جـامعة قاصدي مربـاح ورقلـة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علوم النفس وعلوم التربية

أثر برنامج تدريبي مبني على إستراتيجية الذاكرة المعرفية (اللفظية والرمزية) في تنمية القدرة القرائية لدى التلاميذ عسيري القراءة

دراسة تجريبية على عينة من التلاميذ عسيري القراءة بالصف الرابع والخامس ابتدائي بولاية الوادي

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في العلوم تخصص علم النفس المدرسي

إعداد الطالبة: **منتصر مسعودة**

إشراف الأستاذ: **أ. د. محمد الساسي الشايب**

أعضاء لجنة المناقشة :

أ.د/ تارزوت عمروني حورية	**أستاذ التعليم العالي جامعة قاصدي مرباح ورقلة**	**(رئيسا)**
ا.د/ محمد الساسي الشايب	**أستاذ التعليم العالي جامعة قاصدي مرباح ورقلة**	**(مشرفا ومقررا)**
أ.د/ إسماعيل لعيس	**أستاذ التعليم العالي جامعة حمه لخضر**	**(مناقشا)**
أ.د /علي تعوينات	**أستاذ التعليم العالي جامعة الجزائر 2**	**(مناقشا)**
د/ نصيرة بن نابي	**أستاذ محاضر أ جامعة الجزائر 2**	**(مناقشا)**
د / فوزية محمدي	**أستاذ محاضر أ جامعة قاصدي مرباح ورقلة**	**(مناقشا)**

السنة الجامعية : 2015-2016

شكر وعرفان :

الحمد لله نحمده ونستعينه ونستغفره ونتوب إليه وأُصلي وأُسلم على سيد الخلق محمد بن عبد الله وعلى آله وصحبه ومن والاه .

قال الله تعالى:﴿رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ﴾(سورة النحل : 19).

فالحمد لله الذي وفقني ومَنَّ عليَّ بالصبرِ وسخر لي من يعينني ويرشدني لإتمام هذا العمل، فلك الحمد كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك .

تقديراً مني وعرفاناً بالجميل لمن له الفضل عليَّ، يطيب لي أن أتقدم بجزيل الشكر والامتنان لكل من ساعدني من قريب أو بعيد في إنجاز هذا العمل، وبداية أتقدم بجزيل الشكر إلى سعادة الأستاذ الدكتور المشرف على هذه الرسالة : محمد الساسي الشايب لما قدمه لي من نصح وتوجيه وملاحظات، كما لا يفوتني أن أتقدم بأسمى عبارات الشكر والعرفان والامتنان إلى سعادة الأستاذ الدكتور إسماعيل العيس لما بذله من جهد في مرافقتي وإرشادي لإتمام العمل .

كما وأتقدم بخالص شكري وامتناني للأساتذة أعضاء لجنة المناقشة لتفضلهم بقبول مناقشة الرسالة، وعلى ما جادوا به من وقتهم الثمين في قراءتها، وعل ملاحظاتهم القيمة التي ستثري حتماً العمل ويكون لها الأثر الكبير في إخراج هذه الرسالة بالشكل المطلوب .

وأوجه شكري أيضاً إلى كل من الأساتذة المحكمين للبرنامج التدريبي، ومدراء المؤسسات التعليمية لما وفروه من تسهيلات لإنجاز الجانب الميداني للرسالة وكل التلاميذ المشاركين في هذه الدراسة .

وشكري وتقديري واحترامي الكبير لكلِ من تمنى لي الخير وكل من قدم لي يد المساعدة، والنية الصادقة، وخاصة من لهما الفضل الكبير بعد الله عز وجل طيلة مشواري الدراسي من التحضيري إلى الدراسات العليا والديَّ الكريمين.

ولا يفوتني أن اشكر كل زملائي وزميلاتي خاصة من ساعدوني في إتمام هذه الرسالة، د. جعفور ربيعة، د.مشري سلاف، أ.حمامه عمار،أ. مصباح الهلي ،أ.عبد اللطيف، أمال، سمية ، وسام . فلهم جزيل الشكر ولمن قدم لي النصيحة والإرشاد كل الاحترام والتقدير.

واسأل الله أن يكون هذا العمل دافعا بقدر ما بذل فيه من جهد، وبالله التوفيق .

مسعودة

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تدريبي مبني على إستراتيجية الذاكرة العاملة المعرفية (اللفظية والرمزية) في تنمية القدرة القرائية لدى التلاميذ عسيري القراءة، والتعرف على الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي في القدرة القرائية ولصالح من.

وتم إجراء الدراسة على عينة تكونت من (08) تلميذ متمدرسين بالصف الرابع والخامس ابتدائي عسيري القراءة ببلدية كوينين ولاية الوادي، وقد تم اختيارهم بطريقة قصدية، وباستخدام مجموعة من الاختبارات تقيس القدرة القرائية بمختلف مستوياتها وقد تمثلت في الآتي :اختبار القدرة القرائية للكلمات بمستوياتها الثلاث (الكلمات المتداولة، الكلمات غير المتداولة، شبه الكلمات) اختبار القدرة الفونولوجية، اختبار القدرة على التسمية السريعة للكلمات، وبإتباع المنهج شبه التجريبي ذو التصميم التجريبي بمجموعة واحدة وقياسين قبلي وبعدي، ولاختبار فرضيات الدراسة تم استخدم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وتم التأكد من إعتدالية التوزيع قبل تطبيق اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات لعينتين مرتبطتين، وللتأكد من مستوى الدلالة تم حساب حجم الأثر، وتم التوصل إلى النتائج الآتية :

أن البرنامج التدريبي المبني على إستراتيجية الذاكرة العاملة المعرفية (اللفظية والرمزية) قد حقق أثراً إيجابياً في تنمية القدرة القرائية لدى التلاميذ عسيري القراءة وذلك على مستوى: القدرة على قراءة الكلمات بمستوياتها الثلاث (المتداولة وغير المتداولة وشبه الكلمات) حيث تم التوصل إلى انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي في القدرة على قراءة الكلمات بمستوياتها الثلاث.

– وقد حقق أثراً إيجابياً في القدرة الفونولوجية، حيث تم التوصل إلى انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي في القدرة الفونولوجية.

- وقد حقق أثراً إيجابياً في القدرة على التسمية السريعة للكلمات، حيث تم التوصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي في القدرة على التسمية السريعة للكلمات.

وبالتالي تم التأكيد على ضرورة الكشف المبكر للتلاميذ عسيري القراءة في المدارس الابتدائية ورياض الأطفال؛ لكي يتم التكفل بهم وتقديم خدمات تدريبية لتنمية قدراتهم القرائية في مختلف المهارات وعلى جميع المستويات الخاصة بالقدرة القرائية، وذلك لتفادي الآثار السلبية لعسر القراءة على التحصيل الدراسي لاحقا.

résumé

L'étude visait à connaître l'effet d'un programme de formation basé sur la stratégie de la mémoire cognitive de travail (verbale et symbolique) dans le développement de capacités lecturales chez les élèves ayant des difficultés en lecture, et de connaitre les différences entre la mesure antérieure et la mesure ultérieure de la capacité lecturale et en faveur de qui?

L'étude a été menée sur un échantillon de (08) élèves dyslexiques de quatrième et cinquième année primaires à la commune de Kouinine, wilaya d'El-oued qui ont été sélectionnés de manière délibérée, et en utilisant un ensemble de tests qui mesurent la capacité lecturale à tous ses niveaux.

Le test de la capacité lecturale des mots en ses trois niveaux (mots courants, les mots non courant, Semi mots), test de capacité phonologique, test de la méthode globale , et en suivant l'approche quasi-expérimentale avec le groupe de conception expérimentale un et deux mesures antérieure / ultérieure, et pour tester les hypothèses de l'étude a utilisé la moyenne arithmétique et l'écart-type , en s'assurant de la distribution avant d'appliquer le t-test pour des différences significatives entre les moyennes des deux échantillons liés, et pour s' assurer du niveau de signification on a calculé la taille d'effet, et onabouti aux résultats suivants:

- Le programme de formation basé sur la stratégie de la mémoire de travail cognitive (verbale et symbolique) a eu un impact positif sur le développement de la capacité lecturale des élèves dyslexiques concernant la capacité lecturale des mots en ses trois niveaux (mots courants, les mots non courant, Semi mots), où on a conclu qu'il existe des différences statistiquement significative entre la mesure antérieure et la mesure ultérieure en faveur de cette dernière dans la capacité de lecture des mots dans ses trois niveaux.

- Il a eu un effet positif dans la capacité phonologique, sur ce plan, on a conclu qu'il existe des différences significatives entre la mesure antérieure et la mesure ultérieure en faveur de la dernière dans la capacité phonologique.

- Il a eu aussi un effet positif concernant méthode globale , où on a conclu qu'il existe des différences significatives entre la mesure antérieure et la mesure ultérieure en faveur de la dernière dans la capacité de lire

rapidement les mots, et par conséquent, on a signalé la nécessité pour la détection précoce des élèves dyslexiques dans les écoles primaires et maternelles, afin qu'ils soient pris en charge et pour leurs fournir des services de formation pour le développement de leurs connaissances dans divers domaines et sur tous les niveaux concernant leurs capacités lecturales, de manière à éviter les effets négatifs de la dyslexie sur la réussite scolaire plus tard.

فهرس المواضيع :

الرقم	العنوان	الصفحة
	شكر وعرفان	**أ**
	ملخص الدراسة	**ب**
	resumé	**د**
	فهرس المواضيع	**و**
	فهرس الجداول	**ل**
	فهرس الأشكال	**م**
	مقدمة	**14**
	الفصل الأول الإشكالية واعتباراتها	
1.	الإشكالية	**18**
2.	فروض الدراسة	**21**
3.	أهمية الدراسة	**23**
4.	أهداف الدراسة	**23**
5.	الضبط الإجرائي لمتغيرات الدراسة	**24**
	الباب الأول : الجانب النظري	
	الفصل الثاني : البرنامج التدريبي المبني على استراتيجية الذاكرة المعرفية (اللفظية والرمزية) لتنمية القدرة القرائية	
	تمهيد	**27**
I.	بناء البرامج التدريبية	**27**

.1	مفهوم التدريب	27
.2	تعرف البرنامج التدريبي	27
.3	خصائص البرنامج التدريبي	29
.4	أسس البرنامج التدريبي	29
.5	أنواع البرامج التدريبية	33
.6	مراحل تصميم البرامج التدريبية	34
.7	خطوات عملية تصميم البرنامج التدريبي	34
.8	تقييم البرامج التدريبية	36
.9	أهداف عملية التقييم	37
.10	مراحل تقييم البرنامج التدريبي	38
II	البرنامج التدريبي المبني على استراتيجيات الذاكرة المعرفية (اللفظية والرمزية) لتنمية القدرة القرائية	38
.1	الأساس النظري لبناء البرنامج التدريبي	38
.2	المكونات الأساسية في برامج التدريب على القراءة	39
.3	بعض الأساليب المستخدمة في تدريب الأطفال عسيري القراءة	41
.4	البرنامج التدريبي المبني على استراتيجيات الذاكرة المعرفية (اللفظية والرمزية)	43
.5	الأساليب المستخدمة في البرنامج	45
.6	المجموعة المستهدفة	45
.7	المحاور الأساسية للبرنامج التدريبي	45
.8	أبعاد البرنامج التدريبي	45
.9	وحدات البرنامج	46

.10	مدة البرنامج	**47**
.11	الأدوات المستخدمة في البرنامج	**47**
	خلاصة الفصل	**49**
	الفصل الثالث : إستراتيجية الذاكرة العاملة (اللفظية والرمزية)	
	تمهيد:	**51**
I.	إستراتيجية الذاكرة العاملة	**51**
.1	استراتيجيات التعلم	**51**
.2	ماهية الذاكرة	**52**
.3	علاقة الذاكرة العاملة بالذاكرة قصيرة الأمد	**56**
.4	تعريف الذاكرة	**58**
.5	خصائص الذاكرة العاملة	**60**
.6	أنواع الذاكرة العاملة	**60**
.7	العمليات الأساسية في الذاكرة العاملة	**63**
.8	نماذج الذاكرة العاملة	**63**
.9	وظائف الذاكرة العاملة	**72**
.10	مهام الذاكرة العاملة	**73**
.11	قياس الذاكرة العاملة	**77**
.12	نظريات تفسير الذاكرة	**79**
II.	علاقة الذاكرة العاملة بعسر القراءة	**80**
.1	آلية عمل الذاكرة	**80**
.2	العلاقة بين الذاكرة العاملة الرمزية والذاكرة العاملة البصرية واللفظية	**81**
.3	مميزات الذاكرة العاملة (اللفظية ،الرمزية)	**82**

4.	ترميز المعلومات في الذاكرة العاملة	**83**
5.	دور الذاكرة العاملة في تعلم القراءة	**85**
6.	علاقة الذاكرة العاملة بعسر القراءة	**86**
7.	استراتيجيات الذاكرة	**88**
	خلاصة الفصل	**89**
	الفصل الرابع : عسر القراءة	
	تمهيد	**91**
I.	صعوبات التعلم	**91**
1.	مفهوم صعوبات التعلم	**91**
2.	خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم	**92**
II.	صعوبات القراءة	**101**
1.	تعريف القراءة	**101**
2.	مراحل القراءة	**102**
3.	آلية القراءة	**103**
4.	عمليات القراءة	**105**
5.	أنواع القراءة	**106**
6.	مهارات القراءة	**106**
7.	مراحل نمو مهارات القراءة	**107**
8.	مكونات القـراءة	**108**
9.	صعوبات تعلم القراءة	**110**
10.	علاقة عسر القراءة بالذاكرة	**128**
11.	الوعي الفونولوجي	**131**

12	علاقة الوعي الفونولوجي بعسر القراءة	139
13	علاقة القدرة على التسمية السريعة بعسر القراءة	141
.14	تقييم عسر القراءة وتشخيصها	143
	خلاصة الفصل	150
	الباب الثاني : الجانب الميداني	
	الفصل الخامس : الإجراءات المنهجية للدراسة	
	تمهيد	153
.1	المنهج المتبع	153
.2	فرضيات الدراسة	154
.3	الدراسة الاستطلاعية	155
.4	خطوات الدراسة الاستطلاعية	156
.5	المجال الزماني والمكاني للدراسة الاستطلاعية	156
.6	عينة الدراسة الاستطلاعية	157
.7	أدوات البحث في الدراسة الاستطلاعية	158
.8	صدق البرنامج التدريبي	161
.9	المجال الزماني والمكاني للدراسة الأساسية	162
.10	عينة الدراسة الأساسية	163
.11	أدوات جمع المعلومات للدراسة الأساسية	165
.12	إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية	170
	الفصل السادس : عرض نتائج الدراسة وتحليلها	
	تمهيد	173
.1	عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى وتحليلها	173

2.	عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية وتحليلها	**177**
3.	عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة وتحليلها	**179**
4.	عرض نتائج الفرضية العامة وتحليلها	**180**
	خلاصة الفصل	**181**
	الفصل السابع : مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها	
	تمهيد	**184**
1.	مناقشة نتائج اختبار الفرضية الجزئية الأولى وتفسيرها	**184**
2.	مناقشة نتائج اختبار الفرضية الجزئية الثانية وتفسيرها	**196**
3.	مناقشة نتائج اختبار الفرضية الجزئية الثالثة وتفسيرها	**199**
4.	مناقشة نتائج اختبار الفرضية العامة وتفسيرها	**202**
	خلاصة واقتراحات	**205**
	قائمة المراجع	
	الملاحق	

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	توزيع وحدات وجلسات البرنامج	48
02	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية	158
03	أهم التعديلات التي أدخلت على محتوى البرنامج	162
04	خصائص عينة الدراسة	164
05	اختبارات إعتدالية التوزيع	174
06	المتوسطات الحسابية والانحرافات وقيمة ت ودلالتها بين القياس القبلي والبعدي في قراءة الكلمات الشاملة ومستوياتها الثلاث	176
07	اختبار إعتدالية التوزيع	177
08	المتوسطات الحسابية والانحرافات وقيمة ت ودلالتها بين القياس القبلي والبعدي في القدرة الفنولوجية لدى التلاميذ عسيري القراءة	178
09	اختبار إعتدالية التوزيع	179
10	المتوسطات الحسابية والانحرافات وقيمة ت ودلالتها بين القياس القبلي والبعدي في القدرة على التسمية السريعة للكلمات لدى التلاميذ عسيري القراءة .	180
11	المتوسطات الحسابية والانحرافات وقيمة ت ودلالتها بين القياس القبلي والبعدي في قراءة الكلمات الشاملة والقدرة الفونولوجية والتسمية السريعة لدى أفراد العينة	181

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	مكونات الذاكرة العاملة ل "بادلي "(1990)	64
02	مكونات الذاكرة العاملة عند ماليم	65
03	النموذج الحديث للذاكرة العاملة (baddeley , 2000)	71
04	تصنيف صعوبات التعلم (كيرك وكالفتن 1988)	100
05	رسم تخطيطي يمثل آلية القراءة	104
06	منشأ وتطور الضعف الجزئي للإنجاز لـ شميدت	124
07	عملية ترميز المعلومات في الذاكرة	137

مقدمة :

تُعتبر المرحلة الابتدائية من المراحل الأساسية التي يمر بها الفرد في مشواره التعليمي كونها مرحلة التأسيس لاكتساب مختلف المعارف، وتنمية أهم المهارات والقدرات اللازمة العملية للتعلم، وأهمها مهارة القراءة، فهي أولى العمليات التي يتم تعليمها للطفل عادة منذ السنوات الأولى، لأنها تعد احد المقومات الأساسية في العملية التعليمية.

وتعد القراءة عملية التقاط معلومات من اللغة المكتوبة من أجل بناء المعاني بصورة مباشرة، وعادة ما تتمثل في التفكير للرموز المرئية مع فهمها وتخزينها، والتمكن منها مؤشر على التمكن من باقي المواد الدراسية، والضعف فيها سيؤدي حتما إلى ضعف في المواد الدراسية، ولهذا وجه اهتمام التربويين - وخاصة المنوطة بهم عملية بناء البرامج التعليمية- وتركيزهم الكبير في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية على تمكن الطفل من إتقان مهارة القراءة، غير أن بعضهم يعانون من مشكلات واضحة في القدرة القرائية بل تتعدى ذلك إلى ضعف وعسر في عملية القراءة بكل مستوياتها من قدرة على قراءة الكلمات وفك الرموز المكتوبة، القدرة الفونولوجية والتعرف على أصوات الحروف، والتسمية السريعة للكلمات وهته المستويات الثلاثة تعد مؤشراً أساسيا لتشخيص عسر القراءة إذا ما سُجل ضعف فيها لدى التلاميذ.

ولأن عملية القراءة تعتمد أساساً على قدرات وإستراتيجية الذاكرة العاملة (اللفظية والرمزية) خصوصاً وإنه يتم على مستواها معالجة وتجهيز المعلومات وترميزها ثم تخزينها في الذاكرة طويلة الأمد، حيث تعد الذاكرة العاملة هي المسؤولة عن عملية ترميز وتفكيك المعلومات المقروءة، لذلك يجب أن تستغل إستراتيجية الذاكرة في تدريب هؤلاء التلاميذ على تنمية وتحسين قدراتهم القرائية بكل مستوياتها وتوظيفها بشكل عملي يضمن لهؤلاء التلاميذ مردود دراسي جيد في عملية القراءة، ويكون هذا من خلال بناء برامج

تدريبية خاصة بالتلاميذ عسيري القراءة، معتمدين في ذلك على إستراتيجية الذاكرة اللفظية والرمزية، وهذا ما هدفت إليه دراستنا الحالية .

قسمت إلى بابين: باب نظري، وباب تطبيقي، حيث يهدف الجانب النظري إلى إعطاء صورة شاملة حول موضوع الدراسة وفقا لمتغيرات البحث وقد أشتمل على أربعة فصول.

الفصل الأول: تم فيه عرض إشكالية الدراسة وتساؤلاتها، ثم طرح فرضيات الدراسة، كما تم تناول أهداف الدراسة وأهميتها، وقدتم التطرق فيه إلى الضبط الإجرائي لمتغيرات الدراسة .

الفصل الثاني: تم تخصيصه إلى البرنامج التدريبي المبني على بعض إستراتيجية الذاكرة المعرفية (اللفظية والرمزية) وقد قُسِّم إلى جزأين رئيسيين، جانب نظري تم فيه التطرق إلى تعريف التدريب والبرامج التدريبية، وخصائصها، وأسس بنائها، وأنواعها وخطواتها ثم كيفية تقييمها، أما الجزء الثاني فقد خُصص إلى خطوات بناء البرنامج التدريبي الذي تم تطبيقه في إجراءات الدراسة.

الفصل الثالث: خُصص لإستراتيجية الذاكرة المعرفية (اللفظية والرمزية) حيث تم التطرق إلى استراتيجيات التعلم بصفة عامة، ثم خُصص لتناول الاستراتيجيات المعرفية والذاكرة العاملة (اللفظية والرمزية) تعريفها، وخصائصها، وأنواعها، نماذج الذاكرة العاملة، وظائف الذاكرة، مهامها ونظريات تفسرها، ثم التطرق إلى علاقة الذاكرة العاملة بعسر القراءة.

وفي الفصل الرابع تم التطرق إلى صعوبات التعلم والقراءة وتعريفها، وآلية القراءة، وعمليات القراءة، وأنواعها، ومكونات القراءة، أما الجزء الثاني فقد تم تخصيصه إلى صعوبات القراءة (العسر القرائي) أنواعه، وأعراضه، والاضطرابات المصاحبة لعسر القراءة، وعلاقته بالذاكرة العاملة، وعلاقته بالوعي الفونولوجي، وعلاقته بالتسمية السريعة .

وأما الجانب التطبيقي فقد تضمن ثلاث فصول :

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية، وتم التطرق فيه إلى المنهج المتبع، وفرضيات الدراسة، والدراسة الاستطلاعية وخطواتها، وعينة الدراسة الأساسية، وأدوات البحث، وإجراءات تطبيق الدراسة الميدانية .

الفصل السادس: عرض وتحليل النتائج، وتم فيه عرض وتحليل نتائج اختبار فرضيات الدراسة.

الفصل السابع: وتم فيه مناقشة وتفسير نتائج اختيار فرضيات الدراسة، وفي الأخير ختمت الدراسة بخلاصة عامة واقتراحات والتوصيات ثم قائمة المراجع والملاحق .

الفصل الأول:

الإشكالية و اعتباراتها

- الإشكالية .
- فروض الدراسة .
- أهمية الدراسة .
- أهداف الدراسة .
- الضبط الإجرائي لمتغيرات الدراسة .

1. الإشكالية:

تبنى عملية التعلم على أكثر العمليات المعرفية تعقيدا، وهي تتطلب إستراتيجيات خاصة، لذا فقد ارتقى الباحثون في دراساتهم إلى أكثر من مجرد البحث في سيرورات هذه العملية، بل تعدى ذلك إلى تطبيق استراتيجيات خاصة بالتعلم عرفها "Dansereau"بانها: مجموعة من العمليات أو الخطوات التي يمكن أن يستخدمها الفرد لتيسير اكتساب المعلومات وتخزينها أو الاحتفاظ بها أو الاستفادة منها . وقد قسمهاSaint-Pierreعام (1991) إلى أربعة أنواع رئيسية وهي : الاستراتيجيات الوجدانية، والاستراتيجيات حول معرفية، استراتيجيات تسيير الموارد، والاستراتيجيات المعرفية، هذه الأخيرة تعرف على أنها: التكتيكات التي يتحكم فيها الفرد شعورياً، ويقوم بتوظيفها في التعلم والحفظ والتذكر وحل المشكلات وتجهيز ومعالجة المعلومات(الزيات، 2004،431)

وهي بدورها تنقسم إلى عدة أنواع أهمها استراتيجيات الذاكرة العاملة، وهي: " عمليات ذهنية تلقائية متابعة ومنظمة حتى الوصول إلى الهدف التعليمي المراد، وتعني تخزين وحفظ المعلومات بعد ترميزها (famos، **1999**).

ولأن عملية التعلم تتطلب توظيف إستراتيجية الذاكرة العاملة بشقيها : إستراتيجية الذاكرة العاملة اللفظية التي تعنى بالتعرف على أصوات الحروف والكلمات وقراءتها، وإستراتيجية الذاكرة العاملة الرمزية والتي تعني أساسا بتشفير وترميز المعلومات وفهمها ليتم تخزينها واسترجاعها عند الحاجة. فان توظيف هذه الإستراتيجية بشكل جيد يحسن من المستوى التعليمي للتلاميذ حيث يتطلب منهم ذلك أداء مجموعة من المهارات التعليمية بشكل سليم، وأساس هذه المهارات عملية القراءة والتي هي: " القدرة على تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز منطوقة، بالإضافة إلى فهم معاني هذه الرموز والتمييز بينها وتتطلب هذه العملية تنسيقاً بصرياً، وسمعياً، وحركياً وذهنياً ".ويعتر نشاط القراءة من الأنشطة الأساسية في عملية التعلم خصوصاً في مرحلة التعليم الأساسي حيث يتم بناء المعرفة العلمية للتلاميذ، إلا أنه ليس كل التلاميذ يستطيعون إتقان هذه المهارة على وجه سليم و كما

يجب أن يكون من سلاسة وقدرة على القراءة، فهناك من يعانون من صعوبات في القراءة بحيث أنهم يشتكون من "صعوبة معينة في المهارات الفونولوجية الأساسية اللازمة لإدراك العلاقة القائمة على المزاوجة بين المنطوق من الحروف وإدراكها كرموز"(الزيات ،2004،49).

كما أنهم ليس لديهم القدرة على التسمية السريعة للكلمات المكتوبة والأشكال، ويجدون صعوبة في قراءة الكلمات بكل أنواعها سواءً متداولة، أو غيرمتداولة، أو شبه الكلمات، فقد يُظهرون صعوبة واضحة في الأداء القرائي على ثلاث مستويات (قراءة الكلمات –القدرة الفونولوجية- التسمية السريعة) لذلك فهم يحتاجون إلى تحسين مستواهم في القدرة القرائية، وربما يمكن تلبية هذه الحاجة عن طريق تدريبهم ومساعدتهم على تنمية قدراتهم القرائية وفقا لخطوات علمية مصممة ومبنية على أسس نظرية، حتى يتمكنوا من القراءة ومساعدتهم في التركيز على فهم معاني الكلمات وفهم الرموز المكتوبة ليسهل ترميزها ومن ثم تخزينها في الذاكرة طويلة المدى، وذلك باستغلال قدراتهم في الذاكرة العاملة (اللفظية، والرمزية) حتى يتمكنوا من معالجة محتوى المادة المقروءة والمكتوبة بفك رموزها وتشفيرها وتخزينها ثم استدعاؤها وقت الحاجة.

ويمكن وصف عسر القراءة بأنها صعوبة ملحوظة في إتقان المهارات بما في ذلك التي تشمل التعرف على الكلمة والتهجئة (الإملاء) وفهم المقروء، وتشير الأدلة الحالية إلى ارتباط الذاكرة العاملة اللفظية ارتباطا كبيرا مع الإنجازات التي تحققت خلال القراءة في السنوات الأولى لتدريس القراءة، ودورها كجزء في تعلم المعالجة الفونولوجية المتصلة بتطور القراءة أكثر من كونها عاملاً عرضياً في حد ذاته، ولقد أشارت دراسة Gutters et al(2004) ودراسة Lucy ethaney(2006) إلى إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون قصوراً في الذاكرة العاملة اللازمة لفهم اللغة أو كتابة الجمل أو الفقرات والقصص (أبو الديار ،2012)

ولان الوعي الفونولوجي والتسمية السريعة يلعبان دورا أساسيا في تعلم القراءة والكتابة فقد كشفت دراسة Barbosa et al(2009)والتي هدفت إلى معرفة دور الذاكرة العاملة الفونولوجية، الفونولوجي، التسمية السريعة واللغة في تعلم القراءة والكتابة، والتي طبقت على عينيتين إحداهما تعاني من اضطراب في القراءة والكتابة، والثانية تعاني اضطراب في القراءة فقط تراوحت أعمارهم بين (7 و8) سنوات، إن من لديهم اضطراب في القراءة والكتابة كان أداؤهم ضعيفاً على اختبار المعالجة الفونولوجية والتسمية السريعة مقارنة بالأطفال الذين يعانون من اضطراب في القراءة فقط (أبو الديار، 2012).

لذا كانت الحاجة إلى تدريب التلاميذ ذوي الصعوبات القرائية أو ما يطلق عليهم عسيري القراءة والذين هم: "التلاميذ الذين يجدون صعوبة في فهم وفك الرموز المكتوبة وقراءتها " فيجب بناء برامج تدريبية تساعدهم على تحسين مهاراتهم وقدراتهم القرائية مبينة على إستراتيجية الذاكرة العاملة (اللفظية والرمزية) "تلك البرامج التي تقدم لزيادة فعالية الفرد أو المجموعة في أداء المهام الموكلة لهم بصورة صحيحة وناضجة " (العاسمي ،2002، 29).

وانطلاقاً من التحليل المعرفي السابق يتبادر إلى أذهاننا التساؤلات الآتية :

_ هل يمكن لإستراتيجية الذاكرة العاملة (اللفظية والرمزية) أن تؤثر ايجابيا في تنمية القدرة القرائية لدى التلاميذ عسيري القراءة ؟

وتتفرع عن هذا التساؤل مجموعة من التساؤلات الفرعية :

_ هل هناك أثرا ايجابيا لاستخدام برنامج مبني على إستراتيجية الذاكرة العاملة المعرفية (اللفظية والرمزية) في القدرة على قراءة الكلمات بمستوياتها الثلاث (قراءة الكلمات المتداولة، قراءة الكلمات غير المتداولة، قراءة شبه الكلمات) لدى التلاميذ عسيري القراءة؟

_ هل هناك أثارا ايجابيا لاستخدام برنامج مبني على إستراتيجية الذاكرة العاملة المعرفية (اللفظية والرمزية) في القدرة الفونولوجية لدى التلاميذ عسيري القراءة؟

_ هل هناك أثرا ايجابيا لاستخدام برنامج مبني على إستراتيجية الذاكرة العاملة المعرفية (اللفظية والرمزية) في القدرة على التسمية السريعة للكلمات لدى عسيري القراءة ؟

2. فروض الدراسة : هناك العديد من الدراسات التي ركزت على دور الذاكرة العاملة في تنمية القدرة القرائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والتي نعرض منها :

دراسة قام بها كل من (Tailah&Haynes , 2011) على أطفال من مرحلة التمهيدي إلى الصف الثالث ابتدائي، بهدف التعرف على ارتباط الوعي الفونولوجي والتسمية السريعة والذاكرة العامة الفونولوجية بمهارة التهجئة والطلاقة في قراءة النصوص وقراءة الكلمات غير الحقيقية في اللغة العربية، احتوت العينة على (273) طفلاً وطفلةً، وقد أظهرت النتائج أن الوعي بالأصوات كان أكثر المقاييس تنبؤاً بجميع مهارات القراءة، في حين أن التسمية السريعة أظهرت نتائج ذات دلالة تنبؤيةٍ ولكن اقل من سابقتها (الوعي الفونولوجي) ومع هذا فان التسمية السريعة تزايدت في مؤشرات التنبؤ بازدياد المرحلة العمرية حيث وصلت لأعلى مستوياتها في الصف الثالث ابتدائي. (أبو الديار، 2012 ، 48)

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

أما مياك وشاه" (Miyak& shah ,1999) فقد أشارت إلى دور الذاكرة العاملة في القدرة على مساعدة الأفراد في تفسير المقروء واللغة أثناء القراءة، وان الفهم

القرائي مرتبط بالقدرة على تفسير النص، وان الصعوبة والبدء وعدم الدقة في فهم الكلمات ترجع إلى تضاؤل المعلومات في الذاكرة العاملة. (أبو الديار ، 2012)

وفي دراسة لـ (Swanson&sachse , 2001) بينت أن الأطفال ذوو صعوبات القراءة "يعانون من تفكك في الأداء نتيجة للقدرة المحدودة على المعالجة المتزامنة وتخزين المعلومات، وهي من خصائص مهام الذاكرة العاملة بدلاً من معالجة النقص أو وجود مشكلة معينة في الذاكرة اللفظية قصيرة المدى لدى القراء الضعاف، فمن المهم أن نلاحظ إن الدراسات وجدت بأن مهارة الذاكرة للأطفال ذوي صعوبات القراءة لا تتحسن مع مرور الوقت مما يدل على أن الخلل متواصل، وليس التخلف النمائي يشرح سبب ضعف ذاكرتهم" . (أبو الديار ، 2012، 73).

ومن خلال ما تم عرضه في محتوى الدراسات السابقة والتي تبين - في مجملها- دور الذاكرة العاملة في إتقان التلاميذ ذوي صعوبات القراءة لمهارة القراءة وعليه يمكن بناء الفرضيات التالية :

_ الفرضية العامة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في القدرة القرائية لصالح القياس البعدي لدى التلاميذ عسيري القراءة .

_ الفرضيات الجزئية :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في القدرة على قراءة الكلمات بمستوياتها الثلاث (قراءة الكلمات المتداولة، قراءة الكلمات غير المتداولة، قراءة شبه الكلمات) لصالح القياس البعدي لدى التلاميذ عسيري القراءة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في القدرة الفونولوجية لصالح القياس البعدي لدى التلاميذ عسيري القراءة .

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في القدرة على التسمية السريعة للكلمات لصالح القياس البعدي لدى التلاميذ عسيري القراءة .

3. أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة في التركيز على أهمية الذاكرة العاملة كإستراتيجية معرفية لتحسين القدرة القرائية لدى التلاميذ بصفة عامة والعسيرين بصفة خاصة، وذلك لأنها أساسية في عملية فك وتفسير الرموز المقروءة والمكتوبة وتساعد في الرفع من كفاية الفرد التعليمية وتحسن من أدائه الأكاديمي في نشاط القراءة، والذي ينعكس أثره بشكل مباشر على باقي الأنشطة التعليمية، وذلك من خلال تقديم خدمات تدريبية عملية تساعدهم على تنمية وتطوير قدراتهم القرائية بالاعتماد على قدراتهم في الذاكرة العاملة (اللفظية والرمزية)،حيث يتم على مستواها فهم ومعالجة المادة المقروءة ليتم ترميزها على مستوى الذاكرة العاملة، وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى ليتم استدعاؤها أثناء ممارسة التلاميذ للأنشطة التعليمية المختلفة.

4. أهداف الدراسة:

_ تهدف هذه الدراسة إلى مساعدة التلاميذ عسيري القراءة على استغلال إستراتيجية الذاكرة العاملة (اللفظية والرمزية) وتوظيفها بغية تحسين القدرة القرائية لديهم، لان هذه الاستراتيجيات تمثل أهم القابليات المتعلمة والواعدة بإحداث تغيير إيجابي في إمكانية التعلم لدى الفرد، وهذا ما نصبوا إليه في هذه الدراسة؛ وذلك لمساعدة التلاميذ عسيري القراءة على تحسين القدرة القرائية لديهم بمختلف أبعادها.

_ محاولة التقليل من الآثار السلبية لصعوبة القراءة لدى هذه الفئة من التلاميذ المعسرين قرائياً، وذلك ببناء برنامج تدريبي مبني على إستراتيجية الذاكرة العاملة (اللفظية والرمزية) لتنمية القدرة القرائية لديهم ، لتأثيرها على باقي النشاطات التعليمية مما يخلف لديهم تحصيل دراسي ضعيف في نشاط القراءة أولاً، ثم باقي النشاطات التعليمية الأخرى، لكون القدرة القرائية هي العنصر الأساسي في سير عملية التعلم بشكل سليم.

_ محاولة للفت انتباه واهتمام المعنيين بالعملية التعليمية و تحسيسهم بأهمية مشكلات التلاميذ عسيري القراءة، خصوصاً الأطوار الأولى من التعليم الابتدائي، وأين يتم اكتساب أساسيات القراءة والكتابة في عملية ألتعلم، والتأكيد على دور البرامج التدريبية والعلاجية في تحسين القدرة القرائية بصفة خاصة والتعليمية بصفة عامة لهؤلاء التلاميذ.

5. الضبط الإجرائي لمتغيرات الدراسة

5-1- البرنامج التدريبي المبني على إستراتيجية الذاكرة العاملة اللفظية والرمزية: هو متغير تجريبي يتمثل في بناء خطة عملية منظمة ومصممة بطريقة علمية مبنية على إستراتيجية الذاكرة العاملة (اللفظية و الرمزية)، يهدف إلى تدريب التلاميذ عسيري القراءة لزيادة فعالية أدائهم في المهام المتعلقة بمهارات القراءة وتدريبهم على إتقانها وفقا لقواعدها العلمية السليمة .

5-2- القدرة القرائية: هي متغير تابع وهي القدرة على تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز منطوقة بالإضافة إلى فهم معاني هذه الرموز والتمييز بينها، ويتطلب ذلك تنسيقاً بصرياً، سمعياً، حركياً، وذهنياً، وتقاس على ثلاث مستويات: القدرة على قراءة الكلمات (المتداولة _ غير المتداولة _شبه الكلمات) والقدرة الفونولوجية و القدرة على التسمية السريعة ،عن طريق مجموعة اختبارات أعدها الأستاذ العيس إسماعيل .

الباب الأول

الجانب النظري

الفصل الثاني :

البرنامج التدريبي المبني على إستراتيجية الذاكرة المعرفية (اللفظية والرمزية) لتنمية القدرة القرائية

- تمهيد .
- بناء البرامج التدريبية.
- مفهوم التدريب .
- تعرف البرنامج التدريبي .
- مراحل تصميم البرامج التدريبية .
- البرنامج التدريبي المبني على إستراتيجية الذاكرة المعرفية (اللفظية والرمزية) لتنمية القدرة القرائية .
- الأساس النظري لبناء البرنامج التدريبي .
- البرنامج التدريبي المبني على إستراتيجية الذاكرة المعرفية (اللفظية والرمزية)
- الأساليب المستخدمة في البرنامج .
- خلاصة الفصل.

تمهيد:

يعتبر الهدف الأساسي من أي عملية تدريب هو زيادة قدرات المتدربين في مهارة أو عدة مهارات أساسية لعملية التعلم، وهذا طبعاً على حسب احتياجات المتدرب وكفاءة المدربين، حيث يخضع المتدربين لمجموعة من النشاطات الهادفة بغية إحداث تغيير على مستوى المهارات المعرفية والسلوكية لديهم وفقاً لخطة منهجية محكمة وانطلاقاً من أساس نظري تبنى عليه عملية التدريب، وفي هذا الفصل سنتطرق إلى البرنامج التدريبي المبني على إستراتيجية الذاكرة المعرفية لتنمية القدرة القرائية للتلاميذ عسيري القراءة .

I.بناء البرامج التدريبية :

1.**مفهوم التدريب:**

يمكن تعريف التدريب بأنه: أنشطة منظمة لتوفير المعارف والمهارات للمتدربين ليتمكنوا من استيعاب المفاهيم وإعادة تكوين السلوك، وتطبيق التعلم على مواقف مختلفة بكفاءة متزايدة لتحقق النتائج المرجوة. يرتكز التدريب على إعطاء المتدربين المهارات والمعارف التي يحتاجونها للقيام بأعمالهم. (سعد، 2012، 11)

البرنامج: هو جميع الأنشطة والممارسات والمواقف و الزيارات والرحلات، التي يقوم بها الفرد من خلال الانتقاء التدريجي من دائرة الذات إلى العالم الخارجي لذا يجب أن تبدأ تلك الخبرات بخبرة تعريف الأفراد بذواتهم. (طه ،2007، 15).

2.**تعرف البرنامج التدريبي:**

أشار روبنسون (1985): إلى أن التدريب عبارة عن عملية تطوير السلوك الشخصي للفرد في مجالات المعرفة والمهارات والاتجاهات وذلك من اجل تحقيق مستوى الأداء المطلوب.

تعريف ياغي (1986) : يعرفه بأنه عملية تعليم المعرفية وتعلم الأساليب المتطورة لأداء العمل وذلك لإحداث تغييرات في سلوك وعادات ومعرفة ومهارات وقدرات الأفراد اللازمة في أداء عملهم من اجل الوصول إلى أهدافهم وأهداف المنظمة التي يعملون بها على السواء.

تعريف الخطيب (1986) : بأنه عملية سلوكية يقصد بها تغيير الفرد بهدف تنمية ورفع كفايته التعليمية، ويعد علماً من العلوم إذا نظرنا إليه من ناحية أصوله ومبادئه كما يعد فناً من الفنون إذا نظرنا إليه من ناحية تطبيقية. (الخطيب ،2007، 19).

وترى نادية سعد : أن البرنامج التدريبي هو مجموعة من الأنشطة المنظمة لتوفير المعارف والمهارات للمتدربين ليتمكنوا من استيعاب المفاهيم وإعادة تكوين السلوك وتطبيق التعلم على مواقف مختلفة بكفاءة متزايدة لتحقيق النتائج المرجوة، ويرتكز التدريب على إعطاء المتدربين المهارات والمعارف التي يحتاجونها للقيام بأعمالهم. (سعد ،2012، 11)

ويتضح من التعاريف السابقة، أن كل الباحثين قد ركزوا في تعاريفهم على عملية التدريب وفقاً لبرامج معينة بأنها مجموعة من الأنشطة المنظمة تعتمد على استغلال المعارف والمهارات الخاصة بالمتدربين من اجل تحسين أداء المتدربين، غير أنهم اختلفوا في نوعية المهارة والهدف من عملية التدريب سواء كانت لتحسن المهارة أو المعرفة أو تعديل وتغيير سلوك ما.

ولذا يمكن القول أن البرامج التدريبية هي عبارة عن خطط علمية منظمة تستند إلى أسس علمية تهدف لتحسين مهارات أو قدرات معينة، يتم ضبطها وفقاً لحاجة المتدربين، وتوجه لفئةٍ محددةٍ من الأفراد يشتركون في نفس الخصائص والحاجات تكون محدودة العدد ، وفي مدة زمنية معلومة ومحددة باستخدام وسائل وتقنيات، وتستند على اتجاه نظري محدد يبنى على أساسه البرنامج لتحقيق الأهداف المسطرة .

3.**خصائص البرنامج التدريبي:** تتميز البرامج التدريبية بكل أنوعها سواءً كانت تدريبية أو علاجية أو إرشادية بمجموعة من الخصائص تجعلها صالحةً للتنفيذ ومناسبة للفئة المعينة وفقاً للأهداف المرجوة باختلاف وسائلها وتقنياتها وتتمثل هذه الخصائص في:

_ **الوضوح:** ويقصد به ضرورة أن يكون كل ما يتضمنه البرنامج من أهداف وفنيات ومهارات وغيرها، واضحاً من حيث الصياغة ومن حيث آليات التنفيذ ونتائجه المرجوة .

_ **التحديد:** هو تحديد الهدف العام من البرامج وبكل دقة تحديداً إجرائياً، حتى يمكن للمدرب قياس مدى نجاح التدخلات، ويتضمن التحديد أيضا الفترة الزمنية المتوقعة للبرنامج، حيث يقيم المدرب من خلال الجلسة التمهيدية المدة المتطلبة للحصول على نتائج إيجابية مع أفراد الدراسة.

_ صياغة الأهداف الجزئية الخاصة بكل جلسة بشكل واضح ودقيق، مع ضرورة أن تشكل الأهداف الجزئية مجتمعة الهدف العام.

_ تحديد التدخلات العلاجية (التدريبية) المناسبة لطبيعة كل حالة وشرح آليات تنفيذها وتوثيقها .

_تحديد الأسلوب المتبع في قياس درجات التغير الذي يُتوقع أن يطرأ على أفراد المجموعة التجريبية، مع ضرورة أن يكون الأسلوب مقنناً ودقيقاً .

4.**أسس البرنامج التدريبي :** لا تختلف أسس بناء البرامج باختلاف أنواعها وإنما تختلف في محتوياتها والأهداف المرجوة من كل برنامج ولهذا سنعرض أسس بناء البرامج التدريبية في النقاط التالية :

_ **الأسس النفسية:** وتشتمل على مبدأ الفروق الفردية في المحيط المدرسي وخارجه والتأكيد على وجود فئة من التلاميذ تحتاج أكثر من غيرها إلى تقديم خدمة التدريب لهم، الأمر الذي يساعدهم على تفهم احتياجات المتدربين داخل الفصل

الدراسي وتكوين اتجاهات سوية حول إمكانياتهم وقدراتهم وتؤخذ بعين الاعتبار لدى أعضاء المنظومة التربوية .

_ **الأسس التربوية:** وهي العناصر التي تهتم بالتلميذ باعتباره عضواً مهماً في الجماعة المدرسية، وتعمل على توضيح الدور المنوط به داخل المؤسسة التربوية، وتحديد نوع النشاط الذي يطلب منه مع الطاقم التربوي والإداري في المدرسة ، حسب إمكانياته وقدراته مع ضرورة انسجام أهداف البرنامج التدريبي والأهداف العامة للعملية التربوية والتي تؤكد في أساسها على جملة من الغايات التربوية أهمها تهيئة الظروف المناسبة للتلميذ المتدرب والمعلم مع أهمية مراعاة خصوصية هذا الطفل.

_**الأسس الاجتماعية:** ويقصد بها تلك المبادئ التي تؤكد تباين دور الفرد داخل الجماعة ، وضرورة الاهتمام به كعضو في المجتمع، من خلال تأثير سلوك الفرد بسلوكيات الجماعة التي ينتمي إليها، مع الأخذ بعين الاعتبار تأثير الفرد في غيره من أفراد المجتمع وبذلك فإنه ينبغي أن ينظر للفرد من حيث كونه مؤثراً ومتأثراً.

_ **الأسس الأخلاقية:** من الضروري ألا يهمل البرنامج التدريبي القواعد والأسس الأخلاقية العامة لكل بيئة اجتماعية، بالنظر لخصوصيات المجتمع من جهة، ومن جهة أخرى بالنظر لخصائص المشكلة المدروسة وطبيعة أفراد العينة المختارة للدراسة لذا يحرص مصممو البرامج على إلزام أنفسهم ومساعديهم بمجموعة من القواعد والأسس الأخلاقية في التعامل مع أفراد العينة المدروسة، ومن ابرز تلك الأسس ضمان سرية المعلومات التي يدلي بها المتدربون خلال الجلسات التدريبية مع إلزام المساعدين (إن وجدوا) والمسترشدين المشاركين في البرنامج باحترام آراء وأفكار بعضهم البعض، وان يسود الجلسات جو من الثقة والاحترام.

كما يجب أن يشمل البرنامج على لوائح وقوانين تنظيمية تتماشى مع القوانين والنظم العامة، وتنسجم مع القوانين الداخلية للمؤسسة التي يتم فيها إجراء جلسات البرنامج .

_ الأسس الدينية : تعتبر التعاليم الدينية معايير أساسية ومرجعية في تنظيم سلوك الأفراد، سواءً كانوا وحدهم أو كانوا داخل جماعة، لذا من الواجب أن لا يتضمن البرنامج التدريبي أي سلوكيات أو أفكار تتعارض مع المبادئ الأساسية لديانة العميل، لان ذلك من شانه أن يساعد في تقبل المتدرب لمضمون البرنامج، ويمكن المدرب من تطبيق جلساته باطمئنان، حيث إن الإنسان الذي يقوم بواجباته الدينية يشعر بالأمن النفسي والطمأنينة وراحة البال؛ لذلك كانت المعتقدات الدينية لكل من المدرب والمتدرب هامة في عملية التدريب.(سماره ،1992).

_ الاحتياجات التدريبية :

هناك حقيقة ثابتة في مجال التدريب مفادها إن فعالية تخطيط البرامج التدريبية وتصميمها وتنفيذها وتقويمها تعتمد أساساً على عملية تحديد الاحتياجات التدريبية حيث إن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية يترتب عليها تقرير النوع المطلوب من التدريب، ومن يحتاج إليه، ومستوى الخبرة المطلوبة .

من هنا فان الحاجة التدريبية يمكن تعريفها بشكل عام بأنها: "حالة توتر لدى شخص ما تعمل على توجيه سلوكه نحو أهداف معينة وتستخدم الحاجة على أنها اصطلاح شامل يضم الدوافع والبواعث والحوافز والأمنيات ".

وتتمثل أهم الأدوات التي تستخدم في حصر وتحديد الاحتياجات التدريبية في:

المقابلات: من خلال هذه المقابلات يستشف الموضوعات التي يراها المتدربون مناسبة لهم أو يراها المدرب مناسبة للمتدرب.

طريقة اللجان التربوية: تلك التي تدرس الموضوعات ذات الأهمية الخاصة بالنسبة للمتدربين وعلى ضوء هذه الدراسة توضح وتحديد الاحتياجات التدريبية.

الاختبارات: وهي جملة من الاختبارات الشفوية أو التجريبية والتي تهدف أساساً للكشف عن الاحتياجات التدريبية للمتدربين.

تحليل المشكلات: وتهدف إلى تحديد المشكلات الأساسية التي تستدعي من المدرب إصلاحاً أو تطويراً ليتم على أساسه بناء الخطة التدريبية الملائمة. (بركان ،2010)

وانطلاقاً مما سبق يتبين أن أهم الاحتياجات التدريبية بالتلاميذ عسيري القراءة هي:

الحاجات التدريبية للتلاميذ عسيري القراءة :

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

لكي تحقق القراءة أهدافها في عملية التعلم ينبغي أن تحقق مجموعة من الاحتياجات التي تهدف في الأساس إلى تطوير المهارات الأساسية التالية للقراءة :

- الحاجة إلى تمييز الكلمات المكتوبة في سياق العبارة وربط كل منها بصورتها ويترتب على هذا نطق الكلمة عند رؤية رسمها .
- الحاجة إلى ربط المعنى بالرمز، أو ما يترتب عليه من فهم العبارة.
- الحاجة إلى قراءة عدة جمل تدور حول المعنى المتصل ويترتب عليه فهم معان متكاملة.
- الحاجة إلى التمييز لكلمات مفردة، وهي مرحلة من التمييز أكثر تفوقاً 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، ويمكن التلميذ من إتقان مهارة جديدة .

المشكلات التي تحتاج إلى تدريب في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية :

يمكن تلخيص ابرز هذه المشكلات فيما يأتي :

- تقارن بعض الحروف في النطق (ت ، ط) (ك ، ق) (س ، ص) (ث ، ذ).
- تشابه كثير من الحروف الصوتية في الرسم الخطي تشابها يصعب معه التمييز بينها وهذه الحروف متعددة (ب ، ت ، ث) ،(ج ، ح ، خ) ،(د ، ز) ،(س ، ش).
- تعدد أشكال بعض الحروف ومثال ذلك حرفا الكاف والهاء.
- تعدد صور الحروف وتنوعها فلكل حرف صورة خاصة في أول الكلمة أو وسطها وفي أخرها ومثال ذلك حرف الياء (يـ ، ـيـ ، ي)
- إهمال الحركات وعدم رسمها على الحروف في الكتابة يجعل النطق بها بالنسبة للتلاميذ في الصفوف الأولى صعبة .
- التنوين وهو صوت يُنطق ولا يُرسم في الكلمة .
- بعض الحروف تنطق بطرق مختلفة مثل: تاء التأنيث في آخر الكلمة (شجرة) فمرة تنطق تاء وعند الوقف تنطق هاء فالصوت يتغير والرمز لا يتغير.
- اتصال لام الجر بالكلمات المبدوءة بأداة التعرف (الـ) الشمسية والقمرية، وينتج عنها حذف همزة الوصل (للرجل – للقمر) .
- تعتبر المشكلات الأساسية في الحروف التي تلفظ ولا تكتب (هذا ، الله ، الذي)، حيث لم تكتب الألف بعد هاء الكلمة الأولى.

5.**أنواع البرامج التدريبية :** من أهم هذه البرامج ما يأتي:

- **برامج العمليات المعرفية:** تركز هذه البرامج على العمليات أو المهارات المعرفية للتفكير كالمقارنة و التصنيف والاستنتاج، حتى تهدف إلى تطوير

العمليات المعرفية وتطويرها وتدعيمها كطريقة يمكن من خلالها تطوير القدرة على التفكير المنطقي، وخير مثال على ذلك نظرية العلاج المعرفي، ونظرية العلاج المعرفي الانفعالي.

- **برامج العمليات فوق المعرفية:** تشير هذه البرامج إلى أن التفكير موضوع قائم بذاته وان تركيزها ينصب على تعميم مهارات التفكير فوق المعرفية التي تسيطر على العمليات المعرفية، وتهدف هذه البرامج إلى تشجيع التلاميذ على التفكير حول تفكيرهم.

- **برامج المعالجة اللغوية والرمزية:** تهدف هذه البرامج إلى تنمية مهارات التفكير في الكتابة والتحليل والحجج المنطقية بالحاسوب كبرامج التغذية المرتدة البيولوجية بالحاسوب.

- **برامج التعلم بالاكتشاف:** تهدف هذه البرامج إلى تزويد الطلبة بعدة استراتيجيات لحل المشكلات في المجالات المعرفية المختلفة، والتي يمكن تطبيقها بعد توعية الطلبة بالشروط الخاصة الملائمة لكل مجال. (العاسمي، 2008، 34)

6.مراحل تصميم البرامج التدريبية:

- هو النشاط الذي يعنى بصياغة مسمى البرنامج، واختبار عناصر البرنامج المشتملة على أهدافه ومحتواه من مواد التدريب وأساليبه والتقنية المستخدمة فيه، واختيار المدربين والمتدربين.

- **مفهوم البرنامج التدريبي:** هو مجموعة من المقررات في فرع معين من الدراسة ويشير(الطحاني، 2002) إلى أن ابرز المبادئ الأساسية في عملية تصميم البرامج التدريبية هي:

إن التدريب يعتمد التحفيز أو الدافعية في نجاح التدريب وفاعليته، ويعتمد إلى حد كبير على اندفاع المتدرب ورغبته في التعلم، وإن التدريب يعتمد على فاعلية

المتدرب وإيجابيته في التعلم، وان التدريب يعتمد الخبرات السابقة والحالية للمتدرب، وإن تعلم أشياء جديدة قد يتعارض مع تذكر أشياء سبق تعلمها، وإن كفاية التدريب تعتمد على التغذية الراجعة أي إن معرفة النتائج تؤدي إلى زيادة التعلم. (الخطيب ،2008)

7.خطوات عملية تصميم البرنامج التدريبي:

تحديد أهداف البرنامج: تنظيم عملية تصميم البرامج وتوضيح الأهداف والإجراءات الواجب إتباعها مما يساعده على التأكد من تامين جميع العناصر التي يحتاجها المشروع وتوفير الوقت والجهد.

وأن تحديد أهداف البرنامج التدريبي هو الخطوة الأولى في مجال وضع البرنامج التدريبي بتخطيط الاحتياجات التدريبية، التي تحدد الخصائص والقدرات والمهارات المراد إكسابها للمتدربين، ونوعية البرامج التدريبية المطلوب توفيرها ومحتوياتها.

- **تحديد مفردات البرامج التدريبي:** إذ يتم تحديد المفردات وفق الاحتياجات التدريبية وأن تكون المفردات ذات علاقة مباشرة بطبيعة المرشحين للتدريب، ثم يقوم مصمم البرنامج بتحديد التتابع المنطقي لموضوعات البرنامج والترابط بينها، وتحديد الموضوعات التي ينبغي معرفتها وتلك التي يستحسن معرفتها، وان يأخذ مصمم البرنامج بنظر الاعتبار مستوى المشاركة وطبيعة وظائفه، والبرامج التدريبية التي سبق لهم أن اشتركوا فيها.
- **تهيئة مواد البرنامج التدريبي:** وهي التمرينات التدريبية والحالات الدراسية المستخلصة التي يمكن عرضها وتوزيعها على المشتركين عند البدء به، أو خلال الجلسات التدريبية أو بعد الانتهاء منها، وينبغي أن يتم التأكد من تناسب المواد التدريبية مع أهداف البرنامج وتكييف المواد المعدة ابتداء، لتتلاءم مع أهداف البرنامج المقرر تنفيذه.
- **اختيار الأساليب التدريبية المناسبة:** ويقصد بالأساليب تلك الطرائق المعتمدة في إيصال المعلومات أو إكساب المهارات أو تغيير الاتجاهات لدى المتدربين،

وعند اختيار الأساليب التدريبية يؤخذ في الحسبان هدف البرنامج ، موضوعاته، عدد المتدربين، مؤهلاتهم، خبراتهم، مقدار المشاركة المطلوبة منهم وإمكاناتهم في الوقت المتاح. (الخطيب، 2008،41).

- **تحديد مكان البرنامج وزمانه:** وتعد هذه الخطوة من المقومات الأساسية لنجاح أي برنامج تدريبي إذ لابد من تحديد المدة المناسبة التي يمكن فيها تغطية مفردات البرنامج، واختيار التوقيت المناسب له، وعند تحديد زمان البرنامج يتم مراعاة مستوى الأداء المستهدف، الصعوبات المطروحة، قابلية المتدربين، الكلفة والوقت المتاح.
- **اختيار المدربين:** ومن أهم العناصر اللازمة لنجاح البرنامج التدريبي فهم القائمون على تنفيذ البرنامج على تنفيذ ما خطط له، وتطبيقه على الواقع ولذلك لابد من توافر مواصفات أساسية للمدربين مثل: الصفات الشخصية، الحماس والاتزان، التمكن من الموضوع، الإلمام بنظريات التعلم، القدرة على استخدام الأساليب التدريبية الجيدة والقدرة على القيادة الجيدة وإدارة الجلسات. (الخطيب ،2008، 42)

8. **تقييم البرامج التدريبية:** تعد عملية تقييم البرامج التدريبية أهم مرحلة من مراحل العملية التدريبية، إذ من خلال هذه العملية يمكن تحديد التغيرات التي يقصد تحقيقها سواء أكانت معارف أو معلومات أو مهارات أو اتجاهات، وان عمليات التقييم والمتابعة لأي برنامج ضرورية للتأكد من مدى تحقيقه للأهداف أو انحرافه عنها، ويعتبر التقييم جزءا هاما وأساسيا في تصميم البرنامج التدريبي، وأثناء تنفيذ خطوات التدريب وذلك للوقوف على سلامة سيرها ومدى مسايرتها لمتطلبات التدريب وانسجامها مع تحقيق الأهداف المخطط لها من اجل تصحيح المسار، وتحقيق الأهداف وعملية التقييم بحد ذاتها هي عملية إصدار إقرار علمي بشان عمليات التدريب في ضوء الأدلة التي كشفت عنها الممارسات الميدانية. (الخطيب، 2008، 43)

_ **عرفه جولد شتاين** (gold stein1986): بأنه تلك العملية المؤسسة لجمع المعلومات السطحية والدقيقة والضرورية لاتخاذ قرار فاعل له علاقة باختيار وتبني وتقييم التغييرات المتعلقة بالأنشطة التعليمية التدريبية المختلفة.

_ **عرفه باتين** (patten ,1982): على انه أسلوب أو أداة أو وسيلة توضح أهداف وخطط العمل والتحسينات المطلوبة للتنفيذ ونظم الرقابة والمتابعة والوقوف على مدى النجاح والفشل في إنجاز النتائج المتوقعة.

_ **عرفه موسى (1997):** بأنه عبارة عن عملية مخططة تهدف إلى التطوير والتحسين وتقوم على جمع المعلومات المنظمة للحكم على البرنامج والفعاليات أو على المدربين أو المتدربين. (الخطيب ،2008،44)

9.أهداف عملية التقييم:

_ تقييم كفاءة خطوات العملية التدريبية حيث يتم خلال عملية التقييم والتأكد من سير العملية التدريبية في مراحلها المختلفة وفقاً للخطة الموضوعة لذلك، وهذا يشمل تقييم تحديد الاحتياجات التدريبية، تقييم تصميم البرنامج ،تقييم كفاءة المدرب، تقييم أداء المتدرب وتقييم وسائل التدريب، وغير ذلك من عناصر البرنامج التدريبي.

- تقييم تحقيق أهداف التدريب التطبيقية .
- يعتقد **جاردنر** إن الأساليب التي تكمن خلف التقويم تتمثل في التأكد من إن التدريب يسير في الاتجاه الصحيح، ومن مدى إشباع البرنامج التدريبي للاحتياجات التدريبية القائمة، ومن مدى ملائمة المواد والأساليب التدريبية المستخدمة في البرنامج
- التعرف على مدى تلبية البرنامج التدريبي لحاجات المتدربين.
- قياس مدى تقدم المتدربين وكفاية المدربين.

- التعرف على نواحي القوة والضعف في هذا البرنامج حتى يمكن التغلب على نقاط الضعف ودعم نواحي القوة والاستفادة منها مستقبلاً. (الخطيب ،2008،45)

10.مراحل تقييم البرنامج التدريبي:

- **تقييم البرنامج قبل التنفيذ:** وتهدف هذه العملية للتأكد من دقة وسلامة خطة البرنامج، وقدرتها على تحقيق الهدف أو الأهداف التي صممت من اجل تحقيقها، ومدى ملاءمة الأساليب والوسائل والأنشطة لتنفيذ الهدف، ومناسبة وسائل التقويم للهدف الواحد.
- **تقويم البرنامج أثناء التنفيذ:** تهدف هذه العملية للتأكد من انه يسير وفق ما هو مخطط له، وذلك لتعزيز الجوانب الإيجابية، وتلافي الجوانب السلبية، وتعديل المسار نحو تحقيق الأهداف المخططة ويمكن التأكد فيما اذا كان البرنامج التدريبي الذي يجري تنفيذه هو الذي يحتاج إليه المتدربون بالفعل، أم أن هناك ضرورة لا جراء تعديل على أهدافه أو موضوعاته أو محتوياتها أو تسلسلها أو طريقة عرضها أو الأساليب والوسائل المستخدمة في عرضها، وهذا كله قد يؤدي إلى إجراء تعديل سريع ومناسب على أهداف البرنامج بهدف تجاوز بعض المشكلات .
- **تقييم البرنامج بعد التنفيذ:** وتهدف هذه العملية إلى التأكد من تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها البرنامج ومدى مساهمة في اكتساب المتدربين للمعارف والمهارات الاتجاهات ومدى فعاليته. (الخطيب ، 2008، 46)

ii._ البرنامج التدريبي المبني على إستراتيجية الذاكرة المعرفية (اللفظية والرمزية) لتنمية القدرة القرائية :

1. **الأساس النظري لبناء البرنامج التدريبي:** تعددت البرامج المخصصة لتدريب وتعليم المصابين بعسر القراءة، والتي تختلف فيما بينها اعتمادا على الخلفية النظرية التي تعتمد عليها، فهناك برامج علاجية تقوم على أساس تدريب الطفل على مهارة معينة كالتدريب على المستوى الفونولوجي، وهناك

برامج ترتكز على تطوير الإدراك البصري للرموز المكتوبة وإدراك العلاقة بين الحرف المكتوب والصوت المنطوق .

وفي برنامجنا هذا سيتم اعتماد استراتيجي الذاكرة المعرفية (اللفظية، والرمزية) في بنائه بهدف تنمية القدرة القرائية لدى التلاميذ المعسرين قرائياً بأبعادها الثلاث القدرة على قراءة الكلمات، والقدرة الفونولوجية، والقدرة على التسمية السريعة .

ولقد تناولنا في فصل سابق (الفصل الثاني)، الذاكرة العاملة (اللفظية والرمزية) واستراتيجياتها بشيء من التفصيل لذا سنعرض المكونات الأساسية في برامج التدريب على القراءة مباشرة.

2. المكونات الأساسية في برامج التدريب على القراءة :

على الرغم من العلاقة الوثيقة بين القدرات اللغوية والقدرة على تعلم القراءة إلا أن هناك اختلافاً جوهرياً بين اكتساب اللغة والكلام واكتساب مهارة القراءة، ويمكن تحقيق اكتساب اللغة والكلام عند الأطفال دون الحاجة إلى تدريب وتدريس منظم على العكس من عملية اكتساب مهارة القراءة التي تحتاج إلى تدريس منهجي منظم حتى يتمكن الطفل من اكتساب هذه المهارة، وبالرغم من هذا الاختلاف نجد أن هناك علاقة وثيقة بين القدرات اللغوية والقدرة على تعلم القراءة، وبغض النظر عن البرنامج أو الأسلوب المتتبع في تعليم القراءة، فإننا نجد أن التدريب بشكل عام ينصب على اكتساب الطفل المهارات الآتية:

تعليم الأطفال إن الكلمة تتألف من اتحاد مجموعة من الأصوات، وهذه هي الخطوة الأولى في تعليم القراءة حيث ينتقل التدريب بعد ذلك إلى تدريب الأطفال على ملاحظة الاقتران بين الحرف أو الرمز المكتوب والصوت المنطوق، أي إن التدريب يتم على أساس إن الرمز الكتابي له صوت يدل عليه، ويطلق البعض على

هذه العملية مسمى (phonics) بعض تعليم القيمة الصوتية للحروف ومجموعات الحروف.

التدريب على ربط أو دمج الأصوات لتكوين كلمات أو مقاطع، حتى يتمكن الطفل من تعلم القراءة عليه، كذلك يتعلم كيفية تجميع الأصوات اللغوية لتكوين المقاطع اللفظية أو الكلمات .

بالإضافة إلى تعلم الاقتران بين الصوت والحرف وربط الأصوات، على الطفل كذلك أن يتعلم كيفية تحليل الكلمات إلى المقاطع اللفظية والأصوات التي تتكون منها، كذلك تحليل الكلمات إلى حروف ترمز لأصوات معينة .

التعرف على الكلمة ككل حتى يتمكن الطفل من تعلم القراءة فان معظم برامج التدريب تعمل على اكتساب مهارة التعرف على الكلمات المكتوبة بشكل سريع وتلقائي، وحتى يمكن الوصول إلى هذه المرحلة، فان الطفل يحتاج إلى تدريب مستمر ومكثف وقد يستغرق وقتاً طويلاً عند بعض الأطفال، ويشار إلى عملية التعرف على الكلمات وقراءتها بمسمى (Decoding) أي حل الرموز أو إزالة الشيفرة.

فهم المادة المقروءة، يتمثل الهدف النهائي أو غاية القراءة في فهم وإدراك معنى ودلالة الكلمات المقروءة، ولا يتمكن الطفل من فهم ما يقرأ إلا عندما يكتسب المهارات السابقة.

هذا وقد يعاني الطفل المصاب بعسر القراءة من صعوبة واحدة أو أكثر من هذه المهارات وقد تظهر جميعها لديه، وفي حال ظهور احدها، فان ذلك ينعكس سلباً على تمكين الطفل من تحقيق مهارة القراءة. (السرطاوي وآخرون ، 2009،177)

بشكل عام هناك نوعين من برامج التدريب المخصصة للأطفال عسيري القراءة، النوع الأول ما يطلق عليه مسمى البرامج التي ترتكز على العلاج، والنوع الآخر يسمى البرامج التعويضية.

ينصب الاهتمام في النوع الأول من برامج التدريب على علاج أوجه القصور في العمليات الإدراكية واللغوية التي تعيق تعلم واكتساب مهارة القراءة، أي التعليم غير المباشر، بينما النوع الآخر من البرامج مصمم لتزويد المصابين بعسر القراءة بالمهارات الأساسية في القراءة من خلال الطرق والقنوات غير التقليدية كاعتماد استراتيجيات بديلة تمكن المصاب بعسر القراءة من تعلم المهارات الأساسية في القراءة، وهذا النوع من التدريب يركز على التعليم المباشر لمهارة القراءة .

3. بعض الأساليب المستخدمة في تدريب الأطفال عسيري القراءة :

- **أسلوب فيرنالد" fernald'smethod"في تعليم القراءة**

اعتدت هذا الأسلوب الباحثة فيرنالد(fernald 1943 - 1988) والذي يقوم على أساس تدريب المصابين بعسر القراءة من خلال توظيف حواس عدة وهي: البصر، والسمع، واللمس، والإحساس بالحركة، ويعرف هذا الأسلوب بمسمى (VAKT) وهي الحروف الأولى من الكلمات (Kinesthetc – tactile - auditioy – visual) ويشير الباحثين إلى هذا الأسلوب بمسمى (tracing technique)أي طريقة فيرنالد بالتتبع.

يستخدم أسلوب فيرنالد الطريقة الكلية التي تقوم على تعليم الكلمات كوحدة واحدة، بمعنى استخدام الكلمة كاملة وعدم استخدام الطريقة الصوتية، ويستخدم مع الأطفال الذين يعانون صعوبات شديدة. (السرطاوي وآخرون، 2009)

- **أسلوب ارتون جلنجهام "orton – qillinghanapproqch":**

بني هذا الأسلوب على نظرية اورتون في عسر القراءة، والتي افترضت بان سبب عسر القراءة ناتج عن عدم وجود سيطرة لاحد شقي الدماغ فيما يتعلق بالمهارات اللغوية مما يؤدي إلى عكس أو قلب الحروف، بسبب الانعكاس الخاطئ لصورة الحروف في الدماغ.

تعرف هذه الطريقة بمسمى الطريقة الهجائية أو نموذج الفونيمات الهجائية، وقد تم البدء بهذه الطريقة والبرنامج الخاص بها في ستينات القرن الماضي.

يعد هذا الأسلوب من أوائل الأساليب التي اعتمدت مبدأ تعليم القراءة، باستخدام حواس متعددة من اجل بناء صلات بين حواس السمع والبصر واللمس، ويقوم هذا البرنامج على افتراض أن تعليم القراءة يجب أن يبدأ من تعليم العلاقة بين الحرف المكتوب والصوت المنطوق، بمعنى البدء من الجزء ثم الانتقال إلى الكل، وفي هذا الإطار، فان هناك تسلسلا هرمياً في التدريب على الاقتران بين الصوت والحرف من خلال استخدام التتبع للتأكيد على شكل الحرف وتسلسل الحروف في الكلمة، وكذلك استخدام النسخ بغرض تطوير الذاكرة البصرية للحروف والشكل الذي تأخذه في الكتابة، وأخيراً استخدام الإملاء بغرض تطوير الانتباه السمعي وتطوير القدرة على الربط بين المثير السمعي (الأصوات المسموعة) والمثير البصري (الحروف المكتوبة) وتطوير مهارة الاستماع بشكل عام .

- **طريقة سنجرلاند "singer land' s appaoch":**

تعد هذه الطريقة تعديلا لأسلوب وارثون في تعلم القراءة، وتقوم الخلفية النظرية لهذه الطريقة على افتراض أن القراءة عبارة عن مهارة لغوية، وان اكتساب المهارة اللغوية يعتمد على تداخل وتكامل حواس ومدركات حسية متعددة ولا يقتصر على حاسة البصر،أو السمع، وبذلك يحتوي برنامج التدريب على القراءة حسب هذه الطريقة على مجموعة من الأنشطة ترتكز على حواس متعددة وتهدف إلى تحسين وتطوير المدركات البصرية، والسمعية، واللمسية، وتكاملها من اجل التغلب على مشكلة القراءة.

يحتوي أسلوب سنجرلاند على ثلاث مكونات أساسية هي :

- التدريب على الكتابة.
- التدريب السمعي.
- التدريب البصري. (السرطاوي وآخرون ، 2009،184)

4. البرنامج التدريبي المبني على استراتيجيات الذاكرة المعرفية (اللفظية، والرمزية)

- **اسم البرنامج :**

برنامج تدريبي مبني على استراتيجية الذاكرة المعرفية (الرمزية، واللفظية)

- **تحديد وتشخيص المشكلة:** تتمثل المشكلة الأساسية في الصعوبة التي نجدها التلاميذ في إتقان مهارة القراءة بشكل سليم فتظهر عليهم مجموعة من الأعراض تتمثل في عدم قدرتهم على قراءة الكلمات سواءً كانت متداولة وغير متداولة أو شبه كلمات مثل قلب الحروف، او إبدالها حذف الحروف، .... الخ كما يجدون صعوبة في التعرف على صوت الحروف أو شكله، ويظهر لديهم بطء في القراءة .

ويتم تشخيص عسر القراءة لديهم وفقاً لمجموعة من الاختبارات نذكر اختصاراً بـ إختبار الذكاء (رافن للمصفوفات).

- **أهداف البرنامج :**

يهدف البرنامج إلى تحسين القدرة القرائية لدى عينة من التلاميذ عسيري القراءة المتمدرسين بالصف الرابع والخامس ابتدائي، عن طريق تنمية مهارات القراءة لديهم بأبعادها الثلاث قراءة الكلمات بمختلف أنواعها (متداولة – غير متداولة –شبه كلمات) والقدرة الفونولوجية والتسمية السريعة ومنها تمكن التلميذ من قراءة الكلمات بشكل سليم والتعرف على الرموز والحروف المكتوبة من حيث الشكل (المورفولوجي) والصوت (الفونولوجي) .

يهدف البرنامج بشكل خاص إلى تطوير القدرة على قراءة الكلمات بشكل صحيح وسليم، وتطور الوعي الفونولوجي والتسمية السريعة لدى التلاميذ وذلك باستغلال قدراته في توظيف إستراتيجية الذاكرة اللفظية في معالجة وتخزين واسترجاع الحروف سواء من حيث اللفظ (الصوت) أو الرمز (الشكل).

- **الأساس النظري للبرنامج:** تعد إستراتيجية الذاكرة المعرفية بشقيها (اللفظي والرمزي) الأساس النظري للبرنامج، وقد تم تصميم البرنامج وفقاً لخطوات منهجية منظمة وبناءً على نتائج دراسات عربية وأجنبية تناولت دور الذاكرة العاملة في عملية القراءة وعلاقتها بالعسر القرائي لدى التلاميذ خصوصا على المستوى الفونولوجي والتسمية السريعة وقراءة الكلمات، ومن بين هذه الدراسات :

دراسة طولية امتدت خمس سنوات أجراها واجنر وآخرون (wagner et al - 1997) على مئات من الأطفال الذين توبعوا من رياض الأطفال حتى الصف الرابع وقد طبقت مجموعة من المقاييس المتعددة حول: الوعي الصوتي، والذاكرة اللفظية والذاكرة قصيرة المدى ، والتسمية السريعة ومن أهم النتائج في ثلاث فترات زمنية مختلفة، جرى توقع مهارات الوعي الصوتي والفروق في القراءة على مستوى الكلمة، بينما نتوقع مهارات الذاكرة اللفظية والذاكرة قصيرة المدى، أما فيما يتعلق بمهام الذاكرة العاملة اللفظية، فان من الأمور الثابتة إن الأطفال ذوي صعوبات القراءة يظهرون تناقضاً ملحوظاً في مثل هذه المهام .

في العينات النامية من الأطفال عشرات المهام تتنبأ بالتحصيل القرائي المستقل عن مقاييس الذاكرة اللفظية قصيرة المدى ومهارات الوعي الصوتي.(أبو الديار،2012،73)

لقد أشارت بعض الدراسات مثل دراسة جيوترز وآخرون (Gutierrez , et al , 2004) ودراسة لوسي وهنري (Henry , 2010) إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون قصوراً في الذاكرة العاملة لفهم اللغة أو كتابة الجمل أو الفقرات أو القصص ، وحل المشكلات وأجراء بعض العمليات الحسابية إذ يختلفون عن الأطفال العاديين .

(أبو الديار ،2012،74)

من هذا المنطق وجدنا إن الأطفال عسيري القراءة لديهم مشكل في التعرف على الرموز المكتوبة أي الحروف والكلمات ومن هنا يجدون صعوبة في معالجتها ثم تشفيرها وترميزها ليتم تخزينها فيما بعد، وهذا المشكل يظهر في الأساس على مستوى الوعي الفونولوجي وسرعة التسمية وقراءة الكلمات لذا ارتأين استغلال إستراتيجية الذاكرة العاملة (اللفظية والرمزية) في تنمية القدرة القرائية لهؤلاء الأطفال.

5. الأساليب المستخدمة في البرنامج :

سيتم استخدام أسلوبين لتدريب الأطفال المعسرين قرائيا في أسلوب (**اورتونجلنهام**) وأسلوب (**اورتون**) وسيتم التوفيق بينهما على حسب النشاط التدريبي المقدم للتلاميذ.

6. المجموعة المستهدفة :

الفئة التي يستهدفها البرنامج هم الأطفال المعسرين قرائياً المتمدرسين بالصف الرابع والخامس ابتدائي ذكور وإناث .

7. المحاور الأساسية للبرنامج التدريبي:

- **المحور الأول:** المحور العملي، ويتمثل في التدريب على تنمية القدرة القرائية بأبعادها الثلاث (القدرة على قراءة الكلمات، القدرة الفونولوجية والقدرة على التسمية السريعة) باستخدام إستراتيجية الذاكرة العاملة (اللفظية والرمزية) وبتطبيق الطرائق العملية للتدريب.
- **المحور الثاني:**ويتمثل في قياس القدرة القرائية من خلال الاختبار القبلي والاختبار البعدي والمقارنة بين نتائجها .

8. **أبعاد البرنامج التدريبي:** تم تقسيم البرنامج إلى ثلاث أبعاد رئيسية اشتملت على مجموعة من الفقرات متنوعة ومتدرجة في صعوبتها وهي :

- **البعد الأول :** القدرة على قراءة الكلمات (الكلمات المتداولة، الكلمات غير المتداولة وشبه الكلمات).
- **البعد الثاني**: القدرة الفونولوجية.
- **البعد الثالث**: القدرة على التسمية السريعة .

9. وحدات البرنامج :

9-1: الوحدة الأولى: الهدف الفرعي : التعرف على الحروف والأصوات داخل الكلمات ومنفردة .

- **مرحلة التهيئة**: وهي مرحلة التعرف على الأصوات المختلفة وحركاتها الربط حرف ، صوت اكتشاف الأصوات في الكلمات).

9-2- الوحدة الثانية: تحليل الوحدات الصوتية التي تتكون منها الكلمة أو دمجها معا لتكوين كلمة جديدة (في هذه المرحلة يتدرب الطفل على تمييز الحروف حسب صوتها، ومن ثم تحليل الكلمة وفقا لأصواتها وموضعها).

- **الهدف الفرعي:** مساعدة الطفل على فهم العلاقة بين الصوت والرمز .

9-3- الوحدة الثالثة: مرحلة معالجة المقاطع وتحليل الكلمات إلى مقاطع حذف المقطع

- **الهدف الفرعي:** تدريب الطفل على تمييز الحروف حسب صوتها، ومن ثم تحليل الكلمة وفقا لأصواتها (التعرف على الكلمات من خلال صورها)

9-4- الوحدة الرابعة: التعرف على الصوت من خلال الصورة .

- **الهدف:** التعرف على الأصوات داخل الكلمة .

9-5- الوحدة الخامسة: التعرف على الصورة من خلال الصوت .

- **الهدف**: التعرف على الصور التي تحتوي على الأصوات المطلوبة منه.

6-9- الوحدة السادسة: حذف الأصوات من الكلمات .

الهدف التدريب على تنمية الوعي الفونولوجي باستغلال الذاكرة الفونولوجية .

7-9- الوحدة السابعة: التعرف على الكلمات المتشابهة في الصوت والشكل مع اختلاف مواصلتها وتشكيلها .

- **الهدف**: تعلم الربط بين الحروف والأصوات في مختلف المواضع والتشكيلات

8-9- الوحدة الثامنة: الاكتشاف السريع للأصوات .

9-10- **الهدف**: تدريب الطفل على القراءة السريعة للحروف والكلمات والتعرف عليها بأسرع ما يمكن .

مدة البرنامج : يقدم البرنامج بواقع 12 جلسة موزعة على 6 أسابيع بمعدل جلستين كل أسبوع، زمن كل جلسة 45 دقيقة .

9-11- **الأدوات المستخدمة في البرنامج**: تستخدم في البرنامج عدة وسائل وأدوات وهي:

- صور وبطاقات مصورة .
- بطاقات للحروف الأبجدية .
- الحاسوب .
- السبورة وأقلام اللباد .
- أوراق بيضاء .
- قريصات وأقلام رصاص .
- صور حيوانات وأشياء .

الجدول رقم (01): يبين توزيع وحدات وجلسات البرنامج

وحدات البرنامج	النشاط	عنوان النشاط	عدد الجلسات	زمن الجلسة
الوحدة الأولى	01	لقاء تعريفي (مرحلة التهيئة) تعليم الحروف الهجائية بتشكيلاتها المختلفة	01	45 دقيقة
	02	تعليم الحروف الهجائية بتشكيلاتها المختلفة والتمييز بينها من حيث الصوت والشكل	01	45 دقيقة
	01	التعرف على الحروف داخل الكلمات دون قراءتها	01	45 دقيقة
الوحدة الثانية	02	التعرف على رمز الحرف في الكلمة بكل مواضعه	01	45 دقيقة
	03	ربط صوت الحرف في الكلمة برمزه وموضعه مع دمج الوحدات الصوتية لتكوين كلمة جديدة	01	45 دقيقة
الوحدة الثالثة	04	تحليل الكلمات إلى مقاطع صوتية	01	45 دقيقة
الوحدة الرابعة	05	التعرف على صوت من خلال الصورة	01	45 دقيقة
الوحدة الخامسة	06	التعرف على الصورة من خلال الصوت	01	45 دقيقة
الوحدة السادسة	07	حذف الأصوات من الكلمات	01	45 دقيقة
الوحدة	08	التعرف على الكلمات المتشابهة من حيث	02	45 دقيقة

السابعة		الصوت والشكل مع اختلاف مواضعها وتشكيلاتها		
الوحدة الثامنة	10	الاكتشاف السريع للأصوات	01	45 دقيقة
12 نشاط			12 جلسة	

خلاصة الفصل:

تم التطرق في محتوى هذا الفصل إلى الخطوات الأساسية التي تم اعتمادها في بناء البرنامج التدريبي، وخصص محتوى البرنامج لبناء مجموعة من الأنشطة التدريبية تهدف في مجملها إلى تحسن قدرة التلاميذ القرائية في ثلاث مستويات أساسية وهي: القدرة على قراءة الكلمات، القدرة الفونولوجية والتسمية السريعة، ولقد تنوعت النشاطات التدريبية على حسب إمكانيات التلاميذ القرائية لتساعدهم تدريجيا على تنمية قدراتهم القرائية .

الفصل الثالث : إستراتيجية الذاكرة العاملة (اللفظية والرمزية)

- **تمهيد:**
- **إستراتيجية الذاكرة العاملة .**
- **استراتيجيات التعلم .**
- **ماهية الذاكرة .**
- **علاقة الذاكرة العاملة بعسر القراءة .**
- **العلاقة بين الذاكرة العاملة الرمزية والذاكرة العاملة البصرية واللفظية .**
- **مميزات الذاكرة العاملة (اللفظية، الرمزية)**
- **استراتيجيات الذاكرة .**
- **خلاصة الفصل .**

تمهيد: تعتمد عملية التعلم على مجموعة من التعليمات العقلية المعرفية المعقدة حتى تتم هده العملية بشكل يضمن للفرد اكتساب معرفة جديدة و ذلك انطلاقا من ربط المعارف المتدخلة حديثا بالمعارف المخزية في الذاكرة طويلة المدى و هذه العملية تتطلب استراتيجيات معرفية تتفاعل مع بعضها لإنتاج معرفة جديدة و من بين هذه الاستراتيجيات، إستراتيجية الذاكرة المعرفية والتي تتم على مستواها معالجة المعلومات وترميزها ثم تخزينها في الذاكرة طويلة المدى، وقبل أن نتطرق إلى إستراتيجية الذاكرة العاملة المعرفية يجب أولا: التعرف على إستراتيجيات التعلم بصفة عامة حتى نتوصل إلى الذاكرة العاملة المعرفية (اللفظية و الرمزية).

i.إستراتيجية الذاكرة العاملة :

1- **استراتيجيات التعلم:** يعرفها (dansereau) بانها: "مجموعة من العمليات أو الخطوات التي يمكن أن يستخدمها الفرد لتيسير إكتساب المعلومات و تخزينها، أو الاحتفاظ بها و توظيفها، أو الاستفادة منها ".(الزيات ، 2004، 431)

قد قسمها (saint pierre) عام 1991 إلى إستراتيجيات ما وراء معرفية وإستراتيجيات تيسير الموارد، وإستراتيجيات وجدانية، واستراتيجيات المعرفية.

- **الاستراتيجيات المعرفية:** تعرف على إنها "تلك التكتيكات التي يتحكم فيها الفرد شعورياً و يقوم بتوظيفها في التعلم و الحفظ و التذكر و التفكير، وحل المشكلات و بتجهيز ومعالجة المعلومات" (الزيات ، 2004، 431) و هي تنقسم بدورها إلى عدة أنواع أهمها : استراتيجية الذاكرة.

- **إستراتيجية الذاكرة:**عملية ذهنية تلقائية متابعة و منظمة حتى الوصول إلى الهدف التعليمي المراد، وتعنى بتخزين و حفظ المعلومات بعد ترميزها.

وهي أيضاً "عملية ترميز المعلومات و تخزينها في الذاكرة الطويلة أو القصيرة الأمد ثم استدعاؤها عند الحاجة ".(famos ,1999)

ولكي نتمكن من فهم إستراتيجية الذاكرة العاملة المعرفية (اللفظية و الرمزية) و تحديد أنواعها و دورها في تنمية القدرة القرائية لابد لنا من معرفة ماهي الذاكرة، وماهي أنواعها، وماهي أهم مراحلها ؟

1.**ماهية الذاكرة:** من خلال الدراسات التي اهتمت بدراسة الذاكرة عبر تطور علم النفس نلاحظ إن فهمنا لبنية الذاكرة عامة و طريقة استغلالها يساعدنا على فهم بنية الذاكرة المعجمية و كيفية استغلالها، ونسجل عموماً خمس مراحل تميز دراسة الذاكرة.

- اهتمت بدراسة الذاكرة في علاقتها بالإصابات الذهنية .
- انصبت على دراسة الذاكرة في الحياة المختبر.
- تناولت دراسة الذاكرة في الحياة اليومية .
- عملت على مقاربة الذاكرة معرفياً .
- اهتمت بمقارنة الذاكرة من وجهة النظر الاقترانية. (زغبوش ،2008)

و من بين المراحل المذكورة سابقاً نجد إن موضوع دراستنا يتفق و المرحلة الرابعة من مراحل دراسة الذاكرة .

ولقد تعددت التعاريف المحددة لمفهوم الذاكرة و التي نصادفها في القواميس فمنها:

- الذاكرة هي القدرة التي تتمكن بواسطتها من تذكر الأشياء، أو الاحتفاظ بها في الذهن.
- الذاكرة هي استرجاع المعارف من خلال مجهود ذهني .
- الذاكرة هي فعل التذكر.
- الذاكرة مخزن للمعارف (في إشارة إلى الحواسيب). (زغبوش ، 2008 ،27)

و تشترك العناصر الثلاثة الأولى في كونها تعتبر الذاكرة آلية للاشتغال، في حين يعتبرها التعريف الرابع مخزناً للمعارف، ويمثل هذان التوجهان نموذجان هامين من نماذج تاريخ دراسة الذاكرة، إذ يتمحوران بالأساس إما على دراسة محتوى الذاكرة (بنيتها أو هندستها) أو على آلية اشتغالها (وظيفتها) ومع ما يستلزم ذلك من طرح تصورات حول "الحشو" في الذاكرة بالنسبة للتصور الأول أو النجاعة و "الاقتصاد" بالنسبة للتصور الثاني.

و إذا كانت الذاكرة هي القدرة على الاحتفاظ بمعلومات ذات طبيعة مختلفة و خاصة بالفرد باعتبارها آلية سيكولوجية و إحدى الوظائف المعرفية الأكثر استكشافا من قبل سيكولوجي المختبر منذ أعمال "Ebbinghaus" فان هذه التعاريف تتموضع ضمن التوجهات التي فضلت دراسة آلية اشتغال الذاكرة، من خلال تناول الذاكرة كمعطى دينامي، يسمح باستقبال المعلومات و تخزينها و استرجاعها. (زغبوش ، 2008، 28)

و يرى الباحثون إن الذاكرة ليست جهازاً واحداً بل مجموعة من الذكيرات (buffers) تم تمييزها كما يعتبرها Tiberghien(1991) لأنه يمكن تجزئتها بحيث تصبح خصائصها غير قابلة للاختزال ، وهذا ما أكده baddeley (1993) عندما جزء الذاكرة إلى سيرورات فرعية (sous – processus) يعتبر البعض منها قوالب منفصلة، ويعتبر البعض الآخر مظاهر مختلفة لنفس الجهاز و من ثمة تصبح الذاكرة حسب baddeley(1993):

- **تعريف baddeley(1993) للذاكرة:** مجموعة أجهزة تغطي مدداً من التخزين تمتد من جزء من الثانية إلى مدى الحياة، ويتأسس هذا التصور على نموذج hitch&baddeley (1974) والذي يقوم على ثلاثة أصناف كبرى من الذاكرة، حسب ديمومة تخزين المعلومات:

- الذاكرة الحسية: وتقاس بجزء من الثانية .
- الذاكرة قصيرة المدى: وتقاس بالثواني .
- الذاكرة بعيدة المدى: و تمتد من الدقائق إلى السنوات.(زغبوش ،2008)

ومنه يمكن إيجاز:" أن الذاكرة هي قدرة جهاز للمعالجة الطبيعية على ترميز المعلومات المستدخلة و تخزينها بشكل ملائم، ثم استرجاعها و استعمالها وقت الحاجة ".(زغبوش ،2008، 29)

و كما ذكر سابقا فقد قسم hitch&baddeley(1974) الذاكرة إلى ثلاث أنواع رئيسية وهي:

- **الذاكرة قصيرة المدى:** تعتبر الذاكرة قصيرة المدى جهازاً يسمح بالقيام بنشاطات معينة، ويساهم في الاحتفاظ بمعلومات متوفرة بهدف الاستعمال اللحظي، وتتدخل في الحساب الذهني، وفهم اللغة من خلال استعمال ميكانيزمات تحليل الرموز، والترميز اللساني، وتعالج الذاكرة قصيرة المدى المعلومات التي يشتغل عليها الفرد راهنا و بذلك فهي تقتصر على النشاطات المعرفية الجارية، مادامت سعتها محدودة .(زغبوش ،2008)

- **الذاكرة العاملة:** حاولت نماذج حديثة تعويض مفهوم الذاكرة قصيرة المدى بمفهوم ذاكرة العمل (mémoire de travail) باعتبارها مجموعة نشطة من القوالب (modules) لمعالجة المعلومات، فعوض أن تكون جهازاً موحداً مثل الذاكرة قصيرة المدى، أصبحت تتكون من سيرورة مستقلة، و تتمظهر ذاكرة العمل في تنسيق مجموعة من السلوكيات التي يقوم بها الفرد في نفس الوقت، وإذا كان هذا الجهاز الفرعي للذاكرة لا يحتوي إلا على كمية محدودة من المعلومات العاملة في مهمات معرفية معينة من مثل الاستنتاج أو التفكير و الفهم و التعلم .(زغبوش ،2008)

- **الذاكرة بعيدة المدى:** هي جهاز يضيف مجموعة من السيرورات التي تسمح باستعمال التعليمات السابقة؛ لان مجال استعمالها واسع جدا، وقد تعددت تقسيمات هذه الذاكرة بتعدد طبيعة المعلومات التي تحتويها اعتماداً على نوعية الإصابة التي تلحقها، الأمر الذي دفع إلى التمييز الوظيفي الأولي بين شكلين من الذاكرة البعيدة المدى، أي الذاكرة التي تتضمن السيرورات المعرفية و الذاكرة التي تعتبر ذات طبيعة الية، وهو التقسيم الذي سيتمظهر لدى و squire cohene (1980) بين "الذاكرة الصريحة" و "الذاكرة الإجرائية " و "الذاكرة التنفيذية" على أنهم التقابل القائم على التمييز بين "معرفة أن" الذي يطابق معرفة واعية وواضحة بالمعارف، و "المهارات" و هي الكفاءة المكتسبة التي يمكن أن تتمظهر بدون وعي (زغبوش ،2008)

لأن موضوع الدراسة يرتكز على دور الذاكرة العاملة في عملية القراءة فسيتم التركيز على الذاكرة العاملة بشيء من التفصيل على أن نقف على العلاقة بين الذاكرة العاملة و عملية القراءة .

إن أول من قدم مصطلح "الذاكرة العاملة " في تراث علم النفس المعرفي عام 1960 تقريبا هم " Miller , galanter&pribram " حيث قدموا تعريفاً تنبأ بالمكونات الإجرائية للذاكرة، و الموجه نحو هدف محدد، وكان تعريفهم مثيراً للغرابة و الجدل كيف إن الذاكرة يمكن أن تتجزأ إلى وحدات منفصلة على عكس ما كان يعتقد في السابق .(الأنصاري، 2013 ،5)

بعد ذلك قدم (hitch&baddely)نموذجاً للذاكرة العاملة متعددة المكونات عام (1974)لحل التناقض في نتائج دراسات كل من(shallic et warrington)عام 1970 و المتمثل في إن الأفراد المصابين بفقدان الذاكرة لسبب عضوي لديهم قصور في وظيفة الذاكرة قصيرة المدى،بينما تعمل الذاكرة طويلة المدى بشكل طبيعي.

و بما أن الذاكرة العاملة تعتبر المكان الذي يحتفظ به الفرد بكل ما يمر به من خبرات سبقته، ومن ثم استرجاعها وقت الحاجة، فهي تمثل مركز الوعي في نظام معالجة المعلومات، وإن أهميتها تكمن في الموازنة و التمييز بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم، والعاديين في كثير من العمليات المعرفية مثل : الإدراك، والانتباه، والتفكير، واكتساب المعارف و المهارات الحياتية .(أبو الديار، 2012)

تعرّف الذاكرة العاملة بأنها نظام ذو مكونات متعددة لفهم الطريقة التي تخزن بها المعلومات، وتعالج لاستخدامها في أداء مختلف الأنشطة المعرفية المعقدة، وعرفها في موسوعة (أبو الديار و آخرون 2012 ، 106) بانها: القدرة على التحكم في محتوى الذاكرة قصيرة المدى وتغييره، وتعمل الذاكرة العاملة عملاً ديناميكياً نشطاً من خلال التركيز التزامني على متطلبات عمليات التجهيز والتخزين، حيث تعمل

على تحويل المعلومات من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى . (أبو الديار ، 2012 ، 25)

وحيث أن كل من الذاكرة العاملة و الذاكرة قصيرة المدى تستغرقان وقت قصير أثناء معالجة المعلومات فان هناك العديد من الاتجاهات العلمية التي حاولت التفريق بين الذاكرة قصيرة الأمد و الذاكرة العاملة .

2. **علاقة الذاكرة العاملة بالذاكرة قصيرة الأمد:** العلاقة بين الذاكرة العاملة وكل من الذاكرة قصيرة المدى و الذاكرة طويلة المدى هي علاقة تأثر وتأثير.

وتشير دراسة "سوانسون"(swanson، 1999) إلى إن هناك علاقة بين ضعف كفاءة كل من الذاكرة العاملة و الذاكرة قصيرة المدى لدى العسر القرائي، حيث كانت فروق الأداء بينهم و بين أقرانهم العاديين دالة إحصائياً في اتجاه مجموعات العاديين .(أبو الديار ، 2012 ،17)

ويرى أصحاب التوجه القائل إن الذاكرة العاملة، مرادف للذاكرة قصيرة المدى، ومنهم "هيتش" (hitch، 1980) الذي يرى إن الذاكرة العاملة هي نفسها الذاكرة قصيرة المدى مع تعديل الرؤية التقليدية للذاكرة قصيرة المدى التي اقتصرت فيها وظيفة الذاكرة قصيرة المدى على التخزين المؤقت للمعلومات، كما يؤكد إن المصطلحات مثل: الذاكرة الأولية، والذاكرة قصيرة المدى، والذاكرة النشطة، بل الذاكرة العاملة جميعها مصطلحات مترادفة .(أبو الديار ، 2012 ، 17)

إلا أن هناك رأياً آخراً يقول إن الذاكرة العاملة ليست هي الذاكرة قصيرة المدى، وإنه يمكن التمييز بينهما من خلال تباين مهام كل منهما،ففي حين تختصالذاكرة العاملة بالمهام المعرفية ذات المستوى الأدنى أو الأقل تعقيداً مثل القراءة و التعرّف، وكذلك تختلف الذاكرة العاملة عن قصيرة المدى في طريقة قياس كل منهما إذ أن الذاكرة العاملة تقاس من خلال أسئلة الفهم حول المواد المراد

تذكرها، بينما الذاكرة قصيرة المدى فيتم قياسها من خلال عدد الوحدات المسترجعة و دقتها .

يؤكد الباحثون إن الذاكرة العاملة مهمة لأداء الأنشطة الفرعية ذات المستوى العالي كالاستدلال الرياضي، والفهم القرائي، والتفكير الناقد، بينما الذاكرة قصيرة المدى هي مخزن مؤقت ذو سعة محدودة غير نشطة تبقى فيها المعلومات حوالي 15ثانية، وهي مكون تأثيري يقع عليها التأثير؛ لأنها مخزن لتجميع المعلومات التي تتطلب الاستجابة الآنية .

تختلف الذاكرة العاملة عن الذاكرة قصيرة المدى في كون الذاكرة العاملة تحتفظ بالمعلومات فترة زمنية أطول بالإضافة إلى أنها تجهز المعلومات وتصنفها وفق نوعها، وبذلك تكون الذاكرة العاملة هي الجزء النشط أو العامل أكثر من الذاكرة قصيرة المدى؛ لأنها تستقبل المعلومات من خلال مصدرين :

- مصدر جديد وهو الذاكرة الحسية من خلال الحواس المختلفة .
- مصدر سابق هو استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى.

ومن ثم إحداث تكامل من خلال التنسيق بين المعلومات الجديدة والقديمة حتى تصدر الاستجابة. (أبو الديار ، 2012، 17)

بعد أن لاحظنا بأن هناك اختلاف واضح بين الذاكرة العاملة، والذاكرة قصيرة المدى، من حيث الزمن، ومن حيث الأنشطة التي تكون على مستوى الذاكرة العاملة ونوعها، سنتطرق الآن بالتفصيل إلى الذاكرة العاملة وأنواعها، وما يتم معالجته فيها من نشاطات وعمليات عقلية، وقبل أن نحدد مفهوم الذاكرة العاملة يجب أولاً تحديد مفهوم الذاكرة و تعريفها.

3.تعريف الذاكرة :

- تعريف **بادلي**(1992)(baddeley): هي مخزن مؤقت لكمية محددة من المعلومات مع إمكانية تحويلها واستخدامها في إصدار وإنتاج استجابات جديدة وذلك من خلال وجود مكونات مختلفة تقوم بوظيفتي التخزين و المعالجة منها.

(عاشور،2011، 7)

- كما عرفها **هيتش**(hitch): بأنها أنظمة تخزين خاصة وظيفتها تخزين المعلومات اللفظية وتسمى هذه الأنظمة (المكون اللفظي) بالإضافة إلى أنظمة أخرى خاصة لمعالجة المعلومات تسمى (المنفذ المركزي) حيث تتم فيه سلسلة من المعالجات للوصول إلى استجابة صحيحة (baddeley&hitche 1994).

- **عرفها إريكسون و كنتش (ericsson&kintsh)**: على أن الذاكرة العاملة تنشط المعلومات المختزنة في الذاكرة طويلة المدى، وتجعلها قادرة على معالجة المعلومات فترة طويلة، وهذا يعني أن الذاكرة العاملة تستقبل المعلومات من مصدرين هما:- المعلومات الجديدة التي تستقبلها من خلال الحواس، والمعلومات المختزنة في الذاكرة طويلة المدى (Ericsson &kintsh 1995).

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

- **عرفها لوجي (logie):** الذاكرة العاملة تعد الجزء النشط أو الفعال باستمرار من الذاكرة قصيرة المدى فضلا عن أنها تعالج تلك المعلومات وتصنيفها وفقا لنوعها (logie ,1996).

- **تعريف الزيات (1998)**: "نشاط عقلي يعكس القدرة على ترميز وتخزين وتجهيز، أو معالجة المعلومات المدخلة أو المشتقة و استرجاعها". (الثبيتي،2012 ، 21)

- **عرفها الزيات (1998)**: " أنها مكون تجهيزي نشط يُنقل أو يُحول من الذاكرة طويلة المدى واليها" (الزيات، 1998) .

- **و أشار اندريس**: أنها عملية تمكن الشخص من الاحتفاظ بالمعلومات وهي في حالةٍ نشطةٍ سواءً أكانت هذه المعلومات خاصة بالفهم، أو التعلم، أو حل المشكلات. (andreas،2002).

- أما **روبرت** فيقدم تعريف الذاكرة العاملة: "بأنها وظيفة العقل الجوهرية التي تعتمد على أنظمة المكون الجبهي اعتماداً واضحاً، وقد يظهر ذلك عند إصابة المرضى بإصابات جبهة، فيظهر لديهم ضعف في الأماكن المختصة باللغة في الدماغ.**(hobert , 2004)**

- **ويعرفها الزق (2006)**: على إنها "عملية ترميز وتخزين واسترجاع المعلومات" فعملية تذكر أي حدث تستلزم إدخال أي معلومات إلى الذاكرة (ترميز) الاحتفاظ بتلك المعلومات (تخزين) ثم استعادتها (الاسترجاع).(الثبيتي ،2012، 22)

من خلال التعاريف السابقة نجد أن كل التعاريف اتفقت على أن وظيفة الذاكرة الرئيسية بصفة عامة هي الاحتفاظ بالمعلومات ويجب أن نتطرق إلى مفهوم الذاكرة العاملة باعتبارها الجزء النشط من الذاكرة، والمنوط به عملية معالجة المعلومات وتجهيزها.

- تعريف الذاكرة العاملة: "هي مجموعة من العمليات المعرفية التي تقوم بالاحتفاظ بالمعلومات، وصيانتها، وتحديثها في المخ لحظة بلحظة، أثناء أداء العمليات المعرفية المعقدة مثل تعلم المهارات الجديدة ".(سليمان ،2009، 07)

من خلال التعاريف السابقة للذاكرة العاملة نجدها تتفق كلها في كون الذاكرة العاملة هي جزء نشط من الذاكرة والذي يهتم بمعالجة المعلومات وتجهيزها وتحويلها إلى الذاكرة طويلة المدى ومنه يمكننا تحديد تعريفين إجرائيين للذاكرة العاملة تتمثل في:

التعريف الإجرائي للذاكرة العاملة: الذاكرة العاملة هي الجزء النشط من الذاكرة والذي يعمل على تنشيط المعلومات المختزنة في الذاكرة طويلة المدى وتوظيفها لمعالجة المعلومات الجديدة وتجهيزها وترميزها ليتم تخزينها فيما بعد

4.**خصائص الذاكرة العاملة:** هناك اتفاق بين الباحثين على تحديد خصائص الذاكرة العاملة بأنها:

- عملية معرفية مهمة ومرنة وحيوية جداً لكثير من نشاطات حياتنا اليومية.
- تتطلب الانتباه الشديد أثناء أداء المهمة.
- الذاكرة العاملة لها سعة محدودة وهشة، فأي معلومات فيها يمكن أن تفقد بسهولة أثناء الأداء.
- يتم الوصول إلى المعلومات في الذاكرة العاملة بشكل واعٍ أو مدركٍ؛ لذلك تتطلب مجهوداً من قبل الشخص حتى يؤدي المهمة التي تتطلب موارد الذاكرة العاملة.(سليمان ،2009، 7)

5.**أنواع الذاكرة العاملة:** هناك أنواع عديدة للذاكرة العاملة لكن ما يهمنا في دراستنا الحالية ثلاث أنواع أساسية مهمة لأداء عملية القراءة بشكل سليم وهي :

- الذاكرة العاملة اللفظية.
- الذاكرة العاملة الرمزية .
- الذاكرة العاملة الفونولوجية.

6 -1 الذاكرة العاملة اللفظية: هي مجموعة من العمليات المعرفية التي تقوم بالتخزين المؤقت ومعالجة المعلومات اللفظية كالأصوات و النصوص المقروءة .

(سليمان ،2009، 8)

تعريف بادلي وهتش (baddeley&hitch): الذاكرة العاملة اللفظية هي عبارة عن أنظمة تخزين خاصة وظيفتها تخزين المعلومات اللفظية وتسمى هذه الأنظمة "المكون اللفظي" .(عاشور ،2011، 10)

في هذا السياق وصف (wagner et al , 1997) صعوبات القراءة بأنها صعوبات ملحوظة في إتقان المهارات بما في ذلك التي تشمل تعرف الكلمة، والتهجئة (الإملاء) وفهم المقروء، وتشير الأداة الحالية إلى ارتباط الذاكرة اللفظية قصيرة المدى ارتباطاً كبيراً مع الإنجازات التي تحققت خلال القراءة في السنوات الأولى

لتدريس القراءة، ودورها في تعلم المعالجة الفونولوجية (الصوتية) والمتصلة بتطور القراءة أكثر من كونها تمثل عاملاً عرضياً في حد ذاته. (أبو الديار ، 2012،73)

يشير بادلي (baddeley , 2006) إلى أن دائرة التوظيف الصوتي في الذاكرة العاملة هي المسؤولية عن استبقاء المعلومات المقروءة أو المسموعة أو فقدها، حيث أنها تتكون من مكونين ثانويين الأول: هو مخزن الملفوظ (الذاكرة اللفظية) حيث تحتفظ المعلومات المقروءة أو المسموعة ثانيتين ثم تتحلل ما لم تنشط بالتسميع والتكرار، وهذا ما يشير إلى وجود ثانوية معرفية هي التسميع من أجل استبقاء المعلومات الملفوظة داخل مخزن الملفوظ في حالةٍ نشطة، ومن ثم فإن هذا المخزن يعتمد على مكون ثانوي آخر هو منظومة تسميع الملفوظ . (أبو الديار ، 2012،59)

الذاكرة العاملة الرمزية: وهي عبارة عن مجموعة من الأنظمة غير اللفظية وظيفتها معالجة الصور المكانية، والبصرية، وإدراك العلاقات المكانية، وترميزها بواسطة أنظمة خاصة بمعالجة المعلومات تسمى بالمعالج المركزي .

قامت كابوني (caponie ,1992) بدراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين إدراك الكلام، ومهارة فك الرموز الصوتية لدى الطلاب الراشدين ممن يعانون من صعوبات خاصة في القراءة، وهدفت إلى تحديد درجة استخدام استراتيجيات تعويضية لإدراك الكلام .

وقد تم تصميم التجربة الأولى لفحص ما يأتي:

إدراك الوحدة الصوتية (الفونيم) المنفصلة في اختبارات الكلمات، ذات الحد الأدنى من الأزواج المتشابهة .

إدراك معنى الوحدة الكلامية الصغيرة المنفصلة، في النصوص الرئيسية، على افتراض أن العجز الصوتي لدى ذوي الصعوبات التعليمية، غير دالٍ إحصائياً، في تمييز الوحدة الكلامية الصغيرة المنفصلة، بالمقارنة مع أقرانهم في المجموعة الضابطة (مجموعة الحروف الصامتة) وأظهرت التجربة الثانية حجم الأخطاء، عند

مجموعة الصعوبات القرائية، والتي كانت أكثر منها عند المجموعة الضابطة، وأظهرت النتائج إن تأثير النص على المجموعتين كان متشابهاً وان الفرق بين أداء مجموعتين، الصعوبات التعليمية، وبين أداء المجموعة الضابطة كان في الإدراك . (العبد الله ، 2007،22)

- وهذه المكونات تعمل في آن واحد في تكامل واتساق وانسجام تام للوصول إلى معلومة جديدة يتم ترميزها و الاحتفاظ بها . (عاشور ،2011)
- ويركز (مسعد أبو الديار، 2012) على أن المكون الثانوي أي (التسميع) هو الذي يؤدي دوراً جدياً ومهما في صعوبات تعلم القراءة، حيث تحتاج هذه المهارة إلى أن ينتبه المتعلم إلى الكلمات التي يقرؤهاثم يستخدم إستراتيجية التكرار الهمسي لاستقبال الكلمة (أي إستراتيجية الترميز، أو الذاكرة الرمزية) لاستبعاد الكلمة التي قرأتها نشطة في الذاكرة العاملة اللفظية.

الذاكرة العاملة الفونولوجية: وهي عبارة عن أنظمة وحدات تخزين فونولوجي تحتفظ بالكلمات المسموعة أو المرئية على شكل أظرفه صوتية، وعندما تكون الكلمات مسموعة تذهب مباشرة إلى وحدة التخزين الفونولوجي . (بن صافية ، 2002).

ويرى (السرطاوي وآخرون، 2009) يجب تدريب التلاميذ عسيري القراءة على إتقان مهارة الاقتران بين الحرف المكتوب (الجرافيم) والصوت المنطوق (الفونيم) حيث يتم تدريب الطفل على قراءة الحروف بشكلها المفرد وقراءة المقاطع اللفظية (شبه الكلمات) والكلمات ذات المعنى وتلك التي لا تحمل أية معنى .

من خلال التعرف على أنواع الذاكرة العاملة يتضح أن كل نوع منها لديه وظيفة خاصة وأنظمة خاصة،لكنه ابشكل متكامل ومتسق مع بعضها وذلك بهدف الوصول إلى المعلومة الجديدة بشكل دقيق ومنظم ليتم تخزينه في الذاكرة طويلة المدى بعد ذلك، ولكي نتعرف على هذا النظام المتناهي في الدقة يجب أن نتطرق إلى نماذج الذاكرة التي حددها الباحثون في دراستهم وهي:

6.العمليات الأساسية في الذاكرة العاملة:

هناك ثلاث مراحل من التمثيل داخل الذاكرة العاملة:

7-1 مرحلة الترميز: وهي تصف عملية إدخال المعلومات داخل نظام الذاكرة ويوجد نوعان من الترميز داخل الذاكرة العاملة هما:

- **الترميز الصوتي:** وهو يختص بترميز المعلومات اللفظية (الأرقام، الحروف، الكلمات) والاحتفاظ بها نشطة من خلال (التسميع) أي تكرار البند عدة مرات، ويختص الشق (الأيسر) من الدماغ بترميز هذه المعلومات اللفظية . (أبو الديار ، 2012 ، 28)
- **الترميز البصري:** يمكن من خلاله الاحتفاظ بالبنود اللفظية في صورة بصرية كما نلجأ إليه إذا كنا بصدد مجموعة البنود غير اللفظية مثل (الصور) التي يكون من الصعب وصفها، وبالتالي من الصعب تسميعها صوتياً، وهذا النوع من الترميز يتلاشى بسرعة، ويختص الشق (الأيمن) من الدماغ بترميز المعلومات المكانية .

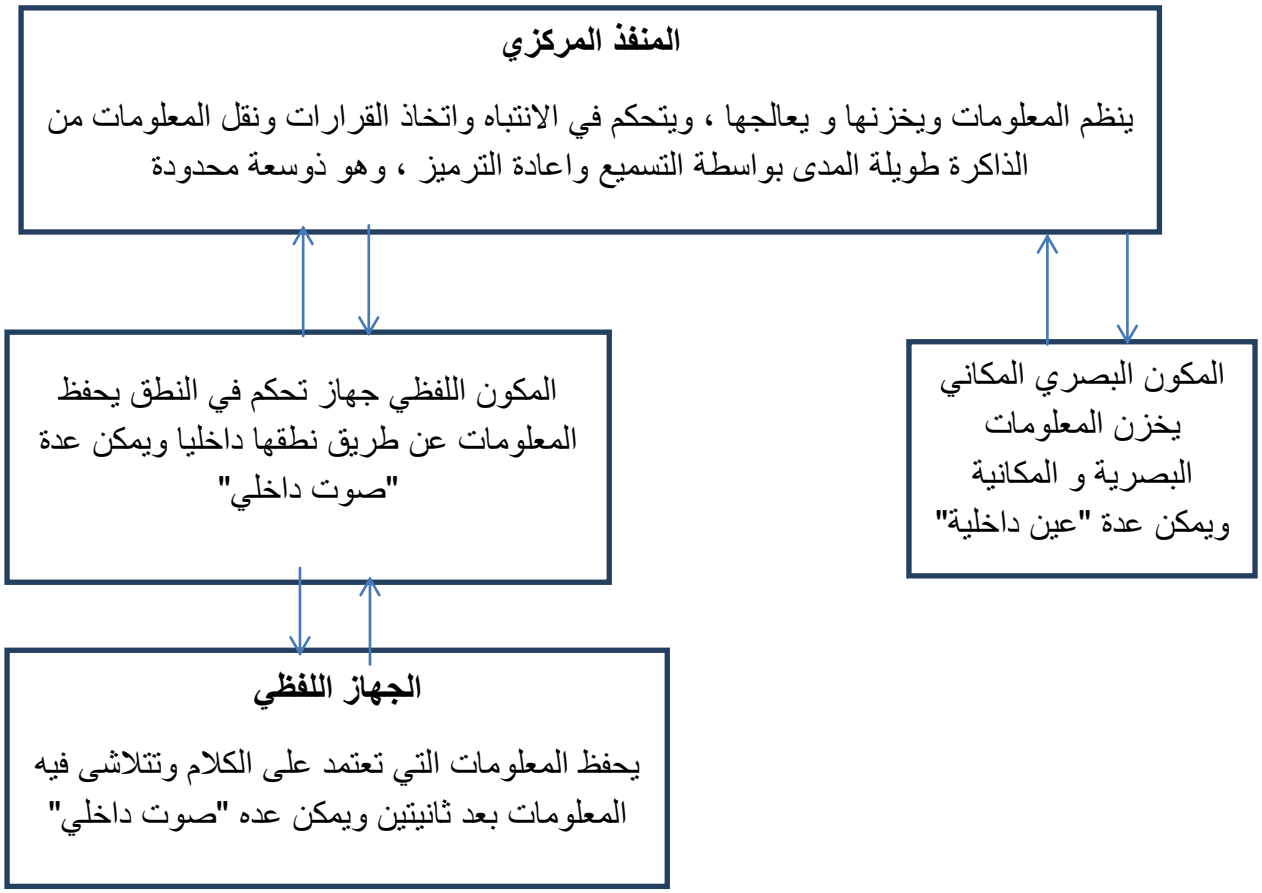
7-2 مرحلة التخزين: وتشير إلى الطريقة التي تمثل بها المعلومة في النظامين الخاصين بالذاكرة، وتكون سعة التخزين في الذاكرة العاملة محدودة جداً تصل في المتوسط إلى 7 بنود وبحد أدنى 5 بنود وحد أقصى 9 بنود.

7-3 **مرحلة الاسترجاع:** وتمثل هذه المرحلة قدرتنا على استحضار المعلومات بنجاح من الذاكرة. (أبو الديار ،2012 ، 29)

7.**نماذج الذاكرة العاملة:** وفقاً **لكوان و آخرون**(cowan ,2005) تنطوي الذاكرة العاملة على كمية صغيرة من المعلومات في الذاكرة أثناء الانشغال بمهام معرفية أخرى، وهناك نظريات متعددة حول الذاكرة العاملة، وكيف تتعامل مع المعلومات؟ وما نوع المعلومات المخزنة ؟

ويزخر علم النفس المعرفي بالعديد من النماذج التي وضعها من خلال العديد من النظريات وذلك لوصف الذاكرة العاملة ومكوناتها، ومن أهم هذه النماذج مرئية من الأقدم إلى الأحدث كما يأتي: (أبو الديار ، 2012 ، 30)

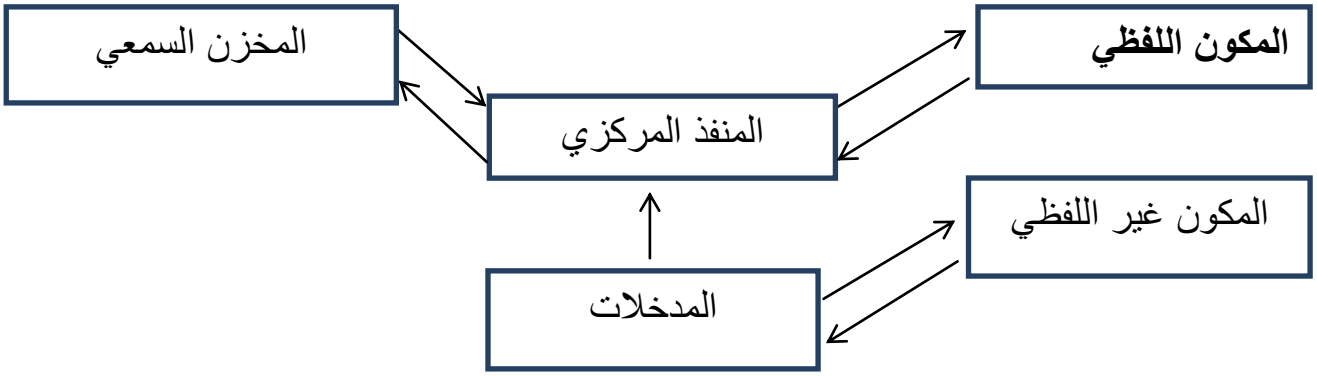
1-8 نموذج بادلي وهتش الأول (baddeley&hitch): قدم "بادلي وهتش" النموذج الأصلي للذاكرة العاملة على أنها تتألف من المكون التنفيذي المركزي مع اثنين من النظم الفرعية، والجهاز التنفيذي المركزي، وهو وحدة التحكم في الذاكرة العاملة، ومهمته الأساسية هي معالجة المعلومات وتخزينها، وهو الذي يحدد أهمية المعلومات الواردة ويحدد أولويتها، بالإضافة إلى أنها عندما ترد المعلومات الجديدة إلى النظام، فان الجهاز التنفيذي المركزي هو الذي يقرر تقسيم الموارد الإضافية لمعالجة هذه المعلومات الواردة.



الشكل رقم (01) : مكونات الذاكرة العاملة لـ "بادلي "(1990)

(أبو الديار ، 2012 ، 30)

2-8: نموذج ماليم (malim , 1994): اقترح ماليم (1994) نموذجاً ليوضح فيه مكونات الذاكرة العاملة، حيث يرى إن المعالج المركزي هو الذي يستقبل المدخلات ويعمل من خلال التفاعل مع المكونات الأخرى، فمن خلال المخزن السمعي الذي يحتفظ بالمعلومات السمعية أو غير اللفظية تنتقي المعلومات وتصنف من خلال عمل المكونين اللفظي وغير اللفظي معاً، ومن خلال العلاقة التبادلية بينهما وبين المنفذ المركزي، والشكل التالي يوضح مكونات الذاكرة العاملة عند ماليم.



الشكل رقم (02) : مكونات الذاكرة العاملة عند ماليم(أبو الديار ، 2012 ، 33)

3-8 نموذج بادلي المطور: افترض بادلي عام (1992) وجود نظام أساسي مسؤول عن التحكم في الذاكرة العاملة ومكوناتها جميعها وسماه "المنفذ المركزي" وأشار إلى أن هناك عدة أنظمة فرعية تساعد النظام الأساسي سماها "أنظمة الخدمة".

ومع مرور السنين استطاع "بادلي " أن يضيف عنصراً رابعاً لم يتضمنه النموذج الأصلي وهو "الحاجز العرضي أو مصدر الأحداث" وبذلك تكون الذاكرة العاملة تحتوى على أربعة مكونات تعمل معا في تكامل و اتساق.

المكون البصري (المكاني): يدل المكون البصري أوالمكاني على انه يتعامل مع المعلومات البصرية المكانية و يمكن أن يستقبل مدخلات إما مباشرة من حاسة

البصر أو من استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى على شكل صور أو رموز.(أبو الديار ، 2012 ، 35)

المكون اللفظي : لم يظهر مصطلح المكون اللفظي إلا في بداية (1990) حيث كان يطلق عليه اسم (المنطقة الصوتية الفونولوجية) في نموذج "باديلي "(1974) ثم أعيد تسميته بحلقة التسميع أو التردد اللغوي (1986) .

ويعد هذا المكون البصري أو المكاني هو المسؤول في الذاكرة عن القيام بمجموعة العمليات اللازمة لحفظ المعلومات اللفظية وتخزينها، واسترجاعها، سواء كان ذلك الحفظ مؤقتاً في الذاكرة قصيرة المدى، أو بشكل ثابت في الذاكرة طويلة المدى، أما باديلي فعرف المكون الصوتي اللفظي على انه مكون متطور تطوراً أفضل لنموذج الذاكرة العاملة، وهو يفترض انه يشمل المخزن اللفظي المؤقت حيث مسارات الذاكرة السمعية التي تسترجع المعلومات التي بداخلها بعد ثوان قليلة، وهو يعمل على الاحتفاظ بالمعلومات المتتابعة، وان هذا المكون يعمل على تقييم بسيط للظواهر الآتية وهي: (أبو الديار ، 2012 ،36)

التأثير المتشابه الصوتي الكلامي: وفيها تكون المصطلحات مثل الحروف أو الكلمات المتشابهة في الصوت أصعب عند تذكرها تذكرا دقيقاً.

تأثير طول الكلمة: ولقد وجد أن الاسترجاع للكلمات المتتابعة القصيرة اسهل من الكلمات الطويلة .

تأثير القمع اللفظي: ويتضح ذلك عند عدم الاسترجاع للمفردات فان القمع يعمل على إزالة تأثير طول الكلمة، وهناك أيضاً نقل المعلومات بين الشفرات وكذلك الدليل العصب نفسي.

وينقسم المكون اللفظي إلى جهازين فرعيين هما :

جهاز التحكم في النطق "التكرار اللفظي": ويستطيع حفظ المعلومات عن طريق نطقها داخلياً، ويُنظم هذا المكون المعلومات تنظيماً زمنياً وتتابعياً، ويمكن عده الصوت الداخلي.

المخزن الصوتي : يحفظ المعلومات التي تعتمد على الكلام اعتماداً لغوياً، ويعمل كأذن داخلية وتتلاشى المعلومات منه بعد 1.5 :2 ثانية ولكن يمكن التحكم في بقاء المعلومات فترة أطول عن طريق جهاز التحكم في النطق (أي عن طريق تكرارها).

يعمل عنصر المكون اللفظي (جهاز التكرار اللفظي _ المخزن الصوتي)معاً في مهام مثل القراءة حيث يستخدم جهاز التحكم في النطق في تحويل المادة المكتوبة لها رمز لغوي قبل تسجيله في المخزن اللفظي (أبو الديار ، 2012 ،37).

ويمكن أن تدخل المعلومات في المخزن الصوتي بثلاث طرائق مختلفة:

السجل الحسي: تدخل المادة السمعية مباشرة من السجل الحسي.

جهاز التحكم في النطق: أي مادة تنطق داخلياً في جهاز التحكم في النطق يمكن أن تدخل المخزن اللغوي.

استرجاع المعلومات اللفظية: من الذاكرة طويلة المدى

تشير الدراسات إلى أهمية هذا المكون في عمليات القراءة و الكتابة ولاسيما في حال تعليمها في سن مبكرة، إنتاج اللغة، أيضاً له دور في قدرة الفرد على استدعاء الجمل غير المترابطة وقد أطلق "بادلي وهيتش ،1974" على المكون البصري _المكاني، والمكون اللفظي اسم الأنظمة الخادمة (slave systems) إذ تساعد المنفذ (المعالج) التنفيذي على أداء عمله.(أبو الديار ،2012)

لقد أجرت **"اليسون" وآخرون**(alisen et al ,2003) دراسة لتعرف دور سعة الذاكرة العاملة في القدرة على الاستنتاج، وتكونت عينة الدراسة من (46) طالباً وكلفوا الطلاب بأداء مجموعة من المهام لقياس القدرة المكانية، واستدعاء الكلمات والحروف والجمل، ونفذت هذه المهام باستخدام الكمبيوتر، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن سعة الذاكرة العاملة تعطى الأفراد القدرة على الاستدعاء والاستنتاج. (أبو الديار ، 2012،80)

المعالج المركزي : هو جهاز للتحكم في الانتباه يراقب عمل العناصر الأخرى وينسقها وهو أهم عناصر النموذج الخاص بالذاكرة العاملة، لأنه يتدخل في العمليات المعرفية كلها، وقد أطلق عليه اسم المعالج المركزي، لأنه تخصص الانتباه للمدخلات، ويواجه عمليات العناصر الأخرى .

يرى **"باديلي"** أن المعالج المركزي ذو سعة محدودة، وهو جهاز مرن للغاية يستطيع معالجة المعلومات من أي قناة حسية بطرائق مختلفة، كما يستطيع تخزين المعلومات خلال فترة قصيرة.

نظر **"باديلي"** إلى المعالج المركزي على انه جوهر الذاكرة العاملة والمسؤول عن الانتباه لاختيار الإستراتيجية والتحكم في العمليات المختلفة المعنية بالتخزين قصير الأمد ومهام المعالجة العامة وتنسيقها إذ انه يقوم بالوظائف الآتية:

- الانتباه الانتقائي لمثير معين وكف التأثير المعطل للآخر.
- تحويل استراتيجيات الاسترجاع كتلك المستخدمة في مهام التوليد العشوائي.
- توزيع المصادر في أثناء التنفيذ المتزامن لمهمتين (أي تنسيق المهام المزدوجة).
- التحديث المستمر لمحتوى الذاكرة العاملة بناء على المدخلات الحسية الجديدة.
- الحفاظ على المعلومات المخزنة في الذاكرة العاملة ومعالجتها.
- تنسيق النشاط داخل الذاكرة العاملة ويحكم عملية نقل المعلومات بين الأجزاء الأخرى للنظام المعرفي.
- يحدد مدخلات المكون اللفظي ومدخلات المكون البصري _المكاني.

- استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى. (أبو الديار ،2012 ،39)

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

مكون مصد الأحداث: يمثل مصد الأحداث نظام تخزين ذي شفرة متعددة المكونات يقوم بتجميع الأحداث المترابطة أو المشاهد المترابطة (الأحداث) وذي وسع محدود يتدخل ويربط بين نظم عديدة تستخدم شفرات مختلفة (مصد) أي انه ينشط مصادر عديدة للمعلومات في آن واحد مما يساعد على تكوين نموذج واضح للموقف (المهمة) ومن ثم معالجتها كما يعالج المعلومات من المنظومتين الفرعيتين والذاكرة طويلة الأمد، ثم يحلل المعلومات في جدل كبير ذي عدد صغير ليناسب الذاكرة العاملة.

لعل هذه الوظيفة هي التي جعلت بادلي يقترح مكوناً فرعياً رابعا للذاكرة العاملة ،ويتحول النموذج القديم ثلاثي المكونات إلى نموذج حديث رباعي المكونات .(أبو الديار ، 2012 ، 39)

نلاحظ أن النموذج الجديد متعدد المكونات يختلف عن النموذج القديم في أمرين

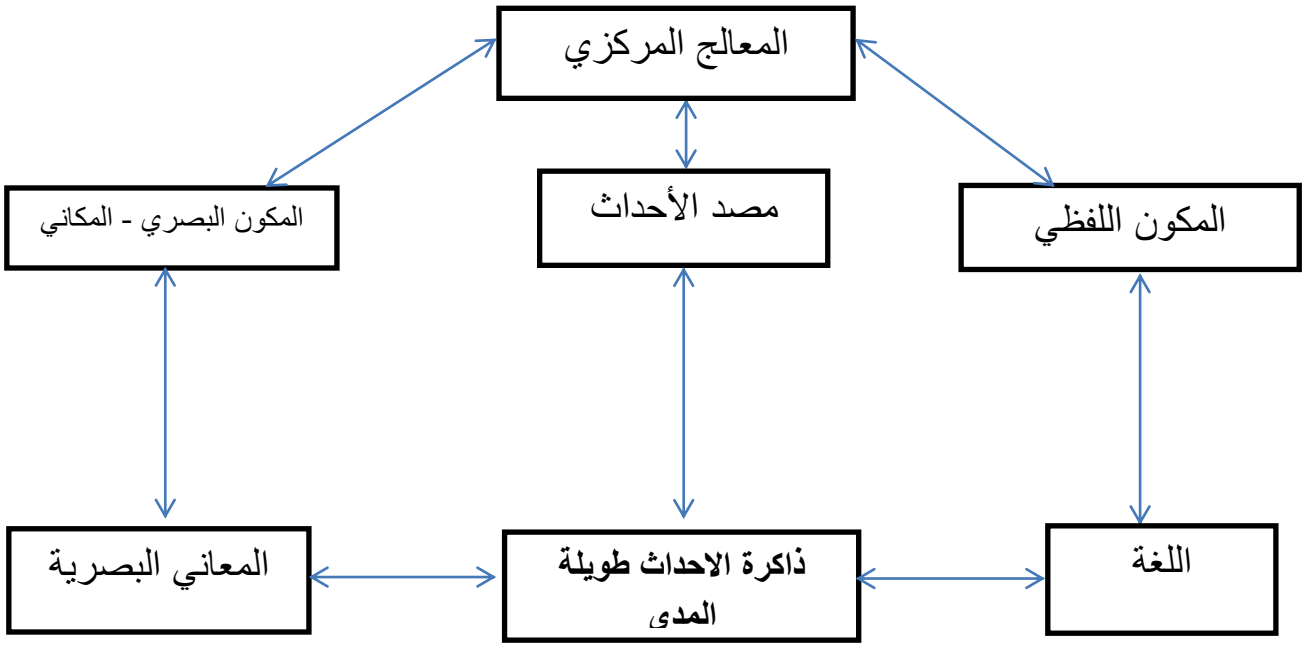
الأول: وجود روابط واضحة بين المنظومتين الفرعيتين والذاكرة طويلة الأمد اللفظية البصرية حيث توجد رابطة بين دائرة التوظيف الصوتي واللغة أي الجانب اللفظي.

كما توجد رابطة مماثلة بين مسودة المعالجة البصرية المكانية والمعاني البصرية، والأخيرة نتجت من التراكم الدوري للمعلومات غير اللفظية ذات المعنى (الرمزية) مثل أنماط ألوان، حركة ...الخ، وأيضا الاشتراك مع المعرفة غير الصريحة (المضمرة) للعالم المادي والميكانيكي، من ثم يفترض أن يكون انسياب المعلومات ثنائي الاتجاه، أي أن المنظومات الفرعية تغذي المناطق المناسبة من الذاكرة طويلة الأمد، وتساعدهم المعلومات غير الصريحة للغة

والعالم البصري المكاني بالذاكرة مما يجعل أشباه الكلمات و الأنماط تشبه الأشياء الحقيقية مما ييسر استدعاؤها .(أبو الديار ،2012)

الثاني : هو مصد الأحداث أو حاجز الأحداث الحياتية حيث يفرض انه يربط المعلومات من الذاكرة طويلة الأمد مع تلك المعلومات القادمة من مخازن الذاكرة العاملة، ويعتمد ذلك على المنفذ المركزي، لذلك لا توجد روابط مباشرة بين مصد الأحداث والمنظومة الفرعية لدائرة التوظيف الصوتي أو المنظومة الفرعية للمعالجة البصرية المكانية، ولهذا المصد أيضا أماكن تشريحية بالمخ يعتقد أنها توجد في الفصوص الجبهية وأماكن أخرى لم تتضح بعد، إلا ا ن نتائج الرنين المغناطيسي الوظيفي (FMRI) التي أجراها (Parbhakaranetal, 2000 , 89) توضح على حد قولهم وجود مصدر آخر يسمح بالاحتفاظ المؤقت للمعلومات المتكاملة ويرى (aedila , 2003) أن الأكثر دقة أن نستبدلمصد الأحداث الذي اقترحه بادلي بمنظومة سيمانتية تضاف إلى منظومة التوظيف الصوتي بالذاكرة العاملة للأسباب التالية :

- إن المنظومة السيمانتية 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 المكانية .
- إن المنظومة السيمانتية تعالج تأثير المعنى في الذاكرة ولاسيما اثر التكرار، وهذه لا يعالجها مصدر الأحداث.
- كلمة حدث في التراث الذاكرة يشير إلى ذاكرة خبرية غير لفظية ولا يشير إلى ذاكرة لفظية. (أبو الديار ،2012 ، 40)
- وبذلك يصبح النموذج الحديث للذاكرة العاملة كالأتي:



الشكل رقم (03) : النموذج الحديث للذاكرة العاملة (baddeley , 2000)

(أبو الديار ، 2012، 40)

تعقيب على نماذج الذاكرة العاملة ومكوناتها:

إن ما نستطيع التوصل إليه من عرض نماذج الذاكرة وأهمها نموذج بادلي الأولى ثم المطور هو إن الذاكرة العاملة نظام مرن ومعقد لمعالجة المعلومات ويمكن عد الذاكرة قصيرة المدى احد أقسامه، إذ يتكون نموذج بادلي للذاكرة العاملة من المنفذ المركزي أو ما يسمى نظام التحكم التنفيذي وهو مخزون المصادر العقلية المركزي الذي يتولى إدارة أنشطة الذاكرة واتخاذ القرارات المتعلقة بتوزيعها على الأجهزة المختلفة، كما يتولى عمليات المعالجة والتفكير المتمثلة بالقياس والمحاكمة العقلية والاستيعاب، والأشراف على نقل المعلومات إلى الذاكرة طويلة المدى.

كما تتكون الذاكرة من قسمين فرعيين خدميين، يسمى الأول حوض التسميع اللفظي وهو قسم يختص بتسميع الإبقاء لغايات الاستدعاء الفوري، كما يتولى العمليات اللفظية، وهذه الأنشطة التي تتولاها حلقة التسميع اللفظي هي الأنشطة التي كانت تعرف تقليديا بأنشطة الذاكرة قصيرة المدى، أما القسم الثاني للذاكرة العاملة فهو اللبادة البصرية المكانية، كما يتولى عمليات التخيل والبحث البصري والمكاني.(أبو الديار ، 2012)

8.وظائف الذاكرة العاملة :

يشير كل من **راندیل و برافر وكوهين** (randall , braver &kolnen 2007) إلى أن الذاكرة العاملة تتمركز في أربع مميزات هي :

- شمولها على عدة مكونات معرفية تساعد في الفهم والتصور العقلي والاحتفاظ بمعلومات سابقة تساعد على تحليل واكتشاف الحلول للمشكلات.
- شمولها على ذاكرة متخصصة تتضمن (المكون اللغوي) و (المكون البصري) و المشرف هنا هو المدير التنفيذي.
- وجود نظام الذاكرة الثانوي، والذي يساعد على إبقاء مسارات الذاكرة في حالة نشطة.
- المنفذ المركزي يتضمن التنظيم والتحكم لنظام الذاكرة العاملة حيث يقوم بالوظائف التنفيذية المتعددة مثل: التنسيق بين النظامين الفرعيين مع عمليتي تحويل وتركيز الانتباه وتنشيط عملية التصور داخل الذاكرة طويلة المدى. (الخطيب ،2012، 39)

و للذاكرة العاملة أنظمة أخرى لتخزين المعلومات غير المعلومات البصرية واللفظية أو مخازن أخرى مثل : المخزن الشمي، واللمسي، والإحساس والمكان، أو ما يسمى بمخازن للذاكرة الرمزية، وتتطلب الأنشطة العقلية تنسيقا بين كل الأجزاء المعلومة والمدخلات المتعددة. (الخطيب ،2012)

ولقد أكد نموذج الذاكرة العاملة وظيفته المسيطرة على معالجة الذاكرة مثل عملية الترميز والدمج للمعلومات، وهو نمط لدمج المعلومات البصرية والسمعية وعملية الترميز والدمج للمعلومات، وهو نمط لدمج المعلومات البصرية والسمعية وعملية تنظيم المعلومات في مقطع لها معانٍ تربط المعلومات الجديدة لإيجاد أشكال من المعرفة، فمهام الذاكرة العاملة تتطلب القدرة على المعالجة المتتالية، وتخزين المعلومات يمكنها من أداء اغلب الأنشطة اليومية، والمهام المتعلقة بالمعلومات التي توجد في الذاكرة العاملة مع الإجراءات التي أعدت على أساس بقية تلك المعلومات. (الخطيب ،2012)

9.مهام الذاكرة العاملة :

تشير الذاكرة العاملة إلى نظام مسؤول عن التخزين المؤقت للمعلومات واستغلالها وهي بمثابة مساحة ذهنية، يمكن استخدامها بمرونة لدعم الأنشطة المعرفية اليومية التي تتطلب المعالجة والتخزين على حد سواء، ومع ذلك فان القدرات العقلية محدودة إذا افترضنا التخزين الزائد أو مطالب المعالجة في مجرى النشاط المعرفي المستمر فهو يؤدي إلى خسارة فادحة للمعلومات في هذا النظام المؤقت . (alloway 2006)

ومن دون الذاكرة العاملة لن نكون قادرين على تنفيذ هذا النوع من النشاط العقلي المعقد، الذي يتعين علينا أن نحتفظ في أذهاننا ببعض المعلومات، أثناء معالجة المواد الأخرى، وتنفيذ مثل هذه الأنشطة العقلية هي عملية يبذل فيها جهداً كما أنها معرضةً للخطأ، فأقل قدراً من تشبث الانتباه مثل أي فكرة تقفز في الذهن وتكون غير ذات صلة أو أي مقاطعة من جانب شخص آخر يحتمل أن تؤدي إلى ضياع كامل المعلومات المخزونة، كما لا يمكن لأي قدر من الأوقات أن يتيح لنا أن نتذكر مرة أخرى المعلومات المفقودة .

ولقد ذكرت **ميراندا وآخرون**(Merinda et al 2002) في دراسة لها هدفت إلى معرفة سعة الذاكرة العاملة عند الأطفال من خلال تعرف الكلمات ومعانيها واسترجاعها، وقد قيست سعة الذاكرة العاملة بواسطة اختبار مدى الأرقام الفرعي من **(وكسلر)**

بالإضافة إلى قوائم كلمات يستمع إليها واستعادتها بالترتيب تقسمه ومعكوسة، وتذكر الألوان وتسميتها، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة بين سعة الذاكرة العاملة وبين أداء الأطفال على الاختبارات ولاسيما الاختبارات السمعية وفي دراسة أجراها **توماس وآخرون**(Thomas ,et al ,2003) قارن فيها بين مجموعتين من الأطفال الذين لديهم سعة ذاكرة عاملة مرتفعة وأطفال لديهم سعة ذاكرة عاملة منخفضة في العمليات اللغوية، وكانت تقدم لهم جملة مكونة من كلمات متتابعة، وقد أشارت إلى أن لدى الأطفال الذين لديهم سعة ذاكرة عاملة كبيرة عدداً كبيراً من المعاني اللغوية، في حين أن الأطفال الذين لديهم سعة ذاكرة عاملة منخفضة أعطوا معنى واحداً فقط للكلمات التي قدمت إليهم، وقد أشارت نتائج الدراسة أيضا إلى أن الأطفال الذين لديهم سعة ذاكرة عاملة مرتفعة يميلون إلى فهم اللغة أكثر من الأطفال منخفضي سعة الذاكرة العاملة. (أبو الديار، 2012، 80)

في بيئة تجريبية يمكن تقييم سعة الذاكرة العاملة للفرد تقييماً موثوقاً من خلال المهام المطلوبة إلى الفرد معالجتها وتخزين الكميات الزائدة من المعلومات حتى النقطة التي تحدث فيها أخطاء في التذكر، مثال ذلك مهمة سعة القراءة التي يطلق فيها المشاركون الأحكام حول الخصائص الدلالية للجُمل في حين تذكر آخر كلمة من جملة في التسلسل.(daneman&carpenter , 1980).

على النقيض من ذلك تفرض ضغوطاً على المعالجة وكثيراً ما توصف بأنها مهام للتخزين فقط، أما الذاكرة اللفظية قصيرة المدى فتقيم تقليدياً باستخدام المهام التي تتطلب من المشارك أن يتذكر سلسلة من المعلومات اللفظية، مثل المدى الرقمي الذي يُكوّن مدى الكلمات. (baddeley , 1996)

أما مهام الذاكرة قصيرة المدى فتشمل عادةً استبقاءَ المعلومات المكانية أو البصرية على سبيل المثال، في اختبار الأنماط البصرية، يُقدم للمشارك مصفوفة من المربعات البيضاء والسوداء، ويجب عليه أن يتذكر المربعات المملوءة .

فيما يأتي عرض مختصر للعديد من المهام التي تعد من صميم عمل الذاكرة العاملة ومن أهم وظائفها التي تميزها عن الأنواع الأخرى من الذاكرة :

- القدرة على الانتباه و التذكر .
- القدرة على التفكير و التخطيط وحل المشكلات.
- القدرة على ترتيب البيانات و تنظيمها.
- القدرة على الاستدلال الذهني و اختيار الفرضيات الذهنية.
- القدرة على متابعة الحديث و الاشتراك في المناقشة .
- القدرة على التحكم في السلوك المباشر.
- القدرة على تخزين المعلومات ومعالجتها. (koriat& gold smith , 1997)

معالجة المعلومات والذاكرة العاملة عند ذوي صعوبات التعلم :

نظراً لأن عملية التعلم تجري في مستويات متتابعة يعتمد كل منها على الآخر، وهذه المستويات تبدأ بالانتباه ثم الإدراك ثم الذاكرة، فبعد الانتباه يدرك المثير، ويُتعرّف، ويُسجل في الذاكرة العاملة التي تستدعي الخبرات السابقة المتصلة بالموضوع من الذاكرة طويلة المدى، حيث تجري عملية المقارنة، والمعالجة للمثير بإعطائه معنىً بناءً على الخبرات السابقة، فكل هذه المكونات تعمل في علاقة ديناميكية تفاعلية وهذا ما يفقده الطلبة ذوو صعوبات التعلم .

في هذا الصدد يوضح كل من (siegel&ryan 1999 , Maisto&sip ,1980 stephen , 1984) إن ضعف عمليات الذاكرة لدى ذوي صعوبات التعلم تتمثل في استراتيجيات المعالجة والتشفير التي تعد من المحددات الرئيسية لتشخيص صعوبات التعلم، وذلك لان المعالجة الجيدة والتشفير المنظم يمكن الفرد من زيادة قدرته على تخزين المعلومات وبالإمكان استرجاعها، أي إنها دالة للإستراتيجية التي يُجهز ويُعالج بها الفرد الوحدات المعرفية.

كما أوضحت دراسة (torgessen , 1988 ,p 605) وجود اضطرابات في الذاكرة العاملة لدى ذوي صعوبات التعلم، تبدو من خلال معالجتهم لمعظم المهام المعرفية من حيث سعة الذاكرة وكفاءة المعالجة، وان 10% من ذوي صعوبات التعلم تتراوح أعمارهم بين (10-12) عاما يظهرون صعوبات خاصة بالأداء في مهام

سعة الذاكرة، وإن 33%من هؤلاء الأطفال يعانون ضعف سعة الذاكرة إلى جانب مشكلات عمليات الذاكرة الأخرى .

بشكل عام فان إستراتيجيات تجهيز المعرفة ومعالجتها تشكل طريقة معالجة الشخص للمعلومات وكيفية استقباله وتجهيزه وتخزينه لها، أهمية كبرى في التذكر أو الاسترجاع التالي للمعلومات، وتمر عملية تجهيز المعلومات ومعالجتها بعدة مراحل هي: (استقبال المعلومات وتجهيزها الانتباه الانتقائي، والترميز، والتسميع، والتنظيم، والاستعادة، والاسترجاع) .(أبو الديار ،2012 ، 59) .

مما سبق ذكره يمكن سرد فائدة تجهيز المعلومات ومعالجتها في الذاكرة العاملة لذوي صعوبات التعلم كما يأتي :

- إن تجهيز المعلومات ومعالجتها يسهم في تسيير عملية التعلم ، والتذكر الأسرع للمعلومات المتعلمة ، وكذلك فان اشتياق روابط بين أجزاء المادة المتعلمة ، بينها وبين المعلومات الماثلة في الذاكرة ، والخبرات الجديدة ، كل هذا يجعل عملية التعلم ذات معنى ، ويزيد من التذكر التالي للمعلومات .
- يمكن أن تعزز النجاح المدرسي ، ولاسيما فيما يتعلق بالتعميق ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من الفشل التعليمي في تذكر المواد الدراسية ، وذلك من خلال تقوية معالجة معلوماتهم وتحسن ذاكرتهم للمحتوى الدراسي.
- تسهل تعلم الطلاب ذوي صعوبات التعلم والاحتياجات الخاصة .
- تعمل على خلق ارتباطات بين المعلومات التي قد تشمل ارتباطات واضحة لدى المتعلم ، كما يكون استخدامها مع المتعلمين الفائقين .
- أن استخدام استراتيجيات معالجة المعلومات والتذكر وما تشمله من تنظيم للمعلومات إلى مجموعات ذات معنى واستخدام التمارين والتدريبات والتصوير الحيوي ، كل هذا يسهم في تدريب المتعلمين على مهارات ما وراء الذاكرة .

- أن استخدام استراتيجيات تخزين المعلومة ومعالجتها ثم تذكرها مهم ، لاسيما مع المتعلمين الذين لديهم قصور في الكلام والكتابة ، ولديهم قدرة على التذكر البصري

- تساعد على ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات القائمة أو المماثلة في الذاكرة . (أبو الديار ، 2012)

10.**قياس الذاكرة العاملة :** يعد قياس الذاكرة العاملة مطلبا ملحا عند وجود مشكلات صعوبات التعلم إضافة للعمليات المعرفية المرتبطة ،وذلك لأنها احد المجالات التي تشكل قلقا لدى المتخصصين ،وتتم ذلك بناء على المؤشرات التي يظهرها الطلبة و العمد و الأدوات المتوفرة ،كما يجب أن يكون قد تم تكييفها لتناسب قدراته ،كما أن التخطيط المستمر قبل تنفيذ القياس من الممكن أن يزيد فاعلية العمليات وفائدة النتائج ويجب أن يشمل التقسيم بشكل عام على التحليل الإحصائي و الأحكام العامة ،وحتى المقاييس المعرفية ومقاييس الذاكرة عن غيرها من مكونات الذاكرة المختلفة ،خصوصا الذاكرة قصيرة الأمد التي تخلط الكثير بينهما ، وبالتالي تقييم الذاكرة العاملة يجب أن يكون بشكل منفصل عن الذاكرة قصيرة المدى لقياس الوظائف المختلفة وعموما فان أهم الاعتبارات في قياس الذاكرة العاملة ما يلي :

- إذا كانت المهمات تتضمن فقط إعادة ذكر سلسلة من المعلومات فان هذه المعلومات تقيس الذاكرة قصيرة المدى .

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

- إذا كانت المهمات تتضمن معالجة أو نقل للمعلومات فقط، فإنها بالأساس تقيس مهارات الذاكرة العاملة .

- إذا كانت المهمات تتضمن تخزين و معالجة، 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. (الخطيب ،2012 ، 45)

إذن فالمهمات التي يجب قياسها في الذاكرة العاملة هي المهمات المنوط بها عملية معالجة المعلومات البصرية و السمعية و اللفظية و المكانية وتخزينها لإعادة ترميزها فيما بعد من اجل الاحتفاظ بها في الذاكرة طويلة المدى ليتم استدعاؤها وقت الحاجة.

تتضمن معظم أساليب قياس الذاكرة العاملة قياس مدى ،ويقصد به قياس لأكبر كم من المعلومات المتتابعة التي يتذكرها الفرد بشكل دقيق ،وهو سلسلة من المواد يسمعها الفرد ويعيد ذكرها بعد فترة قصيرة ،ويزيد عدد المواد بشكل تدريجي ،وفي الذاكرة العاملة المدى يكون أكثر تعقيدا ويشمل تكرار مواد بعد معالجتها ،ويتطلب تضمين للذاكرة العاملة الوظيفية ،وتختلف المهمات المتضمنة لقياس الذاكرة العاملة في قياس أبعاد الذاكرة المختلفة حيث تكون المعلومات أطول وأكثر تعقيدا ،وتكون ذات معنى وتحتاج إلى أن تعالج ،وأحيانا تلقى ذاكرة المعاني في الذاكرة طويلة المدى دورا في ذلك ، كما تتدخل المعلومات وقد تكون المعالجة ثنائية ، ومن المهمات التي تقيس الذاكرة العاملة ما يلي :(الخطيب ،2012 ،45)

- **ذاكرة الجمل:** ربما بشكل تقليدي تقيس الذاكرة العاملة اللفظية ، فهي لا تشمل عمليات ثنائية متضمنة الوظيفة التنفيذية .
- **ذاكرة القصص:** تشمل اختيارات ذاكرة القصص استرجاع قصة ، وذلك بعد سماعها مباشرة وذلك ضمن معايير محددة .
- **مدى القراءة:** مدى القراءة يتطلب 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** : يشبه مدى الاستماع مدى القراءة ،لكنه يستمع إليها من الفاحص و الزيادة التعقيد في هذا الاختبار ،يتم سؤال الطلبة عن كل جملة قبل البدء بالجملة التالية مثل هذه العبارة صحيحة أم خاطئة .

- أما الاختيارات التي تقيس الوظيفة التنفيذية فتقع ضمن الأساليب التي تقيس المهمات الثنائية ،حيث يؤدي الطلبة بشكل عفوي مهمات مزدوجة .(الخطيب ، 2012)

11.نظريات تفسير الذاكرة :

1-12 نظرية استقبال المعلومات : يعد **زيمان وهاوس**(2006) أصحاب هذه النظرية و يعتبران مرحلة الانتباه المرحلة المهمة في عملية التعلم ، وشرط أساسيا في مرحلة استقبال المعلومات (الانتباه) حيث تحتوي مرحلة الانتباه سلامة الحواس التي تقوم بدورها بعملية استقبال المعلومات ، ومن ثم توصيلها إلى الجهاز العصبي المركزي ،لإتمام العمليات اللاحقة لها ، حيث أن المثيرات التي تساهم في زيادة التعلم و الإدراك حاجة أساسية للحد من مشكلات الذاكرة ، وزيادة مدى فاعليتها لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

2-12 نظرية معالجة المعلومات: وتبنى هذه النظرية كل من **اتكنسونوشيفرن** (2003) ، وتعد نظرية معالجة المعلومات من النظريات الحيوية ذات التأثير في مجال علم النفس المعرفي في وقتنا الحاضر ، وتعتبر نظرية معالجة المعلومات أن عملية التعلم عملية نظامية تقوم على أساس (مدخلات ، عمليات، مخرجات).

- يحصل الإنسان على المعلومات و البيانات عن طريق الحواس (مدخلات).
- يقوم بترميز هذه المعلومات وتخزينها في بنائه المعرفي (عمليات).
- يقوم بإخراج هذه المعلومات على صورة استجابات لفظية ،وحركية ،و إدراكية (مخرجات) . (الخطيب ، 2012 ، 50) .

II.علاقة الذاكرة العاملة بعسر القراءة :

1. **آلية عمل الذاكرة :** وتتمثل في ثلاث عمليات:

1-1عملية التحويل الشفري (encodage) : إن المعلومات التي يتم تخزينها هي وحدها التي يتم تذكرها ،وهذه العملية كثيرا ما تتضمن تجميع أو ربط المادة بالمعرفة أو الخبرة السابقة وقد توضع شفرة (code) لهذه المعلومات في شكل صورة أو تصميم أو كلمة أو أفكار لا معنى لها (ترميز) .

إذن فان عملية التحويل الشفري أو الرمزي يتم بواسطة تكوين أثار الذاكرة حتى تدوم فترة بقاءها، وهي أولى العمليات التي يمارسها الفرد بعد عملية إدراك عناصر المعلومة التي تعرض عليه، أو التي يتعرض لها في المواقف المختلفة بحيث يتم في هذه المرحلة تحول وتغير شكل المعلومات، من حالتها الطبيعية التي تكون عليها حيثما تفرض على الفرد إلى مجموعة صور و رموز.

يميز الباحثون بين نماذج شفرة الذاكرة على النحو التالي:

الشفرة البصرية (code visuel): تمثل عنصر المعلومات في الذاكرة بواسطة مظهرها البصري الدال عليها.

الشفرة السمعية(code acoustique): يمثل عنصر المعلومات في الذاكرة بواسطة المظهر السمعي الذي يدل عليه أو بما يدل عليه سماع أذنه.

الشفرة اللمسية (code horlique):حيث يمثل عنصر المعلومات في الذاكرة بواسطة المعنى الذي يدل عليه .

1-2: عملية التخزين (stockage): هي العملية الثانية الضرورية في منظومة الذاكرة، فحين يتم وضع الشفرة لخبرة ما تخزن .

وتبقى المعلومات مخزنة بالذاكرة إلى حين الحاجة إليها، ويستدل على عملية تخزين المعلومات، أي على وجود آثار الذاكرة دون نسيان ما يمارسه الفرد من تعرف، أو استدعاء، خلال عملية الاسترجاع التي تعتبر ثالث مرحلة من مراحل الذاكرة .

3-1 عملية الاسترجاع (récupération): نشير إلى إمكانية استعادة الفرد للمعلومات التي سبق له أن خزنها، ويتوقف استرجاع المعلومات على مدى قوة آثار التذكر الموجودة في الذاكرة، وعلى مستوى علاقة هذه الأثار بدلالات الاسترجاع؛ لذلك تعتبر مشكلة استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى أهم مشكلة يتناولها هذا النظام.(بن صافية،2002، 49)

حيث أن كمية ونوعية المعلومات التي تحتويها كبيرة ومختلفة بدرجة تجعل من الصعب في كثير من المواقف استرجاع المعلومات المناسبة التي تتلاءم و المهمة المرادة، مثلما يحدث في عملية القراءة التي يجب أن يفسر القارئ بشكل مباشر وفوري معنى الرموز التي تحتويها المادة المقروءة، بالاستعانة في كل مرة بما هو مخزن في ذاكرته الطويلة المدى.(بن صافية ،2002، 50)

2. العلاقة بين الذاكرة العاملة الرمزية و الذاكرة العاملة البصرية و اللفظية :

هناك فرضية عرضتها الباحثة **بيتي اناتفي** (betteyannetvy) عام (1971) كنتيجة للتجربة التي قامت بها وهي :

أنها قدمت قوائم من الحروف لأشخاص وطلبت منهم تذكرها في عدة مواقف مختلفة هذه الحروف قدمت بسرعة حرف في كل نصف ثانية .

الحالة (1): تقدم القائمة بطريقة بصرية ،سمعية ونطقية .

الحالة (2)و(3):تقدم القائمة بطريقة بصرية وسمعية أو بصرية نطقية .

الحالة (4): تقدم القائمة بطريقة بصرية فقط .

يتم عرض البصري للقائمة عن طريق شريط مصور، أما العرض السمعي فيكون باستعمال المسجلة، بينما العرض النطقي يحدث بنطق الحالة نفسها بالحرف، ولكي لا يتدخل السمع تنطق الحالة بالهمس أي تحريك الشفتين واللسان فقط ولإبعاد النطق في الحالة البصرية فان الباحثة استعانت بتقنية تعود إلى **ميراي** (murray) تفرض على الحالة النطق ب (Li - ya) عند عرض أي حرف على الشاشة .

النتائج التي توصلت إليها هي أن تذكر الحروف كان قليلاً، حيث يعادل 20 بالمئة من حروف القائمة، وهذا في حال العرض البصري للحروف، أما في الحالات الأخرى فقد تم العكس، حيث كانت نسبة التذكر 40 بالمئة أي ضعف النسبة السابقة ويمكن أن نستنتج مما سبق، أن الفعاليات المتساوية بين التقدم البصري السمعي، و البصري النطقي، يبين أن الشفرتين السمعية والنطقية، تعوضان بفاعلية هشاشة الشفرة البصرية، وان غياب النقص بين هاتين الحالتين (البصرية السمعية، والبصرية النطقية أو اللفظية) يبين إن الشفرة السمعية و الشفرة اللفظية لا يمكن أن نعلم أيهما الأهم والمهمين، وهما تضيفان آثاراً مريحة للشفرة البصرية، وأفترض وجود نفس المميزات عند الشفرتين السمعية والنطقية غير وارد بينهما من المعقول افتراض وجود ذاكرة قصيرة المدى تتلاءم وتنسجم مع الشفرتين السمعية والنطقية .

التعارض بين الذاكرة القصيرة المدى، والشفرة البصرية يحتم إذن إعادة تشفير المعلومة سواء سمعية بالإعادة بصوت مرتفع، أو عن طريق النطق بصوت منخفض .

هذه النقطة الأخيرة تبين جلياً الصعوبة الكبرى للقراءة، ونحن نعمل عملاً آخراً بالموازاة معها، فعند تقديم نص القراءة فإن تلك الرموز المكتوبة يجب أن تحول إلى رمز نطقي (القراءة الصامتة) أو إلى رمز سمعي (القراءة الجهرية) حتى يتمكن القراء من استخلاص المحتوى و الفهم (بن صافية ،2002 ، 50) .

3. **مميزات الذاكرة العاملة (اللفظية ،الرمزية)** :ذكر (ج، ف، ريشار) (j. F Richard) ثلاث مميزات للذاكرة العاملة (اللفظية و الرمزية):

- **قدرة التخزين أو سرعة الترميز:** وجد الباحثون **بيشانون**(bichanon) و **طومسون**(Thomson) **وبادلي** (Baddelay) عام (1975) بان هناك علاقة وثيقة بين وحدة الحفظ وسرعة قراءة وحدات بصرية بينما **نيكلسون** (nicolson) عام (1982) لاحظ إن وحدة الحفظ تتماشى مع السن لكنها تبقى ثابتة بالنسبة لإيقاع القراءة، لذا يعتقد إن اختلاف وحدة الحفظ بالنسبة للسن يعود إلى سرعة ترميز

الوحدات تحت شكلها اللفظي، فوحدة الحفظ تزيد كلما استغرقت المثيرات وقتا طويلاً للتعرف عليها.

إذن ما يميز الذاكرة العاملة، ليس تحديد إمكان وحدات التخزين وإنما سرعة ترميز المعلومة . (بن صافية ،2002، 63)

-**مرونة المعلومة في الذاكرة العاملة:** لا يتغير زوال المثيرات بحسب الشخص، وإنما ما يتغير هو قدرة استراتيجيات مراجعة المعلومة عن طريق التكرار الذهني من جهة، ومن جهة أخرى طبيعة الترميز الذي قد تم خلال فترة تقديم المثيرات .

- **استرجاع المعلومة من الذاكرة العاملة:** قام **سترنبارغ** (sternberg) عام (1996) بتجربة، حيث قدم قائمة من الأرقام تختلف في طولها من 1 إلى 6 وتتبع القائمة برقمٍ اختياري، وعلى الحالة التعرف بسرعة إن كان ذلك الرقم من بين أرقام السلسلة المعطاة له أم لا، وقاس الوقت اللازم لذلك فوجد أن :

- وقت الإجابة دالة خطية مع عدد الوحدات في القائمة أضيف رقم زادت فترة الرد ب (38 ملي\ثا) .

- مهما كانت نوعية الإجابة (بالسلب أو الإيجاب) فان الوقت اللازم للإجابة يبقى نفسه وهذا الزمن (38 ملي \ثا) وجد بأنه نفس الزمن الذي تستغرقه ذاكرة العمل للمقارنة داخلياً وهو ذو دور فعالٍ في الفعالية المعرفية .

وقد تبين من دراسة أجراها **كافانوغ** (cavanaugh) عام (1972) بأن معدل الفحص لكل عنصر من عناصر المعلومات التي تختزن في الذاكرة والذي بلغ 38 ملي \ثا في الدراسة السابقة ، إنما يختلف في هذه الدراسة باختلاف نوعية وخصائص المعلومات المطلوب الاحتفاظ بها في الذاكرة .(بن صافية ، 2002 ،64).

4. **ترميز المعلومات في الذاكرة العاملة:** حاول النفسانيون معرفة كيفية ترميز المعلومة في الذاكرة العاملة، قبل أن يتم استرجاعها أو نسيانها، فتوصلوا إلى إن سهولة تذكرها يعود إلى كيفية تمثيلها في الذاكرة، لكن حدث اختلاف بين هؤلاء النفسانيين، فبعضهم قال بتمثيل المعلومة في الذاكرة العاملة حسب شكل واحد،

والبعض الآخر قال يتعدد الرموز، وسوف نقدم بعض المعطيات التي تؤكد بأن التمثيل المؤقت له عدة رموز، رمز لفظي، ورمز بصري، ورمز دلالي ورموز أخرى .

4-1الرمز اللفظي: قدم **ويكلغرين**(wickelgren): عام (1965) في تجربة مهمة مع **براونبيترسون** (Peterson Brown) فأعطى مجموعات من 4 حروف للحالات ثم قدم لهم مهمة داخلية (نقل 8 حروف ،أي إعادة كتابتها) وطلب منهم إعادة الحروف الأربعة، فلاحظ بان التذكر اقل جودة عندما تكون الحروف الثمانية متشابهة فونولوجيا مع الحروف الأربعة، هذه المعطيات قادت الباحث إلى استخلاص بان المعلومة ترمز بطريقة صوتية أو نطقية (acoustiw - articulatoire) ومن المستحيل معرفة إن كان هذا النوع من القدرات راجع إلى معلومة مرمزة صوتياً أم إلى عوامل أخرى، فمن الممكن حدوث تداخل في الوقت الذي ترسل فيه الحالة إجابتها، وإن المادة لم تخزن مسبقاً على شكل صوتي، وفي هذه الحالة يتم التداخل على مستوى المخرج النطقي (output avticulatove). (بن صافية ،2002 ، 64) .

4-2 الرمز البصري: لقد وضع **كوسلي** (kosslun) ومساعده عام (1978) مجموعة من المهام لدراسة الرمز البصري، بحيث قدم لمجموعة من الأشخاص خريطة تحتوى على : (كوخ، شجرة، حجر، نهر، رمال، وحشيش) في الأول يجب على الأشخاص حفظ الخريطة بحيث يمكنهم رسمها ثم يعطي المجرب اسم مكان، ويجب على الحالات تذكر الخريطة ذهنياً، ويؤشرون على المكان المناسب، بعد 5 ثواني يعطي لهم مكاناً آخراً على حالات المرورذهنياً من المكان الأول إلى الثاني في خريطتهم الذهنية، ثم يضغطون على زر الإجابة بأسرع ما يمكنهم .

بينت النتائج إنه كلما كانت المسافة بين المكانين كبيرة كلما زاد وقت الإجابة، وكل شيءٍ يحدث وكأن الحالة تجوب الخريطة من مكان لآخر، وشبهت هذه التجربة بحالة أي شخص عند تذكره لموقفٍ ما ليس حاضراً . (بن صافية، 2002 ، 65).

3-4: الرمز الدلالي: قام **الزمان ويكنس** (alezman - wickens) و**اغامير** (Eggemeier) (1976) باختيار اربع مجموعات عن طريق مهمة (Peterson Brown) تعتمد اربع محاولات، تقدم للمجموعات الأربع عناصر تنتمي لصنف الفواكه في رابع محاولة، بينما المجموعات الثلاث الأخيرة، ترى عناصر تنتمي إلى أصناف مختلفة (مهن، أزهار، خضر ...) في المحاولات الأربع.

النتائج المتحصل عليها تبين بأنه يوجد في الذاكرة العاملة ترميز دلالي، وتدل النتائج على:

- تأثير التداخل ظهر عند كل المجموعات، فالنتائج كانت تتناقص في كل محاولة من المحاولات الثلاث الأولى.
- بينما عند المجموعة الضابطة فان النتائج زادت في التضاؤل حتى في المحاولة الرابعة.
- أما المجموعات الثلاث التجريبية، فنتائجها زادت بين المحاولة الثالثة و الرابعة.

إضافة إلى الرموز اللفظية، البصرية والدلالية، بين **شاند** (shand) (1982) أن هناك رمزاً إشارياً تتحول إليه المعلومات في الذاكرة العاملة وهذا عند الصم.

(بن صافية ، 2002 ، 66)

5.**دور الذاكرة العاملة في تعلم القراءة:** يمكن وصف صعوبات القراءة بأنها صعوبات ملحوظة في إتقان المهارات بما في ذلك التي تشمل التعرف على الكلمة، والتهجئة (الإملاء) وفهم المقروء، وتشير الأدلة الحالية إلى ارتباط الذاكرة اللفظية قصيرة المدى ارتباطاً كبيراً مع الإنجازات التي تحققت خلال القراءة في السنوات الأولى لتدريس القراءة ودورها كجزء في تعلم المعالجة الفونولوجية (الصوتية) والمتصلة بتطور القراءة أكثر من كونها عاملاً عرضياً في حد ذاته (wagner , 1997)

في دراسة طولية امتدت سنوات أجراها wagner(1997) على عدة مئات من الأطفال الذين تمت متابعتهم من رياض الأطفال حتى الصف الرابع، وقد طبقت

مجموعة من المقاييس المتعددة حول الوعي الفونولوجي، الذاكرة اللفظية، الذاكرة قصيرة المدى، والتسمية السريعة، ومن أهم النتائج في ثلاث فترات زمنية مختلفة، جرى توقع مهارات الوعي الفونولوجي، والفروق الفردية في القراءة على مستوى الكلمة، بينما لم نتوقع مهارات الذاكرة اللفظية والذاكرة قصيرة المدى.

أما فيما يتعلق بمهام الذاكرة العاملة اللفظية، فإنه من الأمور الثابتة أن الأطفالذوي صعوبات القراءة يظهرون تناقصاً ملحوظاً في مثل هذه المهام. (swanson , 1999)

عادة ما يحدث تفكك في الأداء القرائي نتيجة للقدرة المحدودة على المعالجة المتزامنة وتخزين المعلومات، وهي من خصائص الذاكرة العاملة، بدلاً من معالجة النص أو وجود مشكلة معينة في الذاكرة اللفظية قصيرة المدى لدى القراء الضعاف dejong(1998) فمن المهم ملاحظة نتائج الدراسات التي أكدت أن مهارات الذاكرة العاملة للأطفال ذوي صعوبات القراءة لا تتحسن مع مرور الوقت، مما يدل على إن الخلل متواصل وليس التخلف النهائي يشرح سبب ضعف ذاكرتهم. (swanson , 2001)

6. **علاقة الذاكرة العاملة بعسر القراءة:** يتطلب نشاط القراءة العديد من المهارات والعملية العقلية ومنها الذاكرة العاملة والتي يترتب على ضعفها فشل عملية القراءة بشكل سليم وهذا بسبب تأثر العمليات المعتادة لاكتساب المعرفة والمهارات اللازمة لذلك.

يشير **سكاوير وكاندل** (1999) إلى إن اضطراب القراءة ينتج عن اضطرابا لذاكرة ويعاني الأفراد المصابون بضعف في التعرف على الكلمات التي نسيق تعلمها، ولكي يتمكنوا من قراءة النصوص لابد لهم من القراءة بصوت مرتفع ومتكرر للنص نفسه حتى يتمكنوا من قراءة سليمة وبأقل عدد من الأخطاء، الأمر الذي جعلهم يوصفون على أن لديهم عسر في القراءة .

يرى **لاب وفود** (1986) أن صعوبة القراءة تعود إلى معوقات إدراكية قد يحدثها تلف دماغي يتسبب في خلل وظيفي بسيط، ويضيفان إلى أن هذا يقتصر على

الأطفال الذين يعانون العسر القرائي دون أن يكون ذلك مرتبطاً بمعوقات حسية أو يصاحبه تخلف عقلي وليس راجعاً إلى اضطراب نفسي أو حرمان عاطفي أو اجتماعي أو اقتصادي. (جلجل، 1994) .

لكن كيف يساهم خلل الذاكرة العاملة في ضعف التعلم في القراءة ؟ احد التفسيرات هو أن ضعف الذاكرة العاملة يؤثر على المعالجة الفاصلة للقراءة، وفي المحافظة على المعلومات التي استعدناها أخيرا، وإدراج هذه المعلومات مع الواردات الأخيرة (gathercole, 2004) .

كان المشاركون في هذه الدراسة من التلاميذ الذين حددت مدارسهم أن لديهم صعوبات في القراءة بدرجة تلزمنا بدعم علاجي، ومن الأطفال الذين سجلوا انحراف معياري (SD) الأقل درجة واحدة تحت المقياس المتقن المتوسط لقدرة القراءة، الذي يشتمل على اختبارات فرعية لتعرف الكلمة، التهجئة، وفهم المقروء، وهذه المعايير كانت اقل قيوداً من غالبية الدراسات في هذا المجال لاسيما التي اشتملت فقط على الأطفال غالبيتهم في المدى المتوسط لاختبارات الذكاء مثال ذلك . (Siegel , 1989)

تشير دراسة **كوهن وآخرون**(Cohen et al , 2000) إلى إن تشخيص الإعاقة اللغوية يعتمد اعتماداً أساسياً على معرفة دور الذاكرة السمعية واللفظية، بالإضافة إلى معرفة مستوى الفرد في المكونات التعبيرية والاستقلالية الخاصة بكل المعاني والتراكيب اللغوية والصوتيات، كما ناقشت الدراسة دور عدم الانتباه في الإعاقة اللغوية ولاسيما في الاستقبال اللغوي، وقد توصلت هذه الدراسة التي أجريت على اربع مجموعات من الأطفال الذين يعانون من اضطرابات نفسية مختلفة (مثل اضطراب النشاط الزائد / قصور الانتباه (ADHD) أو اضطرابات تشخيصية أخرى (GPD) وكانت هذه الاضطرابات مصاحبة للإعاقات اللغوية في مجموعتين، وفي المجموعتين الأخيرتين لم يكن لديها إعاقات لغوية) وقد توصلت الدراسة إلى إن المجموعتين اللتين لديهما إعاقات لغوية كانت الأكثر سواءً في الأداء على مهام الذاكرة العاملة التنفيذية وضعفاً واضحاً في كفاءة استخدام اللغة

بشكل عام لاسيما الإعاقات اللغوية الاستقبالية والتعبيرية، رغم أن الدراسة لم تتوصل إلى إثبات أن الاضطرابات النفسية سبب في الإعاقة اللغوية أو العكس ‘ن الإعاقة اللغوية سبب في الإعاقة النفسية مثل اضطراب النشاط الزائد / قصور الانتباه، إلا أنها أكدت على علاقة الذاكرة العاملة بالإعاقة اللغوية (Cohen et al , 2000)

7. **استراتيجيات الذاكرة:** وتسمى أيضا مساعدات الذاكرة، وقد اتجهت محاولات علماء النفس للتغلب على مشكلات الذاكرة وتحسينها إلى استخدام ما يُعرف بإستراتيجيات الذاكرة أو (مساعدات التذكر) والتي تعرف بأنها : أدوات الذهن التكنولوجية التي يجسد فيها الذهن عملياته وآلياته، ومكوناته، لتعمل معا في نظام لخدمته، ولاستحضار المعلومة.

ومن الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها لتنمية الذاكرة ما يأتي :

-**إستراتيجية التجميع:** وهي إستراتيجية تقوم على أساس تجميع عدد من الأحرف أو الأرقام أو الرموز في وحدات صغيرة يسهل تذكرها .

استراتيجيات التخيل والقصة : وتستخدم هذه الإستراتيجية من خلال تخيل، أو ربط المعلومة المراد تعلمها مع تصور لقصة خيالية .

-**إستراتيجية الكلمة اللاقطة:** وتستخدم هذه الإستراتيجية للصور المعدلة للفقرات من اجل تذكرها مرتبطة مع كلمات معروفة موجودة لدى المتعلم وتزويده بملقط أو كلمة لاقطة من اجل ربط الكلمات الجديدة، وعند استخدام هذه الإستراتيجية يتم عرض الكلمات التي يعرفها المتعلم .

-**إستراتيجية التصور:** وتتألف هذه الإستراتيجية من تعليمات غير محددة للتذكر حيث يقوم المعلم بغرض الكلمات على الطلبة ، ويتيح لهم فرصة النظر إليها جيدا، ويطلب منهم بعد ذلك أن يغلقوا أعينهم ويتصوروا الكلمة أو الشكل، ومن ثم يطلب منهم فتح أعينهم وكتابة الكلمة على ورق .

-**إستراتيجية الحرف الأول:** وتستخدم هذه الإستراتيجية لمساعدة الطلبة على تذكر المعلومات، حيث يتعلم الطلبة الحرف الأول من الكلمة أو الجملة من اجل ربطها بالمعلومة المراد تذكرها فتساعدهم بذلك في فهم مهارات الدراسة .

إستراتيجية هذه الإستراتيجية في الغالب في العبارات الطويلة وتقوم على انتقاء كلمة تكون بمثابة مفتاح تساعد الفرد على تذكر العبارة . (قطامي ، 2010 ، 55)

خلاصة الفصل:

في هذا الفصل تم التعرض إلى الذاكرة العاملة وإستراتيجياتها ولقد خصص جزء منه لشرح علاقة الذاكرة العاملة بالقدرة القرائية لدى التلاميذ، خصوصا منها استراتيجيات الذاكرة اللفظية والرمزية والتي تشكل حجر الأساس في تعلم القراءة وإتقانها، وذلك لأنه يتم معالجة المعلومات المستقبلة على مستوى الذاكرة العاملة ليتم ترميزها وتخزينها في ما بعد ولهذا فالذاكرة العاملة اللفظية والرمزية ضرورية لإتمام عملية القراءة بالنسبة للمتعلمين.

الفصـل الرابـع :

عسر القـراءة

- تمهيد .
- صعوبات التعلم .
- مفهوم صعوبات التعلم .
- صعوبات تعلم القراءة .
- علاقة عسر القراءة بالذاكرة .
- الوعي الفونولوجي .
- علاقة الوعي الفونولوجي بعسر القراءة .
- علاقة القدرة على التسمية السريعة بعسر القراءة .
- تقييم عسر القراءة وتشخيصها .
- خلاصة الفصل .

تمهيد : تعد القراءة أهم وسائل التواصل البشري ،فهي الأداة المستخدمة للتواصل والتعامل مع الآخرين ، وأداة اكتساب مختلف المهارات والمعارف العلمية ، حيث تعتبر القراءة أحد مهارات اللغة الأساسية الأربع وهي (الاستماع ،المحادثة ،القراءة ،الكتابة) غير أن عملية القراءة قد تتخللها بعض الصعوبات التي تسبب للتلميذ عجزاً أو عسراً في أداة عملية القراءة، ولكي نتعرف على عسر القراءة، لابد من أن نتطرق أولاً لعملية القراءة بكل خصائصها وماهي أهم الصعوبات القرائية التي يعانيها التلميذ حتى نطلق عليه صفة عسير القراءة .

I. صعوبات التعلم

1. **مفهوم صعوبات التعلم :** تُعرّف صعوبات التعلم على أنها :"مجموعة من الاضطرابات النمائية المختلفة وغير المتجانسة الموجودة لدى بعض الأفراد. ترجع هذه الاضطرابات الذاتية إلى قصور وظيفي في الجهاز العصبي المركزي،يؤثر سلباً على قدرتهم في استقبال المعلومات والتعامل معها والتعبير عنها مما يسبب لهم صعوبة في القدرة على الكلام والإصغاء والقراءة والكتابة والفهم والتهجئة، والاستدلال والحساب، كما تؤثر تلك الصعوبات سلباً على جوانب أخرى مثل: الانتباه والذاكرة والتفكير والمهارات الاجتماعية، والنمو الانفعالي .(أبو الديار ، 2012 ، 64).

كما تُعرّف صعوبات على أنها اضطرابات أو قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية الخاصة بفهم اللغة المنطوقة أو المكتوبة ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع، أو الكلام أو الكتابة، أو القراءة، أو التهجي، أو العمليات الحسابية أو المهارات الاجتماعية، وليس لديهم مشكلات تعلم ناجمة عن إعاقات حسية أخرى، كالصمم، أو العمى، أو عقلية، أو حركية، أو انفعالية، أو ظروف بيئة اجتماعية اقتصادية وثقافية غير مناسبة.(الثبيتي ، 2012، 03).

2. خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم :

تختلف صعوبات التعلم من فرد لآخر وتتفاوت فلكل طفل شخصية مستقلة فريدة، فما يلاحظ على هذا الطفل من خصائص سلوكية تشير إلى صعوبات التعليم ، قد لا تظهر عند غيره، أو قد يشترك معهم في بعض الصفات فقط دون غيرها، فبعض الأطفال تتجلى عليهم أنماط صعوبات التعليم في المجال المعرفي مثل القراءة والكتابة والحساب، بينما تتجلى لديه أعراض صعوبات في المجال الاجتماعي فيما يخص علاقته بالآخرين ومفهومه لذاته، في حين يتجلى لدى البعض صعوبات لغوية سواءً في التعبير الشفوي، أو الكتابي، أو الاستيعاب اللغوي، في الوقت الذي قد يعاني فيه البعض الآخر صعوبات في المهارات الحركية الكبيرة، أو الدقيقة، أو في المهارات النفس حركية، أو في مجال المهارات الإدراكية، لكن هذا التنوع الواسع والدقيق في صعوبات التعلم سمح بإشراك الأطفال بمجموعة من الخصائص بشكل محدد أمراً صعباً، وبالرغم من ذلك يمكن أن نذكر بعض الصفات المشتركة بينهم والتي منها :

2-1 في المجال المعرفي / التفكير :

يشير المفهوم المعرفي بصفة عامة إلى عملية المعرفة والتفكير وإن مهاراته أفعال إنسانية أساسية، ويتضمن المجال المعرفي كل عمليات الحكم والمقارنة والحساب و الاستقصاء والتفكير المنطقي والتفكير الناقد وحل المشكلات وصنع القرار والتقويم . (البطاينة،2015) .

يعتمد المجال المعرفي عند الأطفال عموماً على الأسلوب المعرفي الذي يستخدمه في حل المشكلات المتنوعة، فالمقصود بالأسلوب المعرفي الطريقة التي يفكر بها الأفراد، وليست الموضوعات التي يفكر فيها هي التي تحدد خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم في المجال المعرفي، وإن من ميزات هؤلاء الأطفال أنهم أكثر اعتماداً على المنبهات البيئية في إصدار أحكامهم الإدراكية والاندفاعية في الإجابة، وسرعة وضع الخيارات في حين أن الأطفال العاديين لديهم قدرة الاستقلال على المثيرات البيئية في تفسير إدراكاتهم مع التروي في إصدار

الأحكام، مما يجعل أحكامهم وإدراكاتهم أكثر صحة، وفيما يأتي أهم خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مجال الأسلوب المعرفي .(البطاينة ،2015، 53)

– الاعتماد على المنبهات البيئية في تفسير إدراكاته (الاستقلالية وعدم الاستقلالية).

– الاندفاعية حيث غالباً ما يتسرع هؤلاء الأطفال في إجاباتهم مما يجعلها محظورة، والذي ينعكس على الأداء المدرسي بصورة سلبية .

– يواجه صعوبة في مهام الذاكرة مقارنةً مع أقرانه (صعوبة الذاكرة).

– الفشل في استخدام إستراتيجية سليمة تمكنه من خزن واسترجاع المعلومات بسهولة كما يفعل العاديون .

– صعوبة في الانتباه الانتقائي الإرادي لمدة كافية للتعلم والتي يتسبب عنها :
الفشل في إنهاء الواجبات التي يبدأ بها .

– عدم الإصغاء في الغالب .

– سرعة تحول الانتباه .

– صعوبة التركيز على الأعمال المدرسية والواجبات الأخرى التي تتطلب الحفاظ على الانتباه .

– يحتاج إلى الكثير من الإشراف .

– الصراخ بصوت عالٍ.

– صعوبة في انتظار الدور .

– يواجه صعوبة في إكساب المفردات الرياضية .

– يخلط بين المصطلحات الرياضية مثل أصغر وأكبر وقبل وبعد .

– يواجه صعوبة في تحليل الرموز الرياضية .

– يواجه صعوبة في تعيين الفواصل العشرية .

– يعاني صعوبة تذكر الحقائق الرقمية .

-يواجه صعوبة في الانتقال بين خطوات الحل .

-لا ينتبه إلى الرموز وقد يحذفها .(البطاينة ، 2015،54)

2- 2 المجال اللغوي: وفي العادة تبرز لدى أطفال صعوبات التعلم خصائص ترتبط بالصعوبات اللغوية من بينها :

-يواجه صعوبة في فهم اللغة الاستقبالية.

-يواجه مشكلات في فهم اللغة الداخلية (حديث الإنسان مع نفسه).

-يواجه صعوبة في فهم الكلمات مثل أسماء الأشياء والأفعال والصفات والمفاهيم المجردة .

-يواجه مشكلة في التعبير عن الأصوات اللغوية والتي تبرز على صورة حذف الحرف أو إبدال الحرف أو تشويه الحرف .

-يواجه صعوبة في تكوين الكلمات والجمل التي تبرز على صورة عدم القدرة على تنظيم الأفكار بصورة مناسبة لذلك تجدهم يميلون إلى حذف الكلمات وإضافة كلمات غير ملائمة وقواعد غير صحيحة .

-العثور على الكلمات التي تظهر بصورة صعوبة في تذكر واسترجاع كلمات الاستعمال الفوري التلقائي .

-يواجه صعوبة في التمييز البصري عند القراءة فيواجهون عدم القدرة على التمييز البصري بين الحروف المتشابهة والكلمات .

-يواجه صعوبة في التمييز السمعي عند القراءة فهو غير قادر على التمييز بين أصوات الألفاظ اللغوية .

-يواجه صعوبة في تجميع الأصوات (مزج الأصوات) والتي تتمثل في جمع الحروف لتشكل كلمة واحدة .

-عكس الحروف والكلمات .

-يواجه صعوبة في تحليلي الكلمات إلى أصواتها .

-يواجه صعوبة في التعرف إلى الكلمات المألوفة بسرعة وهي الكلمات التي يتكرر وروحها مثل : هذا ، هؤلاء.....

-يواجه صعوبة في مهارة الاستيعاب الحرفي، مثل فهم معاني الكلمات والفقرات والاستيعاب التفسيري، وهي مهارة التعرف لما بين السطور، والاستيعاب النقدي التي يترتب عليها إصدار الأحكام .

-يواجه صعوبة في فهم قواعد اللغة العربية واستخدامها .

-لا يستطيع الإصغاء أثناء الكتابة .

-يواجه صعوبة في التمييز بين علامات الترقيم والرمز والعدد والحروف .

-لا يترك فراغات منظمة بين الكلمات.

-عدم تجانس حجم الحروف لديه وقد يخلط بين الحروف الصغيرة والكبيرة بصورة غير متناسقة .

-يفشل في مهارة الإغلاق عند القيام بالعمليات التكاملية مثل إكمال الكلمات بالحروف الناقصة أو إكمال الجمل . (البطاينة ، 2015، 56)

2 – 3: في المجال الاجتماعي: يرتبط اكتساب المهارات الأكاديمية المختلفة بالتطورات والقدرات السلوكية الاجتماعية فغالباً ما يرتبط التوتر والاكتئاب والغضب بالفشل في التحصيل الأكاديمي مما يدفع تلاميذ صعوبات التعلم إلى تطوير مشاعر سلبية نحو ذاتهم مما يجعل تصوراتهم الانفعالية تتطور بصورة مختلفة عن غيرهم ، ومن خصائصهم الاجتماعية .

-التلبث في النشاط والذي يقصد به تكرار السلوك بعد أن يصبح هذا السلوك غير ملائم لعدم حاجته إليه مثل تكرار كتابة حرف على صورة محددة دون الالتفات إلى الصورة الأخرى للحرف والبقاء عند هذا الحد فقط .

-صعوبة تحمل المسؤولية الشخصية أو الاجتماعية .

-الانسحاب الاجتماعي، فهم يمتازون بالكسل غير مبالين بالعمل وقلة الاتصال الاجتماعي بالآخرين .

– العدوانية تجاه الآخرين لأسباب غير مبررة أو موجبة .

– الإتكالية فيظهر دائما اعتمادا متزايدة على الآباء والمعلمين وغيرهم والتي تبرر بصورة طلب المساعدة الزائدة .

– تشتت الانتباه.

– النشاط المفرط .

– مفاهيم عن ذاتهم ضعيفة في العادة دائماً سلبية أو متدنية .(البطاينة ، 2015، 48)

2 – 4 : المجال الحركي :

وجود مشكلات في المهارات الكبيرة، والتي تعود إلى تأخر في النمو التطوري مثل الزحف والمشي والرمي والقفز، أو المشي على خشية التوازن.

ضعف المهارة الدقيقة، مثل الرسم والكتابة والقص، والتي تتصل في العادة بالمهارات الإدراكية الحركية، فأطفال صعوبات التعلم يعانون من إشكالات كبيرة في نقل الرسومات أو إتباع الأنماط والإشكال، وهي مهارة تتطلب التناسق بين اليد والعين.(البطاينة ،2015، 59)

3. **أنواع صعوبات التعلم:** لقد تعدد التصنيفات الخاصة لصعوبات التعلم بين الباحثين في هذا المجال، منهم من ركز في تصنيفه على الصعوبة في العمليات العقلية وحدها والبعض ركز على الصعوبة في العمليات العقلية وحدها، بينما ركز الآخرون على الصعوبة في العمليات العقلية والصعوبات الأكاديمية .

يصف عدد من المعلمين المشكلات التي غالباً ما يتكرر ظهورها لدى ذوي صعوبات التعلم بعدها مشكلات واقعية أكثر من كونها نظرية، حيث حصرت مجموعة من المشكلات التي تظهر في صور صعوبات تعلم في الفصل الدراسي وهي :

– أخطاء نوعية شاذة في الهجاء، ومشكلات تعرف الحروف .

- مشكلات التميز السمعي والبصري .
- اضطرابات في التناسق الحركي .
- اضطرابات التوجه المكاني .
- مشكلات في الحركة الدقيقة وتظهر في الكتابة .
- اضطرابات في الذاكرة السمعية والذاكرة البصرية .
- اضطرابات في التمييز اللفظي .
- مشكلات تمييز الحروف .
- مشكلات العد وتعرف الأرقام (أبو الديار ،2012، 65).

وهناك عدة أنواع من صعوبات التعلم التي قد توجد منفردة أو مجتمعة وهي:

- عسر القراءة : المعروف بالديسلكسيا (dyslexia).
- عسر الكتابة : والمعروف بالديسجرافيا (dysgraphia).
- عسر الكلام : والمعروف بالديسفازيا (disphasia).
- عسر الحساب والصعوبة في إجراء العمليات الحسابية المعروفة بالديسكالكوليا (dyscalculia).
- خلل في التناسق الحركي والمعروف بالديسبراكسيا (dyspraxia).
- صعوبة التهجئة والكتابات المعروفة بالديسورتوغرافيا (dysorthography).
- صعوبة في التركيز (ADD: Attention Deficit Disorder).(بسطامي ،2008,05).

مع تعدد أنواع صعوبات التعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وجب تحديد تصنيفات لها، وبعد تصنيف كيرك وكالفن (1984) لصعوبات التعلم هو

التصنيف الأكثر شيوعاً وأكثر استخداماً بين العاملين في هذا المجال رغم وجود بعض الانتقادات لهذا التصنيف ويصنف "كيرك وكالفت " صعوبات التعلم إلى نوعين رئيسين هما :

3– 1 : صعوبات التعلم النمائية :

وهي التي ترجع على اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي وتشتمل على تلك المهارات السابقة التي يحتاج الطفل إليها بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية، فحتى يتعلم الطفل لكتابة اسمه لابد من أن يطور كثيراً من المهارات الضرورية في الإدراك، والتناسق الحركي، وتناسق حركة العين واليد، والتسلسل، والذاكرة وغيرها وحتى يتعلم الطفل الكتابة لابد أن يطور تمييزاً بصرياً وسمعياً مناسباً، وذاكرة سمعية وبصرية، ولغة مناسبة وغيرها من العمليات، ولحسن الحظ فإن هذه الوظائف تتطور بدرجة كافية لدى معظم الأطفال لتمكينهم من تعلم الموضوعات الأكاديمية، فحين تضطرب هذه الوظائف بدرجة كبيرة واضحة، ويعجز الطفل عن تعويضها من خلال وظائف أخرى، عندئذ تكون لديه صعوبة في تعلم الكتابة والتهجئة أو إجراء العمليات الحسابية، ويظهر كثير من هذه الصعوبات قبل دخول الطفل المدرسة. وقد تعرفها حين يبدأ الطفل بالفشل في تعلم الموضوعات الأكاديمية المدرسة .(أبو الديار2012، 66)

يشير أبو فخر(2005) إلى إن صعوبات التعلم النمائية هي صعوبة تتعلق بنمو القدرات العقلية والنفسية، بحيث يظهر النمو مختلف أو فيه من الخلل ما يجعل الطفل يقصر بالمهمات التي تتطلبها تلك القدرات المرتبطة بمهام عملية، وبذلك فإن الطفل يعاني نقصا في القدرة على الانتباه أو التذكر،ولا يستطيع أن يقوم بمهامٍ مرتبطة بهاتين القدرتين ونفس الأمر بالنسبة للصعوبة في الإدراك والتفكير، وهذا النوع من الصعوبة يسبق النوع الثاني وهو الصعوبات الأكاديمية المرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالصعوبات الثمانية السابقة عليها.

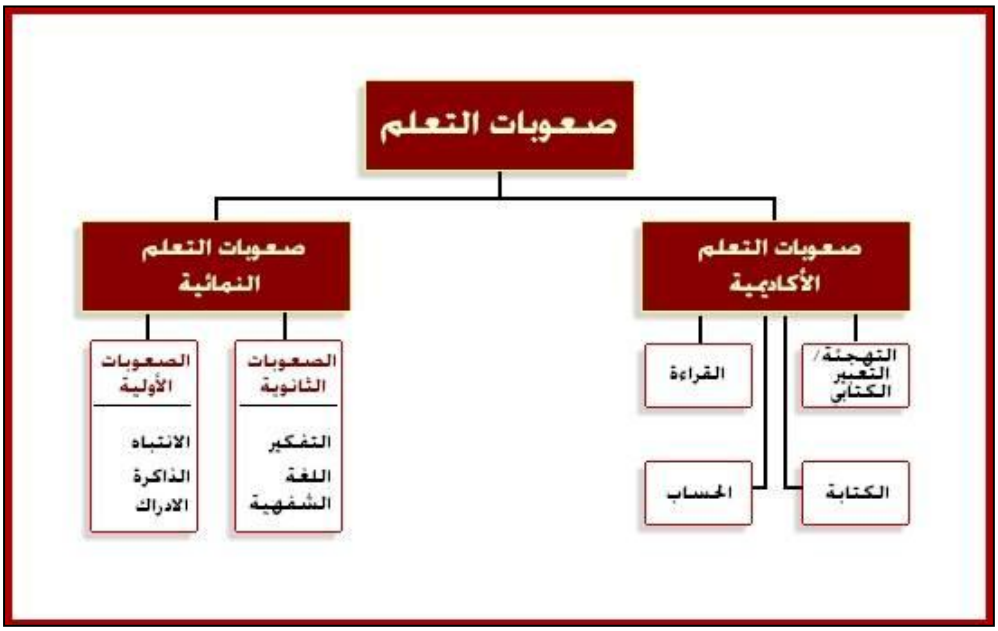
يرى **كيرك وكالفنت** إن الصعوبات الثمانية ترجع إلى اضطرابات وظيفية تخص الجهاز العصبي المركزي، وإن هذه الصعوبات يمكن تقسيمها إلى فرعين:

- صعوبات أولية: الانتباه والإدراك والذاكرة .
- صعوبات ثانوية: مثل التفكير، والكلام، والفهم، أو اللغة الشفوية .(أبو الديار،2012)

3 – 2 : صعوبات التعلم الأكاديمية :

يشير مصطلح صعوبات التعلم الأكاديمية إلى الاضطراب الواضح في تعلم القراءة، أو الكتابة، أو التهجي، أو الحساب، أو ثبات العمر ألتحصيلي لهذه المهارات. ويمكن ملاحظة هذه الصعوبات بوضوح في عمر المدرسة، فحين يظهر الطفل قدرة كامنة على التعلم، ويفشل في ذلك بعد تقديم التعليم المدرسي الملائم له، عندئذ يؤخذ في الاعتبار أن لدى الطفل صعوبة خاصة في تعلم القراءة - الكتابة - الهجاء - التعبير الكتابي .

وفي ما يلي مخطط يبين تصنيف صعوبات التعلم حسب (كيرك وكالفنت)



الشكل رقم (04) : تصنيف صعوبات التعلم (كيرك وكالفتن 1988)

(أبو الديار،2012 ، 67)

- أهم الانتقادات الموجهة لتصنيف كريك وكالفنت:

المتأمل لتصنيف **(كيرك وكالفنت)** يجد أنه يُبنى على تقسيم الصعوبات إلى صعوباتٍ نمائية وأكاديمية، ولكنّ السؤال الذي يفرض نفسه هل كل مَن يعاني من عسر القراءة أو عسر الحساب يعاني من فرط النشاط أو ضعف الذاكرة أو صعوبة الانتباه ؟ بالطبع لا ولكن هناك عدد من البحوث أشارت إلى ارتباط صعوبات التعلم الأكاديمية ببعض النواحي السلوكية، معنى ذلك إنه ليس بالضرورة أن تصاحب صعوبات التعلم الأكاديمية صعوبات ذاكرة، أو انتباه، أو إدراك، أو فرط نشاط، ولاسيما إن الطفل الطبيعي يعاني هو الآخر من مشكلات في التفكير والإدراك والنسيان والانتباه وفرط النشاط .

لذلك هناك من يفضل تصنيف صعوبات التعلم وفقا لنسبة الانتشار إلى ما يأتي :

- عسر القراءة "الديسيلكسيا": صعوبة تتعلق باللغة حيث يواجه الفرد صعوبات محددة في القراءة والكتابة والتهجئة.
- عسر الحساب "الديسكالكوليا": صعوبة تتعلق بالرياضيات حيث يواجه الفرد صعوبة محددة في حل مسائل الحساب واستيعاب المفاهيم الرياضية .
- صعوبة التآزر الحركي النمائي "الديسبراكسيا": صعوبة محددة في اكتساب المهارات الحركية الدقيقة .(أبو الديار ،2012، 67) .

لأن صعوبات التعلم تعد اضطرابا خطيراً يهدد المسار التعليمي للتلميذ وخصوصاً الأكاديمية منها والتي تعتبر المرحلة الأكثر حرجاً في مراحل تعلم الإنسان، فإذا كان التلميذ يعاني من صعوبات في عملية التعلم فإنه لن يستطيع مواصلة الدراسة وتحقيق نتائج تحصيلية تؤهله للنجاح، ومن أهم هذه الصعوبات، صعوبات تعلم القراءة، والتي تُعتبر أهم عملية في سيرورة التعلم، فلن يستطيع إتقان أي مهارة إذا لم يتمكن من التعرف على الحروف والفهم والتهجئة والإدراك والانتباه، وعليه كان التركيز في بحثنا هذا على عسر القراءة؛ لأنها تُعتبر أهم

صعوبة قد يعاني التلميذ منها وأكثرها تأثيراً على مساره التعليمي. ويُعتبر العسر القرائي احد أنواع صعوبات القراءة المتعددة، حيث أن هناك من يطلق عليه الضعف القرائي، أو العسر القرائي، أو العجز القرائي، وهناك من يفرق بين هذه المصطلحات، وهناك من يستخدمها كمفردات، وقبل البدء بتعريف العسر القرائي لابد من التطرق إلى مفهوم القراءة وخصائصها.

II. صعوبات القراءة

1.تعريف القراءة :

- **تعريف ماري دومستير(Marie de Maistre)**: القراءة نشاط معقد تساهم فيه ميكانيزمات سمعية بصرية حركية، لا تقتصر على التعرف على الأصوات فقط، إنما فهم معاني الكلمات مما يتطلب مشاركة الذكاء العام للفرد والتجربة (Maistre 1958).

- **ويعرفها لافي بأنها**:قدرة الفرد على ترجمة الرموز المكتوبة إلى معاني، وتوظيفها توظيفاً فعالاً في الجوانب الحياتية المختلفة (النوري ، 2010، 27).

والقراءة هي: عملية وصول اللغة للمرء عن طريق عينه، والاستماع ، عملية وصولها إليه عن طريق أذنيه، وتتطلب القراءة ثلاثُ شروطٍ هي :

- إبصار الرموز الكتابية .
- التعرف على الرمز الكتابي .
- ربط الرمز المكتوب بمدلوله اللغوي .

فالقراءة عملية عضوية عقلية، يراد بها ترجمة الرموز المكتوبة إلى معاني وأفكار. (الحسون وآخرون ، 1996 ، 79)

- **تعلم القراءة هو:** وجود علاقة توافق بين مجموعة من الرموز الخطية والأصوات الموافقة لها، ثم الحصول على معاني تلك الأصوات المتتالية. (Larouss,1996,p1807) .

ومنه يمكننا اقتراح تعريف إجرائي للقراءة :

- **التعريف الإجرائي للقراءة:** هي عبارة عن معنى في الذهن ولفظ لغوي ورمز مكتوب، ويقوم القارئ خلال عملية المعالجة بعملية ربط هذه العناصر الثلاثة حتى يتم من خلالها عملية القراءة.

2.مراحل القراءة: هناك ثلاث مراحل أساسية لعملية القراءة وهي :

- **مرحلة الشكل الخطي:** التعرف المباشر على الكلمة من خلال خصائصها الخطية وعملية التعرف تكون كلية من خلال مؤشرات لسانية .(R.Cheminal, 2002, P80)

- **المرحلة الهجائية:** في هذه المرحلة يتم استعمال نظام التحويل الخطي-الصوتي، فيُربط الحرف بالصوت الموافق له، ويتم جمع الأصوات المتتالية للحصول على المعنى الإجمالي للكلمة، وبذلك يُستعمل في هذه المرحلة الطريقة التجميعية.(Anne- VanHout,2001,34).

- **المرحلة النحوية**: الكلمة تكون محللة إلى وحدات نحوية دون استعمال نظام الإبدال الخطي الصوتي (R.Cheminal,et autre,2002,p80)، وتستعمل في هذه المرحلة طريقة الإحالة مثال: كلمة (importable)تحتوي على مورفيمين: /im/ ،/able/ ، بالإضافة إلى الأساس /port/ بالنظر إلى المراحل الثلاث نستنتج آليتين للقراءة :

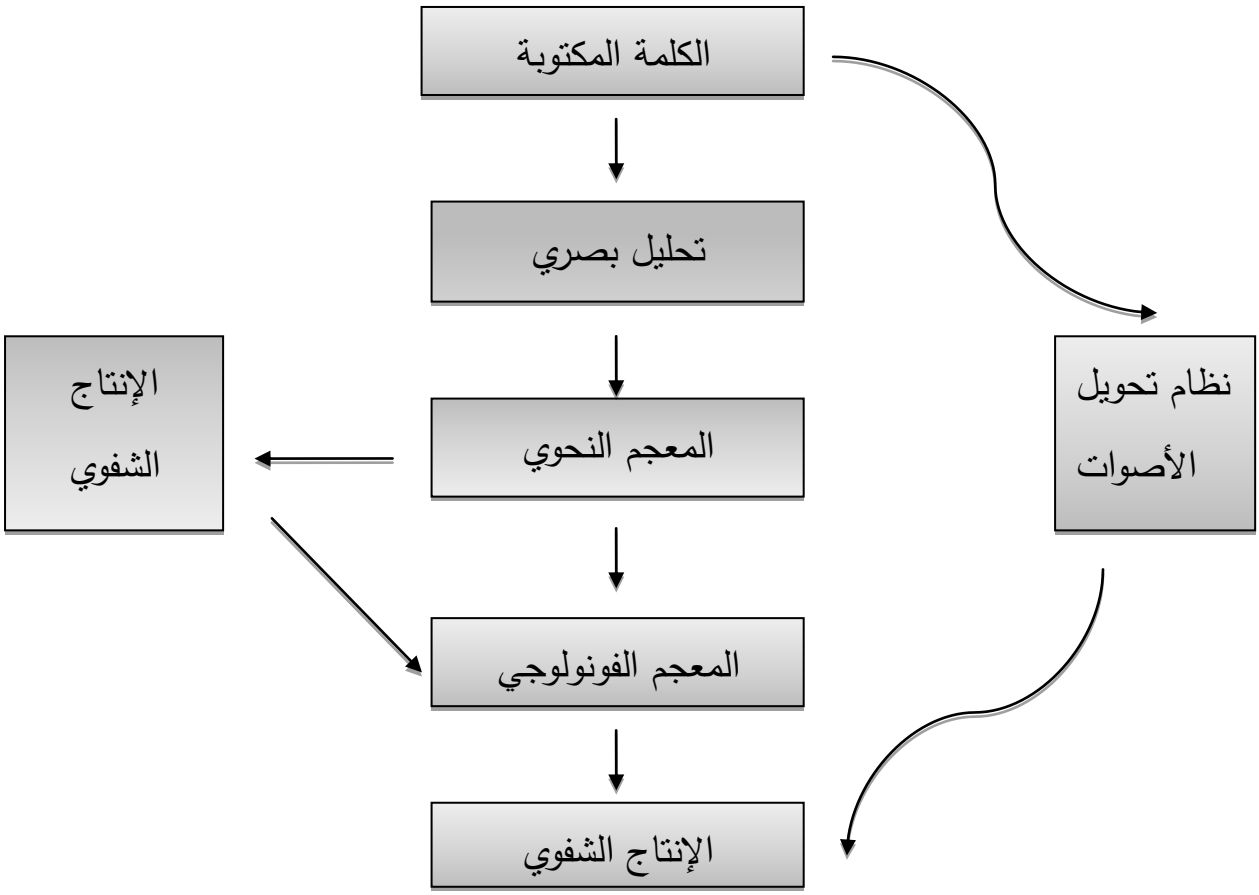
3.آلية القراءة :

3 – 1 : الطريقة التجميعية:يتم التعرف على الكلمة عن طريق 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،ولهذا تسمى الطريقة غير المباشرة، وتعتمد هذه الآلية على الإستراتيجية الهجائية، كما تحتوي هذه الآلية على عدة مراحل.

- تحويل الوحدات الخطية إلى أصوات عن طريق التحليل التسلسلي المرتب من اليسار إلى اليمين (في اللغة الأجنبية)والعكس في اللغة العربية .
- 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 Haut,2001, 32)**.**

3 – 2 : طريقة الإحالة: تسمى بالطريقة المباشرة لأن الكلمة المكتوبة يتعرف عليها مباشرة وبصفة كلية دون استعمال الهجاء. (Michel Mazeau,1999, 230)**.**

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



الشكل (05): رسم تخطيطي يمثل آلية القراءة

(R.Cheminal,et autre,2002, 80)

4- عمليات القراءة :

4 – 1 : العملية الحسية الحركية الإدراكية: تتطلب عملية القراءة ربط بين الوحدات الخطية والوحدات الصوتية، وهذا ما يستوجب نضج حاستي البصر والسمع،ونضجاً حركياً وعضوياً لجهاز النطق للحصول على التلفظ الصحيح، والحديث عن حاستي السمع والبصر لا يُقصد به السلامة العضوية فحسب فبالنسبة لحاسة السمع، ثبت أن ذوي صعوبات تعلم القراءة لا يعانون نقصاً سمعياً، بل هناك خلل في المعالجة الفونولوجية للوحدات الصوتية، والتمييز بينها (خلل فونولوجي في الإدراك، الذاكرة السمعية) أما ما يخص حاسة البصر فالنضج لا يقتصر على

خلو العضو من العاهات أو الأمراض، وإنما كذلك اكتساب الطفل للحركة البصرية المعقدة الخاصة بتتبع الأسطر أثناء القراءة من خلال عمل منسق بين عضلات العين، فقد ثبت إن حركات العين لا تتم بمسح الحروف كل على حِدَه، بل إنها عملية متواصلة تتخللها حركات متقطعة للعين لتسجيل وقفات وجيزة المدة من حين لآخر تسمى نقاط تركيز .(حافظ ،1998 ،56)

4 – 2 : **العمليات الذهنية**: المعنى الكلي للجملة يتم بتجميع المعاني الجزئية للكلمات ففي نقطة تركيز من العين يقوم القارئ بالاحتفاظ بالمعنى الجزئي للكلمة المقروءة؛لكي يُضيفه للمعنى الجزئي للكلمة الموالية، وهو بدوره مضاف لمعنى الكلمة التي تسبقه، إن هذه العملية تتيح للقارئ توقع المعنى الجزئي القادم قبل قراءته، وهو ما يسهل عملية القراءة، وأيضاً معرفة القرائي بالقواعد النحوية تساعد في هذه العملية.

مثال: قراءة جملة تبدأ بفعل تجعلنا نتوقع إن الكلمة التالية ستكون أسماء وهي الفاعل كاحتمال.(لعيس ،1997 ، 93) .

5- **أنــواع القــراءة** :

5– 1 : القراءة الجهرية : عرفها رزق (2006) بأنها التقاط الرموز المطبوعة و توصيلها عبر العين إلى المخ، وفهمها بالجمع بين الرمز كشكل مجرد والمعنىالمختزن له في المخ، ثم الجهر بها بإضافة الأصوات واستخدم أعضاء النطق استخداماً صحيحاً .

5 – 2 : **القراءة الصامته** : يعرفها **جونسون**(Johnson , 2007) بأنها استقبال الرموز المطبوعة وإعطاؤها المعنى المناسب المتكامل في حدود خبرات القارئ السابقة مع تفاعلها بالمعاني الجديدة المقروءة وتكوين خبرات جديدة وفهمها دون استخدام أعضاء النطق.(القحطاني ،2009 ،19).

6- **مهارات القراءة:** يذكر **خاطر** وآخرون (1998) إن لكل مرحلة من مراحل التعليم مهارات خاصة ينبغي أن تعالج في دروس القراءة، وإهمال تعليم هذه المهارات في الوقت المناسب يؤدي إلى ضعف تعلم القراءة فيما سيأتي من مراحل ومن بين هذه المهارات.

6 – 1 : مهارة التعرف: يقصد بها إدراك الرمز،ومعرفة المعنى الذي يوصله في السياق الذي يظهر فيه.

ويشير **مدكور** (1997) إلى أن مهارة التعرف تتضمن عدة مهارات فرعية وهي :إتقان التعرف البصري .

- استعمال إرشادات معينة .
- القدرة على تحليل الكلمات .

وهذا يشمل التحليل الصوتي (التلفظ بالكلمة صوتا) والتحليل التركيبي (إدراك أجزاء الكلمة) واستعمال القاموس للكشف عن معاني الكلمات التي لم يمكن التوصل إليها من خلال المهارات الثلاثة السابقة .(القحطاني ،2009، 20) .

6– 2 : مهارة الفهم : إن القراءة من أهم المهارات التي تؤكد عليها مرحلة التعليم الأساسي حيث يحتل تعليم القراءة كمهارة أساسية . الجزء الأكبر من العمل المدرسي ، والهدف من كل قراءة هو فهم المعنى أساسا ، ويستطيع القارئ الجيد أن يفهم الكلمات من السياق كما.

6 – 3: مهارة النطق: ذكر **مرسي** (1984) نقلا عن **بوند، وتنكر، وواسون،** إن المقصود بمهارة النطق هو سلامة إخراج الحروف من مخارجها وحسن نطق الحركات الطوال (الألف، الواو، والياء).(القحطاني ،2009 ، 21)

7 **مراحل نمو مهارات القراءة:** تعد القراءة من المهارات العقلية المعقدة جداً لما تتضمنه من مهارات وعمليات نفسيه وتشير**ليرنر**(Lerne,2000)إلى ست مراحل لنمو مهارة القراءة لدى التلميذ العادي .

7 – 1: المرحلة الأولى: وهي مرحلة الأمية أو مرحلة ما قبل المدرسة، وتظهر في عمل ما قبل ست سنوات، وفيها يبدي الطفل اهتماماً بالقراءة حيث يقرأ الصور والإشارات.

7– 2 : المرحلة الثانية: وهي مرحلة تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز منطوقة وتظهر في عمر السادسة أو السابعة من العمر،وفيها يستطيع الطفل قراءة الحروف الهجائية أو مقاطع من الكلمات .

7– 3 :المرحلة الثالثة: وهي مرحلة الطلاقة في القراءة، وتظهر في عمر السابعة والثامنة، وفيها يستطيع القراءة بطلاقة ويفهم الكثير من المواد المكتوبة .

7– 4 : المرحلة الرابعة: وهي مرحلة توظيف القراءة في عملية التعلم، وتظهر في الفترة العمرية ما بين سن الصف الرابع والصف الخامس أساسي، وفيها يستطيع الطفل توظيف مهارة القراءة في التعلم .

7 - 5: المرحلة الخامسة:وهي مرحلة توظيف القراءة في عدد من المجالات وتظهر في المرحلة العمرية ما بين الصف التاسع وحتى نهاية المرحلة الثانوية، وفيها يستطيع الفرد توظيف القراءة في الحصول على المعلومات ومناقشة الأفكار وزيادة المفردات كما تزداد قدرته على القراءة الاستيعابية، والقراءة النافذة .

7 - 6 : المرحلة السادسة:وهي مرحلة توظيف القراءة في عدد من مجالات الحياة، وتظهر في المرحلة الجامعية من عمر الفرد،حيث يستطيع فيها الفرد توظيف

القراءة لسد حاجاته الشخصية والمهنية، وفهم حاجات الآخرين. (السعدي ،2009 ،20).

8 - **مكونات القراءة:**إن عملية القراءة ترتكز على أبعاد متعددة، ومنها التعرف على الكلمات ونطقها من الفهم الدقيق لها، والقدرة على التعرف على رموزها المكتوبة، والربط بين مقاطع ومعاني الكلمات، إضافة إلى القدرة على القراءة السريعة، وتتكون القراءة من 4 مكونات رئيسية تشكل العوامل الأساسية في عملية القراءة :

8-1: التعرف على الكلمة: إن الطفل المبتدئ يرى الكلمات متشابهة ومن ثم يتعرض للخطأ وقد اتضح من البحوث العلمية إن الكلمات التي تسهل على التلاميذ التعرف على نحو صحيح هي الكلمات القصيرة، وإن اختلاف الكلمات من حيث القصر والطول تساعد أيضاً على التعرف عليها والتمييز بينهما . وتتضمن مهارة التعرف على الكلمة عدة إستراتيجيات تساعد التلاميذ على التعرف على الكلمات، ومن هذه الإستراتيجيات (نطق الكلمات، ومدلول الكلمات، بطء واسترجاع الكلمات، ودلالات أو تلميحات السياق والتحليل التركيبي).

2-8 : الفهم القرائي: لقد عرّف الباحثين الفهم القرائي بأنه الربط الصحيح بين الرمز والمعنى، وإخراج المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر الأهداف واستخدامها في بعض الأنشطة الحاضرة والمستقبلية .

عملية الفهم القرائي من العمليات المعقدة، ولكي تتم لا بد من وجود ثلاثة مستويات لها، وهي (المستوى الحرفي، والمستوى التفسيري، ومستوى الأفكار).

كما يعتمد الفهم القرائي على ثلاث عناصر أساسية، هي (القارئ، والنص، والسياق) حيث تؤثر خصائص القارئ العقلية والمعرفية والانفعالية والدافعية على

اختباره للمادة التي يقرأها، كما تؤثر ميوله واهتماماته واتجاهاته أيضاً، وأما النص فيجب أن يتميز بالوضوح، والتنظيم وحسن الطباعة، وتناسق الألوان، كما يشكل عناصر جذب وتشويق للتلاميذ ذوي الصعوبة .(السعيدي ، 2009 ، 22)

8-3: القدرة الفونولوجية (الوعي الفونولوجي): يُعد المستوى الفونولوجي من أكثر المستويات اللغوية ارتباطا بمهارة القراءة والكتابة، وتولي معظم البرامج العلاجية والتدريبية الحديثة الموجهة إلى المصابين بعسر القراءة عناية خاصة بما يعرف لدى المختصين بتطوير الوعي الفونولوجي والمهارات الفونولوجية بشكل عام. ويفترض في هذا المجال أن تحسين المهارات الفونولوجية لدى مصابيعسر القراءة سوف يمكنه من تعلم المهارات الأساسية في القراءة، وعلى رأسها الاقتران بين الحرف المكتوب والصوت المنطوق .

يعرف الوعي الفونولوجي على أنه الوعي بالنظام الصوتي المستخدم في اللغة، والوعي بالبيئة الصوتية الموجودة في الكلمات،وهو كذلك القدرة على ملاحظة الأصوات اللغوية في هذه الكلمات وكيفية اتحادها وتجميعها في الكلمات .(السرطاوي وأخرون ،2009)

8- 4- التسمية السريعة: يقصد بها السرعة في تذكر الرموز (الصوتية) للحروف والكلمات (السرطاوي وأخرون ،2009) ولكي يستطيع التلميذ اكتساب مهارة القراءة بشكل رسمي، فإنه يجب أن يُطور لديه أولاً الإحساس بالوعي الصوتي والتسمية والتهجئة، وكذلك الوعي بالأحرف المطبوعة واللغة الشفوية.

يستطيع فهم الكلمات كأجزاء للجمل، والجمل كأجزاء للفقرات، والفقرات كأجزاء للموضوع، ويعرف **حمدان** (1991) مهارة الفهم بأنها الربط الصحيح بين الرمز والمعنى وإيجاد المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار

المقروءة، وتذكر هذه الأفكار، واستخدامها فيما بعد في الأنشطة الحاضرة والمستقبلة.

لأن معظم صعوبات التعلم التي يعاني منها التلاميذ، وخصوصاً في المرحلة الابتدائية ترجع في المقام الأول إلى صعوبات تعلم القراءة، حيث أن القراءة تعد الأساس في تحصيل المواد الأخرى، وإن الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة لا يستفيدون من تواجدهم في الصفوف النظامية الاستفادة التامة، ولكن من الممكن تدارك هذه المشكلة، ومساعدتهم عن طريق تشخيص هؤلاء الأطفال الذين يعانون من صعوبات في تعلم القراءة باعتبارها عجزاً لغوياً ناتجاً عن اضطراب في معالجة المعلومات، وهذا ينعكس على عدم القدرة على إتقان المهارة اللغوية المستعملة في عملية القراءة .(السعيدي ،2009)

9 - **صعوبات تعلم القراءة** : يرى بعض الباحثين أنه ينبغي التمييز بين ثلاث مجموعات من القراء غير الأسوياء، وذلك بهدف فصل (دسليكسيا) محضة عن مجموعة الأفراد غير القراء، والتي تضم الأفراد الذين لا يستطيعون أو لا يريدون القراءة، وهذه الفئة تسمي (الالكسيا الولادية) وتختلف عن الديسلكسيا المحضة، أو كما تسمى (بالنمائية أو التطورية) بأن الأفراد الذين يعانون من (الالكسيا الولادية) لا يستجيبون لأي برنامج تأهيلي، فهم غير قابلون لتعلم القراءة.

تُشير أيضاً إلى أن هناك فئة أخرى من ذوي صعوبات القراءة تسمى بذوي التأخر في القراءة، وتمثل الأفراد الذين يعانون من تأخر بسيط في القراءة يمكن أن يستدرك بمرور الزمن، وتختلف عن العسيرين الذين يعانون تأخراً حاداً في القراءة .

9-1: تعريف صعوبة تعلم القراءة: قبل أن نتطرق إلى صعوبات تعلم القراءة ومفهومها يجب أولاً أن نتعرف على مفهوم صعوبات التعلم بصفة عامة وماهي أنواعه؟ لكي نحدد تحت أي نوعتندرج صعوبات تعلم القراءة .

– ضبط بعض المصطلحات المتقاربة من حيث الفهم ولابد من التفرقة بينها

– التأخر القرائي: المتأخرون قرائياً يتسمون بنسب ذكاء اقل، ويجدون صعوبة في مجالات اللغة كلها، والمعالجة البصرية منخفضة لديهم .

– الأخطاء الشائعة في القراءة: يقصد بها الأخطاء التي يقع فيها الكثير من التلاميذ وتحدث بنسبة 25% فأكثر .

– **صعوبات القراءة**: هي صعوبة بالغة في التعرف على الحروف والكلمات وتفسير المعلومات التي تقدم للفرد في صيغة مطبوعة، وإن التلاميذ الذين يعانون من هذه الصعوبات يكونوا أذكياء خلال ممارستهم للأنشطة العقلية .(إبراهيم ،2010، 696)

تعني صعوبات القراءة " القصور في تحقيق الأهداف المقصودة بالقراءة، ومن ثم فهي تتضمن القصور في فهم المقروء أو إدراك ما يشتمل عليه من علاقات بين المعاني والأفكار أو التعبير عنها، أو البطء في التلفظ ، أو النطق المعيب أو النطق الخطأ للألفاظ . (السعيدي، 2009 ، 23)

تعد حالات (الديسلكسيا) من أكثر حالات صعوبات القراءة وانتشارا، وتعرف على إنها صعوبة تعليمية خاصة بالقراءة، تتمثل مظاهرها في التباين بين القدرة العقلية (الذكاء) والأداء على المهمات اللغوية، والتي يترتب عليها تدني في التحصيل الأكاديمي، ويذكر المعهد الوطني للصحة في الولايات المتحدة الأمريكية بأن ما نسبته (2 - 15%) من طلبة المدارس يعانون من حالات (الديسليكسيا)وتنتشر بين الذكور أكثر من الإناث بنسبة (1.5).(السعيدي ، 2009 ، 25)

يرى بعض الباحثين أنه ينبغي التمييز بين ثلاث مجموعات من القراء غير الأسوياء، وذلك بهدف فصل (الديسلكسيا) محصنة عن مجموعة الأفراد غير القراء، والتي تضم الأفراد الذين لا يستطيعون أو لا يريدون القراءة، وهذه الفئة

تسمى (الألكسيا الولادية) وتختلف عن (الديسكسيا المحضة) أو كما تسمى (بالنمائية أو التطورية) بأن الأفراد الذين يعانون من (الالكسيا الولادية) لا يستجيبون لأي برنامج تأهيلي، فهم غير قادرونعلى تعلم القراءة، وأيضاً هناك فئة أخرى من ذوي صعوبات تعلم القراءة تسمى (التأخر القرائي) .

9-2- تعريف عسر القراءة:قبل التطرق إلى تعريف عسر القراءة لابد لنا أن نفرق بين عسر القراءة وصعوبات القراءة وبعض الاضطرابات الأخرى .

- **الفرق بين مصطلح عسر القراءة وصعوبات القراءة وبعض الاضطرابات الأخرى:**

لقد تعددت تعاريف صعوبة تعلم القراءة بتعدد الباحثين المتخصصين، لكن ما يلاحظ في معظم هذه التعاريف إنه لا يوجد فرق بين مفهوم صعوبة تعلم القراءة ومفهوم آخر هو أكثر تخصيصاً وهو عسر القراءة، فصعوبة تعلم القراءة هو مفهوم عام يندرج تحت مفهوم آخر أكثر شمولية وهو صعوبات التعلم الأكاديمية .

أما عسر القراءة فتمثل فئة من صعوبات تعلم القراءة، تعاني صعوبة دائمة في التعرف وفهم وإعادة الرموز المكتوبة، رغم الذكاء العادي وسلامة الحواس .

يشار إلى صعوبات القراءة الخاصة عادة بالمصطلح دسلكسيا (dyslexia) ولا شك أن صعوبات القراءة (الدسلكسيا) تمثل مشكلة خطيرة، فكما تشير العديد من الدراسات إلى أن الفشل في تعلم القراءة من أكثر المشكلات شيوعاً لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، فلقد أظهرت الدراسة المسحية التي قام بها كل من **كيرك والكنز** (kirk& Elkins , 1975) لبرامج صعوبات العلم بأن (60% - 70%) من الأطفال المسجلين في تلك البرامج كانوا يعانون من صعوبات في القراءة، وإن القراءة هي أكثر المشكلات الأكاديمية شيوعاً لدى ذوي صعوبات التعلم، نظراً لزيادة عدد الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة (الديسليكسيا) بدرجة استدعت انتباه الخبراء والباحثين وحثهم على تظافر الجهود من اجل حل هذه المشكلة، وقد أكد ذلك هايند بقوله: "إن صعوبات القراءة (الديسليكسيا) هي

اضطراب له تأثيرات خطيرة على النمو الاكاديمي، والاجتماعي، والانفعالي لعدد كبير من التلاميذ " . (السعيدي، 2009).

رغم وجود هذا الاختلاف في المصطلحات بين صعوبات القراءة، وضعف القراءة، وبطء القراءة، وتأخر القراءة، وعسر القراءة، وهي في الحقيقة لا تؤدي معنى متطابق لكنها كلها تندرج تحت مفهوم صعوبات تعلم القراءة، لأن بحثنا هذا يركز على تنمية القدرة القرائية لدى التلاميذ عسيري القراءة سنستخدم مصطلح عسر القراءة .

- **تعريف فريرسن 1967 frierson:** عجز جزئي في القدرة على القراءة أو فهمها يقوم الفرد بقراءة صامتة أو جهرية.(حافظ ، 1998 ،57).

- **تعريف بورال ميزوني (Boralmisony)** صعوبة خاصة في التعرف وفهم وإعادة الرموز المكتوبة، والتي ينبـع عنها اضطرابات في تعلم القراءة في سن ما بين 5 سنوات و 8 سنوات وتتعداه فيما بعد إلى الكتابة وفهم النصوص والمكتبات المدرسي.(pialoux , 1975 , 189)

- **تعريف الجمعية العالمية للديسليكسيا:** صعوبة في تعلم اللغة يظهر في عدم القدرة على فك رموز اللغة ومعالجة المعلومة وفهم الأصوات، وهذه الصعوبات ليست متعلقة بالعمر، أو القدرات العقلية، والقدرة على التحصيل، وليست إعاقة حسية . (بلطجي ، 2010 ، 18)

- **ويعرفها الزيات:**

عبارة عن صعوبة معينة في المهارات الفونولوجية الأساسية اللازمة لإدراك العلاقة القائمة بين المنطوق على الحروف وإدراكها كرموز وصورة وأكثر تحديداً يمكن ملاحظة صعوبة في تركيز الانتباه على أصوات الحروف المنطوقة فيحدث خلل في التركيز على المعاني وإهمال الرموز الخطي .(الزيات ، 1998 ، 42)

- **تعريف منظمة الصحة العالمية عام 1993:**

هي درجة منخفضة في دقة القراءة، أو فهم القراءة بمقدار اقل 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 .

- **تعريف لجنة البحث العلمي التابعة للجمعية العامة للديسليكسيا 1994:**

هي أحد صعوبات التعلم المميزة، وهي خلل خاص قائم على اللغة له أساس عضوي يتميز بصعوبات في القدرة على قراءة الكلمات، ودائماً ما يعكس قدرات على المعالجة الفونولوجية غير كافية – وهذه الصعوبات في قراءة الكلمات المفردة، وتكون دائماً غير متوقعة عند مقارنتها بعمر الفرد وقدراته المعرفية والأكاديمية الأخرى. وهذه الصعوبات ليست نتاج صعوبات نمائية عامة أو خلل حسي، وتتميز(الديسلكسيا) بصعوبات متنوعة في أشكال اللغة المختلفة، ودائماً ما تشتمل بالإضافة إلى مشكلات القراءة، على مشكلة ظاهرة إتقان الكتابة والتهجئة .

- **تعريف لجنة أعضاء الجمعية الأمريكية للديسليكسيا (1994)**

هي خلل عصبي، دائماً ما يتوارث في العائلة، يعرقل اكتساب ومعالجة اللغة، وهذا الخلل تختلف في درجات شدته، ويظهر على شكل صعوبات في اللغة الاستقلالية والتعبيرية بما فيها المعالجة الفونولوجية في القراءة والتهجئة، وبعض الأحيان في الرياضيات . و(الديسليكسيا) ليست نتاج قلة تحفز، أو خلل في الحواس، أو تدريس غير جيد، أو نقص الفرص البيئية، أو آية ظروف سلبية أخرى، ولكنه قد يحدث مع وجود كل هذه الحالات " (السعيدي، 2009 ، 31)

نلاحظ على التعريفين السابقين إنهما ركزا على ملاحظة الأعراض المشتركة بين الأطفال المعسرين قرائياً، دون الإشارة إلى الأسباب، وقد اعتمد على محك الاستبعاد في عرضهم للتعريف.

أما التعريف الأول لمنظمة الصحة العالمية فقد ركز على نتائج الأبحاث الخاصة (بالديسليكسيا) إذ إنه اعتمد على تحديد معيار محدد ودقيق لتشخيص عسر القراءة وتعريفها.

تعريف **سمايث**(smyth , 2004) بأن: (الدسكسيا) تظهر عندما لا تنمو عملية التعرف على الكلمات، القراءة، أو التهجئة بطريقة آلية، أو عندما تنمو هذه القدرات بشكل غير كامل أو بصعوبة بالغة .(السعيدي ، 2009 ، 33)

يعد هذا التعريف أكثر شمولاً، لأنه لا يرتبط بلغة محددة، أو بمعيار محدد، ويفيد ذلك في شمولية تشخيص الأطفال الذين يمكن أن يكونوا معسرين قرائياً وذلك؛ لأنه قد تخلص من معايير الاستبعاد.

يعرفها **اكيل akil**1988 : عدم القدرة على القراءة أو خلل في وظيفة القراءة . (حمزة ، 2008 ،12)

- **تعريف قاموس مصطلحات صعوبات التعلم :**

نوع من العجز عن التعلم المستند إلى اللغة ويشير إلى مجموعة من الأعراض التي تحدث لدى الأشخاص الذين لديهم صعوبات في مهارات نوعية للغة لاسيما القراءة ، والطلاب من ذوي العسر القرائي يميزون بصعوبات خاصة بمهارات اللغة الأخرى كالتهجئة ، الكتابة ، 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 وآخرون ، 2011 ،100)

من خلال التعاريف السابقة يتبين أن عسر القراءة هي : عدم القدرة على فهم وإدراك الرموز المكتوبة وهي عبارة عن صعوبة في المهارات الفونولوجية الأساسية اللازمة لإدراك العلاقة القائمة على المزاوجة بين الحروف المنطقة وإدراكها كرموز وأصوات ، ومن هنا يمكننا تحديد التعريف الإجرائي التالي :

- **التعريف الإجرائي لعسر القراءة :**

وهي عبارة عن صعوبة خاصة في التعرف وفهم وإدراك الرموز المكتوبة أو المنطوقة تعكس صعوبة في المهارات الفونولوجية الأساسية اللازمة لإدراك العلاقة بين صورة الحروف المنطوقة ومدلولها الصوتي والشكلي وذلك في غياب أي إعاقة عقلية أو حسية .

3-9: أنواع عسر القراءة :

هناك العديد من التصنيفات لعسر القراءة سنحاول التطرق إلى أهمها

- **عسر القراءة التطورية أو النمائية :** اضطراب لساني يمكن في صعوبة نضج نظام تحليل اللغة الكتابية .

- **عسر القراءة المكتسب :** ناتج عن خلل مخي اثر إصابة عصبية محددة AVC .

التصنيف الثاني : بودر (1970 BODER)

- **عسر قراءة سمعية أو صوتية :** حيث يتميز بعيب أولي في الربط بين الأصوات والحروف مما يؤدي إلى عجز في قراءة الكلمات وهجائها كما أن الإدراك البصري لشكل الحرف يكون جيدا لكن الاضطرابات في تمس الجانب المقطعي (الصوتي) أي خلل في تحويل الصوت المسموع إلى المقطع المقروء أو تحويل المقطع المقروء إلى الصوت المسموع ، فيظهر الحذف والقلب وبطأ في عملية فك الترميز . (حافظ ، 1998 ، 58)

كما تطرق (Plaza 2002) إلى نفس النوع في الديسليكسيا قال أنه في هذه الحالة هناك خلل في الربط بين القرافيم والفونيم(Graphéme , phonéme) ويمكن أن نلاحظ هذا الخلل بشكل كبير أثناء القراءة الجهرية للمقاطع التي ليس لها معنى

- **عسر القراءة الفكرية :** حين يتميز هذا النوع بعدم وجود أي عيب يؤثر في عملية الربط بين الأصوات والحروف مما يؤدي إلى قراءة الكلمات بشكل عادي وصحيح ، كما أن القدرة الفونولوجية جيدة حيث أن عملية التحليل السمعي تكون جد

عادية بالمقابل نلاحظ صعوبة في التعرف البصري هذا ما يؤدي إلى وجود خلل في القراءة معظم الكلمات حتى وان كانت ذات مقاطع قليلة ومألوفة. (Plaza 2002 , 37)

- **الشكل المختلط :** يجمع بين النوعين الأوليين (سمعية ، فكرية) ويكون في هذه الحالة اشد حدة حتى يصل إلى شبه الاليسكيا، وان يلاحظ خلط بين الحروف المتشابهة سمعيا (ر غ ، ح ، ع) وبصريا (ز ، ذ ، س ، ش)

- **عسر القراءة الحركية :** يكمن الخلل في ذاكرة الحركة وهذا ما يجعل هذا النوع أكثر ارتباطا بعسر الكتابة DYSGRAPHIE كما انه اقل حدة من سابقيه . (Plaza 2002 , 38)

التصنيف الثالث قائم على أساس درجة الاضطراب :

- **عسر القراءة العميقة**: حيث تظهر عدم القدرة على القراءة رغم تجاوز ثلاث سنوات من التعليم وهذه الحالة تصنف ضمن الالكسيا.

- **عسر القراءة المتوسطة :** تتميز ببروز اضطرابات نحوية وصعوبة قراءة الكلمات عير المألوفة وذات المقاطع المتعددة وهي الأكثر شيوعا.

- **عسر القراءة البسيطة :** تتميز بصعوبة التشخيص ، وهي قابلة للاستدراك تلقائيا ، ولكن ليس دائما حيث يلاحظ نفور الطفل من سلوك القراءة مما يؤدي إلى تعقد الاضطراب مع مرور الوقت .(habib.1999)

التصنيف الرابع :عسر القراءة الفونولوجي (dyslexie phonologique)

إن لنوع الإستراتيجية المستعملة أثناء نشاط قرائي أثرا كبيرا في ظهور عسر القراءة ففي حالة عسر القراءة الفونولوجي نجد أن الفرد يعتمد على الجانب الدلالي المفاهيمي للكلمات أكثر من الجانب الشكلي والخطي وهذا ما يؤدي بالقارئ إلى عدم القدرة على قراءة المقاطع التي ليس لها معنى وكذلك الكلمات غير المألوفة كما يعتمد الفرد في الحالة نفسها بشكل مفرط على الإستراتيجية الكلية لا الجزئية لقراءة الكلمات مما يجعله غير قادر على التركيز على قراءة الفونيمات المشكلة للكلمات مما يوحي بضعف في القدرة الفونولوجية من حيث الإدراك والتخزين للمقاطع الصوتية لها فعملية القراءة تعتمد على ثلاث مراحل أساسية باعتبار حاسة

البصر الأولى حيث تلعب دورا أساسيا ، ومرحلة ثانية يتم فيها تحويل الصور الخطية للحروف إلى صور صوتية منطوقة ، أما المرحلة الثالثة تتمثل في التلفظ بهذه الأصوات ، والخطوات أو المراحل الثلاث لهذه العملية تتم بسرعة كبيرة وتتطلب قدرة ذهنية فائقة، وبالرغم من هذا فان هناك حلقة ناقصة في العملية والمتمثلة في الجانب الدلالي لهذه الكلمات المقروءة وهنا تكمن المشكلة في حالة عسر القراءة الفونولوجية ، إذ أن الفرد يعتمد على هذه الأخيرة أي الجانب الدلالي للكلمات المقروءة ويهمل العمليات الثلاثة الأولى ، وهذا ما يجعله يؤدي إلى ظهور القلب والحذف والتعويض . (kail , 2000)

– **عسر القراءة السطحية :** عكس التصنيف الأولي أي الفونولوجية فتلاحظ وجود أخطاء تركيبية وبطئ في عملية القراءة وتوقفات كثيرة فنجد أن الفرد يقوم بالتهجئة الحرفية لكل كلمة مما يفقدها معناها كما يلاحظ أن النص المقروء يكون خاليا من المظاهر الفوق مقطعية (الاستفهام ، التعجب ....) كما نلاحظ أيضا أخطاء نحوية عديدة

– **عسر القراءة المختلطة :** هذا النوع يجمع بين عسر القراءة الفونولوجية وعسر القراءة السطحية وهذا يعني أن الفرد يعتمد على الجانب الدلالي والمفاهيمي للكلمات أكثر من الجانب الشكلي والخطي ، كما يلاحظ في الوقت نفسه أخطاء تركيبية وبطئ في عملية القراءة وتوقفات كثيرة وهذا ما يجعله غير قادر على القراءة المقطعية للكلمات التي ليس لها معنى وغير المألوفة وعدم القدرة على التركيز والتهجئة الحرفية لكل كلمة مما يجعله يفقد معناها وبهذا فهي أكثر حدة . (kail ,2000)

4-9 : أعراض عسر القراءة : يمكن تقسيم عسر القراءة إلى نوعين ، الأول أعراض تخص الأداء القرآني أما النوع الثاني فهي أعراض مصاحبة (عقلية ، جسدية ، سلوكية)

– **الأداء القرائي :**إن عسر القراءة تظهر عنده العديد من الاختلالات سواء من الجانب المقطعي للنص أو من الجانب النحوي والصرفي أو إيقاع وسلاسة القراءة أو الجانب الدلالي وسنحاول حصر وذكر أهم هذه الاختلالات:

– **الجانب النحوي:** وهي أخطاء إعرابية تظهر في عدم ضبط شكل أواخر الكلمات وكذلك أخطاء تحويلية (مذكر – مؤنث – جمع – مفرد ...)

– **الجانب المقطعي:** تظهر في الكلمة الواحدة من خلال الحذف والقلب والتعويض والزيادة .... الخ ، كما نلاحظ خلط بين الحروف المتشابهة سمعيا (ت ،ذ) (ط ، ت) (س ، ز) والمتشابهة بصريا (ز-ر) (س – ش) (ح –خ) .(العيس، 1997)

– **إيقاع القراءة:** أحيانا تكون نوعية القراءة سريعة جداً مع عدم احترام علامات الوقف وحذف الكلمات، والانتقال من سطر لآخر أو العودة إلى سطر تم تجاوزه، أو يكون الإيقاع بطيء جداً مع تقطيع للكلمة، فيقرأ الشمس محرقة : الـ ش م س م ح ر ق ة

– **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 إنه إذا طلبنا من تلميذ عسير القراءة أن يعيد سرد قصة قراها أو يلخصها، فإنه يبدي ضعفاً واضحاً في هذه العملية، كما نشير إلى أنه عادة ما يصاحب عسر القراءة عسر الكتابة وتظهر فيه نفس الأخطاء الموجودة في القراءة .(الحسون ، 1996)

9 -5 : 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، والإحساس الدائم بالفشل، وعدم القدرة على اللحاق بالأقران داخل الفصل، وسوء التكيف في المدرسة وكثرة الغياب، واختلاف

الحجج لعدم الذهاب إلى المدرسة وتجنب حصة القراءة، وقد تضطرب كذلك العلاقة مع الطلاب الآخرين داخل الصف، مما يؤدي إلى مضاعفة صعوبة التعلم، والتي قد تشمل جوانب أكاديمية أخرى بالإضافة إلى صعوبة القراءة، ويزداد الأمر سوءاً عندما يطلق لقب أو مسمى سلبي على الطفل الذي يعاني من صعوبة في القراءة كالطفل الغبي أو الكسول، وغير ذلك من الألقاب التي اختبرها الكثير من الأطفال المصابين بعسر القراءة .(السرطاوي وآخرون ، 2009 ، 111)

وهناك العديد من المظاهر التي يمكن ملاحظتها عند المعسرين قرائياً منها :

- **مظاهر تتعلق بالقراءة:** يجد الأطفال المعسرين قرائياً صعوبة في ملاحظة الاقتران بين الحروف والصوت الدال عليه، وقد نلاحظ مشكلة عدم التعرف هذه عند جميع الحروف، أو عند طائفة واحدة محددة من الحروف . (السرطاوي وآخرون ، 2009 ، 38)

ومن بين مظاهر الصعوبات في القراءة لدى التلاميذ المعسرين قرائياً :

- صعوبة في التعرف على الأصوات الموجودة داخل الكلمات .
- صعوبة في التعرف على الأصوات والحروف داخل الكلمات بالترتيب الصحيح .
- صعوبة في إدراك القوافي / السجع والجناس الاستهلالي والكلمات المتشابهة (سواء في بدايات أم نهايات أصواتها) بصورة عامة .
- أحياناً يقوم بعكس أو حذف أو إضافة بعض الحروف في الكلمات عند القراءة.
- صعوبة في نطق الكلمات المتعددة المقاطع حتى الشائع منها.(السعيدي، 2009 ،38)

- **مظاهر تتعلق بالتهجئة:** في اللغة العربية فإن هذه المشكلة تلاحظ أكثر في الحروف المنقطة وهي (ج – خ – غ – ف – ق – ث –ض– ن - ت- ب – ي – ش – ظ – ز والتاء المربوطة) وقد تكون المشكلة في موقع النقط (فوق أو تحت الحرف) وقد نجدها في عددها مثل (ث ، ت ، ف ،ف) أو بين الحرف المنقط

وغير المنقط مثل (ح ، خ ، ف ،ق) كما يلاحظ كذلك مشكلة الخلط بين بعض الحروف كالتاء المربوطة (ـة أو الهاء في نهاية الكلمة (ـه) والألف المقصورة (ى) والياء في نهاية الكلمة (ي) . (السرطاوي وآخرون، 2009 ، 93)

وهناك مظاهر أخرى تتعلق بالتهجئة تتمثل في :

- صعوبة تذكر قواعد التهجئة .
- دائماً ما ترتكب أخطاء أساسها أصواتي عند التهجئة مثلا : يكتب كلمة ليلى (اسم علم) ليلا ، لأنه لا يتذكر التفريق بين الألف الممدودة وألف التأنيث المقصورة.
- دائما ما تكون الحروف غير مرتبة بالتهجئة .
- عدم الاستخدام المنتظم لبعض الحروف التي تتشابه بالنطق (ث و ذ أو س و ز) .
- خلط أو حذف الأحرف الممدودة .
- صعوبة في الأحرف التي فيها أكثر من حرف ممدود أو حرف ساكن متكرر أو أكثر من مرة (السعيدي ، 2009 ، 39).

- **مظاهر تتعلق بالكتابة :** وتظهر صعوبة الكتابة عن المعسرين قرائياً في الكتابة الإنشائية، وفي قواعد الإملاء، وفي الخط، ومن الملاحظ في هذا السياق إن الأخطاء التي يظهرها عدد كبير من الأطفال في القراءة نفسها التي تظهر لديهم في الكتابة .

من أهم ما يلاحظ عند المصابين بعسر القراءة هو بطئهم الشديد في اكتساب مهارة الكتابة، وفي الحالات الشديدة من صعوبة الكتابة المصاحبة لعسر القراءة نجد بأن الأطفال يمضون وقت أطول في اجتيازهم هذه المراحل، حيث يكون بعضهم ملتحقاً في الصنف الرابع بينما ما يزالون في مرحلة الكتابة العشوائية، أو رسم الكلمات، وهذا يشير إلى عدم إدراكهم للعلاقة بين الحرف المكتوب والصوت المنطوق وحتى بعد اكتساب هذه العلاقة تظهر عندهم مشكلة الكتابة من خلال كثرة الأخطاء الإملائية وعد وضوح الخط وضعف التعبير الإنشائي، وكذلك في استعمال قواعد النحو والصرف .

وبشكل عام يمكن تحديد بعض مظاهر عسر الكتابة المصاحب لعسر القراءة:

- الكتابة بخط غير واضح كأن يكون الخط غير مرئي أو صغير جداً أو مائلاً إلى جهة محددة، وكذلك كتابة الحروف بأحجام مختلفة، أو الكلمات أيضاً، أو كتابة بعض الكلمات فوق السطر والبعض الآخر تحته .
- إضافة أو حذف بعض الحروف في الكلمة، وقد تظهر مشكلة الحذف في حروف معينة وخاصة اللام الشمسية أو التاء المربوطة .
- قلب مكان الحروف في الكلمة، فعلى سبيل المثال كتابة كلمة (لقب) على أنها (قلب)
- الخلط بين حروف المد الطويلة والفتحة والضمة والكسرة (المد القصير)
- التمكن من كتابة الحروف في مواقع محددة من الكلمة كبداية الكلمة، عدم القدرة على كتابتها في مواقع أخرى مثل وسط أو نهاية الكلمة .
- عدم ترك مسافة أو فراغ بين الكلمات (السرطاوي وآخرون، 2009)

- **مظاهر تتعلق بالذاكرة:** يلاحظ بأن بعض التلاميذ يحفظون الجمل والعبارات بشكل قائمة من الكلمات من دون إدراك المعنى، ويلاحظ ذلك عندما يُطلب من الطفل قراءة مجموعة معينة من الجمل، حيث يقوم التلميذ بقراءة كلمات واردة في الجملة أو النص أو إنه يقرأ جملاً معينة لكنه يعجز عن قراءة نفس هذه الكلمات عندما ترد في سياق آخر أو في جمل لم يتدرب على قراءتها. (السرطاوي وآخرون ، 2009 ، 96)

وتتمثل مظاهر ضعف الذاكرة في :

- ضعف الذاكرة اللفظية العاملة، مما يعني إنه سيكون من الصعب عليه تذكر القوائم أو المتواليات
- ربما يعاني أيضاً من علامات ضعف الذاكرة اللفظية العاملة طويلة الأمد، التي قد ترجع إلى خلط في عملية التعلم أو ضعف استراتيجيات التنظيم .(السعيدي ، 2009)

مبادئ وتفسير اضطراب عسر القراءة :

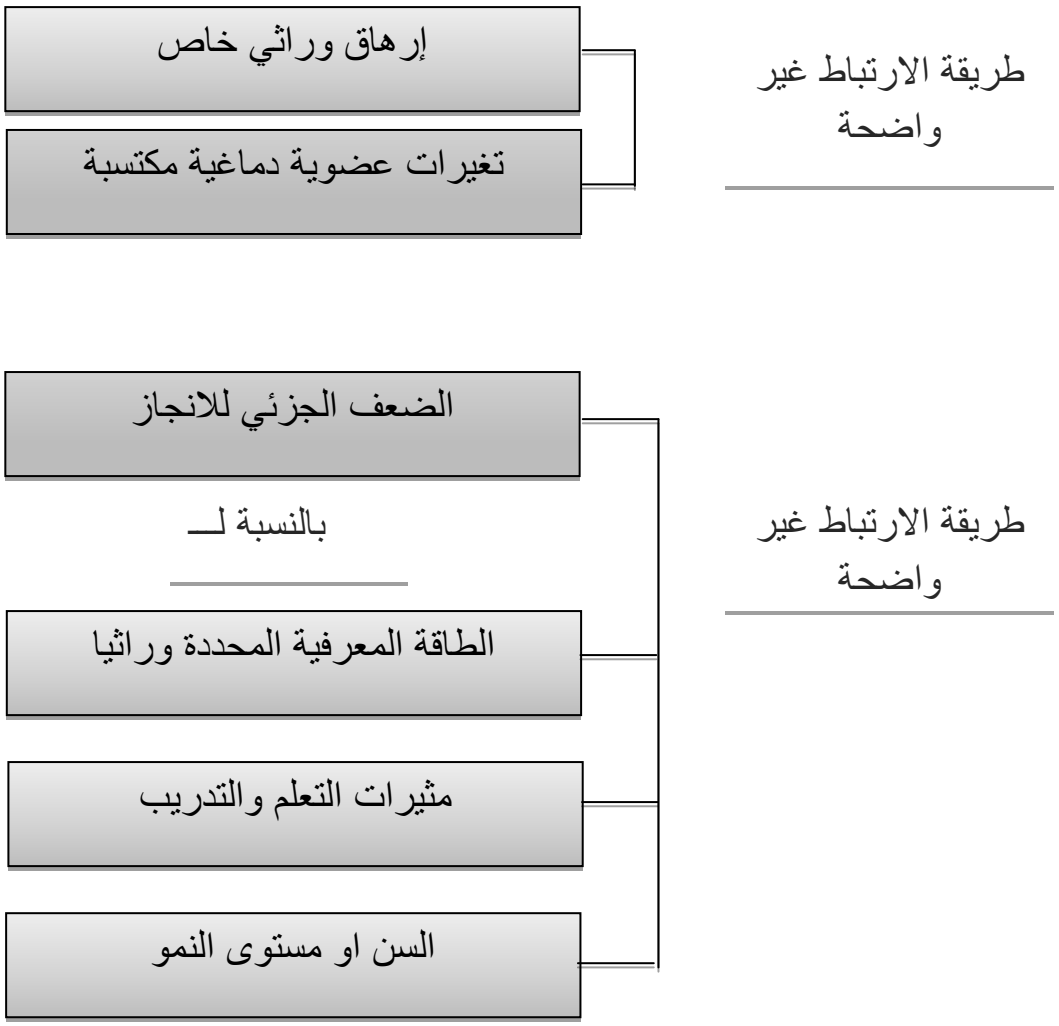
توجد وجهتي نظر سائدتين في إطار النقاش حول المنشأ المرضي لضعف القراءة والكتابة المحدد:

- تقوم وجهة النظر الأولى على أساس الأسباب الجسدية المنشأ، وتذهب من عوامل نبوية ناجمة عن استعداد وراثي، واضطرابات وظيفية في الدماغ قبل وفي أثناء وبعد الولادة .

- وتقوم وجهة النظر الثانية على الأسباب النفسية المنشأ والثقافية والاجتماعية، التي تُعزى لتأثيرات نفسية واجتماعية، ولكف نفسي المنشأ للتعلم، وللقصور في التنمية أثاراً سلبية(رضوان ، 2009،344).

من المحتمل أنه يوجد اليوم اتفاقٍ حول أن اضطرابات القراءة والكتابة عبارة عن متلازمة غير متجانسة تتناسب مع المنشأ متعدد العوامل، والتفسير القائم بمفرده على العوامل النفسية والاجتماعية والقصور في التعلم الذي يؤدي لضعف القراءة والكتابة بنتيجة تضرر نفسي أساسي، ومن البديهي أن يؤثر التمرين ونوعية التعلم على مقدار التضرر، أما العوامل الوراثية فتؤيدها قيم التطابق من دراسات التوائم والتكرار الأسري، والنسب العالية لعوامل الخطر البيولوجية وتكرار الارتباط مع اضطرابات دماغية وظيفية أخرى تدعم فرضية الخلل الوظيفي المخي الأدنى كسبب لاضطراب القراءة والكتابة، إلا إن هذا الارتباط ليس نوعاً ولا حتماً، فقد وجد **روتر وبولي**(rutter&yule)لدى أطفال يعانون من ضعف قراءة وكتابة محدد متباعد عن ذكائهم شذوذات نفسية عصبية أقل بصورة دالة منها لدى أطفال ضعفاء القراءة والكتابة واقعين تحت المتوسط في تحصيلهم، وينطق النموذج حول المنشأ والتطور المرضي للضعف الجزئي للإنجاز الذي وضعه **شميدت** على اضطراب القراءة والكتابة أيضاً(رضوان، 2009)

والشكل الموالي بوضح منشأ وتطور الضعف الجزئي للإنجاز:



الشكل رقم (06) : منشأ وتطور الضعف الجزئي للإنجاز لـ شميدت

تترك نماذج التفسير النفسية العصبية مسألة الأسباب مفتوحة، وتنطلق من ارتباطات عصبية مركزية، ولا يسلم مبدأ التفسير الفيزيونفسي العصبي بوجود تضرر دماغي ،بل إن المعرفة حول نمو الوظائف العصبية المركزية وحول تنظيم الجهاز العصبي المركزي تستخدم لتفسير مساهمة العوامل البنيوية في الصعوبات الفردية للأطفال.(رضوان ، 2009، 345)

لكن إلى أي مدى هنا يمتلك " اضطراب وظيفي أو بنيوي قابل للبرهان للجهاز العصبي المركزي "أو" اضطراب وظيفي عصبي "مركزي" والذي لا يوجد

له اضطراب بنيوي أو نضج متباطئ أو من نوع آخر للوظائف العصبية المركزية "أو أخيرا" تباين فردي للوظائف العصبية المركزية .... أهمية سببية ؟

هنا يمكن القول إنه لابد من فهم النمو العصبي المركزي الوظيفي والبنيوي من جديد بأنهما محددان من خلال النشاط العصبي، سواءً كان مُحَدداً وراثياً أم من خلال تأثيرات المحيط ، وتختلف مبادئ التفسير عن بعضها في المستويات فيما إذا كانت هذه وظيفية أم بنيوية أو تختلف في المحتويات أو التشكيلات، وفيما إذا كان الأثر يتعلق بخلل وظيفي لغوي أم بصري وفيما إذا كان الأمر يتعلق بالانتباه أم باضطرابات الذاكرة، ويسود اليوم مبدأ تفسير عصبيين وهما :

- فرضية الخلل الوظيفي لتمثيل المعلومات اللغوية

- تمثيل المعلومات المقدمة بصورة بصرية .

فرضية التمثيل اللغوي المضطرب للمعلومات :

يتم دعم فرضية التمثيل اللغوي المضطرب للمعلومات من خلال النتيجة القائلة : إن 30 – 70 % من الأطفال المضطربين في القراءة والكتابة قد أظهروا شذوذات نمو لغوية أو سوف يتضورون من ذلك ونعلل الارتباطات التي كان قد استنتجها **بيركهان وهينشلوود**(1904) بناءات المجموعات الفرعية المتطابقة : عسر القراءة –اضطراب القراءة، أو عسر القراءة – اللغوي – السمعي، ويمتلك الأطفال من هاتين المجموعتين الفرعيتين تقليدياً معامل ذكاء لفظي اقل من معامل الذكاء السلوكي ويبدو القصور في اكتساب اللغة غير نوعي ومتغاير جداً، ويمكن لنمو ذخيرة الكلمات أن يكون متضرراً، والصعوبات يمكن أن تكون في التعرف على الفروق القواعدية والتركيبية بين الكلمات والجمل، ويمكن أن يصعب على الأطفال استدعاء التمثيلات اللغوية المخزنة في الذاكرة بعيدة المدى، ويمكن أن يكون هناك قصور في الترميز الصوتي phonologic أي يكون الأطفال غير قادرين على استدعاء نغمة كلمة ماكي، يستطيعون تذكر كلمة ما ويمكن أن يكون ذلك عبارة عن

قصور في التقطيع الصوتي phonématic segmentation بحيث إنه لا يمكن تقطيع الكلمات إلى مركباتها اللفظية، ويحظى الأطفال المعنيون بأي إدراك حول أنه يمكن تحليل الكلمات المنطوقة والمطبوعة إلى أصوات منفردة : إنهم يعانون من صعوبات في حل الشيفرة الصوتية، ويعزى اليوم للضعف في حل الشيفرة الصوتية phonématic décodes أهمية تنبؤية أيضاً ويمكن برهانها لدى المعنيين في سن الرشد أيضاً، أما مقاييس القدرة على حل الشيفرة الصوتية فهي :

- التعرف على عدد المقاطع والأصوات الموجودة .
- التعرف على التشابه أو الاختلافات بين نطق الكلمات المختلفة، أو الكلمات عديمة المعنى .
- التمييز بين النطق والقوافي.(رضوان .2009. 347)

وغالباً ما يكون الأطفال المضطربون بالقراءة والكتابة أبطأ، ويرتكبون أخطاء أكثر من الأطفال ذوي النمو السوي من الناحية اللغوية، وذلك في الأحرف المنفردة والكلمات وكذلك في تسمية الأشياء المألوفة والألوان أو الأعداد، وهم أضعف إلى حدٍ ما في الذاكرة اللغوية، ويكون الأطفال الذين يعانون من ضعف القراءة أقل قدرة على استخدام روابط الجملة لتمييز الكلمات المكتوبة منفردة، وعندما تعطي لهم رموز مجردة ومركبة ومنظمة على شكل كلمات، لا تبيح بأي شكل من الأشكال من القيام بارتباطات لغوية . (رضوان ، 2009)

فرضية التمثيل المضطرب للمعلومات التي يتم تقديمها بصورة بصرية:

لفرضية التمثيل المضطرب للمعلومات تاريخ طويل أيضاً(orton , 1925-1928) إذا إنه يتم العثور على نسبة تتراوح بين 5% حتى 10% من الأطفال باضطرابات القراءة والكتابة على صعوبات إدراك بصري – مكاني قابل للتشخيص علماً أن التصور يُلاحظ سواءً في تحليل أو تشفير المعلومات البصرية، ويدور بناء المعلومات الفرعية حول مفاهيم "فقدان القراءة " التخيلية لعسر القراءة dyseictetic

dyslexics أو عسر القراءة البصري visual – dyslexicsأو عسر القراءة المكاني – البصري visual – spatial - dyslexics وقد تم مراراً التشكيك بالتفسير من خلال اضطراب التمثيل البصري للمعلومات.

مع كل النقد فإن جزءاً صغيراً من التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة يمتلك على ما يبدو صعوبات في التمثيل البصري للمعلومات، ففي إحدى الدراسات الخاصة على مجموعة من التلاميذ البالغين من العمر عشر سنوات في المتوسط يعانون من اضطرابات القراءة والكتابة كان زمن رد الفعل البصري البسيط في اللغة الفصحى بمتوسط ثابت أبطأ بـ 28 ميلي / ث هو الأمر لدى مجموعة ذات نمو سوي، ويُعتقد بوجود قصور متعلق بالعمر كرابط (سبب) اضطراب القراءة والكتابة، إذ إنه لم يتمكن من اكتشاف تمثيل بصري متباطئ لدى مجموعة 13 سنة بالمقابل يظهر القصور المتعلق باللغة عند التلاميذ الضعاف في القراءة والكتابة بأنه ثابت خلال مدة زمنية، فقد أمكن لدى المجموعة الفرعية من الأطفال الذين يعانون من حاصل ذكاء (فرق قيمة "ت" كان اكبر من 15) إيجاد مجريات طاقة شاذة يسارية المركز في الطاقة المنارة بصرياً .(رضوان ، 2009، 349)

لأن عملية القراءة تتدخل في سيرورتها العديد من العمليات العقلية العليا والتي تؤثر بشكل مباشر على مستوى أداء التلاميذ لمهارة القراءة سواءً بالإيجاب أو السلب ومن بين هذه العمليات الذاكرة، الوعي الفونولوجي والتسمية السريعة وسنتطرق في هذا الجزء إلى علاقة عسر القراءة بكل من الذاكرة، الوعي الفونولوجي وكذا التسمية السريعة .

10- **علاقة عسر القراءة بالذاكرة:** يمكن وصف صعوبات القراءة بأنها صعوبات ملحوظة في إتقان المهارات بما في ذلك التي تشمل تعرف الكلمة، والتهجئة (الإملاء) وفهم المقروء، وتشير الأدلة الحالية إلى ارتباط الذاكرة اللفظية قصيرة المدى ارتباطا كبيراً مع الإنجازات التي تحققت خلال القراءة في السنوات

الأولى لتدريس القراءة ودورها كجزء في تعلم المعالجة الفونولوجية (الصوتية) والمتصلة بتطور القراءة أكثر من كونها تمثل عاملاً عرضياً في حد ذاته .

في دراسة طويلة امتدت خمس سنوات أجراها **واجنر وآخرون**(wagner et al 1997) وعلى عدة مئات من الأطفال الذين توبعوا من رياض الأطفال حتى الصف الرابع، وقد طبقت مجموعة من المقاييس المتعددة حول الوعي الصوتي (الفونولوجي) والذاكرة اللفظية، والذاكرة قصيرة المدى، والتسمية السريعة، ومن أهم النتائج في ثلاث فترات زمنية مختلفة، جرى توقع مهارات الوعي الصوتي والفروق الفردية في القراءة على مستوى الكلمة، بينما لم تتوقع مهارات الذاكرة اللفظية والذاكرة قصيرة المدى . (أبو الديار ، 2012 ، 73)

أما فيما يتعلق بمهام الذاكرة العاملة اللفظية فإن من الأمور الثابتة أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة يظهرون تناقضاً ملحوظاً في مثال هذه المهام في العينات من الأطفال عشرات المهام تتنبأ بالتحصيل القرائي المستقل عن مقاييس الذاكرة قصيرة المدى، وقد سبق بيان هذا التفكك في الأداء نتيجة للمقدرة المحدودة على المعالجة المتزامنة وتخزين المعلومات، وهي من خصائص مهام الذاكرة العاملة، بدلاً من معالجة النص أو وجود مشكلة معينة في الذاكرة اللفظية قصيرة المدى لدى القراء الضعاف، فمن المهم أن نلاحظ إن الدراسات وجدت أن مهارات الذاكرة العاملة للأطفال ذوي صعوبات القراءة لا تتحسن مع مرور الوقت، مما يدل على أن الخلل متواصل، ليس التخلف النمائي يشرح سبب ضعف ذاكرتهم .

لقد أشارت بعض الدراسات مثل دراسة **" جيوتورز وآخرون"** (Gutierrez et al ,2004) ودراسة لوسي وهنري (Henry , 2010) إلى إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون قصوراً في الذاكرة العاملة اللازمة لفهم اللغة، أو كتابة الجمل، أو الفقرات والقصص، وحل المشكلات، وإجراء بعض العمليات الحسابية، إذ يختلفون عن الأطفال العاديين، وقد أشارت **بادلي**(baddeley) إلى إن لدى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 4 و6 سنوات سعة محدودة للذاكرة العاملة، وهذا يؤدي إلى تأخر في نمو حصيلتهم من المفردات .(أبو الديار ، 2012 ، 74)

تجدر الإشارة إلى وجود نوعين من ضعف الذاكرة العاملة عند المصابين بعسر القراءة يمكن الأول في :

- **الذاكرة المكانية البصرية:** وهي نوع من الذاكرة التي تختص بالمعلومات البصرية ومن الأمثلة عليها القدرة على تذكر الرموز والرسوم والأشكال بعد رؤيتها .

- **الذاكرة المختصة بالمعلومة الشفهية:**ومن الأمثلة على هذا النوع من الذاكرة القدرة على تذكر الأرقام، أو الحروف والكلمات بعد سماعها، وتظهر أهمية هذا النوع من الذاكرة في عملية القراءة وفي كثير من المجالات، فعلى سبيل المثال، فإنه سوف يكون من الصعب فهم جملة ما عند قراءتنا لها إذا لم نحتفظ، أو نتذكر جميع الكلمات الواردة في هذه الجملة، وكذلك الحال بالنسبة لقراءة الفقرات أو النص بشكل عام، كما إننا لا نستطيع الانتقال إلى المستوى الآخر من الذاكرة، أي قصيرة الأمد والاعتماد عليها في تخزين المعلومات الجديدة، أو دمج هذه المعلومات مع الخبرات السابقة، إذا لم نتمكن من الاحتفاظ بهذه المعلومات وتذكرها لفترة قصيرة .(السرطاوي وآخرون ، 2009،111)

ويتسم التلاميذ المعسرين قرائياً بنوعين من ضعف الذاكرة وهما :

- **ضعف الذاكرة السمعية:** وهذا النوع من الذاكرة يعد أساسياً في استقبال المعلومات السمعية ومن ثم استرجاعها عند الحاجة، وهي من أنواع الذاكرة التي تعد مهمة جداً في اكتساب اللغة والكلام وتظهر أهميتها في عملية القراءة في كثير من المجالات، منها القدرة على ربط الحروف المكتوبة والأصوات الدالة عليها، وكذلك في عملية التهجئة وتذكر الأصوات وتحديد تسلسلها في الكلمة وفي تذكر معاني ودلالة الكلمات، وتسمى القدرة على تذكر المعلومات السمعية بتسلسل معين بالذاكرة السمعية المتسلسلة، ومن الأمثلة على هذا النوع من الذاكرة معرفة الحروف الأبجدية والأرقام وأشهر السنة بترتيبها الصحيح وغير ذلك من الأحداث أو الأمور المتسلسلة وتتضح صعوبة الذاكرة السمعية في عدم القدرة على تنفيذ التعليمات التي تتكون من عدة خطوات متتالية. (السرطاوي وآخرون ، 2009 ، 106)

– **ضعف الذاكرة البصرية:** تعد الذاكرة البصرية من أكثر أنواع الذاكرة التي أخضعت للدراسة عند المصابين بعسر القراءة، حيث ساد الاعتقاد لفترة طويلة أن هذه الفئة من الأفراد يعانون من صعوبة أو مشكلة في تذكر الحروف وبالتالي الأصوات الدالة عليها، والقدرة على حل الرموز المرئية، ومن الباحثين في الوقت الحالي من يعارض هذا التوجه وذلك بسبب الطرق التي استخدمت في الدراسات التي تبحث في العلاقة بين الذاكرة البصرية وصعوبات القراءة، حيث اعتمدت معظم هذه الدراسات على استخدام المثيرات اللفظية كتسمية الصور، وبناء عملية فمن الممكن أن تُعزى الصعوبات التي يواجهها الأفراد ذوي صعوبات القراءة إلى الذاكرة اللغوية وليس الذاكرة البصرية. (السرطاوي وآخرون .2009 ، 110)

هناك العديد من الدراسات التي كشفت أهمية الذاكرة العاملة في عملية القراءة،

حيث هدفت دراسة الحساني (2010) إلى التعرف على "أثر برنامج تدريبي لمهارات الذاكرة العاملة في تطور مستوى الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات القراءة" وتكونت العينة من 60 طالباً جميعهم ذكور تم تقسيمهم لمجموعتين: تجريبية وضابطة من الصف الثالث الابتدائي والصف السادس ابتدائي، وهم من الطلبة الموجودين في غرفة المصادر في المدارس الحكومية في محافظة جدة بالسعودية، وأظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في الدرجة الكلية للاستيعاب القرائي على مقياس الاستيعاب القرائي لطلبة الصف الثالث بين المجموعتين التجريبيتين والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت النتائج إلى إنه وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في الدرجة الكلية للاستيعاب القرائي على مقياس الاستيعاب القرائي، بين طلبة الصف الثالث والسادس لصالح طلبة الصف الثالث، وأثبتت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في الدرجة الكلية للاستيعاب القرائي، بين طلبة الصف الثالث والسادس لصالح طلبة الصف الثالث . (الخطيب ، 2012 ، 90)

11- الوعي الفونولوجي :

يعد المستوى الفونولوجي من أكثر المستويات اللغوية ارتباطا بمهارة القراءة والكتابة، وتولي معظم برامج العلاج والتدريب الحديثة الموجهة إلى المصابين بعسر القراءة عناية خاصة بما يعرف لدى المختصين بتطور الوعي الفونولوجي والمهارات الفونولوجية بشكل عام، ويفترض في هذا المجال إن تحسين المهارة الفونولوجية لدى المصاب بعسر القراءة سوف يمكنه من تعلم المهارات الأساسية في القراءة، وعلى رأسها الاقتران بين الحرف المكتوب والصوت المنطوق .

قبل أن نعرف الوعي الفونولوجي يجب أن نتعرف أولا على معنى الفونولوجيا.

-**الفونولوجيا phonologie:** يمكن تعريفها على إنها ذلك الجزء من اللغة الذي يشمل على القواعد التي تحدد أو تحكم طريقة نطقنا للكلمات، أو المقاطع اللفظية وفق الأنماط المتعارف عليها بين أصاب اللغة، أي تلك القواعد التي تضبط النظام الصوتي في هذه اللغة وتتحدد نوع المعالجة الصوتية التي نقوم بها للأصوات والمقاطع اللفظية التي تتكون منها الكلمات. (السرطاوي وآخرون ، 2009، 147)

-**مفهوم الوعي الفونولوجي:** تشير البحوث الحديثة إلى إن الوعي الفونولوجي الصوتي هو إدراك المبنى الصوتي لكلمات اللغة، والقدرة على تحليل هذا المبنى إلى وحدات صوتية منفردة،مثل (مقاطع وفونيمات) وتقاس هذه القدرة عن طريق تقطيع الكلمات إلى مقاطع أو فونيمات، وكذلك مقارنة الكلمات من حيث المبنى الصوتي، عن طريق عزل الفونيمية الأولى والأخيرة من الكلمة، ومزج فونيمات أو مقاطع لتركيب كلمة، ويشير (chard&dichson .1999) إلى إن الوعي الفونولوجي يعد بمثابة فهم الأساليب المختلفة التي يمكن أن يقوم الطفل بمقتضاها بتجزئة اللغة إلى مكونات أصغر أو وحدات صوتية أصغر والتعامل معها، فالوعي الفونيمي يتضمن مكونين اثنين هما :

إدراك أن الكلمة تتألف بالضرورة من أصوات، وقدرة الطفل على تجزئة الكلمة وفقاً لهذه الأصوات والتعامل معها.

وفي هذا الإطار يميز (Snow ,et ,al 1998) بين ثلاثة مصطلحات أساسية تتمثل في الوعي لفونولوجي(Phonological Awareness)والوعي بالفونيمات (Phonémique awareness) والطريقة الصوتية(Phonies) حيث يرى إن الوعي الفونولوجي يشير إلى التقبل العام من جانب الطفل وإدراكه لتلك الأصوات التي يتضمنها الحديث بشكل مستقل ومتميز عن معناها، أما ما يتعلق بفهم الطفل بأن الكلمات المتضمنة يمكن تجزئتها في تسلسل معين وفقا للأصوات أو الفونيماتفان هذا هو الوعي بالفونيمات، في حين الطريقة الصوتية تعني جمع الحروف والأصوات معاً كي تتمثل رموز مكتوبة حيث إنها تعتبر طريقة لتعليم الأطفال النطق والتلفظ، وتعتمد على جمع بين الحرف والصوت الدال عليه (عاشور ،2012،03).

في دراسة **لأبو الديار** (2010) استهدفت الكشف عن العوامل الفونولوجية التي تستمد من نظريات الوعي الفونولوجي في الكشف عن اضطرابات القراءة والكتابة، وتكونت عينة الدراسة من (200) طالباً من المرحلة الابتدائية بواقع (100) ذكور (100) إناث، وطبق اختبار الوعي الفونولوجي، واختبار التسمية للأشكال والحروف، واختبار الفهم القرائي، واختبار الرسم الكتابي، وأسفرت نتائج الدراسية عن وجود ارتباط سالب دال إحصائياً بين اختبار التسمية السريعة للحروف والأشكال، وبين الفهم القرائي والرسم الكتابي لدى عينة الذكور والإناث، كما لوحظ ارتباطاً موجباً بين (حذف المقاطع، وتكرار الكلمات غير الحقيقية – ودقة قراءة الكلمات غير الحقيقية) وبين (الفهم القرائي، والرسم الكتابي) وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المضطربين قرائياً وكتابياً، وغير المضطربين قرائياً وكتابياً من الذكور والإناث كل مجموعة على حده في : (اختبار التسمية السريعة للأشكال، اختبار التسمية السريعة للحروف) في اتجاه المضطربين قرائياً كما لوحظ

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المضطربين قرائياً وكتابياً، وغير المضطربين قرائياً وكتابياً في (اختبار حذف المقاطع، واختبار تكرار الكلمات غير الحقيقية، واختبار دقة قراءة الكلمات غير الحقيقية) في اتجاه غير المضطربين قرائياً وكتابياً، كما بينت الدراسة أن أكثر المتغيرات الفونولوجية تنبؤاً باضطرابات القراءة لدى الذكور هي : (دقة قراءة الكلمات غير الحقيقية، والتسمية السريعة للحروف) (مسعد أبو الديار ، 2012،49)

-**تعريف الوعي الفونولوجي**: يعرف الوعي الفونولوجي على إنه الوعي بالنظام الصوتي المستخدم في اللغة، والوعي بالبيئة الصوتية الموجودة في الكلمات، وهو كذلك القدرة على ملاحظة الأصوات اللغوية في هذه الكلمات،وكيفية اتخاذها وتجميعها في الكلمات، وبذلك يشتمل مصطلح الوعي الفونولوجي على جملة من المفاهيم المنظمة والضابطة للمفردات، من حيث الأصوات التي تتكون منها، ومن ناحية المقاطع اللفظية والأطر التي تتحد فيها هذه الأصوات والمقاطع اللفظية لتكوين المفردات .

لكي نتعرف على دور الوعي الفونولوجي وأهميته في عملية القراءة يجب أولاً أن نتعرف على الوحدات المكونة للوعي الفونولوجي وهي :

-**الفونيم:** هو الصوت اللغوي، وهو أصغر وحدة صوتية يمكن تمييزها، وفي كل لغة يوجد عد محدد من الفونيمات، وعدد كبير جداً من الكلمات، وتتكون الكلمة الواحدة من إتحاد عدد من الفونيمات، ويمكن أن تكون الكلمة عبارة عن فونيم واحد كالذي نجده في بعض اللغات مثلا كلمة (باب) في اللغة العربية تتكون من 3 فونيمات.

-**الوعي الفونيمي:**هو الوعي بمحتويات الكلمة من الأصوات التي تتكون منها، ويساعد هذا النوع من الوعي الطفل على إدراك العلاقة بين الحرف المكتوب والصوت المنطوق، ويعد هذا الوعي أساسياً أو جوهرياً في عملية حل الرموز، وفي هذا الصدد يشير الباحث (williams) إلى المهارات الأساسية في القراءة وهي:

– إدراك العلاقة بين الحرف المكتوب والصوت المنطوق والاقتران الحاصل بينهما

– القدرة علي الفصل أو التمييز السماعي للفونيمات التي تتكون منها الكلمة، وكذلك الفصل أو التمييز البصري للحروف التي تتكون منها الكلمة.

القدرة علي دمج أو ربط الأصوات عند قراءة الكلمات، ودمج الحروف عند كتابتها .(السرطاوي وأخرون ، 2009، 148)

– الجرافيمgraphime والديا جراف digraph :

يمكن تعريف الجرافيم على إنه أصغر وحدة كتابية لها صوت دال عليها، ويمكن القول بأن الجرافيم هو رمز كتابي، أو حرف يمثل صوت كلامياً.

أما الديجراف فهو الحرف المزدوج (الحرفين) الذي يعبر عنهم بصوت واحد، كما نلاحظ في اللغة الإنجليزية، ولا يوجد في اللغة العربية، وقد نجد في بعض اللغات مجموعة من الحروف "ثلاثة أو أكثر " ولهما صوت واحد .(السرطاوي وآخرون ، 2009)

يرى(المناعي وآخرون، 2005) في دراسة أظهرت إن الأطفال في مراحل الصفوف الدراسية الأولى (الصف الأول – الثالث) بأن مقياس الوعي بالأصوات متمثلة في تعرف سلسلة من الحروف المرتبطة، وتحويلها إلى كلمات منطوقة غير حقيقية (اختبارات قراءة الكلمات غير الحقيقية أي شبه الكلمات) ومقاييس الوعي بالسجع، أو القدرة على حذف المقاطع الفونولوجية من كلمة، وجدت على إنها قادرة على التنبؤ بمهارات القراءة بين الأطفال المتحدثين للغة العربية، وهذا يعني إنه يمكن التنبؤ بالأطفال ذوي العسر القرائي في مراحل مبكرة من الدراسة وهذا يضمن تكفل مبكر لهم .

أظهرت نتائج دراسات (أبو الديار ، 2012،44) أهمية عامل الوعي بالأصوات تقل تدريجياً لكن تبقى دالة إحصائياً، وهذا يعني إن مشكلة الوعي الفونولوجي لدى

التلاميذ المعسرين قرائياً،رغم أنها تخف مع مستويات دراسية أعلى إلا إنها تبقى موجودة وتتطلب تدريباً خاصاً لتطويرها.

- **أهمية الوعي الفونولوجي:**يتفق العديد من الباحثين إلى إن الوعي الفونولوجي يشكل مؤشراً جيداً في اكتساب وتعلم القراءة، كما إن تطوير الوعي الفونولوجي يؤدي إلى تحسن قدرة الطفل على القراءة وخاصةً في الصفوف الأولى، وإن إدراك الطفل أنه بإمكاننا أن نقوم بتجزئة الكلمات إلى فونيمات مستقلة، أو نستطيع أن نضم هذه الفونيمات معاً لكي نتمكن من تكوين الكلمات المختلفة، فإنه سوف يكون بمقدوره أن يربط بين الحرف والصوت الذي يدل عليه، وإن يستغل ذلك في قراءة الكلمات، وبذلك يصبح الوعي الفونولوجي مؤشراً هاماً لتعلم الطفل القراءة أو ما يتعرض له من عسر في القراءة.

في نفس الإطار يُشير(targesen , 1997) إلى إنه هناك أدلة قوية ومعقولة بأن الأطفال الذين يعانون من ضعف في مهارات الوعي الفونولوجي هم الأكثر احتمالاً لأن يصبحوا من ذوي العسر القرائي، فقد بينت العديد من الدراسات الأفقية أن الأداء على المهارات التي تقيس الوعي الفونولوجي في مستوى الروضة والصف الأول، هي منبئات قوية بالتحصيل القرائي، ولقد وصف (stanovich , 1986) تفصيلاً ً لأهم التأثيرات التراكمية الناتجة عن مشكلات المبكرة في الوعي الفونولوجي، مشيراً إلى أنه من الأهمية بمكان تعلم الوعي الفونولوجي للأطفال، كمتطلب سابق لتعليم القراءة والمزاوجة بين نطق الكلمة وتهجئتها في وقت مبكر من نمو الطفل، لأن غيابهما قد يؤدي إلى بداية ظهور سلسلة متنامية من التأثيرات الجانبية السلبية وبالتالي تعرض الطفل لعسر القراءة. (عاشور ،2012 ،03)

- **مستويات الوعي الفونولوجي:** يتضمن الوعي الفونولوجي عدة مستويات يتدرج الطفل من خللها حتى يصل إلى حدها الأقصى، ويعتبر إتقان الطفل لهذه المستويات من أهم المهارات اللازمة لعملية القراءة لدى الأطفال، وبالتالي فهي تعتبر من أهم المنبهات على صعوبات القراءة، وفي هذا الإطار نجد أن هناك عدداً

من المهارات الفرعية تمثل في جوهرها الوعي الفونولوجي للطفل وتنتمي في الأساس إلى عدة مستويات حيث تتزايد تلك المهارات في تعقدها وهي كالآتي :

- **تحليل الجملة إلى كلمات:** لعل أول مستوى من مستويات الوعي الفونولوجي يقدم للأطفال هو معرفة أن الجمل تتكون من كلمات، حيث يقوم التلميذ بتحليل الجملة إلى كلمات ويتم التركيز على أن الجملة الواحدة مكونة من عدد من الكلمات، ومن المهم معرفة عدد الكلمات في الجملة المراد تعلمها والتعبير عن كل كلمة بشيءٍ محسوس وعلى ذلك فإنه يترتب على الطفل أن يدرك أن الكلمة وحدة داخل الجملة .

تتميز الكلمات المتشابهة في الوزن: أي أن تكون الكلمتان متشابهتان في الوزن، أو اللحن حيث تشتركان في تماثل، أو تشابه المقطع، أو المقاطع الأخيرة، فيقوم الطفل باختيار الكلمات التي تتفق وتتشابه في نهايتها مع الكلمة التي يتم تحديدها وهو ما يسمى السجع .

لهذا ففي دراسة طويلة **لونديري** (lundery ,1988) وزملائه أجريت على (235) طفلاً تلقوا تدريباً على تطوير الوعي الفونولوجي من خلال استخدام جمل وكلمات ذات إيقاع وسجع، كما تم تدريبهم كذلك على تحليل المفردات إلىالفونيمات المكونة لها، وبعد سنة من التدريب لوحظ تطوراً جيداً في قدرة الأطفال على تحليل الكلمات إلى الأصوات المكونة لها، وكذلك في القدرات الفونولوجية

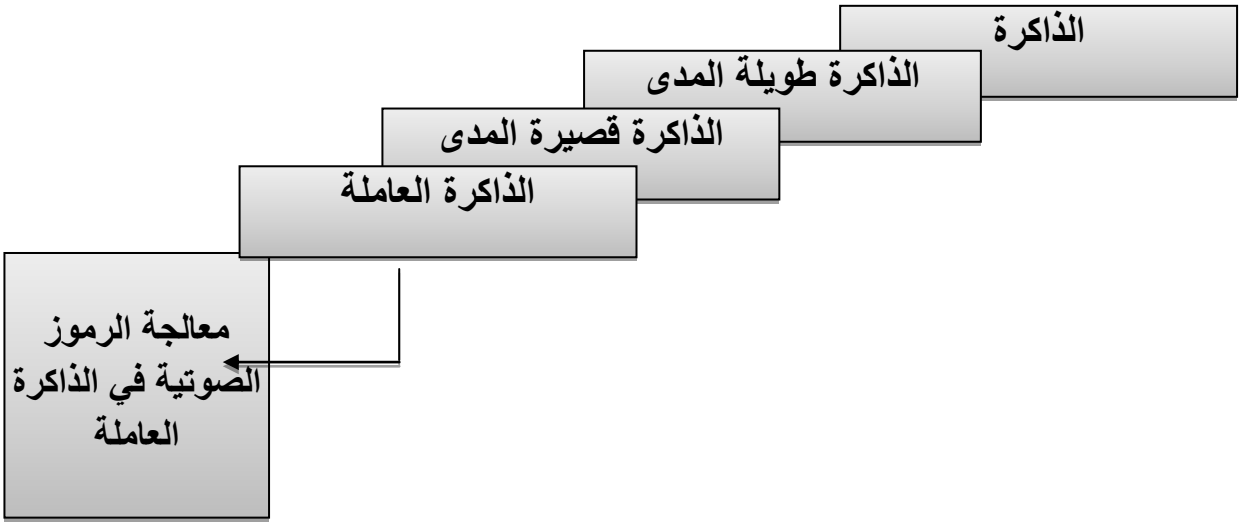
- تحليل الكلمة إلى مقاطعها: وفي هذا المستوى يتم تقسيم الكلمات إلى مقاطع أو ضم المقاطع معاً لتكوين كلمة، فبعد أن يتأكد الطفل من فهمه للعلاقة بين الجملة والكلمة،أي ما بين الجزء والكل، يتعرف على أن الكلمة أيضاً تتكون من مقاطع .

- **تحليل المقاطع إلى أصوات:** وهو ما يعني فهم الطفل وإدراكه أن المقاطع تتكون من أصوات مستقلة، فضلاً عن قدرة الطفل على تناوله تلك الأصوات سواءً عن طريق التجزئة، أو الضم، أو تعبير واحدٍ أو أكثر من تلك الأصوات المتضمنة في المقاطع، حتى يحصل على كلمات جديدة .

- **الوعي الصوتي (الوحدة الصوتية):** في هذا المستوى على التلميذ أن يميز بين الأصوات المختلفة كأن يتعرف على الصوت الأول في الكلمة والصوت الأخير، ويقوم بحذف واستبدال الأصوات وتكوين كلمات جديدة مع تحليل الكلمات إلى حروفها (عاشور ، 2012) وطبعاً ترتبط مستويات الوعي الفونولوجي بالذاكرة الفونولوجية والتي تلعب دوراً أساسياَ في إكمال عملية القراءة بشكل سليم، وسنحاول أن نفهم ما المقصود بالذاكرة الفونولوجية .

- وأيضاً في دراسة طولية تمت في أستراليا قام بها **بيرن**(byrne عام 1991) حيث قام بمتابعة مجموعة من الأطفال تلقوا تدريباً خاصاً في مرحلة رياض الأطفال على تطوير الوعي الفونولوجي من خلال تدريبهم على ملاحظة الأصوات المشتركة في الكلمات، وكذلك التدريب على ملاحظة الاقتران بين الحرف والصوت الدال عليه، وقد لوحظ مع نهاية البرنامج التدريبي تطوراً جيداً في القدرات الفونولوجية بشكل عام والوعي الفونيمي بشكل خاص (السرطاوي ، 2009،153)

- **الذاكرة الفونولوجية:** وهي القدرة على ترميز المعلومات الفونولوجية ترميزاً مؤقتاً في الذاكرة قصيرة المدى، أو الذاكرة العاملة، والجزء من الذاكرة العاملة المرتبط بتخزين المعلومات الفونولوجية يسمى الدائرة الفونولوجية، وهي تختص بتخزين مؤقت ولفترة قصيرة للمعلومات السمعية .



الشكل رقم (07): عملية ترميز المعلومات في الذاكرة

- المعالجة الفونولوجية في ضوء تصنيفات الذاكرة

في النموذج المقدم للذاكرة من بادلي (Baddeley, 1986) الدائرة الفونولوجية تعد جزءاً من الذاكرة العاملة، وتتكون من جزأين يعملان معاً الأول يقوم بعملية التخزين المؤقت للمعلومات الفونولوجية(تحتفظ بالمعلومات في شكلها الفونولوجي) أما الجزء الثاني فهو يعمل على الحفاظ على مراجعة ما يوجد من معلومات صوتية في الجزء الأول وتدعميه للتمكن من الاحتفاظ بها أكثر من ثانيتين وتعد الدائرة الفونولوجية مهمة لتعلم قراءة كلمات جديدة أو كتابتها، فقد قام كل من (swansen&ashbaker ,2002) بدراسة مقارنة بين ثلاث فئات أشخاص كبار من ذوي صعوبات القراءة، وأشخاص عاديين مماثلين في العمر، وأطفال تحصيلهم مشابه للأشخاص الكبار من ذوي صعوبات القراءة على بطاريات الذاكرة العاملة والذاكرة الفونولوجية، أظهرت إحدى النتائج أن كلاً من مهام الذاكرة العاملة والذاكرة الفونولوجية، ساهمت في حساب متغيرات محددة لتعرف الكلمة والفهم القرائي، كما تلت هذه النتائج مع نتائج لدراسات تمت سابقاً، فعلى سبيل المثال اختبر كل من (Swanson&Berninger)في عام 1995 الفروق المتوقعة بين مهام الذاكرة الفونولوجية والذاكرة العاملة مع قراء كبار في السن لديهم صعوبات في القراءة، وكانت النتائج أن الذاكرة العاملة مرتبطة بالفهم القرائي، بينما الذاكرة

الفونولوجية ارتبطت ارتباطا مباشراً بتعرف الكلمات الجديدة .(أبو الديار ، 2012 ،33)

12علاقة الوعي الفونولوجي بعسر القراءة :

-ارتباط الوعي بالأصوات بمهارة القراءة :

معظم النظريات تعترف بأن التطور الناجح للقراءة يتميز بتطور ناجح للوعي الفونولوجي، وصعوبات القراءة ترتبط بالخلل في الوعي الفونولوجي، والدليل الذي يربط بين ضعف التمثيل الفونولوجي بصعوبات القراءة هو دليل قوي، مما جعل (Sanonich , 1986) يقترح أن يعرف عسر القراءة (الدسليكسيا) في إطار أنها (خلل فونولوجي) وهذا الاختلاف المتغير في نموذجه المحوري يوحي بأن هؤلاء الأشخاص ذوي القدرة الضعيفة في القراءة يختلفون عن أولئك الذين يمتلكون قدرات طبيعية ومهارات تتطرق إلى هذا الخلل الفونولوجي الجوهري، مثل المهام المتعلقة بالوعي الفونولوجي .

أشارت بعض البحوث إلى أن ضعف الوعي الفونولوجي يؤدي إلى صعوبات في القراءة وإن التنبؤ بمستوى الوعي الفونولوجي لدى الطفل في المرحلة المبكرة، دليل على مستوى نموه القرائي في المراحل المتقدمة، كما أجرى **جول**(Juel , 1988) دراسة وجد من خلالها إن الأطفال الذين يعانون صعوبات فونولوجية في السنة الأولى من دراستهم يظلون في مستويات قراءة ضعيفة؛ لذلك يعد الوعي الفونولوجي بعناصره ومكوناته المختلفة قاعدة مهمة في تعلم القراءة و اكتساب المهارات المرتبطة بها، ويمكن رصد تلك الأهمية التربوية من خلال النقاط الآتية:

-مهارات الوعي الفونولوجي التي تتمثل في إدراك أن اللغة مكونة من كلمات ومقاطع وأصوات، وأن هذه المكونات يمكن تشكيلها بطرائق عديدة ذات ارتباط وثيق بالنجاح في القراءة في سنوات التعلم الأولى .

-كثير من الدراسات أثبتت أن القراءة والكتابة تعتمدان اعتماداً كبيراً على القدرات اللغوية اللفظية (الشفوية)

– العديد من مشكلات القراءة في المراحل الأولى تظهر نتيجة في اضطراب الوعي الفونولوجي، كما إن الخلل الفونولوجي يتميز بصعوبة إخراج التتابع الحركي بسهولة وسرعة. (أبو الديار ، 2012 ، 42)

– **علاقة الذاكرة الفونولوجية بعسر القراءة:** من أحد المهام التي تشخص مدى قوة الذاكرة الفونولوجية هو تكرار الكلمات غير الحقيقية من خلال الدراسات المتتابعة، وجد أن مهمة إعادة تسمية الكلمات غير الحقيقية تفرق فرقاً دالاً بين الأطفال ذوي التحصيل المنخفض في القراءة، وبين الأطفال العاديين أكثر من مهمة إعادة تسمية الكلمات الحقيقية، حيث تمثل إعادة تسمية الكلمات غير الحقيقية مرجعاً لوجود تمثيل الأصوات المخزن في الذاكرة الفونولوجية، مما يؤهل المهمة لقياس قدرة الذاكرة الفونولوجية لتخزين الأصوات الجديدة التي لم تتعرف من خلال الاسترجاع من الذاكرة طويلة المدى، بل تدفع الشخص للاحتفاظ بفترة للأصوات الجديدة في الدائرة الفونولوجية ومعالجتها عبر استخدام استراتيجيات غير فعالة في التعامل مع الأصوات الجديدة (كما أظهرت دراسة تمت على أطفال يتحدثون الألمانية (steinlrink , &klatte ,2007) يكون سبباً في القصور الواضح بين ذوي التحصيل المنخفض في القراءة، وبين أقرانهم من القراء العاديين. وأجرى **"سبنجر وزملائه"** (spenger et all ,2008) دراسة على أطفال ناطقين باللغة الفرنسية، وهدفت إلى تعرف مدى انتشار الخلل الفونولوجي لصعوبات القراءة والمهارات المتصلة بها، مقارنة بالمستوى القرائي للضوابط المعروفة (RL)وتكونت عينة الدراسة من (30) طفلاً بواقع (15) من ذوي صعوبات القراءة، ومثلهم من العاديين، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن انتشار الخلل الفونولوجي كان غالباً لدى عينة صعوبات القراءة، حيث كان الخلل في حذف الأصوات ودمجها الأكثر انتشاراً (سبع حالات) يليه السمية السريعة (حالتان) ثم الخلل في الذاكرة الفونولوجية (حالة واحدة) كما لوحظ وجود فروق دالة بين ذوي الصعوبات وأقرانهم من العاديين في الوعي الفونولوجي، حيث تبين أن ذوي الصعوبات كانوا

اقل كفاءةً على اختبارات التسمية واختبارات الوعي الفونولوجي والذاكرة الفونولوجية . (أبو الديار ،2012 ،51)

13- علاقة القدرة على التسمية السريعة بعسر القراءة:

لكي يستطيع التلميذ اكتساب مهارة القراءة والكتابة بشكل رسمي فإنه يجب أن يتطور لديه أولاً الإحساس بالوعي الصوتي والتسمية والتهجئة، وكذلك الوعي بالأحرف المطبوعة واللغة الشفوية، فالتلاميذ الذين يمتلكون قدرات عالية في الوعي الصوتي والتسمية السريعة، وكذلك ممن لديه فيهما ووعياً بالمفاهيم الأساسية للقراءة، يمكنهم تحقيق مستويات أعلى لاكتساب وتوظيف القراءة والكتابة في الصفوف الدراسية المتقدمة.

يرى (wolf , 1991)أن الصلة بين القراءة والتسمية السريعة مثبتة في البحوث والأدبيات إثباتا كبيراً، فمهام التسمية وجدت إنها عالية الارتباط بقدرات القراءة.

(مسعد أبو الديار ، 2012،45)

قد أظهرت كل من (holopainen , ahonen , &lyytinen's ,2001) نتائج مع الأطفال المتحدثين للغة الفنلندية، حيث أظهر الأطفال الصغار الذين يعانون صعوبات في القراءة قصوراً في الوعي الفونولوجي في مرحلة ما قبل التمدرس، قبل تعليمهم القراءة، ولكن هذه الصعوبات تتميز بالبطء، وبما إن اللغة العربية من اللغات ذات القواعد الهجائية السهلة نسبياً، فالمتوقع أن التسمية السريعة من الدلائل ذات الأهمية الكبرى في الصفوف الدراسية الأولية نسبياً.(أبو الديار ، 2012،46)

ويمكن تعريف التسمية السريعة على أنها :

-**تعريف التسمية السريعة :** هي السرعة في تذكر الرموز الفونولوجية (الصوتية) للحروف والكلمات. (السرطاوي وآخرون ،2009، 27)

قد تزايدت الأدلة في الآونة الأخيرة التي تثبت أن صعوبة القراءة لدى التلاميذ لها علاقة قوية بجوانب محددة من مهارات التعرف على الأحرف والكلمات وكذلك الترميز والتسمية السريعة .

هي مهام تطبيق لقياس مهارة القراءة، كما أنها عبارة عن دال ذي أهمية في تطور الكلمة المطبوعة، وهذه المهام قد تكون ذات منفعة في تشخيص بعض أنواع مشكلات القراءة عند الأطفال، فالمشكلات المرتبطة بالاسترجاع من القاموس اللغوي عادة تكون هي السبب الرئيسي لمشكلات الطلاقة في القراءة، والذي يؤثر بدوره على عملية فهم المقروء لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية، وكذلك لدى الأطفال الأكبر سناً الذين يعانون صعوبات في التعرف على الكلمة وقراءتها.

كما أن الصلة بين القراءة والتسمية السريعة مثبتة في البحوث والأدبيات إثباتاً كبيراً، فمهام التسمية وجدت أنها عالية الارتباط بقدرات القراءة، حيث أجمع العلماء على أن التسمية السريعة دال قوي لتطور مهارات القراءة، فقد اقترح بعض العلماء نظرية تسمى" بالقصور أو الخلل المزدوج" حيث يرون أن الأشخاص الذين لديهم قصور في الوعي بالأصوات والتسمية السريعة هم المعرضون لصعوبات القراءة الشديدة هؤلاء العلماء يرون أن التسمية السريعة تسهم في تطور مهارات فرعية في القراءة لا تساهم بها مهارات الوعي بالأصوات فقد درس (Kirby , parrial&pfeiffer) دراسة لبحث مقدار ارتباط كل من الوعي الفونولوجي والتسمية السريعة في مرحلة التمهيدي مع تطور مهارات القراءة في السن الخامسة ابتدائي، كان معامل ارتباط الوعي الفونولوجي اكبر في مرحلة التمهيدي والسنة الأولى ابتدائي مع مهارات القراءة، ثم يقل تدريجيا بعد ذلك، لكن معامل ارتباط التسمية السريعة بالمقابل كان ضعيفاً ولكنه ذو دلالة إحصائية في المرحلتين التمهيدي والصف الأول ابتدائي، يبدأ المعامل يرتفع تدريجياً ويصبح ارتباطه أقوى بكثير في الصفوف الدراسية المتقدمة، كما أظهرت النتائج أن معامل ارتباط الوعي بالأصوات على المقاييس التحصيلية للقراءة جميعها متماثل، بينما ارتباط التسمية السريعة كان ضعيفاً على مقياس قراءة الكلمات غير الحقيقية مقارنة بالمقاييس التحصيلية الأخرى (تعرف الكلمة وفهم القطعة) . (أبو الديار ، 2012، 45)

قد ذكر كل من (Wolf, bowers&biddle , 2000) أن التسمية السريعة تعد دالاً مستقلاً في اللغات ذات القواعد الهجائية السهلة مثل الألمانية والهولندية، حيث

أثبتت كل من (Wimmer , Masyringer ,&landeal , 1998) أن الأطفال المتحدثين للغة الألمانية من ذوي صعوبات القراءة في السنة الثانية ابتدائي أظهروا دقة عالية في الكلمات غير الحقيقة ولكن كان لديهم بطء شديد وضعف في الإملاء، فكانت مهارات التسمية، ولاسيما التسمية السريعة للأرقام من أقوى الدلائل السريعة القراءة بينهم ولكن في الوقت نفسه الوحدات الفونولوجية التي بدورها اختفت في المراحل المتقدمة . (مسعد أبو الديار ، 2012،45)

لهذا أثبتت دراسة تتبعيه قام بها (Schatschneider , 2004) وزملائه وهذه النتيجة حيث وجدت إن مهارات التسمية السريعة في المرحلة التمهيدية " ما قبل الابتدائي" مثل التسمية السريعة للحرف كانت من أكثر الدلائل لمهارة الطلاقة في القراءة في السنة الثانية ابتدائي . (مسعد أبو الديار ، 2012 ،46)

يتفق ذلك مع دراسة (Schatschneider et al , 2004) عندما قيّموا التلاميذ عدد كبير من الكفاءات اللغوية والمعرفية، والتي بإمكانها أن تكون متعلقة بتعلم القراءة واكتشفوا أن القدرات الفونولوجية (الصوتية) أي معرفة الحروف والتسمية السريعة من أحسن وأهم عوامل نجاح القراءة .

أيضاً دراسة طولية المدى (Kirby et al , 2005) مع مجموعة من التلاميذ التي تتراوح أعمارهم من 5 إلى 10 أعوام بينوا أن مساهمة التسمية السريعة تتزايد مع العمر (تتطور مع زيادة العمر. (swanson , h,l,1999)

14 تقييم عسر القراءة وتشخيصها :

عند تشخيص عسر القراءة فإنه يؤخذ بعين الاعتبار وجود نوع من التعاون ضمن مجال أكاديمي واحد وبين مجالات أكاديمية أخرى، بمعنى ضرورة وجود تحصيل جيد في مجال معين في مهارة القراءة كالقدرة على التعرف على الرموز المكتوبة مثلاً، وضعف معين أو انخفاض درجات التحصيل في الوقت نفسه في جانب، أو أكثر من الجوانب الأخرى في مهارة القراءة كالاستيعاب مثلاً، وكذلك تفاوت في درجات التحصيل بين مهارات ومعارف أكاديمية مختلفة كأن يكون

تحصيل التلميذ جيد في الرياضيات ويعاني في الوقت نفسه من صعوبة في القراءة، هذا طبعاً في غياب أي إعاقة حسية أو عقلية، وفيما يلي مراحل التقييم لعسر القراءة .

-مرحلة التقييم اللغوي :

يتم في هذه المرحلة تقييم المستوى الفونولوجي ونوع المعالجة الفونولوجية التي يستخدمها الطفل للحروف والكلمات ومن الجوانب الفونولوجية التي يهتم بها فريق التقييم باختبارها وإجراء تحليل دقيق لها ما يأتي :

- الوعي الفونولوجي : الوعي بمحتويات الكلمة من الأصوات .
- القدرة على التسمية السريعة (الألية المتتابعة).
- الذاكرة الفونولوجية – الذاكرة اللفظية قصيرة الأمد.
- المعالجة الفونولوجية للأصوات والمقاطع اللفظية والكلمات .
- القدرة على تحديد تتابع وتسلسل الأصوات اللغوية في الكلمات .
- التمييز السمعي بين الأصوات اللغوية (الفونيمات).
- الاستعادة الفونولوجية (السرطاوي وآخرون ، 2009) .

أشارت **كاندس**(Candace ,1996) إلى أن وجود صعوبة في النظام الفونولوجي متصلة باضطرابات النطق واللغة تسبب صعوبة القراءة، والطفل الذي يواجه الصعوبة أو العسر القرائي يتصف بالسمات الآتية إن كانت كلها أو بعضها :

- صعوبة تسمية الكلمة .
- صعوبة لفظ الكلمة وتهجئتها .
- الخلط وعدم ترتيب الكلمة .
- التكرار الفونولوجي للكلمة .
- ضعف استخدام الجمل .
- الميل إلى تحريف الكلمات .

– التردد في الكلام .

– الحاجة إلى تكرار الكلمة قبل البدء باستخدامها استخداما صحيحاً .

(أبو الديار، 2012 ،46)

– **تقييم الوعي الفونولوجي :** تكاد جميع الدراسات التي أجريت على مدى السنوات الماضية تجمع على أهمية الوعي الفونولوجي في عملية تعلم القراءة بشكل خاص وعلى الأثر الذي يحدثه ضعف الوعي الفونولوجي في ظهور صعوبة أو عسر القراءة ومن هذه الدراسات، دراسة "آن وآخرون" (Anne et al... , 2004) الطولية بين مجموعتين من الأطفال بعمر 3.5 سنة ، فكانت المجموعة الأولى من الأطفال العاديين والمجموعة الثانية من الأطفال الذين هم من العائلات التي لديها صعوبات القراءة وقد أستخدم جهاز الحاسوب بهذا الاختبار لكلا المجموعتين على اختبار المقطع الفونولوجي، ومستوى الكلمة وتكملة صوت المقطع ومتطابقة، وقد أظهرت النتائج بأن مستوى الوعي الفونولوجي لديهم كان منخفضاً عن أطفال المجموعة الأولى، حيث أشارت إلى أن الوعي الفونولوجي بعمر 3.5سنة كان متوقعا بعمر 14-26 شهراً لاستخدام اللغة هي مفردات ولغة تعبيرية واستقباليه.(أبو الديار ، 2012 ،46)

من الاختبارات التي صممت خصيصاً لقياس هذا الجانب من المستوى الفونولوجي اختبار الوعي الصوتي " ويعرف اختصارTOPA وهو من الاختبارات المسحية يستخدم غالباً في المراحل الدراسية الأولى بحيث يطلب من الطفل مطابقة صور معينة اعتمادا على تشابه الصوت الأول أو الأخير من الكلمة ومن الاختبارات الأخرى اختبار **"ساوير** للوعي بأجزاء اللغة" Sawyerstexte of auverness of language segments.

يعرف اختصار"TAWS" يهدف هذا الاختبار في المقام الأول إلى قياس استعداد أو قدره الطفل على تعلم مهارة القراءة، ويستخدم في هذا الاختبار مربعات ملونة بألوان مختلفة لتحديد أجزاء الكلمة أو الجملة، أما الأساس النظري لهذا

الاختبار فإنه يعود إلى دراسات الباحثة إيزابيل ليبرمان حول تطور الوعي الفونولوجي عند الأطفال، فقدرة الطفل في هذا المجال تتطور بشكل تدريجي وتبدأ من القدرة على تجزئة الجملة إلى الكلمات المكونة منها ثم الانتقال إلى القدرة على تقطيع الكلمات إلى مقاطع اللفظية التي تتكون منها هذه الكلمات، أما المرحلة الأخيرة في تطور الوعي الفونولوجي فتتمثل في قدرة الطفل على تقطيع المقاطع اللفظية إلى الفونيمات التي تتكون منها، وهذا ما يسميه بعض الباحثين بالوعي الفونيمي، بمعنى الوعي بجميع محتويات الكلمة من الأصوات اللغوية أو الفونيمات التي تتكون منها. (السرطاوي وآخرون ، 2009 ، 26)

- تقييم القدرة على سرعة التسمية :

كما ذكرنا سابقا فإن سرعة التسمية هي السرعة في تذكر الرموز الفونولوجية للحروف والكلمات، فهناك العديد من الاختبارات التي يمكن توظيفها لقياس قدرة التلميذ على التسمية السريعة، ومن هذه الاختبارات " اختبار التسمية السريعة الآلية " Rapid Automatizednaning text ويعرف اختصارا بـ "ran"طور هذا الاختبار كل من الباحثين **نكلا ورروديل"** nechla& rudel" في عام 1972، ويطلب إلى الطفل في هذا الاختبار تسمية خمسة ألوان موزعة توزيعاً عشوائياً على خمسين فقرة، حيث يلاحظ الوقت الذي يستغرقه الطفل في التسمية دون الاهتمام بالدقة، أي أن الاهتمام في هذا الاختبار ينصب على سرعة تذكر الطفل للأسماء، ومن المهم الإشارة هنا إلى أن البطء في التسمية لا يدل بالضرورة على أن الطفل يعاني عسراً في القراءة، وبناءً عليه فانه يمكن القول إن نتائج الاختبار إضافة إلى نتائج الاختبارات الأخرى ستساعد في تقييم الجانب الفونولوجي عند عسير القراءة . (السرطاوي وآخرون ،2009،27)

وإذا تتبعنا الأطفال ما قبل التمدرس فنجد لديهم مشكلات في إنتاج حروف الكلام لكنها لا تعد صعوبة في إنتاج أصوات الحروف، بيد أنهم غير قادرين على جعل أصوات الحروف منظمة لإعطاء معاني واضحة، وأشارت دراسات إلى وصف هذه المشكلة وعلاقتها النطق التي تدعى اضطرابات فونولوجية , vellutino

1987,Braddley & Brant1983 &snowling et al ,2000 وقد وجدوا أن صعوبة عسر القراءة عند الأطفال تتصل بصعوبات التسمية ، وصعوبة في النظام الفونولوجي، وصعوبة في تسمية أصوات الحروف وكلها متصلة باضطراب النطق واللغة واضطراب التواصل، وتمتد هذه الصعوبة إلى المعاني وعدم القدرة على التفكير الصحيح بالكلمة المناسبة لاستخدامها، كما يواجهون صعوبة في التنظيم الذاتي عند القيام بالأعمال أو النشاطات الصفية مما يقلل تعليمهم القراءة والكتابة وتبين بان نسبة 12% من الأطفال لديهم اضطرابات بالنطق واللغة وإنتاج أصوات الحروف كما أن حصيلتهم من المفردات تكون قليلة، وجملهم قصيرة قبل دخولهم المدرسة . (أبو الديار ،2012)

-تقييم الذاكرة الفونولوجية (العاملة)

يشير مصطلح الذاكرة الفونولوجية إلى القدرة على ترميز وحفظ المعلومات الفونولوجية، وبذلك يتم الاحتفاظ بالمعلومات اللفظية في الذاكرة .

ولا يوجد بين الباحثين اتفاق حول طريقة قياس هذا النوع من الذاكرة، وتعد احد فقرات الجزء اللفظي من اختبار **ويكسلر** للذكاء والتي يتطلب بموجبها من الطفل إعادة الأرقام بشكل تصاعدي أو تنازلي، وتذكر الأرقام بعد سماعها مثال على الاختبارات التي يتم من خلالها تقييم الذاكرة الفونولوجية قصيرة المدى، ومنه الاختبارات الأخرى " اختبار الذاكرة الصماء" حيث يطلب من الطفل في هذا الاختبار تذكر مجموعتين من الكلمات تتكون المجموعة الأولى من الكلمات لا يوجد فيها رابطاً بينما توجد علاقة معينة بين المجموعة الأخرى من الكلمات.

ومن بين الاختبارات التي تقيس نواحي فونولوجية معينة عند الأطفال اختبار "روسيويل–شال" للدمج (الربط) السمعي –roswell challauditoryBlendingtext وبعد هذا الاختبار من الاختبارات المستخدمة بكثرة في تقييم المستوى الفونولوجي عند ذوي عسر القراءة حيث يقيس قدرة الأطفال على ربط أو دمج الفونيمات لتكوين كلمات صحيحة ذات معنى، يعتمد هذا الاختبار

على ما يسمى الإكمال أو الإغلاق السمعي حيث يطلب من الطفل تكملة كلمة ينقصها فونيم أو مقطع لفظي .

من الاختبارات الأخرى التي تستخدم في تقييم عسر القراءة، اختبار : lindamood auditoryconceptualized text يستخدم هذا الاختبار مكعبات ملونة لتمييز وترتيب الفونيمات في كلمات ذات معنى، والفقرة الأخيرة منه مصممة للكلمات التي ليس لها معنى. (السرطاوي وآخرون ، 2009)

-مرحلة تقييم القدرة على القراءة :

من أوائل القدرات أو المهارات التي يجب تقييمها في هذه المرحلة تقييم قدرة الطفل والطريقة التي يتبعها في مهارة حل الرموز، بمعنى تحديد مدى معرفته للحروف التي تتكون منها الكلمات الواردة في النص، ولتحقيق ذلك يتم إجراء ملاحظة دقيقة للطفل أثناء عملية القراءة أو محاولة القراءة، ومن ثم إجراء تحليل دقيق للإستراتيجيات التي يتبعها في حل الرموز .

يقترح الباحث **اولسون** (olson) أن يتم التركيز بشكل مباشر على تقييم قدرة الطفل في قراءة الكلمات في عملية تقييم عسر القراءة وعدم الاكتفاء بقراءة الحروف، أو المقاطع اللفظية، ويقترح اولسون في هذا المجال استخدام مجموعة من الكلمات وحساب الوقت الذي يستغرقه الطفل في القراءة، وذلك باستخدام الحاسب الآلي في حساب الوقت، ويفترض اولسون أو البطء وكثرة الأخطاء في حل الرموز تعد مؤشرات أساسية على وجود صعوبة القراءة، وتوخي الدقة في عملية التقييم فإن هذا الباحث يقترح استخدام اختبار يحتوي على مجموعة كبيرة ومتنوعة من الكلمات وعدم الاكتفاء بمجموعة محددة أو صغيرة، وبذلك تقل إمكانية تأثر نتائج الطفل بالخلفية المعرفية للكلمات .(السرطاوي وآخرون ، 2009)

يلاحظ أن لدى الأطفال ممن يعانون صعوبة في القراءة أداء أفضل، لدى قراءة كلمات ذات معنى، أما الصعوبة لديهم فتظهر عند قراءة كلمات سهلة اللفظ ولكن ليس لها معنى (يسمى بعض المختصين هذه الكلمات بالكلمات غير الحقيقية أو الكاذبة) لذلك فمن المهم الانتباه لهذه القضية واختيار اختبارات خاصةتعتمد

على معايير محددة في حساب درجات الطفل لدى قراءة كلمات ذات معنى، وقراءة مجموعة أخرى من شبه الكلمات والتي لا تحمل أي معنى وبعد **ريشاردسون**richardson من الباحثين الذين آلية معينة في تقييم هذا النوع من التفاوت بين القدرة على قراءة الكلمات ذات المعنى، والكلمات التي لا معنى لها وذلك من خلال تصميم اختبارات خاصة لتقييم هذا التفاوت، ومن هذه الاختبارات اختبار (مهارات حل الرموز) decodingskillstext -DST يوظف هذا الاختبار كلمات معينة ذات تركيب صوتي خاص من حيث عدد المقاطع اللفظية ومحتواها من الأصوات اللغوية، ومجموعة أخرى من الكلمات التي تسمى أشباه الكلمات، والتي لا تحمل أي معنى ثم يتم مقارنة بين أداء الطالب لدى قراءته للمجموعتين، ويستخدم هذا الاختبار مصطلح (مؤشر النقل الصوتي) والذي يعرف بنسبة المعالجة الصوتية بين شبه الكلمات سهلة اللفظ والتي لا تحمل أية معنى وبين الكلمات ذات المعنى، وفي هذه الحالة فان النسبة القريبة من واحد أو أكثر تشير إلى وجود إستراتيجية لفظية (صوتية) جيده عن التلميذ أثناء القراءة، أما إذا قلت النسبة عن واحد فإنها تدل عن ضعف في هذه الإستراتيجية اللفظية أو الصوتية، يلاحظ أيضاً على الأطفال عسيري القراءة أنهم لديهم ضعف في القدرة على تهجئة الكلمات ويقترح الباحث اولسون تطبيق اختبار الإملاء على الأطفال ذوي العسر القرائي بهدف تقييم قدرتهم على مطابقة صوت الحرف مع صورته (الفونيم مع الجرافيم) وهذا يشبه إلى حد بعيد اختبارات التهجئة عند القراءة، ويقترح باحثون آخرون مثل **ليندا مود**"lindamood" تطبيق اختبار تهجئة خاص لا يعتمد على الحروف المكتوبة بل يعتمد على اللفظ الذي يسمعه الطفل لهذه الكلمات .

خلاصة الفصل:

تم التطرق في محتوى هذا الفصل إلى القراءة بصفة عامة وعسر القراءة بصفة خاصة حيث تم التفصيل في مهارة القدرة القرائية وكل ما يتعلق بها من قدرات أساسية وهي القدرة الفونولوجية والقدرة على التسمية السريعة والقدرة القرائية بصفة عامة حيث تعتمد عملية القراءة على مجمعة من المهارات القرائية والإستراتيجيات المعرفية، خصوصاً منها استراتيجيات الذاكرة العاملة أين يتم على مستواها معاجلة المعلومات لتمكين التلميذ من قراءة واستيعاب الرموز المقروءة وتفسيرها ثم ترميزها وتخزينها.

الباب الثاني

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس :

الإجراءات المنهجية للدراسة

- تمهيد .
- المنهج المتبع .
- فرضيات الدراسة .
- الدراسة الاستطلاعية .
- خطوات الدراسة الاستطلاعية .
- المجال الزماني والمكاني للدراسة الاستطلاعية .
- عينة الدراسة الاستطلاعية .
- أدوات البحث في الدراسة الاستطلاعية .
- صدق البرنامج التدريبي .
- المجال الزماني والمكاني للدراسة الأساسية .
- عينة الدراسة الأساسية .
- أدوات جمع المعلومات للدراسة الأساسية .
- إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية .

تمهيد : سيتم تخصيص هذا الفصل من الدراسة لعرض الإجراءات المنهجية التي تم إتباعها في الدراسة، وأهم الأساليب المستخدمة فيها للحصول على نتائج هذه الدراسة، لان دقة هاته الإجراءات تسمح للباحث باختيار فرضيات الدراسة والوصول إلى نتائج تؤكد أو تنفي هذه الفروض، وسيتم عرض المنهج المتبع وفرضيات الدراسة، وإجراءات الدراسة الاستطلاعية، وكذا ميدان الدراسة والعينة التي أجريت عليها، والأدوات المستخدمة في جمع البيانات، وإجراء التطبيق للدراسة الأساسية والأساليب الإحصائية المستعملة لتحليلها.

1. **المنهج المتبع :** تختلف المناهج باختلاف المواضيع، ولكل منهج وظيفته وخصائصه التي يستخدمها كل باحث في ميدان اختصاصه.(بوحوش، 1995،92)

لقد تم الاعتماد على المنهج شبه التجريبي لدراسة مشكلة الدراسة موضوع بحثنا والمتمثلة في "أثر برنامج تدريبي مبني على إستراتيجية الذاكرة العاملة المعرفية (الرمزية، اللفظية) في تنمية القدرة القرائية لدى التلاميذ عسيري القراءة" وذلك لأن المنهج التجريبي (أو شبه التجريبي) يمتاز عن بقية المناهج الأخرى بأنه يجعل هدفه الأساسي الكشف عن العلاقة السببية بين الظواهر والمتغيرات، وبأنه يربط دراسة لهذه العلاقة السببية بالضبط الدقيق الذي لا يتوافر في مناهج البحث الأخرى.(بوحوش ، 1999، 123)

نظراً لأن مشكلة البحث ترتكز على دراسة أثر البرنامج التدريبي المبني على إستراتيجية الذاكرة العاملة المعرفية (الرمزية واللفظية) في تنمية القدرة القرائية لدى التلاميذ عسيري القراءة فإنه سيتم توجيه التدريب لفئة التلاميذ المعسرين قرائياً على وجه الخصوص، ولهذا فإن المنهج المتبع في هذه الدراسة كان المنهج شبه التجريبي ذو التصميم التجريبي بمجموعة واحدة ذو الاختبارين القبلي والبعدي وذلك لان عينة الدراسة هي عينة قصدية.

ويشتمل تصميم المجموعة الواحدة عادة ثلاث خطوات:

- إجراء اختبار قبلي لقياس المتغير التابع.
- تطبيق المعالجة التجريبية على الأفراد.
- إجراء اختبار بعدي وقياس المتغير التابع مرة أخرى.

ثم يجري تقييم الفروقات التي تعزى إلى تطبيق المعالجة التجريبية عن طريق مقارنة درجات الاختبارين القبلي والبعدي (Donald ary et al , 2004, 358)

تتميز هذه المجموعة بعوامل صدق مرتفعة نسبيا مقارنة بمجموعة التصاميم الأولية إلا أن الباحث في هذه التصاميم قد يواجه مشكلة الاختيار العشوائي أو تعيين العشوائي للمجموعات التجريبية " (ملحم ، 2015،429)

لهذا كان المنهج المتبع المنهج شبه التجريبي ذو التصميم التجريبي كمجموعة واحدة بقياس قبلي وبعدي؛ لأن مشكلة الدراسة تقيس عينة محددة وهي الأطفال عسيري القراءة .

2. فرضيات الدراسة :

من خلال مشكلة الدراسة ومحتوى الإطار النظري للموضوع يمكننا صياغة جملة من الفرضيات التي نعتبرها تفسيرات مؤقتة نسعى في هذه الدراسة إلى الوصول إلى أجوبة واضحة لتساؤلاتنا .

- **الفرضية العامة :** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في القدرة القرائية لدى التلاميذ عسيري القراءة.
- **الفرضيات الجزئية :**
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في القدرة على قراءة الكلمات بمستوياتها الثلاث (الكلمات المتداولة – الكلمات غير المتداولة – شبه الكلمات) لصالح القياس البعدي لدى التلاميذ عسيري القراءة .

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في القدرة الفونولوجية لصالح القياس البعدي لدى التلاميذ عسيري القراءة .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في القدرة على التسمية السريعة لصالح القياس البعدي لدى التلاميذ عسيري القراءة .

3. الدراسة الاستطلاعية :

تعتبر الدراسة الاستطلاعية أساساً جوهرياً لبناء البحث كله، وإهمال الكتابة عن الدراسة الاستطلاعية ينقص البحث احد العناصر الأساسية فيه، ويسقط عن الباحث جهدا كبيراً كان قد بذله فعلاً في المرحلة التمهيدية للبحث (محي الدين ، 1995، 48) وبناءً على هذا فقبل أن نقوم بتطبيق الدراسة الأساسية يجب أولاً أن نقوم بالتحقق من صلاحية أدوات الدراسة والتعرف على مدى ملائمة البرنامج التدريبي للفئة المستهدفة "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،38)

والهدف من هذه الدراسة الاستطلاعية :

- تحديد مجتمع الدراسة وعينتها
- محاولة التعرف على جملة الصعوبات التي قد نواجهها أثناء تطبيق البرنامج التدريبي وسير محتوى جلساته بشكل جيد سواءً من حيث المكان والزمان والإمكانيات البيداغوجية .
- تجريب البرنامج على عينة من التلاميذ ضعاف القراءة للتأكد من مدى وضوح تعليماته، ومحتوى جلساته للتلاميذ ومعرفة مدى مناسبته لمستواهم التعليمي.

ولقد تم إجراء الدراسة الاستطلاعية وفقاً للخطوات الآتية :

4. خطوات الدراسة الاستطلاعية :

- **الخطوة الأولى :**إجراء زيارات ميدانية لعدد من المدارس الابتدائية وعددهم ثلاث مدارس ببلدية كوينين، ولاية الوادي وهم:
- مدرسة احمد مولاتي – بلدية كوينين ولاية الوادي .
- مدرسة عبد الحميد بن باديس – بلدية كوينين ولاية الوادي.
- مدرسة خلواتي بلقاسم – بلدية كوينين ولاية الوادي.

هدفها القيام بمقابلات مع معلمي الصفين الرابع والخامس ابتدائي لتحديد التلاميذ الذين يعانون من ضعف في مهارة القراءة .

- **الخطوة الثانية :** بعد اختيار مجموعة من التلاميذ ممن يعانون من ضعف في مهارة القراءة(39) تلميذ وتلميذة من الصفين الرابع والخامس ابتدائي وإجراء حصة مع هؤلاء التلاميذ حول نشاط القراءة للتعرف على مستواهم في مهارة القراءة، هدفها ملاحظة مستوى قراءتهم للحروف والكلمات والتعرف عليها وكذا قدراتهم على التعرف على الحروف بتشكيلاتها المختلفة ومواضعها المختلفة داخل الكلمة .
- **الخطوة الثالثة:** القيام بتطبيق تجريبي للبرنامج المعد خصيصاً للتلاميذ عسيري القراءة حيث تم أثناء القيام ببنائه مراعاة مستوى هؤلاء التلاميذ في القدرة القرائية بحيث تم تبسيط محتوى البرنامج ليتناسب وقدراتهم المعرفية، والهدف منه التأكد من وضوح تعاليم البرنامج ومحتوى الجلسات التدريبية ومدى ملائمة الوسائل التدريبية لعملية التدريب بالنسبة لهؤلاء التلاميذ .

5. المجال الزماني والمكاني للدراسة الاستطلاعية :

5-1: المجال المكاني للدراسة الاستطلاعية :

تم تطبيق الدراسة الاستطلاعية بثلاث إبتدائيات ببلدية كوينين ولاية الوادي وهم :

- مدرسة احمد مولاتي – بلدية كوينين ولاية الوادي .

- مدرسة عبد الحميد بن باديس – بلدية كوينين ولاية الوادي.
- مدرسة خلواتي بلقاسم – بلدية كوينين ولاية الوادي.

2-5: المجال الزماني للدراسة الاستطلاعية: تمت الدراسة الاستطلاعية في نهاية الموسم الدراسي 2012-2013 وبالضبط مع بداية شهر افريل 05 افريل 2013 إلى نهاية شهر جوان حيث تم تطبيق تجريبي للبرنامج التدريبي لتنمية القدرة القرائية على ضوء استراتيجيات الذاكرة العاملة المعرفية (اللفظية والرمزية) لتنمية القدرة القرائية.

6. **عينة الدراسة الاستطلاعية:** تتكون عينة الدراسة الاستطلاعية من (39) تلميذاً وتلميذةً، تم اختيارهم بطريقة قصديه من ثلاث إبتدائيات ببلدية كوينين ولاية الوادي وهؤلاء التلاميذ هم من التلاميذ الذين تحصلوا على معدل ضعيف في مادة القراءة، وممن يعانون نقصا واضحاً أثناء أداء نشاط القراءة بحيث يستثنى منهم التلاميذ الذين يعانون من مستوى ذكاء منخفض أو أي إعاقة حسية أو عقلية.

قد تم اختيار (39) تلميذاً وتلميذةً، من الصفين الرابع والخامس ابتدائي، موزعين إلى(21) ذكراً، و(18)أنثى.

قد تم اختيار عينة الدراسة بطريقة مقصودة، لأن موضوع الدراسة يبحث في سبل تدريب التلاميذ المعسرين قرائياً على تحسين وتنمية قدراتهم القرائية، وذلك بالاستعانة بالمقابلات التي أجريت مع المعلمين وملاحظة التلاميذ أثناء أدائهم لنشاط القراءة والدرجات المتحصل عليها التلاميذ في الاختبار الفصلي الأول والثاني في مادة القراءة.

والجدول التالي يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية

جدول رقم (02) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية

	إناث	ذكور	المجموع
الصف الرابع ابتدائي	10	12	22
الصف الخامس ابتدائي	8	09	17
	المجموع الكلي 39		

7. أدوات البحث في الدراسة الاستطلاعية :

يعرف العساف أداة الدراسة بأنها " مصطلح منهجي، يعني الوسيلة التي يجمع بها الباحث المعلومات اللازمة للإجابة على أسئلة الدراسة واختبار فروضها (العساف ، 1995،101)

إن ما يحدد نوع الأداة في الدراسة أو البحث هي طبيعة مشكلة الدراسة وفروضها والأهداف المتوخاة من تحقيقها والتي على أساسها يتمكن الباحث من إنتقاء الأداة المناسبة لجمع البيانات وتحليلها فيما بعد :

ويرتكز اختبار الباحثة في الدراسة الاستطلاعية إلى ثلاث أدوات أساسية وذلك وفق لمشكلة الدراسة والأهداف المتوخاة من الدراسة الاستطلاعية وهي :

7-1: المقابلة التشخيصية :

تعرف المقابلة على أنها علاقة دينامية، وتبادل لفظي بين شخصين أو أكثر (ملحم ، 2015، 295).

لأن الهدف من هذه الدراسة الاستطلاعية تجريب البرنامج التدريبي، فلقد تم اختيار أفراد العينة بطريقة مقصودة بتطبيق المقابلة التشخيصية للتأكد من مستوى أداء التلاميذ ضعاف القراءة على نشاط القراءة، وتهدف المقابلة الشخصية إلى فهم مشكلة معينة والإلمام بالأسباب التي أدت إلى بروز المشكلة وخطواتها (بوحوش ، 1999، 76)

ولقد تمحورت المقابلة على ثلاث محاور أساسية وهي :

- اختيار التلاميذ ذوي الضعف القرائي.
- تطبيق إختبار للقراءة في حصة مخصصة لنشاط القراءة.
- الإطلاع على نتائج تحصيلهم الدراسي للفصلين الأول والثاني في مادة القراءة.

لقد تم تمت مجريات هذه المقابلة والتي كان عددها (09) مقابلات، بكل مدرسة طبقت (03) مقابلات لجمع البيانات اللازمة حول أفراد العينة مع المعلمين مقابلتين ومع التلميذ مقابلة واحدة، تم فيها تطبيق اختيار قراءة الكلمات، وكان هدفها الأساسي التعرف على مستوى الأداء في نشاط القراءة للتلاميذ ذوي ضعف القراءة، وعلى أساسها تم اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية ليطبق عليها فيما بعد تجريب البرنامج التدريبي.

2-7: الملاحظة غير المشاركة: إن طبيعة مشكلة الدراسة والتي تبحث في إمكانية تنمية القدرة القرائية لدى التلاميذ المعسرين قرائياً استنادا على إستراتيجية الذاكرة المعرفية، تحدد لنا الأفراد المعنيين بالتدريب ألا وهم التلاميذ المعسرين قرائياً، وقبل أن يتم اختيارهم يجب ملاحظتهم أثناء أدائهم لنشاط القراءة داخل الصف الدراسي، دون مشاركتهم لهذا النشاط وتعرف الملاحظة غير المشاركة " مراقبة الجماعة عن كثب دون أن يشترك أي نشاط تقوم به هذه الجماعة موضع الملاحظة، فهي لا تتضمن أكثر من النظر والاستماع ومتابعة موقف اجتماعي معين دون مشاركة فعلية فيه (بوحوش، 1999، 82).

والهدف الأساسي من ملاحظة هؤلاء التلاميذ هو ملاحظة مستواهم القرائي أثناء أدائهم لنشاط القراءة .

3-7: اختبار القراءة: وهو اختبار يقيس القدرة للكلمات على ثلاث مستويات: الكلمات المتداولة، الكلمات غير المتداولة، شبه الكلمات.

يشتمل هذا الاختبار على قسم خاص بجميع البيانات المتعلقة بالتلميذ الذي سيتم إجراء الاختبار عليه بما في ذلك السن (السنوات –الأشهر) والمستوى الدراسي للتلميذ، واسم المؤسسة المتمدرس بها، ويتضمن محتوى الاختبار مجموعة من الجداول بها (20) كلمة تقدم إلى التلميذ،وتكون قراءتها على الترتيب التالي :

- قراءة الكلمات المتداولة (البسيطة ثم المعقدة).
- قراءة الكلمات غير المتداولة (البسيطة ثم المعقدة).
- قراءة شبه الكلمات، وكل فيها (20) كلمة.

يكون التقييم بإعطاء التلميذ نقطة لكل كلمة يتعرف عليها ويقرأ قراءةً سليمة وبالتالي تكون أعلى درجة يمكن أن يتحصل عليها التلميذ في كل مستوى أي مجموعة كلمات هي (20) نقطة.

4-7: البرنامج التدريبي : وهو برنامج تدريبي تم بناؤه على أساس إستراتيجية الذاكرة العاملة المعرفية (اللفظية والرمزية) هدفه الأساسي تنمية القدرة القرائية لدى التلاميذ المعسرين قرائياً، وذلك من خلال تنمية مهاراتهم في قراءة الكلمات، ومهاراتهم في القدرة الفونولوجية، وكذا سرعة التسمية، ويتم تطبيق هذا البرنامج التدريبي على أربعة مراحل أساسية وهي :

- **المرحلة الأولى :** مرحلة التهيئة : وهي مرحلة التعرف على الأصوات المختلفة وحركاتها (الربط حرف – صوت، اكتشاف الأصوات في الكلمات)
- **المرحلة الثانية :** تحليل الوحدات الصوتية التي تتكون منها الكلمة أو دمجها معاً لتكون كلمة جديدة، في هذه المرحلة يتدرب الطفل على تمييز الحروف حسب

صوتها ومن ثم تحليل الكلمة وفقاً لأصواتها، وهذه المهارة تساعد التلميذ على فهم العلاقة بين الصوت والرمز وتسهل عليه اكتساب القراءة (تحليل الكلمات من خلال صورها).

- **المرحلة الثالثة :** مرحلة معالجة المقاطع وتحليل الكلمات إلى مقاطع (حذف المقطع) .
- **المرحلة الرابعة :**مرحلة التسمية السريعة للكلمات باستخدام الصور.

8. **صدق البرنامج التدريبي :** يقصد بصدق الاختبار قدرته على قياس ما يدعى قياسه، من جوانب سلوك الأفراد، أو هو درجة قياس الإخبار لما وضع لقياسه.

(منسي ، 1996،113)

لقياس صدق البرنامج التدريبي إعتمدنا على صدق المحتوى :

- **صدق المحتوى :** تعتبر هذه الطريقة الأكثر شيوعاً، ومفادها أن يعرض المقياس على مجموعة من المحكمين ممن لهم خبرة سابقة في الميدان الذي وضع له المقياس وتؤخذ آرائهم في المقياس، ويعدل واضع المقياس مقياسه حسب ما رآه المختصون فاذا تم له ذلك، أعتبر الباحث أقوالهم دليلاً على صدق المقياس الذي استخدمه .(الطيب ، 1999، 212)

ولقد تم عرض البرنامج بمحتوى جلساته كاملة على(07) محكمين متخصصين منهم (2) أساتذة تخصص أرطوفونيا، (2)أساتذة علم نفس مدرسي، (2)أساتذة علم نفس تنظيم وعمل، (1)أستاذ تخصص إرشاد نفسي وتربوي ببعض جامعات الجزائر، وعلى ضوء ما قدموه من ملاحظات حول محتوى البرنامج تم تعديل بعض فقراته والخاصة بتعديل بعض الكلمات التي قد تكون صعبة على التلاميذ، وأيضاً طريقة عرضها عليهم في بعض الجلسات، والجدول التالي يبين التعديلات التي أدخلت على البرنامج إنطلاقاً من ملاحظات الأساتذة المحكمين .

جدول رقم (03) يبين أهم التعديلات التي أدخلت على محتوى البرنامج

الوحدة	النشاط	قبل التعديل وبعده
02	01	التعرف على الحروف داخل الكلمة بعد قراءتها
		التعرف على الحروف داخل الكلمة دون قراءتها
03	04	تركيب المقاطع الصوتية لتكوين كلمة
		تحليل الكلمة لمقاطع صوتية
07	08	التعرف على الكلمات المتشابهة
		التعرف على الكلمات المتشابهة من حيث الصوت والشكل مع اختلاف مواضعها وتشكيلاتها

أما بالنسبة للوسائل التي تم تعديلها فبدلا من استخدام صور على الحاسب الآلي في التمرين الخامس :(الاكتشاف السريع للأصوات) تم عرض الصور على ورقة كبيرة على السبورة لضمان الرؤية التامة للصورة لان جهاز الحاسب الآلي تكون الصور عليه بحجم صغير

للتأكد من وضوح تعليمات البرنامج التدريبي ومحتوى جلساته قمنا بتجريب البرنامج على عينة الدراسة، وتأكدنا من خلالها بأن كل تعليمات الاختبار واضحة ومناسبة للمستوى التعليمي للتلاميذ و ملاءمة أدوات البرنامج لقدراتهم.

9. المجال الزماني والمكاني للدراسة الأساسية:

- **المجال المكاني :** أجريت الدراسة الأساسية في مدرستي عبد الحميد بن باديس، وخلواتي بلقاسم ببلدية كوينين ولاية الوادي، وقد تم اختبارهما فقط من دون باقي الابتدائيات كونهما المدرستين الوحيدتين التين لم تكونا مشاركة في الإضراب (أي الاحتجاج) أما باقي المدارس فكانت ضمن الحركة الاحتجاجية

- **المجال الزماني :** تمت الدراسة في منتصف الموسم الدراسي 2014/2013 وبدأت بتاريخ 15 جانفي 2014 واستمرت إلى غاية 18 مارس 2014 بمعدل جلستين كل أسبوع إضافة إلى جلسات تطبيق الاختبار القبلي والاختبار البعدي، حيث تم تطبيق الإخبار القبلي في المدة من 15 جانفي إلى 22 جانفي 2014، ثم بدأ تطبيق البرنامج التدريبي لمدة شهر ونصف بمعدل 6 أسابيع بكل أسبوع جلستين ثم من 10 مارس 2014 إلى غاية 18 مارس 2014 تم تطبيق الاختبار البعدي .

10. عينة الدراسة الأساسية :

أجريت الدراسة على عينة من التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة المتمدرسين في الصفين الرابع والخامس ابتدائي، بمدرستي عبد الحميد بن باديس، وخلواتي بلقاسم ببلدية كوينين ولاية الوادي .

10-1: طريقة اختيار العينة وحجمها : تمثل العينة جزءاً من المجتمع الأصلي للدراسة، وهي عبارة عن اختيار عدد من الأفراد لدراسة معينة، بطريقة تجعل منهم ممثلين لمجموعة اكبر اختيروا منها.(بوسنة ،2007)

الغرض من اختيار العينة هو الحصول على معلومات عن المجتمع الأصلي، وتكوّن مجتمع الدراسة من (20) تلميذاً ممن يعانون من ضعف في مهارة القراءة متمدرسين بالصفي الرابع والخامس ابتدائي، بشرط استبعاد الطفل إذا كان لديه إحدى الصعوبات التالية :

- معيد السنة الدراسية .
- قصور واضح في البصر.
- لديه اضطراب لغوي واضح .
- ضعف دراسي كبير في جميع المواد الدراسية .
- فرط النشاط الحركي .
- إعاقة حسية أو عقلية .

قد تم اختيار (08) أطفال من ضمن هؤلاء التلاميذ لأنهم يعانون من اضطراب عسر القراءة من أصل (20) طفلاً ضعيفاً في مهارة القراءة من الصفين الرابع والخامس ابتدائي بالمدرستين، وتم اختيارهم بطريقة قصدية (عمدية) بتطبيق اختبار رافن للمصفوفات لتحديد درجة الذكاء لديهم واختبار القدرة القرائية التشخيصي .

2-10: خصائص عينة الدراسة الأساسية :

يتراوح سن العينة ما بين (9.5) و (12) سنة، مستواهم الدراسي(السنة الرابعة و الخامسة) ابتدائي،متوسط الذكاء لديهم (20.67) وهم يعانون من اضطراب عسر القراءة، وعددهم (08) تلاميذ. والجدول التالي يوضح خصائص عينة الدراسة .

الجدول رقم (04) يوضح خصائص عينة الدراسة

المستوى الدراسي	المتوسط الحسابي للعمر	متوسط الذكاء	العدد
السنة الرابعة	130.25	20.67	05
السنة الخامسة			03
المجموع		08	

3-10: معيار تصنيف أفراد العينة :

يصنف الأفراد من المجتمع الأصلي والذي عدده (20) تلميذاً من ذوي الضعف القرائي إلى ضعاف القراءة وهؤلاء يستثنون من العينة، وعسيري القراءة، إذا كانت الدرجة المعيارية في اختبار القراءة اقل من (-1) وهي الدرجة المعيارية للسلم المعياري لاختبار القراءة ، وقد تم تصنيفهم إلى:

أ- (12) **ضعاف القراءة**:وتم استبعادهم للأسباب التالية :

- 02 حالا لديهم ضعف في البصر.

- 01 حالة تأتاة .
- 01 حالة ألكسيا ولادية .
- 08 حالات ضعاف القراءة .

والتلاميذ ضعيفي القراءة مع إنهم يعدون ضمن مجموعة ذوي صعوبات القراءة، إلا أنهم لا يحتاجون إلى خدمات خاصة ودقيقة لتطوير قدرتهم القرائية وتنميتها مثلما هو الحال عند عسيري القراءة، لهذا تم استثنائهم من عينة الدراسة.

ب- (08) **عسيري القراءة**: وهؤلاء هم من اختيروا ليطبق عليهم البرنامج التدريسي.

11. أدوات جمع المعلومات للدراسة الأساسية :

لقد تم الاعتماد في هذه الدراسة على مجموعة من الاختبارات لجمع المعلومات منها: اختبارات تشخيصية، الهدف من استخدامها هو اختبار عينة الدراسة، ومنها الاختبارات الأساسية في جمع البيانات الخاصة بالدراسة، وهي اختبارات مقننة تم حساب صدقها وثباتها مسبقا ضمن مشروع تابع لمخبر التطبيقات النفسية والتربوية –جامعة منتوري قسنطينة –LPPE وكان عنوان المشروع :

نموذج عملي تشخيصي لاضطرابات التعلم الأكاديمية (القراءة والرياضيات) لدى التلميذ المتمدرس .

- **مدير المخبر :** ا / د: لوكيا الهاشمي .
- **محل متابعة من طرف :** المركز الوطني للبحث في الأنثروبولوجيا الإجتماعية والثقافية .
- في إطار البرنامج الوطني للبحث العلمي .
- **رئيس المشروع :** ا/ د: لعيس إسماعيل.
- **بداية المشروع :** 2011 – نهايته : 2013.
- **رقم المشروع :** 2011/EF/060.

وسيتم عرض الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة كما تم حسابها في مشروع (PNR)

وهذه الاختبارات هي على التوالي :

11-1: اختبار القراءة :

وهو اختبار يقيس القدرة القرائية وذلك بتوجيه التلميذ لقراءة مجموعة من الكلمات على ثلاث مستويات : قراءة كلمات متداولة – قراءة كلمات غير متداولة – قراءة شبه كلمات، وينقسم إلى :

- **كلمات متداولة :**هو اختبار مكون من (40) كلمة، وتنقسم إلى كلمات بسيطة وهي أقل صعوبة، فنقول للتلميذ سوف نعرض أمامك مجموعة من الكلمات، ونطلب منه قراءة الكلمات بالترتيب ونعطيه نقطة (1) على الكلمة الصحيحة و(0) على الكلمة الخاطئة
- **كلمات غير متداولة :** وهو إختبار مكون من (40) كلمة مقسمة إلى قسمين مركبة وبسيطة وتتكون من (20) كلمة بسيطة و(20) كلمة مركبة، وهو أكثر صعوبة من المتداولة بالنسبة للطفل ونعطيه نقطة(1) على الكلمة الصحيحة و(0) على الكلمة الخاطئة.
- **شبه الكلمات :** ويتكون من جزأين :

✓ الجزء الأول : عبارة عن حروف مركبة على شكل كلمة بدون معنى .

✓ الجزء الثاني : عبارة عن كلمة ذات معنى لكن حروفها مختلطة.

ونقول للطفل سوف تُعرض أمامك مجموعة من الكلمات ونطلب منه قراءة الكلمات بالترتيب ونعطيه نقطة (1) على الكلمة الصحيحة و(0) على الكلمة الخاطئة .

11-1-1:الخصائص السيكومترية لإختبار القراءة :

✓ **ثبات الاختبار :** يعتبر ثبات الاختبار من الصفيات الأساسية التي يجب أن يتسم بها كل اختبار، إذ يعرفه **بشير معمرية** بأنه " هو مدى الدقة والاستقراروالاتساق في نتائج الأداة لو طبقت مرتين فأكثر على نفس الخاصية في مناسبات مختلفة. (معمرية ،2007)

وكما يعرفه أيضا بأنه "الاتساق في النتائج " ويعتبر الاختبار ثابتاً إذا حصلنا على النتائج نفسها لدى إعادة تطبيقه على الأفراد أنفسهم، وفي ظل الظروف نفسها .

(إبراهيم ، 2000،42)

ولقد تم حساب الثبات بطريقة الإتساق الداخلي بحساب معامل الفا بحسب مشروع (PNR) وكانت النتائج كالأتي :

- اختبار القراءة (الشاملة): الفا = 0.87

✓ **الصدق :** يقصد بصدق الاختبار قدرته على قياس ما يدعى قياسه، من جوانب سلوك الأفراد وهو درجة قياس الاختبار لما وضع لقياسه (منسي ، 1996،113)

ولقد استخدم في قياس صدق الاختبار في مشروع (PNR) الصدق العاملي وكانت نتائج التحليل العاملي كالتالي :

- الكلمات المتداولة (0.8).

- الكلمات غير المتداولة (اكبر من 0.84).
- شبه الكلمات (0.86).

2-11: إختبار الوعي الفونولوجي : وهو اختبار مكون من (20) جملةً قصيرة مكونة من كلمتين ومقسمة إلى جزئين:

- **الجزء الأول :** مكون من (10) جمل قصيرة تحتوي على كلمتين بسيطتين نكرتين وغير معرفتين

- **الجزء الثاني :** مكون من (10) جمل قصيرة تحتوي على كلمتين معرفتين بال الشمسية أو الـ القمرية،وهو أكثر صعوبة من الجزء الأول: ويطلب من التلميذ أن يقول الصوت الأول من الكلمة الأولى، والصوت الأول من الكلمة الثانية، ثم يقوم بدمج الصوتين مع بعضهما ويعطي الدرجة (01) للإجابة الصحيحة و (0) للإجابة الخاطئة.

11-2-1: الخصائص السيكومترية لاختبار الوعي الفونولوجي

- ✓ **قيمة الثبات** : تم حسابها باستخدام طريقة الاتساق الداخلي،

بحساب معامل الفا = 0.91

- ✓ **أما الصدق :**باستخدام التحليل العاملي وكانت النتيجة كالتالي .

القدرة الفونولوجية (0.88).

11-3: إختبار سرعة التسمية : يتضمن محتوى هذا الإختبار بطاقتين، يقدم للطفل البطاقة الأولى حيث يُطلب منه تسمية الألوان الأربعة التي في الأسفل، للتأكد من أنه يعرف هذه الألوان، ويمكن إعادة التمرين مرة ثانية إذا لزم الأمر.

ثم تقديم البطاقة الثانية (جدول الكلمات الملونة من أرقام وأشكال الألوان ثم الصور).

يتكون هذا الاختبار من مجموعة من الألوان والأشكال والصور :

- ✓ **الألوان :** وتحتوي على (40) كلمة من أسماء الألوان، وهذه الكلمة ملونة ويُطلب من الطفل مشاهدة لون الكلمة وليس الكلمة .

- ✓ **الأشكال**: وتحتوي على (40) شكل (أرقام، أشكال، ألوان) يُطلب من الطفل قراءة هذه الأشكال.
- ✓ **الصور :** وتحتوي على (25) صورة مختلفة ويُطلب من الطفل تسمية هذه الصور،وأما فيما يخص تنقيط الاختبار، فيتمثل في المدة الزمنية التي يستغرقها المفحوص في الإجابة على هذا الاختبار، مع محاولة الإجابة بأسرع وقت ممكن مع زيادة (5) ثواني عند كل خطأ، والحرص أن تكون التسمية صحيحة، ومن اليمين إلى اليسار سطراً بسطر.

11-3-1: الخصائص السيكومترية لإختبار سرعة التسمية (الأشياء– المختلط – أرقام + أشكال) بحسب مشروع (PNR)

- ✓ **قيمة الثبات**: بإستخدام الإتساق الداخلي :

بحساب معامل الفا = 0.69 (مقبول)

- ✓ **أما بنتيجة الصدق العاملي :** بإستخدام (Smail layes et al ; 2015;24)

11-4: اختبار رافن للمصفوفات: يتكون هذا الاختبار من (20) صورة ضمن ثلاث مجموعات من الأوراق تحمل أشكالاً مختلفة وكل شكل قطع جزء منه، وهذا الجزء المقطوع موجود في أحد الأجزاء المرسومة أسفل الشكل ويشير الطفل إلى الأجزاء أسفل الصفحة حتى يكتمل الشكل الأصلي للصورة واحدا بعد آخر وفي بادئ الأمر إعطاء نموذج توضيحي للطفل حتى يتمكن من فهم الاختبار ولقد اعتمد عليه في هذه الدراسة كاختبار تشخيصي لتحديد أفراد العينة الأساسية. وقدر متوسط الذكاء لدى أفراد العينة ب(20.53) ولم يتم استبعاد أي تلميذ من أفراد المجتمع الأصلي للعينة بسبب درجة الذكاء لان نسبة عندهم عادية بل تم استبعادهم لأسباب أخرى ذكرت سابقا .

لقد طبقت هذه الاختبارات على نفس البيئة وفي نفس السنة التي طبقت فيها دراستنا الحالية لذا تم اعتمادها دون حساب الصدق والثبات لها.

12. إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية :

لقد تم تطبيق الدراسة الميدانية في الفترة الممتدة بين 15 جانفي و 18 مارس بمدرستي عبد الحميد بن باديس وخلواتي بلقاسم في بلدية كوينين ولاية الوادي، بعد أن تم التنسيق مع مفتشية التربية لبلدية كوينين وعلى أساسها تم تحديد المدارس غير المعنية بالحركة الاحتجاجية والاتصال بمديري المدرستين ومن خلاله تم توجيهنا إلى معلمي الصف الرابع والخامس الابتدائي بالمدرستين، ليتم التنسيق معهم على إجراء البرنامج التدريبي بمعدل جلستين كل أسبوع، وكانت في الفترة المسائية لمدة 45 دقيقة حتى لا يتأثر البرنامج الدراسي المقرر للتلاميذ

ولقد تم تطبيق البرنامج التدريبي بكل جلساته التدريبية والجلسات التي تم فيها تطبيق الاختبارين القبلي والبعدي في ظروف ملائمة جداً رغم بعض الصعوبات التي صادفتنا خصوصاً دخول المؤسستين في أسبوع واحد فقط للاحتجاج، ولكن تم تجاوز هذه المشكلة باستدعاء التلاميذ في الوقت المعهود لتطبيق جلسات البرنامج .

لقياس فروض الدراسة واختبارها إحصائياً استخدام اختبار(ت) للدلالة على الفروق بين القياسين القبلي والبعدي، وذلك بالاعتماد على نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss النسخة(16).

المتوسط الحسابي :

والهدف من استخدامه الحصول على متوسط درجات الدرجة الكلية للقراءة والوعي الفونولوجي وسرعة التسمية.

الانحراف المعياري : يبين مدى تشتت كل الدرجات في الدرجة الكلية للقراءة والوعي وسرعة التسمية عن النقطة المركزية .

اختبار (ت) : لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات

مدى تجانس العينتين،ويقاس بالفرق بين تباين العينتين،وذلك بقسمة التباين الأكبر على التباين الأصغر،أي بالنسبة الفائية.

- مدى إعتدالية التوزيع التكراري لعينة البحث أي القياس القبلي والبعدي،وقد تم التحقق من مدى إعتدالية التوزيع التكراري بحساب الالتواء لعينةالبحث.

الفصل السادس:

عرض نتائج الدراسة وتحليلها

- عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى وتحليلها.
- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية وتحليلها.
- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة وتحليلها.
- عرض نتائج الفرضية العامة وتحليلها.

تمهيد:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تدريبي مبني على إستراتيجية الذاكرة العاملة المعرفية (اللفظية –الرمزية) في تنمية القدرة القرائية للتلاميذ عسيري القراءة وذلك من خلال تدريبهم على استغلال قدراتهم على القراءة للكلمات بمختلف مستوياتها، والقدرة الفونولوجية، وكذا سرعة تسمية الكلمات، والتي تترجم في مجملها القدرة على القراءة بشكل سليم، وعليه سيتم في هذا الفصل عرض النتائج المتعلقة باختبار فرضيات الدراسة التي تمت صياغتها، وذلك بعد عملية جمع وتفريغ البيانات بالأدوات المعتمدة وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة وللتأكد من تحقق الفرضية العامة تم اقتراح ثلاث فرضيات جزئية وتم معالجتها إحصائياً على النحو الآتي:

1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى وتحليلها:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في القدرة على قراءة الكلمات(الشاملة)وفي مستوياتها الثلاث (الكلمات المتداولة – الكلمات غير المتداولة – شبه الكلمات) لصالح القياس البعدي لدى التلاميذ عسيري القراءة " وعليه سيتم دراسة كل مستوى على حده، والقدرة على قراءة الكلمات الشاملة من جهة أخرى.

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم التأكد من إعتدالية التوزيع باستعمال اختبار شابيرو وحساب قيمة معامل الالتواء فكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول رقم(05): اختبارات إعتدالية التوزيع

القدرة	اختبار شابيرو		معامل الالتواء(−2، 2)		القرار
	القياس القبلي(ن=8)	القياس البعدي(ن=8)	القياس القبلي(ن=8)	القياس البعدي(ن=8)	
قراءة الكلمات المتداولة	0.956	0.173	−0.472	−1.309	اعتدالية التوزيع
قراءة الكلمات غير المتداولة	0.986	0.991	−0.146	−0.088	اعتدالية التوزيع
شبه الكلمات	0,336	0.630	0,218	0.041	اعتدالية التوزيع
قراءة الكلمات(الشاملة)	0.978	0,115	0,233	−0,794	اعتدالية التوزيع

من خلال النتائج الموضحة في الجدول الخاص بقراءة الكلمات المتداولة وبما إن مستوى الدلالة **لاختبارشابيرو** قدرت بـ (0.956 / 0.173) للقياسين القبلي والبعدي على الترتيب وهو أكبر من (0,05) يمكن الاستدلال على إعتدالية التوزيع كما قدرت قيمة معامل الالتواء بـ (0.472−/ 1.309−) وكلا القيمتين تنحصر في المجال (−3، 3) كما تم رصد منحنى التوزيع الطبيعي (انظر الملحق رقم 03)

كما أن مستوى الدلالة **لإختبار شابيرو** الخاصة بقراءة الكلمات غير المتداولة قدرت بـ (0.986/ 0.991) للقياسين القبلي والبعدي على الترتيب وهي أكبر من (0,05) يمكن الاستدلال على إعتدالية التوزيع كما قدرت قيمة معامل الالتواء بـ

(0.146−/ 0.088−) وكلا القيمتين تنحصر في المجال (−3، 3) كما تم رصد منحنى التوزيع الطبيعي (أنظر الملحق رقم 03)، كما تم التأكد من إعتدالية التوزيع باستعمال اختبار **شابيرو** في شبه الكلمات وبما أن مستوى الدلالة **لاختبار شابيرو** قدرت بـ (0,336/ 0.630) للقياسين القبلي والبعدي على الترتيب وهي أكبر من (0,05) يمكن الاستدلال على إعتدالية التوزيع كما قدرت قيمة معامل الالتواء بـ (0,218/ 0.041) وكلا القيمتين تنحصر في المجال (−3، 3) كما تم رصد منحنى التوزيع الطبيعي (انظر الملحق رقم 03).

وبما أن مستوى الدلالة **لاختبار شابيرو** لقراءة الكلمات(الشاملة)قدرت بـ (0.978 / 0,115) للقياسين القبلي والبعدي على الترتيب وهي أكبر من (0,05) يمكن الاستدلال على إعتدالية التوزيع كما قدرت قيمة معامل الالتواء بـ(0,233 / 0,794−) وكلا القيمتين تنحصر في المجال (−3، 3) كما تم رصد منحنى التوزيع الطبيعي (انظر الملحق رقم 03)، وعليه يمكن استخدام اختبار "ت" للمشاهدات المزدوجة، وباستخدام برنامج (Spss)النسخة (16)جاءت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم(06): المتوسطات الحسابية والانحرافات وقيمة ت ودلالتها بين القياس القبلي والبعدي في قراءة الكلمات الشاملة ومستوياتها الثلاث

المؤشرات الإحصائية / المتغيرات	القياس القبلي(ن=8)		القياس البعدي(ن=8)		قيمة ت	د.ح	م.د	η^2
	م	ع	م	ع				
قراءة الكلمات المتداولة	23.50	3.11	35.75	4.200	-13.89	7	0.000	0,96
الكلمات غير المتداولة	21,12	3,31	31.62	3,42	-8,47			0.91
شبه الكلمات	12,25	3,45	26,20	4,43	-8,91			0.91
قراءة الكلمات(الشاملة)	56,87	7,01	93,62	7,81	-14,46			0.96

من خلال النتائج المدونة في الجدول أعلاه نجد أن قيمة اختبار" ت" قدرت بـ (13.89-/ 8,91- / 8,47-/14,464-) بالنسبة ل(قراءة الكلمات المتداولة، الكلمات غير المتداولة، شبه الكلمات، قراءة الكلمات الشاملة) وذلك عند مستوى دلالة (0,000) وبما أن الفرضية موجهة يجب قسمة القيمة الاحتمالية (0,000) على اثنين فيكون الناتج هو (0,000) وهذه القيمة أقل من مستوى الدلالة (0,05) وعليه توجد فروق جوهرية بين القياس القبلي والبعدي في القدرات المدروسة لصالح القياس البعدي لدى أفراد عينة الدراسة.وللتأكد القيمة المعنوية للدلالة الإحصائية تم حساب قيمة حجم الأثر باستخدام معامل ايتا وقدرت قيمته بـ(0,96/0.91/0.91/

0.96) على الترتيب وبما أن قيمة حجم الأثر أكبر من (0,14) فهذا يعني أن هناك حجم أثر كبير.

2-عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية وتحليلها:

تنص الفرضية الجزئية الثانية على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في القدرة الفونولوجية لصالح القياس البعدي لدى التلاميذ عسيري القراءة".

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم التأكد من إعتدالية التوزيع باستعمال اختبار شابيرو وحساب قيمة معامل الالتواء فكانت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم(07): اختبار إعتدالية التوزيع

القدرة	اختبار شابيرو		معامل الالتواء(-2، 2)		القرار
	القياس القبلي(ن=8)	القياس البعدي(ن=8)	القياس القبلي(ن=8)	القياس البعدي(ن=8)	
القدرة الفونولوجية	0.741	0.555	0.152	0.016	اعتدالية التوزيع

من خلال الجدول الموضح أعلاه يبين نتائج اختبار **شابيرو** وبما أن مستوى الدلالة **لاختبار شابيرو** قدرت بـ (0.741، 0.555) للقياسين القبلي والبعدي على الترتيب وهي أكبر من (0,05) يمكن الاستدلال على إعتدالية التوزيع كما قدرت قيمة معامل الالتواء بـ (0.152،-0.016) وكلا القيمتين تنحصر في المجال (-3 ،3) كما تم رصد منحنى التوزيع الطبيعي (انظر الملحق رقم 03) وعليه يمكن استخدام اختبار

"ت" للمشـاهدات المزدوجـة؛ وباسـتخدام برنـامج (Spss) النسـخة (16) جـاءت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم(08): المتوسطات الحسابية والانحرافات وقيمة ت ودلالتها بين القياس القبلي والبعدي في القدرة الفونولوجية لدى التلاميذ عسيري القراءة .

المؤشرات الإحصائية المشاهدات	م	ع	قيمة ت	د.ح	م.د	η^2
القياس القبلي(ن=8)	9.375	1.505	-7.075	7	0.000	0.877
القياس البعدي(ن=8)	16.250	2.964				

من خلال النتائج المدونة في الجدول أعلاه نجد أن قيمة اختبار" ت" قدرت بـ (-7,075) عند مستوى دلالة (0,000)، بما أن الفرضية موجهة يجب قسمة القيمة الاحتمالية (0,000) على اثنين فيكون الناتج هو (0,000) وهذه القيمة أقل من مستوى الدلالة (0,05) ،وعليه توجد فروق جوهرية بين القياس القبلي والبعدي في القدرة الفونولوجية لدى أفراد عينة الدراسة لصالح القياس البعدي. وللتأكد القيمة المعنوية للدلالة الإحصائية تم حساب قيمة حجم الأثر باستخدام معامل ايتا وقدرت قيمته بـ (0.877) وبما أن قيمة حجم الأثر أكبر من (0,14) فهذا يعني أنه حجم أثر كبير.

3. عرض نتائج الفرضية الثالثة وتحليلها:

تنص الفرضية الثالثة على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في القدرة على التسمية السريعة للكلمات لصالح القياس البعديلدى التلاميذ عسيري القراءة".

لاختبار صحة هذه الفرضية تم التأكد من اعتدالية التوزيع باستعمال اختبار شابيرو وحساب قيمة معامل الالتواء فكانت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم(09): اختبار إعتدالية التوزيع

القدرة	اختبار شابيرو		معامل الالتواء(−2، 2)		القرار
	القياس القبلي(ن=8)	القياس البعدي(ن=8)	القياس القبلي(ن=8)	القياس البعدي(ن=8)	
التسمية السريعة	0.640	0.412	0.739−	0.888	اعتدالية التوزيع

من خلال الجدول الموضح أعلاه يبين نتائج اختبار شابيرو وبما أن مستوى الدلالة **لاختبار شابيرو** قدرت بـ (0.640 / 0,412) للقياسين القبلي والبعدي على الترتيب وهي أكبر من (0,05) يمكن الاستدلال على إعتدالية التوزيع كما قدرت قيمة معامل الالتواء بـ (0.739−/ 0,888) وكلا القيمتين تنحصر في المجال (−3، 3) كما تم رصد منحنى التوزيع الطبيعي (انظر الملحق رقم 03) وعليه يمكن استخدام اختبار "ت" للمشاهدات المزدوجة؛ وباستخدام برنامج (Spss) النسخة (16) جاءت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم(10): المتوسطات الحسابية والانحرافات وقيمة ت ودلالتها بين القياس القبلي والبعدي في القدرة على التسمية السريعة للكلمات لدى التلاميذ عسيري القراءة .

المؤشرات الإحصائية المشاهدات	م	ع	قيمة ت	د.ح	م.د	η^2
القياس القبلي(ن=8)	30,125	4,015	-11,233	7	0.000	0.947
القياس البعدي(ن=8)	47,750	3,412				

من خلال النتائج المدونة في الجدول أعلاه نجد أن قيمة اختبار" ت" قدرت بـ (11,233-) عند مستوى دلالة (0,000) وبما أن الفرضية موجهة يجب قسمة القيمة الاحتمالية (0,000) على اثنين فيكون الناتج هو (0,000) وهذه القيمة أقل من مستوى الدلالة (0,05) وعليه توجد فروق جوهرية بين القياس القبلي والبعدي في القدرة على التسمية السريعة للكلمات لصالح القياس البعدي لدى أفراد عينة الدراسة. وللتأكد من القيمة المعنوية للدلالة الإحصائية تم حساب قيمة حجم الأثر باستخدام معامل ايتا وقدرت قيمته بـ (0.947)وبما أن قيمة حجم الأثر أكبر من (0,14) فهذا يعني أنه حجم أثر كبير.

- **عرض نتائج الفرضية العامة وتحليلها:**

تنص الفرضية العامة على أنه" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في القدرة القرائية لصالح القياس البعدي لدى التلاميذ

عسيري القراءة" ومن خلال التحليل الإحصائي للفرضيات الجزئية تبين أن هناك فروق جوهرية بين مكونات القدرة القرائية في القياس القبلي والبعدي.

جدول رقم(11): المتوسطات الحسابية والانحرافات وقيمة ت ودلالتها بين القياس القبلي والبعدي في قراءة الكلمات الشاملة والقدرة الفونولوجية والتسمية السريعة لدى أفراد العينة

المؤشرات الإحصائية / المتغيرات	القياس القبلي(ن=8)		القياس البعدي(ن=8)		قيمة ت	د.ح	م.د
	م	ع	م	ع			
قراءة الكلمات(الشامل)	56,87	7,01	93,62	7,81	-14,46	7	0.000
القدرة الفونولوجية	9.375	1.505	16.250	2.964	-7.075		
التسمية السريعة	30,125	4,015	47,750	3,412	-11,233		

من خلال النتائج المدونة في الجدول أعلاه نجد أن قيمة اختبارات " ت" قدرت بالقدرة على قراءة الكلمات الشاملة والقدرة الفونولوجية والقدرة على التسمية السريعة على التوالي (14,46- / 7.075- / 11,233-) وبما أن الفرضية موجهة يجب قسمة القيمة الاحتمالية (0,000) على اثنين فيكون الناتج هو (0,000) وهذه القيمة أقل من مستوى الدلالة (0,05)، وعليه توجد فروق جوهرية بين القياس القبلي والبعدي في القدرة في القدرة القرائية لصالح القياس البعدي لدى أفراد عينة

الدراسة.ولمعرفة القيمة المعنوية للدلالة الإحصائية لكل من القدرة على قراءة الكلمات ،القدرة الفونولوجية والقدرة على التسمية السريعة للكلمات، وبما أن قيمة حجم الأثر أكبر من (0,14) في كل القدرات المذكورة سابقاً فهذا يعني أنه حجم أثر كبير.

الفصل السابع :

مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها

- **مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى وتفسيرها**
- **مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية وتفسيرها**
- **مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة وتفسيرها**
- **مناقشة نتائج الفرضية العامة وتفسيرها**

تمهيد : بعد أن قمنا في الفصل السابق بعرض وتحليل نتائج الدراسة المتحصل عليها بعد إستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة سيتم في هذا الفصل مناقشة وتفسير فرضيات الدراسة فيما يأتي :

مناقشة نتائج اختبار الفرضية الجزئية الأولى وتفسيرها:

تنص الفرضية الأولى على أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في القدرة على قراءة الكلمات بمستوياتها الثلاث (الكلمات المتداولة، الكلمات غير المتداولة ، شبه الكلمات)لصالح القياس البعدي لدى التلاميذ عسيري القراءة.

سيتم فيما يأتي مناقشة الفرضية الأولى مقسمة إلى مستويات قراءة الكلمات الثلاث، بحيث يتم مناقشة وتفسير كل مستوى على حده.

مناقشة وتفسير المستوى الأول:- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي في القدرة على قراءة الكلمات المتداولة لصالح القياس البعدي لدى التلاميذ عسيري القراءة .

يتبين من خلال الجدول رقم (05) إنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي في مستوى القدرة على قراءة الكلمات المتداولة لدى التلاميذ عسيري القراءة، وقد حقق البرنامج التدريبي أثراً إيجابياً في تنمية القدرة على قراءة الكلمات لدى هؤلاء التلاميذ، ويرجع ذلك لأن التلاميذ عسيري القراءة تمكنوا من خلال متابعتهم للجلسات التدريبية من تحسين قدرتهم على فك الرموز المكتوبة وقراءتها، وذلك بالعمل على تدريبهم على استغلال المعلومات المخزنة في الذاكرة طويلة المدى والإستفادة منها في معالجة المعلومات المستدخلة، ومن ثم سيتم ترميزها وتخزينها تلقائياً في الذاكرة طويلة المدى .

في هذا الصدد وصف (Wagner et al , 1997) صعوبات القراءة بأنها صعوبات ملحوظة في إتقان المهارات بما في ذلك التي تشمل تعرف الكلمة، والتهجئة (الإملاء) وفهم المقروء، وتشير الأداة الحالية إلى ارتباط الذاكرة اللفظية قصيرة المدى إرتباطاً كبيراً مع الإنجازات التي تحققت خلال القراءة في السنوات الأولى لتدريس القراءة، ودورها في تعلم المعالجة الفونولوجية (الصوتية) والمتصلة بتطور القراءة أكثر من كونها تمثل عاملاً عرضياً في حد ذاته (أبو الديار ، 2012،73) .

هذا يبين أن للذاكرة العاملة اللفظية دور هاماً في تعرف التلاميذ على الكلمات والأحرف، وهذا يتم على مستوى معالجة المعلومات اللفظية في الذاكرة العاملة. رغم أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من ضعف في الذاكرة العاملة اللفظية والرمزية على حد سواء، وهذا غير ناتج عن تخلف نمائي بقدر ما هو ناتج عن عدم استغلال هؤلاء الأطفال لإستراتيجيات الذاكرة اللفظية والرمزية،وهذا ما سعينا إلى تحقيقه أثناء بناء البرنامج التدريبي وهو تدريب الأطفال المعسرين قرائياً على استغلال قدراتهم في الذاكرة المعرفية الرمزية واللفظية في تنمية القدرة القرائية .

فكما أشارت دراسة (Swanson & sachse , 2001) أن الأطفال ذوو صعوبات القراءة "يعانون من تفكك في الأداء نتيجة للقدرة المحدودة على المعالجة المتزامنة وتخزين المعلومات ، وهي من خصائص مهام الذاكرة العاملة بدلا من معالجة النقص أو وجود مشكلة معينة في الذاكرة اللفظية قصيرة المدى لدى القراء الضعاف، فمن المهم أن نلاحظ أن الدراسات وجدت أن مهارة الذاكرة للأطفال ذوي صعوبات القراءة لا تتحسن مع مرور الوقت مما يدل على أن الخلل متواصل، وليس التخلف النمائي يشرح سبب ضعف ذاكرتهم " (أبو الديار ، 2012، 73).

هذا يدل على أن المشكلة في ضعف القدرة القرائية لدى التلاميذ عسيري القراءة ليست ناتجة عن خلل نمائي، يعني ذلك أن هؤلاء الأطفال يعانون بالأصل

مشكل في مهام الذاكرة العاملة وبالضبط في عملية معالجة المعلومات،حيث يتم على مستواها تفسير وترميز المعلومة المستدخلة، لكن هؤلاء التلاميذ يجدون صعوبة في عملية فك وترميز هذه المعلومات وصعوبة في مطابقتها مع المعلومات السابقة لديهم في الذاكرة طويلة المدى، لذا كان من الواجب تدريبهم على استغلال قدراتهم في الذاكرة العاملة اللفظية والرمزية، ومساعدتهم لتحسين مستوى معالجة المعلومات لديهم،والذي ينعكس تلقائياً على قدرتهم لقراءة الكلمات وتشفيرها أوترميزها ثم تخزينها .

وقد أشارت دراسة **سيرفس**(service 1992)إلى دور الذاكرة العاملة في فهم اللغة من خلال قياس سعة الذاكرة العاملة عن طريق إستعادة مجموعة من الجمل عرضت على الأطفال

كما أشارت **مياك** و**شاه** (Miyak & shah ,1999) إلى دور الذاكرة العاملة في القدرة على مساعدة الأفراد في تفسير المقروء واللغة أثناء القراءة، وإن الفهم القرائي مرتبط بالقدرة على تفسير النص، وإن الصعوبة والبدء وعدم الدقة في فهم الكلمات ترجع إلى تضاؤل المعلومات في الذاكرة العاملة .(مسعد أبو الديار ، 2012)

لكي يتمكن الطفل من قراءة الكلمات بصورة جيدة وسليمة يجب أن يفهم ويدرك هذه الكلمات،وطبعاً فهمه وإدراكه للمادة المقروءة يرتبط على كم المعلومات والمخزون اللغوي في الذاكرة طويلة المدى، والذي يتم معالجته وترميزه من قبل الذاكرة العاملة اللفظية والرمزية قبل أن يتم تخزينه في الذاكرة طويلة المدى، ويصبح هذا الكم اللغوي عبارة عن معجم خاص بالطفل حيث تصبح هذه الكلمات متداولة عنده بسبب استعمالها المتكرر، ويحدث ذلك طبعاً عندما يقرأ الطفل نصاً جديداً أو كلمات جديدة وذلك بإستخدام الذاكرة السمعية والبصرية ومعالجتها على مستوى الذاكرة العاملة اللفظية والرمزية، وطبعاً عملية المعالجة تتطلب استرجاع المعلومات السابقة ليتم مقارنتها بالمعلومات المستدخلة حتى يتمكن الفرد من تفسير هذه المعلومات ومن ثم ترميزها وتخزينها في الذاكرة

طويلة المدى، و إذا تمكن الفرد من هذه المطابقة بين المعلومات المخزنة والمعلومات المستدخلة بسهولة يعني ذلك أن هذه المعلومات المستدخلة هي متداولة لديه لأنه استطاع معالجتها بسهولة،ويتم ذلك بالاستغلال الجيد لعمل الذاكرة العاملة اللفظية والرمزية، وهذا ما يفسر تطور قدرة التلاميذ عسيري القراءة في قدرتهم على قراءة الكلمات المتداولة بعد خضوعهم لجلسات البرنامج التدريبي المبني على إستراتيجيات الذاكرة العاملة اللفظية والرمزية،حيث تم تدريبهم على استغلال هذه الإستراتيجيات بشكل جيد يعكس تطور هؤلاء التلاميذ في قدراتهم القرائية،حيث حققت جلسات البرنامج أثراً كبيراً في قدرتهم القرائية للكلمات المتداولة .

مناقشة وتفسير المستوى الثاني:- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في تنمية القدرة على قراءة الكلمات غير المتداولة لصالح القياس البعدي لدى التلاميذ عسيري القراءة.

يتبين من خلال الجدول رقم (06) إنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي مستوى القدرة على قراءة الكلمات غير المتداولة، حيث حقق البرنامج أثراً إيجابياً في تطوير قدرتهم في التعرف على الكلمات غير المتداولة بحيث أنهم تمكنوا من فك وترميز كلمات جديدة بالنسبة لهم وغير مألوفة،وهذا يرجع إلى تطور قدرتهم على معالجة المعلومات المستدخلة، وتعلمهم كيفية مطابقتها مع المعلومات السابقة، وهذا طبعاً بعد أن تم تدريبهم تدريجياً على قراءة الكلمات المتداولة أولاً ومساعدتهم على التعرف على الكلمات المقروءة بشكل جيد وبسيط، ومع خضوعهم لجلسات التدريب المتواصلة تمكنوا أيضاً من قراءة الكلمات غير المتداولة لديهم والتي تعتبر كلمات جديدة بالنسبة لمعجمهم اللغوي، إلا إنهم تمكنوا من التعرف عليها وفك رموزها بفعل استغلالهم لإستراتيجية الذاكرة اللفظية عن طريق نطق حروف الكلمات بشكل صحيح، ثم التعرف على معناها،وأيضاً إستراتيجية الذاكرةالرمزية بفعل فك وترميز الكلمات

الجديد ليتم تخزينهم فيما بعد في الذاكرة طويلة المدى وإضافتها إلى المعجم اللغوي ككلمات جديدة بالنسبة لهم.

وفي هذا الصدد توصل "ماكدونالد " وأخرون (Macdonald et al ,2001) إلى وجود علاقة بين سعة الذاكرة العاملة وفهم بعض النصوص الغامضة وغير الغامضة، وتكوين العينة في هذه الدراسة من مجموعتين الأولى مجموعة لديهم سعة ذاكرة عاملة مرتفعة والثانية لديهم سعة ذاكرة عاملة منخفضة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن عدد الأخطاء لدى السعة المرتفعة كان أقل (مسعد أبو الديار ، 2012) ،وهذا طبيعي كون أن التلاميذ لديهم كما من الكلمات والمعاني جيد للتلاميذ لذوي السعة المرتفعة بعكس التلاميذ ذوي السعة المنخفضة، وعند قراءتهم لنصوص غامضة تحتوي على كلمات غير متداولة لديهم فلن يستطيعوا معالجة المعلومات المستدخلة من النص لأنه ليست لديهم كلمات مشابهة في مخزونهم المعرفي حتى يتم مقارنتها بالكلمات المستدخلة لأن هذه الكلمات جديدة وغير مألوفة ومتداولة لديهم،لذا وجب علينا تدريبهم على إتقان قراءة الكلمات المتداولة والتعرف عليها وفك رموزها أولاً، ثم تدريبهم على قراءة وفهم الكلمات غير المتداولة ثم ربطها بالمعاني المتوفرة لديهم في مخزونهم المعرفي، وهذا ما حققه البرنامج التدريبي من خلال الجلسات التدريبية لهم والتي كان محتواها تدريب التلاميذ على ربط الكلمات غير المتداولة بالكلمات المتوفرة لديهم في مخزونهم المعرفي واستغلال معجمهم المعرفي.

هذا ما أشارت اليه "ميراند وآخرون"(Merinda et al 2002) في دراسة لها هدفت إلى معرفة سعة الذاكرة العاملة عند الأطفال من خلال تعرف الكلمات ومعانيها، وأيضاً استرجاعها، وقد قيس سعة الذاكرة العاملة بواسطة اختبار مدى الأرقام الفرعي من وكسلر بالإضافة إلى قوائم كلمات يستمع إليها واستعادتها بالترتيب ومعكوسة، وتذكر الألوان وتسميتها، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة

بين سعة الذاكرة العاملة وبين أداء الأطفال على الاختبارات ولاسيما الاختبارات السمعية (اللفظية).

في دراسة أجراها توماس وآخرون (Thomas ,et al ,2003) قارن فيها بين مجموعتين من الأطفال الذين لديهم سعة ذاكرة عاملة مرتفعة وأطفال لديهم سعة ذاكرة عاملة منخفضة في العمليات اللغوية، وكانت تقدم لهم جملة مكونة من كلمات متتابعة، وقد أشارت إلى أن لدى الأطفال الذين لديهم سعة ذاكرة عاملة كبيرة،لديهم عدداً كبيراً من المعاني اللغوية، في حين أن الأطفال الذين لديهم سعة ذاكرة عاملة منخفضة أعطوا معنى واحداً فقط للكلمات التي قدمت إليهم، وقد أشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى أن الأطفال الذين لديهم سعة ذاكرة عاملة مرتفعة يمليون إلى فهم اللغة أكثر من الأطفال منخفضي سعة الذاكرة العاملة .(أبو الديار، 2012، 80)

من خلال نتائج هذه الدراسة والتي سبقتها يتضح أن للذاكرة دور هام جداً في أداء نشاط القراءة وخاصة قراءة الكلمات، حيث أن عملية معالجة المعلومات تعتمد أساساً على قراءة وفهم الكلمات وإدراك معانيها، والكلمات غير المتداولة تحتاج إلى تركيز أكثر من التلاميذ وبذل جهد أكبر لفهمها وربطها بمخزونهم المعجمي المعرفي في الذاكرة طويلة المدى،ويشترط في تنمية القدرة على قراءة الكلمات أن يتمتع التلميذ بسعة ذاكرة عالية أو على الأقل تطوير سعة الذاكرة العاملة لديه خاصة اللفظية منها، لأنه يحتاج إلى تخزين كم هائل من الكلمات حتى يستطيع القيام بعملية معالجة المعلومات وذلك بمطابقة معاني الكلمات غير المتداولة لديه مع الكلمات المتوفرة لديه في مخزونه المعجمي في الذاكرة طويلة المدى، وعملية معالجة المعلومات تتم على مستوى الذاكرة العاملة اللفظية والرمزية،ويتم التعرف على الكلمات غير المتداولة وترميزها ثم تخزينها ليتم استدعاؤها عند الحاجة، ولقد هدفت محتوى جلسات البرنامج التدريبي تطوير مهارة التعرف على الكلمات غير المتداولة وربطها بالكلمات المتوفرة لديه في مخزونه المعجمي مباشرة بعد أن تتحسن قدرته على قراءة الكلمات حتى يتمكن من قراءة الكلمات بشكل يسير

ويستطيع ربطها بما لديه من معلومات في المعجم اللغوي،أي الانتقال تدريجيا من الأسهل إلى الأكثر صعوبة ضمن خطة البرنامج التدريبي. لهذا لاحظنا من خلال النتائج المتحصل عليها أن قدرة التلاميذ على قراءة التلاميذ قد تطورت مع الجلسات التدريبية لعملية القراءة .

مناقشة وتفسير المستوى الثالث:- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في مستوى قراءة شبه الكلمات لصالح القياس البعدي، وحيث يتعين من خلال الجدول رقم (07) إنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي في مستوى القدرة على قراءة شبه الكلمات.وهو المستوى الأكثر صعوبة بالنسبة للتلاميذ حيث يتعين عليهم قراءة أشباه كلمات ليست لها معنى لغوي بالنسبة لهم، وقد حققت جلسات البرنامج أثراً إيجابياً في تنمية قدرة هؤلاء التلاميذ على قراءة شبه الكلمات، بعد أن تمكنوا من فك الرموز المكتوبة وهي عبارة عن حروف وأصوات ليس لها معنى لغوي،والهدف من تدريبهم عليها هو تمكين هؤلاء التلاميذ من التعرف على الحروف بمختلف تشكيلاتها وموقعها في الكلمة وقراءتها بشكل صحيح، حيث يتم التعرف على شكل الحرف واقترانه بصوته داخل الكلمة، طبعاً من خلال إستراتيجية الذاكرة اللفظية بنطق صوت الحرف، والرمزية بالتعرف على شكل الحرف بمختلف تشكيلاته. وقد حقق التلاميذ نتائج إيجابية في التعرف على أشباه الكلمات، حيث تحسنت قدرتهم على قراءتها بشكل جيد،وتأتي عملية تدريب التلاميذ على قراءة شبه الكلمات في المستوى الثالث لأنها تعتبر المرحلة الأصعب في عملية التعرف وقراءة الكلمات، حيث إنه مطلوب من هؤلاء التلاميذ التعرف على كلمات غير ذات معنى وفك رموزها وقراءتها بشكل سليم، وهذا يعتبر إشكال عند التلاميذ المعسرين كونهم يجدون صعوبة في فك رموز أشباه الكلمات، لأنهم في كل مرة يقرؤون كلمة جديدة سيحاولون البحث عن معناها في معجمهم اللغوي تلقائياً وهنا تتم معالجة المعلومات، ولأنهم استفادوا من جلسات البرنامج في

تدريبهم على المستويين السابقين(الكلمات المتداولة والكلمات غير المتداولة) ساعدهم ذلك في التعرف على الكلمات غير المتداولة بشكل بسيط حيث إنهم تدربوا على عملية فك الرموز المكتوبة والتعرف على أصوات الحروف وقراءتها بشكل صحيح في المراحل السابقة من البرنامج.

يرى (السرطاوي وآخرون ، 2009) يجب تدريب التلاميذ عسيري القراءة على إتقان مهارة الاقتران بين الحرف المكتوب (الجرافيم) والصوت المنطوق (الفونيم) حيث يتم تدريب الطفل على قراءة الحروف بشكلها المفرد وقراءة المقاطع اللفظية (شبه الكلمات) والكلمات ذات المعنى وتلك التي لا تحمل أية معنى (السرطاوي وآخرون ، 2009) بالتالي فإن عملية قراءة شبه الكلمات ليست بالأمر الهين للتلميذ عسير القراءة، حيث أنها عبارة عن مقاطع لفظية غير ذات معنى أو هي عبارة عن كلمة مألوفة لديه لكن بحروف غير منتظمة،ويدرب الطفل على قراءتها من أجل أن تنمى لديه القدرة على التعرف على المقاطع اللفظية ذات المعنى وغير ذات المعنى في كل سياق ترد فيه هذه الحروف أو المقاطع اللفظية، وهذا ما تم التركيز عليه في البرنامج التدريسي حيث تم تدريبهم على قراءة هذه المقاطع اللفظية غير ذات معنى، والتي ستساعده فيما بعد على ربط هذه الحروف لتشكيل كلمات ذات معنى وجمل، أي تنمي لديه القدرة على الإنتاج اللفظي السليم معتمدين في ذلك على الذاكرة العاملة اللفظية.ولقد أجرت "اليسون" وآخرون (Alison et al ,2003) دراسة لتعرف دور سعة الذاكرة العاملة في القدرة على الاستنتاج، وتكونت عينة الدراسة من (46) طالباً وكلف الطلاب بأداء مجموعة من المهام لقياس القدرة المكانية، واستدعاء الكلمات والحروف والجمل، ونفذت هذه المهام باستخدام الكمبيوتر، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن سعة الذاكرة العاملة تعطى الأفراد القدرة على الاستدعاء والاستنتاج .(أبو الديار، 2012،80)

وهذا يشير إلى أن قدرة الأطفال عسيري القراءة يستطيعون استغلال قدراتهم على الإستدعاء والإستنتاج في ربط الحروف لتكوين كلمات ذات معنى وغير ذات

معنى، لأنهم إذا تمكنوا من استدعاء الحروف والتعرف على شبه الكلمات هذا يعني أن لديهم القدرة على تحويل هذه الحروف وربطها ببعض لتكوين كلمات ذات معنى وبالتالي تطوير قدراتهم على الإنتاج اللفظي، وهذا ما يؤكد على دور استغلال إستراتيجيات الذاكرة اللفظية والرمزية في استدعاء الحروف والتعرف عليها كرموز ضمن كلمات غير ذات معنى ليستطيع قراءتها حتى لو لم يفهم معناها، وهذا ما تحقق من خلال التدريبات التي تلقاها الأطفال عسيري القراءة ضمن جلسات البرنامج التدريبي .

في نفس السياق قامت كابوني (Capone ,1992) بدراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين إدراك الكلام، ومهارة فك الرموز الصوتية لدى الطلاب الراشدين ممن يعانون من صعوبات خاصة في القراءة، وهدفت إلى تحديد درجة استخدام إستراتيجيات تعويضية لإدراك الكلام .

وقد تم تصميم التجربة الأولى لفحص ما يأتي :

إدراك الوحدة الصوتية (الفونيم) المنفصلة في اختبارات الكلمات، ذات الحد الأدنى من الأزواج المتشابهة .

إدراك معنى الوحدة الكلامية الصغيرة المنفصلة، في النصوص الرئيسية، على افتراض أن العجز الصوتي لدى ذوي الصعوبات التعليمية، غير دال إحصائياً، في تمييز الوحدة الكلامية الصغيرة المنفصلة، بالمقارنة مع أقرانهم في المجموعة الضابطة (مجموعة الحروف الصامتة) وأظهرت التجربة الثانية حجم الأخطاء، عند مجموعة الصعوبات القرائية، والتي كانت أكثر منها عند المجموعة الضابطة، وأظهرت النتائج أن تأثير النص على المجموعتين كان متشابهاً وأن الفرق بين أداء مجموعتين الصعوبات التعليمية، وبين (أداء المجموعة الضابطة كان في الإدراك).(العبد الله ، 2007،22)

لأن عملية قراءة الحروف أو الكلمات ذات المقطعين وذات المعنى وغير ذات المعنى والتي تسمى شبه الكلمات، تتطلب من التلميذ إدراك الصورة الرمزية للحرف، أي شكله حتى يتمكن من التعرف عليه وقراءته،فان عملية تذكر هذه الصورة الرمزية للحرف تعد أمراً ضرورياً في عملية القراءة، ولهذا تم تدريب التلاميذ على التعرف على الحرف على مستويين، شكل الحرف وصوته حتى تكتمل الصورة الذهنية للحرف أو شبه الكلمة أو الكلمة بشكل عام، ولقد تطور التلاميذ في هذا المستوى للقراءة، وهو قراءة شبه الكلمات والتي ستساعد لاحقاً في إنتاج كلمات جديدة أو ما يسمى بالإنتاج اللفظي أيضاً،ويتمكن من قراءة الحروف والكلمات بشكل سليم .

مناقشة وتفسير الفرضية الأولى (بشكل عام): والتي تنص على أنه توجد فروق دالة إحصائيا في القدرة على قراءة الكلمات مستويات ثلاث (قراءة الكلمات المتداولة، غير المتداولة، شبه الكلمات) لصالح القياس البعدي لدى التلاميذ عسيري القراءة، حيث يتبين من خلال الجدول رقم (08) إنه توجد فروق دالة إحصائياً بين القياس القبلي والقياس البعدي،ولصالح القياس البعدي في القدرة على قراءة الكلمات بمستوياتها الثلاث (قراءة الكلمات المتداولة، غير المتداولة، شبه الكلمات) ولقد حقق البرنامج أثراً إيجابياً في تحسين قدرة التلاميذ عسيري القراءة على قراءة الكلمات بمختلف مستوياتها، حيث إنهم تمكنوا من تطوير وتحسن قدراتهم على القراءة وتحسين قدرتهم على فك الرموز المكتوبة، والتعرف على الحروف المنطوقة، وإدراك صوت الحرف وشكله بمختلف مواضعه في الكلمة؛ لأنه تم تدريبهم على هذه المهارات تدريجياً بدءاً من أول مستوى، والذي يعتبر الأبسط وهو الكلمات المتداولة بإعتبارها الأكثر استخداماً بالنسبة له، ثم تدريبهم على قراءة الكلمات غير المتداولة وفك رموزها وأصوات حروفها ومطابقتها مع مخزونهم المعرفي، ثم في المستوى الثالث تم تدريبهم على التعرف على أشباه الكلمات من خلال التعرف على أصوات وأشكال الحروف بمختلف تشكيلاتها

وموضعها في الكلمة،وتدريبهم على تكوين كلمات جديدة وهذه تعتبر من أهم مراحل التدريب بالنسبة للأطفال ذوي العسر القرائي لتنمية القدرة القرائية، ولقد حقق البرنامج التدريبي نتائج إيجابية؛ لأنه من خلال محتوى جلساته تم تدريب هؤلاء التلاميذ على استغلال استراتيجية الذاكرة العاملة اللفظية للتعرف على أصوات الحروف المكتوبة والرمزية وللتعرف على أشكال هذه الحروف،ومن ثم تدريبهم على قراءتها والتعرف عليها بمختلف مواضعها وتدريبهم على إنتاج كلمات جديدة تضاف إلى مخزونهم المعجمي، وهذا ما أدى إلى تطوير وتحسين قدرتهم على قراءة الكلمات.

حيث يرى (الخزرجي) إن ضعف مهارات الذاكرة من أهم ميزات الأفراد الذين يعانون من صعوبات في القراءة، فهؤلاء التلاميذ لا يستعملون استراتيجيات تلقائية، فقد تؤثر اضطرابات الذاكرة البصرية على القدرة على تذكر بعض الحروف والكلمات، بينما تؤثر قدرة الذاكرة الرمزية على تسلسل الأحداث وعلى ترتيب الحروف في الكلمة وعلى ترتيب الكلمات في الجملة، ومن ناحية أخرى فإن اضطرابات الذاكرة السمعية قد تؤثر على القدرة على تذكر أصوات الحروف، وعلى القدرة على تجميع هذه الأصوات لتشكيل كلمات فيما بعد.

من هذا المنطق نجد أن الأطفال عسيري القراءة لا يستخدمون استراتيجيات الذاكرة بالشكل الذي يساعدهم على التعرف على الحروف والكلمات وتفكيك رموزها، وترتيب هذه الحروف لتشكيل كلمات ذات معنى أو حتى غير ذات معنى حتى يتمكنوا من قراءتها، ولهذا سعينا في البرنامج التدريبيإلى تمكينهم من استغلال هذه الإستراتيجيات المعرفية للذاكرة لصالح تنمية القدرة القرائية لهؤلاء التلاميذ،وهذا ما أظهرته النتائج الإيجابية والتي تدل على تطور هذه القدرة بعد تدريب هؤلاء التلاميذ على استغلال قدراتهم الخاصة بالذاكرة، حيث ارتكزت النشاطات التدريبية للبرنامج إلى تطوير القدرة على ربط الأصوات بعضها ببعض على مستوى الذاكرة العاملة لتشكيل كلمات جديدة ذات معنى تضاف إلى معجمه

المعرفي،من خلال استغلال استراتيجية الذاكرة اللفظية والرمزية عن طريق عملية معالجة المعلومات، فلقد قمنا بتفعيل استراتيجيات ترميز الكلمات خلال الجلسات التدريبية سواءً الكلمات المألوفة، أي المتداولة لديه والتي يستطيع التعرف عليها بسهولة،أو حتى الكلمات غير المتداولة وشبه الكلمات التي هي أكثر صعوبة، كونها كلمات غير ذات معنى يصعب على التلميذ التعرف عليها واستيعابها ومن خلال التركيز على استخدام استراتيجية الذاكرة العاملة الرمزية، سجلنا بعد تحليل النتائج تطور القدرة القرائية للتلاميذ عسيري القراءة بكل مستوياتها.

يشير بادلي (baddeley , 2006) إلى أن دائرة التوظيف الصوتي في الذاكرة العاملة هي المسؤولية عن استبقاء المعلومات المقروءة أو المسموعة أو فقدها، حيث أنها تتكون من مكونين ثانويين الأول: هو مخزن الملفوظ (الذاكرة اللفظية) ،حيث تحتفظ المعلومات المقروءة أو المسموعة ثانيتين ثم تتحللما لم تنشط بالتسميع والتكرار، وهذا ما يشير إلى وجود ثانوية معرفية هي التسميع من أجل استبقاء المعلومات الملفوظة داخل مخزن الملفوظ في حال نشطة، ومن ثم فإن هذا المخزن يعتمد على مكون ثانوي آخر هو منظومة تسميع الملفوظ (أبو الديار ، 2012،59)

يركز (مسعد أبو الديار، 2012)على أن المكون الثانوي أي (التسميع) هو الذي يؤدي دوراً جدياً ومهماً في صعوبات تعلم القراءة، حيث تحتاج هذه المهارة إلى أن ينتبه المتعلم إلى الكلمات التي يقرؤها ثم يستخدم إستراتيجية التكرار الهمسي لاستقبال الكلمة (أي إستراتيجية الترميز، أو الذاكرة الرمزية) لاستبعاد الكلمة التي قرأتها نشطة في الذاكرة العاملة اللفظية (أبو الديار ، 2012)

هذا ما تم التركيز عليه في البرنامج التدريبي، بحيث تم تدريب التلاميذ عسيري القراءة على تشفير أو ترميز الحروف والكلمات عن طريق الذاكرة العاملة اللفظية والرمزية ليتمكنوا من تخزينها واسترجاعها عند الحاجة،وهذا ما يفسر الأثر الإيجابي للنشاطات التدريبية للبرنامج والتي ترجمت في الفروق الدالة

إحصائيا لصالح القياس البعدي في البرنامج والتي تدل على تطور القدرة على القراءة الكلمات بكل مستوياتها لدى التلاميذ عسيري القراءة موضوع الدراسة .

مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية وتفسيرها:

والتي تنص على: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في القدرة الفونولوجية لصالح القياس البعدي لدى التلاميذ عسيري القراءة .

يتضح من خلال الجدول رقم (09) إنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي في القدرة الفونولوجية لدى التلاميذ عسيري القراءة. وقد حققت جلسات البرنامج أثراً إيجابياً في تنمية القدرة الفونولوجية لدى هؤلاء التلاميذ،وذلك بعد تدريبهم على التعرف على أصوات الحروف وتجميعها لتشكيل كلمة من مقطعين قد تكون ذات معنى وقد لا تكون، غير أنهم إستفادوا من توظيف إستراتيجية الذاكرة الرمزية واللفظية في تحديد أصوات الحروف وتمييزها عن بعض البعض خصوصا في الأصوات المتشابهة مثل الأصوات الصافرية، وأدركوا كيفية إضافة حرف وكيفية حذفه من الكلمات وقراءتها بدون الحرف المقصود، هذا لان القدرة الفونولوجية هي من أهم القدرات القرائية التي تساعد الطفل على فك الرموز المكتوبة والمنطوقة والتعرف عليها بمختلف أشكالها داخل الكلمة ،فالقدرة على إدراك صوت الحرف قبل أن يرى شكله من خلال سماعه للكلمات المنطوقة يساعده على فهم النص المقروء حتى لو لم يقرأه بنفسه وهذه المهارة جد مهمة في العملية التعليمية .

يتفق هذا مع دراسة قامت بها الباحثة هليا روبين (hylya rubin 1992) بتدريب مجموعة من معلمات رياض الأطفال على تضمين مهارات البراعة الصوتية (التعامل مع الأصوات من خلال تجميع أصوات معينة بجانب بعضها البعض أو حذف صوت معين من الكلمة أو إضافة صوت إلى الكلمة) وتطوير الوعي الفونولوجي بشكل عام ، وذلك ضمن الأنشطة والفعاليات التي تقام في

الروضة ، والتركيز بشكل خاص على تدريب الأطفال الذين يلاحظ لديهم ضعف في تطور القدرات اللغوية ، وقد تضمن البرنامج تدريب الأطفال على المهارات التالية:

- تحليل المقاطع إلى الأصوات التي تتكون منها .
- تحليل الكلمات إلى الأصوات التي تتكون منها .
- تنمية مهارة تهجئة الكلمات .

قد طبق البرنامج على (400) طفل لمدة تسعة أشهر تبين تطور قدرات الأطفال في التهجئة وتحديد الأصوات التي تتكون منها المفردات، وبشكل خاص القدرة على تحديد أصوات المد في وسط الكلمة، والأصوات الساكنة في بداية ونهاية الكلمة، وكان متوسط أداء هذه المجموعة أفضل من أداء المجموعة الضابطة .(السرطاوي ، 2009)

هذا يوضح أهمية تدريب التلاميذ على مهارة الوعي الفونولوجي في سن مبكرة؛ لأن الوعي الفونولوجي يلعب دوراً هاماً في التأثير على القدرة القرائية لدى التلاميذ بصفة عامة وعسيري القراءة بصفة خاصة .

حيث أظهرت بعض الدراسات العربية (المناعي وآخرون ، 2005) أن الأطفال في مراحل الصفوف الدراسية الأولى (الصف الأول – الثالث) على مقياس الوعي بالأصوات متمثلة في تعرف سلسلة من الحروف المرتبطة، وتحويلها إلى كلمات منطوقة غير حقيقية (إختبارات قراءة الكلمات غير الحقيقية أي شبه الكلمات) ومقاييس الوعي بالسجع، أو القدرة على حذف المقاطع الفونولوجية من الكلمة، وجدت أنها قادرة على التنبؤ بمهارات القراءة بين الأطفال المتحدثين للغة العربية، وهذا يعني أنه يمكن التنبؤ بالأطفال ذوي العسر القرائي في مراحل مبكرة من الدراسة وهذا يضمن تكفلاً مبكراً لهم .

في دراسة أخرى قام بها(أبو رابية وآخرون ، 2007)قارنت بين مجموعتين من الأطفال المتحدثين للغة العربية، مجموعة من ذوي المستوى القرائي العادي، والأخرى من ذوي المستوى المنخفض والمعسرين قرائياً ولكن مع الصفوف الدراسية العليا، أظهرت نتائج الدراسات أهمية عامل الوعي بالأصوات، تقل تدريجياً لكن تبقى دالة إحصائياً هذا يعني أن مشكلة الوعي الفونولوجي لدى التلاميذ المعسرين قرائياً مع أنها تخف مع مستويات دراسية أعلى إلا أنها تبقى موجودة وتتطلب تدريباً خاصاً لتطويرهاً.(أبو الديار ، 2012،44)

لهذا ففي دراسة طويلة لونديري (lundery ,1988) وزملائه أجريت على(235) طفلاً تلقوا تدريباً على تطوير الوعي الفونولوجي من خلال إستخدام جملاً وكلماتٍ ذات إيقاع وسجع، كما تم تدريبهم كذلك على تحليل المفردات إلى الفونيمات المكونة لها، وبعد سنة من التدريب لوحظ تطوراً جيداً في قدرة الأطفال على تحليل الكلمات إلى الأصوات المكونة لها، وكذلك في القدرات الفونولوجية بشكل عام مقارنة بأقرانهم ممن لم يتلقوا هذا النوع من التدريب (السرطاوي ،2009، 152).

أيضاً في دراسة طولية تمت في أستراليا قام بها بيرن Byrne عام 1991 ، حيث قام بمتابعة مجموعة من الأطفال تلقوا تدريباً خاصاً في مرحلة رياض الأطفال على تطوير الوعي الفونولوجي، من خلال تدريبهم على ملاحظة الأصوات المشتركة في الكلمات وكذلك التدريب على ملاحظة الاقتران بين الحرف والصوت الدال عليه، وقد لوحظ مع نهاية البرنامج التدريبي تطوراً جيداً في القدرات الفونولوجية بشكل عام والوعي الفونيمي بشكل خاص (السرطاوي ، 2009،153).

هذا يدل على أن تدريب الأطفال المعسرين قرائياً على تنمية الوعي الفونولوجي وذلك بالتعرف على أصوات الحروف وربطها بشكلها، ومساعدتهم على تحليل الكلمات إلى الفونيمات المكونة لها وإدراكها كأصوات للحروف، والتي

يمكن أن يشكل منها كلمة أخرى لاحقاً عندما يدمجها مع بعض الأصوات الأخرى، يساعده ذلك على ترميزها بشكل صحيح في الذاكرة العاملة، حتى يتمكن الطفل فيما بعد بتخزين هذا الصوت في الذاكرة طويلة المدى، ومن خلال تدريب التلاميذ عسيري القراءة على تطوير مهارة الوعي الفونولوجي وإدراك صوت الحرف وربطه بشكله بالإعتماد على إستراتيجية الذاكرة اللفظية، من خلال النطق السليم للحرف، والذاكرة الرمزية من خلال ربطه بصورته التي تدل على هذا الصوت الخاص بالحرف،وذلك من خلال التدريب الذي تلقاه التلاميذ عسيري القراءة بالإعتماد على إستراتيجيات الذاكرة اللفظية والسمعية،والذي ساعدهم على ترميز وحفظ المعلومات الفونولوجية وتمكنوا من الاحتفاظ بالمعلومات اللفظية في الذاكرة طويلة المدى، وتدربوا على ربط صوره الحرف بصوته أثناء قراءتهم للكلمات سواءً بحذف الأصوات وقراءة باقي الكلمة أو دمج صوت الحرف بصوت حرف آخر،وليكونوا كلمة غير ذات معنى مشكلة من مقطعين،وتمكنوا من قراءتها فيما بعد، وهذا ما يفسر تطور القدرة الفونولوجية لديهم لأن التدريب على التعرف على كل أصوات الحروف وربطها بشكلها كان له الأثر الإيجابي في قراءة الكلمات، سواءً كانت كاملة أو تم حذف صوت منها، أو دمج صوت بصوت آخر ليشكل كلمة أخرى جديدة .

مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة وتفسيرها:

والتي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في القدرة على التسمية السريعةلصالح القياس البعدي لدى التلاميذ عسيري القراءة .

يتضح من خلال الجدول رقم (10) وجود فروق دالة إحصائياً بين القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي في مستوى سرعة تسمية الكلمات.وهذا يرجع إلى التسلسل المتدرج لنشاطات البرنامج التدريبي إنطلاقاً من قراءة الكلمات المتداولة، ثم غير المتداولة ثم شبه الكلمات، ثم الانتقال إلى مرحلة

التعرف على الأصوات ودمجها مع بعض الحروف الأخرى أو حذفها وقراءة الكلمات بعد حذف الحرف أو تشكيل كلمات جديدة، لتأتي فيما بعد مرحلة السرعة في التسمية وقراءة الكلمات، أين يتدرب التلاميذ على زيادة وتيرة القراءة بشكل تدريجي ليتمكنوا لاحقاً من القراءة بوتيرة مناسبة دون أن يظهر عليهم صعوبة في تهجئة الحروف والكلمات،وهذا الهدف من تدريبهم على سرعة التسمية ولقد حقق البرنامج أثراً إيجابياً في سرعة تسمية الكلمات حيث أن سرعة التسمية تعد مؤشراً أساسياً في تشخيص عسر القراءة، لأن الصعوبة في التهجئة والتعرف على الحروف سواءً من حيث الشكل، أو الصوت سينعكس على قدرة الطفل على القراءة مما يظهر عليه بطء في القراءة، لذا فان محتوى جلسات البرنامج بجزئه الأخير هدف إلى تمكين التلاميذ من القراءة بسرعة مناسبة دون تهجئة أو تعثر أثناء قراءة الكلمات المكتوبة وهذا ما حققته نتائج التدريب وبشكل جيد.

ويرى (Wolf , 1991) أن الصلة بين القراءة والتسمية السريعة مثبتة في البحوث والأدبيات إثباتا كبيراً، فمهام التسمية وجدت أنها عالية الإرتباط بقدرات القراءة (أبو الديار ، 2012،45)

وتتفق دراستنا مع دراسة كل من(kirly , parvila ,&Pfeiffer) في بحثه مقدار ارتباط كل من الوعي الفونولوجي والتسمية السريعة في مرحلة التمهيدي مع تطور مهارات القراءة في السنة الخامسة الابتدائية، كان معامل ارتباط الوعي الفونولوجي أكبر في مرحلة التمهيدي والسنة الأولى الابتدائية مع مهارات القراءة ثم يقل تدريجياً بعد ذلك، ولكن معامل ارتباط التسمية السريعة بالمقابل كان ضعيفاً ولكنه ذو دلالة إحصائية في مرحلتين التمهيدي والصف الأول الابتدائي، ويبدأ المعامل يرتفع تدريجياً ويصبح ارتباطه أقوى بكثير في الصفوف الدراسية المتقدمة، كما أظهرت النتائج أن معامل ارتباط الوعي بالأصوات على المقاييس التحصيلية للقراءة جميعها متماثل، بينما ارتباط التسمية السريعة كان ضعيفاً على

مقياس قراءة الكلمات غير الحقيقية مقارنة بالمقاييس التحصيلية الأخرى (يعرف الكلمة وفهم القطعة) (أبو الديار ، 2012،45) .

وهذا يعني أن مهارتي الوعي الفونولوجي وسرعة التسمية يعدان مهارتين أساسيتين في أداء نشاط القراءة وتطور القدرة القرائية، وتعتبر سرعة التسمية مؤشراً على تحديد مستوى القدرة القرائية لدى التلاميذ، وهذا يعني أن التلاميذ ذوي العسر القرائي يعانون من مشكل على مستوى التسمية السريعة للكلمات مما يستدعي تدريباً خاصاً لتنمية هذه المهارة لديهم لتطوير وتحسين قدراتهم القرائية .

وقد أظهرت كل من (holopainen , ahonen , & lyytinen's ,2001) نتائج مع الأطفال المتحدثين للغة الفنلندية، حيث أظهر الأطفال الصغار الذين يعانون صعوبات في القراءة وقصوراً في الوعي الفونولوجي في مرحلة ما قبل التمدرس، قبل تعليمهم القراءة، ولكن هذه الصعوبات تتميز بالبطء، وبما أن اللغة العربية من اللغات ذات القواعد الهجائية السهلة نسبياً، فالمتوقع أن التسمية السريعة من الدلائل ذات الأهمية الكبرى في الصفوف الدراسية الأولية نسبياً.(أبو الديار ، 2012،46)

فالتلاميذ عسيري القراءة محتاجون لتطوير مهارات التسمية السريعة في كل المراحل الدراسية خصوصا الصفوف الأولى، وذلك من أجل تقديم تدريب مبكر لهؤلاء التلاميذ من أجل تحسين قدراتهم على التسمية السريعة، وكون أن مهارة التسمية السريعة للكلمات مرتبطة ارتباطا وثيقاً بالوعي الفونولوجي للحروف والكلمات، فان هؤلاء التلاميذ بعد تلقيهم للنشاطات التدريبية المخصصة لمهارة الوعي الفونولوجي وسرعة التسمية، فقد لاحظنا من خلال النتائج المتحصل عليها بعد تحليلها إنهم قد حققوا تطوراً ملحوظاً في مهارتي الوعي الفونولوجي وسرعة التسمية للكلمات، وهذا لأن تطور قدرة التلاميذ عسيري في الوعي بالأصوات والكلمات سيمنح الأطفال إمكانية جيدة للتعرف على هته الكلمات بشكل أسرع من قبل،أي إن تدريبهم على التعرف على أصوات الحروف والكلمات قد طور من

قدرتهم على قراءة الكلمات بشكل سريع حيث حققوا تقدماً ملحوظاً في قدرتهم على قراءة الكلمات وتسميتها بشكل سريع.

يتفق ذلك مع دراسة (schatshneiden et al , 2004) عندما قيموا عند التلاميذ عدد كبير من الكفاءات اللغوية والمعرفية والتي بإمكانها أن تكون متعلقة بتعلم القراءة، واكتشفوا أن القدرات الفونولوجية (الصوتية) أي معرفة الحروف والتسمية السريعة من أحسن وأهم عوامل نجاح القراءة .

أيضا دراسة طولية المدى (Kirby et al , 2005) مع مجموعة من التلاميذ التي تتراوح أعمارهم من 5 إلى 10 أعوام بينوا أن مساهمة التسمية السريعة تتزايد مع العمر (تتطور مع زيادة العمر).(أبو الديار ،2012)

مناقشة نتائج اختبار الفرضية العامة وتفسيرها :

والتي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في القدرة القرائية لصالح القياس البعدي لدى التلاميذ عسيري القراءة .

من خلال النتائج المتحصل عليها بعد المعالجة الإحصائية توصلنا إلى أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي في تنمية القدرة القرائية لدى التلاميذ عسيري القراءة ،ولقد توصلنا إلى هذه النتائج انطلاقاً من تطبيق جلسات البرنامج التدريبي، والتي كان بها الأثر الإيجابي الواضح على القدرة القرائية بحيث تم تسجيل تطور للقدرة القرائية في ثلاث مهارات أساسية وهي : القدرة على قراءة الكلمات بمستوياتها الثلاث، والقدرة الفونولوجية والقدرة على التسمية السريعة، ويرجع السبب في هذا التحسن إلى تمكين التلاميذ عسيري القراءة من استغلال إستراتيجية الذاكرة اللفظية والرمزية في تنمية القدرة القرائية لدى التلاميذ عسيري القراءة، لأن الذاكرة تلعب دوراً هاماً في عملية القراءة .

حيث يرى (مسعد أبو الديار ، 2012)أن القدرة على استرجاع الوحدات الفونولوجية، أصغرها وأكبرها، من الذاكرة طويلة المدى من المفترض أن يؤثر على القدرة على قراءة الكلمات المطبوعة وإملائها، مرتبطة بالقدرة على تعرف الكلمات بطلاقة (أبو الديار،2012،46)

في دراسة قام بها كل من (Tailah & Haynes , 2011) على أطفال من مرحلة التمهيدي إلى الصف الثالث إبتدائي بهدف التعرف على ارتباط الوعي الفونولوجي والتسمية السريعة والذاكرة العامة الفونولوجية بمهارة التهجئة والطلاقة في قراءة النصوص وقراءة الكلمات غير الحقيقية في اللغة العربية، احتوت العينة على (273) طفل وطفلة، وقد أظهرت النتائج أن الوعي بالأصوات كان أكثر المقاييس تنبؤا بجميع مهارات القراءة، في حين أن التسمية السريعة أظهرت نتائج ذات دلالة تنبؤيه ولكن أقل من سابقتها (الوعي الفونولوجي)ومع هذا فان التسمية السريعة تزايدت في مؤشرات التنبؤ بازدياد المرحلة العمرية حيث وصلت لأعلى مستوياتها في الصف الثالث ابتدائي.(أبو الديار ، 2012 ، 48)

تتفق نتائج دراستنا مع هذه الدراسة في كون الوعي الفونولوجي يلعب دوراً هاماً في تنمية القدرة القرائية لدى التلاميذ عسيري القراءة أكثر من التسمية السريعة، لأن الذاكرة الفونولوجية تساعد التلاميذ على فك الرموز في الكلمات أي الحروف ومعالجتها وترميزها ليتم تخزينها. في حين أن سرعة التسمية تعتمد على التعرف على هذه الكلمات المرمزة والمخزنة في الذاكرة الفونولوجية فتطور الوعي الفونولوجي للتلاميذ عسيري القراءة يساعد بشكل مباشر في تنمية التسمية السريعة لديهم.

أما دراسة أبو الديار (2010) فاستهدفت الكشف عن العوامل الفونولوجية التي تستمد من نظريات الوعي الفونولوجي في الكشف عن اضطرابات القراءة والكتابة، وتكونت عينة الدراسة من (200) من طلاب المرحلة الابتدائية بواقع (100) ذكور (100) إناث ، وطبق اختبار الوعي الفونولوجي، واختبار التسمية

للأشكال والحروف، واختبار الفهم القرائي، واختبار الرسم الكتابي، وأسفرت نتائج الدراسية عن وجود ارتباط سالب دال إحصائياً بين اختبار التسمية السريعة للحروف والأشكال، وبين الفهم القرائي والرسم الكتابي لدى عينة الذكور والإناث كما لوحظ ارتباط موجب بين (حذف المقاطع وتكرار الكلمات غير الحقيقية – ودقة قراءة الكلمات غير الحقيقية) وبين الفهم القرائي والرسم الكتابي وتبين فروق ذات دلالة إحصائية بين المضطربين قرائياً وكتابياً، وغير المضطربين قرائياً وكتابياً من الذكور والإناث كل مجموعة على حدى في : (إختبار التسمية السريعة للأشكال اختبار التسمية السريعة للحروف) في اتجاه المضطربين قرائياً،كما لوحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المضطربين قرائياً وكتابياً وغير المضطربين قرائياً وكتابياً في (اختبار حذف المقاطع، واختبار تكرار الكلمات غير الحقيقية، واختبار دقة قراءة الكلمات غير الحقيقية) في اتجاه غير المضطربين قرائياً وكتابياً، كما بينت الدراسة أن أكثر المتغيرات الفونولوجية تنبؤاً باضطرابات القراءة لدى الذكور هي : (دقة قراءة الكلمات غير الحقيقية، والتسمية السريعة للحروف).(أبو الديار ، 2012،49)

هذا يدل على أن القدرة القرائية لدى التلاميذ عسيري القراءة يتطلب تطوير مهارات قراءة الكلمات المتداولة وغير المتداولة وشبه الكلمات، أو ما يطلق عليها الكلمات غير الحقيقية من جهة،وتطوير مهارة الوعي الفونولوجي والتسمية السريعة للكلمات والحروف إلى تكامل هذه المهارات الثلاث بعد خضوع التلاميذ عسيري القراءة لنشاطات تدريبية تهدف إلى تطوير هذه المهارات الثلاثة الأساسية بكل مستوياتها، سيحقق نمو القدرة القرائية للتلاميذ عسيري القراءة، وطبعاً هذا النمو والتطور يتطلب استغلال استراتيجية الذاكرة اللفظية والرمزية كون أن عملية قراءة الكلمات بصفة عامة والتعرف على أصوات الحروف وربطها برمزها وتشفيرها وتخزينها يتم على مستوى الذاكرة العاملة أين يقوم الدماغ بمعالجة المعلومات المستدخلة،والتي تحتوي في الأساس على مجموعة من الكلمات التي قد تكون متداولة لدى الفرد فيسهل عليه التعرف عليه، أو تكوين غير متداولة فتكون

أكثر صعوبة مما يتطلب منه استدعاء معلومات مطابقة لها، أو مشابهة من الذاكرة طويلة المدى ليتم معالجتها وتشفيرها وتخزينها ،ونفس العملية تحدث مع شبه الكلمات أو ما يسمى بالكلمات غير الحقيقة، وبالنسبة للوعي الفونولوجي فهنا تلعب الذاكرة الفونولوجية الدور الأكبر في التعرف على أصوات الحروف وفك رموز الكلمات بالاعتماد على الذاكرة اللفظية والرمزية ليتم استدعاء صورة الحرف وصوته من الذاكرة الفونولوجية، ويتم ربطها مع رموز الكلمة المنطوقة حتى يستطيع التلميذ معالجتها على مستوى الذاكرة العاملة إذا تمكن الطفل عسير القراءة من التعرف على الأصوات والحروف من حيث شكله أو صورته، وقراءة الكلمات بكل أنواعها،ثم يأتي دور تدريبه على التسمية السريعة لهذه الكلمات وإذا تطورت لديه مهارتي قراءة الكلمات والوعي الفونولوجي، سنلاحظ أيضاً تطوراً لمهارة سرعة التسمية، وهذا ما يفسر الأثر الإيجابي لإستراتيجية الذاكرة العاملة اللفظية والرمزية في تنمية القدرة القرائية للتلاميذ عسيري القراءة، بحيث يتم استغلالها وتوظيفها من أجل تنمية القدرة القرائية لدى التلاميذ، من خلال جلسات التدريب، وقد حقق تطوراً ملحوظاً في القدرة القرائية لديهم .

خلاصة البحث واقتراحات :

تعالج الدراسة الحالية موضوع أثر برنامج تدريبي مبني على إستراتيجية الذاكرة المعرفية (اللفظية والرمزية) في تنمية القدرة القرائية لدى التلاميذ عسيري القراءة.

وتمت الدراسة بالاعتماد على المنهج شبه التجريبي وعلى عينة قوامها(08) تلميذاً وتلميذة عسيري القراءة توفرت فيهم جملة من الشروط كعدم إصاباتهم بأي إعاقة حسية أو عقلية، غير معيدين للسنة وذو مستوى ذكاء عادي،وتم اختيارهم بطريقة قصيدته حيث أنهم يعانون من إضطراب عسر القراءة وذلك بتطبيق مجموعة من الاختبارات التشخيصية ليتم انتقاء هؤلاء التلاميذ من بين (20) تلميذاً يعانون من ضعف في القدرة القرائية، ولقد تم قياس قدراتهم القرائية على ثلاث

مستويات (قراءة الكلمات المتداولة، قراءة الكلمات غير المتداولة، قراءة شبه الكلمات) وأيضاً قياس قدرتهم الفونولوجية، وقدرتهم على التسمية السريعة للكلمات. ثم تم تطبيق البرنامج التدريبي والذي تم بناؤه أساساً على إستراتيجية الذاكرة (اللفظية والرمزية) والمتكون من مجموعة من الجلسات تحتوي على جملة من النشاطات التدريبية والتي تهدف في مجملها إلى رفع مستوى القدرة القرائية لديهم وتنميتها في مدة زمنية قدرت بـ(6) أسابيع بمعدل جلستين في كل أسبوع، ليتم بعد ذلك إعادة قياس قدراتهم القرائية التلاميذ.

وتوصلت الدراسة الحالية للنتائج الاتية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في القدرة على قراءة الكلمات بمستوياتها الثلاث (قراءة الكلمات المتداولة، قراءة الكلمات غير المتداولة، قراءة شبه الكلمات) لصالح القياس البعدي لدى التلاميذ عسيري القراءة، كما حقق البرنامج أثرا كبيرا في القدرة القرائية لديهم.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في القدرة الفونولوجية، ولصالح القياس البعدي لدى التلاميذ عسيري القراءة، كما حقق البرنامج أثرا كبيرا في القدرة الفونولوجية لديهم.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في القدرة على التسمية السريعة للكلمات، ولصالح القياس البعدي لدى التلاميذ عسيري القراءة،كما حقق البرنامج اثرا كبيرا في القدرة على التسمية السريعة للكلمات لديهم.

هذا ما يؤكد أن البرنامج التدريبي المبني على بعض إستراتيجية الذاكرة (اللفظية والرمزية) المعرفية كان له أثراً إيجابياً في تنمية القدرة القرائية لدى التلاميذ عسيري القراءة، ومنه يتبين لنا ضرورة تقديم المقترحات الآتية.

اقتراحات :

- ضرورة اهتمام الجهات الوصية على العملية التعليمية بالكشف المبكر عن الأطفال ذوي صعوبات التعلم وصعوبات القراءة على وجه الخصوص، نظراً للدور الأساسي الذي تلعبه القدرة القرائية في عملية التعلم .
- ضرورة تكوين فريق من المختصين النفسانيين والتربويين المنوطة بهم عملية التشخيص للتلاميذ ذوي العسر القرائي، من أجل الكشف المبكر لهذه الفئة من التلاميذ وتعميمها على كل المدارس الابتدائية وأقسام التحضيري.
- الاهتمام بإعداد معلمين متدربين على التدريس والتكفل بهؤلاء التلاميذ عسيري القراءة بشكل فردي؛ لمساعدتهم في تطوير وتحسين مستواهم في القراءة، والذي سينعكس بدوره على العملية التعليمية بشكل عام .
- توفير أقسام خاصة (غرف مصادر) مجهزة بكل الوسائل التعليمية الخاصة باحتياجات التلاميذ عسيري القراءة وتخصيص برامج تربوية خاصة لهم مع توكيل فريق عمل من المختصين لمتابعتهم في هذه الأقسام .
- تصميم برامج تدريبية تقيس كل نواحي الضعف عند هؤلاء التلاميذ والعمل على تدريبهم لتطوير وتحسين هذه النواحي وفقا للبرامج التربوية والمنهاج الدراسي المقرر من طرف وزارة التربية، حتى يتماشى تدريبهم وتطويرهم مع البرامج التربوية التي يدرسها أقرانهم من جهة، وتطوير القدرات والمهارات التي يعانون نقصاً فيها وتؤثر بدورها على مردودهم الدراسي .
- تفعيل دور أولياء الأمور ومشاركتهم في تدريب أبنائهم المعسرين قرائياً،وذلك من خلال التنسيق معهم حول البرامج التدريبية التي تقدم لأبنائهم في غرفة المصادر.
- وأخيراً العمل على تحسيس كل الجهات المسؤولة عن العملية التربوية والتعليمية سواءً معلمين،مدراء المدارس، المفتشين، مستشاري التوجيه، مدراء مديريات التربية، وزارة التربية والتعليم، حول ضرورة الكشف والتكفل المبكر بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

قائمة المراجع :

المراجع العربية:

Donald ary – lucy cheser jacobes Saghar razavieh ، ترجمة: سعد الحسيني ، عادل عبد الكريم ياسين –2004- مقدمة للبحث في التربية – دار الكتاب الجامعي – العين ، ،ط1.

إبراهيم ، رحاب احمد 2010 . تشخيص صعوبات تعلم القراءة وطرق علاجها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية – معايير الجودة والاعتماد في التعليم المفتوح في مصر والوطن العربي مصر – المجلد -2 .

إبراهيم ، رحاب احمد إبراهيم، محمد محمد سالم ، خلف حسن الطحاوي ،2010 ، مجلد 2 تشخيص صعوبات تعلم القراءة وطرق علاجها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية مؤتمر كلية التربية ببور سعيد.

إبراهيم ، مروان عبد المجيد 2000. أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية ، مؤسسة الوراق ، عمان الأردن ، ط1.

أبو الديار ، مسعد 2012 . الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم ، مكتبة الكويت الوطنية ، ط1.

أبو الديار مسعد– جاد البحيري – نادية كيبة– عبد الستار محفوظي – جون ايفرات 2012. العمليات الفونولوجية وصعوبات القراءة والكتابة ، سلسلة إصدارات مركز تقويم وتعليم الطفل ، مكتبة الكويت الوطنية، ط1 .

أبو الديار وآخرون ، 2011 ، قاموس مصطلحات صعوبات التعلم ومفرداتها ، مركز تقويم وتعليم الطفل ، الأردن ، ط2.

عاشور ، احمد حسن محمد 2012 . الوعي الفونولوجي ودوره في تشخيص وعلاج الأطفال ذوي العسر القرائي ، المجلة العربية في صعوبات التعلم (AJ4D) جامعة بنها مصر ، العدد (1).

الأنصاري ، عبد ربه مغازي سليمان ، 2013. النمذجة البنائية لمكونات الذاكرة العاملة لدى الأطفال الكويتيين من 4 وحتى 12 سنة ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، المجلد 14 ، العدد 04 .

بسطامي . زينة فاضل حموي2008 ، الصعوبات التعلّمية وتكامل الأدوار مجلة قطر الندى العدد الثاني عشر ، ص ،ص : 4-6.

البطاينة، أسامة محمد وآخرون ، 2015. صعوبات التعلم النظرية والممارسة ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، الأردن ، ط7

بلطجي ، لمى بنداق ، 2010 . صعوبات القراءة (الديسلكسيا) دار العلم للملايين ،ط1

بن صافية ، أمال،1998، صعوبات تعلم اللغة العربية المكتوبة في الطور الثالث من التعليم الأساسي ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر .

بوحوش ،عمار . الذنيبان ،محمود 1999 . مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث – ديوان المطبوعات الجامعية – الجزائر –ط2.

بوسنة ، محمود 2007 . تأملات حول تطور التعليم العالي في الوطن العربي ومدى مساهمته في عملية التنمية ، عرض التجربة الجزائر ، مجلة العلوم الإنسانية (13-07-20).

الثبيتي ، عمر بن عوض 2012، بناء مقياس التشخيص صعوبات التعلم لطلاب الصفوف الثلاثة الأولى بالمرحلة الابتدائية بمدينة الطائف ، رسالة دكتوراه

في علم النفس تخصص قياس وتقويم ، جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية ، كلية التربية .

حافظ ، نبيل عبد الفتاح1998. صعوبات التعلم والتعليم العلاجي ، مكتبة زهراء الشرق – القاهرة .

الحسون ، جاسم محمود الخليفة حسن جعفر ، طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام – منشورات جامعة .

حمزة ، احمد عبد الكريم 2008 . سيكولوجية عسر القراءة (الديسليكسيا) ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، ط1.

الخطيب ، احمد 2008 .عبد الله زامل العنزي ، تصميم البرامج التدريبية للقيادات التربوية ، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع – جدار للكتاب العالمي ، الأردن ، ط1

الخطيب ،مونيكا الن شريف 2008 . أنماط الذاكرة العاملة التنفيذية ، البصرية ، الصوتية لدى طلبة صعوبات التعلم في القراءة ورياضيات (مجلة قطر الندى – العدد الثاني) .

راشد ، خالد بن عبد الله 2001 . برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الصامتة وأثره في تحسين مستوى التحصيل الدراسي ، رسالة ماجستير بكلية علم التربية جامعة الملك سعود.

رضوان ، سامر جميل 2009 . علم نفس الأطفال الإكلينيكي ، دار الكتاب الجامعي – غزة فلسطين ، ط1.

زغبوش ، بن عيسى 2007. سيكولوجيا السيرورات المعرفية – مقاربة منهجية لدراسة الذاكرة والتعلم –العدد 05- مركز الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية – جامعة سيدي محمد بن عبد الله – ظهر المهراز– فاس.

زغبوش ، بن عيسى2008. الذاكرة واللغة ، جدار للكتاب العالمي – علم الكتب الحديث ، الأردن.

الزيات ، فتحي 2004، دراسة لبعض الخصائص الانفعالية لدى ذوي صعوبات التعلم من فتحي مصطفى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، مجلة جامعة ام القرى – العدد (2).

الزيات ، فتحي مصطفى 1998 . الأسس العقلية والبيولوجية للنشاط النفسي المعرفي ، دار النشر للجامعات ، القاهرة .

بركان،زياد2010 . الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم الصف في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم بفلسطين – ورقة بحث علمية مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثالث بجامعة جرس الأهلية بعنوان "تربية المعلم العربي وتأهيلية" رؤى معاصرة.

السرطاوي ، عبد العزيز ، سناء عوراتي طيبي – عماد محمد الغزو – ناظم منصور ، 2009 تشخيص صعوبات القراءة– دار وائل للطباعة والنشر - الإمارات.

سعد ، نادية 2012. دليل تقييم برامج التدريب ، معهد القضاء الفلسطيني .

السعيدي ، احمد 2009. مدخل إلى الديسلكسيا– دار البازوردي العلمية للنشر والتوزيع ، الأردن .

سمارة عزيز – عصام نمر ، محاضرات في التوجيه والإرشاد ، ، دار الفكر ، عمان.ط2

طه عبد العظيم حسين ، 2007، العلاج النفسي المعرفي ، مفاهيم وتطبيقات ، دار الوفاء للطباعة والنشر ، مصر .

الطيب ، 1999 ، تيارات جديدة في العلاج النفسي ، دار المعارف القاهرة .

عاشور ، احمد حسن محمد 2011. الانتباه والذاكرة العاملة لدى عينة مختلفة من ذوي صعوبات التعلم وذوي فرط النشاط الزائد ، والعاديين ، مركز أطفال الخليج لذي الاحتياجات الخاصة – جامعة بنها (1) 1.1 -11.

العبد الله ، محمود فندي 2007.أسس تعليم القراءة لذوي صعوبات القراءة ، عالم الكتب الحديث –الأردن.

عبد ربه ، مغازي سليمان 2009. دور الذاكرة العاملة اللفظية والبصرية – المكانية في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الأساسي ، بحث مقبول للنشر بمجلة العلوم الاجتماعية مجلس النشر العلمي جامعة الكويت.

العساف ، صالح بن حمد 1995 . المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية ، الكتاب الأول ، السعودية مكتبة العبيكات ،ط1 .

بوحوش ، عمار . ذنيبات ، محمود 1995 مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث. ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر

القحطاني ، علي سعد سالم ال جبار ، 2009 ، فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة ذوي التخلف العقلي البسيط رسالة ماجستير بكلية التربية جامعة الملك سعود.

قطامي، نايفة ، حسين عبد الله الصمادي 2010، فعالية برنامج تدريبي في تنمية الذاكرة للطلبة ذوي صعوبات التعلم ، المجلة الدولية للأبحاث التربوية ، جامعة الإمارات العربية المتحدة ، العدد 28.

لعيس ، إسماعيل 1997 . اللغة عند الطفل ، المطبعة الجزائرية للمجلات والجرائد ، الجزائر .

محي الدين ، مختار 1995. بعض تقنيات البحث وكتابة التقارير ، مجلة العلوم الإنسانية منشورات جامعة قسنطينة – عدد خاص

ملحم . سامي محمد ، 2015 ، مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة الأردن ،ط7.

منسي ، حسن عمر 1996 . سيكولوجية التعلم والتعليم ، دار الكندي للنشر ، مصر.

النوري ، إيمان احمد 2010 . صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي وتصور مقترح لعلاجها ، رسالة ماجستير في قسم المناهج وطرق التدريس عن كلية التربية في الجامعة الإسلامية– غزة

العاسمي ، رياض نايل 2008 . برامج الإرشاد النفسي ، ديوان المطبوعات الجامعية .، دمشق

المراجع الاجنبية

Larousc .1996

Alloway T , 2006 , Howdoes working memory in the classroom? Education research

Andreas 2002 ,the development of processing : Efficiency , working memory & thinking , monographs of society for research in child developmont.

Anne Van Haut & Estienne.F (2001) : Les dyslexies décrire , évaluer, expliquer , traiter , 3 édition , Masson , Paris.

Baddeley ,A ,D (1996) working memory , oxford U Kclarendan.

Baddely A,D, Hitch G 1994 , Developments in the comp of working memory Neurpsychology.

Cheminal. R (2002) :les dyslexies , Masson ,Paris.

Daneman M , &carpenter P ,A ,1980 ,in dividual cliverences in working memory de wcit of prorcompre henders ,quarterly journal of Ex perrimental psychology.

Ericsson K ,A ,&Kintsh ,W 1995 , longtem working momory , psychological review .

Grathercole ,S ,E 2004 , Working memory &learning during the schoolyears , proceedinges of the british Academy

Habib michelle (1999) ,dyslexie le cervan singulier les décrire évalue traiter 2end Masson , paris

Jon pierre famos 1999; L'apprentissage auto-régulé : interface entre l'apprentissage et la motivation centre de recherche en sciences du sport professeur à l'université paris XI – orsay revue EPS n°277.

Kail , m fayol , M , 2000 , l'acquisition du langage developpement au de la de 3 ans , puf , paris

Koriat , A ,&goldsmith M , (1997) , the Myriad Functions and metaphors of memory Behavioral and Brain , sciences 20(1)

Logie R , 1996 , viua spatial working memory department of psychology Lawrence Elboum Associate pubisshers Hove (UK)

Marie De Maistere (1958) : dyslexie dysorthographie, Ed universitaire, Paris.

Mazeau .M (1999) : Dysphasie troubles mnésiques syndrome frontal, édition universitaire , Paris.

Pialoux.P (1975) :précis d orthophonie¸ Masson ,Paris.

Plaza ,M , 2002 , ADSP , h°26 ,mars , probene de santé publique , ed de L'apprentilecteur.

Published Online January 2015 in SciRes .p, p: 20 – 38 http://www.scirp.org/journal/psych

robert A ,bormstein (2004) cognitive &behavioral Rehabilitation , the quilford press , New yprk.

Siegel , L ,S ,&ryan E ,B 1999. K the development of working memory in normally achieving & subtypes of learning disabled children , child development

smail Layes R. Lalonde, S. Mecheri, M. Rebaï Psychology, 2015, 6, 1-131

Swanson H ,L , 1999 , Reading comprehension &Werking memory in learning – disable edreaders : in the phonological loopmore important than the Executive system ? journal of Experimental child psychology (1)

Swanson H ,L 1999 . short – term memory &working memary do both contribute to outundrestanding of academis a children & abut swith learning disabilities

Swanson L , and siegl : l 2001 learning disabilities as a working memory deficit issues in Education.

Swarrson H ,L &beebe – Erankenberger ,M ,2004) , the relationship between working memory & math ematicil problem solring in childen atrisk for , at disqbilities , journal of Education psychology .

Wagner R , K , Torgeson ,J ,K ,Rashotte , G ,A , hecht ,S, baker , T ,A bargess , S ,r ,Danahue ,j, &garon ,T(1997) ,Changing cousal relations betzen phonological processing abilities and word – level reading as children derelop from beginning to fluent readers : Afir eyear longitudinal study – developmental psychology .

الملاحق

الملحق رقم 1: مراحل البرنامج

الملحق رقم 2 : بطاقات مصورة

الملحق رقم 3 : نتائج المعالجة الإحصائية (spss)

الملحق رقم 1

مراحل البرنامج

الملحق رقم 2

بطاقات مصورة

الملحق رقم 3 :

نتائج المعالجة الإحصائية (spss)

نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية الجزئية الأولى :

أ المستوى الأول (الكلمات المتداولة) :

Explore

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
كلمات متداولة ق	.189	8	.200*	.979	8	.956
كلمات متداولة ـب	.213	8	.200*	.876	8	.173

a. Lilliefors Significance Correction

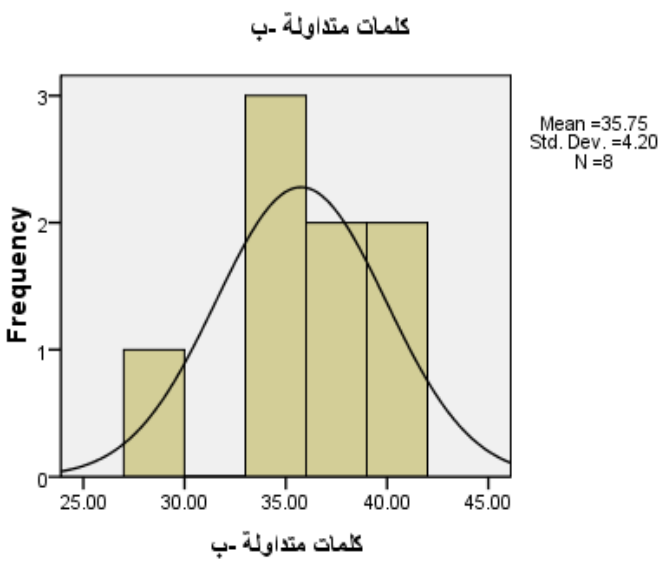
*. This is a lower bound of the true significance.

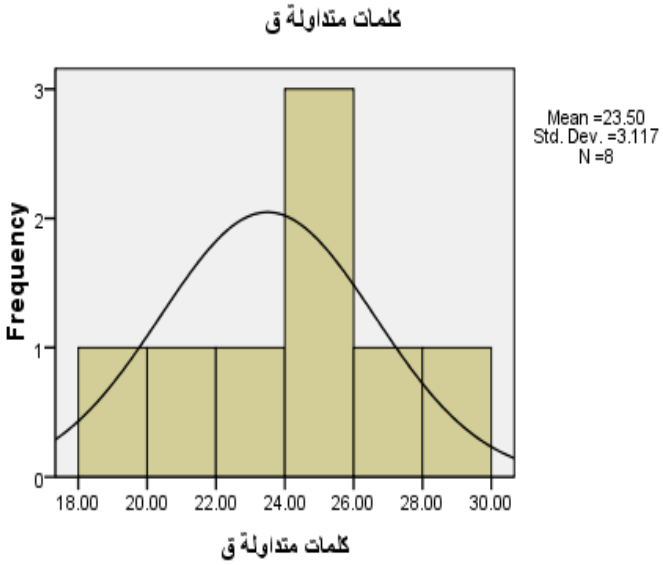
Frequencies

Statistics

		كلمات متداولة	كلمات متداولة
N	Valid	8	8
	Missing	0	0
Skewness		-.472-	-1.309-
Std. Error of Skewness		.752	.752

Histogram





T-Test

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	كلمات متداولة ق	23.5000	8	3.11677	1.10195
	كلمات متداولة -ب	35.7500	8	4.20034	1.48504

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	كلمات متداولة ق & كلمات متداولة ــب	8	.808	.015

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	كلمات متداولة ق - كلمات متداولة -ب	-1.22500E1	2.49285	.88135	-14.33407-	-10.16593-	-13.899-	7	.000

ب - المستوى الثاني (الكلمات غير المتداولة):

Explore

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
غير متداولة ق	.114	8	.200*	.986	8	**.986**
غير متداولة-ب	.131	8	.200*	.988	8	.991

Tests of Normality

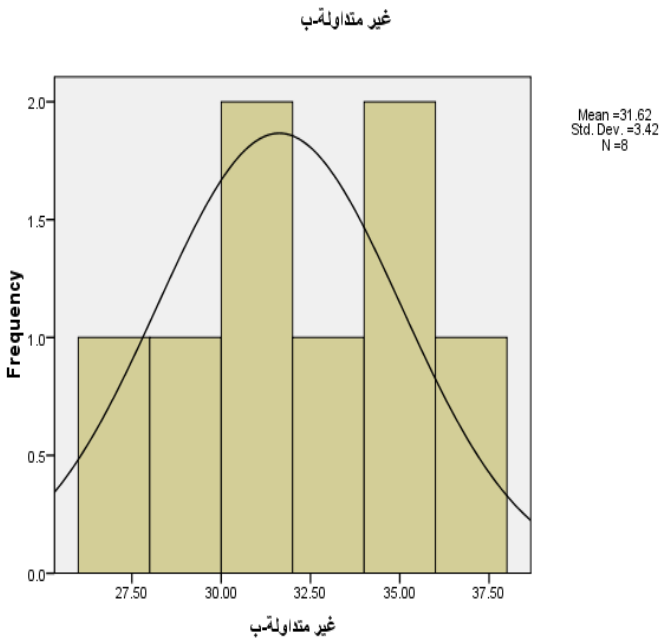
	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
غير متداولة ق	.114	8	.200*	.986	8	**.986**
غير متداولة-ب	.131	8	.200*	.988	8	.991

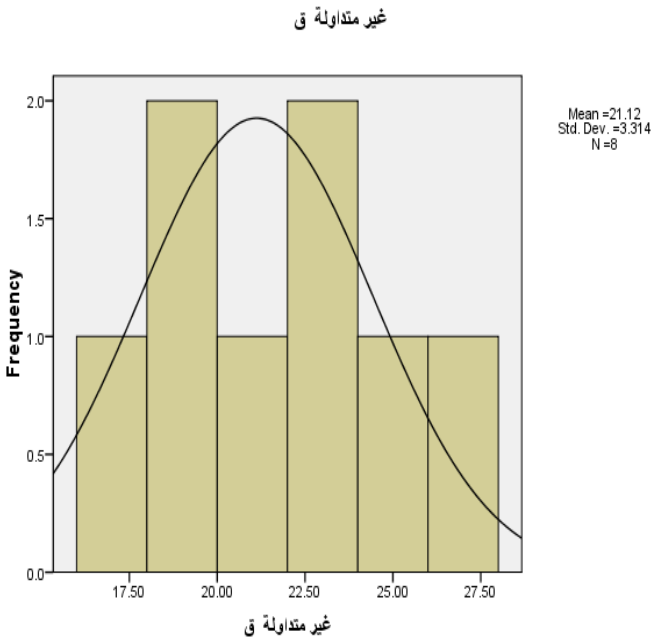
Frequencies

Statistics

		غير متداولة ق	غير متداولة-ب
N	Valid	8	8
	Missing	0	0
Skewness		-.146-	-.088-
Std. Error of Skewness		.752	.752

Histogram





T-Test

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	غير متداولة ق	21.1250	8	3.31393	1.17165
	غير متداولة-ب	31.6250	8	3.42000	1.20915

Paired Samples Correlations

	N	Correlation	Sig.
Pair 1 غير متداولة ق & غير متداولة-ب	8	.458	.253

Paired Samples Test

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pair 1 غير متداولة ق - غير متداولة-ب	-1.05000E1	3.50510	1.23924	-13.43034-	-7.56966-	-8.473-	7	.000

جـ - المستوى الثالث (شبه الكلمات):

Explore

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	df	Sig.
شبه كلمات-ق	.243	8	.184	.907	8	**.336**
شبه كلمات-ب	.228	8	.200*	.942	8	**.630**

Tests of Normality

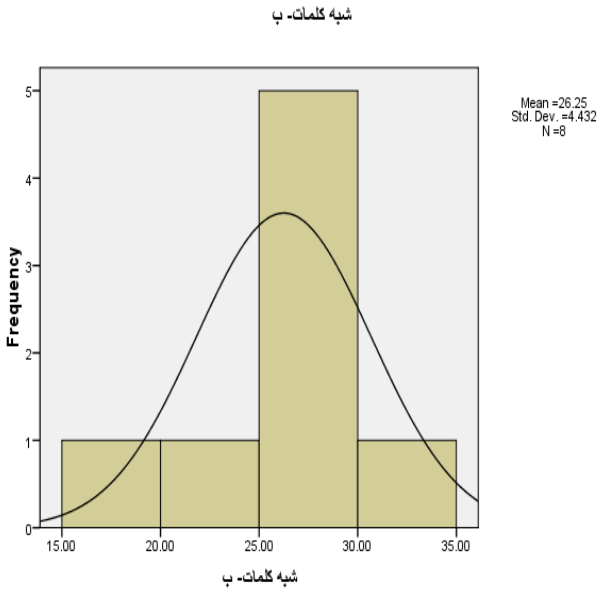
	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	df	Sig.
شبه كلمات-ق	.243	8	.184	.907	8	**.336**
شبه كلمات-ب	.228	8	.200*	.942	8	**.630**

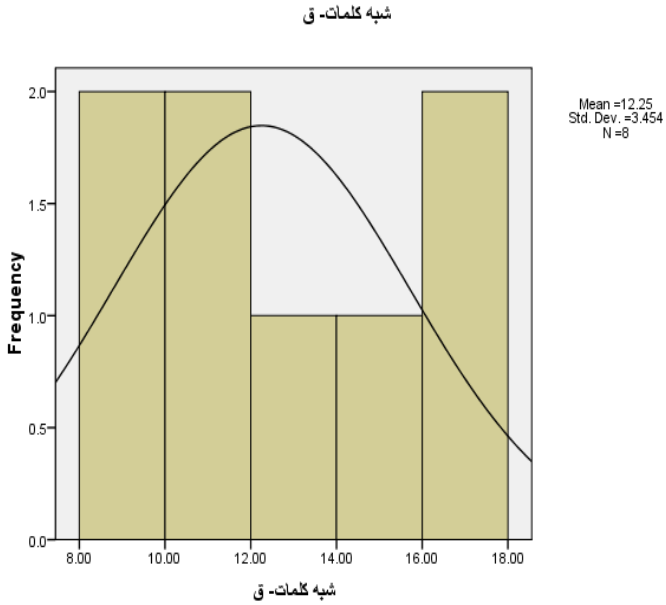
Frequencies

Statistics

		شبه كلمات-ق	شبه كلمات-ب
N	Valid	8	8
	Missing	0	0
Skewness		.218	.041
Std. Error of Skewness		.752	.752

Histogram





T-Test

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	شبه كلمات- ق	12.2500	8	3.45378	1.22109
	شبه كلمات- ب	26.2500	8	4.43203	1.56696

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	شبه كلمات- ق & شبه كلمات- ب	8	.387	.343

Paired Samples Test

		Paired Differences					T	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	شبه كلمات- ق - شبه كلمات- ب	-1.40000E1	4.44008	1.56980	-17.71200-	-10.28800-	-8.918-	7	.000

د - القدرة على قراءة الكلمات بمستوياتها الثلاث (الشاملة):

Explore

Tests of Normality

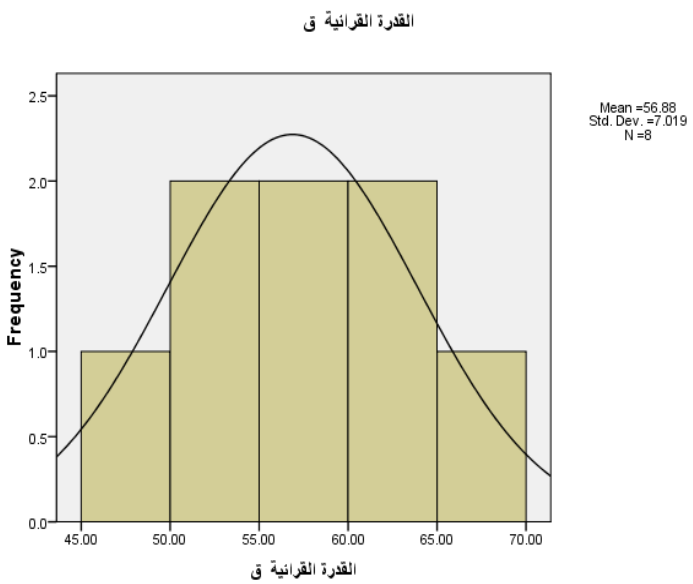
	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	df	Sig.
القدرة القرائية ق	.118	8	.200*	.983	8	**.978**
القدرة القرائية ب	.218	8	.200*	.858	8	**.115**

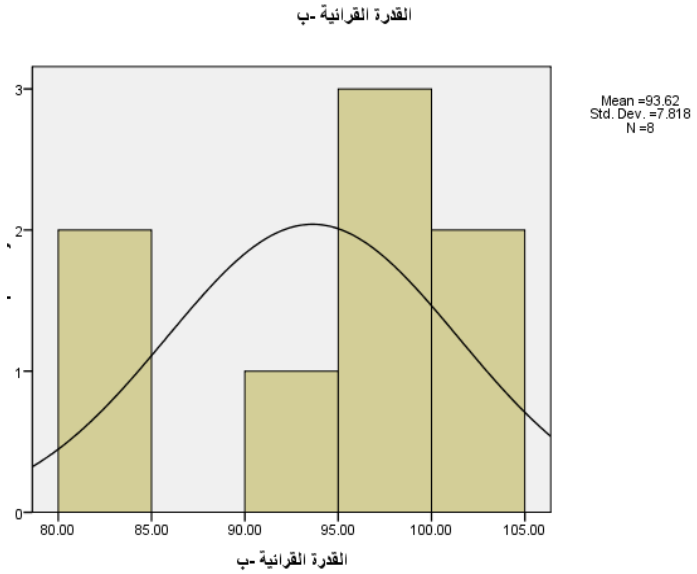
Frequencies

Statistics

		القدرة القرائية ق	القدرة القرائية ب
N	Valid	8	8
	Missing	0	0
Skewness		.233	-.794-
Std. Error of Skewness		.752	.752

Histogram





T-Test

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	القدرة القرائية ق	56.8750	8	7.01911	2.48163
	القدرة القرائية ب	93.6250	8	7.81825	2.76417

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	القدرة القرائية ق & القدرة القرائية ب	8	.535	.172

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	القدرة القرائية ق - القدرة القرائية ب	-3.67500E1	7.18630	2.54074	-42.75789-	-30.74211-	-14.464-	7	.000

1. نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية الجزئية الثانية :

Explore

Tests of Normality

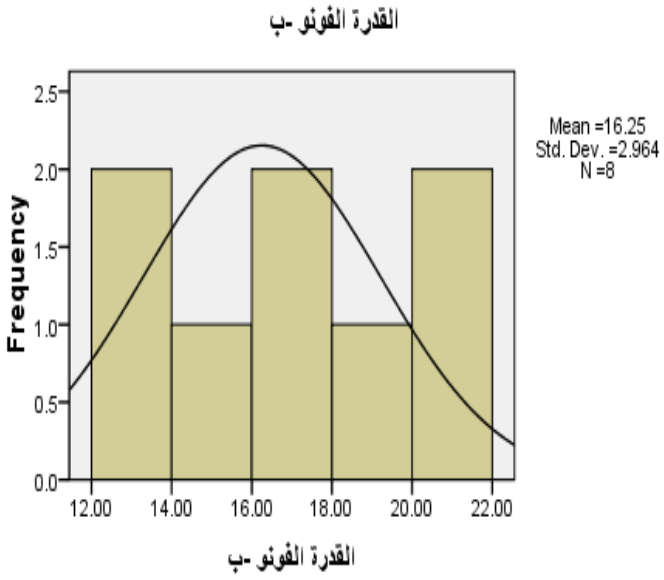
	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	df	Sig.
القدرة الفونو-ق	.214	8	.200*	.953	8	**.741**
القدرة الفونو –ب	.159	8	.200*	.934	8	**.555**

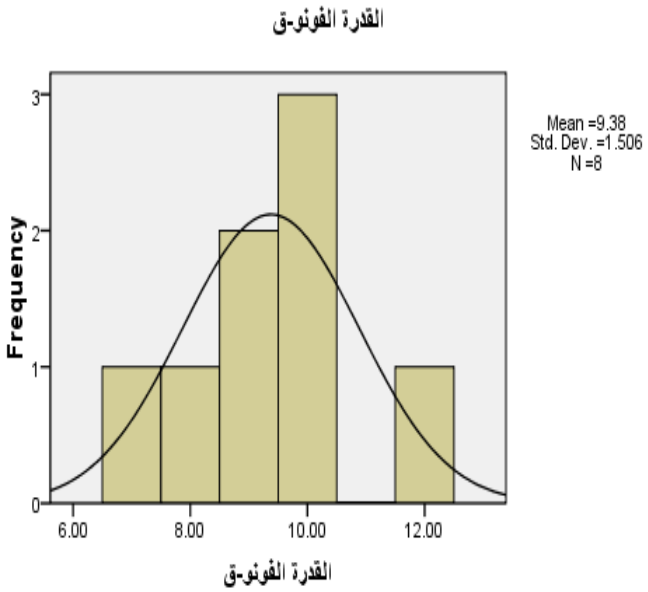
Frequencies

Statistics

		القدرة الفونو-ق	القدرة الفونو –ب
N	Valid	8	8
	Missing	0	0
Skewness		.152	-.016-
Std. Error of Skewness		.752	.752

Histogram





T-Test

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	القدرة الفونو-ق	9.3750	8	1.50594	.53243
	القدرة الفونو ــب	16.2500	8	2.96407	1.04796

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	القدرة الفونو-ق & القدرة الفونو –ب	8	.392	.337

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	القدرة الفونو -ق - القدرة الفونو -ب	-6.87500E0	2.74838	.97170	-9.17270-	-4.57730-	-7.075-	7	.000

2. نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية الجزئية الثالثة :

Explore

Tests of Normality

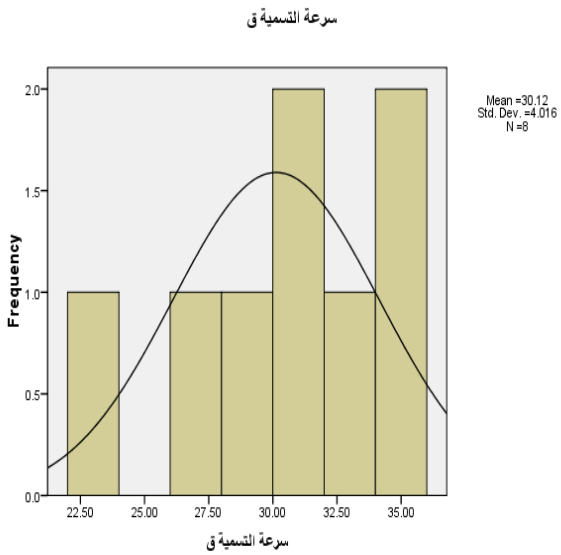
	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
سرعة التسمية ق	.211	8	.200*	.943	8	**.640**
سرعة التسمية ـب	.212	8	.200*	.918	8	**.412**

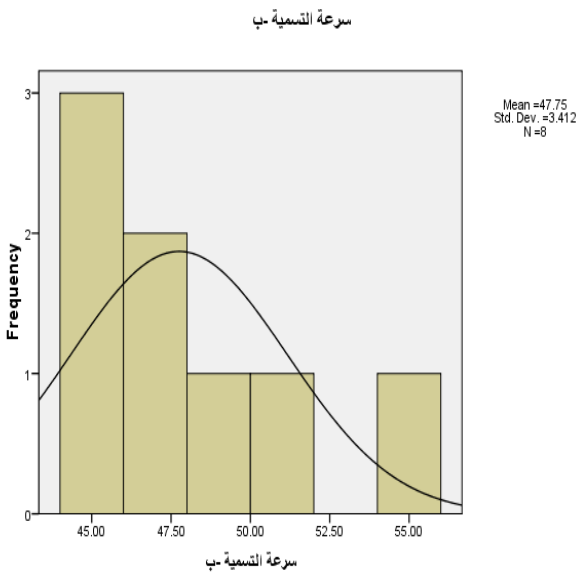
Frequencies

Statistics

		سرعة التسمية ق	سرعة التسمية ـب
N	Valid	8	8
	Missing	0	0
Skewness		-.739-	.888
Std. Error of Skewness		.752	.752

Histogram





T-Test

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	سرعة التسمية ق	30.1250	8	4.01559	1.41973
	سرعة التسمية ب-	47.7500	8	3.41216	1.20638

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	سرعة التسمية ق & سرعة التسمية -ب	8	.295	.479

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	سرعة التسمية ق - سرعة التسمية ـب	-1.76250E1	4.43807	1.56909	-21.33532-	-13.91468-	-11.233-	7	.000