين كان الانحراف الانحراف

المعياري فقد قدر للمجموعة الضابطة فقد قدر ب (13.31) و مجموعة التجريبية قدر ب(13.42)، في حين قدرت قيمة "ت" ب- 0.38 و هي قيمة غير دالة عند مستوى 0.05 مما يدل على انعدام الفرق بين المجموعتين في القياس القبلي.

وتم أيضا مجانسة أفراد العينة في مستوى الفهم القرائي و قد كانت النتائج كالآتي :

جدول رقم :(6) يوضح قيمة المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و قيمة "ت" بين المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس القبلي:

	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الضابطة	10	5.60	1.43	0.80-	18	غير دال
التجريبية	10	6.00	1.33			

يتضح من الجدول رقم (09) أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة قدر ب (5.60) وهي قيمة قريبة جدا من التوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الذي بلغ (6.00)، في حين بلغ الانحراف المعياري للمجموعتين الضابطة والتجريبية قد بلغ بالترتيب على التوالي (1.43) (1.33)، وقد بلغت قيمة "ت" ب -0.80 وهي قيمة غير دالة عند مستوى (0.05)، مما يدل على التجانس الموجود بين المجموعتين قبل تطبيق البرنامج .

3.الأدوات المستخدمة في الدراسة في صورتها النهائية :

3-1 اختبار القراءة :

الاختبار عبارة عن نص معنون بالعطلة، يحتوى على أربع فقرات والتي بدورها تتكون من 299 كلمة باعتبار كل وحدة لها معنى تعد كلمة، كتب النص بخط متدرج من فقرة لأخرى للتأكد من انعدام وجود مشكل على مستوى النظر، كذا ملاحظة مدى تأثر سرعة القراءة

بتغيير حجم الكتابة. النص مزين بصور ورسومات مستمدة من الموضوع، يكتب على ورقة مقوى يُطبق على العينة قبل تقسيمها بمثابة اختبار قبلي ويُطبق بعد تطبيق البرنامج كقياس بعدي للمجموعتين.

3-2 اختبار الفهم القرائي :

الاختبار عبارة عن نص تتبعه مجموعة من الأسئلة تتمحور حول فهم التلميذ للنص، الأسئلة ذات الاختيار من متعدد، يقدم للمجموعتين كاختبار قبلي قبل تطبيق البرنامج، ويقدم للمجموعتين بعد تطبيق البرنامج كاختبار بعدي .

3-4 اختبار الذكاء:

تم تطبيق مصفوفة رافن، التي أعدها عالم النفس الأمريكي "جون رافن "،

يعد هذا الاختبار من اختبارات الذكاء غير اللفظية، طبق الاختبار للتأكد من عدم وجود حالات تأخر عقلي، وللتأكد من تجانس عينة المجموعتين الضابطة في مستوى الذكاء .

3-3 استمارة المستوى الاقتصادي و الاجتماعي :

الاستمارة من إعداد وتقنين عبد الكريم قريشي، تطبق في الدراسة الحالية بهدف التأكد من تجانس أفراد العينة في المستوى الاقتصادي والاجتماعي. تتكون من أسئلة تتمحور حول المستوى العلمي للوالدين، ودخل الأسرة الشهري، وعدد أفراد الأسرة ونوع المسكن(الملحق رقم 4) .

3-4 البرنامج التدريبي :

مجموعة من الاستراتجيات المستخدمة في تنشيط الذاكرة العاملة (التنظيم، التصنيف، التسميع، التوليف القصصي)، تتخلل التدريب على الاستراتجيات ألعاب قرائية، الغرض منه

تنشيط الذاكرة العاملة وتحسين القدرة القرائية والفهم القرائي، تم بناؤه وفق نموذج بادلي في الذاكرة العاملة .

4 .إجراءات الدراسة الأساسية :

تم تنفيذ البرنامج في الموسم الدراسي 2018/2017 في الفترة الممتدة من 6 جانفي إلى غاية 14 مارس بمدرستي عيادي علي وفتح الله أحمد بولاية الوادي . بعد الحصول على ورقة التسهيلات من مديرية التربية اتصلت الباحثة بمديري المؤسستين وشرحت لهم العمل والإجراءات، بعدها اتصلنا بالمعلمين وتم الاتفاق معهم على حصص تنفيذ البرنامج، حيث تم الاتفاق على 3 حصص أسبوعيا في الفترة المسائية .

لقد واجهنا العديد من الصعوبات أثناء التطبيق منها إضرابات المعلمين، وغياب بعضهم، عدم تعاون المدير والتزامه بالمواعيد، وفترات الامتحان .

وقد تم تطبيق البرنامج في ظروف مناسبة وملائمة، وبتفاعل كبير من طرف التلاميذ .

5-أساليب المعالجة الإحصائية :

- المتوسط الحسابي .
- الانحراف المعياري.
- اختبار تشابيرو
- اختبار "ت" لدلالة الفروق.
- اختار تحليل التباين المشترك ACOVA

الفصل السادس: عرض وتفسير النتائج

1- عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى .

2- عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية .

3- عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة .

4- عرض وتفسير نتائج الفرضية الرابعة .

هدفت الدراسة إلى اقتراح برنامج تدريبي للذاكرة العاملة لتنمية مهارات الداء والفهم القرائي لدى التلاميذ الذين يعانون صعوبات قرائية، وذلك من خلال تدريبهم على استخدام استراتجيات مساعدة على التذكر والتي بدورها تمكنهم من تذكر الحروف والحركات، وفي هذا الفصل سيتم عرض النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة، وكذا تحليلها و تفسيرها، وقد كانت النتائج على النحو التالي :

1. عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى :

1-1 عرض نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الاولى للدراسة على مايلي : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على اختبار القراءة بعد ضبط القياس القبلي، لاختبار صحة الفرضية سيتم حساب دلالة الفرق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين :

الجدول رقم (7)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار القراءة في القياسين القبلي والبعدي

المجموعات	عدد الأفراد	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجربية	10	42.80	13.42	68.42	22.46
الضابطة	10	40.50	13.31	43.20	15.78

يتبين من الجدول رقم (7)أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في القياس البعدي بلغ 43.20 في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعى التجربية على نفس القياس 68.10 ، مما يؤكد وجود فرق ظاهري بين المجموعتين التجربية والضابطة في الاختبار البعدي، وللتأكد من أن هذا الفرق جوهري ولا يرجع للصدفة تم استخدام اختبار تحليل التباين المصاحب (Ancova).

ومن أجل ضبط درجات الاختبار القبلي ضبطا إحصائيا تم تطبيق اختبار تحليل التباين المصاحب (الإقتراني)باعتبار درجات الاختبار البعدي كمتغير تابع ودرجات الاختبار القبلي كمتغير تباين مصاحب، وقد كانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (8) نتائج تحليل التباين المشترك ANCOVA دلالة الفروق في اختبار القراءة بين المجوعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي بعد ضبط القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	القرار
القياس القبلي	1536.09	1536.09			
مج الضابطة×التجربية	2675.49	2675	8.64	0.009	دال
الخطأ	5262.49	306.55			

يتضح من الجدول أن معامل تحلبل التباين المشترك ANCOVA يساوي (0.009وهي قيمة أصغر من (Sig0.05) وعليه فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء القرائي بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي بعد ضبط القياس القبلي، وقد بلغ حجم أثر الببرنامج التجريبي 0.46، وعليه فقد تم تأكيد الفرضية الأولى للدراسة، وعليه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على اختبار القراءة بعد ضبط القياس القبلي.

2-1 مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى للدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على اختبار القراءة بعد ضبط القياسالقبلي. وبعد المعالجة الإحصائية تم التأكد من صحة الفرضية، هذا ما يؤكد استفادة أفراد المجموعة التجريبية من البرنامج المقدم إليهم والقائم على تنمية الذاكرة العاملة باستخدام إستراتجيات مساعدة على التذكر. حيث ساعدت أنشط وتطبيقات البرنامج التلاميذ على تنشيط ذاكرة العمل ومن ثمة التعرف على الحروف و الكلمات والقدرة على القراءة .

وتؤكد لنا النتيجة الإيجابية للدراسة على الدور الذي تلعبه الذاكرة العاملة في عملية القراءة، حيث أكدت نتيجة العديد من الدراسات التي أرجعت الضعف الذي يعاني منه التلاميذ ذوي العسر القرائي إلى قصور في أداء الذاكرة العاملة بصفة عامة، وأشارت بعض الدراسات إلى أن تحسين الذاكرة العاملة بعد التدريب قد استمر أثره لتحسين ضعف المهارات الأكاديمية، مثل دراسة (Hagan) التي أسفرت نتائجها عن تحسن نتائج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الحساب والقراءة، وقد أثبتت أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين تلقوا تدريبا باستخدام استراتجيات التعلم المعرفي المتمثلة في الذاكرة العاملة ، وأكدت النتائج تأثير الاستراتجيات المستخدمة على سرعة الاستدعاء للمهارات الحسابية (Hagan,1998,2924)، ودراسة تيرلي (Terles) وآخرون الذين بحثوا في تدريب الاستراتيجيات وأداء الذاكرة العامة وقد ارتفع معامل الارتباط بين الذاكرة العاملة والقدرة القرائية.

أظهرت دراسة فوقية عبد الفتاح (2004) والتي هدفت للكشف عن الذاكرة العاملة كما تتمثل في السعة وصعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع العاديين وذوي صعوبات التعلم فتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سعة الذاكرة العاملة واستراتجيات

التسميع والتنظيم لصالح التلاميذ العاديين، مما يشير إلى وجود فروق بين العاديين وذوي صعوبات القراءة في الذاكرة العاملة.

وقد أشارت دراسة (صونيج 1998) إلى أن هناك علاقة قوية بين سعة الذاكرة العاملة واكتساب القراءة المبكر لسببين اثنين، الأول بالنسبة للقارئ الناشئ عملية ترميز الكلمات خطية كونها عملية تحويل الحروف إلى أصوات ليست تلقائية (أتوماتكية)، حيث تتدخل الذاكرة العاملة في عملية الترميز .

وفي دراسة جاتورك و آخرون والتي تقصت الارتباط بين الذاكرة العاملة، وكل من قدرات القراءة والرياضيات، وأشارت نتائجها إلى أن ارتباط مهارات الذاكرة العاملة المتمثلة في مهام الذاكرة العاملة المتعلقة باكتساب مهارات القراءة (الغالية،2016: 29).

أيضا دراسة كارين وداهلين(Karin et Dhrin) التي هدفت للكشف عن العلاقة بين الذاكرة العاملة والانجاز في القراءة، وأظهرت النتائج أن الذاكرة العاملة يمكن أن تكون عاملا أساسيا في تطور القراءة، وفي تعلم القراءة لذوي الاحتياجات الخاصة.

ونتيجة لعلاقة القوية بين الذاكرة العاملة و العسر القرائي بات من الضروري العمل على تحسين وتطوير الذاكرة العاملة لتحسين القدرة القرائية.

ونتيجة الدراسة تستند للأطر النظرية التي تقر بأن صعوبات التعلم الاكادمية ترجع بالدرجة الأولى إلى مشكلات في الصعوبات النمائية (الذاكرة ، الانتباه، الإدراك، ...)

إن ما توصل إليه البرنامج يعزز الاتجاهات القائلة بأن الطلبة ذوو صعوبات التعلم يعانون من ضعف واضح في العمليات ما وراء المعرفية، ويعتبر هذا من الخصائص المميزة لهم في عملية التعلم، حيث يمثل ضعفهم ف عدم الوعي بالمهارات والاستراتجيات التي يحتاجها الفرد لانجاز المهام، وكذا عدم القدرة على اختيار الاستراتجيات وتنفيذها، وتشير الدراسات إلى أن ضعف العمليات المعرفية وما وراء المعرفية يرجع إلى الدور النسبي للذاكرة العاملة

في التنظيم المعرفي لذوي صعوبات التعلم، وهذا ما عملت الدراسة على تحقيقه من خلال البرنامج الذي يدرب الطلبة على استخدام استراتجيات مساعدة على التذكر.

إن تدريب التلاميذ الذين يعانون من صعوبات قرائية على استراتجيات تساعدهم على التذكر يحسن الذاكرة عندهم ويمكنهم من تجاوز الصعوبات التي تواجههم في التعرف على الكلمات المكتوبة ومن ثمة تتحسن قدرة القراءة لديهم،باعتبار أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة، يعانون من اضطرابات في الذاكرة السمعية أو، لكيلهما، فهم لا يمتلكون الاستراتجيات الصحيحة لتخزين واسترجاع المعلومات من خلال هاتين الذاكرتين، لذلك يواجهون صعوبة في التعلم عامة وفي القراءة خاصة، لأنهم غير قادرين على استرجاع الحروف والكلمات وأصواتها ليس لفشلهم في حواسهم البصرية وإنما لفشلهم في استخدام استراتجيات التخزين والاسترجاع (الزيات 1998).

إن ما توصلت إليه الدراسة من تحسين الذاكرة العاملة وتنشيط عملية استرجاع المعلومات بوصفها جهازا مسؤولا عن معالجة المعلومات وتخزينها لأداء مهام معرفية، اعتمادا على استراتجيات التذكر فقد أيدته بعض الدراسات السابقة منه دراسة "الهواري " (2001) والتي هدفت إلى التحقق من فاعلية التدريب على استخدام بعض معينات التذكر (القصة، التنظيم، المواضع المكانية) والدراسة توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في الاستدعاء، ودراسة "كليجريج "وزملائه (2005) ودراسة عمور (2006) ودراسة "بون" (2007) وجلجل (2008) والتي استعملت استراتجيات (التسميع، والتنظيم) باستعمال الحاسوب ودراسة "كافولي" وآخرون (2005)، ودراسة أمين وبرغوث (2009)، ودراسة الفار (2012)، والتي هدفت إلى التحقق من فاعلية التدريب على مهام الذاكرة العاملة في تحسين كفاءة مكونات الذاكرة الأربعة وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق بين أداء المجموعة الضابطة والتجريبية. ودراسة " هولمن" 2013 وكذا دراسة " دافيس وشيلدرون" (الفوري، 2016: 85)

على هذا الأساس حاولت الباحثة تنويع استراتجيات التذكر فلم تكتفي في البرنامج بإستراتجية واحدة بل نوعت بين عدد من الاستراتجيات وحاولت تدريب الطلبة عليها بتطبيقات مختلة، وبعد اكتساب الاستراتجيات جميعها عملت على تدريبهم على استخدام الإستراتجية الأصلح للموقف التعليمي، وتوضح من خلال التدريبات الميدانية أن التلاميذ تمكنوا من الاستراتجيات واستمتعوا بكثرة التسميع والتوليف القصصي، وحتى المواقع المكانية . في هذا الصدد فقد توصلت دراسة جلجل (2008) التي توصل إلى فاعلية إستراتجيةالتكرار (التكرار، التنظيم) وكذلك فعالية التدريبات على استراتجيات الذاكرة على التسمية السريعة والذاكرة العاملة والفهم القرائي .

إن النتيجة الايجابية للبرنامج التدريبي وتأثيره على أداء التلاميذ القرائي توضح بقوة دور التدريب في تطوير قدرات الفرد، باعتبار أن البرامج التدريبية مجموعة من الأنشطة المنظمة لتوفير المعارف والمهارات للمتدربين ليتمكنوا من استيعاب المفاهيم وإعادة تكوين السلوك، ويضيف للمتعلم على مواقف مختلفة كفاءة متزايدة لتحقيق النتائج المرجوة، ويرتكز التدريب على إعطاء المتدربين المهارات والمعارف التي يحتاجونها للقيام بأعمالهم (سعد، 2012: 11) أي أن التدريب يرتكز على مهارات معينة يفتقدها المتدرب، فتمكنه من تجاوز الخلل وزيادة قدراته، والبرنامج الحالي أكسب المتدرب الاستراتيجيات التي تساعده على التذكر، في حين كانت التطبيقات تدريبات على القراءة مما مكّنه من إحداث التأثير الايجابي على أداء التلاميذ في القراءة .

كما تعزى نتيجة الدراسة إلى الأساليب والتقنيات المتبعة في تنفيذ البرنامج من طرق تدريس مختلفة وتعلم تعاوني مشترك، الحرية التامة للتلاميذ للتصرف داخل قاعة التدريب، أيضا النقاش الجماعي والحوار، التغذية الراجعة، وزرع الثقة بالنفس، وحسن إدارة الحوار، والعمل في جو تعليمي إيجابي تسوده المحبة و التقبل والتعاون والتنافس، إلى جانب التحفيز ودوره في التعلم والذي أثبتته الكثير من الدراسات. فكان التلميذ مشاركا فعالا في

الوصول إلى المعلومة ولم يتلقها مما ساهم في تخزينها، ومن هنا كان لتنوع الأنشطة في البرنامج وعرض المعلومات اللفظية والبصرية تلبية لمتطلبات التلاميذ.

كما أن لتعليم المنعزل لهذه الفئة دور كبير في تحسنهم، بمعنى عزلهم وعدم تدريسهم مع التلاميذ العاديين، ودمجهم في مجموعات صغيرة مما يجعل التعامل معهم سهلا وتدريبهم بمرونة وفق لاحتياجاتهم، انطلاقا من قدراته ونقائصه عملا من أجل تنمية مهارته وقدراته.

ما توصلت إليه الدراسة الحالية يثبت يدعم جدوى التدريب ونجاعته في تطوير مهارات القراءة لدى تلاميذ صعوبات التعلم، وقد أثبتت بعض الدراسات ذلك منها الدراسة التي برادلي بريانت (Bradly,Beyant1985

والتي هدفت إلى البحث عن أثر التدريب على الوعي الصوتي في التغلب على القراءة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وكشفت نتائج الدراسة عن أن تلاميذ المجموعة التجريبية قد حققوا كسبا قدره (10) أشهر في التقدم في القراءة مقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة .

كذلك دراسة وولوف وسيجال Wolf et Segal (1999) والتي هدفت إلى زيادة الدقة والسرعة في التسمية، و كذلك زيادة معرفة المفردة لدى عينة من التلاميذ الديسلكسين وقد كشفت نتائجها عن تحقيق الأطفال ذوي الصعوبات الحادة والنوعية في القراءة كسبا في دقة استرجاع الكلمات، وعمق معرفة الكلمة.

كما كشفت دراسة ثالير وآخرون (al 2004 Thaler et) والتي هدفت إلى زيادة الطلاقة في القراءة لدى عينة من التلاميذ الضعاف في القراءة، وتوصلت الدراسة إلى زيادة سرعة القراءة بصورة دالة إحصائيا، كذلك تزايدت دقة وسرعة التعرف على الكلمة .

ودراسة منتصر 2015 و التي هدفت إلى معرفة أثر برنامج تدريبي مبني على الذاكرة العاملة اللفظية والرمزية في تنمية القدرة القرائية لدى التلاميذ عسيري القراءة ، وتوصلت الدراسة إلى أن البرنامج أثّر في القدرة القرائية .

إن نتائج الدراسة تكشف لنا حال المنظومة التربوية الجزائرية، وبرامجها التقلدية التي تساعد على ظهور صعوبات التعلم نتيجة لعدم الاهتمام بهته الفئة واكتظاظ الأقسام و عدم التكوين الجيد للمعلمين خاصة في مجال صعوبات التعلم، فما لمسناه في الميدان هو افتقار المعلمين حتى لأبسط الملومات عن هته الفئة، كما يوضح طرائق التدريس البالية التي تجاوزها الزمن ولاتزال تستعمل في مدارسنا.

2. عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية :

2-1 عرض نتائج الفرضية الثانية :

نصت الفرضية الثانية للدراسةعلى مايلي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على اختبار الفهم القرائي بعد ضبط القياس القبلي. للتأكد من صحة الفرض تم الاعتماد على برنامج spss في حساب تحليل التابين المشترك والذي كانت نتائجه كالتالي :

الجدول رقم (9)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين الضابطة والتجربية في اختبار الفهم القرائي في القياسين القبلي والبعدي

المجموعات	عدد الأفراد	القياس القبلي		القياس البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجربية	10	6.00	1.43	8.70	1.26
الضابطة	10	5.60	1.33	6.40	1.22

يتبين من الجدول رقم (7)أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في القياس البعدي بلغ 6.00 في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعى التجربية على نفس القياس 8.70 ، مما يؤكد وجود فرق ظاهري بين المجموعتين التجربية والضابطة في الاختبار البعدي، وللتأكد من أن هذا الفرق جوهري ولا يرجع للصدفة تم استخدام اختبار تحليل التباين المصاحب (Ancova).

ومن أجل ضبط درجات الاختبار القبلي ضبطا إحصائيا تم تطبيق اختبار تحليل التباين المصاحب (الإقتراني)باعتبار درجات الاختبار البعدي كمتغير تابع ودرجات الاختبار القبلي كمتغير تباين مصاحب، وقد كانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (10) نتائج تحليل التباين المشترك ANCOVA دلالة الفروق في اختبار الفهم القرائي بين المجوعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي بعد ضبط القبلي

القياس القبلي	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	القرار
مج الضابطة× التجريبية	11.59	11.59	7.60	0.01	دال
الخطأ	19.49	11.49			
المجموع الكلي	46.90	2.75			

يتضح من الجدول رقم (10) أن معامل تحلبل التباين المشترك ANCOVA يساوي (0.01) وهي قيمة أصغر من (Sig0.05) وعليه فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء القرائي بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي بعد ضبط القياس القبلي، وقد بلغ حجم أثر الببرنامج التجريبي 0.44. ومن ثمة قبول الفرض.

2-2 تفسير نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية للدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على اختبار الفهم القرائي بعد

ضبط القياس القبلي.وبعد المعالجة الإحصائية تبين صحة الفرضية . وبالتالي تأثير البرنامج التدريبي على تلاميذ المجموعة التجريبية ومكنهم من اكتساب استراتجيات تساعدهم على فهم النص المقروء .

إن ما توصلت له الدراسة تؤيد بقوة الدراسات التي أثبتت علاقة الذاكرة العاملة بالفهم القرائي، فقد ذهب رايت وآخرون إلى أن اضطراب الذاكرة العاملة من الاضطرابات المعرفية التي تحدث للمرضى والأسوياء، وبما أن الذاكرة العاملة هي المسؤولة عن الفهم القرائي وما تشمله من تعلم رموز اللغة وفهمها والقدرة على القدرة على الاستنتاج من النص فإنه عندما يحدث قصور في الذاكرة العاملة فهذا يؤدي إلى ضعف تركيز الانتباه للمعلومات الموجودة في النص، وضعف القدرة على الاستنتاج، ويترتب عن ذلك نقص في المهارات، وفي الأداء ويشير إلى قصور في عملية الفهم (أبو الديار، 2012: 86). وقد أشار بانل وجولي في دراسة أن العجز أو القصور في الذاكرة العاملة يؤدي إلى عجز في عدد من الوظائف المعرفية، وأشار أن بادلي يرى أن الذاكرة العاملة هي المسؤولة عن عمليات اللغة و التفكير.

وذكر موريان وآخرون أن جاثركول وبادلي يريان أنه توجد علاقة بين النمو اللغوي والذاكرة العاملة، وأن نمو المصطلحات أو المفردات مرتبط بالرموز الكلامية وأيضا قدرة تخزين المعلومات داخل الذاكرة العاملة، وأن تواصل الترميز يكون من العلامات المميزة للفهم، كما أن كفاءة ترميز الكلمات وفهمها من المقاييس الشائعة في قياس الذاكرة العاملة.

وقد أشارت دراسة سرفيس إلى دور الذاكرة العاملة في فهم اللغة من خلال قياس الذاكرة العاملة .كما أشار مياك وشاه إلى دور الذاكرة العاملة في القدرة على مساعدة الأفراد في تفسير النص المقروء واللغة أثناء القراءة، وأن الفهم القرائي مرتبط بالقدرة على تفسير النص وأن الصعوبة و البطء وعدم الدقة في فهم الكلمات ترجع إلى تضاؤل المعلومات في الذاكرة العاملة. و قد أشار بول إلى أن كلا من من "كاربنتر"

و"إنجل "وو "كارلو" خلصوا إلى وجود حلقة اتصال بين سعة الذاكرة العاملة والفهم القرائي، وأشار "بول" أيضا إلى أن "كان" وآخرون توصلوا إلى أن سعة الذاكرة العاملة تنعكس في مهام ترتبط بالقراءة والاستماع لمجموعة من الجمل. وأشار "كانتور و إنجل" إلى دور سعة الذاكرة العاملة في الفهم، ودعم هذه النتائج كل من "دنمان و ميركل " 1996،" ماكدونالد وآخرون" 2002 ، و" جولد وهارفى" 1993و"توماس وآخرون"2003 ، " فازوه و بارباره" 1998 وكوالز وآخرون 2003.و"ماكسن" 2000، "جون وآخرون " 2000 و " و" لوس هنري" 2001 كل هذه الدراسات تكلمت عن علاقة ودور الذاكرة العاملة في الفهم القرائي .

إن التحسن الذي ظهر على أفراد المجموعة التجريبية في طريقة تعاملهم مع النص المقروء يعزى إلى البرنامج التدريبي، وما يحويه من أنشطة واستراتجيات عملت على تنمية الذاكرة العاملة وانعكس ذلك على فهم المقروء، إن الاستراتجيات التي تدرب عليها التلاميذ مكنتهم من تنظيم معلومات النص مقروء، وتصنيف الأحداث، وتحديد الكلمات المفتاحية عل مستوى كل فقرة، مما ساعدهم على فهم المقروء، كما أن الطرق المتنوعة والأساليب التدريبية التي اعتمدت عليها الباحثة لاقت تفاعلا كبيرا من طرف التلاميذ، خاصة مع التحفيزات المادية والمعنوية، وما قامت به الباحثة من محاولة لزرع الثقة بالنفس أثناء القراءة، وإزالة كل مخاوف التلاميذ من القراءة، والتي مصدرها عدم القدرة على القراءة، فتجاوز هذه العقبات مكنت التلميذ من التركيز على القراءة وفهم المقروء، فقد كان التلاميذ يقرؤون بخوف وتردد وعدم ثقة تظهر من خلال الالتفات أثناء القراءة والنظر إلى الباحثة والزملاء بعد قراءة كل كلمة، بتجاوز هته السلوكيات أصبح يقرأ رغم التهجية بثقة كبيرة مما مكنه من الاستمتاع بالنص المقروء ومن ثمة فهمه.

إن الأثر الايجابي للبرنامج على الفهم القرائي، يمكن أن نربطه بتأثيره على القراءة، وذلك نظرا للعلاقة بين الموجودة بين العجز عن الفهم والعجز عن القراءة، فقراءة الحروف لا تشكل إلا نظاما واحدا من بين عدة أنظمة، وفيه تهتم القراءة بفك الرموز

والإشارات المكتوبة المطابقة للعناصر ... ولكي يكون سير القراءة فعالا فإنه يجب أن يوجه فك الترميز إلى إيجاد المعنى المعبر عنه " (شكس ليمربولا ، 1975: 546) إذا فالهدف من تعلم القراءة هو جعل الفرد عن طريق الفهم الجيد مناقشة الأفكار، وفي هذا الصدد تشير نادية مسعود (2005) أن الفهم القرائي مطب لغوي و تعليمي وتربوي ذلك لأنه يحقق هدفا الأسمى من أهداف القراءة عادة، فأصل القراءة أن تكون للفهم أولا فالذاكرة طويلة المدى في حالة الفهم تنظم ذاتها تبعا للفهم .

كما يمكن أن نرجع النتيجة الايجابية التي حققها البرنامج على فهم التلاميذ إلى تغيير السياق، فتغيير السياق يؤثر إيجابا على الفهم، أي أن تغيير بيئة الدراسة فقد تؤثر خصائص سياق القراءة والظروف البيئية التي تحدث فيها عملية القراءة وقد وجدوا أن المواقف الاختيارية والتوترات التي تصاحبها يمكن أن تؤثر على الفهم القرائي لدى المتعلمين، ويعتبر الغرض من القراءة جزء من السياق القراءة، وطريقة التدريس أيضا حيث تشير الدراسات أن لطريقة التدريس شأنا هاما في مساعدة القارئ على استيعاب النصوص التي تعرض عليه فكلما لجأ المعلم إلى التنوع في التدريس للطلاب سهّل عليهم عملية الاستيعاب (حسني عمر: 1999: 56)، هذا التنوع نجده في البرنامج التدريبي الذي تنوعت فيه الأساليب بين المناقشة والحوار والالقاء...

إذ أن طرق المعتمدة في تطبيق البرنامج كانت متنوعة وتتفق مع ما تنادي به الاتجاهات الحديثة في التدريس من التركيز على إشراك الطالب في العملية التعليمية، فنضع الفرصة أمامه لطرح الأسئلة وتبادل الخبرات، وطرح الأفكار والدفاع عنها، بالإضافة إلى الاستراتجيات المستخدمة في البرنامج والتي كان التلاميذ يفتقدونها، فقد تضمن البرنامج تعريفا بالذاكرة ومكوناتها ومهام كل مكون وقاموا بتجسيدها رسما على شكل منزل، ونمدجة الاستراتجيات والتطبيق عليها، كما أن البرنامج أتاح للأفراد القيام بممارسة تطبيقات تدريبية من خلال لعب الأدوار والتعلم التعاوني، مع استمرارية الأنشطة الفردية و التدريب المنظم المكثف .

وإن الأثر الايجابي للبرنامج راجع إلى أنه عمل على رفع القدرات المعرفية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من ثمة زيادة قدرة الذاكرة العاملة على التخزين و المعالجة والاسترجاع، كما تفسر الباحثة النتيجة الإيجابية للبرنامج إلى أن البرنامج نجح في ملامسة احتياجات التلاميذ لاسيما أنه تم تفعيل التعزيز أثناء تطبيق البرنامج، مما أدى إلى زيادة الدافعية على تعلم الاستراتيجيات.

إن الدراسة الحالية لها ما يدعمها من دراسات قدمت تدريبات على استراتجيات للذاكرة، منها دراسة (Matrjugdlopier et Saruggs1992) والتي أظهرت أن استخدام إستراتجية التذكر نتج عنه تحسن في التعليم ، واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة دراسة Mater kerans حيث أظهرت نتائجها أن اسخدام الاستراتجيات المعرفية يعود بنتائج إيجابية على قصور الذاكرة، والذي ينعكس على التحصيل.

وأظهرت دراسة Wong,2003Mcnamara et أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين لا يستخدمون الاستراتجيات المساعدة على التذكر بشكل فعال يؤثر ذلك على استرجاع المعلومات المدخلة والمرمزة سابقا مما يؤثر على أدائهم الأكاديمي .

وأشارت نتائج دراسة Swonson siegel 2000 إلى أن قصور الذاكرة يؤثر على الأداء الأكاديمي والقراءة، وأن استخدام مساعدات التذكر يزيد من التحصيل الأكاديمي والقراءة والاستيعاب والرياضيات .

ودراسة جريفر و ليفن Graves et liven والتي هدفت إلى المقارنة بين إستراتجية الكلمة المفتاحية وإستراتجية المراقبة الذاتية في معالجة النص، وتوصلت إلى أن استراتجية الكلمة المفتاحية كانت أكثر فعالية في تذكر الافكار الرئيسية للنص .

وفي دراسة دسروشرز وبلانسدر Desrocher1989 et bland لفحص أثر إستراتجية الكلمة المفتاحية في تقوية القدرة على تذكر معاني المفردات، وتوصلت

الدراسة إلى أن استرجاع معاني المفردات المرتبطة بكلمات مفتاحية كان أفضل من التي لم ترتبط بكلمات مفتاحية .

كذلك دراسة MastropieriVH,saeugg 1990 والتي أظهرت نتائجها أن المجموعة التي تم تدريبها على إستراتجية الكلمة المفتاحية تمكنت من تذكر واسترجاع المفردات.

وأيضا أظهرت النتائج وجود أثر دال إحصائيا لتطبيق برنامج لتطوير مهارات الذاكرة لدى طلبة صعوبات التعلم في التحصيل في مواد التربية الإسلامية واللغة العربية والرياضيات و الاجتماعيات والتحصيل ككل.

وهناك العديد من الدراسات التي عملت على تنمية الفهم القرائي وفق استراتجيات مختلفة في التدرب على الفهم القرائي ، وجلها كانت إيجابية . وهذا إن دل على شيء فإنه يدل على قصور التعليم وعدم تمكنه من تحقيق أهدافه، وللأسف هذا هو واقع التعليم في الجزائر، فالأنظمة التعليمية هي المسؤولة الأولى عن إحداث التغيير في المتعلمين من مختلف الجوانب من اجل تكوين الفرد الصالح، ويلقى كل من مذكور 1995 ويونس 1981 العبء الأكبر على المدرسة في بناء القارئ الواعي الذي يقرأ فيفهم ويحلل و يعبر و ينتقد من أجل الحصول على المعلومات المشكلات التي تواجهه في حياته و يلاحق التطورات المتسارعة، ويشارك بإيجابية في حياة،.

وما يلاحظ أن المدرسة الجزائرية لا تقوم بمسؤولياتها فهي لم تحقق رسالتها لعدة أسباب لعل أهمها إعداد المعلم وعدم تشجيعهم على اختيار الطرق النشطة المتمركزة حول المتعلم، وعدم الاهتمام بتدريبهم وتزويدهم بكل ما هو جديد خاصة في مجال صعوبات التعلم ومهارات تدريس القراءة ، عدم الفهم الصحيح لعملية القراءة ومهارتها من طرف المعلمين، فمازالت مقتصرة على الجانب الآلي والتركيز على المهارات الدنيا فقط، رغم تحذير الباحثين وخبراء تعليم القراءة، من ذلك دعوتهم للاهتمام بالفهم القرائي بمختلف مستوياته " (كاجة، 2016: 185).

عدم الاهتمام إدراج الاستراتجيات الحديثة في المناهج الدراسية والتي تم إثبات فاعليتها أو في تنمية الفهم مثل التعليم التعاوني، التساؤل الذاتي، الخرائط الدلالية.

3. عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة :

3-1 عرض نتائج الفرضية الثالثة :

لقد نصت الفرضية الثالثة للدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في القياس البعدي على اختبار الفهم القراءة.

لاختبار صحة الفرضية تم تطبيق اختبار "ت" و الذي كانت نتائجه كما يلي:

جدول رقم :(09) يوضح قيمة المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و قيمة "ت" بين الذكور والإناث على اختبار القراءة :

	ن	م	ع	ف	ت	دح	مستوى الدلالة	القرار
ذكور	4	70.75	18.67	4.42	-0.66	8	0.05	غير
إناث	6	81.00	26.39					دال

يتبين من خلال الجدول السابق رقم (11) أن عدد الذكور بلغ 4 بمتوسط حسابي قدره (18.75) وانحراف معياري يقدر ب (18.67) في حين بلغ عدد الإناث 6 بموسط حسابي قدره (81.00) أما الانحراف المعياري فقد بلغ (26.39)، وقدرت قيمة "ت " ب (0.66-) وهي قيمة غير دالة عند مستوى (0.05)، مما يجعلنا نرفض الفرضية نأخذ بدلها الفرض البديل لا توجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في القياس البعدي على اختبار القراءة.

3-2 تفسير نتائج الفرضية الثالثة :

لقد نصت الفرضية الثالثة لدراسة على : وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في القياس البعدي على اختبار القراءة .

وبعد المعالجة الإحصائية تبين عدم صحة الفرضية وأخذنا بدلها الفرض البديل لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في القياس البعدي على اختبار القراءة .

انعدام الفرق يمكن أن يعزى إلى قوة البرنامج الذي تمكن من تحسين القراءة لدى أفراد المجموعتين أي لكلا الجنسين، مما يدل على أن البرنامج لامس احتياجات كل الأفراد دون اعتبار لمتغير الجنس، وتدل النتيجة على فعالية أنشطة البرنامج التي جاءت مناسبة للبنين والبنات فاستفادوا منها جميعا مما يدل على صلاحية البرنامج لكلا الجنسين.

ويمكن أن نرجع النتيجة إلى تقارب قدرات الذكور والإناث في هذه المرحلة العمرية، وخاصة القدرات المعرفية، كما أن اهتمامهم واحدة .

وما يدعم بقوة النتيجة المتوصل إليها أن كلا الجنسين يخضعون لنفس البرنامج و المنهاج، يدرسون في قسم واحد عند نفس المعلم فلو يوجد اعتبار لمتغير الجنس لما توحد المنهاج وكنا نجد مدارس للإناث و أخرى للذكور.

كما أن التجانس الكبير الموجود بين أفراد العينة يلغي الفوارق الجنسية فالكل من نفس البيئة الاجتماعية ومستوى اقتصادي متقارب، وبيئة مدرسية واحدة، كل هذه العوامل يلغي تأثير الجنس.

ونتيجة الدارسة جاءت معاكسة لما توصل إليها "جون" و آخرون (2000) في دراسة حول سعة الذاكرة العاملة المكانية عند الذكور والإناث شارك فيها 15 ذكور و 18 إناث وقد أشارت النتائج إلى أن أداء الذكور كان أفضل من الإناث لاسيما عند قراءة النص(أبو الديار، 2012 : 78).

كما نجد أن أغلب الدراسات لم تعط أهمية لمتغير الجنس مما يؤكد عدم فعاليته في التأثير على النتائج أي أنه منطقيا لا يختلف الإناث عن الذكور في تلقي المعرفة.

4. عرض وتفسير نتائج الفرضية الرابعة :

4-2 عرض نتائج الفرضية الرابعة :

نصت الفرضية الرابعة للدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في القياس البعدي على اختبار الفهم القراءة.

لاختبار صحة الفرضية تم تطبيق اختبار "ت" وقد كانت النتائج كما يلي :

الجدول رقم :(10) يوضح قيمة المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية وقيمة "ت" بين الذكور والإناث على اختبار الفهم القرائي :

	ن	م	ع	ف	ت	دح	مستوى الدلالة	القرار
الذكور	4	10.25	3.59	0.46	0.72	8	0.05	غير دال
الإناث	6	8.83	2.63					

يتبين من خلال الجدول السابق رقم (12) أن عدد الذكور بلغ 4 بمتوسط حسابي قدره (10.25) وانحراف معياري يقدر ب (3.59) في حين بلغ عدد الإناث 6 بموسط حسابي قدره (8.83) أما الانحراف المعياري فقد بلغ (2.63)، وقدرت قيمة "ت " ب (0.73) وهي قيمة غير دالة عند مستوى (0.05)، مما يجعلنا نرفض الفرضية ونأخذ الفرض البديل لا توجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في القياس البعدي على اختبار الفهم القراءة.

4-2 مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

لقد نصت الفرضية الرابعة للدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في القياس البعدي على اختبار الفهم القرائي.

لقد أثبتت المعالجة الإحصائية عدم صحة الفرضية حيث لاحظنا من الجدول رقم (12) قيمة "ت" غير دالة ومن ثمة رفضنا الفرضية، وأخذنا الفرض البديل أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في القياس البعدي على اختبار الفهم القرائي .

ونتيجة الدراسة تعزى إلى قوة البرنامج وتنوع أشطته وأساليب التدريس، والتفاعل الجيد لأعضاء المجموعة، فقد لبى حاجياتهم جميعا ذكورا وإناثا، وهذا ما لاحظته الباحثة من تحمس وتفاعل ومشاركة، انجاز الواجبات من كلا الجنسين على السواء.

ونجد أن أبحاث بعض الدراسات في علم النفس سجلت عدم وجود فروق أساسية بين الجنسين قبل الرابعة عشر من العمر في تكوين لاتجاهات والفعاليات والاستنتاجات العامة كما نجد أن أغلب الدراسات التي اطلعت عليها الباحثة لم تهتم بمتغير الجنس سواء دراسات قليلة جدا منها دراسة (إيمان عبد الفتاح، 2015)، ودراسة (واصف سلامة) وكلا الدراستين لم تسجلا أثرا ذي دلالة إحصائية يعزى للجنس، وكذا دراسة "نين جاك " (2001) التي هدفت بناء برنامج تدريبي مستند إلى أسلوب التعليم التبادلي، واستقراء أثره في تحسين الاستيعاب القرائي، توصلت الدراسة إلى فاعلية التدريب، كما أشارت إلى انعدام الفرق بين الذكور والإناث. ودراسة ريمة (2008) والتي هدفت دراسة أثر التدريس التبادلي في تعزيز مهارة الفهم لدى تلاميذ الأولى ثانوي، أشارت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجربية، ولم تسجل وجود فروق تعزى لمتغير الجنس،(بسام، 2016: ،235). وكذلك دراسة عكور(2007) بعنوان أثر إستراتجية الخريطة الدلالية في تنمية فهم المنطوق بالمستويين الحرفي والاستنتاجي، أظهرت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي، كم أشارت إلى انعدام الفرق بين الذكور والإناث، ودراسة الزبيدي (2007) هدفت إلى تقصي أثر نموذج التعليم في فهم المقروء للنصوص باللغة العربية، وأظهرت النتائج فروقا دالة إحصائيا بين المجموعتين، ولم تسجل فروقا تعزى لصالح الجنس، ودراسة

الحسين (2008) والتي استهدفت الكشف عن أثر تدريس القراءة بالتعليم التبادلي والخريطة الدلالية في تنمية مهارات فهم المضمون للنصوص اللغوية، وأظهرت النتائج الأثر الايجابي للتعليم التبادلي، وانعدام الفروق بين الذكور و الإناث.

إلى جانب دراسة السنديقات(2012) والمعنونة ب برنامج قائم على إستراتجية حلقت الأدب والكشف عن أثره في تنمية فهم المقروء لدى تلاميذ الرابعة ابتدائي، لم تسجل الدراسة فروقا تعزى لمتغير الجنس، ودراسة عباينة (2015) والتي هدفت استقصاء أثر إستراتجية قبعات التفكير الست في تنمية الاستيعاب القرائي في مادة للغة العربية وأشارت الدراسة إلى وجود فرق بين استراتجيات التدريس لصالح قبعات التفكير الست،ولم تسجل فروق بين الجنسين(فراس، 2017: 202). إن الدراسات المشار إليها سالفا تدعم النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية في انعدام الفرق بين الذكور والإناث .

كما يمكن أن نرجع انعدام الفرق إلى تنوع الاستراتجيات الموجودة في البرنامج، فلم تكتفي الباحثة بإستراتجية واحدة واثنين بل نوعت في الاستراتجيات ليختار التلميذ فيما بعد الإستراتجية الأيسر وبالتالي فقد لبى حاجات الجنسين .

ونرجع انعدام الفرق أيضا إلى تقارب الخبرات، وفاعلية التعلم، فهم في نفس المرحلة العمرية، إلى جانب تجانس البيئة الاجتماعية والتربوية ويتساوون في الثقافة والظروف المعيشية، ما أدى إلى تلاشي الفروق بينهم .

آفاق الدراسة:

لقد أسفرت نتائج الدراسة عن صلاحية البرنامج التدريبي المبني على الذاكرة العاملة وتحسن الأداء والفهم القرائي لدى التلاميذ الذين يعانون صعوبات قرائية، وعليه فإننا نقدم التالية الاقتراحات:

- ✓ اعتماد البرنامج التدريبية داخل المؤسسات التربوية لتحسين الأداء والفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.
- ✓ تكوين وتدريب المعلمين على استخدام استراتجيات التذكر وتشجيع تلاميذهم عليها .
- ✓ الاهتمام بالذاكرة العاملة وتدريب التلاميذ في شتى المراحل التعليمية على تنشيطها وذلك نظرا لأهميتها البالغة في معالجة صعوبات التعلم .
- ✓ تحويل حصص المعالجة من مجرد حصص روتينية تكرر ما يحدث في القسم بطرق لا تفيد التلميذ بشيء إلى حصص تدريبية متنوعة .
- ✓ استثمار التعليم المصغر في تدريس وتدريب ذوي صعوبات التعلم .
- ✓ استثمار التعليم النشط في تدريس وتدريب ذوي صعوبات التعلم.
- ✓ الاهتمام بالمعلمين وتدريبهم وفق احتياجات الخدمة مع التركيز على صعوبات التعلم.
- ✓ الاهتمام بالجوانب النمائية في علاج ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية .
- ✓ الاهتمام بأسر ذوي صعوبات التعلم بالتوعية والإرشاد والتدريب لضمان التكفل الأمثل بهذه الفئة .
- ✓ تكثيف الدراسات على الذاكرة العاملة وعلاقتها بصعوبات التعلم .
- ✓ اقتراح برامج إرشادية لأسر ذوي صعوبات التعلم .
- ✓ اقتراح برامج إرشادية لمعلمي صعوبات التعلم
- ✓ تصميم برنامج تدريبي لمعلمي صعوبات التعلم لتطوير مهاراتهم في تحسين الذاكرة العاملة لدى طلاب صعوبات التعلم
- ✓ تدريب المعلمين على استخدام الاختبارات التشخيصية لذوي صعوبات التعلم
- ✓ إجراء دراسة وصفية لتقصي مدى معرفة المعلمين بخصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

قائمـــة المراجـــع

قائمــة المراجـع

ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين بن محمد(د ت) **لسان العرب**، دار صادر بيروت.

أبـو الـديار، مسـعد (2012) **الــذاكرة العاملــة و صــعوبات الــتعلم**،ط1،دار الكويـت،مركز تقويم وتعليم الطفل.

أبـو الـديار، مسـعد (2012)**القيــاس والتشــخيص لــذوي صــعوبات الــتعلم**، ط1، مركـز تقـويم وتعليم الطفل.

أبـو الديار،مسـعد والبحيـري، جـادومحفوظي، عبـد السـتار(2012) **قــاموس صــعوبات الــتعلم ومفراداتها**،ط1، الكويت ،سلسلة مركز تقويم وتعليم الطفل.

أبو حطب، فؤاد (1986) **القدرات العقلية**، ط3،الانجلو المصرية، القاهرة.

أبو خليل، زهدي محمد (1997) **مناهج القراءة في دولة قطر الإستراتجية والواقع**، مجلة أفاق التربوية (19)، 181-146.

أبو عمار، نادية (2014) **فاعلية برنامج تدريبي قائم على إستراتجية ما وراء المعرفة في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس ابتدائي**، رسالة ماجستير غير منشورة، دمشق.

أبو لبن، وجيه المصري وخلف الله، محمد عبد الحافظ (2010) **الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية**، ط1، الجوف النادي الأدبي.

أحمد، عبد الكريم حمزة (2005)**سيكولوجية عسر القراءة**،ط1،دار الثقافة عمان.

أحمـد، محمد الطبيـب (1993)**التقــويم والقيــاس النفســي والتربــوي**، المكتـب الجـامع الحـديث، الاسكندرية.

أسامة، البطاينة (2005) **صعوبات التعلم**، دار المسيرة، عمان.

أسماء، حمزة محمد (2014)**البناء العاملي للذاكرة العاملة في ضوء نموذج بادلي لدى طلبة كلية التربية جامعة** الفيوم،مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية كلية التربية ،مصر ع3.

بسام، مقبل العبد اللات وجميل، محمود الصماوي(2016) **مقارنة فعالية التدريس المباشر و التدريس التبادلي في تحسين مهارات التعليم الاستيعاب القرائي لدى طلبة صعوبات التعلم في القراءة**، مجلة دراسات العلوم التربوية المجلد (43) الملحق(1) الأردن

بشير، الرشيدي (2000)**الاضطرابات المعرفية والاضطرابات النفسية الناتجة عن الطبية العامة:الاضطرابات النفسية العضوية**، (ط1)سلسة شخصية الاضطرابات النفسية، الكويت: الديوان الأميري.

البهي السيد، فؤاد (1979) **علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري**، دار الفكر العربي، ط1.

بوفاتح، محمد وبن عيسى،أحمد (2016) **الفهم القرائي الميتا معرفي وعلاقته بالذاكرة العاملة لدى تلاميذ السنة الخامسة المعسورين قرائيا**،مركز جيل البحث العلمي،(17) و(18)، 246-264.

تركي، رابح (1984)**مناهج البحث في علوم التربية وعلم النفس**، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر.

تركي، رابح (1990) **أصول التربية والتعليم**، ط2 المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزئر.

جاد ، محمد لطفي (2000) **فعالية إستراتجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثاني إعدادي**، مجلة القراءة والمعرفة (22)

جبريل، بن حسن العريشي ووفاء، بن رشاد وعبد الواحد، علي(2013)**صعوبات التعلم النمائية ومقترحات علاجية**، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع الأردن .

جلجل، نصيرة (2002) **الديسلكسيا الإعاقة المختلفة** ، القاهرة مكتبة النهضة المصرية.

جلجل،نصيرة (1990) **تشخيص العسر القرائي غير العضوي لدى عينة من تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، مع فاعلية برنامج مقترح** ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة طنطا

حاج صبري، فاطمة الزهراء(2013) **عسر القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، دراسة تشخيصية علاجية من خلال برنامج مقترح**،رسالة دكتوراه غير منشورة،جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

الحساني، سامر (2011) **أثر برنامج تدريبي لمهارات الذاكرة العاملة في تطوير مستوى الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي مشكلات القراءة**، مجلة دراسات تربوية ونفسية، (71)،191-256.

حسن، عبد الرحمان وأبو ظاغن، السليطي (2001) **برنامج متعدد المداخل لعلاج بعض مشكلات تعلم القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية بدولة قطر**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

حظات، أحمد الطاهر (2004) **صعوبات التعلم** ، ط1 ، دائرة وازل للنشر

الحلاق، علي (2010)، **تدريس مهارات اللغة العربية**، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس.

الحموري، فراس وخصاونة، آمنة (2011)**دور سعة الذاكرة العاملة و النوع الاجتماعي في الاستيعاب القرائي** ،المجلة الأردنية في العلوم التربوية،07(03)،.

خالد فاروق، الهواري (2003) **أثر تنوع برنامج متعدد الوسائط في تنمية بعض مهارات الاستماع والقراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**، رسالة غير منشورة، جامعة الأزهر. مصر.

الخصاونة، محمد أحمد(2013) **صعوبات التعلم النمائية**، ط1، دار الفكر، عمان.

الخطيب، أحمد والخطيب، رابح(2008) **اتجاهات حديثة في التدريب**،ط1،عالم الكتب الحديثة للتوزيع والنشر، عمان الأردن.

الخطيب،جمال (1990) **تعديل السلوك القوانين والاجرءات**،ط2، دار الصفحات الذهبية، الرياض.

الخطيب، رداح والخطيب، أحمد (2005) **التدريب الفعال**، عالم الكتب الحديثة للنشر والتوزيع، الأردن.

الخطيب، مونيكا (2012) **أنماط الذاكرة العاملة لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة والرياضيات**، رسالة ماجستير غير منشورة كلية العلوم النفسية والتربوية، جامعة عمان، الأردن.

خلفان الفوري،فاطمة وصبري، عبد الفتاح وعلي، مهدي كاظم وعبد القوي، سالم الزيدي (2016) **فعالية برنامج تدريبي باستخدام إستراتجيات التذكر في تحسين الذاكرة العاملة لدى الأطفال**، مجلة الطفولة العربية، 17(66)، 73-103.

الدريني، حسن و محمد كامل (2006) **معايير تقويم جودة تصميم برامج التدخل السيكولوجي**، المجلة المصرية للدراسات النفسية، 10(52)، 1-25.

الدريني،حسن و محمد، كامل(2006) **معايير جودة تصميم برامج التدخل االسيكولوجي**، المجلة المصرية للدراسات النفسية، 16(52) 1-25.

دغمش، هالة عادل(2014) **فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات تصميم ملف الكتروني والاتجاه نحوه لدى طالبات كلية التربية بالجامعة الإسلامية غزة**،رسالة ماجستير غير منشورة،غزة

دنيال، هالاهان وجون، لويد جيمس وكوفمان، مارجينت وين(2007)**صعوبات التعلم مفهومها و طبيعتها،التعليم العلاجي**،ط1، دار الفكر، القاهرة.

راتب، قاسم عاشوروحمد، فخري مقدادي (2005) **المهارات القرائية والكتابية**، دار المسيرة، عمان.

رجاء، محمود أبو علام (2011) **سيكولوجية الذاكرة وأساليب معالجتها**، دار المسيرة، عمان.

زهران، حامد عبد السلام (1984)**قاموس علم النفس القاهرة**، ط2، القاهرة، عالم الكتاب.

زهران، نورا محمد أمين (2011)**فاعلية الأنشطة اللغوية القائمة على النظرية البنائية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية** ، مجلة البحث اللعلمي في التربية،4(17)، 1481-1516.

الزيات فتحي مصطفى، (2001) **علم النفس المعرفي** ،ج1 دراسات و بحوث القاهرة، دار النشر للجامعات.

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

الزيات، فتحي مصطفى، (1998)**الأسس البيولوجية و النفسية للنشاط العقلي، المعرفي (المعرفة و الذاكرة و والابتكار)**، كلية التربية ، جامعة المنصورة

الزيـــات، فتحـــي مصـــطفى،(1998) دراســـة **لـــبعض الخصـــائص الانفعاليـــة لـــدى ذوي صـــعوبات الـــتعلم مـــن تلاميـــذ المرحلـــة الابتدائيـــة**، مجلـة جامعـة أم القـرى، السـنة1، العدد2، السعودية.

الزيـــات، فتحـــي مصـــطفى، (1998)**صـــعوبات الـــتعلم، الأســـس النظريـــة والتشخيصـــية والعلاجية**، مصر :دار النشر للجامعات.

زيـــاد، كامـــل و الشـــريفة، عبـــد الله الزبيـــري وصـــابر، كامـــل وفوزية،عبـــد الله (2011) **أساسيات التربية الخاصة**، دار المسيرة، الرياض.

سـالم، بـن ناصـر الكحـالي (2011)**صـعوبات تعلـم القـراءة تشخيصـها و علاجهـا**،مكتبـة الفلاح، عمان.

سـالم، محمـود عـوض الله والشـحات، مجـدي محمد وعاشـور، أحمـد حسـن (2006) **صـعوبات التعلم التشخيص والعلاج**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

السـرطاوي زدان و ،السـرطاوي، أحمـد وعبـد العزيـز، مصـطفى (1988) **صـعوبات الـتعلم الأكاديمية والنمائية**، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض.

السرطاوي، خليل عبد العزيز وعوراتي، سناء وعماد، محمد العزيز وناظم،منصور(2000) **تشخيص صعوبات القراء**ة، دار وائل للطباعة والنشر.

السكارنة، بلال خلف (2011) **تصميم البرامج التدريبية**، دار المسيرة، عمان

السكارنة، بلال خلف(2011) **إتجاهات حديثة في التدريب**، ط1، دار المسيرة، عمان .

سـليمان، عبـد الواحـد ويوسـف إبـراهيم(2007) **المـــخ و صـــعوبات الـــتعلم**، ط1، مكتبـة الأنجلو المصرية.

سـليمان، عبـد الواحـد ويوسـف، إبـراهيم (2010)**المرجـع فـي صـعوبات الـتعلم النمائيـة و الأكاديمية**، ط1،مكتبة الأنجلو المصرية

السيد، أمل(2006) **إدارة الموارد البشرية**، مطابع الدار الهندسية، القاهرة .

السـيد، عبـد الحميـد السـيد (2008) **صـعوبات الـتعلم النمائيـة و الخطـة العلاجيـة**، ط1، عالم الكتب، القاهرة.

السـيد، عبـد الحميـد سـليمان (2011) **التـدريب الميـداني لإنتقـاء ذوي صـعوبات الـتعلم**، ط1، عالم الكتب القاهرة.

السيليتي، فراس مصطفى (2017) **أثر استراتجيات التعليم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى طلبة الصف الرابع أساسي في الأردن**، مجلة العلوم التربوية، (29)، 197-221.

الشايب،محمد الساسي ووصيف خالد، سهيلة (2017) **نموذج بادلي للذاكرة العاملة دراسة نقدية تحليلية**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (30)، 215-225.

شـحاتة، حسـن (1993)**تعلـيم اللغـة العربيـة بـين النظريـة والتطبيـق**، ط1،القـاهرة ، الـدار المصرية اللبنانية.

شحاتة، حسن وزينب، النجار وحامد، عمار(2003) **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، ط1، الدار المصرية البنانية، القاهرة.

الشرقاوي، أنور (1992)**علم النفس المعرفي المعاصر**، المكتبة الأنجلو مصرية القاهرة.

الشـرقاوي، أنـور محمد(2003) **علـم الـنفس المعرفـي المعاصـر**، مكتبـة الانجلـو المصـرية، القاهرة .

صادقي، رحمة (2012) **مساهمة أنظمة الذاكرة العاملة في تحديد ميكانيزمات التعرف على الكلمة المكتوبة لدى تلاميذ الطور الابتدائي العاديين والمصابين بالعسر القرائي بمنطقة تمنراست**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر2.

صلاح، الدين محمد علام ،(2006) **القياس و التقويم النفسي و التربوي**، دار الفكر العربي، القاهرة.

طاهير إدريس، ميقا ماجدة (2009)**الذاكرة العاملة و صعوبات التعلم في القراءة و الرياضيات لدى تلاميذ و تلميذات المرحلة الابتدائية**، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية.

الطعاني، حسن أحمد(2007) **التدريب الإداري المعاصر**، دار اليازوري، عمان

عابدين، حسن سعد محمود (2001) **استراتجيات تنظيم المعلومات في الذاكرة واسترجاعها لدى الطلاب المتفوقين وغير المتفوقين في الرياضيات بالمرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإسكندرية.

عبد الباري، ماهر شعبان(2010) **سيكولوجية القراءة و تطبقاتها التربوية**، دار المسيرة، عمان.

عبد العزيز سلطان، صفاء (2006) **أثر بعض العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف في استيعاب المقروء و في تعبيرهم الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي**، رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة حلوان، مصر

عبد الفتاح حافظ، نيل (1998) **صعوبات التعلم و التعليم العلاجي**، زهرار الشرق، القاهرة .

عبد الفتاح، فوقية (2004)**سعة الذاكرة واستراتيجيات ومستويات التسفير لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة والعاديين**، المجلة المصرية للدراسات النفسية،14 (42)، 207-227.

عبد الفتاح، فوقية (2004) **علم النفس المعرفي**، دار الفكر العربي القاهرة.

عبد القوي، سامي(1995) **علم النفس الفسيولوجي**،(ط1) القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

عبد الوهاب، عبد الناصر أنيس(2008) **أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف تعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية**، مجلة القراءة والمعرفة (81)، 94-177.

العتوم، عدنان يوسف (2014) **علم النفس المعرفي النظرية** و التطبيق ، ،المسيرة للنشر و التوزيع، عمان الأردن.

العتوم، عدنان يوسف والجراح عبد الناصر ذياب والحموري، فراس أحمد (2015) **نظريات التعلم** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

عجاج، خيري المغازي (2008) **صعوبات القراءة والفهم القرائي التشخيص والعلاج**، دار الوفاء، المنصورة.

العدل، عادل محمد(1999)، **صعوبات التعلم**، ط1، دار الصابوني، القاهرة.

عطية، محسن علي (2008) **الاستراتجيات الحديثة في التعليم الفعال**، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، الأردن.

علي، محمود شعيب وعبد الله، علي محمد (2014) **قضايا معاصرة في صعوبات التعلم**،دار جوانا للنشر والتوزيع، القاهرة.

عليوة، السيد (2001) **تنمية المهارات وتحديد الاحتياجات التدريبية** البرئاك للطباعة والنشر.

عياد، مسعودة (2007)، **اكتساب مفهومي الزمان و المكان و علاقته بظهور عسر القراءة لدى الطفل في المرحلة الابتدائية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإخوة منتوري، قسنطينة.

الغالية، بنت زاهر بن حمد العبري(2016) **فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الذاكرة العاملة لدى طالبات صعوبات تعلم القراءة في محافظة مسقط** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة نزوى الأردن.

فاضل، حسان (2006) **الأداء على اختبارات الذاكرة العاملة لدى مرضى الفصام دراسة مقارنة** ، أطروحة دكتوراه غير منشورة،كلية الآداب قسم علم النفس، جامعة القاهرة .

فضل الله،محمد رجب(2003) **الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية**،عالم الكتاب. القاهرة.

الفقي، عبد الله إبراهيم (2011) **التعلم المدمج التصميم التعليمي والوسائط المتعددة، التكير الابتكاري**، دار الثقافة عمان.

قزداري غلاب، صليحة(2006) **معايير تشخيص عسر القراءة للغة العربية، مقارنة بين بعدي الزمن والدقة**، مجلة العلوم الاجتماعية جامعة عمار ثليجي الاغواط، 7(35)،117-124.

كامل، محمد عبد الوهاب محمد (1994)علم النفس الفسيولوجي، كلية التربية، جامعة طنطا

كامل، محمد علي (2003)**صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة**، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

كامل، محمد علي (2005) **دراسة مقارنة لبعض الخصائص وظائف الذاكرة البصرية المكانية العاملة لدى مجموعتين من ذوي صعوبات التعلم (اضطرابات الإدراك البصري للنص المقروء)والعاديين من تلاميذ الحلقة الأولى بالتعليم الأساسي،** مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، 2(34)،

كريمان، بدي وايملي، صادق (2000) **تنمية المهارات اللغوية للطفل،** عالم الكتب القاهرة .

كمال، محمد علي (2003)**صعوبات التعلم الاكاديمية بين الفهم والمواجهة،** ط1، مركز الإسكندرية للكتاب،الإسكندرية.

اللبي، عادل (2012) **عمليات الذاكرة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف،** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى،السعودية.

مثقال القاسم،جمال (2015) **أساسيات صعوبات التعلم،** دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

محمد الهادي، بن علي الشهري (2012) **فاعلية ببرنامج قائم على استخدام نشاطات القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ الصف السادس ابتدائي،** رسالة غير منشورة، جامعة أم القرى، الأردن.

محمد، عوض الله سالم وأمل، عبد المحسن زكي (2009) **صعوبات التعلم والتنظيم الذاتي،** دار اشراك للنشر والتوزيع، القاهرة.

محمود محمد، موسى (2007) **فعالية استخدام الحاسوب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب التعليم الثانوي بدولة الأمارات العربية المتحدة،** مجلة القراءة والمعرفة (35).

محيرق، مبروكة (2013) أساسيات تدريب الموارد البشرية، ط1، دار السحاب للنشر، القاهرة.

مختـــار،محي الـــدين (1995) **بعـــض تقنيـــات البحـــث وكتابـــة التقـــارير**، منشـــورات جامعة قسنطينة، عدد خاص.

مصطفى إسماعيل، موسى (2001) **أثر إستراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية**، لمؤتمر العلمي الأول دور القراءة في تعلم الدراسية المختلفة.

مفلـــح الكوافحـــة ،تيســـير (2003)**صـــعوبات الـــتعلم والخطـــة العلاجيـــة**،ط1، دار المســـيرة عمان.

منتصـر، مسـعودة (2016) **أثـر برنـامج تـدريبي مبنـي علـى إسـتراتجية الـذاكرة المعرفيـة (اللفظيـة و الرمزيـة) فـي تنميـة القـدرة القرائيـة لـدى التلاميـذ عسـيري القـراءة**، أطروحة دكتوراه غير منشورة،جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

واصف سلامة، محمد العابد(2007) **أثر برنامج تدريبي في تطوير ذاكرة الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتحصيلهم أطروحة** دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية.

المراجع باللغة الأجنبية:

Anderson, M.& Baddeley,A. (2009) **Memory**, USAPsychology, Press.

Ardila,A. (2003)**Language reperesentation and working memory with bilinguals communication disorders** vol 36,233-240

Baddeley,A .& Hitch,J.(1974).**Working memory.InG,A,Bower(ed),Receny Advancesin Learning & Motivation**.Vol,8(DD.47-89).New York Academie Press.

Baddeley,A.(1986).**Working memory**,Oxford,UK,clarendon.

Baddeley,A.(1996).**Exploring the central executive.Quarterly**,Journal of Experimental Psychology,49A,5-28.

Baddeley,A,D.(2000a).**the Episodic Buffer**: **A New component of Working Memory**, Trends Cognitive Sciences,4,417-423.

Baddeley,A.(2002).**Is Working Memory Still Working**,European Psychologic,7(2). 58-97.

Baddeley,A.(2003).**Working Memory&Language**.Department of Experimental Psychology,University of Bristol,UK.

Baddeley,A,D.Thomson,N,& Buchanan,M,(1975).**Word Length&the Structure of Short Term Memory**.Journal of Verbal Learning&Verbal Behaviour.14,575-589

Bddeley, A,(2000).the episodic buffer a new component of working memory. Departement of experimental psychology,(4) (11).

Beddeley,A.(1996)the Fractionation of Working Memory,proc.Nat.ACad.vol,93, 13468-134320.

Klement, D(1996)AN introduction to cognitive psychology,New jersy, prentice-HALL

Magerus, s(s d) l'evaluation de la memoires a court terme, paris: solal .

Mario c (2010) mémoire de travail visuo- spatial et enfant T.DAIH mémoire en vue de l'obtemtion du diplôme de pisychomotricien ,faculte de médecine .

Siegel,and Ryan,e(1989)**The development of working memory in normally achieving and subtypes of learning disabled child developmental**,(6),973-980.

Stirling-J-(2005)introducing neuropsycho logy-new York-toylor and francis inc

Swanson, H-lee(2000) are working memory deficits in readers with learning disabilities hard to change , journal of learning disabilities (31)

Swanson, H-L and Trahan, M (1996**) Learning disabled and average reads working memoryand comperehension doen met cognition play arole**, British journal of edu, psychology,2 (66) 333-355.

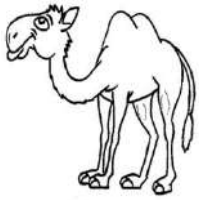
Swanson, H-lee(1993) **working memoryin Learning disabilitie**, Sybgeroups journal of escperinental psychology, (56), 78-114.

Wechsler, D(2003)**Intelligence scale for children**U.S.A pearson

Learning disabled and average reads working memory and *comprehension doen* met cognition play *a rol*

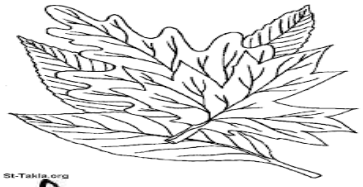
الملاحـــق

العُطْلَة



قَضَى فَارِسٌ عطلة الربيع في الجنوب، في مدينة من مدن الصحراء الواسعة. تعرف هنالك على صديقه جلول.
أحبّ كثيرا الجولات التي قام بها مع بعض أبناء المدينة لعب على الكثبان الرملية و تسلق أشجار النخيل العالية .

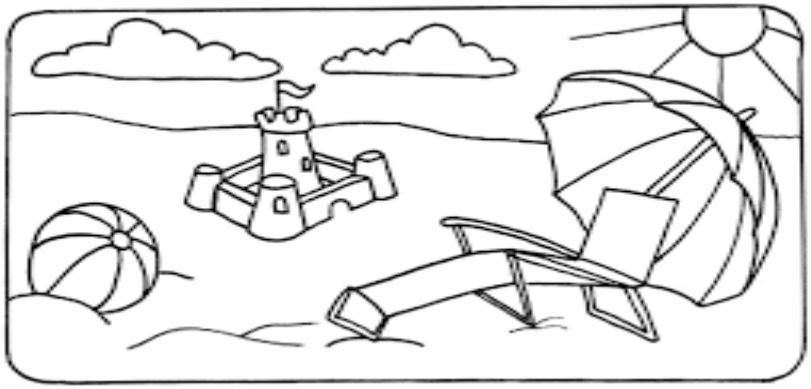
عند مغيب أحد الأيام تمردت الطبيعة و هبت رياح عنيفة على المدينة : إنها عاصفة رملية !



سارع كل إلى منزله ، خفت الحركة ارتجفت سقوف المنازل و لم يبق في الخارج سوى الغربان ناعبة في السماء

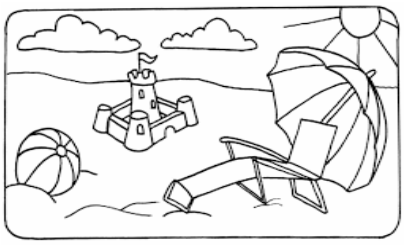
في الصباح هدأت الطبيعة و زال غضبها ،فدبت الحركة في ساحة المدينة . لم يخف فارس من العاصفة ،لأنه يسكن في المدينة بقرب البحر في الشمال فقد تعود على البحر عندما يفور و يغضب ، فيرغي و يزيد و ترتفع أمواجه عاليا ثم يهدأ فيصبح مطواعاتخوض السفن فيه و يسبح الناس في شواطئه بإطمئنان .

انتهت العطلة ، عاد فارس إلى منزله و التحق بالمدرسة و في فنائها حكى لرفاقه عن رحلته إلى الصحراء . عند حلول فصل الصيف أرسل فارس دعوة لصديقه جلول لقضاء العطلة الصيفية على شواطيء البحر الجميلة والإستمتاع بزرقة سمائها.



الملحق رقم 2

اختبار الفهم القرائي



اسم التلميذ :.....

المدرسة .....

عزيزي التلميذ

يهدف هذا الاختبار إلى قياس قدرتك عن فهم النص المقروء ،فالمطلوب منك قراءة النص جيدا ، و قراءة الأسئلة بدقة قبل الإجابة .

بالتوفيق و النجاح

اقرأ النص ثم أجب عن الأسئلة التي تليه :

القبرة الذكية

أرسلَ أحدٌ الطيور شقيقا له ليدعو الأصدقاء إلى وليمة قريبة عنده ، فذهب و دعا الكثيرين، لكنه آخر الأمر غلط و جاء إلى الثعلب و دعاه أيضا.و لما رجع أخبر أخاه بغلطه اضطربت الطيور و قالت له : يا مشؤوم ! أهلكتنا و نغصت علينا عرسنا . فقالت القبرة ماذا يكون لي عندكم إذا صرفت الثعلب عنكم بحيلة لطيفة ؟ قالوا : تكونين سيدتنا، نسمع رأيك و نطيع أمرك قالت : أبقوا مكانكم. و طارت إلى الثعلب و قالت له : أخوك يقرأ عليك السلام و يقول لك : رغبة بتعجيل الأنس بحضورك جعلنا الوليمة غدا يوم الاثنين فأين تحب أن نحجز لك مقعدا؟ مع كلاب الصيد أم كلاب الحراسة ؟ فبلع الثعلب ريقه بصعوبة و قال لها :ابلغي أخي السلام و قولي له : أنا مسرور بلطفك شاكرا ما منحتني من مودتك و لكني نذرت منذ زمن أن أصوم الاثنين و الخميس من كل أسبوع فلا تنتظروني .

1- ضع خطا تحت المعنى المرادف للكلمة :

أ- حيلة: خديعة، مشكلة ،مصيبة ب- وليمة :مشاركة، مأدبة ، سلامة

ج- عرسنا : اجتماعنا،سلامتنا ،فرحنا

2- ما معنى الكلمات التي تحتها خط

أ- القبرة : نوع من أنواع ..... صرفت الثعلب عنكم :أي.....

3- ضع خط تحت الكلمة التي تعد ضد الكلمة الآتية :

أ-تعجيل:إبعاد ، تقريب، تأخير ب- مسرور :متفائل، حزين ،متردد

ج- مودة : أمنية ،سعادة ،كراهية

4- املأ الفراغات بالكلمات المناسبة :(رأيك- مودتك- لطفك- أمرك)

- أنا مسرور ب.....،شاكر.....
- تكونين سيدتنا، نسمع ..... و نطيع .....

5- اختر الإجابة التي تدل على الفكرة العامة في هذه القصة :

- دعوة الأصدقاء إلى وليمة

الثعالب تخاف من الكلاب

- الطيور تخاف من الثعالب و الثعالب تخاف من الكلاب
- القبرة الذكية أراحت الطيور من الثعلب

6- ضع اشارة بجانب العبارة الصحيحة :

أ- اعتذر الثعلب عن الحضور لأنه يريد أن ينفرد بالوليمة

ب- تخاف الطيور من الثعلب

ت- غلط الطائر و دعا الأسد للوليمة

ث- الثعالب تخاف من الكلاب

الملحق رقم (3)

قائمة بأسماء السادة المحكمين

اسماعيل العيس	أستاذ بجامعة الوادي
فوزية محمدي	أستاذة محاضرة جامعة ورقلة
الزهرة لسود	أستاذة محاضرة جامعة الوادي
رحمة صادقي	أستاذة محاضرة جامعة تمنراست
فاطمة صادقي	أستاذة محاضرة جامعة تمنراست
قدة وفاء	معلمة مدرسة ابتدائية الوادي
هدى مريقة	معلمة مدرسة ابتدائية الوادي
العيد وكواك	معلم مدرسة ابتدائية الوادي

ملحق رقم (4)

استمارة المستوى الاقتصادي و الاجتماعي

الاسم و اللقب ..... المدرسة :.....

ضع اشارة (×) في داخل المربع الذي ينطبق على حالتك، و املأ ما تبقى من بنود الاستمارة كتابة .

ملاحظة:تملأ الاستمارة بالتعاون مع الوالدين

الاسم و اللقب :.....تاريخ و مكان الازدياد:..... القسم:.....

المدرسة :.....

التحصيل الدراسي للوالدين:

الأب		**الأم**
( )	**دراسات عليا(ماجستير/دكتوراه)**	**( )**
( )	**ليسانس**	**( )**
( )	**ثانوي**	**( )**
( )	**متوسط**	**( )**
( )	**ابتدائي**	**( )**
( )	**يقرأ و يكتب**	**( )**
( )	**لا يقرأ و لا يكتب**	**( )**

- **عمل الأب(مهنته):..... عمل الأم(مهنتها).....**
- **دخل الأسرة الشهري بما في ذلك المصادر الاخرى من غير الوظيفة .....دينارا**

عدد أفراد الأسرة بما فيهم أنت .....

- **نوع السكن : فيلا ( ) عدد الغرف ... مللك ( ) ايجار ( )**

غير ذلك .....

ستحظى معلوماتكم بالسرية التامة و لا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي شكرا لتعاونكم

الملحق رقم '(5) نتائج التحليل الإحصائي

نتائج الفرضية الثالثة

Remarques

Résultat obtenu		27-MAY-2018 19:03:34
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\pc\Desktop\الواد\الاشراف.sav
	Ensemble de données actif	$Ensemble_de_données
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	20
Traitement des valeurs manquantes	Définition de manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations prises en compte	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors intervalle pour aucune variable de l'analyse.
Syntaxe		T-TEST GROUPS=2 1)الجنس(/MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=1التجريبية /CRITERIA=CI(.95)
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,01

[$Ensemble_de_données] C:\Users\pc\Desktop\الواد\الاشراف.sav

Statistiques de groupe

الجنس		N	Moyenne	Ecart-type
التجريبية1	ذكر	4	70.75	
	انثى	6	81.00	

Test d'échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité	Test-t pour égalité des

		des variances					
		F	Sig.	T	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne
التجريبية1	èse de variances égales	4.453	.068	-.667	8	.523	-10.250
	Hypothèse de variances inégales			-.719	7.902	.493	-10.250

```
T-TEST GROUPS=2 1)الـجنس(
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=2 تـجريـبـية
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test-t

نتائج الفرضية الرابعة

Remarques

Résultat obtenu		27-MAY-2018 19:04:56
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\pc\Desktop\الاشراف\الواد.sav
	Ensemble de données actif	$Ensemble_de_données
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	20
Traitement des valeurs manquantes	Définition de manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations prises en compte	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors intervalle pour aucune variable de l'analyse.
Syntaxe		T-TEST GROUPS=2 1)الجنس(/MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=2تجريبية /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00

Temps écoulé	00:00:00,02

[$Ensemble_de_données] C:\Users\pc\Desktop\الـواد\الاشراف.sav

Statistiques de groupe

الجنس		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur sta moyer
تجريبية2	ذكر	4	10.25	3.594	
	انثى	6	8.83	2.639	

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des mo			
		F	Sig.	T	Ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenn
تجريبية2	Hypothèse de variances égales	.465	.514	.724	8	.490	1.
	Hypothèse de variances inégales			.676	5.146	.528	1.