الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف –المسيلة–

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

الرقم التسلسلي:

رقم التسجيل:D.ES/3C/01/18

بعض العوامل المعرفية اللغوية المنبئة بعسر القراءة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية للمستويات الدراسية من2إلى5 ابتدائي

دراسة وصفية مقارنة في بعض ابتدائيات ولاية الوادي

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث (ل.م.د)

تخصص: تربية خاصة

إعداد الطالبة إشراف الأستاذة الدكتورة

سعيدة عمیار حليمة شريفي

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الدرجة العلمية	الصفة	الجامعة
أ.د.كتفي عزوز	أستاذ	رئيسا	جامعة المسيلة
أ.د. شريفي حليمة	أستاذ	مشرفا ومقررا	جامعة المسيلة
د.جعلاب نور الدين	أستاذ محاضرأ	ممتحنا	جامعة المسيلة
د.دهيمي شهرزاد	أستاذ محاضر أ	ممتحنا	جامعة المسيلة
أ.د.زعرور لبنى	أستاذ	ممتحنا	جامعة الجزائر2
د.سواكر رشيد	أستاذ محاضر أ	ممتحنا	جامعة الوادي

السنة الجامعية: 2023/2022

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد بوضياف –المسيلة–

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس

الرقم التسلسلي:
رقم التسجيل:D.ES/3C/01/18

بعض العوامل المعرفية اللغوية المنبئة بعسر القراءة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية للمستويات الدراسية من2إلى5 ابتدائي

دراسة وصفية مقارنة في بعض ابتدائيات ولاية الوادي

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث (ل.م.د)
تخصص: تربية خاصة

إعداد الطالبة إشراف الأستاذة الدكتورة
سعيدة عمیار حليمة شريفي

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الدرجة العلمية	الصفة	الجامعة
أ.د.كتفي عزوز	أستاذ	رئيسا	جامعة المسيلة
أ.د. شريفي حليمة	أستاذ	مشرفا ومقررا	جامعة المسيلة
د.جعلاب نور الدين	أستاذ محاضرأ	ممتحنا	جامعة المسيلة
د.دهيمي شهرزاد	أستاذ محاضر أ	ممتحنا	جامعة المسيلة
أ.د.زعرور لبنى	أستاذ	ممتحنا	جامعة الجزائر2
د.سواكر رشيد	أستاذ محاضر أ	ممتحنا	جامعة الوادي

السنة الجامعية: 2023/2022

بسم الله الرحمان الرحيم

﴿قَالُوا سُبْحَانَكَ لاَ عِلْمَ لَنَا إلاَّ مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنْتَ العَلِيمُ الحَكِيم﴾[البقرة الآية 32]

صدق الله العظيم

شكر وعرفان

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيد الخلق أجمعين محمد عليه أفضل الصلوات والتسليم.

قال تعالى:﴿ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَهَا عَلَيَّا وَعَلَى وَالِدَيْنَا وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ﴾

صدق الله العظيم.

الحمد والشكر لله الذي رفعنا أيدينا إليه فلم يخيب رجاءنا، إلى من سألناه فأجاب دعاءنا ومنحنا التوفيق.

فالحمد لله حمدا كثيرا مباركا يليق بجلال عظمته وعلو سلطانه.

لا يسعني في هذا المقام العلمي إلا أن أتقدم بوافر شكري وخالص تقديري وامتناني إلى الأستاذة الدكتورة "**شريفي حليمة**" أولا: لقبولها الإشراف على هذا العمل، وثانيا: لما قدمته من توجيهات سديدة وآراء قيمة وأفكار ثرية فكانت بمثابة السراج المنير الذي أضاء لنا الطريق، وكانت خير مشرف وخير موجه فجزاها الله خيرا وزادها من علمه وفضله

كما يسعدني أيضا أن أنسب الحق والفضل إلى أهله أصحاب الفضل الذين لهم أدين، وكنت بهم بعد الله أستعين. قدوتي وأستاذي الذي أوقد فيا عزيمة العلم والبحث المتواصل دون ملل ولا كلل الأستاذ الدكتور "**لعيس إسماعيل**" فلك مني أسمى عبارات التقدير على ما أبداه من توجيهات وإرشادات طيلة مشواري الجامعي فجزآه الله خيرا وزاده من علمه وفضله

كما أتوجه بشكري الجزيل إلى كل الأساتذة والزملاء والأصدقاء على دعمهم وتوجيههم ونصائحهم وإضافاتهم العلمية القيمة لإتمام هذا العمل.

لكم مني أسمى عبارات الشكر والتقدير

كما اختص بالشكر أيضا إلى كافة الأسرة التربوية بالمدارس الابتدائية التي تمت بها الدراسة من مدراء ومعلمين وأفراد العينة "تلامذتنا الأعزاء". على كل المجهودات المبذولة والمسخرة والتسهيلات المتاحة لحسن سير مهمتنا العلمية في أحسن الظروف.

كما لا يفوتني أن أتوجه بالشكر والتقدير إلى السادة الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة، لتفضلهم بقبول مناقشة هذه الرسالة، وتقديم ملاحظاتهم وتوصياتهم التي سوف تثريهذه الرسالة العلمية.

وفي الختام أتوجه بأسمى عبارات الشكر والتقدير والمحبة إلى كل من يسعهم قلبي ولم تسعهم مخيلتي وقلمي.

سعيدة عمار

ملخص الدراسة باللغة العربية

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة التنبؤية لبعض العوامل المعرفية اللغوية (الوعي الفونولوجي، التسمية السريعة، الذاكرة اللفظية قصيرة المدى) على الأداء القرائي. لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من السنة (02) إلى السنة (05) ابتدائي. دراسة وصفية ارتباطية ببعض ابتدائيات ولاية الوادي.

لتحقيق الأهداف المذكورة اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي.

تم استخدام مجموعة من الاختبارات لتأكد من صحة فرضيات الدراسة وبعد التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، طبقت على عينة تكونت من (210)تلميذا من مستويات دراسية مختلفة وهي كالآتي من السنة (02) إلى السنة (05) ابتدائي. تم اختيارهم بطريقة قصدية، وبعد جمع البيانات وتفريغها، تمت المعالجة الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية SPSS v23.

أسفرت نتائج هذه الدراسة على:

1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ العاديين وتلاميذ عسيري القراءة في مختلف العوامل المعرفية اللغوية عند مستوى الدلالة (0.01) لصالح التلاميذ العاديين، ما عدى عامل (التسمية السريعة) فقد كانت الفروق لصالح عسيري القراءة، حيث كانت المتوسطات الحسابية لاستجاباتهم على اختبار التسمية السريعة أعلى من المتوسطات الحسابية لاستجابات التلاميذ العاديين.

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العوامل اللغوية (الوعي الفونولوجي، التسمية السريعة) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بولاية الوادي حسب المستوى الدراسي عند مستوى دلالة (0.05). مع عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على اختبار الذاكرة اللفظية قصيرة المدى تبعا لمتغير المستوى الدراسي.

3- وجود علاقة تنبؤية بين العوامل المعرفية اللغوية (الوعي الفونولوجي، التسمية السريعة، الذاكرة اللفظية قصيرة المدى) كعوامل منبئة على الأداء في القراءة لدى عينة الدراسة.عند مستوى الدلالة (0.01).

Résume

La présente étude vise à révéler la relation prédictive de certains facteurs linguistiques cognitifs (conscience phonologique, dénomination rapide, mémoire verbale à court terme) sur la performance en lecture. Pour les élèves du primaire de l'année (02) à l'année (05) du primaire. Étude descriptive corrélationnelle de quelques écoles élémentaires de la wilaya d'ELOUED

Pour atteindre les objectifs mentionnés, l'étude s'est appuyée sur l'approche descriptive corrélative.

Un ensemble de tests ont été utilisés pour vérifier la validité des hypothèses de l'étude, qui sont les suivantes :. Après avoir confirmé les propriétés psychométriques des outils d'étude, ils ont été appliqués à un échantillon de (210) élèves de différents niveaux d'études, qui sont les suivants de l'année (02) à l'année (05) primaire. Ils ont été sélectionnés intentionnellement, Après la collecte et le déchargement des données, un traitement statistique a été effectué à l'aide du programme statistique SPSS v23 pour les sciences sociales.

Les résultats de cette étude ont abouti à :

1- Il existe des différences statistiquement significatives entre les scores moyens des élèves ordinaires et des élèves difficiles à lire dans les différents facteurs cognitifs linguistiques au seuil de signification (0,01) en faveur des élèves ordinaires, à l'exception de la (dénomination rapide) Le test de dénomination rapide est supérieur aux moyennes arithmétiques des réponses des élèves normaux.

2- Il existe des différences statistiquement significatives dans les facteurs linguistiques (conscience phonologique, dénomination rapide) chez les élèves du primaire dans la wilaya d'ELOUED selon le niveau scolaire au niveau de signification (0,05). Sans différences statistiquement significatives entre les réponses moyennes des membres de l'échantillon de l'étude au test de mémoire verbale à court terme selon la variable du niveau scolaire.

3- Il existe une relation prédictive entre les facteurs cognitifs linguistiques (conscience phonologique, dénomination rapide, mémoire verbale à court terme) en tant que facteurs prédictifs de la performance en lecture parmi l'échantillon d'étude au seuil de signification (0,01).

Abstract

The current study aims to reveal the predictive relationship of some cognitive linguistic factors (phonological awareness, quick naming, and short-term verbal memory) on reading performance. For primary school pupils from year (02) to year (05) of primary school. Correlational descriptive study of some elementary schools in the ELOUED region.

To achieve the mentioned goals, the study relied on the descriptive correlative approach.

A set of tests were used to verify the validity of the study's hypotheses, which are as follows. After confirming the psychometric properties of the study tools, they were applied to a sample of (210) students from different levels of study, which are as follows from year (02) to year (05) primary. They were selected intentionally, and after data collection and unloading, statistical processing was carried out using SPSS v23 statistical program for social sciences.

The results of this study resulted in:

1- There are statistically significant differences between the average scores of the ordinary students and the difficult-to-read students in the various linguistic cognitive factors at the significance level (0.01) in favor of the ordinary students, except for the (quick naming) factor. The quick naming test is higher than the arithmetic averages of the responses of the normal pupils.

2- There are statistically significant differences in the linguistic factors (phonological awareness, quick naming) among primary school students in El Oued region, according to the academic level at the level of significance (0.05). With no statistically significant differences between the average responses of the study sample members to the short-term verbal memory test according to the academic level variable.

3- There is a predictive relationship between linguistic cognitive factors (phonological awareness, quick naming, and short-term verbal memory) as predictive factors on reading performance among the study sample at the significance level (0.01).

فهرس المحتويات

رقم المحتوى	العنوان	صفحة
/	شكر وعرفان	
/	ملخص الدراسة باللغة العربية	
/	ملخص الدراسة باللغة الانجليزية	
/	ملخص الدراسة باللغة الفرنسية	
/	قائمة المحتويات	
/	قائمة الأشكال	
/	قائمة الجداول	
/	مقدمة	أ–ز
الفصل الأول **تقديم موضوع الدراسة**		
/	تمهيد	23
1	الإشكالية واعتباراتها (التساؤلات والفرضيات)	24
2	أهداف الدراسة	30
3	أهمية الدراسة	31

4	التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة	32
5	عرض لبعض الدراسات السابقة	33
6	مناقشة الدراسات السابقة	47
الفصل الثاني **العوامل المعرفية اللغوية**		
/	تمهيد	58
أولا	**الذاكرة العاملة علاقتها بتعلم القراءة**	60
1	تعريف الذاكرة العاملة	60
2	علاقة الذاكرة العاملة بالذاكرة قصيرة المدى	71
3	مراحل تطور نموذج الذاكرة العاملة (نموذج بادليBaddely)	74
4	وظائف الذاكرة العاملة	82
5	دور الذاكرة العاملة بتعلم القراءة	83
6	العلاقة بين الذاكرة العاملة اللفظية (الحلقة الفونولوجية) والقراءة	85
ثانيا	**الوعي الفونولوجي والتسمية السريعة وعلاقتهما بتعلم القراءة**	90
1	تحديد مفهوم الوعي الفونولوجي	90
2	مفاهيم مرتبطة بالوعي الفونولوجي	92
3	مستويات الوعي الفونولوجي	94
4	العمليات (المكونات) الفونولوجية	95
5	العلاقة بين الوعي الفونولوجي وتعلم القراءة	101
6	علاقة التسمية السريعة بمهارات القراءة	104
/	**خلاصة الفصل**	106
الفصل الثالث **القراءة وصعوباتها**		
/	تمهيد	108

أولا	**القراءة**	109
1	تعريف القراءة	109
2	مراحل القراءة	111
3	أنواع القراءة	113
4	القدرات الأساسية لاكتساب القراءة	115
5	نماذج اكتساب القراءة	120
6	الأسس العصبية للقراء	125
ثانيا	**عسر القراءة**	131
1	تعريف عسر القراءة**(DYSLEXI)**	131
2	مظاهر عسر القراءة**(الأعراض)**	133
3	المقاربات النظرية المفسرة لعسر القراءة	134
4	المحكات التشخيصية لعسر القراءة	144
5	تقييم صعوبات القراءة	145
6	أساليب علاج عسر القراءة	147
/	**خلاصة الفصل**	152
الفصل الرابع **الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية**		
/	تمهيد	154
1	المنهج المستخدم في الدراسة	155
2	مجتمع وعينة الدراسة	156
3	حدود الدراسة	161
4	أدوات الدراسة	162
5	الأساليب الإحصائية المستخدمة	167
6	إجراءات تطبيق الدراسة	169
/	خلاصة الفصل	170
الفصل الخامس		

عرض نتائج الدراسة		
/	تمهيد	172
1	عرض نتائج الفرضية الأولى	173
2	عرض نتائج الفرضية الثانية	175
3	عرض نتائج الفرضية الثالثة	180
/	خلاصة الفصل	185
الفصل السادس **تفسير النتائج ومناقشتها**		
/	تمهيد	187
1	تفسير نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها	188
2	تفسير نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها	193
3	تفسير نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها	198
4	خلاصة ومقترحات.	204
5	قائمة المراجع	208
6	الملاحق	219

فهرس الأشكال والمخططات

رقم المحتوى	المحتوى	الصفحة
شكل (01)	يمثل أنواع الذاكرة	68
شكل (02)	مكونات الذاكرة العاملة لـ "بادلي"(1990)	75
شكل (03)	يمثل مكونات الحلقة الفونولوجية حسب نموذج بادلي (1986) Baddelley	77
شكل (04)	يوضح نموذج (بادلي) المطور للذاكرة العاملة (2000)	81
شكل (05)	المكونات الفونولوجية	96
شكل (06)	يمثل تدرج مهارات الوعي الصوتي وتطورها	98
شكل (07)	المعالجة الفونولوجية في ضوء تصنيفات الذاكرة	101
شكل (08)	يوضح التحديد المفاهيمي للقراءة حسب(نبيل عبد الهادي 2011)	110
شكل (09)	يمثل المناطق الدماغية التي تتدخل في القراءة **لـ : (Sprenger-Charolle & Colé, 2013)**	125
شكل (10)	يمثل نشاط المخ عند المعسر قرائيا والقارئ العادي	127
شكل (11)	يمثل المسارات العصبية للقراءة أو اللغة	128

شكل(12)	يوضح طريقة تعدد الوسائط أو الحواس في تعلم القراءة	150
شكل (13)	يوضح المدرج والمنحنى لبواقي المتغير التابع (الأداء القرائي)	181
شكل (14)	يوضح مخطط الاحتمال الطبيعي لبواقي المعيارية	181
الشكل (15)	يوضح مخطط انتشار البواقي المعيارية	182

فهرس الجداول

رقم المحتوى	المحتوى	الصفحة
جدول (01)	يوضح الفرق بين الذاكرة العاملة والذاكرة قصيرة المدى	71
جدول (02)	تعداد وتوزيع أفراد مجتمع الدراسةالاستطلاعية حسب الابتدائيات	157
جدول (03)	يوضح خصائص العينة الأساسية حسب المستويات الدراسية	159
جدول (04)	دلالة "ت" لدلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعتين قراء عاديين وقراء عسيرين حسب السن ودرجة الذكاء.	160
جدول (05)	نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعتين م تلاميذ عاديين وتلاميذ عسيري القراءة حسب المتغيرات التالية: الوعي الفونولوجي، التسمية السريعة، الذاكرة اللفظية قصيرة المدى لعينة الدراسة.	173
جدول (06)	يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد عينةالدراسة	175
جدول (07)	يوضح اختبار (Levene) لتجانس التباين بين مجموعات العوامل المعرفية اللغوية	176

جدول (08)	يوضح اختبار (Box ‘s M)لتجانس التباين بين مجموعات العوامل المعرفية اللغوية	177
جدول (09)	يوضح دلالة الفروق في العوامل المعرفية اللغوية لدى أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير المستوى الدراسي.	177
جدول (10)	يوضح نتائج اختبار توكي للفروق في العوامل المعرفية اللغوية تبعا للمستوي الدراسي	179
جدول(11)	يوضح نتائج تشخيص التعدد الخطي	182
جدول (12)	يوضح نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد لقياس قدرة العوامل المعرفية اللغوية على التنبؤ بالأداء القرائي.	183

مقدمة

مقدمة:

تعتبر القراءة إحدى المهارات الأساسية في النظام اللغوي التي يكتسبها التلميذ في المرحلة الابتدائية والتي تعد مرحلة تأسيس تقوم عليها المراحل التعليمية اللاحقة. فقد أشارت **خوجة (2019)** " إلى أن القراءة عملية نمائية معقدة جدا تهدف إلى تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز منطوقة، وتسعى المدرسة الابتدائية إلى تحقيق أهدافها هذا الهدف بالتركيز على إكساب المتعلم المهارات القرائية وتنمية خبرات ومعلومات المتعلم."

كما يمكن النظر إلى القراءة بكونها أداة مهارية تساهم في تحسين مستوى الطفل التعليمي، وهذا أثناء الأداء الجيد لها. بمعنى أن تفوق التلميذ في عملية القراءة يؤدي بصفة آلية إلى تفوقه في باقي المواد، والعكس صحيح، ومن ثم يمكن القول أن الفشل على مستوى هذه العملية يعدُ من العوامل الأساسية في تؤدي إلى إحداث خلل أو فشل في العملية التعليمية بصفة عامة.

إذا يمكن اعتبار إتقان الطفل أو التلميذ لمهارات القراءة الوسيلة التي تزيح العقبات والمخاوف من ذهن التلميذ تجاه المواد الدراسية وتجعله يقبل عليها برغبة لينتقي من خلالها الأفكار والمعلومات التي تنمي قدراته الذهنية. كما أنَها الأداة التي توثق الصلة بين الطفل والكلمة المطبوعة.

ويعتبر تعلم القراءة في النظام الأبجدي من العمليات المعقدة التي تتطلب مهارات لغوية وغير لغوية. وهذا ما يجعلها من المواضيع الشائكة بسبب أبعادها المتعددة والمختلفة. ولهذا تستدعي تدخل العديد من المهارات الخاصة والفرعية قصد معالجة المعلومة المكتوبة. كالمهارات اللغوية المتمثلة في المعارف الفونولوجية ومخارج الحروف) والمهارات المعرفية منها: (الذكاء، الذاكرة، الانتباه، الادراك..الخ).

وتتم عملية القراءة عند بعض التلاميذ بسهولة ويسر، حيث يكتسبها الطفل بالتدرج في مراحل تعليمه الأولى أي خلال السنوات الثلاثة الأولى من مرحلة التمدرس. ولدى البعض الآخر من التلاميذ تحتاج إلى وقت أطول وجهد أكثر، ويختلف الوضع بشكل كامل

لدى فئة أخرى من التلاميذ تصل إلى حد الصعوبة وقد تكون شديدة في اكتساب وتعلم مهارة القراءة. وتوجد حالات أخرى تصنف في درجة الإخفاق الكامل في تعلم القراءة بما في ذلك المبادئ الأساسية مثل: التعرف على الحروف والتمييز بينها.

فقد أشار **النوري(2010)**إلى أن بعض الدراسات ترى بأنَ الطلاب الذين يعانون من صعوبات في القراءة أقل من مستوى عمرهم العقلي بعام أو أكثر، وكان لديهم ضعف في الطلاقة، وفهم المادة المقروءة، وضعف في القدرة على تحليل صعوبات الكلمات الجديدة، وضعف في التهجئة وتحليل الحروف والكلمات والأعداد عند القراءة.

كما بَيَّن واجنر وآخرون **Wagner, Torgesen& Rashotte (1999)** إلى أن هناك ارتباطا كبيرا بين إتقان مهارات اللغة المكتوبة وبين ثلاث مهارات من المعالجة الفونولوجية هي: الوعي بالأصوات، وسرعة النفاذ إلى المعجم اللغوي والذاكرة العاملة بشقيها اللفظية والبصرية **(الحويلية، وأبو الديار، 2015)**.

لهذا فإن الاتجاهات التربوية الحديثة تسعى إلى مواكبة الانفجار المعرفي الذي بدوره يبحث عن العوامل التي تقف خلف هذا القصور، فحسب هذا الأخير فإن تعلم القراءة يعنى بتطوير المهارات المعرفية في جانبين هامين: يتمثل الأول في التعرف على الكلمات المكتوبة أو فك الرموز المشفرة في النص، أما الثاني فيهتم بمعالجة المعنى لفهم النص، فيعتبر فك الترميز الفونولوجي للكلمات مرحلة أساسية في عملية القراءة.

يتضح من خلال ما سبق أنَ عسر القراءة ذو أساس معرفي لغوي، وحتى يستطيع الطفل القراءة يجب أن يتحكم في الكثير من العمليات (المعرفية اللغوية) حتى تتم هذه العملية بطريقة سليمة. ومن الملاحظ أن التلاميذ الأقل مستوى في القراءة لديهم أساليب خاطئة في التعلم على مستوى هذه العوامل.

لذلك اتجهت الدراسات والأبحاث الحالية إلى الاهتمام بهذه العوامل والتركيز عليها لما لها من علاقة وطيدة ومباشر بعملية القراءة. ومن بين العوامل المعرفية اللَغوية التي ستناولها

في دراستنا الحالية هي: الذاكرة العاملة اللفظية قصيرة المدى، الوعي الفونولوجي، التسمية السريعة. كعوامل منبئة بعسر القراءة.

وقد ذكر **Gorm (1983)** أن العمل الجيد للذاكرة يمثل إحدى المكتسبات الأولية الضرورية لاكتساب القراءة خاصة في المراحل الأولى للتعلم، كونها تضم وفقا للنموذج الذي وضعه بادلي **(Baddely)**، "نظاما فرعيا يدعى" نظام الدورة الفونولوجية " **systeme de labouclephonologique** المسؤولة عن الاحتفاظ المؤقت بالمعطيات اللفظية والذي يقوم بدور رئيسي في القراءة."

من هنا يمكن القول أن الحلقة الفونولوجية كما ذكرنا سابقا والمتمثلة في الذاكرة اللفظية قصيرة المدى لها دور مهم في الاحتفاظ بالمعلومات وتعتبر من العوامل المعرفية المساهمة في عملية القراءة. لذلك فإن أهميتها تكمن في الموازنة والتمييز بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والعاديين في كثير من العمليات.

كما يعد المستوى الفونولوجي من أكثر المستويات اللغوية ارتباطا بمهارة القراءة والكتابة كونه نشاط ذو أساس لغوي، حيث غيرت الأبحاث منذ سنة **1970** النظرة إلى القراءة من كونها إدراك واستيعاب بصري إلى نشاط أساسه لغوي. وتتمثل مهارات الوعي الفونولوجي في إدراك أن اللغة مكونة من كلمات، مقاطع وأصوات وأن هذه المكونات يمكن تشكيلها بطرق عديدة ذات ارتباط بالنجاح بالقراءة في سنوات التعلم الأولى فالعديد من مشاكل القراءة تظهر نتيجة اضطراب الوعي الفونولوجي. **(جنون، وقيرواني، 2016)**

من خلال ما تقدم يتضح لنا أن النظرة القديمة لعملية القراءة كانت تُعزى للعوامل البصرية المتمثلة في المعالجة البصرية، الانتباه البصري ...الخ. لكن تغيرت هذه النظرة منذ السبعينيات وأصبح العامل اللفظي من العوامل الأساسية الأكثر مساهمة في تعلم القراءة، والمحصور في اللغة الشفهية.

فقد ناقش (Shar, 1995) مدى تأثير الصعوبة التي يواجهها التلاميذ في العمليات الصوتية وذلك من خلال قدرتهم في التعرف على الكلمات المطبوعة مما يؤدي إلى صعوبة بالغة في اكتساب قراءة الكلمات وتهجئتها وإملائها.

يفترض السرطاوي وآخرون (2009) في هذا المجال أن تحسين المهارات الفونولوجية لدى المصاب بعسر القراءة سوف يُمكنه من تعلم المهارات الأساسية في القراءة، أهمها الاقتران بين الحرف المكتوب والصوت المنطوق. وعليه يمكن أن نعرف الوعي الفونولوجي على أنه "الوعي بالنظام الصوتي المستخدم في اللغة والوعي بالبيئة الصوتية الموجودة في الكلمات، وهو كذلك القدرة على ملاحظة الأصوات اللغوية في هذه الكلمات وكيفية اتحادها وتجميعها".

كما تعتبر التسمية السريعة أيضا من ضمن العوامل اللغوية التي يعتقد أن لها علاقة بتعلم القراءة. فقد أشار باروز وكينيدي يونغ (1994) Bowers, kenne and Youg "إلى أن العجز في سرعة التسمية يرتبط بشكل مباشر في التنوع بين مهارتي الكتابة والقراءة، وقد وجد هؤلاء الباحثون بأن التلاميذ المبتدئين في القراءة والذين يعانون من بطء في التعرف على الأحرف المنفصلة في الكلمات فإنه يتوقع عدم قدرتهم على معالجة الأحرف في الذاكرة بوقت كافي على نحو يساعدهم في تمييز هذه الرموز من تلك التي تتشابه في العادة بالكلمات المعروضة أمامهم".

مما يعني أن هؤلاء التلاميذ يصعب عليهم التعرف على أنماط ونماذج كتابية بنفس السرعة والأداء الذي يتميز به التلاميذ الذين يمتلكون سرعة في التعرف على الأحرف.

وبناءً على ما تم طرحه تتجه دراستنا الحالية إلى دراسة بعض هذه العوامل والمتمثلة في الوعي الفونولوجي والتسمية باعتبارها من العوامل اللغوية والذاكرة اللفظية قصيرة المدى التي تمثل أحد العوامل المعرفية. والتي ينظر إليها على أنها ذات صلة وعلاقة مباشرة بعملية القراءة، وهي عوامل أساسية وداعمة في العملية القرائية. أي أن نموها وتطورها بشكل

سليم في المراحل الأولية من تعلم القراءة ينبئ بقراء جيدين في المراحل اللاحقة من التعليم والعكس.

وحسب اطلاعنا لهذا الموضوع فان الدراسات الجزائرية بصفة خاصة لم تتناول مثل هذه الأبحاث أي الدراسات التنبؤية التي تشمل العوامل المعرفية اللغوية ومدى مساهمتها بالتنبؤ بعسر القراءة. أما في الدراسات العربية فتكاد تكون نادرة وإن وجدت فهي دراسات قليلة جدا تتشابه إلى حد ما مع دراستنا الحالية في بعض المتغيرات فقط.

ولعلّ من بين الأسباب التي دفعتنا لدراسة هذا الموضوع هو ندرة مثل هذه الدراسات التنبؤية الخاصة بهذا الموضوع وتحديدا هذه المتغيرات التي اتفقت اغلب الدراسات والأبحاث عن علاقتها بعملية

القراءة ، لكنها لم توضح مدى التطور والنمو الحاصل لكل متغير عبر مستويات الصف وما هي نسبة مساهمة كل متغير من هذه المتغيرات بالتنبؤ بعسر القراءة. (دراسة التنبؤ بطريقة التتبع) وهو ما يميز هذه دراستنا الحالية.

وفي ظل هذه المعطيات تناولنا في دراستنا الحالية بعض العوامل المعرفية اللغوية المتمثلة في (الوعي الفونولوجي، التسمية السريعة، الذاكرة اللفظية قصيرة المدى) كعوامل منبئة بعسر القراءة وكيف تتطور وتنمو عبر مستويات الصف لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من المستوى الثاني إلى المستوى الخامس. ابتدائي بولاية الوادي.

ولتناول هذا الموضوع قمنا بتقسيم هذا العمل إلى جانبين : **أولا: جانب نظري** و**جانب ميداني**.

حيث اشتمل **الجانب النظري** على **ثلاث فصول** استهللنا **الفصل الأول** بمدخل للدراسة يتمثل في تقديم موضوع الدراسة الذي يتضمن الإشكالية واعتباراتها وتتدرج ضمنها فرضيات الدراسة وأهميتها وأهدافها بالإضافة إلى ضبط المفاهيم الإجرائية للدراسة كذلك الدراسات السابقة ومناقشة بعض الدراسات السابقة ومدى استفادة الدراسة الحالية منها.

أما **الفصل الثاني** وهو تكملة للجانب النظريأيضا تناولنا فيه عنصرين أساسيين .**العنصر الأول:** ويتناول الذاكرة العاملة وعلاقتها بتعلم القراءة وتندرج تحت هذا العنوان عناصر فرعية تتمثل في لمحة عامة عن الذاكرة (تعريفها – عمليات الذاكرة– تصنيفات الذاكرة)، تعريف الذاكرة العاملة، علاقة الذاكرة العاملة بالذاكرة قصيرة المدى ، نماذج الذاكرة العاملة (نموذج بادلي)، ثم وظائف الذاكرة العاملة، ودور الذاكرة العاملة بتعلم القراءة، كما تناولنا أيضا العلاقة بين الذاكرة العاملة اللفظية (الحلقة الفونولوجية) والقراءة، أما **العنصر الثاني** تطرقنا فيه لعاملين من العوامل المعرفية وهما الوعي الفونولوجي والتسمية السريعة وعلاقتهما بتعلم القراءة. حيث احتوى على عناصر ذات صلة بالموضوع وهي: تحديد مفهوم الوعي الفونولوجي وبعض المفاهيم المرتبطة به، كذلك العمليات (المكونات) الفونولوجية، والعلاقة بين الوعي الفونولوجي وتعلم القراءة، كذلك علاقة التسمية السريعة بمهارات القراءة.

أما الفصل الثالث: فقد تضمن عنصرين أساسيين أيضا يتمثل **العنصر الأول** في القراءة وما تتضمنه من عناوين فرعية تتمثل في: تعريف القراء، مراحل القراءة، أنواع القراءة، القدرات الأساسية لاكتساب القراءة، ونماذج اكتساب القراءة.**أما العنصر الثاني** تناولنا فيه عسر القراءة كاضطراب ويشمل العناوين الفرعية التالية: تعريف عسر القراءة، ومظاهر عسر القراءة، كذلك المقاربات النظرية المفسرة لعسر القراءة، والمحكات التشخيصية لها.

أما بالنسبة **للجانب الميداني** فقد احتوى على **ثلاث فصول** بداية من **الفصل الرابع** تحت عنوان الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية وتضمنت المنهج المستخدم في الدراسة ثم مجتمع وعينة الدراسة كما تضمن حدود الدراسة الاستطلاعية منها والأساسية، وأدوات الدراسةوالأساليب الإحصائية المستخدمة

كذلك إجراءات تطبيق الدراسة. أما **الفصل الخامس** خُصص لعرض نتائج الدراسة وتضمن أولا: عرض نتائج الفرضية الأولى ثانيا: عرض نتائج الفرضية الثانية، ثالثا عرض نتائج الفرضية الثالثة. ليأتي الفصل السادس والأخير تحت عنوان تفسير نتائج الفرضيات ومناقشتها، وقد تطرقنا فيه إلى : أولا تفسير الفرضية الأولى ومناقشة. ثانيا: تفسير الفرضية

الثانية ومناقشة، ثالثا: تفسير الفرضية الثالثة ومناقشة. ليختم هذا العمل بخلاصة عامة ومجموعة من والمقترحات.

الفصل الأول
تقديم موضوع الدراسة

تمهيد

1- الإشكالية واعتباراتها (التساؤلات والفرضيات).

2- أهداف الدراسة.

3- أهمية الدراسة.

4- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة.

5- عرض لبعض الدراسات السابقة.

6- مناقشة الدراسات السابقة.

تمهيد:

سنتناول في هذا الفصل الإشكالية واعتباراتها من خلال ضبط حيثيات الموضوع بدقة والربط بين متغيرات الدراسة والمتمثلة في العوامل المعرفية اللغوية (الوعي الفونولوجي، التسمية السريعة، الذاكرة اللفظية قصيرة المدى)، لنصل بعدها إلى طرح التساؤلات وصياغة الفرضيات، ثم تحديد الأهداف والأهمية والضبط الإجرائي لمصطلحات الدراسة. ومن ثمعرض بعض الدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع العربية منها والأجنبية.وللأهمية هذه الدراسات، ستناول مناقشة عددا معتبرا منها والوقوف على نقاط اتفاقها واختلافها مع دراستنا الحالية في عدة جوانب، واستنتاج نسبة الاستفادة منها.

1- الإشكالية واعتباراتها (التساؤلات والفرضيات):

يعتبر عسر القراءة من أكثر الصعوبات التعليمية انتشارا بين تلاميذ المدارس، حيث يرى **ليون(Lyon, 1995)** أنه من أكثر أنواع صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعا وأن نسبة **(80%)** من تلاميذ ذوي صعوبات التعلم هم من لديهم عسر في القراءة. كما أن نسبة ذوي العسر القرائي تصل إلى ما بين **(10- 15%)** من مجتمع أطفال المدارس **(علي، 2005)**.

يذكر **الزيَات(413،1998)** أيضا: "أنَ أكبر قدر من التعلم المدرسي يعتمد على القدرة على القراءة، إذن فالصعوبات في هذا المجال يمكن أن تكون ذات أثر مدمر وهدام في شخصية الطفل".

فعسر القراءة يعد مشكله جلية واضحة تعاني منها أغلب المدارس،"فقد زاد عدد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة لدرجة لفتت انتباه ذوي الخبرة والمختصين في هذا المجال.حيث يظهر التلميذ الذي يعاني من عسر في القراءة عدم القدرة على تمييز الرموز المطبوعة، وفهم الكلمات وتخزين المعلومات في الذاكرة واسترجاعها عند الحاجة"**(الدهيني، 2017)**.

إذا يمكن اعتبار عسر القراءة"**Dyslexie**" على أنَه" قصور عصبي معرفي يرتبط على وجه التحديد بعمليات القراءة والهجاء، والأطفال المصنفون ضمن عسر القراء يكونون عادة أذكياء في مختلف الميادين كما أنهم يظهرون تقدما أقل قياسا من المكافئين لهم فيما يتعلق بالقراءة. ويفشلون في إحراز مستويات قراءة ملائمة. وأن المكون الرئيسي لقصور الكلمات المنطوقة يرتبط بالوعي الفونيمي والعلاقات بين الرموز الصوتية والتخزين والاسترجاع لمعلومات أصوات الكلام من الذاكرة "**(جاد، 2003)**.

يتبين من خلال ما سبق أن التلاميذ عسيري القراءة هم تلاميذ ليست لديهم مشكله على مستوى الذكاء مقارنة بأقرانهم سليمي القراءة وبالتالي يمكن استبعاد عامل الذكاء. لأن الصعوبة أو القصور حسب رأيهم يكمن على مستوى الوعي الفونيمي والذي يعتبر أحد مكونات الوعي الفونولوجي، والربط بين الرموز الصوتية أي معالجة وفك هذا التشفير والتخزين والاسترجاع لأصوات الكلام في الذاكرة. وتحديدا التخزين المؤقت للمعلومات الذي يتم على مستوى الذاكرة اللفظية قصيرة المدى.

كما يؤكد الاتجاه المعرفي القائم على مبادئ علم النفس المعرفي بأنَ صعوبات تعلم القراءة ترجع أساسا إلى خلل معرفي من حيث عجز في استخدام السيرورات المعرفية والوصول بها إلى أداء قرائي سليم.حيث أن القراءة في الأساس هي عملية معرفية تتدخل فيها جملة من القدرات الذهنية المتداخلة والمكملة لبعضها البعض، وعلى هذا الأساس يُنظر لعسر القراءة على أنَها ضعف في استخدام الاستراتيجيات الملائمة لنشاط القراءة وخلل في تتبع الخطوات اللازمة للوصول إلى القراءة السليمة على النحو التالي:

فك الرموز الخطية ⟵ تحليل الرموز ⟵إعادة الترميز الصوتي⟵استيعاب المعنى **(البطاينة، 2005)**.

يشير مصطلح الوعي الفونولوجي باعتباره أحد هذه العمليات إلى قدرة الشخص على إدراك الأصوات وتخزينها واستردادها ومعالجتها**(Serry, Rose, &Liamputton, 2009)**

لذلك فإن استعمال الرمز الفونولوجي لحفظ المعلومة اللفظية في ذاكرة العمل مؤكدة عن طريق أثر التماثل الفونولوجي.

(Conrad, 1964; Shankweiler, Liberman, Mark, Fowler et Fisher, 1979)

الملاحظ عند الأطفال ذوي سن ستة **(06)** سنوات. كما أن أثر هذا التماثل الفونولوجي هي أكثر ضعفا وحتى أنها غائبة كليا عند الأطفال ذوي العسر القرائي.

(Brady, Shankweiler et Mann, 1983)

لهذا تسمح القدرات الصوتية والمعرفية للأطفال بالحصول على الربط بين الأصوات والأشكال الخطية بالإضافة إلى تخزين المعلومات الصوتية في الذاكرة اللازمة لتعلم فك رموز الكلمات المكتوبة**(Kamhi& Catts, 2012)**.

تدعم البحوث الخاصة بالعمليات المعرفية الأساسية المرتبطة باكتساب القراءة إلى الارتباط القوي بين القدرات الصوتية والمعرفية وأداء القراءة.

(Shaywitz&Shaywitz, 2005, Snowling, 2000)

وهذا يعني أن ذوي صعوبات القراءة لديهم صعوبات وعجز في حفظ المعلومة اللَفظية في ذاكرة العمل بسبب عجز في استعمال الرمز الفونولوجي على مستوى الحلقة

الفونولوجية ويمكن أن يكون السبب في خطأ أو اضطراب في استعمال التسميع الذاتي أو التكرار الذاتي لزيادة الحفظ .

كما أن نتائج الدراسات الطولية في تطبيق القدرة التنبؤية أظهرت لفاعلية الترميز الفونولوجي في ذاكرة العمل المقاسة في فترة الحضانة على دقة سلامة القراءة مستقبلا. وتدعم أيضا فرضية الدور السببي في التخزين المؤقت للمعلومة اللفظية في شكل فونولوجي أثناء اكتساب مهارات القراءة. وهذا يُفظي إلى وجود ارتباط بين العجز في استعمال الرمز الفونولوجي في ذاكرة العمل وعسر القراءة **(العجال، 2015)**.

من خلال ما سبق يمكن القول أن "عسر القراءة هو نتيجة للاضطراب عدة عوامل مختلفة منها ما هو معرفي يتمثل في عدم القدرة على الاحتفاظ بالمعلومة واسترجاعها وهذا على مستوى الذاكرة اللفظية قصيرة المدى، ومنها ما هو لغوي يتمثل في العجز على فك الرموز الكتابية إلى وحدات فونولوجية وإعادة ترميزها لنصل إلى فهم معنى الكلمة ويتمثل في الوعي الفونولوجي". ونلتمس هذا الأمر في دراستنا الحالية فيما يعرف بالعوامل المعرفية اللغوية وهي عوامل تنمو وتتطور حسب السن، أو حسب المستوى الدراسي ويظهر هذا التطور في مقدرة التلميذ على أداء القراءة بشكل جيد.

لذلك كان اختيارنا لتلاميذ المرحلة الابتدائية وتحديدا من المستوى الثاني إلى المستوى الخامس.

وهذا لأجل البحث عن الاختلاف الحاصل بين هذه المستويات العمرية والقدرة على التنبؤ بهذه العوامل. لأن الإشكال المطروح في هذه الدراسة هو ما إذا كانت هذه العوامل ثابتة عبر مستويات الصف أم أنها تتطور من سنة إلى أخرى، وإلى أي مدى يمكن أن يساهم كل عامل على حدا في التنبؤ بعسر القراءة.

نلاحظ مما سبق أن العوامل المعرفية اللغوية تدخل في جوهر الصلة بعسر القراءة وهذا ما أكدته الكثير من الدراسات التي أثبتت الارتباط بين العوامل المذكورة سابقا وعسر القراءة. والتي دلت على وجود علاقة دالة بينهما. ومن بين هذه الدراسات:

دراسة كل من**Bowers, Golden, Kennedy, and Young (1994) باروز وكيندي ويونغ** والذين أشاروا إلى أن العجز في سرعة التسمية يرتبط بشكل مباشر في التنوع في

مهارتي الكتابة والقراءة وقد وجد هؤلاء الباحثون بأن التلاميذ المبتدئين في القراءة والذين يعانون من بطئ في التعرف على الأحرف المنفصلة والكلمات يتوقع عدم مقدرتهم على معالجة الأحرف في الذاكرة بوقت كافي على نحو يساعدهم في تمييز هذه الرموز من تلك التي تشابه في العادة بالكلمات المعروضة أمامهم.

في نفس الإطار توصلا كل من**swanson&cjritie(1994) سوان سون وكريستي**:إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين العاديين وذوي صعوبات التعلم في مقاييس الذاكرة العاملة لصالح العاديين في كل من الاستماع والإنصات (على متغير حجم الجملة)، الاستعادة اللفظية إعادة القصص ترابطات المعاني، العلاقات اللفظية تسلسل الجمل، تسلسل الأرقام المسموعة **(جاد، 2013)**.

كما بحثت **دراسة دينكلا(1996) Denckla**عن علاقة الذاكرة العاملة (سواء كانت في مكونها الصوتي أو البصري المكاني بالإعاقات اللغوية، وتوصلت إلى أن الذاكرة العاملة مبنية على أسس لغوية ولذلك فهي مسؤولة عن حدوث المشكلات التعليمية.

أما دراسة كل من **Fawcet&Nicolon&Baddely (2002) فاوست ونيكلون وبادلي**: فترى وجود اضطرابات على مستوى الذاكرة العاملة السمعية اللفظية، عند الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة النمائي**(Bussy, 1996, 31)**.

بينما أكدت دراسات كل من **Everrat& (2004) kibby&(2009) DeGong(1998),jeffries,كيبي وايفارتجيفيريازودقونج** على أن هؤلاء الأطفال يعانون من اضطراب في الذاكرة قصيرة المدى اللفظية، أما الذاكرة قصيرة المدى البصرية الفضائية تكون سليمة**(لوزاعي،2017، 10)**.

كما توصلت **دراسة غلاب قزادري(2012)** في دراستها إلى وجود بطء لدى الأطفال المصابين بعسر القراءة، يرجع إلى اضطراب على مستوى معين من نظام معالجة المعلومات اللفظية وغير اللفظية وعسر القراءة ما هو إلا عرض من أعراض هذا الاضطراب.

(قزادري، 2012،346)

كما أجريت دراسة سنة **(2002)** هدفت إلى بحث الفروق في التجهيز الصوتي، وسرعة تسمية المثيرات اللفظية، والأشكال والأرقام بين عينة قوامها **(79)** طفلا من أقرانهم العاديين، تتراوح أعمارهم الزمنية من **(07)** سنوات و**(07)** أشهر إلى **(10)** سنوات و**(06)**

أشهر، توصلت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى **(0.001)** بين الأطفال ذوي صعوبات القراءة والعاديين في التجهيز الصوتي وسرعة تسمية المثيرات اللغوية لصالح العاديين، بينما لا توجد فروق بين عينتي الدراسة في سرعة تسمية الأشكال والأرقام.

كما أن هناك دراسة أخرى أجريت سنة **(2002)** على عينة قوامها **(279)** من الأطفال ذوي صعوبات القراءة وأقرانهم من العاديين من الذين يقعون في الصفين الثاني والرابع الابتدائي وذلك بهدف بحث الفروق بين الفئتين في سرعة التجهيز الصوتي وسرعة التسمية والوعي الصوتي، فقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين في متغيرات الدراسة لصالح العاديين**(سليمان، 2013، 38)**.

وفي دراسة أجريت سنة **(2005)** على عينة قوامها **(19)** طفلا من الأطفال ذوي صعوبات القراءة بالصين، وعينة قوامها 20 طفلا من العاديين، وذلك بهدف الوقوف على الفروق بينهما في دقة وسرعة التجهيز الصوتي (اكتشاف الصوتية، سرعة التسمية، التجهيز الأرتوغرافي، والوعي الصوتي) وقد كشفت الدراسة عن فروق دالة إحصائيا بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين في جميع متغيرات الدراسة لصالح العاديين حيث يتسم آداؤهم بالسرعة والدقة مقارنة بذوي صعوبات القراءة **(سليمان، 2013)**.

وفي دراسة أخرى سنة **(2005)** على عينة قوامها**(61)** طفلا من أطفال الصف الثالث **(35**إناثا/**62** ذكورا) من ذوي صعوبات القراءة والعاديين قوامها **(50)** طفلا من أطفال الصف الخامس بهدف معرفة أي من المتغيرات له قدرة تمييزية بين العاديين وذوي صعوبات القراءة، كشفت نتائج الدراسة عن أن التجهيز الصوتي، وسرعة التسمية، والذاكرة العاملة لها قدرة تمييزية عالية بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين، حيث كلما زادت حدة الصعوبة في القراءة كلما قلت كفاءة التجهيز ويحدث بطئ شديد في سرعة التسمية، وتقل كفاءة الذاكرة العاملة **(سليمان، 2013، 36)**.

يلاحظ من خلال هذه الدراسات والأبحاث الحديثة حول المسارات المعرفية المتدخلة في الصعوبات الخاصة بتعلم القراءة إلى أن العجز الذي يقع تحت ما يسمى بالعسر القرائي يكمن في خلل ناتج عن هذه السيرورات. وعلاوة على ذلك تم تحديد المهارات الصوتية والمعرفية الأساسية، بما في ذلك الوعي الفونولوجي والذاكرة اللفظية واسترجاع الرموز

الصوتية من الذاكرة طويلة المدى والتسمية التلقائية السريعة. كمتنبئات قوية لتحصيل القراءة.

وبالرغم من أن الوعي الفونولوجي والتسمية السريعة راسختان جيدًا في عدد كبير من أجهزة المعالجة، إلا أنَه من غير الواضح حتى الآن ما إذا كانت مستوياتها التنبؤية ثابتة عبر مستويات الصف. وبالإضافة إلى أهمية نظريات عسر القراءة التي تسلط الضوء على أوجه القصور في الوعي الفونولوجي كسببها الرئيسي، فإن القضية الحاسمة المتعلقة بهذه العلاقة هي ما إذا كانت القدرات الصوتية والمعرفية المختلفة مثل التسمية السريعة والذاكرة اللفظية قصيرة المدى لها علاقات تنبؤية مستقلة مع تطور القراءة.

(Melby-Lervåg& M. Lyster, 2012)

بالتالي تختلف المساهمة النسبية لهذه المتغيرات على أداء القراءة وفقًا لمراحل النمو عند الأطفال. وقد تم الكشف عن ضعف الذاكرة اللفظية قصيرة المدى، في تخزين المعلومات على مدى فترة زمنية قصيرة بشكل متكرر عند تلاميذ عسيري القراءة.

(McDougall & Hulme, 1994)

فقد تم اقتراح أن التشغيل الفعَال للرموز الصوتية في الذاكرة ضروري للعديد من العمليات الصوتية مثل التقسيم ومزج الأصوات في الكلمات المنطوقة، والتي تشارك في تعلم قراءة الكلمات**(Beneventi, Tønnessen, Ersland, &Hugdahl, 2010)**.

أثبتت العديد من الدراسات أنَه بعد التحكم في الذاكرة اللفظية قصيرة المدى، تقدم الوعي الفونولوجي مساهمة فريدة لشرح تباين القراءة.

(e.g., Hecht, Burgess, Torgesen, Wagner, &Rashotte, 2000)

بعد التحكم في الوعي الفونولوجي، تقدمت سرعة التسمية مساهمات فريدة لتطوير القراءة، على الرغم من أنه لا يتم التحقق من التأثيرات الأخيرة دائمًا.

(e.g. Hecht et al., 2000).

من خلال ما تقدم تسعى الدراسة الحالية إلى معرفة إلى أي مدى يمكن أن تساهم هذه العوامل (المتغيرات) بالتنبؤ في القدرة بالعسر القرائي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية والتي حددت من السنة الثانية إلى السنة الخامسة ابتدائي بولاية الوادي.

ومنه تتلخص مشكلة الدراسة في الإجابة على التساؤلات التالية:

1-1-تساؤلات الدراسة:

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعض العوامل المعرفية اللغوية (الوعي الفونولوجي، التسمية السريعة، الذاكرة اللفظية قصيرة المدى) لدى عينة الدراسة عسيري القراءة والعاديين؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعض العوامل المعرفية اللغوية (الوعي الفونولوجي، التسمية السريعة، الذاكرة اللفظية قصيرة المدى) لدى عينة الدراسة حسب المستوى الدراسي؟

- هل توجد علاقة تنبؤية بين العوامل المعرفية اللغوية (الوعي الفونولوجي، الذاكرة اللفظية قصيرة المدى، التسمية السريعة) كعوامل منبئة على الأداء القرائي لدى عينة الدراسة؟

1-2- فرضيات الدراسة:

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعض العوامل المعرفية اللغوية (الوعي الفونولوجي، التسمية السريعة، الذاكرة اللفظية قصيرة المدى) لدى عينة الدراسة عسيري القراءة والعاديين.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعض العوامل المعرفية اللغوية (الوعي الفونولوجي، التسمية السريعة، الذاكرة اللفظية قصيرة المدى) لدى عينة الدراسة حسب المستوى الدراسي.

- توجد علاقة تنبؤية بين العوامل المعرفية اللغوية (الوعي الفونولوجي، الذاكرة اللفظية قصيرة المدى، التسمية السريعة) كعوامل منبئة على الأداء القرائي لدى عينة الدراسة.

2- أهداف الدراسة:

تسعى دراستنا الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- البحث عن الفروق الدالة إحصائيا في بعض العوامل المعرفية اللغوية (الوعي الفونولوجي، التسمية السريعة، الذاكرة اللفظية قصيرة المدى) لدى عينة الدراسة عسيري القراءة والعاديين بولاية الوادي .

- البحث عن الفروق الدلالة إحصائيا في بعض العوامل المعرفية اللغوية (الوعي الفونولوجي، التسمية السريعة، الذاكرة اللفظية قصيرة المدى) لدى عينة الدراسة حسب المستوى الدراسي.

- الكشف عن العلاقة التنبؤية لكل من العوامل المعرفية اللغوية (الوعي الفونولوجي، الذاكرة اللفظية قصيرة المدى، التسمية السريعة) على الأداء القرائي لدى عينة الدراسة .

3- أهمية الدراسة:

يمكن أن نحدد أهمية الدراسة في ضوء الاعتبارات الآتية:

3-1- الأهمية النظرية:

-بوجه عام تتمثل أهمية دراستنا الحالية من الناحية النظرية في كونها دراسة جديدة في المجال المعرفي يمكن أن تساهم في توسيع آفاق البحث العلمي في مجمل السيرورات المعرفية المتعلقة بعسر القراءة.

- تهتم دراستنا الحالية بشريحة مهمة من شرائح المجتمع وهي شريحة الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة.

- كما تعتبر من الدراسات التي جاءت للتحقق حول ما إذا كان الوعي الفونولوجي يمكن أن يكون كعامل منبئ لكل المستويات الدراسية. وهذا ما يؤكد أن اللغة العربية كلغة شفافة يكون الوعي الفونولوجي فيها على رأس العوامل المنبئة للقراءة وهذه تعتبر نتيجة من الناحية النظرية وتنفي الكثير من الدراسات التي تقول أن الوعي الفونولوجي يتغير عبر مستويات الصف، بل تسبقه بعض العوامل الأخرى كالتسمية السريعة مثلا.

3- 2- الأهمية التطبيقية:

- أما من الناحية التطبيقية فإننا في كل فحص للقدرة القرائية نجده دائما يتضمن الجانب الفونولوجي وما يشمله من أصوات ومقاطع وحتى الإيقاع والقافية، لكن ما يميز هذه الدراسة الحالية تناولها لجوانب معرفية لغوية أخرى إضافة للوعي الفونولوجي فقد تمثلت في تطبيق عدة اختبارات أخرى كالذاكرة اللفظية قصيرة المدى والتسمية السريعة كونها عوامل قد تنبئ بمشكلات قرائية.

- كما تكمن أهميتها أيضا باعتبارها دراسة تنبؤيه وليست تتبعيه، لكن بإمكانها أن تعطي نفس نتائج الدراسة التتبعية التي تستغرق وقت طويل، وهي السمة المميزة في هذه الدراسة الحالية وما يميزها أيضا أنها تطبق في وقت محدد (اقل من الوقت التي تستغرقه الدراسة التتبعية) وقد شملت عدة مستويات عمرية (عدة مجموعات) لعينة واحدة وكتحصيل حاصل العدد يكون معتبر نوعا ما مقارنة بالدراسة الوصفية التي تخص فئة عمرية واحدة.

- تستمد هذه الدراسة أهميتها من كونها تندرج ضمن البحوث التنبؤية التي تساهم في تقييم القدرات المعرفية المرتبطة بالقدرة القرائية، فهذا يفسح المجال أمام دراسات مكملة لوضع

خطط علاجية لتنمية وتأهيل هذه العوامل وذلك قصد تقديم العلاج المناسب لفئة عسيري القراءة.

4- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

4-1-الوعي الفونولوجي:

هو قدرة التلميذ على التعامل مع المعالجة الفونولوجية للأصوات المكونة للغة الشفوية وخصائصها اللفظية المتعددة، وذلك من خلال التعرف على الفونيمات وتمييزها في الكلمات المسموعة. والمرتبطة بدرجة استجابة على اختبار الوعي الفونولوجي المستخدم في هذه الدراسة.

4-2-التسمية السريعة:

هي سرعة التلميذ في استرجاع مجموعة من الصور مقدمة بصريا وتهدف لتقييم الوصول المباشر إلى التمثيل الصوتي للواقع الحقيقي للوحدات المعجمية في أقل زمن ممكن. والمرتبطة بدرجة استجابة على اختبار التسمية السريعة المستخدم في هذه الدراسة.

4-3-الذاكرة اللفظية قصيرة المدى:

هي مهارة التلميذ في تخزين المعلومة اللفظية تخزينا مؤقتا عن طريق التسميع للسلسلة من الأرقام، تتكون هذه السلاسل من رقمين فما فوق قصد استرجاعها في وقت وجيز. وهي بذلك الدرجة التي يتحصل عليها كل تلميذ على اختبار إعادة سلاسل من الأرقام المستخدم في هذه الدراسة.

4-4-تلاميذ عسيري القراءة:

هم التلاميذ الذين لديهم قصورا في فك الرموز الكتابية أثناء القراءة بطريقة صحيحة وقد تم تشخيصهم على أنهم ذوي عسر قرائي وذلك بتطبيق اختبار القراءة**(Layes et al,2015)**. والمكون من ثلاث قوائم (الكلمات المتداولة، الكلمات غير المتداولة، شبه الكلمات). إضافة إلى الحصول على مستوى متوسط فما فوق في الذكاء، تم تقييمه في هذه الدراسة بـ **(90)** درجة فما فوق من خلال تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة لـ رافن النسخة المختصرة.

وبغياب قصور حسي، بصري، سمعي، إعاقة ذهنية، اضطرابات سلوكية. وتحت ظروف تمدرس عادية.

5- عرض لبعض الدراسات السابقة:

5-1-الدراسات الأجنبية:

دراسة كوهن(1990) Gohen:

بحثت هذه الدراسة عن إمكانية التنبؤ بصعوبات تعلم القراءة من خلال مقاييس الذاكرة قصيرة المدى على عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأخرى من المتأخرين عقليا القادرين على التعلم تتراوح أعمارهم ما بين **(06 - 12)** سنة، وُجد أن اختبارات الذاكرة قصيرة المدى كانت منبئة بالقدرة على القراءة وخاصة تلك المشبعة بالعامل اللفظي، بالإضافة إلى أن هذه الاختبارات تساعد على التمييز بين ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ المتأخرين عقليا **(علي، 2005)**

دراسة سيمون كاميني (1990)Simmoons& kameenu:

هدفت هذه الدراسة لمعرفة الفروق بين ذوي الصعوبة والعاديين في معرفة المفردات في مستويين عمريين (10 و12) سنة، توصل سيمونزوكاميني في بحثهم إلى أن هناك فروقا ذات دلالة بين الأطفالذوي صعوبات التعلم من عمر(10) سنوات وأقرانهم من العاديين في دقة الاستجابة لصالح العاديين، بينما لا توجد فروق ذات دلالة بين ذوي الصعوبات والعاديين من العمر (12) سنة في معرفة المفردات، كذلك كشفت الدراسة عن أن ذوي الصعوبات والعاديين من عمر(10) سنوات يعانون من ضعف حجم المفردات في القاموس المعجمي مقارنة بالعاديين، وهو ما يؤكد ضرورة الاهتمام بمشكلات اللغة في المراحل العمرية المبكرة (علي، **2005**).

دراسة (1995)Swanson&Berminger:

تطرقت هذه الدراسة إلى المقارنة بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم والعاديين في الآداء على مهام الذاكرة العاملة والذاكرة قصيرة المدى، وذلك للتحقق مما إذا كان القصور لدى ذوي صعوبات التعلم له علاقة بعجز معين في الذاكرة العاملة، وذلك على عينة بلغت في مجملها **(206)** تلميذ وتلميذة طبق عليهم أربع مهام للذاكرة العاملة: (التتابع البصري)، ورسم

الخرائط واسترجاع القصة، وتعاقب الأرقام السمعي)، وخمس اختبارات لقياس الذاكرة قصيرة المدى، وبعد معالجة البيانات إحصائيا أشارت النتائج

إلى أن الذاكرة العاملة اللفظية لدى الطلبة والتلميذات ذوي صعوبات التعلم قصورا في الذاكرة العاملة والذاكرة قصيرة المدى.

دراسة Torgeseh&Wagne et al (1997):

وهي دراسة طولية عديدة استمرت لأكثر من **(06)** سنوات أشار الباحثون بأن أهمية سرعة التسمية تستمر طول مرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية الأولى، وباختصار فإن الدراسات الميدانية قد أشارت إلى ارتباط عال بين سرعة التسمية وتطور القراءة والكتابة لدى التلاميذ **(Olofsson, 2000)**.

دراسة سواسون والكسندر swanson& Alexander (1997):

تناولت دراسة سوانسون وألكسندر الكيفية التي تتفاعل بها العمليات المعرفية وتترابط بصورة متداخلة للتنبؤ بذوي صعوبات تعلم القراءة، ودراسة الارتباطات بين مقياس الذاكرة الفعّالة (العاملة) وتلك المتعلقة بالوحدات الصوتية والمعالجة الإملائية وعلاقتها بالأداء القرائي لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة والماهرين في القراءة، توصلا إلى أن ذوي صعوبات تعلم القراءة لديهم قصور في جميع العمليات المعرفية مقارنة بالماهرين في القراءةّ، وأن الذاكرة العاملة تنبأ بصورة مثلى بعملية فهم القراءة لكلا المجموعتين، وينبأ الإدراك الصوتي بصورة مثلى بقراءة الكلمة الخاطئة لدى الماهرين في القراءة. وتخلص الدراسة إلى أن العمليات المعرفية التي تسهم في أوجه القصور الخاصة بالقراءة يتم فهمها على أحسن وجه في سياق اندماجها في أو مع العمليات الأخرى وليس عندما تكون منفردة **(علي، 2005)**.

دراسة **Isaki& Plante(1997):**

تهدف هذه الدراسة إلى البحث عن الفروق بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في الذاكرة العاملة والذاكرة قصيرة المدى وذاكرة الجمل، حيث تكونت عينة الدراسة من **(30)** طالبا منهم **(15)** ذكور ذوي صعوبات التعلم **(15)** من العاديين طبق عليهم الاختبار الفرعي لقياس الذاكرة قصيرة المدى المأخوذ من قياس الذاكرة ومقياس اتساع القدرات لقياس الذاكرة العاملة والاختبار الفرعي لقياس ذاكرة الجمل وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى **(0.50)** في أداء الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة في اتجاه

العاديين، وأشارت الدراسة إلى أن الذاكرة العاملة اللفظية تعد إحدى الصعوبات التي تواجه ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالعاديين(**أبو الديار، 2012**).

دراسة واجنر (1999) Wagner:

هي دراسة طولية لـ "**واجنر**" تتبعت(**300**) طفلا وطفله لمدة خمس سنوات من سن الحضانة حتى أربع مراحل عمرية، مستخدمة عددا كبيرا من مقاييس الذاكرة قصيرة المدى والمعالجات اللفظية، سرعة تسمية الأشياء وتوصلت إلى أن الوعي اللفظي لدى الأطفال خلال ثلاث مراحل عمرية يمكن أن تتنبأ بالفروق الفردية في القدرة على القراءة، ولكن لم تتمكن من التنبؤ بالفروق الفردية في القدرة على القراءة، ولكن لم تتمكن من التنبؤ بالفروق الفردية في الأداء على مهام الذاكرة العاملة. هذه النتائج وغيرها تطرح تساؤلا مهما هو: لماذا يستطيع الوعي اللفظي أو القدرة اللفظية (الفونولوجية) وحدها التنبؤ مبكرا بمهارات القراءة عند الأطفال؟ أحد التفسيرات المحتملة هو أن مهارات اللغة مثل معرفة الحروف ترتبط بالوعي اللفظي(الفونولوجي).

دراسة Sunseth (2000):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة دور سرعة التسمية ومهارة الوعي الصوتي في القدرة على القراءة والتهجئة والمعرفة بالنظام الكتابي عند طلَاب الصف الثالث حيث تكونت العينة من (**68**) طالبا من الصف الثالث ابتدائي علما أن الدراسة طبقت على مرحلتين: الأولى هدفت إلى معرفة دور سرعة التسمية والوعي الصوتي عند ثلاث مجموعات من الطلاب تم تشخيصهم على أنهَم يعانون من اضطراب واحد سواء في سرعة التسمية أو في مهارة الوعي الصوتي أو في المهارتين معا. أظهرت النتائج أن الاضطراب في الوعي الصوتي يؤدي إلى صعوبة قراءة الكلمات غير الحقيقية وفي الإملاء، بينما البطء في التسمية كان ذا علاقة بمهارة التهجئة، أما بالنسبة إلى المعرفة بالنظام الكتابي فقد أظهرت الدراسة أن الأطفال الذين يعانون من بطء في التسمية يعانون أكثر من الطلاب الذين يعانون مشاكل في الوعي الصوتي (**بن الطاهر، وعبد المجيد، وفارسي، 2016،14،15**).

دراسة وولف وباورز(2000)Wolf& Bowers:

أعادت تحليل البيانات التي جمعت مسبقا في كل من كندا وبوسطن. وقد قسمت عينة البحث في الدراستين إلى أربع مجموعات رئيسية وفقا لأنواع الخلل الموجودة لديهم. تكونت

المجموعة الأولى من قراء عاديين ليست لديهم مشكلة. أما المجموعة الثانية والثالثة تكونت من الأفراد الذين لديهم خلل فونولوجي وخلل في التسمية السريعة للأشياء بالترتيب. والمجموعة الرابعة تكونت من الأفراد الذين بدت عليهم علامات الخلل في المجالين: خلل في المعالجة الفونولوجية للمعلومات، وخلل في التسمية السريعة للأشياء. وقد لاحظ ولف وباورز أن المشتركين في المجموعة الرابعة كانوا هم أكثر المشتركين الذين يعانون ضعف القراءة ويعانون أيضا خللا في التسمية السريعة للأشياء، وخلل في المعالجة الفونولوجية. **(أبو الديار، 2012)**

دراسة Passollunghi& Siegel (2001):

قاما بدراسة على عينة قوامها **(23)** تلميذا وجدت أن الذاكرة قصيرة المدى ليست وحدها المسؤولة عن الفشل في تعلم القراءة عند الأطفال كما كان معروفا من قبل فالذاكرة قصير المدى هنا هي جزء من عملية معرفية أعقد تتضمن تخزين الألفاظ ومعالجتها تعرف بالمكون اللفظي (الصوتي) للذاكرة العاملة **(لعجال، 2015)**.

دراسة لـ Swanson& Sache (2001):

بينت أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة يعانون من تفكك في الأداء نتيجة للقدرة المحدودة على المعالجة المتزامنة وتخزين المعلومات، وهي من خصائص مهام الذاكرة العاملة أو وجود مشكلة معينة في الذاكرة اللفظية قصيرة المدى لضعيفي القراءة فمن المهم أن نلاحظ أن الدراسات وجدت بأن مهارة الذاكرة للأطفال ذوي صعوبات القراءة لا تتحسن مع مرور الوقت مما يدل على أن الخلل متواصل، وليس الخلل النمائي يشرح سبب ضعف ذاكرتهم **(أبو الديار، 2012، 73)**.

دراسة Holopainen, Ahones&Lyytinen's (2001):

أظهرت نتائج الدراسة أن صغار الأطفال المتحدثين للغة الفنلندية، والذين يعانون صعوبات في القراءة قصورا في الوعي الفونولوجي في مرحلة ما قبل المدرسة، قبل تعليمهم القراءة، ولكن هذه الصعوبات اختفت بمجرد تعرضهم لدروس تعليم القراءة، ومع ذلك مازالت سرعة القراءة لديهم تتميز بالبطء. وبما أن اللغة العربية من اللغات ذات القواعد الهجائية السهلة نسبيا، فالمتوقع أن التسمية السريعة من الدلائل ذات الأهمية الكبرى في الصفوف الدراسية نسبيا **(أبو الديار،2012،47)**.

دراسة Swanson& Ashbker(2002):

قاما بدراسة مقارنة بين ثلاثة فئات: أشخاص كبار من ذوي صعوبات القراءة، وأشخاص مماثلين في العمر، وأطفال تحصيلهم مشابه للأشخاص الكبار من ذوي صعوبات القراءة على بطاريات للذاكرة العاملة والذاكرة الفونولوجية، وقد أظهرت إحدى النتائج أن كلا من مهام الذاكرة العاملة والذاكرة الفونولوجية ساهمت في حساب متغيرات محددة لتعرف الكلمة والفهم القرائي. تماثلت هذه النتائج مع نتائج لدراسات تمت سابقا.

دراسة Swanson, Trainin, Necoechea& Hammill (2003):

هدفت دراسة سوانسون ورفاقه بشكل عام إلى تحليل عدة دراسات(**metaanalysis**) حول مقاييس الوعي الصوتي والتسمية السريعة والقراءة والقدرات ذات العلاقة. وقد كانت الدراسات خلال السنوات **(1966)** حتى عام **(2001)** وفي النهاية تم اختيار **(35)** دراسة بناءً على معايير محددة. وهدف تحليل الأدبيات إلى ثلاثة أسس: القيام بتحليل (**metaanalysis**) ارتباط بين الوعي الصوتي، والتسمية السريعة للكلمات، وقراءة الكلمات. والهدف الثاني هو تحديد بعض العوامل الأخرى التي تلعب دورا في تخفيف هذه العلاقة مثل العمر والوضع الاقتصادي الاجتماعي، والمقياس المستخدم في تحديد القارئ الجيد والقارئ الضعيف. واستخدمت هذه العلاقة الارتباطية في فحص نماذج العلاقة بين القراءة والعمليات المعرفية الأخرى. وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى أن العلاقة الارتباطية بين الوعي الصوتي والتسمية السريعة كانت منخفضة، بينما ارتبط كل من الوعي الصوتي، والتسمية السريعة مع قراءة الكلمات. ومن النتائج الأخرى التي توصلت إليها الدراسة أن قراءة الكلمات ارتبطت مع تهجئة الكلمات والقراءة الخطأ للكلمات وكان الارتباط مع التسمية السريعة للكلمات والوعي الصوتي والمفردات والإملاء منخفضا. كما تنوع بين القراءة والوعي الصوتي والتسمية السريعة باختلاف العمر ولكنه كان أضعف عند القراء الأضعف. وتفرض النتائج أهمية مقاييس التسمية السريعة والوعي الصوتي في القراءة **(أبو دقة،2012)**.

دراسة(2003) Kirby, Parrila& Pfeiffer :

هدفت هذه الدراسة البحث في مقدار ارتباط كل من الوعي الفونولوجي والتسمية السريعة في مرحلة التمهيدي مع تطور مهارات القراءة في السنة الخامسة الابتدائية. كان معامل ارتباط الوعي الفونولوجي أكبر في مرحلة التمهيدي والسنة الأولى الابتدائية مع مهارات القراءة ثم

يقل تدريجيا بعد ذلك، ولكن معامل ارتباط التسمية السريعة كان ضعيفا ولكنه ذو دلالة إحصائية في المرحلتين التمهيدي والصف الأول الابتدائي، ويبدأ المعامل يرتفع تدريجيا ويصبح ارتباطه أقوى بكثير في الصفوف الدراسية المتقدمة. كما أظهرت النتائج أن معامل ارتباط الوعي بالأصوات على المقاييس التحصيلية للقراءة جميعها متماثل، بينما ارتباط التسمية السريعة كان ضعيفا على مقياس قراءة الكلمات غير الحقيقية مقارنة بالمقاييس التحصيلية الأخرى (تعرف الكلم وفهم القطعة)(**أبو الديار، 45، 2012**).

دراسة Lyon et al(2003):

تطرقت دراسة ليون وآخرون إلى أن هناك ربطا مابين الصعوبة في العمليات الفونولوجية والصعوبة في القراءة. وتقييم العمليات الفونولوجية خلال مرحلة ما قبل المدرسة يُعطي فكرة مهمة على المهارات التي يستخدمها الأطفال ليتعلموا مهارة القراءة. وعند مقارنة إدراك الوعي الفونولوجي بكثير من العوامل التي يمكن التنبؤ بها، أظهرت أن عامل إدراك العمليات الفونولوجية كان الأكثر قوة واستقرار كدليل على

قدرة القراءة فيما بعد عند أطفال تمت متابعتهم بدراسة طولية من عمر نهاية مرحلة ما قبل المدرسة حتى الَصف الأول الأساسي، وإن مقياس إدراك العمليات الفونولوجية في مرحلة الروضة كان أحد خمسة عوامل تنبأت بوجود عجز في القراءة لمرحلة الصف الثاني الأساسي (**أبو الديار،2012،21**).

دراسة(2003) Betourna&Friel –Patti :

هدفت إلى التحقق من دور العمليات الفونولوجية في الذاكرة على القدرات اللغوية اللفظية لدى ذوي صعوبات القراءة، وطبقت الدراسة على (**17**) من طلاب الصف الرابع، وجرى تقييم المشاركين في الوعي الصوتي وعمل الذاكرة وسرعة، بالإضافة إلى المهارات اللغوية اللفظية، وأظهرت النتائج أن الذين لديهم وعي صوتي كانت لديهم قدرة على القراءة والعمل بسرعة على المهام المعطاة لهم أكثر ممن لديهم مشكلة في الوعي الصوتي، وكذلك كان هناك فرق في معالجة الذاكرة العاملة فيما يخص القدرات اللغوية والشفوية لصالح ذوي الوعي الفونولوجي المرتفع (**مطر، والعابد، 2009،11**).

دراسة Spreenger-Charolles et Colé (2003):

تناولت هذه الدراسة الفرضية المفسرة لعسر القراءة والمأخوذة من النظرية الفونولوجية التي ترى أن صعوبات القراءة لدى الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة تفسر بضعف وعجز على مستوى أدائهم الفونولوجي الخارج عن القراءة من بينها، التحليل الفونيمي (الصوتي) والذاكرة قصيرة المدى الفونولوجية هذا العجز يمنع المسار القاعدي والأساسي لتعلم القراءة وفك الترميز الفونولوجي، حيث يتطلب هذا المسار الربط بين كتابة الحرف والصوت المناسب له **Phonéme – Graphéme** يتطلب ذلك من هؤلاء الأطفال ربط الوحدات الناتجة عن فك الترميز حتى يتسنى لهم الوصول إلى الكلمة التي تخزن على مستوى الذاكرة الفونولوجية قصيرة المدى **(لعجال،2015)**.

دراسة موريس، بلودكود، بيرني(2003) Morris, Bloodgood, Perney:

هدفت إلى قياس مهارات ما قبل القراءة لـ **(102)** طفل في بداية ووسط ونهاية فترة الروضة. وتم تقييم التحصيل في القراءة في نهاية الصف الأول والصف الثاني الأساسي. وقد اختير **(60)** أطفال للقراءة لما قبل الروضة على التنبؤ بالتحصيل في القراءة لاحقا. وأظهرت النتائج أن أربع مهارات هي: التعرف على الحروف، مفهوم الكلمة النص، التهجئة من أول إلى آخر حرف، والتعرف على الكلمة التي يتم تعلمها في الروضة تنبأت بالنجاح بالقراءة في الصف الأول. كما أظهرت النتائج أن التنبؤ الفعال بالتحصيل في القراءة يمكن أن يحصل في منتصف مرحلة الروضة. والنتيجة الثالثة هي أن مهمة تهجئة المقاطع الصوتية كانت في مقدمة المهام التي يمكن أن تتنبأ في نجاح بداية القراءة**(أبو دقة، 2012)**.

دراسة Anne et al,(2004):

وهي دراسة طولية هدفت إلى معرفة المستوى الفونولوجي بين مجموعتين من الأطفال بعمر (3-5) سنة، فكانت المجموعة الأولى من الأطفال العاديين، والمجموعة الثانية من الأطفال الذين هم في العائلات التي لديها صعوبات القراءة، وقد استخدم جهاز الحاسوب بهذا الاختبار لكلا المجموعتين على اختبار المقطع الفونولوجي، ومستوى الكلمة وتكملة صوت المقطع ومطابقته، وقد أظهرت النتائج أن آداء المجموعة الأولى كان أعلى للوعي الفونولوجي على الاختبار، أما المجموعة الثانية فقد أظهرت النتائج بأن مستوى الوعي الفونولوجي لديهم كان منخفضا عن أطفال المجموعة الأولى، حيث أشارت إلى أن الوعي

الفونولوجي بعمر (3-5) سنة كان متوقعا بعمر (14- 26) شهرا لاستخدام اللغة من مفردات ولغة تعبيرية واستقباليه(**أبو الديار، 2012، 62**).

دراسة Hogan, Catts& Little(2005):

كانت حول تقييم إدراك الوعي الفونولوجي بطرائق مختلفة حيث تفحص هذه الدراسة مدى فائدة هذا القياس والتقويم في مرحلة الروضة والصف الثاني الأساسي. وتكونت عينة الدراسة من (570) طفل بين (6-9) سنوات شاركوا في دراسة طولية عن القراءة والاضطراب الفونولوجي، وقد استخدمت في هذه الدراسة مقاييس خاصة بالوعي الفونولوجي وتمييز الأحرف في مرحلة الروضة، كما استخدمت مقاييس خاصة بالوعي بمعرفة الأصوات وفك الرموز اللغوية في الصف الثاني والرابع الأساسيين، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى ما يلي:

- أن مقاييس الوعي الفونولوجي وتمييز الأحرف في مرحلة الروضة قدمت معلومات تفيد بالتنبؤ بالقراءة في الصف الثاني الأساسي.
- وفي الصف الثاني الأساسي قدمت مقاييس الوعي الفونولوجي معلومات عن التنبؤ بالقدرة على القراءة في الصف الرابع الأساسي.
- وجدت هنالك علاقة تبادلية بين إدراك الوعي الفونولوجي وقراءة الكلمات حيث إن إدراك الوعي الفونولوجي في مرحلة الروضة تنبأ بالقدرة على قراءة الصف الثاني الأساسي.
- وان القدرة على قراءة الكلمات في الصف الثاني يتنبأ بإدراك الوعي الفونولوجي في الصف الرابع الأساسي.

وخلصت الدراسة إلى أن تقييم الوعي الفونولوجي يزود بمعلومات عن القراءة في مرحلة الروضة لكن يفقد هذا القياس والتقويم قوته في مرحلة الصف الثاني، وفي تلك المرحلة يصبح هناك رابط قوي بين إدراك الوعي الفونولوجي وقراءة الكلمات إذ أن إدراك الوعي الفونولوجي لا يضيف معلومات للتنبؤ بالمقدرة على القراءة في مرحلة الصف الرابع الأساسي.

توصلت إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آداء مجموعات الدراسة (ذوي صعوبات التعلم بدرجة شديدة، وذوي صعوبات التعلم بدرجة متوسطة، والعاديين) في مهام مكونات الذاكرة العاملة (مكون الحلقة الصوتية، ومكون المسودة البصرية المكانية، ومكون

التنفيذي المركزي) لصالح العاديين، وهناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء مجموعات الدراسة (ذوي صعوبات التعلم بدرجة منخفضة والعاديين) في مهام مكون الحلقة الصوتية لصالح العاديين، ولا بوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آداء مجموعات الدراسة(ذوي صعوبات التعلم بدرجة منخفضة والعاديين) في مهام مكون المسودة البصرية المكانية والمكون التنفيذي المركزي (**إبراهيم، 2011، 366**).

دراسة Howard& Swanson (2005):

تمحورت هذه الدراسة حول تحديد ما إذا كان يمكن فصل الأداء المعرفي للقراءة للذين يواجهون صعوبات في القراءة باستخدام إجراءات تقييم ديناميكية. كما هدفت أيضا إلى معرفة ما إذا كانت المقاييس المستخدمة والتي تتعلق بالتقييم الديناميكي.تضيف مميزا عن استخدام اختبارات الذكاء في التنبؤ بالتحصيل في القراءة (الفرق بين استخدام اختبار الذكاء والتقييم الديناميكي). وتكونت عينة الدراسة من(**70**) طفلا في المرحلة الأساسية في جنوب كاليفورنيا في مدارس خاصة وحكومية. وتضمنت هذه العينة أربع مجموعات من الأطفال، حيث تمت مقارنة المجموعة الأولى وعددها (**12**) طفلا لديهم صعوبات في القراءة. والمجموعة الثانية وعددها (**19**) طفلا لديهم صعوبات في القراءة والرياضيات. والمجموعة الثالثة وعددها (**14**) طفلا قراءتهم ضعيفة. والمجموعة الرابعة عددها (**25**) طفلا متميزين في القراءة. وقد استخدمت الأدوات التالي: اختبارات الذكاء، واختبارات قراءة ومقاييس الذاكرة العاملة.

وتوصلت الدراسة إلى نتيجتين مهمتين: وجد تحليل الانحدار الهرمي أن عامل مقياس التقييم الديناميكي أوجد فرقا في التنبؤ بالقراءة والرياضيات مختلفا عما يطلق عليه باختبار الذكاء اللفظي والنقاط الأولوية ذات العلاقة بالذاكرة العاملة. كما أظهرت النتائج أن طلبة صعوبات القراءة لديهم صعوبات في الذاكرة العاملة (**أبو دقة، 2012**).

دراسةYing(2006):

والتي هدفت إلى الكشف عن دور الوعي الفونولوجي في النمو القرائي للغة الصينية كلغة أولى واللغة الانجليزية كلغة ثانية، أوضحت النتائج أن مهارات الوعي الفونولوجي ينبئ بالنجاح في القراءة حيث تنبأ الوعي بالقافية بالنجاح في القراءة في اللغة الانجليزية في

الصفوف الأولية، والوعي بالفونيمات يتنبأن بالنجاح في الصفوف الأعلى، الوعي بالفونيمات والقافية يتنبأن بالنجاح في القراءة للغة الصينية في الصفوف الأولية دون العليا.

(لعجال، 2015)

دراسة Sprenger, Cole, Kipffer, Pinton&Billard(2008):

أجريت هذه الدراسة على أطفال ناطقين باللغة الفرنسية، هدفها التعرف على مدى انتشار الخلل الفونولوجي لصعوبات القراءة والمهارات المتصلة بها مقارنة بالمستوى القرائي للضوابط المعروفة (**RL**) وتكونت عينة الدراسة من (**30**) طفلا بواقع (**15**) تلميذا من ذوي صعوبات القراءة و(**15**) تلميذا من العاديين، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن انتشار الخلل الفونولوجي كان عاليا لدى عينة صعوبات القراءة، حيث كان الخلل في حذف الأصوات ودمجها الأكثر انتشارا (سبع حالات) يليه التسمية السريعة (حالتان) ثم الخلل في الذاكرة (حالة واحدة)، كما لوحظ وجود فروق دالة بين ذوي الصعوبات وأقرانهم من العاديين في الوعي الفونولوجي حيث تبين أن ذوي الصعوبات كانوا أقل كفاءة على اختبارات التسمية السريعة واختبارات الوعي الفونولوجي والذاكرة الفونولوجية (**أبو الديار، 51،2012**).

دراسة ستيفاني Stephanie (2008):

استهدفت تعليم قواعد القراءة وتنمية الوعي الفونولوجي وتسمية الحروف وطلاقة ترميزه، وأظهرت نتائجها أن تسمية الحروف وترميزها يزيد مع تقدم العمر، وأن هناك فروق فردية في عملية الترميز والتسمية، وإن التدريب على الوعي الصوتي يؤدي إلى تحسين القراءة وطلاقة الترميز ومهارات الوعي الفونولوجي(لعجال، **2015**).

دراسة Sawanson, Zheng, Jerman, (2009):

تهدف إلى تحليل البحوث السابقة التي قارنت الأطفال الذين لديهم صعوبات في القراءة مع أطفال ليس لديهم صعوبات في القراءة باستخدام مقياسين للذاكرة قصيرة المدى، والذاكرة العاملة. وقام الباحثون بحساب ما مجموعه (**587**) حجم الأثر"هو معامل إحصائي يوضح تأثير المتغير المستقل في التابع" وذلك من خلال عينات مختلفة من العمر، والقراءة، ونتائج اختبارات الذكاء.

وأظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي "لحجم الأثر" (**-89.**) والانحراف المعياري (**SD =1.03**) ووجدوا أن ما مجموعة (**275**) حجم الأثر كانت في المدى المتوسط بالنسبة للذاكرة

قصيرة المدى، وما مجموعه **(320)** حجم الأثر كانت في المدى المتوسط بالنسبة للذاكرة العاملة، وبذلك أشارت النتائج أن الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم في القراءة هم أقل حظا من القراء العاديين بالنسبة إلى الذاكرة قصيرة المدى، لأن ذلك يتطلب استرجاع المعلومات. والذاكرة العاملة تتطلب معالجة تلقائية وتخزين أرقام ضمن تسلسل الجمل والكلمات النهائية من الجمل غير المترابطة.

لم تجد الدراسة نتائج ذات دلالة إحصائية بالنسبة للعمر واختبارات ذكاء أو مستوى القراءة بالنسبة لأثر حجم الذاكرة. وأشارت النتائج إلى أن اختلافات الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة والاستيعاب بين المجموعات المختلفة في فئات العمر المختلفة.

(أبو دقة،2012)

دراسة Tailah& Haynes (2011):

طبقت هذه الدراسة على أطفال من مرحلة التمهيدي إلى الصف الثالث ابتدائي، بهدف التعرف على النصوص وقراءة الكلمات غير الحقيقية في اللغة العربية، تكونت العينة من **(273)** تلميذ وتلميذه وقد أظهرت النتائج أن الوعي بالأصوات كان أكثر المقاييس تنبؤا بجميع مهارات القراءة، في حين أظهرت التسمية السريعة نتائج ذات دلالة تنبؤية ولكن أقل من سابقتها (الوعي الفونولوجي) ومع هذا فإن التسمية السريعة تزايدت في مؤشرات التنبؤ بازدياد المرحلة العمرية حيث وصلت لأعلى مستوياتها في الصف الثالث ابتدائي.

(أبو الديار،2012، 48)

5-2 - الدراسات العربية:

دراسة بلعجوزه Belajouza (2003):

قامت بدراسة على عينة من تلاميذ الصف الخامس**(05)** والسادس **(06)** ابتدائي، لديهم عجز فونولوجي هام، تحصلوا على نفس نتائج تلاميذ يحسنون القراءة في مستوى الصف الثاني والثالث ابتدائي في مهام حذف الفونيمات. بالرغم من تقدمهم في الدراسة واحتكاكهم بالعربية الأكاديمية، إلا أنَ ضعاف القراءة لم يتمكنوا من الارتقاء في اكتساب المعارف الفونولوجية. هذا العجز في تطور المعارف الفونولوجية يتوقف على استعمال قواعد التوافق الحرفية-الصوتية (عن طريق التجميع)، الذي يسمح بفك رموز الكلمات وخاصة أشباه الكلمات.

(لعجال، 2015)

دراسة الغزو وآخرون (2005) :

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مدى إتقان تلامذة المرحلة الابتدائية الأولى لمهارات القراءة والكتابة الأساسية والصعوبات التي ترتبط بها. وتكونت عينة الدراسة من **(140)** تلميذا من الصفوف الثلاثة الأولى موزعين على مختلف المدارس الابتدائية بمدينة العين في دولة الإمارات العربية المتحدة تكونت أدوات الدراسة من ثلاثة أقسام رئيسية تتدرج ضمن المهارات الأساسية المرتبطة بالقراءة والكتابة وهي كالآتي: اختبار مهارات القراءة والكتابة ويشمل على قراءة الأحرف الأبجدية المنفصلة وكذلك المتصلة في وسط الكلمة وكتابة الأحرف الأبجدية والتهجئة، وقراءة الكلمات البسيطة والمعقدة، واختبار الوعي بالنظام الصوتي، واختبار التسمية والذي يتكون من التسمية السريعة لخمسين صورة تعرض أمام التلميذ بشكل متسلسل، واستخدمت الأساليب الإحصائية: تحليل التباين الأحادي واختبار توكي (**Tukey**) وقد أظهرت نتائج تحليل التباين ظهور فروق إحصائية في أداء التلاميذ في المستويات الصفية المختلفة على اختبار التسمية وقراءة الكلمات والوعي الصوتي، ولم تكن دالة إحصائيا في اختباري وقراءة وكتابة الأحرف(**الدهيني، 2017**).

دراسة مفيدة (2010):

هدفت إلى تحديد علاقة الإدراك البصري والذاكرة العاملة، والوعي الفونولوجي بتعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي، وتحديد الفروق في التعرض لاحقا للصعوبات بين مجموعة تلاميذ أولى ابتدائي من ذوي القصور في السيرورات المعرفية (الإدراك البصري، الذاكرة العاملة، الوعي الفونولوجي) والمجموعة التي لا تعاني من هذا القصور، ونحدد أي السيرورات المعرفية الأكثر تنبؤا للكشف عن صعوبات القراءة المحتملة مسبقا. وتكونت عينة الدراسة من(**14**) تلميذا وتلميذة من السنة الأولى ابتدائي، وذلك من ثلاث مدارس. واستخدمت الباحثة الاختبارات التالي: اختبار تحصيلي في القراءة، اختبار تطور الإدراك البصري، اختبار مؤشر الذاكرة العاملة وأداة قياس الوعي الفونولوجي. واتبعت الباحثة المنهج الوصفي، واستخدمت الأساليب الإحصائية التالية: معامل الارتباط واختبار(ت).

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: يوجد علاقة ارتباطية موجبه ولكن ليست قوية بين الإدراك البصري واكتساب القراءة، ولا توجد علاقة ارتباطية بين مستوى الوعي واكتساب القراءة لاحقا لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي، وعدم وجود فروق إحصائية في التعرض

لصعوبات القراءة لاحقا بين التلاميذ الذين يعانون من قصور في الادراك البصري والذين لا يعانون منه(**الدهيني، 2017**).

دراسة أبو الديار(2010):

استهدفت الكشف عن العوامل الفونولوجية التي تستمد من نظريات الوعي الفونولوجي في الكشف عن اضطرابات القراءة والكتابة، وتكونت عينة الدراسة من **(200)** تلميذا من تلاميذ المرحلة الابتدائية بواقع **(100)** تلميذا من الذكور بمتوسط أعمار **(9.36**إلى **3.27)** سنة، و**(100)** تلميذا من الإناث بمتوسط أعمار من **(9.01**إلى **2.08)** سنة وطبق اختبار الوعي الفونولوجي واختبار التسمية للأشكال والحروف، واختبار الفهم القرائي واختبار الرسم الكتابي، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط سالب دال إحصائيا بين اختبار التسمية السريعة للحروف والأشكال وبين الفهم القرائي والرسم الكتابي لدى عينة الذكور والإناث.

كما لُوحظ ارتباط موجب بين (حذف المقاطع، وتكرار الكلمات غير الحقيقية، ودقة قراءة الكلمات غير الحقيقية) وبين الفهم القرائي والرسم الكتابي. وتبين فروق ذات دلالة إحصائية بين المضطربين قرائيا وكتابيا، وغير المضطربين، من الذكور والإناث كل مجموعة على حدا في: (اختبار التسمية السريعة للأشكال، واختبار التسمية السريعة للحروف) في اتجاه المضطربين قرائيا وكتابيا، كما لوحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المضطربين قرائيا وكتابيا وغير المضطربين قرائيا وكتابيا، في (اختبار حذف المقاطع، واختبار تكرار الكلمات غير الحقيقية، اختبار دقة قراءة الكلمات غير الحقيقية) في اتجاه القراء غير المضطربين.

وبينت نتائج الدراسة أن أكثر المتغيرات الفونولوجية تنبؤا باضطرابات القراءة لدى الذكور هي:(دقة قراءة الكلمات غير الحقيقية والتسمية السريعة للحروف)، مما يؤكد وجهة نظر نظرية الخلل المزدوج، وجاءت نتيجة الإناث عكس ذلك حيث بينت نتائج الانحدار أن اختبار دمج الأصوات هو الاختبار الوحيد المنبئ باضطرابات القراءة وهذا يتفق مع نظرية الخلل الفونولوجي. ولوحظ أن أكثر المتغيرات الفونولوجية تنبؤا باضطرابات الكتابة لدى الذكور هي: (دقة قراءة الكلمات غير الحقيقية،والتسمية السريعة للحروف).

مما يؤكد نظرية الخلل المزدوج. وجاءت نتيجة الإناث عكس ذلك حيث بينت نتائج الانحدار أن: (حذف المقاطع، ودقة قراءة الكلمات غير الحقيقية) تتنبأ باضطرابات الكتابة، وهذا يتفق مع نظرية الخلل الفونولوجي(**أبو الديار،2012 ، 49، 48**).

دراسة طيبة وآخرون (2011):

أثبتت الدراسات علاقة معالجة الأصوات بالقدرة على القراءة لدى الأطفال الذين يتحدثون العربية لغة أولى لهم، وأهم المهارات المتضمنة في هذه البطارية هي: الوعي الفونولوجي، سرعة النفاذ إلى المعجم اللغوي، والذاكرة الفونولوجية، وتغطي البطارية المدى من **(07)** إلى **(11)** سنة(الصفوف من الثاني إلى الخامس الابتدائي) حيث إن هذه المرحلة يعرف فيها الأطفال الذين يعانون صعوبات تعلم، وحيث يواجه هؤلاء الأطفال صعوبات أولية في عملية التعلم وتعد دالا مهما **(أبو الديار، 2012)**.

دراسة لعجال (2012)

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين ضعف الوعي الفونولوجي وعسر القراءة لدى الطفل المتمدرس في الصف الثالث ابتدائي من **(08 - 10)** سنوات، وقد شملت مجموعة الدراسة على عينة من الأطفال الذين تم تشخيصهم بأنهم يعانون من عسر القراءة عن طريق اختبار نص العطلة وقدر عددهم بـ **50**تلميذا موزعة على **30**تلميذا و**20** تلميذه، ينتمون إلى نفس البيئة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والثقافية. وقد وجد أن الوعي الفونولوجي كمؤشر هام في التنبؤ بالتحصيل القرائي، كما أن هناك عامل آخر وهي الذاكرة قصيرة المدى الفونولوجية (الحلقة الفونولوجية) حسب نموذج بادلي، فتطور كل من المركبين يكون منفصلا لكنهما يشتركان معا في تعلم القراءة والكتابة. وخلصت الدراسة إلى أنه:

–توجد علاقة ارتباطيه بين عجز الذاكرة قصيرة المدى (ذاكرة العمل الفونولوجية) وعسر القراءة.

– توجد علاقة ارتباطيه بين ضعف التقطيع اللفظي وعسر القراءة.

– توجد علاقة ارتباطيه بين ضعف الوعي الفونيمي وعسر القراءة.

وعليه توجد علاقة ارتباطيه بين ضعف الوعي الفونولوجي وعسر القراءة، أي أن الأطفال الذين يعانون من مشكل إدراك وتمييز أصوات الكلمات والحروف، لمقاطع وتحليل الكلمات إلى وحدات صغرى قبل مرحلة التمدرس سيعانون من صعوبات تعلم القراءة.

(لعجال، 2012، 17)

6– مناقشة الدراسات السابقة:

بعد تناولنا لأهم الدراسات التي لها صلة إلى حد ما بموضوع دراستنا الحالية. سوف نحاول في هذا العنصر مناقشة هذه الدراسات من عدة زوايا ونستعرض مدى اتفاقها واختلافها مع الدراسة الحالية.

لقد اتفقت معظم الدراسات التي تم التطرق إليها على أنَها في مجملها تناولت واشتركت حول موضوع صعوبات التعلم بصفة عامة، وموضوع صعوبات القراءة وما يترتب عليها والعوامل المعرفية واللغوية التي هي أساس تعلم القراءة بشكل خاص.

لاحظنا أنَ لكل دراسة من الدراسات السابقة هدف معين، فقد وضع الباحثون أهداف عديدة ومتنوعة أرادوا تحقيقها، وهذه الدراسات فيها ما يتشابه مع الدراسة الحالية في جانب معين وفيها ما يختلف في جانب آخر. وسنتطرق إلى كل دراسة من الدراسات السابقة على حدا ونقارنها مع الدراسة الحالية من حيث الأهداف، النتيجة المتوصل إليها، الأساليب الإحصائية أدوات الدراسة ومدى استفادتنا بهذه الدراسات بوجه عام في دراستنا الحالية:

نجد أن دراسة **Gohen (1990)**:اتفقت مع الدراسة الحالية من حيث الهدف وهو التنبؤ بمتغير واحد مشترك بين الدراستين تمثل في الذاكرة قصيرة المدى التي كانت منبئة بصعوبات تعلم القراءة خاصة تلك المشبعة بالجانب اللفظي. كما أنها شملت على الفئات العمرية التي تناولتها الدراسة الحالية. كذلك من حيث المنهج وهو التنبؤ بهذا المتغير.

واختلفت مع الدراسة الحالية من حيث التمييز بين صعوبات التعلم والمتأخرين عقليا. فلم تتطرق دراستنا الحالية لهذه الفئة.

كما أن دراسة **Simmoons& kameenu(1990)**اتفقت مع الدراسة الحالية في تناولها لدراسة الفروق بين القراء العاديين وذوي الصعوبة في سن **(10)** سنوات في حجم المفردات في القاموس المعجمي مقارنة بالعاديين. لكن اختلفت مع الدراسة الحالية من حيث المنهج المتبع أولا، ثم أن الدراسة الحالية كانت أشمل من حيث تناولها لعدة فئات عمرية، كذلك لم تتطرق دراسة سيمونزوكاميني إلى الاختبارات المطبقة في الدراسة.

أما عن دراسة**Swanson&Berminger(1995)** فقد طبقت هذه الدراسة أربعة مهام للذاكرة العاملة بين القراء العاديين وذوي صعوبات التعلم وبعد معالجة البيانات إحصائيا أشارت النتائج إلى أن هناك قصور للذاكرة العاملة اللفظية لذوي الصعوبات. وهو ما يتفق مع الدراسة الحالية من حيث الفروق بين القراء العاديين وذوي الصعوبة باعتبار أن

صعوبات التعلم تشمل ذوي صعوبات القراءة. واختلفت مع الدراسة الحالية من حيث المنهج المتبع، كذلك عدد أفراد العينة، وأدوات الدراسة والأساليب الإحصائية لم تكن واضحة.

كما تتفق دراسة**Torgeseh&Wagne et al(1997)**مع الدراسة الحالية بشكل عام من حيث النتائج المتوصل إليها بوجود ارتباط عال بين سرعة التسمية وتطور القراءة وهو ما يتفق من حيث الهدف والنتيجة المتوصل إليها مع دراستنا الحالية في متغير التسمية السريعة وهو المتغير الوحيد المشترك بينهما. ورغم الاتفاق في المتغير المذكور سابقا إلا أنها لم تحدد المراحل العمرية التي تناولتها دراستنا الحالية، كذلك اختلفت معها من حيث المنهج ولم تتطرق إلى الأدوات المطبقة ولا الأساليب الإحصائية.

نجد أيضا دراسة **سوانسون وألكسندر (1997)** اتفقت مع الدراسة الحالية حول تناولها للعمليات المعرفية بالتنبؤ بذوي صعوبات تعلم القراءة، والارتباطات بين مقياس الذاكرة الفعالة (العاملة) وتلك المتعلقة بالوحدات الصوتية والمعالجة الإملائية وعلاقتها بالأداء القرائي لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة والماهرين في القراءة، توصلا إلى أن ذوي صعوبات تعلم القراءة لديهم قصور في جميع العمليات المعرفية مقارنة بالماهرين في القراءة. كما اتفقت مع الدراسة الحالية بالتنبؤ بصورة مثلى بقراءة الكلمة الخاطئة لدى الماهرين في القراءة حول الإدراك الصوتي.

وتختلف مع الدراسة الحالية من حيث عدم تناولها لنوع العينة المقصودة في الدراسة. إضافة إلى أنَها تناولت العمليات المعرفية بصفة عامة ولم تفصل فيها، كذلك تختلف مع الدراسة الحالية من حيث الكيفية التي تتفاعل بها العمليات المعرفية وتترابط بطريقة متداخل لأن دراستنا الحالية تتناول كل عامل ودرجة تنبئه على حدا. كما أنها لم تتطرق إلى الأدوات ولم تذكر الأساليب الإحصائية.

أما عن دراسة Isaki& Plante (1997) فقد أشارت إلى أن الذاكرة العاملة اللفظية تعد إحدى الصعوبات التي تواجه ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالعاديين. وهو ما يتفق مع الدراسة الحالية حول وجود فروق بين القراء العاديين وعسيري القراء حول الذاكرة اللفظية لصالح العاديين.واختلفت مع الدراسة الحالية في المنهج وطريقة التناول كما أنها لم تتناول باقي المتغيرات الأخرى واكتفت بالذاكرة العاملة اللفظية فقط ولم تكن دراسة تنبؤية بالدرجة الأولى. كما أنها لم تتطرق إلى الأدوات ولم تذكر الأساليب الإحصائية.

اتفقت **دراسة واجنر وآخرون (1999)** مع الدراسة الحالية من حيث الهدف المراد التوصل إليه وهو التنبؤ بـ عدد المقاييس المطبقة في دراسة واجنر وآخرون، مقاييس الذاكرة قصيرة المدى والمعالجات اللفظية، سرعة تسمية الأشياء وجاءت النتائج كما يلي توقع مهارات الوعي الصوتي والفروق الفردية في القراءة على مستوى الكلمة بينما لم تتوقع مهارات الذاكرة اللفظية والذاكرة قصيرة المدى. بحيث يستطيع الوعي اللفظي أو القدرة اللفظية (الفونولوجية) وحدها التنبؤ مبكرا بمهارات القراءة عند الأطفال. كما أنها شملت المراحل العمرية التي تناولتها دراستنا الحالية.واختلفت معها في المنهج المتبع رغم اتفاقها في النتائج المتوصل إليها. ولم تتطرق هذه الدراسة إلى الأساليب الإحصائية التي اتبعتها.

كما تطرقت **دراسة(2000) Sunseth** في البحث عن العلاقة ومعرفة دور سرعة التسمية ومهارة الوعي الصوتي في القدرة على القراءة والتهجئة والمعرفة بالنظام الكتابي عند طلاب الصف الثالث،فقد أظهرت النتائج أن الاضطراب في الوعي الصوتي يؤدي إلى صعوبة قراءة الكلمات غير الحقيقية وفي الإملاء، بينما البطء في التسمية كان ذا علاقة بمهارة التهجئة.

تعتبر هذه الدراسة من الدراسات التي تنطلق منها الدراسات التنبؤية في تأكيدها على وجود علاقة بين العوامل المعرفية اللغوية (متغيرات الدراسة الحالية) والقدرة على القراءة.

أما عن دراسة**(2000) Wolf& Bowers** فقد اتفقت مع الدراسة الحالية في تقسيم العينة إلى أربع مجموعات. وبينت أيضا أن ضعيفي القراءة لديهم اضطراب واضح في كل من المعالجة الفونولوجية والتسمية السريعة مقارنة بالعاديين.وهذه النتيجة المراد التأكد منها في دراستنا الحالية.

اختلفت مع الدراسة الحالية من حيث المنهج المتبع باعتبار أن هذه الدراسة اعتمدت على المنهج التحليلي للوصول إلى النتائج. كما أنها قسمت العينة حسب الاضطراب والدراسة الحالية قسمت العينة حسب المستويات الدراسية. وتعتبر العينة في هذه الدراسة غير واضحة. كما أنها لم تتطرق إلى أدوات الدراسة والأساليب الإحصائية.

بينما نلاحظ أندراسة**(2001) Passollunghi& Siegel** اتفقت مع الدراسة الحالية حينما أشارت إلى أن الذاكرة قصيرة المدى ليست وحدها المسؤولة عن الفشل في تعلم القراءة، وإنما

تتضمن جزء من عملية معرفية أعقد تتضمن تخزين الألفاظ ومعالجتها تعرف بالمكون اللفظي (الصوتي) للذاكرة العاملة.

اختلفت مع الدراسة الحالية كون هذه الدراسة غير محددة المنهج، كما أن العينة لم تكن مصنفة ضمن أي مرحلة من المراحل التعليمية ولم تشر إلى أدوات الدراسة والأساليب الإحصائية.

دراسة **Swanson& Sache(2001)** اتفقت مع الدراسة الحالية في البحث عن إمكانية وجود فروق بين الأطفال العاديين وذوي صعوبات القراءة على مستوى الذاكرة اللفظية قصيرة المدى وهو وهذا ما شملته الفرضية الأولى للدراسة الحالية. واختلفت مع الدراسة الحالية في المنهج المطبق في الدراسة كما أنها لم تحدد المرحلة العمرية لأطفال صعوبات القراءة. إضافة إلى أنها لم تتناول أدوات الدراسة وأساليبها الإحصائية.

اتفقت دراسة **Holopainen, Ahones&Lyytinen's (2001)** مع الدراسة الحالية على أن التسمية السريعة من الدلائل ذات الأهمية الكبرى في الصفوف الدراسية الأولى نسبيا. واختلفت مع الدراسة الحالية في كونها لم تحدد المنهج المناسب للدراسة وأشارت بالتنبؤ فقط لمتغير واحد وهو أن التسمية السريعة باعتباره من الدلائل ذات الأهمية الكبرى في الصفوف الدراسية نسبيا، واقتصرت على عينة أطفال مرحلة ما قبل المدرسة، كذلك لم تتناول أدوات الدراسة وأساليبها الإحصائية.

كما**Swanson, Trainin, Necoechea&Hammill (2003)** اتفقت مع الدراسة الحالية في دراستها للمتغيرات التالية (الوعي الصوتي والتسمية السريعة والقراءة والقدرات ذات العلاقة. درست الارتباط بين الوعي الصوتي والتسمية السريعة للكلمات، وقراءة الكلمات. كما درست متغير العمر وهو ما يتفق مع الدراسة الحالية. كما استخدمت مقاييس للتحديد القارئ الجيد والقارئ الضعيف. كما أنها اشتركت مع الدراسة الحالية في المتغيرات الآتية: القراءة والوعي الصوتي والتسمية السريعة باختلاف العمر ولكنه كان أضعف عند القراء الأضعف. وتفرض النتائج أهمية مقاييس التسمية السريعة والوعي الصوتي في القراءة. استعملت الارتباط لدراسة التنبؤ.

وقد اختلفت مع الدراسة الحالية من حيث المنهج المتبع في كون الدراسة السابقة اعتمدت المنهج التحليلي.

وعن دراسة**Kirby, Parrila& Pfeiffer(2003)** فقد اتفقت مع الدراسة الحالية حول نمو وتطور مهارات كل من الوعي الفونولوجي والتسمية السريعة بتطور مهارات القراءة من مرحلة التمهيدي حتى الصف الخامس. كما أنها شملت فئات عمرية مختلفة اشتملت عليها دراستنا الحالية. واختلفت مع الدراسة الحالية في اشتمالها على تلاميذ مرحلة التمهيدي وتلاميذ السنة الأولى ابتدائي.

نلاحظ أن دراسة **Lyon et al(2003)** اتفقت مع الدراسة الحالية في إمكانية تنبؤ الوعي الفونولوجي على قدرة القراءة. واشتملت على نفس المراحل العمرية التي اشتملتها دراستنا. واختلفت مع الدراسة الحالية من حيث المنهج المتبع. كما أنها تناولت متغير واحد وهو الوعي الفونولوجي فقط. شملت تلاميذ المرحلة التحضيرية.إضافة إلى أنها لم تتناول أدوات الدراسة وأساليبها الإحصائية.

وعن دراسة**Friel-patti (2003)** فقد اتفقت مع الدراسات السابقة والدراسة الحالية حول تقييم المشاركين في الوعي الصوتي وعمل الذاكرة وسرعة التسمية، بالإضافة إلى المهارات اللغوية اللفظية. كذلك اشتملت على مجموعة الصف الرابع ابتدائي. وقد اختلفت مع دراستنا الحالية في المنهج المتبع، وعدد الأفراد واختيار العينة، إضافة إلى أنها لم تتناول نفس أدوات دراستنا الحالية وأساليبها الإحصائية.

اتفقت دراسة**Spreenger-Charolles et Colé (2003)**مع الدراسة الحالية حول هدف التحقق من دور العمليات الفونولوجية في الذاكرة على القدرات اللغوية اللفظية لذوي صعوبات القراءة. قيمت المشاركين في الوعي الصوتي وعمل الذاكرة وسرعة التسمية، بالإضافة إلى المهارات اللغويوة اللفظية. واختلفت مع دراستنا الحالية في المنهج المتبع، عدد أفراد واختيار العينة، إضافة إلى أنها لم تتناول أدوات الدراسة ولم تتطرق إلى الأساليب الإحصائية.

كذلك نلاحظ أن **دراسة بلعجوزه Belajouza (2003)** اتفقت مع الدراسة الحالية في دراستها للفروق في مقدار نمو الوعي الفونولوجي لدى مجموعتين مختلفتين في السن. واتفقت معها أيضا في دراستها لمجموعة الصف الخامس، والصف الثاني والثالث.واختلفت مع الدراسة الحالية من حيث إتباعها للمنهج، اختيار العينة، أدوات الدراسة، الأساليب الإحصائية.

أما دراسة Howard& Swanson (2005) فقد اتفقت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في تقسيم العينة إلى أربع مجموعات، كذلك اتفقت معها من حيث اعتمادها على تحليل الانحدار الهرمي كأسلوب إحصائي لإيجاد فرق في التنبؤ بالقراءة. واختلفت مع الدراسة الحالية في كيفية تقسيم العينة حسب درجات القراءة وليست حسب المستويات الدراسية. كذلك أدوات الدراسة غير واضحة، واكتفت بـ تحليل الانحدار الهرمي كأسلوب إحصائي، ولم تتطرق إلى الفروق والتباين.

اتفقت دراسة **الغزو وآخرون (2005)** من حيث النتيجة في البحث عن إمكانية وجود فروق إحصائية في أداء التلاميذ للمستويات الصفية المختلفة على اختبار التسمية وقراءة الكلمات والوعي الصوتي. وطبقت اختبار وقراءة الكلمات البسيطة والمعقدة، واختبار الوعي بالنظام الصوتي، واختبار التسمية.

كما اختلفت معها من حيث المنهج وكيفية تقسيم العينة وعددها فقد تكونت عينة الدراسة من **(140)** تلميذا من الصفوف الثلاثة الأولى. كذلك اختلفت معها في الأساليب الإحصائية المطبقة.

أما دراسة**Sprenger, Cole, Kipffer, Pinton& Billard(2008)** فقد اتفقت مع الدراسة الحالية في طريقة إيجاد الفرق لخلل الفونولوجي لصعوبات القراءة والمهارات المتصلة بها وفئة العاديين. أشارت النتائج إلى أن انتشار الخلل الفونولوجي كان عاليا لدى عينة صعوبات القراءة، حيث كان الخلل في حذف الأصوات ودمجها الأكثر انتشارا (سبع حالات) يليه التسمية السريعة (حالتان) ثم الخلل في الذاكرة (حالة واحدة)، كما لوحظ وجود فروق دالة بين ذوي الصعوبات وأقرانهم من العاديين في الوعي الفونولوجي حيث تبين

أن ذوي الصعوبات كانوا أقل كفاءة على اختبارات التسمية السريعة واختبارات الوعي الفونولوجي والذاكرة الفونولوجية. وهذه النتائج تشابه إلى حد ما النتائج المراد البحث عنها في دراستنا الحالية(البحث عن الفروق من خلال المتغيرات المذكورة). كما اتفقت معها من حيث تصنيف العينة إلى قراء عاديين وقراء عسيرين.

واختلفت مع الدراسة الحالية في المنهج المطبق، والذي يهدف إلى التنبؤ. كذلك في عدد أفراد العينة وتقسيمها إلى أربع مجموعات حسب مستويات الصف. كذلك في الأساليب الإحصائية المطبقة عدا اختبار "ت" .

كذلك دراسة**Sawanson, Zheng, Jerman, (2009)**: فقد اتفقت مع الدراسة في تصنيف العينة إلى صنفين حيث قارنت الأطفال الذين لديهم صعوبات في القراءة مع أطفال ليس لديهم صعوبات في القراءة، واستخدمت مقياسين للذاكرة قصيرة المدى، والذاكرة العاملة. كذلك اتفقت معها في خصائص العينة من حيث تقسيمها إلى عدة مجموعات، واستعملت اختبار الذكاء، وكذلك استعملت هذه الدراسة حجم الأثر والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري وهي الأساليب الإحصائية المطبقة في دراستنا الحالية.

اختلفت مع الدراسة الحالية في المنهج المطبق، كما أنها لم تحدد المرحلة التي يدرس فيها الأطفال ولا المستويات الدراسية واكتفت بالإشارة فقط إلى عبارة فئات العمر المختلفة.

تناولت **دراسة مفيدة (2010)** العلاقة بين بعض العوامل المعرفية واللغوية بتعلم القراءة. وهي الأرضية التي تنطلق منها الدراسات التنبؤية، بحيث اتفقت مع دراستنا الحالية من حيث تحديد الفروق بين مجموعتين من القراء، كذلك تحديد السيرورات المعرفية الأكثر تنبؤا للكشف عن صعوبات القراءة المحتملة

مسبقا.واتبعت المنهج الوصفي الارتباطي. كما اتفقت مع الدراسة الحالية في تطبيقها لمقياس الوعي الفونولوجي كأداة لإيجاد العلاقة.كذلك استخدمت الأساليب الإحصائية التالية: معامل الارتباط واختبار(ت). واختلفت مع الدراسة الحالية في طريقة اختيار العينة حيث اقتصرت هذه الدراسة على مستوى دراسي واحد فقط، ولم تتناول درجة التنبؤ بين السيرورات المعرفية والقراءة.

تناولت**دراسة أبو الديار(2010)** العامل اللغوي المتمثل في " الوعي الفونولوجي " للكشف عن اضطرابات القراءة. وهو أحد متغيرات الدراسة الحالية، واختبار التسمية السريعة أيضا، كما اتفقت معها في تناولها لأفراد العينة والمتمثلة في تلاميذ المرحلة الابتدائية، اختلفت مع الدراسة الحالية من حيث المنهج، واقتصرت على العوامل اللغوية فقط.

أما فيما يخص دراسة**Tailah& Haynes (2011)** استطاعت هذه الدراسة التنبؤ بأن الوعي بالأصوات كان أكثر المقاييس تنبؤا بجميع مهارات القراءة، في حين أظهرت التسمية السريعة نتائج ذات دلالة تنبؤية ولكن أقل من سابقتها (الوعي الفونولوجي) ومع هذا فإن التسمية السريعة تزايدت في مؤشرات التنبؤ بازدياد المرحلة العمرية حيث وصلت لأعلى مستوياتها في الصف الثالث ابتدائي. وهذه النتائج يمكن أن تتفق مع دراستنا.

وتختلف هذه الدراسة مع دراستنا الحالية في كونها لم تتناول باقي المستويات الدراسية الأخرى التي تناولتها هذه الدراسة وهو الصف الرابع والخامس ابتدائي للتنبؤ بباقي المتغيرات المذكورة سابقا.كما أن الأساليب الإحصائية غير موضحه في هذه الدراسة.

نلاحظ أن دراسة **لعجال (2015)** هدفت إلى معرفة طبيعة العلاقة بين ضعف الوعي الفونولوجي وعسر القراءة مثل دراستنا الحالية.كما تناولت هذه الدراسة الفئات العمرية التي شملتها دراستنا الحالية. وتطابقت معها من حيث التصنيف بدراستها لفئة عسيري القراءة. وتوصلت نتائج هذه الدراسة بأنَ الوعي الفونولوجي يعتبر كمؤشر هام على التنبؤ بالتحصيل القرائي، كما أن هناك عامل آخر وهي الذاكرة قصيرة المدى الفونولوجية (الحلقة الفونولوجية).أكدت على وجود علاقة ارتباطيه بين ضعف الوعي الفونولوجي وعسر القراءة، وهذه النتيجة تعتبر من ضمن الأهداف التي تسعى الدراسة الحالية لتحقيقها.

اختلفت مع الدراسة الحالية من حيث المنهج المتبع، ثم تناولت فئة الأطفال العسيرين ولم تتناول القراء العاديين للمقارنة بينهم، كما أنها لم تتناول جل الأساليب الإحصائية كما فيالدراسة الحالية.

مدى الاستفادة من الدراسات السابقة:

- الاستعانة بنتائج الدراسات السابقة وتفسيراتها عند صياغة الإشكالية دراستنا الحالية
- تدعيم الإطار النظري للدراسة الحالية بما تضمنتها الدراسات السابقة من معلومات وخلفيات نظرية في تفسير وتحليل نتائج الدراسة.
- الوقوف على الملاحظات التي أشارت الدراسات إليها والاحتياجات التي دعت إلى أخذها بعين الاعتبار.

وعموما تعتبر الدراسة الحالية سابقة أولى في البيئة الجزائرية من حيث تناولها لبعض العوامل اللغوية المعرفية المنبئة بعسر القراءة. وتناولها أيضا للمنهج الوصفي الارتباطي المتبع على طريقة الدراسات التتبعية. حيث لا توجد دراسة محلية سابقة على حد بحثنا تناولت تنبؤ العوامل المعرفية اللغوية على الأداء القرائي.

الفصل الثاني

العوامل المعرفية اللغوية

تمهيد:

أولا: الذاكرة العاملة وعلاقتها بتعلم القراءة

1- تعريف الذاكرة العاملة.

2- علاقة الذاكرة العاملة بالذاكرة قصيرة المدى.

3- مراحل تطور نموذج الذاكرة العاملة (نموذج بادلي Baddely)

4- وظائف الذاكرة العاملة.

5- دور الذاكرة العاملة بتعلم القراءة.

6- العلاقة بين الذاكرة العاملة اللفظية (الحلقة الفونولوجية) والقراءة.

ثانيا:الوعي الفونولوجي والتسمية السريعة وعلاقتهما بتعلم القراءة

1- تحديد مفهوم الوعي الفونولوجي.

2- مفاهيم مرتبطة بالوعي الفونولوجي.

3- مستويات الوعي الفونولوجي.

4- العمليات (المكونات) الفونولوجية.

5- العلاقة بين الوعي الفونولوجي وتعلم القراءة.

6- علاقة التسمية السريعة بمهارات القراءة.

خلاصة الفصل

تمهيد:

لقد حضي موضوع العمليات المعرفية اللَغوية باهتمام كبير من طرف العلماء والباحثين خاصة علماء النفس المعرفيين، لما لها من أهمية بالغة في مختلف المجالات التي يمارسها الإنسان. كما تُعتبر من أهم العمليات التي تلعب دورا فعالا في عمليات التعلم، لهذا نجد فئة ذوي صعوبات التعلم ومنهم (تلاميذ عسيري القراءة) يواجهون صعوبات على مستوى بعض من هذه العمليات، كالذاكرة اللَفظية قصيرة المدى باعتبارها أحد العمليات المعرفية. والوعي الفونولوجي والتسمية السريعة كعوامل لغوية تساهم في عملية القراءة. لذلك نجد أن العلماء والباحثين يبحثون في هذا الموضوع سواء من ناحية علاقة هذه العوامل بعسر القراءة أو بناء برامج علاجية تعتمد على تنمية هذه القدرات.أو مدى اسهام هذه العوامل في التنبؤ بعسر القراء. وهو لبٌ الموضوع في دراستنا الحالية.

لذلك سنتناول في هذا الفصل بالتفصيل بعض العوامل المعرفية اللغوية التي سبق ذكرها والتي بيَنت من خلالها الدراسات السابقة صلتها بموضوع عسر القراءة. وهذه العوام لتتمثل في الذاكرة اللفظية قصيرة المدى والوعي الفونولوجي والتسمية السريعة.

وقد قمنا بتقسيم هذا الفصل إلى عنصرين أساسيين يتمثل **العنصر الأول** في: الذاكرة العاملة وعلاقتها بتعلم القراءة باعتبارها أحد متغيرات الدراسة والمتمثلة في العامل المعرفي، وقد تضمن هذا العنصر إعطاء لمحة عامة حول الذاكرة كمدخل عام (تعريفها– عمليات الذاكرة – تصنيفات الذاكرة) ثم نتطرق إلى تعريف الذاكرة العاملة التي تمثل الجزء الحيوي من نظام الذاكرة الكلي وهي مفتاح الوظيفة المعرفية، ثم علاقة كل من الذاكرة العاملة بالذاكرة قصيرة المدى من خلال استعراض بعض آراء الباحثين حول الجدل الحاصل في التسمية، فمنهم من يري أن الذاكرة العاملة هي نفسها الذاكرة قصيرة المدى ومنهم من يرى عكس ذلك، وبعدها نتناول نماذج الذاكرة العاملة (نموذج بادلي)، ثم نتطرق إلى وظائف الذاكرة العاملة، ودورها بتعلم القراءة، وكذلك نتناول العلاقة بين الذاكرة العاملة اللفظية(الحلقة الفونولوجية) و عملية القراءة لنوضح العلاقة بينهما وماذا ينتج عنهما في حالة الاضطراب.

أما **العنصر الثاني** فسنتناول فيه الوعي الفونولوجي والتسمية السريعة كأحد العوامل اللغوية في دراستنا الحالية،وعلاقتهما بتعلم القراءة بحيث نتطرق إلى تحديد مفهوم الوعي الفونولوجي، ونبين المفاهيم المرتبطة به حتى يتضح لنا الفرق بين هذه المفاهيم.كذلك نتناول

العمليات(المكونات) الفونولوجية بشيء من التفصيل، ثم نوضح العلاقة بين الوعي الفونولوجي وتعلم القراءة، وكذلك علاقة التسمية السريعة بمهارات القراءة. وتوضيح مدى إسهامهما في عملية القراءة وماذا ينتج عنهما في حالة الاضطراب وهو ما سنتطرق إليه من خلال هذا الفصل.

أولا: الذاكرة العاملة وعلاقتها بتعلم القراءة:

1- تعريف الذاكرة العاملة:

يعد موضوع الذاكرة من أكثر المواضيع التي حضيت بالعديد من الدراسات منذ زمن طويل، فقد جلب إليه عدد كبير من المفكرين والباحثين **(Nicolas, 2000, 06)**.

ويرجع هذا الاهتمام المتزايد إلى أهمية الذاكرة القصوى باعتبارها العمود الفقري الذي تدور حوله العمليات المعرفية الأخرى في بنية العقل" **(عبد الفتاح،2005، 55)**.

قبل التعريف بالذاكرة العاملة نتطرق أولا إلى إعطاء لمحة عامة عن الذاكرة كمدخل عام (تعريفها- عمليات الذاكرة- تصنيفات الذاكرة) وكعملية معرفية نتناول من خلالها الذاكرة العاملةباعتبارها أحد مكونات الذاكرةثم ندرج باقي العناوين التي لها صلة بموضوع الذاكرة العاملة بشيء من التفصيل.

1-1- تعريف الذاكرة:

هناك العديد من التعاريف المُفسرة لها نذكر منها:

" الذاكرة مجموع منظومات بيولوجية ونفسية تقوم بتشفير وتخزين واسترجاع المعلومات، تتكون من أجهزة مرتبطة بمنظومة التواصل الخارجية للفرد ".

(Lieury, 1997, 147)

يعرفها بوروهلجارد**(Bower and Hilgard,1981)**على أنها: "القدرة على الاحتفاظ والاسترجاع للخبرات السابقة، والقدرة على التركيز".

كما أشار(مايكل بست، 1964) "إلى أن الذاكرة هي القدرة على الربط والاحتفاظ واستدعاء الخبرة".**(سالم والشحات وعاشور،2006، 89)**

كما تعرف الذاكرة من حيث المبدأ بأنَها: "استعادة الماضي في حالة الحاضر، مع معرفتنا له بأنَه ماضي، فالذاكرة كالإدراك وظيفة نفسية عالية. وعلى غاية من التعقيد. حيث تُساهم في تركيبها عدَة عوامل، بحيث يمكن تحديد طبيعتها بردها إلى عوامل تكوينها" **(مكتوت، 2017 ، 62)**.

وقد وصف **(هالز وأخرون1980)** "عملية الذاكرة بأنها تتألف من ثلاث عمليات هي:

(القاسم،2015،70)

1- تصنيف المعلومات.

2-القدرة على التخزين والاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة لاستخدامها في المستقبل.
3- القدرة على الاسترجاع أو التعريف، واستدعاء المعلومات التي سبق تصنيفها وتخزينها".
يعرفها **(الزيات، 1989)**: "الذاكرة نشاط عقلي معرفي يعكس القدرة على ترميز وتخزين المعلومات واسترجاعها" **(حضاوه،2013، 89)**.

"الذاكرة نشاط عقلي معرفي يعكس القدرة على ترميز وتخزين وتجهيز أو معالجة المعلومات المستدخلة أو المشتقة، واسترجاعها، وهي قدرة متلازمة وغير مستقلة أو قابلة للاستقلال عن الوظائف العقلية أو النشاط العقلي المعرفي والتعلم" **(الزيات،1988، 122)**.

يعرفها**(Drever ,1967)**بأنَها:" الأثر الذي تتركه الخبرة الراهنة والذي يؤثر في الخبرات المستقبلية هذه الآثار تكون تاريخ الفرد النفسي" **(العيسوي،1997،121)**.

تعرف حسب الموسوعة الطبية لطب الأعصاب بأنَها: " وظيفة تسمح وتضمن تسجيل معلومات جديدة وتخزينها واسترجاعها. وهي متصلة بساحات دماغية محددة ".

نستنتج من خلال ما تقدم أنَه على الرغم من الرؤى المختلفة في تعريف الذاكرة إلا أنَها تكاد تتفق غالبية التعريفات على أنَها عبارة عن نشاط معرفي لها خاصية استقبال المعلومات والخبرات التي يكتسبها الفرد والاحتفاظ بها واسترجاعها وقت الحاجة إليها. وتتم هذه العمليات وفق ترتيب منظم وبشكل متسلسل، وهذا ما سيتم التطرق إليه في العنصر الموالي.

1-1-1-عمليات الذاكرة :

أ- الترميز:

يحتاج تشفير المعلومة إلى أثر ذاكري وشفرة. حيث يتم تحويل المثيرات البيئية إلى تمثيلات عقلية**(Gode Foid, 2001, 441)**.

يحدث الترميز في الذاكرة الحسية على شكل تمثيل معرفي في أشكال متعددة منها: **(لوزاعي،2015،41)**

- **الترميز الصوتي:** ويتم فيه تمثيل المعلومات على نحو سمعي من خلال تشكيل أثار الأصوات المسموعة وفقا لخصائص الصوت الإيقاع، الشدة، درجة التردد.
- **الترميز البصري:** وفيه يتم تشكيل أثار ذات مدلول معين لخصائص المدخلات الحسية كاللون والحجم والموقع.

- **الترميز اللمسي:** ويتم فيه تمثيل المعلومات من خلال اللمس وخصائص الأشياء.
- **الترميز الحركي:** ويتم فيه تمثيل الأفعال الحركية من حيث تتابعها وكيفية تنفيذها.

ب-الاحتفاظ:Rettention

يُعنَبه حفظ الخبرات السابق تحصيلها واستدعاؤهاوقت الحاجة وتتطلب سلامة الجهاز العصبي المركزي.وتتم عملية تخزين المعلومات بطريقة منطقية متسلسلة، حتى يسهل عملية استرجاعها وقت الحاجةإليها. لذا فالطفل الذي يعاني من صعوبة في القدرة على التذكر لا يستطيع القيام بعملية تخزين المعلومات بشكل سليم(**إبراهيم،2010، 230**).

ج- الاسترجاع(الاستدعاء):Recall

يقوم الفرد في هذه العملية باستدعاء المعلومات التي سبقتخزينها (مثيرات الخبرات السابقة). كما يشير يوسف **مراد(1982،248)**إلى أن الاستدعاء هو استرجاع الذكريات مع ما يصاحبها من ظروف المكان والزمان وبه تنتقل عملية التذكر من عالم المدركات الخارجية إلى عالم التصورات الذهنية مع تحديد محتويات هذه التصورات في الزمن الماضي، لا في الحاضر، ولا في المستقبل، وهو دائما ضرب من الاستجابات تثيره تنبيهات مختلفة.

ويمكن تقسيم مؤثراته إلى أربعة أقسام:

1-المؤثرات الناشئة عن الحياة الاجتماعية كالأحاديث التي تدور في قاعة الجلوس...الخ.

2-المؤثرات المادية التي تحيط بنا.

3-العوامل العضوية والوجدانية.

4- سلوك الشخص نفسه من حديث أو حركات.

فلا بد من إذن مؤثر يحدث في الحاضر لكي تنبعث الذكريات القديمة من جديد. أي حصول موقف معين حدث في الماضي وربطه بالسلوك الآني للشخص.كما أن عمليات الاستدعاء عبارة على طريقة لقياس الحفظ، فهو يتوقف على مدى التثبيت في الأصل وعلى مقدار الحفظ، فاختبارات مدى الذاكرة، كلها عبارة عن استدعاء.

يرى (**فتحي الزيات،328،1995**) أن مفهوم الاسترجاع هو محاولة الفرد تذكر واسترجاع المعلومات التي يتم استقبالها في الذاكرة قصيرة المدى أو السابق تعلمها وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى، وتأخذ استراتيجياتها عدة أنماط هي:

(التسميع والمراجعة–**Rehearsal& reviex**تنظيم المعلومات أو الفقرات–**OrgnizingItes**الأقل ارتباطا ببعضها البعض في وحدات مترابطة–الإتقان أوالإحكام–**Elaboratin**التصور البصري(**Visual imagery**)(**إبراهيم، 2010،232**).

د– التعرف : Recognition

التعرف أو الترميز يقصد به تعرف الفرد على مثير محدد سبق أن تعلمه من قبل من بين عدة مثيرات، وذاكرة التعرف أسهل من ذاكرة الاستدعاء. والتعرف كما يعرفه (**مؤمني، 1986 ،73**) " يعد واحد من الوسائل التي بناءًاعليها نتعرف على مقدار التثبت والحفظ، ومن أمثلة ذلك (الاختبارات متعددة الأسئلة) والتعرف والاستدعاء عمليتان أساسيتان للتعرف على مقدار حفظ المتعلم ومقدار تثبيت ما تعلم، وبعد فترة من الزمن فإن ما تعلمناه أو ما نتذكره يبدأ بالتناقص تدريجيا" (**إبراهيم، 2010،233**).

من هنا يمكن القول أن عمليات الذاكرة تمر بثلاث مراحل أولها عملية الترميز أواستدخال المعلومات والتي تتم عن طريق عدة حواس، بحيث يكون لكل معلومة أو مثير خارجي شفرة معينة، ثم تلي هذه العملية عملية الاحتفاظ وإبقاء المعلومة لفترة على مستوى الذاكرة، لتأتي بعدها عملية الاسترجاع وفيها يسترجع الشخص المعلومات التي تم ترميزها والاحتفاظ بها. وهذا التدرج والتسلسل في عمليات الذاكرة يدفعنا إلى التساؤل على مكان حدوث كل هذه السيرورات المعرفية وكيفية تصنيفها ومعالجتها داخل هذا الوعاء على حد تعبير البعض. وهذا ما ستتطرق إليه في العنصر الموالي.

1–1–2–تصنيفات الذاكرة وأنواعها:

اقترح علماء النفس والتربويون تصنيفات متعددة للذاكرة أهمها الذاكرة الحسية والذاكرة قصيرة المدى أو كما يطلق عليها بالذاكرة العاملة والذاكرة طويلة المدى وسنحاول التطرق إلى هذه التصنيفات على النحو الآتي:

1–3–1– تقسيم الذاكرة وفقا لاستمرارية الاحتفاظ بمادة الذاكرة

1-3-1-1-الذاكرة الحسيةSense Memory:

إنها الانطباع الحسي الذي يتركه المنبه الحسي والذي يدوم للحظة واحدة، وهذه الانطباعات الحسية المتجمعة هي أساس الذاكرة الأيقونية، الذاكرة الصدوية، الذاكرة اللمسية، الذاكرة الشمية، والذاكرة الذوقية(**البدري، 2005، 90**).

"وتعرف كذلك باسم المسجلات الحاسبة التي تستقبل المعلومات البيئية في صورتها الأولية من الحواس، وتختلف مدة الاحتفاظ بالمعلومات الحسية تبعا لنوع الحاسبة، حيث أن لكل حاسة مسجل خاص بها".

تكمن قيمة الذاكرة الحسية في تأمينها تكامل المنبهات واستمراريتها فالعين لا تصور الأشياء التي تراها بصورة مستمرة كما تراها فالعينان تتثبتان عند كل نقطة من المنبه مدة تقدر بـ 1/4 من الثانية ثم بعدها تقفز لتنتقل إلى نقطة أخرى من المنبه لكن الذاكرة الحسية هي التي تعمل على تخزين الصورة المدة الكافية التي تمكن العينيين من القفز والتثبيت من مشهد لآخر مما يعطي استمرارية رؤية الأشياء وكأنها متصلة.

(البطاينة، والرشدان، والسبايلة، والخطاطبة، 2009،92)

تتم عملية القراءة عند الأفراد من خلال عمليات المعالجة المسبقة للمعلومات الحسية التي تم استقبالها ومعالجتها وحفظ صورها وأشكالها وأصواتها ودلالتها وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى. فعندما يقوم الأطفال بعمليات القراءة فإنهم يقومون بعمليات مسح كامل لحروف الكلمة فتنتقل صورة الكلمة الممسوحة بصريا إلى المخزن السمعي البصري اللغوي ثم الرجوع إلى الذاكرة طويلة المدى وما بها من أسماء لفظية للحروف والكلمات والصور والأصوات مما يسهل مهمة انتقال المثيرات من السجل الحسي إلى المستوى الأعلى للتجهيز والمعالجة حيث يتم التعرف إلى الكلمة وإعطائها دلالتها مما يسهل عملية القراءة.

ما يحدث عند أطفال صعوبات التعلم أن ضعف قدرتهم على التعرف إلى الحروف والكلمات المقدمة إليهم خلال الفترة الزمنية التي تحتفظ بها الذاكرة الحسية قبل أن تخبو تكون ضعيفة حيث يحتاج إلى فترة زمنية أطول من الفترة التي تمكثها صورة الحروف أو الكلمة في الذاكرة الحسية والتي تدوم لمدة خمس ثوان. وهذا على العكس مما هو لدى غيرهم من الطلاب العاديين الذين يتمتعون بقدرة جيدة على معالجة المعلومات وإعطائها دلالاتها(**البطاينة، وآخرون، 2009،92**).

1-3-1-2- الذاكرة قصيرة المدى:Short Terme Memory

قد يطلق عليها عدة تسميات من بينها (الذاكرة الأولية، الذاكرة اللحظية، الذاكرة الفورية) ويميل البعض إلى تسميتها بالذاكرة العملية لتأكيد طبيعتها الإنجازية في المواقف العملية. حيث تبقى المعلومات لعدة ثواني.

تعرف على أنها جهاز لمعالجة ظروف الحياة اليومية التي تتطلب الاحتفاظ بالمعلومات لمدة قصيرة، فهي تعالج المعلومات لمدة نصف ساعة تقريبا، ويتم تحويل المعلومات المخزونة فيها إلى معان أو أفكار يتم تمثيلها ونقلها إلى الذاكرة بعيدة المدى إذا كانت مهمة أو إهمالها في حالة العكس، وتستوعب الذاكرة قصيرة المدى ما يقارب (7+2) من المجموعات أو الحقائق المتعلقة بموضوع واحد كما اتفق العلماء على أنها بؤرة التعلم(**البطاينة، وآخرون، 2009،93**).

تعد الذاكرة قصيرة المدى ذاكرة ذات قدرة محدودة على السعة والتخزين مما يؤدي إلى ضياع جزء كبير من المعلومات التي تصل إليها عن طريق المنبهات الحسية بينما تقوم بإرسال ما تبقى فيها من ذكريات إلى الذاكرة الطويلة وتقدر ببضع ثواني في الحالات العادية والوحدة أصغر رمز له معنى ودلالة فقد يكون حرفا أو رقما أو كلمة أو جملة.

يتم الترميز في هذه الذاكرة على أساس صوتي أولا فصوت الحروف أو الرقم أو الكلمة أو الجملة هو الذي يسجل ثم يتم ترميز الصور والرسوم على أساس تكوين الصور البصرية غير أن سعتها في الترميز البصري أكثر منها في الترميز الصوتي.

يشير (**البطاينة، وآخرون2009 ، كما ورد في الوقفي،1998**)إلى أنه ونظرا لمحدودية سعتها فإن المعلومات الجديدة الداخلة إليها تعمل على طرد المعلومات السابقة بنفس الحجم والكم من المعلومات الداخلة إليها إلا إذا قام الفرد بعمليات التسميع للمعلومات القديمة بمعنى آخر تكرارها سواء أكان ذلك التكرار علني أم باطني للمعلومات الأمر الذي يساعد على تثبيتها في الذاكرة ولقد أشارت الدراسات في هذا المجال إلى أن حرمان الفرد من تسميع ما يستقبله في الذاكرة القصيرة أو ما يساعد على تثبيتها فيها يحرمه من فرصة الاحتفاظ بها.

فيما يتعلق بالأطفال ذوي صعوبات التعلم وكفاءة الذاكرة قصيرة المدى فقد أشارت الدراسات التي أجريت عليها وجود فروق ذات دلالة بين أطفال صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين في كم التسميع ونوع التسميع وكيفية التسميع الذي يستخدمونه لتثبيت المعلومات

لديهم إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة في إدراك التفاصيل والاحتفاظ بها وحفظها لصالح الأطفال العاديين(**البطاينة، وآخرون، 2009، 95**).

يذكر**السرطاوي(2012)**إن بعض الأطفال ممن لديهم صعوبة في التعلم يعانون من صعوبة في تذكر ما شاهدوه أو سمعوه بعد فاصل زمني لعدة ثواني، دقائق أوساعات قليلة، اتكنس وشفرن(**Atkinson and Shiffrin , 1971**)ويعتبر ذلك مشكلة في الذاكرة قصيرة المدى.

من خلال ما تم طرحه نستنتج أن الذاكرة قصيرة المدى رغم محدودية سعتها تبقى مكون مهم من مكونات الذاكرة وأحد العوامل المعرفية للتعلم فقد تنتقل إليها المعلومات عن طريق الحواس سواء بشكل بصري أو سمعي لمدة قصيرة جدا (أي تحتفظ بالمعلومات الأكثر حداثة) وعن طريق التكرار (السمعي/ البصري) تنتقل المعلومات للذاكرة طويلة المدى ليتم تثبيتها وإبقائها لمدة أطول، كما أن سعة الذاكرة السمعية قصيرة المدى أقل من الذاكرة البصرية قصيرة المدى ومن هنا يكون الإشكال القائم بالنسبة للتلاميذ عسيري القراءة على مستوى المكون اللفظي (الذاكرة اللفظية قصيرة المدى).وهي أحد متغيرات دراستنا الحالية.

1-3-2- الذاكرة طويلة المدى: Long Term Memory

تعرف بأنها "نظام طويل لتخزين كمية هائلة من المعلومات والحقائق والمعاني والأفكار بصورة مماثلة للمادة الحقيقية أو بشكل مصغر لها، وتستمر لساعات أو أيام أو شهر أو مدى حياة الشخص بعد تلقي المعاني والمفاهيم من الذاكرة قصيرة المدى.

(البدري، 2005، 91)

هي عبارة عن مرحلة يكون فيها التخزين منتهيا وفعالا بعد المعالجة التي يمر بها في ذاكرة العمل، وتتدخل الذاكرة طويلة المدى عندما يكون وقت الاسترجاع للمعلومات يتراوح من بضعة دقائق إلى عدد من السنوات وما يميز هذه الذاكرة هو توفر المعلومات في كل وقت ولكن هذا لا يعني أن هذا الاسترجاع سهل المنال. ويمر التخزين الطويل للمعلومات على 3 مراحل وهي:

- مرحلة تسجيل المعلومات القادمة من ذاكرة العمل.
- مرحلة تنظيم المعلومات.

- مرحلة إعادة تنشيط واسترجاع المعلومات (**اسماعيلي، 2014،300، 302**).

إن الطفل الذي يعاني عجزا في هذه الذاكرة لا يستطيع استرجاع المعلومات بعد فترة تزيد عن **24** ساعة، فمثلا الطفل الذي تدرب على قراءة كلمة اليوم لا يستطيع استدعاء الكلمة نفسها وقراءتها في اليوم التالي (**مثقال،2015، 74**).

1-3-2- حسب المستودعات المختلفة في تثبيت الذكريات

1-3-2-1- الذاكرة الإجرائية:

يتمثل دور هذه الذاكرة عندما يتعلق الأمر بقيام شخص بمهمة تتطلب قابليات إدراكية حركية ومعرفية، هي عبارة عن مهارات الأدائية المتعلمة من خلال الممارسة والخبرة وتقدم لاشعوريا بدون ضبط معرفي(**Lussier & Flessas , 2001, 105**).

1-3-2-2-الذاكرة الدلالية :

تحتوي على المعارف المكتسبة باللغة من مستوى اللفظ والإدراك حيث تشمل كافة التعليمات، المفاهيم، القواعد، القوانين، المبادئ، النظريات، الحقائق.

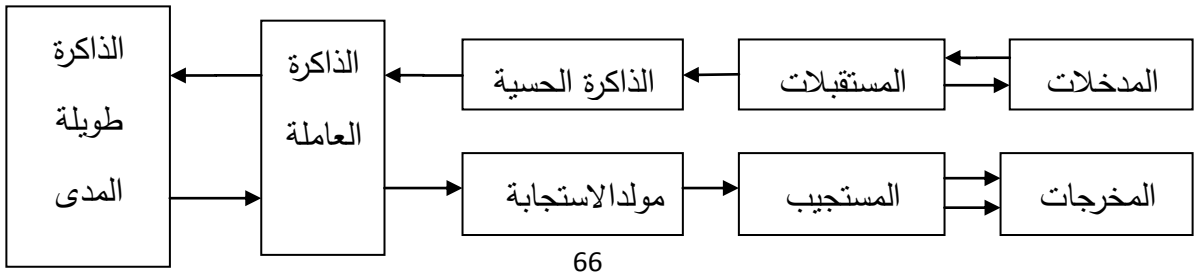
1-3-2-3-ذاكرة الأحداث (العرضية أو المؤقتة):

استرجاع الصور الذهنية مثل : فيلم، إنها ذاكرة السيرة الذاتية، "التاريخية"

(عبد القادر، 2016 ، 33)

بينما تشير بعض الدراسات في مجال علم النفس المعرفي إلى أن علماء النفس المعرفيين استخدموا مفهوم الذاكرة العاملة بديلا لمفهوم الذاكرة قصيرة المدى وأصبح مصطلح الذاكرة العاملة هو المصطلح الأكثر قبولا، وبناءً على ذلك يقرون أن هناك ثلاثة أنماط لأنظمة الذاكرة هي: نظام الذاكرة الحسية، ونظام الذاكرة العاملة، ونظام الذاكرة طويلة المدى.

والشكل التالي يوضح هذه النظم وكيفية عملها.



شكلرقم (01):يمثل أنواع الذاكرة(Goetez et 1992, 321)

نستنتج من خلال هذه التصنيفات أن الذاكرة لا تمثل نظاما واحدا بل هي مكون لعدة أنظمة تبدأ بالذاكرة الحسية، التي تستقطب المعلومات بفضل الحواس. بعدما تنقلها إلى الذاكرة قصيرة المدى حيث يتم الاحتفاظ بهذه المعلومات لفترة قصيرة جدا لا تتجاوز عدة ثوان. كما يتم معالجة المعلومات من خلال الذاكرة العاملة، وإذا تمت عملية الحفظ والمعالجة بشكل معمق فإنها تنتقل إلى نظام آخر يعرف بالذاكرة طويلة المدى والتي تحتفظ بالمعلومات للفترة أطول. أما إذا كانت المعالجة بشكل سطحي فإنها تتلاشى ولا تملا على الذاكرة طويلة المدى. وأثناء استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى تتدخل الذاكرة العاملة من أجل معالجة واسترجاع المعلومات الملائمة.

إذن تتطلب عملية تخزين المعلومات ومعالجتها واسترجاعها نشاط نظام محدد يسمى بالذاكرة العاملة. والتي تشمل على الذاكرة البصرية قصيرة المدى والذاكرة اللفظية قصيرة المدى وهذه الأخيرة تمثل العامل المعرفي المراد تناوله في دراستنا الحالية، لكن قبل الحديث عليها لابد لنا من التطرق إلى شرح كل ما يتعلق بالذاكرة العاملة بشيء من التفصيل من خلال تعريفها وعلاقتها بالذاكرة قصيرة المدى وتوضيح وجهات النظر حول الاختلاف والجدل في التسمية وهو ما سنوضحه في العنصر الموالي.

1-2- تعريف الذاكرة العاملة:

تعددت تعاريف الذاكرة العاملة تبعا للمدارس والاتجاهات والنماذج المفسرة لها وتطورت مع تطور نماذج الذاكرة العاملة:

يشير "بادلي وهيتش"(**Baddely& Hitch, 1974**)إلى أن الذاكرة العاملة تمثل المستودع الذي تخزن فيه المعلومات وتعالج في وقت واحد، وهي تعتمد على مكونيها وهما القدرة على التكوين والقدرة على المعالجة.

وعرف بادلي وهيتش(**Baddely& Hitch**)الذاكرة العاملة بأنها: "أنظمة تخزينية خاصة وظيفتها تخزين المعلومات اللفظية، وتسمى هذه الأنظمة (المكون اللفظي) بالإضافة إلى

أنظمة أخرى خاصة بمعالجة المعلومات تسمى (المنفذ المركزي) حيث تتم فيه سلسلة من المعالجات للوصول إلى الاستجابة الصحيحة"**(Baddely, 494, 1994)**.

وقدم بادلي تعريف**(Baddely, 1986)**للذاكرة العاملة بأنها "مصدر للمعالجة محدودة السعة يتضمن الاحتفاظ بالمعلومات في الوقت الذي تعالج فيه معلومات أخرى، أي مواصلة لبعض المعلومات في أثناء معالجة لمعلومات جديدة" **(أبو الديار،2012)**.

عرفها**(أبو الديار، وآخرون،2012، 106)** في موسوعته: بأنها : "القدرة على التحكم في محتوى الذاكرة قصيرة المدى وتغييرها. وتعمل الذاكرة عملا ديناميا نشطا من خلال التركيز التزامني، على متطلبات عمليات التجهيز والتخزين، وتؤدي دورها البارز من خلال عمل كمية صغيرة من المعلومات لتجهيزها، وتعمل على تكاملها ومعالجتها مع معلومات أخرى إضافية لتعطينا موقفا تكامليا يتناسب وطبيعة الموقف ومتطلباته. وتهتم بتفسير المعلومات وتكاملها وترابط المعلومات الحالية مع المعلومات السابقة، وهي ذات أهمية للأنشطة ذات المستوى الأعلى مثل: الفهم القرائي والاستدلال الرياضي، التفكير الناقد، اشتقاق المعاني".

ويعرفها نولاند **(Noland, 2010)**: "بأنها مكون عقلي يحتوي على العديد من العمليات المعرفية وتساهم إلى حد كبير في إمداد الطفل بعمليات معرفية ونفسية تساعده في تصنيف العوامل المرتبطة بحل المشكلات التي تواجهه".

كما تعرف "الذاكرة هي مجموعة المعارف والمعلومات المكتسبة لدى الفرد وتوجد داخل بناء يسمى بناء الذاكرة وتكون بناء الذاكرة في شكل مخططات يطلق عليها المخططات المعرفية، ولكل موضوع مخطط معين، وهذه المخططات ليست ثابتة بل قابلة للتعديل والتطوير وذلك عن طريق معالجتها مرة أخرى"**(العريشي، 2013،196)**.

يعرفهاجوست(**just**)وكاربنتر (**Carpenter, 1997**)بأنها "الكمية القصوى لتنشيط الفعاليات".

وتعرف الذاكرة العاملة على أنها :"تسجيل مؤقت للأحداث المطلوب تذكرها فترة زمنية**(عبد القوي، 1995، 184)**.

ويرى كيتش(**Kintch**)"بأنها مهارة بعض ميكانيزمات الكف/التنشيط".

(بن صافية، 2002)

يعرفها روبرت(**Robert, 2004**)"بأنها وظيفة العقل الجوهرية التي تعتمد على أنظمة المكون الجبهي اعتمادا واضحا، وقد بظهر ذلك عند إصابة المرضى بإصابات جبهية، فيظهر لديهم ضعف في الأماكن المختصة باللغة في الدماغ(**Robert,2004, 160**).

في ضل تعدد هذه المفاهيم والتعريفات للذاكرة العاملة يمكن القول أن أغلب هذه التعريفات اتفقت على أن الذاكرة العاملة نظام للتخزين المؤقت ومعالجة المعلومات. كما يمكن اعتبارها مكون من مكونات الذاكرة العامة وهي أحد مخططاتها المعرفية التي تلعب دورا مهما في استقبال المعلومات ومعالجتها وتصنيفها قبل تحويلها للذاكرة طويلة المدى، كما أنها نظام يقوم بعملية التجهيز الوقتي للمعلومات. وما يختلف عن هذه التعريفات هو تعريف "**robert**" الذي أخذ بالاتجاه العصبي في تفسيره للاضطرابات الخاصة باللغة والكلام وما يحدث من إصابات على مستوى الدماغ، وهذا الاتجاه تقليدي في تفسيره لتعريف الذاكرة العامة، باعتبار أن التوجهات الحديثة في علم النفس المعرفي أخذت محنى آخر حول هذه الأخيرة.

أما نحن فقد تبنينا تعريف كل من **هتش** و**بادلي** **Hitch& baddely**الذي يعتبر الذاكرة العاملة أنظمة تخزينية خاصة وظيفتها تخزين المعلومات اللفظية، وتسمى هذه الأنظمة (المكون اللفظي) وهو المقصود في دراستنا الحالية، كما أنه المكون الذي يعتقد أن له دور هام في تعلم القراءة، حيث توجد علاقة تبادلية بين درجة الوعي اللفظي وتعلم القراءة.

2- علاقة الذاكرة العاملة بالذاكرة قصيرة المدى:

العلاقة بين الذاكرة العاملة وكل من الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى هي علاقة تأثر وتأثير.

يشير (**العدل،2000**) إلى أن هناك العديد من الآراء حول العلاقة والفرق في التسمية بين كل من الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة فهناك رأي قائل بأن الذاكرة قصيرة المدى هي نفسها الذاكرة العاملة وأن مصطلحات الذاكرة الأولية والذاكرة العاملة والذاكرة النشطة والذاكرة قصيرة المدى هي مصطلحات مترادفة، حيثيرى هيتش(**Hitch, 1982, 197**) أن الذاكرة العاملة هي نفسها الذاكرة قصيرة المدى مع تعديل في الرؤية التقليدية للذاكرة قصيرة المدى التي اقتصر دورها على التخزين المؤقت للمعلومات.

(أبو الديار، 2012)

أما التوجه المخالف للرأي السابق الذي يرى أن الذاكرة العاملة ليست هي الذاكرة قصيرة المدى، وإنه يمكن التمييز بينهما من خلال تباين مهام كل منهما. وهو ما سنحاولتوضيحهمن خلال الجدول الآتي:

جدول رقم (01): يوضح الفرق بين الذاكرة العاملة والذاكرة قصيرة المدى

الفرق من حيث:	الذاكرة قصيرة المدى	الذاكرة العاملة
الأسبقية الزمنية	حاول الباحثون على مدى القرن الماضي البحث على تسمية للذاكرة قصيرة المدى وترجع هذه الجهود إلى جورج ميلر. **(Miller, 1956)**.	عرض مفهوم الذاكرة العاملة للمرة الأولى على يد ميلر وجلانتر**(Miller& Galanter,1960)** في كتاب " تخطيط السلوك وبناؤه ".
المهام	تختص الذاكرة قصيرة المدى بالمهام المعرفية ذات المستوى الأدنى أو الأقل تعقيدا مثل (القراءة والتعرف) **(الزيات،1988، 383)**.	تختص الذاكرة العاملة بالمهام المعرفية ذات المستوى الأعلى الأكثر تعقيدا.مثل(الاستدلال الرياضي، الفهم القرائي، التفكير الناقد). **(الزيات،1988، 383)**.
طريقة القياس	يتم قياسها من خلال عدد الوحدات المسترجعة ودقتها**(الزيات،1988، 383)**.	تقاس من خلال أسئلة الفهم حول المواد المراد تذكرها**(الزيات،1988،383)**.
تجهيز المعلومات والوظيفة	مخزن مؤقت ذو سعة محدودة غير نشط، كما أنه مكون تأثيري، يقع عليها التأثير، إذ أنها مخزن لتجميع المعلومات التي تتطلب الاستجابة الآنية. واستيعاب المعلومات الضرورية التي يستقبلها الفرد أثناء الحديث أو القراءة من أجل استمرارية متابعة الحديث. أي أنها نظاما غير نشط.	تعتبر مكونا نشطا مسؤولا عن نقل أو تحويل المعلومات إلى الذاكرة طويلة المدى وتقاس فاعليتها على أساس قدرتها على تجهيز المعلومات الحالية ومعالجتها وربطها بالمعلومات السابقة حسب الموقف. (تجهز وتصنف المعلومات حسب نوعها). – تستقبل المعلومات من خلال مصدرين (مصدر جديد وهو الذاكرة الحسية من خلال الحواس المختلفة، ومصدر سابق هو استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى) حتى

		صدور الاستجابة.
السعة	تبقى المعلومات فيها حوالي**10**إلى**15**ثا. (مكون ذو سعة محدودة)	تبقى المعلومات فيها حوالي **30**ثا وتزيد في حالة التنشيط (التحليل، التفسير، الترابط) التخزين، الاحتفاظ)
المكون	مكون ذو سعة محدودة (تخزن المعلومات فقط) وهو الجانب السلبي فيها. المكون اللفظي للذاكرة العاملة يتمثل في الذاكرة قصيرة المدى.	دورها أكثر إيجابيه ونشاطا حيث تعتمد على التفاعل بين مكونيها وهما: القدرة على التخزين والقدرة على المعالجة.

يتضح من خلال ما تقدم أن الذاكرة العاملة ليست هي الذاكرة قصيرة المدى فلكل وظيفتها الخاصة بها كما هو موضح في الجدول أعلاه.

كما يشير إلى ذلك بادلي(**Baddely, 1981, 1992, 1997, 2002**) إلى أن الذاكرة العاملة نظام مستقل تماما عن الذاكرة قصيرة المدى(**نعيم،1994**).

ويرى بعضهم أن الذاكرة العاملة جزء من الذاكرة قصيرة المدى ومنهم "**براينردوكينما**" (**Brainerd& Kingma, 1985**) إذ يفترض أن الذاكرة قصيرة المدى مكونة من نظامين فرعيين هما: نظام تخزين المعلومات وهو الذاكرة الفورية، ونظام التخزين ومعالجة المعلومات وهو الذاكرة العاملة.

بينما يرى آخرون أن الذاكرة قصيرة المدى جزء من الذاكرة العاملة ومنهم "هارفورد وآخرون" (**Harford et al, 1994**) الذين ينظرون إلى الذاكرة قصيرة المدى على أنها أحد مكونات الذاكرة العاملة المسمى بالمكون اللفظي ثم تختفي هذه المعلومات إذا لم تنشط وتدخل إلى الذاكرة طويلة المدى.

في حين يرى (عابدين،**2001**) أن المكون اللفظي الذي يحتفظ بالجمل مدة أكثر من ثانيتين ثم تتلاشى إذا لم تسمع ذاتيا وهذه تعد مهام الذاكرة قصيرة المدى، ومن ثمة تصبح هذه الأخيرة جزء من الذاكرة العاملة.

لقد كان الاعتقاد السائد في البداية بأن الذاكرة قصيرة المدى هي نفسها الذاكرة العاملة وهذه تعتبر رؤية تقليدية. ولقد عدلت هذه التسمية على مدى السنوات الماضية ومرت بعدة تطورات وهذا بفضل جهود الباحثين في علم النفس المعرفي. فقد ظهرت آراء مخالفة تماما

للرأي السابق والتي ترى أن الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة مستقلتان تماما، فلكل وظيفة مستقلة عن الآخر وهو ما تم توضيحه من خلال الجدول السابق.

ومن رواد هذا الاتجاه بادلي **Baddely**، حيث يرى أن الذاكرة العاملة تبدو أكثر فعالية ونشاط وذلك من خلال دورها في تخزين المعلومات ومعالجتها مما يدل على زيادة حجم سعتها مقارنة بالذاكرة قصيرة المدى والتي لها قدرة الاحتفاظ بالمعلومة لمدة ثواني فقط وضعف محدودية سعة هذه الأخيرة يجعلنا نتصور أنها جزء من الذاكرة العاملة، وهذا تأييدا للرأي القائل بأن الذاكرة قصيرة المدى جزء من الذاكرة العاملة وأحد مكوناتها المتمثلة في المكون اللفظي (الذاكرة اللفظية قصيرة المدى).

ومن خلال هذا الاستنتاج يمكن أن نطرح التساؤل الآتي: ما هي مراحل تطور هذه المفاهيم؟ وما هي وظيفة كل مكون؟ وهذا ما سنجيب عليه من خلال العنصر الموالي المتمثل في نموذج بادلي من الأقدم إلى الأحدث وقد سبق توضيح اختيارنا لهذا النموذج تحديدا.

كما تشير إلى ذلك**لوزاعي(2017)**"نتيجة لهذا الاختلاف حول الذاكرة العاملة والذاكرة قصيرة المدى جاء التوجه الحديث لعلماء النفس المعرفيين واستخدموا مفهوم الذاكرة العاملة كمفهوم بديل للذاكرة قصيرة المدى، لأن هذا المفهوم أكثر دقة وواقعية".

ومن هنا قام بادلي **Baddely**وآخرون **(1986)** بإجراء دراسات للبحث عما إذا كانت الذاكرة العاملة تحتوي على نظام واحد للتخزين أم عدة أخزنه مستقلة. وتوصلوا إلى أن الذاكرة العاملة ليست نظاما واحدا وإنما تتكون من ثلاثة أنظمة تحتية وظيفتها تخزين ومعالجة المعلومات. وتتمثل في الحلقة الفونولوجية، النظام البصري الفضائي والمركز التنفيذي.

3- مراحلتطور نموذج الذاكرة العاملة (نموذج بادلي Baddely):

يعد نموذج بادلي من أشهر نماذج الذاكرة العاملة حيث لاقى قبولا من قبل معظم العلماء المعرفيين ويظهر ذلك من خلال استخدامه في كثير من الدراسات التي تناولت الذاكرة العاملة وقد قام **بادلي وهتش** باقتراح النموذج سنة 1974 **(بوطيبة، 2018، 384)**.

كما يعتبر هذا النموذج إسهاما قيما رغم وجود بعض جوانب القصور التي تعتريه، إلا أنهمن أفضل النماذج وأكثرها شيوعا حيث حظي بقبول الكثير من العلماء واتفاقهم.كما أنه

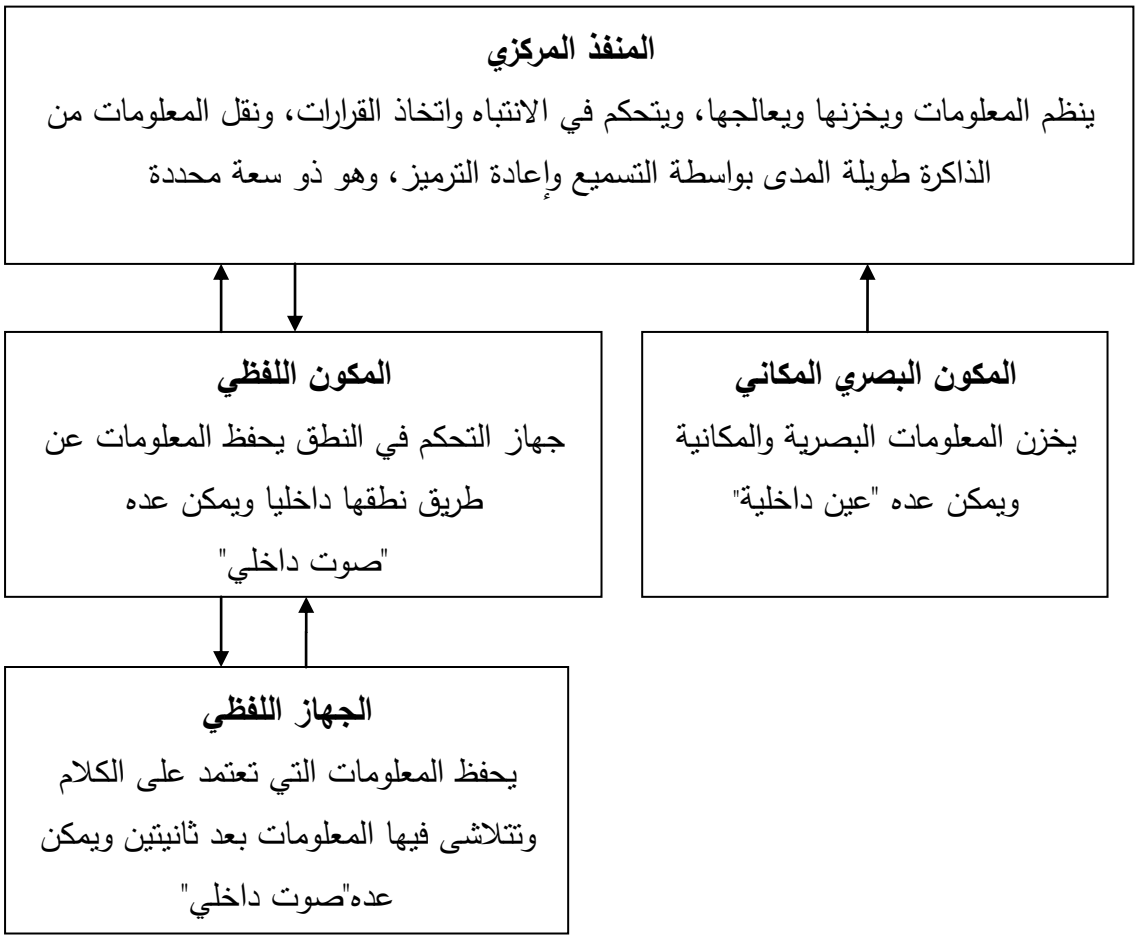
التصور النظري الأكثر دراسة خلال السنوات الأخيرة في علم النفس المعرفي وكذلك علم النفس العصبي.

لذلك كان اختيارنا لهذا النموذج دون غيره من النماذج. وسوف نناقش نموذج بادلي **(Baddely)** ومراحل تطوره من الأقدم إلى الأحدث.

نموذج بادلي وهتش الأول : (Baddeley& Hitch, 1974)

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

والشكل التالي يوضح ذلك:



شكل رقم (02) مكونات الذاكرة العاملة لـ "بادلي"(1990)

(أبو الديار، 2012، 30)

يذكر بادليBaddelyأن الذاكرة العاملة نظام ثلاثي التقسيم يشمل المنفذ المركزي وهو بمثابة نظام رئيسي يسيطر على عمليات التجهيز ويقوم بسلسلة من المعالجات هدفها الوصول إلى الاستجابة الصحيحة، يعاونه نظامان بحيث يخصص الأول لتجهيز المعلومات اللغوية أو اللفظية ويسمى "المكون اللفظي" والنظام الثاني يخصص لتجهيز الصور والمعلومات البصرية والمكانية وإدراك العلاقات المكانية ويسمى "المخطط البصري المكاني" وتعمل هذه المكونات في تكامل وانسجام تام.

وبعد ذلك قاما بتنقيحه سنة 1986. وقدم فيه تصورا مختلفا تماما على ما قدمته النظريات المبكرة مثل نظرية(**Norman&White,1965**)ونظرية(**Shiffrin&Aatkinson,1968**) والتي ترى أن الذاكرة العاملة تحتفظ بالمعلومات اللفظية فقط وذلك في مخزن مؤقت، كما يمكنها الانتقال إلى المخزن طويل المدى **(لوزاعي، 2017)**.

كما قام بإجراء دراسات للبحث عما إذا كانت الذاكرة العاملة تحتوي على نظام واحد للتخزين أم عدة أنظمة مستقلة، وتوصلوا إلى أن الذاكرة العاملة ليست نظاما واحدا وإنما تتكون من ثلاث أنظمة تحتية وظيفتها تخزين ومعالجة المعلومات. وتتمثل في الحلقة الفونولوجية، النظام البصري الفضائي والمركز التنفيذي **(Hommet et al, 2005, 195)**.

نموذج بادلي Baddely المطور :

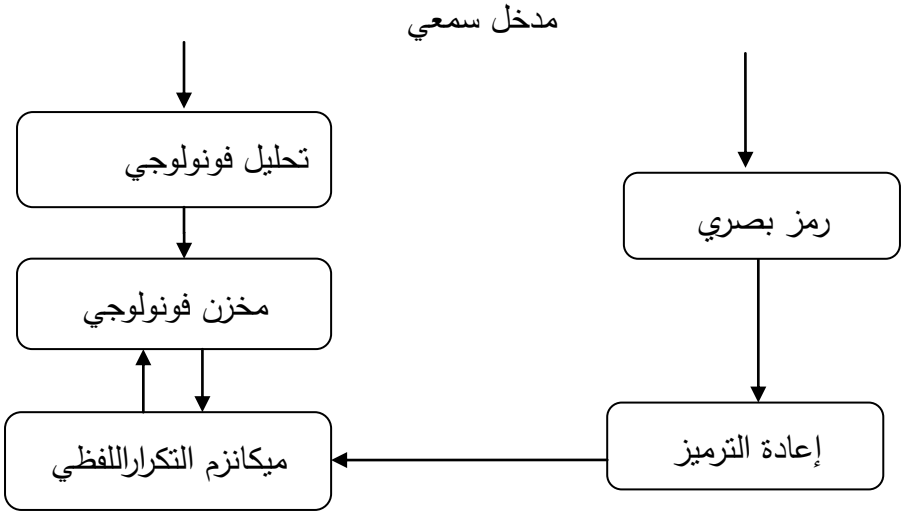
قام بادلي"**Baddely**" عام **2000**بإضافة مكون رابع جديد إلى المكونات الثلاثة السابقة يُسمى "الحاجز الاستطرادي" ووظيفة هذا المكون هي القيام بعملية الربط بين النظامين التابعين للمنفذ المركزي، المخطط البصري المكاني والمكون اللفظي وبين الذاكرة طويلة المدى، وبذلك تكون الذاكرة العاملة تحتوي على أربعة مكونات تعمل معا في تكامل واتساق.وسنتطرق إلى هذه المكونات فيما يلي:

3-1- المكون اللفظي (الحلقة الفونولوجية):

ظهر مصطلح المكون اللفظي في بداية **1990** بعدما كان يطلق عليه المنطقة الصوتية الفونولوجية في نموذج بادلي **Baddely 1974** ثم أعيد تسميته بحلقة التسميع أو التردد اللغوي **1986**.
مخصصة للتخزين المؤقت للمعلومات اللَفظية، تحتوي على مخزن فونولوجي وسيرورة المراجعة النطقية.يستقبل المخزن الفونولوجي للمعلومات اللفظية المقدمة سمعيا ويخزنها على شكل رموز فونولوجية ولا يتم حفظها إلا خلال مدة قصيرة جدا من (**1.5**إلى **2**ثا). ويسمح ميكانيزم المراجعة النطقية بتنشيط المعلومة وإعادة إدخالها في السجل الفونولوجي، كما يمكن للمعلومة المكتوبة أن تحول إلى شفرة سمعية/لفظية وتسجل في المخزن اللَفظي.وتعمل معا عناصر الحلقة الفونولوجية (جهاز التكرار اللَفظي، المخزن الفونولوجي) في مهام مثل القراءة حيث يستخدم جهاز التحكم في النُطق في تحويل المادة المكتوبة إلى رمز لغوي قبل تسجيله في المخزن الفونولوجي(**أبو الديار،2012 ،38**).

كما تذكر لوزاعي (**2017**) "يعد هذا المكون هو المسؤول في الذاكرة العاملة عن القيام بمجموعة العمليات اللازمة لحفظ المعلومات اللفظية وتخزينها واسترجاعها، سواء كان ذلك الحفظ مؤقتا في الذاكرة قصيرة المدى، أو شكل ثابت في الذاكرة طويلة المدى".

والشكل التالي يوضح مكونات الحلقة الفونولوجية حسب نموذج بادلي:



شكل رقم (03): يمثل مكونات الحلقة الفونولوجية حسب نموذج بادلي(1986) Baddeley

(لوزاعي،2017،52)

ومن أهم مظاهر الحلقة الفونولوجية نجد:

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

تأثير طول الكلمة:

ولقد وجد أن الاسترجاع للكلمات المتتابعة القصيرة أسها من الكلمات الطويلة.

تأثير القمع اللفظي:ويتضمن ذلك عند عدم الاسترجاع للمفردات فإن القمع يعمل على إزالة تأثير طول الكلمة، وهناك أيضا نقل المعلومات بين الشفرات وكذلك الدليل العصبي النفسي(**أبو الديار،2012**).

وينقسم المكون اللفظي إلى جهازين فرعيين هما:

جهاز التحكم في النطق "التكرار اللفظي" والمخزن الصوتي واللذان يعملان معا في الكثير من الأنشطة والعمليات العقلية ومنها:

التعلم والقراءة:Learning to Read:

يذكر بادلي **1997**أن للدائرة اللَفظية دورا هاما في تعلم القراءة حيث توجد علاقة تبادلية بين كل من أمد الذاكرة، ودرجة الوعي اللفظي، وتعلم القراءة، فتعلم القراءة يعزز الأداء على أمد الذاكرة، ودرجة الوعي ومن ثم التحسن القرائي.

اكتساب مفردات اللغة: Vocabulary Acquisition:

تعد مرحلة اكتساب اللغة خلال خمسة سنوات الأولىمن أهم الأنشطة المعرفيةلدائرة الملفوظ، حيث إن ما يتعلمه الطفل خلال هذه الفترة يزيد عن ألفين كلمة، وقد دلت البحوث التي أجريت على الصغار والبالغين على أن هناك ارتباطا قويا بين دائرة الكلام وتعلم اللغة، كما وجد أن المهارات الكلامية الخاصة بالذاكرة العاملة لدى الأطفال مُنبئ جيد بفعالية الاكتساب الطبيعي لمفردات اللغة، وتجمع نتائج العديد من الدراسات والبحوث التي أجريت على الأطفال أن لدائرة الملفوظ دورا فعالا في تعلم تراكيب كلامية جديدة.

فهم اللغة : Language Comprehension:

ترتبط دائرة الملفوظ بفهم اللغة، حيث تشير الدراسات إلى أن لدائرة الملفوظ دورا تسهم به في فهم الجمل المعقدة.كما تساهم في إمداد الذاكرة طويلة الأمد بالأشكال الكلامية للكلمات الجديدة، وأيضا لها دور وسيط في اكتساب القدرة على استعمال الكلمة في جملة خلال فترة الطفولة وهي أيضا مستودع للعديد من الكلمات المنطوقة، وتكوين العديد من القواعد اللغوية.

تعلم الكلام طويل الأمد: Long-TermPhonological Learning

لقد اتضح من خلال ملاحظة أفراد يعانون من عسر القراءة النمائي أن لديهم ضعفا في مفردات اللغة، ويظهرون صعوبات في التعلم مثل ترتيب شهور السنة، كما توجد أدلة مستقاة من دراسات أجريت على الأطفال أن لدائرة الملفوظ دورا بالغ الأهمية في تعلم تراكيب كلامية جديدة، كما أن عملية إقامة متمثلات ثابتة داخل الذاكرة طويلة الأمد لأبنية صوتية خاصة بكلمات جديدة تعتمد على التمثيل المؤقت للبناء اللفظي الجيد في دائرة الملفوظ(**العريشي وآخرون،2013**).

خصائص منطقة التخزين اللفظي:

تتميز هذه المنطقة بأنَها غير محدودة السعة بالنسبة لمقدار المعلومات التي يمكن تخزينها تخزينا مؤقتا حيث يمكنها استيعاب مقدار كبير من المعلومات دون حدوث أي تغيير في وظيفة هذه المنطقة فالألفاظ أحادية المقطع وثلاثية المقطع الصوتي يمكن تخزينها بسهولة تامة.

ويذكر **بادلي"baddely"1986**أنَه بسبب استخدام هذه المنطقة للشفرة اللفظية–شفرة قائمة على أصوات الألفاظ–لتخزين المعلومات، فإن أصوات الكلمات المتشابهة يمكن أن يحدث بينها تداخل في هذه المنطقة، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى تناقص المعلومات المستدعاة عند الرغبة في استدعاء وحدات متشابهة بدرجة عالية من هذه المعلومات، وذلك مقارنة باستدعاء معلومات قليلة التشابه، و يطلق عليه أحيانا " أثر التشابه اللفظي".

3-2- النظام البصري الفضائي:

وهو مسؤول عن التخزين قصير المدى للمعلومات البصرية الفضائية، كما يخزن المعلومات اللفظية على شكل صور بصرية. أما وظيفته فتعتمد على نظام التخزين البصري وميكانزم المراجعة الفضائية(**Belin et al, 2001**).

ويتكون هذا النظام من وحدتين:

"وحدة التخزين البصري" للصور والحوادث من طبيعة أيقونية و" نظام فضائي"يسمح ببرمجة الحركات البصرية ومن ثم إمكانية إعادة تنشيط محتوى وحدة التخزين. وأثبتت دراسات كل من(**Logie,1991**)و**Marchetti**و(**Baddeley,1992**) أن هذين السجلين البصري والفضائي منفصلين تشريحيا الواحد عن الآخر بالرغم من اشتراكهما وظيفيا(**لوزاعي،2017**).

عرف بادلي (**Baddely, 2002**) المكون البصري بأنَه "نظام لديه القدرة على الاحتفاظ المؤقت ومعالجة المعلومات البصرية المكانية وذلك من خلال الإحساس أو عن طريق الذاكرة طويلة المدى"(**Baddely, 2002, 85, 86**).

3-3- المركز التنفيذي (المنفذ المعالج) :

يعتبر هذا النظام المحرك الأساسي للذاكرة العاملة في الدماغ.ويعتبر كذلك نظام انتباهي له وظيفة تنسيق عمليات الأنظمة التحتية المتخصصة وتسيير مرور المعلومات بين هذين النظامين التحتية والذاكرة طويلة المدى وتوزيع المصادر الإنتباهية بين التخزين والمعالجة.كما نتمكن بفضله من انتقاء الإستراتيجية الأكثر فعالية للنشاطات حيز التنفيذ، إضافة إلى المكونات التحتية التنفيذية مثل: تنسيق مهمتين منجزتين بالتوازي، تغيير استراتيجيات الاسترجاع من الذاكرة طويلة المدى الانتباه الانتقائي والكف، تنشيط المعلومات في الذاكرة طويلة المدى .

وفي الوقت الذي يقوم به المركز التنفيذي بالتخطيط لحل المشكل والبحث في الذاكرة طويلة المدى عن المعارف المتعلقة بهذا المشكل والتأكد من الإجراء الجيد لمختلف الخطوات التي تؤدي إلى الحل، يقوم خلالها النظامين التابعين بالاحتفاظ بمعطيات العملية المنجزة (الحلقة الفونولوجية والنظام البصري الفضائي).كما يعتبر المركز التنفيذي مركز للأمر والمراقبة حيث يراقب التفاعلات بين الأنظمة التحتية والذاكرة طويلة المدى (**لوزاعي،2017**).

ونظر بادلي "**baddely**" إلى المعالج المركزي على أنه جوهرة الذاكرة العاملة والمسؤول عن الانتباه لاختيار الإستراتيجية والتحكم في العمليات المختلفة المعنية بالتخزين قصير الأمد، ومهام المعالجة العامة وتنسيقها إذ أنه يقوم بالوظائف الآتية:

- الانتباه الانتقائي لمثير معين وكف التأثير المعطل للآخر.
- تحويل استراتيجيات الاسترجاع كتلك المستخدمة في مهام التوليد العشوائي.
- توزيع المصادر في أثناء التنفيذ المتزامن لمهمتين (أي تنسيق المهام المزدوجة).
- التحديث المستمر لمحتوى الذاكرة العاملة بناءً على المدخلات الحسية الجديدة.
- الحفاظ على المعلومات المخزنة في الذاكرة العاملة ومعالجته.

(Colltte& Linden,2002)

- تنسيق النشاط داخل الذاكرة العاملة ويحكم عملية نقل المعلومات بين الأجزاء الأخرى للنظام المعرفي.
- يحدد مدخلات المكون اللفظي ومدخلات المكون البصري– المكاني.
- استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى.

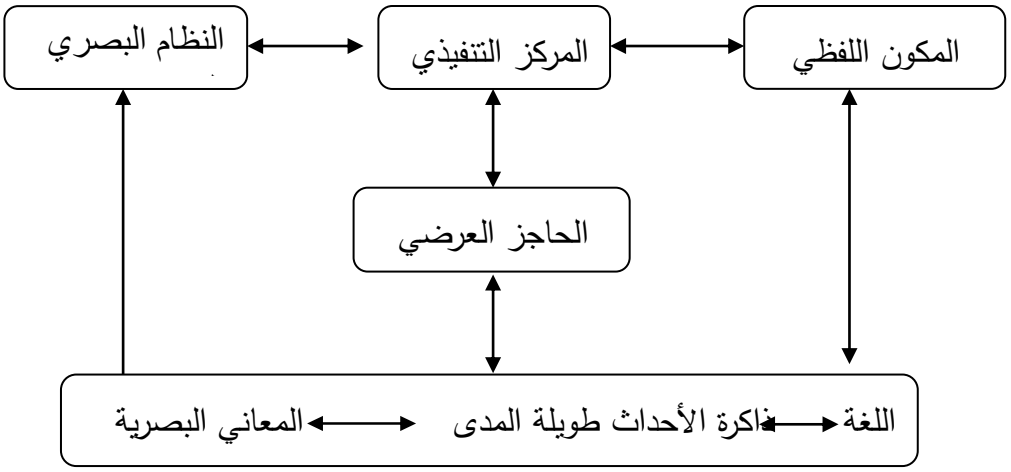
3-4- الحاجز الاستطرادي :

أضيف مكون آخر عام **(2000)** إلى نموذج الذاكرة العاملة وهو مكون الحاجز العرضي أو "مكون مصدر الأحداث".يعتبر الوصلة بين الأنظمة الفرعية والمركز التنفيذي وتتمثل مهمته في إدماج المعلومات في الذاكرة العاملة سواء من مكونها اللفظي أو من مكونها البصري ومن المعلومات المستدعاة من الذاكرة طويلة المدى داخل حلقة مفهومة.ويخضع هذا النظام لمراقبة المركز التنفيذييحسب "بادلي"، إلا أن العلاقات بين الحاجز العرضي والمركز التنفيذي بقيت غامضة، كما أنَ الحدود التي تفصل بين الحاجز العرضي والأنظمة التابعة لم يتم تحديدها بوضوح.

تذكر **(لوزاعي،2017، كما ورد فيZebib, 2008)**أنَه تم حديثا إجراء دراسات للكشف عن الخصائص المفترضة للحاجز العرضي والتي أقرت بوجود نظام للتخزين المؤقت للمعلومة

المدمجة وأن هذا النظام مختلف عن الحلقة الفونولوجية والمفكرة الفضائية البصرية ويتضمن نماذج حسية مختلفة.

ويوضح الشكل التالي نموذج (بادلي، 2000) المطور للذاكرة العاملة.



شكل رقم (04) يوضح نموذج بادلي(Baddely) المطور للذاكرة العاملة (2000)

تتكون الذاكرة العاملة من قسمين فرعيين خدميين يسمى الأول حوض التسميع اللفظي، وهو قسم يختص بتسميع الإبقاء لغايات الاستدعاء الفوري، كما يتولى العمليات اللفظية، وهذه الأنشطة التي تتولاها حلقة التسميع اللفظي هي الأنشطة التي كانت تعرف تقليديا بأنشطة الذاكرة قصيرة المدى. أما القسم الثاني للذاكرة العاملة هو النظام البصري الفضائي ودوره المحافظة على المعلومات البصرية والمكانية، في الذاكرة العاملة، كما يتولى عمليات التخيل والبحث البصري المكاني **(أبو الديار،2012)**.

كخلاصة لما سبق وبالاعتماد على هذا النموذج يمكن القول أن هذا التوجه يعتبر البذرة الأولى وأن المفهوم القديم للذاكرة قصيرة المدى فقد أهميته وأصبح مدمجا داخل حيز أكثر تعقيدا وهو الذاكرة العاملة. وأصبح ينظر إلى الذاكرة قصيرة المدى في مجال علم النفس المعرفي على أنها مجرد وظيفة من وظائف الذاكرة العاملة ممثلة في مكونها اللفظي المختص بالحفظ لمدة ثواني كما ذكرناها سابقا. وان الفكرة القديمة القائمة على المخزن الوحدوي للذاكرة قصيرة المدى قد استبدلت بنظام متعدد المكونات يستخدم للتخزين لتسهيل الأنشطة المعرفية المعقدة كالتعلم والفهم والاستنتاج.

4- وظائف الذاكرة العاملة:

وفيما يلي نوجز مجموعة من الوظائف:

4-1- ترميز المعلومات:

حيث نقوم بتحويل المعلومات إلى صور ذات معنى ليسهل تذكرها. ويعتبر الترميز حجر الأساس في الذاكرة العاملة عن طريق:

4-1-1- الترميز السمعي :

يختص بترميز المعلومات اللفظية (الأرقام، الحروف، والكلمات) والاحتفاظ بها نشطة من خلال (التسميع) أي تكرار البند عدة مرات، ويختص الشق الأيسر من الدماغ بترميز هذه المعلومة اللفظية.لهذا فإن ضعف قدرة الأطفال ذوي صعوبات التعلم على تحويل الكلمة المرسومة إلى رمز صوتي أوتوماتيكي يسبب لهم صعوبة في القراءة.

(العايد، 2008)

4-1-2- الترميز البصري:

يمكن من خلاله الاحتفاظ بالبنود اللَفظية في صورة بصرية، كما نلجأ إليه إذا كنا بصدد مجموعة البنود غير اللفظية مثل (الصور)التي يكون من الصعب وصفها وبالتالي من الصعب تسميعها صوتيا. وهذا النوع من الترميز يتلاشى بسرعة، ويختص الشق الأيمن من الدماغ بترميز المعلومات المكانية.**(أبو الديار، 2012)**

4-1-3- مستوى المعالجة:

بحيث كلما كانت المعالجة في الذاكرة العاملة عميقة، كلما كان الترميز أكثر فعالية، وكلما كانت المعالجة سطحية، كلما كان الترميز أقل فعالية.

درجةالمعنى: كلما كانت الكلمات ذات معنى كلما سهل ترميزها واسترجاعها، وكلما كانت خالية من المعنى كلما واجه الأفراد صعوبة في ترميزها واسترجاعها.

4-1-4- التنظيم :

حيث كلما كانت المعلومات والأفكار منظمة وواضحة أثناء عملية الترميز، كلما تحسن أداء الذاكرة أثناء الاسترجاع.

4-2-تخزين المعلومات :

حيث تقوم بتخزين المعلومات التي تم ترميزها إما مؤقتا في الأنظمة التابعة لها، أو بصفة دائمة إذا حظيت بمعالجة معمقة.وتتوقف عملية تخزين المعلومات فيها على درجة الانتباه، فحدوث أي مشتتات أثناء التخزين أو معالجة المعلومات قد يضعف احتمال تذكرها.

(العتوم، 2004)

4-3- استرجاع المعلومات :

تتمثل في القدرة على استحضار وتذكر المعلومات بنجاح من الذاكرة، بغرض إنتاج تمثيل واعي**(أبو الديار،2012)**.

يتم استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى بفضل الذاكرة العاملة وتتأثر عملية الاسترجاع بالطريقة التي يتم من خلالها عملية التخطيط لاسترجاع المعلومات، كما تتأثر بطرق تنظيم المعلومات. **(العايد، 2008)**

5- دور الذاكرة العاملة بتعلم القراءة:

تشير الأدلة الحالية إلى ارتباط الذاكرة اللَفظية قصيرة المدى ارتباطا كبيرا مع الانجازات التي تحققت خلال القراءة في السنوات الأولى للقراءة، ودورها كجزء في تعلم المعالجة الفونولوجية والمتصلة بتطور القراءة أكثر من كونها تمثل عاملا عرضيا في حد ذاته في العينات النامية من الأطفال عشرات المهام تتنبأ بالتحصيل القرائي المستقل عن مقاييس الذاكرة اللَفظية قصيرة المدى ومهارات الوعي الصوتي. **(Swanson& Beebe, Frankenberke, 2004)**

وقد سبق بيان هذا التفكك في الأداء نتيجة للقدرة المحدودة على المعالجة المتزامنة وتخزين المعلومات وهي من خصائص مهام الذاكرة العاملة بدلا من معالجة النقص أو وجود مشكلة معينة في الذاكرة اللفظية قصيرة المدى لدى القراء الضعاف. **(Dejong, 1998)**

فمن المهم أن نلاحظ أن الدراسات وجدت مهارات الذاكرة العاملة للأطفال ذوي العسر القرائي لا تتحسن مع مرور الوقت مما يدل على أن الخلل متواصل وليس التخلف النمائي يشرح سبب ضعف ذاكرتهم **(Swanson& sachse, 2001)**.

يجمع الباحثون على أن الهدف من تدريس القراءة هو الفهم القرائي وأنَه الركن الرئيسي فيها فإذا حدث خلل في الفهم القرائي فلا يصح أن نُسمى النشاط القرائي قراءة، ولا قيمة للقراءة دون فهم**(عبده، 1979)**.

من هنا قرن القراءة بالفهم في أحد تعريفاته للقراءة حيث عرفها بأنّها "المهارة اللغوية التي تمكن صاحبها من فهم المادة المكتوبة"والفهم عملية خفية معقدة يصعب تعريفها وتفسيرها بدقة وقد ربط الفهم بالتفكير وعملياته.

يعرف الفهم القرائي على أنَه "عملية استخلاص للمعنى من خلال التفاعل مع النص المكتوب كما انَه عملية معرفية تقوم على معنى الكلمة ومعنى الجملة والفقرة ومعرفة سمات الشخص وإدراك علاقة السبب والنتيجة وإدراك القيمة المتعلقة من النص ووضع عنوان مناسب للقطعة والتميز بين ما يتصل بالموضوع ولا يتصل به "**(علي، 2006)**.

يرى **(Camil& Donna, 2001)** أنَ الذين يقرؤون بكفاءة يرسمون خريطة مفاهيم خاصة بهم وهذه الخريطة تختلف على وفق الموضوع وكذلك مهام القراءة وهذه الإستراتيجية تتغير وفق مستوى القارئ والمادة التي تقرأ للوصول إلى الفهم لا بدأن يكون هناك تفاعل بين المعلومات في ذهن القارئ التي تمثلها خبراته السابقة وأغراضه وكفاءته اللَغوية والمعلومات الموجودة في النص.

6- العلاقة بين الذاكرة العاملة اللَفظية (الحلقة الفونولوجية) وعملية القراءة:

مما لا شك فيه أن ما يسمعه الطفل من حوله يساعده في عملية إدراك الأصوات المتشابهة والأصوات المختلفة في الكلمات وبعد ذلك تبدأ عملية التحكم في الأصوات المنطوقة وفهمها. وفي مرحلة لاحقة يمارس الطفل اللَغة من خلال تكوين كلمات مسجوعة مخزنة في الذاكرة السمعية ويتعلم أسماء الحروف ويتعلم الأصوات المختلفة في الكلمات وبعد ذلك تبدأ عملية التحكم في الأصوات المختلفة لكل حرف. وبعدها عملية التدريب على كتابة الحروف حتى يصبح قادرا على ربط الحروف الأبجدية بأصواتها المختلفة.

يمكن القول أن مفتاح تعلم القراءة هو القدرة على تمييز الأصوات التي تتشكل منها الكلمات وأيضا القدرة على مطابقة الأصوات مع كلمات مكتوبة.والأطفال الذين يفشلون في ربط أصوات الحروف مع الرموز المكتوبة وفي التهجئة الشفوية قد يكون لديهم اضطراب في هذه الذاكرة (الذاكرة السمعية) لأنَها مهمة لتعلم تسلسل الأصوات بشكل مناسب **(آدم، 2006)**. كشفت عدة دراسات عن العلاقة الموجودة بين الذاكرة قصيرة المدى اللَفظية والقراءة وهذا في دراسة طولية قام بها **Large& Ellis (1988)** على أطفال يبلغون من العمر من(05) إلى(06) سنوات. أثبتا أن في هذا المستوى من النمو نجد أن التعرف على الكلمات المكتوبة

في الذاكرة اللَفظية قصيرة المدى وليس العكس، تصبح العملية متبادلة بعد (06) و(07) سنوات. بينما تم الحصول على نتائج مختلفة من طرف بعض الباحثين، مثل دراسة(**2000Pickering& Gathercole,**)التي أجريتعلى أطفال يتراوح سنهم07سنوات وكشفت نتائجها عدم وجود علاقة بين الحلقة الفونولوجية والقراءة.

هناك نموذج قدمه واجنر(**Wagner& El, 2000**)وهو نموذج تفاعلي، يفترض أن الذاكرة الفونولوجية لها تأثير مباشر على القراءة، حيث أن التعرف على الكلمات خلال السنة الأولى من التمدرس يتأثر بقدرات الذاكرة الفونولوجية وهذا ما يساهم بدوره في التعرف على الكلمات في السنة الثانية.

كما يرى(**Siegel ,2001**)أن الفشل في تعلم القراءة عند الأطفال يرجع إلى عملية معرفية معقدة تتضمن تخزين الألفاظ ومعالجتها تعرف بالمكون الصوتي اللفظي للذاكرة العاملة.ومن بين المهام التي تشخص مدى قوة الذاكرة الفونولوجية مثلما يرى **بادلي**(**Baddlly, 1998**)نجد تكرار الكلمات غير الحقيقية، حيث أثبتت الدراسات أنَ مهمة إعادة تسمية الكلمات غير الحقيقية تفرق فرقا دالا بين الأطفال ذوي التحصيل المنخفض في القراءة وبين الأطفال العاديين أكثر من مهمة إعادة تسمية الكلمات الحقيقية، إذ تمثل إعادة تسمية الكلمات غير الحقيقية مرجعا لجودة تمثيل الأصوات المخزنة في الذاكرة الفونولوجية. مما يؤهل هذه المهمة لقياس قدرة الذاكرة الفونولوجية لتخزين الأصوات الجديدة التي لم يتم التعرف عليها من خلال الاسترجاع من الذاكرة طويلة المدى، بل تدفع الشخص للاحتفاظ بفترة للأصوات الجديدة في الحلقة الفونولوجية من خلال عملية التكرار.

وعليه فإن أي قصور في طريقة التخزين أو المعالجة أو حتى استخدام استراتيجيات غير فعَالة في التعامل مع الأصوات الجديدة، يكون سببا في القصور الواضح بين ذوي التحصيل المنخفض في القراءة وبين أقرانهم من القراء العاديين وهذا ما كشفته دراسة(**Klatte& Steinbrink,2007**)على أطفال يتحدثون الألمانية(**أبو الديار، 2012،48**).

كما يرىباديليوزملاؤه(**Baddely, 1996**) أن الذاكرة السمعية التي تعد أحد أنظمة الذاكرة العاملة وهي المسؤولة عن مقارنة الكلمة المقروءة بما هو مماثل في البناء المعرفي للفرد، حيث أن المخزن الفونولوجي يقوم بتخزين المعلومات في ثانيتين وإذا لم يستخدم الفرد إستراتيجية التشفير الملائمة تحلل الوحدات المعرفية الموجودة به وتتلاشى.

(لوزاعي،2017،153، 154)

أما عن اضطراب الذاكرة العاملة لدى الأطفال المصابين بعسر القراءة (اضطراب الحلقة الفونولوجية) فقد وجدت الكثير من الأبحاث والدراسات اضطرابات في الذاكرة العاملة اللَفظية لدى المصابين بعسر القراءة، مثل دراسة **Torgeson& Jorm1983,** **(Rack&1994,1988)**والتي تطرقوا فيها إلى أن العسر القرائي النمائي مرتبط بالضعف في فك الشفرة الفونولوجية، نظرا لكون الذاكرة العاملة اللَفظية تعتمد على تنشيط الشفرات الفونولوجية، فمن المتوقع أن يكون هناك تعطل لمكون الذاكرة العاملة اللَفظية (الحلقة الفونولوجية) في عسر القراءة.

توصل**(Ryggs& Gohntson, 1987)** إلى أن النقص في وحدة الحفظ اللَفظية يمكن ترجمته بنقص في قدرة التخزين في الحلقة الفونولوجية. أو بأنَه عجز في نظام آخر يتدخل في عمل الحلقة الفونولوجية عندما تكون وحدة الحفظ السمعية اللَفظية ذات حساسية عادية لتأثير التماثل الفونولوجي. وفي هذه الحالة يمس العجز خاصة التكرار اللَفظي.

(بن صافية، 2002)

وهذه النتيجة توصل إليها كذلك **(Jorm, 1993)**حيث يرى إلى أن الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة يتصفون غالبا بنقص وحدة الحفظ اللفظية عندهم مقارنة بالقراء العاديين.

كما يرى **(1986, Snowling, el)**و**1995(Van der lei)**أن أداء الذاكرة العاملة اللَفظية مرتبط بالمهارات الفونولوجية حيث أن الشفرات الفونولوجية يتم تجهيزها والاحتفاظ بها في الذاكرة قصيرة المدى، لهذا فإنَ الأطفال المصابين بعسر القراءة لديهم اضطراب في الذاكرة العاملة اللَفظية وينعكس هذا في ضعف التمثيلات الفونولوجية. وتوصلوا إلى إثبات أن الذاكرة العاملة اللَفظية لها دور في فك شفرة الكلمات وأنَ للوعي الفونولوجي دور كبير في عملية القراءة، فإذا أراد الطفل أن يتهجَى كلمة أو يقرأ كلمة جهريا لا بد له من أن يربط الفونيماتبالقرافيمات أو تحويل القرافيمات إلى فونيمات في حالة القراءة. إذا لابد من تحليل الكلمة إلى الفونيمات الخاصة بها وهذه المهارة تعتمد على معرفة البنية الفونولوجية الداخلية للكلمة (الوعي الفونولوجي) فهو إذا يساهم بطريقة كبيرة في اكتساب القراءة.

كما أكدت عدة دراسات تناولت اضطراب الحلقة الفونولوجية لدى الأطفال المصابين بعسر القراءة، مثل دراسة : **Baddeley& Gathercole,Houk&Torgesen, (1990)**

(**1996**)(**1980**)أن هؤلاء الأطفال يعانون من قصور واضح في قراءة المقاطع الفونولوجية للكلمات دون معنى وهذا مؤشر للحلقة الفونولوجية(**لوزاعي، 2017**).

وهناك باحثون حاولوا معرفة إن كان الأطفال العسيرين يتمكنون من الترميز الفونولوجي للمعلومات اللَفظية في الذاكرة قصيرة المدى حيث بيَن سيجل وليندر **Siegel, Linder,**)(**1984**بأن الأطفال العسيرين بين**07**و**08** سنوات، لا يتأثرون بتأثير التماثل الفونولوجي سواء في التقديم السمعي أو البصريبينما **جونتسون**و**ريغز** (**Johntson&Ryggse, 1987**) وجد بأنَ، وحدة الحفظ اللَفظية حساسة لهذا التأثير. بالنسبة للعسيرين، وهذا ما جعل هؤلاء الباحثين يقترحون بأن النقص في وحدة الحفظ اللَفظية يمكن ترجمته بنقص في قدرة التخزين في الوحدة الفونولوجية. أو بأنَه عجز في نظام آخر يتدخل في عمل الحلقة، عندما تكون وحدة الحفظ السمعية اللَفظية ذات حساسية عادية لتأثير التماثل الفونولوجي وفي هذه الحلقة يمس العجز خاصة ميكانيزم التكرار اللَفظي الآلي الداخلي (**Vocal, Autorépétition**)

قدم سنولينغوهولم (**Snowling, Hulme, 1989**)حالة طفل عمره **12**سنة (**J; M**) لديه عسر قراءة فونولوجي. كانت سرعة النطق لديه بطيئة مقارنة بسنه. إذ لم تتجاوز قدرة طفل لديه 5 سنوات. كما كانت وحدة الحفظ لـ (**J.M**) ناقصة، إذ أنه لم يتمكن من تذكر**4** أرقام ووحدة الحفظ عنده غير متأثرة بطول الكلمة.

يرجع باحثون آخرون عسر القراءة إلى نقص في قدرات الكلام، فيرى فولوتينو(**Vellutino, 1979**) بأن عسر القراءة التطورية ناتج عن اضطراب في المعالجة الفونولوجية للكلام والذي يتجلى في صعوبة الربط بين الشكل الخطي والفونولوجي. وقد أرجع بعض الباحثين ذلك إلى صعوبات بالذاكرة اللفظية قصيرة المدى، وبصعوبة في التمييز الفونولوجي بين أشكال الحروف المكتوبة.

أما سرينجورولسولاسر(**Srrenger, Rolles, Lacert, 1999**) فقد استنتجوا من تجاربهم بأن الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة الفونولوجي ليست لديهم مشاكل على مستوى الذاكرة البصرية القصيرة المدى، وإنَما يجدون صعوبات في المعالجة الفونولوجية وبالعكس العسيرين من النوع السطحي(**De surface**) لديهم مشاكل أكثر في مستوى المعالجة المعجمية منه على مستوى المعالجة الفونولوجية للقراءة، وهذا ما جعلهم يفكرون في وجود

اضطراب في الذاكرة البصرية قصيرة المدى.مما لا يسمح لهم بتثبيت الصورة الإملائية للكلمة غير النظامية. لكن في آخر تجربتهم وجد هؤلاء الباحثون **الفرنسيون** بأنَه، مهما كان نوع عسر القراءة، فإن كل العسيرين يعانون من صعوبة على مستوى الذاكرة الفونولوجية قصيرة المدى(**بن صافية، 2002**).

كما يُؤكد حبيب (**Habib, 1997**)أن كفاءات الأطفال المصابين بعسر القراءة في الذاكرة اللَفظية قصيرة المدى تكون ضعيفة عندما نطلب منهم معالجة المعلومات المقدمة. (**Habib, 1997, 158**)وهذا يعتبر من بين الملامح التي تميز الأطفال المصابين بعسر القراءة الفونولوجي، بحيث نجد لديهم اضطراب في الذاكرة العاملة اللَفظية وبالتالي لايستطيعون تكرار سلسلة من الأرقام أو المقاطع (مهام وحدة اللفظ) التي تتجاوز **4**أو **5** وحدات وهذا أقل من القدرة العادية.

يوضح**Bussy**أن الذاكرة العاملة هي ضرورية لتعلم أسماء الحروف ولتعلم العلاقات حرف– صوت، كما أنها ضرورية لقراءة الكلمات وخاصة الكلمات غير المألوفة.

في حين يؤكد بادلي **Baddeley**على الدور الذي يلعبه المخزن الفونولوجي للذاكرة العاملة. وفي هذه الظروف العادية يكون من الصعب استرجاع (تذكر) سلسلة من الحروف التي تكون متقاربة في النطق مثل (**P .C. D. B**) من الحروف التي تكون متباعدة في النطق (**L. C.H. X**) هذا الأثر نجده بكثرة عندما نقدم هذه الحروف سمعيا أو بصريا.

كما أثبت أن الحالات غير المصابة بعسر القراءة تتبنى إستراتيجية سمعية لتخزين صوامت متتابعة مقدمة بصريا. أما الحالات المصابة بعسر القراءة يختفي لديها هذا الأثر غالبا وهذا ما يوضح أن هذا النظام غير حساس للخصائص الفونولوجية للمادة التي يجب الاحتفاظ بها.

وأثبتت الدراسة التي قام بها **Sprenger- Charolles(1999)**و**Colé& Lacert**أنه مهما كان نوع عسر القراءة فإن كل المعسورين يعانون من صعوبة على مستوى الذاكرة الفونولوجية قصيرة المدى أي الحلقة الفونولوجية (**البحيري وآخرون، 2012**).

من خلال ما تقدم يمكن أن نستنتج أن الذاكرة اللفظية قصيرة المدى لها دور مهم جدا في تعلم القراءة يتمثل في قدرتها على حفظ المعلومة (طريقة تخزين الأصوات)، فالذاكرة السمعية تعد مهمة لتعلم تسلسل الأصوات أي ربط ما ينطقه الطفل من حروف وأصوات مع

الرموز الموجودة. وأن الفشل في هذه المهمة يؤدي إلى فشل الطفل في القيام بعملية القراءة بشكلها الصحيح وهذا ما كشفت عنه الكثير من الدراسات حيث بينت أنه من الثابت أن أطفال صعوبات القراءة يظهرون تناقصا ملحوظا في مثل هذه المهام. وأن الصعوبة في عملية القراءة ترجع إلى الخلل الواضح على مستوى المكون اللَفظي(الحلقة الفونولوجية) وما يجري فيها من عمليات الحفظ والمعالجة. فقدرة الطفل على القراءة السليمة متوقفة على مدى تمكنه بإنجاز هذه المهمة بنجاح كما تعتبر عامل منبئ لصعوبات القراءة في مراحل لاحقة.

ثانيا: الوعي الفونولوجي والتسمية السريعة وعلاقتهما بتعلم القراءة:

1- تحديد مفهوم الوعي الفونولوجي:

يعرف**Tunmer, W(1992)**الوعي الفونولوجي على أنَه: "القدرة على معالجة اللغة الشفوية، بتقطيع الكلمات إلى وحدات صغيرة كالمقطع، الفونام أو البحث عن القافية والقدرة كذلك على وعي بوجود بنية فونيمية في الكلام".

يعرف أيضا على أنه: "إدراك أن الكلمة المنطوقة هي سلسلة من الوحدات الصغيرة صوامت وصوائت أي أن كل كلمة منطوقة هي سلسلة من الأصوات وهو يتضمن القدرة على الاستماع والتعرف والتلاعب بالأصوات في اللغة بالتغيير وإعادة التركيب".

(بن سالم، وجعيجع، 2022، 17)

بينما الباحث**Gombert, J**يقول: "بأن الوعي الفونولوجي يتعلق بطريقة التعرف على الوحدات الفونولوجية اللَسانية، ومعالجتها بطريقة قصدية" **(حشاني، 2012،09)**.

يعرفه **Jason& David,(2005)**بأنَه: "القدرة على المعالجة الفونولوجية ذات الصلة القوية بتعلم القراءة والكتابة، وتشتمل على الوعي الفونيمي (مقاطع الأصوات)، وكذلك المهارات الفونولوجية غير المتطورة (الابتدائية) مثل: الحكم على أن كلمتين بهما سجع، والأفراد الذين لديهم صعوبة أساسية في استكشاف الأصوات في الكلمات واستخدامها وسوف يعانون في تعلم القراءة" **(الحويلة، وأبو الديار، 2015)**.

يعرفه**D. Delpech**"على أنه قدرة لغوية لسانية، والقدرة على التعامل والتفكير في الوحدات الصوتية للكلام" **(D.Delpech, 2001, 09)**.

ونجده في تعريف آخر على أنه "القدرة على تمثل أصوات الكلام واستعمالها في إجراء عمليات عقلية تحليلا وتركيبا تجزئة وتجميعها أثناء العمل الذهني لإنتاج واستقبال الرسالة

اللغوية"يبدو من خلال هاذين التعريفين على أن الوعي الفونولوجي قدرة متعلقة باللغة، تتمثل في التعامل مع الرسالة اللغوية وتتدخل في ذلك عمليات ذهنية.

ويعرفه **zom et Al(1979)** على أنه:" القدرة على تحليل مكونات الكلام كلمات**(Rimes,Mots)** مقاطع**(Logatomes)** أصوات**(Sons)**،ووحدات صوتية**(phonémes)**، ويتم عن طريق عمليات معقدة هذه القدرة التي تسمح خصوصا للطفل بالسيطرة على قواعد المماثلة الخطية – الصوتية، وهذا مهم جدا بالنسبة للقارئ المبتدئ فالمسلك الفونولوجي يعرف من طرف العديد من الباحثين على أنه أساس القراءة".

(Cheverie, M. Juan, C.Narbona, 2000, 328)

ومن الباحثين من يقترح التمييز بين الوعي الفونولوجي والوعي الفونيمي.

وفي هذا الصدد يعرف**(Morais, 1991)** الوعي الفونولوجي على أنَه: "مصطلح عام يتضمن مفهوم الوعي الصوتي، فالطفل يعرف بوجود وحدات دنيا للكلمة، على أنها وحدات أو ليست وحدات صوتية، والقارئ المبتدئ 4–5 سنوات بإمكانه تجزئة الكلمة إلى مقاطع وحساب هذه المقاطع، في حين لا يملك أي قدرة على التقطيع الصوتي.

(A. Van. Haut, F. Estienne, 1998, 42)

ويعرف الوعي بالأصوات بأنَه: "مجموعة المهارات اللَغوية وما فوق اللغوية تتضمن الإحساس الدقيق بتركيبة الأصوات في الكلمة المنطوقة.

(Muter et al,1997; Stahl& Murray, 1994)

وهو يتمثل في القدرة على التعامل تعاملا واضحا مع الوحدات الفونولوجية الكلية والمقطعة.

كما تعرف **سكربرا** و**برندي(Scarborough& Brandy, 2004)** الوعي الفونولوجي بأنَه: "مجموعة واسعة من مهارات الانتباه إلى الجوانب الفونولوجية للغة والتخاطب والتفكير فيها ومعالجتها معالجة واعية، لاسيما البناء الفونولوجي الداخلي للكلمات".

كما يعرف بأنَه" القدرة على المعالجة الفونولوجية ذات الصلة القوية بتعلم القراءة والكتابة وتشمل على الوعي الفونيمي (مقاطع الأصوات)، والقدرة على استخدام الأصوات الفردية (الفونيمات) في الكلمات والاستفادة منها، وكذلك المهارات الفونولوجية غير المتطورة (الابتدائية) مثل الحكم على كلمتين بها سجع والأفراد الذين لديهم صعوبة أساسية في استكشاف الأصوات في الكلمات واستخدامها سوف يعانون في تعلم القراءة.

يعرف كذلك بأَنه: "قدرة الطفل على فهم أن مجرى الكلام يمكن تجزئته إلى وحدات صوتية أصغر كالكلمات والمقاطع إلى أصوات، حيث أشار أحد الباحثين إلى أن الوعي الصوتي يتمثل في القدرة على التعامل بشكل واضح مع الوحدات الصوتية الكلية والمقطعية(**قاوي، وحفصي، 14،2021**).

وهنا وجب علينا أن نلاحظ الاختلاف في أن الوعي الفونولوجي بحيث أنَه يختلف بوضوح عن الصوتيات لأن الوعي الفونولوجي يشمل الاستخدام السمعي والشفهي للأصوات، أما الصوتيات فهي ارتباط الحروف والأصوات لتعطينا صوتا بالرموز المكتوبة، وهو نظام لتعليم القراءة المبنية على أساس الحروف الأبجدية، كما أنَه نظام من المكونات الرئيسية لتدريس التوافقات بين الحروف أو بين مجموعات الحروف ونطقها (**Adam, 1990**) ويتداخل كل من الوعي الفونولوجي والصوتيات بأسلوب متضافر ولكنهما ليسا شيئا واحدا (**أبو الديار، 2012**).

من خلال هذه التعاريف نستنتج أن الوعي الفونولوجي هو عبارة على عملية ذهنية تتمثل في قدرة القارئ على فهم وإدراك ما يسمعه والوعي الجيد بمكونات الكلمة (تقطيع الكلمات إلى وحدات فونيمية) ونطقها نطقا صحيحا، ويعتبر الوعي الفونولوجي عامل لغوي أساسي وجوهري في عملية القراءة. وإن ضعاف القراء يجدون صعوبة في على مستوى تقطيع الكلمات المقروءة والمكتوبة إلى أصوات وإدراك معناها.

2- مفاهيم مرتبطة بالوعي الفونولوجي :

2-1- الفونولوجي: Phonology

هو ذلك الجزء من اللغة الذي يشمل القواعد التي تحدد أو تحكم طريقة نطقنا للكلمات أو المقاطع اللَفظية وفق الأنماط المتعارف عليها بين أصحاب اللَغة (القواعد التي تضبط النظام الفونولوجي في هذه اللغة، كما تحدد نوع المعالجة الفونولوجية) .

2-2-الفونيم:Phneme

هو الصوت اللَغوي، وهو أصغر وحدة صوتية يمكن تمييزها. وفي كل لغة نجد عدد محدد من الفونيمات وعدد كبير جدا من الكلمات، وتتكون الكلمة الواحدة من عدة فونيمات مثال : في اللغة العربية كلمة باب مكونة من ثلاث فونيمات ب / أ / ب .

2-3- الوعي الفونيمي: Phonemie Awareness

وهو الوعي بمحتويات الكلمة من الأصوات التي تتكون منها، ويساعد هذا الأخير الطفل على إدراك العلاقة بين الحرف المكتوب والصوت المنطوق ويعد هذا الوعي أساسا جوهريا في عملية حل الرموز وفي هذا الصدد يشير الباحث **(Wiliams, 1986)** إلى المهارات الأساسية في القراءة وهي :

- إدراك العلاقة بين الحرف المكتوب والصوت المنطوق والاقتران الحاصل بينهما.
- القدرة على الفصل أو التمييز السمعي للفونيمات، وكذلك الفصل أو التمييز البصري للحروف التي تتكون منها الكلمة.
- القدرة على دمج الأصوات أو ربطها عند قراءة الكلمات ودمج الحروف عند كتابتها.

2-4-الوعي بالمقطع الصوتي أو اللفظي:

هذه المهمة يتعلمها الطفل تلقائيا أو عند تلقيه تدريبا بسيطا، فيتعلم تحديد عدد المقاطع اللفظية التي تتكون منها الكلمة الواحدة، ومن الأمثلة على ذلك :

كلمة باب تتألف من مقطع لفظي واحد

كلمة تفاح تتكون من مقطعين (تف / فاح)

كما يتعلم أيضا دمج المقاطع عند تكوين الكلمة.

مثال: ق+ لم تصبح قلم .....الخ.

2-5-القرافيم: Grapheme

وهو أصغر وحده كتابية لها صوت دال عليه. كم يمكن القول بأنه رمز كتابي أو حرف يمثل صوتا كلاميا.

يعد النظام الكتابي في اللغة العربية من الأنظمة البسيطة التي تخلو من التعقيد، الذي يوفر شكلا كتابيا (حرفا) واحدا للصوت الواحد.

وما يميز النظام الكتابي في اللغة العربية أيضا عدم وجود ما يعرف بالدياقراف أي الحرف المزدوج الذي يعبر عنهما بصوت واحد (**أبو الديار، 2012**).

لاحظنا من خلال هذه المفاهيم أنَ الوعي الفونولوجي عبارة على الوجه أو الجانب الذي يمثل أي لغة ويضبط قواعدها. ولهذه الأخيرة أساسياتها التي تشمل عدة مصطلحات

منها الفونيم (Phneme) وهو أقل وحدة صوتية. أما الوعي الفونيمي (Phonemie Awareness) فيعد أساس وجوهرة عملية فك الرموز الكتابية، فحتى يستطيع الطفل القراءة يجب أن يكون لديه القدرة على إدراك ما هو منطوق وربطه بما هو مكتوب وهذا الوعي يتمثل في التمييز السمعي والبصري بمكونات الكلمة، كذلك القدرة على دمج الأصوات وربطها. كذلك يتطلب الوعي الفونولوجي قدرة القارئ بالوعي بالمقاطع (مقاطع الكلمات) وهي آلية تتكون لدى الطفل من خلال التدريب والتكرار.

3- مستويات الوعي الفونولوجي:

3-1- تقسيم الجمل إلى كلمات:

مهم جدًا للأطفال الذين يدخلون المدرسة معرفة أنَ الجمل مكونة من كلمات، وهي المرحلة الأولى في التحليل، حتى يستطيع الطفل معرفة أن الكلمة مكونة من مجموعة من فونيمات وإدراك أن لكل كلمة حدودا سمعية صوتية في مراحل تعلم القراءة الأولى يعتبر مؤشرًا قويًا على الأداء القرائي في المراحل اللاحقة.

3-2- تقسيم الكلمات إلى مقاطع:

إن مقدرة الطفل في مستوى رياض الأطفال على تقسيم الكلمة إلى مقاطعها، يمكن استخدامه كمؤشر على الأداء القرائي في الصف الأول، وتقسيم الكلمات إلى مقاطع أسهل من تقسيمها إلى فونيمات.

3-3- التنغيم :

يوصف التنغيم على أنه أحد مجالات اللعب باللغة، والتي تعطي مؤشرًا على قدرة الطفل على التحكم بالمجال الصوتي للغته، كما أن القدرة على الإتيان بكلمات لها نفس النغمة يعتبر مؤشرًا على النجاح في القراءة مستقبلًا، ويساعد التنغيم الأطفال على زيادة الوعي بأصوات اللغة مما يسهل عليهم عملية الترميز (ربط صورة الحرف بصوته والعكس). كما يعلم التنغيم الطفل على وضع وتصنيف الكلمات مع بعضها اعتمادًا على أصواتها، مما يسهل عليه عملية التعميم، وبالتالي يقلل عليه عدد الكلمات التي يجب أن يتعلم قراءتها.ومن جهة أخرى يعلم التنغيم الطفل القدرة على الربط بين الخصائص والصفات التي تنظم أنماط ترابط الحروف في الكلمات في اللغة، وقد أشارت بعض الأبحاث إلى أن الطلاب الذين يتلقون خدمات علاج النطق واللغة ممن يعانون من اضطراب في الوعي الفونولوجي

يستفيدون من تدريبات التنغيم المباشرة، كما بينت الدراسات أن الأطفال الذين علموا قوانين التنغيم والربط بين الأصوات والحروف أظهروا تقدمًا عاليًا في مهارتي القراءة والتهجئة، كما أنهم استمروا على هذا التقدم.

3- 4- المزج الصوتي:

هو القدرة على مزج الأصوات مع بعضها البعض، ويعتبر مهارة مهمة جدًا للقارئ المبتدئ. والمزج الصوتي يحضر الطفل للتعرف على الكلمة بعد أن ينطق أصواتها أو تنطق له هذه الأصوات .

وهو يساعد على ظهور الأوتوماتكية في ربط الأصوات مع بعضها وهو عنصر ضروري للنمو القرائي فقد بينت الدراسات أن الأطفال الصغار يتعلمون ربط الأصوات ومزجها بشكل أسرع من تعلم تقسيم أصوات الكلمة؛ لهذا فإن تمارين المزج الصوتي تقدم لهم قبل تقسيم الكلمات .

3– 5 – تقسيم الكلمات إلى أصواتها:

إن قدرة الطفل على تقسيم الكلمة إلى أصواتها اللَغوية هو آخر مستويات التحليل اللغوي وهنالك علاقة قوية بين وعي الطفل بأصوات الكلمة والقدرة على القراءة والنشاطات الأساسية لتعليم تقسيم الكلمة إلى أصواتها اللَغوية هي :

- نطق أصوات الكلمة (كل صوت على حدا).
- معرفة ونطق الصوت الأول والأخير أو كليهما (معرفة الصوت وموقعه).
- القدرة على نطق أصوات الكلمة، كل صوت بشكل مفرد فقط من مجرد الاستماع لها.

4- العمليات (المكونات) الفونولوجية:

هناك تداخلا كبيرا بين المكونات الفونولوجية، كونها مرتبطة بقوة باكتساب مهارات القراءة كما أنَها تمثل فروقا فردية ذات دلالة مبكرة من عمر طفل ما قبل المدرسة.

كما أنَ هناك ثلاثة مكونات من المعالجات الفونولوجية ترتبط ارتباطا كبيرا بإتقان مهارة اللَغة المكتوبة، وهي: الوعي الفونولوجي، سرعة النفاذ إلى المعجم اللغوي، الذاكرة الفونولوجية، والشَكل التالي يوضح ذلك.

شكل رقم (05) المكونات الفونولوجية

4-1-المكون الأول: الوعي الفونولوجي:

مصطلح الوعي الفونولوجي مصطلح عريض يشتمل على وعي الكلام ومعالجته على عدة مستويات، حيث يبدأ الأطفال بالوعي بالمقاطع الكبيرة على مستوى الكلمة كوعي الأطفال أن كلمة عبد الله مكونة من مقطعين كبيرين أو كلمتين هما: عبد والله ثم ينتقلون إلى المستوى التالي وهو الوعي بالمقطع الفونولوجي في الكلمة الواحدة كوعي الأطفال أن كلمة سحاب مكونة من مقطعين هما "سـ" والسجع هو"اب" وبعدها مرحلة الوعي بالوحدة الفونولوجية الصغرى في المقطع أو الكلمة "الفونيم" كالوعي بأن مقطع "أب" في المثال السابق يتكون من وحدتين صوتيتين /أ/ و/ب/ وتعرف هذه المهارة بالقدرة على تحليل الأصوات أو الوحدات الصغيرة (بالوعي الفونولوجي للوحدة أو الوعي الفونيمي).

يشير(**Snow, Burns& Griffin, 1998**)إلى أن اصطلاح الوعي الفونولوجي على أنه: "التقدير العامل لأصوات داخل الكلام على أنها متميزة عن معانيها، وهذا المفهوم يشمل فهم الكلمات واستيعابها، إذ يمكن تقسيمها إلى تسلسلا لفونيمات، وهذه الحساسية نطلق عليها اصطلاح الوعي الفونيمي"(**أبو الديار،2012**).

من المهم أن نعرف أن الوعي الفونولوجي يختلف بوضوح عن الصوتيات، لأنَ الوعي الفونولوجي يشمل الاستخدام السمعي والشفهي للأصوات، أما الصوتيات فهي ارتباط الحروف بالأصوات لتعطينا صوتا بالرموز المكتوبة (نظام تعليم القراءة)، ويعتبر هذا الأخير

نظام لتعليم القراءة المبنية على أساس الحروف الأبجدية، وهو نظام من المكونات الرئيسية لتدريس التوافقات بين الحروف أو بين مجموعات الحروف ونطقها (**Adams, 1990**) ويتداخل الوعي الفونولوجي والصوتيات بأسلوب متضافر، ولكنهما ليسا شيئا واحدا.

والدارس لمفهوم الوعي الفونولوجي لابد أن يعرف المستويات الفونولوجية للكلمة الذي يساعدنا على فهم تسلسل فقرات الاختبارات، ومناسبته من حيث الصعوبة والمرحلة العمرية.

4-1-1- المستويات الفونولوجية للكلمة:

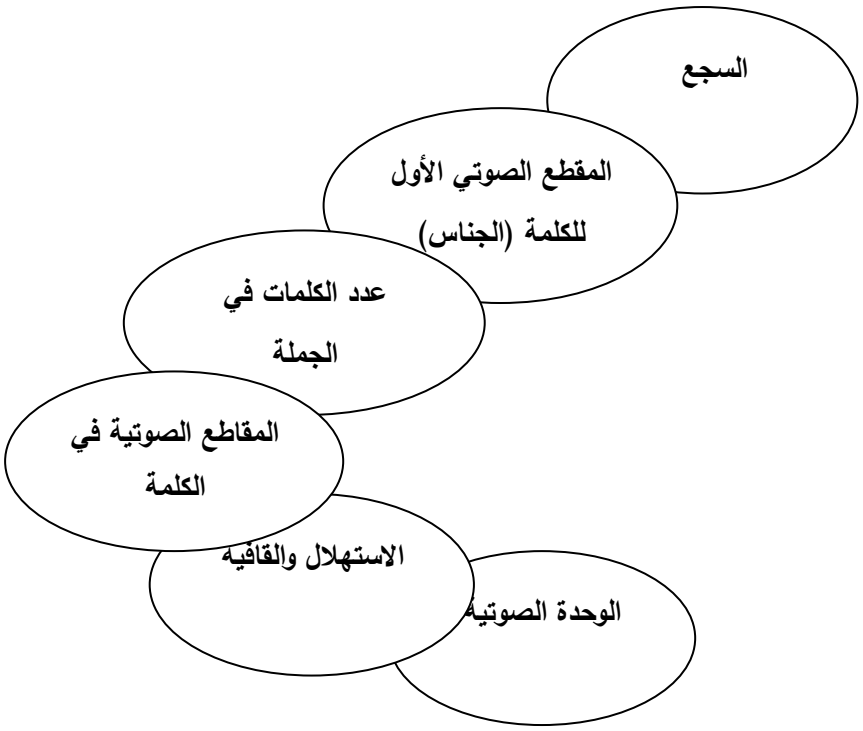
تختلف المهام لكل مستوى في الصعوبة والتعقيد اللَغوي. (**Stahl& Murray, 1994**) بشكل عام المهام التحليلية أو التفصيلية (حذف المقاطع) تكون أكثر صعوبة من المهام التجميعية (تجميع المقاطع) (**Hulme et al, 2002**).

فقد قام كل من(**Schatschneider, Francis, Foorman, Fletcher&Mehta, 1999**) بتطبيق دراسة لسبعة مهام للوعي الفونولوجي على أطفال يتحدثون اللَغة الإنجليزية ابتداء من مرحلة التمهيدي إلى السنة الثانية من التعليمالابتدائي، ووجدوا أنَ جميع المهام مرتبطة ببعضها ارتباطا كبيرا ولكن هناك بعض المهام أفضل في قياس قدرات الوعي الفونولوجي في مراحل معينة من نمو الطفل، فعلىسبيل المثال: دمج الاستهلال والقافية يعد من المهام السهلة نسبيا مقارنة بمهمة تفصيل الوحدات الصغيرة وحذفها ودمج الوحدات الفونولوجية للكلمات غير الحقيقية (يعد تفصيل الأصوات من أصعب المهام لهذه المرحلة).

وعليه يجب أن نكون على وعي وحذر بالشكل الكافي في الوقت الذي نستخدم فيه كل مهمة بناءً على مرحلة التطور والنمو، فالأطفال الصغار يكونون أكثر إحساسا وتفاعلا مع المقاطع اللَغوية الكبيرة وأقل قدرة للتعامل مع المقاطع الصغيرة، بينما يكون الأكبر سنا قادرين على التعامل مع المقاطع الصغيرة والكبيرة معا.

4-1-2 - تسلسل نمو مهارات الوعي بالأصوات:

تتدرج مهارات الوعي بالأصوات بناءً على تطورها كما يأتي وحسب الشكل التالي:



شكل رقم (06) يمثل تدرج مهارات الوعي الصوتي وتطورها

وجهت نتائج الدراسات السابقة الباحثين إلى استنتاج أن تأثير القدرة على التعامل مع السجع والوحدات الفونولوجية مرتبطة بأوضاع مختلفة للقراءة، كقراءة الكلمات بالشكل الكلي أو قراءتها بالتهجي حرفا بحرف. فبينما التعامل مع السجع يساعد على القراءة بالطريقة الجزئية، وذلك من خلال مطابقة الحرف لصوته. هذه القدرة تتطلب من الطفل أن يكون أكثر إحساسا بالمقاطع الكبيرة للكلمة (السجع)، من الوحدات الصغيرة (الفونيمات). عندما يكبر الطفل يتعرض لكلمات أكثر تعقيدا، وبالتالي لكي تعرف تلك الكلمات يجب أن يكون قادرا على الإحساس بالمستويين في الوعي الفونولوجي الكبير والصغير(**أبو الديار، 2012**).

4- 2 - المكون الثاني: سرعة النفاذ للمعجم اللغوي:

التسمية السريعة هي القدرة على استرجاع الرموز الفونولوجية من القاموس اللغوي المخزنة في الذاكرة طويلة المدى. ومهارة الفرد في إتمام مهام الاسترجاع ولا سيما مهام التسمية لسلسلة من الأرقام، أو الأحرف، أو الألوان، أو الأشكال المعروفة التي تقاس بالوقت المستغرق لتسميتها مرتبطة بقدرته على تعرف الكلمات المطبوعة بطلاقة، فعندما يقرأ الطفل يسترجع.

- الوحدة الفونولوجية المرتبطة بالحرف أو الوحدات الفونولوجية المرتبطة بعدد من الأحرف.

– النطق المرتبط بمجموعة أصوات لأحرف في الكلمة تكون مألوفة لديه كوحدة واحدة، أو النطق لكلمة كاملة كوحدة واحدة.

– القدرة على استرجاع تلك الوحدات الفونولوجية، صغيرها وكبيرها، من الذاكرة طويلة المدى من المفترض أن يؤثر على القدرة على قراءة الكلمات المطبوعة وإملائها.

فقد أجمع الباحثون على أن التسمية السريعة دليل ذو أهمية في قراءة الكلمة المطبوعة، وهذه المهام قد تكون ذات منفعة في تشخيص بعض أنواع مشكلات القراءة عند الأطفال(**Torgesen et al, 1997**).

فالمشكلات المرتبطة بالاسترجاع من القاموس اللَغوي عادة تكون هي السبب الرئيس لمشكلات الطلاقة في القراءة والذي يؤثر بدوره على عملية فهم المقروء لدى الأطفال الأكبر سنا، الذين يواجهون صعوبات في التعرف على الكلمة وقراءتها.

(Stanovich, 1991; Torgesen& Wagner, 1998)

يمكن تفسير أهمية التسمية السريعة في معالجات القراءة بالشكل(**Ehri, 1999**) حيث يتعامل مع مجموعة الأحرف المتصلة في الكلمة كوحدة واحدة (في مجموعات كبيرة) ونماذج الكلمات تخزن تخزينا كليا للاسترجاع. وتأثير التسمية السريعة على مهارة قراءة الكلمة تأثير غير مباشر، حيث إن البطء في التسمية يؤدي إلى ضعف في قراءة الكلمة، وبالتالي يعيق الفهم القرائي. هذه العلاقة بين التسمية السريعة والفهم القرائي قد تكون راجعة إلى الطلاقة في القراءة حيث إن التسمية السريعة تعد الأساس للطلاقة. والطلاقة من متطلبات الفهم القرائي،فقد أثبتت دراسة تتبعية قام بها(**Schatschneider et al, 1999**) وزملاؤه حيث وجدت أن المهارات في مرحلة ما قبل الابتدائي مثل التسمية السريعة للحرف كانت من أكثر الدلالات لمهارة الطلاقة في القراءة في السنة الثانية ابتدائي.

يستطيع البالغون والأطفال الكبار أن يسترجعوا المثيرات المعروضة أمامهم بسرعة أكبر من الأطفال الصغار، وفي الوقت نفسه، المثيرات المألوفة تسمى أسرع من المثيرات غير المألوفة.

هناك مهمتان أكثر استخداما لتشخيص الاسترجاع من القاموس اللَغوي وهما: التسمية لسلسلة من المثيرات، والتسمية لمثيرات تعرض كل منها على حدا، والفرق بينهما أن الأولى تعرض مجموعة من المثيرات منتظمة على شكل سلسلة متتابعة متكررة، ويطلب إلى الطفل

أن يسميها بأسرع قدر ممكن، والمهمة الثانية يعرض فيها على الطفل المثير المألوف في كل مرة، ويطلب إليه تسميتها بأسرع قدر ممكن.

بشكل عام وجدت الدراسات المتعددة أن التسمية لسلسلة متتابعة من المثيرات التي تعرض في الوقت نفسه على الطفل قادرة على التفرقة بين القراء الجيدين وبين القراء الضعاف، بينما المهمة الأخرى حيث يعرض كل مثير على حدا فشلت في ذلك. كما أكدت دراسات أخرى على أن التسمية لسلسلة متتابعة من المثيرات مرتبطة ارتباطا أقوى بمحصلات القراءة من المثيرات المنفصلة، وتكون في معظم الأوقات ذات دلالة إحصائية.

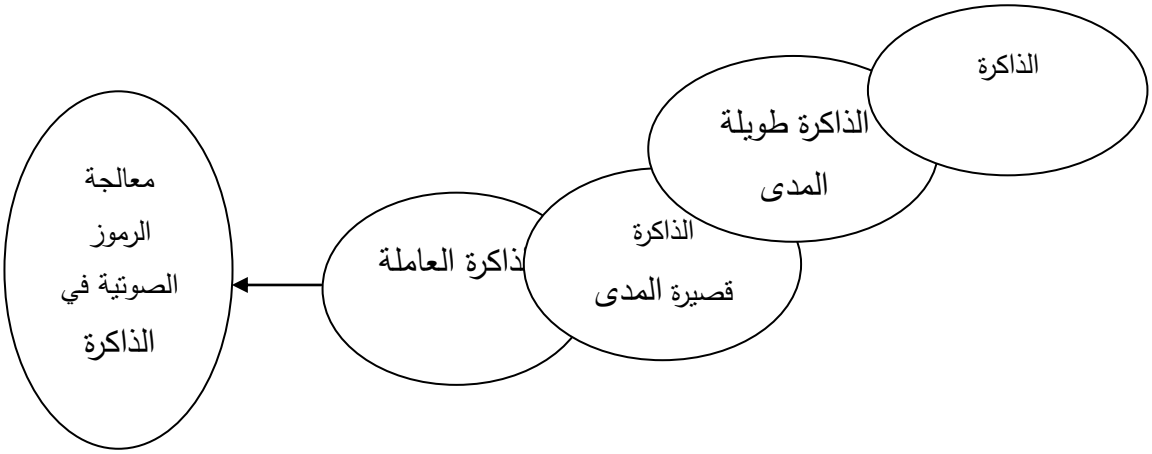
(أبو الديار، 2012، 31،32)

تعتبر التسمية السريعة من العوامل اللغوية التي تساهم في عملية القراءة فكلما كان التخزين والاحتفاظ لعدد المفردات بشكل ثري في المعجم اللغوي كلما سهلت عملية الاسترجاع والعكس. لأن عدم وجود تمثيل للكلمة في المعجم اللغوي يؤدي إلى البطء في الاسترجاع وبالتالي صعوبة في القراءة. وهي مرتبطة بالطلاقة والتي بدورها مرتبطة بعد الفهم الجيد للرموز الكتابية. وهو ما نجده عند تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

4-3- المكون الثالث: الذاكرة الفونولوجية:

حسب رأي كل من **بادلي**و**تورغسون**(**Baddeley, 1986, 1992; Torgesen, 1996**)تعمل الذاكرة الفونولوجية على ترميز المعلومات الفونولوجية ترميزا مؤقتا في الذاكرة قصيرة المدى أو الذاكرة العاملة. وهذا التخزين يكون عن طريق التمثيل الفونولوجي وليس الصوري. إن الجزء من الذاكرة العاملة المرتبط بتخزين المعلومات الفونولوجية يسمى الدائرة الفونولوجية (تختص بتخزين مؤقت ولفترة قصيرة للمعلومات السمعية). **(أبو الديار، 2012)**

وتعد الدائرة الفونولوجية مهمة لتعلم قراءة كلمات جديدة أو كتابتها.



شكل رقم (07)المعالجة الفونولوجية في ضوء تصنيفات الذاكرة.

نستنتجمن خلال ما تقدم أن العمليات الفونولوجية ومكوناتها والمتمثلة في الوعي الفونولوجي الذي يعتبر مهارة لغوية تنمو وتتطور على عدة مراحل حسب نمو الطفل ومستواه الدراسي. فقد يبدأ نمو الوعي بالمقاطع الكبيرة على مستوى الكلمة عند الطفل أولا، ثم بعد ذلك المقاطع الأقل منها درجة. أي المقاطع الصغيرة. وينتقل بعدها الطفل إلى الوعي الصوتي وهي المهمة الأكثر تعقيد من المهام السابقة.

إذا يتبين لنا أن الوعي الفونولوجي يشمل المستويات الفونولوجية للكلمة، وتسلسل نمو مهارات الوعي بالأصوات.ومنه نستطيع القول أن الوعي الفونولوجي ينمو ويتطور حسب المراحل العمرية، مما يجعلنا نفهم أن أي خلل على مستوى نمو هذا الأخير قد تنبئنا بالصعوبات في القراءة في مراحل لاحقة. كما تعتبر التسمية السريعة من ضمن العمليات اللَغوية التي لها علاقة بتعلم القراءة وبتطور الوعي الفونولوجي.

5-العلاقة بين الوعي الفونولوجي وتعلم القراءة:

إن العلاقة بين الوعي الفونولوجي ومهارة القراءة هي علاقة ذات اتجاهين متبادلين حيث يرى العلماء أنَ الوعي الفونولوجي هو سبب ونتيجة في آن واحد لتعلم القراءة إلا أنهَم يذهبون لإزالة التناقض إلى توضيح أكثر لطبيعة هذه العلاقة إذ يكون الوعي الفونولوجي سبب لتعلم القراءة في بداية التمدرس أي تلاميذ السنة الأولى والثانية ابتدائيّ، القراء المبتدئون فإذا عان التلاميذ قصورا في هذه المهارة أظهروا لاحقا صعوبات تعلم القراءة(**مراكب، 2010**).

قد يتضح أن هذا المسار البحثي بشكل أو بآخر كان هو القوة المحركة للبحوث والدراسات في مجال صعوبات التعلم نظرا إلى أنَ الباحثين قد رأوا أن الصعوبات في مهارات الوعي بالمقاطع الصوتية ومعالجتها قد تكون هي السبب الرئيسي في حدوث جميع صعوبات التعلم اللاحقة(**وليام ن بيندر، 2011، 188**).

على الرغم من اختلاف المنهجية المستخدمة في العديد من الدراسات إلا أن النتائج كانت مشتركة بل موجودة في تفسير العلاقة الارتباطية بين الوعي الفونولوجي ومهارة القراءة وتحديدا لطلاب المرحلة الابتدائية كما جاء في دراسة "محمد" (**2004**) ووزارة التربية والتعليم سلطنة عمان(**2005**) و"الكثير" (**1421هـ**). أن من الأسباب الجوهرية التي تؤدي إلى صعوبات أو ضعف أو عسر قرائي هو ضعف الوعي الفونولوجي وعدم إدراك العلاقة بين الكلمة المكتوبة والمنطوقة، ما يؤثر على القراءة والفهم والاستيعاب للمادة المقروءة، وأكدت دراسة "لعيس ومنتصر والشايب **2004** " بأن العامل الرئيسي في تواجد مشكلة العسر القرائي هو نقص التركيز على الوعي الفونولوجي وتنميته لدى طلاب المرحلة الدنيا(**المدهون، 2016، 30**).

قد ثبت أن العجز في الوعي الصوتي للأطفال ذوي عسر القراءة يستمر إلى أواخر مرحلة المراهقة ومع ذلك فقد وجد أيضا أن مثل هذا العجز في الوعي الصوتي لدى الأطفال ذوي عسر القراءة قد يتغير بمرور الوقت.

(Knoop, van comen et al, 2018, 185)

دلت الأبحاث على أن الوعي الصوتي كقدرة ذهنية لغوية يتطور بشكل سريع مع تعلم الأطفال لحروف اللغة وذلك لأن تعليم الحروف يشمل تعليم الفونيمات التي تمثلها وهكذا تنشأ علاقة متبادلة بين الوعي الصوتي وتعلم القراءة وخاصة في منظومات الكتابة الالفبائية الشفافة حيث العلاقة واضحة بين الحرف والصوت الذي يمثل المبنى الإملائي للكلمة ومبناها الصوتي (**صادقي 2012، 107**).

حاولت العديد من البحوث تحديد دور الوعي الفونولوجي في تعلم القراءة أو طبيعة العلاقة التي تربط ما بين تطور القراءة والوعي الفونولوجي والأشكال المطروحة يتمحور حول العنصر الزمني في اكتسابهاتين المهارتين أي الرغبة في معرفة أي منها تسبق الأخرى وتساعد في تطورها ونجد أن الأطفال الذين لديهم مشكلات في تعلم القراءة غالبا ما يكونون

غير واعين تمام بكيف تتشكل اللغة فهم غير قادرين على معرفة أصوات الكلمات أو عزلها أو عدد الأصوات في الكلمة كنتيجة لذلك لا يستطيع هؤلاء الأطفال فهم أو استخدام مبادئ الأحرف الهجائية الضرورة لتعلم الصوتيات والتعرف على الكلمات.

(Beverly, Janet W, 2014, 272)

معظم النظريات تعترف بأن التطويرالناجح للقراءة يتميز بتطوير ناجح للوعي الفونولوجي وصعوبات القراءة ترتبط بالخلل في الوعي الفونولوجي والدليل الذي يربط بين ضعف التمثيل الفونولوجي بصعوبات القراءة هو دليل قوي مما جعل البعض يقترح أن يعرف العسر القرائي (الديسلكسيا) في إطار أنها خلل فونولوجي.

(أبو الديار، 2012، 41)

كما يشير **(زادو،2012، 51،53)**أنّه حاليا يظهر هناك إجماع حول وجود رابطة تفاعل قوية وتعزيز متبادل ما بين هاذين النشاطين ويتحدث " موري **Morais**" **(2000)**عن علاقة ذات اتجاهين: فمن ناحية أن التمكن من الوعي الفونولوجي يسهل عملية تعلم القراءة ومن ناحية أخرى إن التقدم في القراءة سيعززتطور النمو الفونولوجي لدى الطفل، هذا التصور يؤيده العديد من الدراسات الطولية ونذكر في ذلك أعمال كل من(**perfti et al, 1987; stamovich, wagner, 1997, berges et lonigane, 1998**) في حين أن هذه الدراسات التي تأكد العلاقة السببية والمتبادلة ما بين الوعي الفونولوجي ومهارة القراءة هي أيضا الدراسات التي تبحث في الخاصية التنبؤية لوحدات الوعي الفونولوجي**(بوعكاز، ولعيس،2020)**.

يذكر أبو الديار(2012)على أن العلاقة بين الوعي الفونولوجي والعسر القرائيتتحدد من خلال ثلاثة أبعاد هي:

– بعد سببي بحيث إن ضعف الوعي الفونولوجي يؤدي إلى العسر القرائي.

– بعد تنبؤي بحيث إن مستوى الوعي الفونولوجي لدى الطفل في المرحلة المبكرة، مؤشر دال على مستوى نموه القرائي في المراحل المتقدمة.

–بعد علاجي بحيث إن دعم القدرات الفونولوجية للطفل والقيام بالنشاطات والتدريبات اللازمة، يساهم إلى حد كبير في معالجة العسر القرائي. من هنا تكمن أهمية التدخل المبكر للنمو الفونولوجي.

6-علاقة التسمية السريعة بمهارات القراءة:

القدرة على تسمية المنبهات(المثيرات):

تشمل قدرة الطفل على السرعة والدقة في تسمية الصور،الألوان، الأعداد والأحرف، حيث تظهر الصعوبة لدى عسيري القراءة في هذا المجال أكثر لما يتعلق الأمر بأشباه كلمات (لا تحمل معنى في اللغة) وهو ما يمكن أن يعكس خللا في تنظيم المفردات في الذهن(**Leconte, 1991**).

- القدرة على التذكر عن طريق الترميز الصوتي للمنبهات البصرية البسيطة أو المعقدة كنص قراءة مثلا.

- القدرة على توظيف الوعي الفونولوجي(القدرة الفونولوجية) المتمثلة في القدرة على استشعار مكونات اللغة الشفوية وتحليلها ذهنيا وفق مستويات مختلفة: أصوات مقاطع، كلمات، الخ. عن طريق عمليات التقطيع، الدمج، التعويض والتحويل فيما بين هذه المكونات، حيث تكون اللغة الشفوية ليس فقط كأداة تواصل بل أيضا كموضوع للتحليل.هنا كذلك يجد عسيري القراءة صعوبات كبيرة في القيام بهذه العمليات بالمقارنة مع القراء العاديين من نفس السن تعرف التسمية السريعة بأنها: "هي السرعة في تذكر الرموز الفونولوجية (الصوتية) للحروف والكلمات" (**السرطاوي وآخرون، 2009، 27**).

تعتبر التسمية السريعة دال ذو أهمية في قراءة الكلمة المطبوعة، كما تعتبر من المهام التي تساعد في تشخيص بعض أنواع مشكلات القراءة عند الأطفال. فالمشكلات المرتبطة بالاسترجاع من القاموس اللَغوي عادة تكون السبب الرئيس لمشكلات الطلاقة في القراءة الذي يؤثر بدوره على عملية فهم المقروء لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية.

لقد أثبتت الصلة القوية بين القراءة والتسمية السريعة في البحوث والأدبيات إثباتا كبيرا. فمهام التسمية وجدت عالية الارتباط بقدرات القراءة (**Wolf, 1991**)، فقد اقترح بعض العلماء نظرية تسمى "بالقصور" أو "الخلل المزدوج" والتي ترى أن الأشخاص الذين لديهم قصور في الوعي بالأصوات والتسمية السريعة هم المعرضون لصعوبات القراءة الشديدة(**أبو الديار، 2012**).

هدفت بعض هذه الدراسات إلى معرفة ما إذا كانت صعوبات معينة في القراءة مرتبطة بالعمر أم لا، كما في دراسة(**Shaywitz, 1992**), وأشارت دراسات أخرى (**Escober,Shaywitz,Fletcher&Makudu, Shaywitz et al,**

1992) إلى وجود نسبة عالية للاستمرار ضعف الطالب من الصف الأول إلى الصف الرابع وكان العامل الصوتي مهما في التنبؤ بالضعف المستقبلي، أو استمرار الضعف في القراءة. وكان العمر الزمني للعينات في الدراسات السابقة يتراوح ما بين مرحلة الروضة حتى سن تسعة سنوات وأحيانا يمثل الدماغ ولا سيما الذاكرة العاملة قدرات محدودة لتشغيل عدد من العمليات في وقت واحد. في حين أننا نستطيع أن نقوم بعملية واحدة في وقت واحد، القراءة تحتاج على الأقل إلى عمليتين في الوقت نفسه، عملية الإملاء وعملية الفهم والتي تحتاج إلى تشغيل عدد من العمليات المعرفية للوصول إلى عملية فهم المقروء.

إن القدرة على استرجاع الوحدات الفونولوجية من الذاكرة طويلة المدى من المفترض أن يؤثر على القدرة في قراءة الكلمات المطبوعة وإملائها ومرتبطة بالقدرة على تعرف الكلمات بطلاقة. لكي يصل الطفل إلى هذه المرحلة يجب أن تصبح تلك العملية أوتوماتيكية. ويعرفها **(Samuels. 1974)**"أنها العملية التي نقوم بها من غير انتباه متعمد أو مقصود".

بالإضافة إلى ذلك فإنه لا بد من تقييم جوانب السرعة والدقة في القراءة والاستراتيجيات المتبعة في عملية القراءة (حل الرموز). فعلى سبيل المثال فإن قراءة الكلمة كوحدة واحدة دون إجراء تحليل، تشير إلى أن الطالب ما زال في المرحلة الأولى من تطور مهارة القراءة، وهي مرحلة القراءة الكلية. وعند إتباع الطالب لطريقة تحليل الكلمة إلى الحروف المكونة لها والتي تسمى القراءة التحليلية، فإن هذا يعد دالا على أنه في المرحلة الثانية من تطور مهارة القراءة. كما أن الاهتمام ينصب أيضا على ملاحظة الأخطاء ونوعها ومدى تكرارها في عملية القراءة، وكذلك المواقف التي تظهر فيها مثل هذه الأخطاء.

خلاصة الفصل:

لقد تناولنا في هذا الفصل بعض العوامل المعرفية اللغوية المساهمة في عملية القراء من خلال شرح تفصيلي للعلاقة بين كل متغير ومهارة القراءة، ومن خلال ما تم عرضه نستنتج أن الذاكرة العاملة تعتبر المكون المعرفي المسؤول عن عمليتي التجهيز والتخزين الوقتي للمعلومات، أمَا فيما يخص الذاكرة اللفظية قصيرة المدى فقد أيدت دراسات وبحوث عديدة حول الارتباط الوثيق بينهما وأن هناك علاقة موجبة بين الذاكرة اللفظية قصيرة المدى وتعلم القراءة. في المراحل الأولى لتعلم القراءة كما نستخلص أيضا من الطرح السابق أن هناك إجماع حول وجود رابطة تفاعل قوية مابين الوعي الفونولوجي والتسمية السريعة في عملية القراءة.

الفصل الثالث

القراءة وصعوباتها

تمهيد:

أولا:القراءة

1- تعريف القراءة.

2- مراحل القراءة.

3- أنواع القراءة.

4-القدرات الأساسية لاكتساب القراءة.

5- نماذج اكتساب القراءة.

6-الأسس العصبية للقراء.

ثانيا: عسر القراءة

1- تعريف عسر القراءة.

2-مظاهر عسر القراءة.

3- المقاربات النظرية المفسرة لعسر القراءة.

4- المحكات التشخيصية لعسر القراءة.

5- تقييم صعوبات القراءة.

6- أساليب علاج عسر القراءة.

خلاصة الفصل

تمهيد :

رغم الاهتمام الشديد بعملية القراءة والنظام التدريسي الجيد وتوفر الظروف التعليمية الملائمة، من كفاءة المدرسين والوسائل والأدوات المساعدة في عملية القراءة، إلا أنَنا نجد كثير من التلاميذ يعانون مشكلات حتمية في القراءة بشكل خاص. يطلق على هذه الفئة من الأطفال بفئة عسيري القراءة وهي من أكثر الفئات انتشارا في المدارس الابتدائية لهذا حظيت بفيض كبير من الأبحاث.

لذلك ارتأينا في هذا الفصل التطرق إلى نقطتين أساسيتين: أولا عملية القراءة وما تتضمنه من مراحل وأنواع وآليات وكذلك التعرف على أهم القدرات الأساسية لاكتسابها وبعض نماذج القراءة إضافة إلى الأسس العصبية التي تتم بها عملية القراءة.ثم نتناول في العنصر الثاني التعرف على عسر القراءة كاضطراب من خلال التعريف بها حسب اتجاهات متعددة وتصنيفاتها ومظاهرها، ثم نتطرق إلى أهم المقاربات النظرية المفسرة لعسر القراءة ومحكاتها التشخيصية وكيفية التقييم والتشخيص ثم ندرج بعض الطرق وأساليب العلاج.

أولا: القراءة:

1- تعريف القراءة:

لقد تعددت تعريفات القراءة، نذكر أهمها:

1- 1- تعريف القراءة لغة:

في اللَغة (قرأ) الكتاب (قراءة) و(قرءانا) بالضم و(قرأ) الشيء (قرءانا) بالضمَ أيضا جمعه وضمه، ومنه سمي القرءان لأنه يجمع بين السور ويضمها وقوله تعالى ﴿إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُ وَقُرْآنَهُ ﴾ صدق الله العظيم.[القيامة:17]

أي قراءته. وجمع (القارئ / قراء)، مثل كافر، كفرة. و(القراء) بالضم والمد المستنسك، وقد يكون جمع قارئ.

تظهر أهمية القراءةفي أول أمر إلاهي نزل على سيدنا محمد صل الله عليه وسلم في قوله تعالى:

﴿ اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الإِنْسَانَ مِنْ عَلَق (2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَمُ(3) الَّذِي عَلَّمَ بِالقَلَم(4) عَلَّمَ الإِنْسَانَ مَالَمْ يَعْلَمْ (5) ﴾.[العلق: 1-5] (**الدهيني، 2017، 15**).

1-2- تعريفات متعددة للقراءة:

تعرف على أنَها: "عملية نفسية عقلية تتضمن القدرة على تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز منطوقة، وتعد القراءة واحدة من العمليات النفسية الأساسية التي تتطلب عدد من العمليات العقلية اللازمة

لظهورها لدى الأطفال العاديين، كما تعد القراءة إحدى المهارات الأساسية المكونة للبعد المعرفي بالنسبة للفرد وهدف رئيسي من أهداف المدرسة الابتدائية وطريقة رئيسية من طرق الوصول إلى المعرفة"(**السعيدي،2009، 16، 17**)

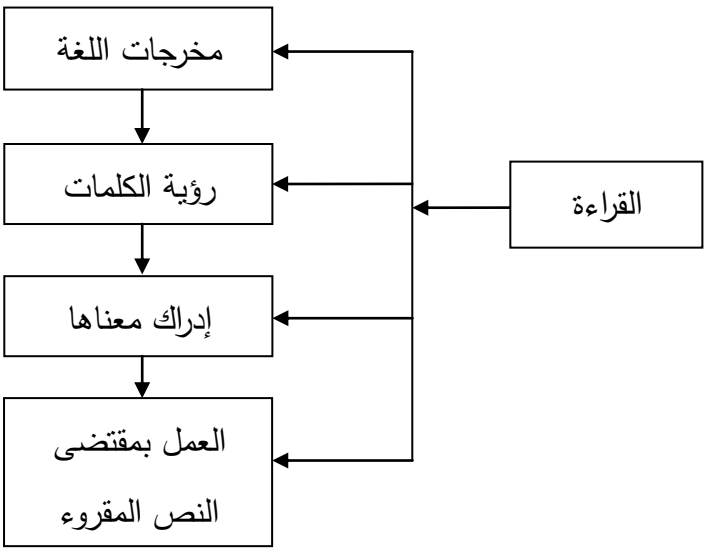
كما تعرف على أنَها:"ترجمة لمجموعة من الرموز ذات العلاقة فيما بينها والمرتبطة بدلالات معلوماتية معينة، وهي عملية اتصال تتطلب سلسلة من المهارات، وعملية تفكير متكاملة وليست مجرد تمرين في حركات العين"(**شيفرد وميتشل, 2006،11**).

وتعرف أيضا:" نشاط فكري وبصري، ويصاحبه إخراج صوت وتحريك الشفاه أثناء القراءة الجهرية من أجل الوصول إلى فهم المعاني والأفكار التي تحملها الرموز المكتوبة والتفاعل معها"(**الجدوع, 2007،11**).

ذهب بعض فقهاء التربية إلى تعريف القراءة على أنها: " تعرف وفهم واستبصار أي تعرف، أو إدراك بصري للرموز المطبوعة ثم فهمها، وهو إدراك المعاني، ثم استبصارها، وهو أعمق من التعرف والفهم بكثير، لأن الاستبصار ليس مجرد فهم للمعاني، إنما هو أيضا إدراك العلاقات، وتصور للنتائج والاحتمالات المتوقعة، وإدراك ما وراء السطور من معان خفية، ودلالات ضمنية، وتنبؤ وحسن توقع لما ستكون عليه الأمور، وما سيترتب على ذلك من قراءات وأحكام " (**مدكور،2007، 171، 173**).

اعتمدا كلا التعريفان – في تعريف القراءة على العامل البصري والنشاط الذي يقوم به الدماغ من خلال إدراك الرموز الكتابية بصريا وفهمها وإدراك الروابط والعلاقات بينها ولم يبرزا دور العوامل اللغوية في عملية القراءة.

كما يشي **نبيل عبد الهادي (2011)** بأنها: "القراءة هي إحدى مخرجات اللغة ويراد بها إبراز العلاقة بين لغة الكلام والرموز الكتابية وتقوم على رؤية الكلمات المكتوبة وإدراك معناها للوقوف على مضمونها لكي يعمل بمقتضاها " ويمكن شرح ما يصبو له هذا التعريف في الشكل التالي:



شكل (08) يوضح التحديد المفاهيمي للقراءة حسب(نبيل عبد الهادي 2011)

(شوشاني محمد، 2019،32)

نجد تعريف هاريس وسيباي والذي يعرفها بأنها: "تفسيرات ذات معنى للرموز اللفظية المطبوعة والمكتوبة وتحدث نتيجة التفاعل بين إدراك الرموز المكتوبة التي تمثل اللغة ومهارات اللغة للقارئ من أجل فك الرموز ومعانيها" **(حمزة،2008،11)**.

رغم تعدد واختلاف تعاريف القراءة إلا أنها تكاد تتفق معظمها على أنها عملية من العمليات الذهنية المعقدة التي تحدث داخل الدماغ وعملية فيزيولوجية لما تتطلبه من حركات العين وتحريك الشفاه وأعضاء النطق. يقوم بها القارئ للتعرف على الرموز المكتوبة وفكها ونطقها نطقا صحيحا مع فهمها.

2- مراحل تعلم القراءة:

أظهرت دراسات عديدةأن تعلم القراءةيمر بخمسة مراحل:

2-1-مرحلة الاستعداد للقراءة :

يشير الاستعداد إلى الحالة التي يكون فيها المتعلم مستعدا استعدادا عاما. أو استعدادا خاصا لتلقي الخبرة. وقد تحدث علماء النفس عن مفهوم الاستعداد،ونذكر من بينها مفهوم بياجيه حيث يرى: "إن الاستعداد التطوري له مفهوم نسبي فمرحلة التعليم تساير مرحلة النمو المعرفي التي يمر بها الطفل وأن جميع الأطفال لا بد لهم من أن يعيشوا المراحل التطورية الأربعة (مرحلة الحس حركية، مرحلة ما قبل العمليات، مرحلة العمليات المادية، مرحلة العمليات المجردة) بتتابع منتظم ولكن الأعمار في كل مرحلة ليست واحدة. وإنما هي تقريبية".

ويرى جانييه أن الاستعداد التطوري لدى المتعلم ليس صيغة مطلقة يستدل عليها من محصلة النمو المعرفي التي ينضوي تحتها هذا المتعلم. وبالتالي فهو يقرر أن الاستعداد يختلف من موقف إلى آخر متأثرا بأمرين هما:

- متطلبات تعلم الموضوع من القدرات السابقة.
- المستوى الذي بلغه المتعلم في تحصيله تلك القدرات(**ملحم، 2002، 283**).

ويتأثر بعوامل منها: العامل العقلي، والجسمي، والنفسي، واللغوي، والخبرة.

2-2- مرحلة البدء في تعلم القراءة:

يشير **الفرا (2016)** بأن البدء في تعلم القراءة يتم أثناء تكوين العادات القرائية الأساسية وبعض المهارات والقدرات وتستخدم عادة إما الطريقة الجزئية (التركيبية، الصوتية)، أو الطريقة الكلية الجملية (التحليلية) أو الطريقة التوليفية، التوفيقية، المزدوجة (التحليلية التركيبية) وهي الطريقة السائدة الآن.

2-3- مرحلة التوسع في القراءة:

ما يميز هذه المرحلة التوسع في القراءة والانطلاق في القراءة الجهرية وازدياد سرعة القراءة الصامتة ودقة الفهم.

2- 4- مرحلة توسيع الخبرات وزيادة القدرات :

تتوافق هذه المرحلة مع الصفوف الابتدائية العليا حتى الصف الثامن ويكون التركيز فيها على القراءة الاستقلالية مقرونة بالتوسع في المفردات وتطور المهارات الاستيعابية والقراءة الصامتة ومراجعة مستمرة لمهارات تحليل الكلمة. وتتواكب هذه المرحلة كذلك بمدى أوسع من طرق القراءة ومواردها(**الوقفي، 2009،383**).

2-5-مرحلة الصقل والتدريب :

وهي مرحلة صقل ومراجعة جميع المهارات التي تم تدريب المتعلمين عليها، ومحاولة تنمية المهارات التي لم تأخذ حظها من التنمية سابقا، وفيها يتم تنمية العادات والميول وتوظيفها في أنواع القراءة المتنوعة وتوسيع أذواق القراءة وترقيتها واستخدام مصادر المعلومات المتنوعة وهي مرحلة مفتوحة لا نهاية لها(**الفرا،2017**).

نستنتج من خلال ما تقدم أن لعملية القراءة عدة مراحل لابد من توافرها وهي كالآتي: على القارئ أن يكون ذو استعداد لعملية القراءة، فحسب بياجيه يعتبر استعداد تطوري يتماشى بالتوازي مع مرحلة النمو المعرفي. كما يرى أن القصور على مستوى هذه المراحل يؤثر على عمليات التعلم بصفة عامة بما فيها عملية القراءة. وتتبع هذه المرحلة البدء في تعلم القراءة وتكون عن طريق التدريب (المرحلة الأولية). ثم تليها مرحلة التوسع في القراءة بعدما يتمكن التلميذ من عملية فك الرموز الكتابية والتعرف عليها، فتتكون لديه فكرة على كافة الرموز(مرحلة بداية الطلاقة في القراءة) ، ثم بعد ذلك مرحلتي توسيع الخبرات وزيادة القدرات ومرحلة الصقل والتدريب يمر به التلميذ بعدما يكون قد أخذ نصيبه الكافي من التعليم في

المراحل الأولى . وتسلسل هذه المراحل وترابطها من طرف القارئ ينتج عنه التمكن من عملية القراءة وبالتالي قراء جيدون.

3- أنواع القراءة :

تنقسم القراءة من حيث شكلها العام في الأداء إلى نوعين: قراءة جهرية وقراءة صامتة

3-1-القراءة الصامتة :

يشير توني بوق إلى أن البدايات الأولى لظهور مصطلح القراءة الصامتة كنشاط حديث كانت في القرن التاسع عشر، فقد ظهرت بعض العوامل التي ساهمت بالاهتمام بالقراءة الصامتة. وهذه العوامل تتمثل في انتشار حركة التعليم وبالتالي ازدياد عدد القراء. ونتيجة لهذا التحول ظهرت القراءة الصامتة كنشاط خاص يستخدمها الفرد في الأماكن العامة والمكتبات.

القراءة السرية هي عملية حل الرموز المكتوبة وفهم مدلولاتها بطريقة فكرية هادئة وتتسم بالسهولة والدقة ولا دخل للفظ فيها (**بوعيشاوي، 2019،131**).

أشار(**Buch& Andrews, 1980, Harris, et al, 1983**) أن القراءة الصامتة هي: " القراءة التي تتم بدون نطق مسموع". بينما عرفها(**عطية،1980،264**) أن القراءة الصامتة هي" تلك القراءة التي تعتمد على البصر دون النطق الصوتي العلني"(**الراشد، 2001، 21**).

يمكن تعريفها أيضا: "بأنها استقبال الرموز المطبوعة وإعطاءها المعنى المناسب المتكامل في حدود خبرات القارئ السابقة مع تفاعلها بالمعاني الجديدة المقروءة، وتكوين خبرات جديدة وفهمها دون استخدام أعضاء النطق(**سعد،2006،26**).

مزايا القراءة الصامتة:

يمكن تلخيص مزاياها فيما يلي:

هي الطريقة السليمة لتحصيل المعارف وتحقيق المتعة القرائية.

- تعتبر قراءة اقتصادية في اكتساب المعارف لأنها أسرع من القراءة الجهرية، وتتيح للقارئ فرصة قراءة أكبر قدر ممكن في زمن قصير ودون إرهاق كما يحدث عادة في القراءة الجهرية.
- فيها احترام لمشاعر الآخرين.
- تتيح الفرصة لترقية الفهم، وتذوق المقروء، وتوسيع مجاله.

- تعود الطفل الاطلاع، والاعتماد على نفسه في فهم المقروء.

تراعي الفروق الفردية بين تلاميذ الصف الواحد(**النوري، 2010،60**).

عيوبها:

- لا تتيح للمعلم فرصة تعرف أخطاء التلاميذ الهجائية.
- لا تساعد التلاميذ في التدريب على صحة القرار وسلامة الأداء.
- لا تتيح للتلاميذ السيطرة على مهارات القراءة كالطلاقة وتمثيل الأدوار.
- تساعد على شرود الذهن وعدم التركيز والانتباه.
- القراءة الفردية لا تساعد الأطفال على مواجهة المواقف الحياتية الكلامية.

(البهجة،2000،313)

3-2-القراءة الجهرية:

هي عملية يقوم القارئ فيها بترجمة الرموز الكتابية إلى ألفاظ منطوقة وأصوات مسموعة متباينة الدلالة حسب ما تحمله من معنى وتعتمد على ثلاثة عناصر: رؤية العين للرمز، نشاط الذهن في إدراك الرمز، التلفظ بالصوت المعبر عما يدل عليه ذلك الرمز.

يعرفها (**عبد الرحمان ومحمد،2002،50**)بأنها: "نطق الكلمات والجمل بصوت مسموع، بحيث يراعي سلامة النطق، وعدم الإبدال، أو التكرار، أو الحذف، أو الإضافة".

تبدو أهمية القراءة الجهرية من الناحية الاجتماعية من خلال الدور الذي تقوم به في وضع أساس مشترك للمناقشة وتبادل وجهات النظر، مما يساعد التلاميذ على تحسين محادثاتهم وتمكنهم من التمتع بالاشتراك في المواد الأدبية، والمناقشات العلمية، وأخيرا فإنها تساعد المعلم على تشخيص نواحي الضعف في مهارات القراءة المطلوبة(**الراشد، 2001،20**).

مزايا القراءة الجهرية:

هناك الكثير من المزايا نذكر من بينها:

- تعتبر أحسن وسيلة لإتقان النطق، وإجادة الأداء، وتمثل المعنى.
- تنمي عند التلاميذ حب القراءة والاستمتاع بها.
- اكتساب التلاميذ الإحسان اللغوي، وتنمية الأذن اللغوية لديهم.

- تستخدم وسيلة للكشف عن أخطاء التلاميذ في النطق، فهي عملية تشخيصية علاجية، تقوم من خلالها مهارة القراءة والتحدث.
- إكساب التلاميذ الجرأة وإعدادهم للمواقف الخطابية، وتنمية القدرة على مواجهة الجمهور.

عيوبها:

- لجوء التلاميذ للعبث والانشغال في أثناء قراءة زملائهم.
- إجهاد المعلم بمتابعة المقروء والطلاب في أثناء قراءة زميلهم.
- ضيق وقت الحصة الدراسية الأمر الذي لا يسمح بإشراك جميع التلاميذ في القراءة.
- مصدر إزعاج للآخرين من غير الراغبين في استماعها.

إجهاد ذهن القارئ بضبط الكلمات ومراعاة النطق السليم مما قد يحول بين التلاميذ وانسجامهم وفهمهم لمعاني الجمل والتراكيب والأفكار التي يحتويها الدرس.

(النوري، 2010)

4- القدراتالمطلوبةلاكتسابالقراءة :

4-1- من الجانب الأداتية والبصري :

عقبأعمال (**Benton,)1958**بينت مجموعة من الدراسات على أهمية "التعرف الجسمي" **(stomatognosie)** وتطور الصورة الجسمية والتنظيم المكاني، كقدرات ضرورية لتحقيق عملية القراءة، باعتبارها كعملية براكسية ووظيفة تعرف في ذات الوقت.

كما يلاحظ **Gaillard.F**، فإن" القدرة على تمييز الأشكال حسب اتجاهها تتطور بالموازاة مع توجه الطفل نحوجسمه، وبالتالي فهي مرهونة بقدرات التعرف على الجسم.

(Gaillard.F,1993, 577)

يرى هذا الاتجاه بأن القدرة على اكتساب القراءة مرتبط بوعي الطفل التام لبنيته المكانية وأي خلل على مستوى هذه الأخير يؤدي إلى عدم قدرة الطفل على القراءة ويظهر من خلال عدم تمييز الطفل لاتجاهات الحروف.

من جانب آخر، في مضمار الدراسات حول البصر نميز في هذا الأخير نظامين مختلفين هما: "الإبصار المركزي" **(vision**

foveae)و"الإبصارالمحيطي"(**visionpérépherique**)بحيث يؤدي التنسيق بين نشاطهما إلى تحقيق الاستكشاف عن طريق البصر كالقراءة مثلا.

قاما كل من(**Fowler et J.Stein(1981**بدراسة مختلف مقاييس البصر المتدخلة في التطور الجيد للقراءة، فرأى أن القراء الجيدون يكتسبون كيفية إهمال الحروف التي يستقبلونها والتي تقع ضمن "المجال المحيطي" و تبقى المستقبلة عبر "المجال المركزي" وحدها موضوع الإدراك، وهو ما يسمح لهذه الفئة من القراء بتنمية قدراتهم الحركية المدارية البصريةوبتنسيقها مع توقع "الأثر الدلالي"(**L'influence sématique**).

أما المعسورين على خلاف ما سبق فتتطور لديهم القدرة على القراءة ضمن المجال المحيطي(**Lettrinet Geige, 1987**).

في نفس السياق بين(**W.Levgrove (1991**أن بعض الأشخاص المعسورين يعجزون عن التنسيق بين النظامين المحيطي والمركزي.

4-2- من الجانب اللساني :

تعتبر القدرات المستعملة في اللغة الكتابية عند العديد من الباحثين ذات منشأ لغوي لفظي بحيث تمثل قدرات الفهم والسمع والكتابة " قدرات أساسية "(**apptitudes clés**)تمهد لاكتساب القراءة، التي تضم مجموعة فرعية من القدرات تجمع عادة تحت اسم "الوعي الفونولوجي" .

عقب أعمال **Liberman.I** و**Lennberg**فإن القراءة بالنسبة لبعض الباحثين تمر عبر عملية بناء رصيد مفرداتي شفوي كافي خاص بالقراءة، وإن كان يتقاطع مع رصيد اللغة الشفوية(**F. Galliard, 1993, 576**).

4-3- من الجانب المعرفي :

لقد خلُصت نتائج الدراسات في علم النفس المعرفي إلى أن اكتساب القراءة إنما يستدعي العديد من القدرات المعرفية، كالوعي الفونولوجي، فهم اللغة الشفوية، معرفة نظام الكتابة ذاكرة العمل وغيرها من القدراتالمرتبطة بطبيعة اللغة الكتابية نفسها وبأنماط المهارات المطلوب، أي القراءة والكتابة(**Guimard, 1994**).

بل أن النمو المبكر لهذه القدرات قبل الاكتساب المنتظم للقراءة، يكتسي "طابع تنبؤي" (**carctère prédictif**) للاكتسابات اللاحقة حسب بعض الدراسات المعرفية الأخرى. , (**etPerfettiieben1989**)من هنا ركزت الدراسات الحديثة في هذا المجال جهودها على

تحليل و دراسة صعوبات تعلم القراءة على ضوء افتراض عدم قدرة الشخص المصاب على بناء إحدى أو بعض هذه المهارات ومن ثم إعاقة اكتساب طابع الآلية بسبب زيادة غير عادية للطاقة الذهنية أثناء التعلم.

4- 4 - دور الانتباه:

لقدأولي اهتمامكبيربهذهالقدرةالذهنيةالمسؤولةعلىتنظيمالإدراكوبالتالييختل التعرف في حالة الاضطراب. من هنا يمكن تفسير سبب ربط صعوبات التعلم بصفة عامة و تعلم القراءة بصفة خاصة باضطراب الانتباه.

4-5- دور الذاكرة:

في كل سلوك لغوي تتدخل مجموعة "معالجات منسقة" (**treatments écoordonns**)تمَ فصلها إلى "مستويات" من المعالجة الذهنية المتضمنة لعدد من التمثيلات ذاتالطبيعة المختلفة، كل من هذه التمثيلات يتضمن بدوره بعض جوانب ذاكرة العمل: مراقبة النشاط والاحتفاظ بالمعلومات ذات الأهمية.

لقد أصبحت دراسة هذه العمليات ممكنة بفضل استعمال مهمة "اكتشاف الأخطاء" في نص مقروء، والتي تسمح بالتعرف على وجود أو غياب مستوى معين من المعالجة أو"نمط التمثيل" (**type de representation**) المرتبطة بطبيعة تلك الأخطاء.

(Gaonac 'h D et al, 2001)

فالعمل الجيد للذاكرة يمثل إحدى المكتسبات الأولية الضرورية لاكتساب القراءة، كونها تضم وفقا للنموذج الذي وضعه **Baddely**، نظاما فرعيا يدعى "نظام الدورة الفونولوجية" **systeme de la boucle"phonologique**)المسؤولة عن الاحتفاظ المؤقت بالمعطيات اللفظية والذي يقوم بدور رئيسي في القراءة(**Gorm ,1983**).

في هذا السياق بين كل من(**Miles et Ellis (1983**بأن هناك اختلال في القدرة الذاكرية لدى الأطفال الذين يعانون صعوبات نوعية في اكتساب القراءة، الأمر الذي يمكن اعتباره كمؤشر على "علاقة متبادلة بين الخلل في الذاكرة من جهة والوعي الفونولوجي من جهة ثانية.(**1995**)..**Pirmolin.M**،أو كما تضيفه (**1988**)**Ellis**بين "عامل ثالث مشترك" من جهة و اكتساب القراءة من جهة ثانية، " لأن هذا الأخير يعمل على تحسين آداء الذاكرة والوعي الفونولوجي، اللذان يساهمان في تطور القراءة.

(Pirmolin.M.N ,1995, 61)

هذا العامل الثالث المشترك هو بالفعل ما يدفع إلى عدم إمكانية الأخذ في الاعتبار كل قدرة معرفية بصفة منفردة، في تفسير صعوبة تعلم القراءة، وهذا دون إشراك عامل الذكاء كونه خارج عن الإطار التعريفي لهذا الاضطراب.

عمليات التتابع والتأني:

كلاهما هام في المرحلة المبكرة للقراءة. فالكلمة يتعرف عليها مباشرة خلال المعرفة البصرية أو خلال التشفير الفونولوجي للصوت الخاص بها. إن الطريقة الأولى – المعرفة البصرية– مرتبطة بالتأني والطريقة الثانية التشفير الفونولوجي للصوت ترتبط بالتتابع، غير أنه من المعروف أنه لا توجد مهمة تتطلب عملية التأني أو عملية التتابع فحسب، فقراءة كلمة يمكن أن يتضمن تبادلا بين عملية التأني والتتابع، فمعرفة الحرف غالبا يتضمن عملية التأني والتعرف على ترتيب الكلمات المتسلسلة في مقطع صوتي هو معالجة متتابعة ودمج المقاطع الصوتية يتطلب معالجة متأنية وهكذا **(لوزاعي، 2017، 84)**.

4-6- دور الذكاء:

إن الهدف الذي قامت عليه الدراسات في هذا المجال هو إبراز الترابط بين الذكاء والقدرة على الاكتساب بصفة عامة التي يدخل ضمنها تعلم القراءة وليس بناء علاقة سببية بينهما.

هكذا لاحظ**Content(1984)**وجود ارتباط قوي بين مستوى العمر العقلي والقدرة على التحليل التقطيعي "**L'analyse segmentale**" **(Magnan.A, Colé) 1992, 48,.**

لقد أوضح **Leroy-Boussin**بأن اكتساب القراءة يحصل بتناسب مع مستوى متقدم من النمو الذهني**(Inizian.A,1976, 27)**.

بالنسبة للبعض الآخر **(Ferriero, 1988)** تتكون القدرة على اكتساب اللغة الكتابية والتي تقتصر على مجرد تعلم الترابط الحرفي الفونولوجي قبل بداية التعلم المدرسي للقراءة والكتابة وأساس هذه القدرة أن هناك " عملية استيعاب عن طريق إعادة بناء تدرجي للقواعد الداخلية لنظام الكتابة"**(Lecocq.470, 1999)**.

4- 7- من الجانب النفسي – الاجتماعي:

من وجهة نظر التكيف الاجتماعي في دراسة لمفهوم "الاستعداد لتعلم القراءة " (**Promptitudepourla lecture**)لا يرى **Gyessing**أن هناك تباعدا بين "القدرة الخاصة" بتعلم القراءة و"القدرة العامة" على الاستفادة من المدرسة.

من هذا المنظوريقدم **Gyessing**تفسيرات ترتبط بعوامل ومحددات سيكولوجية أكثر شمولية صعوبة التكييف في الوسط المدرسي منذ البداية وتجنب التواصل مع الراشد...مثل هذه الخصائص لا تجعل الطفل يتولد لديه الدَافعية لأداء المهمات المدرسية المقترحة.كما تستطيع هذه القدرات أن تكشف "اللاَمبالاة الأولية" لدى الطفل تجاه التواصل مع الراشد(**Inizian,1988, 28**).

بالفعل لقد أقرت الدراسات التجريبية حول تمثيل القراءة عند الشخص، وجود "تمثيلات اجتماعية" للقراءة وتؤثر في قدرات الطفل في هذه العملية.

في هذا الصدد، أظهرت نتائج دراسة(**1988**) **Carayon.C**حول تفاعل التمثيل والقدرة في القراءة انطلاقا من مؤشر مستوى التحكم في آلية القراءة، إن:

- الأشخاص الذين لديهم تمثيلات ملائمة يتميزون بأداء جيد للقراءة.
- الأشخاص الذين لديهم تمثيلات وتصورات غير إيجابية، يجدون صعوبات في القراءة.
- أما ذوي التمثيلات والتصورات غير الواضحة، فإن أداءهم في القراءة لا يظهر مستواهم بوضوح.

مما سبق نستنتج أن عملية القراءة تتطلب قدرات مختلفة وُجب توفرها للقيام بهذه المهمة وهذه القدرات لا نستطيع تقييمها إلا من خلال نموذج نظري مرجعي. فحسب الجانب الأدائي البصري وهي قدرة تتطور بالتوازي مع الصورة الجسمية والمكانية، فكلما كان الطفل مدرك لبنيته الجسمية والمكانية كلما كان بإمكانه معرفة الرموز الكتابية وبالتالي سهولة تعلمه لعملية القراءة (هذه العملية مرهونة بادراك الصورة الجسمية والمكانية للطفل) .

أمَا الجانب اللساني (اللغوي) المعرفي وهو المنظور الذي انطلقت منه الدراسة الحالية، وحسبما توصل إليه علماء النفس المعرفيين خلال السنوات الأخيرة. فإن عملية القراءة تعتمد على الجانب الفونولوجي (قدرات الفهم والسمع) وما تقوم به الذاكرة العامة بصفة عامة من عملية معالجة وحفظ. المعلومات. والنمو المبكر لهذه العوامل ينبئ للإكتسابات على قدر متطور لقراءة سليمة في مراحل لاحقة.

أمَا الجانب النفسي الاجتماعي فيقر بأن التقبل في الوسط المدرسي يساعد الطفل على آداء مهامه مع وجود تمثيلات اجابية تنعكس بصورة واضحة على آ داء الطفل الجيد لعملية القراءة.

إذا هناك عدة قدرات تؤثر في الأداء على القراءة لأنها عملية ديناميكية تتطلب من التلميذ تحرر عقلي وجسمي ونفسي فإذا أصيب بأي اضطراب نفسي، جسمي، عقلي أدى به إلى قلة كفايته في القيام بمهمة القراءة بنجاح.

5- نماذج اكتساب القراءة:

تأسست تصورات مختلفة حول نمو اكتساب الطفل للقراءة، وتهدف إلى تحديد السيرورات التي تنمو لدى الطفل ويستعملها للانتقال من صفة القارئ المبتدئ إلى صفة القارئ الكفء من أجل فهم آلية التغيرات والعوامل المتحكمة فيها.

في هذا الإطار، غالبا ما يتخذ الباحثون في ميدان اكتساب القراءة كمرجعية، اللغة الشفوية ولو ضمنيا، انطلاقا من كون كل الأطفال الذين هم بصدد اكتساب القراءة قد مروا باكتساب الكلام،ومنهم من يأخذ بمبدأ الاشتراك بين الشفويوا–لكتابي في نفس منوال آليات المعالجة الذهنيةومنهم من لا يرى ذلك ويأخذ بالاختلافات بين الكتابي والشفوي.

(Shankweiler 1989, 1977;Liberman,1972)

5-1-نماذج القراءة الكفؤة: (modèles de lecture expert)

ظهرت النماذج الأولى في إطار علم النفس المعرفي في السبعينات، حيث ترى أن الفرد يمتلك رصيدا باطنيا من المفردات المعروفة لديه. هذا الرصيد المخزن بشكل ثابت يسمح له بفهم وإصدار اللغة كتابية كانت أو شفوية**,(Alegria.J1995)**.

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

أي أنه أثناء عملية التعرف على الكلمة المكتوبة يتم الاحتفاظ بخصائصها البصرية طوال هذه العملية وتخزن التمثيلات المفرداتية وفق خصائصها الحرفية.

(Johnson, 1976,CrolleFrederiksen,1971, Smith)

فالاستقبال البصري للكلمة ينشط التمثيل الحرفي ليحث بدوره تمثيلها المفرداتي في الذاكرة، ويعرف بطريقة التوجه أو" الإحالة الحرفية ".

حيث يكون التمثيل الخطي الكامل للكلمة مخزن في الذاكرة تحت شكلها المكتوب، وتقرأ انطلاقا من ربط الشكل الخطي للكلمة بصورتها المخزنة في الذاكرة من دون وساطة فونولوجية، وهذه الآلية تعتمد على الإستراتيجية النحوية.

(R. cheminal et autre, 2002, 80)

أما نماذج الدخول غير المباشرة فهي على العكس، تفترض أن التعرف على الكلماتالمكتوبة يتأسس على المعلومة الفونولوجية (R**ubentein et al**,**1972**).

وفقا لهذا التصور، تتحول الكلمات المكتوبة إلى وضع فونولوجي قبل الدخول إلى تمثيلاتها المفرداتية وهكذا يكون التعرف على الكلمات عن طريق استعمال قواعد المطابقة حرف – فونيم،أو طريقة الجمع **(assemblage)** بحيث يجمع التمثيل الفونولوجي للكلمة المكتوبة بالصور الخطية لها (التمثيلات الحرفية). يتم التعرف على الكلمة من خلال فك الترميز الفونولوجي لمعالجة تمثيلية فونولوجية للكلمة المكتوبة، وذلك عن طريق التحويل الخطي الصوتي، وهذه الطريقة تقوم على آلية تحويل الوحدات الخطية إلى أصوات عن طريق التحويل التسلسلي المرتب من اليسار إلى اليمين والعكس في اللغة العربية من اليمين إلى اليسار**Anne van Han**t**(32 ,2001,)**.

- كل صوت يتم إنجازه يأتي على تخزينه في الذاكرة قصيرة المدى.
- تتابع الأصوات المرتبة والمجتمعة يحقق الشكل الكامل للكلمة.
- الوصول إلى معنى الكلمة

يقدم **(Stanovitch, 1980)**وصفا لمجموعة أشخاص جيدون في التعرف على الكلمات "في الظاهر"، لكنهم يعانون صعوبات في الفهم حيث يفسر **J.Alegria**ذلك "بقصور في درجة الآلية التي توصلت إليها ميكانزمات التعرف على الكلمات، والتي لا تسمح بالوصول إلى المراحل ما بعد المفردات المشتركة بين فهم اللغة الكتابية والمشتركة"**(Alegria.J1995,53)**.

كما أن هناك أشخاصا لديهم مستوى جيد في التعرف على الكلمات لكنهم يعانون صعوبات جمَة في فهم النصوص أو ما يطلق عليهم "مفرطي القراءة" **(Hyperlexique)**.

لكن أصحاب نموذج الدخول البصري المباشر يعارضون بصورة جذرية هذه المعالجة الحرفية الفونولوجية، مبررين ذلك بأن هذه الأخيرة لا تتوافق مع القراءة السريعة. مادام للقارئ

معرفة جيدة بالبنية التنظيمية للمنبه اللفظي، فليس هناك من حاجة لاستعمال كل المعلومات التي يمكن أن يمتلكها لأجل التعرف على الكلمة.

5-2- نماذج المراحل في الاكتساب (modèles à étapes):

تصف هذه النماذج اكتساب القراءة كسلسلة مراحل تتميز كل منها بنمط خاص من المعالجةكالدخول البصري المباشر، والدخول الفونولوجي غير المباشر.

هذه النماذج تقر كذلك بوجود آليات مختلفة من التعرف على الكلمات والتي تنمو خلال فتراتاكتسابالقراءة.(**Marche,1990,Frith, 1985,Mageregor,Seymour,1986,Welche, Friedmar 1981**)

يعتبر نموذج **Frith.U(1985)**الأساس الذي أسهم في بناء النماذج الأخرى، حيث اقترح وجود ثلاث مراحل رئيسية، تستعمل فيها ثلاثة أنواع من الإستراتيجيات: صورية خطية أبجدية وقواعدية.ففي المرحلة الصورية الخطية يعتمد التعرف على الكلمات على مؤشرات بصرية ممثلة في الخصائص الخطية للكلمة في مجملها أو المميزات البارزة فيها دون أي عملية تحليل لمكوناتها الحرفية.

أما المرحلة الأبجدية، فتمثل في بداية العمل بالتناسب والتطابق بين شكلي الكلمة الخطي والشفوي حيث يتم التعرف على الحروف التي تسمح للقارئ المبتدئ بربط الوحدات البصرية غير المميزة أي الحروف، بالوحدات الصوتية المجردة (الفونيمات). وحسب(**Morton, 1989**) تترجم المرحلة الأبجدية بنشوء قواعد التناسب بين الحروف والفونيمات تحت التأثير المزدوج لاكتساب اللغة الشفوية والتعلم المبرمج.

وأما مرحلة قواعد الكتابة، فتمثل مستوى التحكم في القراءة، بحيث تسمح بالدخول المباشر إلى الكلمات المقروءة، وتستدعي أحيانا عملية تحليل الكلمات.

فالوصول إلى المعنى حسب النظام الدلالي المزدوج يتم هنا من خلال النظام الدلالي اللفظي على خلاف النظام الدلالي الصوري في المرحلة الصورية الخطية(**logographique**).

كما يتم الاعتماد في هذه المرحلة على إستراتيجية غير فونولوجية حيث تحلل الكلمات إلى وحدات كتابية (**orthographique**) دون الرجوع إلى مقابلاتها الفونولوجية، باستعمال تمثيلات خاصة للحروف ومجموعات الحروف المورفيمات والكلمات بأكملها.

بالفعل كما يلاحظ ذلك(**Collé.P,Magnan . A(1992**بأن الروابط بين طرق المعالجة الخاصة المستعملة من طرف القارئ المبتدئ في وقت معين من الاكتساب وما يتصل بها من بنية المفردات في هذا الوقت بالذات، ليست محددة لينتج عن ذلك وصف ستاتيكي وجامد لفعل اكتساب القراءة.

وكتجديد في نماذج المراحل ركز(**Seymour(1993**, على نمو القواعد الكتابية لدى الفرد، حيث أرجع إلى نظام قواعد الكتابة هذا الدور الرئيس في اكتساب القراءة، ويقوم على آلية ذهنية تدعى مسير قواعد الكتابة(**Processeur orthographique**) الذي يعمل كواسطة بين عملية التقاط المعطيات البصرية للغة المكتوبة وسيرورة معالجة الكلام والفهم.

هناك أربعة أصناف من السيرورات المعرفية تقترحها هذه النظرية: سيرورة قواعد الكتابة، سيرورة فونولوجية – صورية، سيرورة خطية وسيرورة أبجدية.

من أجل تحليل الوظائف الأساسية للقراءة، اقترح (**1986Seymour**,) نموذجا لمعالجة المعلومات، حيث نجد أنظمة معروفة وظيفيا، مرتبطة فيما بينها بواسطة "طرق" (**voies**) لمرور المعلومات.

نقطة البداية هي نموذج(**Morton,1969**)"**Le systeme a logogènes**"حيث نجد البديل لبرنامج تحويل حرف–فونيم، والمكونات الثلاث لهذا النموذج هي البرنامج الدلالي والفونولوجي الذي يتعلق بتمثيل الكلام والمدلول وكذا البرنامج البصري الحرفي، وهو نظام خاص بالتحليل البصري للكتابة.

النظام الدلالي هو أساس الفهم والصور أوالأفكار التي يمكن أن نعبر عنها بواسطة الكلام أو الحركات. في هذا النظام تصنف الصور الدلالية ومكوناتها من المفاهيم النحوية. والبرنامج الفونولوجي عبارة عن نظام إنتاج كلام يحتوي على مخزون مفرداتي ودرجة التمثيل الفونيمي للكلام. أما البرنامج البصري (قرافيمي) عبارة عن نظام لتحليل الكتابة والتعرف على أشكال القرافيمات أو الحروف المألوفة ومجموعات الحروف أي المورفيمات المنفصلة أو المتصلة والكلمات.

يستدعي فهم عملية القراءة بالنسبة لنا، تفحص نموذج المكونات الثلاثةلما يتسم به من شمولية،حيث يصف كل الآليات الضرورية لهذه العملية،لكونه أساس التصورات المعرفية للقراءة وصعوبات اكتسابها(**1986Seymour,**).

5-3- نماذج المسارات في القراءة:

تمثل هذه النماذج الاتجاه الحديث نحو وصف الطريقة التي بها تعمل مسيرات أو منظمات مختلفة في نظام معالجة المعلومات، أثناء التعرف على الكلمات المكتوبة والتي من بينها "المسير التماثلي"أو ألتطابقي(**processeur,analogique**)، والقراءة بالتماثل تتم بربط العلاقة بين الوحدات الفونولوجية والوحدات الكتابية المناسبة لها. فالمقارنة بين الأشكال الكتابية والشفوية للكلمات يسمح بربط العلاقة بين الصور الكتابية الثانية والصور الفونولوجية الأكثر بروزا: المقاطع، الوحدات داخل المقاطع ... فالقراءة بالتطابق تفترض إذن تحليل السلسلة الكلامية إلى مقاطع غير دالة أو وحدات نقطية(**1995Gombert,**).

لذلك فإن السيرورات التطابقية لا يمكن استعمالها من طرف القارئ المبتدئ إلا إذا كان قادرا على التحكم في الوضع الخاص بالتناسب الحرفي الفونولوجي. بالإضافة إلى أنها تحتاج إلى قدرة كافية على فك الترميز ومعارف حول نظام الأبجدية لتخزين قواعد الكتابة للكلمات في الذاكرة، مما يسمح باكتشاف التشابه في الصور الحرفية بين الكلمات المعروفة والكلمات الجديدة(**Morton, 1992, Robbins, Ehri, 1989**).

5-4- النماذج الترابطية:

تسعى النماذج الترابطية إلى محاولة فهم التناسق بين مختلف العمليات الإدراكية، اللسانية والمعرفية المكونة لعملية القراءة. هنا ترتبط مجريات معالجة المعطيات وفقا لتنظيم تمثيلات المعارف، بحيث أن استعمال هذه الأخيرة لا يقتصر على إيجاد المعلومات المناسبة في الذاكرة لأن هذه المعلومات هي جزء لا يتجزأ من المعالجة نفسها. فالمعرفة ليست مخزنة بشكل يؤدي إلى إعادة استعمالها بصورة ستاتيكية، وإنما هناك آلية لمعالجة المعلومات تأخذ في الحساب التداخلات والمتغيرات التي تطرأ على هذه المعلومات.

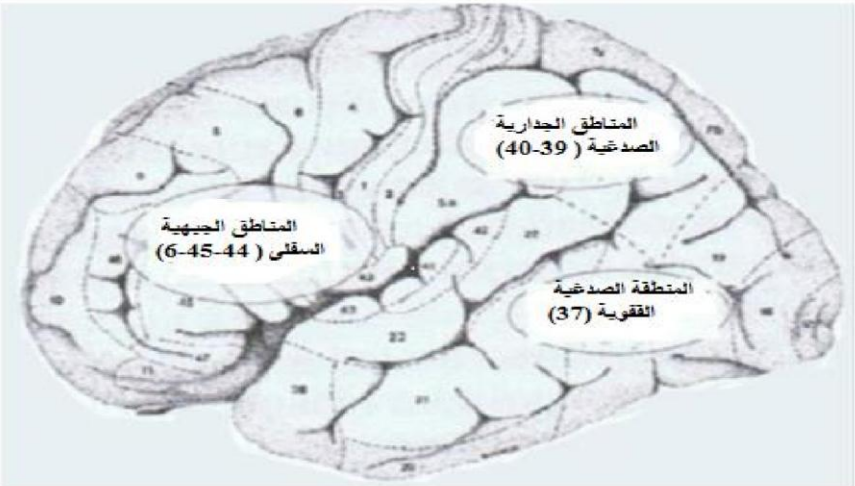
(Runelhart, 1981; Mc Cielland, 1989)

في هذا الإطار، يعد نموذج التعرف على الكلمات والتسمية لـ **(Mc Celand, 1989)**من النماذج المرجعية في تحليل عملية القراءة، فالكلمة المكتوبة تؤدي إلى تنشيط آلي ومتوازي لثلاثة أنماط من المعلومات: تمثيل الكلمة البصري – الكتابي، تمثيلها الفونولوجي وتمثيلها الدلالي.أما الدور الرئيسي فهو طريقة الاكتساب ، حيث هناك مسير صوري كنقطة بداية.

6-الأسس العصبية للقراءة : (Bases Neurologiques de la lecture)

بفضل تقنيات التصوير الدماغي بواسطة الرنين المغناطيسي الوظيفي (IRMF)، تمكن العلماء من معرفة النشاط الدماغي خلال مهام معرفية متنوعة ومن بينها القراءة.

وأثبتت هذه التقنيات أن المناطق الدماغية التي تشترك في نشاط القراءة تقع في النصف الكروي المخي الأيسر مثلما يوضحه الشكل التالي:



شكل رقم (09) يمثل المناطق الدماغية التي تتدخل في القراءة لـ :

(Sprenger-Charolle & Colé, 2013)

تتمثل هذه المناطق في المنطقة الصدغية القفوية(Aire Temporo-Occipitale) والمناطق الجدارية الصدغية (Aires Frontales et Pariéto-Temporales) وتشترك هذه المناطق في إدراك وإنتاج اللغة وتتدخل في نشاطات القراءة.حيث تقع المناطق الصدغية القفوية في الجزء المتوسط من التلفيف المغزلي(Gyrus Fusiforme) لنصف الكرة المخية الأيسر (المنطقة40) والتلفيف الزاوي (Gyrus Angulaire) في (المنطقة 39).وهذه المناطق تتدخل في سيرورات الربط بين المعلومات البصرية والفونولوجية خلال نشاط القراءة.كما نجد ثلاث مناطق جبهية تتدخل في معالجة الكلمات المكتوبة وتتمثل في: المنطقة 6، 44 والمنطقة 45.

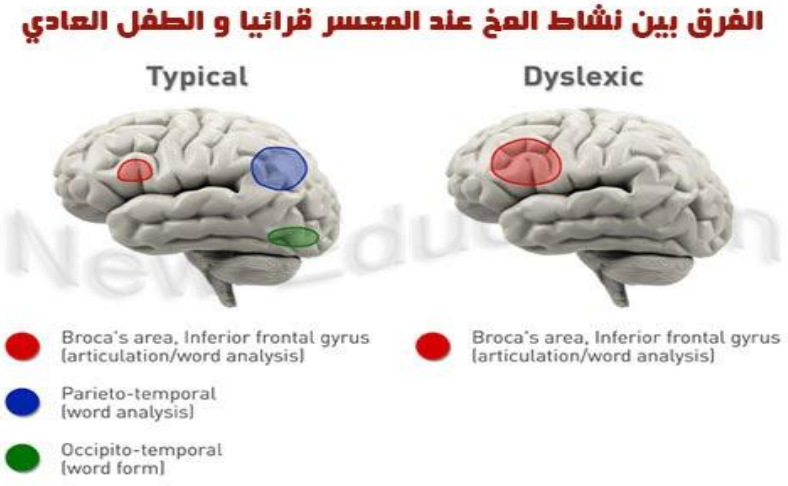
بينما يرى(**2007Dehaene,**)أن المناطق التي تتدخل خلال نشاط القراءة ليست كلها خاصة بالقراءة فمعالجة الشكل البصري للكلمات يكون على المستوى الصدغي القفوي. ثم توزع هذه المعلومات البصرية للمناطق الأخرى الخاصة بالقراءة كالمناطق الصدغية والجبهية، التي

تسمح بإعطائها معنى والمناطق الصدغية والجدارية التي تسمح بنطقها. فالمناطق البصرية تتصل داخليا فيما بينها مع مناطق اللغة (**Dehaene, 2007**).

كما يثبت (**Habib(2004**باستعمال تقنيات التصوير الدماغي الوظيفي، أن نتائج الأبحاث التي قام بها كشفت عن وجود نشاط دماغي على مستوى المناطق الموجودة بالقرب من شق سيلفيوس (Zonespéris, ylviennes)، لنصف الكرة المخية اليسرى التي تشترك في إدراك وإنتاج اللغة وفي التلفيف فوق الحافي (Gyrus Supramagial)، أين يتم تخزين ومعالجة المعلومات الفونولوجية وأخيرا في التلفيف الدماغي الزاوي (Gyrus Angulaire)، الذي يربط بين المعلومات المقدمة بصريا والمتمثلات اللسانية.

كما اثبت (**Taylochaix, 2004&Demont&Habib, 2004**)من خلال استعمال تقنيات التصوير الدماغي الوظيفي، نشاط منطقتين أثناء قراءة الكلمات لدى حالات غير مصابة بعسر القراءة وتتمثلان في: منطقة بروكا وهي منطقة تشترك في سيرورة إعادة التنشيط المنطقي وهي نظام تحتي من أنظمة الحلقة الفونولوجية لنموذج الذاكرة العاملة الذي جاء به(**Baddely, 1986**)والمنطقة الصدغية السفلي والعليا والخلفية اليسرى. حيث أن قربها من الساحات البصرية يجعلها مركز إدراك الشكل البصري للكلمات.

(Trôlés, 2010, 41)



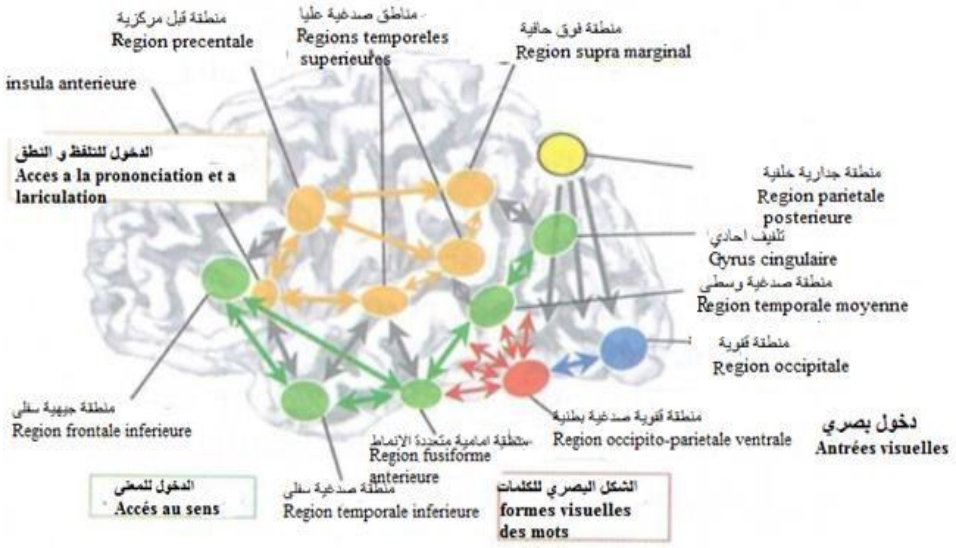
شكل (10)يمثل نشاط المخ عند المعسر قرائيا والقارئ العادي

نجد كذلك تدخل المنطقة الجبهية الخلفية (الساحةالحركية) والمنطقة الصدغية العليا (السمعية).وكما ذكرنا فإن القراءة تتطلب نوعين من السيرورات، ففي السيرورة الأولى، يقوم القارئ بتحويل الحروف إلى أصوات، لكي يصل إلى المعنى وهذا ما يعتمد على درجة انتباهيه. وحسب الأعمال التي تم إنجازها في هذا المجال يظهر أن هذا النشاط يعتمد مسارات دماغية (Périsylviens)، تتكفل بالمعالجة الفونولوجية للكلمات.

أما السيرورة الثانية فتحقق بطريقة آلية دون انتباهيه كبيرة. وهذه الآلية تسمح بتركيز الانتباه على الجوانب الدلالة بصفةأكثر. وهذه السيرورة تعتمد على تركيبات دماغية مشتركة توزع في النصفين الكرويين الأيمن والأيسر وهذا ما تم إثباته بواسطة التصوير العصبي.

حسب الفرضيات المطروحة حاليا في هذا المجال، نجد أن الدخول الحر للمعجم الذهني يمر عبرالمسار البطني (مسار مباشر)للفص القفوي نحو الفص الصدغي السلفي الأيسر، وتدريجيا تتم المعالجة الدلالية في المناطق الصدغية. وهذا المسار مطابق للمسار الذي يشترك في التعرف على الأشياء (**Dehaene, 2007, Habib, 1997**).

بالنسبة للمسار غير المباشر والذي يخص النسخ أو التسجيل الخطي الصوتي، فيكون من الجهة اليسرى والذي يضم التلفيف الدماغي الجبهي السلفي (Gyrus Frontal Inférieur) والتلفيف فوق الحافيSupramagial(Gyrus)، والنصف الخلفي للشق أو الثلم الصدغي العلوي.(Sillon Temporal supérieur) وتختص هذه الشبكة بالاحتفاظ بالخصائص الفونولوجية ومعالجتها في مهام لغوية متنوعة. والشكل التالي يوضح هذه المسارات العصبية للغة(**Trolés, 2010, 40**).



شكل (11) يمثل المسارات العصبية للقراءةأو اللغة (Dehaene, 2007).

وحسب(**Nithart, 2008**) فإن التقاطع الصدغي القفوي والتلفيف الجبهي السلفي هما المكونان الأساسيان للمسار الظهري ويشترك التلفيف الصدغي العلوي أساسا في الترميز الفونولوجي والجزء الخلفي يشترك في إدماج وربط المعلومات الخطية والفونولوجية.

كما أن التلافيف الأحادية وفوق الحافية (Gyri singulaires et Supramarginales) تشترك عملية التحويل الخطي الصوتي. أما التلفيف فوق الحافي (GyrusSupramarginales)، فيتكفل بالتخزين الفونولوجي. ومن جهته التلفيف الجبهي السلفي يشترك في إعادة الترميز النطقي ويشترك في نفس الوقت أي في دفعة واحدة في الترميز فك الترميز الفونولوجي، كما يشترك في التكرار الشبه اللفظي وفي التقطيع الفونولوجي والمعالجة الدلالية.

أما المسار البطني فيتكون من التقاطع القفوي الصدغي ويشترك في معالجة الشكل البصري للحروف وتركيب الحروف (Combinaisons de Lettres) ويشرك كذلك المناطق المرتبطة بالمعالجة الدلالية بالرغم من أن هذه الأخيرة توزع في كلا المسارين من القراءة، كما أن التلفيفين فوق الحافي والأحادي ينشطان من طرف المسار البطني وهذا لما يتطلب الأمر التحويل الخطي الصوتي(**Nithart, 2008,161,165**).

كما توصل الباحثون في دراساتهم إلى ربط بين مناطق ذات تدفق دمي ضعيف وبين مراحل القراءة (ما عدا حركية الكلام) على الشكل التالي:

– اضطراب في الوصول إلى التمثيلات الإملائية المخزنة على مستوى المعجم الإملائية المخزنة على مستوى المعجم الإملائي المدخل مرتبط بصورة دالة بضعف تدفق الدم على مستوى التلفيف الزاوي **(BA39)** والتلفيف الصدغي الأيسر والموصل القفوي الصدغي الأيسر. تتوافق هذه النتيجة مع نتائج دراسات سابقة تجزم بوجود علاقة بين المناطق الصدغية الجدارية وخاصة التلفيف الزاوي واضطرابات التعرفعلى الكلمة.

(Benson, 1979; Black &Behrmann, 1994)

– الاضطرابات الدلالية المعجمية مرتبطة بصورة كبيرة بضعف تدفق الدم على مساحة فرنيك (BA22)، وبصورة أقل بالمناطق المحيطة بها والتي تتضمن التلفيف فوق الهامشي (BA40) والفص الصدغي الأوسط (BA37, BA21) والتلفيف الزاوي (BA39) والمساحة الترابطية البصرية.

(BA19)، في حين أنه لم يرتبط ضعف تدفق الدم الملاحظ على مستوى منطقة فرنيك بأية مرحلة أخرى من مراحل القراءة، ويرى هؤلاء الباحثون أنهذه المنطقة لها دورا كبيرا في ربط التمثيلات المعجمية الدلالية بالكلمات الشفاهية والكلمات المكتوبة.

(Goodglass& Wingfield, 1997; Hart & Gordon, 1990)

–اضطرابات على مستوى المعجم الفونولوجي مرتبطة بصورة كبيرة بضعف التدفق الدمى على مستوى الفص الصدغي الخلفي الأوسط **(BA37)**. تؤيد هذه النتيجة نتائج دراسات التناول التشريحي العيادي الكلاسيكي والتي أشارت إلى أن الإصابات التي تمس هذه المساحة تتسبب في حبسة التسمية والتي تظهر من خلال صعوبة في استرجاع التمثيلات الفونولوجية للكلمات وبصورة خاصة الأسماء دون الأفعال.

(Alexander &Benson, 1991; Benson, 1994)

–اضطرابات على مستوى نظام (OPC) مرتبطة بضعف تدفق الدم على مستوى الفصيص الجداري الأسفل الذي يضم التلفيف الزاوي (BA37) والتلفيف فوق الهامشي(BA40). وفي

نفس المضمار تشير إحدى الدراسات التي اعتمدت على التصوير الوظيفي بالرنين المغناطسي والتي فحصت آثار إعادة تأهيل عمليه القراءة المكتسب إلى أن تدريب نظام (OPC) قد قابله ارتفاع في تنشيط المساحات القريبة.

(Hillis et al, Hillis et al, 2002)

تشير دراسات أحدث إلى تدخل مناطق أخرى من المخ بالإضافة إلى المناطق المشار إليها من قبل، حيث بينت نتائج دراسة هيليس ومجموعة من الباحثين(**Hillis et al, 2005**)والتي شملت 80حالة تعاني من حادث وعائي مخي بأن انسداد أو انخفاض تدفق الدم على مستوى التلفيف الزاوي الأيسر كان مرتبطا باضطراب على مستوى فهم الكلمات المكتوبة وعلى مستوى اتخاذ القرار المجمعي، وهذا ما قد يدل على أن التلفيف الزاوي له دور خاص في الوصول إلى التمثيلات الإملائية للكلمات المألوفة. من جهة أخرى سبق وأن ذكرنا بأن الدراسة التي قامت بها هيليس وزملاءها (2001) قد ربطت بين اضطرابات تمس نظام تحويل (OPC) الخاص بالكلمات غير المألوفة وضعف تدفق الدم على مستوى التلفيف الزاوي والتلفيف فوق الهامشي. تقترح نتائج الدراستين بان للتلفيف الزاوي في قراءتكل من الكلمات المألوفة (اضطراب في الوصول المعجم الإملائي) والكلمات غير المألوفة (اضطراب في نظام تحويل**OPC**)(**Hillis, 2010**).ولكن يبقى من غير الواضح ما إذا كانت تعتمد على الأسس المعرفية العصبية نفسها أم أنها تعتمد على سيرورات معرفية منفصلة تتطلب تدخل مساحات متلاصقة موجودة على مستوى الفصيص الجداري الأسفل الأيسر الذي يضم التلفيف الزاوي والتلفيف فوق الهامشي.

(بومعراف، وقاسمي، 2016)

نستنتج مما سبق أن عملية القراءة تحدث في مناطق مختلفة من الدماغ وليس في منطقة واحدة وتعمل هذه المناطق بشكل متناسق، حيث أن المناطق الأمامية الجبهية تتدخل في المعالجة الفونولوجية للكلمات أثناء القراءة . أما الفص الصدغي والقفوي فيشتركان في معالجة الشكل البصري للكلمات، ثم توزع هذه المعلومة مرة أخرى إلى المناطق الأمامية والخلفية الأخرى كالمناطق الصدغية الجبهيةلكي يتم إعطاؤها معنى وبعد ذلك تنتقل إلى المناطق الصدغية والجدارية التي تسمح بنطقها. وهذا ما يشكل الأساس التشريحي العصبي لنشاط القراءة.

بسلامة هذا الأساس العصبي فإن وظيفة القراءة ستتم بيسر وسهولة لدى القارئ، أما إذا حدث خلل أو اضطراب في هذا الجوهر التشريحي فإنه سوف يحدث لا محالة إخفاقا في تعلم هذه المهارة المهمة التي تعتبر مطلبا أساسيا لتعليم المواد الأكاديمية والمناهج الدراسية. وهذه المهارة يتم تعليمها وفق مراحل مختلفة من نمو الطفل.

ثانيا:عسر القراءة:

1- تعريف عسر القراءة :(DYSLEXI)

اختلفت تعريفات عسر القراءة وتعددت وذلك حسب كل اتجاه نذكر أهمها:

مصطلح عسر القراءة **Dyslexia**مشتق من كلمتين **Dys**ويقصد بها رديء أو سيءومعناها بالإنجليزية**Bad**و**Lexica** تعني اللغة اللفظية أو الكلام، ومعناه بالإنجليزية**Speech**، وبذلك يشير المفهوم من الناحية المعجمية إلى سوء الكلام ورداءته، وتعتبر صعوبات تعلم القراءة أحد مظاهر صعوبات التعلم المرتبطة بمشكلات اللغة التعبيرية أو الاستقبالية، وتظهر من خلال القراءة، والتهجئة والكتابة، والمحادثة، والسمع.

(جلجل،2003، 15)

قدمت منظمة الصحة العالمية عام **1993**تعريف للديسيلكسيا على أنها: "درجة منخفضة في دقة القراءة أو فهم القراءة بمقدار أقل من معيارين انحرافيين مع المستوى المتوقع حسب عمر الطفل الزمني وذكائه العام مع قياس كل من مهارات القراءة والذكاء من قبل اختبارات مطبقة فرديا ومقننة على بيئة الطفل الثقافية والنظام التعليمي المتبع في بلده".

ويعرفها **رايد ليون(Reid Lyon,1996)**يعد من أكثر التعريفات التي أكدت بشكل واضح على الأساس اللغوي لمشكلة القراءة، فقد جاء في هذا التعريف أن: "عسر القراءة هو اضطراب محدد قائم على أساس لغوي يتسم بصعوبات في تفسير الرموز، وعادة ما يكون هذا الاضطراب مصحوبا بعمليات لغوية غير سوية وتتمثل صعوبة حل الرموز في عدم أو ضعف القدرة على تفسير الرموز والتعرف على المفردات وعجز في الطلاقة اللغوية والكتابة وهي ليست ناتجة عن عجز حسي، بل عن صعوبة في القراءة بالذات".

قدمت الجمعية البريطانية للديسيلكسيا عام **1996**التعريف التالي بأنها "صعوبة خاصة في التعلم تعيق تعلم اكتساب المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والتهجئة والرياضيات، وهذه المشكلة في التعامل مع الشفرات اللفظية في الذاكرة أساسها عصبي وتميل إلى أن تورث في

العائلات والأنظمة الأخرى التي تتعامل مع الرموز مثل الرياضيات، والقدرة الموسيقية يمكن أن تتم التأثير عليها أيضا، والديسيليكسيا يمكن أن تحدث عند مستوى من مستويات الذكاء ويمكن تقليل آثار الديسيلكسيا بفعل التدريس من قبل المعلمين المدربين على الأساليب الحديثة في التدريس" (**السعيدي، 2009، 28، 29**).

تعريف الجمعية البريطانية للدسلكسيا(**2003**): "**DYSLEXI**" هي خليط من القدرات والصعوبات الموجودة عند الأفراد والتي تؤثر على عملية التعلم في واحدة أو أكثر من مهارات القراءة والكتابة والهجاء، وربما تكون هناك صعوبات أخرى مصاحبة ولا سيما فيما يتعلق بعمليات التعامل مع المعلومات، والذاكرة قصيرة المدى، والتتابع، والإدراك البصري والسمعي للمعلومات واللغة، والمهارات الحركية، وللصعوبات الخاصة بعسر القراءة علاقة باستخدام وإتقان اللغة المكتوبة وقد تظهر أيضا في استخدام الحروف الهجائية والأرقام والنوتة الموسيقية".

عرف اتحاد صعوبات التعلم بأمريكا(**LDA(2004**): صعوبة القراءة بأنها: "عدم القدرة على حل الشفرة المؤثرة التي تؤثر على نمو وتطور طلاقة القراءة ومهاراتها".

(**العزازي، 36،37**)

يعرفها أحد خبراء **بالديسليكسيا**G.pavilidisيصفها بأنها: "إعاقة تتميز بقصور في قدرات الاتصال اللغوي تعبيرا أو استقبالا،شفاهة أو كتابة،تظهر بوضوح في عمليات القراءة والكتابة والتهجئة والكلام أو الاتصالات بالآخرين" (**حمزة،2008، 53،54**).

كما تعرف أيضا: "هي عبارة عن صعوبات معينة في المهارات الفونولوجية الأساسية اللازمة لإدراك العلاقة القائمة على المزاوجة بين المنطوق على الحروف وإدراكها كرموز وصورة أكثر تحديدا يمكن ملاحظة صعوبات في تركيز الانتباه على أصوات الحروف المنطوقة فيحدث خلل في التركيز على المعاني وإهمال الرموز الخطية"(**الزيات،1998،42**).

تعريف **بورال ميزوني**(**Borel Maisony**): "هي صعوبة خاصة في التعرف وفهم إعادة الرموز المكتوبة والتي ينتج عنها اضطرابات في تعلم القراءة في سن ما بين(**05**) سنوات و(**08**)سنوات تتعداه فيما بعد إلى الكتابة وفهم النصوص والمكتبات المدرسية".

يعرفها لعيس(**2005**): صعوبة القراءة بأنها: "عجز خاص عن خلق روابط صحيحة، بين مكونات الخطاب والأشكال التي ترمزها"

الديسلكسيا " نوع من العجز عن التعلم المستند إلى اللغة ويشير إلى مجموعة من الأعراض تحدث لدى الأشخاص الذين لديهم صعوبات في مهارات نوعية للغة، لا سيما القراءة. والطلاب من ذوي العسر القرائي يمرون بصعوبات خاصة بمهارات اللغة الأخرى كالتهجئة والكتابة ونطق الكلمات. وتتعلق بالطريقة المختلفة التي يستقبل بها الدماغ المعلومات ويخزنها ويستعيدها. يصاحبها أحيانا مشكلات في تذكر المعلومات وترتيبها وفي مهارات التنظيم والتتابع (**أبو الديار، 2012، 100**).

نستنتج من خلال ما سبق عرضه أن أغلب التعاريف اتفقت على أن عسر القراءة ناتج عن خلل لغوي يظهر من خلال الصعوبة في استخدام استراتيجيات التشفير الملائمة للكلمات وهذا من مهام كل من الوعي الفونولوجي والذاكرة العاملة اللفظية والتي تقوم بتنشيط الشفرات الفونولوجية، مع استبعاد أي قصور (حسي، إعاقة ذهنية ، اضطراب السلوك..الخ).

2- مظاهر عسر القراءة(الأعراض)

- ضعف في التمييز البصري بين الأحرف والكلمات يؤدي إلى أخطاء عكسية.
- عدم القدرة على تحليل الكلمات إلى حروف مكونة لها.
- ضعف الذاكرة البصرية خصوصا الكلمات وليس الحروف المفردة.
- ضعف التمييز السمعي.
- عدم قدرته على تشكيل ترابط بين الصوت والرمز.
- صعوبة في تعلم الربط غير العادي بين الصوت والحرف.
- صعوبة في معرفة تسلسل الأحرف والكلمات.
- عدم تركيز الطفل عند سماعه لقصة.
- استبدال الأرقام أحيانا.
- استبدال وحذف وقلب وإضافة الأحرف.
- ضعف في القدرة على تحليل الصوتيات الكلمات الجديدة.
- صعوبة في تحديد الاتجاهات (شمال، جنوب، شرق،غرب) (**كوافحة،2003**).
- التردد أو التوقف المتكرر أو إغفال بعضها أو صعوبة قراءتها عند بعض الكلمات، مع حركات مصاحبة للرأس وتذبذب سريع في حركة مقلة العين أثناء القراءة.

– عدم وضوح النصوص المكتوبة، حيث يرى بعض الحروف أو الكلمات غير واضحة المعالم،أو يراها مزدوجة ذات ظل أومتحركة أو متداخلة في بعضها أو مشوشة أو يغفل قراءة بعض كلماتها(**حمزة، 2008**).

–اضطراب المفاهيم (المضادات،الأطوال،الأشكال، والاتجاهات).

– صعوبة في تمييز الكلمات المتشابهة في الكتابة والصوت مثل: (توت،حوت)(قلم،علم).

– لفظ غير صحيح لأحرف العلة.

– لفظ غير صحيح للأحرف الساكنة(**كامل، 2003**).

3 – المقاربات النظرية المفسرة لصعوبة تعلم القراءة:

تباينت الآراء والمداخل النظرية المفسرة لعسر القراءة تباينا يعكس الرؤى والمدارس الفكرية والمنهجية المختلفة التي حاولت تقديم ايجابيات للكثير من التساؤلات التي تنامت في هذا المجال وسوف نتناول في هذا الإطار أهم النظريات المفسرة لذلك:

3–1–المقاربة الأداتية:

لقد كان (**Bronner, 1917**) ثم(**Fildes,1921**) أول من أرجع عسر القراءة لـ ." اضطراب عام في التمييز بين الأشكال" الذي اعتبر أصل لصعوبات القدرة على التعرف على الحروف والكلمات.

حسب هذا التصور يرتبط عسر القراءة باضطرابات أداتيه أو أدواتيه من أصل وظيفي، فيذكر في هذا المجال، خلل الإدراك السمعي، صعوبة بناء الصورة الجسمية، تأخر في اكتساب اللغة، اضطراب التنظيم المكاني والزماني واضطراب الجانبية.

3–1–1– اضطراب التنظيم الزمني:

لقد تعددت الدراسات حول علاقة خلل الإدراك بالقدرة على حفظ العناصر المرتبة وفق تنظيم زماني معين من جهة وعسر القراءة من جهة ثانية.

في هذا الصدد، تعتبر دراسة(**Mira Stambak,1951**) من أولى الدراسات حول التنظيم الزماني، حيث تبين لها من خلال معطيات اختبار"إعادة سلاسل إيقاعية"، أن هناك نموا واضحا في هذه القدرة مابين سن (**06**) إلى (**09–10**) سنوات لدى أطفال عاديين، في حين أن أطفالا آخرين أكثر سنا يعانون صعوبات تعلم القراءة، تحصلوا على نتائج مماثلة وذلك

بنسبة (**70%**) من الحالات.بعض الباحثين تحصلوا على نتائج مماثلة عند إعادة تطبيق اختبارات

(**Stambak Ajuriagueria et al 1963**) (**Lob rat de Chant, et al, 1972**) حيث قيم مستوى الارتباط بـ 33 بين اختبار القراءة واختبار الإيقاع.

في هذا السياق بينت دراسات أخرى وجود خلل على مستوى الإدراك السمعي عند الأطفال المعسورين. فقد قدم (**1999Helenuis et al,**) اختبار أطلق عليه"**ségrégation de flux**" يتعلق بالقدرة على التمييز بين صوتين متعاقبين (بطريقة آلية) يؤدي التردد المتزايد إلى حصول انطباع لدى الشخص العادي بأنه يسمع صوتا واحدا، عند عتبة 130م/ ثا بين المثيرين .هذه العتبة وجد أنها أعلى لدى المعسورين.

حسب " النظرية الزمنية " (la theorie temporelle) يعتقدTallalأن صعوبات الأطفال المعسورين تتجذر في عدم مقدرتهم على إدراك التغيرات السريعة في إشارات الكلام، خاصة في تغيرات الصوت النغمية التي لا تزيد مدتها عن بضع عشرات من أجزاء الثانية. هذا الخلل لا يقتصر على اللغة فحسب، بل يشمل كذلك الأصوات غير اللغوية وهوغير ذا صلة بالجانب الحسي، حيث يلاحظ في المهمات البصرية والحسية الحركية. فالأطفال المعسورين لا يستطيعون إعادة ترتيب سلسلة مثيرات سمعية قصيرة إلا إذا تجاوز المجال الزمني بين المثيرين (300-400) جزء من الثانية، أما العاديون فيستطيعون ذلك في مجال زمني أقل(**Tallal,1993**).

من جهة أخرى، قام Bakkerبتحليل العلاقة بين سلامة الأنظمة الحسية وإدراك الطابع الزمني، فخلص إلى أن القدرة على التعرف على هذا الأخير في مهمة سمعية – بصرية تنبئ بمستوى النجاح في القراءة بدرجة أكبر من الاعتماد على الجانب البصري وحده. وتفسير ذلك، حسبه، هو أن " عملية القراءة معقدة وتستدعي إدراك التنظيم الزمني والقدرة على التكاتف بين العمليات الحسية المختلفة، في آن واحد ".

كما أن باحثين آخرين يؤكدون حقيقة الاضطراب المميز لتنظيم التسلسل اللفظي (**organisationsérielle verbale**) عند المعسورين، بينما لا يشكل التنظيم التسلسل غير اللفظي للوحدات الصوتية غير اللغوية نقطة اختلاف مع القراء العاديين.

وهكذا أنشئت برامج تدريبية للتحضير للقراءة أو لغرض تقويم صعوبات تعلمها، تتضمن تمارين حول التعاقب المنطقي (وصف سلسلة صور، الترتيب المنطقي لسلسلة عناصر...)، وأخرى تعتمد على الترتيب المبني على الاتفاق (نماذج إيقاعية، صور، ألوان...).

أما في مجال التقييم، فإننا نجد في بطاريات التنبؤ(**bateries de prediction**) حول اكتساب القراءة، اختبارات تقوم على مبدأ التنظيم الزماني، كإعادة نماذج إيقاعية مثلا.

من أهم الانتقادات التي وجهت إلى "النظرية الزمنية"، هو اعتمادها بصورة كلية تقريبا، على ملاحظة صعوبات الأطفال المعسورين في مهمات تتعلق بالحكم على التنظيم الزمني للأشياء. غير أن هذا النوع من الاختبارات معقد من وجهة نظر السيرورات المعرفية المطلوبة، فيتأسس عندئذ على قدرات متعددة تزيد على مجرد إدراك الخاصيات الزمنية للمثير(**Glen cross, G, 1990**).

من هذا المنطلق أختبرمجموعتين منالأطفال، عسيري القراءة وقراء عاديين، على تكرار الأرقام وترتيب الأشياء مكانيا (قطع) "**carsi**" . فوجد أن المعسورين قد تحصلوا على درجات أقل في اختبار تكرار الأرقام، لكنهم تساووا تقريبا مع القراء العاديين في اختبار التنظيم المكاني غير اللفظي.

من جهته، بين (**vellentino,1979**) أن التجارب التي أجريت في هذا الاتجاه، لم تراعي الطابع اللساني للمعلومات (المثيرات) المقدمة للمفحوصين، مما أدى بأصحابها إلى ربط الخلل الملاحظ بالإدراك البصري بدلا من جانب معالجة المعلومات اللسانية في حد ذاتها. إضافة إلى عدم الحيطة من بعض الجوانب المنهجية القاعدية والتي أدت في كثير من الدراسات إلى الخلط بين السبب والنتيجة.

في نفس السياق الآداتي، لكن دون حصر للعلاقة في جانب معين من المكتسبات الأولية "الكلاسيكية" سابقة الذكر, اقترح (**Nicolson& Faocet,1990**) تصورا جديدا لأصل عسر القراءة التي تعتبر بالنسبة لهم خللا أساسيا في القدرة على التحكم في آلية المعارف العملية وخاصة منها مكوناتها الخاصة بالتعرف على الكلمات. وفق هذا التصور فإن المعارف العملية ومن بينها القراءة، غير قابلة للتنفيذ إلا بفعل واع يتضمن طاقات معرفية. ولغرض معاينة هذا الافتراض درس الباحثان أثر اقتران معرفة عملية حركية(المشي والتوازن) على أساس أنها آلية مبكرة للاكتساب ونظريا مستقلة عن القدرة على القراءة، بمهمة الكشف عن

مثير سمعي لدى مجموعتي أطفال عسيري القراءة وعاديين، فوجدا فروقات ذات دلالة بين المجموعتين .

وفق هذا التوجه يمكن كذلك، حسب بعض الباحثين، تفسير بعض المعطيات الكلاسيكية المتعلقة بالترابط الملاحظ بين عسر القراءة و الصورة الجسمية الذي يصعب تفسيره بكيفية أخرى.

3-2- المقاربة اللسانية:

3-2-1- اضطرابات اللغة الشفوية :

لقد ارتكزت دراسة علاقة اضطرابات اللغة الشفوية بصعوبات تعلم القراءة على تجميع الملاحظات الترابطية بين الاضطرابات السيكو- لغوية خاصة منها الفونولوجية وصعوبات القراءة، وبالتالي فإن صحة هذه العلاقة غير مؤسسة حسب **(Snow ling,1990)**على معطيات علمية كافية، خاصة إذا تبين أن العناصر اللسانية المستعملة في هذه الدراسات السيكو- لغوية حول اضطرابات اللغة المكتوبة يمكن ألا تناسب مشكلات الأطفال الذين يعانون اضطرابات في اللغة الشفوية. فاضطرابات الاستشعار أو "الوعي الفونولوجي" وصعوبات التقطيع في اللغة الشفوية على سبيل المثال نجدها مصاحبة لكثير من اضطرابات الاكتساب، ومع ذلك لم يكن بالإمكان تحديد دورها في مسار تطور هذه الاضطرابات.

وهذه الصعوبات المنهجية، جعلت دراسة العلاقة بين اضطرابات اللغة الشفوية من جهة والكتابية من جهة ثانية، ذات توجه "إبيديميولوجية"، حيث انصب الاهتمام على تحديد الخاصيات الإكلينيكية لهذه الروابط و ليس التحقق من موقف نظري حول دور العوامل السانية في تطور حالة خلل القراءة أو في عملية اكتساب القراءة.

(Gérard C.L,1998)

فالتوجهان الرئيسيان في دراسة هذا الموضوع يتعلق كل واحد منها بـ "مدخل" يتبناه الباحث في دراسة هذه الروابط.انطلاقا من "مدخل اضطرابات اللغة الكتابية" قدم**(Stackhouse,1992)** خلاصة نتائج دراسة سيكو- لغوية على أفراد عسيري القراءة توضح وجود قدرات استقبال جيدة، لكن هناك في نفس الوقت صعوبات في مختلف مستويات إصدار اللغة(اضطرابات الكلام، صعوبة استدعاء المفردات...).

أما "مدخل اضطرابات اللغة الشفوية" فاهتمت به الدراسات ذات الطابع التتبعي.

في هذا السياق، قدم(**1987Silva.**) خلاصة ثلاث دراسات ايديميولوجية تتعلق بسيطرة اضطرابات اللغة الكتابية لدى فئة أطفال في سن **(03-05)** سنوات والتي تصل نسبتها حسب الباحث إلى**(40%)** عند بلوغ هؤلاء الأطفال سن 08سنوات إذ وجد لديهم اضطراب في اللغة الشفوية في سن 03سنوات.

من ناحية أخرى، أكد(**Naidoo&Hayns, 1991**)ارتباط اضطراب اللغة الشفوية والكتابية من خلال دراسة مصير اللغة الكتابية عند **(152)** طفل يعانون حالة تأخر معقدة في اكتساب اللغة الشفوية(ديسفازيا). بعد تلقي هؤلاء عملية تقويم وعلاج لغوي مركز لمدة عدة سنوات وبعد تقييم مستوى اللغة الكتابية أي مستوى القراءة منذ البداية، تبين أن هؤلاء الأطفال يتصفون بصعوبات كبيرة على المستوى التعبيري الشفوي خاصة من الجانب الفونولوجي والتركيبي. هذه المعطيات توضح الصعوبات العميقة لدى المصابين بالديسفازيا قد يتعلقحسب(**Bishop. 1992**) باضطراب خطير في "السيرورات التوليدية" لاكتساب اللغة.

فمن الواضح إذن، أن تقييم مستوى اللغة الشفوية يحتل مكانة هامة في فحص صعوبات القراءة سواء من الجانب التعبيري أو جانب الفهم، لكن هذا التقييم للغة يبقى شموليا ولا يمس إلا الجانب السطحي دون السماح بفهم السيرورات المتحكمة فيه، كون طبيعة التمثيلات المؤسسة للقدرة على استعمال اللغة المكتوبة وقواعدها لا يمكن التعرف عليها بمجرد قياسها بنموذج اللغة الشفوية(**Grégoire.G,1994**).

الأمر الذي يرى فيه البعضقصورا في النموذج النظري المرجعي لهذه الدراسات. ومثل هذا التوجه، قد لا يمكنه التعامل إلا مع وضعيات إكلينيكية محدودة، ويؤدي إلى توجيه القرارات العلاجية بصورة غير متكيفة.

3- 2-2- الاضطرابات حول اللسانية : (Troubles meta linguistiques)

3-2-2-1- اضطراب التسمية :

يظهر هذا الاضطراب بصورة خاصة في حالات الحبسة، وفي بعض حالات "الألكسيا" نتيجة إصابة المنطقة الصدغية من الدماغ،الأمر الذي يخل كذلك بعمليةالقراءة.ويتمثل اضطراب التسمية على وجه الخصوص في " صعوبة تحقيق السرعة في هذه التسميةلكل أشكال المثيرات، عند الأطفال المعسورين.

(Rudel, Denckla,1976 U.Goswami et al, 1999)

هذا العامل، المتعلق بالسرعة، وجد له**Lecocq.P,** **(1991**مستوى من الارتباط مع اختبار القراءة : " حتى وإن كانت هذه الارتباطات ضعيفة نوعا ما، إلا أنها ذات دلالة وتؤكد وجود رابط معين بين سرعة تسمية المثيرات الرمزية وسرعة القراءة ".

كما أن للمعسورين خاصية أخرى مميزة قبل بداية اكتساب القراءة تتعلق بنوعية الأخطاء المرتكبة عند التسمية البسيطة للصور، بالإضافة إلى البطء، حيث تختلف عن تلك التي يرتكبها عادة الأطفال العاديون وحتى الأطفال ذوي الاضطرابات العامة في التعلم: فهؤلاء يميلون إلى الأخطاء المرتبطة بمستوى التعرف البصري على الصور، بينما يميل المعسورين إلى الأخطاء ذات الطابع الفونولوجي (التقارب الصوتي مع الكلمة الهدف) أو ذات الطابع الدلالي بتعويض الكلمات المتقاربة دلاليا فيما بينهما.

(1986,1976Hudel, Dencklawolf et al,)

هذا الرابط المفترض بين صعوبات القراءة واضطرابات التسمية، يفسر حسب **Gehwind**بالتقارب التشريحي بين المناطق العصبية المسؤولة عن هاتين الوظيفتين، والذي أمكن القيام به بواسطة تقنيات كشف النشاط الدماغي الحديثة. أما البعض الآخر فيرى بأن هذا الرابط ما هو إلا شكل من التماثل في السيرورات المعرفية المتحكمة في القراءة والتسمية معا.

لهذا، نجد الاختبارات المندرجة ضمن هذا التوجه تعتمد على محاولة كشف درجة السرعة في الاستدعاء والتسمية، حيث اعتمدها البعض كأداة تنبؤ.

بالإضافة إلى ذلك هناك بطاريات اختبارات تتضمن مستويات مختلفة من القراءة (قراءة نص، كلمات معزولة، الفهم كاختبارBostonلمعاينة الارتباط بين كل منها من جهة والتسمية من الجهة الثانية.

3-2-2-2- الاضطرابات الفونولوجية : (troubles meta-phonologiques)

يبدو أن هناك اتفاق إلى حد ما على اعتبار أن بعض القدرات الخاصة بالمعالجة الفونولوجية كعامل مسبب لصعوبات القراءة عند القراء المبتدئين.

بدأ هذا التصور منذ أعمال(**1979Vellentino,**) يتأسس على الافتراض القاضي بوجود خلل لساني كمصدر رئيسي لعسر القراءة، كطرح معارض للأطروحات المسيطرة في ذلك الوقت

والمتعلقة بالمكتسبات الأولية.هذا الخلل اللساني يتعلق بالدرجة الأولى بالقدرات حول الفونولوجية الخاصة بتقطيع السلسلة الصوتية والتعامل مع وحداتها المجردة : الفونيمات، المقاطع والأوزان، والتي لها أثر كبير حسب هذا التوجه على النمو العادي للقدرة على القراءة عند القراء المبتدئين. فمن المؤكد أن المسلك الفونولوجي هو من أكثر الأشياء أهمية بالنسبة لمن يتعلم القراءة (**1986Stanovich,Jorm,**).

لقد كانت الدراسات الأولى حول الترابط بين اكتساب القراءة والاستشعار أوالوعي الفونولوجي من قبل (**Bruce, 1964**) والتي كانت نتائجها تتأكد بعد ذلك، من خلال نوعين من الدراسات على اختبارات القدرات الفونولوجية للطفل قبل التمدرس، وإعادتها بعد سنتين من تعلم القراءة. في هذا الإطار قام(**Bryant&Bradley،1985-1983**) بدراسة على(**400**) طفل من حيث القراءة، فجمعا بين تقييم الكتابة والحساب بهدف معاينة طبيعة علاقة اختبارات الاستشعار الفونولوجي بالقراءة دون الاكتساب الأخرى بصفة عامة. فظهر هناك أثر تنبؤ في الاختبارات الفونولوجية واكتساب القراءة والكتابة لكن دون الحساب وهي نفس الخلاصات التي توصلت إليها دراسات أخرى(**Iundberg,1985, Oloffson,1975**).

يتبين مما سبق أن الوعي الفونولوجي يمثل قدرة حول– لسانية (فوق– لسانية حسب تعبير البعض) وتعمل كرابط وظيفي بين اللغة الشفوية والكتابية اللتان تعتمدان على بعضهما البعض من حيث النمو ومن حيث التوظيف وفق الآليات العصبية والمعرفية، وهو الأمر الذي أحاطه الكثير من الباحثين بالعناية والدراسة (**Shaywitz, 1997**).

إن تعلم القراءة وتأديتها يتم وفق هذا المنظور من خلال التعرف على الكلمات بصورة منعزلة ولكنها مستمرة ، أثناء القراءة، مما يستدعي الاعتماد على وظيفة الانتباه البصري حتى يتم تحليل ومعالجة سلسلة الوحدات المكونة للغة الكتابية ومن ثم التمييز فيما بينها وبالاعتماد كذلك على ذاكرة الكلمات والأحرف التي يحولها نظام التحويل الكتابي الفونولوجي إلى أصوات لغوية.

حسب(**Liberman،1975**)فإن ضعاف القراءة يعانون بشكل واضح من صعوبة كبيرة في تقطيع الكلمات المقروءة والمكتوبة إلى أصوات منفصلة وهذا يجعل من الصعب عليهم أن يتعلموا التعرف على الكلمات من خلال المسح الأبجدي وتركيب أصوات الحروف أو ما يدعى بـ "حل الترميز الصوتي" "ضعف التقطيع الصوتي" مظهر من مظاهر مشكلة أعم في

"الترميز الصوتي" تتجلى في اختزان الذاكرة رموزا (تمثيلات) عقيمة لأصوات الحروف وألفاظ الكلمات.

يرتكز النموذج النظري المفسر لعسر القراءة من هذا المنظور الفونولوجي على فكرة وجود خلل فونولوجي يمثل مصدر الصعوبة التي يصادفها عسير القراءة في تقطيع الكلمات المكتوبة إلى وحدات فونيمية (**Shaywitz, 1997**)هذا الانتقال من الصورة الخطية (القرافيمات) إلى صورتها الصوتية (الفونيمات) يتم بطريقتين تمثل كل منهما وظيفة معرفية محددة (نظرية المسلك المزدوج): الإحالة والتجميع. فالعملية الأولى تتم عن طريق بحث يقوم به الطفل (القارئ) عن بنية مورفيمية موجودة لديه سابقا ومدمجة ضمن رصيده المفرداتي الذهني، أي التعرف المباشر على الشكل الكلي للكلمة مما يمكنه من القراءة المباشرة، أما العملية الثانية فتدل على أن التعرف على الكلمة يحصل بتجميع وحداتها الصوتية واحدة تلو الأخرى حتى يكتمل المعنى لديه.

من ناحية مظاهر الاضطراب، يتجلى اضطراب عسر القراءة الفونولوجي من خلال صعوبات في قراءة شبه- كلمات أو كلمات غير معتادة. كما أن أهم الأخطاء في هذا النمط تتمثل في تعويض الكلمات المقروءة بكلمات قريبة منها صوتيا أو شكليا (بصريا) أو" تكوين الكلمات"، بالإضافة إلى "برا لكسيا فونيمية" أي تكوين شبه كلمات عن طريق حذف، تعويض أو تغيير أصوات الوحدة المفرداتية الأصلية. كما تظهر أخطاء من نفس الطبيعة لكن بدرجة أكبر على مستوى الكتابة.

أما الدراسة الحديثة في إطار النظرية الفونولوجية لعسر القراءة فتركز على عامل الدقة والسرعة في معالجة الوحدات اللغوية الشفوية(**Wolf&coll, 2000, Wolf&coll, 2002**).

3-3- المقاربة المعرفية :

يتمحور التوجه المعرفي على البحث في آليات التعرف على الكلمات المقروءة من جهة ونموها من جهة ثانية، مع الأخذ بعين الاعتبار التأثيرات الممكنة للعوامل المشاركة الأخرى. فبينما توضح الدراسات (**Bakke,1979 Vellutio et al1980, Mann,1972**) أن للمعسورين قدرات عادية في الاحتفاظ الذاكري بالعناصر البصرية المكانية، نجد البعض الآخر يؤكد على نقص مستوى الذاكرة فيما يخص الطابع التسلسلي للمثيرات اللفظية التي تعزز هذا الميل. وتفسر إما بخلل داخلي أو كنتيجة لاكتساب القراءة عن طريق التأثير الانعكاسي.

في مثل هذه التصورات والأعمال، الخلل الذاكري ليس مرده الذاكرة بالمعنى العام، وإنما كونها تمثل نظاما فرعيا متخصصا في معالجة معلومات معينة، تقطع في أدنى مستوى له ليرتقي هذا الأخير مع التدرج فيمراحل اكتساب القراءة فيسمح بالتخزين المؤقت للمعلومات وبمعالجتها في مستويات أعلى.

حسب الكثيرين، يمثل نموذج **Baddely**للذاكرة، أكثر النماذج المقترحة مرونة ووضوحا، من حيث أنه قادر على الربط بين القدرة الذاكرية والعلاقات بين الذاكرة قصيرة الأمد والقراءة. فحسب **Baddely**لا تتدخل الذاكرة قصيرة الأمد في عملية القراءة إلا في وضعيتين: إما بعد تشبع الذاكرة البصرية قصيرة الأمد، وإما عندما تحتاج المادة المقروءة إلى تحويل حرفي– فونولوجي.

في هذا السياق، لاحظ كل من (**libermann, 1984**)و(**Large Ellis, 1987**) علاقة ارتباطية ذات دلالة بين القدرة على تذكر قوائم من الكلمات عند أطفال في مرحلة الحضانة وأدائهم في القراءة في السنة الأولى من التمدرس.

غير أن تعدد نتائج الأعمال غير المؤيدة لهذا النوع من الارتباط، يعيد طرح إشكالية العلاقة بين القراءة والذاكرة من جديد. فلقد تحصل(**Bradly&Brayant,1985**)على نتائج عكسية لما سبق، من خلال دراسة تتبعيه لمجموعة أطفال في سن الخامسة. فمن بين القدرات المعرفية المدروسة استكشف الباحثان الذاكرة اللفظية قصيرة الأمد في سن **(05)** و**(08)**سنوات من خلال قوائم كلمات متنوعة، تزداد درجة تعقيدها كلما كان الأطفال من سن أكبر، فلم يجدا علاقة تنبؤية بين القدرة الذاكرية واكتسابات القراءة.

فنتائج الدراسات تتعارض مع بعضها البعض حول طبيعة واتجاه العلاقة بين القراءة والذاكرة قصيرة الأمد حسب أفراد عينة الدراسة وطبيعة الاختبارات المستعملة.

لكن ذلك لا يعني حتما رفض دور الذاكرة، إذ أن بعض المواقف النظرية تأخذ بها كعامل مساعد في اكتساب القراءة. فحسب(**Lecocq.p,1991**)يمثل هذا العامل مكونا من نظام التمثيل ومعالجة المعلومات الفونولوجية، لتجعله عمليا وتسمح للطفل باسترجاع المعلومات من رصيده المفرداتي واجتيازعقبات الاختبارات الفونولوجية التجريبية. فيتعلق الأمر بحد أدنى من الذاكرة العملية الذي يسمح له بالقيام بنوع من الفعالية، بالتقطيع والاستخراج والدمج فيما بين الوحدات.

من هذا المنظور، لخص (**Walch.J.P, 1994**) محاورالتصنيف التشخيصي والتقييم في النموذج المعرفي كمايلي:

– دراسة الكفاءات بصيغة كلية وأثر مختلف المتغيرات المفرداتية.

– تحديد الآليات المفترض أنها مختلة بدراسة نتائج الاختبارات الهادفة إلى عزل السيرورات المتضمنة في القراءة والكتابة.

– دراسة القدرات المشاركة في فعل القراءة والكتابة.

ولعلَ الشيء المميز في هذا التوجه النظري، هو عدم الاعتماد فقط على الذاكرة قصيرة المدى، لكنه يجمع بين قدرات ذهنية مختلفة تكمل بعضها البعض في عملية القراءة ومتصلة في ذات الوقت بوظيفة الذاكرة، كالتعرف والفهم.

في هذا الإطار، يعتبر اختبار التعرف على الكلمات بالكشف، لدى الطفل، على سيطرة "إستراتيجية تحليلية تماثلية"، التي تميل إلى الصورة الكلية أو "إستراتجية تحليلية فونولوجية" أو " فونولوجية – حرفية "، وذلك انطلاقا من حكم الطفل على صحة المقابلة بين صور و كلمات. هذه الطريقة تسمع إلى حد كبير بالتمييز بين مختلف أصناف القراءة (**Khomsi.A ,1996 ,Charolle.S,1989**).

4- المحكات التشخيصية لعسر القراءة:

هناك عدة محكات في تقييم وتشخيص عسر القراءة نذكر منها:

4-1- محك الاستبعاد: Exclusionary Criteria

يقصد به استبعاد الإعاقات التي قد تؤدي لحدوث عسر القراءة وهي كالتالي:

يستبعد في عملية تقييم وتشخيص عسر القراءة الطلاب الذين تؤكد الاختبارات الطبية وجود إعاقة بصرية لديهم كانخفاض في حدة الإبصار أو قصر أو بعد النظر الشديد أو الانخفاض في المجال البصري.

4-2- الإعاقة السمعية:

يتم استبعاد الطلاب الذين تؤكد الاختبارات الطبية على وجود عجز حسي،فهؤلاء لديهم برامج خاصة تختلف على الأشخاص الذين يعانون من عسر القراءة.

4-3- الإعاقة العقلية:

يستثنى الأطفال الذين لديهم انخفاض في القدرات العقلية.

4-4- العوامل والفرص التعليمية غير الملائمة:

يتأكد من خلاله أن هذا الطالب قد تلقى الخبرات التربوية اللاَزمة، وأنَه قد حصل فعلا على الفرص التعليمية الملائمة كغيره من الطلاب. وعند الاعتماد على هذا المحك في تشخيص صعوبة القراءة فلابد من الانتباه إلى البيانات التي تشير إلى مدة التحاق الطالب بالمدرسة،فضعف الحضور وكثرة التغيب وعدم الانتظام وكثرة التنقل بين المدارس قد تكون سبب في عدم تمكنه من تعلم واكتساب مهارة القراءة.

4-5- محك الاضطرابات الانفعالية:Emotionna Disturbance

في حالة إصابة الطالب باضطراب انفعالي يؤثر على قدرته على التعلم (تعلم القراءة)فإنه يتم استبعاده من فئة ذوي عسر القراءة.

4-6- محك الإضراب اللغوي:

تشير التعريفات الحديثة لعسر القراءة إلى ارتباط الاضطرابات اللغوية بشكل مباشر بصعوبة القراءة التي هي أحد أنواعها وتتصف بوجود صعوبات في حل الرموز و تهجئة الكلمات وغالبا ما يكون هذا العجز في العمليات الفونولوجية (العمليات الصوتية) غير متوقع بالمقارنة مع السن والقدرات المعرفية والأكاديمية.

مما لاشك فيه أن هناك ارتباطا بين القدرات اللغوية والقدرة على القراءة حيث أن القراءة هي أحد مخرجات اللغة.ومع أن جميع الجوانب اللغوية ترتبط بالقراءة والقدرة على تعلم هذه المهارة مثل الحصيلة اللغوية والاستخدام اللغوي،إلا أن الجانب الفونولوجي في اللغة هو أكثر ارتباطا بعملية القراءة.

4-7- محك الاضطراب العصبي:

من المعروف أن تفسير المدركات الحسية يتم في الدماغ. وهناك مناطق محددة في شقي الدماغ مخصصة للمدركات السمعية والبصرية وغيرها من المدركات الحسية.وقد تبين في الكثير من الدراسات وجود قصور وظيفي أو خلل تركيبي في مناطق معينة من الدماغ لدى نسبة معينة من المصابين بعسر القراءة.

أمَا صعوبة اعتماد هذا المحك تعود إلى أن هذا القصور لم يلاحظ عند جميع حالات عسيري القراءة(**السرطاوي، 2009**).

4-8- محك التربية الخاصة:

يعتمد هذا المحك على فكرة أن التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة يحتاجون إلى طرق خاصة في التعليم تتناسب مع صعوباتهم. (**علي، 2005**).

5-تقييم صعوبات عسر القراءة :

هناك إجراءات متنوعة في تقييم وتقدير الصعوبات المتعددة الخاصة بالقراءة ، وفي معظم الحالات، فإن الطريقة المستخدمة في جمع المعلومات المتعلقة بمشكلة القراءة عند الطالب تعتمد على نمط المعلومات المحددة المطلوبة. فعلى سبيل المثال، من الأفضل الحصول على المعلومات المتعلقة بمستوى القراءة لجميع طلبة الصف من خلال استخدام اختبارات التحصيل الجماعية في القراءة(**السرطاوي، 2006**).

هناك نوعان من أساليب وإجراءات التقييم المتوفرة وهي:

5-1- الأسلوب غير الرسمي:

الذي لا يستخدم فيه اختبارات غير مقننة ويعتمد على فحص مستوى قراءة الطفل وأخطاءه في الكتب والأوراق والمواد التعليمية المستخدمة في الفصل. ويستخدم هذا الأسلوب من قبل معظم المعلمين في البداية، وحين يفشل في تشخيص المشكلة، عندئذ يحول المدرس الطفل لإجراء عملية التقويم باستخدام الاختبارات الرسمية.

5-2- الأسلوب الرسمي:

يستخدم فيه اختبارات مقننة ذات معايير مرجعية لتقويم قدرة الطفل الكامنة للقراءة ومستوى التحصيل فيها(**السرطاوي وآخرون، 2012**).

ومن بين هذه الأساليب نذكر :

5-2- 1-اختبارات القدرة العقلية:

تعتبر اختبارات الذكاء من أهم الأدوات المقننة التي تقيس القدرة العقلية للطفل ويلجأ الأخصائيون إلى استخدامها من أجل التعرف على مستوى ذكاء هذا الأخير من أجلاستبعاد حالات الإعاقة الذهنية وذلك حسب محك الاستبعاد في تشخيص ذوي صعوبات القراءة أو محك التباعد، حيث أن التلميذ الذي يكون ذكاءه عادي ويظهر تدني في تحصليه الأكاديمي

من المحتمل أنه يعاني من عسر القراءة، ومن بين هذه الاختبارات نجد: مقياس ستانفرد بينيه، مقياس وكلسر، اختبار الذكاء المصور، اختبار رسم الرجل(**مراكب، 2010**).

5-2- 2-مرحلة التقييم اللَغوي:

يتم في هذه المرحلة تقييم مستوى الفونولوجي ونوع المعالجة الفونولوجية التي يستخدمها الطفل للحروف والكلمات من الجوانب الفونولوجية التي تهتم بها فريق التقييم باختبارها وإجراء تحاليل دقيق لها وتكون كالتالي:

- الوعي الفونولوجي: الوعي بمحتويات الكلمة من الأصوات.
- القدرة على التسمية السريعة (الآلية المتتابعة).
- المعالجة الفونولوجية لأصوات والمقاطع اللفظية والكلمات.
- الاستعادة الفونولوجية(**السرطاوي، وطيبي، وعورتاني، والغزو، ومنصور، 2009**).

5-2-3-تقييم الوعي الفونولوجي:

تكاد تجمع أغلب الدراسات على أهمية الوعي الفونولوجي في عملية تعلم القراءة بشكل خاص وعلى الأثر الذي يحدثه ضعف الوعي الفونولوجي في ظهور عسر القراءة، ومن الاختبارات التي صممت خصيصا لقياس هذا الجانب من المستوى الفونولوجي اختبار الوعي الصوتي (**TOPA**) وهو من الاختبارات المسحية يستخدم غالبا في المرحل الدراسية الأولى بحيث يطلب من الطفل مطابقة صورة معينة اعتمادا على تشابه الصوت الأول أو الأخير من الكلمة ومن الاختبارات الأخرى اختبار ساوير للوعي بأجزاء اللغة.

6-2-4- تقييم القدرة على سرعة التسمية:

توجد العديد من الاختبارات التي يمكن توظيفها لقياس قدرة التلميذ على التسمية السريعة، ومن هذه الاختبارات " اختبار التسمية السريعة الآلية" ويعرف اختصارا بـ "**RAN**"وطوره كل من نكلا وروديل (**1982**) ويطلب من الطفل تسمية خمسة ألوان موزعة توزيعا عشوائيا على خمسين فقرة، حيث يلاحظ الوقت الذي يستغرقه دون الاهتمام بالدقة، أي أن هذا الاهتمام

في هذا الاختبار ينص على سرعة تذكر الطفل لأسماء، ولا يدل بالضرورة على أن الطفل يعاني من عسر القراءة (**السرطاوي وآخرون، 2009**).

5-2-5- تقييم الذاكرة العاملة الفونولوجية:

لا يوجد بين الباحثين اتفاق حول طريقة قياس هذا النوع من الذاكرة، وتعد أحد فقرات الجزء اللفظي من اختبار وكسلر لذكاء والتي تطلب بموجبها من طفل إعادة الأرقام بشكل تصاعدي أو تنازلي، وتذكر الأرقام بعد سماعها مثال على الاختبارات التي يتم من خلالها تقييم الذاكرة الفونولوجية قصيرة المدى، ومنها اختبارات الأخرى " اختبار الذاكرة الصماء" حيث يطلب من الطفل من هذا الاختبار تذكر مجموعتين من الكلمات تتكون المجموعة الأولى من كلمات لا يوجد فيها رابطا بينما توجد علاقة معينة بين المجموعة الأخرى من الكلمات (**السرطاي وآخرون، 2009**).

5-2-6-مرحلة تقييم القدرة على القراءة:

من أوائل القدرات أو المهارات التي يجب تقييمها في هذه المرحلة تقييم قدرة الطفل والطريقة التي يتبعها في مهارة حل الرموز، بمعنى تحديد مدى معرفته للحروف التي تتكون منها الكلمات الواردة في النص، ولتحقيق ذلك يتم إجراء ملاحظة دقيقة لإستراتجيات التي يتبعها في حل الرموز(**السرطاي وآخرون، 2009**).

لاحظنا أن تقييم صعوبات القراءة يتطلب أسلوبين الأول يستخدم كتقييم مبدئي تمهيدي، والثاني يستخدم كتقييم رسمي باستخدام اختبارات مقننة التي تعتمد على أسس مرجعية وهو تقييم شامل لجميع القدرات (العقلية، المعرفية، الجسمية...الخ)، وتعتبر عملية التقييم من الخطوات الأساسية للتشخيص وتحدد مستوى الضعف الذي يعاني منه التلميذ بدقة، وبناءً على عمليتي التقييم والتشخيص نستطيع بناء برامج تأهيلية علاجية للتلاميذ صعوبات التعلم.

6- أساليب علاج عسر القراءة:

هناك العديد من الأساليب العلاجية التي استخدمت في التخفيف ومجابهة بعض الصعوبات الناجمة عن العسر القرائي نذكر منها:

6-1- طريقة تعدد الوسائط أو الحواس:

تستخدم طريقة تعدد الحواس في التدريب على مهارات الهجاء والقراءة، وتعتمد هذه الطريقة على المهارات الحسية السمعية البصرية، وتعد طريقة (فيرنالد) من أشهر الطرق الخاصة بتنمية مهارات القراءة، والتي تعتمد على حاسة البصر والسمع واللمس والحس حركي، والتي تسمى بأسلوب **(VAKT)**

وخطوات هذه الطريقة كالتالي:

- يكتب المعلم ويقول الكلمة بينما التلميذ يشاهد ويسمع.
- يعيد التلميذ نطق الكلمة.
- يتابع التلميذ الكلمة بأصبعه وهو يقولها، يكتب التلميذ الكلمة وهو يرددها، يوضح النطق التصحيح، حيث ينطق مقطع الكلمة ببطء عندما تكتب أو يشير إليها.
- تُسمع الكلمة من أمام التلميذ، ويطلب منه كتابتها من الذاكرة، وإذا كانت غير صحيحة يكرر الخطوة الثانية، وإذا كانت صحيحة يتم تكليفه بوضع الكلمة في جمل أو قصص.
- يمكن للمتعلم أن يوضح الكلمة للمعلم كتابة وقولا، ثم يكتبها ويقولها.
- يكتب التلميذ الكلمة مرة أخرى على صفحة جديدة.
- يوفر المعلم للتلميذ فرصا متكررة لاستخدام تلك الكلمة.

ويمكن للمعلم في مواقف تعليمية أخرى أن يغير بعض خطوات الطريقة لتصبح كالتالي:

- يحكي التلميذ قصة للمعلم(السمع)
- يقوم المعلم بكتابة كلمات هذه القصة على الصبورة (البصر)
- يستمع التلميذ إلى المعلم عندما يقرأ هذه الكلمات (السمع)يقوم التلميذ بقراءتها (النطق)
- يقوم التلميذ بكتابتها (يركز على الجانب اللمسي والحركي معا....الخ.

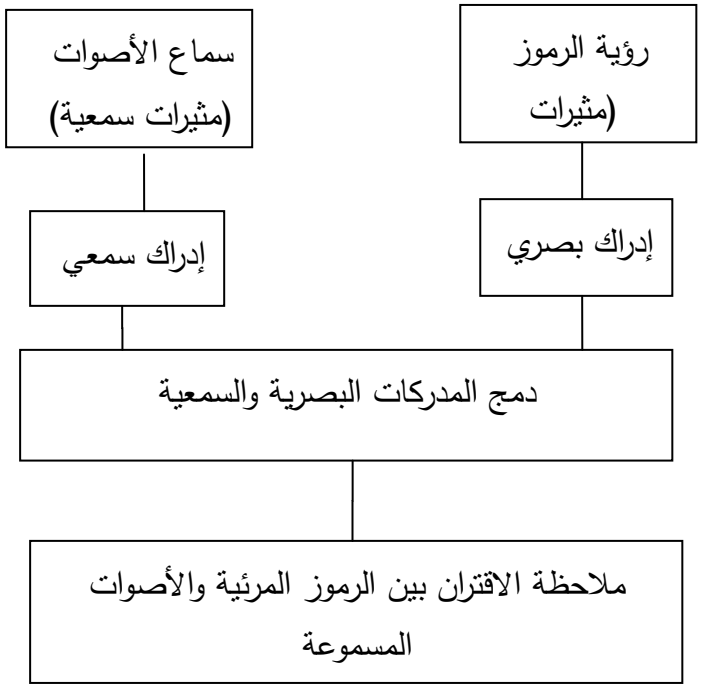
(القرشي، 2012)

ترى **اللبودي (2005)**أن هذه الطريقة تفترض أن بعض التلاميذ يتعلمون أفضل عندما يقدم المحتوى بصور متعددة فهي تعتمد على التعلم المتعدد الحواس، أو الوسائط الأربع: حاسة الإبصار، حاسة السمع، الحس حركية، حاسة اللمس في تعليم القراءة وتقوم هذه الطريقة على الافتراضات التالية:

- تباين الأطفال في الاعتماد على الحواس أو الوسائط المختلفة في الحصول على المعلومات أو المثيرات.
- تباين هذه الوسائط أو الحواس في كفاءاتها النسبية داخل الطفل الواحد، مما يفترض عليه تفضيلا حسيا أو معروفا لأي منها في استقبال المعلومات أو المثيرات.

يكمن من خلال هذه الطريقة إحداث نوع من التكامل بين هذه الوسائط أو الحواس بحيث يسهم هذا التكامل إسهاما أكثر فعالية في الاستقبال النشط للمعلومات أو المثيرات **(ملحم،2002، 100)**.

والشكل التالي يوضح ذلك:القناة البصرية القناة السمعية



شكل(12) يوضح طريقة تعدد الوسائط أو الحواس في تعلم القراءة

رغم إقرار بعض الباحثين بفعالية هذه الطريقة بالنسبة لذوي صعوبة تعلم القراءة في الصفوف الأولى إلا أن البعض الآخر يرى أنها مرهقة تمام للمعلم. كما أنها تأخذ مدة طويلة، علاوة على أن بعض المتخصصين يحذرون من الاستخدام غير التمييزي لهذه الطريقة لصعوبة التعلم مع حواس متعددة وفي وقت واحد.

6-2- طريقة فيرنالد:

تستخدم هذه الطريقة للأطفال الذين فشلوا في مهارات الاستيعاب السمعي والعجز في الذاكرة قصيرة المدى وعدم القدرة على استدعاء أو تذكر الكلمة المرئية، يستخدم لهم طريقة فيرنالد، وهي تعول على الحس الحركي للكلمات، في هذه الطريقة الأطفال يختارون الكلمات التي يرغبون في تعلمها، الكلمة تكون مكتوبة لهم في ورقة أو بطاقة ويرسمونها بأصابعهم وينطقون الجزء المتتبع من الكلمة، وهذا يكرر حتى يشعر الطفل أنه يستطيع قراءة وكتابة الكلمة غيبا. وبالتخزين في الذاكرة.(الحليلة)

والمسمى بأسلوب **(VAKT)** لا تختلف هذه الطريقة اختلافا جوهريا عن طريقة تعدد الحواس، حيث تقدم هذه الطريقة على تمثل البصر، والسمع والإحساس بالحركة واللمس.

وفي هذه الطريقة يحكي التلميذ قصة للمدرس بكتابة كلمات هذه القصة على السبورة ويطلب من التلميذ أن ينظر إلى الكلمات بالبصر، ثم يستمع إلى المدرس عندما يقرأ الكلمات (السمع)، ثم يقوم التلميذ بقراءتها (النطق) وأخيرا يقوم بكتابتها (اللمس، والإحساس بالحركة)(**العبد الله،2007، 49**).

أهم ما تتميز به هذه الطريقة هو تركيزها على الأنشطة التي تتناول التعرف على الكلمات وإدراك معانيها من خلال ما يكتب ويقرأ، كما يمكن استخدام هذه الطريقة في تعليم مهارات التهجئة.

6-3- طريقة أورتون جلنجهام:

الأنشطة المبدئية في هذه الطريقة تركز على تعليمالطفل نطق أصوات الحروف ومزجها أو دمجها. حيث يتعلم الطفل المزاوجة بين الحروف ونطقها أو أصواتها المقابلة لها. وهذه الأصوات الخاصة بالحروف المختلفة يتم دمجها في مجموعات أكبر ثم في كلمات أو جمل قصيرة. ومهام التهجي المتزامن هي جزء أيضا من طريقة أورتون –جلنجهام حيث يتم فيها

نطق حروف الكلمات أثناء كتابة الطفل لها بشكل تتابعي. ويتم تأجيل القراءة المستقلة حتى يتم تغطية الجزء الأعظم من البرنامج الصوتي.

وقد طور جلجهام وستيلمان **(Gillinghams and Stillman, 1973)**طريقة أورتون – جلنجهام وأطلقا عليها الطريقة الترابطية المتعددة الأبعاد التي تقوم على الربط البصري والسمعي والحس حركي للطفل. فالأصوات الممثلة للحروف الهجائية يتم تعليمها بشكل منفصل – مستخدم أسلوب متعدد الحواس **(عميرة،2005،67)**.

خلاصة الفصل:

نستنتج من خلال ما سبق أن عملية اكتساب القراءة والتي تعتبر عملية شديدة التعقيد تحتاج إلى العديد من القدرات والعوامل الخاصة بالتلميذ حتى تتم بطريقة سليمة. وأي خلل في هاته العوامل والقدرات يؤدي إلى صعوبات تعليمية من يبنها عسر القراءة.

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد:

1- المنهج المستخدم في الدراسة.

2- مجتمع وعينة الدراسة.

3- حدود الدراسة.

4-أدوات الدراسة.

5- الأساليب الإحصائية المستخدمة.

6 - إجراءات تطبيق الدراسة.

خلاصة الفصل

تمهيد:

سوف نتعرض في هذا الفصل إلى الخطوات الميدانية والأساليب الإحصائية التي أتبعناها لتحقيق الهدف الأساسي لهذه الدراسة والمتمثل في معرفة العلاقة التنبؤية لكل من العوامل المعرفية اللغوية(الوعي الفونولوجي، التسمية السريعة الذاكرة اللفظية قصيرة المدى) كعوامل منبئة على الأداء القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من السنة الثانية ابتدائي إلى السنة الخامسة ابتدائي – دراسة وصفية ارتباطية – في بعض ابتدائيات ولاية الوادي. و لقد تضمن هذا الفصل الجوانب الآتية: المنهج المستخدم في الدراسة، مجتمع وعينة الدراسة، وكذلك حدود الدراسة الأساسية والاستطلاعية وأدوات الدراسة، إضافة إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة، وإجراءات تطبيق الدراسة. ثم خلاصة تشمل كل ما تناولناه في هذا الفصل.

1- المنهج المستخدم في الدراسة:

المنهج هو مجموعة القواعد التي يتم وضعها من طرف الباحث بقصد الوصول إلى الحقيقة في العلم، فهو الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة لاكتشاف الحقيقة.

(بوحوش والذنيبات،2007)

كما يعرف أيضا بأنه: "ذلك التنظيم الفكري المتداخل في الدراسة العلمية. وبمعنى أبسط هو الخطوات الفكرية التي يسلكها الباحث لحل مشكلة معينة". والمناهج التي يستخدمها الباحثون متعددة، إذ يعتمد اختيار المنهج على طبيعة المشكلة موضوع البحث.

(نجم، والصواف، وعمارة، وحسن، 1988، 13)

لا تخلو أي دراسة علمية من الاعتماد على منهج مرتبط بطبيعة الموضوع الذي تم تناوله. ولما كان هدف الدراسة الحالية معرفة العلاقة التنبؤية لكل من العوامل المعرفية اللغوية (الوعي الفونولوجي، التسمية السريعة، الذاكرة اللفظية قصيرة المدى) كعوامل منبئة على الأداء القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من السنة الثانية ابتدائي إلى السنة الخامسة ابتدائي. ببعض ابتدائيات ولاية الوادي. وحسب هذا الموضوع فقد وجد أن المنهج الوصفي الارتباطي هو المنهج المناسب لهذه الدراسة.

والمنهج الارتباطي هو الأقرب للمنهج الوصفي الذي يعرف على أنه: "عبارة عن طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية صحيحة، وتصوير النتائج التي يتم التوصل إليها على أشكال رقمية معبرة يمكن تفسيرها" **(دويدري، رجاء وحيد، 2000، 183)**.

يشير **(موفق، عبد الله، 59، 2011)** بأن البحوث الارتباطية باعتبارها أحد أنواع البحوث الوصفية تهدف إلى اكتشاف ووصف قوة الارتباط بين المتغيرات المختلفة **(العامري، 2016)**. ويعرف العساف البحث الارتباطي بأنه "ذلك النوع من أساليب البحث الذي يمكن بواسطته معرفة ما إذا كانت هناك ثمة علاقة بين متغيرين أو أكثر ومن ثم معرفة درجة تلك العلاقة".

2- مجتمع وعينة الدراسة:

يتضمن ميدان الدراسة أو يشمل المجتمع الأصلي للعينة ويعرّف مجتمع الدراسة بأنه: "هو كل ما يمكن أن تعمم عليه نتائج البحث سواء كان مجموعة أفراد، أو كتب، أو مدارس, أو مباني" **(العساف, 1995, 91).**

كما تعتبر أيضا من الأمور المهمة في إجراء البحوث العلمية وذلك لتمثيل المجتمع الأصلي بكل صفاته وخصائصهّ، لذلك تم اختيار العينة بطريقة قصدية **(صابر،2002،191).**

حيث تم الأخذ بالاعتبار معايير محددة منها معايير الاستبعاد.

2-1- الدراسة الاستطلاعية:

يعرفها**(مختار،1995،48)** "تعد الدراسة الاستطلاعية أساسا جوهريا لبناء البحث كله وإهمالها ينقص البحث أحد عناصره الأساسية، ويُسقط على الباحث جهدا كبيرا كان قد بذله فعلا في المرحلة التمهيدية للبحث".

ومن أهدافها ما يلي:

2-2-أهداف الدراسة الاستطلاعية:

- التعرف على صعوبات الميدان لتجنبها في الدراسة الأساسية.
- التأكد من توفر الإمكانيات اللاّزمة من وسائل مناسبة وتوفر الظروف الفيزيقية لتطبيقها.
- تكوين فكرة عن المشكلة من خلال معايشتها في الميدان.
- التأكد من وجود العينة المطلوبة والتي تتوفر على الخصائص المناسبة موضوع الدراسة.
- قياس الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة من خلال جمع البيانات، من حيث وضوح عباراتها، ومناسبتها للعينة المختارة لتقنين الأداة، وللعينة الأساسية فيما بعد.
- التدريب الجيد على استخدام وتطبيق أدوات الدراسة واستكشاف جميع العوائق والعراقيل التي تحول دون التطبيق السهل والمناسب للأدوات، قصد تجاوزها في الدراسة الأساسية.

2-3-عينة الدراسة الاستطلاعية :

خطوات اختيار العينة وتصنيف الأفراد:

الخطوة الأولى:

تمثلت هذه الخطوة في زيارة عدد من الابتدائيات بولاية الوادي، خلال الموسم الدراسي **2019/2018** وذلك من أجل مقابلة مدراء المدارس والمعلمين قصد طلب الإذن لإجراء الدراسة الحالية. ومن خلال هذه المقابلة تم شرح الأهداف الأساسية لدراستنا الحالية وطمأنة

المدراء والمعلمين أن القيام بمثل هذه الدراسات جاءت لتأدية أغراض علمية لا غير. ولقد وجدنا كل الترحاب من طرف الطاقم التربوي حول فكرة هذا الموضوع، خاصة وان أغلب المعلمين يجهلون الأسباب الحقيقية التي تقف خلف هذه الظاهرة التي أصبحت متفشية في الأوساط التربوية بشكل كبير، كما أبدى المعلمين بعض التساؤلات حول ما إذا كان هناك إمكانيات لمساعدة هذه الفئة (تلاميذ عسيري القراءة) بخصوص وجود برامج للتحسين أدائهم القرائي.

الخطوة الثانية:

تتمثل في اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية بمساعدة المعلمين وبلغ عددها **269** تلميذا من مستويات دراسية مختلفة محددة من المستوى الثاني إلى المستوى الخامس ابتدائي وبأعمار مختلفة. وقد تم اختيارهم بطريقة قصدية بعدة ابتدائيات بولاية الوادي.

وفيما يلي تعداد وتوزيع أفراد المجتمع حسب الابتدائيات موزعين بالنسب التالية:

جدول (02) تعداد وتوزيع أفراد مجتمع الدراسة الاستطلاعية حسب الابتدائيات

الابتدائية	تعداد	النسبة المئوية
مالك بن نبي	106	%39.40
بكاري الطيب	45	%16.72
غرايسة علي	25	%09.29
عيشوش التجاني	51	%18.95
بوصبيع صالح عبد العزيز	42	%15.61
المجموع	269	%100

يوضح الجدول(**02**) تعداد وتوزيع تلاميذ المرحلة الابتدائية(مجتمع الدراسة)حسب الابتدائيات والنسب التي تمثلها مقارنة بالمجموع الكلي، حيث مثلت ابتدائية مالك بن نبي ما نسبته (**39.40%**)، وابتدائية بكاري الطيب بنسبة (**16.72%**) كذلك ابتدائية غرايسة علي ما نسبته (**09.29%**)، وابتدائية عيشوش التجاني بنسبة (**18.95%**)، وابتدائية بوصبيع صالح عبد العزيز مثلت بنسبة (**15.61%**).

إن تفاوت هذه النسب بين الابتدائيات يرجع إلى عدد التلاميذ حسب كل ابتدائية فهناك ابتدائيات تعمل بنظام الدوامين يكون عدد التلاميذ فيها أكثر من الابتدائيات التي تعمل بنظام الدوام الواحد. كما أن التجمع السكاني يتحكم في عدد التلاميذ حسب توزيعهم في كل ابتدائية فمثلا المدارس الابتدائية التي تتموقع في أحياء جديدة يكون عدد التلاميذ فيها بنسبة أقل من المدارس التي تتموقع في أحياء قديمة وهو ما صنع الفارق وجعل النسب متفاوتة حسب كل مدرسة.

2-4-عينة الدراسة الأساسية:

يقصد بعينة الدراسة الأساسية أو الأصلية ما ذكره عبيدات وآخرون بأنها " جزء من مجتمع البحث الأصلي تمثل جميع صفاته يتم اختيارها بأساليب مختلفة وتضم عددا من أفراد المجتمع الأصلي بقصد دراسة خصائصه "وعليه فقد تم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصديه (**عبد الفتاح المدني، معن، محمد، 1423هـ**).

لقد وصل عدد التلاميذ المشاركين في العينة الأساسية (**210**) تلميذا وهذا بعد استبعاد التلاميذ الذين لديهم الصعوبات التالية :

- معيد للسنة الدراسية.
- قصور واضح في البصر.
- لديه اضطراب لغوي واضح.
- ضعف دراسي كبير في جميع المواد الدراسية.
- فرط النشاط الحركي

ولقد قسمت العينة الأساسية حسب المستوى الدراسي إلى أربع مجموعات على النحو التالي:

- قيم مج 1 من السنة (02) الثانية ابتدائي= (47) تلميذا
- قيم مج 2 من السنة (03) الثالثة ابتدائي = (52) تلميذا
- قيم مج 4: من السنة (04) الرابعة ابتدائي= (51) تلميذا
- قيم مج5 : من السنة (05) الخامسة ابتدائي = (59) تلميذا

وذلك بناءًا على أدائهم في مهارة قراءة الكلمات.**(Layes et al, 2015)**. عادة ما يبدأ التحاق التلاميذ بالمدرسة الابتدائية في سن السادسة، وتستمر المرحلة الابتدائية خمس سنوات من الصف الأول إلى الصف الخامس، ثم ينتقل الأطفال إلى الصف الأعلى (المرحلة المتوسطة). وقد تم فحص جميع أفراد العينة في مدارسهم بحيث يتم توفير التدريس بشكل رئيسي باللغة العربية الفصحى. ويتلقى جميع الأطفال برنامج دراسي متطابق على أساس نفس الكتاب المدرسي.

وفيما يلي جدول يوضح أفراد العينة الأساسية حسب المستويات الدراسية والسن :

تراوح السن لأفراد العينة الأساسية بين (07) و(11) سنة

جدول (03) يوضح خصائص العينة الأساسية حسب المستويات الدراسية

المستوى الدراسي	العدد	النسبة المئوية
السنة الثانية	48	%22.85
السنة الثالثة	52	%24.76
السنة الرابعة	51	%24.28
السنة الخامسة	59	%28.09
المجموع	210	%100

يبين الجدول السابق توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب المستوى الدراسي. حيث كان عدد التلاميذ في السنة الثانية ابتدائي(**48**) تلميذا ما نسبته (**22.85%**). وبلغ عدد التلاميذ في السنة الثالثة (**52**) تلميذا ما نسبته (**24.76%**). كما وصل عدد تلاميذ السنة الرابعة (**59**) تلميذا ما نسبته (**24.28%**). وبلغت نسبة تلاميذ السنة الخامسة (**59**) تلميذا ما نسبته (**28.09%**).

كما تم تصنيف العينة إلى مجموعتين من التلاميذ حسب قدرتهم القرائية وهم : قراء عاديين وقدر عددهم بـ (**91**) تلميذا. وتلاميذ ذوي عسر قرائي وقدر عددهم بـ (**119**) تلميذا.

أولا: تم حساب الفروق بين التلاميذ العاديين وتلاميذ عسيري القراءة حسب السن ودرجة الذكاء وهذا للتأكد من عدم وجود فروق بينهما وبالتالي استبعاد وجود أي قصور ذهني لدى مجموعة التلاميذ.

والنتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول: (04) دلالة "ت" لدلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعتين تلاميذ عاديين وتلاميذ عسيرين حسب السن ودرجة الذكاء.

		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	**درجة الحرية**	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
السن	تلاميذ عاديين	119	114,71	17,74	208	−0.30	0.764
	تلاميذ عسيري القراءة	91	1151	25,60			
الذكاء لـ رافن	قراء عاديين	119	20,66	2,83	208	2,90	0.21
	قراء عسيري القراءة	91	19,62	2,19			

من خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه نلاحظ أن المتوسط الحسابي للتلاميذ العاديين قدر بـ =**(114.71)** وبانحراف معياري بلغ **(17.747)**. أما التلاميذ ذوي العسر القرائي فقد قدر متوسط الحسابي بـ = **(115.71)** وبانحراف معيار بلغ **(25.605)**. وبلغت قيمة ت=**(0.301−)** عند مستوى دلالة **(0.764)** وهي غير دالة ومنه يمكن القول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين من القراء حسب السن.

كذلك بالنسبة لعامل الذكاء نُلاحظ أن المتوسط الحسابي للتلاميذ العاديين قدر بـ =**(20,66)** وبانحراف معياري بلغ **(2,83)**. أما التلاميذ ذوي العسر القرائي فقد قدر المتوسط بـ =**(19, 62)** وبانحراف معياري **(2, 19)**. وبلغت قيمة ت= **(2, 90)**عند مستوى دلالة **(0.**

21) وهي غير دالة ومنه يمكن القول أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين من التلاميذ حسب درجة الذكاء.

3- حدود الدراسة:

3-1 مجال الدراسة الاستطلاعية

- المجال المكاني للدراسة الاستطلاعية:

تم من خلالها القيام بعدة زيارات ميدانية لعدد من الابتدائيات بولاية الوادي (الجزائر) وهي كالآتي:

* ابتدائية مالك بن نبي : مقاطعة البياضة 2
* ابتدائية بكاري الطيب: مقاطعة البياضة 2
* ابتدائية على غرايسة: مقاطعة البياضة 2
* ابتدائية بوصبيع إبراهيم عبد العزيز: مقاطعة البياضة 1
* ابتدائية تجاني عيشوش: مقاطعة البياضة ***1***

- المجال الزمني للدراسة الاستطلاعية :

ترجع بداية الاهتمام بمجال صعوبات التعلم وتحديدا موضوع عسر القراءة باعتباره من أبرز الصعوبات التعليمية انتشارا. منذ بداية الموسم الدراسي: **2013/2012**. من خلال تقديم مذكرة تخرج للنيل شهادة الليسانس في علم النفس العيادي، بعنوان علاقة الانتباه البصري بالقدرة القرائية لدى تلاميذ عسيري القراءة.

لتأتي بعدها الدراسة الثانية للموسم الدراسي:**2017/2016** وكانت دراسة لنيل شهادة الماستر تخصص: التأهيل في التربية الخاصة. وهي مذكرة تخرج على شكل برنامج تأهيلي قائم على أساس تحسين الأداء القراءة لتلاميذ عسيري القراءة.

وخلال الموسم الدراسي **2019/2018** انطلقت العمل الميداني للدراسة الحالية التي تهدف إلى البحث عن مساهمة بعض العوامل المعرفية اللغوية المنبئة بعسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من المستوى الثاني إلى المستوى الخامس ببعض ابتدائيات ولاية الوادي.

وكان ذلك بداية من شهر ديسمبر واستمر العمل الاستطلاعي إلى نهاية الشهر نفسه لسنة **2018.**

3-1 مجال الدراسة الأساسية:

- **المجال المكاني للدراسة الأساسية:** تم تطبيق الدراسة الأساسية في نفس الابتدائيات التي شملتها الدراسة الاستطلاعية، ويمكن إعادتها ذكرها كالآتي:

* ابتدائية مالك بن نبي : مقاطعة البياضة **2**
* ابتدائيةبكاري الطيب: مقاطعة البياضة **2**
* ابتدائية على غرايسة: مقاطعة البياضة **2**
* ابتدائية بوصبيع إبراهيم عبد العزيز: مقاطعة البياضة **1**
* ابتدائية تجاني عيشوش:مقاطعة البياضة **1**

وقد تم تخصيص قسم فارغ لتطبيق الاختبارات على العينة الأساسية، وكانت وضعية الجلوس هي نفسها الوضعية التي يجلس بها التلميذ في القسم مع وجود الباحث بجانب التلميذ لإعطائه التعليمات اللازمة.

-**المجال الزمني للدراسة الأساسية:** انطلقت الدراسة الأساسية مباشرة بعد إتمام العمل الاستطلاعي وقد بدأنا العمل بها في الفترة الممتدة ما بين شهر فيفري وشهر مارس**2019.** وكان الحضور بشكل يومي (طيلة أيام الدراسة)، بحيث نختار في كل يوم مجموعة من التلاميذ حسب الوقت المسموح به، ونطلب منهم الحضور قبل الوقت بـ 20 د تقريبا لتطبيق الاختبارات عليهم.

4- أدوات الدراسة:

لكل دراسة علمية أدوات يعتمدها الباحث قصد جمع المعلومات والقياس وذلك بهدف اختبار فروضه، وقد اعتمدنا في الدراسة الحالية على الأدوات التالية:

4-1- أدوات جمع البيانات في الدراسة :

هناك العديد من الطرق والأساليب التي يمكن الاعتماد عليها في اختيار عينة دراستنا الحالية ومن هذه الأساليب نذكر ما هو غير مقنن وما هو مقنن.

4-1-1- الأساليب غير المقننة: (في الدراسة الاستطلاعية)

المقابلة :

تعرف المقابلة على أنَها تفاعل لفظي يتم عن طريق موقف مواجهة يحاول فيها الشخص القائم بالمقابلة أن يستشير معلومات وآراء ومعتقدات العميل.**(زواني، 148، 2008)** ولقد اعتمد هذا الأسلوب على مقابلة المعلمين والمدراء، وأخذ آرائهم في كل ما يتعلق بالتلاميذ بخصوص وضعهم العام، فقد كانت الأسئلة الموجهة أولا بخصوص مهارات التلاميذ في القراءة وهذا للكشف مبدئيا على قدراتهم ومهاراتهم في التعرف على الكلمات. كما وجهت بعض الأسئلة للمعلمين أيضا حول ما إذا كانت هناك عوامل داخلية أو عوامل خارجية (كالحرمان الثقافي، الحالة الاجتماعية) التي تسهم في مشكلة التلميذ، وكانت الأسئلة كالتالي:

- الأسئلة المتعلقة بخلفية الطفل العامة وحالته الصحية.
- الأسئلة المتعلقة بأنشطة الطفل الحالية.

كما تم الاعتماد أيضا على مقابلة التلاميذ كل واحد على حدا من خلال التعرف على الطفل واستدعائه وطرح بعض الأسئلة عليه. مثلا: ما هو اسمك؟ لقبك؟ سنك؟ كذلك بعض الأسئلة الأخرى كأن نسأل التلميذ من يساعدك في البيت على حل واجباتك؟ وهذا بهدف التأكد من أن التلميذ لا يعاني من أحد هذه المظاهر المذكورة سابقا حتى يتم استبعادها.

- وجب أن يراعي فيها الحرص على جعل الفرد في وضع نفسي جيد لكي يستطيع أن يتكلم بحرية وأمان، وتتميز المقابلة بأنها أفضل الأدوات التي يمكن أن نحصل من خلالها على بعض المؤشرات لسمات الطفل من خلال ما يظهر عليه من حركات وسكتات وإيماءات وانفعالات. كما أنها تتسم بالمرونة وقد تم الاعتماد عليها في هذه الدراسة كإحدى الأساليب غير المقننة.

الاطلاع على ملفات التلاميذ:

وقد تم جمع مختلف البيانات الخاصة بالتلاميذ من خلال الاطلاع على الملفات المدرسية.

كما تم الاكتفاء بهذا القدر من الدراسة الاستطلاعية باعتبار أنها حققت الأهداف التي حددت مسبقا لهذا الجانب، وبدأ التعرف على الملامح الرئيسية للعينة الدراسة. وتجدر الإشارة إلى أننا لا نحتاج إلى التأكد من تطبيق الأدوات المستعملة في الدراسة الحالية.

- الأسلوب المقنن :

يستخدم فيه اختبارات مقننة ذات معايير مرجعية لتقويم قدرة الطفل الكامنة للقراءة ومستوى التحصيل فيها ومتغيرات الدراسة (**السرطاوي وآخرون،2012**).

ومن الاختبارات التي تم اعتمادها في دراستنا الحالية نذكر:

4-1-1- اختبار الذكاء لـ (رافن)

تعريف اختبار رافن:

تعتبر مصفوفات رافن للذكاء Raven Standard Progressive Matrices اختبارًا غير لفظي لقدرة التفكير والذكاء العام. استخدمنا النموذج المختصر(Bouma وآخرون، 1996)، الذي يضم(36) عنصرًا (المجموعات A وB وC) ويتكون من مصفوفة مستهدفة مع جزء مفقود. يختار الأطفال من بين ستة بطاقات البطاقة المناسبة لملأ مساحة البطاقة المفقودة. وقد صممت هذه البطاقات بألوان مختلفة لجذب انتباه المفحوص أكبر قدر ممكن بدلا من تشتت انتباهه لأشياء أخرى. ولقد اخترنا النموذج المختصر لأنه يقلص الفترة الزمنية خاصة وأن أفراد العينة كبير.

يعتبر اختبار المصفوفات المتتابعة الملون من أفضل مقاييس الذكاء المستخدمة لتحديد المستوى العقلي للمفحوص.

ونظرا لأهمية معرفة الضعف العقلي وتشخيصه في النظم التربوية الحديثة فإن **مقياس رافن** يعتبر أنسب وأفضل استخدام لتحديد هذا الضعف، حيث أن مشكلة الضعف العقلي تحتل مكانة خاصة في النظم التربوية الحديثة وخاصة مع انتشار التعليم وتعميمه.

يتمتع **اختبار رافن** بثبات وصدق جيد، وذلك من خلال تتبع العديد من الدراسات السابقةالتي قامت باستخدامه، حيث تراوحت معاملات الثبات ما بين(**0.62- 0.91**)، وبدراسات أخرى تراوحت مابين (**0.55– 0.82**)، وأخرى مابين (**0.44- 0.99**).

طريقة تطبيق اختبار رافن :

نقوم نحن كفاحصين بكتابة اسم الطالب في ورقة الإجابة، وفتح كتيب الاختبار أمام المفحوص على الشكل أ- 1 ونقول: أنظر إلى هذا الشكل (ونشير إلى الشكل الأساسي في أعلى الصفحة) ونقول كما ترى فإن هذا الشكل قطع منه جزء، وهذا الجزء المقطوع موجود في أحد الأجزاء المرسومة تحت الشكل (ويشير إلى الأجزاء أسفل الصفحة واحدا بعد الآخر) لاحظ أن واحدا فقط من هذه الأجزاء هو الذي يصلح لإكمال الشكل الأصلي.

- يحسب لكل سؤال صحيح إجابة المفحوص (01) درجة والسؤال الذي لم يجيب عنها يوضع له (0).

- تجمع الدرجات الصحيحة التي حصل عليها المفحوص لمعرفة الدرجة الكلية للمفحوص في هذا الاختبار.

- ولحساب نسبة الذكاء هناك قائمة للمعايير الميئينية مع الكراسة المعرفة ما يقابل هذه الدرجة الخام من درجة ميئينية، وذلك مع مراعاة أن ينظر لدرجته تحت السن الذي يندرج فيه المفحوص ومعرفة ما يقابل هذه الدرجة من توصيف للمستوى العقلي ونسبة الذكاء.

4-1-2-اختبار القراءة:

تعريف اختبار القراءة:

تم الاعتماد على اختبار القراءة **للأستاذ لعيس إسماعيل**، وقد وضع هذا الاختبار لقياس القدرة القرائية لدى التلميذ وذلك بتوجيه التعليمة للتلميذ لقراءة مجموعة من الكلمات من ثلاث مجموعات كل مجموعة تحتوي على(**40**) كلمة (قراءة كلمات متداولة، قراءة كلمات غير متداولة، قراءة أشباه كلمات).

تم إعطاء قائمة من (**120**) كلمة وقراءتها بصوت مرتفع (**40**) كلمة مألوفة و(**40**) كلمة غير مألوفة) و(**40**) كلمة ليس لها معنى أشباه كلمات (**Layes et al, 2015**).

وكان اختيارنا لهذا الاختبار تحديدا لأنه طبق على عينات كبيرة من نفس البيئة الاجتماعية وهو موثوق لأن نتائجه نشرت في عدة مقالات في مجلات دولية.

كانت ثبات الاتساق الداخلي للاختبار في هذه الدراسة عالية **بـ (ألفا= 0.82)**.

طريقة تطبيق اختبار القراءة:

إن تطبيق الاختبار يكون فردي مع كل تلميذ وفقا للتعليمة الموالية: نقول للتلميذ سنعرض أمامك مجموعة من الكلمات وسنطلب منك قراءة هذه الكلمات بالترتيب لكل ورقة معروضة أمامك. ونقوم بإعطائه درجة على كل كلمة يقرأها قراءة صحيحة.

4-1-3- اختبار الوعي الفونولوجي:

يتكون هذا الاختبار من جدول يحتوي عشر كلمات كل كلمة فيها صوت مقترح.

تعليمة الاختبار:

استمع لكل كلمة أقولها لك ثم أجب.هل تحتوي على الصوت الذي أحدده لك؟

مثلا :هل تحتوي كلمة "حليب" على صوت "ب" ؟ نعم جيد. وهل تحتوي كلمة صبورة على حرف "ح"؟ .

ثم نحسب الدرجات نعطي الدرجة **(1)**. لكل إجابة صحيحة. والدرجة **(0)** للإجابة الخاطئة.

4-1-4- اختبار التسمية الآلية السريعة:(RAN)

تم تطوير مهمة التسمية السريعة من دراسة سابقة **(Layes et al., 2015)** لقياس سرعة الاسترجاع المعجمية للأشياء المقدمة بصريًا **(Wolf & Bowers, 1999)**. تسمح لنا مهمة التسمية السريعة بتقييم الوصول المباشر إلى التمثيل الصوتي للواقع الحقيقي للوحدات المعجمية (أي كلمات كاملة). ثم يسمي أفراد العينة (المفحوصين) في أسرع وقت ممكن كلمات متكررة (مقص، قطة، كتاب، قلم، يد) مرتبة بشكل عشوائي في خمسة صفوف وكل صف يحتوي على خمسة أشياء. عددها الكلي25. مع قياس الوقت اللازم بالثواني لتسمية جميع المنبهات. وتسبق المهمة جلسة تدريب قصيرة للتأكد من أن الطفل سمى الصور المقدمة بشكل صحيح.

كان ثبات اختبار وإعادة الاختبار لمهمة التسمية السريعة.

درجة الارتباط بين التطبيقين ر = **0.73.**

التعليمة:

نقول للتلميذ الآن سأقدم لك صورا نفسها لكن بأكثر عدد وعليك تسميتها كما فعلت الآن، وعليك أن تقوم بذلك بأسرع وقت ممكن وسأحسب الزمن بالثواني.

ملاحظة:

إذا أخطأ التلميذ نسجل الخطأ ونطلب منه المواصلة حتى يكمل جميع الصور دون إعادة تكرارها.

بعد الانتهاء نظيف (05) ثواني عن كل خطأ سجله التلميذ بعد ذلك نسجل الزمن الكلي.

4-5- اختبار الذاكرة اللفظية قصيرة المدى:

تم اختيار هذا الاختبار من بطارية (R -ZAERKI). تم استخدام الرقم الأمامي من بطارية ZAERKI-R. ويُعتقد أن هذه المهمة تقيس تخزين المعلومات. تم تقديم سلسلة من الأرقام للمشاركين ويقومون بتكرارها على الفور.يتطلب هذا الاختبار التخزين المؤقت للسلسلة من الأرقام. يتوجب على التلميذ تذكرها بالترتيب الذي سمعه، ويبدأ الاختبار بمجموعة من رقمين ويتزايد تدريجيا حتى يصل سلسلة مكونة من ثمانية أرقام. وإذا نجحت نعطي سلسلة أطول. طول القائمة الأطول هو امتداد أرقام هذا الشخص.

مثال تدريبي: سلسلة من رقمين (حتى نتأكد أنه فهم التعليمة جيدا).

التعليمة:

سأقول لك بعض الأرقام وأنت تعيدها كما سمعتها. مع عدم تكرار السلسلة للطفل حتى وان طلب ذلك نمر إلى السلسلة الموالية ثم نعود لتلك السلسلة.

الأداء يكون فردي وشفوي، من أجل تحديد التلاميذ ذوي الضعف.

5- الأساليب الإحصائية المستخدمة :

تم تحليل بيانات الدراسة باستخدام الحزمة الإحصائية **spss**، ومن ثمة استخدام الأساليب الإحصائية التالية لتحليل بيانات الدراسة:

- **حساب اختبار** "**ت**" : لعينتين مستقلتين للدلالة الفروق بين المتوسطات.

وهو اختبار يستخدم في مقارنة عينتين مستقلتين لتحديد الفروق بين المتوسطات الثنائية. وقد استخدمناه في الفرضية الأولى للتحقق من أن هناك فروق بين متوسطات المجموعتين حسب المتغيرات المذكورة.

- **تحليل التباين** المتعددMANOVA لحساب الفروق بين الأفراد في القدرات المعرفية اللغوية حسب المستوى الدراسي من السنة الثانية إلى السنة الخامسة ابتدائي.

يستخدم تحليل التباين المتعدد عندما تكون هناك عدة متغيرات تابعة مترابطة ويرغب الباحث في استخدام اختبار إحصائي كلي واحد على هذه المجموعة من المتغيرات، بدلا من استخدام عدة متغيرات كلا على حدا.

الاستخدام الثاني وهو الذي إلى حد ما يحقق الغرض الأهم من استخدام اختبارMANOVAفهو فحص الكيفية التي تؤثر فيها المتغيرات المستقلة على مجموعة من المتغيرات التابعة في وقت واحد.

قياس عدة متغيرات على كل وحدة تجريبية بدلا من متغير تابع واحد فقط.

(عواض، 35،1433 هـ)

ويكتب بالمعادلة الآتية :

$$\mu = ji\ \ Y\alpha + j\ \ + \varepsilon i\ j$$

-تحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي:

يعرف(الشافعي، **535 2014**) الانحدار المتعدد بأنه: الانحدار الذي يستخدم في التنبؤ بظاهرة مستقبلية من خلال أكثر من متغير واحد.

واستخدم معامل الانحدار المتعدد في الفرضية الثالثة.

يعرفه (**إسماعيل،2016**) أيضا: "هو اختبار لمعنوية المتغيرات المستقلة التي سبق إدخالها إلى نموذج الانحدار المتعدد في أي خطوة من خطوات عملية الاختيار"(**محمد، 320**).

يهدف الانحدار التدريجي أساسا إلى إيجاد علاقة بين المتغير التابع والمتغيرات المستقلة الأكثر ارتباطا به ويتم ذلك تدريجيا.

ويكتب بالمعادلة الآتية :

$$Y\beta + \alpha = 1X\ 1 + \beta 2X + \ldots\ldots\ldots + e$$

6- إجراءات تطبيق الدراسة:

بعد إجراء الدراسة الاستطلاعية والتأكد من صدق وثبات أدوات الدراسة، وبعد الحصول على التسهيلات من مدراء ومعلمي المدارس الابتدائية تم الحصول على العينة المطلوبة وتقسيمهم حسب المستوى الدراسي من السنة الثانية إلى السنة الخامسة ابتدائي. وتم تطبيق الاختبارات على جميع أفراد العينة دون استثناء. وهذا بعد شرح بعض تعليمات الاختبارات والتأكد من فهمها من طرف التلاميذ مع محاولة توضيح أن فكرة الإجابة على هذه الاختبارات ليست لها علاقة بحساب معدلهم الدراسي (الفصلي) وهذا حتى يطمئن التلميذ ويطبق التعليمة بكل أريحية. كما أن لكل اختبار زمن معين.

ويمكن تلخيص خطوات إجراء الدراسة كما يلي:

1- جمع المادة النظرية المتعلقة بالإطار النظري والدراسات السابقة.

2- إجراء الدراسة الاستطلاعية وذلك بتطبيق بعض من الاختبارات.

3- تطبيق اختبارات الدراسة على العينة الأساسية، ثم القيام بعملية التصحيح وفقا لسلم تصحيح كل اختبار.

4- استخراج النتائج باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

5- تحليل النتائج التي جمعت من خلال أدوت الدراسة بعد إدخالها في الحاسوب باستخدام برنامج (SPSS – V23) ثم تفسير تلك النتائج في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري.

6- صياغة مقترحات في ضوء نتائج الدراسة.

خلاصة الفصل:

لقد تم التطرق في هذا الفصل إلى إجراءات الدراسة الميدانية بدءا بالمنهج المستخدم في الدراسة الحالية مرورا بمجتمع وعينة الدراسة ولقد تناولنا فيه إجراءات الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية. ووصفها من حيث المستوى الدراسي والسن، ثم وتطرقنا إلى حدود الدراسة من خلال شرح المجال المكاني والزماني للدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية. وكذلك أدوات الدراسة للتأكد من صلاحية جمع البيانات لاستخدامها من خلال خصائصها السيكو مترية وانتهاءً بأهم الأساليب الإحصائية المستخدمة.

الفصل الخامس

عرض نتائج الدراسة

تمهيد:

1- عرض نتائج الفرضية الأولى.

2- عرض نتائج الفرضية الثانية.

3- عرض نتائج الفرضية الثالثة.

خلاصة الفصل

تمهيد :

بعدما تم عرض الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية في الفصل السابق، سيتم التطرق في هذا الفصل إلى الجانب التطبيقي للدراسة، وهذا من خلال عرض النتائج المتحصل عليها، والإجابة عن تساؤلات الدراسة واختبار الفرضيات وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية المختلفة. وعرض المعطيات من خلال جداول ثم تحليل البيانات الواردة فيها.

1-عرض نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على ما يلي :

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعض العوامل المعرفية اللغوية (الوعي الفونولوجي، التسمية السريعة، الذاكرة اللفظية قصيرة المدى) لدى عينة الدراسة عسيري القراءة والقراء العاديين".

وتمت معالجة نتائج هذه الفرضية إحصائيا باستخدام اختبار(ت) لمجموعتين من التلاميذ لتقدير الفروق بين متوسط درجات المجموعتين الموضحة في الجدول التالي:

جدول (05) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعتين من تلاميذ عاديين وتلاميذ عسيري القراءة حسب المتغيرات التالية: الوعي الفونولوجي، التسمية السريعة، الذاكرة اللفظية قصيرة المدى لعينة الدراسة.

		العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
شبه الكلمات	تلاميذ عاديين	119	8,43	10,32	208	7,60	0.000
	تلاميذ عسيري القراءة	91	,18	,66			
قراءة الكلمات	تلاميذ عاديين	119	53,97	14,30	208	22,41	0.000
	تلاميذ عسيري القراءة	91	11,11	12,94			
الدرجة الكلية للقراءة	تلاميذ عاديين	119	62,40	22,30	208	19.45	0.000
	تلاميذ عسيري القراءة	91	11,29	13,05			
الوعي الفونولوجي	تلاميذ عاديين	119	9.27	1.07	208	8.40	0.000
	تلاميذ عسيري القراءة	91	7.30	2.24			
التسميةالسريعة	تلاميذ عاديين	119	33.21	10.20	208	- 6.52	0.000
	تلاميذعسيري	91	45.14	16.19			

	القراءة						
الذاكرة اللفظية قصيرة المدى	تلاميذ عاديين	119	3.41	0.68	208	3.49	0.001
	تلاميذعسيري القراءة	91	3.03	0.88			

من خلالالنتائجالموضحة فيالجدولرقم (05) نلاحظوجودفروقدالةإحصائيا بين متوسطاتإجابات التلاميذ العاديين في القراءة والتلاميذ العسيرين في بعض العوامل المعرفية اللغوية المتمثلة في (الوعي الفونولوجي، التسمية السريعة، الذاكرة اللفظية قصيرة المدى)،حيثتراوحتقيم"ت" المحسوبة لهذه العوامل مابين(6.52 -) و(22.41) عند درجة الحرية (208)،وجميعها دالةإحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) حيث انحصرت قيم(sig)ما بين (0.001 – 0.000) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)،وهذهالنتيجةتعنيوجودفروق بين التلاميذ العاديين وعسيري القراءة في العوامل المعرفية اللغوية المذكورة لصالحالعاديين،ما عدا عامل (التسمية السريعة) فقد كانت الفروق لصالح تلاميذ عسيري القراءة، حيثكانتالمتوسطاتالحسابية لاستجاباتهم على اختبار التسمية السريعة أعلىمن المتوسطاتالحسابيةلإجابات التلاميذ العاديين.

كما تحققنا من عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين في كل من السن والذكاء، وكانت النتيجة بالنسبة للسن، فقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة (0,30-) عند درجة الحرية (208)، وقيمة (sig) (0,764) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وعليه لا توجد فروق بين عسيري القراءة والعاديين تبعا لمتغير السن.

أما بالنسبة للذكاء فقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة (2, 90) عند درجة الحرية (208)، وقيمة (sig)(0,004) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وعليه لا توجد فروق بين عسيري القراءة والعاديين تبعا لمتغير السن.

2-عرض نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على ما يلي :

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعض العوامل المعرفية اللغوية (الوعي الفونولوجي، التسمية السريعة، الذاكرة اللفظية قصيرة المدى) لدى عينة الدراسة حسب المستوى الدراسي" .

من أجل اختبار هذه الفرضية تم الاعتماد على تحليل التباين المتعدد "**MANOVA**", لكون الفرضية تهدف إلى اختبار الاختلاف في المتغيرات المعرفية اللغوية (ثلاث متغيرات تابعة) باختلاف المستوى الدراسي (متغير مستقل واحد).

حيث يخضع تحليل التباين المتعدد"**MANOVA**" إلى بعض الشروط التي يجب التأكد منها قبل استخدامه في عملية التحليل الإحصائي وهي : أن تكون العينات مسحوبة من مجتمعات ذات توزيعات طبيعية, وأن تكون تباينات المجتمعات متساوية بمعنى تجانس تباين العينات.

2-1 . التوزيع الطبيعي للبيانات:

استنادا إلى نظرية النهاية المركزية إذا كان حجم العينات أكبر من أو يساوي (30) فإن الباحث لا ينبغي أن يهتم كثيرا بعدم تحقق الاعتدالية (التوزيع الطبيعي للبيانات).

2-1 . تجانس التباين :

يتم التحقق من تجانس التباين بواسطة اختبار(Levene) ويتم تطبيقه أثناء استخدام تحليل التباين, ونقصد بتجانس التباين أن تكون المجتمعات التي سحبت منها المجموعات موضع المقارن لها تباينا تمتساوية, حيث أن هذا الشرط يتحقق إذا كانت قيمة اختبار(Levene) و (Box ‘s M) غير دالة إحصائيا.

جدول رقم (06) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد عينة الدراسة.

المتغير	الفئة	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية للقراءة	سنة ثانية	48	21.60	25.43
	سنة ثالثة	52	25.69	24.50
	سنة رابعة	51	43.74	30.60

	سنة خامسة	59	65.23	24.82
الوعي الفونولوجي	سنة ثانية	48	11.47	4.07
	سنة ثالثة	52	11.61	4.45
	سنة رابعة	51	14.37	3.66
	سنة خامسة	59	17.25	4.32
الذاكرة اللفظية قصيرة المدى	سنة ثانية	48	4.25	8.98
	سنة ثالثة	52	3.42	2.53
	سنة رابعة	51	3.29	0.70
	سنة خامسة	59	3.52	0.65
التسمية السريعة	سنة ثانية	48	50.09	24.47
	سنة ثالثة	52	43.45	15.69
	سنة رابعة	51	34.52	11.15
	سنة خامسة	59	31.79	9.84

يوضح الجدول رقم (06) أن المتوسطات الحسابية للمجموعات في كل عامل من العوامل المعرفية اللغوية (الأداء الكلي للقراءة، الوعي الفونولوجي، الذاكرة اللفظية قصيرة المدى، التسمية السريعة) كانت مختلفة, وللتأكد من تجانس التباين للمجموعات تم الاعتماد على اختبار (Levene) واختبار(Box ‘s M) فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الموالي:

جدول رقم (07) يوضح اختبار(Levene) لتجانس التباين بين مجموعات العوامل المعرفية اللغوية

العوامل المعرفية اللغوية	قيمة الاختبار Levene	درجة الحرية1	درجة الحرية2	(sig)
الدرجة الكلية للقراءة	1.22	3	206	0.304
الوعي الفونولوجي	0.91	3	206	0.435
الذاكرة اللفظية قصيرة المدى	0.81	3	206	0.488
التسمية السريعة	19.67	3	206	0.306

تشير النتائج في الجدول رقم(07) أن قيمة اختبار (Levene) في كل العوامل المعرفية اللغوية كانت أكبر من (0.05), مما يدل على أن تباينات المجموعات متساوية، ومنه شرط تجانس التباين محقق، وهذا ما يثبته اختبار Box ‘s M الموضحة نتائجه في الجدول التالي:

جدول رقم (08) يوضح اختبار (Box ‘s M) لتجانس التباين بين مجموعات العوامل المعرفية اللغوية

قيمة الاختبار Box ‘s M	قيمةF	درجة الحرية1	درجة الحرية2	(sig)
489.738	15.74	30	112147.56	0.32

جدول رقم (09) يوضح دلالة الفروق في العوامل المعرفية اللغوية لدى أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير المستوى الدراسي.

المتغير المستقل	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	قيمة Sig
المستوى الدراسي Wilks' Lambda= 0.609 مستوى الدلالة = 0.000	الدرجة الكلية للقراءة	65168.70	3	21722.90	31.15	.000
	الوعي الفونولوجي	1227.10	3	409.03	23.74	.000
	التسمية السريعة	26.98	3	8.99	14.32	.000
	الذاكرة اللفظية قصيرة المدى	10965.33	3	3655.11	.444	.722
الخطأ	الدرجة الكلية للقراءة	143624.92	206	697.20	/	/
	الوعي الفونولوجي	3549.39	206	17.23	/	/
	الذاكرة اللفظية قصيرة المدى	4172.99	206	20.25	/	/
	التسمية السريعة	52563.16	206	255.16	/	/
الإجمالي	الدرجة الكلية للقراءة	208793.62	209	/	/	/
	الوعي الفونولوجي	4776.49	209	/	/	/
	الذاكرة اللفظية قصيرة	4199.98	209	/	/	/

	المدى					
	التسمية السريعة	63528.49	209	/	/	/

*ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية= (0.05)

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم(09) نلاحظ أن قيمة اختبار " 'Wilks" Lambda لقياس معنوية النموذج بالنسبة للمتغير المستقل (المستوى الدراسي) كانت تساوي (0.609=Wilks' Lambda)عند مستوى الدلالة (0.000) وهي قيمة أقل من مستوى المعنوية (0.05)، مما يدل على وجود تأثير معنوي لهذا المتغير على واحد أو أكثر من المتغيرات التابعة المتمثلة في العوامل المعرفية اللغوية حيث نلاحظ ما يلي:

عدم معنوية تأثير المستوى الدراسي على الذاكرة اللفظية قصيرة المدى، حيث قدرت قيمة(F)للفروق في عامل الذاكرة اللفظية قصيرة المدى تبعا للمستوى الدراسي بـ (8.99) وهي قيمة غير دالة إحصائيا، حيث قدرت قيمة (sig = 0.722) وهي قيمة أكبر من (0.05)، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على اختبار الذاكرة اللفظية قصيرة المدى تبعا لمتغير المستوى الدراسي.

كما نلاحظ معنوية تأثير المستوى الدراسي على الوعي الفونولوجي والتسمية السريعة والدرجة الكلية للقراءة، حيث قدرت قيمة (F) للفرق بين المستويات الدراسية في الدرجة الكلية للقراءة بـ (31.15) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01), لصالح تلاميذ السنة الخامسة حيث قدر المتوسط الحسابي لهذه الفئة بـ(65.23)، أما قيمة(F)للفروق بين أفراد العينة في عامل الوعي الفونولوجي كانت تقدر بـ(23.74) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01), لصالح تلاميذ السنة الخامسة حيث قدر المتوسط الحسابي لها بـ(17.25)، أما قيمة (F) للفروق بين أفراد عينة الدراسة في عامل التسمية السريعة فقدرة بـ (14.32) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) لصالح تلاميذ السنة الثانية حيث قدر المتوسط الحسابي لهذه الفئة بـ (50.09), وهو أكبر من المتوسطات الحسابية

لباقي الفئات, والجدول رقم (10) يوضح المقارنات البعدية باستخدام اختبار "توكي"(Tukey).

جدول رقم (10) يوضح نتائج اختبار توكي للفروق في العوامل المعرفية اللغوية تبعا للمستوي الدراسي

المتغيرات	المقارنات الثنائية	متوسطالفرق	القيمة الاحتمالية (sig)
الدرجة الكلية للقراءة	سنة ثانية مع سنة ثالثة	-40.08	0.866
	سنة ثالثة مع سنة رابعة	-18.05	0.004
	سنة رابعة مع سنةخامسة	-21.49	0.000
الوعي الفونولوجي	سنة ثانية مع سنة ثالثة	-0.13	0.998
	سنة ثالثة مع سنة رابعة	-2.75	0.005
	سنة رابعة مع سنة خامسة	-2.88	0.002
التسمية السريعة	سنة ثانية مع سنة ثالثة	6.64	0.164
	سنة ثالثة مع سنة رابعة	8.92	0.026
	سنة رابعة مع سنة خامسة	2.73	0.805

من خلال الجدول رقم (10) لمعامل "توكي"(Tukey) يتضح أن هناك اختلاف معنوي بين فئات تلاميذ المرحلة الابتدائية بولاية الوادي في المستويات الدراسية (سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة، سنة خامسة), حيث انحصرت قيم القيمة الاحتمالية (sig) للفروق بين المستويات الدراسية في عامل الدرجة الكلية للقراءة والوعي الفونولوجي بـ(0.000 – 0.005) وهي قيم أقل من (0.05), ما عدا الفروق بين السنة الثانية والسنة الثالثة كان غير معنوي, حيث بلغت القيمة الاحتمالية(0.866) بالنسبة للدرجة الكلية للقراءة، و(0.998) بالنسبة للوعي الفونولوجي وهي أكبر(0.05).

أما الفروق بين المستويات الدراسية في عامل التسمية السريعة فقد انحصرت قيمة(sig) ما بين(0.000 – 0.026) وهي قيم أقل من (0.05), ما عدا الفروق بين السنة الثانية والسنة الثالثة كان غير معنوي, حيث بلغت القيمة الاحتمالية (0.164)، والفرق بين السنة الرابعة و السنة الخامسة فقدر بـ (0.805) وهما قيمتان أكبر(0.05).

3 . عرض نتائج الفرضية الثالثة:

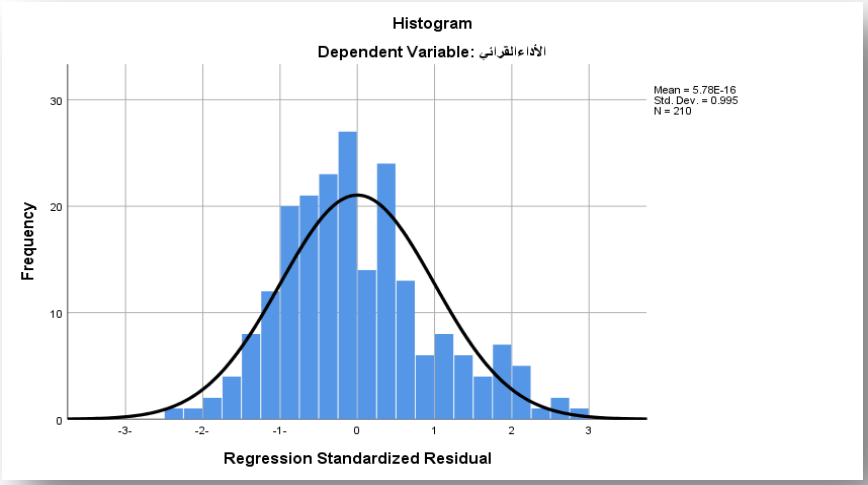
تنص الفرضية الثالثة على ما يلي :

" توجد علاقة تنبؤية بين العوامل المعرفية اللغوية (الوعي الفونولوجي، الذاكرة اللفظية قصيرة المدى، التسمية السريعة) كعوامل منبئة والأداء في القراءة لدى عينة الدراسة".

لاختبار هذه التساؤل استخدمنا تحليل الانحدار الخطي المتعدد بطريقة الإدخال التدريجي(Stepwise) ويخضع هذا الأسلوب الإحصائي إلى مجموعة من الشروط التي يجب التأكد من تحققها وهي:

3-1-إعتدالية التوزيع الاحتمالي للبواقي:

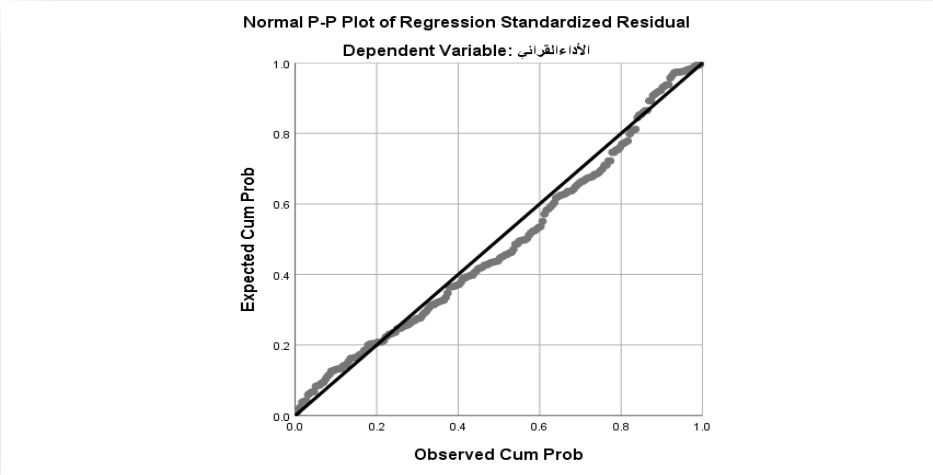
نظرا لما تقره نظرية النهاية المركزية فإن التقيد بشرط التوزيع الاعتدالي للبيانات مرتبط بحجم العينة، أي أن التوزيعات الاحتمالية تؤول إلى التوزيع الطبيعي في حالة العينات التي تزيد عن(30) مفردة، وبما أن عينة الدراسة متكونة من (210) تلميذ بالمرحلة الابتدائية، فهي حتما تتبع التوزيع الطبيعي للبواقي،وهذا ما يتضح من خلال المنحى التكراري في الشكل رقم(**13**) الذي يشبه شكل الجرس, مما يدل على أن البواقي أو الرواسب المتعلقة بدرجات المتغير التابع المتوقعة تتبع التوزيع الطبيعي.



شكل رقم (13) يوضح المدرج والمنحنى لبواقي المتغير التابع (الأداء القرائي)

3-2-التحقق من الخطية :

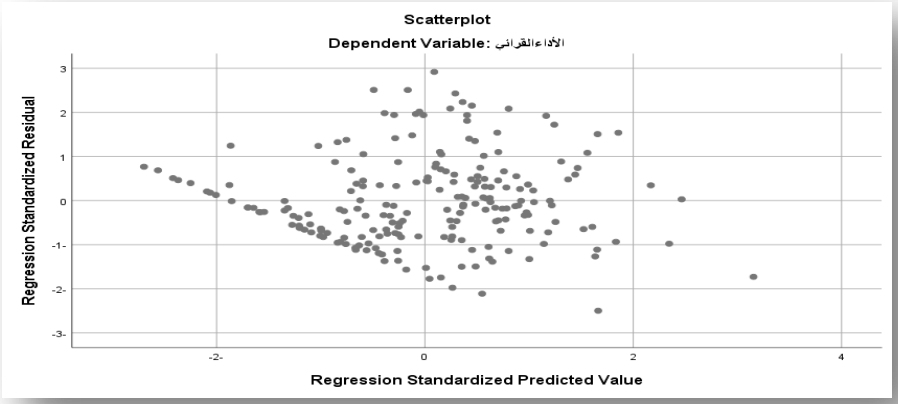
يتحققهذا الشرط إذا كانت للرواسب المعيارية علاقة خطية مع درجات المتغير التابع المتوقعة،ويوضح الشك لرقم (14)العلاقة الخطية بين الرواسب المعيارية ودرجات المتغير التابع المتوقعة.



شكل رقم(14) يوضح مخطط الاحتمال الطبيعي لبواقي المعيارية

3-3- القيم المتطرفة واختبار تجانس البواقي (Homoscedasticity) :

ومن خلال طريق الرسم البياني الموضح في الشكل رقم (14) لقيم البواقي المعيارية (StandardizedResiduals) ضد القيم المعيارية (Unstandardizedpredicted Value)،نلاحظ أن انتشار البواقي لا يزيد ولا ينقص مع زيادة أو نقصان القيم المعيارية، وأن القيم موزعة بشكل شبه مستطيل وتنحصر داخل المجال (3- إلى+ 3)،كما أنه يتضح من خلال الشكل (15) عدم وجود قيم شاذة التي تمثل المشاهدات التي تبعد قيمتها بصورة كبيرة عن بقية المشاهدات في العينة.



الشكل رقم (15) يوضح مخطط انتشار البواقي المعيارية

3-4- التعدد الخطي (Multicollinearity):

ويتم التأكد من هذا الشرط من خلال معامل تضخم التباين Variance Inflation Factor (VIF):حيث يقيس هذا العامل أثر التعدد الخطي في نموذج الانحدار لكل متغير من المتغيرات المستقلة, بحيث يجب أن تكون قيمته أقل من (3) حتى يتم الحكم على عدم وجود التعدد الخطي, أما إذا تجاوزت(VIF)القيمة (10) فهذا يدل على إمكانية تأثير غير مقبول للتعدد الخطي المرتفع على مقدار المربعات الصغرى الاعتيادية.

جدول رقم (11) يوضح نتائج تشخيص التعدد الخطي

العوامل المعرفية اللغوية	مستوى التحمل(Tolerance)	معامل تضخم التباين(vif)
الوعي الفونولوجي	0.86	1.16
التسمية السريعة	0.86	1.16
الذاكرة اللفظية قصيرة المدى	0.85	1.00

من خلال الجدول رقم (11) نلاحظ أن جميع قيم (VIF)كانت أقل من (3) وهذا كافي للحكم على عدم وجود تعدد خطي بين المتغيرات المستقلة في نموذج الانحدار, وهذا ما تؤكده قيم مقياس التحمل(Tolerance)الذي يمثل معكوس عامل التضخم, بحيث يجب أن تتجاوز القيمة (0.10), لأنها إذا كانت أقل من هذه القيمة الأخير فهذا يدل على أن الارتباط المتعدد بين المتغيرات المستقلة مرتفع.

جدول رقم (12) يوضح نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد لقياس قدرة العوامل المعرفية اللغوية على التنبؤ بالأداء القرائي.

المتغيرات		قيمة الحد الثابت غير B	قيمة الحد الثابت المعياري BETA	قيمة اختبار "ت"	مستوى الدلالة
المتغير التابع	الأداء القرائي	39.76	/	2.02	0.0045
المتغيرات المستقلة	الوعي الفونولوجي	3.97	0.484	7.13	0.000
	التسمية السريعة	0.607	0.29	4.41	0.000
	الذاكرة اللفظية قصيرة المدى	1.092	0.053	0.79	0.426

من خلال هذا الجدول نستنتج أن المتغير المستقل الأول والمتمثل في الوعي الفونولوجي ذو قيمة معنوية من الناحية الإحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) حسب اختبار (ت) الذي قدرت قيمته (7.13). كما كانت التسمية السريعة ذات قيمة معنوية من الناحية الإحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) حسب اختبار (ت) الذي قدرت قيمته (4.41). ولم تكن للذاكرة اللفظية قصيرة المدى قيمة معنوية عند مستوى الدلالة (0.01) حسب اختبار (ت) الذي قدرت قيمته بـ (0.79).

بمعنى أنه كلا من المتغيرين اللغويين، (الوعي الفونولوجي والتسمية السريعة) كانا لهما تأثير معنوي في نموذج الانحدار المتعدد حسب اختبار (ت).

تشير القيم المدرجة في العمود المعنون بـ (Beta) إلى إسهام كل متغير مستقل عدا المتغير المستقل الذاكرة اللفظية قصيرة المدى.

وبما أن قيمة (Beta) الأكبر المتعلقة بالمتغير الأول المتمثل في الوعي الفونولوجي فهذا يعني أن هذا المتغير هو أكثر هذه المتغيرات إسهاما في تفسير المتغير التابع وذلك عند استبعاد التباين الذي تفسره المتغيرات الأخرى في النموذج.

أما قيمة (Beta) الخاصة بالمتغير الثاني والمتمثل في التسمية السريعة والتي أسهمت بنسبة أقل من المتغير الأول في تفسير المتغير التابع.

كذلك قيمة (Beta) الخاصة بالمتغير الثالث والمتمثل في الذاكرة اللفظية قصيرة المدى فقد أسهمت بشكل أقل من المتغيريين السابقين في تفسير المتغير التابع.

وفي ضوء كل ما تم عرضه من نتائج نخلص إلى أن متغير الوعي الفونولوجي يسهم بنسبة **(48%)**، بينما يسهم متغير التسمية السريعة بنسبة **(29%)**. أما متغير الذاكرة اللفظية قصيرة المدى فيسهم بنسبة ضعيفة جدا وهي **(5%)** في التنبؤ بمتغير الأداء القرائي، بحيث نلاحظ فرق دال في التأثير.

وبناءا على هذه النتائج نخلص إلى أن الفرضية تحققت وأن هناك قدرة تنبؤية لكل من الوعي الفونولوجي والتسمية السريعة والذاكرة اللفظية قصيرة المدى على الأداء القرائي وأن لكل متغير نسبة مختلفة.

خلاصة الفصل:

تناولنا من خلال هذا الفصل معالجة بيانات عملية الفروق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ العسيرين قرائيا في مختلف متغيرات الدراسة والتي أسفرت على وجود فروق لصالح العاديين ماعدا متغير التسمية السريعة فقد كان لصالح التلاميذ العسيرين في القراءة.

كما تضمن تحليل التباين بين المستويات الدراسية في العوامل المعرفية اللغوية وكانت الفروق دالة إحصائيا في كل من الوعي الفونولوجي والتسمية السريعة بين المستويات الدراسية وكانت بدرجة عالية ابتدءا من السنة الرابعة، ماعدا عامل الذاكرة اللفظية قصيرة المدى فكان الفرق ضئيل نسبيا.

أما الفرضية التنبؤية فكانت نسبة المساهمة في كل متغير كالآتي: بالنسبة للوعي الفونولوجي قدرت نسبة المساهمة **(48%)** والتسمية السريعة بنسبة مساهمة **(29%)**. كما ساهمت الذاكرة اللفظية قصيرة المدى بـ **(5%)** في تفسير التنبؤ بالأداء القرائي. وسيتم تفسير ومناقشة هذه النتائج في الفصل الموالي.

الفصل السادس

تفسير النتائج ومناقشتها

تمهيد

1- تفسير نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها

2- تفسير نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها

3- تفسير نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها

خلاصة ومقترحات.

تمهيد:

يتناول هذا الفصل تفسير ومناقشة فرضيات الدراسة التي تم التوصل إليها، من خلال التراث النظري والدراسات السابقة ومشكلة الدراسة وتساؤلاتها. مع استخلاص النتائج المتحصل عليها، وتقديم التوصيات التي خلصت بها هذه الدراسة.

وقد تناولت الدراسة العلاقة التنبؤية وتحديد درجة مساهمة كل عامل من الوعي الفونولوجي والتسمية السريعة والذاكرة اللفظية قصيرة المدى على القدرة القرائية، من جهة أخرى تعتبر الفرضيات الأخرى التي تناولت الفروق بين القراء العاديين والقراء العسيرين في (الوعي الفونولوجي والتسمية السريعة والذاكرة اللفظية قصيرة المدى) للعينة الدراسة. والفرضية التي تناولت التباين حسب المستويات الدراسية للعوامل المعرفية اللغوية. هي فرضيات مكملة للدراسة الحالية.

مناقشة النتائج :

1- تفسير نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها:

تنص الفرضية الأولى على ما يلي:" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعض العوامل المعرفية اللَغوية (الوعي الفونولوجي، التَسمية السريعة، الذاكرة اللَفظية قصيرة المدى)لدى عينة الدراسة عسيري القراءة والعاديين".

لقد أسفرت نتائج الفرضية الأولى على وجود فروق بين متوسط درجات التلاميذ العاديين والعسيرين قرائيا في العوامل التالية: الوعي الفونولوجي والتسمية السريعة والذاكرة اللفظية قصيرة المدى. وكانت نتائج الفروق لصالح التلاميذ العاديين ما عدا عامل التسمية السريعة فقد كانت لصالح تلاميذ عسيري القراءة. وهذا حسب جدول (05). أي أننا من خلال هذه العوامل نستطيع أن نفرق بين التلاميذ العاديين والعسيرين في القراءة.

ترجع هذه النتيجة إلى أهمية هذه العوامل في عملية القراءة إذ لم نقل هي "أساس عملية القراءة" ويتضح ذلك من خلال الفارق بين المجموعتين من التلاميذ، فقد تبين أن الفرق لكل من الوعي الفونولوجي والذاكرة اللَفظية قصيرة المدى كانتا لصالح التلاميذ العاديين في القراءة.

وتفسر هذه النتيجة حسب رأي العلماء والباحثين الذين يعتبرون أن عامل الوعي الفونولوجي هو سبب ونتيجة في آن واحد لتعلم القراءة. إلا أنَهم يذهبون لإزالة التناقض إلى توضيح أكثر لطبيعة هذه العلاقة إذ يكون الوعي الفونولوجي سبب لتعلم القراءة في بداية التَمدرس أي تلاميذ السنة الأولى والثانية ابتدائي "القراء المبتدئون" فإذا عانى التلاميذ قصورا في هذه المهارة أظهروا لاحقا صعوبات في تعلم القراءة **(مراكب،2010)**.

يعني هذا أنَ عملية القراءة تعتمد على نجاح التلميذ في إدراك مكونات الكلمة والوعي بها في بداية مرحلة تعلم القراءة، أي أن التطور الناجح لعملية القراءة يتميز بتطوير ناجح للوعي الفونولوجي. والخلل على مستوى هذا الأخير يؤدي إلى الفشل في عملية القراءة. وهو المشكل الذي نجده عند تلاميذ عسيري القراءة . من هنا يظهر دور هذا العامل المهم والأساسي في عملية القراءة أولا، وعامل نستطيع أن نفرق من خلاله بين التلاميذ العاديين والعسيرين قرائيا ثانيا.

أمَا بالنسبة للذاكرة اللفظية قصيرة المدى فقد كان الفرق لصالح التلاميذ العاديين.
تعزى هذه النتيجة وفقا لما أشار إليه(**السرطاوي،164، 2012**) "إنَ بعض الأطفال ممن لديهم صعوبة في التعلم يعانون من صعوبة في تذكر ما شاهدوه أو سمعوه بعد فاصل زمني لعدة ثواني، دقائق أو ساعات قليلة، ويعتبر ذلك مشكلة في الذاكرة اللفظية قصيرة المدى".

فيما يتعلق بالأطفال ذوي صعوبات التعلم وكفاءة الذاكرة قصيرة المدى فقد أشارت الدراسات التي أجريت عليها وجود فروق ذات دلالة بين أطفال صعوبات التَعلم وأقرانهم العاديين في كم التسميع ونوع التسميع وكيفية التسميع الذي يستخدمونه لتثبيت المعلومات لديهم إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك التفاصيل والاحتفاظ بها وحفظها لصالح الأطفال العاديين(**البطاينة وآخرون، 95، 2009**).

مما يعني أن تلاميذ عسيري القراءة ليست لديهم قدرة كافية على الاحتفاظ بالمعلومات اللفظية التي يتلقونها عن طريق التسميع، وهذا دليل على ضعف هذه الأخيرة. وهو ما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية. ويؤكده حبيب (**Habib, 1997**) في قوله: "أن قدرات الأطفال المصابين بعسر القراءة في الذاكرة اللفظية قصيرة المدى تكون ضعيفة عندما نطلب منهم معالجة المعلومات المقدمة". مما يجعل تلاميذ عسيري القراءة أقل قدرة وكفاءة في الاحتفاظ بالمعلومات اللفظية التي يتلقونها مقارنة بالتلاميذ العاديين".

كما يرى (**Snowling, el,1986**)و(**Van der lei 1995**) أن أداء الذاكرة العاملة اللفظية مرتبط بالمهارات الفونولوجية حيث أن الشفرات الفونولوجية يتم تجهيزها والاحتفاظ بها في الذاكرة قصيرة المدى، لهذا فإنَ الأطفال المصابين بعسر القراءة لديهم اضطراب في الذاكرة العاملة اللفظية وينعكس هذا في ضعف التمثيلات الفونولوجية. وتوصلوا إلى إثبات أن الذاكرة العاملة اللفظية لها دور في فك شفرة الكلمات.

يعني هذا أن تلاميذ عسيري القراءة لديهم صعوبة في الاحتفاظ بالمعلومة المقدمة إليهم سمعيا وذلك بسبب عجزهم على إيجاد الكلمة بما هو مماثل لها في بناءهم المعرفي وهذا راجع لضعف استخدام إستراتيجية تشفير مناسبة، فتحلل الوحدات وسرعان ما تتلاشى. لذلك نجد أن تلاميذ عسيري القراءة يعانون من هذا الاضطراب الموجود على مستوى الذاكرة اللفظية قصيرة المدى. وهو ما اتضح من خلال النتيجة المتوصل إليها في الدراسة الحالية

فقد كانت الفروق لهذا العامل لصالح التلاميذ العاديين في القراءة مقارنة بالتلاميذ بالعسيرين الذين أبدوا ضعفا على مستوى هذا العامل.

وفقًا لهذا الرأي تتضمن مهمة الذاكرة اللفظية قصيرة المدى الوصول إلى نفس التمثيل الصوتي في القراءة التي تكمن وراء مهام الوعي الفونولوجي. "هذا يشير إلى أن عجز الذاكرة اللفظية قصيرة المدى يمكن أن يكون بسبب وجود مخزن مؤقت أقل كفاءة، أو معدل مفصلي أبطأ، أو تمثيلات في ذاكرة أقل جودة على المدى الطويل مما يعوق عمليات الاسترجاع"(**Kibby, Marks, Morgan, Long, 2004**).

أما بالنسبة لعامل التسمية السريعة فقد كانت نتيجة الفروق لصالح التلاميذ العسيرين، بحيث كان زمن استرجاع الكلمات المقدمة بصريا أطول مقارنة بالتلاميذ العاديين، الذين استغرقوا وقت أقل. وتفسر هذه النتيجة وفقا لما أشار إليه(**Ehri, 1999**)"يمكن تفسير أهمية التسمية السريعة في معالجات القراءة بالشكل حيث يتعامل التلميذ مع مجموعة الأحرف المتصلة في الكلمة كوحدة واحدة (في مجموعات كبيرة) ونماذج الكلمات تخزن تخزينا كليا للاسترجاع. وتأثير التسمية السريعة على مهارة قراءة الكلمة تأثير غير مباشر، حيث أنَ البطء في التسمية يؤدي إلى ضعف في قراءة الكلمة، وبالتالي يعيق الفهم القرائي. هذه العلاقة بين التسمية السريعة والفهم القرائي قد تكون راجعة إلى الطَلاقة في القراءة حيث إن التسمية السريعة تعد الأساس للطلاقة، والطلاقة من متطلبات الفهم القرائي".

مما يعني هذا صعوبة وجود تمثيل للكلمة في المعجم اللَغوي بالنسبة للتلاميذ العسيرين (بحيث يستغرقون وقتا أطول للبحث عن الكلمة في القاموس اللغوي المخزنة في الذاكرة طويلة المدى) وهذا ما يجعلهم يظهرون بطئا في زمن الاسترجاع، على عكس التلاميذ العاديين في القراءة والذين تكونت لديهم تمثيلات جيدة في المعجم اللغوي مما يجعلهم يسترجعون الكلمات المقدمة إليهم بصريا بأقل وقت مقارنة بالتلاميذ العسيرين. كما أن مهارة الفرد في إتمام مهام الاسترجاع التي تقاس بالوقت المستغرق مرتبطة بقدرته على التعرف على الكلمات المطبوعة بطلاقة.وهذا لسهولة إيجادها في القاموس اللغوي. مما يسهل عليه عملية استرجاعها.

كما أجمع الباحثون على أن التسمية السريعة يمكن أن تكون الدليل في قراءة الكلمات وهذا نظرا لأهميتها في عملية القراءة. وهذا العامل قد يكون ذو منفعة في تشخيص بعض أنواع مشكلات القراءة عند الأطفال(**Torgesen et al, 1997**).

إنَ المشكلات المرتبطة باسترجاع الكلمات من المعجم اللَغوي عادة تكون هي السبب الرئيس لمشكلات الطلاقة في القراءة وهذا حسبما شرحناه سابقا والذي يؤثر بدوره على عملية فهم المقروء لدى الأطفال الأكبر سنا، الذين يواجهون صعوبات في التعرف على الكلمة وقراءتها، فمدة التعرف في هذه الحالة تكون أبطئ مقارنة بالتلاميذ الذين تسهل عليهم عملية الاسترجاع.

لقد اتفقت نتائج الفرضية الأولى من الدراسة الحالية مع نتائج العديد من الدراسات التي توصلت إلى وجود فروق في كل من الوعي الفونولوجي ، التسمية السريعة، الذاكرة اللفظية قصير المدى نذكر منها:

دراسة **Simmoons& kameenu (1990)** والتي كشفت عن وجود ضعف حجم المفردات في القاموس المعجمي لدى ذوي الصعوبات التعلم مقارنة بالعاديين. وكذلك ودراسة **Betourna& Friel –Patti (2003)** والتي أظهرت نتائجها أن الأطفال الذي لديهم وعي صوتي جيد هم الذين لديهم قدرة على القراءة والعمل بسرعة على المهام المعطاة لهم مقارنة بالتلاميذ الذين تكون لديهم وعي صوتي مضطرب، ونفهم من خلال هذه الدراسة أنَ عامل الوعي الصوتي والتسمية السريعة يصنعون الفارق بين التلاميذ العاديين والعسيرين. ودراسة كل من(1994) swanson& cjritie اللذان توصلا إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين العاديين وذوي صعوبات التعلم في مقاييس الذاكرة العاملة لصالح العاديين.واتفقت دراسة كل من (2002) Fawcet& Nicolon& Baddely على وجود اضطرابات في الذاكرة اللَفظية، عند الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة النمائي مما يوحي أن القراء الجيدين لا تكون لديهم اضطراب على مستوى هذا العامل وهذه الدراسة كانت على التلاميذ العسيرين فقط. لكن يمكننا أن نستنتج منها العكس بالنسبة للتلاميذ العاديين في القراءة. كما أن دراسة كل من (1995) Swanson& Berminger جاءت بنتائج تتفق مع الدراسة الحالية بالسبة للعامل المعرفي المتمثل في الذاكرة اللفظية قصيرة المدى. وأكدت دراسة(1997)swanson&Alexander إلى أن ذوي صعوبات تعلم القراءة لديهم قصور في

جميع العمليات المعرفية مقارنة بالماهرين في القراءةّ. مما يعني هذا أن الذاكرة اللفظية تدخل ضمن هذه العمليات إذا نستنتج من خلالها على وجود فروق بين القراء العاديين وعسيري القراءة.

واتفقت دراسة Isaki& Plante (1997) مع الدراسة الحالية في أنَه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.50) في آداء الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة. وأشارت الدراسة إلى أن الذاكرة العاملة اللَفظية تعد إحدى الصعوبات التي تواجه ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالعاديين. ويمكن أن نستدل من خلال هذه الدراسة بالذاكرة قصيرة المدى فقط التي تمثل المتغير المراد دراسته في الدراسة الحالية. كما شملت هذه الدراسة ذوي صعوبات التعلم بصفة عامة. لكن الشئ الذي دفعنا إلى الاستناد عليها أن تلاميذ عسيري القراءة يدخلون ضمن هذه الفئة.

وبينت دراسة لـ Swanson& Sache (2001) إلى وجود مشكلة معينة في الذاكرة اللفظية قصيرة المدى لضعيفي القراءة عند الأطفال ذوي صعوبات القراءة.

كما اتفقت دراسة Sprenger, Cole, Kipffer, Pinton& Billard (2008) مع الفرضية الحالية حيث لوحظ وجود فروق دالة بين ذوي صعوبات التعلم (عسيري القراءة يدخلون ضمن هذه الفئة) وأقرانهم من العاديين في الوعي الفونولوجي حيث تبين أن ذوي الصعوبات كانوا أقل كفاءة على اختبارات التسمية السريعة واختبارات الوعي الفونولوجي والذاكرة الفونولوجية. وهذه النتيجة تشابه إلى حد ما مع الدراسة الحالية في البحث عن الفروق من خلال المتغيرات المذكورة .واتفقت دراسة أبو الديار(2010) مع الدراسة الحالية في وجود فروق ذات دلالة إحصائية في(اختبار التسمية السريعة للأشكال، واختبار التسمية السريعة للحروف) في اتجاه المضطربين قرائيا. كذلك اتفقت دراسة(Sawanson, Zheng, Jerman 2009) مع الدراسة الحالية في التوصل لنتائج مماثله للدراسة الحالية وهو أن الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم في القراءة هم أقل حظا من القراء العاديين بالنسبة إلى العمل المعرفي المتمثل في الذاكرة قصيرة المدى.

إن هذا الاتفاق بين الدراسات السابقة ونتائج الفرضية الأولى لدراستنا الحالية يتم تفسيره بوجه عام على مدى تأثير هذه العوامل (الوعي الفونولوجي، التسمية السريعة، الذاكرة اللفظية قصيرة المدى) ومساهمتها بشكل ايجابي في عملية القراءة. فسلامة هذه العوامل وتطورها

بشكل طبيعي يسهل عملية القراءة. أما إذا كان هناك أي اضطراب أو خلل على مستوى هذه العوامل فقد ينتج عنه صعوبة في القراءة ومن خلاله يمكن أن نفرق بين التلاميذ العاديين والعسيرين في القراءة وهذا هو الهدف الرئيسي التي تسعى إليه هذه الفرضية.

2- تفسير نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها:

تنص الفرضية الثانية على ما يلي: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعض العوامل المعرفية اللغوية (الوعي الفونولوجي، التسمية السريعة، الذاكرة اللفظية قصيرة المدى) لدى عينة الدراسة حسب المستوى الدراسي".

لقد أسفرت الفرضية الثانية للدراسة الحالية على وجود تأثير معنوي للمتغير المستقل والمتمثل في المستوى الدراسي على مجموعة من المتغيرات التابعة وهي: الوعي الفونولوجي والتسمية السريعة والدرجة الكلية للقراءة، أي أن هناك اختلاف وأثر لهذه العوامل حسب المستويات الدراسية. حيث أن معنوية النموذج للمتغير المستقل تساوي =(0.609) عند مستوى دلالة (0.000) وهي قيمة أقل من مستوى المعنوية (0.05) مما يدل على وجود تأثير معنوي لهذا المتغير على واحد أو أكثر من المتغيرات.

أمَا عامل الذاكرة اللفظية قصيرة المدى فلم يكن للمستوى الدراسي تأثير معنوي على هذا العامل، حيث قدرت قيمة (sig = 0.722) وهي قيمة أكبر من (0.05) مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على اختبار الذاكرة اللفظية قصيرة المدى تبعا للمتغير الدراسية. وهذا حسب الجدول (**09**).

فقد أشارت التحليلات داخل الصف إلى أن الوعي الفونولوجي شكل التباين في القراءة ابتداءا من المستوى الرابع (04) إلى المستوى الخامس (05).

ومع ذلك لم يظهر نمط التسمية السريعة مساهمة ثابتة مماثلة لأداء القراءة. مما يلاحظ أن الوعي الفونولوجي يلعب دوراً حاسماً حتى في المراحل اللاحقة من تطور القراءة.

كما أن عامل التطور الثاني بعد الوعي الفونولوجي هو التسمية السريعة، الذي تميل قدرته على النمو باختلاف القراءة بعد المستوى الثالث (03).

تتوافق نتائجنا أيضًا مع الأبحاث التي تشير إلى أنه على الرغم من تأثر الذاكرة اللفظية قصيرة المدى لدى الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة مقارنة بعناصر التحكم النمائية النموذجية بسبب ضعف الصوت فإن الذاكرة اللفظية قصيرة المدى لم تساهم بشكل فريد في

القدرة على القراءة عندما يتم التحكم في عوامل الوعي الفونولوجي والتسمية السريعة إحصائيًا(**McDougall & Hulme, 1994**).

من المحتمل أن مهمة الذاكرة اللفظية قصيرة المدى لا ترتبط ارتباطًا مباشرًا بالاختلافات في مهارة قراءة الكلمات لدى الأطفال وهي مرتبطة فقط بقدرة القراءة لأن كلتا المهارتين تعتمد على الوصول إلى المعلومات الصوتية. (**Melby-Lervåget al, 2012**)

يعني هذا أنَ الذاكرة اللفظية قصيرة المدى لا تتأثر بقراء الكلمات لوحدها، بل يمكن أن تكون مرتبطة بقدرة القراءة ككل.

تم التعرف على نتائج مماثلة في دراسة مقطعية مستعرضة من قبل **طيبة و هاينز(2014)**، الذين درسوا ما إذا كانت العلاقة التنبؤية بين القدرات الصوتية والمعرفية المختلفة ودقة القراءة والطَلاقة تختلف كدالة في الصف لدى الأطفال الناطقين بالعربية. وجد الباحثون أنَه بعد دخول. الوعي الفونولوجي، ثم تليه التسمية السريعة لشرح كمية صغيرة ولكنها مهمة في التباين التي زادت مع تقدم السن.

يمثل الوعي الفونولوجي أكثر تباينًا من التسمية السريعة بغض النظر عن طبيعة النتيجة في القياس والدرجة. كما أظهرت الذاكرة الفونولوجية ضعفا بعد أداء القراءة. وخُلص المؤلفون إلى أن متطلبات القراءة تتغير عبر المستويات العمرية أي المستويات الدراسية كما هو موجود في هذه الفرضية(**Abu-Rabia, S.2001**).

وبالنسبة للوعي الفونولوجي فحسب الجدول (06) لاحظنا أنَه ليس هناك فرق واضح بين المستوى الثاني والمستوى الثالث أي لا يوجد اختلاف بين المستويين. وكان هذا العامل ثابتا نسبيا، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنَ مرحلة نمو الوعي الفونولوجي الذي يتدخل في نمو القراءة يمرُ بمرحلة أولى خلال السنتين الأوليين من تعلم القراءة، إضافة إلى أن التلاميذ لا يزالون بمرحلة أولية من تعلم القراءة. يعني أن مستواهم في عملية القراءة يكون بطريقة آلية. وهذا يعني أنَ قدرتهم لم تصل إلى مرحلة الطلاقة. لكن التطور الحاصل والفرق كان واضحا بدءا من السنة الرابعة فقد أظهر تطورا ملحوظا وهو ما يفسر زيادة القدرة على القراءة وتحسين الأداء القرائي ليصل إلى أعلاه في المستوى الخامس وذلك لتمكن التلاميذ من أداءهم لعملية القراءة بشكل جيد، (أي أن الوعي الفونولوجي نمى بشكل واضح) وهذا ما يفسر بأنَه عامل مهم ينمو ويتطور عبر المراحل العمرية وباستمرارية. مثله مثل العوامل

المعرفية كالذكاء والإدراك والانتباه...الخ. وهذا راجع للنمو العقلي وتحسين مستوى القراءة أي أن نمو وتطور الوعي الفونولوجي عبر مستويات الصف وجد له تأثير على الأداء في القدرة القرائية كما هو واضح في الجدول (06) يتجه نحو الزيادة بالانتقال من مستوى دراسي إلى ما يليه. وهذا ما لوحظ من خلال وصوله أعلى مستوى وهو السنة الخامسة. فهذا المستوى أيضا وُجد له تفسير بأنَ الوعي الفونولوجي لا يتأثر بنظام الصوائت لأننا نعرف أن النصوص في السنة الخامسة ليست مشكَّلة مثل باقي السنوات الأخرى كالسنة الرابعة والثالثة والثانية ابتدائي ومنه نستنتج أنه كل ما كان النمو جيدا لهذا العامل كل ما وجد له تأثير إيجابي على عملية القراءة. الأمر الذي يتناسب مع التفسير الفونولوجي لصعوبة تعلم القراءة.

أمَا بالنسبة لعامل التسمية السريعة فحسب الجدول (06) لاحظنا أن الفروق كانت واضحة ابتداءً من المستويات الثلاثة الأولى فقد تطور بشكل تدريجي في هذه السنوات، ثم لوحظ ثباتا نسبيا تقريبا للمستويين الرابع والخامس فلم يكن هناك فرق بشكل واضح لهذا العامل.

يمكن أن نفسر هذه النتيجة بأن التمثيل المفرداتي في الذهن يتطور تدريجيا عند التلميذ عبر مستويات الصَف فتكون في المستوى الثاني ضعيفة نسبيا باعتبار أن التلميذ ما زال في مرحلة أولية من التعليم أي مكتسباته محدودة للكلمات نوعا ما. حيث نلاحظ أن المتوسط الحسابي لهذه السنة سجل أعلى مستوى مما يدل على أن التلاميذ في المستوى الثاني لديهم بطئ في الاسترجاع أي يستغرقون زمن أطول في الاسترجاع مقارنة بالمستويات الأخرى وهذا لضعف التمثيل الصوري في الذاكرة. ثم تبدأ هذه الأخيرة في التطور بدءا من المستوى الثالث والرابع والخامس لتستقر نسبيا بين المستويين الرابع والخامس، لأنَ الفرق كان ضعيفا بين هذين المستويين. ومنه نستطيع القول أنَ عامل التسمية السريعة يتطور تدريجيا عبر مستويات الصف.

يمكن أن نفسر التطور التدريجي لهذا العامل حسب المستويات الدراسية لقدرة التلميذ على زيادة مكتسباته اللغوية، فمن الطبيعي أن عدد المفردات في الذهن تكتسب تدريجيا حسب النمو (السن). (يعني مكتسبات التلميذ في السنة الثالثة أكثر منها في السنة الثانية وهكذا) وبالتالي فإنَ التمثيل الصوري يكون أسهل أثناء استرجاع التلميذ لكلمات مقدمة إليه بصريا،

يعني هذا أنه يستغرق زمن أقل في الاسترجاع. وهذا ما لاحظناه من خلال الجدول عند تناقص المتوسطات الحسابية من مستوى دراسي إلى المستوى الذي يليه).

كما أن الفرق الواضح للمستوى الرابع في هذا العامل يمكن أن يفسر حسب تتطور الوعي الفونولوجي لأنَ السنة الرابعة هي نقطة تحول وتتطور ملحوظ لهذين العاملين مما يفسر بأن الطفل أصبح أكثر استشعارا للمكونات اللغة الشفوية وتحليلها ذهنيا وفق مستويات مختلفة: أصوات مقاطع، كلمات، الخ. عن طريق عمليات التقطيع، الدَمج، التعويض والتحويل فيما بين هذه المكونات، حيث تكون اللغة الشفوية ليست فقط كأداة تواصل بل أيضا كموضوع للتحليل. وهذا ما أشار إليه(**Leconte, 1991**). "هنا كذلك يجد عسيري القراءة صعوبات كبيرة في القيام بهذه العمليات بالمقارنة مع القراء العاديين من نفس السن". كما تعني أيضا أنَ الطفل أصبح أكثر قدرة على تنظيم المفردات في الذهن والتي لها صلة بالوعي الفونولوجي، لأنَ التسمية السريعة لها علاقة غير مباشر بتعلم القراءة (تتحسن وتتطور بتطور الوعي الفونولوجي).

أما العامل المعرفي المتمثل في الذاكرة اللفظية قصيرة المدى فلم يتضح أن هناك فروق لهذا العامل حسب المستوى الدراسي وهذا من خلال ما لوحظ في الجدول(09) و(06). ويمكن تفسير هذا إلى وجهة النظر القائلة: "تشير الأدلة الحالية إلى ارتباط الذاكرة اللفظية قصيرة المدى ارتباطا كبيرا مع الانجازات التي تحققت خلال القراءة في السنوات الأولى للقراءة، ودورها كجزء في تعلم المعالجة الفونولوجية والمتصلة بتطور القراءة أكثر من كونها تمثل عاملا عرضيا في حد ذاته" (**Wagner et al, 1997**).

هذا يعني أن دور هذه الأخيرة يقتصر على مساهمتها النسبية في المعالجة الفونولوجية أكثر من أنَها تمثل عرضا واضحا في حد ذاته مقارنة بعامل الوعي الفونولوجي والتسمية السريعة، واللَتان اظهرا مساهمة واضحة في تطور القراءة. كما أن علاقتها بتطور القراءة تبرز في المرحلة الأولى لتعلم القراءة أي مرحلة ما قبل التشخيص (المستوى الأول وما قبله). مما جعل دورها غير بارز في المستويات التي تم تناولها في الفرضية الحالية.

كما يمكن أن يفسر هذا بأنَ دور الذاكرة اللَفظية قصيرة المدى يظهر بشكل واضح وجلي عند التلاميذ ذوي العسر القرائي. باعتبار أن هذه الفئة لديهم ذاكرة لفظية ضعيفة كما تم تفسيره في الفرضية الأولى. وباعتبار أن عينة الدراسة في هذه الفرضية قسمت حسب

المستوى الدراسي فهي لم تفرق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ العسيرين قرائيا مما جعل دور هذه الأخيرة غير واضح أي أن الفروق لم تبرز عبر مستويات الصَف.

ومن الدراسات التي اتفقت نتائجها مع نتائج الفرضية الحالية نذكر: دراسة (Swanson, Trainin, Necoechea& Hammill (2003: تنوع بين القراءة والوعي الصوتي والتسمية السريعة باختلاف العمر. كذلك دراسة (2003) Kirby, Parrila& Pfeiffer: اتفقت مع الدراسة الحالية حول نمو وتطور مهارات كل من الوعي الفونولوجي والتسمية السريعة بتطور مهارات القراءة من مرحلة التمهيدي حتى الصف الخامس.كذلك دراسة الغزو وآخرون(2005) اتفقت مع الدراسة الحالية بوجود فروق إحصائية في أداء التلاميذ في المستويات الصفية المختلفة على اختبار التسمية وقراءة الكلمات والوعي الصوتي. كذلك دراسة(Shaywitz et al, 1992). ودراسة (2011) Tailah& Haynes: أظهرت النتائج تزايد وتطور كل من الوعي بالأصوات والتسمية السريعة بازدياد المرحلة العمرية حيث وصلت التسمية السريعة لأعلى مستوياتها في الصف الثالث ابتدائي.

إن الاتفاق بين نتائج الدراسات السابقة ونتيجة الدراسة الحالية التي أظهرت وجود فروق للعوامل اللغوية والمتمثلة في كل من الوعي الفونولوجي والتسمية السريعة حسب المستوى الدراسي، وعدم وجود فروق للذاكرة اللفظية قصيرة المدى. يمكن أن يفسر بأنَ الوعي الفونولوجي باعتباره قدرة ذهنية لغوية يتطور بشكل سريع مع تعلم الأطفال لحروف اللغة واستشعار مكوناتها (ما يعرف بالوعي الفونيمي) ويستمر هذا التطور من مستوى إلى آخر بحيث يؤثر في عملية القراءة أي أن هذا العامل ينمو بالتدرج عبر المستويات الصفية وخاصة المستوى الرابع الذي ظهر فيه بوضوح مما يفسر بأن التلاميذ في هذا المستوى أصبحوا أكثر تمكنا وقدرة على الوعي بمكونات اللغة وخاصة الوعي الفونيمي الذي يعتبر من المستويات الفونولوجية الأكثر تعقيدا.

فقد أشارت **صادقي (2012، 107)** بأن الأبحاث دلت على أن الوعي الصوتي كقدرة ذهنية لغوية يتطور بشكل سريع مع تعلم الأطفال لحروف اللغة وذلك لأن تعليم الحروف يشمل تعليم الفونيمات التي تمثلها وهكذا تنشأ علاقة متبادلة بين الوعي الصوتي وتعلم القراءة وخاصة في منظومات الكتابة الالفبائية الشفافة حيث العلاقة واضحة بين الحرف والصوت الذي يمثل المبنى الإملائي للكلمة ومبناها الصوتي.

أما بالنسبة للتسمية للسريعة باعتبارها مهارة الفرد في استرجاع الرموز الفونولوجية. إذا فتطورها ونموها مرتبط بتطور ونمو الوعي الفونولوجي الذي يعتبر عاملا مباشرا. ورئيسي لتعلم القراءة لأن أساس عملية القراءة يرتكز على هذا العامل بالدرجة الأولى. فالنمو السليم له يؤدي إلى نمو عامل التسمية السريعة، ويظهر ذلك من خلال الطلاقة اللفظية في القراءة (قراء جيدون) وهذه المهارة تكتسب تدريجيا عبر مراحل عمرية وهو ما أوضحته نتائج الفرضية الحالية.

3- تفسير نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها:

تنص الفرضية الثالثة على ما يلي: "توجد علاقة تنبؤية بين العوامل المعرفية اللغوية (الوعي الفونولوجي، التسمية السريعة، الذاكرة اللفظية قصيرة المدى) كعوامل منبئة والأداء القرائي لدى عينة الدراسة".

توصلت نتائج الفرضية الثالثة للدراسة الحالية على وجود علاقة تنبؤية بين العوامل المعرفية اللغوية (الوعي الفونولوجي، التسمية السريعة، الذاكرة اللفظية قصيرة المدى) والأداء القرائي لدى عينة الدراسة.حيث يمثل الوعي الفونولوجي أكبر قدرة تنبؤية من متغير التسمية السريعة، فقد أسهم بنسبة (48٪) بينما يسهم متغير التسمية السريعة بنسبة أقل والمتمثلة بـ (29٪) واسهم متغير الذاكرة اللفظية قصير المدى بنسبة ضعيفة جدا مقارنة بالعامليين اللغويين بنسبة (5٪) وهذا حسب الجدول (12).

من خلال هذه النتيجة نلاحظ أن إسهام الوعي الفونولوجي بنسبة عالية على الأداء في القراءة، يفسر حسب الجانب اللساني (اللغوي) على أن القدرات المستعملة في اللغة الكتابية عند العديد من الباحثين ذات منشأ لغوي لفظي بحيث تمثل قدرات الفهم والسمع والكتابة " هي قدرات أساسية "(apptitudes clés) تمهد لاكتساب القراءة، التي تضم مجموعة فرعية من القدرات تجمع عادة تحت اسم "الوعي الفونولوجي"

عقب أعمال Liberman.I و Lennberg فإن القراءة بالنسبة لبعض الباحثين تمر عبر عملية بناء رصيد مفرداتي شفوي كافي خاص بالقراءة، وإن كان يتقاطع مع رصيد اللغة الشفوية (**F. Galliard, 1993, 576**).

يعني هذا إن الوعي الفونولوجي عامل لغوي مهم تؤسس عليه الكثير من القدرات التي تساهم بدورها في نجاح عملية القراءة وهي في الواقع أصل عملية القراءة، حيث أننا لا نستطيع تعريف القراءة إلا من خلال هذا العامل. وما له من علاقة وثيقة بالأداء القرائي.

وهذا يتفق مع ما أشار إليه **أبو الديار (2012،41)** في أن معظم النظريات التي تعترف بالتطوير الناجح للقراءة يتميز بتطوير ناجح للوعي الفونولوجي وصعوبات القراءة ترتبط بالخلل في الوعي الفونولوجي والدليل الذي يربط بين ضعف التمثيل الفونولوجي بصعوبات القراءة هو دليل قوي مما جعل البعض يقترح أن يعرف العسر القرائي (الديسلكسيا) في إطار أنها خلل فونولوجي.

لذلك كانت مساهمة هذا العامل بسنبة تنبؤ عالية مقارنة بباقي العوامل الأخرى.

كما يُشير **(زادو،2012، 51،53)** أنه حاليا يظهر هناك إجماع حول وجود رابطة تفاعل قوية وتعزيز متبادل ما بين هاذين النشاطين". ويتحدث موري **(2000) Morais** عن علاقة ذات اتجاهين: فمن ناحية أن التمكن من الوعي الفونولوجي يسهل عملية تعلم القراءة ومن ناحية أخرى إن التقدم في القراءة سيعزز تطور النمو الفونولوجي لدى الطفل، هذا التصور يؤيده العديد من الدراسات الطولية ونذكر في ذلك أعمال كل من(perfti et al, 1987; stamovich, wagner, 1997, berges et lonigane, 1998) في حين أن هذه الدراسات التي تؤكد العلاقة السببية والمتبادلة ما بين الوعي الفونولوجي ومهارة القراءة هي أيضا الدراسات التي تبحث في الخاصية التنبؤية لوحدات الوعي الفونولوجي **(بوعكاز، ولعيس،2020)**.

هذا يعني أن العلاقة متبادلة بين الوعي الفونولوجي وعملية القراءة وكل واحد منهما يؤثر في الآخر.

ومن الدراسات التي تتفق مع هذه النتيجة دراسة:**(Shaywitz et al, 1999)** حيث أظهرت أن العامل الصوتي مهم في التنبؤ بالضعف المستقبلي، أو استمرار الضعف في القراءة. كذلك دراسة (2003) Lyon et al: التي بينت أن عامل إدراك العمليات الفونولوجية كان الأكثر قوة واستقرار كدليل على قدرة القراءة فيما بعد عند أطفال تمت متابعتهم بدراسة طولية. ودراسة(1983-1985) Bryant& Bradley التي أظهرت أن هناك أثر تنبؤ في الاختبارات

الفونولوجية واكتساب القراءة والكتابة. أمَا دراسة (Ying, 2006) فقد اتفقت مع الدراسة الحالية من حيث أنَ مهارات الوعي الفونولوجي ينبئ بالنجاح في القراءة في اللغتين الصينية والانجليزية. ودراسة(Tailah& Haynes (2011: والتي أظهرت نتائجها أن الوعي بالأصوات كان أكثر المقاييس تنبؤا بجميع مهارات القراءة، في حين أظهرت التسمية السريعة نتائج ذات دلالة تنبؤية ولكن أقل من سابقتها (الوعي الفونولوجي) ومع هذا فإنَ التسمية السريعة تزايدت في مؤشرات التنبؤ بازدياد المرحلة العمرية حيث وصلت لأعلى مستوياتها في الصف الثالث ابتدائي.

ونصل من خلال هذه الدراسات إلى ما يدعم فرضية الدراسة وإسهام الوعي الفونولوجي على الأداء في القراءة.

أمَا بالنسبة لإسهام عامل التسمية السريعة في التنبؤ بالأداء على القراءة، فإن ما يدعم هذه النتيجة هو العلاقة الارتباطية التي توصلت إليها الدراسات السابقة رغم أن نسبة المساهمة كانت أقل من الوعي الفونولوجي إلا أن للتسمية السريعة أهمية في حدوث التنبؤ على أداء القراءة.

فقد أثبتت الأدبيات والبحوث إثباتا قويا الصلة بين عملية القراءة والتسمية السريعة، فمهام التسمية السريعة وجدت عالية الارتباط بالقدرات القرائية **(Wolf, 1991)** فحسب نظرية اضطراب التنظيم الزمني. تعتبر الأطفال المعسورين يعجزون على إعادة ترتيب سلسلة مثيرات سمعية قصيرة إلا إذا تجاوز المجال الزمني بين المثيرين (300-400) جزء من الثانية، أما العاديون فيستطيعون ذلك في مجال زمني أقل. **(Tallal, 1993)**

يمكن تفسير أهمية التسمية السريعة في معالجات القراءة بالشكل إلى ما ذهب إليه (**Ehri, 1999**)"حيث يتعامل مع مجموعة الأحرف المتصلة في الكلمة كوحدة واحدة (في مجموعات كبيرة) ونماذج الكلمات تخزن تخزينا كليا للاسترجاع. وتأثير التسمية السريعة على مهارة قراءة الكلمة هو تأثير غير مباشر".

حيث أن البطء في التسمية يؤدي إلى ضعف في قراءة الكلمة، وبالتالي يعيق الفهم القرائي. هذه العلاقة بين التسمية السريعة والفهم القرائي قد تكون راجعة إلى الطلاقة في القراءة حيث أن التسمية السريعة تعد الأساس للطلاقة اللفظية، وهذه الأخيرة من متطلبات الفهم القرائي.

وقد أثبتت دراسة تتبعية قام بها (Schatschneider et al, 1999) وزملاؤه هذه النتيجة حيث وجدت أن المهارات في مرحلة ما قبل الابتدائي مثل التسمية السريعة للحرف كانت من أكثر الدلالات لمهارة الطلاقة في القراءة في السنة الثانية ابتدائي.ستطيع البالغون والأطفال الكبار أن يسترجعوا المثيرات المعروضة أمامهم بسرعة أكبر من الأطفال الصغار، وفي الوقت نفسه، المثيرات المألوفة تسمى أسرع من المثيرات غير المألوفة.

يعني هذا أن عامل التسمية السريعة عامل مهم في التنبؤ بالقراءة حتى وان كان أقل درجة من الوعي الفونولوجي، لكن لا يمكن التقليل من دوره كعامل منبئ لأداء القراءة، فكما ذكرنا سابقا بأنها عامل غير مباشر. لأن تطورها ونموها يتعلق بالوعي الفونولوجي بحد ذاته. فإذا كانت التسمية السريعة ترتبط بالطلاقة اللفظية وهذه الأخيرة ترتبط بعملية فهم المقروء وهذا لا يتحقق إلا إذا كان التلميذ على قدر كبير بالوعي بمكونات اللغة وتحديدا الوعي الفونيمي والذي يساعد الطفل على إدراك العلاقة بين الحرف المكتوب والصوت المنطوق ويُعد أساسا جوهريا في عملية حل الرموز، بحيث يصبح التلميذ أكثر استشعارا وإدراكا لمكونات اللغة. من هنا تبرز علاقته بالتسمية السريعة كعامل لغوي غير مباشر في عملية القراءة بحيث نجاح الأول يؤدي إلى نجاح الثاني. لذلك جاء إسهامها بنسبة أقل من الوعي الفونولوجي.

ومن الدراسات التي تتفق مع الدراسة الحالية نذكر: دراسة(**Torgeseh& Wagne et al(1997)**أشار الباحثون بأن أهمية سرعة التسمية تستمر طول مرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية الأولى، كما أشارت إلى ارتباط عاليين في سرعة التسمية وتطور القراءة والكتابة لدى التلاميذ. كذلك دراسة(Sprenger, Cole, Kipffer, Pinton& Billard(2008 اتفقت مع الدراسة الحالية إلى ما يدعم فرضية العلاقة التنبؤية بين القدرات المعرفية اللغوية والأداء القرائي. ودراسة (Tailah& Haynes (2011: أظهرت نتائجها تزايد وتطور كل من الوعي بالأصوات والتسمية السريعة كان أكثر المقاييس تنبؤا بجميع مهارات القراءة، في حين أظهرت التسمية السريعة نتائج ذات دلالة تنبؤية ولكن أقل من سابقتها (الوعي الفونولوجي).

من خلال ما سبق يظهر إسهام كل من الوعي الفونولوجي والتسمية السريعة بالأداء على القراءة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من المستوى الثاني إلى المستوى

الخامس ابتدائي بولاية الوادي. ومن خلال النتيجة المتوصل إليها يمكن أن ننوه إلى الدور الفعَال والحاسم لهذه العوامل في عملية القراءة. وهذا حسب ما أثبتته النظريات المطروحة والدراسات السابقة. و الدراسة الحالية تدعم وجهات النظر السابقة. بحيث أثبتت مجددا بأن العوامل اللغوية تعتبر من العوامل المنبئة بعسر القراءة وعلى رأسها الوعي الفونولوجي. وعليه وجب الاهتمام بها في بداية مرحلة التعليم حتى تتم عملية القراءة بشكل سليم.

أما فيما يتعلق بالعامل المعرفي المتمثل في الذاكرة اللفظية قصيرة المدى والتي وجدت لها نسبة مساهمة ضئيلة جدا على أداء القراءة حسب الدراسة الحالية، فتفسر هذه النتيجة إلى وجهات النظر والدراسات المختلفة نذكر منها:

في هذا السياق، لاحظ كل من (**libermann (1984** و**Large Ellis (1987)** علاقة ارتباطيه ذات دلالة بين القدرة على تذكر قوائم من الكلمات عند أطفال في مرحلة الحضانة وأدائهم في القراءة في السنة الأولى من التمدرس. إن هذه الدراسة اقتصرت على أطفال في مرحلة التحضيري والسنة الأولى من التمدرس. كذلك دراسة**(Gohen (1990:** حيث بحثت عن إمكانية التنبؤ بصعوبات تعلم القراءة من خلال مقاييس الذاكرة قصيرة المدى، وجد أن اختبارات الذاكرة قصيرة المدى كانت منبئة بالقدرة على القراءة وخاصة تلك المشبعة بالعامل اللفظي. لكن هذه الدراسة لم تشر إلى نوع العينة. بالتالي لا يمكننا أن نعتمد عليها بشكل واضح في التفسير.

غير أن تعدد نتائج الأعمال غير المؤيدة لهذا النوع من الارتباط، يعيد طرح إشكالية العلاقة بين القراءة والذاكرة من جديد. فلقد تحصل (Bradly&Brayant,1985) على نتائج عكسية لما سبق، من خلال دراسة تتبعيه لمجموعة أطفال في سن الخامسة. فمن بين القدرات المعرفية المدروسة اكتشف الباحثان الذاكرة اللفظية قصيرة الأمد في سن **(05)** و**(08)** سنوات من خلال قوائم كلمات متنوعة، تزداد درجة تعقيدها كلما كان الأطفال من سن أكبر، فلم يجدا علاقة تنبؤية بين القدرة الذاكرية واكتسابات القراءة.

نلاحظ أن نتائج الدراسات تتعارض مع بعضها البعض حول طبيعة واتجاه العلاقة بين القراءة والذاكرة قصيرة الأمد حسب أفراد عينة الدراسة وطبيعة الاختبارات المستعملة.

واختلفت في التفسير بين الدراسات التي تشير إلى ارتباط الذاكرة اللفظية قصيرة المدى ارتباطا كبيرا بعملية القراءة في السنوات الأولى من القراءة ودورها كجزء في تعلم المعالجة الفونولوجية والمتصلة بتطور القراءة أكثر من كونها تمثل عاملا عرضيا في حد ذاته.
لكن ذلك لا يعني حتما رفض دورها، إذ أن بعض المواقف النظرية تأخذ بها كعامل مساعد في اكتساب القراءة.

يعني هذا أن الذاكرة اللفظية قصيرة المدى ضعيفة نوعا ما في التنبؤ والمساهمة بعملية القراءة مقارنة بالعاملين السابقين، ويمكن أن يفسر هذا حسب طبيعة عينة هذه الدراسة التي لم تفرق بين التلاميذ العاديين والعسيرين في القراءة في الفرضية التنبؤية مما جعل دورها ضعيف جدا في التنبؤ بالأداء على القراءة. خاصة وقد لاحظنا سابقا أن ضعف هذا العامل يظهر عند تلاميذ عسيري القراءة دون العاديين. مما يضعف دورها في احتمالية التنبؤ على عملية القراءة. كما أن العينة تبدأ من المستوى الثاني إلى المستوى الخامس ابتدائي. وهذه المراحل هي مراحل اكتساب للقراء وليست مرحلة أولية في التعلم، وحسب ما ذكرنا سابقا أن دور الذاكرة اللفظية قصيرة المدى يكون بشكل واضح في المراحل الأولية من تعلم القراءة.

خلاصة الفصل:

لقد أسفرت نتائج هذه الدراسة على مايلي:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التلاميذ العاديين وذوي العسر القرائي في العوامل التالية: الوعي الفونولوجي والتسمية السريعة والذاكرة اللفظية قصيرة المدى. وكانت نتائج الفروق لصالح التلاميذ العاديين ما عدا عامل التسمية السريعة فقد كان لصالح تلاميذ عسيرين القراءة.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعض العوامل المعرفية اللَغوية (الوعي الفونولوجي، التسمية السريعة) حسب المستوى الدراسي ولم تظهر هناك فروق بالنسبة للذاكرة اللفظية قصيرة المدى لدى عينة الدراسة حسب المستوى الدراسي".

– وجود علاقة تنبؤية بين العوامل المعرفية اللغوية (الوعي الفونولوجي، التسمية السريعة، الذاكرة اللفظية قصيرة المدى) كعوامل منبئة والأداء القرائي لدى عينة الدراسة".

خاتمه:

لقد سمحت هذه الدراسة بتسليط الضوء على بعض العوامل المعرفية اللغوية التي تساهم في عملية القراءة. وتندرج هذه الدراسة ضمن الدراسات التنبؤية التي بينت حسب نتائجها أن العوامل اللغوية المتمثلة في (الوعي الفونولوجي والتسمية السريعة) كانا لهما إسهاما كبيرا في عملية القراءة وذلك حسب النتائج المتوصل إليها مما يدل على أنها ذات صلة بعملية القراءة إن لم نقل هي أساس لها. أما العوامل المعرفية والمتمثلة في (الذاكرة اللفظية قصيرة المدى) فقد كان إسهامها بنسبة ضعيفة جدا على أداء القراءة. لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من المستوى الثاني إلى المستوى الخامس بولاية الوادي. وهي الفئة المعنية بالدراسة الحالية.

يُستفاد من نتائج هذه الدراسة في كونها تساعد المختصين في معرفة ما هي أكثر العوامل مساهمة في عملية القراءة من خلال إدراك أهمية هذه العوامل في الأداء القرائي.

كما يمكن من خلالها تشخيص التلاميذ ذوي العسر القرائي. وهي أيضا من الدراسات التي تهيئ الأرضية لبناء برامج تأهيلية علاجية لنفس الفئة في مراحل معينة. وتستطيع أن تفيد المختصين أيضا في وضع مناهج تعليمية سليمة من خلال الاهتمام بها ووضعها بعين الاعتبار في إعداد الكتاب المدرسي في المراحل التعليمية الأولى. وقد أسفرت نتائج الدراسة الحالية على ما يلي:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التلاميذ العاديين وذوي العسر القرائي في العوامل التالية: الوعي الفونولوجي والتسمية السريعة والذاكرة اللفظية قصيرة المدى. وكانت نتائج الفروق لصالح التلاميذ العاديين ما عدا عامل التسمية السريعة فقد كان لصالح تلاميذ عسيرين القراءة.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعض العوامل المعرفية اللَغوية (الوعي الفونولوجي، التسمية السريعة) حسب المستوى الدراسي ولم تظهر هناك فروق بالنسبة للذاكرة اللفظية قصيرة المدى لدى عينة الدراسة حسب المستوى الدراسي".

– وجود علاقة تنبؤية بين العوامل المعرفية اللغوية (الوعي الفونولوجي، التسمية السريعة، الذاكرة اللفظية قصيرة المدى) كعوامل منبئة والأداء القرائي لدى عينة الدراسة".

يمكن تفسير هذه النتائج بشيء من التفصيل. فقد أظهرت الفرضية الأولى أن الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة كان أداؤهم أقل من الأطفال العاديين على مجموعة واسعة

من القدرات الصوتية والمعرفية.أي أن لديهم صعوبات في المهارات اللغوية والمعرفية، والتي تتعلق بفك الشفرة الصوتية، والمهام التي تتطلب المعالجة في التمثيل الصوتي الصريح الوعي الفونولوجي، والاحتفاظ بـ الذاكرة اللفظية قصيرة المدى، والوصول إلى تمثيلات صوتية ضمنية بكفاءة وسرعة.

كما نستنتج أن العوامل اللَغوية هي العوامل المساهمة والمنبئة بعملية القراءة في مراحل لاحقه وهذا ما يفسره الاختلاف الحاصل الذي تم التأكد منه في هذه الدراسة عبر المستويات الدراسية، فقد لُوحظ اختلاف بين كل سنة وأخرى أي أن هذه العوامل تنمو وتتطور عبر مستويات دراسية وباختلاف واضح بينها. بينما العوامل المعرفية المتمثلة في الذاكرة اللفظية قصيرة المدى لم يجد لها دلالة إحصائية.

كما أظهرت نتائج تحليلات الانحدار التدريجي أن الوعي الفونولوجي، والتسمية السريعة كانا أقوى المتنبئين بدقة القراءة عبر الدرجات، وكان تنبؤ الذاكرة اللفظية قصيرة المدى ضعيف جدا.

بشكل عام تتوافق نتائجنا مع وجهة النظر الراسخة بأن العجز الصوتي في عسر القراءة حتى الآن وعبر اللغات يجعل نفسه واضحا في ثلاث أبعاد رئيسية تعتمد على الآداء الفعال للنظام الصوتي، وتميل مساهمة القدرات الصوتية في أداء دقة القراءة. أي أن الوعي الفونولوجي يبقى على رأس العوامل اللغوية والمعرفية المنبئة بعسر القراءة.

وفي الأخير تبقى النتائج المتحصل عليها صحيحة في إطار حدود عينة الدراسة المستهدفة والأدوات المستخدمة فيها، وهو ما يمهد للسلسة من الأبحاث يمكن القيام بها والتشجيع عليها.

ومن هنا يمكن عرض مجموعة من الاقتراحات والمتمثلة في:

- القيام بدراسات تتبعيه لملاحظة مدى نمو العوامل المعرفية اللغوية في مراحله أولية من تعلم القراءة.
- إعداد دراسات معمقة حول تحديد دور الوحدات اللسانية الفونولوجية كالفونيم، المقطع، القافية، في التنبؤ بتعلم القراءة.
- توجيه البحوث حول دور وأهمية الصوائت في عملية تعلم القراءة.

- توجيه البحوث حول دور ومساهمة الذاكرة العاملة بكل مكوناتها في عملية تعلم القراءة.
- دراسة العلاقة بين الذاكرة اللفظية قصيرة المدى والذاكرة البصرية قصيرة المدى لمعرفة أيهما لها علاقة بالعسر القرائي.
- ضرورة إجراء أبحاث حول معالجة المعلومات لذوي العسر القرائي.
- تصميم برامج تأهيلية تعتمد على تنمية الوعي الفونولوجي والتسمية السريعة والذاكرة اللفظية قصير المدى لدى تلاميذ عسري القراءة.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية

1. إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف.(**2010**). *المرجع في صعوبات التعلم: النمائية والأكاديمية.*
2. إبراهيم، سليمان عبد الواحد. (**2013**). *صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية*(ط.1).
3. إبراهيم، هبة محمد.(**2011**). دراسة مقارنة بين العاديين وذوي صعوبات تعلم العلوم في بعض
4. أبو الديار، مسعد والبحيري، جاد وطيبة، نادية ومحفوظي (**2012**). *قاموس مصطلح صعوبات التعلمومفرداته*(ط.**3**). مكتبة الكويت الوطنية.
5. أبو الديار، مسعد والبحيري، جاد وطيبة، نادية ومحفوظي، عبد الستار وايفرات،
6. أبو الديار، مسعد.(**2012**).*الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم*(ط.**1**).مكتبة الكويت الوطنية أثناء النشر.
7. أبو دقة، نادية.(**2012**). صعوبات التعلم في القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية في محافظة رام اللهوالبيرة في فلسطين(دراسة مسحية). *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، *26*(07)1574-1558.
8. آدم، بسماء.(**2006**). *تحسين أداء الذاكرة البصرية –السمعية باستخدام مدخل معالج المعلومات:دراسة شبة تجريبية عمى عينة من طلبة جامعة دمشق*[رسالة ماجستير غير منشورة].جامعة دمشق.
9. اسماعيلي، يامنة (**2014**).*الدماغ والعمليات العقلية*(ط1). ديوان المطبوعات الجامعية.
10. آسيا، بومعراف، وأمال، قاسمي.(**2016**). الأسس التشريحية العصبية للقراءة. *مجلة العلوم الاجتماعية* .العدد**16**.
11. البجة، عبد الفتاح.(**2000**).*أصول تدريس العربية بين الأصول والممارسة*(ط.1). دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
12. البدري، سمير موسى.(**2005**). *مصطلحات نفسية تربوية*(ط.**1**). دار الثقافة للنشر والتوزيع.
13. البطاينة، أسامة محمود والرشدان، مالك أحمد والسبايلة، عبيد عبد الكريم والخطاطبة، عبد المجيد محمد (**2009**). *صعوبات التعلم النظرية والممارسة*(ط. **3**). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
14. بن الطاهر، التجاني، وعبد المجيد، الناصر، وفارسي، إبراهيم الخليل.(2016). الوعي الصوتي لدى ذوي صعوبات التعلم –دراسة مقارنة في مجال صعوبات تعلم القراءة. *المجلة الجزائرية للطفولة والتربية*، *04*(02) 9–24.

15. بن سالم، سمية، ودليلة، جعيجع.(**2022**). *دور بيداغوجيا الوعي الصوتي في أنشطة اللغة العربية(نشاط القراءة) لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي*. مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في: شعبة علوم التربية. جامعة المسيلة.

16. بن صافية، آمال.(**2002**).*العاملة لدى المصابين بعسر القراءة: تناول نفسي معرفي من خلال نموذج بادلي (Baddeley) للذاكرة العاملة*. مذكرة لنيل شهادة الماجستير في الأرطوفونيا أطروحة [دكتوراه غير منشورة. جامعة]. جامعة الجزائر2.

17. بوحوش، عمار، والذنيبات، محمد محمود.(**1999**). *مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث*(ط.2). ديوان المطبوعات الجامعية: الجزائر.

18. بوطيبة، ابتسام.(**2018**). اقتراح بروتوكول نفس– معرفي لتنمية قدرات الذاكرة النشطة عند أطفال يعانون من صعوبات في التعلم (القراءة والكتابة). *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلومالتربوية*،(08)، 432 -451.جامعة المسيلة.

19. بوعكاز، يمينة، ولعيس، اسماعيل.(**2020**). طبيعة اضطراب الوعي الفونولوجي (سمعي، بصري) وعلاقته بالذاكرة العاملة اللفظية لدى ذوي عسر القراءة. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانيةوالاجتماعية*،*12* (03)،244-227.

20. بوعيشاوي، سعاد.(**2019**). تعليمية القراءة في المدرسة الجزائرية "السنة الأولى ابتدائي نموذجا". *مجلة المقري للدراسات اللغوية النظرية والتطبيقية*،(05)*03*، 129-137.جامعة المسيلة.

21. الجدوع، عصام (**2003**). صعوبات التعلم.(ط.1). دار اليازوري.

22. جلجل، نصيرة محمدعبدالمجيدنصرة(**1995**). *العسرالقرائيالديسيليكسيا(دراسةتشخيصيةعلاجية)*(ط.1). مكتبة النهضة المصرية.

23. جنون، وهيبة، وقيرواني، زهية. (**2016**). الملف: القياس النفسي وبناء الاختبارات (الجزء الثاني).*المجلةالعربية للعلوم النفسية*.*50*(11)-*51*.

جون.(2012).*العملياتالفونولوجية وصعوبات القراءة والكتابة*(ط.**1**).مكتبة الكويت الوطنية أثناء النشر.

24. حطراف، نور الدين، و رومان، محمد.(2017). اقتراح برنامج تربوي لعلاج عسر القراءة لدى تلاميذالسنة الثالثة ابتدائي بمدارس معسكر. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*، *02*(07) 285.-306.جامعة المسيلة.

25. حمزة، أحمد عبد الكريم (**2008**). *سيكولوجية عسر القراءة (الديسيليكسيا)*(ط**1**). عماندارالثقافة للنشر والتوزيع.

26. الحويلة، أمثال هادي، وأبو الديار، مسعد نجاح (2017). الوعي الفونولوجي والذاكرة البصرية المكانيةلدى عينة من المعسورين قرائيا.*(مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية)*، *8*(*02*) ،59–71.

27. خصاونة، محمد أحمد.(**2013**).*صعوبات التعلم النمائية*(ط.1). دار الفكر ناشرون وموزعون.

28. خوجة، أسماء. (2019). صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات مدينة المسيلة).*مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*، 04(01)،101-182.جامعة المسيلة.

29. الدهيني، رشا محمد سلامة.(**2017**). *عسر القراءة والمؤشرات السلوكية المميزة له لدى تلاميذ الثالث الأساسي*. رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية. غزه.

30. دويدري، رجاء وحيد.(2000). البحث العلمي، أساسيته النظرية وممارسته العلمية. (ط.1). دار الفكر دمشق: سوريا.

31. الراشد، خالد بن عبد الله.(**2001**).*برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الصامتة وأثره في تحصيل المستوى الدراسي*، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود. السعودية

32. الزغلول، عماد عبد الرحيم.(**2010**).*مبادئ علم النفس التربوي*(ط.**2**). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

33. الزيات، فتحي مصطفى.(**1988**). *صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية*. سلسلة علم النفس المعرفي. دار النشر للجامعات.

34. الزيات، فتحي مصطفى.(**1998**). *صعوبات التعلم.الأسس النظرية التشخيصية العلاجية*(ط.1). دار النشر للجامعات.

35. سالم، محمود عوض الله والشحات، مجدي محمد وعاشور، أحمد حسن(**2006**).*صعوبات التعلم(التشخيص والعلاج)*(ط.2).دار الفكر.

36. السرطاوي، زيدان أحمد. السرطاوي، عبد العزيز مصطفى.(**2012**).*صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية*(ط.1). دولة الإمارات العربية المتحدة. دار الكتاب الجامعي.

37. السرطاوي، عبد العزيز، وطيبي، سناء عورتاني، والغزو، عماد محمد، ومنصور، ناظم.(**2009**). *تشخيص صعوبات القراءة*. دار وائل للطباعة والنشر.

38. سعد، مراد علي عيسى.(**2006**). *الضعف في القراءة وأساليب التعلم*(ط.1). الاسكندرية. دار الوفاءللنشر والتوزيع.

39. السعيدي، أحمد.(**2009**).*مدخل إلى الديسليكسيا. برنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة*. دار اليازوري عمان.

40. سليمان، السيد عبد الحميد.(**2013**). *صعوبات القراءة (ماهيتها وتشخيصها)*(ط.1). القاهرة: عالم الكتاب.

41. شنافي، عبد المالك. (2018). دور المعرفة المورفولوجية في اكتساب القدرة على القراءة. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*،*08*(22)، 197-213.جامعة المسيلة.

42. شوشاني محمد، صالح.(**2019**). *فعالية برنامج تأهيلي قائم على تنمية القدرات البصرية الحركية لتحسين الآداء القرائي والكتابي لدى عسيري القراءة والكتابة*. [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي. الجزائر.

43. شيفرد، بيتر وميتشل، وجريجوري. (2006). *القراءة السريعة*(ط1).(ترجمة أحمد هوشان).

44. صابر، فاطمة عوض وآخرون. (2002). *أسس ومبادئ البحث العلمي. الإسكندرية*: مكتبة الإشعاع الفنية.

45. صادقي، رحمة.(**2012**).*مساهمة أنظمة الذاكرة العاملة في تحديد ميكانيزمات التعرف على الكلمات المكتوبة لدى تلاميذ الطور الابتدائي(العاديين والمصابين بالعسر القرائي) بمنطقة تمنراست*.[رسالة دكتوراه غير منشورة].الجزائر.

46. العابد، محمد سلامة واصف.(**2008**). أثر برنامج تدريبي في تطوير ذاكرة الطلبة وتحصيلهم. [رسالة دكتوراه في التربية الخاصة غير منشورة].الأردن.

47. العامري، ماهر محمد عواد.(2016). *البحث الارتباطي محاضرات. الجامعة المستنصرية*. العراق.

48. عبد الفتاح، المدني ومعن، محمد.(**1423**هـ).*أثر استخدام خرائط المفاهيم على التحصيل الدراسي في مادة العلوم لتلاميذ الصف السادس الابتدائي*. [رسالة ماجستير غير منشورة].بجامعة أم القرى.

49. عبد القوي، سامي.(1995). *علم النفس الفيزيولوجي*(ط.1). مكتبة النهضة المصرية.

50. العبد الله، محمود فندي. (2007). *أسس تعليم القراءة لذوي الصعوبات القرائية*. الأردن.

51. العتوم، عدنان يوسف (**2004**).*علم النفس المعرفي(النظرية والتطبيق)*(ط. 1). دار المسيرة للنشروالتوزيع والطباعة.

52. العريشي، جبريل بن حسن. رشاد، وفاء بنت. علي، عيد عبد الواحد.(**2013**). *صعوبات التعلم النمائية*(ط.1). دار صفاء للنشر والتوزيع.

53. العساف، صالح بن حمد.(2000).*المدخل الى البحث في في العلوم السلوكية*(ط.1). دار الزهراء.لقاهرة: مكتبة النهضة العربية.

54. علي، صلاح عميرة.(**2005**). صعوبات تعلم القراءة والكتابة التشخيص والعلاج (ط**1**).مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

55. علي، عماد.(2006).*القياس النفسي والتقويم التربوي للمعلمين بين النظرية والتطبيق*. دار السحاب للنشر والتوزيع.

56. عواض العتيبي،أشرف أحمد. (1433). *دراتقويي فصحة استخدام أسلوب تحليل التباين في رسائل الماجستيرو الدكتوراه في كلية التربية في جامعة أم القرى* (عبر الفترة الزمنية 1421-1430)رسالة ماجستير. جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.

57. عيادي، عبد القادر.(**2016**).*فاعلية الذاكرة المستندة إلى استراتيجيات ما وراء المعرفة في التحصيلالدراسي لدىتلاميذ الطور الابتدائي .دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الرابعة ابتدائي بمدينةتلمسان.* [رسالة ماجيستير غير منشورة]. جامعة أبي بكر بلقايد.

58. العيسوي، عبد الرحمان.(**1997**). *سيكولوجية الإعاقة الجسمية والعقلية*. بيروت دار الراتب الجامعية.

59. غلاب قزادري، صليحة. (2012). *عسر القراءة في الوسط العيادي المدرسي الجزائري تناول معرفيلسانيفي التعريف والتشخيص والتدريب من خلال تعبير اختبار تقييم القراءة واقتراح برنامج للفحصوالتدريب على القراءة*.[رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة بوزريعة.

60. الفرا، إسماعيل صلاح (**2017**). صعوبات تعلم القراءة وتشخيصها وأساليب ملاحظتها ومعالجتها وفقآراء معلمي المرحلة الأساسية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*.2(25). 310-346.

61. القاسم، جمال مثقال.(**2015**).*أساسيات صعوبات التعلم*.(ط.**3**). دار صفاء للنشر والتوزيع.

62. قاوي، نور الدين، وحفصي، عمر.(2021). *أهمية الوعي الصوتي في تعليم اللغة العربية في الطورالأولمن التعليم الابتدائي*. جامعة المسيلة.

63. القرشي، أمير إبراهيم. (**2012**). *التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة بين التصميم والتنفيذ*(ط.**1**). عالم الكتب: القاهرة.

64. كامل، محمد علي.(**2003**). صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة. الإسكندرية.

65. كليبي، رشا عبد الله والسبيعي، منى جميل.(2020). مراجع البحث وتوثيقها وفقا لنظام (ABA)– أمثلة وأخطاء شائعة، محدث وفق الإصدار السابع من الدليل.

66. كوافحه،تيسيرمفلح.(**2005**). صعوباتالتعلموالخطةالعلاجيةالمقترحة. الأردن: دار

67. لسود، مهرية. (2021). *التفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية كمنبئات بالتدفق النفسي –دراسة ميدانية علىعينة من طلبة جامعة ورقلة*– أطروحة دكتوراه جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي.

68. لعجال، ياسين. (2012). دراسة العلاقة بين ضعف الوعي الفونولوجي وعسر القراءة لدى الطفلالمتمدرس مستوى الثالثة ابتدائي من 08إلى 10 سنوات. *مجلة الممارسات اللغوية*. (*17*). 131-152.

69. لعجال، ياسين. (2015). *العلاقة بين الوعي الفونولوجي وذاكرة العمل الفونولوجية وعسر القراءة:مع بناء برنامج علاجي بيداغوجي لعسر القراءة الفونولوجية*. أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراهالعلوم في علم النفس اللغوي المعرفي. جامعة الجزائر2.

70. لعزازي، هند عصام.(**2014**).*صعوبات التعلم والخوف من المدرسة* (ط.1).القاهرة المكتب العربي للتعارف.

71. لعيس، إسماعيل.(**2005**). *دراسة بيولوجية لصعوبة تعلم القراءة من خلال رسم موضوع مقترح.* [رسالة دكتوراه غير منشورة].سطيف: الجزائر.

72. لوزاعي، رزيقة.(**2017**). *مقاربة نفسية عصبية لعسر القراءة لدى الأطفال المتمدرسين في الطورالثانيابتدائي بمدرسة يليس ببودواو: دراسة اضطرابات الذاكرة العاملة وتأثيرها على عملية القراءةواقتراحبرنامج علاجي لإعادة تأهيلها* . رسالة لنيل شهادة الدكتوراه العلوم في علم النفس العصبي.جامعة. الجزائر2.

73. مجاور، أحمد.(2020). *التوثيق العلمي للمراجع وفق الإصدار السابع من دليل الجمعية الأمريكية لعلم النفس*7 – ABA.

74. محمد عساس، فاتن عدنان.(2019).*دراسة نسبة التباين المفسر في نموذج الانحدار المتعدد التدريجيفي ضوء أحجام عينات مختلفة. مجلة البحث العلمي في التربية. 20*.(ج.9)، 317-380.

75. مختار، محي الدين.(**1995**). *بعض تقنيات البحث وكتابة التقرير*: الجزائر: منشورات جامعة قسنطينة.

76. المدهون، مها عطا جابر.(2016).*أثر برنامج قائم على الوعي الفونولوجي تنمية القراءة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي. دراسة حالة*. أطروحة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية (مسار المناهج وطرق التدريس). جامعة الإمارات العربية المتحدة كلية التربية.

77. مراكب مفيدة. (**2010**). *الكشف المبكر عن صعوبات التعلم المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية،نموذج صعوبات القراءة (مقاربة معرفية تربوية)*.رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة باجي مختار،عنابة.

78. مطر، عبد الفتاح رجب علي والعابد، واصف محمد سلامة. (2009). فعالية برنامج باستخدامالحاسوبفي تنمية الوعي الفونولوجي وأثره على الذاكرة العاملة والمهاراتاللغوية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 3(1)، 167- 213.

79. مكوت، عائشة. (2017).تقييم الذاكرة عند الراشد المصاب بصرع الفص الصدغي. *مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية*، (12)، 58-80.جامعة المسيلة.

مكوناتالذاكرة العاملة من تلاميذ المرحلة الابتدائية.*مجلة كلية التربية*، 9(ج2)، 36 -403.جامعة بورسعيد.

80. ملحم، سامي محمد.(**2002**). صعوبات التعلم (ط1). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

81. مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

82. النوري، إيمان أحمد.(**2010**). *صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي وتصور مقترحلعلاجها*. قدمت هذه الدراسة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في قسم المناهج وطرق التدريس من كلية التربية في الجامعة الإسلامية– غزة.

والاجتماعيوالانفعالي (ط.**1**). مكتبة الأنجلو مصرية.

83. الوقفي، راضي.(**2009**). *صعوبات التعلم، النظري والتطبيقي*(ط.1). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

84. وليام، بندر.(2011). *صعوبات التعلم الخصائص والتعرف واستراتجيات التدريس*: ترجمة السيد،سليمان عبد الرحمان، والتهامي، محمود محمد الطنطاوي(ط.1). عالم الكتبالقاهرة.

85. يوسف، مراد (1972). *مبادئ علم النفس العام*(ط.1). دار المعارف.

المراجع باللغة الأجنبية

86- Alegria.J, évolution , remendiation et 2- Gaillard . f (1993)intégration des modéles neuros théorie:le cas et47, paris,1995,pp52-65 paris,1995, pp 52-65. psychologuesde la dyslexie.

87- Anne Van Hout, François Estienne (1998). Le Dyslexies Ecrire, Evaluer, expliquer, 3 Edition; Masson Paris.

88-Abu-Rabia, S. (2001). The role of vowels in reading Semitic scripts Data from Arabic and Hebrew. *Reading and Writing,14*, 39-59.

89-Abu-Rabia S., Share D., &Mansour M., (2003). Word recognition and basic cognitive processes among reading-disabled and normal readers in Arabic.*Reading and Writing,* 16, 423–442.

90-Baddeley, A.D &hitch, G (1994). Developments in The concept working memory, Neuropsychology, 8,485,493).

91- Baddeley, A.D., Hitch, G.J. (1974). Working memory. In G.H. Bower (Ed), The psychology of learning and motivation: advances in research and theory (8). 47-89.New York, NY : Academic Press.

92-Baddeley,A. (2002). Is Working Memory Still Working European Psychologic,7(2).58-97.

93-Belin, C., Majerus, S., & Vander Linden, M. (2001). Relation entre Perception, Mémoire. de travail et mémoire à long terme. Paris : Solal.

94- Beneventi H., Tønnessen F. E., Ersland L., &Hugdahl K. (2010). Working memory deficit indyslexia: Behavioral and fMRI evidence. *International Journal of Neuroscience,120,* 51-59.

95-Brady, S., Shakweiler, D. & Mann, V. (1983). Speech perception and memory coding irelation to reading ability. Journal of Experimental Child Psychology, *35,* pp. 345-367.

96-Bussy, G. (1996). La mémoire de travail a l'ecole ; pour comprendre etaccompagner acotidien. Paris ; Remediacog**.** Http://www.remediacog.com**..**

97- C. Narbona, J. (2007). Le Langage de l'enfant : Aspects Chevrie-Muller, normaux et pathologiques. Paris : Masson.

98- Castles, A., & Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read?*Cognition,91,* 77-111. (87)

99-Cheminal, R ., Brun, V .,(2002) . Les Dyslexies. Paris : Masson.

100-Coltheart, M. (1978). Lexical Access In Simple Reading Tasks. In Underwood, G. (Eds), Strategies Of Information Processing, London: Academic Press, 151-216.

101-Conrad R. (1964) Acoustic confusion in immediate memory, British Journal of Psychology, 55, 75-84..

103-D.Depech (2001). La Conscience Phonologique, Test éducation, et rééducation; collecti.

104-Dehaene, S. (2007). Les Neurones de la lecture. paris *:* Odile Jacob.

105-Gode foid, J.(2001). Psychologie, Science humaine et science cognitive. Paris : Deboeck université.

106-Grègoire. J,pièrat.(1994).Evaluer les troubles de la lecture, les nouveaux modèles thèoriques et leurs diagnostiques , de boeck et larcier,Bruxelles.

107-Habib, M., Robichon, F., & Démonet, J. F. (1996). Le Singulier Cerveau Des Dyslexiques. La Recherche, 289, 80-85.

108- Hecht, S. A., Burgess, S. R., Torgesen, J. K., Wagner, R. K.,&Rashotte, C. A.(2000) Explaining social class differences in growth of reading skills from beginning kindergarten through fourth-grade: The role of phonological awareness, rate of access, and print knowledge. *Reading and Writing,12,* 99–127.

109-Hommet, C., Jambaqué, I., Billard, C., & Gillet P. (2005). Neuropsychologie de l'enfant et trouble du Développement. Paris : Solal.

110-Inizian.j(1976)révolution dans `apprentissagee lalucture (2 éd) , Armand colin,paris.

111- Kamhi, A. G., & Catts, H. W. (2012). *Language and Reading Disabilities.* Boston: Pearson.

112-Serry, T.,Rose,M.,& Liamputtong,P.(2014). Reading recovery teachers discuss ReadingRecovery: a qualitative investigation, *Australian Journal of Learning Difficulties*, 19 (1) 61-73.

113- Khomsi.A(1994). Eessai de dèfinition des dyslexie, neuvièmes journèes Règionales d'Etude sur le jeune Enfant Handicapè, Amiens 42-26 mars 1994.

114- Layes, S.&Al. (2015). Phonological and Cognitive Reading Related Skills as Predictors OfWord Reading and Reading Comprehension among Arabic Dyslexic Children. Psychology, 6, 20-doi.org/10.4236/psych.2015.6100338.
115-Layes, S., &AL(2015). Effectiveness of a Phonological Awareness Training for Arabic Disabled Reading Children: Insights on Metalinguistic Benefits. Bellaterra Journal of Teaching & Learning.
116- Lieury , Alain . (1997) . Mémoire et Réussite scolaire . 3éme édition . Paris : Dunod.
117-Lussier, F., Flessas, J. (2001). Neuropsychologie De l'enfant : Troubles développementaux Et De l'apprentissage. Paris : Dunod.
118-Lecocq . p (1991). Apprentissage de la lecture et dyslexie, pierre mardaga èditeur.
119- Melby-Lervag, M., Lyster, S., & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read : a meta-analytic review. *Psychological Bulletin*,138 (2), 322-352.
120-McDougall, S., & Hulme, C. (1994).Short-term memory, speech rate and phonological awareness as predictors of learning to read. In C. Hulme, &M. Snowling (Eds.),Reading Development and Dyslexia, pp. 31-44.Chichester, UK: Wiley
121-Melby-Lervag, M., Lyster, S., & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read : a meta-analytic review. *Psychological Bulletin*,138 (2), 322-352.
122-Ni colas ; Serge . (2000) . La mémoire humaine _ une perspectivefonctionnelle **Paris : L'harmattan .**
123-Robert.Y .(2000). dyslexie et nouvelles technologies in-Glossa, 2000, N°=74. 56-61.
124-Robret A. Bormstein (2004). Conitive & behavioral.Rehabilitation. The Guilford press. New york. Butter worth, B (1999). The.
125-Shankweiler D., Liberman I. Y., Mark L. S., Fowler C. A., Fischer F. W. — (1979) The speech code and learning to read, Journal of Experimental Psychology : Human Learning and Memory, 5, n" 6, 531-54.
126-Shaywitz, S. E., &Shaywitz, B. A.(2005). Dyslexia (specific reading disability).*Bi*ological Psychiatry, 57, 1301-1309.
127-Snowling, M. (2000). *Dyslexia*, 2nd Ed. Oxford: Blackwell.
128- Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly, 21*, 360- 407.
129-Swanson, H. L. & Beebe - Frankenberger, M. (2004). The relationship between working memory & mathematical problem solving in children at risk & not at risk for math disabilities. Journal of Education Psychology, 96, 471 – 491.
130-Swanson, H. L., & Sachse - Lee, C. (2001). Mathematical problem solving & working memory in children with learning disabilities: Both executive & phonological processes are important. Journal of Experimental Child Psychology, 79, 299 - 321.
131-Tallal, P., Miller, S., & Fitch, R. H. (1993). Neurobiological basis of speech: A case for the preeminence of temporal processing. In P. Tallal, A. M. Galaburda, R. R. Llinas, &C. théorie:le cas et47, paris,1995,pp52-65 paris,1995, pp 52-65. psychologuesde la dyslexie.
132-Trolès, N. (2010). Élaboration d'unoutil d'aide au diagnostic de la dyslexie développementale, Thèse de doctorat en psychologie non publier, Université.Rennes France.
133-ZEBIB R (2008) .Le rôle de l'apprentissage de la lecture dans le développement de la mémoire de travail, Doctorat non publier en linguistique , Université François – Rabelais , France.

الملاحق

تمثل بعض النتائج الإحصائية للدراسة باستعمال برنامج spps23

Group Statistics

	Group	N	Mean	Std. Deviation	Std. ErrorMean
Age	Typical	119	114,71	17,747	1,830
	Dyslexic	91	115,71	25,605	2,918
Raven	Typical	119	20,66	2,833	,260
	Dyslexic	91	19,62	2,190	,230
PseudoW	Typical	119	8,43	10,327	,947
	Dyslexic	91	,18	,660	,069
TotalW	Typical	119	53,97	14,309	1,312
	Dyslexic	91	11,11	12,945	1,357
TotalRead	Typical	119	62,40	22,308	2,045
	Dyslexic	91	11,29	13,051	1,368
RAN	Typical	119	33,2179	10,20534	,93552
	Dyslexic	91	45,1485	16,19306	1,69749
VSTM	Typical	119	3,41	,682	,062
	Dyslexic	91	3,03	,888	,093
PA	Typical	119	9,27	1,071	,098
	Dyslexic	91	7,30	2,248	,236

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Mean						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	T قيمة ت	df	Sig. (2-tailed) الدلالة الاحصائية	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Age	Equal variances assumed	6,093	,015	-,301	169	,764	-1,002	3,326	-7,567	5,564
	Equal variances not assumed			-,291	131,005	,772	-1,002	3,445	-7,816	5,813
Raven	Equal variances assumed	,368	,545	2,901	208	,004	1,040	,358	,333	1,747
	Equal variances not assumed			3,001	207,970	,003	1,040	,347	,357	1,723
PseudoW	Equal variances assumed	154,903	,000	7,607	208	,000	8,253	1,085	6,114	10,392
	Equal variances not assumed			8,694	119,259	,000	8,253	,949	6,373	10,132
TotalW	Equal variances assumed	,136	,713	22,410	208	,000	42,865	1,913	39,094	46,636
	Equal variances not assumed			22,712	202,153	,000	42,865	1,887	39,144	46,586
TotalRead	Equal variances assumed	16,776	,000	19,455	208	,000	51,118	2,628	45,938	56,298

	Equal variances not assumed			20,776	195,831	,000	51,118	2,460	46,265	55,970
RAN	Equal variances assumed	10,613	,001	-6,522	208	,000	-11,93056	1,82921	-15,53674	-8,32439
	Equal variances not assumed			-6,155	142,918	,000	-11,93056	1,93822	-15,76184	-8,09928
VSTM	Equal variances assumed	,585	,445	3,499	208	,001	,379	,108	,165	,592
	Equal variances not assumed			3,380	164,037	,001	,379	,112	,157	,600
PA	Equal variances assumed	46,535	,000	8,406	208	,000	1,972	,235	1,510	2,435
	Equal variances not assumed			7,724	121,168	,000	1,972	,255	1,467	2,478

Between-Subjects Factors

		Value Label	N
المستوى الدراسي	2.00	سنة ثانية	48
	3.00	سنة ثالثة	52
	4.00	سنة رابعة	51
	5.00	سنة خامسة	59

Descriptive Statistics

	المستوى الدراسي	Mean	Std. Deviation	N
الدرجة الكلية للقراءة	سنة ثانية	21.6042	25.43054	48
	سنة ثالثة	25.6923	24.50813	52
	سنة رابعة	43.7451	30.60709	51
	سنة خامسة	65.2373	24.82931	59
	Total	40.2524	31.60716	210
الوعي الفنولوجي	سنة ثانية	11.4792	4.07895	48
	سنة ثالثة	11.6154	4.45084	52
	سنة رابعة	14.3725	3.66585	51
	سنة خامسة	17.2542	4.32552	59
	Total	13.8381	4.78059	210
الذاكرة اللفظية	سنة ثانية	4.2500	8.98580	48
	سنة ثالثة	3.4231	2.53869	52
	سنة رابعة	3.2941	.70126	51
	سنة خامسة	3.5254	.65274	59
	Total	3.6095	4.48281	210

التسمية السريعة	سنة ثانية	50.0973	24.47635	48
	سنة ثالثة	43.4571	15.69545	52
	سنة رابعة	34.5282	11.15766	51
	سنة خامسة	31.7978	9.84139	59
	Total	39.5307	17.43457	210

Box's Test of Equality of Covariance Matrices[a]

Box's M	489.738
F	15.749
df1	30
df2	112147.568
Sig.	328.

Tests the null hypothesis that the observed covariance matrices of the dependent variables are equal across groups.

a. Design: Intercept + المستوىالدراسي

Multivariate Tests[a]

	Effect	Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	.959	1186.265[b]	4.000	203.000	.000
	Wilks' Lambda	.041	1186.265[b]	4.000	203.000	.000
	Hotelling's Trace	23.375	1186.265[b]	4.000	203.000	.000
	Roy's Largest Root	23.375	1186.265[b]	4.000	203.000	.000
المستوىالدراسي	Pillai's Trace	.405	7.992	12.000	615.000	.000
	Wilks' Lambda	.609	9.243	12.000	537.379	.000
	Hotelling's Trace	.621	10.434	12.000	605.000	.000
	Roy's Largest Root	.583	29.893[c]	4.000	205.000	.000

a. Design: Intercept + المستوىالدراسي

b. Exact statistic

c. The statistic is an upper bound on F that yields a lower bound on the significance level.

Levene's Test of Equality of Error Variances[a]

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
الدرجةالكليةللقراءة	Based on Mean	1.171	3	206	.322
	Based on Median	1.161	3	206	.326
	Based on Median and with adjusted df	1.161	3	195.035	.326
	Based on trimmed mean	1.220	3	206	.304
الوعيالفنولوجي	Based on Mean	.919	3	206	.433
	Based on Median	.916	3	206	.434
	Based on Median and with adjusted df	.916	3	203.362	.434
	Based on trimmed mean	.915	3	206	.435
الذاكرةاللفظية	Based on Mean	2.324	3	206	.076
	Based on Median	.869	3	206	.458
	Based on Median and with adjusted df	.869	3	55.217	.463
	Based on trimmed mean	.812	3	206	.488
التسميةالسريعة	Based on Mean	20.023	3	206	093.
	Based on Median	15.490	3	206	453.
	Based on Median and with adjusted df	15.490	3	142.428	443.
	Based on trimmed mean	19.670	3	206	063.

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept + المستوىالدراسي

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	الدرجةالكليةللقراءة	65168.703[a]	3	21722.901	31.157	.000
	الوعيالفنولوجي	1227.100[b]	3	409.033	23.740	.000
	الذاكرةاللفظية	26.989[c]	3	8.996	.444	.722
	التسميةالسريعة	10965.335[d]	3	3655.112	14.325	.000
Intercept	الدرجةالكليةللقراءة	318751.399	1	318751.399	457.182	.000
	الوعيالفنولوجي	39080.943	1	39080.943	2268.182	.000
	الذاكرةاللفظية	2741.229	1	2741.229	135.321	.000
	التسميةالسريعة	333612.482	1	333612.482	1307.459	.000
المستوىالدراسي	الدرجةالكليةللقراءة	65168.703	3	21722.901	31.157	.000
	الوعيالفنولوجي	1227.100	3	409.033	23.740	.000
	الذاكرةاللفظية	26.989	3	8.996	.444	.722
	التسميةالسريعة	10965.335	3	3655.112	14.325	.000
Error	الدرجةالكليةللقراءة	143624.920	206	697.208		
	الوعيالفنولوجي	3549.395	206	17.230		
	الذاكرةاللفظية	4172.992	206	20.257		
	التسميةالسريعة	52563.161	206	255.161		
Total	الدرجةالكليةللقراءة	549047.000	210			
	الوعيالفنولوجي	44990.000	210			
	الذاكرةاللفظية	6936.000	210			
	التسميةالسريعة	391690.744	210			
Corrected Total	الدرجةالكليةللقراءة	208793.624	209			
	الوعيالفنولوجي	4776.495	209			

الذاكرةاللفظية	4199.981	209			
التسميةالسريعة	63528.495	209			

a. R Squared = .312 (Adjusted R Squared = .302)

b. R Squared = .257 (Adjusted R Squared = .246)

c. R Squared = .006 (Adjusted R Squared = -.008-)

d. R Squared = .173 (Adjusted R Squared = .161)

Post Hoc Tests

المستوىالدراسي

Multiple Comparisons

Dependent Variable		(I) المستوىالدراسي	(J) المستوىالدراسي	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
							Lower Bound	Upper Bound
الدرجةالكليةللقراءة	Tukey HSD	سنة ثانية	سنة ثالثة	-4.0881-	5.28517	.866	-17.7774-	9.6011
			سنة رابعة	-22.1409-*	5.30998	.000	-35.8945-	-8.3874-
			سنة خامسة	-43.6331-*	5.13247	.000	-56.9269-	-30.3394-
		سنة ثالثة	سنة ثانية	4.0881	5.28517	.866	-9.6011-	17.7774
			سنة رابعة	-18.0528-*	5.20371	.004	-31.5310-	-4.5745-
			سنة خامسة	-39.5450-*	5.02244	.000	-52.5537-	-26.5362-
		سنة رابعة	سنة ثانية	22.1409*	5.30998	.000	8.3874	35.8945
			سنة ثالثة	18.0528*	5.20371	.004	4.5745	31.5310

		سنة خامسة	-21.4922-*	5.04855	.000	-34.5686-	-8.4158-
	سنة خامسة	سنة ثانية	43.6331*	5.13247	.000	30.3394	56.9269
		سنة ثالثة	39.5450*	5.02244	.000	26.5362	52.5537
		سنة رابعة	21.4922*	5.04855	.000	8.4158	34.5686
	Scheffe	سنة ثانية	سنة ثالثة	-4.0881-	5.28517	.897	-18.9857-	10.8094
			سنة رابعة	-22.1409-*	5.30998	.001	-37.1084-	-7.1735-
			سنة خامسة	-43.6331-*	5.13247	.000	-58.1002-	-29.1660-
		سنة ثالثة	سنة ثانية	4.0881	5.28517	.897	-10.8094-	18.9857
			سنة رابعة	-18.0528-*	5.20371	.008	-32.7207-	-3.3849-
			سنة خامسة	-39.5450-*	5.02244	.000	-53.7019-	-25.3880-
		سنة رابعة	سنة ثانية	22.1409*	5.30998	.001	7.1735	37.1084
			سنة ثالثة	18.0528*	5.20371	.008	3.3849	32.7207
			سنة خامسة	-21.4922-*	5.04855	.001	-35.7227-	-7.2616-
		سنة خامسة	سنة ثانية	43.6331*	5.13247	.000	29.1660	58.1002
			سنة ثالثة	39.5450*	5.02244	.000	25.3880	53.7019
			سنة رابعة	21.4922*	5.04855	.001	7.2616	35.7227
الوعيالفنولوجي	Tukey HSD	سنة ثانية	سنة ثالثة	-.1362-	.83085	.998	-2.2882-	2.0158
			سنة رابعة	-2.8934-*	.83475	.004	-5.0555-	-.7313-
			سنة خامسة	-5.7751-*	.80684	.000	-7.8649-	-3.6852-
		سنة ثالثة	سنة ثانية	.1362	.83085	.998	-2.0158-	2.2882
			سنة رابعة	-2.7572-*	.81804	.005	-4.8760-	-.6383-
			سنة خامسة	-5.6389-*	.78955	.000	-7.6839-	-3.5938-
		سنة رابعة	سنة ثانية	2.8934*	.83475	.004	.7313	5.0555
			سنة ثالثة	2.7572*	.81804	.005	.6383	4.8760
			سنة خامسة	-2.8817-*	.79365	.002	-4.9373-	-.8260-

		سنة خامسة	سنة ثانية	5.7751*	.80684	.000	3.6852	7.8649
			سنة ثالثة	5.6389*	.78955	.000	3.5938	7.6839
			سنة رابعة	2.8817*	.79365	.002	.8260	4.9373
	Scheffe	سنة ثانية	سنة ثالثة	-.1362-	.83085	.999	-2.4782-	2.2057
			سنة رابعة	-2.8934-*	.83475	.008	-5.2463-	-.5404-
			سنة خامسة	-5.7751-*	.80684	.000	-8.0494-	-3.5008-
		سنة ثالثة	سنة ثانية	.1362	.83085	.999	-2.2057-	2.4782
			سنة رابعة	-2.7572-*	.81804	.011	-5.0630-	-.4513-
			سنة خامسة	-5.6389-*	.78955	.000	-7.8644-	-3.4133-
		سنة رابعة	سنة ثانية	2.8934*	.83475	.008	.5404	5.2463
			سنة ثالثة	2.7572*	.81804	.011	.4513	5.0630
			سنة خامسة	-2.8817-*	.79365	.005	-5.1188-	-.6446-
		سنة خامسة	سنة ثانية	5.7751*	.80684	.000	3.5008	8.0494
			سنة ثالثة	5.6389*	.78955	.000	3.4133	7.8644
			سنة رابعة	2.8817*	.79365	.005	.6446	5.1188
الذاكرةاللفظية	Tukey HSD	سنة ثانية	سنة ثالثة	.8269	.90088	.795	-1.5065-	3.1603
			سنة رابعة	.9559	.90511	.717	-1.3885-	3.3002
			سنة خامسة	.7246	.87485	.841	-1.5414-	2.9906
		سنة ثالثة	سنة ثانية	-.8269-	.90088	.795	-3.1603-	1.5065
			سنة رابعة	.1290	.88700	.999	-2.1685-	2.4264
			سنة خامسة	-.1023-	.85610	.999	-2.3197-	2.1151
		سنة رابعة	سنة ثانية	-.9559-	.90511	.717	-3.3002-	1.3885
			سنة ثالثة	-.1290-	.88700	.999	-2.4264-	2.1685
			سنة خامسة	-.2313-	.86055	.993	-2.4602-	1.9976
		سنة خامسة	سنة ثانية	-.7246-	.87485	.841	-2.9906-	1.5414

			سنة ثالثة	.1023	.85610	.999	-2.1151-	2.3197
			سنة رابعة	.2313	.86055	.993	-1.9976-	2.4602
	Scheffe	سنة ثانية	سنة ثالثة	.8269	.90088	.839	-1.7124-	3.3663
			سنة رابعة	.9559	.90511	.773	-1.5954-	3.5072
			سنة خامسة	.7246	.87485	.876	-1.7414-	3.1906
		سنة ثالثة	سنة ثانية	-.8269-	.90088	.839	-3.3663-	1.7124
			سنة رابعة	.1290	.88700	.999	-2.3713-	2.6292
			سنة خامسة	-.1023-	.85610	1.000	-2.5155-	2.3108
		سنة رابعة	سنة ثانية	-.9559-	.90511	.773	-3.5072-	1.5954
			سنة ثالثة	-.1290-	.88700	.999	-2.6292-	2.3713
			سنة خامسة	-.2313-	.86055	.995	-2.6570-	2.1944
		سنة خامسة	سنة ثانية	-.7246-	.87485	.876	-3.1906-	1.7414
			سنة ثالثة	.1023	.85610	1.000	-2.3108-	2.5155
			سنة رابعة	.2313	.86055	.995	-2.1944-	2.6570
التسميةالسريعة	Tukey HSD	سنة ثانية	سنة ثالثة	6.6402	3.19731	.164	-1.6413-	14.9216
			سنة رابعة	15.5691*	3.21232	.000	7.2487	23.8894
			سنة خامسة	18.2995*	3.10493	.000	10.2573	26.3417
		سنة ثالثة	سنة ثانية	-6.6402-	3.19731	.164	-14.9216-	1.6413
			سنة رابعة	8.9289*	3.14803	.026	.7751	17.0827
			سنة خامسة	11.6593*	3.03837	.001	3.7896	19.5291
		سنة رابعة	سنة ثانية	-15.5691-*	3.21232	.000	-23.8894-	-7.2487-
			سنة ثالثة	-8.9289-*	3.14803	.026	-17.0827-	-.7751-
			سنة خامسة	2.7304	3.05416	.808	-5.1802-	10.6411
		سنة خامسة	سنة ثانية	-18.2995-*	3.10493	.000	-26.3417-	-10.2573-
			سنة ثالثة	-11.6593-*	3.03837	.001	-19.5291-	-3.7896-

		سنة رابعة	-2.7304-	3.05416	.808	-10.6411-	5.1802
Scheffe	سنة ثانية	سنة ثالثة	6.6402	3.19731	.233	-2.3722-	15.6526
		سنة رابعة	15.5691*	3.21232	.000	6.5144	24.6238
		سنة خامسة	18.2995*	3.10493	.000	9.5475	27.0515
	سنة ثالثة	سنة ثانية	-6.6402-	3.19731	.233	-15.6526-	2.3722
		سنة رابعة	8.9289*	3.14803	.048	.0554	17.8024
		سنة خامسة	11.6593*	3.03837	.003	3.0949	20.2237
	سنة رابعة	سنة ثانية	-15.5691-*	3.21232	.000	-24.6238-	-6.5144-
		سنة ثالثة	-8.9289-*	3.14803	.048	-17.8024-	-.0554-
		سنة خامسة	2.7304	3.05416	.850	-5.8785-	11.3393
	سنة خامسة	سنة ثانية	-18.2995-*	3.10493	.000	-27.0515-	-9.5475-
		سنة ثالثة	-11.6593-*	3.03837	.003	-20.2237-	-3.0949-
		سنة رابعة	-2.7304-	3.05416	.850	-11.3393-	5.8785

Based on observed means.

The error term is Mean Square(Error) = 255.161.

*. The mean difference is significant at the .05 level.

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	.549[b]	.301	.289	25.544	.213	50.849	1	167	.000
2	.551[c]	.304	.287	25.572	.003	.636	1	166	.426
3	.614[d]	.377	.359	24.255	.074	19.512	1	165	.000

a. Predictors: (Constant, PA

b. Predictors: (Constant), , VSTM

c. Predictors: (Constant), , RAN

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	T	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)					
	PA	1.459	.724	.133	2.014	.046
		.101	.094	.072	1.083	.281
		3.973	.557	.484	7.131	.000
2	(Constant)					
		1.439	.726	.131	1.983	.049
		.099	.094	.070	1.053	.294
		3.884	.569	.473	6.827	.000
	VSTM	1.092	1.369	.053	.797	.426
3	(Constant)					
		1.134	.692	.103	1.640	.103
		.050	.090	.036	.564	.574
		3.152	.564	.384	5.583	.000
		.992	1.299	.048	.764	.446
	RAN	-.607	.137	-.294	-4.417	.000

a. DependentVariable:TotalRead