



جامعة قاصدي مرباح ورقلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية



مذكرة مكملة لاستكمال متطلبات نيل شهادة ماستر أكاديمي

الميدان: العلوم الاجتماعية

التخصص: علم النفس التربوي

إعداد الطالبتين:

سماح سلامي

فطيمة الزهرة بلعوي

بعنوان:

الذاكرة العاملة وعلاقتها بالفهم القرائي لدى التلاميذ

دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بمدينة
تقرت

نوقشت واجيزت بتاريخ: 2020/09/29

أمام لجنة المناقشة المكونة من:

أ.د/ فوزية محمدي جامعة قاصدي مرباح ورقلة رئيسا

د/ إسماعيل الأعور جامعة قاصدي مرباح ورقلة مشرفا

د/ عبد العزيز خميس جامعة قاصدي مرباح ورقلة مناقشا

الموسم الجامعي: 2020/2019

شكر وتقدير

بعد أن وفقني الله عز وجل في إتمام هذه الدراسة، أحمده سبحانه وتعالى كما ينبغي لجلال وجهه ولعظيم سلطانه الذي أعانني وهياً لي من عباده المخلصين من تزودت منهم بالعلم والمعرفة حتى وفقت في إنجاز هذه الدراسة وإليهم أتقدم بأسمى معاني الشكر والتقدير.

واعترافاً مني بفضلته، أبدأ خالص شكري وتقديري إلى أستاذي المشرف الأستاذ الفاضل الدكتور "الأعور إسماعيل" لما قدمه لنا من توجيهات علمية كان لها الأثر الكبير في إتمام هذه الرسالة، فله مني كل التقدير والعرفان بالجميل وجزاه الله عني خيراً الجزاء.

ولا يفوتني أن أتقدم بخالص شكري وامتناني إلى كل من قدم لي يد العون والمساعدة لإتمام هذه الرسالة، وإلى أساتذة قسم العلوم الاجتماعية عامة وشعبة علم النفس التربوي بالأخص.

كما لا أنسى شكر اللجنة الموقرة التي قبلت مناقشة هذا العمل.

قائمة المحتويات

الصفحة	المحتوى
أ	شكر وتقدير
ب-ج-د	قائمة المحتويات
هـ	قائمة الجداول
و-ز	ملخص الدراسة بالعربية
ح-ط	ملخص الدراسة بالانجليزية
1	مقدمة
الجانب النظري	
الفصل الأول: مشكلة الدراسة واعتباراتها	
5	مشكلة الدراسة
7	تساؤلات الدراسة
8	فرضيات الدراسة
8	أهمية الدراسة
8	أهداف الدراسة
9	المفاهيم الإجرائية لمتغيرات الدراسة
9	حدود الدراسة
الفصل الثاني: الذاكرة العاملة والفهم القرائي	
11	تمهيد
11	تعريف الذاكرة
12	تعريف الذاكرة العاملة
14	العمليات الأساسية في الذاكرة العاملة
15	أهم العوامل المؤثرة في التذكر

16	بعض نماذج الذاكرة العاملة ومكوناتها
20	أهمية الذاكرة العاملة
21	علاقة الفهم القرائي بالذاكرة العاملة
22	تعريف القراءة
23	مهارات القراءة
23	تعريف الفهم القرائي
25	عناصر الفهم القرائي
25	مستويات ومهارات الفهم القرائي
30	العوامل المؤثرة على الفهم القرائي
31	أهمية الفهم القرائي
32	خلاصة
	الجانب الميداني
	الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية
35	تمهيد
35	1- المنهج المعتمد
35	2- الدراسة الاستطلاعية
35	الهدف من الدراسة الاستطلاعية
35	وصف عينة الدراسة الاستطلاعية
38	بعض الخصائص السيكومترية للأداة
44	3- الدراسة الأساسية
44	وصف عينة الدراسة
45	وصف أداة الدراسة
46	الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

46	خلاصة
----	-------

الفصل الرابع: عرض وتحليل وتفسير النتائج	
48	تمهيد
48	عرض وتحليل معطيات الفرضية الأولى
49	مناقشة وتفسير الفرضية الأولى
50	عرض وتحليل معطيات الفرضية الثانية
50	مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية
51	عرض وتحليل معطيات الفرضية الثالثة
52	مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة
52	عرض وتحليل معطيات الفرضية الرابعة
53	مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة
54	عرض وتحليل معطيات الفرضية الخامسة
54	مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة
56	❖ استنتاج عام
56	❖ المقترحات
58	خاتمة
60	قائمة المراجع
66	الملاحق

قائمة الجداول

الصفحة	العنوان	الرقم
36	يوضح توزيع العينة الاستطلاعية حسب الجنس	01
40	يوضح نتائج صدق المقارنة الطرفية لأداة الذاكرة العاملة	02
41	يوضح نتائج ثبات التجزئة النصفية لمقياس الذاكرة العاملة	03
43	يوضح نتائج صدق المقارنة الطرفية لأداة الفهم القرآني	04
44	يوضح نتائج ثبات التجزئة النصفية لمقياس الذاكرة العاملة	05
44	يوضح توزيع العينة الأساسية حسب الجنس	06
48	يوضح نتائج الفرضية الأولى	07
50	يوضح نتائج الفرضية الثانية	08
51	يوضح نتائج الفرضية الثالثة	09
52	يوضح نتائج الفرضية الرابعة	10
54	يوضح نتائج الفرضية الخامسة	11

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على علاقة الذاكرة العاملة بالفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، منطلقة من التساؤلات التالية:

- ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين الذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي؟
- ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين الذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى التلاميذ الذكور؟
- ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين الذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى التلاميذ الإناث؟ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذاكرة العاملة باختلاف الجنس؟ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الفهم القرائي باختلاف الجنس؟

أما فرضيات الدراسة فقد كانت كالآتي:

- طبيعة العلاقة بين الذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي علاقة طردية.
- طبيعة العلاقة بين الذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى التلاميذ الذكور علاقة طردية.
- طبيعة العلاقة بين الذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى التلاميذ الإناث علاقة طردية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذاكرة العاملة باختلاف الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الفهم القرائي باختلاف الجنس.

وقد استخدمت الطالبتين مقياس الذاكرة العاملة من إعداد عبد العزيز صادق العوض وتطويره عالية بليه العجمي واختبار الفهم القرائي المعد من طرف صابري الحاج فاطمة الزهراء، وبعد تطبيقه على عينة استطلاعية تم التحقق من صدقه باستخدام صدق المقارنة الطرفية وكذلك الثبات بالتجزئة النصفية ووجد بأن المقياس صادق وثابت، وبعد تطبيقها - الأدوات - على العينة الأساسية التي تكونت من 70 تلميذ وتلميذة بمدينة تقرت، وذلك تبعاً لمتغير الجنس من الموسم الدراسي 2020/2019 أسفرت نتائج الدراسة عما يلي:

- عدم وجود علاقة بين الذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.
- عدم وجود علاقة بين الذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى التلاميذ الذكور.

- عدم وجود علاقة بين الذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى التلاميذ الإناث.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذاكرة العاملة باختلاف الجنس.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الفهم القرائي باختلاف الجنس.

الكلمات المفتاحية: الذاكرة العاملة، الفهم القرائي

Abstract

The study aimed to identify the relationship of working memory with reading comprehension among a sample of fifth year primary school students, after applying it to a sample of 50 students in the city of Touggourt, according to the gender variable of the academic year 2019/2020.

Starting from the following question: what is the nature of the correlational relationship between working memory and reading comprehension among fifth year primary school students? What is the nature of the correlations between working memory and reading comprehension among male students? What is the nature of the correlation between working memory and reading comprehension among female students? Are there statistically significant differences in working memory by gender? Are there statistically significant differences in reading comprehension by gender?

As for the hypotheses of the study, they were as follows:

- The nature of the relationship between working memory and reading comprehension for fifth primary pupils is a direct relationship.
- The nature of the relationship between working memory and reading comprehension among male students is a direct relationship.
- There were no statistically significant differences in working memory by gender.
- There are no statistically significant differences in reading comprehension by gender.

The two students used the working memory scale prepared by Abdul Aziz Sadiq Al-Awad, development of Ghalia Belih Al-Ajami, and the reading comprehension test prepared by Sabri Al-Hajj Fatima Al-zahraa. The results of the study resulted in the following:

- There is no relationship between working memory and reading comprehension among fifth year pupils.
- There is no relationship between working memory and reading comprehension male students.
- There is no relationship between working memory and reading comprehension among female students.

- There were no statistically significant differences in working memory according to gender.
- There are statistically significant differences in reading comprehension by gender.

Key Words: Working Memory, Reading Comprehension

مقدمة:

تعتبر القراءة أساس كل تقدم بشري وهي ذات أهمية كبيرة في التواصل الفعلي بين الأفراد فمن خلالها يكون الفرد اتجاهاته وقيمه وأفكاره وخبراته التي تتعمق وتتوسع من خلال إجادته للقراءة وفنونها لتجعله يتواصل مع المحيط الذي يعيش فيه ويتفاعل مع مجتمعه وإذا أتقن المتعلم القراءة وأجادها فإنه يصبح ممتلكاً لأداة اكتساب المعرفة (سوزان, 2014, ص 219).

وحسب يونس (2000) فإن حوالي 70 % من المعلومات التي يتعلمها الإنسان ترد إليه عن طريق القراءة (الشهري, 2012, ص 3), وبالتالي تظهر لنا الأهمية الكبرى لمهارة القراءة ومع إدراك أهمية القراءة لا بد أن يكون مفهومها أكبر من أن يحصر في نطاق ضيق يتمثل في مجال فك شفرة الرموز المكتوبة وتحويلها إلى أصوات, وإنما يتعداه إلى الفهم (سعد, 2005), أي أن أساس القراءة هو الفهم, الذي بدوره يقترن بسهولة استخدام التلميذ للمفاهيم والمعاني المكتسبة, فالفهم القرائي يعتبر بمثابة المهارة الأساسية التي من خلالها يتمكن التلميذ من فهم واستيعاب المواد التعليمية الأخرى (بن عيسى, 2016).

وحسب شحاتة والسمان (2012) فإن الفهم القرائي هو عملية عقلية معرفية يصل بها القارئ إلى معرفة المعاني التي يتضمنها النص المقروء نثراً أو شعراً, اعتماداً على خبراته السابقة وذلك من خلال قيامه بالربط بين الكلمات، والجمل، والفقرات ربط يقوم على عمليات التفسير والموازنة والتحليل، والنقد، ويتدرج في مستويات تبدأ بالفهم الحرفي للنص وتنتهي بالفهم الإبداعي له، حتى يتمكن من بناء المعنى من النص من خلال تفاعله معه. (شحاتة والسمان, 2012, ص 84). إلا أن الفهم القرائي لا يمكن أن يحدث بمعزل عن العمليات المعرفية التي بموجبها يتمكن القارئ من الاحتفاظ بالمعلومات المقروءة ومعالجتها في وقت متزامن، ويتعلق الأمر بالذاكرة العاملة، تتكون هذه الأخيرة من ثلاث مكونات رئيسية تشترك معاً لإبقاء المعلومات والعمليات العقلية نشطة ريثما يتم تنفيذ المهمة المطلوبة، وهذه المكونات هي الحلقة الفونولوجية أو ذاكرة التنشيط اللفظي المكون البصري المكاني أو ذاكرة التنشيط البصري، المركز التنفيذي. (الزغلول, 2003, ص 60 - 61).

كما يرى سولزن (Sulzen, 2001) أن الذاكرة العاملة تعتبر أهم الوظائف النفسية لعملية التذكر لما لها من دور مهم في عمليات الاسترجاع والاستحضار للخبرات والمعلومات والمثيرات السابقة (تجاني, 2014, ص10).

ومنه نستنتج أن الفهم القرائي حتى يتم يعتمد على الذاكرة العاملة في إبقاء المادة المقروءة نشطة في النظام الذاكري، حتى يتم معالجتها وارتباطها ببعضها البعض وكذا بالخبرات السابقة، وللذاكرة العاملة أهمية في استحضار هذه الخبرات وإبقائها نشطة وهذا ما يفسر احتمالية وجود علاقة بين الذاكرة العاملة والفهم القرائي.

ولذلك جاءت الدراسة الحالية لإلقاء الضوء على موضوع الذاكرة العاملة وعلاقتها بالفهم القرائي لدى عينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي حيث تم تصميم خطة منهجية تضم جانبين نظري والآخر ميداني، ويشمل الجانب النظري فصلين، الفصل الأول يتناول المشكلة وما يتعلق بها، والفصل الثاني يتناول الذاكرة العاملة والفهم القرائي، أما الجانب الميداني يشمل الفصل الثالث الذي خصص لإجراءات الدراسة الميدانية، أما الفصل الرابع تم التطرق فيه إلى عرض ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة الميدانية، وختمت الدراسة بملخص عامة وتقديم بعض المقترحات، بالإضافة إلى إدراج قائمة المراجع وكذا الملاحق التابعة للدراسة.

الجانب النظري

الفصل الأول

مشكلة الدراسة واعتباراتها

1. مشكلة الدراسة
2. تساؤلات الدراسة
3. فرضيات الدراسة
4. أهمية الدراسة
5. أهداف الدراسة
6. المفاهيم الإجرائية لمتغيرات الدراسة
7. حدود الدراسة

مشكلة الدراسة:

تعد القراءة الوسيلة الأساسية التي يعتمد عليها بشكل مباشر في العديد من المجالات الأكاديمية المدرسية أو المجالات التي تعتمد على البراعة في مهارات القراءة لذلك فإن الإخفاق في المدرسة كثيرا ما يرجع إلى انخفاض في المهارات القرائية، ويعرف نبيل حافظ (2000، ص91) القراءة على أنها عملية التعرف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعي معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ في صور مفاهيم أدرك مضامينها الواقعية، ومثل هذه المعاني يسهم في تحديدها كل من الكاتب والقارئ معا، ولكي يكون المقروء ذا أهمية ومعنى على القارئ أن يدرك الرموز والكلمات والعلاقات التي تربط بينهما، ثم استيعاب المعاني والمدلولات للرموز المكتوبة أي إدراك الغرض الذي يسعى الكاتب لإيصاله وتحصيل ما يستوعبه القارئ وما يستنتجه من معارف وحقائق بالاستناد إلى خلفيته المعرفية.

ويعد الفهم القرائي الهدف الأساسي للقراءة بما يتضمنه من عمليات عقلية كالتحليل والاستنتاج والنقد والحكم، وهذا يتطلب قدرة القارئ على استثمار المادة المقروءة وفق خطوات ومراحل معينة وقد عرفه "السيد" (2010) بأنه نشاط عقلي يتم فيه الربط بين المعلومات المرئية المكتوبة والمعلومات المخزنة عنها في الذاكرة، وإحداث مواءمة ومماثلة بينهما لكي يتمكن القارئ من التفاعل مع النص المقروء، وتحليله واستنتاج المعاني الضمنية فيه، والانتهاء من ذلك بمعرفة الفكرة العامة للموضوع المقروء، ومعرفة اتجاهات الكاتب من خلاله.

مما سبق يتضح أن الفهم القرائي يتطلب توظيف العقل بهدف تفسير الرموز، ثم الربط بين المعنى الوارد في تلك الرموز وبين الخبرات السابقة.

ولكي تتم عملية الفهم القرائي يجب تفعيل الذاكرة العاملة وذلك لأنها المسؤولة عن ربط المعلومات الحالية بالمعلومات السابقة وتخزينها والاحتفاظ بها، فيرى "الزيات" (2007) أن الذاكرة العاملة تهتم بتفسير وتكامل وترابط المعلومات الحالية مع المعلومات السابق تخزينها أو الاحتفاظ بها، كما أن الذاكرة العاملة مهمة للأنشطة المعرفية ذات المستوى الأعلى مثل الفهم القرائي الاستدلال الرياضي، التفكير الناقض، اشتقاق المعاني وغيرها.

تعتبر الذاكرة العاملة عاملاً مساعداً في تنشيط المعلومات داخل الذاكرة الإنسانية من أجل استرجاعها في حالة استدعائها للقيام بالعديد من الاستخدامات المعلوماتية والمتعلقة بالمهام المعرفية الخاصة بالتعلم والتفكير المنطقي والفهم، كما أنها تتيح الفرصة لاستخدام الموارد المتاحة بكفاءة عالية.

يرى "بادلي" حسب الزيات (1998) أن الذاكرة العاملة هي ذلك النشاط المعرفي الذي يتم فيه تخزين محدد للمعلومات، فهي تتكون من ثلاث أنظمة: المنفذ المركزي وهو مركز الانتباه ويهتم بتوزيع الموارد المعرفية بين معالجة المعلومات وتخزينها، أما الحلقة الفونولوجية فتقوم بمعالجة المعلومات بشكل لفظي من خلال تكرارها وترميزها الفونولوجي، وأخيراً المفكرة الفضائية البصرية مهمتها تخزين المعلومات البصرية المكانية من خلال الاحتفاظ بالنشاط بالمشيرات البصرية السمعية، كما يساهم هذا المكون في معالجة المعلومات المكتوبة باستعمال التصورات الذهنية عند الأشخاص في أغلب العمليات المعرفية كالقراءة والكتابة.

من بين الدراسات التي أجريت في هذا المجال دراسة قامت بها أمل سليمان حافظ نجاتي (2010) حول مكونات الذاكرة العاملة المنبئة بالفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مصر هدفت إلى الكشف عن مدى ارتباط مكونات الذاكرة العاملة بالفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس ابتدائي حيث تكونت العينة من تلاميذ وتلميذات الصف الخامس ابتدائي بمدارس (الحكمة الابتدائية، العمرانية، المشتركة الابتدائية، عثمان بن عفان ابتدائية) بمحافظة الجيزة وقد استخدمت الباحثة اختبارات الذاكرة العاملة اللفظية واختبارات الذاكرة العاملة غير اللفظية، اختبار التعرف في القراءة، اختبار الفهم القرائي واختبار الذكاء، تم إتباع المنهج الوصفي من نوع البحوث الارتباطية والتنبؤية والمقارنة لتحليل بيانات الدراسة لتتوصل الباحثة للنتيجة التالية:

- توجد علاقة وثيقة بين الفهم القرائي والذاكرة العاملة وهذه العلاقة تؤكد على أهمية دور الذاكرة العاملة في تباين مستوى الفهم القرائي.

كذلك من بين الدراسات التي أجريت حول الفهم القرائي دراسة قامت بها الباحثة أثمار حمزة ترمي عام (2018) حول أثر إستراتيجية مثلث الاستماع في الفهم القرائي عند تلميذات الصف

الخامس ابتدائي حيث تكونت عينة الدراسة من تلميذات الصف الخامس ابتدائي بمدرسة عدن وهدفت الدراسة إلى التعرف على أثر إستراتيجية مثلث الاستماع في الفهم القرائي عند تلميذات الصف الخامس ابتدائي وقد استخدمت الباحثة التصميم التجريبي من أجل التحقق من الفرضيات وذلك من خلال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وكان المنهج المتبع هو المنهج التجريبي لتتوصل إلى النتيجة التالية:

- تفوق تلميذات المجموعة التجريبية على تلميذات المجموعة الضابطة في متغير الفهم القرائي.

كذلك من بين الدراسات التي أجريت حول الذاكرة العاملة دراسة قامت بها الباحثة خليل باية عام (2018) حول الذاكرة العاملة وعلاقتها بصعوبات الكتابة في مادة اللغة الفرنسية، هدفت الدراسة إلى التحقق من وجود علاقة ارتباطية بين كل من الذاكرة العاملة وصعوبات الكتابة باللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة أولى متوسط، حيث تكونت العينة من 32 تلميذ من تلاميذ السنة أولى متوسط الذين مستوى ذكائهم يفوق 80 درجة ويعانون من صعوبة في الكتابة، وقد استخدمت الباحثة اختبار الذاكرة العاملة وسلم تقييم صعوبة الكتابة للتحقق من الفرضية وكان المنهج المتبع هو المنهج الوصفي لتتوصل إلى النتيجة التالية:

- وجود علاقة ارتباطية عكسية قوية ودالة إحصائياً بين الذاكرة العاملة وصعوبات الكتابة في مادة اللغة الفرنسية.

ومن خلال ما سبق طرحه جاءت الدراسة الحالية تبحث في العلاقة بين الذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي منطلقاً من التساؤلات التالية:

تساؤلات الدراسة:

- ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين الذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي؟
- ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين الذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى التلاميذ الذكور؟
- ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين الذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى التلاميذ الإناث؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذاكرة العاملة باختلاف الجنس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الفهم القرائي باختلاف الجنس؟

فرضيات الدراسة:

- طبيعة العلاقة بين الذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى تلاميذ الخامسة ابتدائي علاقة طردية
- طبيعة العلاقة بين الذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى التلاميذ الذكور علاقة طردية
- طبيعة العلاقة بين الذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى التلاميذ الإناث علاقة طردية
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذاكرة العاملة باختلاف الجنس
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الفهم القرائي باختلاف الجنس

أهمية الدراسة:

- التعمق أكثر في الدراسات المتعلقة بالعمليات المعرفية وعلاقتها بالمهارات الأكاديمية لدى التلاميذ.
- محاولة التقليل من انتشار مشكلة صعوبات الفهم القرائي في المدارس الابتدائية خاصة.
- توضيح أهمية الذاكرة العاملة ودورها في المهارات الأكاديمية.
- تزويد المعلمين بمعلومات وإستراتيجيات عن الفهم القرائي مما يساعدهم في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ.

أهداف الدراسة:

تتحقق الأهداف من خلال:

- الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين الذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى تلاميذ الخامسة ابتدائي.

- معرفة طبيعة العلاقة الارتباطية بين الذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى التلاميذ الذكور.
- معرفة طبيعة العلاقة الارتباطية بين الذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى التلاميذ الإناث.
- معرفة الاختلاف في الذاكرة العاملة لدى تلاميذ الخامسة ابتدائي حسب الجنس.
- معرفة الاختلاف في الفهم القرائي لدى تلاميذ الخامسة ابتدائي حسب الجنس.

المفاهيم الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

1. الذاكرة العاملة

هي الدرجة التي يتحصل عليها تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ببيض ابتدائيات مدينة تقرت على اختبار الذاكرة العاملة والذي أعدته غالبية بليه العجمي.

2. الفهم القرائي

هي تلك العملية العقلية التي يقوم بها التلميذ في التفاعل مع موضوع القراءة من أجل التعرف على مفردات واستخلاص الأفكار ويستدل على حدوث الفهم القرائي من خلال إجابات التلاميذ على اختبار الفهم القرائي والحصول على الدرجة الكلية فيه والذي أعدته الحاج صابري فاطمة الزهراء.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: أجريت الدراسة في بعض ابتدائيات مدينة تقرت.

الحدود الزمنية: أجريت الدراسة خلال الموسم الجامعي 2019 / 2020.

الحدود البشرية: تمثل مجتمع الدراسة في كل تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بمدينة تقرت.

الفصل الثاني

الذاكرة العاملة والفهم القرائي

تمهيد

1. الذاكرة العاملة
 1. تعريف الذاكرة
 2. تعريف الذاكرة العاملة
 3. العمليات الأساسية في الذاكرة العاملة
 4. أهم العوامل المؤثرة في التذكر
 5. بعض نماذج الذاكرة العاملة ومكوناتها
 6. علاقة الفهم القرائي بالذاكرة العاملة
- II. الفهم القرائي
 1. تعريف القراءة
 2. مهارات القراءة
 3. تعريف الفهم القرائي
 4. عناصر الفهم القرائي
 5. مستويات ومهارات الفهم القرائي
 6. العوامل المؤثرة على الفهم القرائي
 7. أهمية الفهم القرائي

خلاصة

تمهيد

إن الهدف الأساسي من القراءة هو فهم المقروء واستخلاص معنى ما نقرأ، لذا فإن تعليم القراءة يجب أن يعمل بشكل ينمي قدرات الفهم القرائي، فالفهم القرائي لا يحدث فجأة لأنه ليست عملية سهلة ميسورة تتوقف عند حد التعرف على الرموز المكتوبة والنطق بها، لكنها عملية معقدة تسير في مستويات متباينة تحتاج إلى الكثير من الميران والتدريب، ولا تتم مهارة الفهم القرائي إلا بتمتع الفرد بذاكرة يسترجع بها ما تم تعلمه، فالذاكرة تعتبر من بين العمليات العقلية العليا والتي لها أهمية كبيرة في حياة الفرد فهي تمتاز بوجود العمليات المعرفية المعقدة والأكثر استعمالاً خاصة بما يتعلق بالتذكر والاسترجاع، لذا لا يمكن استمرار التعلم بدون تذكر، وباعتبار أن التعلم يحتوي ويبني على حقائق ومفاهيم وأن جملة هاته الحقائق والمفاهيم التي تبني وتخزن وتجهز بصورة متزامنة تعكس التباين في الأداء على المهام المعرفية المعقدة و كل هذا يتم في الذاكرة العاملة، فهذه الأخيرة من حيث طبيعتها هي نظام للاحتفاظ المؤقت بالمعلومات ومعالجتها في أثناء الأداء في المهام المعرفية المختلفة.

وفي هذا الفصل سنتطرق إلى التعرف على كل من الفهم القرائي والذاكرة العاملة.

1. الذاكرة العاملة**تعريف الذاكرة**

تتعدد تعريفات الذاكرة في المتن لكن اختلفت في المحتوى، ونورد هنا بعض التعاريف:

- تعريف أشكرفت 1989 Achcarft: أنها العمليات العقلية التي تتم من خلالها اكتساب المعلومات والاحتفاظ بها لغايات الاستعمال المستقبلي (الزغلول والزغلول، 2003، ص 20).
- تعريف معجم علم النفس: هي إحدى الوظائف العقلية المكلفة بالاحتفاظ بذكريات الفرد وما مر به من تجارب، وما تعلمه من معلومات. (ظه وآخرون، ص 204).

- الذاكرة نشاط عقلي ومعرفي يعكس القدرة على ترميز وتخزين وتجهيز أو معالجة المعلومات المدخلة أو المشتقة، واسترجاعها، وهي قدرة متلازمة وغير مستقلة أو قابلة للاستقلال عن الوظائف العقلية أو النشاط العقلي المعرفي والتعلم. (الزيات, 1998, ص 369).

تعريف الذاكرة العاملة

الذاكرة العاملة working memory عرفها badly 1990, على أنها الذاكرة النشطة المسؤولة عن تخزين وتجهيز المعلومات بصورة متزامنة تعكس التباين في الأداء على المهام المعرفية المعقدة فهي نظام للاحتفاظ المؤقت temporary holding بالمعلومات ومعالجتها في أثناء الأداء ف المهام المعرفية المختلفة مثل القراءة، والفهم، والتعلم، والاستدلال حيث أنها نظام ثلاثي التقسيم ويشمل ثلاث مكونات هي:

- 1- المنفذ المركزي central executive ويعمل هذا المكون على تكامل المعلومات الواردة من كل من الفص الصوتي، مسودة التجهيز البصري المكاني طويلة الأمد، كما انه يتحكم في عمليات الانتباه والتخطيط والتقاء الاستراتيجيات الملائمة.
- 2- المكون اللفظي phonological loop وهو المسئول عن عمليات معالجة المعلومات اللفظية والمنتجة للحديث الباطني الذي يدور بداخلنا وتخزين المعلومات اللفظية والمنتجة للحديث الباطني الذي يدور بداخلنا وتخزين المعلومات اللفظية لمدة ثانيتين والتي إذا لم يحدث لها تسميع فإنها تضمحل أو تتلاشى.
- 3- المكون غير اللفظي (البصري- المكاني) visuo-spatial sketch pad ويرتبط هذا المكون بالتخيل البصري المكاني ويقوم بمعالجة وتخزين المعلومات البصرية أو المرئية والمكانية. (طلعت الحامولي, 1996, ص 177-179).

وقد عرفها في موسوعته (أبو الديار وآخرون, 2012, ص 106) بأنها القدرة على التحكم في محتوى الذاكرة قصيرة المدى وتغييره. وتعمل الذاكرة العاملة عملاً دينامياً نشطاً من خلال التركيز التزامني على متطلبات عمليات التجهيز والتخزين، حيث تعمل على تحويل المعلومات من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى، وتؤدي دورها البارز من خلال تكوين كمية صغيرة من المعلومات لتجهيزها، وتعمل على تكاملها ومعالجتها مع معلومات أخرى إضافية

لتعطينا موقفاً تكاملياً يتناسب وطبيعة الموقف ومتطلباته. وتهتم الذاكرة العاملة بتفسير المعلومات وتكاملها وتربط المعلومات الحالية مع المعلومات السابقة، وهي ذات أهمية للأنشطة المعرفية ذات المستوى الأعلى مثل الفهم القرائي، والاستدلال الرياضي، والتفكير الناقد، واشتقاق المعاني.

كما يشير "بادلي وهيتش" (Baddeley, & Hitch, 1974) إلى أن الذاكرة العاملة تمثل المستودع الذي تخزن فيه المعلومات وتعالج في وقت واحد، وهي تعتمد على التفاعل بين مكوناتها وهما: القدرة على التخزين، والقدرة على المعالجة.

وعرف "بادلي وهيتش" الذاكرة العاملة بأنها: أنظمة تخزينية خاصة وظيفتها تخزين المعلومات اللفظية، وتسمى هذه الأنظمة (المكون اللفظي) بالإضافة إلى أنظمة أخرى خاصة بمعالجة المعلومات تسمى (المنفذ المركزي) حيث تتم فيه سلسلة من المعالجات للوصول إلى الاستجابة الصحيحة. (أبو الديار, 2012, ص 25).

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

وعلى جانب آخر يؤكد "إيريكسون وكنتش" (Ericson & Kintsch, 1995) على أن الذاكرة العاملة تنشط المعلومات المخزنة في الذاكرة طويلة المدى، وتجعلها قادرة على معالجة المعلومات فترة طويلة، وهذا يعني أن الذاكرة العاملة تستقبل المعلومات من مصدرين هما: المعلومات الجديدة التي تستقبلها من خلال الحواس والمعلومات المخزنة في الذاكرة طويلة المدى.

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

(عبد القوي, 1995, ص 380)

ويذكر "لوجي" (Logie, 1996) أن الذاكرة العاملة تعد الجزء النشط أو الفعال باستمرار من الذاكرة قصيرة المدى، فضلاً على أنها تعالج تلك المعلومات وتصنفها وفقاً لنوعها.

ويمكن تعريفها أيضاً بأنها "مكون تجهيزي نشط ينقل أو يحول من الذاكرة طويلة المدى وإليها"

(الزيات, 1998, ص 380)

ويقدم "روبرت" (Robert, 2004) تعريفاً للذاكرة العاملة على أنها وظيفة العقل الجوهريّة التي تعتمد على أنظمة المكون الجبهي اعتماداً واضحاً، وقد يظهر ذلك عند إصابة المرضى بإصابات جبهيّة، فيظهر لديهم ضعف في الأماكن المختصّة باللغة في الدماغ

(Robert, 2004, p.160)

وأشار "أندريس" (Andreas, 2002) إلى أن الذاكرة العاملة عملية تمكن الشخص من الاحتفاظ بالمعلومات، وهي في حال نشطة، سواء أكانت هذه خاصة بالفهم، أو التعليم وحل المشكلات.

ويطلق مصطلح الذاكرة العاملة على ناتج الاطلاع الشعوري لحظة بلحظة من جهة، والاسترجاع اللحظي للمعلومات المختزنة من جهة أخرى، فهي تحتوي على ما نعيه كله ونعمل عليه في هذه اللحظة، لذا يمكننا أن نسميها ذاكرة "آنية".

كما يمكن تعريفها بأنها "تلك المنظومة المعرفية المسؤولة عن التجهيز والاحتفاظ المؤقت بمعلومات يستند عليها الانتباه". (أحمد, 2006, ص77).

العمليات الأساسية في الذاكرة العاملة

هناك ثلاث مراحل في التمثيل داخل الذاكرة العاملة:

1. مرحلة الترميز: وهي تصف عملية إدخال المعلومات داخل نظام الذاكرة، ويوجد نوعان

من الترميز داخل الذاكرة العاملة هما:

أ- **الترميز الصوتي:** وهو يختص بترميز المعلومات اللفظية (الأرقام، والحروف، والكلمات)

والاحتفاظ بها نشطة من خلال (التسميع) أي تكرار البند عدة مرات، ويختص الشق

(الأيسر) من الدماغ بترميز هذه المعلومة اللفظية.

ب- **الترميز البصري:** يمكن من خلاله الاحتفاظ بالبند 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.
2. **مرحلة التخزين:** وتشير إلى الطريقة التي تمثل بها المعلومات في النظامين الخاصين بالذاكرة، وتكون سعة التخزين في الذاكرة العاملة محدودة جداً تصل في المتوسط إلى 7 بنود ويحد أدنى 5 بنود وحد أقصى 9 بنود.
3. **مرحلة الاسترجاع:** وتمثل هذه المرحلة قدرتنا على استحضار المعلومات بنجاح من الذاكرة. (خفاجي، 2005، ص 79).

أهم العوامل المؤثرة في التذكر

توجد العديد من العوامل التي تؤثر على عملية التذكر، وفيما يلي عرض لأهم العوامل المؤثرة في التذكر:

1. **مدى الذاكرة:** ويعرف بأنه قدرة الفرد على استدعاء أكبر عدد ممكن من العناصر أو الوحدات التي تستوعب خلال فترة معينة من الإدراك الفوري، ويختلف مدى الذاكرة وفقاً للمستويات العمرية المختلفة. (الشرقاوي، 1998، ص 151).
2. **نوع مادة التذكر:** تشير نتائج الدراسات إلى أن الفرد يميل إلى تذكر المادة المترابطة ذات المعاني بسهولة، بينما يلقى صعوبة المادة غير المترابطة أو الفقيرة من المعاني أي "التعلم المنطقي والغني بالمعاني يكون أكثر فاعلية وفائدة في تذكر نواتجه" (منصور وآخرون، 1989، ص 224).
3. **المستوى العمري:** تتأثر فاعلية التذكر بعمر الفرد على التذكر، وتصل الذاكرة إلى قمته في العشرينات ثم تتدهور ببطء حتى سن الخامسة والأربعين، وفي التدهور الأسرع بعد الخامسة والأربعين حيث إن الخلايا التي تعمل عملاً أساسياً في جهاز الذاكرة التي تضمحل بمرور الوقت، فكلما تقدم الإنسان في العمر تدهورت الذاكرة وقلت كفاءتها (أبو الديار، 2012، ص 29).

4. طرق تعلم مادة التذكر: بقدر ما تعتمد العمليات العقلية المكونة لنشاط الذاكرة على طرائق فعالة في التعلم تكون فاعلية الذاكرة، فتنظيم المعلومات وطريقة تقديمها للمتعلم تعمل على زيادة الحفظ والتذكر. (العدل, 2000, ص 267).
5. المستوى العقلي: يتأثر التذكر بمستوى ذكاء الفرد، فالأفراد ضعاف العقول تكون لديهم ذاكرة ضعيفة وهذا يتضح من خلال العمليات العقلية المكونة لنشاط الذاكرة، وعلى العكس نجد أن الأفراد الأذكياء يتمتعون بذاكرة قوية.
6. الجنس: تتفوق الإناث غالبا على الذكور في مستواهن العمري نفسه، ويتضح ذلك من خلال اختبارات الذاكرة وفي التعليم المدرسي.
7. العوامل الدافعية الانفعالية: تؤدي هذه العوامل دورا حاسما في عملية التذكر، فبقدر ما تزداد الدافعية بقدر ما يقوى نشاط العقل في التعلم والتذكر وأن الاحتفاظ بحال استئثاره الدافعية يؤدي إلى فاعلية أكبر في التعلم والتذكر. (منصور وآخرون, 1989, ص 228).

بعض نماذج الذاكرة العاملة ومكوناتها

وفقا لـ كوان وآخرون (Cowan, 2005) تتطوي الذاكرة العاملة على كمية صغيرة من المعلومات في الذاكرة في أثناء الانشغال بمهام معرفية أخرى. وهناك نظريات متعددة حول الذاكرة العاملة، وكيف تتعامل مع المعلومات؟ وما نوع المعلومات المخزنة؟

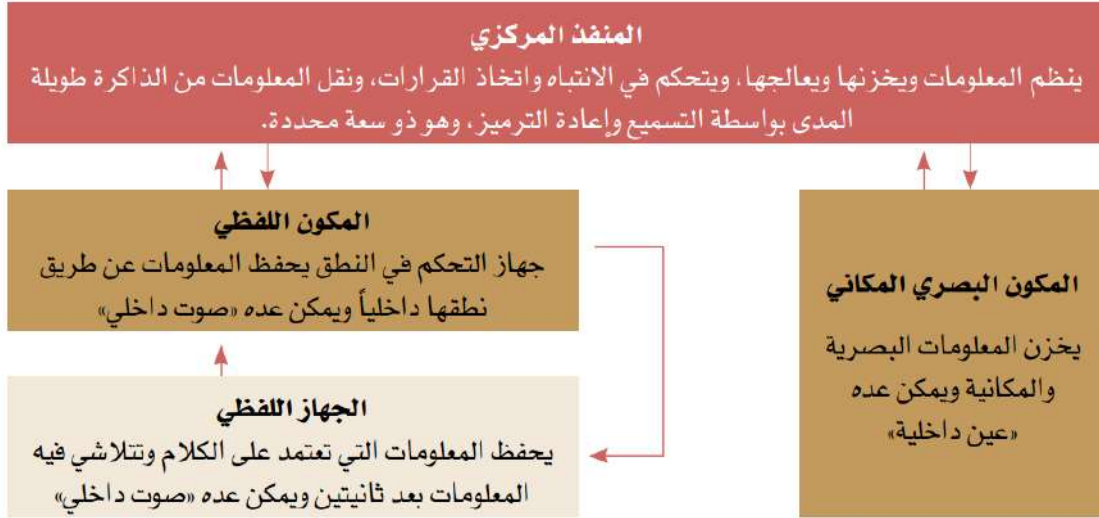
ويزخر علم النفس المعرفي بالعديد من النماذج التي وضعها من خلال العديد من النظريات لوصف الذاكرة العاملة ومكوناتها، ومن أهم هذه النماذج ما يلي:

1. نموذج بادلي و هيتش الأول (Baddeley & Hitch, 1974)

قدم "بادلي وهيتش" النموذج الأصلي للذاكرة العاملة على أنها تتألف من المكون التنفيذي المركزي مع اثنين من النظم الفرعية، والجهاز التنفيذي المركزي هو وحدة تحكم في الذاكرة العاملة، ومهمته الأساسية هي معالجة المعلومات وتخزينها، وهو الذي يحدد أهمية المعلومات الواردة ويحدد أولوياتها. بالإضافة إلى أنه عندما ترد المعلومات الجديدة إلى النظام، فإن الجهاز التنفيذي المركزي هو الذي يقرر تقسيم الموارد الإضافية لمعالجة هذه المعلومات الواردة ويحدد

أولوياتها بالإضافة إلى أنه عندما ترد المعلومات الجديدة إلى النظام، فإن الجهاز التنفيذي المركزي هو الذي يقرر تقسيم الموارد الإضافية لمعالجة هذه المعلومات الواردة.

(أبو الديار, 2012, ص30)



مكونات الذاكرة العاملة نقلا عن "بادلي" (1990)

2. نموذج بادلي المطور

يعد نموذج بادلي إسهاما قيما رغم وجود بعض جوانب القصور التي تعترضه، فهو أفضل هذه النماذج وأكثرها شيوعا حيث حظي بقبول الكثير من العلماء وانفاقهم، وفيما يلي عرض لنموذج "بادلي":

افترض "بادلي" (Baddeley, 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". (نفس المرجع، ص 32).

ومع مرور السنين استطاع "بادلي" أن يضيف عنصرا رابعا لم يتضمنه النموذج الأصلي وهو "الحاجز العرضي أو مصدر الأحداث" وبذلك تكون الذاكرة العاملة تحتوي على أربعة مكونات تعمل معا في تكامل واتساق (Baddeley, 2000). وسنتناولها فيما يأتي:

أ- المكون البصري- المكاني

كان يطلق في الأدبيات النظرية الذاكرة العاملة على المكون البصري- المكاني Visuo-Spatial Working Memory ثم تغير إلى Visuo-Spatial Sketch Pad ثم غير إلى Visuo-Spatial Scratch pad.

وكما يدل اسم المكون البصري- المكاني على أنه يتعامل مع المعلومات البصرية المكانية ويمكن أن يستقبل مدخلات إما مباشرة من حاسة البصر أو من استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة الأمد على شكل صور، ونستخدم هذا المكون في حياتنا اليومية، فمثلا عند سير السيارة في طريق غير مألوف والاقتراب من منعطف، والتفكير في شكل الطريق عند هذا المنعطف

(Cohen et al, 2000).

وعرف "بادلي" (Baddeley, 2002) المكون البصري المكاني بأنه نظام لديه القدرة على الاحتفاظ المؤقت ومعالجة المعلومات البصرية- المكانية، وأداء الدور المهم في التوجيه المكاني وفي حل المشكلات البصرية المكانية، وذلك من خلال الإحساس أو عن طريق الذاكرة طويلة المدى. (Baddeley, 2002, pp. 85,86).

ب- المكون اللفظي

لم يظهر مصطلح المكون اللفظي إلا في بداية 1990 حيث كان يطلق عليه اسم (المنطقة الصوتية الفونولوجية) في نموذج "بادلي" (1984) ثم أعيد تسميته بحلقة التسميع أو التردد اللغوي 1986. (أبو الديار, 2012, ص 170).

ويعد هذا المكون هو المسؤول في الذاكرة العاملة عن القيام بمجموعة العمليات اللازمة لحفظ المعلومات اللفظية وتخزينها واسترجاعها، سواء كان ذلك الحفظ مؤقتا في الذاكرة قصيرة المدى أو بشكل ثابت في الذاكرة طويلة المدى. (كامل, 2001, ص 50).

أما "بادلي" فعرف المكون الصوتي اللفظي على أنه مكون متطور تطورا أفضل لنموذج الذاكرة العاملة، وهو يفترض انه يشمل المخزن اللفظي المؤقت حيث مسارات الذاكرة السمعية التي تسترجع المعلومات التي بداخلها بعد ثوان قليلة. (أبو الديار, 2012, ص 36).

ت- 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 يخصص الانتباه للمدخلات، ويوجه عمليات العناصر الأخرى.

ويرى "بادلي" 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 (أبو الديار، 2012، ص 38).

وينظر "بادلي وهيتش" (1974) إلى المعالج المركزي على أنه المعمل العقلي للمعالجة الفورية وتخزين المعلومات بالإضافة إلى وظيفة أخرى هي كبت المعلومات غير المرتبطة بالمهمة الحالية كي لا تؤثر على أداء المهمة، وهو يسترجع المعلومات المطلوبة ويكبت خلاف ذلك. (أبو الديار، 2012، ص 38).

ث- مكون مصدر الأحداث

تعود إرهابات هذا المكون إلى ما افترضه كل من (Ericsson & Kintisch, 1995) من ضرورة إضافة ميكانيزم آخر يساهم من وجهة نظرهما في تفسير السعة الهائلة للذاكرة العاملة لدى الأفراد المهرة، حيث وجد أن بعض عازفي البيانو يستطيعون الغناء في أثناء قراءة النوتة الموسيقية من دون أي تدخل، وأداء بعض الأفراد مهمة التتبع المكاني في أثناء القيام بعمليات عد ذهني أو حسابه. مما جعلهما يعتقدان بضرورة وجود نوع من الذاكرة العاملة طويلة الأمد بالإضافة إلى الذاكرة العاملة المعروفة قصيرة الأمد، ومصدر الأحداث يمثل 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 (مصدر) أي أنه 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 جذل كبيرة ذي عدد صغير ليناسب سعة الذاكرة العاملة. (أبو الديار، 2012، ص 39).

أهمية الذاكرة العاملة

تعد الذاكرة العاملة الجزء الأهم في معالجة المعلومات وقد توصلت الدراسات التي أجريت عليها إلى مدى أهميتها في التمييز بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين مثل دراسة Krossbergenta 2003.

كما أن الذاكرة العاملة تمثل الجزء الحيوي في نظام الذاكرة الكلي والذي وفت بأنها مركز الوعي (الإدراك والفهم) في نظام معالجة المعلومات فعندما نفكر بإدراك شيء أو نحاول تذكر حقيقة معينة نكون قد استخدمنا ذاكرتنا العاملة. (تجاني, 2014, ص66).

إن الذاكرة العاملة تقرر كيف نتعامل مع المؤثرات المختلفة عندما ندخل إليها المادة العلمية حيث تنشأ ثلاث أحداث مهمة:

1. تفقد المعلومات أو تنسى.
2. تحفظ المعلومات في الذاكرة العاملة مدة قصيرة عندما تكون المعالجة عن طريق تكرارها مرة تلو الأخرى.
3. تعالج المعلومات وتنظم تنظيمًا أفضل عند استخدام استراتيجيات تعليمية تؤدي أو تساعد على الاحتفاظ بهذه المعلومات وتخزينها في الذاكرة بعيدة المدى.

(أبو الديار, 2012, ص12).

كما أن الذاكرة العاملة تعد مفتاح الوظيفة المعرفية المستخدمة في حياتنا اليومية التي تسمح للأفراد بالاحتفاظ بالمعلومات جاهزة فترات قصيرة من الوقت احتفاظًا نمطياً بضعة ثواني وذلك لاستكمال مهمة ما، وبعبارة أخرى نقول أن الذاكرة العاملة هي القدرة على التحكم في الانتباه في مواجهة التششت ولذلك توجد مجموعة من الأساسيات تكسب الذاكرة العاملة قدر أكبر من الأهمية وهي:

- الذاكرة العاملة هي مفتاح الوظيفة المعرفية المستخدمة في حياتنا اليومية لمساعدتنا على الاحتفاظ بالمعلومات في العقل فترات قصيرة من الوقت (بضع ثواني).

- الذاكرة العاملة تتطور وتنمو في أثناء الطفولة والبلوغ وتصل إلى أقصى قدراتها في عمر الثلاثين.
- تتدهور الذاكرة العاملة تدريجيا مع التقدم في السن.
- حوالي 50% من التغيير في الذكاء العام بين الأفراد يمكن أن نشرحه من خلال الفروق في قدرة الذاكرة العاملة. (بن عبيد, 2015, ص58).
- الأفراد ذو صعوبات في الذاكرة العاملة لا يستطيعون البقاء في نشاط معين قد يعجزون عن إكمال المهام.
- تكسب الذاكرة العاملة أهميتها لأنها تعطينا مساحة للعمل الذهني التي تحتفظ فيها بالمعلومات وبينما ننشغل ذهنيا بأنشطة ذات صلة.
- ضعف الذاكرة العاملة موجود لدى من يعانون نقص الانتباه وفرط النشاط وصعوبات التعلم واضطرابات معالجة اللغة والسكتة الدماغية وضحايا الإصابات الصادمة للدماغ. (أبو الديار, 2012, ص 17).

علاقة الفهم القرائي بالذاكرة العاملة

الفهم القرائي هو الغاية الأساسية للقراءة كمادة دراسية من جهة وكفن ومهارة من جهة أخرى وهذا الفهم يتوقف على عدد من الأمور حددتها الدراسات والبحوث (عبد الباري, 2010, ص 44).

ومن هذه الأمور نجد الذاكرة العاملة التي تعد عاملا أساسيا ومهما في عملية الفهم القرائي حيث يتطلب الفهم القرائي الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة خلال المعالجة المتزامنة أي في آن واحد لعناصر أخرى ويتطلب الوصول لمعنى النص تخزين المعلومات التي قرأناها والمعالجة في آن واحد للمعلومات التي نحن بصدد قراءتها بعد ذلك فإن كل هذه المعطيات تتربط فيما بينهما وتسير هذه المعالجة للمعلومات من طرف المركز التنفيذي. كما أن الفهم أثناء مهمة القراءة يصبح له علاقة مع وحدة الحفظ اللفظي واضطراب هذا الأخير أي وحدة الحفظ اللفظي سيكون لها تأثير على جوانب خاصة متعلقة بالفهم أثناء نشاط القراءة مثل دمج وربط عناصر النص لاستخراج المعنى الكلي والبحث عن معلومات متناثرة في النص ووضع استدلالات.

تسمح الذاكرة العاملة كذلك أثناء مهمة القراءة بالاحتفاظ النشط لعدة تغييرات أمام العبارات الغامضة ويتدخل المركز التنفيذي ليحلل المعلومات ويحافظ على معنى العبارة مؤقتاً.

(لوازي، 2016، ص 130).

حيث تمثل الذاكرة العاملة المكون المعرفي للعمليات الأكثر تأثيراً في تنشيط المعلومات داخل الذاكرة الإنسانية والاحتفاظ بها للقيام بالعديد من الاستخدامات المعلوماتية لاسيما التحصيلية ويتم ذلك من خلال النظم المعرفية المتصل بها. ويشير بادلي (Baddeley, 1996) إلى الدور الوظيفي للذاكرة العاملة في المهام المعرفية الخاصة بالتعلم والتفكير المنطقي والفهم حيث تعتبر الذاكرة العاملة نظام محدود القدرة يسمح بتخزين المعلومات تخزيناً مؤقتاً ويعالجها كما أن الذاكرة العاملة تمثل الجزء الحيوي من نظام الذاكرة الكلي ولقد وصفت بأنها مركز الوعي (الإدراك الفهم) في نظام معالجة المعلومات. (بن عيسى، 2016، ص 249).

II. الفهم القرائي

تعريف القراءة

عرفت القراءة على أنها عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه وتتطلب هذه الرموز فهم المعاني والربط بينهما وبين الخبرة الشخصية. (الناقعة، 1977، ص 129).

يعرفها عبده: بأنها نشاط فكري بصري يصاحبه إخراج الصوت وتحريك الشفاه، وقد لا يصاحبه الفهم الجيد للمادة المقروءة ولا يقتصر على المعاني الصريحة المباشرة للرموز الكتابية وإنما يشمل فهم المعاني البعيدة، أو قراءة بين السطور وهذا ينطبق على اللغة المسموعة حيث يستنتج السامع أموراً لم يعبر عنها المتعلم بطريقة مباشرة. (عبده داوود، 1996، ص 15).

عرفها عطية: بأنها عملية تربط بين لغة الكلام والرموز وتشتمل على المعنى واللفظ الذي يحمل المعنى والرمز الدال على اللفظ، وتتم ألياً من خلال عمليتين هما: إدراك الرموز المكتوبة بواسطة حاسة البصر، والترجمة اللفظية لتلك الرموز بواسطة ايعازات يصدرها الدماغ إل أعضاء النطق. (عطية، 2007، ص 91).

مهارات القراءة

حاول الكثير من الباحثين تحديد مهارات القراءة بهدف إعداد الطالب القارئ المتمكن من مهارات القراءة والقادر على ممارستها، وقد ظهرت عدة تقسيمات لهذه المهارات، حيث يذكر عبد السلام (2007) تقسيم ديشانت فيما يلي:

- 1-مهارات الإدراك.
- 2-مهارات الفهم الحرفي.
- 3-مهارات تعريف الكلمة.
- 4-مهارات تفسير المقروء ونقده.
- 5-مهارات الدراسة. (عبد السلام، 2007، ص83).

تعريف الفهم القرائي

الفهم لغة: مصدر فهم جمع أفهام: جودة استعداد الذهن للاستنباط وهو الإدراك والإحاطة والشمول. (لامية،2012). والفهم هو معرفتك الشيء بالقلب، وفهمت الشيء وعرفته. (لسان العرب)

ويعرف الفهم أيضا أنه حسن تصور المعنى "جودة الاستعداد الذهني للاستنباط".

(مجمع اللغة العربية، 1985).

أما اصطلاحا: الفهم عملية معرفية، وقد جعلها بلوم في المستوى الثاني بعد التذكر في تصنيفه لأهداف التعلم. (دلال، 2012، ص40).

معنى مصطلح الفهم:

يعرفه شاكر قنديل بأنه الإدراك الشامل والإحاطة الكاملة القائمة على فهم قضية أو موقف معين ويتمثل الفهم في قدرة الفرد على معرفة العلاقات والوظائف المترتبة عليها، فالفهم عملية عقلية أكبر من مجرد التعرف على شيء أو تحصيل معلومات حوله بل إنه يعني التمثيل

والاستيعاب للتفاصيل وبالمقدار الذي يجعل الفرد قادرا على المشاركة بالرأي، وقادرا على المعالجة والإسهام حيث يتطلب الأمر ذلك. (فرج عبد القادر طه، 1993، ص60).

الفهم القرائي:

يعرفه عبد الله ومحمد (1994) بأنه: الربط بين الرمز والمعنى، وإخراج المعنى من السياق واختيار المعنى المناسب وتنظيم الأفكار المقروءة وتذكرها واستخدامها في بعض الأنشطة الحاضرة والمستقبلية. (سليمان، 2006، ص786).

يرى شحاتة النجار (2003، ص232) أن الفهم القرائي هو عملية تفكير متعددة الأبعاد: تفاعل بين القارئ والنص والسياق، ومن ثم يعد الفهم القرائي عملية عقلية بنائية تفاعلية يمارسها القارئ من خلال محتوى قرائي بغية استخلاص المعنى العام للموضوع، ويستدل على هذه العملية من امتلاك القارئ لمجموعة من المؤشرات السلوكية المعبرة. (عبد الباري، 2010، ص313).

وعرفه عيد (2007، ص31) بأنه ما يقوم به التلميذ من عمليات عقلية لإدراك ما يتضمنه النص المقروء من معان وأفكار والتوصل إلى استنتاجات وتذوق النص وتطوير الأفكار المعروضة.

عرف إبراهيم (2009) الفهم القرائي بأنه عملية التفاعل بين أفكار الكاتب والخلفية المعرفية للقارئ والتي ينتج عنها خلق المعنى.

وعرفه السيد (2010) بأنه: نشاط عقلي يتم فيه الربط بين المعلومات المرئية المكتوبة والمعلومات المخزنة عنها في الذاكرة، وإحداث مواءمة ومماثلة بينهما لكي يتمكن القارئ من التفاعل مع النص المقروء، وتحليله واستنتاج المعاني الضمنية فيه، والانتهاء من ذلك بمعرفة الفكرة العامة للموضوع المقروء، ومعرفة اتجاهات الكاتب منه.

وعرفه شعلان (2011) بأنه عملية عقلية يقوم بها الطالب بالانتقال من الفهم السطحي للنص الذي يشمل تعرف الرمز والنطق بالمقروء، إلى الفهم العميق للنص الذي يشمل التحليل والربط والاستنتاج والنقد.

عرفه عبد الباري بأنه عملية عقلية بنائية تفاعلية يمارسها القارئ من خلال محتوى قرائي بغية استخلاصه للمعنى العام للموضوع، ويستدل على هذه العملية من خلال امتلاك القارئ لمجموعة من المؤشرات السلوكية المعبرة عن هذا الفهم. (عبد الباري، 2010، ص30-31).

عناصر الفهم القرائي

يتضمن الفهم القرائي ثلاثة عناصر أساسية ذكرها كل من (شحاتة والنجار، 2003، ص232 وعبد الباري، 2010، ص35-36)

1- القارئ: يعد القارئ أول عناصر الفهم القرائي، فالقارئ هو الذي يمارس القراءة من خلال تفاعله مع الموضوع، ويتم هذا التفاعل من خلال توظيفه الجيد لقدراته العقلية واللغوية بشكل صحيح.

2- النص القرائي: يعد النص القرائي من العناصر شديدة التأثير على إعانة القارئ على الفهم أو إعاقة هذا الفهم لديه، ولذا يقوم القارئ ببناء عدد من التمثيلات المعينة لبلوغ هذا الفهم.

3- السياق: يقصد بالسياق البيئات الثقافية والاجتماعية المحيطة بالقارئ والتي يحيا فيها ويقراً فيها، ويتعلم فيها، ومن ثم فاختلاف الفهم القرائي إنما يرجع في بعض الأحيان إلى اختلاف البيئات واختلاف الثقافات.

مستويات ومهارات الفهم القرائي

تعددت تقسيمات الفهم القرائي، فقد قسمه البعض طبقاً لحجم الوحدة المقروءة بداية من الكلمة متدرجا حتى الموضوع مرورا بالعبارة والفقرة، وقسمه البعض الآخر طبقاً لنوع وحجم الرسالة العقلية التي تحملها الرموز المقروءة، وقسم فريق ثالث الفهم القرائي طبقاً لمستوى العمليات العقلية غير المحسوسة والمستدل عليها بنتائجها السلوكية مثل الفهم السطحي والفهم التفسيري أو فهم ما بين السطور من أفكار لم تذكر صراحة والفهم الناقد.

ومهما اختلفت تلك المستويات فإن جميعها تؤكد على أن الفهم يحدث في مستويات دنيا وأخرى عليا، ونذكر من هذه التقسيمات ما يلي:

تقسيم يضم أربع مستويات كل مستوى يضم مجموعة من المهارات، وهذه المستويات هي:

- مستوى الفهم المباشر "الحرفي": ويتمثل في فهم القارئ للمعنى الظاهري أو السطحي في النص المقروء، وتحديد الفكرة العامة والرئيسية والثانوية وعلاقة الأفكار بعضها ببعض.
- مستوى الفهم الاستنتاجي: ويتمثل في فهم القارئ للمعاني الضمنية أو المضمرة التي لم يصرخ بها النص.
- مستوى الفهم الناقد: وهذا المستوى يقوم فيه القارئ بالحكم على النص المقروء.
- مستوى الفهم الإبداعي: وهو أرقى مستويات الفهم، حيث يقوم القارئ بإنتاج أفكار جديدة لم تذكر في النص ولكنها مرتبطة به.

وحدد (هاريس وسميث Harris et Smith) (1980) مستويات الفهم القرائي في أربعة عمليات للتفكير يمارسها القارئ عند القراءة وهي:

- 1- عملية التحديد: وتتطلب هذه العملية استدعاء القارئ أو تحديده لمعلومات معينة ذكرها الكاتب في موضوعه، وهي عملية تتم عن فهم القارئ لأفكار الكاتب.
- 2- عملية التحليل: وتتطلب هذه العملية اختبار القارئ لجزء من النص باعتباره مخطئا عقليا أو باعتباره تركيبيا، ويتم في هذه العملية استنباط المعلومات من النص القرائي.
- 3- عملية التقويم: وتتطلب هذه العملية حكم القارئ على المعلومات والبيانات الواردة في المقروء وفق معايير معينة، أو في ضوء مجموعة من القيم والمؤشرات.
- 4- عملية التطبيق: ويتم في هذه العملية توظيف المعلومات التي ذكرها الكاتب في مجالات أخرى أو في مواقف متشابهة. (هاريس وسميث، 1980، ص239).

كما صنف محمود الناقة ووحيد حافظ (2002) مستويات الفهم القرائي إلى ما يلي:

1- مستوى الفهم المباشر ويضم ما يلي:

- تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق.

- تحديد المرادف للكلمة.
- تحديد مضاد الكلمة.
- تحديد أكثر من معنى للكلمة (المعنى المشترك).
- تحديد الفكرة العامة المحورية للنص.
- تحديد الفكرة الرئيسية للفقرة.
- تحديد الأفكار الجزئية والتفاصيل الدائمة في النص.
- إدراك الترتيب الزمني.
- إدراك الترتيب المكاني.
- إدراك الترتيب حسب الأهمية.

2- مستوى الفهم الاستنتاجي: ويتضمن:

- استنتاج أوجه الشبه والاختلاف.
- استنتاج علاقات السبب بالنتيجة.
- استنتاج أغراض الكاتب ودوافعه.
- استنتاج المعاني الضمنية في النص.

3- مستوى الفهم النقدي:

- التمييز بين الأفكار الثانوية والأساسية.
- التمييز بين الحقيقة والرأي.
- التمييز بين ما يتصل بالموضوع، وبين ما لا يتصل به.
- تحديد مدى منطقية الأفكار وتسلسلها.

- تحديد مدى مصداقية الكاتب.

- الحكم على مدى أصالة المادة ومعاصرتها.

4- مستوى الفهم التذوقي: ومن مهاراته:

- ترتيب الأبيات حسب قوة المعنى.

- إدراك القيمة الجمالية والدلالة الإيحائية في الكلمات والتعبيرات.

- إدراك الحالة الشعورية والمزاجية المخيمة على جو النص.

- اختيار أقرب الأبيات معنى إلى بيت معين.

5- مستوى الفهم الإبداعي:

- إعادة ترتيب أحداث القصة، أو ترتيب شخصياتها صورة مبتكرة.

- اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في موضوع أو قصة.

- التوصل إلى توقعات للأحداث بناء على فرضيات معينة.

- التنبؤ بالأحداث وحبكة الموضوع أو القصة قبل الانتهاء من قراءتها.

- تحديد نهاية للقصة ما لم يحدد الكاتب نهاية لها.

- مسرحة النص المقروء وتمثيله.

(محمود النافعة، وحيد حافظ، 2002، ص 215-218).

ويذكر بهلول (2003، 158) أن مستويات مهارات الفهم القرائي تصنف إلى:

● **النمط الحرفي للفهم:** ويقصد به قدرة الطالب على تعرف الحقائق والمعلومات الواردة في الموضوع المقروء.

● **النمط التفسيري للفهم:** ويقصد به قدرة الطالب على فهم العوامل والأسباب والعلاقات والقدرة على التوقع وتفسير اللغة المجازية، واكتشاف معاني الكلمات من السياق.

- **النمط الاستيعابي للفهم:** ويقصد به قدرة الطالب على معالجة المعلومات بتصنيفها وتنظيمها لكي يتم فهمها كجزء من معنى كلي معقد، وتقسيم المادة المقروءة حسب ما بينهما من علاقات، وترتيب الأحداث حسب ظهورها، وتصنيف العناصر تحت العناوين العامة.
- **النمط التطبيقي للفهم:** ويقصد به قدرة الطالب على تطبيق المعلومات الواردة في الموضوع المقروء في مجالات جديدة وفي حل المشكلات.
- **النمط النقدي للفهم:** ويقصد به قدرة الطالب على إصدار حكم يتعلق بمادة المقروء وتحديد نواحي القصور والجودة فيها.
- **النمط الوجداني:** ويقصد به القدرة على اكتشاف المشاعر، والتعبير عن الإعجاب.

كما حدد الخليفة (2004) عدة مهارات للفهم القرائي منها:

- 1- إعطاء الرمز معناه.
 - 2- فهم الوحدات الأكبر من مجرد الرمز، كالعبارة والجملة والفقرة والقطعة كلها.
 - 3- القراءة في وحدات فكرية.
 - 4- فهم الكلمات من السياق واختيار المعنى المناسب.
 - 5- فهم المعاني المتعددة للكلمات.
 - 6- القدرة على اختيار الأفكار الرئيسية وفهمها.
 - 7- القدرة على إدراك التنظيم الذي اتبعه الكاتب.
 - 8- القدرة على الاستنتاج.
 - 9- القدرة على فهم اتجاه الكاتب.
 - 10- القدرة على الاحتفاظ بالأفكار.
- وعلى الرغم من اختلاف هذه التصنيفات في الشكل إلا أنها تتفق في المضمون.

العوامل المؤثرة على الفهم القرائي

1- خصائص القارئ: إذ يتوقف الفهم على مستوى ذكاء القارئ وثقافته ومدى نحو مفرداته على تفسير الكلمات وتحويلها إلى مفاهيم وأفكار.

2- نوع القراءة: إن المقصود بنوع القراءة (القراءة الجهرية، والقراءة الصامتة وقراءة الاستماع) إذ أن القراءة الجهرية تتطلب الفهم والاستيعاب والتفاعل مع المادة المقروءة، أما قراءة الاستماع فتتطلب فهم وإدراك ما يسمع.

3- فهم معنى النص: النص القرائي هو السياق الأكبر الذي يتكون في فقرات متعددة تعالج الأفكار الرئيسية للنص وترتبط معا بعلاقات المعنى، وثمة تركيب خفي تشير إليه نهايات الفقرات وبدايتها بعكس العلاقة بين كل فقرة وأخرى، وأيضاً تركيب ظاهري يتضح من خلال الأفكار الجزئية التي تنتهي بها فقرة لتمهد لفقرة لاحقة، والسياق الكلي للنص، فإن هذا المعنى يتحدد في ضوء تنظيم هذه الكلمات والجمل والفقرات، وعلاقات التركيب التي تربطها سويًا والمتعلقة أصلاً بالتمط التنظيمي للنص سواء نص معلومات أ نص قصصي أو غيرها من أنماط النصوص.

4- خصائص المادة المقروءة: هذه الخصائص تتعلق بالربط بين مجموع الكلمات والمعنى الكلي لها، فربما تحمل الكلمة الواحدة أكثر من مدلول ويختلف هذا المدلول باختلاف موضعها في الجملة، ويكثر ذلك في التشبيهات والاستعارات المجاز بشكل عام وليس المهم هو لفظ الكلمة بطريقة صحيحة، أحياناً تتطوق كلمة باللغة الانجليزية بطريقة صحيحة تماماً لكننا نجهل معناها.
(محمد، 2000، ص38).

بالإضافة إلى العوامل السابق ذكرها هناك عوامل أخرى تؤثر على الفهم القرائي نذكر منها ما يلي:

- القدرة العقلية.
- الخبرة السابقة.
- النضج العام للقارئ المتمثل في النمو الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي.

- العوامل العاطفية وشمل مفهوم الذات وتأثير المعلم والمادة الدراسية.
- العوامل الاقتصادية والاجتماعية.
- العوامل التربوية كالإعداد المناسب للمعلمين واستراتيجيات التدريس ومدى التركيز على مهارات القراءة.
- الدافعية لدى الطلبة والمعلمين. (الحلاق، 2010، ص207).

أهمية الفهم القرائي

يرى الغلبان (2014) أن أهمية الفهم القرائي تكمن في النقاط التالية:

- 1- أنه يضمن للتلاميذ الارتقاء بلغتهم.
- 2- يساعد التلميذ على النقد البناء، ويعوده على إبداء الرأي.
- 3- يكسب التلميذ مهارة حل المشكلة ويعينه على فهم حيثياتها.
- 4- الفهم القرائي عنصر أساسي وهام في نجاح المتعلم في المواد الدراسية المختلفة.
- 5- يربط الخبرات السابقة للتلاميذ بالخبرات الحالية والمستقبلية، مما يساعد التلميذ على التنبؤ. (الغلبان، 2014، ص48).

خلاصة الفصل

يتبين من العرض السابق مدى أهمية الفهم القرائي وضرورة الاهتمام بتنمية مهاراته لدى الطلاب، الأمر الذي يستوجب معرفة أساليب تنميته، في حين تعتبر الذاكرة كذلك جزءاً أساسياً وضرورياً في عملية التعلم، ومن أجل اكتساب مهارات وأفكار جديدة فإن نتائج الخبرات التعليمية المحددة يجب الاحتفاظ بها، فالذاكرة تساعد الأفراد على الاستفادة من الخبرات السابقة والانتفاع من الخبرات الحالية.

وبعد تطرقنا لأبرز ما يتعلق بكل المفهومين الفهم القرائي والذاكرة العاملة وأهم العناصر المتفاعلة نستخلص بأنهما وظيفتان ضروريتان في التعلم داخل غرفة الصف وذلك للوصول إلى الهدف المنشود في العملية التعليمية وهو الارتقاء بمستوى الطلاب التعليمي.

الجانب الميداني

الفصل الثالث

الإجراءات المنهجية للبحث

تمهيد

- 1- المنهج المستخدم
- 2- الدراسة الاستطلاعية:
 - 1-2- الهدف من الدراسة الاستطلاعية
 - 2-2- وصف عينة الدراسة الاستطلاعية
 - 2-3- وصف أداة الدراسة الاستطلاعية
 - 2-4- بعض الخصائص السيكومترية
- 3- الدراسة الأساسية:
 - 1-3- وصف عينة الدراسة
 - 2-3- وصف أداة الدراسة
 - 3-3- أساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

خلاصة

تمهيد:

بعد تعرضنا في الفصلين السابقين للجانب النظري لموضوع الدراسة سيتم في هذا الفصل التطرق إلى الجانب الميداني الذي يتم التعرف فيه عن الدراسة الاستطلاعية وعينتها والهدف منها وأدوات بحثها ونتائجها، وكذلك من بعدها تكونت الدراسة الأساسية والمنهج المستخدم للدراسة وكذا عينة البحث وأدوات بحثها وفي الأخير تكون الأساليب الإحصائية المستخدمة لتحليل النتائج.

1-منهج الدراسة:

يعرف المنهج على أنه مجموعة من القواعد والأساليب التي يتبعها الباحث للوصول إلى الهدف المعين، تختلف مناهج البحث العلمي باختلاف أهداف البحث العلمي، ولكل منهج وظائف وخصائص وأساليب، ونظرا لموضوع الدراسة الحالية وهو الذاكرة العاملة وعلاقتها بالفهم القرائي اعتمدت الطالبتين على المنهج الوصفي وهو أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف الظاهرة أو المشكلة المحددة وتصويرها كميًا عن طريق جمع البيانات والمعلومات المقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة، ويعرف المنهج الوصفي على أنه " دراسة الظاهرة كما هي موجودة فعلا في الواقع كما يهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها كميًا أو كيفيًا ". (الخياط, 2011, ص 93-94).

2- الدراسة الاستطلاعية**1. الهدف من الدراسة الاستطلاعية:**

تعتبر الدراسة الاستطلاعية ذو أهمية بالغة في مجال البحث العلمي وخطوة أساسية يهدف من خلالها الباحث للتأكد من صلاحية الأداة وملائمتها لموضوع الدراسة والعينة وذلك بحساب ثباتها وصدقها والتعرف على أهمية المشكلة عند عينة المجتمع الأصلي التي اختيرت من عينة الدراسة الاستطلاعية.

وقد طبقت الدراسة في شهر فيفري 2020 على عينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي

2. وصف عينة الدراسة الاستطلاعية:

تمثلت الدراسة الاستطلاعية في عينة تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي اختيرت بطريقة قصدية من مدينة تقرت والذي بلغ عددها 20 تلميذ وتلميذة موزعين على حسب متغير الجنس.

– موصفات العينة حسب متغير الجنس:

الجدول رقم (1) يوضح توزيع العينة الاستطلاعية حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
الإناث	16	55,17%
الذكور	13	44,82%

3. وصف أدوات الدراسة الاستطلاعية:

لقد استخدمنا اختبار الذاكرة العاملة والذي كان من إعداد عبد العزيز صادق العوض بتطوير غالیه بلیه العجمي حيث تكون من 8 مهام فرعية كل مهمة تحتوي على مجموعة من البنود واختبار الفهم القرائي من إعداد صابري الحاج فاطمة الزهراء والذي يتمثل في نص وأسئلة حول فهم النص يجيب عنها التلميذ بوضع علامة (X).

أ- اختبار الذاكرة العاملة

مقياس الذاكرة العاملة من إعداد عبد العزيز صادق العوض تطوير غالیه بلیه العجمي يهدف المقياس إلى قياس الذاكرة العاملة من سن (10-13) سنة.

• وصف أبعاد وفقرات الاختبار

يتكون المقياس من ثمان مهام فرعية، خمس منها لفظية والأخرى غير لفظية وهي:

المهمة (1): استرجاع مجموعة من الكلمات المتشابهة القافية Rhyming

تهدف المهمة إلى تقييم القدرة على استرجاع الكلمات ذات القافية المتشابهة، وتتكون من ستة بنود متدرجة في الصعوبة، كل بند يحتوي على مجموعة من الكلمات ذات القافية المتشابهة.

يحتوي البند الأول على كلمتين، وتزداد الكلمات تدريجياً حتى تصل في البند السادس إلى أربع كلمات.

المهمة (2): تصنيف المعاني Semantic Categorization

تهدف المهمة إلى تقييم القدرة على تذكر المعنى الملائم للفئة التي تنتمي إليها مجموعة من الكلمات، وتتكون من ثمان بنود متدرجة في الصعوبة، كل بند يحتوي على مجموعة كلمات متصلة مع بعضها البعض تدل لأسم مجموعة أو صنف أو فئة معينة.

المهمة (3): تداعي المعاني Semantic Association

تهدف المهمة إلى تقييم القدرة على تذكر مجموعة من الكلمات التي تنتمي إلى فئة معينة أو ذات المعاني المترابطة، وتتكون من ستة بنود متدرجة في الصعوبة، كل بند يحتوي على كلمات مجموعة من هذه الكلمات تدل على معنى معين أو تنتمي إلى فئة معينة أو تصنيف معين.

المهمة (4): تتابع مجموعة من الجمل Phrases Sequence

تهدف المهمة إلى تقييم القدرة على تذكر مجموعة من الجمل، وتتكون من ستة بنود لمجموعة من الجمل متدرجة في الصعوبة، وتتكون الجمل من كلمتين إلى أربع كلمات، ويتراوح عدد الجمل في البند الواحد من جملتين إلى ثلاث جمل.

المهمة (5): تتابع الأرقام السمعي Auditory Numbers Sequence

تهدف المهمة إلى تقييم القدرة على تذكر عدد أو أكثر من بين عدة أعداد في سلسلة رقمية وتتكون من ستة بنود كل بند يمثل سلسلة من الأعداد وتندرج البنود في الصعوبة حيث، تتكون السلسلة في البند الأول من عددين كل عدد مكون من رقم واحد حتى السلسلة السادسة التي تتكون من أربعة أعداد كل عدد مكون من ثلاثة أرقام.

المهمة (6): رسم المتاهات Draw Mazes

تهدف المهمة إلى تقييم القدرة على تذكر رسم متاهة، وتتكون من خمس متاهات متدرجة في الصعوبة.

المهمة (7): تسلسل الصور أو الأشكال Picture Sequence

تهدف المهمة إلى تقييم القدرة على تذكر تسلسل مجموعة من الصور أو الأشكال بالترتيب وتتكون من ستة بنود، كل بند تحتوي على عدد من البطاقات، وكل بطاقة تحتوي على صور أو أشكال، بحيث تكون الصور أو الأشكال في البطاقات متشابهة ولكن بترتيب مختلف، ويزداد عدد الصور أو الأشكال مع كل بند بحيث تكون في البند الأول في البطاقة الواحدة صورتين أو شكلين بينما تحتوي البطاقة الواحدة في البند السادس أربعة صور أو أشكال.

المهمة (8): التتابع البصري Visual Matrix

تهدف المهمة إلى تقييم القدرة على تذكر التسلسل البصري داخل مصفوفة، وتتكون من خمس بنود وهذه المصفوفات متدرجة في الصعوبة، كل مصفوفة تحتوي على مربعات بها نقاط. وتزداد عدد المربعات والنقط من مصفوفة إلى أخرى بالتدرج فالحد الأدنى للمصفوفات ثلاث مربعات ونقطتين، والحد الأعلى أربع مربعات وخمس نقاط.

• تطبيق الاختبار

يتم تطبيق الاختبار بشكل فردي أي كل تلميذ لوحده يتم الإجابة على المهام الخمس الأولى اللفظية عن طريق تسميع التلميذ الكلمات والإجابة حسب كل مهمة، أما المهام الثلاث المتبقية وهي غير اللفظية تكون عن طريق التطبيق على ورقة تقدم للتلميذ للإجابة حسب كل مهمة، من جهة أخرى يكون مطبق الاختبار يصحح إجابة التلميذ سؤال بسؤال بوضع 0 للإجابة الخاطئة و1 للإجابة الصحيحة على ورقة التصحيح المعدة من طرف غالبية بليه العجمي ثم تعطى النتيجة الإجمالية.

الخصائص السيكومترية لمقياس الذاكرة العاملة (عبد العزيز العوض 2000)**– الصدق**

تم حساب الصدق كما يأتي:

صدق الاتساق الداخلي، تم إيجاد معاملات الارتباط بين مجموعة درجات كل اختبار فرعي مع الاختبارات الفرعية الأخرى وذلك بعد تطبيق المقياس واتضح أن أغلب معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 و 0.00 وكانت الطريقة الثانية في حساب الصدق هي صدق المحكمين، تم عرض الاختبار على 7 محكمين 5 منهم أساتذة بكلية الدراسات العليا بجامعة الخليج العربي وأساتذة من جامعة المنصورة ومعلم من مدرسة البديع بمملكة البحرين وكانت نسبة الاتفاق 91 %.

– الثبات

تم حساب معاملات الثبات بطريقتين هما معامل ألفا كرونباخ، حيث كان معامل الثبات 0.786، وطريقة التجزئة النصفية، حيث كان معامل الثبات 0.788.

الخصائص السيكومترية لمقياس الذاكرة العاملة (غاليه بليه العجمي)

– الصدق

تم حساب الصدق بطريقتين هما صدق التكوين الفرضي، حيث تم إيجاد معاملات الارتباط بين مجموعة درجات كل اختبار فرعي مع الدرجة الكلية، اتضح بعد ذلك أن جميع معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل اختبار فرعي مع الدرجة الكلية دالة عند مستوى 0.01 ومن ثم يمكن القول بأن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق.

وكانت الطريقة الثانية في حساب الصدق هي طريقة صدق المحكمين، حيث عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين (5 محكمين) 4 محكمين هم أساتذة في كلية التربية الأساسية قسم التربية الخاصة بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت وأستاذ بكلية الدراسات العليا بجامعة الخليج العربي وذلك للحكم على مدى مطابقة فقرات الاختبار لمحتواه وكانت نسبة الاتفاق على جميع أبعاد المقياس بنسبة 100% ما عدا البعد السادس والبعد الثامن فقد كانت نسبة الاتفاق 80% وعليه فإن نسبة الاتفاق على المقياس ككل تساوي 96%.

– الثبات

تم حساب معامل الثبات بثلاث طرق هي معامل الثبات ألفا كرونباخ على بنود المقياس ككل وكان 0.91 وطريقة التجزئة النصفية على بنود المقياس ككل حيث كان معامل الثبات 0.93

كما طبقت غالبية بلييه العجمي طريقة ثبات الاتساق الداخلي، حيث قامت بإيجاد معاملات الارتباط بين مجموعة درجات كل اختبار فرعي مع الاختبارات الفرعية الأخرى، واتضح أن أغلب معاملات الارتباط بين مجموعة درجات كل اختبار فرعي والاختبارات الفرعية الأخرى دالة عند مستوى 0.01 والبعض منها دال عند مستوى 0.05 ومن ثم يمكن القول بأن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

الخصائص السيكومترية لمقياس الذاكرة العاملة (للدراسة الحالية)

- الصدق

يعتبر الاختبار صادقاً إذا كان يقيس ما وضع لقياسه. (معمرية، 2007، ص 130)

وقد تم الاعتماد في حساب صدق هذه الأداة على صدق المقارنة الطرفية:

• صدق المقارنة الطرفية: تعتبر المقارنة الطرفية إحدى الطرق الإحصائية في قياس

الصدق حيث تعتمد على (تقسيم درجات الميزان إلى مستويين عالي ومنخفض وبعدها

يجب ترتيب درجات السؤال ترتيباً تنازلياً). (الطيب، 1999، ص 257)

ويتم في هذه الطريقة إعطاء الدرجات الكلية لكل الأفراد ثم ترتيب الدرجات تنازلياً، وتؤخذ نسبة

33% من الفئة العليا ونسبة 33% من الفئة الدنيا، ثم نقوم بالمعالجة الإحصائية باستخدام

برنامج spss الممثلة في الجدول الموالي.

الجدول رقم (2) يوضح نتائج صدق المقارنة الطرفية لأداة الذاكرة العاملة

البيانات الإحصائية للمجموعة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المجموعة العليا	9	38,11	4,62	7,07	16	0,01
المجموعة الدنيا	9	49,88	1,90			

يتضح من خلال الجدول أن قيمة " ت " تساوي 7,07 فهي دالة إحصائياً عند 0,001 أي توجد فروق بين المستويين الأعلى والأدنى وهو يعنى أن الأداة على درجة من الصدق.

– الثبات

يعرف عبد الحفيظ مقدم " الثبات مدى الدقة والاتساق أو استقرار النتائج فيما لو طبق على عينة من الأفراد في مناسبتين مختلفتين. (عبد الحفيظ مقدم, 1993, ص152).

أو هو يشير إلى قدرة الأداة على قياس ما صمم لقياسه في فقرات زمنية متفاوتة

• **ثبات التجزئة النصفية:** وقد تم اختيار طريقة التجزئة النصفية، التي تعرف " أنها تقوم في جوهرها على قياس الاستجابات الفردية أكثر مما تعتمد على قياس سرعة الاستجابة". (فؤاد البهي السيد, 1978, ص38).

وقد تم ذلك عن طريق تجزئة فقرات المقياس إلى جزئين (فردى وزوجي) والذي تم حسابه بالبرنامج الإحصائي SPSS

الجدول رقم (3) يوضح نتائج ثبات التجزئة النصفية لمقياس الذاكرة العاملة

معامل الارتباط	قبل التعديل	بعد التعديل	مستوى الدلالة
الذاكرة العاملة	0,35	0,51	0,01

ومن خلال الجدول رقم (3) تحصلنا على معامل الارتباط الذي قدر ب 0,35 وهذا المعامل يمثل ثبات نصف الاختبار لذلك نلجأ لتعديل معامل الثبات المحصل عليها بمعادلة سيبرمان براون، وبعد التعويض تم الحصول على قيمة مرتفعة والتي تقدر ب0,51 مما يدل على ثبات الأداة.

ب- اختبار الفهم القرآني

هو اختبار القراءة الصامتة من أجل الفهم لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من إعداد صابري الحاج فاطمة الزهراء في دراسة بعنوان عسر القراءة النمائي وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى دراسة ميدانية لتلاميذ الطور الثاني أساسي لولاية رقلة.

• وصف الاختبار

يتألف اختبار الفهم القرائي من نص قرائي مختار من طرف الدكتورة المعدة للاختبار ومجموعة من أسئلة للفهم حول النص، وهي 4 أسئلة يجيب عنها التلميذ بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة.

• تطبيق الاختبار

يتم تطبيق الاختبار بتوزيعه على كل التلاميذ في وقت واحد ويطلب منهم القراءة بتمعن في النص والإجابة عن أسئلة الفهم بوضع (X) في المكان المناسب، يتم تصحيح الاختبار بوضع 1 على الإجابة الخاطئة و2 على الإجابة الصحيحة.

الخصائص السيكمترية لمقياس الفهم القرائي (الحاج صبري فاطمة الزهراء)

من بين الخصائص السيكمترية التي استخدمتها الدكتورة في قياس الصدق والثبات هي:

الصدق الوصفي: اشتمل الصدق الظاهري وصدق المحكمين

الصدق الإحصائي: اشتمل الصدق الذاتي والصدق التمييزي

• **الصدق الذاتي:** الأداة المصممة مشكلة من نموذجين مستقلين عن بعضهما البعض، أي

بعبارة أخرى من اختبارين متباينين وعليه كان الصدق الذاتي للنموذج الأول قدر بـ:

(0.56) أما الصدق الذاتي للنموذج الثاني فقدر بـ: (0.83).

• **الصدق التمييزي:** المبدأ الجوهرى لهذه الطريقة (المقارنة الطرفية) تستقيه من تسميتها

حيث نقارن بين طرفين مختلفين تماما (التضاد) وذلك برصد النتائج بعد تطبيق الأداة

وترتيبها تنازليا ثم تقسيمها إلى مجموعتين:

– المجموعة 1: المجموعة العليا = 33% العليا.

– المجموعة 2: المجموعة الدنيا = 33% الدنيا.

ثم نحسب الفرق بين 1 و 2 بعد تطبيق قانون "ت"

بعد تطبيق القانون تحصلت الباحثة على درجة "ت" المحسوبة والتي قدرت ب (7.94) وهي

دالة عند مستوى (0.01) مما يؤكد على صدق الأداة.

ثبات الاختبار

لحساب ثبات الأداة عمدت الباحثة طريقة حساب "الاحتمال المنوالي".

حيث قدر معامل ثبات النموذج الأول (0.61) أما معامل الثبات للنموذج الثاني فقدر بـ (0.70).

الخصائص السيكومترية لمقياس الفهم القرائي (لدراسة الحالية)

– الصدق

وقد استخدمت الطالبتين صدق المقارنة الطرفية كذلك في اختبار الفهم القرائي وبعد المعالجة الإحصائية ببرنامج SPSS نتحصل على الجدول التالي:

الجدول رقم (4) يوضح نتائج صدق المقارنة الطرفية لأداة الفهم القرائي

مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة "ت"	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد الأفراد	البيانات الإحصائية للمجموعة
0,01	16	4,91	0,00	8,00	9	المجموعة العليا
			0,88	6,55	9	المجموعة الدنيا

يتضح من خلال الجدول بما أن قيمة "ت" تساوي 4,91 فهي دالة إحصائياً عند 0,001 أي توجد فروق بين المستويين الأعلى والأدنى وهو يعني أن الأداة على درجة من الصدق.

– الثبات

وقد استخدمت الطالبتين ثبات التجزئة النصفية كذلك في اختبار الفهم القرائي وبعد المعالجة الإحصائية ببرنامج SPSS نتحصل على الجدول التالي:

الجدول رقم (5) يوضح نتائج ثبات التجزئة النصفية لمقياس الذاكرة العاملة

معامل الارتباط	قبل التعديل	بعد التعديل	مستوى الدلالة
الفهم القرائي	0,55	0,71	0,01

ومن خلال الجدول رقم (5) تحصلنا على معامل الارتباط الذي قدر ب 0,55 وهذا المعامل يمثل ثبات نصف الاختبار لذلك نلجأ لتعديل معامل الثبات المحصل عليها بمعادلة سيبرمان براون، وبعد التعويض تم الحصول على قيمة مرتفعة والتي تقدر ب0,71 مما يدل على ثبات الأداة.

3: الدراسة الأساسية:

1. حدود الدراسة:

- الحدود المكانية: أجريت الدراسة على بعض ابتدائيات مدينة تقرت ولاية ورقلة

- الحدود البشرية: تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي

- الحدود الزمنية: تم تطبيق أدوات الدراسة خلال شهري فيفري ومارس

2. وصف عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من مجموعة تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بلغ عددهم (70) تلميذ وتلميذة تتراوح أعمارهم من 11-13 سنة، حيث تم اختيار العينة من ثلاث ابتدائيات بمدينة تقرت ولاية ورقلة وبالطريقة القصدية والتي تعد الطريقة الأنسب للدراسة الحالية.

- يوضح توزيع العينة حسب متغيرات الدراسة:

الجدول رقم (6) يوضح توزيع العينة الأساسية حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
الإناث	28	40%

الذكور	42	%60
--------	----	-----

3. وصف أدوات الدراسة:

تعتمد أي دراسة علمية على استخدام العديد من الأدوات والوسائل لجمع المعلومات حول الظاهرة المراد دراستها، ويعتبر الاختبار من الأدوات المستخدمة في جمع المعلومات والبيانات، وهذا ما حاولنا الاعتماد عليه في دراستنا هذه بحيث اعتمدنا اختبارين أدائيين هما:

أ- اختبار الذاكرة العاملة

وهو عبارة عن اختبار تم تناوله وتطبيقه في دراستنا، وهو للدكتور **عبد العزيز العوض** بتطويره عالية بلية **العجمي** حيث يتكون المقياس من ثمانية اختبارات فرعية، خمس منها لفظية والأخرى غير لفظية إذ هذه الاختبارات عبارة عن مهام يقوم بها التلميذ وفي نهاية كل مهمة يتحصل على درجة معينة، حيث تقيم كل مهمة مدى قدرة التلميذ في كل من:

- استرجاع مجموعة من الكلمات المتشابهة القافية.
- تداعي المعاني.
- تصنيف المعاني.
- تتابع مجموعة من الجمل.
- تتابع الأرقام السمعي.
- رسم المتاهات.
- تسلسل الصور أو الأشكال.
- التتابع البصري.

ب- اختبار الفهم القرآني

ويتمثل هذا المقياس في اختبار القراءة الصامتة من أجل الفهم تم تبنيه وتطبيقه في دراستنا الحالية، من إعداد **صابري الحاج فاطمة الزهرة**، وهو عبارة عن نص قرآني وأربعة أسئلة متعلقة بمحتوى النص يجيب عليها التلميذ بعد قراءته للنص بعناية كبيرة.

4. الأساليب الإحصائية للدراسة الأساسية:

إن الأساليب الإحصائية المستخدمة هي: إحدى الدعائم الرئيسية التي تقوم عليها الطريقة العلمية في بحثها في العلوم الإنسانية والعلوم المتصلة بأي لون من ألوان الحياة.

كما أن طبيعة الموضوع والهدف منه هو ما يفرض على الباحث أساليب إحصائية خاصة تساعد في الوصول إلى نتائج ومعطيات يفسر ويحلل من خلالها الظاهرة موضوع الدراسة وتم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة من خلال الحزمة الإحصائية (SPSS) وهي كالاتي:

- معامل الارتباط بيرسون

- اختبار T-test

خلاصة الفصل:

تضمن هذا الفصل أهم إجراءات الدراسة الاستطلاعية والهدف منها، حيث تطرقنا إلى عينة الدراسة الأساسية والمنهج المستخدم ووصف أدوات الدراسة وكذلك الأساليب الإحصائية، كل هذا يعد مجال هام لتوضيح خطوات البحث التي تليها والمتمثلة في عرض ومناقشة نتائج الدراسة.

الفصل الرابع

عرض وتفسير النتائج

تمهيد

1. عرض وتحليل معطيات الفرضية الأولى
2. مناقشة وتفسير معطيات الفرضية الأولى
3. عرض وتحليل معطيات الفرضية الثانية
4. مناقشة وتفسير معطيات الفرضية الثانية
5. عرض وتحليل معطيات الفرضية الثالثة
6. مناقشة وتفسير معطيات الفرضية الثالثة
7. عرض وتحليل معطيات الفرضية الرابعة
8. مناقشة وتفسير معطيات الفرضية الرابعة
9. عرض وتحليل معطيات الفرضية الخامسة
10. مناقشة وتفسير معطيات الفرضية الخامسة

خلاصة عامة

تمهيد

يتوصل الباحث بعد تطبيقه للأداة على عينة الدراسة الأساسية إلى مجموعة من النتائج، يقوم بمعالجتها للتأكد من صحة الفرضيات التي تم وضعها.

وفي الفصل السابق قد تطرقنا إلى الجانب التطبيقي للدراسة والإجراءات الميدانية التي اتبعناها للوصول إلى النتائج.

وفي هذا الفصل سنتناول تلك النتائج للتحليل والمناقشة والتأكد من صحة أو خطأ الفرضيات التي وضعناها سابقا والخروج بمقترحات.

1. عرض وتحليل معطيات الفرضية الأولى

الجدول رقم (7) يوضح نتائج الفرضية الأولى

المقاييس	مقياس الفهم القرائي الكلي	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
مقياس الذاكرة العاملة الكلي	0,164	0,174	0,05

بعد التحليل الإحصائي لبيانات هذه الفرضية يتضح لنا من خلال الجدول أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين متغير الدراسة الأساسي أي الذاكرة العاملة الكلي وبين الفهم القرائي ككل بلغ 0,164 عند مستوى الدلالة الإحصائية 0,174 وهي قيمة ضعيفة نوعا ما وغير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائية 0,05.

إذا وبالتالي لا توجد علاقة بين الذاكرة العاملة والفهم القرائي وبذلك نرفض الفرضية التي تنص على طبيعة العلاقة بين الذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى تلاميذ الخامسة ابتدائي علاقة طردية ونستبدلها بالفرضية الصفرية الذي تنص على أنه لا توجد علاقة بين الذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى تلاميذ الخامسة ابتدائي.

مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى

من خلال النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة يتضح أنه لا توجد علاقة بين الذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة سريج موسى (2019) والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الفهم القرائي ومكونات الذاكرة العاملة والمتمثلة في: الحلقة الفنولوجية، النظام البصري الفضائي والمركز التنفيذي. وتوصل من خلال النتائج إلى وجود علاقة قوية موجبة بين المتغيرين أي بين الحلقة الفنولوجية أو كما تسمى بذاكرة التنشيط اللفظي وبين الفهم القرائي. (سريج موسى، 2019، ص 95).

ويمكن تفسير ذلك أن أداء الذاكرة مرتبط بدرجة الذكاء، فحسب ماجدة عبيد أنه كلما زادت درجة الذكاء زاد مستوى أداء الذاكرة (ماجدة عبيد، 2007) أي أن عملية استرجاع المعلومات التي تكون عن طريق تفعيل الذاكرة العاملة أثناء المعالجة الذهنية، تحتاج لدرجة من الذكاء على الاسترجاع السريع والفوري للمادة المطلوبة، كما أن عمل الذاكرة العاملة يكون فوري أو آني.

كذلك يرتبط عمل الذاكرة العاملة بدرجة من الانتباه المطلوبة أثناء تخزين وتجهيز المعلومات لأن الذاكرة العاملة هي نظام للاحتفاظ المؤقت بالمعلومات ومعالجتها أثناء الأداء، كما أنها تعمل على تثبيت المعلومة من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى وفي هذه الفترة تحتاج إلى التركيز والانتباه من أجل معالجتها في أثناء الأداء.

أما بالنسبة لعملية الفهم القرائي فهي تحتاج إلى عمليات عقلية لإدراك ما يتضمنه النص المقروء وإمكانية الربط بين الرمز والمعنى والتوصل إلى استنتاجات وتطوير الأفكار المعروضة وإمكانية الإجابة على الأسئلة التي تخص فهم النص المقروء.

لذلك فحسب ما توصلت إليه دراستنا أنه ليس كل شخص لديه ضعف في الاسترجاع أو ضعف في الذاكرة العاملة بالضرورة لديه ضعف في عملية إدراك فهم المقروء أو عملية الفهم القرائي والعكس كذلك ليس كل شخص لديه صعوبة في إدراك المقروء بالضرورة يعاني ضعف في الذاكرة العاملة.

2. عرض وتحليل معطيات الفرضية الثانية

الجدول رقم (8) يوضح نتائج الفرضية الثانية

المقاييس	مقياس الفهم القرائي الكلي	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
مقياس الذاكرة العاملة الكلي	0.176	0.265	0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (8) أنه هناك علاقة ارتباطية بين المتغيرين بالنسبة للذكور فقيم معامل الارتباط بيرسون بين متغير الدراسة الأساسي أي الذاكرة العاملة الكلي وبين الفهم القرائي ككل بلغ (0.176)، عند مستوى دلالة إحصائية (0.265) وهي قيمة ضعيفة نوعاً ما وغير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية 0.05.

وبالتالي لا توجد علاقة بين الذاكرة العاملة والفهم القرائي وبذلك نرفض الفرضية التي تنص على طبيعة العلاقة بين الذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى تلاميذ الخامسة ابتدائي علاقة طردية ونقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود علاقة بين الذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى تلاميذ الخامسة ابتدائي بالنسبة للذكور.

مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية

من خلال النتائج المتوصل إليها يتضح أنه لا توجد علاقة بين الذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بالنسبة للذكور، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن هناك فروق فردية بين الإناث والذكور في العديد من الخصائص والسمات العقلية والانفعالية والاجتماعية، حيث أكدت دراسة "ماكوبي" و"جاكلين" 1974 والمتعلقة بمراجعة (1600) دراسة تتعلق بمقارنة الخصائص والسمات لكل من الذكور والإناث أن هناك فروق بين الذكور والإناث في مجموعة من السمات والخصائص، فالذكور تفوقوا على الإناث في القدرة الميكانيكية والتعامل مع الآلات والرسومات والأجهزة، وأن الذكور تفوقوا على الإناث في القدرة الرياضية الحسابية والتعامل مع

الأعداد والأرقام والقيام بالعمليات الحسابية المعقدة وحل المشكلات أكثر من الإناث، وقد نرجع سبب إلى التفاوت الذي يكون لدى التلاميذ في قدرات الذاكرة العاملة.

أما الإناث فتفوقن على الذكور في القدرة اللغوية مثل معرفة المعاني والمفردات والفهم للقراءة والطلاقة في التعبير والطلاقة في فهم المعاني للكلمات لذا نجد الذكور أقل تحصيلاً للغة والكلمات المكتسبة من الإناث، لأن الفهم القرائي كما عرفه شحاتة والسمان (2012) هو عملية عقلية معرفية يصل بها القارئ إلى معرفة المعاني التي يتضمنها النص المقروء نثراً أو شعراً. وهذا ما قد يمكن أن يؤدي إلى ضعف الفهم القرائي لدى الذكور، لأن الذكور كما سبق وذكرنا يهتمون بالمسائل والعمليات المعقدة التي تحتاج إلى ذاكرة وذكاء، وهذا ما يؤدي إلى عدم وجود علاقة بين الذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بالنسبة للذكور.

3. عرض وتحليل معطيات الفرضية الثالثة

الجدول رقم (9) يوضح نتائج الفرضية الثالثة

المقاييس	مقياس الفهم القرائي الكلي	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
مقياس الذاكرة العاملة الكلي	0,120	0,542	0,05

بعد التحليل الإحصائي لبيانات هذه الفرضية يتضح لنا من خلال الجدول أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين متغير الدراسة الأساسي أي الذاكرة العاملة الكلي وبين الفهم القرائي ككل بالنسبة للإناث بلغ 0,120 عند مستوى الدلالة الإحصائية 0,542 وهي قيمة ضعيفة نوعاً ما وغير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية 0,05.

إن وبالتالي لا توجد علاقة بين الذاكرة العاملة والفهم القرائي بالنسبة للإناث وبذلك نرفض الفرضية التي تنص على طبيعة العلاقة بين الذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى التلاميذ الإناث

علاقة طردية ونستبدلها بالفرضية الصفرية الذي تنص على أنه لا توجد علاقة بين الذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى التلاميذ الإناث.

مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة

من خلال النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة يتضح أنه لا توجد علاقة بين الذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى التلاميذ الإناث، ويمكن تفسير ذلك أنه يرجع للفروق الفردية التي تتسم بها الإناث فيما بينهم، فدرجة الذكاء ستكون متباينة بين الأفراد لذلك درجة استخدام الذاكرة كذلك لن تكون بنفس الدرجة، وهذا ينطبق على كل من درجة الانتباه ونسبة الإدراك التي تحدثنا إليها سابقا والمطلوبة في عملية الفهم القرائي والتي تتفاوت من فرد إلى آخر، وقد أرجعت الطالبتان ذلك إلى عاملين أساسيين وهما: عامل الوراثة والاستعداد الفطري والذي يشمل كل من الجسم وأجهزته وحواسه وأعصابه وغده، والعامل الثاني وهو عامل البيئة الاجتماعية والذي يشمل كل من المنزل والأسرة والمدرسة والأصدقاء والمؤسسات التربوية الاجتماعية والتي لها دور فعال في إثراء الرصيد اللغوي للطفل والتربية السليمة العقلية والجسمية، وهذا بالأخير ما أدى لعدم وجود علاقة ارتباطية بين الذاكرة العاملة والفهم القرائي بالنسبة للإناث.

4. عرض وتحليل معطيات الفرضية الرابعة

الجدول رقم (10) يوضح نتائج الفرضية الرابعة

المقياس	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الذاكرة العاملة	ذكر	42	45,50	5,769	68	0,657_	0,514
	أنثى	28	44,57	5,834			

نلاحظ من خلال الجدول الموضح أعلاه أن المتوسط الحسابي لمقياس الذاكرة العاملة لعينة التلاميذ الذكور يقدر بـ (45,50)، أما المتوسط الحسابي لعينة التلاميذ الإناث فقد قدر بـ (44,57)، أما قيمة الانحراف المعياري فقد قدرت بـ (5,769) بالنسبة للتلاميذ الذكور و

(5,834) بالنسبة للتلاميذ الإناث, كما نلاحظ أن قيمة (ت) قدرت بـ (-0,657) ودرجة الحرية 68 عند مستوى الدلالة 0,05.

إذن وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذاكرة العاملة باختلاف الجنس.

مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة

من خلال النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذاكرة العاملة باختلاف الجنس, وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة مونیکا الين شريف الدين (2012), والتي هدفت إلى الكشف عن اختلاف أنماط الذاكرة العاملة (التنفيذية, البصرية, الصوتية) لدى طلبة صعوبات التعلم حسب الجنس, وتوصلت من خلال النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بمتغير الجنس في المجال الأول وهو الذاكرة العاملة التنفيذية في حين المجال الثاني والثالث قد اختلف مع نتائج دراستنا وهم ما يخص أنماط الذاكرة العاملة البصرية والسمعية والذي كانت نتيجته لصالح الذكور.

(مونیکا الين شريف الدين, 2012, ص 101).

ويمكن تفسير ذلك استنادا إلى الدراسة السابقة احتمالية التركيز في المقياس على نمط الذاكرة العاملة التنفيذية والذي أظهرت نتائجها بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث والذكور في مقياس الذاكرة العاملة, كما أرجعت الطالبتان السبب وراء ذلك هو أنه العمليات العقلية العليا كالذكاء والانتباه التي تحدثنا عنها سابقا وذكرنا أهميتها في تحقيق مستوى معين في استخدام الذاكرة العاملة يرجع سببه إلى البيئة والعوامل الاجتماعية المحيطة بالفرد فيمكن احتمالية تقارب بيئة العينة بين الإناث والذكور في هذا الاختبار, كما أنه قد يعود السبب وراء ذلك أن العينة في فترة عمرية معينة ومقارنة فحسب الشرقاوي 1998 يختلف مدى الذاكرة وفقا للمستويات العمرية المختلفة. (الشرقاوي, 1998, ص 151).

5. عرض وتحليل معطيات الفرضية الخامسة

الجدول رقم (11) يوضح نتائج الفرضية الخامسة

المقياس	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الفهم القرائي	ذكر	42	7.62	0.697	68	-1.993	0.05
	أنثى	28	7.25	0.844			

تشير نتائج الجدول رقم (11) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (0.05) في متوسطات درجات مقياس الفهم القرائي تعزى لمتغير الجنس، وبالتالي رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، وهو أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية (0.05)، حيث سجلنا قيمة اختبار "ت" للفروق بين المتوسطات القيمة (-1.993)، إلا أنه بالنظر إلى قيم المتوسطات الحسابية بين الجنسين نجد أن الفروق لصالح الذكور في درجات الفهم القرائي.

مناقشة و تفسير الفرضية الخامسة

من خلال النتائج المتوصل إليها يتضح انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي تعزى لمتغير الجنس، وقد اختلفت هذه الدراسة مع دراسة "كامب" (2006) التي هدفت إلى تعرف أثر إستراتيجية دوائر الأدب مقارنة بإستراتيجية القراءة الصامتة المستمرة في تنمية فهم المقروء والاتجاه نحو القراءة واختلاف أداء الطلبة على هذين المتغيرين بناء على متغير الجنس، واستخدم المنهج التجريبي وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في اختبار فهم المقروء ومقياس الاتجاه تعزى للإستراتيجيتين أو الجنس.

كما اختلفت هذه الدراسة كذلك مع دراسة "الأعور" (2014) والتي هدفت إلى التعرف على مدى تمكن طلبة الصف الثاني ثانوي من مهارات الفهم القرائي بالجمهورية اليمنية، حيث قام الباحث ببناء اختبار يقيس مهارات الفهم القرائي عند الطلبة. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وتوصل إلى الخروج بقائمة لمهارات الفهم القرائي اللازمة لطلبة الصف الثاني ثانوي بالجمهورية اليمنية. كما توصل إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)

بين متوسطات درجات طلبة الصف الثانوي ثانوي (ذكور وإناث) في اختبار مهارات الفهم القرائي ككل تعزى إلى الجنس.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن ربما تعود إلى عامل الخبرة ومستوى المهارات المكتسبة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بعد مرورهم بالسنوات الدراسية الأولى والثانية والثالثة والرابعة ابتدائي، فالفهم القرائي هو الغاية من القراءة والضالة المنشودة والهدف الذي يسعى إليه كل معلم لتنميته بمهاراته المختلفة ومستوياته لدى الطلبة في مختلف المراحل الدراسية (الحلاق، 2010، ص204)، ومن خلال مهارات الفهم القرائي يقوم الطالب بكثير من العمليات العقلية مثل التحليل والتعميم والتجريد، والإدراك والحكم والاستنتاج، وكذلك الربط. فبمقدار ما يقرأ الفرد يسمو فكره، وتظهر موهبته وتتسع آفاقه وتبرز ابتكاراته، فارتقاء الإنسان وثقافته لم يعد يتوقف على كمية المقروء فقط، بل على أسلوب القراءة نفسه، واستثماره للمقروء وسيلة لهذا الارتقاء. (الحמיד، 2010، ص22).

كما قد يعود السبب في وجود فروق في درجات الفهم القرائي تعزى لمتغير الجنس إلى تعدد مستويات الفهم القرائي بحيث كل مستوى يضم مجموعة من المهارات، فحسب تصنيف الناقة ووحيد حافظ (2002) تتمثل مستويات الفهم في: مستوى الفهم المباشر، مستوى الفهم الاستنتاجي، مستوى الفهم النقدي، مستوى الفهم التدقيقي ومستوى الفهم الإبداعي، لذلك قد يختلف مستوى كل فهم من تلميذ لآخر وهذا ما يؤدي وجود فروق بين التلاميذ في درجات الفهم القرائي.

استنتاج عام

انطلاقاً من مناقشة النتائج المتوصل إليها من خلال اختبار فرضيات الدراسة نستنتج ما يلي:

- ❖ لا توجد علاقة بين الذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.
- ❖ لا توجد علاقة بين الذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى التلاميذ الذكور.
- ❖ لا توجد علاقة بين الذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى التلاميذ الإناث.
- ❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذاكرة العاملة باختلاف الجنس.
- ❖ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الفهم القرائي باختلاف الجنس.

من خلال ما تقدم نستخلص أن للذاكرة العاملة والفهم القرائي أهمية كبيرة في حياة الفرد لكن ليس بالضرورة يعني ذلك وجود علاقة بينهما أو أن واحدة مرتبطة بوجود الأخرى، لكن رغم ذلك فلهم أهمية كبيرة، كما أنه لا توجد علاقة بين الذاكرة العاملة والفهم القرائي بالنسبة للتلاميذ الذكور وكذلك نفس الشيء بالنسبة للإناث، إضافة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذاكرة العاملة باختلاف الجنس، في حين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الفهم القرائي باختلاف الجنس، وتبقى النتائج المتحصل عليها صالحة في الحدود الزمنية والمكانية التي طبقت فيها الدراسة.

وفي ضوء هذه النتيجة تقدم الطالبتان مجموعة من المقترحات.

المقترحات

من خلال نزولنا الى الميدان والاحتكاك بتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي وبعد الأوضاع الراهنة التي ألمت بنا مؤخراً وعدم القدرة على التوسع في عينة البحث أكثر اقترحنا:

- ❖ التوسع في موضوع علاقة الفهم القرائي بالذاكرة العاملة من عدة جوانب أخرى وخاصة في الجزائر نظراً لقلة الدراسة في هذا الموضوع.
- ❖ الاهتمام بالتعمق في دراسة الذاكرة العاملة وأهم مميزات العمل على البحث في تقنيات لتفعيلها أكثر عند التلميذ.

- ❖ ضرورة تكثيف الدراسات حول أهمية الفهم القرائي والخروج بتقنيات جديدة تساعد التلميذ على فهم المقروء والاستنتاج وليس مجرد فك للرموز.
- ❖ ضرورة إدراج دورات تكوينية للأساتذة والمربين يشرف عليها المختص التربوي، تقدم لهم الشرح الوافي حول المشاكل المرتبطة بالذاكرة العاملة وكيفية تطويرها وكذلك مشاكل الفهم القرائي وكيفية تخطيها.
- ❖ ضرورة الاهتمام بمجال البحث المعرفي، والاطلاع على نتائج البحوث الميدانية لما لها من مساهمات في التقليل من هذه المشاكل والصعوبات.
- ❖ وضع برامج وخطط للكشف المبكر لمشاكل الذاكرة العاملة وصعوبات الفهم القرائي لإيجاد برامج وحلول علاجية مناسبة.
- ❖ وضع مخطط تربوي من الوزارة يمكن الأستاذ من الرجوع للمختص التربوي لمساعدته في أي وقت يحتاج فيه إلى ذلك مع إمكانية وضع مخطط إستراتيجي لزيارة المختص التربوي من حين إلى آخر إلى المدرسة والكشف عن صعوبات التلاميذ ومشاكلهم.

الخاتمة

من خلال الدراسة الحالية حاولت الطالبتان الكشف عن العلاقة الموجودة بين الذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، كذلك الكشف إذا ما كان هناك اختلاف في الذاكرة العاملة بالنسبة للجنس أو إذا ما كان اختلاف في الفهم القرائي كذلك بالنسبة للجنس.

كما اعتمدت الطالبتان في هذه الدراسة على المنهج الوصفي المقارن، تمثل مجتمعها في تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بمدينة تقرت ولاية ورقلة، حيث تم اختيار العينة بطريقة قصدية مكونة من 70 تلميذ وتلميذة، فتم تطبيق اختبار الذاكرة العاملة بصفة فردية من قبل الطالبتين أما اختبار الفهم القرائي فقد وزع على التلاميذ للقراءة بتمعن والإجابة عن الأسئلة في وقت معين.

وبعد المعالجة الإحصائية لبيانات العينة، من خلال الأساليب الإحصائية المتوافقة مع الدراسة والعينة وهما اختبار ت ومعامل الارتباط بيرسون عن طريق ال SPSS، توصلنا إلى النتائج التالية:

- عدم وجود علاقة ارتباطية بين الذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.
- عدم وجود علاقة ارتباطية بين الذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى التلاميذ الذكور.
- عدم وجود علاقة ارتباطية بين الذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى التلاميذ الإناث.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذاكرة العاملة باختلاف الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الفهم القرائي باختلاف الجنس.

وفي الختام نرجو أن نكون قد وفقنا في توصيل هذه الرسالة العلمية، وأن تكون لها أهمية في مجال علم النفس التربوي، كما نرجو أن تعود هذه الدراسة بالفائدة على الطلبة والباحثين.

المراجع

المراجع باللغة العربية

- ابراهيم. مجدي بن عزوز (2009). معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم. القاهرة. عالم الكتب
- ابن منصور. (2008). لسان العرب. بيروت. دار الفكر
- أبو الديار. مسعد نجاح. (2012). الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم. الكويت. مكتبة الكويت الوطنية للنشر. ط1
- أحمد. وليد السيد. (2006). الكمبيوتر والتخلف العقلي. القاهرة. الأنجلو المصرية
- أدافر، لامية. (2012). دراسة الفهم للغة الشفهية لدى الطفل المصاب بالتوحد بعد إخضاعه لإعادة التربية الصوتية. رسالة ماجستير تخصص أرتوفونيا، الجزائر
- بن عبيد. بلقيس نزهة. (2015). دور الذاكرة العاملة في اكتساب اللغة الشفوية عند متلازمة داون. رسالة ماستر منشورة. جامعة العربي بن مهيدي. أم البواقي. الجزائر
- بن عيسى. أحمد (2016). الفهم القرائي الميتا معرفي وعلاقته بالذاكرة العاملة لدى التلاميذ المعسررين قرائيا مستوى سنة خامسة ابتدائي، مجلة جيل العلوم الاجتماعية والإنسانية. مركز جيل البحث العلمي. العدين 17 و18. الجزائر
- بهلول، ابراهيم أحمد. (2003). اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة. مجلة القراءة والمعرفة. العدد (30). الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة
- تجاني، كوثر. (2014). علاقة ضعف الانتباه البصري بالذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوي نقص الانتباه وفرط النشاط. رسالة ماجستير، منشورة. جامعة قاصدي مرباح. ورقلة. الجزائر
- تركي. أثمار حمزة. (2018). أثر إستراتيجية مثلث الاستماع في الفهم القرائي عند تلميذات الصف الخامس الابتدائي. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية جامعة بابل. العدد 41
- حافظ، نبيل عبد الفتاح. (2000). صعوبات التعلم والتعليم العلاجي. القاهرة. مكتبة زهراء الشرق. ط1

- الحامولي. طلعت كمال. (1996). بحوث في إطار الذاكرة العاملة. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.
- حج عمر، سوزان. (2014). مستوى الفهم القرائي للمفاهيم الكيميائية في كتاب العلوم. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، الأردن، مجلد 10، عدد 2، رقم 219-231
- الحلاق، سامي. (2010). المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها. المؤسسة للكتاب. لبنان. طرابلس
- الحميد، حسن بن أحمد بن علي. (2010). فاعلية برنامج قائم على القصة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى السعودية
- خفاجي. أمانى. (2005). اضطراب الذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوي ضعف الانتباه والنشاط الحركي الزائد في مرحلتى الطفولة المتوسطة والطفولة المتأخرة. رسالة ماجستير. المكتبة المركزية جامعة القاهرة
- الخليفة، حسن جعفر (2004). فصول في تدريس اللغة العربية. الرياض. مكتبة الرشد
- خليل. باية. (2018). الذاكرة العاملة وعلاقتها بصعوبات الكتابة في مادة اللغة الفرنسية. مذكرة ماستر. جامعة عبد الحميد ابن باديس. مستغانم. الجزائر
- داوود، عبده. (1996). نحو تعليم اللغة العربية. عمان. دار الكرمل للنشر والتوزيع. ط1
- الزغول، رافع النصير وعماد. (2003). علم النفس المعرفي. الأردن. عمان. دار الشروق والتوزيع. ط1
- الزيات. فتحي مصطفى. (1998). صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية. مصر. القاهرة. دار النشر للجامعات. ط1
- الزيات. فتحي مصطفى. (2007). صعوبات التعلم الإستراتيجية التدريسية والمداخل العلاجية. القاهرة. دار النشر للجامعات. ط1
- سعد، مراد علي عيسى. (2005). الضعف في القراءة وأساليب التعلم. مصر الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر
- السيد، أحمد. (2010). صعوبات القراءة. القاهرة. مكتبة الزهراء للنشر والتوزيع

- السيد، أحمد. (2009) أثر استخدام استراتيجيات علاجية في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات القراءة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. مجلة بحوث التربية النوعية. جامعة المنصورة. العدد (13)، ص58-50
- شحاتة، حسن والسمان. (2012). المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها. ط1
- شحاتة، حسن والنجار، زينب. (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. مصر. الدار اللبنانية للنشر والتوزيع. ط1
- الشراوي، أنور محمد. (1998). الإدراك في نماذج تكوين وتناول المعلومات. المجلة المصرية للدراسات النفسية. القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية. 8(21): 23
- شعلان، محمد. (2011). أثر قراءة الصور في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة القراءة والمعرفة. العدد (116)، ص 222-235
- الشهري، محمد بن هادي بن علي. (2012). فاعلية برنامج قائم على استخدام نشاطات القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف السادس ابتدائي. رسالة دكتوراه منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية
- طه. فرج عبد القادر وأبو النيل. محمود السيد وقنديل. شاكر عطية ومحمد. حسن عبد القادر وعبد الفتاح. مصطفى كامل. (د.س.). معجم علم النفس والتحليل النفسي. بيروت. لبنان. دار النهضة العربية
- عبد الباري. ماهر شعبان. (2010). استراتيجية فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية. عمان. دار المسيرة. ط1
- عبد الباري، ماهر شعبان. (2010). استراتيجيات فهم المقروء: أسسها النظرية وتطبيقاتها العلمية، الأردن. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. ط1.
- عبد السلام، فايزة. (2007) فعالية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي والميول القرائية لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهرى. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الأزهر بالقاهرة.
- عبد القوي. سامي. (1995). علم النفس الفسيولوجي. القاهرة. مكتبة النهضة المصرية. ط2

- العتيبي، بدور بنت ضيف الله. (2018). مستوى تضمين مهارات الفهم القرائي في كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي. مجلة البحث العلمي في التربية. جامعة الملك سعود كلية التربية. قسم المناهج وطرق التدريس. العدد (18)
- العدل. عادل. (2000). أثر الأسلوب المعرفي وإستراتيجية تجهيز المعلومات على الذاكرة. مجلة كلية التربية. جامعة عين شمس ع (24) ص ص 267: 276
- عطية، محسن (2007). تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية. الأردن. دار المناهج للنشر والتوزيع. ط1
- عيد، أيمن عيد. (2007). معدل سرعة القراءة الجهرية وتنميتها وتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس ابتدائي باستخدام الألعاب التعليمية. مجلة القراءة والمعرفة
- الغلبان، حاتم. (2014). أثر توظيف إستراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. غزة
- الغلبان، حاتم. (2014). أثر توظيف إستراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. غزة
- فرج، عبد الله طه. (1993). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي. دار سعاد الصباح، القاهرة. ط1
- كامل. عبد الوهاب محمد (2001). دراسة لأثر اضطرابات قصور الانتباه على نشاط الذاكرة العاملة اللفظية لدى عينة من تلاميذ بعض المدارس الابتدائية. مجلة كلية التربية. جامعة طنطا. 2(30). 50: 25
- الوزاعي. رزيقة وإبراهيمي. سعيدة. (2016). اضطرابات الذاكرة العاملة وعلاقتها بعسر القراءة. مجلة فكر ومجتمع. العدد 33
- ماجد محمد الخياط. (2011). أساليب البحث العلمي. دار الراجعية.
- محمود، كامل الناقه ووحيد، حافظ. (2002). تعلم اللغة العربية في التعليم العام: مداخله وفنياته، الجزء الأول. القاهرة. كلية التربية. جامعة عين شمس
- منصور. طلعت وآخرون. (1989). أسس علم النفس العام. القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية

المراجع

- الناقية، يونس فتحي علي. (1977). أساسيات تعليم اللغة العربية. القاهرة. دار الثقافة للنشر والتوزيع. ط1
- نجاتي. أمل سليمان حافظ. (2010). مكونات الذاكرة العاملة المنبئة بالفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية بالسويس. العدد الأول. مصر

المراجع باللغة الأجنبية

- Harris, Larry A, e Smith, Carl B (1980) Reading instruction: diagnostic, teaching in the classroom, New York, Holt, Rinehartt and Winston.
- Baddeley, A.D. (2002). Is Working Memory Still Working? European Psychologist, 7,(2).
- Cohen, N.J.; Vallance, D.; Barwick, M.; Im,; Menna, R.; Horodezky & Isaacson, L. (2000): The Interface between ADHD & Language Impairment: An Examination of Language, Achievement, & Cognitive Processing. J. Child Psychol. Psychiat., 41, (3), 353–362.
- Robert A. Bormstein (2004). Cognitive & behavioral Rehabilitation, the Guilford Press, New York.

الملاحق



جامعة الخليج العربي
كلية الدراسات العليا
مجال الدراسات التربوية
برنامج الإعاقة الذهنية والتوحد

ملحق (٢)

مقياس الذاكرة العاملة

SHORT - TERM MEMORY SCALE

(لنوي الإعاقة الذهنية ويطينس التعليم)

إعداد

عبد العزيز صادق العوض

تطوير

خالدة بليه العجمي

إشراف الدكتور

محمد عبدالرزاق هويدي

٢٠٠٩م

مقياس الذاكرة العاملة

إعداد: عبد العزيز صادق العوض

تطوير: غالية بليه العجمي

هدف المقياس:

قياس الذاكرة العاملة من سن (١٠-١٣) سنة.

وصف المقياس:

يتكون المقياس من ثمان فرعية، خمس منها لفظية والأخرى غير لفظية وهي:

١- استرجاع مجموعة من الكلمات المتشابهة القافية Rhyming

٢- تداعي المعاني Semantic Association

٣- تصنيف المعاني Semantic Categorization

٤- تتابع مجموعة من الجمل Phrases Sequence

٥- تتابع الأرقام السمعى Auditory Numbers Sequence

٦- رسم المazes Draw Mazes

٧- تسلسل الصور أو الأشكال Picture Sequence

٨- التتابع البصري Visual Matrix

وفيما يأتي وصف لكل من هذه المهام:

المهمة (١): استرجاع مجموعة من الكلمات المتشابهة القافية Rhyming

تهدف المهمة إلى تقييم القدرة على استرجاع الكلمات ذات القافية المتشابهة، وتتكون من ستة بنود متدرجة في الصعوبة، كل بند يحتوي على مجموعة من الكلمات ذات القافية المتشابهة. يحتوي البند الأول على كلمتين، وتزداد الكلمات تدريجياً حتى تصل في البند السادس إلى أربع كلمات.

المهمة (٢) تصنيف المعاني Semantic Categorization

تهدف المهمة إلى تقييم القدرة على تذكر المعنى الملائم للغة التي تنتمي إليها مجموعة من الكلمات، وتتكون من ثمان بنود متدرجة في الصعوبة، كل بند يحتوي على مجموعة كلمات متصلة مع بعضها البعض مثل لأسم مجموعة أو صنف أو فئة معينة.

المهمة (٣) تداعي المعاني Semantic Association

تهدف المهمة إلى تقييم القدرة على تذكر مجموعة من الكلمات التي تنتمي إلى فئة معينة أو ذات المعاني المترابطة، وتتكون من ستة بنود متدرجة في الصعوبة، كل بند يحتوي على كلمات، مجموعة من هذه الكلمات مثل على معنى معين أو تنتمي إلى فئة معينة أو تصنيف معين.

المهمة (٤) تتابع مجموعة من الجمل Phrases Sequence

تهدف المهمة إلى تقييم القدرة على تذكر مجموعة من الجمل، وتتكون من ستة بنود لمجموعة من الجمل متدرجة في الصعوبة، وتتكون الجمل من كلمتين إلى أربع كلمات، ويتراوح عدد الجمل في البند الواحد من جملتين إلى ثلاثة جمل.

المهمة (٥) تتابع الأرقام السمعي Auditory Numbers Sequence

تهدف المهمة إلى تقييم القدرة على تذكر عدد أو أكثر من بين عدة أعداد في سلسلة رقمية، وتتكون من ستة بنود كل بند يمثل سلسلة من الأعداد، وتتدرج البنود في الصعوبة، حيث تتكون السلسلة في البند الأول من عددين كل عدد مكون من رقم واحد حتى السلسلة السادسة التي تتكون من أربعة أعداد كل عدد مكون من ثلاثة أرقام.

المهمة (٦) رسم المتاهات Draw Mazes

تهدف المهمة إلى تقييم القدرة على تذكر رسم متاهة، وتتكون من خمس متاهات متدرجة في الصعوبة.

المهمة (٧) تسلسل الصور أو الأشكال Picture Sequence

تهدف المهمة إلى تقييم القدرة على تذكر تسلسل مجموعة من الصور أو الأشكال بالترتيب، وتتكون من ستة بنود، كل بند يحتوي على عدد من البطاقات، وكل بطاقة تحتوي على صور أو أشكال. بحيث تكون الصور أو الأشكال في البطاقات متشابهة ولكن بترتيب مختلف، ويزداد عدد الصور أو الأشكال مع كل بند بحيث تكون في البند الأول في البطاقة الواحدة صورتين أو شكلين بينما تحتوي البطاقة الواحدة في البند السادس أربعة صور أو أشكال.

المهمة (٨) التتابع البصري Visual Matrix

تهدف المهمة إلى تقييم القدرة على تذكر التسلسل البصري داخل مصفوفة، وتتكون من خمس بنود وهذه المصفوفات متدرجة في الصعوبة، كل مصفوفة تحتوي على مربعات بها نقاط. وتزداد عدد المربعات والنقط من مصفوفة إلى أخرى بالتدرج فالحد الأدنى للمصفوفات ثلاث مربعات ونقطتين، والحد الأعلى أربع مربعات وخمس نقاط.

(١) استرجاع مجموعة من الكلمات المتشابهة اللفظية

تعليمات للتمييز:

راح أقول لك مجموعة متنوعة من الكلمات، وأريدك تسمعا زين، بعدين رايح
أطلب منك تعيدها مثل ما سمعتها مني بالضبط وبنفس الترتيب.

تعليمات للفاحص:

- ١- اقرأ على التلميذ مجموعة مختلفة من الكلمات ذات اللفظية المتشابهة.
 - ٢- اقرأ الكلمات بمعدل كلمة كل ثانيتين.
 - ٣- اطلب إلى التلميذ أن يسترجع جميع الكلمات كما سمعها وبنفس وبالترتيب نفسه.
 - ٤- يتوقف الاختبار إذا فشل التلميذ في تذكر سلسلتين متتاليتين.
 - ٥- سجل إجابة التلميذ في كراسة تسجيل الإجابة بعد الانتهاء من كل بند.
- التقدير: كل مجموعة كلمات يسترجعها التلميذ بصورة صحيحة يستحق عليها
درجة واحدة.

الدرجة الكلية للمهمة (٦) درجات

مثال تدريبي:

(شجرة - بقرة - ثمرة)

البنود	المجموعة
١	عسل - جمل
٢	سكة - شبكة
٣	نحلة - نحلة - نحلة
٤	ياخرة - طائرة - دائرة
٥	نجاح - صباح - مفتاح - تمساح
٦	كبير - فقير - حرير - حصيد

المهمة (٢) تصنيف المعاني

تعليمات للتميز:

راج أقول لك مجموعة من الكلمات المتشابهة في النوع، وأنتك تسمعها زين
وبعدين تقول لي الاسم اللي تدل عليه هذه المجموعة.

تعليمات للفاحص:

- ١- اقرأ على التلميذ مجموعة الكلمات وبصوت مسموح.
 - ٢- اقرأ للكلمات بمعدل كلمة كل ثالثين.
 - ٣- اطلب إلى التلميذ أن يذكر اسم المجموعة أو الصنف أو الفئة التي تدل عليه معنى الكلمات.
 - ٤- سجل إجابة التلميذ في كراسة تسجيل الإجابة بعد الانتهاء من كل بند.
- التقدير: كل كلمة أو مصطلح يذكره التلميذ بشكل صحيح تحسب له درجة.
- الدرجة الكلية للمهمة (٨) درجات

مثال تدريبي:

أشكال هندسية (مكعب - مربع - دائرة - مستطيل)

سوائل (ماء - عصير - قهوة - شاي)

النوع	الفئات	الكلمات
١	فاكهة	برتقال - موز - تفاح - طيب - رمان - خوخ
٢	ملابس	ثوب - قميص - جاكيت - قانية - بنطلون
٣	ألوان	أحمر - أخضر - أصفر - أزرق
٤	حيوانات	أسد - فطة - أرنب - حصان - بقرة - جمل
٥	دول	الكويت - البحرين - السعودية - الإمارات - قطر - عمان - مصر
٦	أدوات مكتبة	قلم - مسطرة - دفتر - كتاب - محاية - بريشة
٧	أدوات النجار	مطرقة - مسامير - درنغيس - منشار - خشب
٨	فصول السنة	ربيع - خريف - صيف - شتاء

المهمة (٣) نداعي المعاني

تعليمات للتعليذ:

راح أقول لك مجموعات من الكلمات، وأنتك تسعها مني زين وتخلي كل مجموعة متشابهة في النوع مع بعض (شوف مثل هذا المثال).

تعليمات للفاحص:

١- اقرأ الكلمات على التلميذ وبصوت مسموع.

٢- اقرأ الكلمات بمعدل كلمة كل ثانيين.

٣- اطلب إلى التلميذ أن يذكر الكلمات ذات المعاني المتزاملة أو التي تنتمي إلى فئة واحدة.

٤- تتوقف المهمة إذا فشل التلميذ في بدين متتالين.

٥- سجل إجابة التلميذ في كراسة تسجيل الإجابة بعد الانتهاء من كل بند.

التقدير: كل مجموعة كلمات ذات معاني متزاملة يتكرها التلميذ يستحق عليها

درجة واحدة.

الدرجة الكلية للمهمة (١٢) درجة

مثال تدريبي:

(تلفزيون - قلم - فينيو - مسطرة)

البنود	المجموعة
١	ديك - شمس - نجاجة - قمر
٢	صيف - كتاب - دفتر - شتاء
٣	أزرق - ورد - أحمر - بنت
٤	فوق - ضعيف - تحت - قوي
٥	جمل - أرنب - مائة - بقر - مستطيل
٦	نجاح - سيارة - موز - طائرة - برتقال - باخرة

المهمة (٤) تتابع مجموعة من الجمل

تعليمات للتمييز:

راح أقول لك مجموعة من الجمل، وأريدك تسمعيها زين وبعدين تعيدها مثل ما سمعتها مفهوم.

تعليمات للفاحص:

- ١- اقرأ الجمل على التلميذ بصوت مسموع.
 - ٢- اقرأ الجمل واحدة تلو الأخرى بفاصل ثانيتين من بين كل جملة والتي تليها.
 - ٣- اطلب إلى التلميذ أن يذكر جميع الجمل (لا يشترط الترتيب).
 - ٤- تتوقف المهمة إذا فشل التلميذ في تذكر مجموعتين متتاليتين.
 - ٥- سجل إجابة التلميذ في كراسة تسجيل الإجابة بعد الانتهاء من كل بند.
- التقدير: كل مجموعة جمل يسترجعها التلميذ بشكل صحيح يأخذ عليها درجة.

الدرجة الكلية للمهمة (٦) درجات

مثال تدريبي:

(صاح الديك - أكل الولد التفاحة)

البنود	المجموعة
١	(١) نام الطفل. (٢) جرى اللاعب.
٢	(١) الحديقة جميلة. (٢) السيارة سريعة. (٣) الطائرة كبيرة.
٣	(١) فتحت الباب. (٢) رميت الكرة. (٣) سمعت الجرس.
٤	(١) قرأ الولد القصة. (٢) ساعدت البنت أمها. (٣) شرح المعلم الدرس.
٥	(١) رقبة الزرافة طويلة. (٢) مغالب الصقر قوية. (٣) جسم الفيل ضخم.
٦	(١) اصطاد الرجل سمكة كثيرا. (٢) سجل المهاجم هدفا رابعا. (٣) فاز المسابق بالمرکز الأول.

المهمة (٥) تتابع الأرقام السمعي

تعليمات للتعلم:

راح أقول لك مجموعة من الأعداد، وأنتك تسمعها زين وبعضين تعيد الأعداد التي أطلبها منك، يمكن يكون العدد الأول أو الثاني في الوسط أو في الأخير.

تعليمات للفاحص:

- ١- اقرأ على التلميذ مجموعة من الأعداد في سلسلة عديدة.
 - ٢- يجب أن تقرأ الأعداد بمعدل عدد كل ثانيتين.
 - ٣- اطلب إلى التلميذ أن يتذكر أحد الأعداد أو أكثر من السلسلة وقد يكون العدد أول السلسلة أو في وسطها أو آخرها.
 - ٤- يتوقف الاختبار إذ فشل التلميذ في سلسلتين متتاليتين.
 - ٥- سجل إجابة التلميذ في كراسة تسجيل الإجابة بعد الانتهاء من كل بند.
- التقدير: كل إجابة صحيحة للتلميذ على تذكر الأعداد يستحق عليها درجة واحدة.

الدرجة الكلية للمهمة (٦) درجات

مثال تدريبي:

(٥ - ٨ - ٢)

البنود	المجموعة	العدد المطلوب
١	٤ - ٦	العدد الأول
٢	٧ - ٣ - ٩	العدد الثاني
٣	١٣ - ٢٦ - ١٤	العدد الثالث
٤	٦٨ - ٧٤ - ٥٩	العدد الأول
٥	١٢٥ - ٢١١ - ٣١٦	آخر عددين
٦	٦٤٠ - ٥٦٠ - ٧٠١ - ٩٦٢	العدد الأول والأخير

المهمة (٦) رسم المتاهات

تعليمات للتعلم:

راح أوريك مجموعة من الرسومات وأبيك تلاحظها زين وتركز على الطريق التي يوصل إلى النهاية الصحيحة، وبعدين راح أخشها عنك وأطلب منك رسم الخط الصحيح التي يوصل المكان المطلوب (شوف مثل هذا المثال).

تعليمات للفاحص:

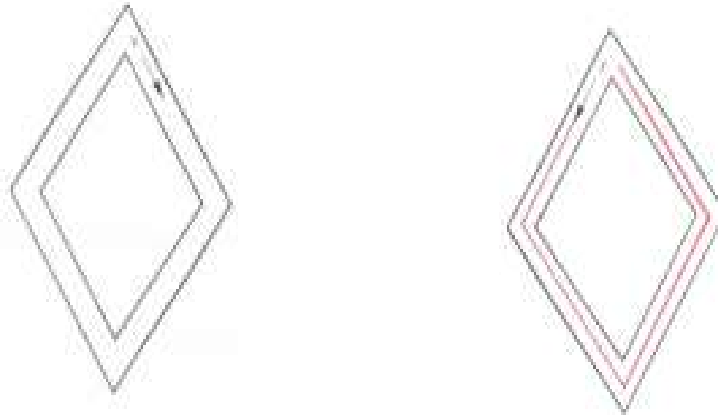
- ١- اعرض على التلميذ متاهة مطولة.
- ٢- اترك المتاهة للمشاهدة مدة عشر ثوان.
- ٣- قم بإخفاء المتاهة.
- ٤- اعط التلميذ ورقة الإجابة بها متاهة غير مطولة.
- ٥- اطلب إلى التلميذ أن يعيد رسم المتاهة كما رآها.
- ٦- لا يسمح للتلميذ بأن يتخطى حدود المتاهة أو استعمال المساحة أو الرجوع إلى الخلف.

٧- تتوقف المهمة إذا فشل التلميذ في رسم متاهتين متتاليتين.

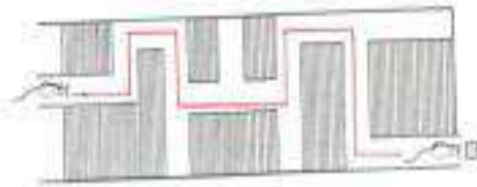
التقدير: كل متاهة يرسمها التلميذ بشكل صحيح يستحق عليها درجة واحدة.

الدرجة الكلية للمهمة (٥) درجات.

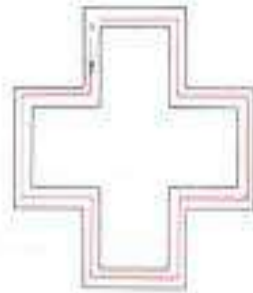
مثال تدريبي:



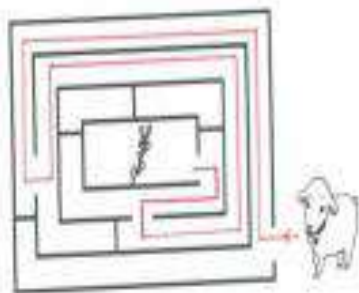
مناحة (٢)



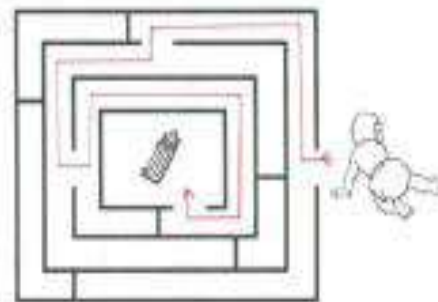
مناحة (١)



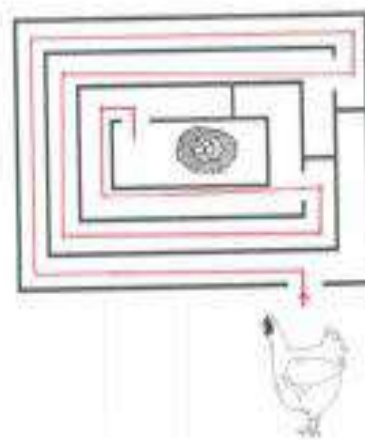
مناحة (٤)



مناحة (٣)



مناحة (٥)



المهمة (٧) تسلسل الصور أو الأشكال

تعليمات للتمييز:

راح أوريك ثلاث بطاقات فيها مسور أو أشكال مرتبة، وأبيك تشوفها زين
وبعتين راح أخذهم وأخر بطهم وأطلب منك تعيد ترتيبها مثل ما شفتها أول مرة.

تعليمات للفاحص:

١- اعرض البطاقات الثلاث (انظر خلف البطاقة إلى الزمن المحدد لمرضى

البطاقات لكل بند)

٢- اطلب إلى التلميذ أن ينظر إلى ترتيب البطاقات الثلاث بشكل جيد.

٣- قم بإخفاء البطاقات.

٤- رتب (أخلط) البطاقات بشكل عشوائي.

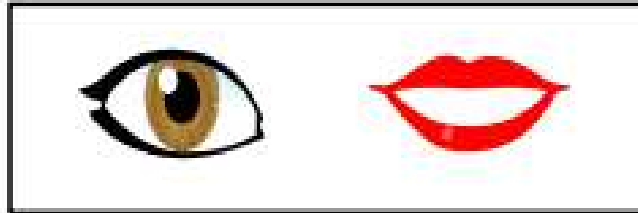
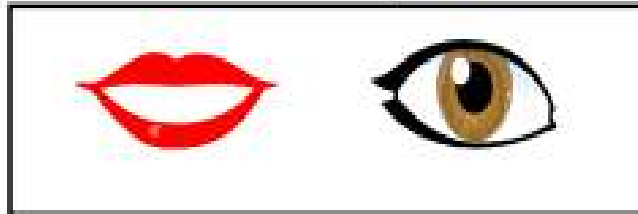
٥- اطلب إلى التلميذ أن يعيد ترتيب البطاقات كما رآها في المرة الأولى.

٦- تتوقف المهمة إذا فشل التلميذ في ترتيب بندين متتاليين.

٧- سجل إجابة التلميذ في كراسة تسجيل الإجابة بعد الانتهاء من كل بند.

التقدير: كل مجموعة بطاقات يرتبها التلميذ بشكل صحيح يستحق عليها درجة واحدة.

الدرجة الكلية للمهمة (٦ درجات)



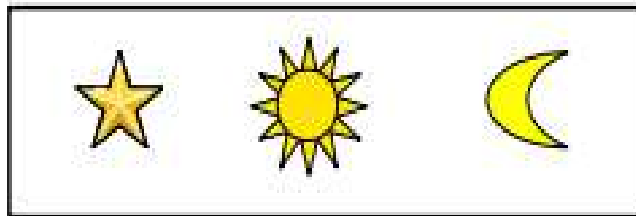
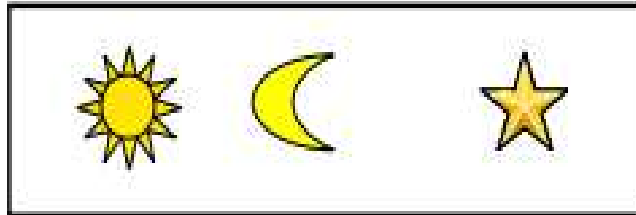
(1) 圖



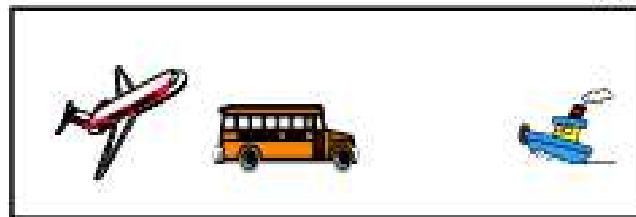
(2) 圖



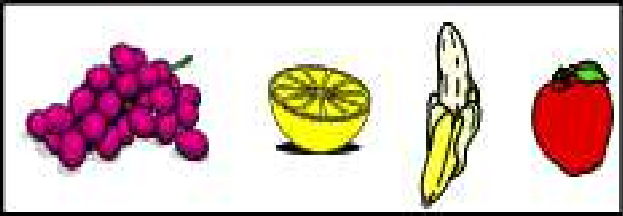
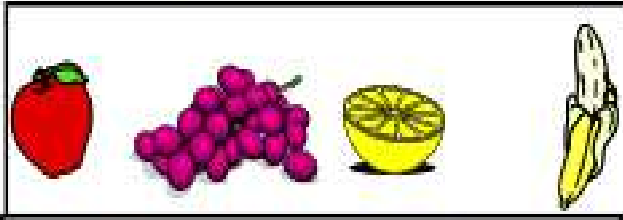
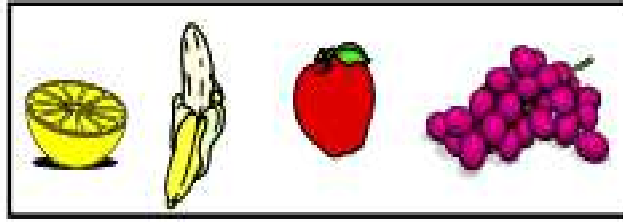
(7) 三



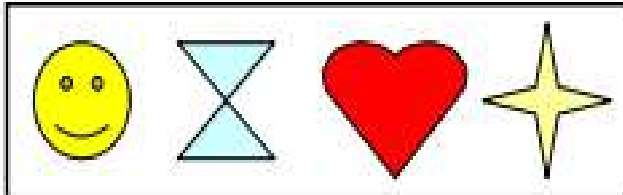
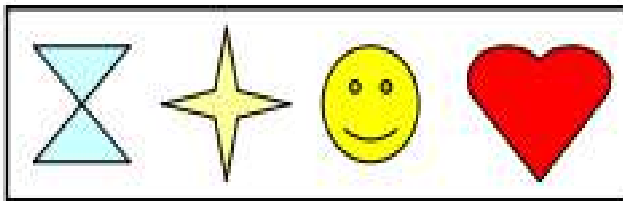
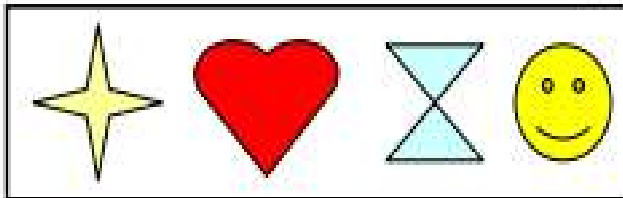
(8) 三



(٤) ٤



(٧) ٧



المهمة (٨) التتابع البصري

تعليمات للتمييز:

راح أوزيك مربعات فيها دوائر بأشكال مختلفة، وأبيك تشوفها زين واتركز على عدد الدوائر وترتيبها وشكلها وبعدين راح أخشها عنك واطلب منك رسمها مثل ما شفتها أول مرة في ورقة الإجابة.

تعليمات للفاحص:

١- اعرض على التلميذ مصفوفة (أنظر إلى الزمن المحدد لكل بند).

٢- قم بإخفاء المصفوفة.

٣- قم بإعطاء التلميذ ورقة إجابة فيها مصفوفة خالية من النقاط.

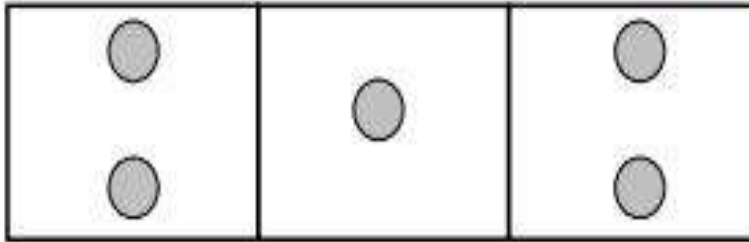
٤- اطلب إلى التلميذ أن يرسم المصفوفة كاملة كما رآها.

٥- تتوقف المهمة إذا فشل التلميذ في رسم مصفوفتين متتاليتين.

التقدير: كل مصفوفة يتذكرها التلميذ بصورة صحيحة يستحق عليها درجة واحدة.

الدرجة الكلية للمهمة (٤) درجات

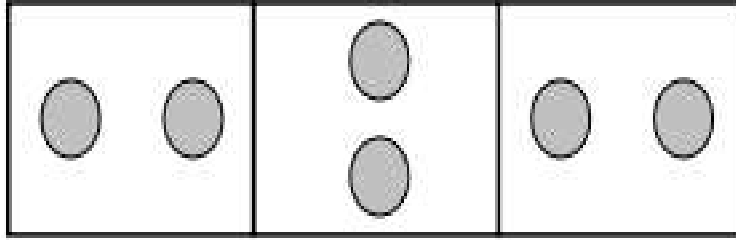
مثال تدريبي:



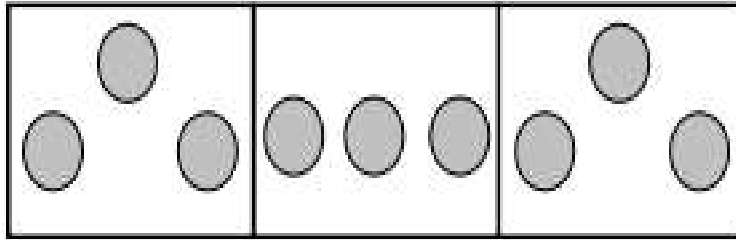
- عليك رسم المصفوفة كما رأيتها سابقاً.



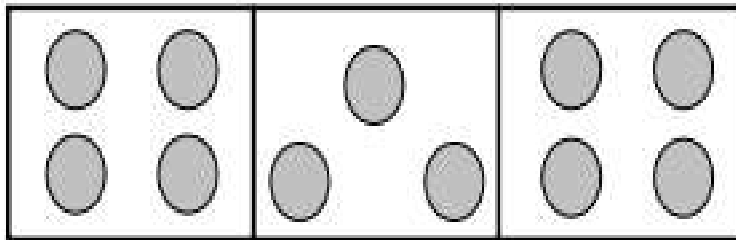
(1) 4



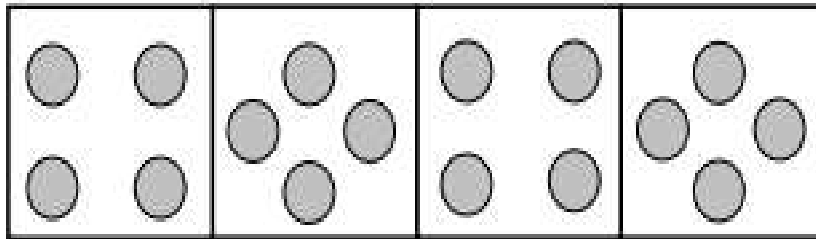
(7) 4



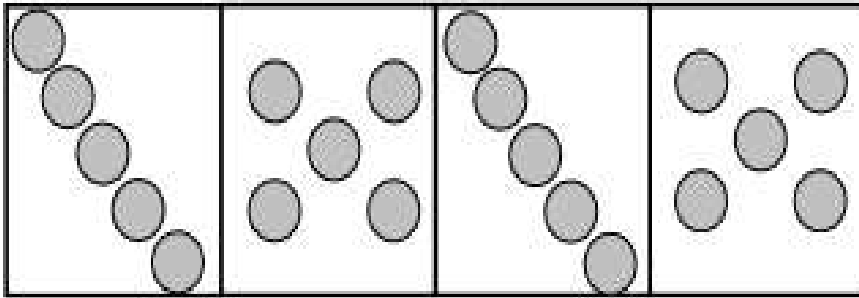
(7) 4



(4) 4



بند (۵)



ملحق رقم (2): استمارة تسجيل النقطة

إعداد تسجيل الإجابة
لمقياس الذاكرة العاملة
إعداد: غالية بليه العجمي

البيانات الأولية

اسم الطفل:.....
اسم المدرسة:.....
الصف:.....
اسم القاصص:.....
تاريخ الاختبار: / /
تاريخ الميلاد: / /
الرقم:

نتائج المقياس

الدرجة النهائية	اسم الاختبار
	استرجاع مجموعة الكلمات المشابهة لثانية
	تذكر معنى فئة أو تصنيف مجموعة من الكلمات
	تذكر شاعري المعاني
	تذكر مجموعة من الجمل
	تتابع الأرقام السمعى
	تذكر رسم المناهات
	تذكر تخطيط الصور أو الأشكال
	تذكر التتابع الحسرى
	المجموع الكلى

(٢) تكرر معنى أو لغة تصنيف مجموعة من الكلمات			(١) استرجاع مجموعة الكلمات المتشابهة اللفظية		
الدرجة		التنوع	الدرجة		التنوع
(١)	(إسقاط)		(١)	(إسقاط)	
		١			١
		٢			٢
		٣			٣
		٤			٤
		*			*
		٦			٦
		٧			المجموع
		٨	(٣) تكرر ناهي المعنى		
المجموع			الدرجة		التنوع
(١) تكرر مجموعة من الجمل			(إسقاط)	(١)	
(١) الدرجة (إسقاط)		التنوع			١
		١			٢
		٢			٣
		٣			٤
		٤			*
		*			٦
		٦			المجموع
		المجموع	(٤) نتائج الأرقام السعوية		
(٦) تكرر رسم الكلمات			الدرجة		التنوع
الدرجة		التنوع	(إسقاط)	(١)	
(١)	(إسقاط)				١
		١			٢
		٢			٣
		٣			٤
		٤			*
		*			٦
		المجموع			المجموع
(٥) تكرر النتائج البصرية			(٧) تكرر تشابه الصور أو الأشكال		
الدرجة		التنوع	الدرجة		التنوع
(١)	(إسقاط)		(إسقاط)	(١)	
		١			١
		٢			٢
		٣			٣
		٤			٤
		*			*
		المجموع			٦
		المجموع			المجموع

ملحق رقم (3): مقياس الفهم القرائي

اختبار القراءة الصامتة من أجل الفهم

من إعداد: صابري الحاج قاطمة الزهراء .

أداة القراءة الصامتة من أجل الفهم لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي .

البيانات الشخصية للتلميذ:

إسم التلميذ:

إسم المدرسة:

السن:

التعليق:

أمامك نص قرأني المطلوب منك أن تقرأ النص بعناية كبيرة، والمهم أن تكون قرأتك صامتة، وبعد الانتهاء من القراءة الصامتة للنص عليك أن تجيب على أسئلة الفهم المتعلقة بمحتوى النص، وذلك بأن تضع إشارة (X) أمام واحد من الاجابات الأربعة المحتملة التي تراه مناسبة.

النص القرآني الأصلي:

يخشى أنه في قديم الزمان سالت العصر و الأوان خطاب يعيش من عمل يديه لكسب قوت عياله، فكان يتردد كل صباح إلى غابة يحنطب ولا يعود منها حتى تغرب الشمس عن وقت رحيلها، وظل الحطاب على هذا الحال حتى اليوم الذي عزم فيه أن يضاهف العمل ليعود لعياله بالخير الوفير، وبينما هو يحدث نفسه عثر على أكبر شجرة على الإطلاق فعمدت الدهشة لسانه وسقط الفأس من يده من شدة العجب والفرح.

ولما هما يقطعها سمع صوتا خافتا يترجاء بأن يقوم بمثل هذه الفعلة الشنيعة، وعاهده بأن يقدم له ما يكفيه من المال طول حياته. بعد فترة أترك الحطاب بأن الصوت قادم من الشجرة الكبيرة فبعدها ألحق فأسه أرضا وجد مكانه دجاجة ذهبية تبيض له كل يوم بيضة ذهبية. فتبدل حال الحطاب وعائلته وأصبحوا يعيشون عيشة الألفياء فأصبح الحطاب يعطف على الفقراء المستضعفين فينفق عليهم بكل سخاء.

أسئلة الفهم:

لماذا كان يذهب الحطاب كل يوم إلى الغابة:

- يتمتع بالهواء العليل () يصطاد العصافير ()
ليحتطب () ليؤور أصدقائه ()

لماذا أصبح الحطاب غنيا؟

- لأنه كان تاجرا محتالا () لأنه كان طيبا وجادا في عمله ()
لأنه كان يرفق بالحيوانات () لأنه كان يصطاد العصافير ويبيعها ()

ما هو السر الحقيقي للنجاح في رأيك؟

- التكبر و الغرور () الطيبة والمثابرة في العمل ()
الأنانية والحقد على الآخرين () المنافسة والاحتيال على الآخرين ()

ضع ارقام مناسب للتعريف:

الحطاب والشجرة ()

تعرف الحيوانات ()

الغابة السعيدة ()

القطارة الزرقاء ()

Correlations

Correlations

		الفهم_القرائي	الذاكرة_العامة
الفهم_القرائي	Pearson Correlation	1	.164
	Sig. (2-tailed)		.174
	N	70	70
الذاكرة_العامة	Pearson Correlation	.164	1
	Sig. (2-tailed)	.174	
	N	70	70

Correlations

Correlations

		الفهم_القرائي	الذاكرة_العامة
الفهم_القرائي	Pearson Correlation	1	.120
	Sig. (2-tailed)		.542
	N	28	28
الذاكرة_العامة	Pearson Correlation	.120	1
	Sig. (2-tailed)	.542	
	N	28	28

Correlations

Correlations

		الفهم_القرائي	الذاكرة_العاملة
الفهم_القرائي	Pearson Correlation	1	.176
	Sig. (2-tailed)		.265
	N	42	42
الذاكرة_العاملة	Pearson Correlation	.176	1
	Sig. (2-tailed)	.265	
	N	42	42

→ T-Test

Group Statistics

النوع	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الأثر_الضعف	1	44.57	5.834	1.102
	2	45.50	5.769	.890
العجز_القوي	1	7.25	.844	.160
	2	7.62	.697	.108

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
الأثر_الضعف	Equal variances assumed	.069	.767	-.657	68	.514	-.929	1.414	-3.750	1.893
	Equal variances not assumed			-.655	57.568	.515	-.929	1.417	-3.765	1.908
العجز_القوي	Equal variances assumed	3.974	.050	-1.993	68	.050	-.369	.185	-.738	.000
	Equal variances not assumed			-1.918	50.257	.061	-.369	.192	-.755	.017

