الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد لمين دباغين. سطيف2
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

الرقم التسلسلي: .....
رقم التسجيل: .....

أطروحة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة دكتوراه الطور الثالث في شعبة علم النفس
اختصاص:إعادات التربية و علاجات نفسية

بعنوان:

برنامج تدريبي مقترح لتنمية الذاكرة العاملة اللفظية و تحسين مستوى القراءة لدى التلاميذ المعسورين قرائيا

إعداد الطالبة :
أمال عمور

لجنة المناقشة:

اسم ولقب الأستاذ	مؤسسة الانتساب	الصفة
أ. د قماز فريدة	جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2	رئيـــــــسا
د. تغليت صلاح الدين	جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2	مشرفا ومقررا
أ. د آيت مجبر بديعة	جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2	عضوا ممتحنا
د. حميد أومليلي	جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2	عضوا ممتحنا
أ.د مازوز بركو	جامعة باتنة 1	عضوا ممتحنا
د. إبراهيم بوزيد	جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي	عضوا ممتحنا

السنة الجامعية: 2019/ 2020م

بسم الله الرحمان الرحيم

شكر و إهداء

كل الشكر و العرفان إلى كل من ساعدني على إتمام عملي هذا بداية من الأستاذ المشرف و مدراء المدارس الابتدائية و مدير الصحة الجوارية لولاية أم البواقي، و كذا الشكر موصول إلى كل السادة المحكمين الذين ساعدوني بآرائهم القيمة.

و أهدي عملي هذا إلى والداي العزيزان و أشكرهما على دعمهما المتواصل و إلى أخواي الغاليان و زوجاتهم و أبنائهم، دون أن أنسى أختي الغالية و زوجها و أبنائها، و كذا أهدي عملي هذا إلى زوجي و ولداي يحيى و عبد الجليل مع كل حبي و تقديري لهم جميعا.

ملخص الدراسة:

"برنامج تدريبي مقترح لتنمية الذاكرة العاملة اللفظية و تحسين مستوى القراءة لدى التلاميذ المعسورين قرائيا"

هدفت الدراسة إلى معرفة دور تنمية الذاكرة العاملة اللفظية في تحسين مستوى القراءة لدى عينة من التلاميذ عسيري القراءة، و ذلك من خلال بناء برنامج يحتوي على مجموعة من الأنشطة التي تساهم في تنمية الذاكرة العاملة و تحسين مستوى القراءة لدى التلاميذ المعسورين قرائيا.

و قد اعتمدت الدراسة على عينة من ثمانية تلاميذ معسورين قرائيا (سنة رابعة إبتدائي)، و من أجل القيام بهذه الدراسة تم استخدام مجموعة من الأدوات تمثلت في:

-إختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح.

- إختبار الذاكرة العاملة اللفظية من إعداد الباحثة.

- مقياس التقدير التشخيصي لعسر القراءة لفتحي الزيات.

- برنامج تدريبي من إعداد الباحثة.

تم تحليل البيانات بالإعتماد على برنامج spss ،و توصلت الدراسة للنتائج التالية:

- يؤدي البرنامج التدريبي المقترح إلى تنمية الذاكرة العاملة اللفظية لدى التلاميذ المعسورين قرائيا.

- يؤدي البرنامج التدريبي المقترح إلى تحسين مستوى القراءة لدى التلاميذ المعسورين قرائيا.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس البعدي و القياس التتبعي لعينة الدراسة على المقاييس المطبقة عليها.

- يتصف البرنامج التدريبي المقترح بدرجة مناسبة من الفعالية في تنمية الذاكرة العاملة اللفظية و رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ المعسورين قرائيا.

Summary:

The study aimed to knowing the role of verbal working memory in improving the reading level of a sample of dyslexic students, and that by a training program that contains a set of activities that contribute to the development of verbal working memory and improving the reading level of dyslexic students, the study was based on a sample of eight students from the fourth year of primary school.

And for that, we used a set of tools represented by:

- Intelligence test illustrated by Ahmed Zaki Saleh.

- Verbal working memory test prepared by the researcher.

- Fathi Al-zayat's dyslexia diagnostic assessment scale.

- A training program prepared by the researcher.

The data were analyzed by a program spss reached the following results:

- The proposed training program leads to the development of verbal working memory for dyslexic students.

- The proposed training program leads to an improvement in the reading level for dyslexic students.

- There are no statistically significant differences between the post measurement and the consecutive measurement of the study sample on the applied scales.

- The proposed training program is characterized by an appropriate degree of effectiveness in developing verbal working memory and raising the level of reading among dyslexic student

فهرس المحتويات

مقدمة.....أ

الفصل الأول: إشكالية الدراسة

1- إشكالية الدراسة.....6

2- فرضيات الدراسة.....8

3- أهداف الدراسة.....8

4- أهمية الدراسة.....8

5- التحديد الإجرائي لمصطلحات الدراسة.....9

6- الدراسات السابقة.....9

الفصل الثاني: الذاكرة العاملة اللفظية

تمهيد

I- الذاكرة العاملة.....19

I-1- الذاكرة.....19

I-1-1- تعريف الذاكرة.....19

I-1-2- أنواع الذاكرة.....20

I-2- الذاكرة العاملة.....21

I-2-1- نشأة الذاكرة العاملة 21

I-2-2- مفهوم الذاكرة العاملة 21

I-2-3- علاقة الذاكرة العاملة بالذاكرة قصيرة المدى 22

I-2-4- أهمية الذاكرة العاملة 22

I-2-5- نماذج الذاكرة العاملة.....23

I-2-7- إستراتيجيات معالجة المعلومات في الذاكرة العاملة.....29

II- الذاكرة العاملة اللفظية.....32

II-1- تعريف الذاكرة العاملة اللفظية.....32

II-2- تطور الذاكرة العاملة اللفظية.....32

II-3- مكونات الذاكرة العاملة اللفظية.....33

II-4- مظاهر الذاكرة العاملة اللفظية.....34

II-5- دور الذاكرة العاملة اللفظية.....34

II-6- تشخيص الذاكرة العاملة اللفظية.....35

II-7- إصابة الذاكرة العاملة اللفظية.....36

II-8- علاج الذاكرة العاملة اللفظية.....37

خلاصة

الفصل الثالث: عسر القراءة

تمهيد

I-القراءة.....41

I-1- تعريف القراءة.....41

I-2- نماذج القراءة.....41

I-3- مراحل تطور القراءة.....43

I-4-طرق تعلم القراءة.....45

I-5- أنواع القراءة.....46

II- عسر القراءة.....47

II- 1- تعريف صعوبات التعلم.....47

II-2- أنواع صعوبات التعلم.....47

II- 3- محكات تشخيص صعوبات التعلم.....48

II- 4- تعريف عسر القراءة.....49

II-5- النظريات المفسرة لعسر القراءة.....50

II- 6- أنواع عسر القراءة.....52

II-7- أعراض عسر القراءة.....53

II-8- تشخيص عسر القراءة.....56

II-9- التدريس العلاجي للمعسورين قرائيا 58

خلاصة

الفصل الرابع: البرنامج المقترح

1-فلسفة البرنامج.....64

2-أهداف البرنامج.....64

3- محتوى البرنامج و تنظيمه.....65

4- الأنشطة و الوسائل المساعدة في تنفيذ البرنامج.....66

5- تقويم البرنامج.....67

6- ضبط البرنامج و التحقق من صلاحيته.....67

7- تنفيذ البرنامج.....68

8- أساليب و أدوات تقديم وحدات البرنامج.....69

الفصل الخامس: الإطار المنهجي للدراسة

I- الدراسة الاستطلاعية.....101

I-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية.....101

I-2- عينة الدراسة الاستطلاعية.....101

I-3- خطوات الدراسة الاستطلاعية.....101

I-4- نتائج الدراسة الاستطلاعية.....102

II- الدراسة الأساسية.....104

II-1- منهج الدراسة.....104

II-2- عينة الدراسة.....104

II- 3-الحدود الزمانية و المكانية للدراسة.....105

II-4- الأدوات المستخدمة في الدراسة.....105

II-5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.....113

الفصل السادس : عرض و مناقشة نتائج الدراسة

1- عرض و تحليل النتائج.....115

2- مناقشة النتائج.....118

التوصيات.....121

الخاتمة.....122

قائمة المراجع.....124

قائمة الملاحق.....132

فهرس الأشكال:

- شكل رقم(1) يوضح نموذج بادلي و هيتش 1974 للذاكرة العاملة.
- شكل رقم(2) يوضح مكونات الذاكرة العاملة حسب شنايدر Schneider 1993.
- شكل رقم(3) يوضح مكونات الذاكرة العاملة حسب نموذج رايت 1993.
- شكل رقم(4) يوضح مكونات الذاكرة العاملة حسب نموذج ماليم 1994.
-شكل رقم(5) يوضح النظرية المعدلة ذات المرحلتين للمعالجة البصرية المكانية لشنايدر 1999.
- شكل رقم(6)يوضح النموذج الحديث للذاكرة العاملة حسب بادلي 2000 .
- شكل رقم(7) يوضح نموذج نسبولوس للمخرج النطقي.
- شكل رقم(8) يوضح نموذج إكتساب القراءة لسيمور 1996.
- شكل رقم(9) يوضح النموذج ثنائي المسلك للقراءة.
- شكل رقم (10) يوضح النظرية العصبية لعسر القراءة

فهرس الجداول:

- جدول رقم(1)يوضح نسبة اتفاق المحكمين على اختبار الذاكرة العاملة اللفظية
- جدول رقم(2) يوضح عينة الدراسة الاستطلاعية
- جدول رقم(3) يوضح عينة الدراسة الأساسية بعد استخدام محك التباعد
- جدول رقم(4)يوضح عينة الدراسة الأساسية بعد استخدام محك الاستبعاد
- جدول رقم (5) يوضح نتائج القياس القبلي لمقياس التقدير التشخيصي لعسر القراءة
- جدول رقم (6) يوضح نتائج القياس القبلي لاختبار الذاكرة العاملة اللفظية لعينة الدراسة
- جدول رقم(7) يوضح عينة الدراسة الأساسية
- جدول رقم (8) يوضح جدول تصحيح الاختبار
- جدول رقم (9) يوضح نسبة اتفاق المحكمين على البرنامج التدريبي-

- جدول رقم (10) يوضح الإحصاء الوصفي لاختبار الذاكرة العاملة اللفظية في صورته الأولية-
- جدول رقم(11) يوضح نتائج اختبار "ت" لاختبار الذاكرة العاملة اللفظية –
- جدول رقم (12) يوضح معامل الصدق الذاتي للاختبار الذاكرة العاملة اللفظية-
- جدول رقم (13) يوضح نتائج معامل الارتباط بيرسون لثبات الاختبار الذاكرة العاملة اللفظية-
- جدول رقم(14)يوضح نتائج الإحصاء الوصفي للتطبيق القبلي و البعدي لاختبار الذاكرة العاملة اللفظية
- جدول رقم (15) يوضح نتائج المعالجة الإحصائية لعينة الدراسة في القياسين القبلي و البعدي لاختبار الذاكرة العاملة اللفظية(اختبار ولكوكسون)
- جدول رقم(16)يوضح نتائج الإحصاء الوصفي للتطبيق القبلي و البعدي لمقياس التقدير التشخيصي لعسر القراءة
- جدول رقم (17) يوضح نتائج المعالجة الإحصائية لعينة الدراسة في القياسين القبلي و البعدي لمقياس التقدير التشخيصي لعسر القراءة(اختبار ولكوكسون)
- جدول رقم(18)يوضح نتائج المعالجة الإحصائية لعينة الدراسة في القياس البعدي و التتبعي على المقياسين المطبقين عليها
- جدول رقم(19)يوضح نتائج نسبة الكسب المعدل لبلاك
- جدول رقم(20)يوضح قيمة حجم الأثر لكل من اختبار الذاكرة العاملة اللفظية و مقياس عسر القراءة

فهرس الملاحق:

- ملحق رقم(1) اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح.
- ملحق رقم(2) مقياس التقدير التشخيصي لعسر القراءة لمصطفى الزيات
- ملحق رقم(3) اختبار الذاكرة العاملة اللفظية
- ملحق رقم(4) قائمة المحكمين لاختبار الذاكرة العاملة اللفظية
- ملحق رقم(5) قائمة المحكمين للبرنامج التدريبي
- ملحق رقم (6) تصريح التربص في المدارس الابتدائية بولاية أم البواقي
- ملحق رقم (7) تصريح مديرية الصحة الجوارية للتربص

- ملحق رقم(8)يوضح نتائج القياس القبلي لمقياس التقدير التشخيصي لعسر القراءة للعينة الأساسية
- ملحق رقم(9) يوضح نتائج القياس القبلي لاختبار الذاكرة العاملة اللفظية لعينة الدراسة الأساسية
- ملحق رقم(10)يوضح معامل الصدق الذاتي للاختبار الذاكرة العاملة اللفظية-
- ملحق رقم(11) يوضح نتائج معامل الارتباط بيرسون لثبات الاختبار الذاكرة العاملة اللفظية-
- ملحق رقم(12) يوضح نتائج الإحصاء الوصفي للتطبيق القبلي و البعدي لاختبار الذاكرة العاملة اللفظية
- ملحق رقم(13) يوضح نتائج المعالجة الإحصائية لعينة الدراسة في القياسين القبلي و البعدي لاختبار الذاكرة العاملة اللفظية(اختبار ولكوكسون)
- ملحق رقم(14)يوضح نتائج الإحصاء الوصفي للتطبيق القبلي و البعدي لمقياس التقدير التشخيصي لعسر القراءة
- ملحق رقم(15) يوضح نتائج المعالجة الإحصائية لعينة الدراسة في القياسين القبلي و البعدي لمقياس التقدير التشخيصي لعسر القراءة(اختبار ولكوكسون)
- ملحق رقم (16)يوضح نتائج المعالجة الإحصائية لعينة الدراسة في القياس البعدي و التتبعي على المقياسين المطبقين عليها.

مقدمة:

اهتمت التربية الخاصة و منذ وقت طويل بالمشكلات التعليمية للأطفال، و التي تعود إلى أسباب ظاهرة مثل الإعاقات بشتى أنواعها، أو الحرمان البيئي الثقافي ، أو الاضطرابات الأخرى، و لكن تم تشخيص فئة أخرى من الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعليمية دون أن تكون لديهم أي نوع من الإعاقة أو الحرمان، و الذين كانوا يصنفون ضمن فئات مشكلات التعلم بصفة عامة، و كانت تطلق عليهم عدة تسميات مثل الأطفال ذوو التلف الدماغي، الأطفال المعوقين إدراكيا، الأطفال الضعاف سمعيا....

إلى أن وضع **صامويل كيرك Samuel Kirk** مصطلح خاص بهذه الفئة عام (1962)، ألا و هو مصطلح صعوبات التعلم.

و قد كانت البدايات الحقيقية للتكفل بهذه الفئة منذ 1963، إذ دخل المصطلح ميدان التربية الخاصة، و كان من رواد هذا المجال: **جولدستاين Goldstein، ألفرد ستروس Alfred Strauss، هانز ويرنر Hans Warner، صامويل أورتون Samuel Orthon، نويل كيفارت Noël kifart.....**

و منذ ذلك الحين أصبحت للمدارس نوعا من الاهتمام من طرف التربية الخاصة، و حاولت التكفل بالأطفال ذوي صعوبات التعلم و إدماجهم مع أقرانهم العاديين، خاصة و أن مستوى الذكاء لديهم كان عاديا أو فوق العادي.

وتختلف التقديرات حول أعداد أو نسب الأطفال ذوي صعوبات التعلم اختلافا كبيرا جدا، وذلك بسبب عدم وضوح التعريف من جهة ، وبسبب عدم توفر اختبارات متفق عليها للتشخيص من جهة أخرى ، ففي حين يعتقد بعضهم أن نسبة حدوث صعوبات التعلّم لا تصل إلى 1 % ، يعتقد آخرون أن النسبة قد تصل إلى 30% ، و تعد صعوبات التعلم أكثر شيوعا عند الذكور منها عند الإناث فحسب إحصاءات مكتب التربية الأمريكي لعام 1984 بلغت نسبة الإصابة لدى الذكور 72% أما لدى الإناث فقد بلغت 28%.

و في سنة 1991، جاء تقرير مكتب التربية الأمريكي بإحصاءات تفيد بزيادة نسبة ذوي صعوبات التعلم بنسبة 16%، إذ بلغت نسبة الأطفال ذوي صعوبات التعلم 48% من مجمل عدد الأطفال ذوي الظروف

الخاصة، و هذا ما أثار جدلا كبيرا في الميدان و ما أوجب البحث أكثر في تشخيص و علاج فئة صعوبات التعلم.(مسعد،2012،ص68)

و قد أوضح جايمس و آخرون من خلال دراساتهم أن عسر القراءة من بين صعوبات التعلم الأكثر انتشارا، حيث تمس 5% من سكان ويستيرم. (James et al,2007, p)

و في البيئة العربية نجد دراسات عديدة حددت إحصائيات لانتشار صعوبات التعلم بأنواعها، إذ نجد دراسة الزيات 1989 التي أشارت إلى أن نسبة انتشار صعوبات التعلم في اللغة العربية تمثل 22,7% من عينة قوامها 200طفل، و تفيد دراسة عبد الوهاب 1993 أن نسبة شيوع صعوبات التعلم مثلت 10% من عينة 419 طفل بالصف الرابع ابتدائي، أما الزراد 1998 فهي تشير إلى أن 13,7% يعانون صعوبات تعلم في اللغة العربية من عينة 500 طفل في صفوف من الرابع إلى السادس ابتدائي بدولة الإمارات العربية المتحدة.

وقد قامت الرابطة الكويتية للدسلسكسيا بالتعاون مع وزارة التربية بدولة الكويت لعام 2002 بدراسة لتقدير حجم انتشار صعوبات التعلم عامة و صعوبات تعلم القراءة خاصة و التي انتهت إلى نسبة تصل من 6إلى7% من المجتمع الكويتي. (مسعد ،مرجع سابق ص 69)

وتعرف صعوبات التعلم على أنها صعوبة في واحدة أو أكثر من العمليات المعرفية الأساسية التي تشمل الإنتباه، الإدراك و الذاكرة و التي تؤدي بدورها إلى ظهور صعوبات أكاديمية تشمل عسر القراءة،عسر الكتابة وعسر الحساب دون وجود أي إعاقة أو تخلف أو حرمان بيئي أو ثقافي.

ويعد عسر القراءة من أكثر صعوبات التعلم انتشارا و هو يمثل عجز التلميذ في فك الرموز المكتوبة من الحروف و الأرقام، و عدم قدرته على قراءتها، رغم كونه طفل ذو ذكاء عادي ، لا يعاني من أي إعاقة سواء كانت حسية، أو حركية ، أو عقلية، و رغم أن دراسته كانت بصورة منتظمة.

و ينقسم عسر القراءة إلى نوعين هما:عسر القراءة الفونولوجي و الذي يتميز بظهور عيوب صوتية في التكامل بين أصوات الحروف، حيث يعاني المصاب هنا عجزا في قراءة و تهجئة الكلمات، لأن

إستراتيجية التحويل حرف–صوت لم تصبح آلية عند الطفل ليتمكن من جمع الحرف بصوته المناسب، و

يعاني كذلك المصابون بهذا النوع من نقص فونولوجي ترافقه مشاكل على مستوى الذاكرة.

و نجد كذلك النوع الثاني المتمثل في عسر القراءة السطحي، حيث يعاني المصابون بهذا النوع من العسر القرائي من عيوب أولية في القدرة على إدراك الكلمات ككليات، وصعوبة في نطق الكلمات المألوفة و غير المألوفة، كما أنهم يعانون اضطراب في التعرف البصري الأوتوماتيكي بسبب عدم وجود خزان للتمثيل الكامل للكلمات المرئية.

و من بين أكثر الأسباب المؤدية لظهور عسر القراءة حدوث اضطراب في الذاكرة و بصفة خاصة في الذاكرة العاملة اللفظية، فالذاكرة تحتل مكانا بالغ الأهمية في تعلم الأفراد و هي تمثل القدرة على استقبال المعلومات ثم تخزينها ثم استرجاعها عند الحاجة، و نلاحظ حدوث ثلاث عمليات فيها تتمثل في: الترميز، التخزين و الإسترجاع.

و قد حظيت الذاكرة و خاصة الذاكرة العاملة اللفظية باهتمام الباحثين في هذا المجال، لما لها من دور أساسي في عملية معالجة المعلومات، فهي تمثل مركز الوعي في معالجة المعلومات ، و قد عرض مفهوم الذاكرة العاملة للمرة الأولى على يد ميلر و جالينتر Miller et Galanter(1955)، و بعدها قام بادلي و هيتش Baddeley et Hitch (1974) بتقديم نموذج للذاكرة العاملة لوصف كيفية حفظ المعلومات و معالجتها، أما مارتينا Martina(1997) فقد قدمت مفهوما أكثر شمولية لتوضيح مفهوم الذاكرة العاملة ، حيث اعتمد هذا المفهوم على المعالجة و تخزين المعلومات و تنظيمها بطريقة متتابعة و استرجاع المعلومات من أنظمة الذاكرة الأخرى.

و تنقسم الذاكرة العاملة إلى ثلاث أنواع وهي الذاكرة العاملة البصرية، الحركية، و اللفظية، هذه الأخيرة تقوم بالتخزين المؤقت للمعلومات اللفظية.

كانت الذاكرة العاملة اللفظية تسمى في النموذج القديم لبادلي بدائرة الملفوظ Articulatory loop، ثم أصبحت في النموذج الحديث تسمى بدائرة التوظيف الصوتي Phonological loop، و تعتبر المكون الأكثر أهمية في هذا النموذج ، و تتكون من مكونين هما جهاز التحكم في النطق، أو الجهاز النطقي ، و الذي يعتبر نظاما نشطا له وظيفتين، إنعاش المعلومات في المخزن الصوتي ،إدخال المعلومات اللفظية المستقبلة بصريا إلى المخزن الصوتي و حفظها، و المخزن الصوتي و الذي يقوم بتخزين المعلومات

اللفظية لمدة ثانيتين و بكمية محدودة، حيث تخزن المعلومات هنا في شكل رمز فونولوجي، و يحفظ المعلومات التي تعتمد على الكلام اعتمادا لغويا و يعمل كأذن داخلية.

و رغم أن مجال صعوبات التعلم أصبح متميزا، و أن الكثير من الباحثين يسعون إلى وضع برامج للتكفل بهذه الفئة إلا أن هذه المحاولات لا تزال في بداياتها في البلدان العربية، و ترتكز أغلب هذه المحاولات في تحسين العمليات المعرفية الأساسية المتمثلة في الانتباه، الإدراك و الذاكرة، وكذا إتباع طرق تدريسية علاجية للتكفل بصعوبات التعلم الأكاديمية ومن بين الطرق التدريسية المعتمدة بشكل كبير في التكفل بعسر القراءة نجد طرق التدريس الحسية–حركية، الطريقة الصوتية، بناء برامج علاجية مختصة في هذا المجال، و قد قدم إيكول Ekwal أنواع البرامج العلاجية لعسر القراءة تمثلت في:

– البرامج النمائية و التي تتم في القسم العادي و تكون ملبية لحاجات التلاميذ، و التي يضعها المعلم الذي قد يكون تعرف على كل ما يخص صعوبات التعلم مسبقا، فيضع برنامج لتلاميذه معتمدا على تلك الأسس.

– البرامج التصحيحية و هي برامج لتعليم القراءة عن طريق معلم خارج جو القسم لتصحيح صعوبات القراءة الحادة و البرامج العلاجية والتي يضعها مختصون في صعوبات التعلم تتماشى مع خصائص كل صعوبة، و يطبقها المختصون أو المعلمون المدربون.

و بالرغم من هذه الأهمية البالغة لكل من الذاكرة العاملة اللفظية و عسر القراءة إلا أن البرامج العلاجية الموجهة لهذه الفئة تبقى قليلة في المجتمع العربي بصفة عامة و في المجتمع الجزائري بصفة خاصة،

و من منطلق قلة الدراسات الجزائرية التي هدفت إلى تحسين الذاكرة العاملة اللفظية و تحسين مستوى القراءة لدى الأطفال المعسورين قرائيا و إعادة إدراجهم مع أقرانهم العاديين، جاءت هذه الدراسة محاولة اقتراح برنامجا مرتكزا على هذا الأساس

الفصل الأول: إشكالية الدراسة

إشكالية:

تعتبر عملية التذكر من أهم العمليات المعرفية لدى الفرد، و هي تعني حسب **سامي ملحم** العملية العقلية التي يتم بها تسجيل و حفظ و استرجاع الخبرة الماضية .(ملحم،2006، ص206).

فالذاكرة إذا تمثل القدرة على استقبال المعلومات ثم تخزينها ثم استرجاعها عند الحاجة، وبذلك فهي تشتمل على ثلاث عمليات أساسية هي كالتالي ، الترميز و هو النشاط الذي يسمح بتحويل ظاهرة أو فعل ما في الذاكرة، هذا الرمز يوضح بطبيعة المعالجة الرمزية، التخزين و هذه العملية تسمح بتخزين المعلومات في الذاكرة لأكبر وقت ممكن،الاسترجاع وهو استعادة المعلومات (الذكريات)، فالمعلومات تخزن في الذاكرة طويلة المدى و يعاد نشاطها في الذاكرة قصيرة المدى. (Lucine Marion, 2010, p4)

و تتم عملية التذكر من خلال تكامل عمل الذاكرة الحسية، الذاكرة طويلة المدى، الذاكرة قصيرة المدى و الذاكرة العاملة.

وتعد الذاكرة العاملة من أكثر مكونات الذاكرة التي حظيت باهتمام الباحثين، لما لها من دور أساسي في عملية معالجة المعلومات، ويعرفها **هيتش 2005 Hitch** بأنها القدرة على تنسيق العمليات الذهنية والمعلومات المخزنة لفترة قصيرة أثناء القيام بالمهمات المعرفية " ، في حين يعرفها **انجل 2010 Engel** بأنها " نظام ثنائي البعد يشتمل على عملية تمثيل وتخزين مؤقت للمعلومات وكذلك عملية توجيه و تنفيذ لآلية الانتباه ".

و يعرفها **أبو الديار** بأنها القدرة على التحكم في محتوى الذاكرة قصيرة المدى و تغييرها ، و تعمل الذاكرة العاملة عملا ديناميا نشطا من خلال التركيز المتزامن على متطلبات عمليات التجهيز و التخزين، حيث تعمل على تحويل المعلومات من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى، و تؤدي دورها من خلال تكوين كمية من المعلومات لتجهيزها، كما تعمل على تكاملها و معالجتها مع معلومات أخرى.

فالذاكرة العاملة إذا تهتم بتفسير المعلومات و تكاملها و ترابط المعلومات الحالية و السابقة و هي ذات أهمية بالغة للأنشطة المعرفية العليا مثل الفهم القرائي، الاستدلال الرياضي، التفكير الناقد، و اشتقاق المعاني. (مسعد، 2012،ص106،25).

و تنقسم الذاكرة العاملة إلى الذاكرة العاملة اللفظية والذاكرة العاملة الحركية والذاكرة العاملة البصرية

و تعتبر الذاكرة العاملة اللفظية والتي يطلق عليها أيضا اسم الحلقة الفونولوجية، نظام من أنظمة الذاكرة العاملة، تقوم بتخزين المعلومات الشفوية المنطوقة بصورة منظمة وذلك لمدة معينة، وهي تتكون من مكونين رئيسين هما الجهاز النطقي أو جهاز التحكم النطقي و الذي يقوم بإنعاش و إدخال المعلومات اللفظية المستقبلة و حفظها عن طريق نطقها داخليا، والمخزن الصوتي الذي يقوم بتخزين المعلومات في شكل رموز فونولوجية وعليه فإن أي خلل يصيب هذا النوع من الذاكرة يؤدي إلى ظهور اضطراب عسر القراءة، باعتبارها المسؤولة عن المعلومات و الرموز الخاصة بآلية القراءة، خاصة وأن هذه الأخيرة تعتبر عملية معرفية تختص بتحليل رسالة مكتوبة مرمزة بواسطة حروف وكلمات وجمل من أجل تنظيم معناها، وأي اضطراب في الذاكرة العاملة اللفظية يؤدي إلى عدم التمكن من فك شفرة هذه الرموز و بالتالي الإصابة بعسر القراءة.

و قد أثبتت الدراسات الحديثة وجود فروق دالة بين الأطفال العاديين و الأطفال ذوي صعوبات التعلم في أنظمة الذاكرة العاملة، و أكدت الدراسات التي تناولت صعوبات التعلم على أنها راجعة لاضطرابات وظيفية على مستوى الذاكرة العاملة، فبرهنت هذه الدراسات على وجود علاقة ارتباطيه بين الذاكرة العاملة اللفظية (الحلقة الفونولوجية) وصعوبات التعلم الشفوي كعسر القراءة. (ابتسام، 2008، ص 32)

و يعتبر عسر القراءة نوع من أنواع صعوبات التعلم الأكاديمية، هذه الأخيرة و كما عرفها **صامويل كيرك Samuel Kirk** (1962)، صعوبة في واحدة أو أكثر من عمليات التحدث، التخاطب، اللغة، القراءة، الكتابة، و الحساب ، والتي ترجع إلى خلل وظيفي في المخ، و ليست نتيجة لتخلف عقلي أو إعاقة حسية أو عوامل ثقافية أو تعليمية، و ينجم عسر القراءة عن عدم القدرة على إدراك الكلمات في سياقها الكلي والعجز عن فك الرموز المكتوبة، إذ يعاني الأطفال عسيري القراءة من عدم قدرتهم على قراءة الكلمات و الحروف. هذا و تعرف الجمعية العالمية للدسليكسيا 2008، عسر القراءة على أنه صعوبة تعلم تخص اللغة و تشمل مجموعة العوارض التي تؤدي إلى صعوبات تتعلق باللغة و تحديدا بالقراءة، و عادة يواجه الطلاب ذوي عسر القراءة صعوبات أخرى تتعلق باللغة مثل الإملاء، الكتابة، نطق الكلمات ويؤثر عسر القراءة على الفرد طيلة حياته إلا أن درجات التأثر هذه قد تتغير عبر مراحل حياة الشخص.

وفي السياق ذاته أكدت الدراسات التي تناولت عسر القراءة على وجود اضطراب في الذاكرة العاملة اللفظية لدى هؤلاء الأطفال، مما استوجب على الباحثين بناء برامج تدريبية خاصة تساعد هذه الفئة من الأطفال على الالتحاق بأقرانهم، هذه البرامج تعتبر عملية منظمة ومخططة تستغرق عددا من الجلسات، وتتضمن مجموعة من الأنشطة والمهام التدريبية التي تساعدهم على تخطي صعوباتهم.

من هنا جاءت الدراسة الحالية لتبحث في مدى إسهام تنمية الذاكرة العاملة اللفظية في تحسين مستوى القراءة لدى الأطفال المعسورين قرائيا.

ومن هنا يمكن حوصلة إشكالية بحثنا هذا في التساؤلين التاليين:

1 – ما مدى مساهمة البرنامج التدريبي المقترح في هذه الدراسة في تنمية الذاكرة العاملة اللفظية لدى التلاميذ عسيري القراءة ؟

2 – ما مدى مساهمة البرنامج التدريبي المقترح في هذه الدراسة في تحسين مستوى القراءة لدى التلاميذ عسيري القراءة ؟

فرضيات الدراسة:

1– يساهم البرنامج التدريبي المقترح في هذه الدراسة في تنمية الذاكرة العاملة اللفظية لدى التلاميذ عسيري القراءة.

2 – يساهم البرنامج التدريبي المقترح في هذه الدراسة في تحسين مستوى القراءة لدى التلاميذ عسيري القراءة.

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة دور البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الذاكرة العاملة اللفظية و تحسين مستوى القراءة لدى عينة من التلاميذ عسيري القراءة.

أهمية الدراسة :

1- تقديم مزيد من العناية لشريحة هامة من التلاميذ المتمدرسين الذين يعانون من اضطراب عسر القراءة.

2- اقتراح برنامج تدريبي لتحسين مستوى القراءة لدى التلاميذ عسيري القراءة.

مصطلحات الدراسة:

1-برنامج تدريبي: هو عملية منظمة ومخططة تستغرق عددا من الجلسات، ويتضمن مجموعة من الأنشطة والمهام التدريبية حول تنمية الذاكرة العاملة اللفظية، يتم تقديم هذا التدريب لمجموعة تجريبية من التلاميذ المعسورين قرائيا، وهذا بهدف تحسين مستوى القراءة لديهم.

2- الذاكرة العاملة اللفظية: هي إحدى أنظمة الذاكرة العاملة حسب نموذج بادلي وهي المسؤولة على الاحتفاظ والمعالجة المؤقتة للمعلومات ذات الطبيعة السمعية والشفوية.

3- عسر القراءة: عدم قدرة التلميذ على فك الرموز المكتوبة، و يظهر ذلك في البحث من خلال الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس عسر القراءة.

الدراسات السابقة:

دراسات حول الذاكرة العاملة و الذاكرة العاملة اللفظية:

1- دراسة سوانسون و برنانجر Swanson& Berninger (1995):

هدفت الدراسة إلى المقارنة بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم و العاديين في الأداء على مهام الذاكرة العاملة اللفظية و الذاكرة قصيرة المدى، و طبقت الدراسة على عينة من 206 تلميذ و تلميذة طبق عليهم أربع مهام للذاكرة العاملة (التتابع البصري، رسم الخرائط، استرجاع القصة، تعاقب الأرقام السمعي)، و خمس اختبارات لقياس الذاكرة قصيرة المدى، و بعد معالجة البيانات إحصائيا أشارت النتائج إلى:

- أداء الذاكرة العاملة اللفظية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم أدنى من العاديين.

- التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم قصور في الذاكرة العاملة و الذاكرة قصيرة المدى.

(Lee, 2001, p 1-48)

2- دراسة إزاك و إبلانت Isak&Eplante(1997):

هدفت الدراسة إلى البحث عن الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم و العاديين في الذاكرة العاملة و الذاكرة قصيرة المدى و ذاكرة الجمل، تكونت عينة الدراسة من 30 تلميذ منهم 15 ذوي صعوبات التعلم و 15 عاديين، طبق عليهم الاختبار الفردي لقياس الذاكرة قصيرة المدى، مقياس إتساع القدرات لقياس الذاكرة العاملة و الاختبار الفرعي لقياس ذاكرة الجمل، و توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في أداء الذاكرة قصيرة المدى و الذاكرة العاملة لصالح التلاميذ العاديين، و أشارت الدراسة إلى أن الذاكرة العاملة اللفظية تعد أحد الصعوبات التي تواجه ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالعاديين.

3- دراسة عبد ربه مغازي سليمان(2009):

هدفت الدراسة إلى استكشاف مدى أهمية الأداء في عدد من مهام الذاكرة العاملة(اللفظية و البصرية- المكانية) في التنبؤ بالتحصيل الدراسي و استكشاف الفروق بين الذكور و الإناث في الأداء على مهام الذاكرة العاملة و استكشاف العلاقة بين أداء مهام الذاكرة العاملة و العمر و التحصيل الدراسي، و قد شملت الدراسة عينة قوامها 286تلميذ و تلميذة، حيث طبقت عليهم مجموعة من الاختبارات تمثلت في بطارية تتضمن ست مهام لقياس الأداء في الذاكرة العاملة اللفظية و البصرية-مكانية، و قد توصلت نتائج الدراسة إلى أن الأداء على مهام الذاكرة العاملة يزداد بوصفه دالة للعمر، و أن أداء الإناث أفضل من الذكور، كما وضحت وجود ارتباط إيجابي دال بين مهام الذاكرة العاملة و التحصيل الدراسي للمواد الأساسية، و تبين أن معظم مهام الذاكرة العاملة تتنبأ بشكل تبادلي بالتحصيل الدراسي.

(عبد ربه مغازي، 2010، ص 1)

4- دراسة أميلي راغان Amélie Raguéne(2011):

هدفت الدراسة إلى تطبيق نظام تدريبي لتحسين الذاكرة العاملة اللفظية، هذا التدريب مقترح لمدة خمسة أشهر على عينة مكونة من 12 طفل متابعين أرطفونيا بسبب اضطرابات لغوية مختلفة، و قد بينت نتائج الدراسة أن البرنامج التدريبي المثير للحلقة الفونولوجية فعال، و أكدت الدراسة ضرورة استخدام تقنيات التكفل بالذاكرة العاملة اللفظية في جلسات إعادة التربية الأرطفونية. (Amélie,2011,p86-110)

5- دراسة كيلرولي سوانسون Keelero lee-Swanson(2001):

هدفت الدراسة إلى دراسة الأداء على مهام الذاكرة العاملة اللفظية(تذكر الأعداد) و الذاكرة البصرية-المكانية (مهمة الاتجاهات)، عند عينة مكونة من 20 طفل من ذوي صعوبات التعلم و عينة أخرى مناظرة مكونة من 19 طفل ذوي صعوبات تعلم الرياضيات،و عينة ثالثة مكونة من 18 طفل مناظرين للعينة الثانية في السن بغض النظر عن التحصيل في الرياضيات، و أظهرت نتائج الدراسة أن الأداء على مهام الذاكرة العاملة اللفظية و الذاكرة البصرية المكانية للأطفال المناظرين لمجموعة الأطفال ذوي صعوبة تعلم الرياضيات أعلى على نحو دال مقارنة بأداء هذه الأخيرة، في حين يتساوى الأداء بين المجموعة الأولى و الثانية، كما أوضحت النتائج أن الأداء على كل من الذاكرة العاملة اللفظية و البصرية-المكانية يمكن التنبؤ به على أساسه بالقدرة الرياضية. (بن فليس، ص 26)

6- دراسة فراس الحموري و آمنة خصاونة(2011):

هدفت الدراسة إلى تقصي دور سعة الذاكرة العاملة و النوع الاجتماعي في الإستعاب القرائي، لدى عينة مكونة من 230 طالب و طالبة في المرحلة الابتدائية، و استخدمت في الدراسة اختبارات هي اختبار فترة الاستماع لقياس سعة الذاكرة، اختبار قياس الإستعاب القرائي، و قد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات أداء الطلبة على اختبار سعة الذاكرة العاملة و اختبار الإستعاب القرائي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي و لصالح الإناث، و لم تكشف نتائج الدراسة وجود أي أثر للتفاعل بين متغيري سعة الذاكرة العاملة و النوع الاجتماعي في الإستعاب القرائي.(فراس، 2011، ص 1-3)

7- دراسة حسن سيد محمدي، صميدة(2013):

هدفت الدراسة إلى التعرف على كل من كفاءة المكون اللفظي للذاكرة العاملة طبقا لنموذج بادلي (السعة التخزينية المؤقتة و كفاءة المعالج المركزي) و مهارات الوعي الصوتي الأساسية (الوعي بالقافية، الوعي بالمقاطع، تمييز الوحدات الصوتية)، لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين يعانون من قصور لغوي، حيث شملت العينة 74 تلميذ و تلميذة من تلاميذ الصف الخامس ابتدائي، و قد استخدم الباحث لإنجاز بحثه مقياس للتعرف على مهارات الوعي الصوتي من إعداد الباحث، كما أعد مجموعة من المهام اللفظية للتعرف على كفاءة المكون اللفظي للذاكرة العاملة، و قد توصلت نتائج البحث إلى تدني كفاءة الذاكرة العاملة اللفظية و قصورا في مهارات الوعي الصوتي لدى تلاميذ السنة الخامسة ذوي القصور اللغوي مقارنة بأقرانهم العاديين. (صميدة ، 2013، ص 1)

8- دراسة رحمة صادقي و فاطمة صادقي(2014):

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة الموجودة بين الذاكرة العاملة و الازدواجية اللغوية من خلال المقارنة بين تحصيل فئتين من تلاميذ المستوى الرابع ابتدائي الناطقين باللغة العربية و الناطقين باللغة التارقية، و قد شملت عينة البحث 36 تلميذ ، 18 منهم ناطقين بالعربية و 18 ناطقين بالتارقية، و قد استخدمت الباحثتان مجموعة من الاختبارات تمثلت في اختبار التحصيل الدراسي، اختبارات قدرة الذاكرة العاملة، و قد توصلت الدراسة إلى وجود فروق بين الفئتين في التحصيل يرجع إلى التفاوت في قدرات الذاكرة العاملة. (رحمة،2014، ص ص1-8)

9- دراسة محمد أحمد الفعر الشريف و وليد السيد أحمد خليفة (2014):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فعالية برنامج لتنمية مهارات التواصل اللفظي باستخدام تكنولوجيا الوسائط المتعددة في تحسين الذاكرة العاملة اللفظية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد مرتفعي الوظيفة بالطائف، و قد شملت عينة البحث 10 أطفال متوحدين، و قد استخدم الباحثان أدوات تمثلت في مقياس ستانفورد بينيه العرب للذكاء، مقياس الطفل التوحدي، اختبار الذاكرة العاملة الفونولوجية، و توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية و الضابطة على أداء اختبار الذاكرة العاملة الفونولوجية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، بينما لم توجد فروق بين القياس البعدي و القياس التتبعي مما يدل على فعالية البرنامج المطبق.(محمد أحمد، 2014، ص1-7)

10- دراسة الغالية بنت زاهر بن حمد العبري(2016):

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي يستند إلى النموذج المتعدد المكونات للذاكرة العاملة و قياس فاعليته لدى طالبات الصف الخامس من ذوي صعوبات تعلم القراءة، و قد شملت الدراسة عينة من 10 طالبات من الصف الخامس أساسي، حيث تم توزيعهن إلى مجموعتين مجموعة ضابطة و أخرى تجريبية، و استخدمت الباحثة لذلك أدوات تمثلت في بطارية اختبار الذاكرة العاملة، اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملون، البرنامج التدريبي المعد، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمجالات مقياس الذاكرة العاملة لصالح المجموعة التجريبية، وجود فروق دالة بين القياس القبلي البعدي لمجالات الذاكرة العاملة لصالح القياس البعدي و هذا يؤكد فاعلية البرنامج،عدم

وجود فروق دالة بين القياس البعدي و القياس المؤجل للذاكرة العاملة و هذا ما يؤكد بقاء أثر البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة. (الغالية، 2016،ص ص 8-94)

11- دراسة أحمد حسن محمد عاشور:

هدفت الدراسة إلى المقارنة بين أربع مجموعات(تلاميذ ذوي صعوبات التعلم مع قصور الانتباه و فرط النشاط، تلاميذ ذوي صعوبات التعلم دون قصور الانتباه و فرط النشاط، تلاميذ ذوي فرط النشاط و قصور الانتباه، و العاديين)، شملت الدراسة عينة من 202 تلميذ و تلميذة، و قد استخدم الباحث أدوات تمثلت في قائمة الملاحظة الإكلينيكية لسلوك الطفل DSMIII، مقياس كونرز لتقدير سلوك الطفل، اختبار الانتباه الانتقائي(سمعي،بصري،لفظي)، اختبار الانتباه المتواصل، اختبار الذاكرة العاملة، و توصلت الدراسة إلى نتائج تمثلت في وجود فروق دالة في الانتباه الانتقائي(سمعي، بصري، لفظي) و المتواصل بين مجموعات البحث الأربع و كذا وجود فروق في الذاكرة العاملة بين المجموعات الأربع لصالح التلاميذ العاديين. (أحمد حسن عاشور، ص 6-36)

دراسات حول صعوبات القراءة:

1- دراسة سيفرين كازاليس و آخرون 1996: هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الوعي الصرفي و صعوبة التعامل مع الحروف الأبجدية لدى التلاميذ المعسورين قرائيا، و قد طبقت الدراسة على عينتين، عينة من التلاميذ المعسورين قرائيا و أخرى من التلاميذ العاديين، طبقت على كليهمت مجموعة من الاختبارات تمثلت في: اختبار مهمة الفهم، اختبار مهمة القراءة، اختبار الوعي الصوتي و المورفولوجي.

و قد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- مهما كانت المهارات الصوتية للتلاميذ فإنهم يطورون معرفة منتجة للإشتقاق من خلال تعلم القراءة.

- تشير الإختلافات بين المجموعات في مهام التجزئة إلى أن العمليات المتضمنة في إنتاج الكلمات المشتقة تختلف بين التلاميذ العاديين و المعسورين قرائيا.

- المعسورين قرائيا يعانون من ضعف في الوعي الصوتي و قراءة الكلمات.

(Sévrine,1996,p 114,134)

2- دراسة المطاوعة و الأكرف 1998: هدفت الدراسة إلى معرفة أسباب الضعف في العلوم الناتجة عن الضعف في القراءة لدى تلميذات الصف الخامس ابتدائي بقطر، و قد شملت الدراسة 45 معلمة و 481 تلميذتين و قد أظهرت النتائج العديد من عوامل ضعف التلميذات في قراءة كتب العلوم نتيجة لأسباب تعزى إلى الكتاب المدرسي أو للأنشطة اللغوية للمعلمة أو لأساليب التقويم المتبعة.

3-دراسة منصوري مصطفى و بن عروم وافية: هدفت هذه الدراسة إلى التعرّف على أنواع صعوبات القراءة التي يعاني منها تلاميذ الصفين الثاني و الثالث من المرحلة الابتدائية، و التعرّف على الفروق بين هذين المستويين، و كذا الفروق بين الجنسين في صعوبات تعلم القراءة.

و من أجل اختبار الفرضيات المطروحة تم اختيار عينة من تلاميذ الصفين الثاني (31 تلميذا) و الثالث (33 تلميذا) ينتمون إلى ثلاث مدارس ابتدائية تقع بمدينة مستغانم بغرب الجزائر، من بينهم 30 ذكرا و 34 أنثى بعد التأكد من سلامة قدراتهم المعرفية بواسطة اختبار التقدير الفوري للوظائف المعرفية الذي أعده Gil, G. Toullat et al و لقياس درجات صعوبات تعلم القراءة لديهم تم تطبيق اختبار تشخيص صعوبات تعلم القراءة للدكتور صلاح عميرة علي، بعد تكييفه على البيئة الجزائرية ، و التأكد من درجتي صدقه و ثباته.

و قد تم التوصل إلى النتائج التالية:

- توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في صعوبات تعلم القراءة (تعرف الكلمات و قراءتها، و صعوبة التعرف على أجزاء الكلمة و دمجها، و صعوبة الربط بين الرمز المكتوب و الصوت المنطوق، و صعوبة التمييز السمعي و) لصالح الذكور.

- توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ السنتين الثانية و الثالثة من المرحلة الابتدائية في صعوبات تعلم القراءة و لصالح تلاميذ السنة الثانية. (مصطفى منصوري،2005)

4- دراسة منى إبراهيم اليودي 2004: هدفت الدراسة إلى تشخيص بعض صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي و التوصل إلى إستراتيجية تدريس فعالة تجمع بين أكثر من مدخل لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى هؤلاء التلاميذ و كذا إلقاء الضوء على العلاقة بين صعوبات القراءة والكتابة ، وبعض المتغيرات السيكولوجية والمجتمعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية منها الدافعية والمستوى الثقافي والاقتصادي لتوجيه انتباه المسئولين ومتخذي القرار إلى أهمية ضبط هذه

المتغيرات بما يسهم في الحد من ظهور صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الأساسية، طبقت الدراسة على عينة من تلاميذ الصف الثالث ابتدائي ذوو صعوبات تعلم القراءة و الكتابة ،و طبقت عليهم مجموعة من الاختبارات تمثلت في اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح، و بطارية اختبارات لتشخيص صعوبات تعلم القراءة و الكتابة، و قد توصلت نتائج الدراسة إلى:

– عدم وجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياسيين القبلي والبعدي لمهارات تميز الأصوات ، وتعرف الكلمات والفهم والتراكيب اللغوية، وكذلك في كل من المهارات الفرعية التي تندرج تحت كل منها ، كما يقيسها الاختبار التشخيصي العد لذلك.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية ، والضابطة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمهارات تميز الأصوات وتعرف الكلمات، ولفهم التركيبات اللغوية ، وفي المهارات الفرعية التي تندرج تحت كل منها كما يقيس الاختبار التشخيصي المعد لذلك.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في كل من القياس القبلي والبعدي لمهارات تميز الأصوات ، وتعرف الكلمات والفهم والتراكيب اللغوية ، وفي المهارات الفرعية التي تندرج تحت كل منها ، كما يقيسها الاختبار التشخيصي المعد لذلك.(منى ابراهيم، 2005)

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ذوى صعوبات التعلم وزملائهم من ذوى الذكاء المنخفض في القياس البعدي لمهارات اللغة العربية كما يقيسها الاختبار المعد لذلك.

5– دراسة علي حسن جبايب 2011: هدفت الدراسة إلى التعرف على صعوبات تعلم القراءة و الكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول أساسي، وفقا لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة و التخصص، و طبقت الدراسة على عينة طبقية عشوائية من 123 معلما و معلمة، و قد تم استخدام إستبانة مؤلفة من 33 فقرة، و أظهرت نتائج الدراسة أن أبرز صعوبات تعلم القراءة و الكتابة تتمثل في تعثر الطفل في القراءة و الكتابة، و كثرة المحو و الضغط على القلم، أما فيما يتعلق بالمتغيرات، فأظهرت الدراسة وجود

فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس لصالح الإناث، كما توجد فروق لمتغير المؤهل العلمي لصالح البكالوريوس، في حين لم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة و التخصص.

(علي حسن جبايب، 2011، ص1-34)

6- دراسة شرفوح بشير 2006: هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق بين التلاميذ المعسورين قرائيا و العاديين في عملية الانتباه، و كذا معرفة العلاقة بين الانتباه و الأداء القرائي من جهة، و السلوك العدواني و عسر القراءة من جهة أخرى، شملت عينة الدراسة 60 تلميذا من ذوي عسر القراءة و 60 تلميذا عاديا، طبقت عليهم اختبارات تمثلت في اختبار الذكاء، أداة لقياس الأداء القرائي من إعداد الباحث، اختبار التمييز البصري اللفظي، مقياس إنتباه الأطفال، مقياس السلوك العدواني للأطفال، استمارة المستوى الاقتصادي و الاجتماعي، و قد توصلت نتائج الدراسة إلى:

- وجود فروق دالة إحصائيا بين المعسورين قرائيا و العاديين في نسبة الإنتباه لصالح العاديين.

- وجود علاقة ضعيفة بين العدوانية و الإنتباه.

- وجود علاقة بين العدوانية و عسر القراءة، بحيث أن عسر القراءة يؤثر تأثيرا سلبيا في السلوك العدواني.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العاديين و المعسورين قرائيا في السلوك العدواني.

(شرفوح بشير،2005-2006)

7- دراسة عياد مسعودة: هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين مفهومي المكان و الزمان بظهور عسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، استخدمت الباحثة في دراستها عينة من 39 تلميذ و تلميذة، و طبقت في بحثها المقابلة، استبيان خاص بالتلاميذ، اختبار رسم الرجل، أداة خاصة بمفهومي الزمان و المكان، و توصلت نتائج الدراسة إلى:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اضطراب مفهومي الزمان و المكان لدى التلاميذ وفقا لمتغير المستوى التعليمي.

- وجود اختلاف في علاقة مفهومي الزمان و المكان بعسر القراءة لدى الذكور و الإناث.

- يزول مفهومي الزمان و المكان كلما تقدم سن عسير القراءة.(عياد مسعودة، 2007)

الفصل الثاني: الذاكرة العاملة اللفظية

تمهيد

I- الذاكرة العاملة

I-1- الذاكرة

I-1-1- تعريف الذاكرة

I-1-2- أنواع الذاكرة

I-2- الذاكرة العاملة

I-2-1- مفهوم الذاكرة العاملة اللفظية

I-2-2- نشأة الذاكرة العاملة اللفظية

I-2-3- تطور الذاكرة العاملة

I-2-4- علاقة الذاكرة العاملة بالذاكرة قصيرة المدى

I-2-5- أهمية الذاكرة العاملة

I-2-6- نماذج الذاكرة العاملة

I-2-7- إستراتيجيات معالجة المعلومات في الذاكرة العاملة

II- الذاكرة العاملة اللفظية

II-1- تعريف الذاكرة العاملة اللفظية

II-2- تطور الذاكرة العاملة اللفظية

II-3- مكونات الذاكرة العاملة اللفظية

II-4- مظاهر الذاكرة العاملة اللفظية

II-5- دور الذاكرة العاملة اللفظية

II-6- تشخيص الذاكرة العاملة اللفظية

II-7- إصابة الذاكرة العاملة اللفظية

II-8- علاج الذاكرة العاملة اللفظية

خلاصة

تعتبر الذاكرة من أهم العمليات المعرفية ، نظرا لما لها من أهمية في مختلف الأنشطة في حياته، و من بين أنواع الذاكرة نجد الذاكرة العاملة اللفظية ،والإصابة في هذا النوع من الذاكرة يسبب مشكلات أكاديمية لدى التلميذ، لذا وجب العمل على تنميتها و تجاوز الصعوبات التي تسببها،فما هي الذاكرة العاملة اللفظية ؟

هذا ما سنحاول التعرف عليه من خلال هذا الفصل.

I- الذاكرة العاملة

I-1- الذاكرة

I-1-1- تعريف الذاكرة:

I-1-1-1-تعريف جايمس 1991: عرفها جايمس على أنها مركز حفظ و استعادة الأشياء الماضية، وهي مرتبطة بشكل أساسي بالفرد إذ أن المعرفة و الخبرة التي يتم الحصول عليها من مستودعات الاحتفاظ تؤثر على السلوك الفردي اللاحق. (James, 1991, p58)

I-1-1-2- تعريف Eustach: تعرف الذاكرة على أنها القدرة على تخزين و استرجاع المعلومات، فهي بذلك نظام لمعالجة المعلومات. (Eustach.f, 2003, p166)

فالذاكرة إذا تمثل القدرة على استقبال المعلومات ثم تخزينها ثم استرجاعها عند الحاجة، لذا نلاحظ حدوث ثلاث عمليات فيها كالتالي:

الترميز: هي العملية الأولى من عمليات التذكر، و هو النشاط الذي يسمح بتحويل ظاهرة أو فعل ما في الذاكرة إلى رموز، هذه الرموز توضح بطبيعة المعالجة الرمزية التي تحدث.

التخزين: هذه العملية تسمح بتخزين المعلومات في الذاكرة لأكبر وقت ممكن.

الاسترجاع: هي عملية استعادة المعلومات (الذكريات)، فالمعلومات تخزن في الذاكرة طويلة المدى و يعاد نشاطها في الذاكرة قصيرة المدى، هذا قد يتم بطريقة إرادية أو بطريقة غير إرادية.

(Lucine Marion, 2010, p4)

I-1-2- أنواع الذاكرة:

الذاكرة الحسية: هناك العديد من المعلومات التي تستقبل من أعضاء الحس(سمعية، بصرية....)، و للذاكرة الحسية القدرة على تخزين كمية من المعلومات لوقت جد قصير، يعتبر هذا النوع من الذاكرة المرحلة الأولية لتخزين المعلومات في الذاكرة قصيرة المدى.

الذاكرة قصيرة المدى: هي مساحة ذات قدرة محدودة في تخزين المعلومات (من بضع ثواني إلى بضع دقائق)، و تجمع المعلومات المستقبلة، في الذاكرة قصيرة المدى المعلومة يمكن أن تعمل و تنعش بسبب ميكانيزم المراجعة النطقية قبل أن تنتقل إلى الذاكرة طويلة المدى، و كلما ظلت المعلومة في الذاكرة قصيرة المدى كلما كانت لها فرص أكبر للترميز في الذاكرة طويلة المدى.

الذاكرة العاملة: هناك العديد من الدراسات التي نادت باستبدال مصطلح الذاكرة العاملة بالذاكرة قصيرة المدى، بينما أوضحت دراسات أخرى اختلاف كلا المصطلحين عن بعضهما البعض، و تعد الذاكرة العاملة نظاما محدود القدرة في تخزين المعلومات تخزينا مؤقتا و معالجتها.

الذاكرة طويلة المدى: تنتقل المعلومات من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى ، هذه الأخيرة لها قدرة كبيرة على تخزين المعلومات من بضع دقائق إلى مدى الحياة، وهي دينامية ذات نشوء أبدي، تنقسم الذاكرة طويلة المدى إلى:

- الذاكرة التصريحية

- الذاكرة الغير تصريحية (Lucine M , même ouvrage, pp 4,5)

الذاكرة الحركية: ناتجة عن نشاط الفرد و ليس فقط عن المعلومات المستقبلة من المثيرات الخارجية و هي مركبة من طبيعة حركية نشطة و أخرى حسية.

و تنقسم الذاكرة الحركية إلى:

- ذاكرة الاستدعاء: تحتوي على البرنامج الحركي.

- ذاكرة التعرف: تربط و تجمع المعلومات المرتبطة بالبرنامج الحركي. (Barthes, 2008, pp8-9)

I-2- الذاكرة العاملة:

I-2-1- نشأة الذاكرة العاملة: ظهر مصطلح الذاكرة العاملة منذ عدة قرون، و تعود تصوراتها الأولى إلى نهاية الخمسينيات، حيث أشار براون (1958) Brown و بترسون Peterson(1959) إلى أن المعلومات القليلة للفرد سيتم نسيانها في ثواني، إلا إذا قام الفرد بالتكرار النشط للحفاظ عليها. (Baddeley, 2003, pp1-3)

و قد عرض مفهوم الذاكرة العاملة للمرة الأولى على يد ميلر و جالينتر Miller et Galanter(1955)، في كتابهم "الخطط و هيكل السلوك" و بعدها تم تطوير المصطلح على يد Simon و Newel عام 1972 من خلال دراسات قاما بها على الحيوانات. (Alan D, 2002, p85)

في المقابل قدم بادلي و هيتش Baddeley et Hitch (1974) نموذجا للذاكرة العاملة لوصف كيفية حفظ المعلومات و معالجتها مؤكدين أن الذاكرة العاملة تعد نظاما متعدد العناصر و ليست مجرد مخزن غير نشط، إنما هذا النوع من التخزين يستلزم عدة سيرورات في معالجة المعلومات مثل الفهم، التعلم، الحساب.....

و قد ظهر نموذج بادلي نتيجة لعدم الرضا عن نماذج جهاز المعالجة و التخزين قصير المدى.

(Logie, 1996, p63)

أما مارتينا Martina(1997)، فقد كان أكثر شمولية في توضيح مفهوم الذاكرة العاملة على الذي قدمه كل من بادلي و هيتش، حيث اعتمد هذا المفهوم على المعالجة و تخزين المعلومات و تنظيمها بطريقة متتابعة خلال الذاكرة العاملة و استرجاع المعلومات من أنظمة الذاكرة الأخرى. (Mark, 1989, p53)

I-2-2- مفهوم الذاكرة العاملة:

I-2-2-1- تعريف Akira (1997): تعتبر الذاكرة العاملة صندوق غير منفصل عن العقل أو الدماغ، إذ تتطلب تعاون مناطق مختلفة من الدماغ من بينها قشرة الفص الجبهي، و تتضمن الذاكرة العاملة بعض آليات التحكم تسمح بتخزين المعلومات و معالجتها. (Akira, 1997, p5,6)

I-2-2-2: تعريف مسعد أبو الديار:الذاكرة العاملة هي نظام محدود القدرة يسمح بتخزين المعلومات

تخزينا مؤقتا و يعالجها، و قد ركزت عليها الدراسات الخاصة بالأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم، و قد توصلت الدراسات إلى أن العجز في الذاكرة العاملة يكمن وراء الصعوبات التي تواجه التلاميذ الذين يعانون صعوبات القراءة و الحساب. (مسعد أبو الديار، 2012، ص10)

فالذاكرة العاملة تسمح للفرد بتجهيز و تنظيم مكان العمل العقلي بهدف الحفاظ على المعلومات لفترة تمتد لبضع ثواني. (Degorgio et al, p3)

I-2-3- علاقة الذاكرة العاملة بالذاكرة قصيرة المدى:

هناك دراسات كثيرة و مختلفة الآراء حول علاقة الذاكرة العاملة بالذاكرة قصيرة المدى، فالبعض منها قدم مصطلح الذاكرة العاملة كبديل للذاكرة قصيرة المدى، مثل دراسة هيتش Hitch، بينما البعض الآخر يشير إلى اختلافهما و انفصالهما عن بعضهما البعض، و أن هناك علاقة تأثير و تأثر بينهما.

و هذا الاختلاف يتضح من خلال تباين مهام كل منهما، فبينما تهتم الذاكرة العاملة بالمهام المعرفية ذات المستوى الأعلى و الأكثر تعقيدا (الفهم، المعالجة..)، بينما تختص الذاكرة قصيرة المدى بالمهام المعرفية ذات المستوى الأدنى.

و يرى البعض الآخر أن الذاكرة العاملة جزء من الذاكرة قصيرة المدى و منهم Brainerd & Kingma 1985، و يرى البعض الآخر العكس من هذا حيث يقولون أن الذاكرة قصيرة المدى جزء من الذاكرة العاملة و منهم هارفرد و آخرون Herford & al. (أبو الهاشم،1998، ص22)

I-2-4- أهمية الذاكرة العاملة: تعد الذاكرة العاملة من أكثر قدراتنا المعرفية أهمية، كما أنها ضرورية لمختلف الأنشطة اليومية مثل الانتباه، إتباع المعلومات، تنفيذ التعليمات، التفكير المنطقي، التركيز ، الفهم و غيرها من الأنشطة.

و تؤدي الذاكرة العاملة دورا رئيسيا في دعم تعلم الأطفال طوال سنوات الدراسة، كما تعتبر الجزء الأهم في معالجة المعلومات، و قد توصلت الدراسات التي أجريت عليها إلى مدى أهميتها في التمييز بين ذوي صعوبات التعلم و العاديين، ففي دراسة كروسبرغن و آخرون Krosbergen & al (2003)، التي وصفت

العجز المعرفي المحدد للتلاميذ الذين لديهم صعوبات في تعلم الرياضيات، حيث يظهرون عجزا في الذاكرة العاملة و في تخزين الحقائق الرياضية و استعادتها، كما أظهروا عجزا في معالجة الأرقام.

كما أن الذاكرة العاملة تمثل الجزء الحيوي من نظام الذاكرة الكلي، و قد وصفت بأنها مركز الوعي (الإدراك و الفهم) في نظام معالجة المعلومات.

فالذاكرة العاملة تقرر كيف نتعامل مع المؤثرات المختلفة عندما تدخل إليها المادة العلمية حيث تنشأ ثلاث أحداث مهمة:

– تحفظ المعلومات في الذاكرة العاملة مدة قصيرة عندما تكون المعالجة عن طريق تكرارها مرة تلو الأخرى.

– تعالج المعلومات و تنظم تنظيما أفضل عند استخدام إستراتيجيات تعليمية تؤدي أو تساعد على الاحتفاظ بهذه المعلومات و تخزينها في الذاكرة طويلة المدى، و هذا ما يجعل الذاكرة العاملة ذات أهمية قصوى للأفراد في معالجة المعلومات، حيث ترتبط ارتباطا وثيقا بمدى كفاءة معالجة المعلومات، بمعنى أن المعالجة الأعمق تنتج ذاكرة أقوى و أكثر كفاءة مقارنة بالمعالجة السطحية.

(مسعد أبو الديار،2012، ص15–16)

I–2–5– أنواع الذاكرة العاملة حسب مختلف النماذج:

I–2–5–1– نموذج أتكنسون و شيفرن Atkinson & Schiffren(1968):

يقترح هذا النموذج ثلاث سجلات ذاكرية، الذاكرة الحسية، الذاكرة قصيرة المدى، الذاكرة طويلة المدى، هذا النموذج هو نموذج متسلسل لأنه حسب الباحثان فإن المعلومة تمر بطريقة متتابعة من خلال هذه الأنواع الثلاث.

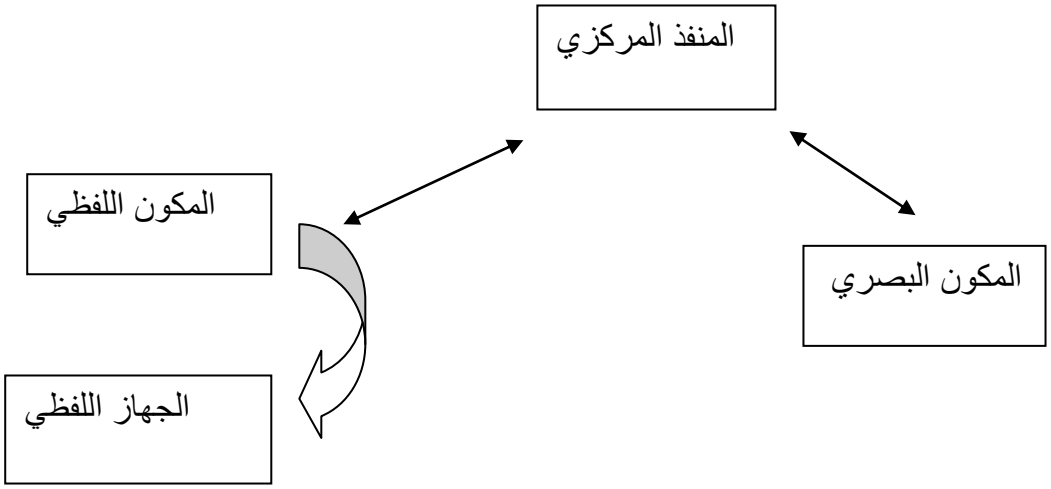
في البداية تستقبل المعلومة من المحيط بواسطة أعضاء الحس ، ثم تعالج من طرف الذاكرة الحسية بعدها تمر إلى الذاكرة قصيرة المدى و التي تعتبر حسب هذا النموذج وسيلة تخزين محدودة القدرة، ثم تنتقل المعلومة إلى الذاكرة طويلة المدى، هذه الأخيرة لها قدرة غير محدودة في حفظ المعلومات.

حسب هذا النموذج التسلسلي فإن أي إصابة في أحد الأنواع يعيق عملية الحفظ في الذاكرة، و هذه النقطة اعتبرت كنقد لهذا النموذج، حيث أن هناك حالات عانت من إصابة الذاكرة قصيرة المدى إلا أن الذاكرة طويلة المدى كانت سليمة، و هذا ما أيد ظهور نموذج بادلي و هيتش Baddeley& Hitch حول الذاكرة العاملة.

I-2-5-2- نموذج بادلي و هيتش Baddeley & Hitch (1974):

عرفا مفهوم الذاكرة العاملة على أنه نظام ذاكري يسمح بمعالجة و تخزين مؤقت للمعلومات من أجل تحقيق الأنشطة المعرفية، لكنها ليست مجرد مكان للتخزين فقط و إنما مساحة للعمل من أجل تحقيق نقل و معالجة المعلومات المخزنة.

-شكل رقم-1-يوضح نموذج بادلي و هيتش 1974 للذاكرة العاملة -



فالذاكرة العاملة نظام ديناميكي يحتوي عدة مكونات، نظامين للتخزين (المكون اللفظي(الحلقة الفونولوجية)، و المكون البصري-المكاني(المفكرة البصرية المكانية) و تنسق بواسطة المنفذ المركزي.

(Samia, M A, 2012, PP 34-35)

I-2-5-3- نموذج دانيمان و كرابينتر Daneman & Carpenter(1980):

إستند الباحثان إلى ما قدمه بادلي 1974، في نموذجه الأول و اهتما بمدى الذاكرة العاملة، و ذلك لاختبار الذاكرة العاملة، و يستند هذا النموذج إلى النظرية القائلة بأن الذاكرة العاملة هي مورد محدود السعة.

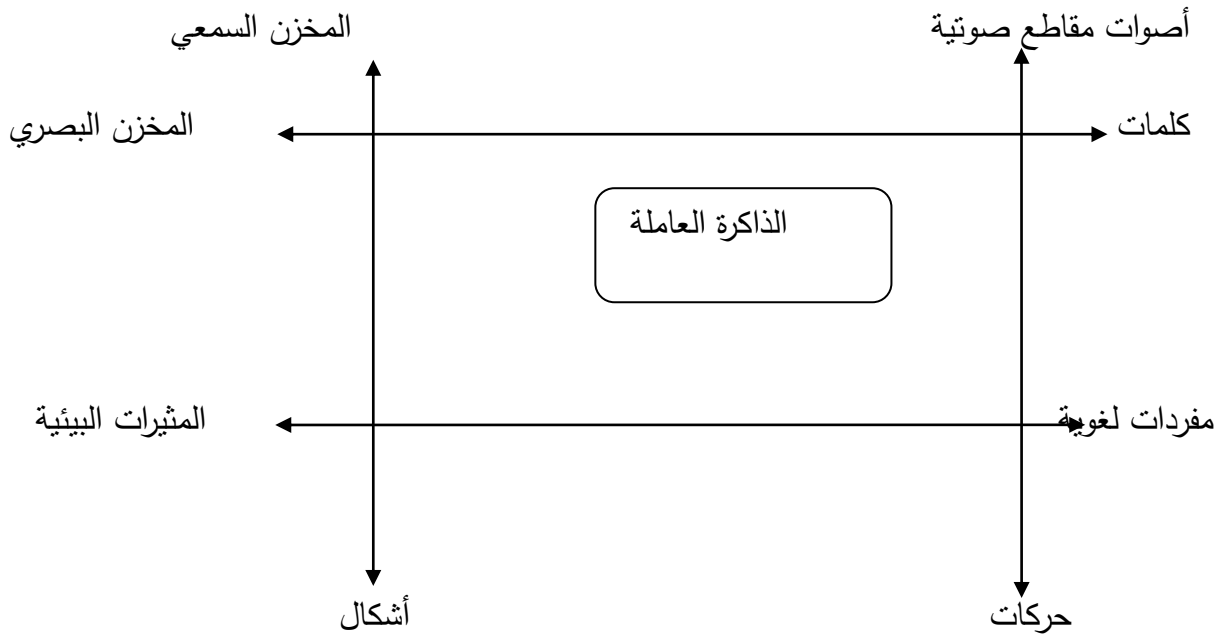
I-2-5-4- نموذج هاشر و زاك Hascher & Zack(1988):

أشارا أن للذاكرة العاملة قدرة محدودة في تخزين المعلومات و ذلك بسبب وجود منافسة بين المعلومات ذات الصلة و غير ذات الصلة، هذه الأخيرة تتناول ما يعرف بالمساحة المحدودة فتترك قدرا أقل من الموارد لمعالجة المعلومات ذات الصلة و تخزينها. (مسعد، مرجع سابق، ص 30-33)

I-2-5-5- نموذج شنايدر Schneider(1993):

قدم شنايدر مقترحا لمجموعة من مكونات الذاكرة العاملة و يرى أن هذه المكونات تعمل عملا مشابها لمكونات الحاسب الآلي، كما هو موضح في الشكل التالي:

- شكل رقم-2- يوضح مكونات الذاكرة العاملة حسب شنايدر Schneider 1993-

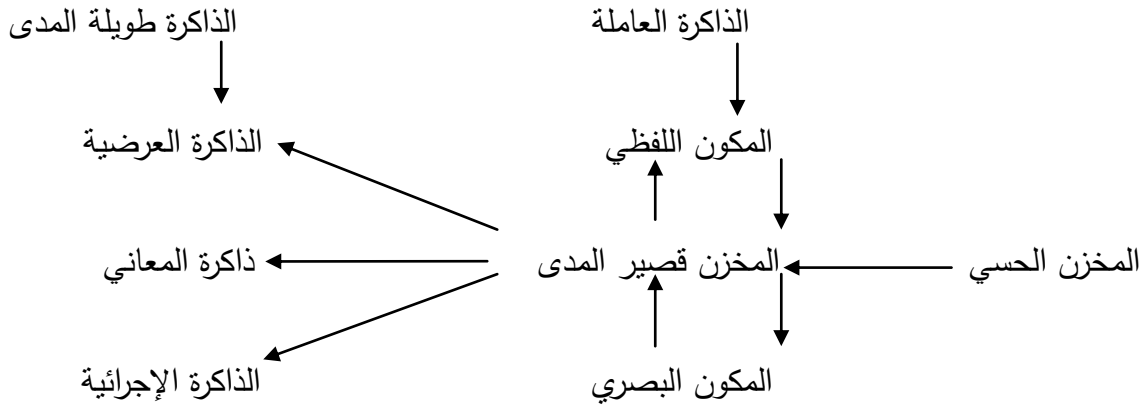


(Anaïs, 2013, P15)

I-2-5-6- نموذج رايت Wright (1993):

قدم رايت نموذجا يوضح من خلاله عمل مكونات الذاكرة العاملة مع كل من الذاكرة الحسية و الذاكرة طويلة المدى، حيث توجد علاقة تبادلية بين المخزن قصير المدى للذاكرة العاملة و المكون اللفظي و الغير لفظي، ثم تنتقل المعلومات إلى كل من ذاكرة المعاني و الذاكرة الإجرائية كإحدى مكونات الذاكرة طويلة المدى ، و الشكل التالي يوضح ذلك:

- شكل رقم-3- يوضح مكونات الذاكرة العاملة حسب نموذج رايت 1993-



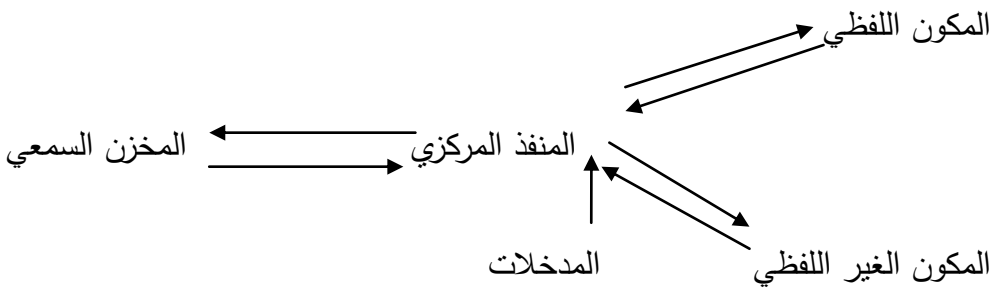
I-2-5-7- نموذج ماليم Malim(1994):

يرى ماليم أن المنفذ المركزي هو الذي يستقبل المدخلات و يعمل من خلال التفاعل مع المكونات الأخرى.

حيث تنتقي المعلومات من خلال المخزن السمعي و تصنف من خلال المكونين اللفظي و غير اللفظي معا، و من خلال العلاقة التبادلية بينهما و بين المنفذ المركزي.

حيث ينتقي المعلومات من خلال المخزن السمعي و تصنف من خلال المكونين اللفظي و غير اللفظي معا، ومن خلال العلاقة التبادلية بينهما و بين المنفذ المركزي.

– شكل رقم–4– يوضح مكونات الذاكرة العاملة حسب نموذج ماليم 1994–



(مسعد، مرجع سابق، ص 34)

I–2–5–8–النموذج العصبي المعرفي للذاكرة العاملة البصرية–المكانية لشنايدر Schneider (1999):

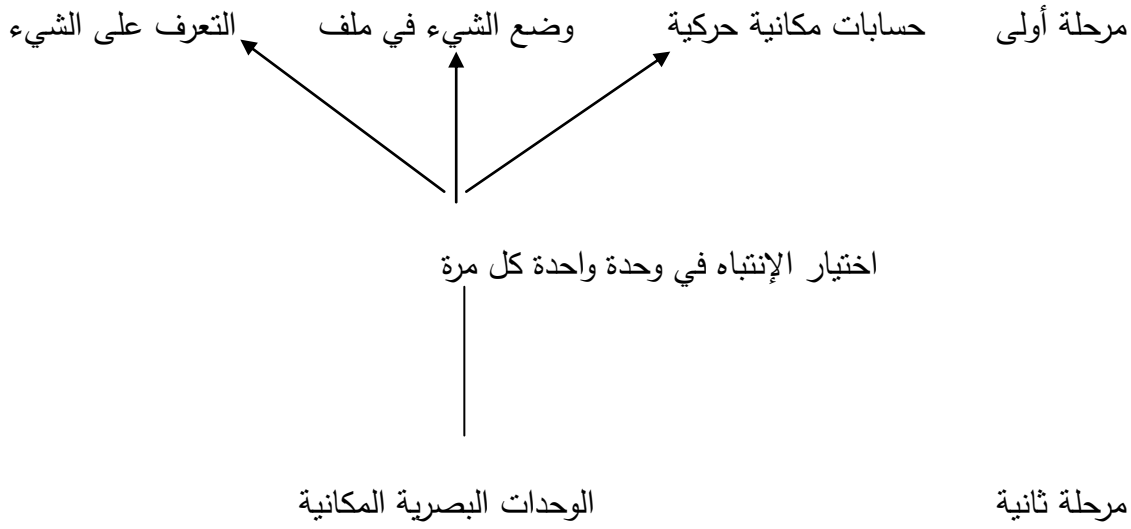
طور شنايدر نسخة معدلة لمفهوم المعالجة البصرية–المكانية عن نسخته السابقة، و يتكون النموذج المعرفي العصبي من مرحلتين:

– المرحلة الأولى: تقسم فيها المعلومات إلى وحدات بصرية–مكانية يتم استقبالها عن طريق شبكية العين.

– المرحلة الثانية: تضم المعلومات البصرية–المكانية ذات المستوى الأعلى و التي تختار وحدة من بين الوحدات البصرية–المكانية التي قدمتها المرحلة الأولى.

و تتكون هذه المرحلة من ثلاث مسارات كما هو موضح:

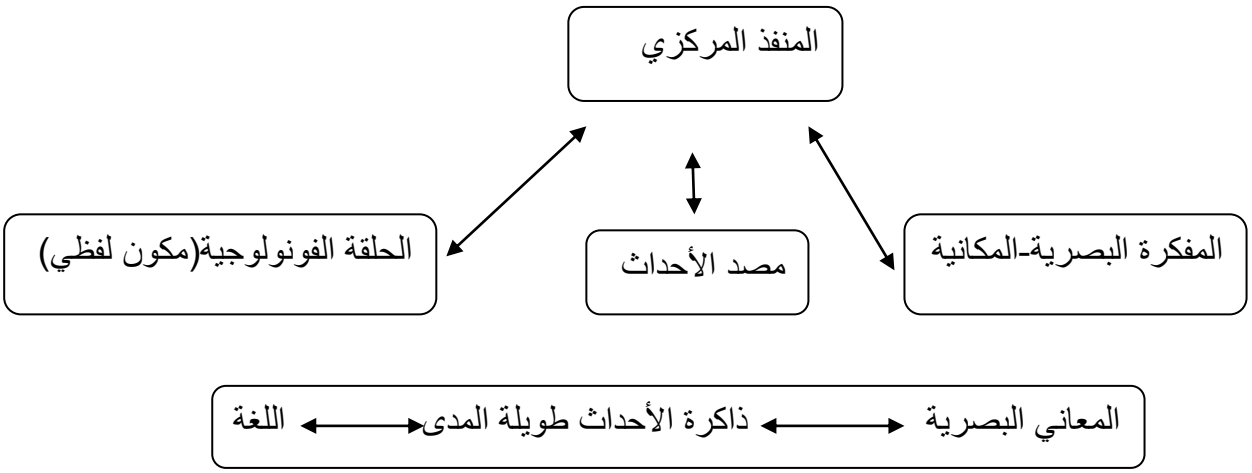
– شكل رقم–5– يوضح النظرية المعدلة ذات المرحلتين للمعالجة البصرية المكانية لشنايدر 1999–



I–2–5–9– نموذج بادلي Baddeley المطور (2000):

أضاف بادلي في نموذجه المطور مكون يدعى مصد الأحداث(حاجز)، كما هو موضح في الشكل التالي:

– شكل رقم–6– يوضح النموذج الحديث للذاكرة العاملة حسب بادلي 2000 –



(Anaïs,2013,p15)

المنفذ المركزي:

يعتبر رأس هذا النموذج و هو جهاز مستقل بذاته نسبيا باعتباره جهازا إنتباهيا يقوم بضبط و تنظيم المعلومات داخل الذاكرة العاملة، كما يقوم بالتنسيق بين المكون اللفظي و المكون البصري–المكاني، و قام بادلي و زملاؤه بدراسة المنفذ المركزي باستخدام منهج المهام المزدوجة الذي يساعد الباحثين في هذا المجال على تحديد وظيفتين لهذا المكون هما:

– تركيز الإنتباه على المعلومات الجديدة و توفير مساحة لتخزينها و معالجتها.

– توزيع الإنتباه على العناصر المختلفة في الموقف، و تحويل الإنتباه بين تلك العناصر.

المفكرة البصرية–المكانية:

يقوم هذا المكون على الاحتفاظ بالصور و الأماكن و الوجوه و معالجتها، و يتكون من المخزن السلبي المؤقت، و المحدد الداخلي. (بدر محمد، 2013، ص 109–111)

و يرى أندريس Andreas (2002)، أن المكون البصري–المكاني هو المسئول فيما يتعلق باحتفاظ المعلومات البصرية–المكانية و معالجتها، و أن النظامية التابعين يتضحان من خلال تنوعهما و اختلافهما من حيث المهام اتضاحا جزئيا، أي لا يتأثر أحدهما بالآخر، و تتضح أهمية الذاكرة البصرية في تحويل المعلومات اللفظية في مواد الدراسة إلى جداول و أشكال مختلفة، حيث يساعد ذلك على تنظيم عملية التذكر.

الذاكرة العاملة اللفظية(الحلقة الفونولوجية):

تعنى الحلقة الفونولوجية بالتخزين المؤقت للمعلومات اللفظية، تتكون من عنصرين هما المخزن الفونولوجي، و جهاز التحكم النطقي. (Élodie G, 2000, p12)

مصد الأحداث:

افترض الباحثين أن هذا المكون يساهم في تفسير السعة الهائلة للذاكرة العاملة لدى الأفراد الماهرين، و هو يمثل نظام تخزين ذو شفرة متعددة المكونات، يقوم بتجميع الأحداث المترابطة و يتدخل و يربط بين نظم مختلفة تستخدم شفرات متنوعة أي أنه ينشط مصادر عديدة للمعلومات في آن واحد مما يساعد على تكوين نموذج واضح للموقف، و من ثم معالجة المعلومات و تحليلها ليناسب سعة الذاكرة العاملة.

(مسعد، مرجع سابق، ص 39)

I-2-6- إستراتيجيات معالجة المعلومات في الذاكرة العاملة:

هي الطريقة أو الأسلوب الذي يتبعه الفرد في استقبال المعلومات و إدراكها و إعطائها المعنى و تنظيمها و تخزينها و استرجاعها.

و يعرف الشرقاوي معالجة المعلومات بأنها مجموعة من الإجراءات التي تحدث عند تعرض الفرد للمثير حتى ظهور الاستجابة، و ينظر إلى كل عملية عقلية على أنها إجراء ناتج من المعلومات التي يتوصل إليها سواء من الإجراءات السابق حدوثها داخل إطار هذه العملية العقلية أو من المثيرات ذاتها.

(الشرقاوي، 1984،ص 84)

و تمر معالجة المعلومات بمراحل تتمثل في:

-استقبال المعلومات: التسجيل الحسي و الإدراك

- تخزين المعلومات

-استرجاع المعلومات

و تنقسم أنماط معالجة المعلومات إلى:

I-2-6-1- نظام المعالجة المتتابعة (النمط الأيسر):

هو أبسط نظام لمعالجة المعلومات، حيث يفسر معالجة المعلومات بوصفها مراحل متعددة ترتبط معا في شكل خط مستقيم يربط بين المدخلات و المخرجات و كل مرحلة تؤدي دورها في سلسلة متتابعة بحيث لا

يمكن الإطلاع على المعلومات في آن واحد. و قد أجمعت الدراسات و البحوث أن هناك طباعا و سمات تظهر لدى فئة كل نمط، و قد بينت الدراسات أن أصحاب هذا النمط يتميزون بالقدرة على اكتساب الطاقة من ظروف مختلفة، و يستمتعون بالتغيير و مواجهة التحديات، كما يتسمون بالقدرة على التعرف على الوجوه و تذكرها، و الاستجابة لها.

و للتعليمات المصورة و المتحركة، كما يعتمدون على التفكير المجرد و لديهم قابلية للاستجابة للمثيرات الوجدانية، و يعتمدون على الخيال للتذكر. (إسماعيل، 1987، ص 220)

I-2-6-2- نظام المعالجة المتأني (المتوازي):

هو نظام يعالج العناصر معالجة متوازية، و تستمر المعالجة بهذا الشكل المتوازي، و لكن ربما تجري عملية معالجة بعض العناصر الفردية في أوقات مختلفة، و هنا يمكن للفرد التفكير في أكثر من بعد في الوقت نفسه عكس النظام السابق، إذ يستطيع الفرد التفكير في بعد واحد فقط.

و يتميز أصحاب هذا النمط الأيمن بالتعامل مع البيانات المحددة و يميلون إلى العمل بأسلوب خطوة-خطوة، و هم ثابتون على المبدأ، لذا غالبا يصابون بالإحباط إذا تغيرت خططهم و برامجهم اليومية، يتفوقون في التعرف و تذكر الأسماء و الاستجابة للتعليمات اللفظية، و يميلون للتعامل مع المثيرات اللفظية و هم يخططون إلى حل المشكلات بطريقة منطقية و محسوسة تقوم على التعامل مع مشكلات في آن واحد، و يستخدمون اللغة في التذكر. (مراد، 1982، ص 118)

I-2-6-3- نظام المعالجة المزدوج:

يعتمد على كلا النظامين المتتابع و المتزامن، و يفترض أن المعرفة يمكن تحليلها إلى سلسلة من المراحل المتتابعة، تحدث خلالها مجموعة من العمليات الإجرائية التي تترك بصماتها على المعلومات الواردة من العالم الخارجي، من بين هذه العمليات نجد عملية الإدراك، ترميز المعلومات و استدعاؤها من الذاكرة، إنتاج اللغة....

I-2-7-تطور الذاكرة العاملة: عند دراسة تطور الذاكرة العاملة لدى الطفل العادي نجد:

تطور الذاكرة العاملة اللفظية: حسب دمباستر Dempster(1981)، ما يمكن إستعابه لفظيا في لمحة واحدة في الذاكرة يعرف على أنه أكبر عدد من العناصر اللفظية التي يمكن استعادتها بعد تقديم واحد، ويقيم حسب العمر:

- في سنتين: عنصرين
- في خمس سنوات :أربع عناصر
- في سبع سنوات: خمسة عناصر
- في تسعة سنوات: ستة عناصر
- عند الراشد: سبع إلى ثمانية عناصر.

و حسب Gathercole &Baddeley (1993)، فإن ما يمكن استيعابه في لمحة واحدة قبل ستة سنوات يكون كمي، و بعد الدخول المدرسي يصبح مرتبطا باستراتيجيات مثل فك الترميز الفونولوجي.

إذا عند قياس القدرة على تخزين المعلومات اللفظية نستعين بالقدرة على الإعادة و الاستذكار، و قبل سبع سنوات لا يمكن ملاحظة الإعادة الحرة.

تطور المفكرة البصرية-الفضائية: تتطور ما بين 6/5سنوات و 9/8سنوات، و قبل سن السابعة الطفل يستعمل المفكرة البصرية-الفضائية فقط من أجل تذكر المثيرات البصرية، أما المعلومة البصرية الفضائية فتخزن على شكل رمز.

إبتداءا من سن السابعة، المعلومة البصرية يمكن أن ترمز فونولوجيا، و يؤكد Ganache (2005) أن الترميز البصري لا يبقى فقط بصري-فضائي لأن الطفل يقوم باستراتيجيات ترميز لفظية.

تطور المنفذ المركزي: أظهر Gaonac'h&Fradet (2003) من خلال نتائج عدة أعمال، أن المنفذ المركزي يتطور مبكرا و تطور وظائفه يستمر حتى بعد المراهقة، حيث تتطور حسب عدة مراحل في 4سنوات إلى 8سنوات إلى 12 سنة إلى المراهقة. (Anaïs Molliere, 2013, p18-19)

II- الذاكرة العاملة اللفظية:

II-1- تعريف الذاكرة العاملة اللفظية:

كانت تسمى في النموذج القديم لبادلي 1974 بدائرة الملفوظ Articulatory loop، ثم أصبحت في النموذج الحديث تسمى بدائرة التوظيف الصوتي Phonological loop، و تتكون من مكونين فرعيين الأول هو المخزن الصوتي Phonological store أو ما يعرف أحيانا بحاجز الاستجابة الفونيمية Phonemic buffer، يحتفظ بالمواد الملفوظة في ترتيب متسلسل و يعتبر هذا المكون ذو سعة محدودة، حيث يحتفظ بالمعلومات نشطة لمدة ثانيتين ثم تتضاءل ما لم يتم تنشيطها بالتسميع و التكرار غير الملفوظ، و ترتبط سعة التخزين فيه بفترة التسميع و يعتمد هذا المخزن على مكون آخر فرعي منظومة التسميع الصوتي، و يرى بادلي أنها تقوم بالتحكم في المعلومات اللفظية و متطلباتها مثل تأثير التشابه الصوتي و تماثل المعنى و طول الكلمة....، فمثلا استدعاء الكلمات القصيرة أسهل و أدق من استدعاء الكلمات الطويلة، إذ أن طول الكلمة يبطئ من تسميعها لذا تكون عرضة للنسيان السريع.

فالذاكرة العاملة اللفظية تعتبر المكون الأكثر تهيئة في نموذج بادلي للذاكرة العاملة، و تتكون من مكونين هما جهاز التحكم في النطق، و المخزن الصوتي. (Franck B, 2005, p18)

II-2- تطور الذاكرة العاملة اللفظية أثناء الطفولة:

إن الأطفال قبل ستة سنوات تكون وحدة الحفظ اللفظية لديهم حساسة لتأثير التماثل الفونولوجي الذي يظهر حتى بوجود حذف لفظي، لذا فإن الطفل في بداية دخوله المدرسة يمكن أن يرمز فونولوجيا للمعلومات اللفظية التي يسمعها و لا يحتاج إلى نطقها، مما يبين وجود وحدة تخزين فونولوجية تذهب إليها المعلومات اللفظية و السمعية مباشرة، كما أنه في سن قبل التمدرس تتأثر وحدة الحفظ اللفظية بطول الكلمة لكن عند التقديم السمعي فقط، هذا ما يبين وجود ميكانيزم أولي لإعادة الآلية يتميز بقدرة إعادة الكلمة التي يتم سماعها مباشرة.

و بعد سن السادسة يظهر تأثير التماثل في التقديم البصري، بينما يظهر تأثير طول الكلمة حوالي ثماني سنوات ، و هذا ما يبين أن الطفل قبل ستة سنوات يفضل الاحتفاظ بصور الكلمات التي يمكنه أن يتلفظ بها في المفكرة البصرية–الفضائية، و أنه يتمكن من توظيف إعادة الترميز الفونولوجي للمعلومات

البصرية، ، و في حوالي ثماني سنوات تبدأ وحدة الحفظ بالتأثر بكل من التماثل الفونولوجي و طول الكلمة سواء كانت سمعية أم بصرية، الإعادة اللفظية الآلية الداخلية تكون في هذه السن ثنائية، تسمح بمراجعة محتوى الخزان الفونولوجي.

و يتكون ميكانيزم الإعادة الآلية عند الطفل في ثماني سنوات ذو طبيعة لفظية داخلية يعتمد على اللغة الداخلية أكثر من اعتماده على التحقيق الفعلي للكلام. (Gillet et al, 2000, p124-125)

II-3- مكونات الذاكرة العاملة اللفظية:

حسب نموذج بادلي المعدل، تتكون الذاكرة العاملة اللفظية من عنصرين هما:

II-3-1-الجهاز النطقي: و يسمى جهاز التحكم النطقي، يعتبر نظام نشط له وظيفتين:

- إنعاش المعلومات في المخزن الصوتي.

- إدخال المعلومات اللفظية المستقبلة بصريا إلى المخزن الصوتي وحفظها، و يمكن عده الصوت الداخلي.

و يعتبر عجز هذا المكون للذاكرة العاملة اللفظية سببا في ضعف اللغة لدى الأطفال، حيث أشارت مجموعة من الدراسات إلى وجود عجز خاص في تقليد الأصوات، و عجز في القدرة على سماع و تكرار الكلمات و الأسماء لدى الاطفال المصابين. (Allan B, 2003, p144)

II-3-2- المخزن الصوتي: يقوم بتخزين المعلومات اللفظية لمدة ثانيتين و بكمية محدودة، حيث تخزن المعلومات هنا في شكل رمز فونولوجي، و يحفظ المعلومات التي تعتمد على الكلام اعتمادا لغويا و يعمل كأذن داخلية. (Ludivine, 2012, p 22)

II-4-مظاهر تأثر الذاكرة العاملة اللفظية:

هناك مجموعة من المظاهر تؤثر في الذاكرة العاملة اللفظية من حيث وحدة الحفظ أثناء إعادة التذكر، و مظاهر تؤثر على التخزين الفونولوجي و أخرى تؤثر على ميكانيزم التكرار اللفظي، والتي تتمثل في:

II-4-1- تأثير التماثل اللفظي: في دراسة قديمة لـ Conratt & Hull 1964، بينت أن التذكر التسلسلي الغير متردد للحروف المتقاربة لفظيا يكون أسوأ من تذكر الحروف الغير متشابهة، حيث قارنوا كلمات ذات حروف متشابهة مثل زال، قال، و كلمات مختلفة مثل يوم، شهر...، فكانت نتيجة تذكر الكلمات ذات الحروف المتشابهة 9,6 ٪، بينما كانت نسبة تذكر الكلمات ذات الحروف المختلفة 82,1٪،و في حالة تماثل فونولوجي كبير فإنه من الصعب التمييز بينها و استرجاعها.

II-4-2- تأثير طول الكلمة: لقد بين Baddelley & Coll 1975، أن تذكر الكلمات القصيرة يكون أسهل من تذكر الكلمات الطويلة،حيث تذكر المشتركون في الدراسة التي قام بها الباحثان 4,17 كلمة على 5 في حال الكلمات القصيرة، و 2,8 في حال الكلمات الطويلة، فالتذكر الفوري للكلمات مرتبط بمدة النطق و هذا يخضع لميكانيزم التكرار اللفظي أي أن الكلمات الطويلة تستغرق وقت أكبر من الكلمات القصيرة و هذا يسمح لأثر ذاكرة الكلمات الأولى أن تمحى قبل أن تدخل ثانية إلى المخزن الفونولوجي عن طريق ميكانيزم التكرار اللفظي.

II-4-3- تأثير الحذف اللفظي: هو استعمال الصيغ المكررة و الذي وضحه بادلي في نموذجه للذاكرة العاملة، و يعني الإعادة المكررة لصوت غير مميز خلال مهمة التذكر الفوري مثلا نطق ل ل ل ل ل ....، و هذه العملية تؤثر سلبا على المهارة لأنها تشغل الحلقة اللفظية و هذا ما يمنع استدعاء الوسيلة.

II-4-4-تأثير اللغة المخالفة: تأثير اللغة المخالفة أو التي ليس لها صلة بالموضوع بينه Coll. & Walsh 1976، حيث قاما بدراسة حاول فيها المشاركون إعادة تكرار سلسلة من الأعداد معروضة بصريا، هذه العملية كانت مرفقة بفوضى يقوم بها شخص يقرأ نص بلغة مخالفة لا يفهمها المشتركون، و تبين أن الاستماع لتلك اللغة أدى إلى انخفاض التذكر لدى المشاركين، لكن هذا الميكانيزم (ميكانيزم التشويش) لم يتم داسته لمعرفة أثره في الذاكرة العاملة. (Franck, 2005, pp5-8)

II-5-دور الذاكرة العاملة اللفظية: للذاكرة العاملة اللفظية دور كبير في التعلم بصفة عامة، و يمكن تبيين بعض من مهام الذاكرة العاملة في:

- تعلم القراءة

- فهم اللغة المنطوقة و المكتوبة

- اكتساب المفردات اللغوية.

- مراقبة الأفعال و السلوكيات

- التخزين المؤقت للمعلومات اللفظية(من1,5 إلى 2 ثانية)

- تسمح بفك ترميز المعلومة اللفظية التي تستقبلها بصريا و تحويلها للمخزن الفونولوجي

- معالجة المعلومات: حيث عند التقاط المعلومة السمعية يحصل تحليل فونولوجي لمدة ثانيتين لكن لابد أن يحصل تنشيط مستمر لهذه المعلومات و هذا بواسطة نظام التكرار الذاتي من أجل تفادي النسيان التدريجي، في حين إذا كانت المعلومة بصرية يحصل هناك تحليل خطي يتم فيه تحويل الكتابة إلى معلومة فونولوجية حتى يتمكن تخزينها و تنشيطها.

II-6- تشخيص الذاكرة العاملة اللفظية:

إن قياس الذاكرة العاملة بصفة عامة أو تشخيصها يسير في اتجاهين فهناك من يهتم بقياس مدى الذاكرة العاملة بصفة عامة، و هناك من يفضل تشخيص الذاكرة من خلال تشخيص مكوناتها اللفظية و البصرية، و من بين الاختبارات التي استخدمت لقياس الذاكرة العاملة اللفظية و تشخيص الاضطراب الحاصل فيها نجد:

- **اختبار الكلمات:** و هو عبارة عن قوائم من الكلمات تحتوي كل قائمة على ستة كلمات تعرض على المفحوص و يطلب إليه أن يحفظها جيدا، ثم بعد إخفاء القائمة يطلب إليه أم يكتب كل ثلاث كلمات مترابطة معا مثال(قميص، شارب، قارب، بذلة، حافلة...) ثم تعرض عليه قائمة من الكلمات و يطلب منه أن يضع علامة (×) أمام الكلمات التي سبق عرضها.

- **اختبار الكلمات المتشابهة لفظيا:** عبارة عن قوائم من الكلمات أحادية المقطع مثلا(ينطلق، ينغلق)، و هي كلمات متشابهة في الإيقاع، و يطلب إلى المفحوص استرجاع الكلمات المتشابهة معا.

- **اختبار استدعاء القصة:** يهدف إلى استدعاء سلسلة من الأحداث المترابطة و الموجودة في الحياة الواقعية، و تقدم على شكل فقرة قصيرة ثم يطلب من المفحوص استدعاء القصة بترتيب أحداثها بنفسه.

- **اختبار الترابط اللفظي:** يهدف إلى قياس قدرة المفحوص على تنظيم الكلمات داخل تصنيف معين، و يطلب من المفحوص استدعاء هذه الكلمات بحيث تكون كل مجموعة تصنيفا واحدا، مثل(قميص، منشار، مسامير، حذاء، مطرقة،سروال) و يسترجعها هو في مجموعتين(قميص، حذاء،سروال)، (منشار،مسامير، مطرقة)، ثم بعد ذلك التعرف على هذه الكلمات ضمن مجموعة كبيرة من الكلمات.

- **اختبار الأعداد السمعية:** يهدف إلى قياس قدرة المفحوص على استدعاء المعلومات العددية التي تعرض في جملة قصيرة. (مسعد ، مرجع سابق، ص 95-96)

II-7- إصابة الذاكرة العاملة اللفظية:

II-7-1- إصابة المخزن الفونولوجي: بينت الدراسات التي أجريت على حالات قصور المخزن السمعي اللفظي أنها تعاني من خلل دماغي لنصف الكرة المخية اليسرى، و هم غير قادرين على التذكر الفوري لأكثر من رقمين أو كلمتين، و في أغلب الحالات قصور المدى السمعي اللفظي يعود إلى اضطراب يمس المخزن الفونولوجي.

و في دراسة أجراها بادلي و وألان Baddeley & Wallon، تبين في حالة من الحالات المدروسة أنها لا تعاني من مشكل لغوي و لا اضطراب في الذاكرة طويلة المدى، لكن قصور في الذاكرة اللفظية بتمثيل سمعي، حيث لا تتذكر الحالة إلا بندين و بالمقابل فإن مهاراتها أحسن في التمثيل البصري، و فسروا ذلك بقصور مميز لكفاءة المخزن الفونولوجي.

II-7-2- إصابة ميكانيزم التكرار اللفظي: وصف كل من Bellevielle & Waters(1992)، حالتين لقصور مميز في عملية التكرار اللفظي، حيث لديهما غياب أثر الطول و الحذف اللفظي، و وجود تماثل فونولوجي بتمثيل سمعي و ليس بصري.

فميكانيزم التكرار اللفظي يستعمل سياقات التخطيط التي تميز الحركات النطقية من دون إدخال هذه الحركات بذاتها.

II-8- علاج الذاكرة العاملة اللفظية: هناك مجموعة من العلاجات المقترحة لعلاج الذاكرة العاملة اللفظية و التي نجد منها:

II-8-1-العلاج النفسي التدعيمي: يهدف هذا العلاج إلى تشجيع المفحوص و تقوية إرادته و ثقته بنفسه و زيادة تأكيده لذاته، و تعديل مفهومه السلبي عن ذاته بشكل واقعي و منطقي منظم.

فعلى المعالج جعل المفحوص يميل إلى المناقشة و التفكير مما يزيد احتمال تغير أفكار المفحوص و اتجاهاته و تجعله أكثر قدرة على الاحتفاظ و التذكر.

II-8-2- العلاج السلوكي المعرفي: هنا يساعد المعالج المفحوص على وعي أبعاد مشكلته و العوامل التي تؤدي إلى اضطراب الذاكرة لديه، و يصحح أفكاره المخطئة التي تقوده إلى ضعف الذاكرة، و كذلك تصحيح مشاعره حول ذلك و العمل على تزويده بالتقنيات و المهارات اللازمة لتنمية القدرة على التعلم و الاحتفاظ و التذكر، و ومن أهم إستراتيجيات هذا العلاج:

- التغذية الراجعة
- الواجبات المنزلية
- التعزيز و التدعيم
- الاسترخاء
- التحفيز
- التنفير و الكف
- تنظيم الذات

II-8-3- العلاج النفسي الأسري: بعض الأسر تعتقد أن المصاب باضطراب في الذاكرة يتوهم ذلك و أنه غير حقيقي، لذا لا تلقي اهتماما به و لا تعطيه الرعاية اللازمة ، و العلاج النفسي الأسري يهدف إلى تحسين أداء الأسرة و اتجاهاتها نحو المصاب، و مساعدة الآباء على فهم مشكلة طفلهم لتحسين كيفية التعامل معه و تقبله و مساعدته و رعايته حتى يشعر بالراحة و الاهتمام و بضرورة تعاونه مع الأسرة لمواجهة القضايا المترتبة عن اضطراب الذاكرة لديه.

II-8-4- العلاج النفسي المعرفي: يعاني الأطفال الذين يعانون من اضطراب الذاكرة بصفة عامة إخفاقا في مختلف الأنشطة الأكاديمية مثل القراءة، الكتابة و الحساب، و تكرر فشله يرجع إلى عدم قدرته على تخزين المعلومات في الذاكرة العاملة و استعمالها، و هناك مجموعة من الوسائل للتقليل من هذه المشكلة من خلال الإدارة الفعالة للأنشطة التعليمية في القسم حيث نجد:

- التأكد من أن الطفل يمكنه تذكر ما الذي قام بفعله.

- تبسيط الأنشطة التي يشارك فيها الطفل في معالجة المعلومات و تخزينها و متطلبات الذاكرة العاملة بالتالي يقل الإخفاق.

- تقسيم المهام إلى خطوات منفصلة و تقديم الدعم للذاكرة من خلال المساعدات الخارجية.

II-8-5-البرامج الخاصة: و هي البرامج التي يقوم ببنائها أخصائيون من أجل دعم التلاميذ و مساعدتهم على التخفيف من اضطراب الذاكرة العاملة اللفظية لديهم، هذه البرامج تقوم على مجموعة من المبادئ نذكر منها:

- مراقبة الطفل: أي مراقبة الذاكرة العاملة اللفظية لديه بانتظام خلال الأنشطة.

- تقييم احتياجات الذاكرة العاملة اللفظية للتعلم.

- تخفيف الأعباء على الذاكرة العاملة اللفظية كلما تطلب الأمر خلال الأنشطة المقترحة.

- تذكر المعلومات المهمة و تكرارها.

- تشجيع استخدام وسائل مساعدة الذاكرة مثل: خطوط الأعداد، المكعبات، وسائل العد، البطاقات، المعاجم الشخصية التي تتضمن التهجئة المفيدة، السبورة البيضاء، اللوحات الحائطية.

(مسعد، مرجع سابق، ص 130- 139).

مما سبق عرضه يتضح لنا أن الاضطراب في الذاكرة العاملة بصفة عامة و في الذاكرة العاملة اللفظية بصفة خاصة، يسبب الكثير من المشكلات و التي قد تكون من أهمها عند الطفل الصعوبات الأكاديمية التي يواجهها في المدرسة، لكن كل هذا يمكن تجاوزه من خلال تنمية الذاكرة العاملة لدى

الطفل، و هذا من خلال مختلف أنواع العلاجات المناسبة و لعل أهمها البرامج العلاجية الخاصة التي يقوم ببنائها مختصون و التي تهدف إلى تحسين الذاكرة العاملة اللفظية و بالتالي التخفيف من الصعوبات الأكاديمية كعسر القراءة.

الفصل الثالث: عسر القراءة

I- القراءة

I-1- تعريف القراءة

I-2- نماذج القراءة

I-3- مراحل تطور القراءة

I-4-طرق تعلم القراءة

I-5- أنواع القراءة

II- عسر القراءة

II- 1- تعريف صعوبات التعلم

II-2- أنواع صعوبات التعلم

II- 3- محكات تشخيص صعوبات التعلم

II- 4- تعريف عسر القراءة

II-5- النظريات المفسرة لعسر القراءة

II- 6- أنواع عسر القراءة

II-7- أعراض عسر القراءة

II-8- تشخيص عسر القراءة

II-9- التدريس العلاجي للمعسورين قرائيا

تعتبر صعوبات التعلم من أهم الميادين الحديثة التي يهتم بها مختلف الباحثين، نظرا لأهميتها و حساسية الفئة التي تعاني منها، لذا نجد دراسات تبحث في مفهومها و أنواعها، و دراسات تبحث في طرق التخفيف منها، و لعل أهم الطرق لذلك بناء برامج خاصة لهذه الصعوبات و التي من بينها عسر القراءة، فماذا نعني بعسر القراءة و ما هي أنواعه و طرق علاجه؟

I- القراءة:

I-1- تعريف القراءة:

القراءة هي عملية معرفية تختص بتحليل رسالة مكتوبة، مرمزة بحروف، كلمات، و جمل من أجل تنظيم معناها، و الهدف الأساسي للقراءة هو الفهم.

بمعنى آخر القراءة تعني:

- استخراج و تمييز الكلمات المعزولة.

- الفهم الشفهي الدلالي النحوي(فهم الشكل و الباطن)

و هناك نشاطين أساسيين للتعرف على الكلمات المقروءة:

- القراءة من خلال صوت المفردات، أو التعرف البصري لمجموع الكلمات.

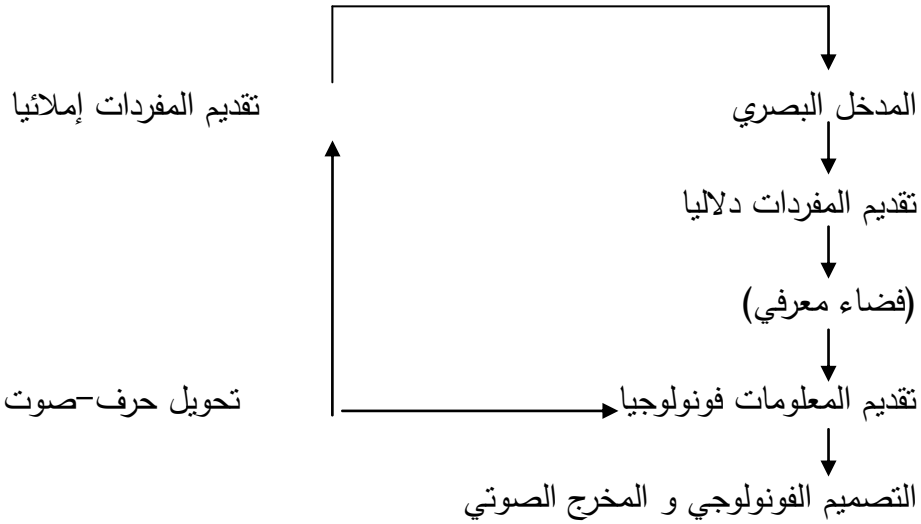
- القراءة من خلال الصوت الفونولوجي للكلمات، أي تجزئة الكلمات و تحويل الحروف إلى نغمات.

(Claire N, 2006, p 678)

I-2- نماذج القراءة:

I-2-1- نموذج المخرج النطقي: قدم نسبولوس Nespoulous مخططا لهذا النموذج يوضح من خلاله الطرق التي تمر بها المعلومات المكتوبة كالتالي:

-شكل رقم-7- يوضح نموذج نسبولوس للمخرج النطقي -



من خلال النموذج يتضح أن الكلمة يتم التأكد من كونها تنتمي إلى اللغة بفصل المفردات الإملائية بعدها تمر إلى التمثيل الدلالي للمفردات أين يتم انتقاء الشكل الفونولوجي الموافق لها، وبعدها تتحقق مختلف عمليات المعالجة الفونولوجية من طرف أعضاء النطق.

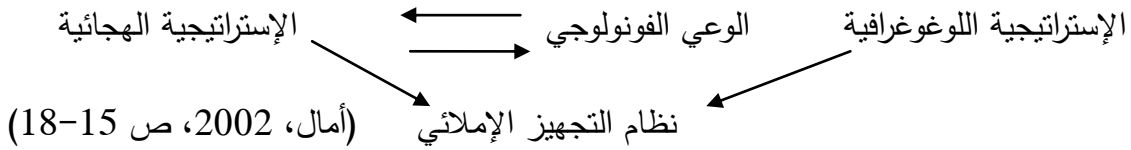
I-2-2- نموذج الوساطة الثنائية: وضعه مورتون Morton، بارونBaron ، و كولترت Colthert، و يعتمد على وسيطين هما:

- الوسيط الدلالي: يستعمل عندما تكون الكلمات المقروءة ذات معنى.

- الوسيط الفونولوجي: يتم تجميع الوحدات بعد تقطيعها إلى وحدات إملائية ثم الاحتفاظ بها في فونولوجيتها الموافقة.

I-2-3- نموذج البناء المزدوج: وضعه سيمورSeymour 1996، إذ قام بتجميع ثلاث إستراتيجيات للقراءة معتبرا مرحلتين منهما (اللوغوغرافية و الهجائية) موجودتين عند الطفل منذ بداية القراءة، و يستعملان كقاعدة لتحضير الإستراتيجية الإملائية.

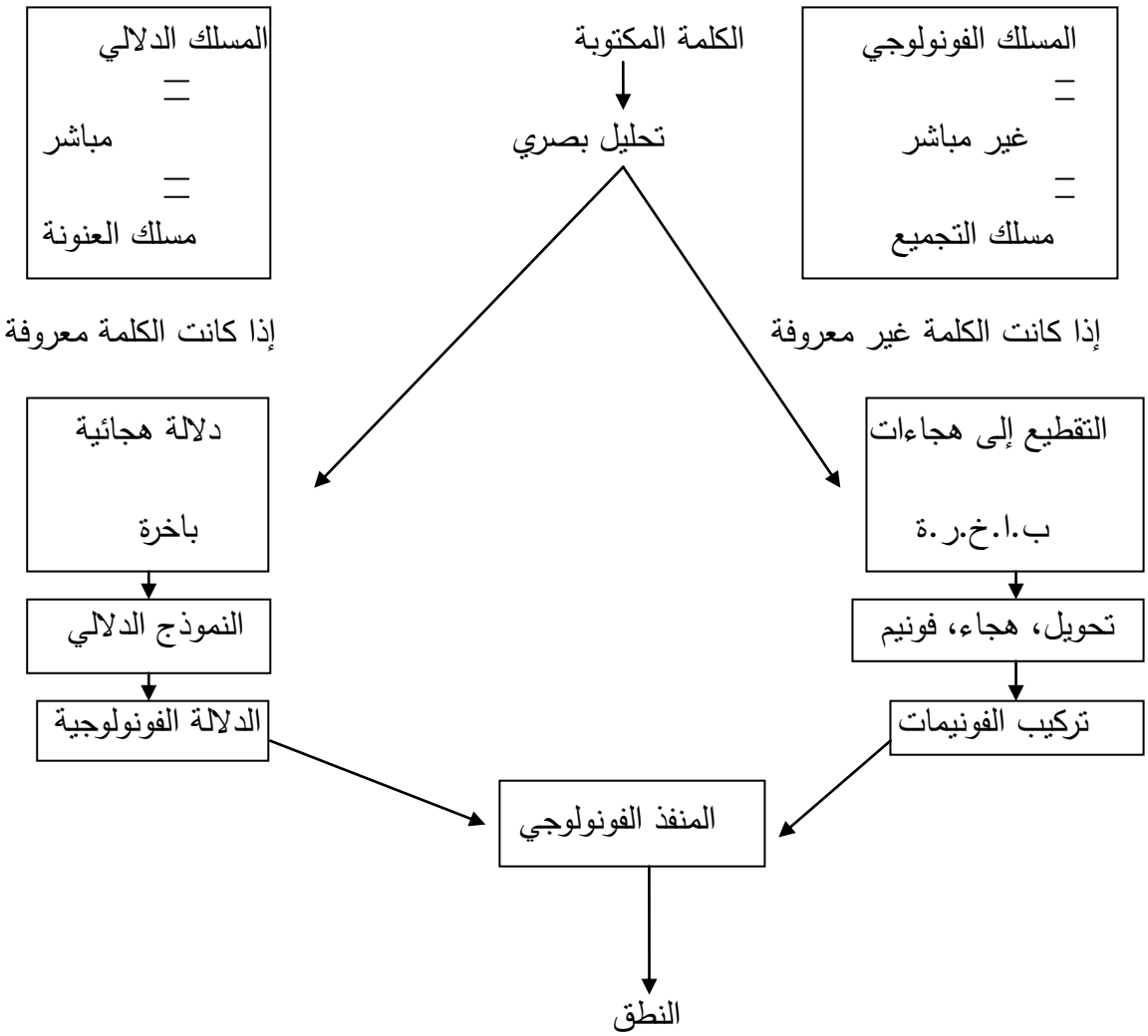
-شكل رقم-8- يوضح نموذج اكتساب القراءة لسيمور 1996-



(أمال، 2002، ص 15-18)

I-2-4- النموذج الثنائي المسلك: قدم هذا النموذج لوناي Launay، و فالدوا Vaudois، 1999 وهو كما موضح في الشكل التالي:

شكل رقم-9- يوضح النموذج ثنائي المسلك للقراءة



(Claire Nadolski,2006,p9)

I-3- مراحل تطور القراءة: هناك العديد من الباحثين الذين قسموا تطور القراءة لدى الطفل إلى مراحل، نجد منهم:

I-3-1- شال Chall(1979-1983): قسم تطور القراءة إلى:

- مستوى الصفر: و هي مرحلة ما قبل القراءة، هنا يتعلم الطفل أشكال و أسماء الحروف و يميزها عن الأرقام، كما أنه يقوم بنقل الكلمات و الخربشة.

- المستوى الأول: و هي المرحلة الأولى للقراءة و فك الرموز، يتعلم الطفل هنا تقطيع اللغة إلى كلمات و أصوات.

- المستوى الثاني: يتعامل الطفل هنا بطريقة آلية مع عدد متزايد من الكلمات، و بذلك يستطيع القراءة السريعة.

- المستوى الثالث: يتم تحسن عملية القراءة و تصبح وسيلة لاكتساب المعلومات.

I-3-2- فريت 1985 Frith: قسم هو بدوره مراحل تطور القراءة إلى:

- المرحلة اللوغوغرافية: أو مرحلة ما قبل القراءة، هنا الطفل لم يتعرف بعد على الوحدات التي تتكون منها الكلمة، لكنه قد يتعرف على عدد محدود من الكلمات التي يكون قد صورها (حوالي 100 كلمة).

- المرحلة الهجائية: هنا يصبح الطفل قادرا على التعرف على الكلمات انطلاقا من العلاقات الموجودة بين الحرف و صوته.

- المرحلة الإملائية: هي آخر مرحلة ، يتم فيها التعرف على الكلمة المكتوبة على مستوى المقاطع أو صور الكلمات، كما يقوم الطفل هنا بربط الصورة بالحرف. (أمال، مرجع سابق ص 13-14)

معظم برامج و مناهج تدريس القراءة تتبنى مراحل تطور القراءة تتماشى مع المراحل التي اقترحها كل من شال Ghall و فريتFrith، و التي يمكن أن نلخصها في:

- المرحلة الصفر: من ستة أشهر إلى ستة سنوات، يتعلم الطفل هنا مهارات تتمثل في معرفة عامة حول الكتب، معرفة الحروف، وعي بسيط بالكلمات و الأصوات المكونة لها.

– المرحلة الأولى: من ستة إلى سبع سنوات، المهارات التي يتعلمها الطفل هنا تتمثل في التهجئة، قراءة بعض الكلمات التي يحفظها بالنظر (الكلمات البصرية).

– المرحلة الثانية: من سبع سنوات إلى تسع سنوات، يصل الطفل هنا إلى مرحلة الطلاقة أي القراءة بدقة و سرعة و تعبير.

– المرحلة الثالثة: من تسع سنوات إلى أربعة عشر سنة، هنا تكون القراءة للحصول على معلومات جديدة و يتمكن الطفل من قراءة نصوص قليلة التعقيد و من جهة نظر واحدة.

– المرحلة الرابعة: من أربعة عشر سنة إلى ثمانية عشر سنة، هنا يقرأ الفرد نصوص من وجهات نظر متعددة، و يقرأ لإضافة معارف و مفاهيم تعلمها سابقا.

– المرحلة الخامسة: من ثمانية عشر سنة فما فوق، يبني القارئ هنا معارف من القراءة و يحلل ما يقرأ و يقيمه، يبدأ بصنع حقيقة بناءا على الحقائق و الآراء المختلفة

(عبد الستار و آخرون، 2010، ص ص17–18)

I–4–طرق تعلم القراءة:

I–4–1– الطريقة التحليلية (التركيبة) : و هي تنقسم إلى:

طريقة الحروف(طريقة هجائية):

و فيها يتعلم الطفل الحروف الهجائية، و أسمائها و أشكالها و ذلك وفق تسلسلها الأبجدي، لذلك سميت بالطريقة الهجائية.

الطريقة الصوتية:

يبدأ الطفل في هذه الطريقة بأصوات الحروف مباشرة بدلا من أسمائها.

الطريقة المقطعية:

تعتمد هذه الطريقة على مقاطع الكلمات و تجعل منها وحدات لتعلم القراءة للمبتدئين بدلا من الحروف و الأصوات، لذلك سميت بالطريقة المقطعية، و تهدف هذه الطريقة إلى تعليم الطفل القراءة عن طريق وحدات لغوية أكبر من الحرف هذه الطريقة تهدف إلى تعليم الطفل القراءة عن طريق وحدات لغوية أكبر من الحرف و الصوت، و لكنها أقل من الكلمة.

I-4-2 . الطريقة الكلية(التحليلية):

وهي تعتبر من أنجح و أفضل الطرق لأنها تتماشى مع المستوى الإدراكي للطفل، و من أشكال هذه الطريقة نجد:

طريقة الكلمة:

حيث يتعلم الطفل الكلمة بشكلها الكلي وليس الحرف أو الصوت، و قد يستعين المعلم هنا بالصور و البطاقات.

طريقة الجملة:

حيث يبدأ الطفل بقراءة الجملة بدل الكلمة، حيث يتم إعداد جمل قصيرة كان الطفل يكتبها في اللوحة و ذلك بالاستعانة بالصور و البطاقات.

I-4-3- الطريقة المزدوجة (التحليلية التركيبية):

و بما أن كلا الطريقتين السابقتين وجهت لهما انتقادات رغم أهمية كل منهما، ظهر هذا الاتجاه الحديث الذي دعا إلى الدمج بين الطريقتين، بحيث يعمل هذا الاتجاه على أخذ المزايا، و الابتعاد قدر المستطاع عن العيوب، و من أهم عناصرها نجد:

- تقديم كلمات ذات معنى و هي وحدات معنوية كاملة للقراءة.

- تحليل الكلمات تحليلا صوتيا للتعرف على أصوات الحروف، و ربطها برموزها.

(سهام، 2004، ص22. 23)

I-5-أنواع القراءة:

I-5-1-القراءة الجهرية: هي القراءة التي يكون فيها الصوت مسموع و واضح، يستلزم عدة أعضاء هي الحنجرة ، الفم، اللسان، الجهاز التنفسي للتلفظ بالكلمات بعد رؤيتها في النصوص المكتوبة و الانتقال إلى مدلولها.

يعمل هذا النوع من القراءة على تدريب الفرد على ضبط مخارج الحروف، تعويده على السرعة المناسبة في القراءة، واكتساب التلاميذ الجرأة الأدائية و تنمية قدرتهم على المواجهة.

I-5-2- القراءة الصامتة: هي القراءة السرية التي لا يتم فيها النطق و لا تحريك اللسان و الشفتين، و هي تختصر المجهود العضلي الذي يقوم به جهاز النطق، و هي قراءة ذهنية تتم بواسطة النظر أين يدرك القارئ الكلمات كوحدات دون أي جهد.

يعمل هذا النوع من القراءة على تنشيط الخيال و تغذيته، و كذا على تنمية دقة الملاحظة لدى التلميذ كما يعوده على تركيز انتباهه للمدى البعيد. (خالد عبد الله، 2001، ص20).

II- عسر القراءة:

II-1- تعريف صعوبات التعلم: يشير مصطلح صعوبات التعلم إلى الأفراد الذين يتصفون بقدرة عقلية عادية أو فوق العادية، و رغم هذه القدرة فإن تحصيلهم الدراسي الفعلي يختلف عن المتوقع منهم، و هم قد يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات العقلية (الانتباه، الإدراك، الذاكرة) و تسمى صعوبات التعلم النمائية، و التي تؤدي إلى ظهور صعوبات التعلم الأكاديمية و التي تمس القراءة ، الكتابة، الحساب، و هذا دون أن يكون الفرد مصاب بأي حالة من حالات الإعاقة الجسمية، التخلف العقلي، الحرمان البيئي أو الاضطرابات النفسية الشديدة. (حمدان، سليمان، ص892)

II-2- أنواع صعوبات التعلم: يمكن تصنيف صعوبات التعلم إلى قسمين أساسيين هما:

II-2-1-صعوبات التعلم النمائية: و التي تمس العمليات العقلية الأساسية المتمثلة في الانتباه، الذاكرة، الإدراك، التفكير، و اللغة، و التي تؤدي بدورها إلى ظهور صعوبات التعلم الأكاديمية.

II-2-2- صعوبات التعلم الأكاديمية: تمس المشكلات أو الصعوبات التي تظهر لدى الأطفال في المدارس أثناء عملية التعلم، و تشمل:

- عسر القراءة: يعد من بين أكثر المشكلات التي يمكن أن يواجهها ذووا صعوبات التعلم، و التي تظهر من خلال الخلط بين الأحرف و عكسها و صعوبة في فهم ما يكتب و ما يقرأ.

- عسر الكتابة: و هي عدم القدرة على التعبير عن المعاني و الأفكار من خلال مجموعة من الرموز المكتوبة من بين مظاهرها عدم القدرة على الالتزام بالكتابة على الخط نفسه أو الكتابة بشكل عكسي أو خلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة.

- عسر الحساب: يظهر هذا النوع في اضطراب القدرة على تعلم المفاهيم الرياضية و العجز على فهم و إجراء العمليات الحسابية الأساسية الجمع، الطرح، الضرب و القسمة، كما يعانون من اضطراب في كتابة الأرقام و تذكر معاني الرموز و الإجابات الخاصة بالحقائق الأساسية بالعد. (أيهم،2009،ص 25)

II-3- محكات تشخيص صعوبات التعلم: هناك ثلاث محكات معتمدة بشكل أساسي في تشخيص صعوبات التعلم و تتمثل في:

II-3-1-محك التباعد: يظهر الأطفال ذوي صعوبات التعلم تباعدا في أحد الأمرين:

- تباعدا واضحا في نمو العديد من العمليات النفسية(الانتباه، التمييز، اللغة، القدرة البصرية و الحركية، الذاكرة، أللإدراك.....)

- تباعدا في النمو العقلي العام أو الخاص و التحصيل الأكاديمي، ففي مرحلة ما قبل المدرسة عادة ما يلاحظ عدم الاتزان النمائي في حين يلاحظ التخلف الأكاديمي في المستويات الدراسية المختلفة.

II-3-2- محك الاستبعاد: إن تعريفات صعوبات التعلم تستبعد الصعوبات التي يمكن تفسيرها أو ترجع أسبابها إلى: تخلف عقلي عام، الإعاقات بكل أنواعها، الاضطرابات الانفعالية الشديدة، الحرمان البيئي (كنقص فرص التعلم).

II-3-3- محك التربية الخاصة: الأطفال ذوي صعوبات التعلم لا يتمكنون من التعلم بالطرق العادية و هم عادة يحتاجون إلى طرق خاصة من أقسام التعليم المكيف، غرف المصادر، التعليم العلاجي.....

هذا المحك مهم حيث أن الباحث في صعوبات التعلم بعد قيامه بإجراءات التشخيص المناسبة للكشف عن درجة التباعد بين القدرة العقلية و التحصيل و كذا استبعاد كل الصعوبات التي تفسر باضطرابات محددة، يقوم بتحديد برنامج علاجي خاص و مناسب للحالة. (أولفت محمود، 2007، ص 14-15).

II-4- عسر القراءة:

لوحظ عسر القراءة عند البالغين لأول مرة في النصف الأخير من القرن التاسع عشر، أما عند الأطفال فقد تم التصريح عنه لأول مرة عام 1896 من قبل **Morgan**، و تعود جذور فهم الأنظمة العصبية للقراءة إلى عام 1891 أين اقترح **Djerine** تفسيرا يوضح فيه أن الجزء الخلفي من الدماغ هو المسؤول عن القراءة. (Sally E, 2005, p1301)

و قد ظهر بعدها العديد من العلماء الذين قاموا بوضع تعريف شامل لعسر القراءة، نجد من بين هذه التعاريف:

II-4-1- تعريف عسر القراءة: يعتبر عسر القراءة من أكثر صعوبات التعلم شيوعا، و هناك عدة تعريفات من بينها:

II-4-1-1- تعريف ريتزن ritzen (1970): عسر القراءة هو صعوبة خاصة، ونوعية، ومستمرة في تعليم القراءة والكتابة، مع غياب اكتساب الآليات عند الأطفال ذوي الذكاء العادي، وتمدرس عادي، ولمدة كافية، ولا يعانون من أي اضطرابات عقلية، حسية أو حركية.
(Ritzen P, 1970, p27)

II-4-1-2- تعريف القاموس النفسي لنوربرت سيلامي Norbert sillamy (1998):

عسر القراءة هو اضطراب اكتساب القراءة، عند طفل ذو ذكاء عادي ، لا يعاني من أي إعاقة سواء كانت حسية، أو حركية ، أو عقلية، رغم أن دراسته تكون بصورة منتظمة. (Sillamy, 2003, p88)

II-4-1-3- تعريف Roderick (2001):عسر القراءة هو اضطراب يعاني منه الأطفال رغم ذكائهم العادي و تجربتهم الدراسية العادية، يتجلى في فشل في اكتساب المهارات اللغوية اللازمة للقراءة، الكتابة، الإملاء. (Roderick, 2001, p504)

II-4-1-4- تعريف الجمعية العالمية للدسليكسيا (2003): عسر القراءة صعوبة تعلم تخص اللغة و تشمل مجموعة من العوارض التي تؤدي إلى صعوبات تتعلق باللغة و تحديدا القراءة، و عادة يواجه الطالب عسير القراءة صعوبات أخرى تتعلق باللغة مثل الكتابة، نطق الكلمات، و يؤثر عسر القراءة على الفرد طيلة حياته إلا أن درجات التأثر قد تتغير عبر مراحل حياة الشخص.

و يعد عسر القراءة صعوبة تعلم لأنه يمكن أن يعيق نجاح الفرد في حياته الأكاديمية و المدرسية إذا ما درس بالطرق التقليدية و في حالات عسر القراءة الشديد يجب أن يتلقى المعسور قرائيا تعليما خاصا و تدريبات خاصة.

II-4-1-5: تعريف سالي و آخرون (2003):

وصفت سالي عسر القراءة على أنها صعوبة غير متوقعة في القراءة لدى أطفال و راشدين يتميزون بذكاء عادي و يخضعون للتحفيز الذي يعتبر ضروريا في تعلم القراءة. (Sally, 2003, p 147)

في حين وصفها نوريد هالاند على أنها ضعف في فك تشفير الكلمات و عجز زمني في معالجتها.

(Turid, 2000, p37)

II-4-1-6- تعريف ماريا شيفر Maria Chivers (2006):

تعرف عسر القراءة على أنه صعوبة دائمة في تعلم القراءة، واكتساب آلياتها عند طفل ذو ذكاء عادي ، سليم من أي اضطرابات حسية. (Maria Chivers, 2006, p25).

II-4-1-7-تعريف الجمعية البريطانية للدسليكسيا (2008): عسر القراءة هو صعوبة تعلم خاصة تؤثر على تطور القراءة و الكتابة و المهارات المتعلقة بهما و توجد على الأرجح مع الفرد منذ الولادة، و تتواصل معه طيلة حياته و من خصائصها صعوبات في المعالجة الصوتية، التسمية السريعة للأشياء، سرعة معالجة المعلومات في الذاكرة العاملة، التطور التلقائي للمهارات و الذي قد لا يتماشى مع القدرات الذهنية الأخرى للفرد، و عادة يصعب تدريس المعسورين قرائيا بالطرق التعليمية التقليدية، و يمكن تخفيف أثر عسر القراءة ببرنامج تدريس خاص. (عبد الستار، 2010، ص22).

II-4-1-8-تعريف صلاح الدين تغليت (2008):

هو اضطراب يتميز بقصور واضح و مستمر يحول دون قدرة الطفل على التقدم في قراءة الكلمات المكتوبة أو المطبوعة، و الوصول إلى فهم معنى المقروء على الرغم من ذكائه العادي و سلامة حواسه و تمدرسه بصفة منتظمة و لمدة كافية. (صلاح الدين تغليت،2008، ص 73)

II-4-2- النظريات المفسرة لعسر القراءة:

II-4-2-1-النظرية العصبية: مفاد هذه النظرية أن صعوبات التعلم ترجع إلى إصابة مخية بسيطة ترتبط بعوامل منها الولادة المبكرة، إصابات المخ، عسر الولادة و اللجوء إلى استخدام الملاقط.....

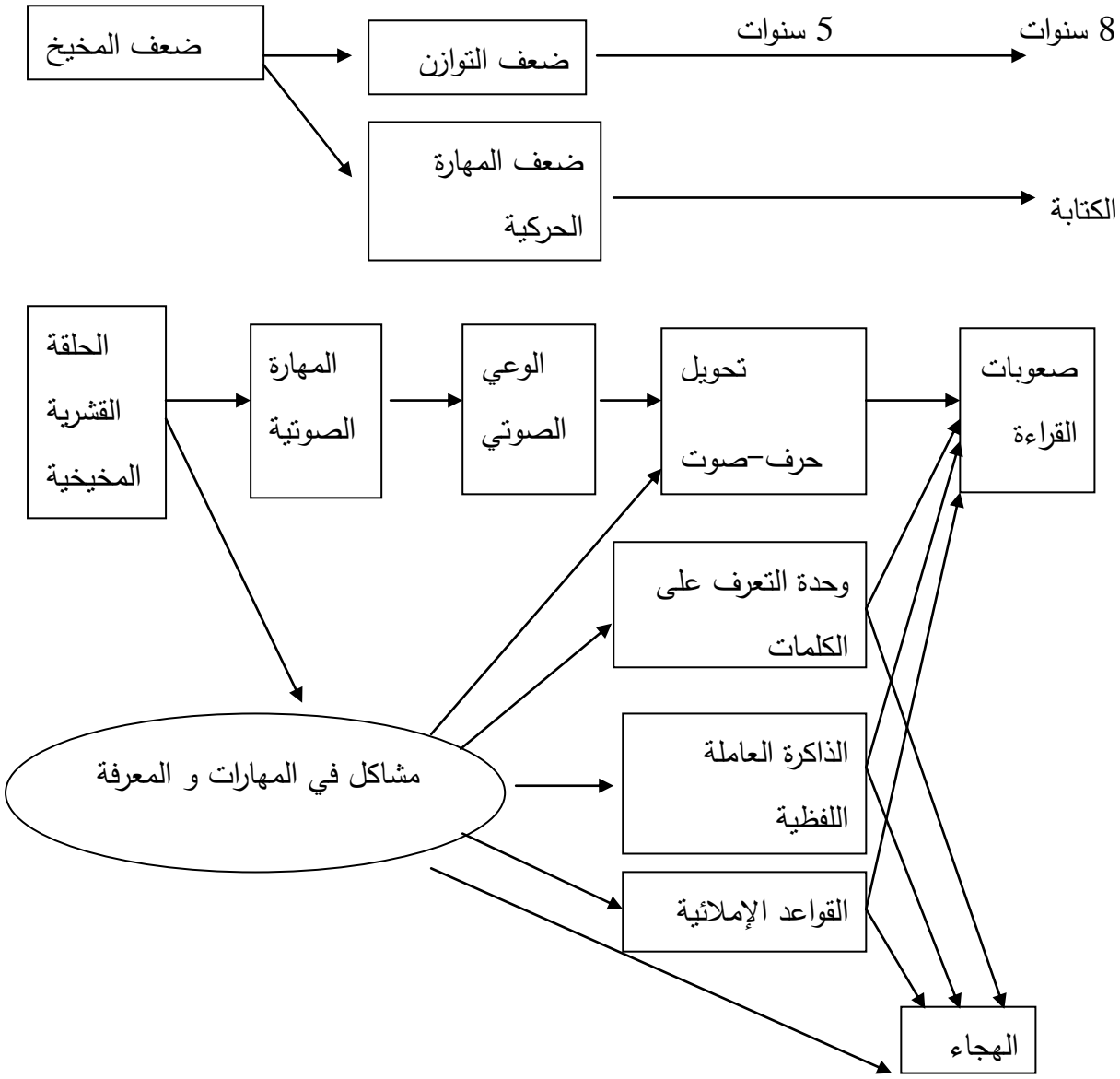
و يرى دابراي **Debray** أنه من بين مائتي حالة هناك 26 ٪ منهم تعاني من إصابة في المخ.

و نجد كذلك درو **Drew**، يرجع مشكلات القراءة و التهجئة إلى بطئ في القشرة الحركية للدماغ.

و قد أوضح رودريك هذه النظرية في مخطط أوضح فيه أن ضعف المخيخ يؤدي إلى ضعف التوازن من 5 إلى 8 سنوات، كما يؤدي إلى ضعف المهارة الحركية و التي تسبب بدورها عسر الكتابة في مرحلة التمدرس.

بينما وضح أن الإصابة في الحلقة القشرية المخيخية تؤدي إلى اضطرابات في المهارات المعرفية المتمثلة في الذاكرة العاملة اللفظية، الوعي الصوتي، وحدة التعرف على الكلمات و التي تؤدي بدورها إلى ظهور عسر القراءة.

- شكل رقم 10: يوضح النظرية العصبية لعسر القراءة



(Roderick,2009, p121)

II-4-2-2- النظرية الوراثية: هناك العديد من الاضطرابات التي ترجع بنسبة كبيرة إلى عامل الوراثة، و يعتبر هنيشلود Hinchelwood عسر القراءة من بينها، حيث لاحظ وجودها لدى أكثر من فرد في نفس العائلة، كما أن دراسة لايت و ديفري1995 Light et Defries، أوضحت حدوث عسر القراءة عند التوائم المتطابقة بنسبة 68 ٪ بينما لدى التوائم الغير متطابقة فالنسبة كانت 40 ٪، كما أكد هالقران Hallegren وجود نسبة 89,7٪من ذوي صعوبات القراءة تخضع لسوابق عائلية في عينة تتكون من 160 فرد من ذوي صعوبات القراءة و الكتابة. (محمود فندي، 2007، ص21).

II-4-2-3- **النظرية الأدائية:**هذه النظرية ترجع عسر القراءة إلى عجز بصري يؤدي إلى عدم التنسيق بين العينين أثناء متابعة عملية تفكيك الرموز الكتابية، و كذا خلل يمس الإدراك البصري.

و ترى بورال ميزوني Maisony,B أن عسر القراءة و الكتابة صعوبة خاصة في التعرف و الفهم و إنتاج الرموز ، بينما يذهب أجيريافيرا Ajurriaguerra إلى أن هذا الاضطراب يرجع إلى عدم انسجام النضج الوظيفي، و يرجعها سينون Sinon إلى العجز في مستوى التصور الجسدي و البنية الزمانية و المكانية.

(فطيمة ،2014،ص 49-51).

II-5-أنواع عسر القراءة:

II-5-1- عسر القراءة الفونولوجي:

أو ما يسمى عسر القراءة العميق، تم اقتراح المصطلح لأول مرة من قبل Marshall&Newcomb1973، ليشيرا به إلى مجموعة من الأعراض عانى منها مصابين أثناء محاولة القراءة بصوت عال، تمثلت هذه الأعراض في أخطاء دلالية، بصرية،استبدال الكلمات، أخطاء صرفية و نحوية، أخطاء إشتقاقية.
(David, 1991, p1,2)

كما يعاني المصابون بهذا النوع من العسر القرائي من عيوب صوتية يظهر فيها عيب أولي في التكامل بين أصوات الحروف، حيث يعاني هؤلاء عجزا في قراءة و تهجئة الكلمات، لأن إستراتيجية التحويل حرف-صوت لم تصبح آلية عند الطفل ليتمكن من جمع الحرف بصوته المناسب، و يعاني كذلك المصابون بهذا النوع من نقص فونولوجي ترافقه مشاكل على مستوى الذاكرة.

II -5-2- عسر القراءة السطحي:

يعاني المصابون بهذا النوع من العسر القرائي من عيوب أولية في القدرة على إدراك الكلمات ككليات، وصعوبة في نطق الكلمات المألوفة و غير المألوفة، كما أنهم يعانون اضطراب في التعرف البصري الأوتوماتيكي بسبب عدم وجود خزان للتمثيل الكامل للكلمات المرئية، و تصاحب هذا النوع غالبا اضطرابات منها:

- غياب المعرفة المتخصصة حول كتابة الكلمات.

- كتابة سيئة و رديئة.

- أخطاء في وحدات الصوت، في كتابتها و تعريفها.

- قلب الحروف أو حذفها.

كما يشكو غالبا المصابون بهذا النوع من العسر القرائي من أن الحروف صغيرة و تتحرك عند محاولتهم قراءتها. (John Stein,1997,p147)

II-5-3- عسر القراءة المختلط:

يعاني المصابون بهذا النوع صعوبات صوتية (نوع أول)، و صعوبات في الإدراك الكلي للكلمات(النوع الثاني)، و هذا ما يجعل هؤلاء الأطفال يعانون من صعوبات كبيرة في القراءة لأن الممران المستعملين فيها التجميع و الإرسال مصابان. (أمال، 2002، ص 31-32).

II-6-أعراض عسر القراءة: هناك عدة أعراض تظهر في شكل مجموعة من المظاهر تشمل:

II-6-1-مظاهر تتعلق بالمعالجة الصوتية للمعلومات: و هي جانب ضروري لتطور الوعي الفونولوجي كأحد أهم العوامل المؤثرة في العسر القرائي، حيث نلاحظ عدم القدرة على التفريق بين الأصوات لاسيما الأصوات المتشابهة، عدم القدرة على تذكر الأصوات و التعرف عليها .

II-6-2- مظاهر تتعلق بالقراءة:

- صعوبة في التعرف على الأصوات الموجودة داخل الكلمات.

- صعوبة في ترتيب الأصوات و الحروف بشكل صحيح.

- استبدال الكلمات المتشابهة في المعنى عند القراءة الجهرية.

- صعوبة في إدراك القوافي، السجع، الجناس و الكلمات المتشابهة.

- عكس،حذف، قلب أو إبدال الحروف.

- صعوبة معرفة مكان التوقف.

- صعوبة ترتيب الحروف الأبجدية.

- بطئ أو سرعة القراءة و تكون غير مفهومة.

- ضعف في التعامل مع الكلمات بصورة عامة لاسيما الكلمات الغير المألوفة.

II-6-3-مظاهر تتعلق بالإملاء:

- صعوبة تذكر قواعد الإملاء.

- أخطاء ذات أساس صوتي عند الإملاء.

- حروف غير مرتبة عند الإملاء.

- صعوبة في أواخر بعض الكلمات(التاء المربوطة أو المفتوحة.....)

- خلط أو حذف الأحرف الممدودة.

II-6-4-مظاهر تتعلق بالكتابة:

- صعوبة في معرفة و فهم ما هو مكتوب.

- أسلوب كتابة غير منتظم.

- كتابة ببطء.

- عدم الميل للكتابة لفقرات طويلة.

- وضعية جلوس غير عادية أثناء الكتابة(من خلال مسك القلم....)

II-6-5-مظاهر تتعلق بالذاكرة:

- ضعف الذاكرة اللفظية.

- عدم تذكر القوائم و المتواليات.

- ضعف إستراتيجيات التنظيم أحيانا.

II-6-6-مظاهر تتعلق بالتنظيم:

- إستراتيجيات تنظيمية ضعيفة.

- ضعف التنظيم الخاص بالجدول الدراسي اليومي.

II-6-7-مظاهر تتعلق بالحركة:

- صعوبة أداء المهام التي تتطلب تآزر بين الحركات مثل ربط أزرار الحذاء.

- الاصطدام بالأشياء الموجودة في القسم أو البيت.

II-6-8-مظاهر تتعلق بالقدرة على الكلام:

- الخلط بين الأصوات المتشابهة.

- ضعف القدرة على النطق الصحيح.

- صعوبة في مزج الأصوات.

- صعوبة في تسمية الأشياء.

II-6-9-مظاهر تتعلق بالإستماع:

-صعوبة في التعلم باستخدام حاسة السمع.

- صعوبة في الفهم من خلال الصوت.

- صعوبة تذكر تركيبات الأصوات و تتابعها.

- اضطرابات في الوعي الفونولوجي.

II-6-10- مظاهر نفسية:

يعاني المصابون بعسر القراءة من اضطرابات نفسية ناتجة عن الصعوبة التي يعانون منها، فيظهر لديهم نقص في تقدير الذات، العدوانية، الخجل ، الإنعزال، كما يعاني أغلبهم من الشعور بعدم الأمان، هذا الشعور يزداد مع مرحلة البلوغ رغم محاولات المصاب في التعايش مع عسر القراءة من خلال دمج تجاربهم العاطفية المتعلقة بهذه الصعوبة. (Michael, 2016, p363)

II-7-تشخيص عسر القراءة:

هناك عدة إجراءات في تقييم و تشخيص ع

سر القراءة، و التي تنقسم إلى إجراءات أو اختبارات رسمية، و اختبارات غير رسمية:

II-7-1- الاختبارات الرسمية: هذه الأساليب هي اختبارات ذات معايير مرجعية تم تطويرها رسميا وبشكل عام فإن هذه الاختبارات تشمل على اختبارات فرعية تقيس إدراك معاني الكلمات و تحليلها وفهمها، و العناصر الأخرى المرتبطة بمهارات القراءة العامة مثل التمييز السمعي و مزج أو دمج الأصوات، وهناك العديد من الاختبارات الرسمية في هذا المجال. (زيدان أحمد، ص 2-3)

وفيما يلي سوف نستعرض بعض منها:

- **الاختبار المقنن لتشخيص القراءة:** و الذي يقيس المهارات النوعية للقراءة لفظيا و المتمثلة في: المفردات السمعية التي تشمل معاني الكلمات، أجزاء الكلمات، التمييز السمعي، تحليل النطق، التحليل التركيبي، الفهم القرائي و الذي يشمل قراءة الكلمة و فهمها و المعدل القرائي و السمع و التلخيص.

- **إختبار دروين التشخيصي للقراءة:** يقيس مهارات التعرف على الكلمات من خلال قياس مهارات التعرف على الحروف، على الكلمات، على أصوات النهايات، الإيقاع الجمعي للأصوات، التهجي

(محمد عوض، 2003، ص 153)

- **إختبار الفهم القرائي لوايدرهولت Widor-Holt 1986**:يقيس معاني المفردات العاملة بالإضافة إلى المفردات الرياضية، معاني المفردات الاجتماعية، المفردات العلمية، قراءة في توجهات العمل الدراسي.

II-7-2-الاختبارات الغير رسمية: هنا تكون الاختبارات غير مقننة تستخدم في فحص مستوى القراءة لدى الطفل و أخطائه من خلال المواد التعليمية المستخدمة في القسم، و يمكن هنا تحديد ما يلي:

***تحديد مستويات القراءة و المتمثلة في:**

- المستوى الاستقلالي: و يعني قدرة التلميذ على القراءة بإتقان و على التعرف على الكلمات و الإجابة الصحيحة لأسئلة الفهم بنسبة 90 ٪ و هنا يتمكن التلميذ من القراءة معتمدا على نفسه.

- المستوى التعليمي: تكون نسبة الفهم هنا أقل حيث تصل 70٪، حيث يكون التلميذ بحاجة إلى المساعدة من قبل المعلم للقراءة بشكل جيد.

- مستوى الإخفاق: هنا تكون النسبة أكثر انخفاضا في التعرف و الفهم الصحيح للكلمات، مما يستوجب تعليما علاجيا للتلميذ.

* **تحديد الأخطاء في القراءة:** و التي تتمثل في الحذف، الإدخال، القلب، الإبدال، التكرار، إضافة أصوات، القراءة العكسية للكلمات، قراءة سريعة غير واضحة أو العكس قراءة بطيئة جدا، نقص فهم معنى الكلمات. (نبيل، 2000، ص 97-100).

كما تقدم الملاحظة المتعددة معلومات قيمة في التشخيص، وعادة ما تستخدم الملاحظة لتأكيد نتائج كل من الاختبارات الرسمية و الغير رسمية، و تكون الملاحظة هنا مبنية للإجابة على أسئلة متعددة تتعلق بقراءة التلاميذ مثلا:

- ما هي مهارات تحليل الكلمة التي يستخدمها؟

- ما هي الأخطاء الثابتة التي يرتكبها؟

- هل يقوم بتشويه و تحريف الكلمات؟

- هل يقرأ بسرعة كبيرة أم يبطئ كبير؟

و غيرها من الأسئلة التي تتعلق بأعراض عسر القراءة. (زيدان أحمد، مرجع سابق، ص 4)

II-8-إستراتيجيات التدريس العلاجي لعسر القراءة:

لقد أثبتت عدة بحوث و دراسات اعتمدت على بعض إستراتيجيات التدخل العلاجي للتخفيف من آثار العسر القرائي نجاحا كبيرا، و أكدت الدراسات وجود إختلافات فردية في مدى استجابة الأفراد المصابين بعسر القراءة للعلاج، حيث يتميز الأطفال باستجابة أكبر من البالغين ، و تأثير أطول للعلاج إذ يحافظ الأطفال بنجاح على المكاسب التي اكتسبوها لمدة سنة إلى سنتين على الأقل. (Robine,2012,p9)

II-8-1- طريقة التدريس البنائي القائم على أساسيات اللغة و استخدام الحواس المتعددة: تعتمد هذه الطريقة على مبادئ أساسية تتمثل في:

- استخدام الحواس المتعددة بطريقة متزامنة: السمع، النطق، النظر، و اللمس.
- تدريس منظم و منهجي و تراكمي.
- التعليم المباشر.
- التعليم التشخيصي.
- التدريس التركيبي و التحليلي.

II-8-2-الطريقة الحسية –الحركية: تعتمد هذه الطريقة التي ابتكرها جريس فرنالد و هلين كيلر Grise Fernald& Helline Killer أكثر من حاسة إضافة إلى الحركة، حيث سميت الطريقة الحركية، فمن المعروف أن الملموس أفضل للتعلم و الفهم من غير الملموس خاصة بالنسبة للأطفال الذين يحتاجون إلى رعاية خاصة، و يطلق عليها إختصارا (VAKT)، حيث يعني الحرف V استخدام حاسة البصر Visual، حيث يشاهد الطفل الكلمة المراد تعليمها، و الحرفA يمثل حاسة السمع Auditory حيث يسمع الطفل الكلمة و ينطقها، الحرف K يعني استخدام الحركة Kinesthetic حيث يتتبع الطفل الكلمة بالحاسة الحركية، و الحرف Tيمثل حاسة اللمس Tactual، حيث يتتبع الطفل الكلمة بأصبعه، و لهذه الطريقة أربع مراحل هي:

- المرحلة الأولى: مرحلة التتبع، يكتب المعلم الكلمة، و يطلب من التلميذ تتبعها بأصبعه و نطقها جزء جزء، و يكرر العملية، ثم يمسح الكلمة و يكتبها التلميذ مستعينا بالذاكرة البصرية.

– المرحلة الثانية: مرحلة الاعتماد الذاتي، حيث يتعلم نطق الكلمة من خلال النظر إليها دون الحاجة إلى تتبعها بأصبعه.

– المرحلة الثالثة: و هي مرحلة قراءة الكلمة المطبوعة، حيث يستطيع الطفل في هذه المرحلة قراءة الكلمة بنفسه ثم كتابتها، و يقدم له ما هو مطبوع و يقرأ منه.

– المرحلة الرابعة: مرحلة التعميم، حيث يستطيع الطفل في هذه المرحلة من قراءة كلمات جديدة مشابهة للكلمات التي سبق تعلمها كليا أو جزئيا.

II-8-3- الطرق الصوتية: و هذه الطرق تعتمد على الوحدات الصوتية أو الحروف كأساليب علاجية للأطفال المعسورين قرائيا، و منها:

* **طريقة مونرو Monro:** تعتمد بشكل أساسي على التركيز الصوتي و التدريب المتأني، المتكرر، والمتنوع، و تتلخص في:

– التدريب على التمييز بين الأصوات حيث نعمل بطاقات تحوي صورا تبدأ بنفس الحرف الساكن أو المتحرك.

– الربط بين الحرف و صوته الشائع.

* **طريقة جلنجهام Gillingham:** هذه الطريقة تستخدم أكثر من حاسة لتعليم القراءة و التهجئة مستخدما الرموز الصوتية، تبدأ بتعلم الحرف ثم الكلمة ثم الجملة، عن طريق عملية الربط، إذ يجري أولا ربط الرمز البصري مع أسم الحرف، ثم ربط الرمز البصري مع صوت الحرف، ثم ربط إحساس أعضاء كلام الطفل في تسمية الحروف و أصواتها كما يسمع نفسه عند قراءتها، إذ تحاول هذه الطريقة ربط النماذج البصرية، السمعية، الحسية و العضلية.

* **طريقة هيج-كيرك للقراءة العلاجية The Hegge-Kirk remedical reading drills:** تعتمد هذه الطريقة استخدام الطريقة الصوتية بطريقة منظمة باستخدام التعليم المدمج و يقسم كل تدريب إلى أربعة أقسام و يجري تغيير بسيط فيه، في القسم الأول يتم تغيير الحرف المتحرك مثل: قال، زال، حال.....،

وفي القسم الثاني يغير الحرف الأخير مثل: فاز، فاق، و في القسمين الثالث و الرابع يتم تغيير الحرف الأول و الثالث مثل: كتب، فتق، ستر. (عبد الستار، 2010، ص ص 35-67)

II-8-4- طريقة أساس القراءة:

وهي مجموعة متتابعة من نصوص القراءة والمواد المكملة لها مثل كتب التمارين، والبطاقات واختبارات التحصيل، ووضع التلميذ في الصف المناسب، وهذه الطريقة تمدنا بخطط تعليمية محددة'، وباقتراحات لنشاطات تنمية المهارات ، وأسئلة لفهم مدى استيعاب النص من طرف التلميذ، وهي تبدأ سهلة ثم تتدرج في الصعوبة، وقد تركز سلسلة القراءة الأساسية ،على الطريقة المرتكزة على المعنى أو الرمز، كما تقدم هذه الطريقة مهارات في إدراك الكلمة، وتعمل على ضبط ومراقبة من مستوى إلى المستوى الذي يليه، ومن خصائصها أيضا أنها تكون موجهة لتدريب الطلاب على الاستيعاب وهي متدرجة من السهل إلى الصعب، كما أن دليل المعلم يقدم شرحا مفصلا لطريقة التدريس، كما أنها تساعد في تطوير مهارات القراءة بطريقة نظامية تتابعيه.

هذا ويزود كتاب القراءة الذي يرافقه دليل المعلم، وكتاب التمارين للطالب تساعد في:

تعلم مهارات التعرف على الكلمة (بما فيها الأصوات وإدراكها)، وزيادة معدل القراءة.

II-8-5- طريقة التأثير العصبية:

لقد طورت هذه الطريقة لتعليم الأطفال الذين يعانون من صعوبات شديدة في القراءة، وهي ، مبنية على النظرية التي تقول يستطيع الطالب أن يتعلم عند سماع صوته أو صوت شخص أخر، وفيها يقوم المعلم بالقراءة بصوت مرتفع وسريع، وتشجيع الطفل على القراءة خلف المعلم دون النظر إلى الأخطاء، وعندما يصل الطالب إلى متابعة القراءة الجهرية يبدأ المعلم في خفض صوته، والقراءة بصوت أقل سرعة، والطالب يتتبع الكلمات باستعمال إصبعه، تركز هذه الطريقة على الترميز السريع، وتكون فعالة مع الأطفال في سن العاشرة، ومادة القراءة تكون عبارة عن فقرات ، وتنطلق هذه الطريقة من ثلاث مبادئ أساسية هي : التعبير الشفوي، الطلاقة اللغوية، وثقة الطالب بقدرته على القراءة.

II-8-6- طريقة القراءة المبرمجة:

يمكن تقديم القراءة المبرمجة، إما في كتاب التمارين الخاص بالطالب أو في أداء المعلم، وتصمم المواد بحيث يتمكن الطالب من تعلمها بنفسه وتصحيحها ذاتيا، تقدم مادة الموضوع بخطوات صغيرة ضمن تتابع منطقي ومنظم، حيث يجيب الطالب بنفسه ثم يتأكد بنفسه من الإجابات الصحيحة، وقد تكون

الإجابات على شكل اختيار من متعدد، أو على شكل تكملة الجمل، وفي جميع المواد المبرمجة يتلقى الطالب تغذية راجعة، ضمن كتب العمل أو التدريبات، وغالبا ما تكون الإجابات في الهوامش أما في الكومبيوتر فإن ضوءا أو صوتا يمكن أن يعطي التغذية الراجعة.

(خولة احمد يحيى، 2006،ص246-250)

II-8-7- البرامج العلاجية:

لعل الحديث عن التعليم العلاجي لعسر القراءة مسؤولية الجميع (المدرسة، المختصين.....)، لذا هناك عدة أنواع من البرامج العلاجية الخاصة لهذه الفئة، وهي بحسب إيكول Ekwal كمايلي:

- **البرامج النمائية:** و هي برامج التعليم التي تتم في القسم العادي و تكون ملبية لحاجات التلاميذ، و التي يضعها المعلم الذي قد يكون تعرف على كل ما يخص صعوبات التعلم مسبقا، فيضع برنامج لتلاميذه معتمدا على تلك الأسس.

- **البرامج التصحيحية:** و هي برامج لتعليم القراءة عن طريق معلم خارج جو القسم لتصحيح صعوبات القراءة الحادة.

- **البرامج العلاجية:** وهي التي يضعها مختصون في صعوبات التعلم تتماشى مع خصائص كل صعوبة، و يطبقها المختصون أو المعلمون المدربون و يمكن أن تتم في:

*حجرة القراءة: بمساعدة مدرسين للقراءة العلاجية.

*حجرة المعلومات: تدار بواسطة مدرس مدرب و التي تعرف حاليا بغرفة المصادر.

*معامل أو عيادات القراءة: في حالة فشل الجهود المبذولة في المدارس يرسل التلميذ إلى العيادات الخاصة.

كما أن هناك مجموعة من التمارين التي تساعد المعلمين في اختيار أفضل الطرق للتدخل في تحسين صعوبات القراءة، من بينها:

التمارين الجسدية، التدريب الحسي الحركي، برامج التدريب السمعي، العلاج البصري، العدسات الملونة أو المركبة. (Julian, 2014, p4)

يعتبر عسر القراءة من بين أهم الإضطرابات المعاصرة و التي تستدعي التكفل، باعتبارها تمس شريحة جد هامة في المجتمع ألا و هي الأطفال، لذا يجب وضع برامج علاجية تساعدهم على مواكبة أقرانهم العاديين.

الفصل الرابع: البرنامج المقترح

تمهيد

1-فلسفة البرنامج

2-أهداف البرنامج

3- محتوى البرنامج و تنظيمه

4- الأنشطة و الوسائل المساعدة في تنفيذ البرنامج

5- تقويم البرنامج

6- ضبط البرنامج و التحقق من صلاحيته

7- تنفيذ البرنامج

8- أساليب و أدوات تقديم وحدات البرنامج

خلاصة

- فلسفة البرنامج:

يعاني الكثير من تلاميذ المدارس من تدني في تحصيلهم الدراسي، رغم نسبة ذكاءهم العادية و عدم إصابتهم بأي إعاقة مهما كان نوعها، إذ يعاني هؤلاء من صعوبات تعلم لا يستطيع معلم الفصل العادي مساعدتهم على تجاوزها، لكن بإمكان مختص القيام بذلك، هذه الصعوبات الأكاديمية قد تصاحب بصعوبات نمائية تشمل العمليات المعرفية للتلميذ و منها التذكر، فإصابة الذاكرة العاملة و بالتحديد الذاكرة العاملة اللفظية يؤدي إلى ظهور عسر القراءة، فيصبح التلميذ غير قادر على فهم الرموز اللغوية المكتوبة ما يؤدي إلى تدني تحصيله بصفة عامة، و هنا تكمن المشكلة بالنسبة للتلميذ فتدني تحصيله الدراسي قد يؤدي إلى ظهور عدة اضطرابات نفسية منها نقص تقدير الذات، الانطواء و الانعزال الاجتماعي ، و قد تتطور إلى أكثر من ذلك.

و هذا لا يعني أن التلميذ غير قادر على تجاوز هذه الصعوبة، فمن المؤكد أن كل نقص في الفرد يمكن تعديله و ذلك من خلال التدريب و هذه هي الفكرة التي يقوم عليها هذا البرنامج، ألا و هي تدريب التلاميذ على اكتساب مهارة التذكر من خلال التعليم المتكرر و تدريبهم على أنشطة البرنامج التي تهدف لتنمية الذاكرة العاملة اللفظية، و كذا رفع مستوى القراءة من خلال نفس العملية ألا و هي التدريب المتكرر، وبذلك يتمكن التلميذ من تجاوز صعوبته و الالتحاق بأقرانه العاديين.

2- أهداف البرنامج:

أ- الأهداف العامة للبرنامج:

- تنمية الذاكرة العاملة اللفظية لدى التلاميذ المعسورين قرائيا.

- رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ المعسورين قرائيا.

ب- الأهداف الفرعية للبرنامج:

- رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ المعسورين قرائيا.

- مساعدتهم على اللحاق بأقرانهم العاديين.

- تنمية ميولهم لحب القراءة و المطالعة.

3- محتوى البرنامج و تنظيمه:

تم الاعتماد في وضع محتوى البرنامج على كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي بدولة الجزائر، بحيث تم اقتباس بعض النصوص و الجمل و الكلمات التي تم استخدامها ضمن نشاطات البرنامج.

كما احتوى البرنامج على تمارين خاصة بنمية الذاكرة العاملة اللفظية مستوحاة من الإطار النظري للبحث و من بعض الكتب منها كتاب " الذاكرة العاملة و صعوبات التعلم" **لمسعد أبو الديار**، و كتاب " إستراتيجيات نموذجية لتدريس مهارات القراءة وفق طريقة أورتن و غيلنهام" **لعبد الستار محفوظي و آخرون**، و كذا من بعض الدراسات السابقة منها دراسة **مختار أحمد الكيال** بعنوان " فاعلية برنامج لتحسين مقدار معلومات الوعي بما وراء الذاكرة و أثره في تحسين كفاءة منظومة التجهيز المعرفي بالذاكرة العاملة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم"، دراسة **رضا أبو سريع و أحمد حسن عاشور** بعنوان " الانتباه و الذاكرة العاملة لدى عينات مختلفة من ذوي صعوبات التعلم و ذوي فرط النشاط الزائد و العاديين"، بحيث تم اقتباس بعض خصائص و مهام الذاكرة العاملة اللفظية لاستعمالها ضمن وحدات البرنامج.

و تم تنظيم محتوي البرنامج في سبع وحدات، تناولت كل واحدة منها موضوعا معينا، وتحتوي كل وحدة مجموعة من الحصص في كل حصة مجموعة من الأنشطة.

بحيث احتوت كل وحدة على ما يلي:

- عنوان الوحدة: يوضح الفكرة العامة للوحدة

- الهدف العام للوحدة: و هو الهدف المباشر المراد تحقيقه.

- الأهداف الإجرائية: و هي أهداف تتفرع من الهدف الرئيسي للوحدة.

- الاختبار القبلي: من أجل معرفة قدرات التلاميذ فيما يخص محتوى الوحدة قبل تطبيق حصصها عليهم.

– محتوى الوحدة: يشتمل على مجموع الأنشطة التعليمية المختلفة، تنوعت بين قراءة لمادة علمية وفق أساليب لتنمية الذاكرة العاملة اللفظية من نطق داخلي، تكرار لفظي و غيرها، و كذا بعض الأنشطة الإلكترونية، مقاطع فيديو، صور و بطاقات مختلفة.

– الاختبار البعدي: يهدف إلى التحقق من مدى تحقق الأهداف المرجوة من الوحدة.

4– الأنشطة و الوسائل المساعدة في تنفيذ البرنامج:

يهدف البرنامج إلى تنمية الذاكرة العاملة اللفظية و رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ المعسورين قرائيا، ويتم ذلك من خلال تمكين المتدرب مما يلي:

– تحديد هوية الكلمة.

– التكرار اللفظي و النطق الداخلي.

– الترميز و التنظيم.

– تجهيز المعلومات و معالجتها لفظيا.

– التهجئة.

– استخدام التخيل و التصور.

– رفع مستوى القراءة.

و يتم تحقيق ذلك بواسطة مجموعة من الأدوات و الوسائل المتمثلة في:

– صور و رسومات.

– مقاطع فيديو.

– بطاقات متنوعة بعضها خاص بجهاز العرض power point، وبعضها الآخر عبارة عن بطاقات ورقية.

- ألعاب إلكترونية.

- كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي، اقتبست منه نصوص، جمل، و كلمات.

5- تقويم البرنامج:

أ- **التقويم القبلي:** يتم قبل تنفيذ البرنامج، يهدف إلى قياس الذاكرة العاملة اللفظية و مستوى القراءة لدى عينة البحث و ذلك من خلال:

- إختبار تقييم مستوى القراءة. (فتحي مصطفى الزيات)

- إختبار قياس الذاكرة العاملة اللفظية. (من إعداد الباحثة)

ب- تقويم أثناء تطبيق البرنامج: و يتم أثناء تنفيذ البرنامج، بهدف معرفة مدى إستعاب التلاميذ للأنشطة و تجاوبهم معها، ومدى التقدم الحاصل عليهم، حيث نقوم خلال كل وحدة بـ:

- تقويم قبلي و بعدي لكل وحدة.

- أسئلة متنوعة خلال تطبيق الأنشطة.

ج- التقويم البعدي: يتم بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج كليا، و ذلك من خلال استخدام اختبار الذاكرة العاملة اللفظية واختبار مستوى القراءة، لتحديد مستوى التحسن الحاصل على عينة الدراسة بعد تطبيق البرنامج، و بالتالي الحكم على مدى فاعليته.

6- ضبط البرنامج و التحقق من صلاحيته:

أ- **صدق البرنامج:** بعد الانتهاء من تصميم البرنامج في صورته الأولية تم عرضه على مجموعة من المحكمين وهم:

- أساتذة جامعيين من تخصصات مختلفة.

بحيث زود كل واحد منهم بنسخة من البرنامج و طلب منهم إبداء الرأي حول النقاط التالية:

- مدى وضوح أهداف البرنامج العامة منها و الإجرائية.

- مدى ملائمة محتوى البرنامج مع أهدافه.
- مدى وضوح الوحدات و انسجام أهدافها مع الأنشطة الخاصة بها.
- مدى وضوح المادة العلمية و تناسبها مع قدرات التلاميذ.
- مدى ملائمة الأدوات و الوسائل المستخدمة في أنشطة البرنامج.
- مدى ترتيب الوحدات.
- ملاحظات أخرى. و الجدول التالي يوضح نسبة اتفاق المحكمين

جدول رقم(1)يوضح نسبة اتفاق المحكمين على اختبار الذاكرة العاملة اللفظية

جوانب التحكيم	الموافقين	نسبة الاتفاق
وضوح أهداف البرنامج العامة و الإجرائية	7	%100
ملائمة محتوى البرنامج مع أهدافه	6	%85
وضوح الوحدات و انسجام أهدافها مع الأنشطة الخاصة بها	6	%85
وضوح المادة العلمية و تناسبها مع قدرات التلاميذ	7	%100
ملائمة الأدوات و الوسائل المستخدمة في البرنامج	6	%85
ترتيب الوحدات	6	%85

6- تنفيذ البرنامج:

قبل تنفيذ البرنامج تم أخذ الموافقة من مصلحة الصحة الجوارية بتقديم طلب معتمد من طرف الجامعة، وتم تطبيق البرنامج وفق الخطوات التالية:

- تقويم قبلي.

- تطبيق البرنامج.

- تقويم بعدي.

- تقويم تتبعي.

التوزيع الزمني لحصص البرنامج:

تم توزيع حصص البرنامج حسب ما تتطلبه كل وحدة، وخصص زمن قدره 30 دقيقة لكل حصة.

و كان توزيع الحصص كالتالي:

- حصة تمهيدية.

- تحديد هوية الكلمة: 3 حصص.

- التكرار الفظي و النطق الداخلي:4 حصص.

- الترميز و التنظيم:3 حصص.

- تجهيز المعلومات و معالجتها: 4 حصص.

- الإملاء: حصتين.

- استخدام التخيل و التصور: 3 حصص.

- رفع مستوى القراءة: 11 حصة.

-حصة تقييمية.

و بهذا تكون المدة الكلية للبرنامج 32 حصة بمعدل ثلاث حصص أسبوعيا، حيث يستغرق تطبيق البرنامج 11 أسبوعا، دون أن ننسى التعزيز عند كل إجابة صحيحة، في كل حصة.

8- أساليب و أدوات تقديم مختلف وحدات البرنامج:

الوحدة الأولى: تحديد هوية الكلمة

الهدف العام: تهدف هذه الوحدة إلى تمكين التلميذ من تحديد هوية الكلمة و ذلك من خلال تحقيقه لمجموعة من الأهداف الإجرائية المتمثلة فيما يلي:

- أن يتمكن التلميذ من تحديد الكلمة الهدف في كل جملة تعرض عليه، و يقرأها بصوت مرتفع.

- أن يتمكن التلميذ من التعرف على الكلمة، العدد، و الشكل من بين سلسلة حروف وأعداد وأشكال تعرض عليه و يحتفظ بذلك في ذاكرته و يسترجعه عند الطلب منه.

- أن يتعرف التلميذ على معاني الكلمات والأسماء.

الإختبار القبلي: يهدف إلى معرفة مدى تمكن التلميذ من المهارات السالفة الذكر، و ذلك من خلال فحص مايلي:

- مدى قدرة التلميذ على تحديد الكلمة الهدف في الجملة مثل: تناولت بعض الحلوى اللذيذة

الكلمة الهدف هي: الأكل

- مدى قدرته تذكر كلمة أو عدد أو شكل عرض عليه ضمن مجموعة

- مدى قدرته على تحديد معاني الكلمات.

محتوى الوحدة و إجراءاتها التدريبية:

الحصة الأولى: تحديد الكلمة الهدف:

الهدف: أن يتمكن التلميذ من تحديد كلمة هدف في جملة

الأدوات: خمسة بطاقات تحتوي كل بطاقة على جملتين مرفقة بصور تعرض بواسطة جهاز العرض power point

و الجمل كالتالي:

بطاقة رقم1: – أكلت حلوى لذيذة.....الكلمة الهدف: الأكل

– تأرجحت ليلى على الأرجوحة.....اللعب

بطاقة رقم 2: – صنع النجار بيتا للعصفور.....العمل

– أغسل وجهي و أسناني كل صباح.....النظافة

بطاقة رقم3: – كل يوم أذهب إلى المدرسة.....الدراسة

– أرتب غرفتي كل صباح.....النظام

بطاقة رقم4: – شرب خالد العصير.....الشرب

– أحب قراءة الكتب.....المطالعة

بطاقة رقم5: – كل نهاية أسبوع نزور مكانا جميلا.....التنزه

– أحب كرة القدم و القفز و السباحة.....الرياضة

النشاط: يقرأ الباحث الجملة ثم يطلب من التلميذ قراءة كل جملة و التعرف على الكلمة الهدف في الجملة، و الاحتفاظ بها و عند الانتهاء من كل بطاقة يطلب منه استدعاء الكلمة المخزنة.

مثال عن البطاقات المعروضة على التلميذ:

بطاقة رقم 1:

أكلت حلوى لذيذة

تأرجحت ليلى على الأرجوحة

بطاقة رقم 4:

- شرب خالد العصير

- أحب قراءة الكتب

الحصة الثانية: التعرف على الكلمة، العدد، الشكل المختلف

الهدف: أن يتمكن التلميذ من التعرف على الكلمة، العدد، الشكل الذي لا يمد بصلة للمجموعة المقترحة عليه و الاحتفاظ بذلك.

الأدوات: خمسة بطاقات ورقية عليها سلسلتين من الكلمات، مجموعة من الأعداد و الأشكال البلاستيكية، مجموعة من الصور.

و كانت بطاقات الكلمات كالتالي:

بطاقة رقم1: - طبيب- معلم- مهندس- كتاب

- برتقال- تفاح- عنب- ماء

بطاقة رقم2: - مدرسة- دكان- قسم- سبورة

- خال- عم- جدة- حاسوب

بطاقة رقم3: – غطاء– وسادة– ساحة– لحاف

– مريض– حفلة– دواء– مستشفى

بطاقة رقم4: – سيارة– قطار– عمارة– دراجة

– شتاء– صيف– خريف– كرة

بطاقة رقم5: – قيتارة– مكتب– طبل– كمان

– سماء– شرق– غرب– جنوب

النشاط: يطلب من التلميذ التعرف على الكلمة التي لا ترتبط بمجموعة الكلمات في كل سلسلة و الاحتفاظ بها، ثم يطلب منه استدعاؤها بالتسلسل، و نفس الشيء بالنسبة للأعداد و الأشكال و الصور، حيث تعرض عليه المجموعة و يطلب منه رفع الشكل أو الصورة التي لا تنتمي للمجموعة ووضعها جانبا.

مثال عن البطاقات المستخدمة:

بطاقة رقم 1:

طبيب	معلم	مهندس	كتاب
برتقال	تفاح	عنب	ماء

مثال عن الأشكال المستعملة:

مثال عن الصور المستعملة:

الحصة الثالثة: التعرف على هوية الكلمة:

الهدف: التعرف على معاني الكلمات و الأسماء

الأدوات: خمسة بطاقات تحتوي على كلمات تقابلها نفس العدد من البطاقات تحتوي على صور لتلك الكلمات، الكلمات هي: شرطي، ممرض، مسجد، دمية، أرنب.

لعبة إلكترونية (التعرف على الحيوانات).

النشاط: تعرض على التلميذ بطاقات تحوي كلمات و يطلب منه قراءتها، ثم تعرض عليه بطاقات عليها صور و يطلب منه وضع كل كلمة على معناها الموضح في صورة.

يطلب من التلاميذ واحدا تلو الآخر لعب لعبة الحيوانات و هي لعبة إلكترونية تحتوي على صور في كل صورة أربع حيوانات و صوت يقرأ إسم حيوان و يطلب منه النقر على الصورة المناسبة للإسم.

الإختبار البعدي: يهدف إلى معرفة مدى تحقق أهداف الوحدة، و ننتقل إلى الوحدة التالية فقط إذا تم تحقق الوحدة بنسبة بين 75 و 80 بالمائة.

الكلمات المعروضة مع مقابلها من الصور:

شرطي

ممرض

مسجد

دمية

أرنب

الوحدة الثانية: التكرار اللفظي و النطق الداخلي

الهدف العام: تهدف هذه الوحدة إلى مساعدة التلميذ على التمكن من تكرار كلمات، أعداد، جمل، ونطقها داخليا دون الجهر في الصوت، و تخزينها في الذاكرة العاملة اللفظية ثم استرجاعها عند الطلب.

الأهداف الإجرائية:

- أن يتلفظ التلميذ بالكلمات و الجمل بصوت مرتفع.
- أن يتمكن التلميذ من نطق ما قرأه نطقا داخليا دون إخراج الصوت.
- أن يكرر التلميذ ما قرأه عدة مرات.
- أن يتمكن التلميذ من استدعاء ما قام بتخزينه.

الإختبار القبلي: يهدف إلى معرفة قدرة التلميذ على ما سبق، و ذلك من خلال التحقق من:

- مدى قدرة التلميذ على قراءة الكلمات و الأعداد والجمل.

- مدى قدرة التلميذ على التخزين و الاسترجاع.

محتوى الوحدة و إجراءاتها التدريبية:

الحصة الأولى: قراءة الكلمات و تخزينها

الهدف: أن يتمكن التلميذ من قراءة كلمات و تكرارها و تخزينها.

الأدوات: عشرة بطاقات تحتوي على كلمات تعرض بواسطة جهاز العرض power point، مع مراعاة عامل طول الكلمة.

بطاقة1: أب–عم–جد

بطاقة2: قط–نط–حط

بطاقة3: سال–مال–حال

بطاقة4: سلم–علم–حلم

بطاقة5: سيارة–طائرة–شاحنة

بطاقة6: دراجة–زلاجة–ثلاجة

بطاقة7: مجوهرات–مناورات–محاورات

بطاقة8:باقة أزهار–لهيب نار– ملك جبار

بطاقة9:نجمة قطبية–لعبة إلكترونية–مدرسة ثانوية

بطاقة10:مهندس معماري–طبيب مختص– أخصائي نفساني

النشاط: يطلب من التلميذ قراءة الكلمات التي تعرض عليه ضمن بطاقات، كل بطاقة تحتوي على ثلاث كلمات، ثم يطلب منه تكرارها و ذلك بنطقها داخليا و الاحتفاظ بها و عند الانتهاء من كل بطاقة يطلب منه استدعاء الكلمات المخزنة.

مثال عن البطاقات المعروضة:

البطاقة رقم 1:

أب	عم	جد

البطاقة رقم 7:

مجوهرات	مناورات	محاورات

البطاقة رقم 8:

باقة أزهار	لهيب نار	ملك جبار

بطاقة رقم 9:

نجمة قطبية	لعبة إلكترونية	مدرسة ثانوية

الحصة الثانية: قراءة الأعداد و تخزينها

الهدف: أن يتمكن التلميذ من قراءة الأعداد و نطقها داخليا ثم تكرارها و تخزينها.

الأدوات: عشرة بطاقات تحتوي على أعداد تعرض بواسطة جهاز العرض power point كالتالي:

بطاقة1: 1-2-3

بطاقة2: 5-6-0

بطاقة3: 4-7-9

بطاقة4: 5-3-8

بطاقة5: 1-0-3

بطاقة6: 19-15-10

بطاقة7: 56-32-23

بطاقة8: 98-41-78

بطاقة9: 144-183-112

بطاقة10: 176-167-198

النشاط: يطلب من التلميذ قراءة الأعداد التي تعرض عليه ضمن بطاقات، كل بطاقة تحتوي على ثلاث أعداد، ثم يطلب منه تكرارها و ذلك بنطقها داخليا و الاحتفاظ بها و عند انتهاء كل بطاقة يطلب منه استدعاء الأعداد المخزنة، ثم يطلب منه تذكر الأعداد بترتيبها العكسي.

مثال عن البطاقات المعروضة:

البطاقة رقم 1:

1	2	3

البطاقة رقم 10:

198	167	176

الحصة الثالثة: تذكر نهايات جمل

الهدف: قراءة جمل و التمكن من تذكر نهاياتها.

الأدوات: مجموعة من خمسة بطاقات تحتوي جمل وصور، كالتالي:

بطاقة1: أمشط شعري **بالمشط**

بطاقة2: أكتب دروسي **بالقلم**

بطاقة3: عندما أمرض أتناول **الدواء**

بطاقة4: أشاهد برامج متنوعة على **التلفاز**

بطاقة5: أشتري الحليب من عند **البقال**

النشاط: تعرض على التلميذ بطاقات تحوي جمل و يطلب منه قراءتها، ثم يطلب منه تلفظ نهاية الجملة وتكرارها للقيام بتخزينها، وفي النهاية يطلب منه استدعاء نهايات الجمل بالترتيب.

– يستمع التلميذ للمقاطع الصوتية للجمل عدة مرات و يطلب منه تذكر نهايات الجمل بالترتيب.

مثال البطاقة رقم 3:

- عندما أمرض أتناول الدواء

أشاهد برامج متنوعة على التلفاز

الحصة الرابعة: قراءة الجمل و تذكرها

الهدف: قراءة جمل و التمكن من تذكرها

الأدوات: خمسة بطاقات تحتوي على جمل مرفقة بصور وهي كالتالي:

بطاقة1: يعمل الفلاح بجهد.

بطاقة2: جاء فصل الربيع.

بطاقة3: يصلي أبي في المسجد.

بطاقة4: قطفت زهرة من حديقة جارنا.

بطاقة5: ارتديت ثيابا جديدة يوم العيد.

مقاطع صوتية لمجموعة من الجمل

النشاط: تعرض على التلميذ بطاقات تحتوي على جمل و يطلب منه قراءتها، ثم التلفظ بالجملة كاملة وتكرارها لتتم عملية تخزينها، و في النهاية يطلب منه استدعاء الجمل بالترتيب.

- يستمع التلميذ للمقاطع الصوتية للجمل و يقوم بتذكرها.

الإختبار البعدي: يهدف إلى معرفة مدى تحقق أهداف الوحدة، و ننتقل إلى الوحدة التالية فقط إذا تحققت هذه الوحدة بنسبة بين 75 و 80 بالمئة.

مثال: البطاقة رقم 1:

- **يعمل الفلاح بجهد**

الوحدة الثالثة: الترميز و التنظيم

الهدف العام: تهدف هذه الوحدة إلى مساعدة التلميذ على التمكن من ترميز و تنظيم الكلمات و الجمل.

الأهداف الإجرائية:

- تمكين التلميذ من تقسيم الجمل إلى كلمات مع تنظيم الوقت لذلك.
- تمكين التلميذ من تقسيم الكلمات إلى حروف مع تنظيم الوقت لذلك.
- تمكين التلميذ من الربط بين الحروف و إيقاعاتها.

الإختبار القبلي: يهدف إلى معرفة مدى قدرة التلميذ على تحقيق كل ما سبق، و ذلك من خلال التحقق من:

- مدى قدرة التلميذ على تقسيم الجمل إلى كلمات وفق وقت محدد.
- مدى قدرة التلميذ على تقسيم الكلمات إلى مقاطع صوتية مع تنظيم الوقت لذلك.
- مدى قدرة التلميذ على الربط بين الحروف و إيقاعاتها.

محتوى الوحدة و إجراءاتها التدريبية:

الحصة الأولى: تقسيم الجمل إلى كلمات

الهدف: أن يتمكن التلميذ من تقسيم الجمل إلى كلمات في مدة زمنية معينة لتعلم تنظيم الوقت، حيث تخصص دقيقة واحدة لكل جملة بين تقسيمها و كتابة كلماتها على البطاقة الخاصة بذلك.

الأدوات: عشرة بطاقات تحتوي على جمل مرفقة بصور، بطاقات فارغة يقسم عليها التلميذ الجملة المعروضة عليه.

بطاقة1: أكل الخروف العشب.

بطاقة2: حديقة منزلي جميلة.

بطاقة3: لعبت أختي بالدمية.

بطاقة4: يوم الجمعة عطلة.

بطاقة5: أحب صديقي العزيز.

بطاقة6: ذهبنا في رحلة خلال العطلة.

بطاقة7: أعطى الطبيب دواءا للمريض.

بطاقة 8:أنارت الشمس أرجاء المدينة

بطاقة9: أدرس بجد لأسعد والداي.

بطاقة10:أوصانا الله بطاعة الوالدين.

النشاط: يطلب من التلميذ قراءة الجملة المعروضة عليه في البطاقة ثم يطلب منه تقسيم تلك الجملة إلى كلمات و تسجيلها على بطاقات خاصة مع مراعاة تنظيم المدة الزمنية المحددة لذلك.

مثال: البطاقة رقم 6:

ذهبنا في رحلة خلال العطلة

بطاقة لتقسيم الجملة

الحصة الثانية: تقسيم الكلمات إلى حروف

الهدف: أن يتمكن التلميذ من تقسيم الكلمات إلى حروف في مدة زمنية معينة (5د) لكل الجمل و تنظيم الوقت لذلك.

الأدوات: عشرة بطاقات تحتوي على كلمات وصور مرفقة لها بالإضافة إلى بطاقات فارغة يكتب عليها الحروف.

و كانت البطاقات كالتالي:

بطاقة1: كتب.

بطاقة2: رتب.

بطاقة3: سلم

بطاقة4: علم.

بطاقة5: طائرة.

بطاقة6: سيارة.

بطاقة7: عمارة.

بطاقة8: الحيوانات.

بطاقة9: الإعلانات.

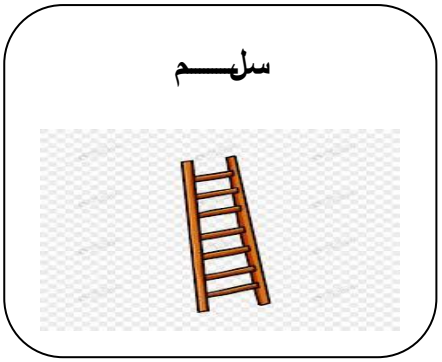
بطاقة10:البيانات.

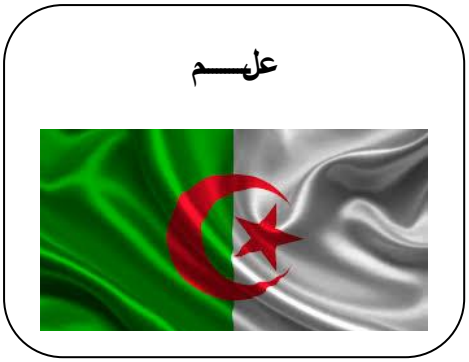
النشاط: يطلب من التلميذ قراءة الكلمة ثم تقسيمها إلى الحروف المكونة لها و تسجيلها على البطاقات الخاصة لذلك وفق مدة زمنية محددة ب 5 دقائق للكلمات العشرة أي نصف دقيقة لكل كلمة.

مثال: البطاقة رقم 8

الحيوانـــــــات

بطاقة لتقسيم الكلمة





الحصة الثالثة: ربط الحروف بإيقاعاتها

الهدف: أن يتمكن التلميذ من ربط الحروف بإيقاعاتها.

الأدوات: لعبة فيديو.

النشاط: لعبة فيديو تحتوي على أصوات لإيقاعات حروف و صور لمجموعة من الحروف يطلب من التلميذ الاستماع لها و النقر على الحرف المناسب للصوت.

الإختبار البعدي: يهدف إلى معرفة مدى تحقق أهداف الوحدة، و ننتقل إلى الوحدة التالية إذا حقق التلميذ نجاحا في الوحدة الحالية يتراوح مابين 75 و 80 بالمائة.

الوحدة الرابعة: تجهيز المعلومات و معالجتها

الهدف العام: تهدف هذه الوحدة إلى مساعدة التلميذ على تجهيز المعلومات و معالجتها.

الأهداف الإجرائية:

- أن يتمكن التلميذ من استيعاب الأوامر و فهمها.

- أن يتمكن التلميذ من شرح المفردات اللغوية و استعمالها للتعبير عن أنفسهم.

- أن يتدرب التلميذ على فهم الأقوال المأثورة و الحكم.

- أن يتمكن التلميذ من تقسيم نص إلى أفكار و اقتراح عنوان له.

الإختبار القبلي: يهدف إلى معرفة قدرة التلميذ على ما سبق، و ذلك من خلال التحقق من:

- مدى قدرة التلميذ على استيعاب الأوامر و فهمها.

- مدى قدرة التلميذ على شرح المفردات اللغوية و استعمالها للتعبير عن أنفسهم.

- مدى قدرة التلميذ على فهم الأقوال المأثورة و الحكم.

- مدى قدرة التلميذ على تقسيم نص إلى أفكار واقتراح عنوان له.

محتوى الوحدة و إجراءاتها التدريبية:

الحصة الأولى: استيعاب و فهم الأوامر.

الهدف: أن يتمكن التلميذ من استيعاب الأوامر و فهمها.

الأدوات:.مجموعة من الأشياء من بينها: كتاب، كرة، قلم.....

النشاط: يطلب من التلميذ تنفيذ مجموعة من الأوامر من أجل التمكن من استيعابها... مثال: ضع الكرة تحت الطاولة و الكتاب فوق الطاولة، إفتح الباب، أخرج القلم من المحفظة..... إلخ.

الحصة الثانية: شرح المفردات اللغوية و استعمالها للتعبير عن النفس.

الهدف: أن يتمكن التلميذ من شرح المفردات اللغوية و استعمالها للتعبير عن نفسه.

الأدوات: مجموعة من المفردات تعرض بواسطة جهاز العرض power point

منها: منطوي، همست، فسيح، شرع، وسيم، يرتدي، يضم، أخجل، شعرت، يرتعد.

النشاط: يطلب من التلميذ قراءة المفردات المعروضة عليه و شرحها واحدة تلو الأخرى، ثم يطلب منه استخدامها للتعبير عن نفسه .

منطوي	همست	فسيح	شرع	وسيم
يرتدي	يضم	أخجل	شعرت	يرتعد

الحصة الثالثة: فهم الأقوال المأثورة و الحكم.

الهدف: معرفة معاني أقوال مأثورة و حكم.

الأدوات: مجموعة من البطاقات تحتوي على أقوال مأثورة، مجموعة من الصور تعبر عن حكم.

أمثلة:

- الأم تصنع الأمة.
- مهما علت الشجرة فإن أوراقها تتساقط.
- إذا أعطيت إنس و إذا أخذت تذكر.
- الإخفاق يعلمك أكثر مما يعلمك النجاح.
- حب المال يحول العلماء إلى بلهاء.
- الأخلاق فضيلة دائمة.
- ثروات القلب لا يمكن أن تسرق.
- لا خير في الحياة إلا مع الصحة.
- كن صديقا مع الجميع و اجتماعيا مع الكثيرين و مقربا للقليلين و صديقا لفرد واحد و لا تكن عدوا لأحد. (بنجامين فرانكلين)

- لا تجعل ثيابك أغلى شيء فيك حتى لا تجد نفسك يوما أرخص مما ترتدي.(جبران خليل جبران)

- لا يستطيع أحد ركوب ظهرك إلا إذا انحنيت. (مارتن لوثر كينغ)

النشاط: تعرض على التلميذ بطاقات تحوي على أقوال مأثورة و يطلب من التلميذ شرحها، ثم تعرض عليه مجموعة الصور التي تحتوي على حكم و يطلب منه التعرف على معناها.

مثال:

الأخلاق فضيلة دائمة

مثال عن بطاقات تحمل صور تحتوي على حكم :

العلم نور **الصداقة كنز لا يفنى**

الحصة الرابعة: وضع عنوان و أفكار لنص قصير.

الهدف: التمكن من قراءة نص قصير و وضع أفكار و عنوان مناسب له.

الأدوات: كتاب القراءة للسنة الرابعة إبتدائي، أوراق و أقلام.

النشاط: يقرأ الباحث النص و يطلب من التلميذ قراءته بنطقه داخليا ، ثم يطلب منه وضع عنوان للنص و استنتاج الأفكار الرئيسية له.

الإختبار البعدي: يهدف إلى معرفة مدى تحقق أهداف الوحدة، ولا ننتقل إلى الوحدة الموالية إلا إذا حقق التلميذ نجاحا في الوحدة الحالية يتراوح مابين 75 و 80 بالمائة.

الوحدة الخامسة: الإملاء

الهدف العام: تهدف هذه الوحدة إلى تمكين التلميذ من كتابة كلمات، جمل و فقرات و.

الأهداف الإجرائية:

- أن يتمكن التلميذ من كتابة كلمات و جمل تملى عليه.

- أن يتمكن التلميذ من كتابة فقرات صغيرة مملية عليه.

الإختبار القبلي: يهدف إلى معرفة قدرة التلميذ على ما سبق، و ذلك من خلال التحقق من:

- مدى قدرة التلميذ على الكتابة الصحيحة للكلمات و الجمل التي تملى عليه

- مدى قدرة التلميذ على كتابة فقرات صغيرة.

محتوى الوحدة و إجراءاتها التدريبية:

الحصة الأولى: كتابة الكلمات و الجمل

الهدف: أن يتمكن التلميذ منكتابة الكلمات و الجمل التي تملى عليه.

الأدوات: مجموعة من الأوراق و الأقلام

النشاط: يقوم الباحث بإملاء مجموعة من الكلمات ثم مجموعة من الجمل على التلميذ، ويطلب من هذا الأخير كتابتها على الورقة.

مثال كلمات:

خيمة غيمة ضوضاء خنفساء فسيفساء فضاء قضاء عمارات مهارات مغارات

مثال جمل:

التلميذ الصالح يحافظ على نظافة بيته و مدرسته بينما التلميذ الطالح يفسد و يخرب في كل مكان

الحصة الثانية: كتابة فقرات صغيرة

الهدف: أن يتمكن التلميذ من كتابة فقرات صغيرة

الأدوات: أوراق و أقلام

النشاط: يملي الباحث فقرات صغيرة و يطلب من التلميذ كتابتها على الورقة.

الإختبار البعدي: يهدف إلى معرفة مدى تحقق أهداف الوحدة، و ننتقل إلى الوحدة التالية فقط إذا تم تحقق الوحدة بنسبة بين 75 و 80 بالمائة.

الوحدة السادسة: إستخدام التخيل و التصور

الهدف العام: تهدف هذه الوحدة إلى تمكين التلميذ من إستخدام التخيل و التصور.

الأهداف الإجرائية:

- أن يتمكن التلميذ من تصور نهايات قصص.
- أن يتمكن التلميذ من التعبير عن قصص مصورة.
- أن يتمكن التلميذ من التخيل الحر حول موضوع معين.

الإختبار القبلي: يهدف إلى معرفة قدرة التلميذ على ما سبق، و ذلك من خلال التحقق من:

- مدى قدرة التلميذ على تصور نهايات قصص.
- مدى قدرة التلميذ على من التعبير عن قصص مصورة.
- مدى قدرة التلميذ على التخيل الحر حول موضوع معين.

محتوى الوحدة و إجراءاتها التدريبية:

الحصة الأولى: تصور نهايات قصص

الهدف: أن يتمكن التلميذ من تصور نهايات لقصص معينة.

الأدوات: مقاطع فيديو لقصص قصيرة

النشاط: يشاهد التلميذ مقطع فيديو لقصة قصيرة دون تكملتها و يطلب منه تصور نهاية للقصة

الحصة الثانية: التعبير عن قصة مصورة

الهدف: أن يتمكن التلميذ من إستخدام مفردات لغوية للتعبير عن قصة مصورة.

الأدوات: مجموعة من القصص المصورة (ذات الرداء الأحمر، البطة الغريبة، الأرنب و السلحفاة)

النشاط: يطلب من التلميذ مشاهدة قصة مصورة، ثم التعبير عنها باستخدام مفردات لغوية واضحة .

مثال: قصة الأرنب و السلحفاة

الحصة الثالثة: التخيل الحر(التعبير عن موضوع معين)

الهدف: تمكن التلميذ من التعبير حول موضوع معين

الأدوات: أوراق و أقلام.

النشاط: يعطى للتلميذ عنوان موضوع معين و يطلب منه التعبير عنه بحرية، حيث عرض على التلاميذ موضوعين الأول كان بعنوان (المولد النبوي)، و الثاني بعنوان (التلوث).

الحصة الرابعة: التخيل الحر

الهدف: تمكن التلميذ من تخيل موضوع ما و التعبير عنه

الأدوات: أوراق و أقلام

النشاط: يطلب من التلميذ التعبير عن موضوع من اختياره.

الإختبار البعدي: يهدف إلى معرفة مدى تحقق أهداف الوحدة، و ننتقل إلى الوحدة التالية فقط إذا تم تحقق الوحدة بنسبة بين 75 و 80 بالمائة.

الوحدة السابعة: رفع مستوى القراءة

الهدف العام: تهدف هذه الوحدة إلى رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ المعسورين قرائيا.

الأهداف الإجرائية:

– أن يتمكن التلميذ من قراءة حروف اللغة العربية بشكلها الصحيح حيث تتفرع من هذا الهدف أهداف ثانوية تتمثل في:

- ☆ أن يتمكن التلميذ من التمييز بين الحروف المتشابهة في الصوت
- ☆ أن يتمكن التلميذ من التمييز بين الحروف المتشابهة في الخط
- ☆ أن يتمكن التلميذ من قراءة الحروف مع مراعاة: الحركات الثلاث، التنوين، السكون، الشدة، و حروف المد.

– أن يتمكن التلميذ من قراءة الكلمات، و تتفرع من هذا الهدف أهداف تتمثل في:

- ☆ أن يتمكن التلميذ من نطق الكلمات مع تتبع التسلسل من اليمين إلى اليسار.
- ☆ أن يتمكن التلميذ من قراءة كلمات متشابهة و يتمكن من فهم معاني الكلمات التي يقرؤها.
- ☆ أن يتمكن من قراءة الكلمات المنونة.
- ☆ أن يتمكن من التمييز بين الكلمات ذات ألف لام شمسية و ألف لام قمرية.
- ☆ أن يتمكن من التمييز بين الأفعال و الأسماء.

– أن يتمكن التلميذ من قراءة الجمل و تتفرع من هذا الهدف أهداف تتمثل في:

- ☆ أن يتمكن التلميذ من قراءة الجمل وفق تسلسل يمين يسار.
- ☆ أن يتمكن التلميذ من قراءة جمل ذات كلمات غير مألوفة.
- ☆ أن يتمكن التلميذ من فهم دلالة الجمل التي يقرؤها.
- ☆ أن يتمكن التلميذ من تكملة نهايات جمل حسب سياقها الصحيح.

الإختبار القبلي: يهدف إلى معرفة قدرة التلميذ على ما سبق، و ذلك من خلال التحقق من:

– مدى قدرة التلميذ على قراءة الحروف مع مراعاة:تشابهها في الصوت، الخط، الحركات الثلاث، التنوين، السكون، الشدة، و حروف المد.

– مدى قدرة التلميذ على قراءة الكلمات مع مراعاة: التسلسل يمين يسار، كلمات منونة و متشابهة صوتيا، كلمات ذات ألف لام شمسية و قمرية، التمييز بين الأسماء و الأفعال.

– مدى قدرة التلميذ على قراءة الجمل مع: تتبع التسلسل يمين يسار، قراءة جمل ذات كلمات غير مألوفة، فهم معاني و دلالة الجمل المقروءة، تكملة نهايات جمل.

محتوى الوحدة و إجراءاتها التدريبية:

الهدف الأول: قراءة حروف اللغة العربية بشكلها الصحيح

الحصة الأولى: التمييز بين الحروف المتشابهة في الصوت و الخط

الهدف: أن يتمكن التلميذ من التمييز بين الحروف المتشابهة في الصوت (ت،ث) و (ث،ف) و (ذ،ظ) و(س،ص) و المتشابهة في الخط (د،ذ) و (ز،ر،ل) و(ع،غ،ق) و(ق،ذ،ف) و(ت،ب،ث) و(ح،ج،خ) و(ط،ظ) و(ص،ض) و(س،ش).

الأدوات: بطاقات تحتوي على حروف اللغة العربية.

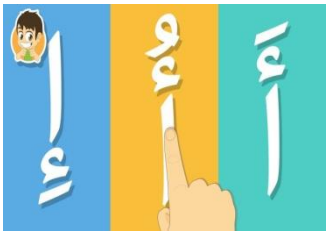
النشاط: تقدم للتلميذ بطاقات الحروف و يطلب منه قراءتها جميعا، ثم تعرض عليه الحروف المتشابهة في الخط و يطلب منه التمييز بينها، ثم يقرأ عليه المدرب الحروف المتشابهة في الصوت و يطلب منه تعيينها في البطاقات.

الحصة الثانية: قراءة الحروف مع مراعاة: الحركات الثلاث، السكون و الشدة

الهدف: أن يتمكن التلميذ من قراءة الحروف مع مراعاة: الحركات الثلاث، السكون و الشدة.

الأدوات: بطاقات تحتوي على حروف اللغة العربية مشكلة و ذات سكون و مشددة.

مثال:



أْ	بْ	تْ	ثْ	جْ	حْ	خْ
دْ	ذْ	رْ	زْ	سْ	شْ	صْ
ضْ	طْ	ظْ	غْ	فْ	قْ	
كْ	لْ	مْ	نْ	هْ	وْ	يْ

أَّ	بَّ	تَّ	ثَّ	جَّ	حَّ	خَّ
دَّ	ذَّ	رَّ	زَّ	سَّ	شَّ	صَّ
ضَّ	طَّ	ظَّ	عَّ	غَّ	فَّ	قَّ
كَّ	لَّ	مَّ	نَّ	هَّ	وَّ	يَّ

النشاط: تعرض على التلميذ البطاقات و يطلب منه قراءتها بشكل صحيح.

الحصة الثالثة: قراءة الحروف مع التنوين و حروف المد.

الهدف: تمكن التلميذ من قراءة الحروف مع التنوين و حروف المد.

الأدوات: بطاقات تحتوي عرى حروف اللغة العربية، بطاقات تحتوي على حروف المد قابلة للتشكيل مع البطاقات السابقة.

النشاط: تعرض على التلميذ البطاقات و يطلب منه تشكيل كل حرف مع حرف مد و قراءته، ثم قراءة الحروف منونة.

الهدف الثاني: قراءة الكلمات.

الحصة الأولى: نطق الكلمات مع تتبع التسلسل من اليمين إلى اليسار.

الهدف: تمكن التلميذ من نطق الكلمات مع تتبع التسلسل من اليمين إلى اليسار.

الأدوات: بطاقات ورقية تحتوي على كلمات، من بينها: الريف، طبيعة، العشب، حمام، حديقة، دمية، مكنسة،سرير، سروال، ثلاجة، ديك العيد، أناشيد وطنية، سنة هجرية، سنة ميلادية، منظر جميل.

النشاط: يطلب من التلميذ قراءة الكلمات مع تتبعها بأصبعه من اليمين إلى اليسار.

الحصة الثانية: فهم معاني الكلمات المقروءة، و قراءة كلمات متشابهة

الهدف: أن يتمكن التلميذ من فهم معاني الكلمات التي يقرؤها، و يقرأ كلمات متشابهة

الأدوات: بطاقات تحتوي على كلمات، و بطاقات تحتوي على صور تعبر عن تلك الكلمات.

بطاقات تحتوي على كلمات متشابهة.

تتمثل الكلمات الأولى في: مستشفى، لحم، طبيب، خضر، زهرة، حمامة، فقمة، فراشة، مسبح، بطيخ، فستان، قوس قزح، غابة، ملعب.

أما الكلمات المتشابهة مثل: قال،مال، زال– سار،صار– قيم،غيم– قامر،غامر– قبل،قلب– غص،قص– جميل، يميل– كلم، كمل–قراءة ،فراءة– حرف،حذف.

النشاط: تقدم للتلميذ بطاقات الكلمات و يطلب منه قراءتها، ثم يطلب منه ربطها مع معناها الموضح بصورة.

مثال الكلمات و معانيها بالصور:

قوس قزح

ملعب

غابة

مثال عن بطاقات تحتوي على كلمات متشابهة:

قال مال زال	سار صار	جميل يميل

الحصة الثالثة: قراءة الكلمات المنونة و التمييز بين الكلمات ذات ألف لام شمسية أو قمرية.

الهدف: أن يتمكن التلميذ من قراءة الكلمات المنونة و التمييز بين الكلمات ذات ألف لام شمسية أو قمرية.

الأدوات: بطاقات تحتوي على كلمات منونة منها: مجتمع، عمارة، حافلة، قمرا منيرا، خيولا سريعة، مهندسا، رياضة، شاحنة، مسامير، طريق.

و أخرى تحتوي على كلمات ذات ألف لام شمسية و أخرى قمرية، مثل: الشمس، النهر، الكتاب، المسرح، الفناء، السماء، القصة، الثوب، المتنوعة، الذئاب، السيارة، الصياد، البحر، الأسد.

النشاط: تعرض على التلميذ البطاقات و يطلب منه قراءة الكلمات وفق تنوينها.

تعرض على التلميذ كلمات تبدأ بالألف و اللام و يطلب منه تعيين الكلمات ذات ألف لام شمسية و الكلمات ذات ألف لام قمرية.

مثال:

الفناء **الـــ.....**	**السماء** **الـــ.....**

الحصة الرابعة: التمييز بين الأفعال و الأسماء.

الهدف: أن يتمكن من التمييز بين الأفعال و الأسماء.

الأدوات: بطاقات تحتوي على أسماء و أفعال منها: أرض، عرض،كتب، طائر، طار، حار، موكب، يتعب، إذهب، زرع، مزارع، مزرعة، يمرض، مريض، دواء، قال، قائل، يقول، تعلم، معلم،علم، ، جلس، جالس،مجلس، بنى، بناء، بناية،قاضي،قضية،يقضي.

النشاط: تعرض على التلميذ البطاقات وفق مجموعات، تتكون المجموعة من ثلاث بطاقات تحتوي على إسمين و فعل أو العكس، و يطلب من التلميذ تعيين الإسم من الفعل.

مثال:

بنا بنـــاء بنـــاية

الهدف الثالث: قراءة الجمل

الحصة الأولى: قراءة الجمل وفق تسلسل يمين يسار.

الهدف :أن يتمكن التلميذ من قراءة الجمل وفق تسلسل يمين يسار.

الأدوات: بطاقات تحتوي على جمل تعرض بجهاز power point

من بين الجمل:

- تعصف الرياح بقوة
- قدم الولد ورودا لأمه.
- سكان الريف ناس طيبون.
- طار العصفور و هو يغرد.
- صعد السنجاب فوق الشجرة.
- طلعت الأنوار من نافذة المنزل.
- أصيبت منى بالتهاب في الحنجرة.
- كانت البنت الصغيرة تبيع الجرائد.
- حزن الفلاح لهجران الطيور من حقله.
- السحب تروي الحقول و البساتين.

أمثلة:

قدم الولد ورودا لأمه	أصيبت منى بالتهاب في الحنجرة
حزن الفلاح لهجران الطيور من حقله	السحب تروي الحقول و البساتين

النشاط: يطلب من التلميذ قراءة الجمل مع تتبع الكلمات من اليمين إلى اليسار.

الحصة الثانية: قراءة جمل ذات كلمات غير مألوفة.

الهدف: أن يتمكن التلميذ من قراءة جمل ذات كلمات غير مألوفة.

الأدوات: بطاقات تحتوي على جمل ذات كلمات غير مألوفة تعرض بواسطة جهاز power point .

النشاط: تعرض على التلميذ الجمل و يطلب منه قراءتها.

مثال:

تستعمل الفسيفساء في صناعة البلاط	تلك التنورة خطلاء
يدأل الذئب في عدوه	كلب خاسئ
إخوصت الأشجار في فصل الربيع	لا تنبت البقلة إلا الحقلة

الحصة الثالثة: فهم دلالة الجمل المقروءة

الهدف: أن يتمكن التلميذ من فهم دلالة الجمل التي يقرؤها

الأدوات: بطاقات تحتوي على جمل و صور تعرض في جهاز power point

و من الجمل:

- تعيش الأسماك في البحر.
- ذبلت الزهرة المقطوفة.
- يقف الشرطي في الطريق نشيطا.
- تخرج الخراف إلى المرعى وحدها.
- يعزف الراعي أنغاما جميلة على الناي.
- يحضر البستاني الحديقة في الخريف.

- يحتوي المتحف تحفا فنية و تاريخية.

النشاط: تعرض على التلميذ البطاقات ويطلب منه قراءتها مع شرح معانيها.

أمثلة:

ذبلت الزهرة المقطوفة

يعزف الراعي أنغاما جميلة على الناي

الحصة الرابعة: تكملة نهايات جمل حسب سياقها الصحيح.

الهدف: أن يتمكن التلميذ من تكملة نهايات جمل حسب سياقها الصحيح.

الأدوات: مجموعة من الجمل الناقصة مرفقة بصور:

- الجد هو والد.....(والدي)
- أغسل أسناني بـ.....(الفرشاة)
- أمسح وجهي بـ.....(المنشفة)
- يبني .....عمارة عالية (البناء)
- شاهدت حيوانات كثيرة في.....الحيوانات(حديقة)
- ذهبنا في رحلة إلى الغابة بواسطة.....(السيارة)
- تبيض الدجاجة.....(بيضا)
- نستنشق الأزهار بـ.....(أنفنا)

- الأذن مسئول عن حاسة.....(السمع)

- يستعمل الهاتف لـ.....(الإتصال)

النشاط: تعرض على التلميذ الجمل و يطلب منه تكملة نهاياتها وفق السياق المناسب و الذي يعطي للجملة معنى.

أمثلة:

الجد هو والد.....

تبيض الدجاجة .....

يستعمل الهاتف لـــ.....

يبني .....عمارة عالية

الإختبار البعدي: يهدف إلى معرفة مدى تحقق أهداف الوحدة، و هذه تعتبر الوحدة الأخيرة و تحقق أهدافها بنسبة 80 بالمائة يعني نهاية البرنامج ككل

الفصل الخامس: الإطار المنهجي للدراسة

I- الدراسة الاستطلاعية

I-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية

I-2- عينة الدراسة الاستطلاعية

I-3- خطوات الدراسة الاستطلاعية

I-4- نتائج الدراسة الاستطلاعية

II- الدراسة الأساسية

II-1- منهج الدراسة

II-2- عينة الدراسة

II- 3-الحدود الزمانية و المكانية للدراسة

II-4- الأدوات المستخدمة في الدراسة

I- الدراسة الإستطلاعية:

I-1- أهداف الدراسة الإستطلاعية: سعت الباحثة من خلال الدراسة الإستطلاعية إلى تحقيق الأهداف البحثية التالية:

- تحديد المستوى الدراسي الذي ستطبق عليه الدراسة.

- التعرف إلى الوقت المناسب للبحث، حيث يتم التعرف على وقت التدريس و أوقات الإستدراك لتحديد وقت تطبيق الدراسة.

- تشخيص عينة الدراسة الأساسية.

I-2-عينة الدراسة الإستطلاعية: شملت عينة الدراسة الإستطلاعية 60 تلميذا و تلميذة من مجموعة من المدارس الإبتدائية لولاية أم البواقي، في الفترة الزمنية الممتدة من 5 مارس 2017 إلى 5 ماي 2017 و الجدول التالي يوضح عينة الدراسة الإستطلاعية:

جدول رقم(2) يوضح عينة الدراسة الإستطلاعية

المدرسة	عدد التلاميذ		
	المجموع	إناث	ذكور
كانوني الطيب	40	17	23
شكاوي شعبان	20	10	10
المجموع	60	27	33

I-3-خطوات الدراسة الإستطلاعية:

I-3-1- المقابلة: قامت الباحثة بمجموعة من المقابلات مع معلمي السنة الرابعة إبتدائي في مجموع المدارس المذكورة سابقا، و ذلك بغية التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة و هذه المقابلة كانت أول محك لاختيار العينة.

استخدمت الباحثة خلال المقابلة مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم لفتحي الزيات ، و هذا بعد طرح مجموعة من الأسئلة على المعلمين ركزت على:

- معرفة التلاميذ المنخفضين دراسيا.

-التأكد من أن أسباب الانخفاض في التحصيل الدراسي لا تعود إلى انقطاع طويل في الدراسة أو إلى أسباب بيئية أخرى.

- التعرف على الوضعية العامة للتلاميذ داخل القسم.

I-3-2- الدفاتر المدرسية: تم الإطلاع على الدفاتر المدرسية للتلاميذ و ذلك بهدف التعرف على خصائصهم حيث تم قراءة كل من :

- **الدفتر المدرسي:** و الذي يحتوي على علامات التلاميذ في مختلف المواد، و هنا تم التركيز على علامات التلاميذ في القراءة.

- **الدفتر الصحي:** و ذلك بهدف التأكد من خلو التلميذ من أي مشاكل صحية أو إعاقات حسية أو حركية أو أي أمراض مزمنة.

I-3-3- الإختبارات المستخدمة: تم استخدام مجموعة من الاختبارات تمثلت في:

-اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح، و ذلك من أجل معرفة درجات ذكاء التلاميذ و بالتالي تطبيق محك التباعد.

- مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم في القراءة لفتحي الزيات، من أجل التعرف على التلاميذ المعسورين قرائيا.

- اختبار الذاكرة العاملة اللفظية، من إعداد الباحثة، تم تطبيقه لتحديد التلاميذ ذوي الذاكرة العاملة اللفظية المنخفضة.

I-4-نتائج الدراسة الإستطلاعية:

I-4-1- تشخيص العينة:من أجل تشخيص العينة تم تطبيق المحكات التالية:

-**محك التباعد:** بعد المقابلات التي أجريت مع المعلمين، و من خلال الدفاتر المدرسية تم تحديد التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المنخفض و بعد تطبيق إختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح تم إختيار العينة التي تحصلت على نسبة ذكاء تزيد عن 90 درجة، و الذين تحصلوا على معدل يقل عن 10/5 في مادة القراءة.

و الجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم(3) يوضح عينة الدراسة الأساسية بعد إستخدام محك التباعد

درجة الذكاء	من90 درجة فما فوق	من 90 درجة فما فوق
المعدل الدراسي	أكثر من 10/5	أقل من 10/5
المجموع الكلي للعينة	35	25
المجموع المتبقي للعينة	25	

- **محك الإستبعاد:** بعد الإطلاع على الدفاتر الصحية لتلاميذ العينة المبدئية، و من خلال المعطيات التي تم الحصول عليها و المقابلات التي قامت بها الباحثة مع المعلمين تم إستبعاد خمس حالات تعاني من إعاقة حسية (بصرية و سمعية)، و حالتين عانتا من غياب لفترة طويلة عن المدرسة بسبب ظروف صحية، كما تم إستبعاد 10 حالات كانت نتائجها في اختبار الذاكرة العاملة اللفظية متوسطة،بالتالي أصبحت عينة الدراسة الأساسية تتكون من 8 تلاميذ.

و الجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم(4)يوضح عينة الدراسة الأساسية بعد إستخدام محك الإستبعاد

سبب الإستبعاد	إعاقة حسية	غياب لفترة طويلة عن المدرسة	ذاكرة عاملة لفظية متوسطة
عدد الحالات المستبعدة	5	2	10
العينة الأساسية	8 تلاميذ		

- **محك التربية الخاصة:** العينة التي تم الحصول عليها كعينة أساسية للدراسة، تتكون من مجموع التلاميذ الغير قادرين على التعلم في الأقسام العادية و مواكبة أقرانهم، إذ أنهم يحتاجون إلى تعليم خاص، و برامج علاجية للتكفل بحالتهم و من أجل مساعدتهم على الإندماج في أقسامهم العادية مع أقرانهم.

I-4-2- نتائج المقابلة: من خلال المقابلات التي تمت مع المعلمين، تم رصد أهم الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ في القراءة، و الجدول التالي يوضح نتائج المقياس التشخيصي لعسر القراءة:

جدول رقم (5) يوضح نتائج القياس القبلي لمقياس التقدير التشخيصي لعسر القراءة

عدد التلاميذ	0	7	1
نتائج المقياس	شديدة	متوسطة	خفيفة

I-4-3- نتائج الإختبارات:

- من خلال نتائج إختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح تحصل أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على درجة ذكاء أكبر من 90 درجة.

- من خلال نتائج مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم، تم إختيار عينة التلاميذ المعسورين قرائيا و كانت النتائج كما وضحت سابقا في الجدول رقم(5)

- نتائج إختبار الذاكرة العاملة اللفظية: بعد تطبيق إختبار الذاكرة العاملة اللفظية تم الحصول على النتائج الموضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (6) يوضح نتائج القياس القبلي لاختبار الذاكرة العاملة اللفظية لعينة الدراسة

عدد التلاميذ	0	1	7
نتائج إختبار الذاكرة العاملة اللفظية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا

من خلال الجدول يتضح أن التلاميذ المعسورين قرائيا يعانون من إضطراب في الذاكرة العاملة اللفظية، حيث كانت الذاكرة العاملة اللفظية لديهم ضعيفة.

II- الدراسة الأساسية:

II-1-منهج الدراسة: استخدمت الباحثة في دراستها المنهج التجريبي نظرا لملاءمته لطبيعة البحث، حيث إختارت الباحثة عينة تجريبية واحدة باختبار قبلي و بعدي.

II-2-عينة الدراسة: شملت عينة الدراسة الأساسية 8 تلاميذ من تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي، تراوحت أعمارهم بين 9 و 9,5 سنة، يعانون من عسر القراءة و ذوو ذاكرة عاملة لفظية ضعيفة، مستواهم

الاجتماعي و الاقتصادي متقارب، تم إختيارهم بطريقة عشوائية ، و تم إخضاع العينة إلى قياس قبلي ثم خضعت لمحتوى البرنامج المقترح و بعدها لقياس بعدي.

جدول رقم(7) يوضح عينة الدراسة الأساسية

العينة	العدد
ذكور	5
إناث	3
المجموع	8

II-3-الحدود الزمانية و المكانية للدراسة: أجرت الباحثة دراستها في مديرية الصحة الجوارية حمو بوزيد بولاية أم االبواقي (الجزائر)، في الفترة الزمنية الممتدة من 21 جانفي2018 إلى غاية 30 ماي 2018.

II-4- أدوات الدراسة:

II-4-1- الملاحظة: اعتمدت الباحثة على الملاحظة التلقائية أثناء تطبيقها لوحدات البرنامج، و تسجيل ما تثيره النشاطات المقترحة من أحداث بين التلاميذ، و ركزت الباحثة على بعض النقاط مثل كيفية الجلوس عند القراءة، التردد في بداية القراءة، وضعية اليدين، طريقة القراءة.....إلخ

II-4-2- الإختبارات: قامت الباحثة بتطبيق مجموعة من الإختبارات و المتمثلة في:

II-4-2-1-إختبار الذاكرة العاملة اللفظية:

التعريف بالاختبار: إختبار الذاكرة العاملة اللفظية، هو إختبار من إعداد الباحثة، تم بناؤه في ضوء نموذج بادلي للذاكرة العاملة و كتب القراءة السنة الثالثة و الرابعة ابتدائي ،و الإطار النظري للذاكرة العاملة اللفظية بشكل عام تم الاعتماد على مايلي:

- مهام الذاكرة العاملة اللفظية: التخزين ، التكرار ، النطق الداخلي، و التذكر السمعي و العد و التذكر العكسي للأرقام لعبد ربه مغازي سليمان.
- العوامل المؤثرة في الذاكرة العاملة اللفظية: طول الكلمة، التماثل اللفظي، اللغة المخالفة.....

كما تم الاعتماد على بعض إختبارات الذاكرة العاملة اللفظية لكل من :

- النموذج المكيف لبراون و بترسون
- إختبار الكلمات لمسعد أبو الديار

- إختبار(SIEGEL R.S & RYAN F.B، 1989)

-إختبار رضا أبو سريع و أحمد حسن عاشور للذاكرة العاملة 2005.

- إختبار مختار أحمد الكيال لتحديد هوية الكلمة.

إعداد الإختبار في صورته الأولية:

يحتوي الاختبار على ثلاث أجزاء، إختبار الحلقة الفونولوجية جمل، إختبار الحلقة الفونولوجية، كلمات، و إختبار الحلقة الفونولوجية أرقام:

أولا- إختبار الحلقة الفونولوجية جمل: يحتوي الإختبار على ثلاث مجموعات تتكون كل مجموعة من سلسلتين في كل سلسلة مجموعة من الجمل، حيث تبدأ بسلسلة لجملتين لتصل لسلسلة بأربع جمل، لكل سلسلة محاولتين، مع سلسلتين للتدريب.

كيفية تطبيق الإختبار: يطبق الإختبار كالتالي:

التعليمة: سوف أقدم لك سلسلة من الجمل، في كل جملة كلمة هدف عليك تلفظ الجملة و الاحتفاظ بالكلمة الهدف في ذاكرتك، لتسترجعها بالترتيب عند نهاية السلسلة.

الوسيلة:ثلاث سلاسل تحتوي على 18 جملة تضم كلمات بسيطة و مألوفة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

طريقة التطبيق: نبدأ أولا بالسلسلتين التدريبيتين، حيث تعرض على الطفل بواسطة جهز العرض فوق الرأس power point و ذلك من أجل التحكم بالعرض، حيث تعرض على التلميذ الجملة لمدة 30 ثانية و يطلب منه قراءة الجملة و إعادة الكلمة الأخيرة بصوت مرتفع و عند نهاية كل سلسة يطلب منه استرجاع الكلمة المتلفظة في ورقة خاصة لذلك.

التصحيح و التنقيط: تعطى نقطة واحدة لكل كلمة مسترجعة.

ثانيا- إختبار الحلقة الفونولوجية كلمات: يحتوي الإختبار على ثلاث مجموعات تبدأ بسلسلتين إلى أربع سلاسل في كل سلسلة أربع كلمات ثلاث كلمات ذات دلالة واحدة و كلمة دخيلة تعتبر الكلمة الهدف، بمجموع 72 كلمة.

كيفية تطبيق الإختبار:

التعليمة: سوف أقدم لك سلسلة من الكلمات تحتوي على كلمة دخيلة لا تربطها علاقة بالكلمات الأخرى تلفظها و قم بالاحتفاظ بها في ذاكرتك ثم استرجعها بالتدريب.

الوسيلة:ثلاث مجموعات تبدأ من سلسلتين لتصل أربع سلاسل في كل سلسلة أربع كلمات.

طريقة التطبيق: نبدأ أولا بالسلسلتين التدريبيتين، ثم نعرض كل سلسلة بواسطة جهاز العرض فوق الرأس لمدة 30ثانية و نطلب من التلميذ قراءة الكلمة الدخيلة و الاحتفاظ بها و عند نهاية كل مجموعة نطلب منه استرجاعها بالترتيب.

التصحيح و التنقيط: نقطة لكل كلمة صحيحة و مرتبة.

ثالثا: إختبار الحلقة الفونولوجية أرقام: يحتوي الإختبار على ثلاث مجموعات تبدأ بسلسلتين إلى أربع سلاسل، في كل سلسلة أربعة أرقام.

كيفية تطبيق الإختبار:

التعليمة: سأقدم لك مجموعة من السلاسل تحتوي على أرقام عليك تلفظ الرقم الأخير و الاحتفاظ به في ذاكرتك و استرجاعه في النهاية بالترتيب.

الوسيلة: ثلاث مجموعات تبدأ من سلسلتين إلى أربع سلاسل في كل سلسلة أربعة أرقام بمجموع 72 رقم.

طريقة التطبيق: نبدأ بالسلسلتين التدريبيتين، ثم نعرض باقي السلاسل كل سلسلة تعرض بجهاز التحكم فوق الرأس لمدة 30 ثانية و نطلب من التلميذ قراءة الرقم الأخير و الإحتفاظ به وفي نهاية كل مجموعة نطلب منه إسترجاع الرقم الأخير في السلاسل بالترتيب.

جدول تصحيح الإختبار:

– بعد تطبيق الاختبار و من أجل وضع جدول تصحيح الاختبار قمنا أولا بحساب الميئينيات ووضع جدول تصحيح الإختبار:

- جدول رقم (8) يوضح جدول تصحيح الاختبار-

الدرجة	من 0-27	من 27-36	من 37-49	من49-54	أكثر من 54
المعيار	ذاكرة ضعيفة جدا	ذاكرة ضعيفة	ذاكرة متوسطة	ذاكرة جيدة	ذاكرة جيدة جدا

الخصائص السيكومترية للاختبار: وقد تم التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس عن طريق:

صدق المقياس: تم الاعتماد على طريقتين لحساب صدق الاختبار و هما:

1-صدق المحكمين: بعد بناء الاختبار ووضعه في صورته الأولية، تم عرضه على مجموعة من المحكمين و المتمثلين قي أساتذة جامعيين و ذلك للتحقق من سلامته و صلاحيته للتطبيق، و قد زود كل منهم بنسخة من الإختبار و طلب منهم إبداء رأيهم في النقاط التالية:

صياغة العبارات، ترتيب أجزاء الاختبار، الملائمة للفئة العمرية، محتوى الاختبار ككل، و تقديم ملاحظات أخرى إن وجدت.

و فيما يلي جدول يوضح أراء و ملاحظات السادة المحكمين:

- جدول رقم (9) يوضح نسبة إتفاق المحكمين على إختبار الذاكرة العاملة اللفظية-

صياغة العبارات	ترتيب أجزاء الاختبار		الملائمة للفئة العمرية		محتوى الاختبار ككل	
نسبة إتفاق المحكمين	نسبة إتفاق المحكمين		نسبة إتفاق المحكمين		نسبة إتفاق المحكمين	
الاختبار	الموافقين	النسبة المئوية	الموافقين	النسبة المئوية	الموافقين	النسبة المئوية
اختبار الذاكرة العاملة اللفظية	5	%100	3	%60	5	%

ملاحظات المحكمين حول الاختبار:

- إن الاختبار المقترح يلائم الأهداف التي وضع لأجلها.

-إن محتوى الاختبار يلائم الفئة العمرية التي وضع لأجلها

و قدم المحكمين مجموعة من الاقتراحات متمثلة في:

-إعادة ضبط الوقت الكلي أو إنقاص بعض العناصر كون الإختبار طويل نوعا ما.

– إعادة صياغة بعض العناصر لتصبح ملائمة للفئة العمرية المقصودة.

2–"الصدق بطريقة المقارنة الطرفية:

يعتمد هذا الأسلوب على مقارنة درجات الثلث الأعلى بدرجات الثلث الأدنى للاختبار و ذلك عن طريق حساب الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطين، فإذا كانت هناك دلالة إحصائية واضحة بين متوسطي الثلث الأعلى و الثلث الأدنى للدرجات يمكن القول أن الإختبار صادق.

وكانت إجراءات حساب الصدق كالتالي:

– تطبيق الإختبار على عينة متكونة من 60 تلميذ و تلميذة

– رصد نتائج الإختبار

– مقارنة نتائج الثلث الأعلى و الثلث الأدنى من خلال مقارنة المتوسطين.

– جدول رقم (10) يوضح الإحصاء الوصفي لإختبار الذاكرة العاملة اللفظية في صورته الأولية–

الإختبار	المجموعة	ن	المتوسط	الإنحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط
إختبار الذاكرة العاملة اللفظية	الثلث الأعلى	20	28,85	4,37	0,97
	الثلث الأدنى	20	49,9	10,78	2,4

بعد أن تم حساب الصدق هنا بالمقارنة بين درجات الثلث الأعلى و الثلث الأدنى للاختبار، و ذلك بحساب الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطين، و الجدول التالي يوضح ذلك:

-جدول رقم(11) يوضح نتائج إختبار "ت" لاختبار الذاكرة العاملة اللفظية –

الإختبار	المجموعة	ن	المتوسط	الإنحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	ت الجدولية	مستوى الدلالة
إختبار الذاكرة العاملة اللفظية	الثلث الأعلى	20	28,85	4,37	7,32	19	1,729	0,05
	الثلث الأدنى	20	49,9	10,78				

يتضح من بيانات الجدول أن قيمة "ت" المحسوبة (7,32) بين متوسطات الثلث الأعلى و الثلث الأدنى للإختبار المطبق جاءت أعلى من قيمة "ت" الجدولية (1,729) عند مستوى دلالة(0,05) بدرجة حرية تساوي(19)، وهذا يوضح وجود دلالة إحصائية واضحة مما يدل على صدق الإختبار.

الصدق الذاتي: هذا النوع من الصدق يوضح في الحقيقة العلاقة بين الصدق و الثبات، و تلخص هذه العلاقة في المعادلة التالية: معامل الصدق يساوي جذر معامل الثبات.

-جدول رقم (12) يوضح معامل الصدق الذاتي للإختبار الذاكرة العاملة اللفظية-

الإختبار	الثبات	الصدق الذاتي
إختبار الذاكرة العاملة اللفظية	0,92	0,95

ثبات الاختبار:

تم حساب ثبات الاختبار بطريقة التطبيق و إعادة التطبيق و تتلخص هذه الطريقة بتطبيق الاختبار على عينة الدراسة،ثم يعاد التطبيق بعد مدة زمنية قدرت في هذه الدراسة بأسبوعين، و يحسب معامل الإرتباط بين التطبيقين للحصول على ثبات الإختبار.

-جدول رقم (13) يوضح نتائج معامل الإرتباط بيرسون لثبات الإختبار الذاكرة العاملة اللفظية-

الإختبار	التطبيق	ن	معامل بيرسون	الدلالة عند مستوى 0.01
إختبار الذاكرة العاملة اللفظية	الأول/الثاني	60	0,92	دال

من خلال الجدول المبين أعلاه يتضح أن معامل الارتباط لبيرسون هو **0,92**، وهي قيمة دالة عند مستوى 0.01، و بهذا يمكن القول أن الإختبار ثابت.

II-4-2-2-إختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح:

وصف الإختبار: أعد الإختبار أحمد زكي صالح، حيث يهدف الإختبار إلى تقدير القدرة العقلية العامة للأفراد في الأعمار من سن 8 إلى 17 سنة و ما بعدها.

يعتمد الإختبار أساسا على إدراك العلاقة بين مجموعة من وحدات المجموعة، هذا الإختبار هو إختبار غير لفظي، لا يعتمد على اللغة في الإجابة عليه، بالتالي يمكن تطبيقه دون اعتبار للمستوى الثقافي للأفراد، يحتوي على 60 مجموعة، تحتوي كل مجموعة على 5صور من بينها صورة واحدة تختلف عن الأربع الباقية.

طريقة تطبيق و تصحيح الإختبار: قبل البدء في إجراء الإختبار، يقوم المفحوص بتطبيق الأمثلة الموجودة في الإختبار بمساعدة الفاحص من أجل التأكد من فهم طريقة الإجابة، يجرى الإختبار في مدة 15 دقيقة يتأكد المختص من كتابة التلميذ للمعلومات الأولية الموجودة في الصفحة الأولى، ثم يطلب من التلميذ الإجابة بوضع علامة X أمام الإجابة الصحيحة، و تعطى درجة واحدة لكل إجابة صحيحة و الإجابة الصحيحة هي أن يختار التلميذ الصورة الواحدة المختلفة عن باقي صور المجموعة، و بعد انتهاء مدة الإختبار تحسب الإجابات الصحيحة، و تجمع عدد الدرجات المحصل عليها لتعطي درجة خام، تقابل هذه الدرجة الخام نسبة ذكاء في بيان المعايير الذي يرفق الإختبار و ذلك تبعا لعمر الفرد.

الخصائص السيكومترية للإختبار:

صدق الإختبار: تم حساب صدق الإختبار بطريقتين:

صدق المحك: كان معامل الإرتباط دالا مع مجموعة من الإختبارات الأخرى عند مستوى دلالة 0,05 و 0,01.

الصدق العاملي: كان معامل الإرتباط في هذه الطريقة يساوي 0,48 و هذا على مجموعة من الإختبارات العقلية الأخرى، و هي قيمة تدل على صدق الإختبار.

ثبات الإختبار: تم حسابه أيضا بطريقتين، و هما طريقة التجزئة النصفية و تحليل التباين، وقد تراوحت نتائجه بين 0,75 و 0,95 مما يدل على أن الإختبار ثابت. (فاطمة،2004، ص 291)

II-4-2-3- مقياس التقدير التشخيصي لعسر القراءة:

تعريف المقياس: أعد هذا المقياس فتحي مصطفى الزيات، للكشف عن التلاميذ المعسورين قرائيا، من المستوى الثالث إلى غاية المستوى التاسع، يقدم المقياس للمعلمين، و يحتوي على 20 بندا و تكون الإجابة بخمس بدائل، حيث تعطى القيم 0،1،2،3،4، على الترتيب للإجابات دائما، غالبا، أحيانا،نادرا، ولا.

بعد الإجابة على كافة البنود يتم جمع القيم في جدول أعده الباحث و أسماه التفريغة للحصول على درجة خام يقابلها درجة الصعوبة (خفيفة، متوسطة، شديدة) في جدول خاص.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس بعدة طرق: صدق المحتوى، صدق التكوين، الصدق العاملي و الصدق المحكي، و قد اتضح من الصدق المحكي أن كل الفقرات تستوفي مؤشر القوة التمييزية حيث تراوح معامل ارتباط الفقرات بين 0,72 و 0,73 ، أما في الصدق البنائي فقد تم حساب العلاقات الإرتباطية بين درجات المقاييس الفرعية و اتضح أن جميع معاملات الإرتباط دالة عند مستوى 0,01، أما الصدق العاملي فقد قدر ب 0,88 و هي قيمة دالة تدل على صدق المقياس.

ثبات المقياس: تم حساب الثبات هنا بطريقتين، طريقة الاتساق الداخلي أين تراوح معامل الثبات بين 0,94 و 0,98 ، و طريقة التجزئة النصفية أين تراوح معامل الثبات بين 0,92و 0,97، و هذا يؤكد ثبات المقياس. (الزيات، 2007، ص 7).

II-4-2-4-البرنامج التدريبي المقترح:

نوعه: تم اعتماد التصميم التجريبي على أساس مجموعة واحدة باختبار قبلي و بعدي.

إجراءاته:

- تخضع المجموعة إلى تطبيق بطارية الاختبارات التشخيصية المعتمدة في الدراسة و المذكورة سابقا.
- يتلقى أفراد المجموعة خبرات البرنامج العلاجي.
- بانتهاء فترة التدريب يعاد تطبيق بطارية الاختبارات التشخيصية المطبقة في القياس القبلي.
- مقارنة نتائج الاختبارات في القياس القبلي و القياس البعدي للمجموعة.

مبرراته: تم تطبيق البرنامج على عينة واحدة و مقارنة نتائج القياس القبلي و القياس البعدي و هذا يرجع إلى أسباب من بينها عدم توفر العينة الكافية لتقسيمها لعينة تجريبية و أخرى ضابطة، و كذا لضيق الوقت.

التقويم القبلي: تخضع عينة الدراسة إلى تطبيق اختبارات تشخيصية و المتمثلة في مقياس صعوبة القراءة و إختبار الذاكرة العاملة اللفظية، و تسجل النتائج في دفاتر خاصة لمقارنتها بنتائج التطبيق البعدي.

تطبيق البرنامج: يتم تطبيق البرنامج التدريبي على عينة الدراسة من 21-01-2018 إلى غاية 19-04-2018.

و هكذا يستغرق ثلاثة أشهر بواقع ثلاث حصص في الأسبوع.

التقويم البعدي: تخضع مجموعة الدراسة إلى قياس بعدي بغية التعرف على مدى تحقق أهداف البرنامج، و يتم تسجيل نتائجه لمقارنتها بنتائج القياس القبلي في المعالجة الإحصائية.

التقويم التتبعي: تخضع المجموعة بعد نهاية تطبيق البرنامج بزمن مقدر بشهر كامل بقياس تتبعي، و هو قياس مماثل للقياس البعدي و ذلك بهدف التعرف على الفعالية الحقيقة للبرنامج، فالتعلم الحقيقي هو ما يحتفظ به الفرد بعد أن ينسى، و هذا القياس يقدر لنا مدى تعلم عينة الدراسة من البرنامج.

خطوات تطبيق البرنامج:

من أجل السير الحسن لتطبيق البرنامج المقترح تقوم الباحثة بمجموعة من الخطوات و المتمثلة في:

- توضيح هدف البرنامج لعينة الدراسة و المتمثل في تنمية الذاكرة العاملة اللفظية لديهم، و كذا رفع مستوى القراءة من أجل مساعدتهم على مواكبة أقرانهم العاديين في المدرسة.
- كل حصة من حصص البرنامج تبدأ بتمهيد حسب الموضوع المخصص.
- تنوع وسائل و أساليب الأنشطة، خاصة الوسائل التكنولوجية التي تساعد و تحفز التلاميذ.
- إعطاء واجبات منزلية للتلاميذ في نهاية بعض الحصص.
- إعادة تطبيق التقنيات التي لم يتمكن التلميذ منها إن وجدت.

II-5-الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة:

- المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري
- معامل الإرتباط بيرسون
- ولكوكسون لدلالة الفروق بين القياس القبلي و البعدي للبرنامج
- معادلة كوهين لحساب الأثر.
- معادل بلاك للتحقق من فعالية البرنامج.

الفصل السادس : عرض و مناقشة نتائج الدراسة

1- عرض و تحليل النتائج

2- مناقشة النتائج

-عرض و تحليل النتائج:

1-1- عرض نتائج الفرضية الأولى: و التي تنص على: يؤدي البرنامج التدريبي المقترح إلى تنمية الذاكرة العاملة اللفظية لدى التلاميذ المعسورين قرائيا.

-جدول رقم(14)يوضح نتائج الإحصاء الوصفي للتطبيق القبلي و البعدي لاختبار الذاكرة العاملة اللفظية

الاختبار	ن	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
إختبار الذاكرة العاملة	8	قبلي	27	2,13
		بعدي	69,13	0,83

من خلال الجدول بلغ متوسط درجات الأفراد في القياس القبلي لاختبار الذاكرة العاملة اللفظية 27 بانحراف معياري قدره 2,13، بينما بلغ متوسط أفراد العينة في القياس البعدي لاختبار الذاكرة العاملة اللفظية 69,13 بانحراف معياري قدره 0,83، بفرق بين المتوسطين قدر ب 42,13 وهو فرق جوهري دال.

- جدول رقم (15) يوضح نتائج المعالجة الإحصائية لعينة الدراسة في القياسين القبلي و البعدي لاختبار الذاكرة العاملة اللفظية(إختبار ولكوكسون)

الإختبار	قيمة Z	Sin	الدلالة
القياس القبلي القياس البعدي	-2,565	0,01	دال

من خلال الجدول يتضح أن قيمة z بلغت -2,565 ، عند مستوى دلالة 0,01 و هو أقل من 0,05 و هذا يبين وجود دلالة إحصائية و وجود فروق لصالح القياس البعدي، و بالتالي تحققت الفرضية الأولى للدراسة.

1-2-عرض نتائج الفرضية الثانية: و التي تنص على: يؤدي البرنامج التدريبي المقترح إلى تحسين مستوى القراءة لدى التلاميذ المعسورين قرائيا.

-جدول رقم(16)يوضح نتائج الإحصاء الوصفي للتطبيق القبلي و البعدي لمقياس التقدير التشخيصي لعسر القراءة

الاختبار	ن	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مقياس التقدير التشخيصي لعسر القراءة	8	قبلي	55,63	6,56
		بعدي	21,13	1,80

من خلال الجدول بلغ متوسط درجات الأفراد في القياس القبلي لمقياس التقدير التشخيصي لعسر القراءة 55,63 بانحراف معياري قدره 6,56، بينما بلغ متوسط أفراد العينة في القياس البعدي لمقياس التقدير التشخيصي لعسر القراءة 21,13 بانحراف معياري قدره 1,80، بفرق بين المتوسطين قدر ب 34,5 وهو فرق جوهري دال.

-جدول رقم (17) يوضح نتائج المعالجة الإحصائية لعينة الدراسة في القياسين القبلي و البعدي لمقياس التقدير التشخيصي لعسر القراءة(إختبار ولكوكسون)

الإختبار	قيمة Z	Sin	الدلالة
القياس القبلي القياس البعدي	-2,524	0,01	دال

من خلال الجدول يتضح أن قيمة z بلغت2,524- ، عند مستوى دلالة 0,01 و هو أقل من 0,05 و هذا يبين وجود دلالة إحصائية و وجود فروق لصالح القياس البعدي، و بالتالي تحققت الفرضية الثانية للدراسة.

1-3- حساب الفرق بين القياس القبلي و القياس التتبعي لعينة الدراسة على المقاييس المطبقة عليها.

- جدول رقم(18)يوضح نتائج المعالجة الإحصائية لعينة الدراسة في القياس البعدي و التتبعي على المقياسين المطبقين عليها.

الاختبار	ن	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة z	Sin	الدلالة
اختبار الذاكرة العاملة اللفظية	8	بعدي	69,13	0,83	-1,73	0,08	غير دالة
		تتبعي	68,75	1,03			
مقياس التقدير التشخيصي لعسر القراءة	8	بعدي	21,13	1,80	-1,41	0,14	غير دالة
		تتبعي	20,88	1,80			

من خلال الجدول بلغ متوسط درجات الأفراد في القياس البعدي لاختبار الذاكرة العاملة اللفظية 69,13 بانحراف معياري قدره 0,83 بينما بلغ متوسط القياس التتبعي 68,75 بانحراف معياري قدره 1,03 بفرق بين المتوسطين قدره 0,38 وهو فرق غير دال، كما و بلغ متوسط القياس البعدي لمقياس التقدير التشخيصي لعسر القراءة 21,13 بانحراف معياري قدره 1,80، و بلغ المتوسط في القياس التتبعي لنفس المقياس 20,88 بانحراف معياري قدره 1,80، بفرق بين المتوسطين قدر ب 0,25 وهو فرق غير دال.

كما ويتضح من خلال الجدول أن قيمة z بلغت1,63 – في اختبار الذاكرة العاملة اللفظية عند مستوى دلالة 0,08 و بلغت قيمتها في مقياس التقدير التشخيصي لعسر القراءة 1,41- عند مستوى دلالة 0,14 وهما أكبر من 0,05 و هذا يبين عدم وجود دلالة إحصائية وعدم وجود فروق بين القياس البعدي و القياس التتبعي لكلا الاختبارين.

4-1-حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك للتأكد من إتصاف البرنامج التدريبي المقترح بدرجة مناسبة من الفعالية في تنمية الذاكرة العاملة اللفظية و رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ المعسورين قرائيا.

أولا: حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك:

-جدول رقم(19) يوضح نتائج نسبة الكسب المعدل لبلاك

الاختبار	التطبيق	المتوسط	النهاية العظمى	نسبة الكسب المعدل لبلاك	الدلالة
اختبار الذاكرة العاملة اللفظية	قبلي	27	54	2,34	دالة
	بعدي	69,13			
مقياس التقدير التشخيصي لعسر القراءة	قبلي	55,63	4	9,28	دالة
	بعدي	21,1			

من خلال الجدول يتضح بلوغ نسبة الكسب المعدل لبلاك في اختبار الذاكرة العاملة اللفظية 2,34 و هي قيمة أكبر من 1,2 و هي القيمة التي حددها بلاك للحكم على فعالية البرنامج، و كذا بلغت قيمتها بالنسبة لمقياس عسر القراءة 9,28 و هي أكبر من 1,2 فهي إذا قيمة دالة على فعالية البرنامج.

ثانيا: حساب حجم تأثير البرنامج:

لحساب حجم التأثير تم استخدام معادلة كوهين لحجم الأثر و المتمثلة في:

$$d= \frac{|U1 - U2|}{£}$$

حيث:

$|U1 - U2|$ هو الفرق بين متوسطي العينتين أو الاختبار البعدي و القبلي في حالة العينة الواحدة

£ هو الانحراف المعياري لإحدى العينتين أو التطبيقين في حال تساويهما، أما إذا كانا غير متساويين فإن قيمة الانحراف المعياري تصبح:

$$£=\frac{\sqrt{(£)^2 + (£)^2}}{2}$$

-جدول رقم(20) يوضح قيمة حجم الأثر لكل من اختبار الذاكرة العاملة اللفظية و مقياس عسر القراءة

الاختبار	قيمة d	حجم التأثير
اختبار الذاكرة العاملة اللفظية	0,80	كبير
مقياس التقدير التشخيصي لعسر القراءة	0,82	كبير

من خلال الجدول نلاحظ أن قيمة d في كلا الاختبارين بلغت 0,80 و 0,82 وهي قيمة تدل على حجم تأثير كبير كما وضح كوهين حيث حدد قيمة 0,80 للتأثير الكبير، و بالتالي فإن البرنامج التدريبي المطبق في الدراسة فعال.

2-مناقشة نتائج الدراسة:

2-1-مناقشة نتائج الفرضية الأولى: و التي تنص على: يؤدي البرنامج التدريبي المقترح إلى تنمية الذاكرة العاملة اللفظية لدى التلاميذ المعسورين قرائيا.

دلت نتائج الفرضية الأولى للدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و القياس البعدي لاختبار الذاكرة العاملة اللفظية لدى التلاميذ المعسورين قرائيا لصالح القياس البعدي، و هذا يرجع إلى الأثر الإيجابي للبرنامج التدريبي المطبق على التلاميذ المعسورين قرائيا، و الذي أدى بدوره إلى تنمية

الذاكرة العاملة اللفظية، فقد لوحظ بعد تطبيق البرنامج أن التلاميذ المعسورين قرائيا أصبحوا قادرين على تجهيز المعلومات و تخزينها و استرجاعها عند الطلب، كما تمكنوا من ترميز و تنظيم المعلومات التي تقدم له، و أصبحوا قادرين على حفظ دروسهم بطريقة التكرار اللفظي و النطق الداخلي، و أصبحوا قادرين على استعمال خيالهم للتعبير عن أنفسهم أو عن موضوع معين، بالتالي تحسن مستوى الذاكرة العاملة اللفظية لديهم مما أدى إلى تحسن مستوى القراءة لديهم.

2-2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية: و التي تنص على: يؤدي البرنامج التدريبي المقترح إلى تحسين مستوى القراءة لدى التلاميذ المعسورين قرائيا.

دلت نتائج الفرضية الثانية للدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و القياس البعدي لمقياس التقدير التشخيصي لعسر القراءة لدى التلاميذ المعسورين قرائيا لصالح القياس البعدي، و هذا يرجع إلى الأثر الإيجابي للبرنامج التدريبي المطبق على التلاميذ المعسورين قرائيا، و الذي أدى بدوره إلى رفع مستوى القراءة ، فقد لوحظ بعد تطبيق البرنامج أصبح التلاميذ المعسورين قرائيا قادرين على تهجئة الكلمات بشكل صحيح و التمييز بين الحروف و بين الأسماء و الأفعال، و كذا قراءة الجمل وفق تسلسلها من اليمين إلى اليسار، و فهم دلالتها و تكملة نهاية الجمل حسب سياقها، كما أصبحوا قادرين على قراءة النصوص بأقل عدد من الأخطاء، و كتابة فقرة لا تقل عن ستة أسطر حول موضوع معين، بالتالي تحسن مستواهم في القراءة، وتحققت الأهداف المرجوة من البرنامج.

2-3- مناقشة نتائج الفروق بين القياس البعدي و القياس التتبعي لعينة الدراسة في الاختبارات المطبقة عليها.

دلت نتائج الدراسةعلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين القياس البعدي و القياس التتبعي لكلا من المقياسين المطبقين على عينة الدراسة و هذا يدل على النمو الفعلي الحقيقي المتبقي بعد التخلص من أثر النسيان بعد المدة الزمنية الفاصلة بين القياسين و المقدرة بشهر، كما يدل على تعلم العينة و اكتسابها لما طبق عها خلال البرنامج التدريبي حول مهام الذاكرة العاملة اللفظية و القراءة، فالتعلم الحقيقي هو ما يتبقى لدى الفرد بعد النسيان، و هذا ما دلته نتائج الفرضية الثالثة للدراسة.

2-4-مناقشة نتائج فعالية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الذاكرة العاملة اللفظية و رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ المعسورين قرائيا.

دلت نتائج الدراسة على أن البرنامج التدريبي المطبق على عينة الدراسة فعال حيث بلغت قيمة كل من معادلة الكسب لبلاك و قيمة حجم الأثر القيمة التي تدل على الفعالية و حجم الأثر الكبير للبرنامج، و هذا يرجع إلى كون نشاطات البرنامج المطبقة على التلاميذ المعسورين قرائيا تخدم الأهداف المرجوة من البرنامج و هي تنمية الذاكرة العاملة اللفظية و رفع مستوى القراءة لديهم، وكذا يرجع لاستجابة التلاميذ و تفاعلهم و نشاطهم و رغبتهم فعلا في تجاوز صعوباتهم و اللحاق بأقرانهم العاديين، كما و يدل ذلك على فعالية التدريبات التي تمت من خلال نشاطات البرنامج و المتعلقة بالذاكرة العاملة اللفظية و القراءة.

2-5- مناقشة نتائج الدراسة مع الدراسات السابقة:

تتفق الدراسة الحالية مع دراسة منى إبراهيم اليودي (2004) و التي دلت على وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية التي طبقت عليها إستراتيجيات تدريسية لتحسين مستوى القراءة و الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.عبد ربه المغازي سليمان (2009)و التي توصلت إلى أهمية الذاكرة العاملة و تنميتها في رفع مستوى التحصيل الدراسي في المواد الأساسية، وكذا يتفق مع دراسة اميلي راغان (2011)التي عملت على تطبيق برنامج لتنمية الذاكرة العاملة اللفظية و أكدت بعد ذلك على ضرورة تطبيق مثل هذه البرامج في جلسات إعادة التربية الأرطفونية، كما و اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة محمد أحمد الفعيري ووليد السيد أحمد خليفة (2014) التي توصلت إلى وجود فروق دالة بين المجموعة التجريبية التي خضعت لبرنامج تنمية الذاكرة العاملة اللفظية و المجموعة الضابطة التي لم تخضع له لصالح المجموعة التجريبية، و نفس الشيء بالنسبة لدراسة الغالية بنت زاهر بنت حمد العبري (2016) التي أكدت على فعالية برنامج تدريبي لتنمية الذاكرة العالة في رفع مستوى القراءة لدى طالبات الصف الخامس من ذوي صعوبات تعلم القراءة.

التوصيات و الاقتراحات:

من خلال النتائج المتوصل إليها في هذا البحث يمكننا إقتراح مايلي:

– المستوى السري:

من خلال البحث و أثناء تعاملنا مع الأطفال المعسوريت قرائيا كانت أغلب الحالات تعاني من مشاكل أسرية نظرا لتحصيلهم المنخفض ما يؤدي بالوالدين إلى ممارسة العقاب و الضرب عليهم، و هذا الشيء يؤدي إلى تفاقم المشكلة عندهم إضافة إلى ظهور مشاكل نفسية عندهم لذا اوصي الوالدين أو المسؤولين على التلميذ بمراعاة الصعوبة التي يعاني منها الطفل و بالوقةف إلى جانبه و مساعدته على تخطيها، من خلال تعزيز أي تحسن حتى و لو كان جد طفيف من قبل التلميذ، و محاولة تحفيزه و الإبتعاد عن الشتم و العقاب حين يتعلق الأمر بالدراسة، و كذا مساعدة المعلم و الأخصائي في تطبيق التعليم العلاجي.

– مستوى البحث العلمي:

من خال التربصات التي قامت بها الباحثة تم ملاحظة غياب تام لتطبيق البرامج التدريبية والعلاج التعليمي لفئة صعوبات التعلم، قد يعود هذا إلى نقص البرامج لذا أوصي ب:

– بناء برامج علاجية خاصة بعسر القراءة و ذلك بالتركيز على العمليات المعرفية الاساسية.

– بناء برامج علاجية لكل من عسر الكتابة و الحساب و كما سبق الذكر بالإعتماد على تحسين العمليات المعرفية.

– الاهتمام بالدراسات التي تخص المتغيرات النفسية لهذه الفئة و بناء خطط علاجية لتخطيها.

خاتمة:

مازال موضوع صعوبات التعلم يشغل بال الكثيرين من ذوي الاختصاص والمهتمين والعاملين في مجال التربية الخاصة، ويعود ذلك لاختلاف هذه الفئة من المجتمع في خصائصها عن باقي فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، ففئة صعوبات التعلم هي فئة جد حساسة و بالغة الأهمية كونها تمس أكثر الجوانب أهمية ألا و هو الجانب التليمي للفرد.

فقد توصل الكثير من الباحثين في العديد من الدراسات إلى أن وجود إضطراب في العمليات المعرفية لدى الأطفال مثل الإنتباه، الإدراك و الذاكرة .....إلخ، يؤدي إلى ظهور صعوبات التعلم الأكاديمية و المتمثلة في عسر القراءة ، عسر الكتابة، وعسر الحساب، و قد حاولت هذه الدراسة بدورها التعرف على العلاقة بين الذاكرة العاملة اللفظية و عسر القراءة، من خلال تطبيق اختبار تم إعداده من قبل الباحثة يتم من خلاله قياس الذاكرة العاملة اللفظية لدى التلاميذ المعسورين قرائيا، و الذي أوضح انخفاضا في مستوى الذاكرة العاملة اللفظية لدى هذه الفئة و هذا يعد السبب الرئيسي للصعوبة التي يعانون منها، بالتالي وجب التكفل أولا باضطراب الذاكرة العاملة اللفظية للتخلص من صعوبة القراءة ثانيا، و ذلك من خلال تطبيق برنامج تم بناؤه من قبل الباحثة و قد تم الاعتماد في وضع محتوى البرنامج على كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي بدولة الجزائر، حيث قامت الباحثة باقتباس بعض النصوص و الجمل و الكلمات لاستخدامها ضمن نشاطات البرنامج.

كما احتوى البرنامج على تمارين خاصة بنمية الذاكرة العاملة اللفظية مستوحاة من الإطار النظري للبحث و من بعض الكتب منها كتاب " الذاكرة العاملة و صعوبات التعلم" لمسعد أبو الديار، و كتاب " إستراتيجيات نموذجية لتدريس مهارات القراءة وفق طريقة أورتن و غيلنهام" لعبد الستار محفوظي و آخرون، و كذا من بعض الدراسات السابقة منها دراسة مختار أحمد الكيال بعنوان " فاعلية برنامج لتحسين مقدار معلومات الوعي بما وراء الذاكرة و أثره في تحسين كفاءة منظومة التجهيز المعرفي بالذاكرة العاملة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم"، دراسة رضا أبو سريع و أحمد حسن عاشور بعنوان " الانتباه و الذاكرة العاملة لدى عينات مختلفة من ذوي صعوبات التعلم و ذوي فرط النشاط الزائد و العاديين".

و قد احتوى البرنامج على مجموعة من النشاطات تساهم في تنمية الذاكرة العاملة اللفظية و نشاطات أخرى تساهم في تحسين مستوى القراءة لدى التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة، و قد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلي و القياس البعدي لنتائج الإختبارات المطبقة على التلاميذ المعسورين قرائيا في كل من الذاكرة العاملة اللفظية و عسر القراءة، و هذا دل على فعالية البرنامج التدريبي المطبق في الدراسة.

و بذلك فإننا نستنتج أن تنمية الذاكرة العاملة اللفظية للتلاميذ عسيري القراءة يساهم في تخفيف نسبة الصعوبة لديهم و يساعدهم على تجاوز الصعوبات القرائية و يمكنهم من اللحاق بأقرانهم العاديين، كما يساهم في تحسين مختلف جوانب الحياة لديهم سواء في المدرسة أو في البيت ليتمكنوا من عيش حياتهم بشكل طبيعي.

قائمة المراجع:

المراجع باللغة العربية:

قائمة الكتب:

1- أبو هاشم، السيد محمد، 1998، **مكونات الذاكرة العاملة لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية ذوي صعوبات التعلم في القراءة و الحساب**، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

2- البطانية أسامة ،محمد الرشدان، مالك أحمد السبايلة، عبيد عبد الكريم، عبد المجيد سلمان، 2005، **صعوبات التعلم النظرية و الممارسة**، ط1، دار الميسرة للنشر، عمان.

3- الشرقاوي،أنور ،1984،**العمليات المعرفية و تناول المعلومات**، ،دار الأنجلو المصرية، القاهرة.

4- أيهم الفاعيري، 2009، **علم النفس العصبي و صعوبات التعلم**، دط.

5- خولة أحمد يحيى، 2000،**الاضطرابات السلوكية و الانفعالية**، ط1،دار الفكر، عمان،

6- زيدان أحمد السرطاوي، 2006، **تقييم صعوبات التعلم في القراءة**، المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، الرياض.

7- عبد الستار محفوظي، تشارلز هينز، مسعد أبو الديار، جاد البحيري، 2010، **إستراتيجيات نموذجية لتديرس مهارات القراءة**، ط1، مركز تقويم و تعليم الطفل، الكويت.

8- محمد عوض الله سالم و اخرون، 2003، **صعوبات التعلم التشخيص و العلاج**، ط1، دار الفكر، عمان.

9- محمود فندي عبد الله،2007،**اسس تعليم القراءة لذوي الصعوبات القرائية**،ط1، عالم الكتب الحديث للنشر، الأردن.

10- ملحم سامي محمد علي، (2006)، **صعوبات التعلم الأكاديمية بين الإضطراب و التدخل السيكولوجي**، دار الطلائع للنشر، مصر

11- منى إبراهيم اللبودي، 2005، **صعوبات القراءة و الكتابة تشخيصها و استراتيجيات علاجها**، د ط، مكتبة زهرات الشرق.

12- مسعد أبو الديار،2012، **الذاكرة العاملة و صعوبات التعلم، ط1**، مركز تقويم و تعليم الأطفال، الكويت.

13- نبيل عبد الفتاح حافظ، 2000، **صعوبات التعلم و التعليم العلاجي**، ط1، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.

قائمة المذكرات:

14- أحمد حسن محمد عاشور، د س، **الإنتباه و الذاكرة العاملة لدى عينات مختلفة من ذوي صعوبات التعلم و ذوي فرط النشاط الزائد و العاديين**،دراسات عليا، كلية التربية، جامعة بنها، المملكة العربية السعودية.

15- أولفت محمود 2007، **بعض السمات الشخصية و المهارات الاجتماعية لدى الاطفال من ذوي صعوبات التعلم**، رسالة مقدمة لنيل شهادة ماجيستير، قسم علم النفس، جامعة بيروت

16- بن صافية أمال، 2002، **الذاكرة العاملة لدى المصابين بعسر القراءة(تناول نفس معرفي من خلال نموذج بادلي للذاكرة العاملة)**،رسالة مقدمة لنيل شهادة ماجيستير، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية جامعة الجزائر.

17- بن فليس خديجة، **أنماط السيادة النصفية للمخ و الإدراك و الذاكرة البصريين دراسة مقارنة بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم (الكتابة و الرياضيات) و العاديين**، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه، علم النفس التربوي، جامعة قسنطينة.

18- بوطيبة ابتسام، 2009/2008، **تحليل المفكرة البصرية- الفضائية وعلاقتها بصعوبات تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي**، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستار في علم النفس اللغوي.

19- خالد عبد الله الراشد، 2001، **برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الصامتة و أثره في تحسين مستوى التحصيل الدراسي** ، رسالة مقدمة لنيل شهادة ماجيستير،جامعة الملك سعود ، المملكة العربية السعودية.

20- دبراسو فطيمة ،2014، **إضطراب التصور الجسدي و علاقته بصعوبة تعلم القراءة و الكتابة عند الطفل(دراسة عيادية على ست حالات من المرحلة الابتدائية بولاية بسكرة)**، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في علم النفس العيادي،سطيف.

21-صلاح الدين تغليت،2008،**برنامج علاجي مقترح في تنمية المكتسبات الأولية و رفع مستوى القراءة و الكتابة لدى التلاميذ المعسورين قرائيا وكتابيا**،رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علم النفس العيادي، جامعة محمد لمين دباغين،سطيف.

22- عياد مسعودة، 2007، إكتساب **مفهومي الزمان و المكان و علاقته بتطور عسر القراءة لدى الطفل في المرحلة الابتدائية**،رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه أرطفونيا، قسنطينة

23- شرفوح بشير، 2006، **إنعكاس عسر القراءة على السلوك العدواني لدى المعسورين**، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه، علم النفس العيادي، الجزائر.

قائمة المجلات:

24- الغالية زاهر العبري، محمد عبد الحميد الشيخ حمود، 2017، **فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الذاكرة العاملة لدى طالبات صعوبات تعلم القراءة في محافظة مسقط**، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية و الاجتماعية، المجلد 16، العدد 1، عمان.

25- إسماعيل نبييه إبراهيم، 1987، **دراسة لأنماط التعليم و التفكير لدى عينة من المتفوقين عقليا و العاديين من تلاميذ و تلميذات المرحلة الثانوية**، مجلة كلية التربية، أسيوط.

26- بدر محمد الأنصاري، عبد ربه مغازي سليمان، 2013، **النمذجة البنائية لمكونات الذاكرة العاملة لدى الأطفال الكويتيين من 4 حتى 12 سنة**، مجلة العلوم التربوية و النفسية، المجلد 14، العدد4، الكويت.

27- حمدان محمود فضة، سليمان رجب سيد أحمد، **العلاج النفسي لذوي صعوبات التعلم(الراشدون و الموهوبون)**، المؤتمر العلمي الأول ، قسم الصحة النفسية، كلية التربية، جامعة بنها.

28- رحمة صادقي، فاطمة صادقي، 2014، **الذاكرة العاملة و الإزدواجية اللغوية: دراسة مقارنة بين تلاميذ ناطقين باللغة العربية و تلاميذ ناطقين بالتارقية بمنطقة تمنراست، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية**، العدد 16، الجزائر.

29- محمد أحمد الفعر، وليد السيد أحمد خليفة، 2014، **فعالية برنامج لتنمية مهارات التواصل اللفظي باستخدام تكنلوجيا الوسائط المتعددة في تحسين الذاكرة العاملة الفونولوجية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد مرتفعي الوظيفة بالطائف**، الملتقى الدولي الثاني: الإعاقات و صعوبات التعلم، جامعة الطائف.

30- مراد، صلاح أحمد، 1982، **أنماط التعليم و التفكير لطلاب الجامعة و علاقتها بالتخصص الدراسي**، مجلة كلية التربية،العدد 5، المنصورة.

31- منصوري مصطفى، بن عروم وافية، 2015، **صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنتين الثانية و الثالثة إبتدائي**،مجلة دراسات نفسية و تربوية، العدد 14،الجزائر

32- صميدة، سيد محمدي،2013، **الذاكرة العاملة اللفظية و مهارات الوعي الصوتي لدى تلاميذ الصف الخامس الإبتدائي ذوي القصور اللغوي**، مجلة التربية الخاصة، مجلد 2013، جامعة الزقازيق.

33- عبد ربه مغازي سليمان، 2010، **دور الذاكرة العاملة اللفظية و البصرية المكانية في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الأساسي**، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد 38، العدد 4، الكويت.

34- علي حسن أسعد جبايب، 2011، **صعوبات تعلم القراءة و الكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي**، مجلة جامعة الأزهر، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد 13، العدد 1، غزة.

35- فراس الحموري، أمنة خصاولة، 2011، **دور سعة الذاكرة العاملة و التنوع الاجتماعي في الإستيعاب القرائي**، مجلة العلوم التربوية، مجلد 7، العدد 3، الأردن.

المراجع باللغة الأجنبية:

36- Akira Miyake, Priti S, 1997, **models of working memory**, technical information centre Kingman rood, Belvoir.

37- Alan D, 2002, **is a working memory still working?** European psychologist, vol7, no2.

38- Alan b, 2003, **working memory and language**, department of experimental psychology, Bristol.

39- Amélie Raguéne, 2011, **mémoire auditivo-verbale chez l'enfant: entrainement informatisé de lampan de rythmes syllabes et mots**, base santé psy, glossa.

40-Anaïs Molliere,2013, **remanient et étalonnage d'un protocole évaluant la MDT chez les enfants de LE2, CM1,CM2**,Bordeaux.

41- Arther M, Glenberg, 1997, **what memory is for?** Cambridge university press, America.

42- Baddeley,2003, **working mémory and languag, département of expérimental psychology**, university of Bristol.

43-Barthes Dephine,2008, **rééducation de la mémoire de travail non verbal chez un enfant présentant un TDA/H** , Toulouse II .

44-Claire Nadolski, Aurélie Nocera, 2006,**la dyslexie à l'école primaire**,lyon.

45- David c, Time shallice, 1991, **deep dyslexia: a case study of connectionist neuropsychology**, department of computer science, university of Toronto.

46- Degorgioc, Venden Berge, **comprendre la mémoire de travail,** Bruxelles.

47-Elodie Guithort-gomez,2000,**mémoire de travail aspects théoriques**, Pitié-Salpêtrière.

48- Eustache F, 2003, **pourquoi notre mémoire est-elle fragile** ? le pommier, paris

49-Franck Burglen, 2005,**étude du mécanisme de binding en mémoire de travail et de la boucle phonologique chez le patient schizophrène**, Louis pasteur, Strasbourg I.

50-Garches M, 2005, la mémoire (concepts théoriques).

51- Gilles Landry,(2007), **les troubles de l'apprentissage**, Québec

52-James E, Smith-spark, John Fisk, 2007,**working memory functioning in developmental dyslexia**, bank university borough road, London.

53- James P, 1991, **organizational memory**, the academy of management review, ABL/inform global.

54- John Stein, Vincent Walsh,1997, **temporal processing and dyslexia**, science LTD,Elsevier.

55- Julian G, Elliott, Elena L, 2014, **the dyslexia debate**, school of education , Durham university, London.

56- Lee Swanson, Lind Siegel,2001, learning **disabilities as a working memory**, academic search premier, Colombia.

57-Logie R,1996, **visio-spacial working memory, departement of psychology**, Lawrence, publichers home.

58-Lucine Marion ,2010 , **mémoire de travail visio-spasial et enfant TDH, étude poliminaire de l'étalonnage du test des cubes de corsi sur des populations ordinaire et TDA/H**, faculté de médecine, Toulouse.

59-Ludivine Quertaiment,2012, **mise en place d'un protocole du rééducation de la mémoire de travail chez un patient aphasique sévère(les effets sur le langage oral et la communication)**, cognitive sciences, Dumas, bordeaux 2.

60-Maria chivers,2006,**dyslexia and alternative therapies**(JKP Essentials)

61-Mark H, 1989, **human memory and cognition,scott, foresman and company**, London.

62-Michael A, 2016, **dyslexia and the life course**, journal of learning disabilities, vol 36 , no4.

63-Norbert sillamy,2003, **dictionnaire de psychologie**, Montréal, Québec.

64- Robin L, Peterson, Bruce F, 2012, **developmental dyslexia**, department of psychology, university of Denver.

65- Sally E, Bennett A, 2003, **dyslexia: specific reading disability**, pediatrics review, American academy of print, new haven.

66-Samia Marani Alaoui,2012, **apport d'un entrainement spécifique de la mémoire de travail chez les enfants précoces avec troubles apprentissage du langage écrit**, victor segden, Bordeaux2.

67- Séverine Casalis, Liliane Sprenger, 1996, **lecture et écriture: acquisition et troubles du développement psychologie et sciences de pensée**, presses universitaire, France.

68- Séverine Casalis, Pascale colé, Delphine Sopo, 2004, **morphological awareness in developmental dyslexia**, laboratoire de psychologie et neurocognition, annals of dyslexia vol 54, no1.

69- Turid Helland, 2000, **executive functions in dyslexia**, child neuropsychologie, vol6, no1, Bergen Norway.

70- Roderick I, Nicolson and Angela j, 2009, **dyslexia, dysgraphia, procedural learning and the cerebellum**, center for child research, Elsevier.

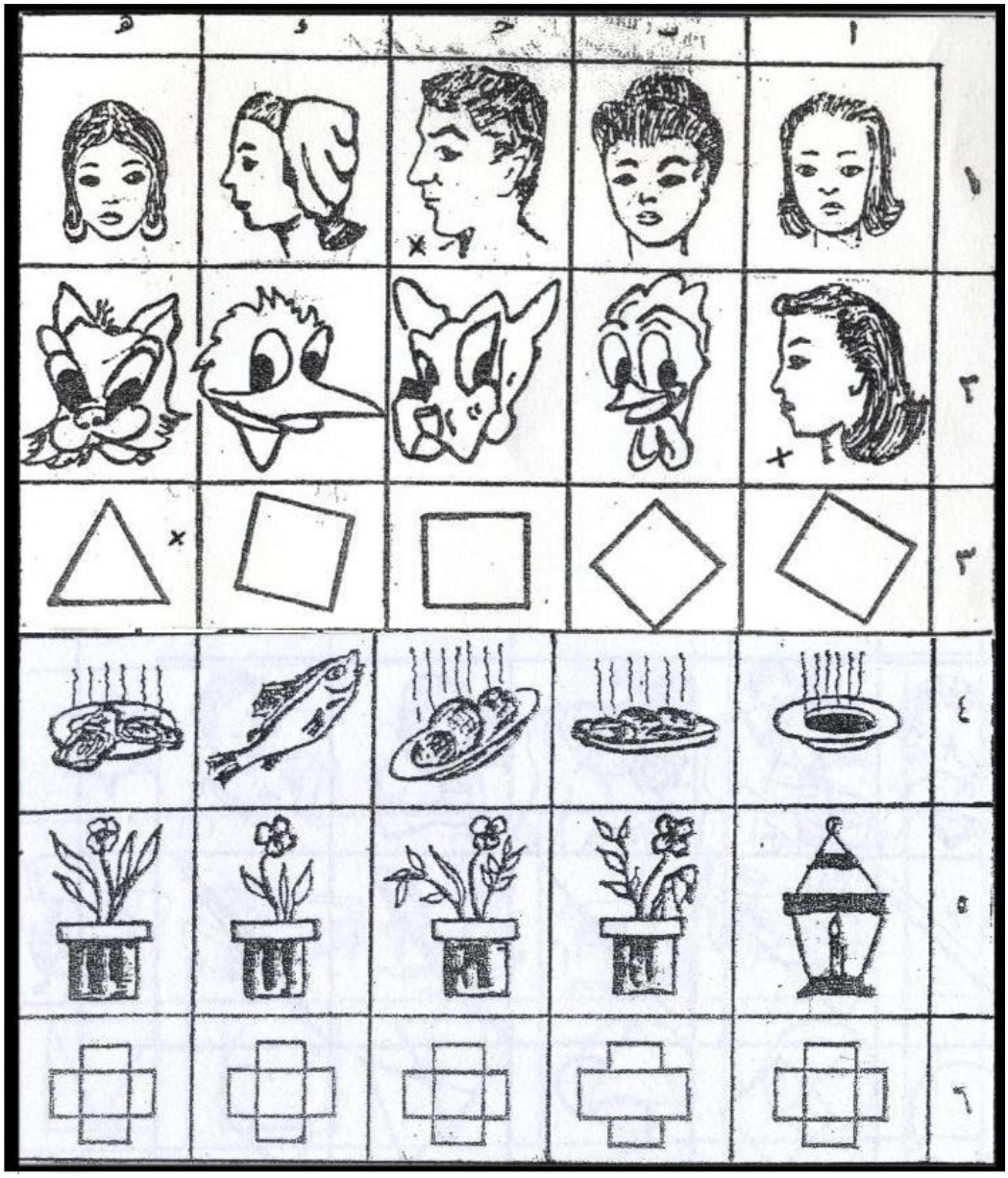
71- Roderick I, Paul dream, 2001,**hindbrain versus the forebrain: a case for cerebellar deficit in developmental dyslexia**, Elsevier.

قائمة الملاحق

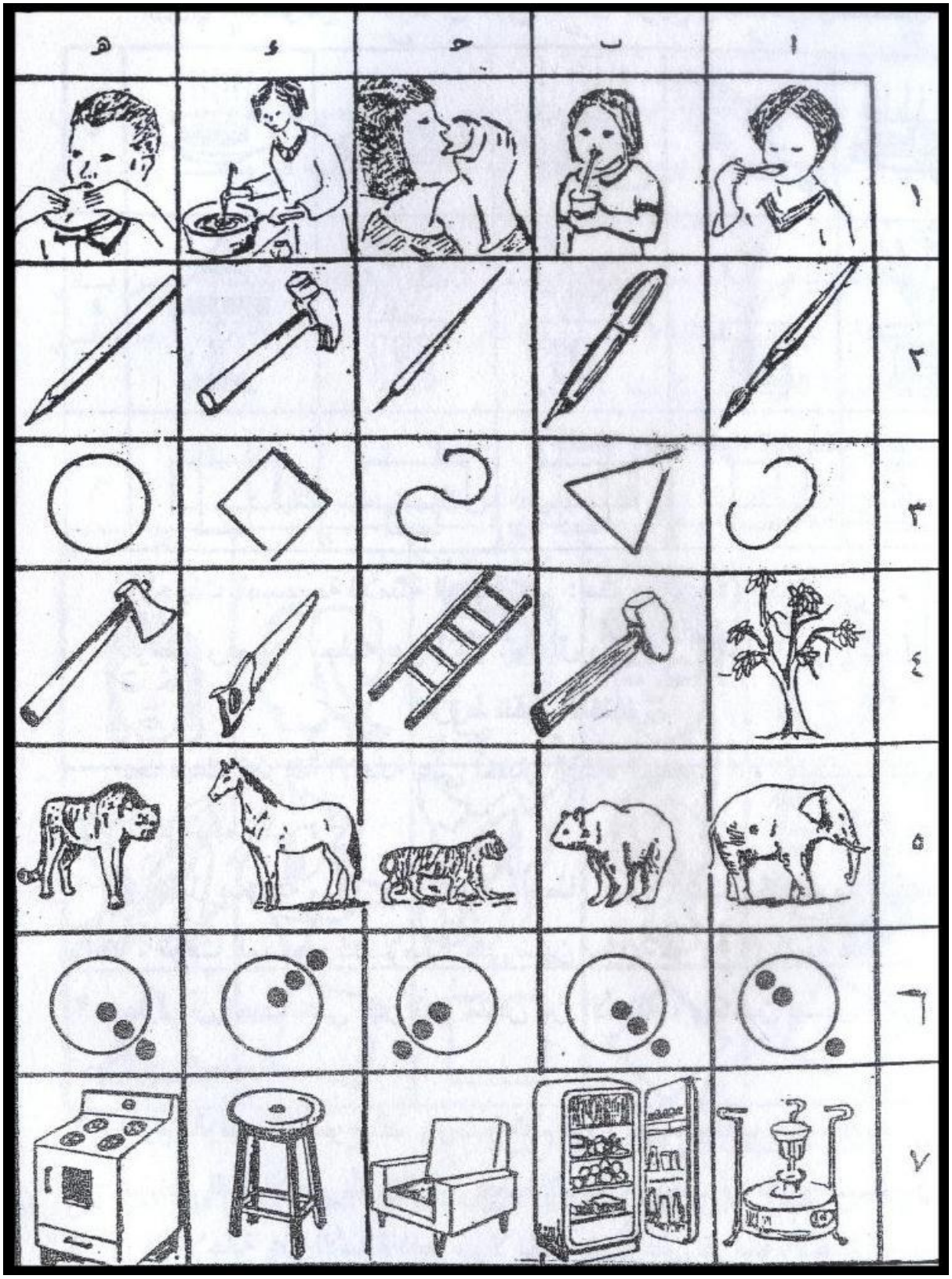
ملحق رقم1: إختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح:

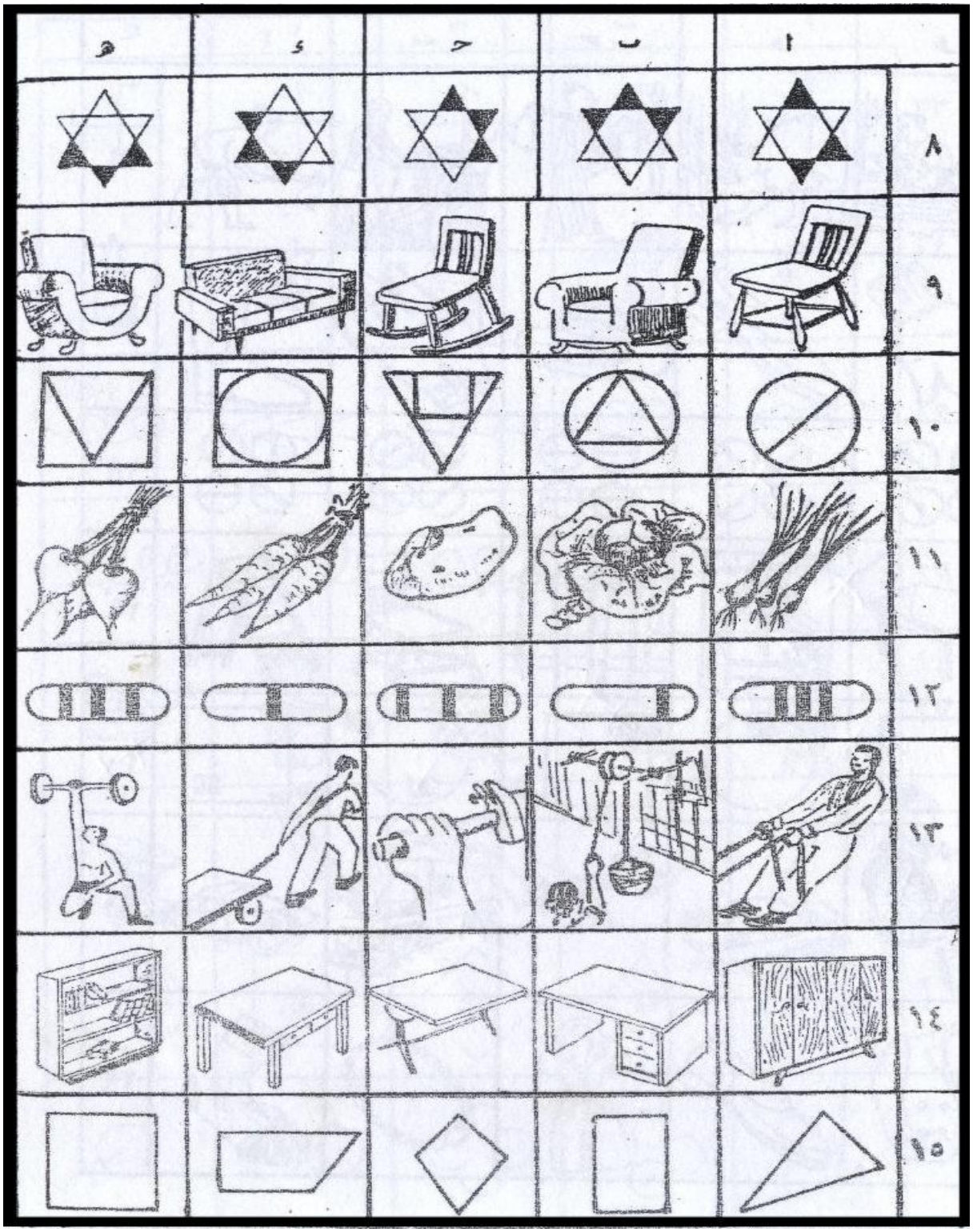
كراسة الإختبار:

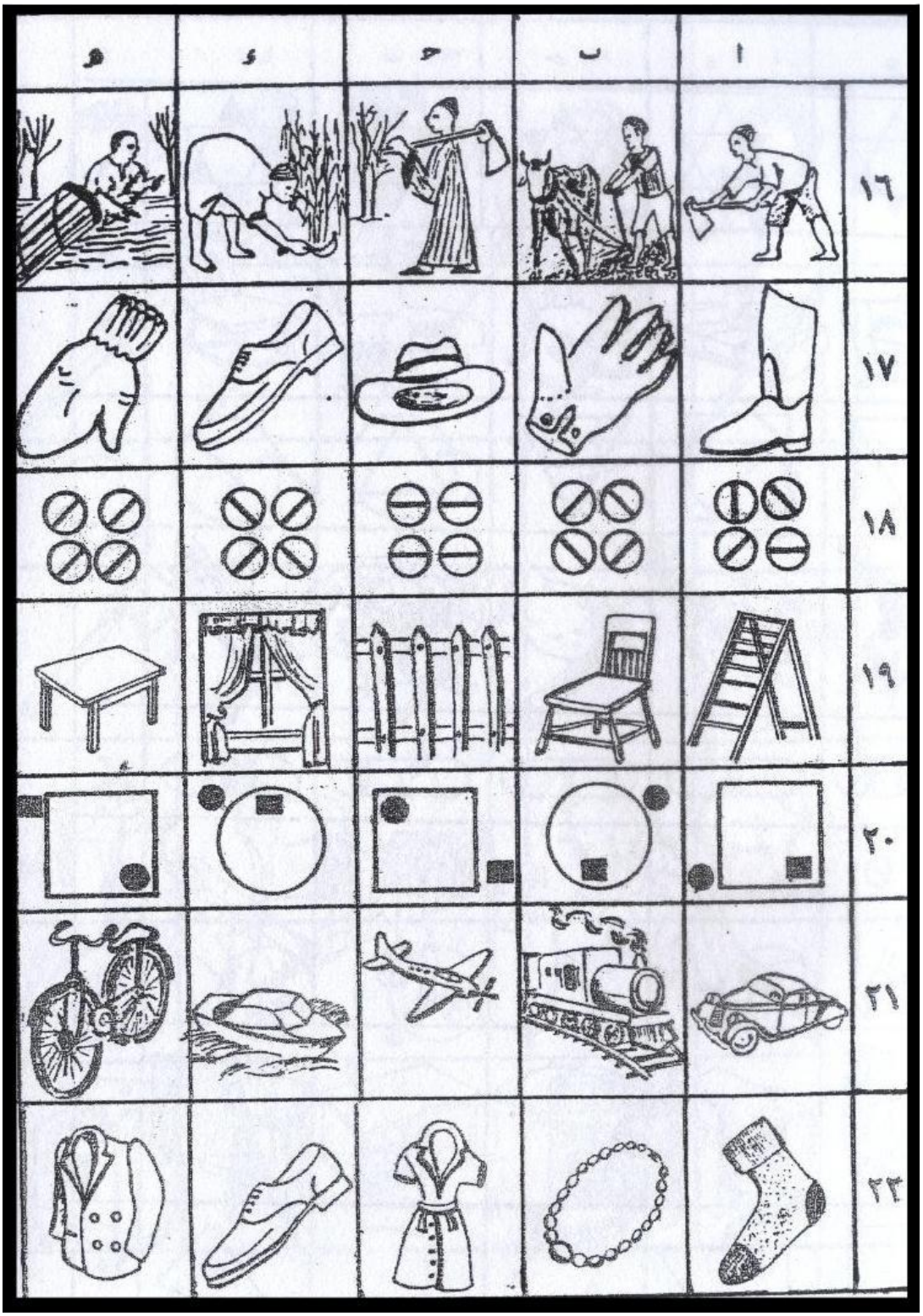
الآن سنعرض عليك بعض الأمثلة، إبحث عن الشكل المخالف في كل مجموعة من المجموعات التالية:

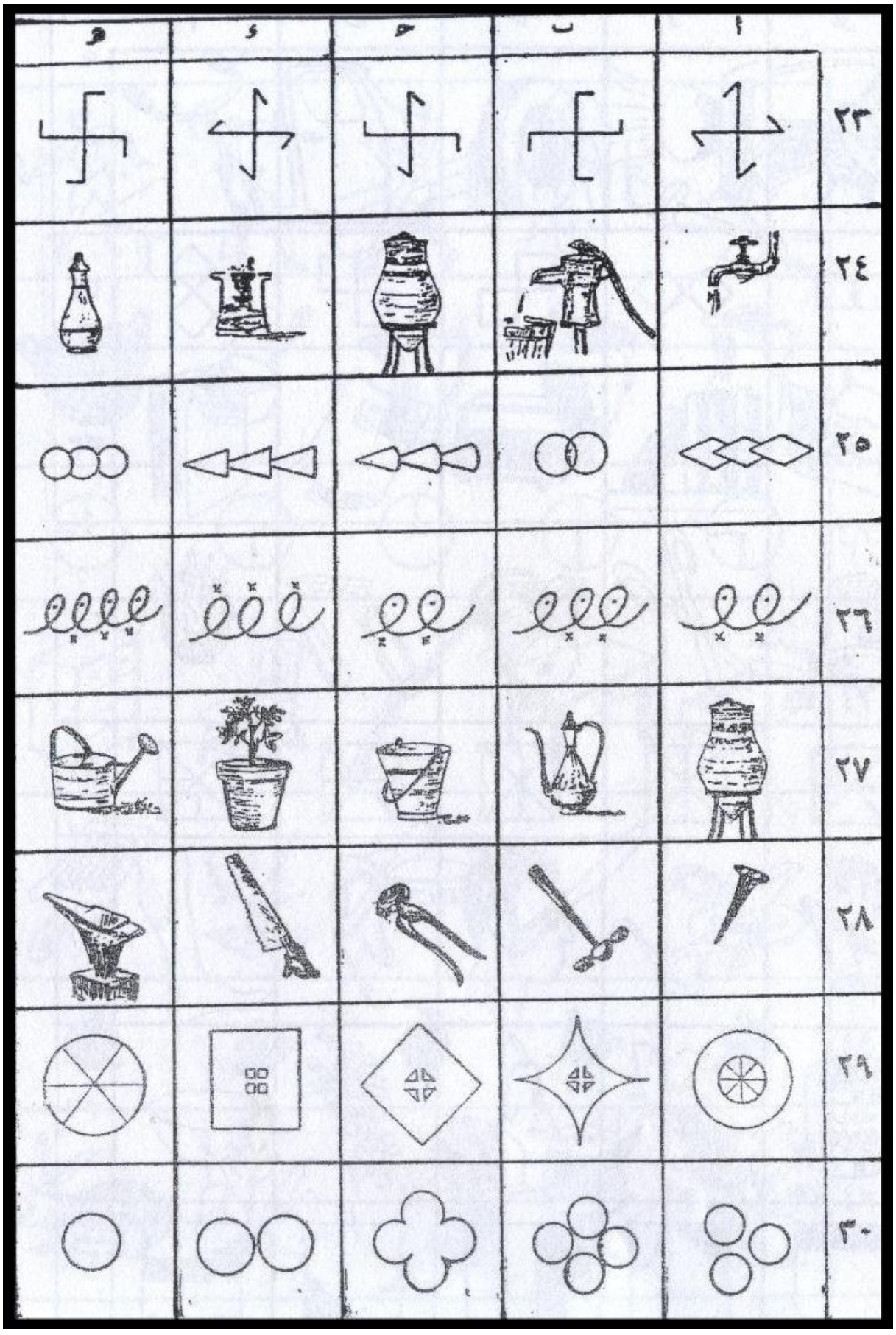


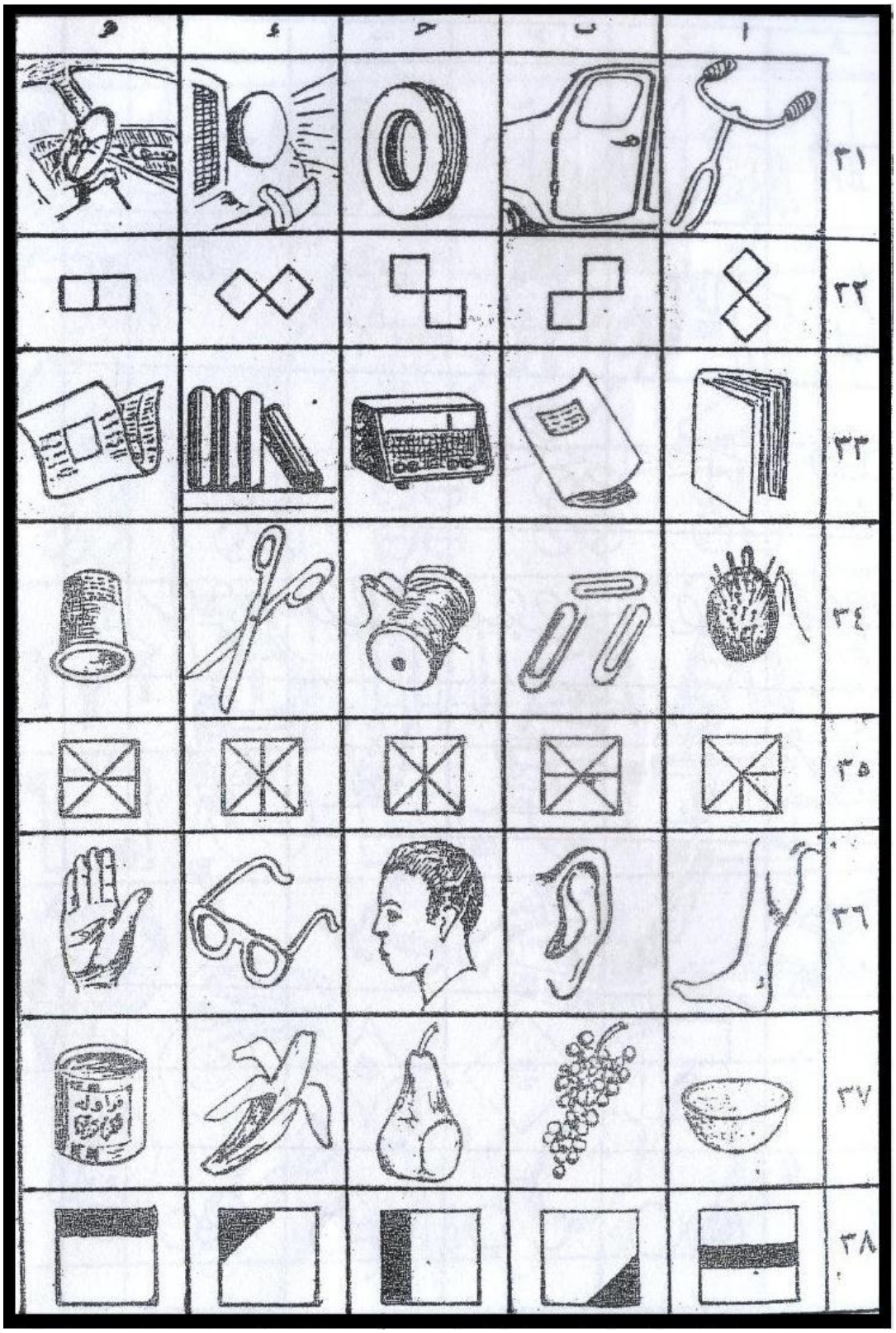
و هذه هي مجموعات الإختبار كاملة:

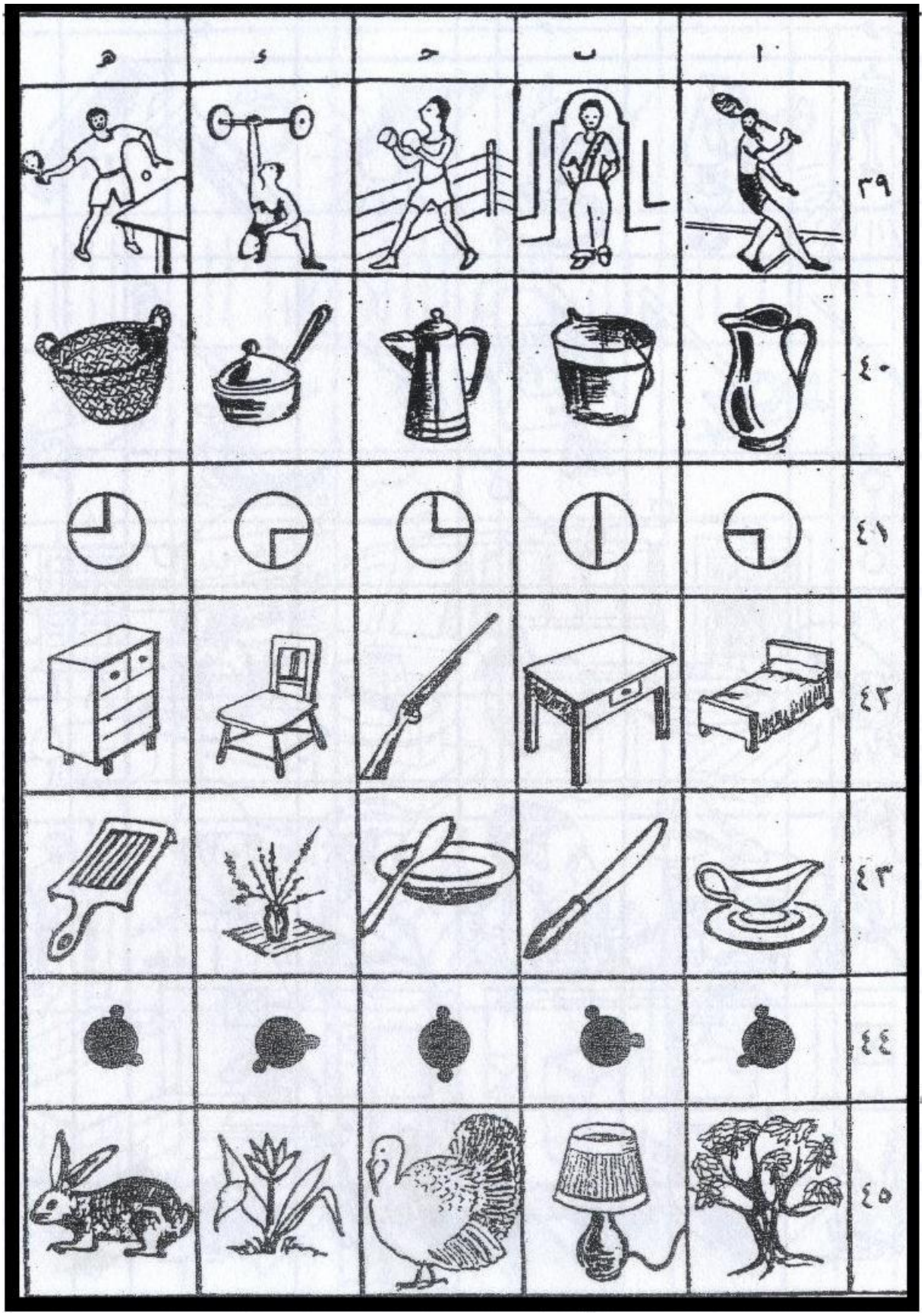


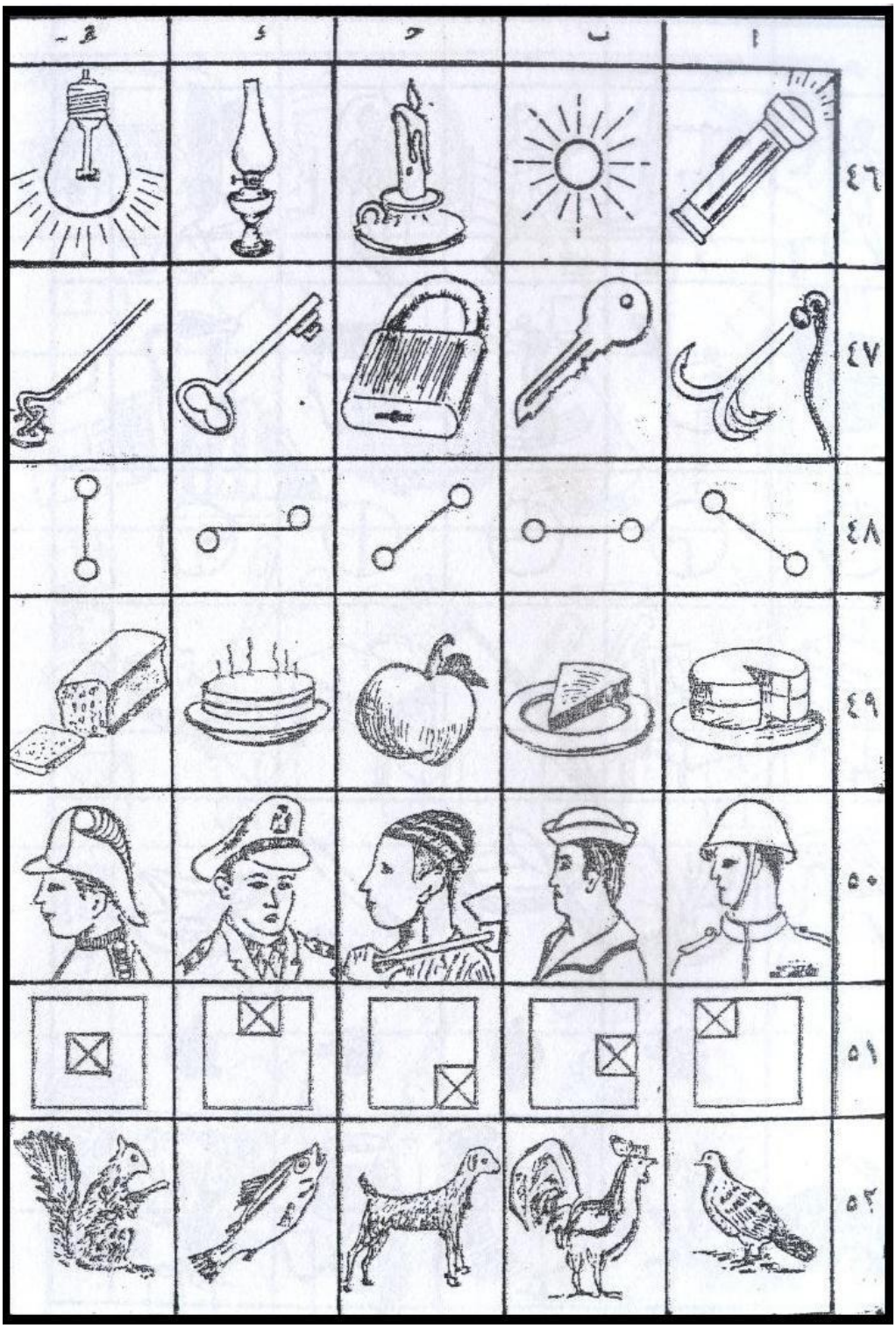

ا
ب
ح
ء
هـ
٨
٩
١٠
١١
١٢
١٣
١٤
١٥

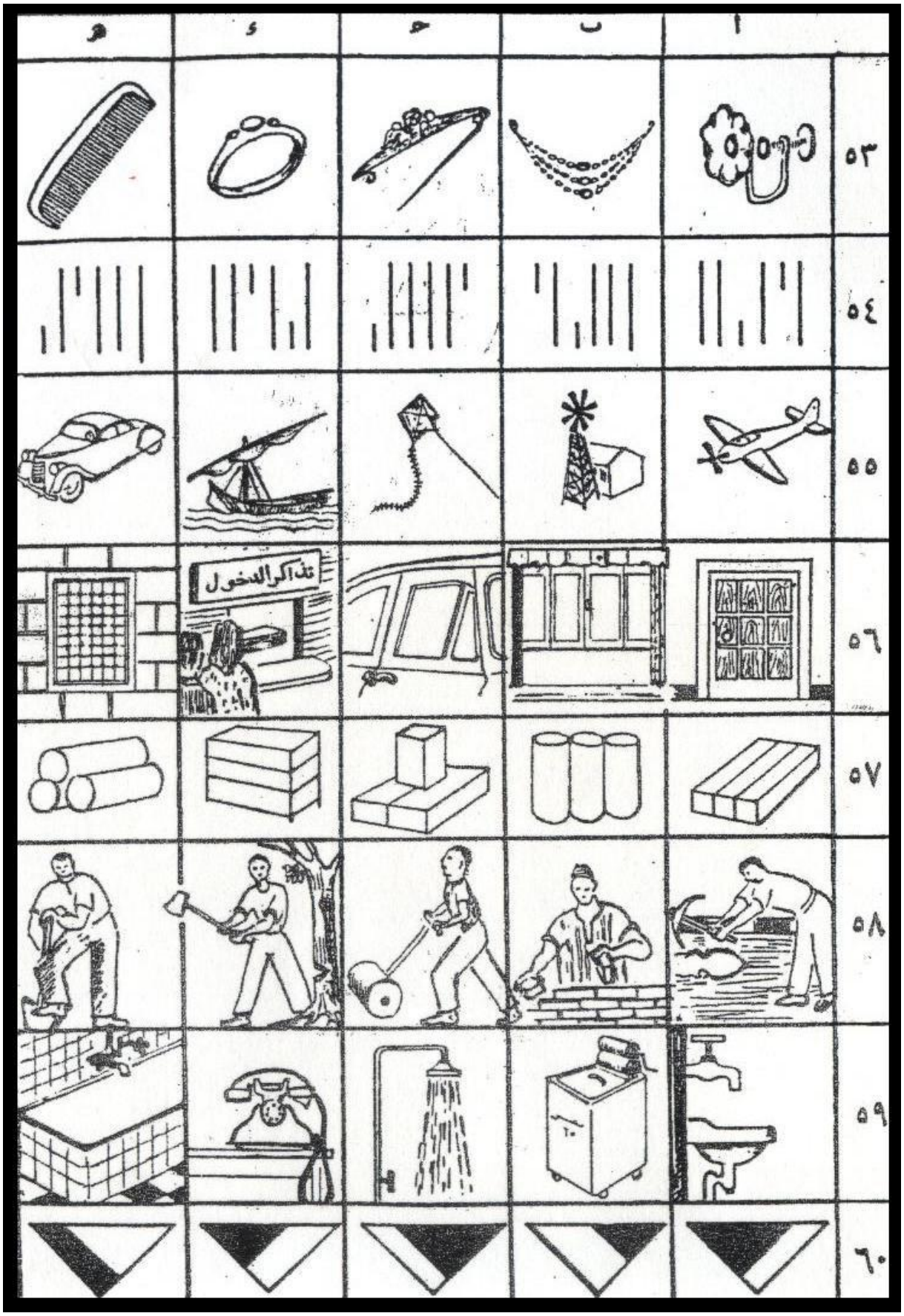

ه
و
ح
ب
ا
١٦
١٧
١٨
١٩
٢٠
٢١
٢٢


أ
ب
ج
د
هـ
٢٣
٢٤
٢٥
٢٦
٢٧
٢٨
٢٩
٣٠


ا
ب
ح
ء
و
٣١
٣٢
٣٣
٣٤
٣٥
٣٦
٣٧
٣٨


ا
ب
ح
ء
هـ
٣٩
٤٠
٤١
٤٢
٤٣
٤٤
٤٥


ا
ب
ح
ء
هـ
٤٦
٤٧
٤٨
٤٩
٥٠
٥١
٥٢


أ
ب
ح
ء
هـ
٥٣
٥٤
٥٥
٥٦
٥٧
٥٨
٥٩
٦٠
تذاكر الدخول

م	الخصائص/السلوك	دائما (4)	غالبا (3)	أحيانا (2)	نادرا (1)	لا تنطبق (0)	التفريغة

1	يبدو عصبيا، متململا،عبوسا عندما يقرأ						
2	يقرأ بصوت مرتفع و حاد، يضغط على مخارج الحروف						
3	يقاوم القراءة، يبكي،يفتت المقاطع و الكلمات						
4	يفقد مكان القراءة، و يعيد ما يقرأ بصورة متكررة						
5	ينطق بطريقة متقطعة متشنجة خلال القراءة						
6	يبدو قلقا مرتبكا،يقرب مواد القراءة من عينيه						
7	يحذف بعض الكلمات، يقفز من موقع لآخر أثنا القراءة						
8	يستبدل بعض الكلمات بكلمات أخرى غير مو بالنص						
9	يعكس / يستبدل بعض الحروف و الكلمات						
10	يخطئ في نطق الكلمات/يعاني من سوء نطق الحروف						
11	يقرأ دون أن يبدي نوع من الفهم لما يقرأ						
12	يقرأ الكلمات بترتيب خاطئ						
13	يبدي ترددا عند الكلمات التي لا يستطيع نطقها						
14	يجد صعوبة في التعرف على المقاطع و الحرو الكلمات						
15	يجد صعوبة في استنتاج الحقائق و المعاني الو في النص						
16	يفشل في إعادة مضمون قصة قصيرة بعد قراءة						
17	يعجز عن استنتاج الفكرة الرئيسية لما يقرأ						
18	يقرأ بطريقة متقطعة،حرف حرف،مقطع مقطع،ك						

	كلمة						
19	يقرأ بصوت مرتفع و حاد و متشنج						
20	يجد صعوبة في استخدام النقط و الفواصل و ال						
	المجموع						

جدول تصحيح المقياس:

الصعوبة	المعيار	عاديون	صعوبات خفيفة	صعوبات متوسطة	صعوبات شديدة
القراءة	الدرجة الخام	22-0	40-22	60-41	61 فأكثر
	المقابل الميئيني	11-1	32-11	72-33	99-73

الملحق رقم 3: إختبار الذاكرة العاملة اللفظية

اختبار الحلقة الفونولوجية جمل:

التدريب:

أ- 1- أشتري الخبز من المخبزة

2- أكلت الطعام بالملعقة

ب- 1- يعيش الحوت في الماء

2- مواء القط و نباح الكلب

المجموعة الاولى:

أ- 1- دخلت المعلمة إلى القسم

2- يلعب التلاميذ في الساحة

ب- 1- يجلس المدير في المكتب

2- في المساء يعود التلاميذ إلى المنزل

المجموعة الثانية:

أ- 1- في السنة أربع فصول

2- في الشهر أربع أسابيع

3- هطلت الأمطار من السماء

ب- 1- تبللت الزهور و الأعشاب بالمياه

2- طار العصفور في الهواء

3- يعتبر التفاح و العنب من الفواكه

المجموعة الثالثة:

أ- 1- جمع منير أدواته في المحفظة

2- رتبت الأم الصحون في المطبخ

3- أمشط شعري بالمشط

4- غسلت أسناني بالفرشاة

ب- 1- ذبح الأب خروف العيد

2- في الصباح نتناول الفطور

3- نتفرج مختلف البرامج على التلفاز

4- ذهب المريض إلى المستشفى

إختبار الحلقة الفونولوجية كلمات:

التدريب:

أ- 1- ثوم- بطاطا- تفاح- بصل

2- صحن- ملعقة- مقلاة- سيال

ب- 1- صخرة- رسالة- طابع- موزع البريد

2- كأس- حليب- لبن- ماء

المجموعة الأولى:

أ- 1- منزل – غرفة- كتاب- مطبخ

2- أب- أم- جد- تلفاز

ب- 1- حوت- بقرة –جمل- كتاب

2- صباح- مساء- ليل- ثعبان

المجموعة الثانية:

أ- 1- تلميذ- معلم- شارع- مدير

2- يوم- طفل- شهر- سنة

3- فطور- غذاء- عشاء- مكنسة

ب- 1- جمل- سيارة- حافلة- طائرة

2- أزرق- دمية- أخضر- أحمر

3- مرض- دواء- كتب- مستشفى

المجموعة الثالثة:

أ- 1- برتقال- أرنب- تفاح- عنب

2- نحل- عسل- خلية- مفتاح

3- محفظة- جذع- ورق- شجرة

4- قبعة- غيوم- مطر- رياح

ب- 1- مربع- مثلث- دائرة- كرسي

2- زهور- قاموس- أعشاب- حشيش

3- ليلى- أخطبوط- خالد- نورة

4- حيوان- مزهرية- إنسان- نبات

إختبار الحلقة الفونولوجية أرقام:

التدريب:

1- أ- 1- 6- 8-0

ب- 0-5-7-9

2- أ- 9-6-1-7

ب- 0- 8-9-3

المجموعة الأولى:

1- أ- 0-3-5-2

ب- 8-4-2-1

2- أ- 5-2-4-1

ب- 3-8-6-7

المجموعة الثانية:

1- أ- 3-4-2-1

ب- 5-4-1-2

ج- 1-5-4-3

2- أ- 9-8-7-0

ب- 0-3-5-7

ج- 6-7-8-9

المجموعة الثالثة:

1- أ- 0-3-1-8

ب- 7-5-0-9

ج- 5-6-0-1

د- 7-0-6-4

2- أ- 3-0-1-2

ب- 9-7-6-8

ج- 4-5-6-7

د- 0-9-8-7

ورقة تصحيح إختبار الحلقة الفونولوجية جمل:

المجموعة الاولى:

أ- 1- دخلت المعلمة إلى.....(القسم)

2- يلعب التلاميذ في.....(الساحة)

ب- 1- يجلس المدير في.....(المكتب)

2- في المساء يعود التلاميذ إلى.....(المنزل)

المجموعة الثانية:

أ- 1- في السنة أربع.....(فصول)

2- في الشهر أربع.....(أسابيع)

3- هطلت الأمطار من .....(السماء)

ب- 1- تبللت الزهور و الأعشاب.....(بالمياه)

2- طار العصفور في.....(الهواء)

3- يعتبر التفاح و العنب من .....(الفواكه)

المجموعة الثالثة:

أ- 1- جمع منير أدواته في.....(المحفظة)

2- رتبت الأم الصحون في.....(المطبخ)

3- أمشط شعري بـ.....(المشط)

4- غسلت أسناني بـ.....(الفرشاة)

ب- 1- ذبح الأب خروف.....(العيد)

2- في الصباح نتناول .....(الفطور)

3- نتفرج مختلف البرامج على.....(التلفاز)

4- ذهب المريض إلى.....(المستشفى)

جدول تصحيح الإختبار:

الدرجة	من 0-27	من 27-36	من 37-49	من49-54	أكثر من 54
المعيار	ذاكرة ضعيفة جدا	ذاكرة ضعيفة	ذاكرة متوسطة	ذاكرة جيدة	ذاكرة جيدة جدا

ملحق رقم -4- قائمة المحكمين لإختبار الذاكرة العاملة اللفظية:

قائمة السادة المحكمين:

إسم الأستاذ	إسم الجامعة
صلاح الدين تغليت	محمد لمين دباغين سطيف-2-
نبيل بوزيد	العربي بن مهيدي أم البواقي
عايدة ناجي	العربي بن مهيدي أم البواقي
نادية فضال	العربي بن مهيدي أم البواقي
بلول	جامعة عبد الرحمان ميرة بجاية

ملحق رقم-5- قائمة السادة المحكمين للبرنامج التدريبي:

إسم المحكم	المهنة
صلاح الدين تغليت	أستاذ بجامعة محمد لمين دباغين سطيف 2
بلول	أستاذ لغة عربية جامعة بجاية
أومليلي حميد	أستاذ بجامعة محمد لمين دباغين سطيف 2
عايدة ناجي	أستاذة بجامعة لعربي بن مهيدي أم البواقي
معمري بلال	أخصائي أرطفوني في وحدة الكشف و المتابعة حمو بوزيد أم البواقي
حمزة بن قاطي	أخصائي نفسي و رئيس الجمعية المحلية للتنمية البشرية بعين البيضاء البواقي

الملحق رقم 6: تصريح التربص في المدارس الإبتدائية بولاية أم البواقي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

Université Sétif 2
Faculté des Sciences Humaines et Sociales

جامعة سطيف 2
كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

UNIVERSITE SETIF2

سطيف : 2017/12/18

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

رقم 119/ن.ع.م.د.ع/2017

السيد المحترم:مدير الصحة المدرسية

ولاية أم البواقي

الموضوع: طلب الترخيص لإجراء بحث ميداني

تحية عطرة و بعد،

نتقدم إلى سيادتكم المحترمة بطلب الترخيص للطالب (ة) : **أمال عمور** التي هي بصدد التحضير لمذكرة الدكتوراه بعنوان: " **برنامج تدريبي مقترح لتنمية الذاكرة العاملة اللفظية و رفع مستوى القراءة لدى المعسورين قرائيا**" .

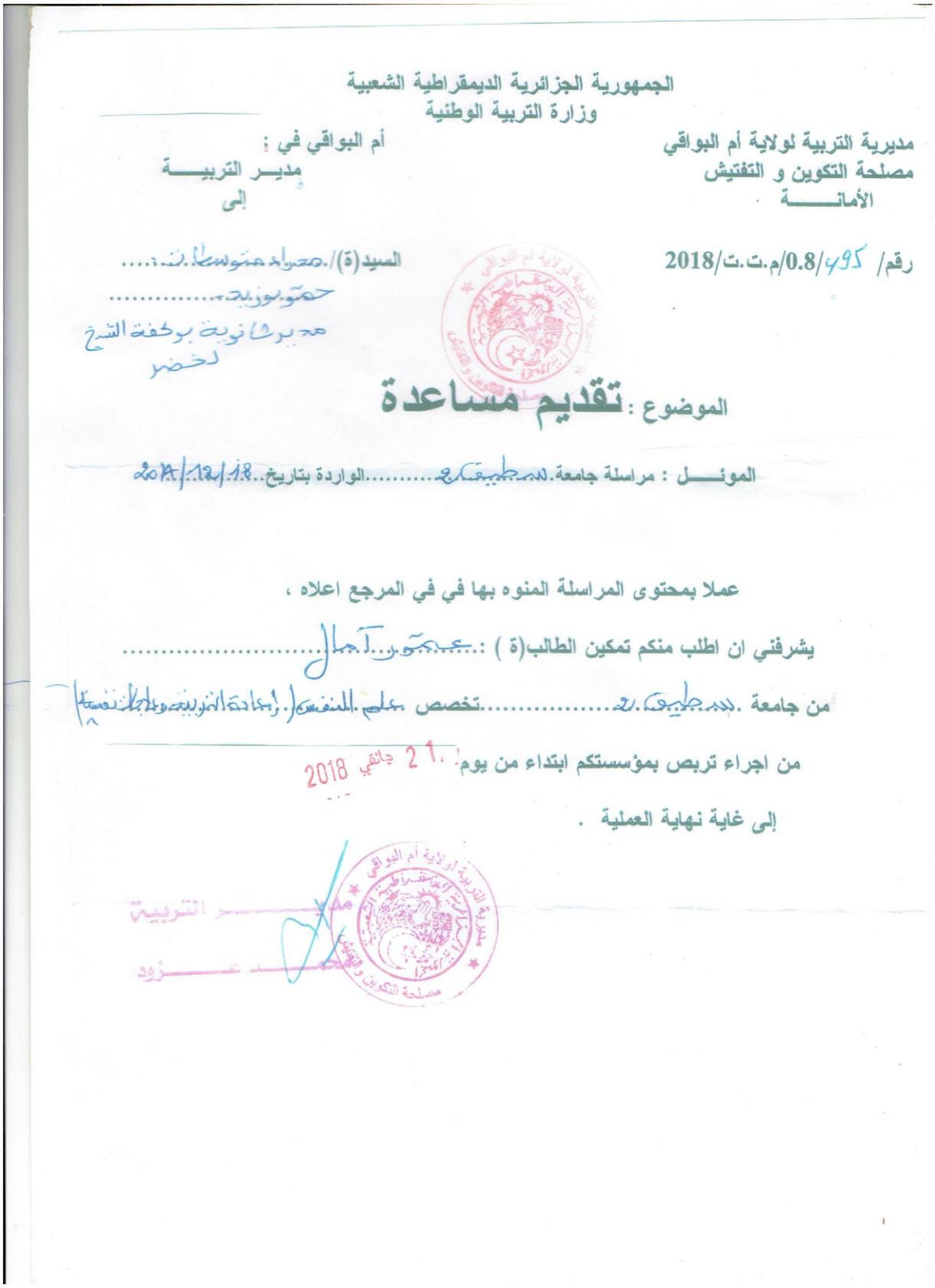
لأجل إجراء الجانب التطبيقي لعملها الأكاديمي .لهذا نتطلع إلى أن تسخروا للمعنية الإمكانيات و المواد البحثية المناسبة.

واثقون من تعاونكم معنا، و تفهمكم لأهدافنا العلمية، تقبلوا سيدي المدير فائق الاحترام و التقدير.

نائب العميد

جامعة سطيف 2 الهضاب - سطيف - الهاتف / الفاكس : 036.66.11.12/11/14 البريد الإلكتروني : facsh@univ-setif2.dz الموقع : www.univ-setif2.dz

ملحق رقم 7: تصريح مديرية الصحة الجوارية للتربص



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية أم البواقي
مصلحة التكوين و التفتيش
الأمانـــــة

أم البواقي في :
مديـــر التربيـــــة
إلى

رقم/ 795/0.8/م.ت.ت/2018

السيد(ة)/.مدراء متوسطات.ثانويات.....
حمتو بوزيد.....
مديرة ثانوية بوكفة الشيخ لخضر

الموضوع : تقديم مساعدة

المؤســـل : مراسلة جامعة.بسطيف2.....الواردة بتاريخ..20/12/18

عملا بمحتوى المراسلة المنوه بها في في المرجع اعلاه ،

يشرفني ان اطلب منكم تمكين الطالب(ة) :.بحمو آمال.....

من جامعة .بسطيف2.....تخصص علم النفس.إعاقة ذهنية وتوحد

من اجراء تربص بمؤسستكم ابتداء من يوم: 21 جانفي 2018

إلى غاية نهاية العملية .

مديـــر التربيـــة
عـــزوز

ملحق رقم8: نتائج القياس القبلي لمقياس التقدير التشخيصي لعسر القراءة لعينة الدراسة الأساسية

العينة	القياس القبلي	القياس البعدي
1	40	23
2	55	23
3	56	23
4	57	22
5	58	20
6	59	22
7	60	19
8	60	19

ملحق رقم 9: نتائج القياس القبلي لاختبار الذاكرة العاملة اللفظية لعينة الدراسة الأساسية

العينة	القياس القبلي	القياس البعدي
1	22	69
2	27	69
3	27	68
4	27	68
5	28	70
6	28	70
7	28	69
8	29	70

ملحق رقم 10: معامل الصدق الذاتي للإختبار الذاكرة العاملة اللفظية–

الإختبار	الثبات	الصدق الذاتي
إختبار الذاكرة العاملة اللفظية	0,92	0,95

ملحق رقم 11: نتائج معامل الإرتباط بيرسون لثبات الإختبار الذاكرة العاملة اللفظية–

Corrélations

		Teste	reteste
teste	Corrélation de Pearson	1	,927**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	30	30
reteste	Corrélation de Pearson	,927**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	30	30

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

ملحق رقم 12:نتائج الإحصاء الوصفي للتطبيق القبلي و البعدي لاختبار الذاكرة العاملة اللفظية

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum	Centiles		
						25ème	50ème (médiane)	75ème
test	8	27,00	2,138	22	29	27,00	27,50	28,00
retest	8	69,13	,835	68	70	68,25	69,00	70,00

ملحق رقم 13:نتائج المعالجة الإحصاءية لعينة الدراسة في القياسين القبلي و البعدي لاختبار الذاكرة العاملة اللفظية(إختبار ولكوسون)

Test[a]

	retest – test
Z	-2,565[b]
Signification asymptotique (bilatérale)	,010

a. Test de Wilcoxon

b. Basée sur les rangs négatifs.

ملحق رقم 14:نتائج الإحصاء الوصفي للتطبيق القبلي و البعدي لمقياس التقدير التشخيصي لعسر القراءة

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum	Centiles		
						25ème	50ème (médiane)	75ème
test	8	55,63	6,567	40	60	55,25	57,50	59,75
retest	8	21,13	1,808	19	23	19,25	21,00	23,00

ملحق رقم 15:نتائج المعالجة الإحصاءية لعينة الدراسة في القياسين القبلي و البعدي لمقياس التقدير التشخيصي لعسر القراءة(إختبار ولكوكسون)

Test[a]

	retest – test
Z	-2,524[b]
Signification asymptotique (bilatérale)	,012

a. Test de Wilcoxon

b. Basée sur les rangs positifs.

ملحق رقم 16: نتائج المعالجة الاحصائية لعينة الدراسة في القياس البعدي و التتبعي على إختبار الذاكرة العاملة اللفظية:

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum
test	8	21,13	1,808	19	23
retest	8	20,88	1,808	19	23

Test[a]

	retest – test
Z	-1,414[b]
Signification asymptotique (bilatérale)	,157

a. Test de Wilcoxon

b. Basée sur les rangs positifs.

ملحق رقم 17: نتائج المعالجة الاحصائية لعينة الدراسة في القياس البعدي و التتبعي على مقياس عسر القراءة:

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum
test	8	69,13	,835	68	70
retest	8	68,75	1,035	67	70

Test[a]

	retest – test
Z	-1,732[b]
Signification asymptotique (bilatérale)	,083

a. Test de Wilcoxon

b. Basée sur les rangs positifs.