الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس

الرقم التسلسلي: .....

رقم التسجيل:D.PSP/3C/02/19

الذّاكرة العاملة وعلاقتها بالفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرّابعة ابتدائي

–دراسة ميدانية في بعض المدارس الابتدائية لولاية البويرة–

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه LMD في تخصص: علم النفس المدرسي

إعداد الطالبة:
أمال منصر

أمام لجنة المناقشة المكونة من السادة:

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة	المؤسسة	الصفة
01	أ.د. اسماعيلي يامنة	أستاذ التعليم العالي	محمد بوضياف–المسيلة	رئيسا
02	أ.د. سهيلة بوجلال	أستاذ التعليم العالي	محمد بوضياف–المسيلة	مشرفا ومقررا
03	أ.د. بوضياف نوال	أستاذ التعليم العالي	محمد بوضياف–المسيلة	عضوا مناقشا
04	د. دودو صونيا	أستاذ محاضر –أ–	محمد بوضياف–المسيلة	عضوا مناقشا
05	د. بوعلي بديعة	أستاذ محاضر –أ–	العربي بن مهيدي –أم البواقي	عضوا مناقشا
06	د. معوش عبد الحميد	أستاذ محاضر –أ–	محمد البشير الإبراهيمي–برج بوعريريج	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2024/2023

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس

الرقم التسلسلي: .....

رقم التسجيل:D.PSP/3C/02/19

الذّاكرة العاملة وعلاقتها بالفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرّابعة ابتدائي

–دراسة ميدانية في بعض المدارس الابتدائية لولاية البويرة–

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه LMD في تخصص: علم النفس المدرسي

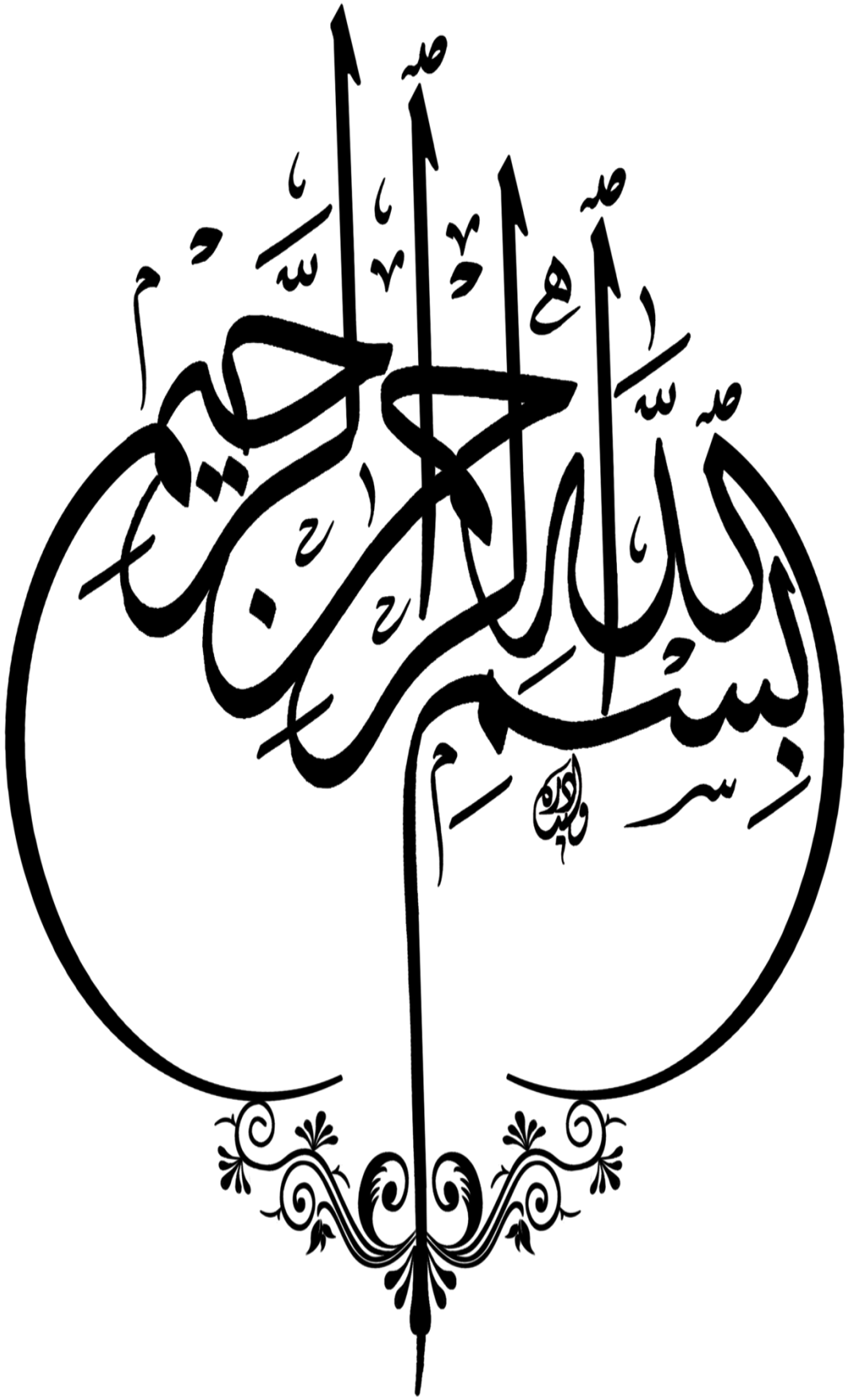
إعداد الطالبة:

أمال منصر

أمام لجنة المناقشة المكونة من السادة:

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة	المؤسسة	الصفة
01	أ.د. اسماعيلي يامنة	أستاذ التعليم العالي	محمد بوضياف–المسيلة	رئيسا
02	أ.د. سهيلة بوجلال	أستاذ التعليم العالي	محمد بوضياف–المسيلة	مشرفا ومقررا
03	أ.د. بوضياف نوال	أستاذ التعليم العالي	محمد بوضياف–المسيلة	عضوا مناقشا
04	د. دودو صونيا	أستاذ محاضر –أ–	محمد بوضياف–المسيلة	عضوا مناقشا
05	د. بوعلي بديعة	أستاذ محاضر –أ–	العربي بن مهيدي –أم البواقي	عضوا مناقشا
06	د. معوش عبد الحميد	أستاذ محاضر –أ–	محمد البشير الإبراهيمي–برج بوعريريج	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2024/2023


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

الحمد لله الذي وفقنا لاستكمال هذا العمل المتواضع من أجل وضع لمساته الأخيرة بعد مسيرة سنوات للوصول إلى نهاية دربه ومشواره، وهنا لا يفوتني في هذا المقام أن أتقدم بجزيل الشّكر وكل الاعتراف بالفضل للأستاذة المشرفة على هذا العمل، الأستاذة الفاضلة "بوجلال سهيلة" على مرافقتها ودعمها المستمر لي وسعيها الحثيث لإثراء العمل وتحسينه، ومتابعتها الدائمة لتقدّم مساره، ناهيك عن حسن خلقها، ورحابة صدرها، وطيب معاملتها الذي أكرمتني به.

وعرفانا منّي بجهود الأستاذ المشرف المساعد "بركات عبد الحق" نظير كل توجيهاته المقدّمة لي أتقدم له بكل الشكر والامتنان. وخالص شكري أزفه إلى رئيسة المشروع "اسماعيلي يامنة" على تعبها معنا ومساندتها المتواصلة لنا، القائمة على شؤوننا بكل أمانة وإخلاص.

الشكر موصول أيضا لكل الأساتذة المحكمين الذين أفادونا بمعارفهم وخبراتهم من مختلف الجامعات الجزائرية. كما لا أنسى من مدّ يد العون لي وأفادني بعلمه على رأسهم الأستاذة الفاضلة "جديدي عفيفة"، والأستاذة الفاضلة "لوزاعي رزيقة" من جامعة البويرة، وكذلك الدكتور بوقرة العيد.

كما أشكر كل أعضاء لجنة المناقشة الكريمة على قبولهم مناقشة هذا العمل وإثرائهم لموضوعه.

لكم جميعا جزيل الشكر ووافره.

منصر أمال

إهداء

إلــى الغالــيين: أبـــــــــــي وأمـــــــــــي حفظهما الله ورعاهما.

إلــى من كان دوما سندا لي، زوجي ورفيق دربي: عمر.

إلــى بهجة الرّوح وفرحتها ولــداي الحبيبين: يوسف وعبد الرحمن.

إلى كل عائلتي خصوصا أخواتي حسناء، مريم، هدى وليندة وأسرهنّ، وأخي حمزة وأسرته.

إلــى كلّ طالب علم.

أهدي لكم جميعا هذا العمل

ملخص الدّراسة

ملخص:

هدفت الدّراسة إلى التّعرّف على العلاقة بين الذّاكرة العاملة والفهم القرائي لدى تلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائي، وهدفت أيضا إلى التّعرّف على العلاقة بين نظامي الذّاكرة العاملة (الحلقة الفونولوجية والنّظام البصري الفضائي) والفهم القرائي، وإلى التعرف على العلاقة بين الذّاكرة العاملة ومستويات الفهم القرائي (الفهم الحرفي، الفهم الاستنتاجي، الفهم النّقدي) لدى عينة الدّراسة، وسعت إلى معرفة الفروق في كل من: الذّاكرة العاملة والفهم القرائي تبعا لمتغير الجنس (إ. ذ). تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي على عيّنة اشتملت (184) تلميذا وتلميذة من تلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائي، اختيرت بالطريقة العشوائية العنقودية، مقسّمة على (4) مقاطعات بيداغوجية بولاية البويرة والمتمثّلة في مقاطعات (البويرة 03، الهاشمية 01، بشلول 01، حيزر 02). وقمنا بتطبيق اختباري (الجمل والكلمات) لقياس قدرة الحلقة الفونولوجية، واختبار الخطوط لقياس قدرة النّظام البصري الفضائي وهذا بالنسبة للذّاكرة العاملة، واختبار لقياس الفهم القرائي لدى تلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائي. وبعد إجراء المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج SPSS، توصلنا إلى النتائج التالية:

1. توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذّاكرة العاملة والفهم القرائي لدى تلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائي.

1.1. توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الحلقة الفونولوجية والفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

2.1. توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين النظام البصري الفضائي والفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

3.1. توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذاكرة العاملة والفهم الحرفي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

4.1. توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذاكرة العاملة والفهم الاستنتاجي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

5.1. توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذاكرة العاملة والفهم النقدي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في نظامي الذاكرة العاملة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

الكلمات المفتاحية: الذّاكرة العاملة، الفهم القرائي، تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

Résumé :

La présente étude vise à reconnaitre la relation entre la mémoire de travail et la compréhension de l'écrit auprès des élèves de 4 AP. Ainsi la relation entre les systèmes de la mémoire de travail (la boucle phonologique, le système Visio-spatial) et la compréhension de l'écrit. Aussi la relation entre la mémoire de travail et les niveaux de la compréhension de l'écrit (compréhension littérale, compréhension déductive, compréhension critique) effectuée sur échantillon de l'étude, visant à connaitre les différences respectives dans la mémoire de travail et la compréhension de l'écrit selon la variable du Genre (F.M).Cette étude prend l'appui de la méthode descriptive corrélative sur un échantillon comprenant (184) élèves Fille et Garçon de 4 AP, sélectionné par la méthode des grappes aléatoire, divisé en 04 circonscriptions pédagogiques au sein de la willaya de Bouira présentée comme suit : (Bouira 03, El Hachimia 01, Bachloul 01, Haizer 02). On a appliqué des tests (Mots et phrases) afin de mesurer la capacité de la boucle phonologique et le test de (lignes) pour mesurer la capacité du système Visio-spatial concernant la mémoire du travail, ajouté à cela un test dans le but de mesurer la compréhension de l'écrit des élèves de 4 AP. Après le traitement statistique en utilisant le programme SPSS. L'étude nous a permis d'aboutir aux résultats suivants :

1. L'existence d'une corrélation positive à signification statistique, entre la mémoire du travail et la compréhension de l'écrit auprès des élèves de 4 AP.

1.1. L'existence d'une corrélation positive à signification statistique, entre la boucle phonologique et la compréhension de l'écrit auprès des élèves de 4 AP.

1.2. L'existence d'une corrélation positive à signification statistique, entre le système Visio-spatial et la compréhension de l'écrit auprès des élèves de 4 AP.

1.3. L'existence d'une corrélation positive à signification statistique, entre la mémoire du travail et la compréhension littérale auprès des élèves de 4 AP.

1.4. L'existence d'une corrélation positive à signification statistique, entre la mémoire du travail et la compréhension déductive auprès des élèves de 4 AP.

1.5. L'existence d'une corrélation positive à signification statistique, entre la mémoire du travail et la compréhension critique auprès des élèves de 4 AP.

2. L'Absence de différences du au variable (Genre) dans les systèmes de la mémoire de travail auprès des élèves de 4 AP.

3. La Présence de différences du au variable (Genre) dans la compréhension écrite auprès des élèves de 4 AP.

Mots-clés : la mémoire de travail, la compréhension écrite, élèves de 4 année primaire.

Abstract:

The study aimed to identify the relationship between the working memory and the reading comprehension, with fourth year primary school pupils, it also aimed to identify the relationship between the working memory system (phonological episode and space optical system) and the reading comprehension, as well as the relationship between the working memory and reading comprehension levels (literal understanding, deductive understanding, and critical understanding) in a field study its goal is to identify the differences in working memory and reading comprehension according to the gender variable (F. M). The descriptive method of associatiation is used on a simple consisting of (184) pupils boys and girls in fourth year primary school, chosen in cluster randomization method, it is devided into four pedagogical districts in the state of Bouira which are (Bouira 03, El Hachimia 01, Bachloul 01, Haizer 02).We applied the (word and sentence) tests to measure the phonological episode and the (lines) test to measure space optical system ability according to the working memory, as well as the reading comprehension test to measure the reading comprehension for fourth year primary school pupils, and after the statistical processing using SPSS programme, we reached the following results:

1. There is a statistically significant positive correlation between the working memory and the reading comprehension with fourth year primary school Pupils.

1.1. There is a statistically significant positive correlation between phonological episode and reading comprehension with fourth year primary school Pupils.

1.2. There is a statistically significant positive correlation between space optical system and the reading comprehension with fourth year primary school Pupils.

1.3. There is a statistically significant positive correlation between the working memory and the literal understanding with fourth year primary school Pupils.

1.4. There is a statistically significant positive correlation between the working memory and the deductive understanding with fourth year primary school Pupils.

1.5. There is a statistically significant positive correlation between the working memory and the critical understanding with fourth year primary school Pupils.

2. There are no differences with statistical significance due to gender variable in the working memory systems with fourth year primary school Pupils.

3. There are differences with statistical significance attributed to gender variable, in the reading comprehension with fourth year primary school Pupils.

Key words: working memory, the reading comprehension, fourth year primary school pupils.

فهرس المحتويات	
المحتوى	**الصفحة**
شكر وعرفان	أ
إهداء	ب
ملخص باللغة العربية	ج
ملخص باللغة الفرنسية	د
ملخص باللغة الإنجليزية	هـ
فهرس المحتويات	و-ي
فهرس الجداول	ك-م
فهرس الأشكال	ن
فهرس الملاحق	س
مقدمة	ع–ص
الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
1. إشكالية	07
2. فرضيات الدراسة	10
3. أهداف الدراسة	11
4. أهمية الدراسة	12

5. تحديد المفاهيم الإجرائية	13
6. الدراسات السابقة	14
7. التعقيب على الدراسات السابقة وأوجه الاستفادة منها	22-20
الفصل الثاني: الذاكرة والذاكرة العاملة	
تمهيد	24
أولا الذاكرة	25
1. تعريف الذاكرة	25
2. أهمية الذاكرة	26
3. العمليات الأساسية في الذاكرة	26
4. أقسام الذاكرة	30
ثانيا الذاكرة العاملة	33
1. تعريف الذاكرة العاملة	33
2. علاقة الذاكرة العاملة بأنظمة الذاكرة الأخرى	34
3. الفرق بين الذاكرة العاملة والذاكرة قصيرة المدى	34
4. المناطق الدماغية ووظيفة الذاكرة العاملة فيها	35
5. تطور الذاكرة العاملة لدى الطفل	37
6. نموذج بادلي للذاكرة العاملة	38
7. مكونات الذاكرة العاملة وفقا لنموذج بادلي	39

خلاصة	44
الفصل الثالث: القراءة والفهم القرائي	
تمهيد	46
أولا القراءة	47
1. تعريف القراءة	47
2. أهداف القراءة	48
3. أهمية القراءة في العملية التعليمية التعلمية	48
4. أنواع القراءة	49
5. عناصر الموقف القرائي	50
6. مهارات القراءة	51
ثانيا الفهم القرائي	52
1. تعريف الفهم القرائي	52
2. أهمية الفهم القرائي	53
3. مستويات الفهم القرائي	53
4. مهارات الفهم القرائي	57
5. مراحل الفهم القرائي	58
6. النماذج المفسرة للفهم القرائي	59
7. كيفية تنمية الفهم القرائي لدى المتعلمين في المرحلة الابتدائية	61

8. علاقة الذاكرة العاملة بالفهم القرائي	62
خلاصة	64
الجانب التطبيقي للدراسة	
الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية	
تمهيد	67
1. الدراسة الاستطلاعية	68
2. منهج الدراسة	68
3. مجتمع وعينات الدراسة	68
4. حدود الدراسة	76
5. أدوات الدراسة	76
1.5. اختبارات الذاكرة العاملة وخصائصها السيكومترية	77-90
2.5. اختبار الفهم القرائي وخصائصه السيكومترية	90-111
6. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	111
خلاصة	112
الفصل الخامس: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها	
تمهيد	114
1. عرض نتائج فرضيات الدراسة وتحليلها	115
2. مناقشة نتائج فرضيات الدراسة	121

خاتمة	136
مقترحات الدراسة	138
قائمة المراجع	141
الملاحق	154

الرقم	فهرس الجداول	الصفحة
1	توزيع مجتمع الدراسة على المقاطعات التربوية الأربع	69
2	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية لاختبارات الذاكرة العاملة	70
3	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية لاختبار الفهم القرائي	71
4	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية على المقاطعات التربوية	74
5	توزيع عينة الدراسة الأساسية تبعا لمتغير الجنس	75
6	ارتباط البنود والدرجات الكلية للأبعاد الأربعة لاختبار الجمل	82-81
7	ارتباط البنود والدرجات الكلية للأبعاد الأربعة لاختبار الكلمات	83-82
8	ارتباط البنود والدرجات الكلية للأبعاد الأربعة لاختبار الخطوط	84
9	معاملات ارتباط كل بند والدرجة الكلية لاختبارات الذاكرة العاملة	86-85
10	ارتباط الأبعاد بالدرجات الكلية لاختبارات الذاكرة العاملة	87-86
11	نتائج المقارنة الطرفية لدرجات اختبارات الذاكرة العاملة	88-87
12	قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ لاختبارات الذاكرة العاملة	89
13	قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان-بروان) لاختبارات الذاكرة العاملة	90
14	مهارات اختبار الفهم القرائي والأسئلة الخاصة بكل مهارة	95-94
15	مفتاح الإجابة لاختبار الفهم القرائي في صورته الأولية	95
16	معاملات صعوبة بنود اختبار الفهم القرائي	97

17	معاملات سهولة بنود اختبار الفهم القرائي	98
18	معاملات تمييز بنود اختبار الفهم القرائي	99
19	الترتيب الجديد لبنود اختبار الفهم القرائي	100
20	مفتاح الإجابة للصورة النهائية لاختبار الفهم القرائي	102-101
21	التعديلات المقترحة من طرف المحكمين على أسئلة اختبار الفهم القرائي	104-103
22	نتائج المقارنة الطرفية لاختبار الفهم القرائي	105
23	الاتساق الداخلي بين البند والدرجة الكلية للبعد وبين الأبعاد والاختبار ككل وبين البنود والدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي	107-106
24	قيمة معامل الثبات باستخدام ألفا كرونباخ ومعادلة كيودر ريتشاردسون	108
25	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان-براون) لاختبار الفهم القرائي	109
26	الدرجات الخام في اختبار الفهم القرائي وما يقابلها من رتب مئينية	110-109
27	ترتيب وتصنيف الدرجات المعيارية لاختبار الفهم القرائي وفق الرتب المئينية	110
28	معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لاختبارات الذاكرة العاملة واختبار الفهم القرائي	115
29	معاملات الارتباط بين الدرجات الكلية لاختبارات الحلقة الفونولوجية (جمل، كلمات) والدرجة الكلية للفهم القرائي	116
30	معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لاختبار النظام البصري الفضائي (خطوط) والدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي	116
31	معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لاختبارات الذاكرة العاملة والدرجة الكلية للفهم الحرفي	117

32	معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لاختبارات الذاكرة العاملة والدرجة الكلية للفهم الاستنتاجي	118
33	معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لاختبارات الذاكرة العاملة والدرجة الكلية للفهم النقدي	118
34	دلالة الفروق في نظامي الذاكرة العاملة لدى أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس	119
35	دلالة الفروق في الفهم القرائي لدى أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس	120

الرقم	فهرس الأشكال	الصفحة
1	العمليات الأساسية في الذاكرة	29
2	نموذج مكونات الذاكرة العاملة لبادلي (2000)	43
3	تصنيفات لمستويات الفهم القرائي المتناولة في الدراسة الحالية	56
4	نسب توزيع مجتمع الدراسة على المقاطعات التربوية	69
5	نسب توزيع العينة الاستطلاعية للذاكرة العاملة على المدارس الابتدائية	70
6	نسب توزيع العينة الاستطلاعية للفهم القرائي على المدارس الابتدائية	71
7	مراحل اختيار عينة الدراسة الأساسية في الدراسة الحالية	73
8	نسب توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية على المقاطعات التربوية	75
9	توزيع عينة الدراسة الأساسية تبعا لمتغير الجنس	76

الرقم	فهرس الملاحق	الصفحة
01	اختبارات الذاكرة العاملة	154
02	الصورة الأولية لاختبار الفهم القرائي	164
03	قائمة الأساتذة المحكمين لاختبار الفهم القرائي	170
04	القائمة المقدمة للمحكمين الخاصة باختبار الفهم القرائي	171
05	الصورة النهائية لاختبار الفهم القرائي	175
06	مخرجات SPSS	183

مقدّمة

تـؤدي الوظـائف المعرفيـة دورا هامّـا فـي المسـار الدراسـي للمـتعلّم. حيـث يـؤثر أداؤهـا ومـدى كفاءتهـا علـى جـودة تعليمـه واكتسـابه للمعـارف والخبـرات المختلفـة، وعلـى اسـتجاباته نحـو مثيـرات الـتعلم المسـتهدفة، مـن خـلال تحليـل وتنظـيم المعلومـات التـي يـتمّ اسـتقبالها، ثـم القيـام بتخزينهـا إلـى حـين اسـتعمالها فـي مواقـف ضـرورية تحتـاج إلـى اسـترجاعها (**العتـوم، 2004، ص25**). فالـذاكرة مـن العمليـات المعرفيـة الّتـي تتـدخل فـي النظـام المعرفـي للمـتعلم، والّتـي تلعـب دورا جوهريـا فيـه مـن خلال الأنظمة الفاعلة فيها كالذّاكرة العاملة، التّي تضمن مهامها سيرورة جيدة للتعلّم لديه.

حيـث تتـدّخل وظـائف الـذّاكرة العاملـة فـي واحـدة مـن المهـارات اللّغويـة الأساسـية، والتّـي هـي القـراءة إذ يؤكـدّ البـاحثون بـأنّ المـتعلم يعتمـد فيهـا، علـى العمليـات العقليـة التّـي يمتلكهـا فـي ربـط معارفـه السّـابقة بالجديـدة المسـتقاة مـن الـنّص وصـولا إلـى المعنـى (**العطـوي، 2013، ص157**). وفـي أهميـة القـراءة يشـير النّاقـة وحـافظ (2002) أنّ القـراءة واحـدة مـن اللّبنـات الأساسـية فـي العمليـة التعليميـة التعلّميـة، والمعرفـة التّـي يحصّـلها المـتعلّم مـن القـراءة، تسـهم فـي تكـوين شخصـية واعيـة لديـه، متكاملـة تدفعـه نحـو التفكيـر الإبـداعي، وتسـاعده علـى حـلّ المشـكلات كونهـا أداة مـن أدواتـه الهامّة (**بيوض، وبن زعموش، 2017، ص 660**).

ففي الطور الثاني من المرحلة الابتدائية، نجد معظم الأساتذة يصبّون جلّ اهتمامهم على تدريب المتعلّمين على القراءة المسترسلة المعبّرة، ويسعون بذلك إلى إعطاء فرصة القراءة لكل المتعلّمين في القسم والتداول على قراءة النص القرائي فيما بينهم. إذ يعدّ امتلاك المهارات القرائية اللاّزمة في هذا الطور لاسيما في مستوى السنة الرابعة ابتدائي دليلا على تمّيز المتعلّم، ومؤشرا إيجابيا على أدائه المقبول في مادة اللّغة العربية، وفي نشاط القراءة على وجه الخصوص.

لأنّ الهدف الرئيسي من تدريس القراءة هو تمكين المتعلّم من فهم النّص المكتوب، ولكي يبلغ الفهم القرائي عليه أن يكون على دراية بالرّموز الكتابية وبفك ترميزها، ليتعرّف على الكلمة المكتوبة ويستنتج صورتها الصّوتية ودلالة رسمها. فيشرع المتعلّم بذلك، في استنتاج الرّسائل الضّمنية للنّص المكتوب ومحاولة ترجمتها وفهمها، من خلال إضفاء معنى للنّص المقروء-**(Abid & Djebli, 2020, pp1948 .1949)**

فالفهم القرائي هو عملية تفكير ترتكز على التفاعل النشط بين القارئ، النّص المقروء والسّياق الذي ورد فيه استنادا لما ذكره يونس (2001)، حيث يتضمن الرّبط السّليم بين الرّموز المكتوبة ودلالاتها، واستخراج المعاني من السّياق وانتقاء المناسبة منها، إضافة إلى تنظيم الأفكار المستخرجة وتوظيفها في مواقف في الحاضر أو المستقبل (**حسين، وجاسم، 2020، ص07**). فلا يعدّ المتعلّم قارئا إلاّ إذا استوعب ما يقرأ، وكانت درجة فهمه للمقروء تتساوى مع درجة فهمه للمسموع (**المرعبة،2017، ص123**).

ويشير Berminger et Richards, 2002 ; Cutting, Materek, Cole, Levine et Mahone, 2009) بأنّ الفهم القرائي يتضمّن كل من؛ القدرة على القراءة بطلاقة، احتفاظ الذّاكرة العاملة بالكلمات التّي تكوّن الجمل، وامتلاك معجم لغوي، إضافة إلى التوافقات النّحوية والوصول إلى المعنى **(Al-Hammouri, 2021, p 634)**. فأثناء قراءة المتعلّم لجملة ما، يحتفظ بمعاني الكلمات الواحدة تلو الأخرى، ليصل بذلك إلى فهم الجملة، فالفقرة، ثم النّص ككل. وهذا بفضل الذاكرة العاملة الّتي تعمل على الاحتفاظ بالمعلومات المقروءة وربط معانيها ببعضها البعض أثناء عملية القراءة.

لهذا سعت الدّراسة الحالية إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذّاكرة العاملة والفهم القرائي لدى عينة من تلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائي. لذا ارتأينا أن نقسّم الدّراسة الحالية إلى شقّين اثنين؛ الشقّ الأوّل الجانب النظري والشقّ الثّاني الجانب التطبيقي.

حيث تناولنا في الشّق الأوّل: الجانب النّظري والذّي اشتمل بدوره على ثلاث فصول وهي:

الفصل الأوّل:

تمّ فيه تناول الإطار العام للدّراسة؛ حيث تناولنا فيه مشكلة الدّراسة، تساؤلاتها، فرضيات الدّراسة، وكذا أهداف الدّراسة، ثمّ أهمّية الدّراسة، وتحديد مفاهيم الدّراسة، وتناول الدّراسات السّابقة التّي تطرّقت لمتغيري الدّراسة مع التّعليق عليها ومناقشتها، وتبيان أوجه الاستفادة منها في الدراسة الحالية.

الفصل الثّاني:

تـمّ فيـه تنـاول الـذّاكرة والـذّاكرة العاملـة؛ والـذّي قسّـمناه إلـى شـطرين، الشـطر الأوّل تنـاول الـذّاكرة ونجـد فيهـا تعريفهـا، أهميتهـا، العمليـات الأساسـية فـي الـذّاكرة وأقسـام الـذّاكرة. فـي حـين تناولنـا فـي الشـطر الثـّاني الـذّاكرة العاملـة، وفيـه نجـد تعريفهـا، علاقـة الـذّاكرة العاملـة بأنظمـة الـذّاكرة العاملـة، الفـرق بـين الـذّاكرة العاملـة والـذّاكرة قصـيرة المـدى، المنـاطق الدّماغيـة ووظيفـة الـذّاكرة العاملـة فيهـا، كمـا تطرّقنـا إلـى تطـوّر الـذّاكرة العاملـة لـدى الطفـل. وفصّـلنا أيضـا فـي نمـوذج بـادلي للذّاكرة العاملة ومكوّنات الذّاكرة العاملة حسبه، في الأخير أتممنا الفصل الثاني بخلاصة له.

الفصل الثّالث:

تـمّ فيـه تنـاول القـراءة والفهـم القرائـي؛ والـذّي تناولنـا فيـه قسـمين، القسـم الأوّل تنـاول القـراءة وفيهـا نجـد تعريفهـا، أهـدافها وأهميتهـا فـي العمليّـة التّعليميـة التعلّميـة، كـذلك أنـواع القـراءة وعناصـر الموقـف القرائـي، وفـي الأخيـر قـدّمنا عنصـر مهـارات القـراءة. أمّـا فـي القسـم الثّـاني، فقـد تناولنـا الفهـم القرائـي وفيـه نجـد تعريفـه، أهميتـه مسـتوياته، مهارتـه، مراحلـه والنّمـاذج المفسّـرة لـه، وكيفيـة تطـويره لـدى المتعلمـين فـي المرحلـة الابتدائيـة، إضـافة إلـى علاقتـه بالـذاكرة العاملـة ثـم ختمنـا الفصل الثالث بخلاصة له.

في الشّق الثاني من الدراسة تناولنا الجانب الميداني، والذّي تفرّع منه فصلين هما:

الفصل الرّابع:

تـمّ فيـه تنـاول إجـراءات الدّراسـة الميدانيـة؛ والّتـي تناولنـا فيهـا الدّراسـة الاسـتطلاعية، مـنهج الدّراسـة، مجتمـع وعينـات الدّراسـة، حـدود الدراسـة، أدوات الدراسـة والخصـائص السـيكومترية لهـا، مع الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة، ثم خلاصة للفصل الرابع.

الفصل الخامس:

تـمّ فيـه تنـاول عـرض النتـائج، تحليلهـا ومناقشـتها فـي ضـوء الدّراسـات السّـابقة ذات الصّـلة، والإطـار النظـري للموضـوع، وخبـرة الطّالبـة الباحثـة فـي هـذا المجـال، فـي الأخيـر خاتمـة للدّراسـة، ومقترحات لها.

الجانب النّظري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1. إشكالية.
2. فرضيات الدّراسة.
3. أهداف الدراسة.
4. أهمية الدراسة.
5. تحديد المفاهيم الإجرائية.
6. الدراسات السابقة.

خلاصة

1.إشكالية:

تعتبر الذّاكرة من العمليات المعرفية الهامّة في النّظام المعرفي وأحد محرّكاته الأساسيّة، فهي المسؤولة عن عمليات التّرميز، التّخزين، والاسترجاع للمعلومات والمعارف المكتسبة. والذّاكرة العاملة من مكوّنات الذّاكرة الرئيسية، وهي مجموع الأنظمة الخاصّة بالحفاظ على المعلومات داخل النظام المعرفي بشكل نشط **(Barrouillet & Camos, 2015, p129)**. وتتدّخل الذّاكرة العاملة في عملية التّعلّم كما أورده الأنصاري (2013)، وترتبط باللّغة خصوصا في مكوّنها الحلقة الفونولوجية كما أشارت إليه دراسة Baddeley (2003) فأي خلل يصيبها يحدث اضطرابات في اللّغة **(لوزاعي، 2017، ص ص24، 46)**.

واكتساب اللّغة العربية بالنسبة للمتعلّم واحدة من غايات المادّة المحدّدة والمسطّرة في المرحلة الابتدائية، ولأنّ اللّغة العربية هي اللّغة المعتمدة في المنظومة التربوية، أصبح اكتسابها والتّحكم فيها ضرورة حتمية، كونها سبيلا للنفاذ إلى مختلف التّعلّمات في كل الموّاد الدراسية **(وزارة التربية الوطنية، 2016، ص8)**. فهي ركيزة أساسية للهوّية الوطنية، إذ تسهم في تكوين شخصية المتعلّم، وتنمية قدرته على التواصل شفاهه وكتابة في الوضعيات المختلفة التّي تعترضه في الحياة اليومية **(وزارة التربية الوطنية، 2023، ص3)**.

وتعدّ القراءة من المهارات اللّغوية الهامّة كما جاء عن المغراوي (2017)، والتّي تحوي على شقّين: الشّق الأوّل القراءة الآلية؛ والتّي تنحصر في التعرّف على رسم الحروف وأصواتها والقدرة على الرّبط بينها في شكل كلمات ثمّ جمل. والشّق الثّاني؛ القراءة الواعية التّي تؤدي إلى فهم المقروء، فمهارة القراءة عملية معقدّة ناتجة عن تفاعل عمليات معرفية مختلفة، كالانتباه، الذّاكرة، الإدراك البصري، الإدراك السمعي، والفهم **(القرعان، 2018، ص137)**.

وينظر إلى القراءة حسب كل من Berstein & Tiegerman (1993) على أنّها عملية بنّاءة يتم من خلالها تفاعل الخبرة السّابقة للقارئ عن اللّغة والعالم، مع ما ورد في السّياق من معلومات **(الحقيل، 2000، ص16)**. و تهدف القراءة إلى فهم المعاني **(Butler,2014, p28)**، وأكّد Haboush (2010) أنّ القراءة ترتبط ارتباطا وثيقا بمصطلح الفهم، كون أنّ كل الأهداف المتعلّقة بتعليم القراءة وصولا للتحصيل الأكاديمي، تسعى إلى تكوين قرّاء قادرين على استيعاب وفهم مختلف أنماط النّصوص، فالفهم كما أشار إليه Bell (1991)، هو القدرة على التجاوب والتفاعل مع اللّغتين الشفوية والمكتوبة **(Al Kateeb & all, 2017, p532)**.

فبالفهم القرائي يفهم المتعلّم ما يقرأ وما يسمع، ومن ثمّ القدرة على الفهم الاستنتاجي والوصول إلى الاستدلالات والاستنتاجات من خلال النصّ المكتوب، مع القدرة على إصدار الأحكام. وبتفاعل المتعلّم مع النّص، يصبح القارئ أكثر قدرة على فهم المعاني الضمنية فيه، وبهذا فانه يتناول البنية العميقة للغة (**النفيعي، وقطب، 2022، ص ص 57-58**).وتكمن أهمية الفهم القرائي كما يشير إلى ذلك عماد جميل (2005) في أنّه الأكثر ارتباطا بالعملية التّعليمية التعلّميّة، والأكثر تأثيرا على الأداء المدرسي وعلى تحصيل المتعلم، والّذي يحدّد نجاحه في مختلف المهام التعليمية، لذا رّكز العديد من الباحثين التّربويين والنفسانيين على مستوياته والعوامل التّي تؤثر فيه (**يوسف، 2012، ص30**).وفي هذا السّياق يشير عبد الباري (2010) إلى أنّ مستويات الفهم القرائي تأتي مرتبطة فيما بينها، تكمّل إحداها الأخرى متدرجة من المستوى البسيط المتمثّل في الفهم الحرفي، إلى المستوى المركب كالفهم الاستنتاجي والفهم النقدي، ثمّ إلى المستوى المعقد وفيه نجد الفهم التذوقي والفهم الإبداعي (**حسين، وجاسم، 2020، ص8**).

وأشارت بعض الدراسات السّابقة إلى أنّ الذّاكرة العاملة تلعب دورا هاما في الفهم القرائي بمستوياته المختلفة، منها دراسة أبو نيان والدّغمي (2016)، التّي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذّاكرة العاملة والفهم القرائي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من فئة صعوبات تعلّم القراءة، فخلصت أهمّ نتائجها إلى وجود علاقة طردية بين الذّاكرة العاملة والفهم القرائي وتوصلت إلى أنّ درجة الذّاكرة العاملة قد تتنبأ بالفهم القرائي لدى عينة الدّراسة. كما تناولت دراسة سريج ولوزاعي (2022) العلاقة بين نظام المعالجة التنفيذي للذّاكرة والفهم القرائي على عينة من تلاميذ السّنة الرابعة ابتدائي، وتوّصلت إلى وجود علاقة بين الذّاكرة العاملة والفهم القرائي لدى عينة الدّراسة. في حين أنّ دراسة (Bader, 2016) بحثت في دور سعة الذّاكرة العاملة في الفهم القرائي لدى عينة من طلاّب الجامعة، وتوصّلت أهمّ نتائجها إلى وجود علاقة بين الذّاكرة والقراءة والفهم القرائي. وكشفت دراسة (Hanfy, 2021) عن دور الذّاكرة العاملة في إسهام قراءة الكلمات الزائفة في الفهم القرائي لدى عينة من تلاميذ السّنة الرابعة في مادة الإنجليزية وأسفرت أبرز نتائجها، أنّ الكلمات الزّائفة أكثر قدرة على التّنبؤ بالفهم القرائي من الذّاكرة العاملة. في حين أنّ دراسة (Zebib, 2009)، بحثت في دور تعلّم القراءة في تطوّر الذّاكرة العاملة، والتّي أظهرت تحسّنا واضحا في أداءات عينة الدّراسة على اختبارات أنظمة الذّاكرة العاملة. وفي ذات السّياق نجد أيضا دراسة قدوري ومشري (2020)، التّي تناولت العلاقة بين القدرة

القرائية والذّاكرة العاملة الفونولوجية لدى تلاميذ السّنة الرّابعة والخامسة ابتدائي، وأفضت إلى وجود ارتباط دال إحصائيا بين المتغيرين لدى عينة الدّراسة.

يتّضح لنا من خلال ما سبق، بأنّ كل هذه الدّراسات ربطت بين الذّاكرة العاملة والفهم القرائي، وأكدّت كلّها على وجود علاقة بين المتغيرين أو أحد عناصرهما. فتمّ تناول الذّاكرة العاملة فيها من حيث سعتها أو بالتطرق إلى أحد أنظمتها، في حين أنّ الفهم القرائي، تمّ تناوله من حيث مهارة القراءة، أو من خلال التّعرّف على الكلمات الزائفة التّي تسهم كثيرا في الفهم القرائي. ولذلك سعت الطّالبة الباحثة في الدّراسة الحالية إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذّاكرة العاملة والفهم القرائي، كون الدّراسات في هذا الموضوع شحيحة –في حدود علم الباحثة–والتّي درست العلاقة بين متغيري الدّراسة، فدراسة أبو نيان والدّغمي (2016)، مسّت عينة من التّلاميذ الذين يعانون من صعوبات التّعلّم، فأردنا البحث في الدراسة الحالية عن العلاقة بين الذّاكرة العاملة والفهم القرائي لدى عينة مغايرة، تمس التلاميذ العاديين المتمدرسين في المستوى الرابع ابتدائي من المرحلة الابتدائية.

من خلال الزيارات الميدانية في المدارس الابتدائية بحكم عمل الطالبة الباحثة كمفتشة في التّعليم الابتدائي، وأيضا على غرار الدّراسة الاستطلاعية المنجزة في إطار الدّراسة الحالية، ظهرت لنا نقائص واختلالات واضحة بين أوساط المتعلمين في القراءة وفهمهم للمكتوب في المرحلة الابتدائية، لذا أردنا من خلال هذه الدّراسة، تسليط الضوء على طبيعة العلاقة التّي تربط بين الذّاكرة العاملة والفهم القرائي لدى عينة من تلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائي في المدارس الابتدائية لبعض المقاطعات التربوية بولاية البويرة، ثم سنتناول العلاقة بين الأنظمة التابعة للذّاكرة العاملة والفهم القرائي، والمتمثّلان في الحلقة الفونولوجية، والنظام البصري الفضائي. بعدها سنتناول علاقة هذه النّظامين بكل مستوى من مستويات الفهم القرائي المستهدفة في هذه الدّراسة، مستعينين في ذلك بنموذج بادلي للذّاكرة العاملة المقدّم من طرف (Baddeley, 1986) لتبيان وتفسير العلاقة التي تربط أنظمة الذّاكرة العاملة بالفهم القرائي لدى المتعلّمين في المرحلة الابتدائية. واستنادا إلى ما تمّ عرضه يتبلور لدينا التساؤل العام الآتي:

التساؤل العام:

- هـل توجـد علاقــة ارتباطيــة بــين الــذاكرة العاملــة والفهــم القرائــي لــدى تلاميــذ الســنة الرابعــة ابتدائي؟

تندرج تحت التساؤل العام، التساؤلات الفرعية التّالية:

- هـل توجـد علاقــة ارتباطيــة بــين الحلقــة الفونولوجيــة والفهــم القرائــي لــدى تلاميــذ الســنة الرابعــة ابتدائي؟

- هـل توجـد علاقــة ارتباطيــة بــين النّظــام البصــري الفضــائي والفهــم القرائــي لــدى تلاميــذ السّــنة الرّابعة ابتدائي؟

- هل توجد علاقة ارتباطية بين الذّاكرة العاملة والفهم الحرفي لدى تلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائي؟

- هـل توجـد علاقــة ارتباطيــة بــين الــذّاكرة العاملــة والفهــم الاســتنتاجي لــدى تلاميــذ السّــنة الرّابعــة ابتدائي؟

- هل توجد علاقة ارتباطية بين الذّاكرة العاملة والفهم النّقدي لدى تلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائي؟

- هـل توجـد فـروق تعـزى لمتغيـر الجـنس فـي نظـامي الـذّاكرة العاملــة لــدى تلاميــذ السّــنة الرّابعــة ابتدائي؟

- هل توجد فروق تعزى لمتغير الجنس في الفهم القرائي لدى تلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائي؟

2. فرضيات الدّراسة:

الفرضية العامّة:

- توجـد علاقــة ارتباطيــة موجبــة ذات دلالــة إحصــائية بــين الــذاكرة العاملــة والفهــم القرائــي لــدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

الفرضيات الفرعية:

1. توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الحلقة الفونولوجية والفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.
2. توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين النظام البصري الفضائي والفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.
3. توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذاكرة العاملة والفهم الحرفي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.
4. توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذاكرة العاملة والفهم الاستنتاجي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.
5. توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذاكرة العاملة والفهم النقدي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في نظامي الذاكرة العاملة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

3. أهداف الدّراسة:

تهدف الدّراسة الحالية إلى ما يلي:

1. التعرّف على طبيعة العلاقة بين الذّاكرة العاملة والفهم القرائي لدى تلاميذ السّنة الرابعة ابتدائي.
2. التعرّف على طبيعة العلاقة بين الحلقة الفونولوجية والفهم القرائي لدى تلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائي.
3. التعرّف على طبيعة العلاقة بين النّظام البصري الفضائي والفهم القرائي لدى تلاميذ السّنة الرابعة ابتدائي.
4. التعرّف على طبيعة العلاقة بين الذّاكرة العاملة والفهم الحرفي لدى تلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائي.

5. التعرّف على طبيعة العلاقة بين الذّاكرة العاملة والفهم الاستنتاجي لدى تلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائي.
6. التعرّف على طبيعة العلاقة بين الذّاكرة العاملة والفهم النّقدي لدى تلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائي.
7. الكشف عن الفروق في نظامي الذّاكرة العاملة لدى تلاميذ السنة الرّابعة ابتدائي تبعا لمتغير الجنس.
8. الكشف عن الفروق في الفهم القرائي لدى تلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائي تبعا لمتغير الجنس.

4. أهمية الدّراسة :

تظهر أهمية الدّراسة الحالية من خلال ناحيتين أساسيتين هما:

- **النّاحية النّظرية:**

– قلّة الدّراسات التّي تناولت العلاقة بين الذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى فئة التّلاميذ العاديين–في حدود ما توفر للطالبة الباحثة–ممّا يسمح بفسح المجال لدراسات مستقبلية للبحث في مجالي علم النّفس المعرفي وعلم النّفس المدرسي.

– قد تسهم هذه الدّراسة في تسليط الضوء على أهمية العمليات العقلية على عملية التّعلّم وتأثيرها عليه، ما يسمح بالتّدخل المبكّر في حالات صعوبات التّعلّم في المدارس الابتدائية.

– قد يعين اختبار الفهم القرائي الموّجه لتلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائي المعدّ من طرف الطّالبة الباحثة في هذه الدّراسة، الطلبة والتربويين المهتمّين بهذا الموضوع في قياس الفهم القرائي لدى المتعلّمين وكشف جوانب القصور لديهم.

– قد يستعين الطلبة والباحثون في موضوع الذّاكرة العاملة بالاختبارات المستخدمة في هذه الدّراسة في بحوث مستقبلية حول موضوع الذاكرة العاملة.

– قد تفسح هذه الدراسة المجال لدراسات مستقبلية تتناول مكون المركز التنفيذي في الذاكرة العاملة، والذي لم يتم التطرق إليه في هذه الدراسة.

- **النّاحية التطبيقية:**

– معرفة الدور الهام الذي تلعبه الذاكرة العاملة في بلوغ الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابع ابتدائي.

– لفت انتباه التربويين والقائمين على الشأن التربوي، للاهتمام بمستويات الفهم القرائي والتّركيز عليها من المراحل الأولى لاكتساب القراءة إلى غاية الوصول إلى فهم المكتوب.

– زيادة وعي أساتذة المدرسة الابتدائية بأهمّية مستويات الفهم القرائي، ما يجعلهم يولون أهمية واهتماما بها في ممارساتهم التربوية مع المتعلّمين في نشاط القراءة.

5. تحديد المفاهيم الإجرائية:

هي من الخطوات الهامّة التي يقوم بها أي باحث لتوضيح وتحديد المفاهيم المستهدفة في بحثه، وهنا سنقوم في هذا العنصر بتعريف المفاهيم المرتبطة بدراستنا الحالية إجرائيا وهي كالآتي:

1.5. الذّاكرة العاملة:

هو دلالة الدرجات الفرعية والكلّية التي يحصل عليها تلميذ السنة الرابعة ابتدائي عند استجابته على اختبارات الذّاكرة العاملة لنظامي الحلقة الفونولوجية والنظام البصري الفضائي المطبقة في الدراسة الحالية.

2.5. الفهم القرائي:

هو دلالة الدرجات الفرعية والكلّية التي يحصل عليها تلميذ السنة الرابعة ابتدائي عند استجابته على اختبار الفهم القرائي المعدّ من طرف الطالبة الباحثة لأغراض الدراسة الحالية.

3.5. تلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائي:

هم الأطفال من الجنسين (إناث / ذكور) المولودين سنة 2012، والذين يزاولون دراستهم بالمدارس الابتدائية العادية التّابعة لوزارة التّربية الوطنية، في الطّور الثّاني من التّعليم الابتدائي، والّذين لم يعيدوا السّنة من قبل.

6. الدّراسات السّابقة:

الاطلاع على الدّراسات السّابقة من أولى الخطوات التّي على الباحث التّفكير فيها، فمن خلالها يحدّد الفجوة البحثية التّي يتناول بها موضوع الدّراسة، وبها يفسّر ويناقش فرضيات الدّراسة.

سنسعى هنا إلى استعراض الأدب النظري للدّراسة، وتنقسم الدراسات السابقة إلى ما يلي:

- دراسات حول الذّاكرة العاملة.
- دراسات حول الفهم القرائي.
- دراسات مشتركة بين الذاكرة العاملة والفهم القرائي.

1.6. دراسات حول الذّاكرة العاملة:

1.1.6. دراسة بوحدي (2021):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الذاكرة العاملة وتطوير التفكير المنطقي على عينة من تلاميذ الطورين الثاني والثالث من المرحلة الابتدائية. واشتملت هذه الدراسة على عينة قدرت بـ (60) تلميذا وتلميذة، واستخدمت الباحثة الاختبارات الآتية لقياس الذاكرة العاملة والمتمثلة في: (الجمل، الكلمات، الأرقام، الأعداد والبنية الفضائية)، كذلك استخدمت الاختبارين الآتيين: (اختباري الجبال الثلاثة، وتقطيع الأحجام) لقياس التفكير المنطقي، إضافة إلى اختبارات الاحتفاظ بالمادة، بالطول، وبالعدد وهذا لقياس القدرة على الاحتفاظ. وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى وجود علاقة بين الذاكرة العاملة وتطوير التفكير المنطقي خاصة في النظام البصري الفضائي والتفكير المنطقي.

2.1.6. دراسة مكي (2020):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الفروق لدى التلاميذ العاديين والمتفوقين عقليا ذوي صعوبات تعلّم الحساب للمرحلة الابتدائية في الذاكرة العاملة البصرية المكانية وأنماط التحميل الإدراكي. واشتملت العينة على (20) تلميذا وتلميذة من المتفوقين عقليا من ذوي صعوبات الحساب، و(40) تلميذا بالصف السادس الابتدائي من العاديين. وتمّ استخدام المنهج الوصفي

كمنهج للدراسة، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ العاديين والمتفوقين عقليا ذوي صعوبات في تعلّم الحساب في الذاكرة العاملة البصرية لصالح العاديين، وأفضت كذلك إلى عدم وجود فروق في الذاكرة العاملة البصرية الفضائية تعزى لاختلاف الجنس (ذكور –إناث) لدى العينتين.

3.1.6. دراسة بوراس (2017):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الذاكرة العاملة وصعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي وفقا لنموذج بادلي للذاكرة العاملة، والمقارنة بين الجنسين من حيث الأداء على اختبار الذاكرة العاملة، وكذا بين أداء تلاميذ المستويين فيه. واشتملت عينة الدراسة على (40) تلميذا، استخدم فيها المنهج الوصفي، فاستخدمت الباحثة مقياسا لصعوبات التعلم، واختبارا للذاكرة العاملة (أرقام –وكلمات). وخلصت أهمّ نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين الذاكرة العاملة وصعوبات تعلم الرياضيات وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث) في الذاكرة العاملة.

4.1.6. دراسة لوزاعي (2016–2017):

هدفت هذه الدّراسة إلى الكشف عن اضطرابات الذاكرة العاملة وتأثيرها على عملية القراءة، وسعت إلى اختبار فعالية برنامج علاجي هدف إلى إعادة تأهيل اضطرابات أنظمة الذّاكرة العاملة وأثر هذا البرنامج على عملية القراءة، واشتملت عينة الدراسة على 05 أطفال مصابين بالعسر القرائي، متمدرسين في المرحلة الابتدائية، الطور الثاني. واستعانت الباحثة بمنهج دراسة الحالة، كما وظفت التّصميم التجريبي القائم على حالات فردية. واستعملت الباحثة اختبارات (الذكاء، القراءة، الجمل، الأرقام، الأعداد والكلمات، واختباري الخطوط وبينوت). ومن أبرز النتائج التّي توصلت إليها الدراسة أنّ عملية القراءة لدى عسيري القراءة تتأثر عند وجود اضطراب في وظيفة احدى أنظمة الذاكرة العاملة، كما توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات العسيرين قرائيا في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في اختيار القراءة.

5.1.6. دراسة صادقي (2011-2012):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين أنظمة الذاكرة العاملة وميكانيزمات التعرف على الكلمات المكتوبة لدى تلاميذ الطورين الثالث والرابع من المرحلة الابتدائية لولاية تمنراست. وقد تمّ التّركيز في هذه الدراسة على أنظمة الذاكرة العاملة التالية: (المركز التنفيذي، الحلقة الفونولوجية، والنظام الفضائي البصري)، واشتملت الدراسة على عينة قوامها (147) تلميذا في المرحلة الابتدائية. واستعانت الباحثة باختبارات أنظمة الذاكرة العاملة من بينها: (اختبارات الجمل، الكلمات، الأرقام، وبينوت)، واختبار للّغة العربية المرتكز على تقييم الميكانيزم الفونولوجي، والميكانيزم الأرتوغرافي للتعرف على الكلمات المكتوبة معرفيا، وقد خلصت أهم نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين نظامي الحلقة الفونولوجية والمركز التنفيذي والميكانيزم الفونولوجي عند (0.05)، ووجود علاقة ارتباطية بين النظام البصري الفضائي والميكانيزم الأرتوغرافي عند (0.05) عند عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

2.6. دراسات حول الفهم القرائي:

1.2.6. دراسة بن ندير وحجاج (2022):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، وقد تمّ استخدام المنهج الوصفي التحليلي فيها. واشتملت عينة الدّراسة على (180) تلميذا وتلميذة من ولاية غرداية، واستعان الباحثان بقائمة لمهارات الفهم القرائي بكل مستوياته، من خلالها تمّ بناء اختبار لمهارات الفهم القرائي، ولقد خلصت الدّراسة إلى أنّ مستوى مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي كان متوسطا، وأنّه توجد فروق دالة إحصائية في مستوى مهارات الفهم القرائي لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

2.2.6. دراسة الشريقي (2021):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين مهارات الفهم القرائي والذكاء اللّغوي عند عينة من طلاب المرحلة الإعدادية، حيث بلغت (106) طالبا من الصف الخامس الإعدادي ببابل، ولقد أعدّ الباحث اختبارا لقياس مهارات الفهم القرائي، واستخدم اختبارا للذكاء اللّغوي (هاورد

جاردنر) الذي ترجمته الباحثة غانم (2011). ولقد خلصت أهم نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دّالة بين مهارات الفهم القرائي والذكاء اللّغوي.

3.2.6. دراسة Alomair & Almethen (2021):

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد وجهات نظر الأساتذة حول تأثير الجنس على الفهم القرائي بين المتعلمين في المدارس الابتدائية، اشتملت عينة الدراسة على (10) أستاذات من مدارس دولية ذوات خبرة لا تقل عن سنتين، واستعانت الباحثتين بالمقابلات شبه المنظمة، وتحليل البيانات من خلال الترميز المواضيعي. وأهمّ ما خلصت إليه الدّراسة هو وجود عدد من العوامل المرتبطة بمتغير الجنس والتي تؤثر على الفهم القرائي، والتّي هي معدلات النضج والتأثيرات الثقافية والاجتماعية والسلوك.

4.2.6. دراسة العزري (2019):

هدفت هذه الدّراسة إلى بناء اختبار لقياس الفهم القرائي لدى تلاميذ الصّف الرّابع الأساسي بالظاهرة بسلطنة عمان، وقد اشتملت عينة الدّراسة على (200) تلميذا وتلميذة، اختيرت بطريقة عشوائية من 8 مدارس بمحافظة الظاهرة. تراوحت معاملات صعوبة الاختبار ما بين 54 إلى 61، في حين أنّ معاملات التمييز لفقرات الاختبار جاءت ما بين 0.33 إلى 0.37، وكان الاختبار المستعمل في هذه الدراسة من نوع اختيار من متعدد، خلصت الدراسة إلى أنّ مستوى لدى تلاميذ الصّف الرابع أساسي كان متوسطا، فبلغ المتوسط الحسابي 0.62 بانحراف معياري مقدر بـ 11.3.

5.2.6. دراسة العطوي (2014/2013):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن دور استراتيجية بناء المعنى المعرفي في تحسين المستويات الأربع (حرفي، استنتاجي، تقييمي، وإبداعي) للفهم القرائي لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي. اشتملت العينة على 55 تلميذا وتلميذة في المجموعة الضابطة، و55 تلميذا وتلميذة في المجموعة التجريبية. واستعانت الباحثة بالمنهج شبه التجريبي، وأعدت اختبارا للفهم القرائي، كما استعملت استراتيجية KWL، ونصوص قرائية مختلفة، وخلصت الدّراسة إلى أنّ استراتيجية بناء المعنى المعرفي تؤدي إلى تحسين الفهم القرائي ومستوياته لدى عينة

الدّراسة، وأنّها أثّرت على المستوى الاستنتاجي، التقييمي والإبداعي لصالح المجموعة التجريبية. في حين لم تؤثر على المستوى الحرفي خلافا للمستويات الأخرى.

6.2.6. دراسة عبد اللّطيف والحدّاد (2004):

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر الخبرة السابقة في الفهم القرائي لدى عينة من الطالبات اللاّتي يزاولن تعليمهن في الصّف العاشر الأساسي، والمتكوّنة من ثمان شعب، بلغت (2012) طالبة من خمس مدارس خاصّة، وتمّ تصميم أداتين للقياس: اختبار لقياس الخبرة السابقة، واختبار لقياس الاستيعاب القرائي. وخلصت نتائج الدّراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الفهم القرائي، تعزى إلى خبرة القارئات السابقة في الموضوع المتناول، وإلى مستوى التحصيل في مادة اللّغة العربية. كما أظهرت النتائج عدم وجود أية فروق ترجع إلى التفاعل بين عاملي الخبرة السابقة والتحصيل.

3.6. دراسات مشتركة بين الذاكرة العاملة والفهم القرائي:

1.3.6. دراسة سريج ولوزاعي (2022):

هدفت هذه الدّراسة إلى التّعرّف على العلاقة بين نظام المعالجة التنفيذي للذاكرة العاملة والفهم القرائي. والكشف عن الفروق في الفهم القرائي. استخدم الباحثان المنهج الوصفي، واشتملت الدّراسة على عينة عشوائية بحجم (30) تلميذا وتلميذة، تمّ تطبيق اختبار الذكاء لجودا نوف، اختبار ذاكرة الأرقام بالترتيب العكسي، مع اختبار الفهم القرائي. وتوصلت نتائج الدّراسة إلى وجود علاقة بين نظام المعالجة التنفيذي الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي. وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الفهم القرائي تبعا لمتغير الجنس.

2.3.6. دراسة Hanfy(2021):

هدفت هذه الدراسة إلى التّعرّف على دور الذّاكرة العاملة في إسهام قراءة الكلمات الزائفة في الفهم القرائي لدى تلاميذ الصّف الرابع ابتدائي في مادة الإنجليزية، واشتملت عينة الدّراسة على (120) تلميذا وتلميذة من السنة الرابعة ابتدائي، كما استعانت الباحثة بالمنهج الوصفي التحليلي، وطبقت مقياسا لقياس الذاكرة العاملة، وآخر لقياس الكلمات الزائفة، واختبارا لقياس الفهم القرائي اشتمل على ثلاث مستويات هي (الكلمة، الجملة، المعنى)، وأسفرت أهمّ نتائج

الدراسة إلى أنّ النّظامين اللذين لهما القدرة على التنبؤ بالفهم القرائي ضمن أنظمة الذاكرة العاملة؛ هما المكوّن اللّفظي، والمنفذ المركزي. كما خلصت الدّراسة أيضا إلى أنّ الكلمات الزائفة أكثر قدرة على التنبؤ بالفهم القرائي في اللّغة الإنجليزية من الذّاكرة العاملة.

3.3.6. دراسة أبونيان والدغمي (2016):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذاكرة العاملة والفهم القرائي، لدى عينة من التلميذات اللاّتي لديهن صعوبات في تعلم القراءة، مكوّنة من (33) تلميذة من الصّفين الخامس والسادس من المرحلة الابتدائية، وقد اختيرت العينة بطريقة عشوائية من سبع مدارس تابعة لمنطقة الجوف الملحق بها برامج صعوبات التعلم. استخدم المنهج الوصفي (ارتباطي- مقارنة) في الدراسة، ومقياسا للذاكرة العاملة كواحدة من أدوات الدراسة. وخلصت في الأخير نتائجها إلى وجود علاقة طردية بين الذاكرة العاملة والفهم القرائي، وتوصلت الدراسة إلى أنّ درجة الذاكرة العاملة قد تتنبأ بالفهم القرائي، ونوّهت الدراسة إلى ضرورة القيام بدراسات مماثلة، تأخذ العوامل الأخرى كمتغيرات تؤثر بدورها على الفهم القرائي، قبل الجزم بإمكانية التنبؤ.

4.3.6. دراسة Bader (2016):

هدفت هذه الدّراسة إلى البحث عن دور سعة الذّاكرة العاملة في الفهم القرائي لدى عينة من طلاّب السّنة الثالثة جامعي، والتي بلغ عددها (100) طالبا، واستعانت الباحثة باختبارين، الأوّل لقياس قدرات التخزين، والثاني لقياس الفهم القرائي. وبعد حساب الارتباطات بين متغيري الدّراسة، خلصت أهمّ نتائج الدّراسة إلى وجود علاقة بين الذّاكرة والقراءة والفهم، كما أشارت نتائج ذات الدراسة أنّه بالإمكان التنبؤ بقدرات الطلبة في فهم المقروء من خلال معرفتنا بقدرات الذّاكرة العاملة لديهم.

5.3.6. دراسة الحموري وخصاونة (2011):

هدفت هذه الدراسة إلى البحث في دور سعة الذاكرة العاملة والنوع الاجتماعي في الاستيعاب القرائي، تمثّلت عينة البحث في (230) طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية، تمّ اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، واستخدم الباحثان "اختبار فترة الاستماع" لقياس سعة الذاكرة العاملة واختبار لقياس الاستيعاب القرائي، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أبرزها وجود فروق دالة إحصائيا في أداء الطلبة على اختباري سعة الذاكرة العاملة والاستيعاب القرائي

لصالح الإناث تبعا لمتغير النوع الاجتماعي، كما خلصت إلى تأثر الفهم القرائي بسعة الذاكرة العاملة ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الفهم القرائي، لصالح الإناث.

6.3.6. دراسة Zebib (2009):

هدفت هذه الدّراسة للكشف عن تطوّر الذّاكرة العاملة، والدّور الذّي يلعبه التّعرّف على الكلمات المكتوبة في هذا التّطوّر. اشتملت عينة الدّراسة على مجموعتين، الأولى عشوائية لأطفال في مستويات GSM و Cp و CE1 والثانية من ذوي عسر القراءة في مستوى CE1، وتمّ الاستعانة في هذه الدّراسة بنموذج بادلي وهيتش (1974)، واستخدمت الباحثة عدّة أدوات: كاختبارات (ذاكرة الكلمات، ذاكرة الأرقام، اختبار بينوت، اختبار القراءة، اختبار التعرّف على الكلمات المكتوبة، اختبار الوعي الفونولوجي، اختبارات اللّغة الشفوية)، وأظهرت أهمّ نتائجها تحسّنا واضحا في أداءات عينة الدّراسة على الاختبارات التّي قاست أنظمة الذّاكرة العاملة، وبيّنت أنّ الانطلاق في الكتابة يتدخل في تطوّر وتمايز الذّاكرة العاملة، كما أكّدت على فرضية أنّ القراءة تلعب دورا رئيسيا في تطوير ونموّ الذّاكرة العاملة.

7. التعقيب على الدّراسات السّابقة:

بعد استعراض أهم الدراسات السابقة ذات الصلة بدراستنا الحالية، سوف نقوم في هذا العنصر بالتعقيب عليها، وذلك بالتركيز على أربع جوانب أساسية، أولا من حيث الموضوع المتناول، ثمّ الأهداف التي استهدفتها هذه الدراسات، فالأدوات التي استعانت بها وهذا توضيح لما ورد كالآتي:

1.7. من حيث الموضوع:

تعدّ الدّراسات السّابقة ذات صلة بمتغيرات موضوع الدّراسة الموسومة بـ" الذّاكرة العاملة وعلاقتها بالفهم القرائي لدى تلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائي" أو بأحد متغيّراتها، إذ تمّ الاستعانة بها كخلفية نظرية لموضوع الدّراسة، فأثرت بحثنا ومكّنتنا من إيجاد الفجوة البحثية التّي انطلقنا منها للتوّسع في موضوع الدّراسة.

2.7. من حيث الأهداف:

هناك من الدراسات السّابقة ما اتفق مع هدف دراستنا الحالية، التّي سعت إلى التّعرف على طبيعة العلاقة بين الذّاكرة العاملة والفهم القرائي لدى تلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائي كدراسة أبو نيان والدّغمي (2016). كما توجد دراسات تناولت العلاقة بين الذّاكرة العاملة ومتغيّرات أخرى ذات الصلة بالفهم القرائي كدراسة Zebib(2009) ودراسة Hanfy (2021)، ودراسة الحموري وخصاونة (2011)، أو تناولت متغيرات ذات الصلة بالذّاكرة العاملة وعلاقتها بالفهم القرائي كدراسة سريج ولوزاعي (2022)، ودراسة Bader(2016).

ومن الدراسات ما تناول متغيّر الذّاكرة العاملة فحسب، كدراسة بوحدي (2021)، ودراسة مكي (2020)، ودراسة بوراس (2017)، ودراسة لوزاعي (2016-2017)، دراسة صادقي (2011-2012). ومن الدّراسات ما تناول متغيّر الفهم القرائي فقط، كدراسات عبد اللّطيف والحدّاد (2004)، إلى جانب دراسة العطوي (2013-2014) ودراسة بن نذير وحجاج (2022)، والشريقي (2021)، ودراسة Alomair& Almethen (2021).

3.7. من حيث عينة الدّراسة:

اشتملت الدراسات السّابقة على عينات متباينة فيما بينها، فنجد عينات لها صلة مباشرة بعينة الدّراسة المتمثلة في مستوى السّنة الرابعة ابتدائي، كدراسة Hanfy (2021)، ودراسة سريج ولوزاعي (2022)، ودراسة العطوي (2013-2014)، ودراسة العزري (2019)، مع دراسة صادقي (2011-2012).

كما نجد عينات ذات الصلة بالمرحلة الابتدائية كدراسة بن نذير وحجاج (2022)، ودراسة بوحدي (2021)، ودراسة عبد اللّطيف والحدّاد (2004)، ودراسة Alomair& Almethen (2021). وعينات أخرى مرتبطة بمراحل تعليمية أخرى كالمرحلة الثانوية كدراسة الحموري وخصاونة (2011)، المرحلة الإعدادية كدراسة الشريقي (2021)، والمرحلة الجامعية كدراسة Bader (2016). إضافة إلى عينات تناولت فئة ذوي صعوبات تعلّم القراءة كدراسة أبو نيان والدّغمي (2016)، ودراسة Zebib (2009) التّي تناولت ذوي عسر القراءة وكذلك العاديين.

4.7. من حيث أدوات الدّراسة:

استعننا بالدّراسات السّابقة من حيث اختيار اختبارات الذّاكرة العاملة، التّي تقيس أنظمة الذّاكرة المستهدفة في الدّراسة، كدراسة لوزاعي (2016-2017)، ودراسة بوراس (2017)، Zebib (2009)، دراسة سريج ولوزاعي (2022)، دراسة بوحدي (2021)، ودراسة صادقي (2011-2012).

إضافة إلى الاستعانة بها في بناء اختبار الفهم القرائي كدراسة العزري (2019)، نذير وحجاج (2022)، العطوي (2013-2014)، دراسة عبد اللّطيف والحدّاد (2004).

5.7. من حيث المنهج:

اتّفقت معظم الدّراسات على اختيار المنهج الوصفي كمنهج لدراساتها عدا دراسة العطوي (2013-2014) التّي استعانت بالمنهج شبه التجريبي.

6.7. من حيث النتائج:

أثبتت الدّراسات السّابقة من حيث النّتائج المتوصل إليها وجود علاقة بين متغيراتها، وتوّصلت نتائج أبو نيان والدّغيمي (2016) إلى وجود علاقة بين الذّاكرة العاملة والفهم القرائي مع اختلاف عينة الدّراسة.

7.7. أوجه الاستفادة من الدّراسات السّابقة:

أسهمت الدّراسات السّابقة المستعان بها في الدّراسة الحالية في:

- بناء تصور دقيق حول كيفية تناول موضوع الدراسة والإلمام بعناصره.
- إثراء الجانب النظري للدّراسة الحالية من حيث المعلومات الواردة فيها.
- بناء إشكالية الدّراسة وصياغة فرضياتها.
- اختيار أدوات الدّراسة المتمثلة في اختبارات الذّاكرة العاملة.
- بناء اختبار للفهم القرائي وفقا للخطوات المنهجية المتّبعة في بناء الاختبارات.
- تفسير ومناقشة فرضيات الدّراسة في ضوء الدّراسات السّابقة.

الفصل الثاني: الذّاكرة والذّاكرة العاملة

تمهيد

أوّلا: الذّاكرة

1. تعريف الذّاكرة.

2.العمليات الأساسية في الذّاكرة.

3.أقسام الذّاكرة.

ثانيا: الذّاكرة العاملة

1.تعريف الذّاكرة العاملة.

2.علاقة الذّاكرة العاملة بأنظمة الذّاكرة الأخرى.

3.الفرق بين الذّاكرة العاملة والذّاكرة قصيرة المدى.

4.المناطق الدّماغية ووظيفة الذّاكرة العاملة فيها.

5.تطوّر الذّاكرة العاملة لدى الطّفل.

6.نموذج بادلي للذّاكرة العاملة.

7.مكوّنات الذّاكرة العاملة وفقا لنموذج بادلي.

8.الذّاكرة وعلاقتها بالفهم القرائي.

خلاصة

تمهيد:

تعدّ الذّاكرة واحدة من العمليات المعرفية التّي لها دور هامّ في حياة الفرد، فهي مستودع لمعارفه وذكرياته وخبراته في الحياة، فالفرد الفاقد للذّاكرة فاقد لهوّيته وكينونته، فهي تمّثل ماضيه وحاضره، وقد تحدّد مساراته في المستقبل من جوانب عدّة كالجوانب الشّخصية، المهنية أو الاجتماعية. ومن أهمّ أقسامها نجد الذّاكرة العاملة التّي تعين المتعلّم على التكيّف والتأقلم في البيئة المدرسية والاجتماعية، وتزوّده بموارد تجعله قادرا على حلّ المشكلات خلال العملية التعليمية التعلّمية، وتهيئه لتلقي تعلّمات جديدة تضاف إلى المكتسبات القبلية لديه.

سنتناول في هذا الفصل أولا لمحة عن الذّاكرة إجمالا، من تعريف لها، وذكر لأهميتها، وتحديد لعملياتها الأساسية وأقسامها، ثمّ نتناول ثانيا الذّاكرة العاملة من حيث تعريفها، وعلاقتها بأنظمة الذّاكرة الأخرى، وسنتطرق كذلك في هذا الجزء للفرق بين الذّاكرة العاملة والذّاكرة القصيرة المدى، ووظيفة الذاكرة في بعض المناطق الدماغية، لنتعرّف بعدها على مسار تطوّر الذّاكرة العاملة لدى الطّفل، ونفصّل في نموذج بادلي للذّاكرة العاملة، والتي سنتناول مكوّناتها وفقا له، وفي نهاية الفصل نختم بخلاصة شاملة لأهمّ ما ورد فيه.

أوّلا: الذّاكرة

ارتكزت النظرة إلى الّذاكرة في بدايات البحث في موضوعها، على فكرة أنّها عبارة عن نظام مستخدم كوحدة متصلة، ليتبيّن بعدها بأنّها مجموعة من الأنظمة الثانوية المشّكلة لها، وميّز Hebb في عام (1949) بين الذاكرة طويلة المدى والذّاكرة قصيرة المدى. وفي ذات السياق، افترض برودبنت (1958) وجود مخزنين للذّاكرة، الأول قصير المدى والثّاني طويل المدى. فدعّم برودبنت بذلك فكرة وجود أكثر من ذاكرة واحدة من خلال أبحاثه عن الانتباه، وأشار (James,1966) إلى تقسيمات الذاكرة مميزا في ذلك بين الذاكرة الفورية المباشرة، وبين الذاكرة غير المباشرة منتهجا طريقة الاستبطان. في حين شرح النموذج البنائي لكل من أتكينسون وشيفرن (1968) كيفية تكوين المعلومات في الذاكرة ومعالجتها، واعتبر نموذجا متعدد التصنيفات **(فوقية، وجابر، 2005، ص ص 55-56)**.

لبلورة مفهوم شامل عن موضوع الدّراسة الذي هو الذّاكرة العاملة، كان لا بدّ لنا من التمهيد له، بالتّطرق لتعريف الذّاكرة أوّلا، ثم أهميتها فالعمليات الأساسية التي تتضمّنها هذه العملية العقلية الهامّة كما سنورده في العناصر الموالية كما يلي:

1. تعريف الذاكرة:

- تعرّف الذّاكرة بأنّها عملية عقلية تسجّل الخبرة الماضية وتحتفظ بها، ثمّ تسترجعها **(منصور وآخرون، 2008، ص215)**.
- وتعرّف كذلك بأنّها من العمليات الذهنية التّي تخزّن الخبرات السابقة والمعلومات التي تتلقاها عن طريق الحواس بعد تشفيرها، واسترجاعها في مواقف حياتية **(بوراس، 2021، ص28)**.

من خلال التّعريفين السّابقين تشير الطالبة الباحثة إلى اتفاقهما حول كون الذّاكرة من العمليات العقلية الأساسية التي تحتفظ بالخبرات الحياتية للإنسان مخزّنة لديها، بغرض توظيفها في مواقف تقتضي استدعاءها.

2. أهمية الذاكرة:

يشير أبو الديار (2012) إلى أن نتائج البحوث العلمية التي أجريت في أوروبا وفي الولايات المتحدّة الأمريكية، أثبتت الأهمية التي تكتسيها الذاكرة وهذا بالنظر إلى أهميتها كعملية معرفية هامّة، إذ تعدّ المسؤولة عن القيام بمختلف الأنشطة اليومية كالتقيّد بالتعليمات، تركيز الانتباه، تنفيذ المهمات المتسلسلة، التذكر، التفكير المنطقي. ويبعث العلم الأمل في إيجاد حلول شافية للفئات التي تعاني من مشكلات في الذاكرة واختلالات فيها، ككبار السن وممن يعانون من صعوبات في التعلم أو تعرّض لإصابات على مستوى الدماغ. وتدعم الذاكرة العاملة التعليم النظامي لدى المتعلمين خلال تمدرسهم، فهي الجزء النشط من نظام الذاكرة الكلي وهي التي تحدّد طريقة تعاملنا مع المثيرات الخارجية لما يتعرّض الفرد لمادة علمية، فتحدث خلالها ثلاث أمور هامّة هي: فقدان المعلومات ونسيانها، الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة بالاستعانة باستراتيجية التكرار، معالجة المعلومات للاحتفاظ بها بشكل أطول. وبالنسبة لـ(Koperfld,2010) فإنّ دراسة الذاكرة وأهمية ذلك يعود إلى السببين التاليين:

– النتائج المشجعة التّي توصل إليها التحليل البيولوجي، فعندما نحلل الحمض الريبي النووي(RNA) يظهر تأثيره ودوره في حفظ البيانات والمعلومات وطريقة تسجيلها، كما أن التنبيه في العصبون يغير من نشاط الخلية العصبية إذا ما تعرض لتغييرات متتالية.

– التطور العلمي الهائل في الأجهزة التي تحاكي عمل الذاكرة البشرية، فالوصول إلى دقتها وفاعليتها يتطلب دراسة بنائها بشكل دقيق ومحدّد **(الجعافرة، 2016، ص ص14–15)**.

3. العمليات الأساسية في الذّاكرة:

ترتكز الذّاكرة في عملها على ثلاث عمليات رئيسية تتمثّل في عمليات التّرميز، التّخزين، والاسترجاع والعنصر الآتي سيفصّل أول عناصرها وهو:

1.3. التّرميز أو التّشفير Encoding:

التّرميز هو كل العمليات التّي تحوّل فيها المعلومات الحسّية إلى صور (تمثّلات ذهنيّة) بشكل مؤقت أو دائم، إذ تسمح عمليات الترميز بتشكيل مدخلات الذّاكرة والتّي تربط بين

المحـيط الخـارجي وعالمنـا الـدّاخلي (الـذهني) فعمليـات التّرميـز تـتم بعـدما تصـفى المثيـرات الملتقطـة مـن المحـيط عبـر الحـواس، حيـث توّجـه السّـيرورة الانتباهيـة إلـى مثيـرات معينـة وتغفـل عـن أخـرى غيـر المهمّـة والمتزامنـة فـي ذات الوقـت، فيكـون التّرميـز أعمـق كلّمـا كانـت السّـيرورة الانتباهيـة مرّكـزة، وتـرتبط المعالجـة المعمّقـة للمثيـر بطبيعـة التّمثـل والتّرميـز اللّتـان بهمـا سـيحتفظ بهذا المثير في الذّاكرة وديمومته فيها (**زغبوش، 2008، ص ص49-50**).

تـتمّ عمليـة التّرميـز أولا عـن طريـق التّرميـز الصّـوتي، وذلـك بترميـز المعلومـات لفظيـا والاحتفـاظ بهـا، بالاسـتعانة بـالتكرار أو التسـميع، ويقـوم النصـف الأيسـر مـن الـدّماغ بترميزهـا. ثانيـا عـن طريـق التّرميـز البصـري، وذلـك بالاحتفـاظ بالمعلومـات فـي صـورة بصـرية، وهـو ترميـز سـريع التّلاشـي ويقـوم النّصـف الأيمـن مـن الـدّماغ بترميـز المعلومـات البصـرية والمكانيـة (**أبـو الـدّيار، 2012، ص ص 28-29**).

2.3. التّخزين storage:

هـو الاحتفـاظ بالمعلومـات التّـي تـمّ تشـفيرها فـي الـذّاكرة إلـى حـين الحاجـة (**كحلـة، 2014، ص121**). ويعـدّ الفاصـل الزمنـي مـا بـين عمليتـي التّرميـز والاسـترجاع مهمّـا للغايـة، فكلّمـا اتسـعت مدّتـه وطالـت، ضـعفت معهـا قـوّة الاسـترجاع، وتجـدر الإشـارة إلـى أنّ الانفعـالات التّـي تصـاحب المعلومـات تسـهم بشـكل كبيـر فـي اسـترجاعها وكثيـرا مـا لا تتـأثّر بعامـل النسـيان (**بـازي، وآخـرون، 2019، ص111**).

تتـأثر مرحلـة الاحتفـاظ بتـوفر نـوعين مـن الشّـروط أجملهـا (**السـامرائي، وأمـيمن، 2002، ص ص149 ،151**) كالآتي:

أ. الشّروط الموضوعية، وهي موجزة في النّقاط الآتية:

- المضـمون؛ فكلّمـا كانـت المـادة المـراد حفظهـا ذات معنـى كلّمـا احـتفظ بهـا بشـكل أسـهل والعكـس صحيح.
- التقديم؛ كلّما كان العرض منظما سهل حفظه.
- الإعـادة؛ تكـرار قصـيدة علـى فتـرات موزعـة يسـرّع فـي حفظهـا مقارنـة بإعادتهـا مـرات عديـدة فـي نفس الفترة.

- الوزن والإيقاع؛ كلما كان موضوع الحفظ ذا إيقاع، سهل حفظه بسرعة.
- التّكرار الذّاتي؛ ويكون بإعادة المادة المراد حفظها دون النظر إليها.

ب. الشّروط الذّاتية؛ وتتعلّق بالفرد على نحو عام وتتمثل في:

- الرّغبة في الحفظ والتركيز على موضوع الحفظ.
- التّوافق مع الميول الشخصية.
- تحديد الهدف من موضوع الحفظ ووضوح أهميته.
- الخبرة السابقة وعامل الذكاء.
- الحالة الجسمية والنفسية والتي تؤثران على عمليتي التذكر والقدرة على الحفظ.

3.3. الاسترجاع:

هو العملية التّي تتمثل في تحصيل المعلومات من الذّاكرة واستعادتها، والبحث عنها عند الحاجة إليها، وهذا مرهون بعاملين هما مستوى المعالجة وعمق هذه المعالجة؛ أي المستوى الذي تعالج به هذه المعلومات وكذا طريقة عرضها وترميزها. فاستعادة المعلومات تستلزم البحث عن المادة المخزّنة ثم تنظيمها وأخيرا ظهورها على شكل استجابات تكون حركيّة أو لفظية (**كحلة، 2014، ص122**). ونجد في استراتيجيات الاسترجاع الاستدعاء والتّعرّف، إذ يكون الاستدعاء حرّا (ذّاتيا) أو موّجها بتلميحات لاستدعائه. أمّا التعرّف فيشمل معلومات متعدّدة تكون متضمّنة للمعلومات المراد استرجاعها كأسئلة اختيار من متعدّد، أين يتمّ انتقاء الجواب الأصح فيها. كما أنّ التوافق بين السّياق الذّي تمّ فيه ترميز المعلومات وبين السّياق الذّي يحدث فيه الاسترجاع يرفع من مستوى أداء الذّاكرة وتحسينه. ونفس الحال بالنسبة لحالة الفرد الشّعورية، فحينما تتشابه وتتماثل هذه الحالة أثناء تشفير المعلومات وأثناء استدعائها، تجعل الأداء أفضل. فكل ما يخزّن لا يتّم دوما استرجاعه، وهذا عائد إلى عدم استعمال استراتيجية تمّكننا من استدعاء المعلومات المشفّرة والمخزّنة بأكبر قدر ممكن، أو لغياب تلميحات يكوّنها الفرد في ذهنه تهديه لاسترجاع المعلومات التّي يحتاج إليها (**فوقية، وجابر، 2005، ص ص68-69**).

إذن دور الذّاكرة في النّظام المعرفي، يتضمّن هذه العمليات الثّلاث، التّرميز والتّخزين، والاسترجاع. والشكل الموالي يوضح هذه العمليات على نحو مبسط كما يلي:

الشكل رقم 1: العمليات الأساسية في الذاكرة

(المصدر: من إعداد الطالبة الباحثة)

4. أقسام الذاكرة:

تنقسم الذّاكرة إلى ثلاث أقسام رئيسية، متمثلة في الذّاكرة الحسّية، والذّاكرة قصيرة المدى، والذّاكرة طويلة المدى، واختلف بعضهم في مكوّن الذّاكرة العاملة وموقعها وعلاقتها مع الذّاكرة القصيرة المدى، وهنا في هذا العنصر سنتناول تقديم هذه الأقسام بإيجاز، وسنحاول الإشارة إلى مختلف أنواع الذّاكرات المتعارف عليها وتقسيماتها كذلك، لندخل بعدها في تفصيل عنصر الذّاكرة العاملة باعتبارها موضوع دراستنا وهذا في الجزء الثّاني من هذا الفصل، وسنستهّل هذا العنصر بأوّل نظام لأنظمة الذّاكرة والذّي هو الذّاكرة الحسّية كما سيرد في العنصر الآتي:

1.4. الذاكرة الحسّية:

هي الذّاكرة التّي ترتبط بالانطباعات الحسّية التّي يتلّقاها الفرد من البيئة الخارجية من خلال الحواس فنجد فيها: الذّاكرة البصرية، اللّمسية، السّمعية، الشّمية، والتّذوقية، وتتطور بعضها أكثر عند من يمتهنون مهنا معينة كالطّباخ الذّي يذوق الطّعام، فنجد الذاكرة التّذوقية لديه متطوّرة أكثر، وقد تزداد الذّاكرة السّمعية لدى المكفوفين أو الذّاكرة البصرية لدى الصّم كتعويض عن الحواس المفقودة لديهم (**منصور، وآخرون، 2008، ص219**).

2.4. الذّاكرة قصيرة المدى:

تعتبر عادة الذّاكرة قصيرة المدى مكوّنا سلبيا، غير فاعل لتخزين المعلومة، عكس الذاكرة العاملة التي دائما ما ترتبط بمركز تنفيذي، يعدّ فيه الانتباه موردا مشتركا مكرّسا للتخزين والمعالجة(**Chekaf, 2017, p10**) .وسنركز اهتمامنا في هذه الدراسة أكثر على الذاكرة العاملة وما يتعلق بها، وستظهر الذاكرة قصيرة المدى من خلال العناصر التي تربطها بالذاكرة العاملة في دراستنا.

3.4. الذّاكرة طويلة المدى:

تعدّ الذاكرة طويلة المدى مخزنا للحقائق وللمهارات، ومستودعا عملاقا لشتى المعارف وأنواعها، فسعتها كبيرة جدا. وهي ذاكرة خاملة، لكنّها لا تنسى أبدا على الأغلب، وذلك لأنّ

بمقدورها الاحتفاظ بالمعلومات وتشفيرها على أساس المعنى بقدر لا متناهي. وتتأثر الذّكريات في هذه الذّاكرة بعامل التداخل مع معلومات جديدة، إذ يصعب استرجاعها وهنا التداخل يحدث جراء التداخل في المعنى، فتخزين كلمات جديدة مترابطة المعنى بالكلمة الأصلية المحتفظ بها سابقا، ومحاولة استرجاع هذه الأخيرة قد يؤدي إلى نسيانها، وقد تنشط بعض العناصر التّي مرّت من الذّاكرة طويلة المدى أثناء قيام الذاكرة العاملة بمعالجة المعلومات، ما يؤدي إلى تطوير وتعديل الشفرة المعرفية (**المليجي، 2004، ص ص238-239**).

لقد اندرجت تحت هذا النّظام أنظمة فرعية أخرى فقد أشار (**زغبوش، 2008، ص42**). إلى نظامين فرعيين للذّاكرة طويلة المدى وهما:

1.3.4. الذّاكرة الإجرائية:

تحوي هذه الذاكرة على معارف إجرائية، ناتجة عن الممارسة المتكررة لها، إذ تشمل كيفيات القيام بفعل أو مجموعة متتالية من الأفعال وتنفيذها، كما أنّها تشير أيضا إلى السّلوك المتّبع في موقف معيّن. حيث تترجم المعارف الإجرائية في هذه الذاكرة إلى مهارات إدراكية حركية تلزم الإنسان طوال حياته كركوب الدّراجة مثلا، الذي يصبح أمرا ممكنا بالنسبة للفرد بفعل تكرارها.

2.3.4. الذّاكرة الصّريحة:

يطلق عليها الذاكرة المعرفية حسب (Ito,1994) ويشمل هذا النّوع من الذّاكرة، المعارف الصّريحة التّي تمكنّنا من تقييم العلاقات بين مختلف المواضيع، كذا الأحداث في البيئة التي نعيش فيها.

كما نجد من بين تقسيمات الذّاكرة التّي تدخل ضمن نظام الذّاكرة طويلة المدى وفقا لطبيعة المعلومات المخزّنة فيها، ذاكرة الأحداث وذاكرة المعاني كالآتي:

3.3.4. ذاكرة الأحداث Episodic Memory:

تشمل هذه الذاكرة كل الأحداث والخبرات الشّخصية، ومختلف المعلومات الشّخصية التّي عاشها الفرد في الماضي، إذ تتضمن الأحداث الحزينة والمبهجة، والميول والهوايات، والتّي تخزّن فيها بتسلسل حسب زمن حدوثها. وتعتمد ذاكرة الأحداث على تسجيل الانطباعات

والخبـرات الحسّـية بشـكل مباشـر، وتـتم عمليـة اسـترجاعها بشـكل قصـدي متطلّبـا ذلـك جهـودا شـعورية. ويشـير تـولفنج إلـى حـدوث تغييـر علـى الأحـداث المسـترجعة مـن ذاكـرة الأحـداث، وهـذا راجـع إلـى إعـادة تفسـيرها بسـبب تأثرهـا بعمليـات تـداخل الـذكريات وتشـابكها. وهـذا مـا يبـرّر ارتفـاع درجـة النسـيان فيهـا بسـبب التّـداخل **(الزّغـول، والزّغـول، 2007، ص ص182، 184)**. فـذّاكرة الأحـداث تعـود إلـى الـذّكريات التّـي يكـون مصـدرها محـدّد فـي الزّمـان والمكـان، وإلـى ظـروف الحيـاة. فعـادة ذكريـات الأحـداث هـي السّـيرة الذاتيـة علـى الطبيعـة، والتّـي بهـا يمكنّنـا السّـفر ذهنيـا والعـودة إلـى الـوراء فـي الـزّمن، لخـوض التجربـة مـن جديـد. فبهـا نرجـع إلـى مـا قمنـا بتجربتـه، وغالبـا مـا نملـك سـيرة ذاتيـة تـدعى " ذاكـرة المصـدر" عـن زمـن معـيّن، ومكـان وجملـة مـن الظـروف التّـي اسـتدعت استحضـار ذاكـرة الأحـداث. ولعـلّ مـا يميّـز ذكريـات الأحـداث أنّهـا منظّمـة وتـدور حـول فتـرة زمنيـة محـدّدة، وتعـود مرجعيتهـا إلـى الـذاّت، وبهـا نسـتذكر بـوعي، إلـى درجـة أنّنـا نسـتطيع عـيش التجربـة والخبـرة مـن جديـد، فهـي تعتمـد علـى السّـياق مـع احتـرام الزّمـان والمكـان والعلاقـة مـع الآخـرين والظروف الأخرى، إلاّ أنّها معرّضة للنسيان والتّلاشي **(Baars &Gage, 2010, pp325, 327)**.

4.3.4. ذاكرة المعاني أو الذّاكرة الدّلالية Semantic Memory:

إنّ تنظـيم علاقـة الفـرد بالبيئـة المحيطـة بـه، هـو مـا تسـهم فيـه ذاكـرة المعـاني وذلـك انطلاقـا مـن تخـزين وتوظيـف المعرفـة بصـورة مبسـطة قصـد الاسـتجابة والتصـرّف السّـليم إزاء موقـف مـا **(العتـوم، 2004، ص181)**. فهـي تـرتبط بالمعرفـة العامّـة المرتبطـة بالعـالم ككـل، والمتعلّقـة بالمفـاهيم والأسـس والقواعـد علـى اختلافهـا، فهـي تحـوي كـل مـا لـه علاقـة بالأفكـار، المخططـات، المفـاهيم، الأسـس، المعرفـة العامّـة حـول المحـيط الخـارجي ككـل. والتّـي تخـزّن ضـمن تنظـيم مفـاهيمي بعيـدا عـن التسلسـل الزّمنـي. وتقـوم الـذّاكرة الدّلاليـة بتسـجيل المعلومـات بالاعتمـاد علـى آليـات لغويـة، فنجـد أنّ قـدرة هـذه الـذّاكرة غيـر محـدودة، إذ تتـدخل الخبـرة وعلاقتهـا باللّغـة فـي اسـتنباط قواعـدها، وعليـه تكـون عمليـة الاسـترجاع فـي هـذا النّظـام آليـا ولا شـعوريا **(الزّغـول، والزّغـول، 2007، ص ص182، 184)**. حيـث تعـود الـذّاكرة الدّلاليـة إلـى الـذّكريات التّـي تحـوي وقـائع حـول أنفسـنا، وحـول العـالم، وحـول المعـارف الأخـرى والتـي نتشـاركها مـع الآخـرين ومـع المجتمـع ككـل. ومـن مميـزات الـذكريات الدّلاليـة، أنّ مرجعيتهـا راجعـة إلـى المعرفـة المشـتركة مـع الآخـرين، وهـي غيـر منظّمـة

حول حقبة زمنية معيّنة، كما أنّها تترك انطباع معرفة وليس تذكّر حول الحدث الأصلي، لهذا فهي أقلّ عرضة للنسيان ومستقلّة نسبيا عن السّياق(**Baars & Gage, 2010, pp326-327**) ..

ثانيا: الذّاكرة العاملة

1. تعريف الذاكرة العاملة:

- يعرّف بادلي (2010) الذاكرة العاملة بأنّها النّظام المسؤول عن معالجة المعلومات لزمن قصير والاحتفاظ بها(**Bagramyan, 2018, p6**) .
- كما تعرّف بأنّها المعالجة الواعية للمعلومات وقدرتنا على التعامل معها (**Alloway & Alloway 2013, p9**).
- كذلك تعرّف بأنّها نتيجة للمراقبة الشّعوريّة اللّحظية والاسترجاع الآني للمعلومات المحتفظ بها، فيمكن إطلاق تسمية الذّاكرة الآنية عليها، لأنّها تشمل كلّ ما له وعي في تلك اللّحظة ويكون وقتها حيّز التنفيذ (**أبو الديار، 2012، ص 26**).
- تعتبر الذاكرة العاملة كذلك بأنّها تلك العمليات التي تسمح بالتّصرف وفقا للمعلومات المفقودة في المحيط أو التّي يجب أن يتم تحويلها أو السّيطرة عليها (**volle, 2007, p41**).
- تعدّ الذّاكرة العاملة أيضا الوظيفة التّي تشمل الحصول على المعلومات وتخزينها ليعقبها القيام بالاسترجاع والتّعرّف (**المليجي، 2004، ص225**).

من خلال استعراض التّعاريف السّابقة يتّبين لنا أنّ جلّها اتّفقت على أنّ الذّاكرة العاملة هي النّظام المسؤول عن المعالجة، الاحتفاظ، والاسترجاع. في حين اختلفت في تحديد أدوارها، فكل واحد منها أسند إلى الذاكرة العاملة دورا وفق رؤيته الخاصة تجاه أدوارها والأهم فيها، فهناك من اقتصر على ذكر العمليات الرئيسية التي تقوم بها، وهناك من التّعاريف ما ركّز على دور المعالجة الذي تقوم به وكيفية التعامل معها. وهناك من استبدل مصطلحها بتعبير الذاكرة الآنية استنادا إلى زمن أدائها، وهناك من اعتبرها المسؤولة عن التصرف وفقا لما هو موجود وما هو مفقود من المعلومات المحيطة بالإنسان. وعليه يمكنّنا القول بأنّ الذّاكرة العاملة، نظام فاعل متكامل في نظام الذّاكرة العام، يؤدي مهام عدّة فيها قصد توظيف المعلومات المعالجة والمخزنة في عمليات التعلم المختلفة.

2. علاقة الذّاكرة العاملة بأنظمة الذّاكرة الأخرى:

في هذا العنصر سنتطرق إلى خمسة توّجهات متباينة الرؤى، سعت إلى تحديد موقع الذّاكرة العاملة من خلال علاقتها بالذّاكرة قصيرة المدى والذّاكرة طويلة المدى.

فنجد الاتجاه الأوّل يرى بأنّ الذّاكرة العاملة والذّاكرة قصيرة المدى هما نظام واحد، ويؤيّد هذا الرأي لوجي Loggie، هتش Hitch، ريزربرج Reisberg. في حين أنّ أصحاب الاتّجاه الثّاني، أمثال برنارد وكينجران (1985) Brainerd & Kingran، عبد المنعم الدّردير وجابر عبد الله (2005)، يرون أنّ الذّاكرة العاملة جزء من نظام الذّاكرة قصيرة المدى، أي أنّ هذه الأخيرة تنقسم إلى نظامين مستقلّين، يتمثّل الأوّل في الذّاكرة الفورية التّي تخزّن المعلومات، أمّا الثّاني فيتمثّل في الذّاكرة العاملة الجزء النشط في هذا النّظام. أمّا الاتجاه الثالث، فيرى أصحابه بأنّ الذّاكرة قصيرة المدى جزء من نظام الذّاكرة العاملة أمثال؛ هالفورد وآخرون Halford et al وأطلق على الذّاكرة قصيرة المدى هنا بالمكوّن اللّفظي.واتّجه روّاد التوّجه الرابع، إلى اعتقاد أنّ الذّاكرة العاملة ماهي إلاّ جزء من نظام الذّاكرة طويلة المدى، كأمثال نورمان(1986) Norman، إريكسون وكنش (1995)Ericsson & Kintsch، وذهبوا في تصوّرهم إلى أنّ دور الذّاكرة العاملة يكمن في تنشيط المعلومات المخزّنة في الذّاكرة طويلة المدى، وفي الاتجاه الخامس فصل كل من بادلي، كاربنتر وجاثركول الذّاكرة العاملة عن الأنظمة الأخرى، وحصروا مكانها ما بين الذّاكرة قصيرة المدى، والذّاكرة طويلة المدى، كما أضافوا بأنّها تقوم بتخزين للمعلومات بصفة مؤقتة بعدها تتلاشى أو تخزن في الذّاكرة طويلة المدى (**أحمد، 2015، ص ص 37-38**).

3. الفرق بين الذّاكرة العاملة والذّاكرة قصيرة المدى:

أشارت (2008)Daehn إلى جملة من الفروق الأساسية بين الذّاكرة العاملة والذّاكرة قصيرة المدى وهي كالتالي:

- الذّاكرة العاملة تختص بالمهام المعرفية الأكثر تعقيدا والأعلى مستوى، في حين أنّ الذّاكرة قصيرة المدى تختص بمهام أقل مستوى وأقل تعقيدا.
- القدرة على القياس، إذ تقاس الذّاكرة العاملة بأسئلة حول ما هو مراد تذكّره، وكذلك بعدد الوحدات التّي تمّ استرجاعها، ولأنّها مكوّن نشط فهي تقوم بنقل وتحويل مختلف المعلومات من

وإلى الذاكرة طويلة المدى، وترتبط فاعلية الذّاكرة العاملة بقدرتها على تجهيز المعلومات الجديدة، ومعالجتها والقيام بربطها بالمعلومات السابقة.

– استقبال الذّاكرة العاملة للمعلومات من مصدرين متمثّلين في، مصدر جديد وهو الذّاكرة الحسّية عن طريق مختلف الحواس، ومصدر قديم وهو الذّاكرة طويلة المدى واسترجاع المعلومات المخزّنة فيها، ومن ثمّ القيام بخلق تكامل بين المعلومات المستقاة من المصدرين والتنسيق بينهما.

– الذّاكرة العاملة نظام مستقل عن نظام الذّاكرة قصيرة المدى، فهذه الأخيرة تعجز عن القيام بأدوار الذّاكرة العاملة كتحليل المعلومات وتفسيرها وربطها بالمعلومات المخزّنة والمحتفظ بها في الذّاكرة طويلة المدى، بهدف إنجاز المهمّة، في حين أنّ الذّاكرة قصيرة المدى دورها يتمثل في تجميع المعلومات التّي تستدعي الاستجابة الآنية واللّحظية فقط.

– تعدّ الذّاكرة العاملة أكثر نشاطا وإيجابية فهي تقوم بمهام متعدّدة كالمعالجة والتّخزين، في حين تكتفي الذّاكرة قصيرة المدى بمهمّة التّخزين فحسب **(القضاة محمود، 2014، ص ص 13-14)**.

4. المناطق الدّماغية ووظيفة الذّاكرة العاملة فيها:

تلعب الذّاكرة العاملة دورا هامّا في التّعلم واكتساب اللّغة وفي مهارات متعدّدة تساعد الفرد على التكيف في بيئته، وسنشير هنا إلى أهم المناطق الدّماغية التّي تظهر نشاط الذّاكرة العاملة والتّي ذكرتها كل من **(Alloway & Alloway, 2013, pp10, 12)** كالأتي:

1.4. القشرة الجبهية أو قشرة الفص الجبهي (Perfrontal Cortex (PFC:

تقع قشرة الفصّ الجبهي في مقدّمة الدّماغ، وتعدّ الذّاكرة العاملة الوظيفة الأساسية لها، فتقوم بالتنسيق مع مناطق دماغية أخرى من خلال الإشارات الكهربائية والتّي تستفيد الذّاكرة العاملة منها، وأظهرت فحوصات تصوير الدّماغ بأنّ قشرة الفصّ الجبهي تضيء عند استخدامنا للذّاكرة العاملة، فتطلق الأفكار وتقوم بالعمل مع المعلومات من مناطق الدّماغ المختلفة. وتجدر الإشارة إلى أنّ قشرة الفصّ الجبهي المنطقة الأكثر ارتباطا بالذّاكرة العاملة، لكن العلماء اكتشفوا تنشيطا في مناطق التّرتيب في الدماغ، كالقشرة الجدارية، والحزامية الأمامية الأساسية أثناء أداء الأشخاص لمهام الذّاكرة العاملة.

2.4. الحصين (قرن آمون) Hippocampus:

يعدّ الحصين موقع الذّاكرة طويلة المدى، ومكانا للتخزين طويل المدى للكمّ الهائل من المعرفة المكتسبة على مدار حياة الفرد. تسمح الذّاكرة العاملة بالتفتيش عن المعلومات المخزّنة في الذّاكرة طويلة المدى، واستخراج المعلومات ذات الصّلة بالمهمة قيد التنفيذ، فتدمج المعرفة المخزّنة بالمعلومات الجديدة الواردة، لتتمكّن بعدها من إدخال معلومات جديدة في الذّاكرة طويلة المدى.

يشير (**أبو علام، 2012، ص30**) إلى أنّ قرن آمون هو المنطقة المسؤولة عن دمج الذّكريات في الدّماغ، وبهرمه تضعف قدرته على دمجها.

3.4. اللّوزة Amygdala:

تعدّ اللّوزة المركز العاطفي للدّماغ، ويتّم تنشيط اللّوزة عندما يواجه الانسان عاطفة شديدة وقوّية، كالخوف مثلا. وهنا تتدخل الذّاكرة العاملة للتّحكم في المشاعر والقيام بإدارة المعلومات العاطفية الصّادرة عن اللّوزة، ومنعها من تشتيت انتباه الشّخص عن المّهمة التّي يقوم بها. فإن صرخ أحدهم عند اشتعال حريق في السينما، تساعد الذّاكرة العاملة المتفرج على التّحكم في الخوف وخروجه بطريقة منظّمة دون خلق الرعب لديه.

4.4. التلم داخل الجداري Introparietal sulcus:

يعدّ بمثابة مركز للرياضيات والحساب في الدماغ، ويقع في الجزء العلوي الخلفي من الدّماغ، فعندما تريد إجراء عمليات حسابية كإيجاد عدد الأميال التّي يمكن قطعها مثلا، تستعين به الذّاكرة العاملة للحصول على الإجابة، فهو مهم جدا للمهارات الرياضية.

5.4. منطقة بروكا Broca's area:

تسهم منطقة بروكا في فهم اللّغة وعلى الطّلاقة اللّغوية، كما ترتبط بالتفاعلات الاجتماعية كالتفاعل مع الأصدقاء، العائلة، الأحباب والذي يستوجب اللّغة الشفوية، أو اللّغة المكتوبة.

تقع منطقة بروكا على الجانب الأيسر من الفصّ الأمامي، وتقوم الذّاكرة العاملة بمعالجة كل المعلومات الواردة والمرسلة من هذه المنطقة.

5. تطوّر الذّاكرة العاملة لدى الطّفل:

إنّ الذّاكرة العاملة ليست ثابتة منذ الولادة، بل تتطور كلّما تقدّم العمر، فليس كل الأطفال ممّن هم في نفس العمر، يمتلكون نفس القدرات في الذّاكرة العاملة. وحتى بالنسبة للبالغين كذلك. كما أنّها لا تتطوّر وتنمو بنفس السّرعة والوتيرة، فيمكن للطّفل في عمر السّنتين تخزين وحدتين فقط في ذّاكرته اللّفظية، ثم تخزين خمس وحدات في سن السابعة، في حين قد يصل إلى سعة ست وحدات في سن التاسعة، وقد يقترب من أداء البالغين في فترة المراهقة بحوالي سبع وحدات. وبعد سنوات قليلة، ستتضاعف قدرات الذاكرة العاملة لديه ثلاث مرات أكثر. ونجد أنّ المعطيات العلمية المتعلّقة بالذّاكرة البصرية الفضائية أقل من حيث العدد وأكثر تنوّعا نسبيا، حيث أنّ تطور الذاكرة البصرية الفضائية يكون أكثر بطئا، فيتأخر نموّها حتى (5-6 سنوات) مقارنة بالذاكرة اللّفظية حسبما أشار إليه كل من Gaona'ch et Pross (2005) وتصل إلى أداء البالغين في حدود سن 11 إلى 12 سنة. ومحدّدات نموّ الذّاكرة العاملة متعدّدة، فهناك من يرجعها إلى زيادة في سرعة معالجة المعلومة أو إلى تحسّن في القدرات الانتباهية خصوصا مع تقدّم السّن. لكن تطوّر فعالية الذّاكرة العاملة ترتبط كذلك بقدرات الذّاكرة طويلة المدى، فبتقدّم العمر تصبح المعارف والمكتسبات المخزنة في الذّاكرة أكثر غنى بشكل معتبر، كما أنّ تطور مكوّنات الذاكرة العاملة يرتبط كذلك بالاستراتيجيات المستعملة لتنميتها، كاستراتيجية التسميع الذّاتي التي تتطلب من الطفل تكرار المعلومات في ذهنه كي لا ينساها، وتظهر لديه في حدود سن السابعة. ومع عامل الخبرة، يصبح الأفراد أكثر قدرة على استعمال استراتيجيات أخرى كالتجميع مثلا، فأرقام 1-8-7-9-4 يمكن تجميعها على النحو الآتي؛ 18-794، فتصبح معلومتين فقط بدلا من خمسة ويسهل بذلك الاحتفاظ بها، كما لدينا أيضا استراتيجية التّرابط، فإذا أردنا تذّكر كلمات كالقط-البيت-الفأرة-النّافذة. فبإمكاننا الاستعانة ببناء قصّة لنحتفظ بهذه المعلومات مترابطة، فنقول بأنّ القط كان يجري خلف الفأرة في البيت، لكنّها هربت منه عبر النّافذة. كما يمكن استعمال استراتيجية بناء الصّور الذهنية، وذلك بتصوير المعلومات اللّفظية ذهنيا **(Bussy, 2014, pp18, 20).**

6. نموذج بادلي للذّاكرة العاملة:

افترض بادلي (Baddeley,1986) أنّ طول مدى الذاكرة، يتحكم فيه عامل السّرعة التي نعيد بها المعلومات، وبأنّ حلقة متّسقة بإمكانها تخزين معلومات لفظية، يمكن إعادتها في زمن محدّد ومعيّن. أمّا ما يرتبط بتأثير طول الكلمة، فوجد أنّه عند قراءة خمس كلمات قصيرة الطّول ومحاولة إعادتها وتكرارها دون النّظر إليها، تمكّن معظم المفحوصين من النّجاح في إعادتها. إذ وجد بادلي وآخرون، أنهم أعادوا الكلمات بمتوسط 4.17 كلمة من الكلمات الخمس، وعندما حاول المفحوصون استدعاء خمس كلمات طويلة الطّول مقدمة لهم من قبل، استطاعوا ذلك بمتوسط 2.8 كلمة فقط من الكلمات الخمس. فالحفاظ على المعلومات في الذاكرة العاملة، محاكي للعبة الصّحون الدّوارة التّي يستعملها البهلوان في السّيرك، والذي يقوم بتدوير صينية على عصا واحدة، ثم يضع صينية أخرى على عصا أخرى، ثم ثالثة وهكذا، لكنّه عليه أن يرجع إلى الصينية الأولى قبل أن تخف سرعتها وتسقط من العصا، فيعيد تدويرها مرة أخرى ويعيد تدوير الصّواني الأخرى وإبقائها كذلك. وقد افترض بادلي Baddeley أنّ حلقة الترابط، ليست الوحيدة المستعملة في عملية التكرار للمادة المراد تذّكرها، بل لدينا أيضا ما يسميه لوحة المخطط المرئي/ المكاني لاسترجاع الصّور. ويرى بادلي أنّ هناك نظامين منفصلين في الذاكرة العاملة يقوم المركز التنفيذي بوضع المعلومات في هذه الأنظمة الموالية أو استرجاعها منها. إضافة إلى ترجمة هذه المعلومات من نظام إلى نظام آخر حتى أنّ بادلي افترض توفر المركز التنفيذي لمخزن مؤقت للمعلومات، وذلك للتّحكم في النّظامين الموالين في الذّاكرة العاملة، واتخاذ القرارات الخاصة بهما **(سليط، والجمال، 2007، ص ص242،244)**.

إذن تتكوّن الذّاكرة العاملة حسب نظرية بادلي من نظامين ثانويين، الحلقة الفونولوجية والنّظام البصري الفضائي (المفكّرة البصرية الفضائية)، والّذي ينسق بينهما المركز التنفيذي. حيث تعالج المعلومات اللّفظية في الحلقة الفونولوجية، أما غير اللّفظية فتعالج في المفكرة البصرية الفضائية**(Bagramyan, 2018, p7)** .

كما أضاف بادلي نظاما رابعا والّذي يتمثّل في الحاجز العرضي(buffer épisodique) والذي سيأتي تفصيله أكثر في عنصر لاحق.

7. مكوّنات الذّاكرة العاملة حسب نموذج بادلي:

لقد قسّم بادلي الذّاكرة العاملة إلى ثلاث أنظمة يقودها المركز التنفيذي، والمتمثّلة في الحلقة الفونولوجية، النّظام البصري الفضائي (المفكّرة البصريّة الفونولوجيّة) والحاجز العرضي، وسنقوم بتفصيلها الآن مع تقديم النقاط الأهّم فيها على النّحو الآتي:

1.7. المركز التنفيذي:

لم يتعمق بادلي في دراسة المركز التنفيذي كثيرا، إذ كان يرى أنّ هذه الدراسة صعبة جدا، إلا أنّه يعدّ الآن موضوع دراسات وأبحاث في علم النفس العصبي، ومن اليسير تبيان أنّ النظامين التابعين للمركز التنفيذي المحدد من طرف بادلي، يعودان في الأساس إلى حاسّتان من خمس حواس: البصر والسمع، إذ بفضلهما نتلقى المعلومات التّي تفسّر في الإدراك **(Yves, 2010, p26)**. ويعتبر المركز التنفيذي المكوّن الرئيسي لهذا النظام الثلاثي، والمسؤول عن توزيع الموارد المعرفية فيما بين التّخزين ومعالجة المعلومات، ولقد زوّد المركز التنفيذي فيما يرتبط بعملية التخزين، بنظامين مساعدين وهما: المفكرة البصرية الفضائية والحلقة الفونولوجية **(Masquelier,2001,p39)**.وفي 1992، وصف بادلي في مقاله، المركز التنفيذي كمستودع تحفظ وتوضع فيه كل ما يستصعب معالجته من معلومات خاصة التي وردته من الأنظمة المختلفة، لكنّه في 1996 أعاد النظر في مهام المركز التنفيذي، وحدّد دوره في انتقاء المثيرات والاحتفاظ بالمعلومات الملائمة وكف غير الملائمة منها، القيام بالتنسيق بين المهمّات المختلفة، استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى ومعالجتها **(صادقي، 2012، ص25)**. إذ يعدّ المركز التنفيذي المكوّن الذي يراقب الانتباه أثناء القيام بالمعالجة المعرفية المختلفة، كما يقوم بالتخطيط لحل المشكلات، وينسق كذلك مختلف العمليات لعلاج المعلومات ومراقبتها، إضافة إلى قيامه باسترجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى **(قاسمي، 2014، ص35)**. ويشير **(Golay, 2014, pp 23-24)** أنّه حسب بادلي وهيتش (2000) فإنّ المركز التنفيذي يتصرف مثل المراقب الانتباهي المسؤول عن تسيير التحولات والانقسامات المحتملة لبؤرة الاهتمام، لهذا فهو لا يرتبط بالتخزين بل من مهامه الرئيسية التنسيق بين النظامين التابعين له، الحلقة الفونولوجية والمفكرة البصرية الفضائية، وقد حددت كل السيرورات المرتبطة بالمركز التنفيذي إلى أربع وظائف هي:

- السيطرة على توزيع المصادر الانتباهية.

- تنسيق النشاط أثناء أداء مهمّتين منفصلتين يسمح بالتناوب(switch)بين مختلف استراتيجيات الاسترجاع.

- انتقاء بعض قنوات المعلومات وكف أخرى.

- التنشيط المؤقت لمعلومات مخزنة داخل الذاكرة طويلة المدى.

وأضاف **(Hanfy, 2021, p44)**.أيضا:

- ربط المعلومات إلى فترات متناسقة مترابطة.

- التّنسيق بين النّظامين التّابعين.

- التّحوّل بين المهام واستراتيجيات الاسترجاع.

2.7. الحلقة الفونولوجية:

تحتفظ الحلقة الفونولوجية بالمعلومات المتتابعة (**بوراس، 2021، ص 56**). وتوّجه للمعالجة والاحتفاظ المؤقت المعلومات ذات الصّيغة اللفظية أو الصوتية، وتنقسم الحلقة الفونولوجية إلى مكوّنين هما: السّجل الصّوتي le registre phonologique، والحلقة النطقية La boucle articulatoire.

يعدّ السجل الصّوتي نظاما للتخزين المؤقت، وله القدرة على الاحتفاظ السّلبي للمعلومات لبضع ثوان، في حين أنّ الحلقة النطقية عبارة عن ميكانزيم نشط للتكرار الذاتي، والذي يسمح بإحباط تراجع الأثر في الذاكرة في المخزون الفونولوجي **(Golay, 2014, p23)**.

يتلقى السّجل الصّوتي مباشرة وبطريقة إجبارية المعلومة اللّفظية والمستقبلة سمعيا، والتي يقوم بتخزينها على شكل رموز فونولوجية، إلا أنّ الاحتفاظ بالمعلومة في السّجل الصّوتي لن يتمّ إلا في وقت قصير جدا (ما بين ثانية ونصف إلى ثانيتين)، ويمكن إعادة تقديمها باستمرار عن طريق سيرورة التجميع النطقي. كما يمكن للسّجل الصّوتي تلقى معلومة لفظية مقدّمة بصريا، لكن يجب تحويل هذه الأخيرة لرمز فونولوجي قبل تمريرها إلى السّجل الصّوتي عن

طريق سيرورة التجميع النطقي articulatoire récapitulation. وعليه فإنّه يمكن القول بأنّ دور السّجل الصّوتي متمثل في تخزين المعلومة، في حين أنّ دور سيرورة التجميع متمثل في إعادة تقديم المعلومة باستمرار في السّجل الصّوتي **(Masquelier, 2001, p 39) .**

3.7. المفكرة البصرية الفضائية (النظام البصري الفضائي) Le calepin visuo-spatial:

ويعتبر دور المفكرة البصرية الفضائية مماثلا لدور الحلقة الفونولوجية فيما يرتبط بالمعلومات البصرية الفضائية، فهذه الأخيرة ترمّز عن طريق المفكرة البصرية الفضائية والتي تتضمن نظاما للمعلومات البصرية (أشكال، ألوان...) ونظاما للمعلومات الفضائية كما أشار إليه لوجي (1995). تقوم المفكرة البصرية الفضائية بإدراك المعلومات بطريقة مباشرة بواسطة الإدراك البصري، أو بطريقة غير مباشرة بتشكيل لصور ذهنية وتكوينها. كما تكشف عن المهام ذات الطابع البصري أو الفضائي (التموقع في الفضاء باتباع مسار بالاستعانة بمخطط مثلا)، وعليه نخلص إلى أنّ هذا المصدر هو المسؤول عن قدرات تحويل وتدوير الصّور الذهنية، ويسمح بالوصف واستكشاف تميز شيء أو مكان ممثل ذهنيا **(Amrani, 2022, p923-924)**.

بذلك تعدّ المفكرة البصرية الفضائية المسؤولة عن التخزين بسعة محدودة للمعلومات البصرية الفضائية، وتستعمل كذلك في بناء الصّور الذهنية والتحكم فيها **(Masquelier,2001, p39) .**

هنا سنشير إليها في دراستنا بالنّظام البصري الفضائي.

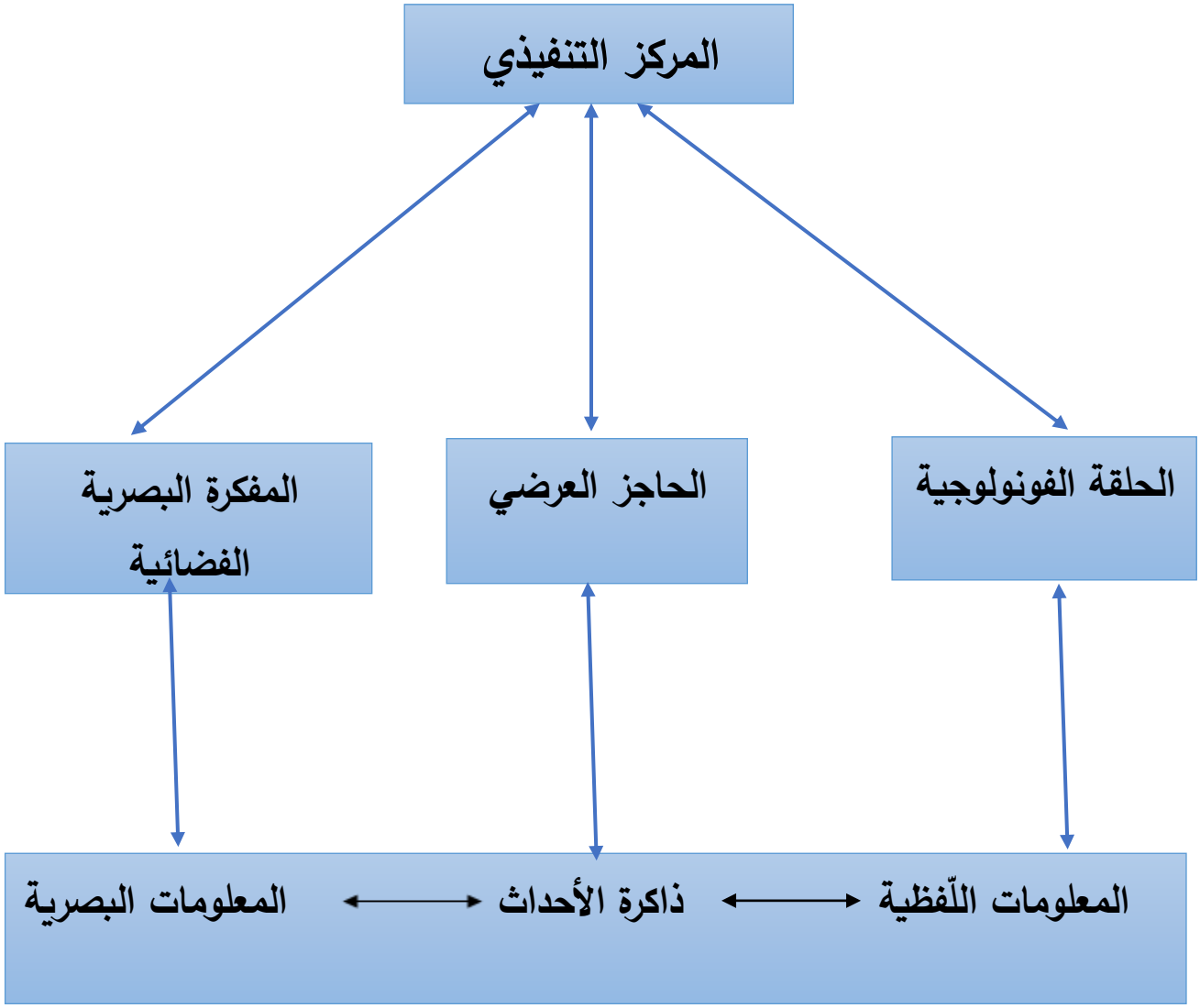
4.7. الحاجز العرضي Le buffer épisodique:

يعتبر الحاجز العرضي همزة الوصل بين النّظامين الخادمين والمركز التنفيذي ومهمّته ترتكز على إدماج المعلومات داخل حلقة مفهومة سواء كانت لفظية أو بصرية، أو مستدعاة من الذاكرة طويلة المدى. **(مكّي، 2020، ص 240)**.

إذ قام بادلي وهيتش (2000) بإضافة نظام ثالث لنموذجهما للذّاكرة العاملة وهو تابع للمركز التنفيذي، فنظام الحاجز العرضي، يوصف بأنّه نظام مؤقت ومحدود السّعة، كما أنّه المسؤول عن دمج معلومات من مصادر مختلفة والسماح باسترجاعها بطريقة واعية. حيث يقوم هذا المكوّن بتمرير وتوحيد المعلومات من الذاكرة العاملة إلى الذاكرة طويلة المدى على نحو

متبادل، ليكرّس بعدها لاسترجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى، كي تستغل وتستعمل من طرف الذاكرة العاملة. إضافة إلى هذا كلّه يشير بادلي (2012)، بأنّ هذا المكوّن يسمح بالاحتفاظ بالتمثّلات والتصّورات وتجميعها (chunking) والتي تكون ذات طبيعة متعددة النماذج **(Golay, 2014, p24-25)**. يحتفظ بالتمثّلات بشكل مؤقت، وتكون متعددة الأبعاد، ومصدرها أنظمة معرفية كالذّاكرة طويلة المدى، وكذا الحلقة الفونولوجية والمفكرة البصرية الفضائية. والسّبب الراجع وراء إضافة هذا النّظام للنموذج الثّلاثي، هو إغفال بعض المظاهر كأثر المعاني في استدعاء بعض المقولات على نحو مباشر، وكذا التّشابه البصري عند استدعاء بعض الكلمات لفظيا **(صادقي، 2012، ص.25)**.

سيوّضح لنا الشكل الموالي مكونات الذّاكرة العاملة وفقا لنموذج بادلي (2000) كالآتي:



الشّكل رقم 2: نموذج مكونات الذاكرة العاملة لبادلي (2000)

(المصدر: Delage& Frauenfelder, 2012, p1557)

خلاصة:

بعد التّطرق إلى عناصر الفصل الثّاني الذّي تضمّن جزأين فيه، جزء تناولنا فيه الذّاكرة بشكل شامل وعام، من حيث تعريفها، أهميتها، والعمليات الأساسية التّي تتضمّنها، وكذا أقسامها. وجزء تناولنا فيه الذّاكرة العاملة بشكل أكثر تفصيلا. توّجه فيه اهتمامنا إلى تعريفها، إبراز علاقة الذّاكرة العاملة بأنظمة الذّاكرة الأخرى، وتحديد الفرق الكامن بينها وبين الذّاكرة القصيرة المدى، كما حدّدنا المناطق الدّماغية التّي تنشط بها، وتناولنا تطوّر الذّاكرة العاملة عند الطّفل، وفصّلنا في أنواعها وفقا لنموذج بادلي المتبنى في هذه الدراسة، والذّي قسّمها إلى كل من: المركز التنفيذي، المفكّرة البصرية الفضائية، الحلقة الفونولوجية، والحاجز العرضي. وفي الأخير يمكنّنا القول من خلال ما تمّ استعراضه في هذا الفصل، أنّ الذّاكرة نظام متكامل ترتبط أدوار أنظمتها ببعضها البعض، لكنّ النّظام الذّي يربط بين هذه الأنظمة هو الذّاكرة العاملة، إذ يرتبط بنظامي الذّاكرة الحسّية والذّاكرة طويلة المدى، فيكتمل بذلك دورها مع أدوار هذين النظامين للذّاكرة.

الفصل الثالث: القراءة والفهم القرائي

تمهيد

أوّلا: القراءة:

1. تعريف القراءة

2. أهداف القراءة.

3. أهمّية القراءة في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة.

4. أنواع القراءة.

5.عناصر الموقف القرائي.

6. مهارات القراءة.

ثانيا: الفهم القرائي:

1. تعريف الفهم القرائي

2. أهمية الفهم القرائي.

3. مستويات الفهم القرائي.

4. مهارات الفهم القرائي.

5. مراحل الفهم القرائي.

6. النّماذج المفسّرة للفهم القرائي.

7. كيفية تنمية الفهم القرائي لدى المتعلمين في المرحلة الابتدائية.

8. علاقة الذاكرة العاملة بالفهم القرائي.

خلاصة

تمهيد

يعدّ نشاط القراءة من الأنشطة التعليمية الهامّة في المرحلة الابتدائية، إذ تركّز تعلّمات الطّور الأوّل فيه، على تعليم المتعلّم الحروف والنّطق السّليم لها، وقراءة المقاطع الصّوتية وتجميعها في كلمات، ثم قراءة هذه الكلمات كجمل، وبالتدريج يتمّكن من قراءة فقرات ونصوص بأكملها، وهذا يأتي في الطّورين الثّاني والثّالث من التعليم الابتدائي بتحكم مقبول وقراءة أكثر يسر.

إنّ زيادة معرفة المتعلّم بالحروف والتحكّم فيها، تساعده على اكتساب كلمات جديدة، وإثراء رصيده اللّغوي فتكسبه طلاقة لغوية، وتزيده فهما واستيعابا لما يقرأ، فيصل بذلك إلى تحقيق أهداف القراءة وغاياتها، والّتي أهمّها الفهم القرائي الذي يعدّ المؤشر الدّال على تملّك القارئ لمفاتيح القراءة وتمكّنه منها، فالضّعف فيه يعدّ سببا أساسيا للفشل المدرسي كما أشار إلى ذلك فتحي الزّيات (1998)، إذ يؤثر بالسّلب على صورة المتعلّم لذاته وعلى شعوره بالكفاية الذّاتية **(عبد اللاه، 2008، ص62)**. ولهذا سنتطرق في هذا الفصل إلى كل ما له صلة بالفهم القرائي فنستعرض بهذا تعاريفه، أهميته، مستوياته، مهاراته، ومراحله، مع النماذج المفسرة له وكيفية تنميته لدى المتعلمين في المرحلة الابتدائية، ثم أخيرا علاقته بالذّاكرة العاملة، لكننّا سنقدّم القراءة أوّلا بعناصرها المختلفة التّي تشملها للإلمام بموضوع الفهم القرائي بصورة أكثر اتساعا.

أوّلا: القراءة

1. تعريف القراءة:

اختلفت تعريفات القراءة وفقا للمجالات المختلفة التّي تناولتها، فالقراءة من الملكات اللّغوية المؤثرة في الجوانب التربوية الأكاديمية، وسنكتفي في دراستنا الحالية بتناولها من وجهة نظر معرفية بما يخدم موضوع بحثنا، سعيا منّا إلى تقريب هذا المفهوم وتوضيحه، كما سنستعرضها كالآتي:

يعرّفها البجّة (2007) بأنّها عملية شاملة للجوانب العقلية، الانفعالية، ودرجة الدّافعية، وتتضمّن تفسير الرّموز المكتوبة، والتّي يلتقطها القارئ بعينيه، وتشمل فهم معاني النّص المقروء والرّبط بينهما وبين الخبرة السابقة والقيام بعمليات الاستنتاج، والحكم، والنقد، وحل المشكلات والتذوّق (**الصّيداوي، 2015، ص32**).

أمّا (**بن الطّاهر، 2009، ص91**) فيعرّفها بأنّها من العمليات المعّقدة، التّي تتدخل فيها ميكانيزمات عدّة، تتعلّق بالجانبين الحس حركي والعقلي، بغرض التّعرف على الرّموز المطبوعة وتفسيرها إلى معان ومضامين.

يشير أيضا (**Butler, 2014, p112**) بأنّ القراءة عملية معقّدة تنطوي على عمليات مختلفة تقوم بتحويل المدخلات المرئية إلى خطوط وأشكال، ثم إلى أحرف وكلمات، وبعدها إلى لغة لتصبح في الأخير عبارة عن بيانات تتحول بعد تصفيتها إلى معلومات تخزّن كمعرفة مفيدة ومستعملة.

ممّا سبق، نخلص إلى أنّ التّعريفات السّابقة تمحورت كلّها حول فكرة أنّ القراءة من العمليات الشّاملة التّي تستلزم تداخل جوانب عدّة لدى المتعلم، وأنّها من العمليات المعقّدة لديه، لكنها تناولت القراءة من جوانب محدّدة سلّطت عليها الضوء وأغفلت جوانب أخرى ترتبط بها. فركّز بعضها على وجوب الرّبط بين الخبرة السّابقة للمتعلّم بما يتلقاه من النّص، ما يجعله يقوم بجملة من العمليات أثناء القيام بذلك. في حين اتجه غيرها إلى تبيان سيرورة عملية القراءة وكيفية حدوثها، وهناك من أشار إلى أنّ عملية القراءة ذات طابع شمولي تتضّمن الجوانب الثّلاث العقلي، الوجداني، والحسّ حركي، تبدأ من التعرف على الحروف وتنتهي بالفهم القرائي.

2 . أهداف القراءة:

معرفة بالأهمية القصوى التّي تكتسيها القراءة، وجب علينا أوّلا تعداد الأهداف التّي تؤديها هذه العملية منذ المراحل الأولى لتعلّمها، وفي هذا السياق فقد أشار كل من (**الكحالي، 2011، ص58؛ صديق، 2013، ص74**) إلى جملة من الأهداف نذكرها كالآتي:

– التمكّن في كل من النّطق السليم؛ الطّلاقة اللّغوية؛ الأداء الجيّد؛ وتمثيل المعنى.

– تنمية المعجم اللّغوي للمتعلّم بالمفردات المتنوّعة والتّراكيب النحوية والصرفية والإملائية المختلفة.

– اكتساب مختلف المهارات القرائية كالفهم والاستيعاب السّريع.

– تطوير الميول نحو القراءة وتعزيز القراءة الحرّة.

– ترسيخ القيّم الأخلاقية والدينية للمتعلّم.

من خلال حضورنا لبعض حصص القراءة مع تلاميذ مستوى السنة الرابعة ابتدائي، نضيف بأنّ القراءة من الأنشطة الّتي تسهم في جعل المتعلمين قادرين على التّواصل بمهارات مقبولة جدا مع الآخرين، مدّعمة بذلك أهداف أنشطة التعبير الشفوي والإنتاج الشفوي والكتابي.

3. أهمية القراءة في العملية التّعليمية التّعلّمية:

لا يمكن إغفال الدّور الرئيسي للقراءة في عملية التّعلم، فالقراءة هي ما يسمح للمتعلّم بالوصول إلى مضامين ومحتويات مختلف الموّاد الدّراسية، كما تعينه أيضا على فهم التعليمات والمطلوب منه إنجازه، من التطبيقات والتمارين المقدّمة له، وهنا في هذا العنصر سنستعرض بعض النّقاط الموضّحة لأهمية القراءة في عملية التّعلم مقدّمة كالآتي:

– القراءة مفتاح التّعلّم والسبيل إلى كلّ مجالات المعرفة والانفتاح على العالم.

– القراءة لها صلة بكل أنشطة التّعلّم.

– تساعد القراءة المتعلّم على التّكوين المرتكز على التّعلّم الذّاتي من خلال تحكّمه في اللّغة ومفاتيحها.

– القراءة طريق المتعلّم نحو الاعتماد على الذّات في بناء تعلّماته وسعيه نحو المعرفة.

– القراءة مشبعة للحاجات النّفسية والاجتماعية للمتعلّم، فتعينه على التّواصل والتّفاعل مع الآخرين، وتشبع لديه حبّ الفضول والاكتشاف، كما تراعي ميولاته وتحقق رغباته.

– القراءة تسهم في حفظ توازن شخصيّة المتعلّم في مواجهة مختلف الصّراعات والعوائق (**بناني، 2021، ص ص 366-367**).

انطلاقا ممّا لامسناه في الميدان مع المتعلمين، ترى الطالبة الباحثة بأنّ القراءة من الأنشطة الّتي تشعر المتعلمين بمتعة وراحة ظاهرتين، فهي من الحصص المحببة لديهم، خاصّة إن كانت مواضيعها تضيف معلومات علمية جديدة بالنسبة لهم، أو كانت قصصا ذات مغزى تأخذهم إلى أبعاد وعوالم مختلفة دون تحركهم من كراسيهم.

4. أنواع القراءة:

تتفرّع القراءة من حيث أدائها إلى فرعين، فنجد فيها القراءة الصّامتة والقراءة الجهرية، وكلتا هاتين القراءتين تؤديان نفس الأهداف العامّة للقراءة، لكنهما تختلفان في أهداف خاصّة تميز كل قراءة على حدة، وهنا سنقدّمها بإيجاز على النّحو الآتي:

1.4. القراءة الصّامتة:

تعتبر القراءة الصّامتة، واحدة من أنواع القراءة الممارسة في الصّفوف الدراسية في المرحلة الابتدائية، والتّي تمارس عادة بعد التّمكن من القراءة ومهاراتها، فنجدها عادة ابتداء من الطّور الثّاني والّذي يشمل السنتين الثالثة والرابعة ابتدائي.

تعرّف (**النّجمي، 2018، ص212**)، القراءة الصّامتة بأنّها أداة تستعمل قصد فهم المقروء، وتحدث عن طريق حركة العين فقط على السّطر، للوصول إلى معاني الكلمات وفهمها دون إصدار صوت.

من ميزات هذه القراءة أنّها سهلة من حيث الاستخدام فلا ترتبط بزمان أو مكان معينين، وفيها يركّز المتعلّم انتباهه حول ما يقرأه بهدف الفهم، دون أن يعير اهتمامه لكيفية نطقه للحروف وللكلمات (**محمد علي، ومحمد علي، 2016، ص16**).

2.4. القراءة الجهرية:

تعتبر هذه القراءة الأكثر استعمالا في المرحلة الابتدائية، نظرا لرصد الأساتذة فيها للنطق السّليم للحروف من مخارجها الصّحيحة لدى المتعلّمين، إذ يجهر المتعلّم بقراءته، ويسمع صوته واضحا لأقرانه، فتظهر بذلك نبرة الصّوت ووتيرته، ومدى احترامه لعلامات الوقف المختلفة ومعرفته بزمن الوقوف فيها، فتشّع عاطفته ومدى تأثّره بالمقروء في النّص بشكل جلّي في قراءته المسترسلة والمعبرة.

من التّعاريف التّي انتقيناها عن القراءة الجهرية نجد تعريف الملاّح (2013)، الذّي عرّفها بأنّها عملية تشمل عمليات معرفية عقلية، تتضمن التّحليل والتّفسير، وربط المعاني الجديدة بخبرة القارئ السابقة، مع الاستنتاج، النّقد، التّذوق والإبداع وغيرها (**الجعفري، 2018، ص632**).

بعد استعراض كلتا القراءتين الصّامتة والجهرية وتعريفهما، ترى الطالبة الباحثة انطلاقا من خبرتها في هذا المجال لأكثر من عشرين عاما، أنّ سبب التّركيز على القراءة الجهرية بشكل أكبر في المرحلة الابتدائية، يعود إلى كونها القراءة المبرزة للمهارات القرائية لدى المتعلّمين التّي تسمح للأساتذة بمتابعة مستمرة لها ومعالجة الاختلالات المشاهدة فيها آنيا، وهي التّي تمهّد للقيام بقراءة صامتة فاعلة، في حين نجد أنّ هذه الأخيرة تتجرّد من ذلك، لتركّز أكثر على فهم معاني النّص المقروء دون عناء الاهتمام بالقراءة السّليمة للنّصوص المكتوبة رغم مزاياها المتعدّدة.

5. عناصر الموقف القرائي:

يشتمل الموقف القرائي على ثلاث عناصر فاعلة فيه تتمثل في، القارئ، النّص، السّياق، ولقد ذكر (**التتري، 2016، ص ص41-42؛ نصر،2016، ص ص36-37؛ الغلبان، 2014، ص ص48-49**)، هذه العناصر الأساسية الثّلاث للموقف القرائي مثلما أوردها عبد الباري (2010) والتي كما يلي:

1.5. القارئ:

يعتبر القارئ عنصرا هاما في الفهم القرائي، لأنّه الممارس لعملية القراءة والمتفاعل مع موضوعها، ويظهر هذا التفاعل انطلاقا من التوظيف الإيجابي والفعّال للقدرات العقلية واللّغوية بشكل أمثل.

2.5. الموضوع أو النّص القرائي:

بهدف فهم القارئ للنصّ المكتوب، يتعيّن عليه بناء تمثّلات معيّنة للوصول إليه، لهذا يكتسي النّص أهمية كبيرة كونه فاعلا ومؤثرا في مدّ يد العون للقارئ للفهم السهل والسّريع للنّص أو إعاقته.

3.5. السّياق القرائي:

نعني بالسّياق، البيئات الاجتماعية والثقافية المحيطة بالقارئ التّي يعيش ويتعلّم فيها، فتحتل بذلك عمليات واستراتيجيات تعلّم القراءة مكانتها داخل هذا السّياق.

6-مهارات القراءة:

يمكنّنا تحديد مهارتين أساسيتين للقراءة وهما: التعرّف على الكلمة، والفهم القرائي.

1.6. التعرّف على الكلمة:

قد يتعثر المتعلم المبتدئ في القراءة إذا كانت الكلمات متشابهة من حيث الطّول والقصر مقارنة بالكلمات المختلفة فيها، في حين أنّ المتحكّم في القراءة يتمكّن من التّعرّف على الكلمات بكل سهولة، مستعينا في ذلك على معجمه اللّغوي، وعلى سرعة بديهته وإدراكه، فيستشف معاني الكلمات من خلال السياقات التي وردت فيها. فالتعرف على الكلمات مهارة تسمح للمتعلمين بتوجيه تركيزهم على المعاني التي تتضمّنها النّصوص المتناولة في القراءة، وتندرج تحتها جملة من الاستراتيجيات تبدأ بالنطق السّليم للكلمة، ثم التعرّف على مدلول الكلمة، وكذلك وتيرة استرجاع الكلمة، والسّياق الذي وردت فيه **(ركزة، والحمادي، 2018، ص ص19-20)**.

2.6. الفهم القرائي:

يمثّل هذا العنصر المهارة الثّانية التّي تمثّل موضوع دراستنا، والتّي سنقدّمها بتفصيل أكثر في الشق الثاني من هذا الفصل كما سيأتي ذكره كالآتي:

ثانيا: الفهم القرائي

1. تعريف الفهم القرائي:

يعرّف الفهم القرائي بأنّه عملية عقلية تسعى إلى فهم الفكرة التي يدور حولها موضوع النّص القرائي، بالاعتماد على الخبرات السّابقة للقارئ، وتحديد أهداف الكاتب، والرّبط بين الخبرات السّابقة والخبرات الجديدة مع القدرة على إطلاق أحكام حول مدى فاعلية هذه الخبرات في تلبيتها لاحتياجاته ووصوله لأهدافه (**الأعرج، ومقابلة، 2019، ص367**).

أمّا سعد (2006) فيعرّف الفهم القرائي بأنّه عملية معرفية ترتكز على المراقبة الذّاتية للمتعلّم وللاستراتيجيات المستخدمة من طرفه، أثناء عملية القراءة وقيامه بتقييمه لها (**بن شدة، 2018، ص167**). والغاية من القراءة هو الفهم وهو القدرة على استنباط المعنى من النصّ المقروء، وهو من أهم المهارات القرائية وأهم مقاصد تعليم القراءة، والقراءة التي تقترن بالفهم هي القراءة الفعلية، فإذا كانت القراءة عملية تشمل عمليات معرفية مختلفة، فالفهم القرائي هو العملية الأهم التّي تدور حولها العمليات الأخرى. واستيعاب المقروء هو الهدف الأسمى للقراءة، والّذي يعبّر عن جهود القارئ تجاه اكتسابه للمعرفة في مختلف مجالاتها. فالفهم يرتبط بالتفاعل النشط للقارئ مع النصّ المقروء وقدرته على الرّبط بين ما هو مخزّن في الذّاكرة طويلة المدى وما هو متاح من معلومات في النّص، وهو ما يسمح له بتحصيل المعنى ممّا قرأه (**يوسف، 2012، ص ص29-30**).

كما يعرّفه عصر (1999) بأنّه العملية التّي يستعان فيها بخبرة القارئ السّابقة ومعاني المقروء، لتتكوّن لدى القارئ المعاني والدّلالات المفيدة في سياق قرائي معيّن (**نهابة، 2013، ص104**).

ويشير فضل الله (2001) إلى أنّ للفهم القرائي أهمية بالغة في التّحكم بالمهارات الأربع للّغة العربية، والتّي تشمل مهارة القراءة، الاستماع، المحادثة والكتابة (**البرقعاوي، وأحمد، 2016، ص175**).

من خلال التّعاريف السّابقة يتّضح لنا اتفاق الباحثين على أنّ الفهم القرائي عملية عقلية معرفية، لكّنهم اختلفوا في الجوانب التّي تناولوه فيها، فهناك من ربطه بعمليات معرفية أخرى كالذّاكرة، ومنهم من أشار إلى ضرورة المزاوجة ما بين خبرة القارئ السّابقة ومهارات خاصّة به للوصول إلى الفهم القرائي، في حين ركّز الآخر على الغاية منه، والبعض الآخر على أهميته ودوره في التحكم بمهارات اللّغة العربية كلّها، لكّنهم كلّهم سعوا إلى توضيح الفهم القرائي من زوايا متعدّدة بلورت مفهومه وأبرزت أهم النقاط المرتبطة به.

2. أهمية الفهم القرائي:

أشار العتيبي (2018) نقلا عن (**هزيل، وعبد الخالق، 2022، ص863**) أنّ للفهم القرائي أهمية قصوى في عملية القراءة، فهي تسمح للمتعلم باتساع دائرة معلوماته، معارفه ومدركاته، وتثري معجمه اللّغوي بمرادفات للكلمات وأضدادها، كما يسهم الفهم القرائي أيضا في تعلّم المتعلّمين اللّغات كاللّغة الثانية أو الثالثة مثلا. فيعدّ الفهم القرائي بهذا الذروة في سلم مهارات القراءة والأساس فيها، إذ أنّ الوصول إليه يعني التحكم في المهارات اللّغوية ككل، فهو ما يقود المتعلم إلى التفكير والتفاعل مع غيرهم من الأقران أو الأساتذة بما يقرأون ويفهمون، كما أنّه المنطلق لاستيعاب مختلف موضوعات اللّغة العربية بالنسبة لهم، وبالتالي المواد التعليمية الأخرى. وعليه فإنّ تطوير مهارات الفهم القرائي هو من الأهداف الرئيسية التي يطمح الأساتذة والمربون لبلوغها مع متعلّميهم من أجل الوصول بهم إلى درجة القراء المستقلين القادرين على التفاعل مع مختلف أنماط النّصوص وتحليلها بعد فهمها واستنباط معانيها بالاعتماد على ذواتهم وعلى قدراتهم.

3. مستويات الفهم القرائي:

تعدّدت التّصنيفات التّي حاولت تقسيم مستويات الفهم القرائي، فهناك من الباحثين من قسّمها إلى مستويات متعدّدة للفهم القرائي، وهناك من قسّمها إلى قراءة السّطور، وما بين

السّطور، وما وراء السّطور. كما أنّ هناك من قسّمها إلى مستوى أفقي ومستوى رأسي، وسنحاول تقديم هذه التّصنيفات المختلفة بإيجاز، حيث نجد أولى هذه التصنيفات لـ ديبر ودالمان (1970) Deber & Dalman نقلا عن (**المطيري، 2011، ص48**) التّي قسّمت مستويات الفهم القرائي إلى ثلاث وهي:

– **قراءة السطور**: وفيها يستوعب القارئ المعاني الظّاهرة في النّص، وكل التّفصيلات والمعلومات فيه.

– **قراءة ما بين السّطور**: وفيها يستخلص القارئ المعاني الضمنيّة في النّص، ويدرك العلاقات الموجودة فيه، ما بين التّراكيب والألفاظ والمعاني.

– **قراءة ما وراء السّطور**: وفيها ينقد القارئ المقروء ويقوّمه، ويتمكّن من خلال النّص إدراك الأفكار وتسلسلها، والتنبؤ بالأحداث والاستدلال على ذلك.

ولقد ورد عن عبد الإله (2008) أنّ فتحي يونس ذكر مستويين لمهارات الفهم القرائي هما:

– **المستوى الأفقي**: ومن مهاراته الأسّاسية فهم معاني الكلمات، معاني الجمل، معاني الفقرات، معاني المواضيع المقروءة.

– **المستوى الرأسي**: ومن مهاراته الأسّاسية: الفهم الصّريح والمباشر، الفهم الاستنتاجي، النّقدي، التّذوّقي والفهم الإبداعي (**بوجلال، 2020، ص ص98–99**).

هناك أيضا من قسّمها مباشرة إلى فهم قرائي حرفي، استنتاجي، نقدي، إبداعي وغيرها، وهنا سنكتفي بتوضيح المستويات المتناولة في الدّراسة الحالية على النّحو الآتي:

أ–الفهم الحرفي:

أشار جاب الله وآخرون (2011) إلى مهارات الفهم القرائي الحرفي التّي تضمنّت؛ شرح المفردات الواردة في النّص، إيجاد أضداد لبعض الكلمات في النّص المقروء، تحديد الزّمان والمكان، تقديم مفرد كلمة أو جمع لكلمة في النّص، استخراج الأفكار الأساسية في النّص، الترتيب السليم لأحداث النّص (**كاظم، وآخرون، 2018، ص1196**).

ب-الفهم الاستنتاجي:

يعرّفه الظنحاني (2008)، بأنّه المستوى الذي يستخدم فيه المتعلّم عمليات عقلية وذلك لفهم المقروء، ويتضمّن هذا المستوى مهارات مثل؛ وضع عنوان للنّص، استنتاج المعاني الباطنية فيه، اكتشاف غرض الكاتب، توقع النّتائج والتّنبؤ بها، استنباط معاني الكلمات **(الظنحاني، 2008، ص16)**.

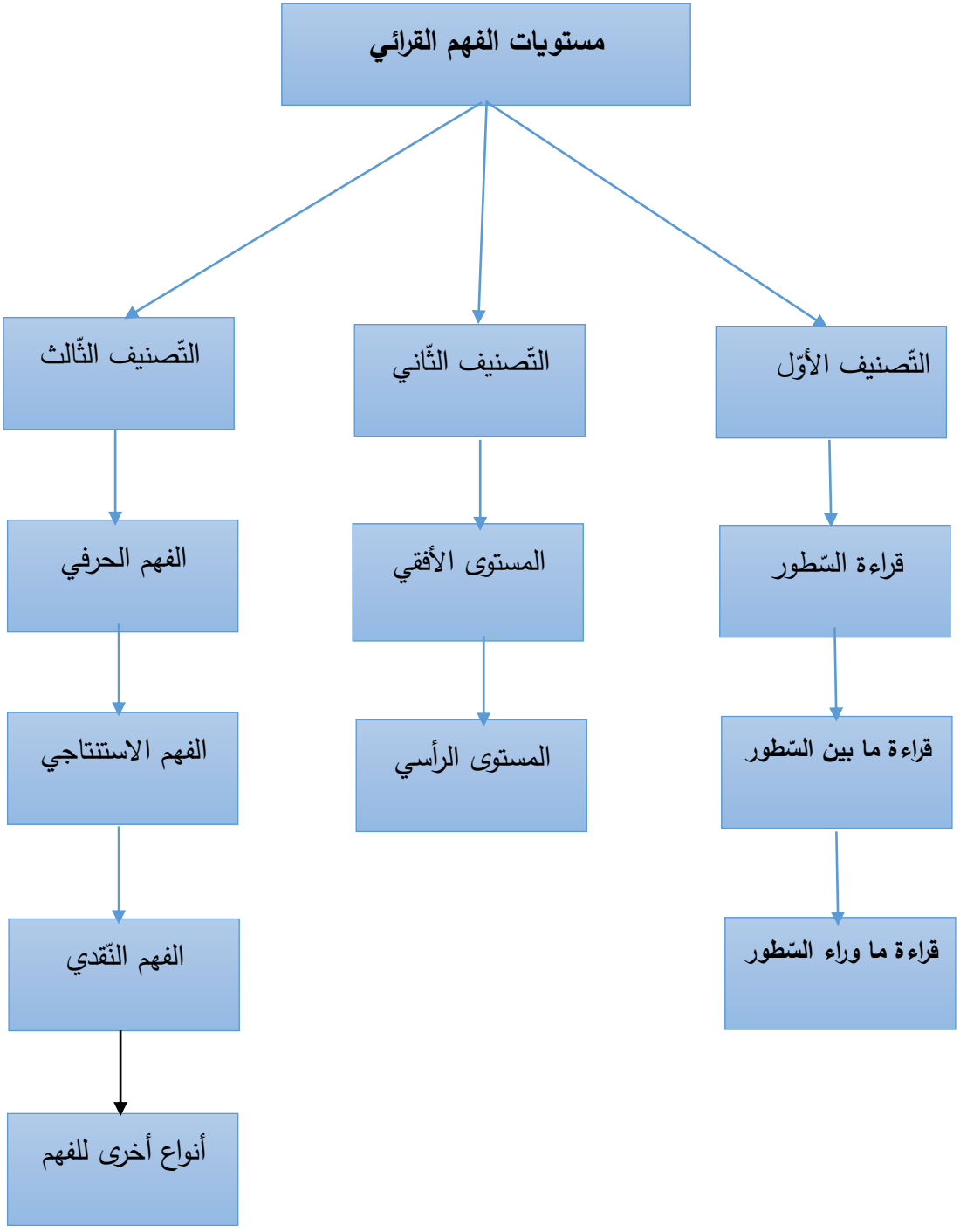
وصف عبد الحميد عبد الله مهارات الفهم الاستنتاجي كما يلي:

- استنتاج المعاني الضمنيّة في النّص والتّي ضمّنها الكاتب فيه.
- استنتاج معاني الكلمات الجديدة أو المألوفة انطلاقا من السّياق.
- استنتاج الهيكلة التّي اتبعها الكاتب في بنائه للموضوع.
- التمييز بين الأفكار الواردة في النّص وغير الواردة فيه.
- المقارنة بين الجوانب المتشابهة وغير المتشابهة **(عبد اللاه، 2008، ص65)**.

جـ-الفهم النّقدي:

يعرّفه عطا الله (2009) بأنّه القدرة على إطلاق حكم حول المادة المقروءة، وتحديد جوانب الكمال والنّقص فيها **(هاشم، وآخرون، 2016، ص507)**. ويعبّر هذا المستوى عن قدرة المتعلّم على إصدار أحكام حول النّص المقروء، وقد أشارت أميرة (2002) نقلا عن **(هاشم، 2010، ص25)** إلى المهارات الأتية: التّمييز بين الحقيقة وآراء الآخرين، فهم العلاقات بين مختلف الحقائق، استنباط المعلومات التّي يهدف إليها الكاتب، قدرة المتعلّم على تحليل النّص وإطلاق أحكام قيمية ونقدية حوله، بالارتكاز على خبراته واتجاهاته الشخصية.

تجدر الإشارة هنا إلى وجود أنواع أخرى من مستويات الفهم القرائي لكّننا لم نوردها هنا بل اكتفينا فقط بالمستعان بها في الدّراسة الحالية.



الشّكل 3: تصنيفات لمستويات الفهم القرائي المتناولة في الدراسة الحالية

(المصدر: إعداد الطّالبة الباحثة)

4. مهارات الفهم القرائي:

تندرج ضمن هذه المستويات مهارات خاصّة بكل مستوى، التي تمثل بنوده والتي هي مستقاة من دراسة عبيد (1996) نقلا عن دراسة **(ميلودي، 2017، ص ص 129، 131)** كالآتي:

1.4. مهارات الفهم القرائي الحرفي؛ والّذي يتضمّن هذه المهارات:

- تحديد مرادفات الكلمات وأضدادها.
- تحديد الفكرة العامّة للنصّ المقروء.
- تحديد التّفاصيل الدّاعمة والأفكار الجزئية في النّص.

2.4. مهارات الفهم القرائي الاستنتاجي؛ والّذي يتضمّن هذه المهارات:

- استنتاج أوجه الشبه والاختلاف.
- استنتاج علاقات السبب والنتيجة في النّص.
- استنتاج المعاني المستترة والضّمنية في النّص.

3.4. مهارات الفهم القرائي النقدي؛ والّذي يتضمّن هذه المهارات:

- التمييز بين ما له صلة بالموضوع وبين ما ليس له صلة به.
- التمييز بين الأفكار المعقولة وغير المعقولة منها.
- التمييز بين الرأي والحقيقة.
- تكوين رأي حول القضايا والأفكار المتناولة في النّص.

4.4. مهارات الفهم القرائي التذوّقي؛ والّذي يتضمّن هذه المهارات:

- ترتيب الأبيات الشعرية وفقا لقوة المعاني التي تحملها.
- انتقاء أبيات شعرية لها نفس المعاني مع أبيات أخرى.
- الشّعور بالحالة الانفعالية والوجدانية السائدة في النّص.

– تذوّق القيم الجمالية في الكلمات المنتقاة والتراكيب الموّظفة.

5.4. مهارات الفهم القرائي الإبداعي؛ والّذي يتضمن هذه المهارات:

– ترتيب عناصر القصة بأسلوب ابداعي مختلف.

– تقديم حلول مبتكرة لمشكلات وردت في القصة أو موضوع القراءة.

– بناء فرضيات وتوقع أحداث من خلالها.

– توقع الأحداث اللاّحقة والمشكلات المحتملة لموضوع أو قصة ما، قبل انقضاء أحداثها.

تجدر الإشارة هنا إلى أنّنا اكتفينا في هذه الدراسة بتناول مهارات مستويات الفهم القرائي المتمثلة في (الحرفي، الاستنتاجي والنقدي) لا غير.

5. مراحل الفهم القرائي:

تتدخل في الفهم القرائي عمليات عقلية مختلفة تؤثر فيه كالذاكرة العاملة مثلا. وأثناء سيرورة الفهم يمر المتعلم بمراحل مختلفة تسمح له في الأخير ببلوغ الفهم القرائي وفهم المقروء من النصوص الكتابية، وهنا سنستعرض هذه المراحل التي أوردها **(الزويني، وتركي، 2018، ص ص993-994)** عن زاير وعهود (2016)، على النحو الآتي:

1.5. الإدراك الحسّي للرّموز المكتوبة:

تتضمن هذه المرحلة تعرّف المتعلم على الحروف والكلمات ومختلف المؤشرات الظاهرة على سطح النّص المكتوب، فيتمكن المتعلم بذلك من استخراج الخصائص النحوية والإملائية التي يحملها النّص.

2.5. الاستدلال:

تعني استعمال المتعلم خبرته السابقة ومكتسباته القبلية ليثري بها المعلومات التي يتضمّنها النّص المقروء وهي من الاستراتيجيات الإدراكية.

3.5. الاحتفاظ:

يحتفظ بالمعلومات من النّص بثلاث نقاط أساسية أولها حداثة المعلومات وأثرها الانفعالي في نفسية المتعلم وكذلك الأهمية التي يمثّلها بالنسبة له، فحفظ هذه المعلومات يتأتى بالتصورات الدلالية التي تسمح بالاحتفاظ بها لزمن طويل دون تلاشيها.

4.5. التنشيط:

يقصد بهذه العملية العودة إلى الذاكرة والبحث فيها عن المعلومات المخزّنة، وهذه العملية متواجدة في مختلف مستويات معالجة النصوص وتتم بشكل شامل وفي آن واحد.

كما أوردا كذلك عن الديلمي والوائلي (2009) مرحلة أخيرة تمثلت في:

5. 5. الاسترجاع:

إذ يتمثل في عرض واسترجاع المعلومات المخزنة في الذاكرة وذلك بعد معالجتها، وتتأثر هذه المعلومات بظروف حفظها ونمط المعالجة التي تلقّته قبل الحفظ.

6. النّماذج المفسّرة للفهم القرائي:

سنستعرض في هذا العنصر النماذج المعروفة التّي سعت إلى تفسير كيفية حدوث الفهم القرائي، وسنقدّمها بإيجاز كما أوردتها (**عاشور، 2018، ص ص. 587-589**). ما يلي:

1.6. النّموذج التّصاعدي:

يطلق عليه كذلك نموذج (أسفل/ إلى أعلى)، وأشار (Liu, 2010) أنّ غوف Gough اقترح في هذا النّموذج أنّ القراءة عبارة عن مراحل متتالية تنطلق من الحرف / الصّوت ضمن مستوى الحرف ثمّ إلى الكلمة ضمن المستوى المعجمي، ثمّ إلى الجملة ليصل إلى البنية العميقة للوصول لفهم النّص. ويذكر (Abbott, 2006) إلى أنّ الاستراتيجيات التّصاعدية تركز أوّلا على معاني الكلمات أو على تركيب الجمل أو على كل التّفاصيل الموجودة في النّص وهذا النموذج له ارتباط بإشارات المستوى الأدنى. ويضيف (Block, 1992) أنّ النموذج التّصاعدي يرتكز على اللّغة.

2.6. النّموذج التّنازلي:

يطلق عليه نموذج (أعلى/ إلى أسفل)، ويستدعي من القارئ فهم معنى النّص من أجل الوصول إلى فهم الكلمات، وبالتالي دمجها في الجمل داخل النّص، ويرتكز هذا النموذج على خبرات القارئ وتجربته السّابقة، فيصل إلى المعنى انطلاقا من فهمه لجوهر النّصّ أوّلا، ثمّ المضي في تفاصيله.

ويشير (Abbott, 2006) أنّ النموذج التنازلي يرتبط بإشارات المستوى الأعلى، وأنّه حسب (Block, 1992)يرتكز على المعرفة أكثر.

3.6. النّموذج التّفاعلي:

هو النموذج الذّي يدمج بين النموذجين التّصاعدي والتّنازلي مثلما اقترحه ريملهارت (Rumelhart) وطوّره ستانوفتش(Stanovitch, 1980) . إذ يرى بأنّ القارئ يتفاعل بمعرفته السابقة وخبراته اللّغوية والنّص من جهة، ويقوم بمعالجة متزامنة بين العديد من المهارات متدنية المستوى، ومهارات فهم عالية المستوى مثلما ذكر(Liu, 2010) . ويشير(Smith, 2006) إلى أنّ القارئ يتوصّل إلى الفهم، عند اكتمال المخطط العقلي لنموذج أعلى / أسفل مع حقائق نموذج أسفل / إلى أعلى.

4.6. النّموذج البنائي:

اقترح غرايسر وباحثون آخرون سنة 1994 هذا النموذج، ويشير إلى أنّ استراتيجيات الفهم القرائي فاعلة للغاية في عملية الفهم. ويركّز هذا النّموذج على أهداف القارئ وعلى الاتساق الذّي من خلاله يسعى القارئ لبناء تمثيلات ومن ثمّ تفسيرات حول النّص، إضافة إلى ربطه لمعرفته السّابقة بمحتوى النّص.

5.6. نموذج البناء الإدماجي:

اقترح هذا النموذج كينتش (Kintch) سنة 1998، إذ تسهم فيه المعرفة السّابقة للقارئ وأهدافه من القراءة، في بناء نماذج تموقع أو نماذج عقلية وفيه تحلّل المعلومات على أربع مستويات وهي: المستوى الأوّل: الرّمز السطحي، والمستوى الثّاني: أساس النّص المقترح، إذ من خلال كلمات النّص وعباراتها يتم بناء وتسلسل الأفكار أثناء القراءة، وهذا ما يجعل القارئ قادرا على الاستنتاج وفهم معاني النّص. بعدها يأتي نموذج التّموقع، وهنا تدمج المعلومات الأساسية للنّص مع المعرفة السّابقة للقارئ وهذا للوصول إلى تمثيل عقلي مكتمل ومتماسك للنّص المقروء، وهو من أكثر المستويات تعقيدا وفقا لكينتش لأنّه يتطلّب معالجة عميقة،

ويقتضي معلومات مسترجعة من نظام الذّاكرة طويلة المدى لاستيعاب النّص فهو مستوى يرتبط ارتباطا وثيقا بالمعنى. ونوع النّص؛ وهو آخر المستويات الأربعة في هذا النموذج الشامل للفهم القرائي.

7. كيفية تنمية الفهم القرائي لدى المتعلمين في المرحلة الابتدائية:

إنّ بلوغ الفهم القرائي للنّصوص المكتوبة تتداخل فيه عوامل مختلفة، تؤثر في درجة فهمنا لها وعمق استيعابنا لتفاصيلها. وقصد تطوير هذه المهارة الهامّة لدى المتعلّمين ذكر عطية (2010) نقلا عن (**هادي، وسوداني، 2019، ص252**) جملة من المقترحات المتعلّقة بتنمية الفهم القرائي لديهم وهي كالآتي:

– الرفع من دافعية المتعلّمين نحو نشاط القراءة، وذلك بمرافقتهم فيه، وتبيان أغراضها، والاستعانة بالقواميس والمعاجم لزيادة قدرتهم على فهم المعاني ومختلف أنماط التراكيب اللّغوية.

– ضرورة تدريب الأساتذة للمتعلّمين على مهارات الفهم القرائي، قصد تطويرها لديهم والتحكم فيها.

– الاهتمام بالفروق الفردية في أوساط المتعلمين في نشاط القراءة، وتقديم المساعدة لهم للتعامل مع المقروء بكل ثقة واستقلالية.

– الاستعانة بالاستراتيجيات الحديثة والمختلفة لتعليم القراءة لدى المتعلمين.

هنا تضيف الطالبة الباحثة، بعض النقاط الهامّة المساعدة على تطوير الفهم القرائي، وذلك انطلاقا ممّا يستعين به كثير من أساتذة التعليم الابتدائي لتدريب المتعلمين على القراءة والوصول بهم إلى الفهم القرائي المشاهدة في ممارساتهم التربوية وهي كالآتي:

– استعمال مهارات الوعي الصوتي الخطي في تدريس الحروف في المراحل الأولى من تعلّم القراءة (الطور الأول)، والتّي تعتمد على الوعي الفونولوجي بالأصوات التّي تتكوّن منها الكلمات، والتّي ستساعد المتعلمّ فيما بعد على تجميع الكلمات أو تفكيكها وإدراك كل أصواتها، فالتحكم في الحروف وتثبيتها في أذهان المتعلمين وتناولها منهجيا مع مراعاة وتيرة التعلم المناسبة لذلك، هي من الخطوات المعينة على الفهم القرائي لديهم مستقبلا.

– التّحفيز المستمّر للمتعلّمين في نشاط القراءة، باستعمال مختلف أساليب التّعزيز الإيجابي، وإيلاء أهمية بالغة لهذا النشاط بتقديمه في منبر القراءة على سبيل المثال لا الحصر، وتقليد المتعلم تاجا على رأسه لإتقانه القراءة لذلك اليوم.

– العمل على تحسين أداء المتعلمين في القراءة خاصة في الطور الأول من المرحلة الابتدائية، وذلك بانتهاج البيداغوجيا الفارقية في حصص المعالجة البيداغوجية، والتي بها سيحدّد الأستاذ نوع العلاج المناسب لكل متعلم بعد تحديده للصّعوبات التي يعاني منها في القراءة بدقة.

8. علاقة الذّاكرة العاملة بالقراءة والفهم القرائي :

تعدّ الذّاكرة العاملة من العمليات التّي ترتبط بعملية القراءة والفهم القرائي، غير أنّنا لم نجد وفرة في الدراسات التّي تناولت العلاقة بين هاذين المتغيّرين، سوى دراسات نادرة –في حدود اطّلاع الطّالبة الباحثة–والتّي تناولت طبيعة العلاقة بين هذين المتّغيرين في عينات مغايرة لعينة دراستنا والتّي أشرنا إليها سابقا، لكنّنا لا يمكن إغفال دور القراءة وإسهامها في تطوّر مختلف العمليات المعرفية على غرار الذّاكرة العاملة التّي تصبح أكثر فاعلية وسعة، وهذا ما سنوضحه فيما يأتي من شرح وتفصيل من خلال الإشارة إلى علاقة الذاكرة العاملة في مكونيها اللفظي والبصري الفضائي بالقراءة وكذا الإشارة أيضا إلى ارتباط الذاكرة العاملة بالفهم القرائي كما يلي:

1.8. علاقة الذاكرة العاملة الفونولوجية بالقراءة:

أشار أبو الديار (2012) إلى أنّ العلاقة بين القراءة والذّاكرة العاملة الفونولوجية تتعلّق في الأساس بمدى قوّة هذه الأخيرة في إعادة الكلمات غير الحقيقية، والّتي تميّز بين المتعثرين في القراءة وما بين المتعلمين العاديين. فمهمّة إعادة الكلمات غير الحقيقية تؤهل الذاكرة الفونولوجية لتخزين الأصوات الجديدة، من خلال الاحتفاظ بها لفترة والقيام بمعالجتها عن طريق تجزئتها بهدف القيام بعملية التكرار. ويشير Wagner et al (1994) أنّ الذّاكرة العاملة الفونولوجية تؤثر على القراءة على نحو مباشر، فالتعرّف على الكلمات خلال السنوات الأولى للدراسة بالنسبة للمتعلّم يسمح له بالتعرف عليها في السنة الموالية. ويشير Baddeley & Gathercole (1993) إلى أنّ هناك علاقة بين الذاكرة العاملة والقراءة، حيث تسهم الذاكرة العاملة

الفونولوجية بشكل كبير في تعلّم القراءة من خلال التعرّف على الكلمات والاحتفاظ بها مؤقتا ومعالجتها بعدها، إضافة إلى أنّها تسهم أيضا في تعلّم مهمّة تحويل الصّوت إلى الحرف. كما أظهرت بعض الأبحاث إلى أنّ عسر القراءة النمائي يرتبط بضعف الحلقة الفونولوجية في الذاكرة العاملة في فك التشفير وترميز الحروف والكلمات **(بوعكاز، 2021، ص ص130، 133)**.

2.8. علاقة الذاكرة العاملة البصرية الفضائية بالقراءة:

ترتبط الذاكرة العاملة البصرية الفضائية بالقراءة من خلال المركز البصري الفضائي، ويشير **(بيزات، 2021، ص96)** بأنّ هذا النظام التابع للذاكرة العاملة مسؤول عن تسلسل الحرف، الكلمة، والجملة وترتيبها، وكذلك على تموضع هذه العناصر على ورقة القراءة.

3.8. علاقة الذاكرة العاملة بالفهم القرائي:

ترتبط الذاكرة العاملة بالقراءة من خلال اسهام الذاكرة العاملة في إثراء معجم المتعلّم اللغوي كونها تحتفظ بالكلمات المكتسبة ومختلف التراكيب اللّغوية التّي تعلّمها المتعلّم في نشاط القراءة وأنشطة اللغة العربية الأخرى، إذ يشير عيسى (2006) بأنّه كلّما اتّسع عند المتعلم من وفرة في الكلمات والتراكيب المخزّنة في الذّاكرة، زاد فهمه القرائي، ونما وتحسّن بالتدريب المتواصل على مهاراته **(هادي، وسوداني، 2019، ص 246)**. فالمتعلّم كلّما قرأ أكثر، كلما درّب دماغه أكثر **(butler,2014,p117)** فتتطور بذلك مختلف العمليات العقلية المرتبطة بالقراءة كالذاكرة العاملة مثلا الّتي تزيد قدراتها وتتطور، بكثرة اطلاّع المتعلّم في المجالات المختلفة.

نظرا لأهمية الفهم القرائي في عملية القراءة بالنسبة للمتعلم، وارتباط مختلف العمليات العقلية بهذه العملية الهامّة، ولأنّ نظامي الذاكرة العاملة (الحلقة الفونولوجية والنظام البصري الفضائي) لهما علاقة بالقراءة كما أشرنا إلى ذلك من قبل، فإنّنا سنسعى في هذه الدراسة إلى البحث عن طبيعة العلاقة التّي تربط بين الذّاكرة العاملة والفهم القرائي لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، فنبحث بذلك عن علاقة نظاميها بالفهم القرائي، وكذلك علاقة أنظمة الذاكرة العاملة بمستويات الفهم القرائي المتناولة في هذه الدراسة والمتمثلة في (الفهم القرائي الحرفي، الفهم القرائي الاستنتاجي، الفهم القرائي النقدي).

خلاصة:

إنّ تطـوّر الفـرد فـي الحيـاة الاجتماعيـة مرهـون بمـدى اكتسـابه للمهـارات التواصـلية والخبـرات اللّغويــة التّــي تؤهلــه للتّــأقلم والانســجام فــي الحيــاة الفعليــة. وأولــى هــذه المهــارات الهامّــة الواجــب اكتسـابها منـذ المراحـل الأولـى فـي المسـار التّعليمـي، نجـد القـراءة كنشـاط هـام فـي حيـاة المـتعلّم. ومـا يعقبهـا مـن فهـم قرائـي، إذ بـات مـن الضّـروري الاهتمـام بهـذا الأخيـر وبمسـتوياته، كـي يتسـنى للمتّعلم إزالة الإبهام الذّي يحوم بمعاني النص المكتوب، لتظهر جلّية واضحة في ذهنه.

لقـد تطرقنـا فـي هـذا الفصـل إلـى القـراءة وأهـمّ العناصـر المرتبطـة بهـا، واكتفينـا بـأهمّ الأفكـار التّـي يضـمّها كـل عنصـر فيهـا. كمـا تناولنـا الفهـم القرائـي كـذلك، وسـعينا إلـى الإلمـام بـأهم النّقـاط المتعلّقـة بـه، مركـزّين فـي ذلـك علـى تقـديم لمحـة شـاملة عنـه. لنكـون قـد ختمنـا بهـذا الفصـل الجانــب النّظــري لدراســتنا لنخــوض بعــدها فــي تفاصــيل الجانــب الميــداني، والــذّي سنوّضــح فيــه الخطوات المنهجية المعهودة المتّبعة في هذا الإطار.

الجانب التطبيقي للدّراسة

الفصل الرّابع: إجراءات الدّراسة الميدانية

تمهيد

1. الدّراسة الاستطلاعيّة.

2. منهج الدّراسة.

3. مجتمع وعيّنات الدّراسة.

4. حدود الدّراسة.

5. أدوات الدّراسة.

6. الخصائص السيكومترية لأدوات الدّراسة.

7. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدّراسة.

خلاصة

تمهيد:

بعد تحديد الإطار النظري لمتغيرات الدراسة والقيام بتصنيف الدّراسات السّابقة ذات الصّلة بالموضوع، شرعنا في اختيار الأدوات المناسبة لقياس الذّاكرة العاملة، ووقع اختيارنا على اختبارات تمّت الاستعانة بها في عديد الدّراسات في هذا المجال. ثم اتّجهنا صوب بناء اختبار قرائي خاص بتلاميذ المستوى الرّابع ابتدائي، ليكون كإضافة إيجابية في هاته الدراسة، ويخدم أهدافها كذلك، وبعدما أتممنا إجراءات عملية التحكيم، شرعنا في إجراءات الدّراسة الاستطلاعية للوقوف على مدى صلاحية أدوات الدّراسة ومناسبتها، فقمنا بحساب الخصائص السيكومترية لاختبارات الذّاكرة العاملة، كما حسبنا معاملات الصّعوبة والتّمييز لاختبار الفهم القرائي وكذا الخصائص السيكومترية الخاصّة به. وفي هذا الفصل تفصيل لما ذكرناه وتوصيف لاختبار الفهم القرائي الذّي تمّ بناؤه في هذه الدّراسة.

1. الدّراسة الاستطلاعية:

تـمّ إجـراء الدّراسـة الاسـتطلاعية فـي الفتـرة الممتـدّة مـن 25 جـانفي 2022 إلـى 08 مـارس 2022 صباحا. وهدفت هذه الدّراسة الاستطلاعية إلى القيام بالخطوات الآتية:

- ضبط تعليمات اختبار الفهم القرائي.

- تحديد زمن إجراء الاختبار والوقت المستغرق في الإجابة على بنوده.

- تمريـر اختبـار الفهـم القرائـي علـى معلّمـي السـنة الرابعـة ابتـدائي للوقـوف علـى مـدى ملائمـة مفرداته ومناسبتها لمستوى المتعلمين.

- حساب معاملات الصعوبة والسهولة وإعادة ترتيب بنود اختبار الفهم القرائي وفقها.
- حساب معاملات التمييز، وتحديد البنود المميزة وغير المميزة لاختبار الفهم القرائي.
- التّحقق من صلاحية اختبارات الذّاكرة العاملة وحساب خصائصها السيكومترية.
- الوقوف على الصعوبات التي قد تعيق إجراء الدراسة وتطبيق أدواتها بغرض تفاديها.

2. منهج الدّراسة:

تـمّ الاعتمـاد فـي الدّراسـة الحاليـة علـى المـنهج الوصـفي الارتبـاطي، الـذي يـتلاءم مـع موضـوع البحـث عـن العلاقـة بـين الـذّاكرة العاملـة والفهـم القرائـي لـدى عيّنـة مـن تلاميـذ السـنة الرّابعـة ابتدائي.

3. مجتمع وعيّنات الدّراسة:

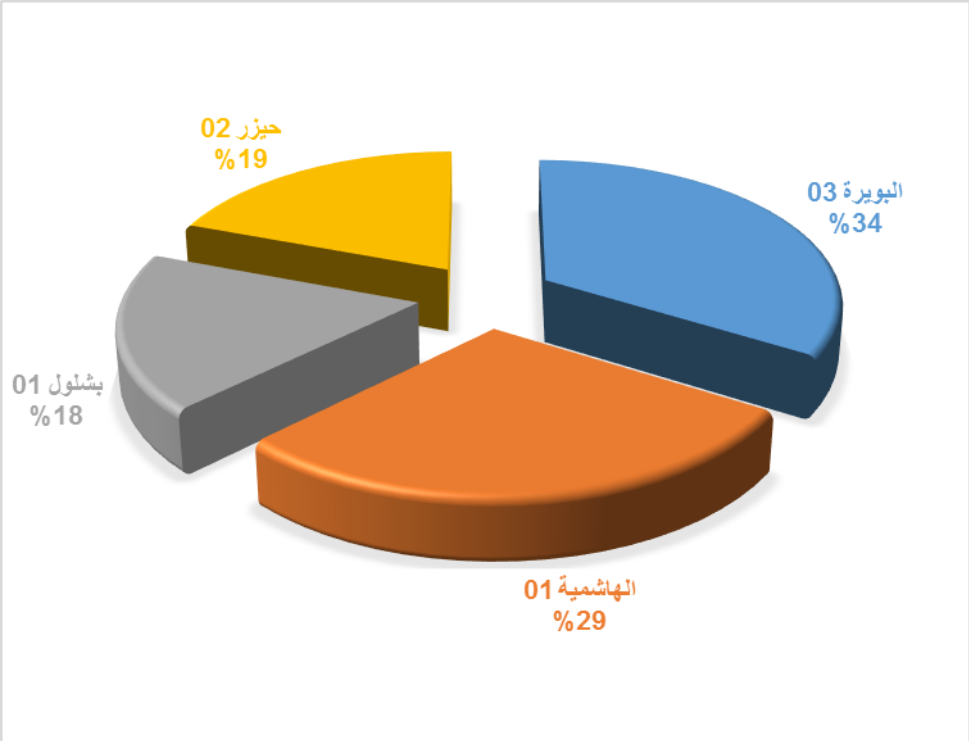
1.3. مجتمع الدّراسة:

يمثّـل مجتمـع الدّراسـة كـلّ التّلاميـذ المتمدرسـين فـي السّـنة الرّابعـة ابتـدائي للسّـنة الدّراسـية (2021-2022)، فـي المـدارس العاديـة العموميـة التّابعـة لـوزارة التّربيـة الوطنيـة، فـي مقاطعـات (البـويرة 03، الهاشّـميّة 01، بشـلول 01، حيـزر 02). والـذّي بلـغ عـددهم الإجمـالي وفقـا للمعلومـات المقدّمـة مـن طـرف المفتشـين التربـويين للمقاطعـات بـــ (1693) تلميـذا وتلميـذة. والجدول التالي يوضّح توزيع مجتمع الدّراسة في المقاطعات التفتيشية التربوية.

الجدول رقم 1: توزيع مجتمع الدّراسة على المقاطعات التربوية الأربع.

المقاطعات التربوية	البويرة 03	الهاشمية 01	بشلول 01	حيزر 02
العدد الإجمالي	572	489	305	327
المجموع الكلّي	1693			

(المصدر: مفتشي المقاطعات التربوية)



الشكل رقم4: نسب توزيع مجتمع الدّراسة على المقاطعات التربوية.

(المصدر: مخرجات Excel)

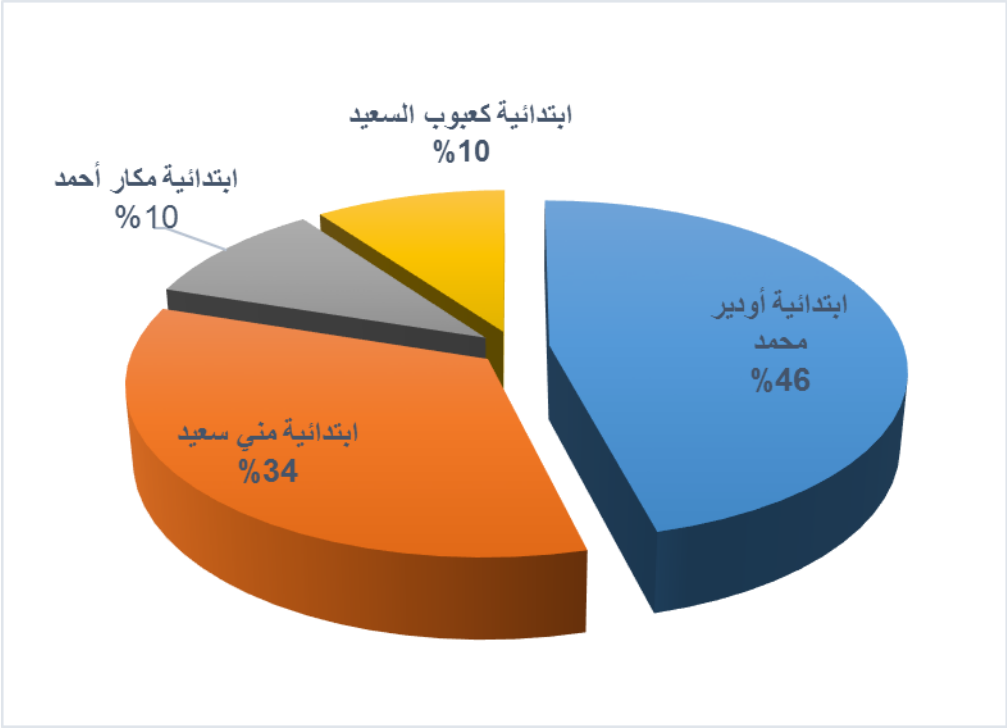
2.3. عينة الدراسة الاستطلاعية:

تـمّ تطبيـق اختبـارات الـذّاكرة العاملـة علـى عينـة مكوّنـة مـن (100) تلميـذ وتلميـذة، وتطبيـق اختبـار الفهـم القرائـي علـى عينـة مكوّنـة مـن (90) تلميـذ وتلميـذة فـي بعـض الابتـدائيات الكائنـة ببلدية تاغزوت والبالغ عددها (14) ابتدائية، وهنا في الجدولين الآتيين أدناه توضيح لتوزيعها:

الجدول رقم 2: توزيع عيّنة الدّراسة الاستطلاعية لاختبارات الذّاكرة العاملة.

المدارس الابتدائية	عدد التلاميذ			النسبة المئوية
	ذكور	إناث	المجموع	
ابتدائية مني سعيد	15	19	34	%34
ابتدائية مكار أحمد	07	03	10	%10
ابتدائية أودير محمد	22	24	46	%46
ابتدائية كعبوب السعيد	03	07	10	%10
المجموع الكلي	100 تلميذا			%100

(المصدر: حسب بيانات الدّراسة الاستطلاعية)



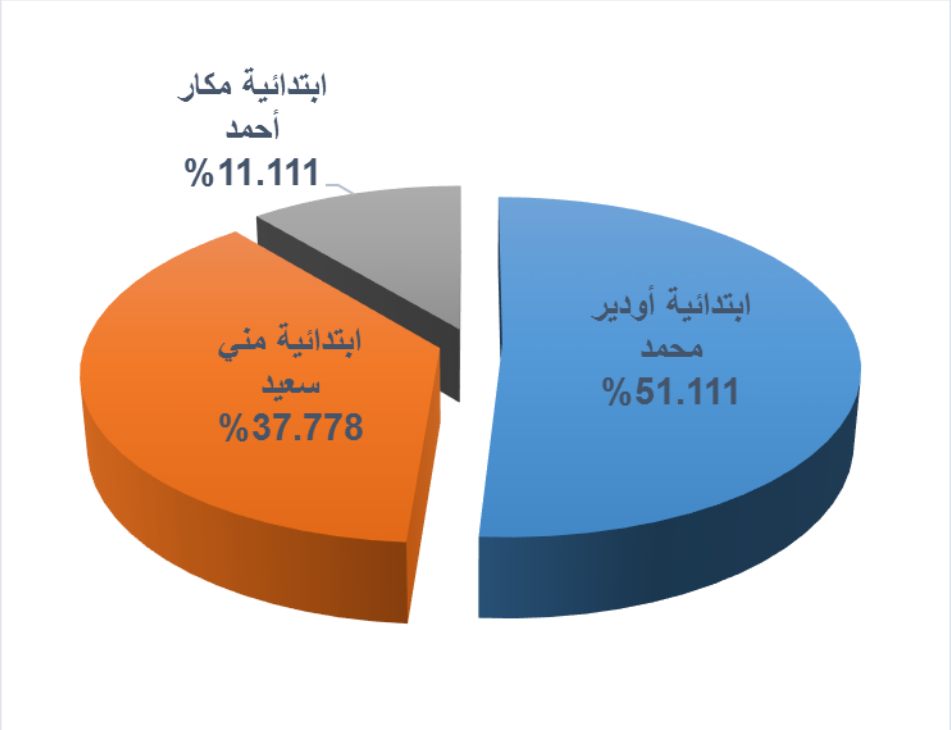
الشكل رقم5: نسب توزيع العينة الاستطلاعية للذّاكرة العاملة على المدارس الابتدائية

(المصدر: مخرجات Excel)

الجدول رقم 3: توزيع عينة الدّراسة الاستطلاعية لاختبار الفهم القرائي.

المدارس الابتدائية	عدد التلاميذ			النسبة المئوية
	ذكور	إناث	المجموع	
ابتدائية مني سعيد	15	19	34	%37. 778
ابتدائية مكار أحمد	07	03	10	%11.111
ابتدائية أودير محمد	22	24	46	%51.111
المجموع الكلي	90 تلميذا			%100

(المصدر: حسب بيانات الدّراسة الاستطلاعية)



الشكل رقم 6: نسب توزيع العينة الاستطلاعية للفهم القرائي على المدارس الابتدائية

(المصدر: مخرجات Excel)

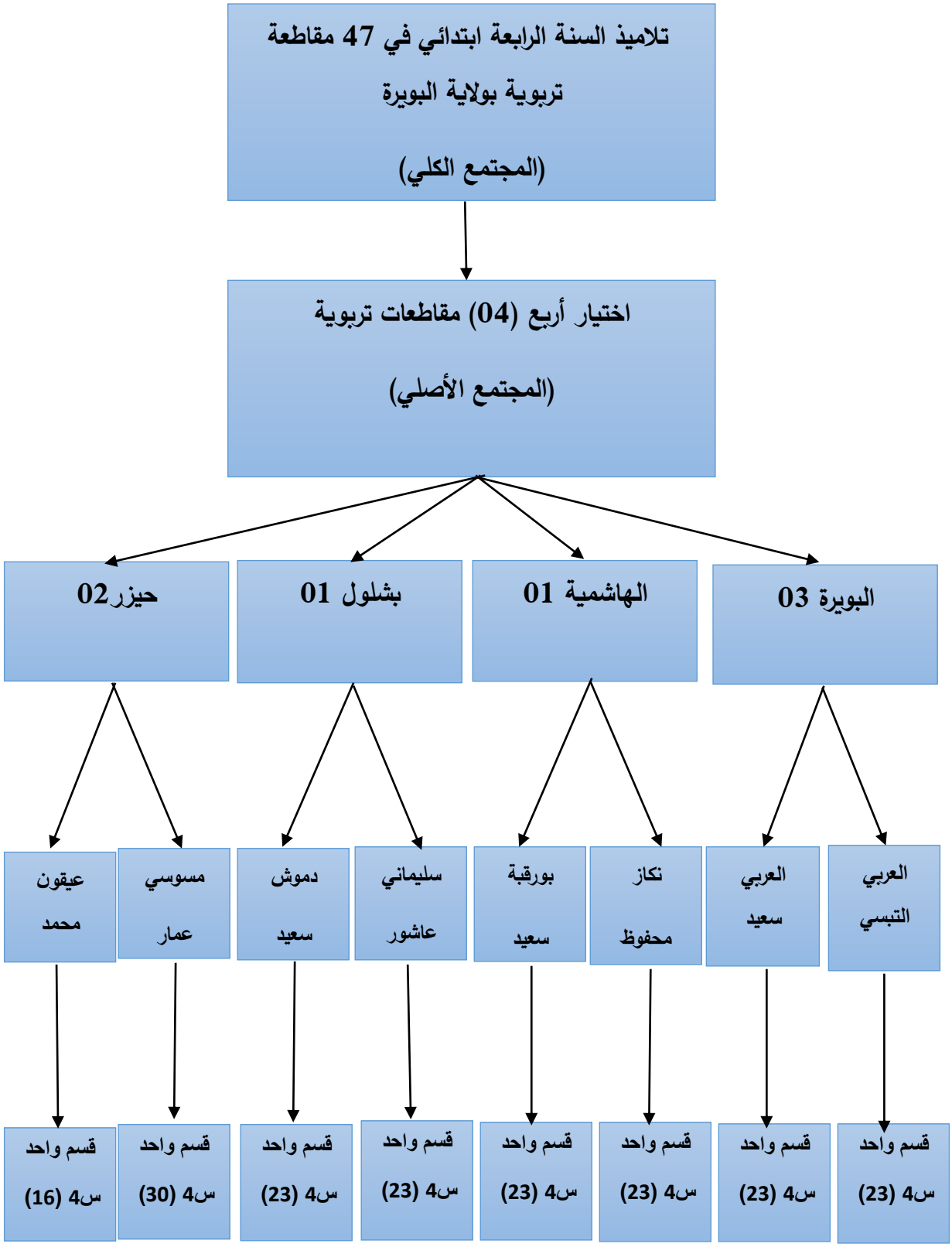
3.3. عيّنة الدّراسة الأساسية:

سنتناول في هذا العنصر طريقة اختيار عينة الدراسة الأساسية بمخطط توضيحي لها، ثم نتطرق بعدها إلى حجم العينة وتوزيع أفرادها على المقاطعات التربوية كالآتي:

1.3.3. مراحل اختيار العينة الأساسية:

تمّ اختيار عينة الدّراسة الأساسية بالطريقة العشوائية العنقودية، إذ تمّ سحب أربع (04) مقاطعات تربوية عن طريق القرعة وهي كالآتي: (البويرة 03، الهاشمية 01، بشلول 01، حيزر 02) من مجموع (47) مقاطعة تربوية تشتمل عليها ولاية البويرة. بعدها تمّ سحب ابتدائيتين من كل مقاطعة تربوية، وهذا عن طريق القرعة كذلك، فأصبح العدد الإجمالي للمدارس الابتدائية ثمان مدارس (08) للمقاطعات التربوية الأربع، وهي كالآتي: (العربي التبسي، العربي سعيد)، (نكاز محفوظ، بورقبة سعد)، (سليماني عاشور، دموش سعيد)، (مسوسي عمار، عيقون محمد)، بعد ذلك قمنا بسحب قسم واحد من كل مدرسة ابتدائية في مستوى السنة الرابعة ابتدائي.

يمكننا تلخيص مراحل اختيار عينة الدراسة الأساسية من المجتمع الأصلي وفقا للمخطط الموالي:



الشكل رقم 7: مراحل اختيار عينة الدراسة الأساسية في الدراسة الحالية.

(المصدر: من إعداد الطالبة الباحثة)

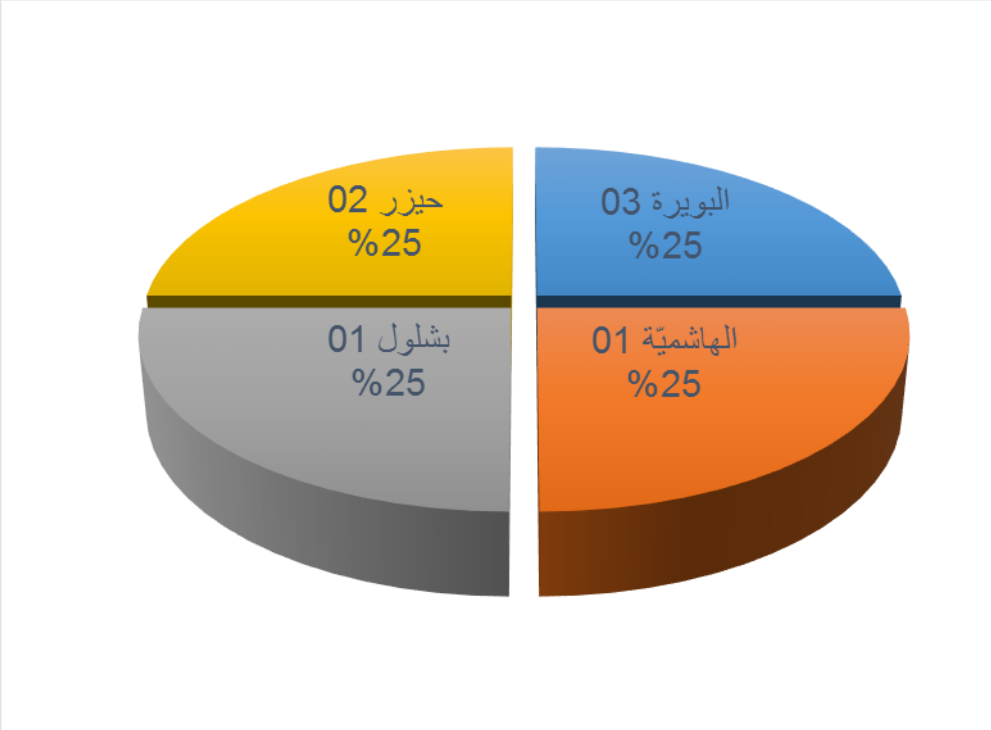
2.3.3. توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية على المقاطعات التربوية:

قمنا بتطبيق أدوات الدراسة على عينة مقدارها (240) تلميذا وتلميذة لكنه تم الاستغناء عن (56) منها بسبب غياب التلاميذ في واحدة على الأقل من الاختبارات الثلاث للذاكرة العاملة، وعدم الإجابة على واحدة أو أكثر من أسئلة اختبار الفهم القرائي فبلغت العينة الأساسية بذلك (184) تلميذا وتلميذة تمّ اختيارهم بعدما تم استبعاد المعيدين لسنة دراسية واحدة على الأقل لتفادي تأثر الذاكرة العاملة لديهم بعامل السّن، وتمثّل هذه العينة حوالي 11% من مجتمع الدراسة والمتمثل في (1693) تلميذا وتلميذة، وسيأتي في الجدول الموالي توضيح لتوزيع العينة الأساسية كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم 4: توزيع أفراد عيّنة الدّراسة الأساسية على المقاطعات التربوية.

المقاطعة التربوية	المدارس الابتدائية	عدد التّلاميذ بالمؤسسة التربوية	عدد التّلاميذ بالمقاطعة التربوية	النّسبة المئوية
البويرة 03	العربي التبسّي	23	46	%25
	العربي سعيد	23		
الهاشميّة 01	نكاز محفوظ	23	46	%25
	بورقبة سعد	23		
بشلول 01	سليماني عاشور	23	46	%25
	دموش سعيد	23		
حيزر 02	مسوسي عمار	30	46	%25
	عيقون محمد	16		
المجموع		184	184	%100

(المصدر: حسب بيانات الدّراسة الأساسية)



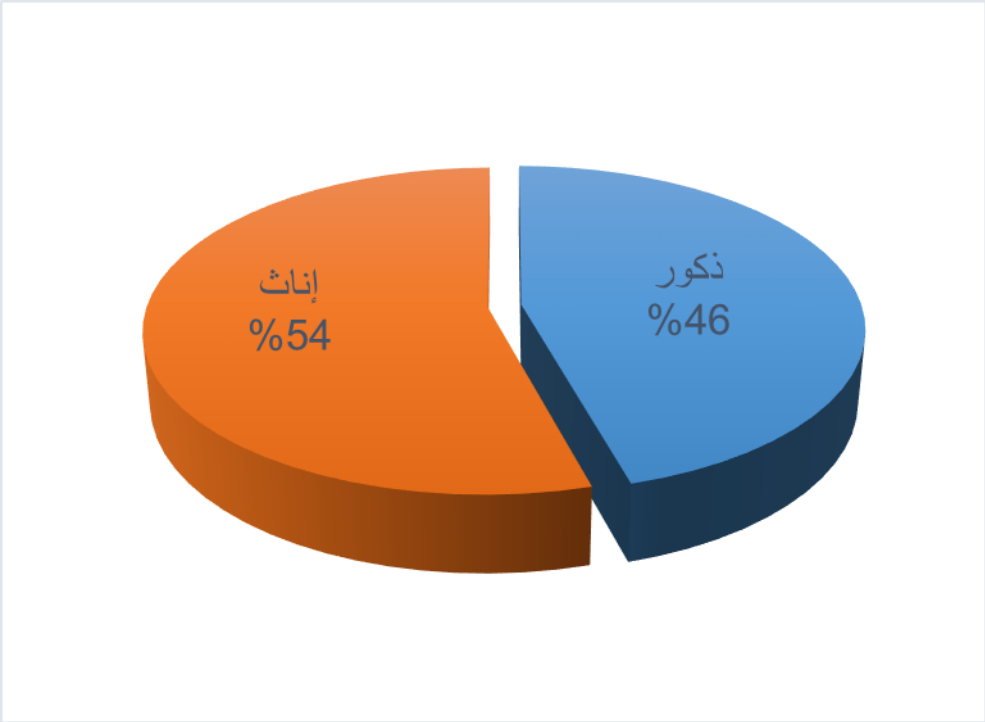
الشّكل رقم8: نسب توزيع أفراد عينة الدّراسة الأساسية على المقاطعات التربوية.

(المصدر: مخرجات Excel)

الجدول رقم 5: توزيع عيّنة الدّراسة الأساسية تبعا لمتغير الجنس.

	ذكور	إناث	المجموع
عدد أفراد العينة	84	100	184

(المصدر: حسب بيانات الدّراسة الأساسية)



الشكل رقم9: توزيع عينة الدّراسة الأساسية تبعا لمتغير الجنس.

(المصدر: مخرجات Excel)

4. حدود الدّراسة الأساسيّة:

أ. **الحدود الزمنية:** تمّ إجراء الدّراسة الأساسية في الفترة الممتدّة من 2022/04/12 إلى 2022/06/03

ب. **الحدود المكانية:** أجريت الدّراسة بأربع مقاطعات تربوية متمثّلة في البويرة (03)، الهاشميّة (01)، بشلول (01)، حيزر (02).

ت. **الحدود البشرية:** تمّ إجراء الدّراسة الأساسية على عينة قوامها (184) تلميذا وتلميذة من تلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائي.

5. أدوات الدّراسة:

تتضمّن اختبارات الذّاكرة العاملة، والتّي تقيس نظام الحلقة الفونولوجية، والنّظام البصري الفضائي، واختبار الفهم القرائي الموّجه لعينة السّنة الرّابعة ابتدائي.

1.5. اختبارات الذّاكرة العاملة:

هي اختبارات تقيس قدرة النّظامين التّابعين في الذّاكرة العاملة، وهما الحلقة الفونولوجية، والنّظام البصري –الفضائي (المفكرة البصرية–الفضائية). وسنستعرض في هذا العنصر الاختبارات الثلاث المطبّقة في هذه الدّراسة، مثلما أوردتها دراسة (**ضيف،2017، ص ص. 186، 191**)، وتشتمل هذه الاختبارات على اختبارين لقياس الحلقة الفونولوجية (جمل وكلمات)، واختبار لقياس النظام البصري–الفضائي. صمّمت هذه الاختبارات من طرف (Baddeley et Gathercole, 1982) و (Yutll et al, 1989)، وقد تمّ تكييفها من طرف سعيدون (2004).

1.1.5. اختبار الحلقة الفونولوجية (جمل):

– وصف الاختبار:

صمّم اختبار الحلقة الفونولوجية (جمل) كل من (Siegle et Ryan, 1989) وتمّ تطبيقه من طرف (Seigneric, 1998) والذّي يقيس مدى تذكر الجمل أي ذاكرة العمل جمل. يحوي الاختبار على 5 سلاسل من الجمل، تبدأ بسلسلة من جملتين إلى غاية سلسلة من 5 جمل، وفي كل سلسة توجد ثلاث محاولات، إذ تقرأ الجملة على التّلميذ بصوت واضح ومفهوم، ليطلب منه إكمال الجملة بكلمة مناسبة وإعادتها بالترتيب، وبالتالي يرتكز الاختبار على تذكّر آخر كلمة لكلّ جملة واسترجاعها بطريقة مرتّبة.

– كيفية تطبيق الاختبار:

في كلّ سلسة من الجمل، يكمل المتّعلّم الجمل بكلمات ناقصة تكون مناسبة لإتمام معناها، ثمّ يتلّفظ بها بصوت عال مسموع ليحتفظ بها، وبمجرّد انهائه من عرض السلسلة يعيد كلّ تلك الكلمات مرتّبة من أوّل جملة إلى آخرها.

– الوسيلة المستعملة في الاختبار:

تتمثّل أدوات هذا الاختبار في 4 سلاسل بها 42 جملة تتضمّن كلمات متداولة، تتدرّج من السّهولة إلى الصّعوبة كلّما مررنا من سلسلة إلى أخرى وهي على النّحو الآتي:

– سلسلة من جملتين:

تحوي ثلاث محاولات، في كلّ محاولة نجد جملتين، وعلى التّلميذ تذّكر الكلمتين الأخيرتين لكلّ محاولة. عدد الجمل في هذه المحاولات الثلاث هي 6 جمل.

- **سلسلة من ثلاث جمل:**

بها ثلاث محاولات، تحوي كل محاولة على ثلاث جمل وعلى التّلميذ تذكّر آخر كلمة لكل واحدة منها وإعادتها بالترتيب، ومجموع الجمل في السلسلة بأكملها هو 9.

- **سلسلة من أربع جمل:**

بها ثلاث محاولات، تحوي كل محاولة على أربع جمل على التّلميذ تذكّر الكلمة الأخيرة لكلّ جملة، واسترجاعها بالترتيب، ومجموع عدد الجمل في السلسلة هو 12.

- **سلسلة من خمس جمل:**

بها ثلاث محاولات، تحوي كلّ محاولة على خمس جمل، وهنا على التّلميذ تذّكر الكلمة الأخيرة بطريقة مرتّبة، وعدد الجمل في هذه السلسلة الأخيرة هو 15.

- **طريقة التّطبيق:**

نبدأ الاختبار بتمرين تدريبي أوّلا متكوّن من سلسلة من جملتين، ثمّ نقول للتّلميذ: سوف أقرأ عليك هذه الجملة، وأنت أكملها بكلمة مناسبة واحتفظ بها في ذاكرتك، لتعيد عليّ في الأخير كلا الكلمتين بالتّرتيب بعد إكمال المحاولة. بعد الإنهاء من التمرين، نشرع في تطبيق الاختبار بنفس الطّريقة مع كل السلاسل الأخرى.

- **تنقيط الاختبار:** تقدّم نقطة واحدة لكلّ كلمة مسترجعة بالترتيب.

2.1.5. اختبار الحلقة الفونولوجية (كلمات):

- **وصف الاختبار:**

يهدف هذا الاختبار إلى تذكّر مجموعة من الكلمات الدّخيلة ثمّ استرجاعها، ويضّم أربع سلاسل، تبدأ بسلسلة من كلمتين إلى غاية 5 كلمات. ونجد فيها مجموعتين من الكلمات، في كلّ مجموعة 4 كلمات، ثلاث منها ذات علاقة، وواحدة كلمة دخيلة مختلفة الدلالة عن الكلمات الأخرى.

- **كيفية تطبيق الاختبار:**

تعرض على التّلميذ سلسلة من مجموعة كلمات، ويطلب منه إيجاد الكلمة الدّخيلة فيها والاحتفاظ بها، ليعيدها في نهاية السلسلة بطريقة مرتّبة.

- **الوسيلة المستعملة في الاختبار:**

الأدوات المستعان بها في هذا الاختبار هي خمس سلاسل تتدرج من السّهولة إلى الصّعوبة على هذا النّحو:

- **سلسلة من كلمتين:**

تضّم 3 محاولات كل محاولة بها مجموعتين من الكلمات، وبكل مجموعة كلمة دخيلة على التّلميذ استخراجها، وعددها في هذه السلسلة 6 كلمات.

- **سلسلة من ثلاث كلمات:**

تضّم 3 محاولات، كل محاولة فيها 3 مجموعات من الكلمات، وعدد الكلمات الدّخيلة فيها هو 9.

- **سلسلة من أربع كلمات:**

تضّم 3 محاولات، بكل محاولة أربع مجموعات من الكلمات، ومجموع الكلمات الدّخيلة فيها هو 12.

- **سلسلة من خمس كلمات:**

تضّم 3 محاولات، في كلّ محاولة نجد خمس مجموعات من الكلمات، ومجموع الكلمات هو 15.

- **طريقة التطبيق:**

نشرع أوّلا بتدريب التّلميذ على سلسلة من كلمتين، إذ نقدّم له مجموعة من الكلمات، ونطلب منه تحديد الكلمة الدخيلة فيها، والتّلفّظ بها بصوت عال، ثمّ إعادة هذه الكلمات الدّخيلة في نهاية السلسلة بتسلسل وترتيب.

- **تنقيط الاختبار:** تقدّم نقطة واحدة على كلّ كلمة دخيلة مسترجعة بترتيب (نواني وآخرون، 2005).

3.1.5. اختبار النّظام البصري-الفضائي (اختبار الخطوط):

- وصف الاختبار:

يسمّى اختبار النّظام البصري الفضائي بـ "اختبار الخطوط" والذّي صمّم من طرف بادلي وجاثركول (Baddeley et Gathercole, 1982)، وهو يقيس مدى قدرة النّظام البصري –الفضائي في اكتساب المتعلمين لمهارة القراءة، ويكون ذلك بمعالجة المعلومات البصرية وبناء صور ذهنية لها والاحتفاظ بها، ثم القيام باسترجاعها أثناء الحاجة أو أثناء القراءة.

يحتوي اختبار الخطوط على خمس سلاسل من الجداول، وتتضمّن كل سلسلة ثلاث محاولات، إذ يقدّم للتّلميذ شبكة عليها نقطتين بلونين مختلفين واقعتين على استقامية واحدة بمحور معيّن. وعلى المتعلّم أن يحدّد موضع النّقطة الثّالثة في الجدول مشيرا بأصبعه إليها. وعليه أن يحتفظ بموضع النّقاط الثلاث حسب لونها، ليعيد وضعه باستعمال أشرطة ملوّنة بنفس الوضعية ونفس التّرتيب.

- كيفية تطبيق الاختبار:

نطلب من الطّفل ملاحظة لون ووضعية المستقيمات في الجدول، ليعيد ترتيبها في الجدول الثالث الفارغ المقدّم لهذا الغرض، ثمّ نقدّم له الأشرطة الملوّنة غير مرتّبة، وعليه وضع هذه الأشرطة بمراعاة احترام اللّون وموضع الشّريط وفقا للمستقيمات على الجداول.

- الوسيلة المستعملة في الاختبار:

في هذا الاختبار نستعين بجداول، كل جدول به 3×3 خانات، كل جدول يدرج في صفحة وألوان الأشرطة نجدها كالآتي: الأحمر للشبكة 1، الأزرق للشبكة 2، الأخضر للشبكة 3، الأصفر للشبكة 4، البرتقالي للشبكة 5.

- طريقة التطبيق:

قبل الشّروع في تطبيق الاختبار، نستهلّه بتمرين به جدولين إذ يجد التّلميذ نقطتين على جدول بنفس اللّون، وعلى التّلميذ الإشارة بأصبعه إلى موقع ثالث نقطة، ليشكّل بذلك مستقيما وهميا. ونقول له: أشر بأصبعك إلى الخانة التّي تضع فيها النّقطة الثّالثة لتشكّل المستقيم، عليك تذكّر موضع ولون المستقيم وإعادة وضع شريط ملوّن في مكانه على الشبكة الفارغة.

- تنقيط الاختبار: تقدّم نقطة واحدة لكل مستقيم شكّل بالوضعية الصّحيحة وبنفس اللّون والتّرتيب (سعيدون، 2003-2004).

2.5. الخصائص السيكومترية لاختبارات الذّاكرة العاملة في الدراسة الحالية:

استعنّا في الذّاكرة العاملة باختبارين (جمل وكلمات) لقياس الحلقة الفونولوجية، واختبار واحد لقياس النّظام البصري الفضائي (اختبار الخطوط)، وعليه سنشرع في حساب الصدق أوّلا، ثمّ حساب الثبات للاختبارات الثلاث على النّحو الآتي:

أولا: حساب الصدق

تـمّ حسـاب صّـدق اختبـار الجمـل بطريقتـي الاتسـاق الـدّاخلي، وطريقـة المقارنـة الطرفيـة كالآتي:

1. الاتساق الداخلي (الصدق البنائي):

قمنـا بحسـاب الاتسـاق الـداخلي بـين البنـد والبعـد الـذّي ينتمـي إليـه، وبـين البنـد والدرجـة الكلّيـة لكل اختبارات الذّاكرة، وكذلك بين الأبعاد والاختبارات ككل، كما سيأتي تفصيله كالآتي:

- **حساب الاتساق الداخلي بين البند والبعد الذي ينتمي إليه:**

تـمّ حسـاب ارتبـاط البنـد بالأبعـاد الأربعـة لاختبـارات الـذّاكرة العاملـة كمـا هـو موّضـح فـي الجـداول الأتية:

الجدول رقم 6: ارتباط البنود والدرجات الكلية للأبعاد الأربعة لاختبار الجمل.

البنود (المحاولات)	معامل الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للبعد الأول (سلسلة من جملتين)	الدلالة الإحصائية
م1	0.463**	0.01
م2	0.810**	0.01
م3	0.776**	0.01
البنود (المحاولات)	معامل الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للبعد الثاني (سلسلة من 3 جمل)	الدلالة الإحصائية
م1	0.695**	0.01
م2	0.733**	0.01
م3	0.660**	0.01

البنود (المحاولات)	معامل الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للبعد الثالث (سلسلة من4 جمل)	الدلالة الإحصائية
م1	0.855**	0.01
م2	0.752**	0.01
م3	0.779**	0.01
البنود (المحاولات)	معامل الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للبعد الرابع (سلسلة من 5 جمل)	الدلالة الإحصائية
م1	0.839**	0.01
م2	0.830**	0.01
م3	0.837**	0.01

**دال عند (0.01)

(المصدر: مخرجات SPSS)

من خلال الجدول (6)، يتّضح لنا أنّ معاملات الارتباط لبنود البعد الأوّل والدرجة الكلّية له لاختبار الجمل تراوحت معاملاتها ما بين (0.46 و0.81) وجاءت كلّها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، كما يظهر لنا أنّ قيم معاملات الارتباط لبنود البعد الثّاني والدرجة الكلّية له تراوحت ما بين (0.66 و0.73)، وهي دّالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، في حين تراوحت قيم معاملات الارتباط لبنود البعد الثّالث مع الدرجة الكلّية للبعد الثالث، ما بين (0.75 و0.85)، وجاءت دّالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، و بلغت قيم معاملات الارتباط لبنود البعد الرّابع والدّرجة الكلّية له، حسبما هو موضّح في الجدول أعلاه (0.83) للبنود الثلاث، عند مستوى دلالة يشير إلى (0.01)، ومن خلال الجدول (6) يتبين لنا اتساق وانسجام البنود مع الدرجات الكلية للأبعاد الأربعة لاختبار الجمل.

الجدول رقم 7: ارتباط البنود والدرجات الكلية للأبعاد الأربعة لاختبار الكلمات.

البنود (المحاولات)	**معامل الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للبعد الأول (سلسلة من كلمتين)**	**الدلالة الإحصائية**
م1	0.740**	0.01
م2	0.737**	0.01
م3	0.772**	0.01
البنود (المحاولات)	معامل الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للبعد الثاني (سلسلة من 3 كلمات)	الدلالة الإحصائية

م1	0.742**	0.01
م2	0.681**	0.01
م3	0.797**	0.01
البنود (المحاولات)	معامل الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للبعد الثالث (سلسلة من 4 كلمات)	الدلالة الإحصائية
م1	0.856**	0.01
م2	0.819**	0.01
م3	0.751**	0.01
البنود (المحاولات)	معامل الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للبعد الرابع (سلسلة من 5 كلمات)	الدلالة الإحصائية
م1	0.835**	0.01
م2	0.831**	0.01
م3	0.677**	0.01

**دال عند (0.01)

(المصدر: مخرجات SPSS)

من خلال الجدول (7)، يتّضح لنا أنّ معاملات الارتباط لبنود البعد الأوّل والدرجة الكلّية له لاختبار الكلمات تراوحت معاملاتها ما بين (0.73 و0.77) وجاءت كلّها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، كما يظهر لنا أنّ قيم معاملات الارتباط لبنود البعد الثّاني والدرجة الكلّية له تراوحت ما بين (0.68 و0.79)، وهي دّالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، في حين تراوحت قيم معاملات الارتباط لبنود البعد الثّالث مع الدرجة الكلّية للبعد ما بين (0.75 و0.85)، وجاءت دّالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، و بلغت قيم معاملات الارتباط لبنود البعد الرّابع والدّرجة الكلّية له، حسبما هو موضّح في الجدول أعلاه ما بين (0.67 و0.83) عند مستوى دلالة يشير إلى (0.01)، ومن خلال الجدول (7) يتبين لنا اتساق البنود مع الدرجات الكلية للأبعاد الأربعة لاختبار الكلمات.

الجدول رقم 8: ارتباط البنود والدرجات الكلية للأبعاد الأربعة لاختبار الخطوط.

البنود (المحاولات)	معامل الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للبعد الأول (سلسلة من جدولين)	الدلالة الإحصائية
م1	0.730**	0.01
م2	0.529**	0.01
م3	0.742**	0.01
البنود (المحاولات)	معامل الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للبعد الثاني (سلسلة من 3 جداول)	الدلالة الإحصائية
م1	0.778**	0.01
م2	0.747**	0.01
م3	0.640**	0.01
البنود (المحاولات)	معامل الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للبعد الثالث (سلسلة من 4 جداول)	الدلالة الإحصائية
م1	0.761**	0.01
م2	0.724**	0.01
م3	0.739**	0.01
البنود (المحاولات)	معامل الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للبعد الرابع (سلسلة من5 جداول)	الدلالة الإحصائية
م1	0.769**	0.01
م2	0.733**	0.01
م3	0.771**	0.01

**دال عند 0.01

(المصدر: مخرجات SPSS)

من خلال الجدول (8)، يتّضح لنا أنّ معاملات الارتباط لبنود البعد الأوّل والدرجة الكلّية له لاختبار الخطوط تراوحت معاملاتها ما بين (0.52 و0.74) وجاءت كلّها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، كما يظهر لنا أنّ قيم معاملات الارتباط لبنود البعد الثّاني والدرجة الكلّية له تراوحت ما بين (0.64 و0.77)، وهي دّالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، في حين تراوحت قيم معاملات الارتباط لبنود البعد الثّالث مع الدرجة الكلّية له، ما بين (0.72 و0.76)، وجاءت دّالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، و بلغت قيم

معـاملات الارتبـاط لبنـود البعـد الرّابـع والدّرجـة الكلّيـة للبعـد، حسـبما هـو موضّـح فـي الجـدول أعـلاه مـا بـين (0.73 و0.77) عنـد مسـتوى دلالـة يشـير إلـى (0.01)، ومـن خـلال الجـدول (8) يتبـين لنا اتساق وانسجام البنود مع الدرجات الكلية للأبعاد الأربعة لاختبار الخطوط.

- **حساب ارتباط كل بند بالدرجة الكلية لاختبارات الذاكرة:**

سنتناول ارتباط كل بند من بنود الاختبارات الثلاث (الكلمات، الجمل والخطوط) للذّاكرة العاملة مع درجات الاختبارات الكلّية، كما ستوضحه الجدول الآتي:

الجدول رقم 9: معاملات ارتباط كل بند والدرجة الكلية لاختبارات الذاكرة العاملة.

البنود (المحاولات)	اختبار الجمل	الدلالة الإحصائية	اختبار الكلمات	الدلالة الإحصائية	اختبار الخطوط	الدلالة الإحصائية
م1	0.101	0.31	0.110	0.27	**0.284	0.01
م2	**0.300	0.01	**0.300	0.01	*0.254	0.05
م3	*0.206	0.04	**0.265	0.01	**0.359	0.01
م4	**0.459	0.01	**0.621	0.01	**0.599	0.01
م5	**0.580	0.01	**0.610	0.01	**0.636	0.01
م6	**0.544	0.01	**0.679	0.01	**0.479	0.01
م7	**0.689	0.01	**0.720	0.01	**0.620	0.01
م8	**0.668	0.01	**0.719	0.01	**0.550	0.01
م9	**0.706	0.01	**0.656	0.01	**0.590	0.01
م10	**0.691	0.01	**0.680	0.01	**0.657	0.01

م11	**0.694	0.01	**0.628	0.01	**0.654	0.01
م12	**0.808	0.01	**0.392	0.01	**0.587	0.01

**دال عند 0.01 *دال عند 0.05 غير دال

(المصدر: مخرجات SPSS)

من خلال الجدول رقم (9) يتبيّن لنا أنّ معاملات الارتباط لبنود اختبار الجمل مع درجته الكلية، جاءت دّالة عند مستوى الدّلالة (0.01 و0.05) بمعاملات تراوحت قيمها ما بين (0.20 و0.80) ممّا يدّل على اتساق بنود الاختبار وتجانسها مع الدّرجة الكلية للاختبار. كما يتبين لنا أنّ معاملات الارتباط بين بنود اختبار الكلمات والدرجة الكلّية له، جاءت بقيّم تتراوح ما بين (0.26 و0.72) عند مستوى الدّلالة (0.01)، وهذا يشير إلى اتساق كل بند مع الدرجة الكلّية للاختبار. في حين جاءت معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلّية لاختبار الخطوط ما بين (0.28 و0.65) وهي دّالة عند مستوى الدّلالة (0.01 و0.05)، وهو ما يدّل على الاتساق الدّاخلي للبنود مع الدرجة الكلّية لاختبار الخطوط. ويتّضح لنا من خلال الجدول أعلاه، وجود بندين غير دالين الأول وهو (م1) في اختبار الجمل والثاني رقم (م1) في اختبار الكلمات، وهذين البندين لا يمكن حذفهما كون بنود الاختبار متّسقة مع أبعاده، ولأنّ اختبار الجمل اختبار معرفي فإنّ هذين البندين يقيسان خاصيتين معيّنتين فيه، فحذفهما يخلّ بالاختبار ككل، علما أنّ هذين الاختبارين تمّ تطبيقهما في عدّة دراسات على البيئة الجزائرية، وأظهرا قدرة عالية على قياس الحلقة الفونولوجية للذّاكرة العاملة.

- **حساب الاتساق الداخلي بين الأبعاد والدرجة الكلية للاختبار:**

تمّ حساب أبعاد كل من الاختبارات الثلاث بدرجاتها الكلّية كما هو وارد في الجدول الآتي:

الجدول رقم 10: ارتباط الأبعاد بالدرجات الكلية لاختبارات الذاكرة العاملة.

الأبعاد	معامل ارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لاختبار الجمل	الدلالة الإحصائية
سلسلة من جملتين	**0.308	0.01
سلسلة من 3 جمل	**0.763	0.01
سلسلة من 4 جمل	**0.863	0.01
سلسلة من 5 جمل	**0.863	0.01

الأبعاد	معامل ارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لاختبار الكلمات	الدلالة الإحصائية
سلسلة من كلمتين	**0.298	0.01
سلسلة من 3 كلمات	**0.858	0.01
سلسلة من 4 كلمات	**0.863	0.01
سلسلة من 5 كلمات	**0.727	0.01
الأبعاد	**معامل ارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لاختبار الخطوط**	**الدلالة الإحصائية**
سلسلة من جدولين	**0.449	0.01
سلسلة من 3 جداول	**0.795	0.01
سلسلة من 4 جداول	**0.793	0.01
سلسلة من 5 جداول	**0.834	0.01

****دال عند (0.01)**

(المصدر: مخرجات SPSS)

من خلال الجدول رقم (10) يتبيّن لنا أنّ معاملات ارتباط الأبعاد والدرجة الكلّية لاختبار الجمل، جاءت كلها دّالة عند مستوى الدّلالة (0.01) بقيم تراوحت ما بين (0.30 و0.86)، كما جاءت معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلّية لاختبار الكلمات دالة عند (0.01)، والتي بلغت قيمه ما بين (0.29 و0.85)، أمّا معاملات ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلّية لاختبار الخطوط فتراوحت ما بين (0.44 و0.83) وكلّها دّالة عند مستوى الدّلالة (0.01). ومن هنا يظهر لنا اتساق أبعاد كل الاختبارات الثلاث للذاكرة العاملة بدرجاتها الكلية.

2. الصدق التمييزي (بطريقة المقارنة الطرفية):

إذ قمنا بحساب الصدق للاختبارات الثلاث للذّاكرة العاملة بطريقة المقارنة الطرفية كما سيوضّحه الجدول الأتي:

الجدول رقم 11: نتائج المقارنة الطرفية لدرجات اختبارات الذاكرة العاملة.

المؤشرات الإحصائية		حجم الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
نتائج اختبار	الفئة الدنيا	27	9.33	1.819	52	−17.143	0.00	دال عند مستوى الدلالة

الجمل	الفئة العليا	27	27.78	5.287			0.05
نتائج اختبار الكلمات	الفئة الدنيا	27	5.70	1.137	52	0.00	دال عند مستوى الدلالة
	الفئة العليا	27	20.11	3.068	-22.882		0.05
نتائج اختبار الخطوط	الفئة الدنيا	27	10.67	3.519	52	0.00	دال عند مستوى الدلالة
	الفئة العليا	27	28.48	3.030	-19.933		0.05

(المصدر: مخرجات SPSS)

يظهر الجدول رقم (11)، قيمة الفرق (T-test)، بين الفئتين الدنيا والعليا لاختبار الجمل والتّي بلغت (17.143-) وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة (0.05) ودرجة الحرية (52) ممّا يعني وجود فرق بين متوسطي درجات الفئتين، حيث تحصلت الفئة الدنيا على متوسط حسابي بلغ (9.33)، والفئة العليا على متوسط حسابي بلغ (27.78)، وهذا ما يدّل على قدرة الاختبار على التمييز بين ذوي الأداء المنخفض وذوي الأداء المرتفع في قدرة الحلقة الفونولوجية-جمل- كما يظهر نفس الجدول قيمة الفرق (T-Test) بين الفئتين الدنيا والعليا للعينة والتّي بلغت (22.882-) وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة (0.05) ودرجة الحرية (52)، ممّا يعني وجود فرق بين متوسطي درجات الفئتين، حيث تحصلت الفئة الدنيا على متوسط حسابي بلغ (5.70)، والفئة العليا على متوسط حسابي بلغ (20.11)، ما يدّل على قدرة الاختبار على التمييز بين منخفضي الأداء ومرتفعي الأداء في قدرة الحلقة الفونولوجية – كلمات-

كما يظهر الجدول رقم (11) قيمة الفرق (T-test) بين الفئتين الدنيا والعليا للعينة والتّي بلغت (19.933-)، وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة (0.05) ودرجة الحرية (52)، مما يعني وجود فرق بين متوسطي درجات الفئتين، حيث تحصلت الفئة الدنيا على متوسط حسابي بلغ (10.67)، والفئة العليا على متوسط حسابي بلغ (28.48)، وهذا ما يدّل على قدرة اختبار الخطوط على التمييز بين قدرات التلاميذ في النظام البصري الفضائي للذّاكرة العاملة، ومن خلال ما تبين لنا في الجدول أعلاه، يمكننا القول أنّ الاختبارات الثلاث للذاكرة العاملة لها القدرة على التمييز بين المتعلمين منخفضي الأداء في الذاكرة العاملة وبين مرتفعي الأداء فيها.

ثانيا: حساب الثبات

تمّ حساب ثبات اختبارات الذّاكرة العاملة بحساب معامل ألفا كرونباخ ومعامل الثبات بالتجزئة النصفية باستخدام برنامج SPSS (الحزمة الإحصائية)، مثلما هو موضّح في الجدولين التاليين:

1. معامل الثبات ألفا كرونباخ:

تمّ حساب الثبات بمعامل ألفا كرونباخ للاختبارات الثلاث للذاكرة العاملة كالآتي:

الجدول رقم 12: قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ لاختبارات الذّاكرة العاملة.

الاختبارات	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
اختبار الجمل	12	0.816
اختبار الكلمات	12	0.795
اختبار الخطوط	12	0.777

(المصدر: مخرجات SPSS)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (12)، أنّ قيمة الثبات لمعامل ألفا كرونباخ بلغ (0.81) بالنسبة لاختبار الجمل، وقيمة (0.79) بالنسبة لاختبار الكلمات، و(0.77) بالنسبة لاختبار الخطوط، وهو ما يدّل على أنّ الاختبارات تتمتع بقيمة ثبات مرتفعة، وهو ما يشير إلى صلاحية الأدوات.

2. معامل الثبات بالتجزئة النصفية:

تمّ حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية لاختبارات الذاكرة العاملة على النحو الآتي كما يوضحه الجدول الموالي:

الجدول رقم 13: قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان – براون) لاختبارات الذاكرة العاملة.

اختبارات الذاكرة العاملة	معامل الثبات بطريقة سبيرمان _براون	معامل الثبات المصحح GUTTMAN
اختبار الجمل	0.666	0.562
اختبار الكلمات	0.674	0.660
اختبار الخطوط	0.695	0.634

(المصدر: مخرجات SPSS)

من خلال الجدول رقم (13)، نلاحظ أن نتائج ثبات اختبار الجمل _الحلقة الفونولوجية_ بالتجزئة النصفية جاءت مقبولة حيث بلغت (0.66) بطريقة سبيرمان _براون، وجاءت كذلك مقبولة بطريقة GUTTMANبنسبة قدرت بـ (0.56) وهي على درجة مقبولة من الصلاحية، كما نلاحظ من خلال الجدول رقم (13)، أن نتائج ثبات اختبار الكلمات _ الحلقة الفونولوجية _ بالتجزئة النصفية جاءت مقبولة حيث بلغت (0.67) بطريقة سبيرمان _براون، وجاءت كذلك مقبولة بطريقة GUTTMAN بنسبة قدرت بـ (0.66) وهي على درجة مقبولة من الصلاحية. ونلاحظ من خلال الجدول رقم (14)، أن نتائج ثبات اختبار الخطوط _ النظام البصري الفضائي_ بالتجزئة النصفية جاءت مقبولة جدا حيث بلغت (0.69) بطريقة سبيرمان _براون، وجاءت كذلك مقبولة بطريقة GUTTMAN بنسبة قدرت بـ (0.63) وهي على درجة مقبولة من الصلاحية كذلك.

3.5. اختبار الفهم القرائي:

هنا سنتطرق إلى خطوات بناء اختبار الفهم القرائي والمراحل المتّبعة في ذلك كما سنفصّله كالآتي:

1.3.5. تحديد المراجع المعتمدة في بناء الاختبار:

بعد الاطلاع على مختلف الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الفهم القرائي تم جمع المادة العلمية المتمثلة في الدراسات والمراجع العربية التي تناولت بناء اختبارات للفهم القرائي في بحوثها فنجد: دراسة مزرب وطيبة (2023)، دراسة النّفيعي وقطب (2022)، دراسة العزري (2019)، دراسة بن عتو (2017)، دراسة ميلودي (2016-2017)، دراسة العطوي (2013-2014)، دراسة التميمي (2013). كما تمّت الاستعانة بالكتاب المدرسي لغة عربية للسنة الرابعة ابتدائي (2021-2022)، وبالمخططات السنوية للتعلمات للمستوى الرابع ابتدائي (2021-2022).

2.3.5. الهدف من بناء اختبار الفهم القرائي:

هدف بناء هذا الاختبار، إلى قياس الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من خلال ثلاث مستويات هي (الحرفي، الاستنتاجي، والنقدي)، وهذا البناء يخدم موضوع الدراسة ويقيس أحد متغيراتها وهو الفهم القرائي.

3.3.5. خصائص اختبار الفهم القرائي:

أسئلة الاختبار من نوع اختيار من متعدد، كل سؤال يحوي على أربع بدائل، على المتعلم اختيار بديل واحد فقط، والذّي يكون الأكثر صّحة. ويتضمن 22 سؤالا في صورته النّهائية، ويشمل ثلاث مستويات للفهم القرائي؛ الحرفي، الاستنتاجي، النقدي.

4.3.5. مضمون اختبار الفهم القرائي:

أ. اختيار السّند (النص القرائي):

ارتكزت المرحلة الأولى في بناء اختبار الفهم القرائي، على عملية انتقاء النّص القرائي المناسب الذي يستوفي الشّروط والمعايير اللاّزم توفرها، ضمن ما تقتضيه المناهج الحالية في إطار المقاربة بالكفاءات، ومدى تحقيقه للكفاءة الختامية لميدان فهم المكتوب، وبالتالي للكفاءة الشاملة في هذا المستوى الدراسي. ولتحقيق ذلك، ارتأت الطالبة الباحثة استغلال النّصوص غير المدرجة ضمن البرنامج السنوي للسنة الدراسية 2021-2022، بسبب تقليص المحتويات

جـرّاء جائحـة كورونـا، ومـا ترتّـب عنهـا مـن تقلـيص لعـدد سـاعات الدراسـة فـي مرحلـة التعلـيم الابتـدائي، وصـلت إلـى 10 سـاعات فقـط (**وزارة التربيـة الوطنيـة، 2021، ص01**). وذلـك نظـرا لاسـتيفاء هـذه النّصـوص الشّـروط المطلوبـة، خصوصـا وأنّهـا موّجهـة للمسـتوى الرابـع ابتـدائي، ومدرجـة فـي وثيقـة رسـمية صـادرة عـن وزارة التربيـة الوطنيـة، والمتمثّلـة فـي الكتـاب المدرسـي(**وزارة التربيـة الوطنيـة، 2022ب، ص 120**).ومـن النّصـوص الثّمانيـة التّـي تـمّ حـذفها لتقلـيص البرنـامج، تـمّ تحديـد أربعـة منهـا فقـط، واعتمـدنا فـي عمليـة الانتقـاء علـى اختيـار النصـوص الّتـي لا تخـتصّ بمنطقـة معينـة مـن الـوطن أو بثقافـة محـددة فيـه، بـل اختيـار الـنّص الّـذي يتناسـب مـع الثقافـات المختلفـة الموجـودة عبـر الـوطن، والّـذي يبتعـد عـن التفـرّد بمكـان أو زمـان معيّنـين. تـمّ بعـدها عـرض النّصـوص الأربعـة علـى أسـاتذة التعلـيم الابتـدائي مـن مختلـف الرتـب، ممّـن يشـهد لهـم بالكفـاءة التربويـة، والتّميـز فـي الأداء فـي مقـاطعتهم التّربويـة، وهـذا لاختيـار أفضـل نـصّ فيهـا، فوقـع اختيـارهم علـى نـص "مـا أعظمـك" الـذّي اتفقـوا جميعـا علـى اختيـاره، ثـم قمنـا بعـدها بتمريـر الـنّص لمفـتش فـي مـادة اللغـة العربيـة للتعلـيم الابتـدائي لاستشـارته فـي مناسـبة الـنّص وأخـذ رأيـه فيـه، وقـد أجمـع هـو والأسـاتذة الـذين انتقـوا الـنّص، بأنـه الأكثـر ملائمـة ومناسـبة وشـمولية مـن النصـوص الأخـرى. لاشـتماله علـى قـيم تربويـة تسـهم فـي غـرس فضـائل عاليـة فـي نفـوس التلاميـذ، واكتسـاب سـلوكات إيجابيـة تعلّمهـم الاسـتفادة مـن أخطـائهم وبنـاء مفـاهيم جديـدة بتصـويبها، واستغلالها كلبنات نحو النجاح.

ب. الخصائص العامّة للنّص:

إنّ أهـمّ مـا يمّيـز نـصّ " مـا أعظمـك" أنّـه مـن النّصـوص المدرجـة فـي المقـرر الدراسـي لمسـتوى السـنة الرابعـة ابتـدائي والـذي يتضـمنه الكتـاب المدرسـي الحـالي–لهـذه المـادة–فهـو الـنّص الخـاصّ بـالمقطع السّـابع "الإبـداع والابتكـار"، تحديـدا الوحـدة الثالثـة وهـو مـن النّصـوص التـي حـذفتها الـوزارة فـي وثيقـة المخطـط السـنوي للسـنة الدراسـية 2022/2021 اسـتثناء بسـبب جائحـة كورونـا وتقلـيص الحجـم السّـاعي للتمـدرس لــ 10 سـاعات فقـط، والتّـي أقـرّت فيـه الاكتفـاء بتقـديم أسـبوعين فـي المقطـع التعلّمـي بـدلا مـن ثلاثـة أسـابيع، أي تقـديم وحـدتين تعلّميتـين بـدلا مـن ثـلاث، واسـتغلال الأسـبوع الثالـث للإدمـاج (**وزارة التربيـة الوطنيـة، 2022أ، ص09**).ويمكـن تلخـيص أهـمّ خصائص النّص في النّقاط التالية:

– النّص ينتمي إلى النّمط الوصفي الذي يمتزج بالحواري، وهذا يتّفق مع نمط النّصوص المدرج في مستوى السنة الرابعة ابتدائي والتّي يركّز فيها على النّمط الوصفي **(وزارة التربية الوطنية، 2018، ص21)**.

– النّص مناسب من حيث الحجم وسهولة المفردات الواردة فيه.

– النّص يستجيب لخصوصيات المناهج الجديدة، التّي رّكزت فيها على القيّم في النّصوص المقدّمة، في إطار المقاربة الحالية المقاربة بالكفاءات.

بعد اعتماد نصّ الاختبار، قامت الطالبة الباحثة بعدها بوضع البنود الخاصّة به، واستهدف الاختبار ثلاث مستويات فقط من مستويات الفهم القرائي وهي (الحرفي، الاستنتاجي والنقدي)، وذلك راجع للظروف الاستثنائية للتمدرس وتأثر الأدّاء العام للمتعلمين في القراءة، وفقا لما قاله لنا الأساتذة في هذا المستوى، وما خلصنا إليه من خلال عملنا والزيارات الميدانية للمدارس، ممّا جعلنا نكتفي بهذه المستويات الثلاث، دون التطرق للمستوى الإبداعي على سبيل المثال–الذّي هو من المستويات العليا ضمن مستويات الفهم القرائي– وهذا نظرا لعدم مزاولة التلاميذ لدروسهم في ظروف عادية، والعائد إلى ما عرفته المدرسة الجزائرية في بداية الجائحة من حجر صحي دام لأشهر عديدة ، جاء بعدها تقلّيص للحجم السّاعي الأسبوعي للتمدرس للسنة الدراسية 2020–2021 إلى 12 ساعة فقط **(مديرية التعليم الابتدائي، 2020)**.

5.3.5. هيكلة اختبار الفهم القرائي:

هو اختبار موّجه لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي المتمدرسين في المدارس العادية، يهدف إلى قياس الفهم القرائي لديهم، وتتدرج أسئلته ضمن أسئلة اختيار من متعدّد، كل سؤال يحوي على أربع بدائل، ويشتمل على 22 سؤالا، ضمن ثلاث مستويات للفهم القرائي هي: (الحرفي، الاستنتاجي، والنقدي) كالآتي:

– الفهم القرائي الحرفي والذي يتكون من 07 بنود أو أسئلة.

– الفهم القرائي الاستنتاجي والذي يتكون من 07 بنود أو أسئلة.

– الفهم القرائي النقدي والذي يتكون من 08 بنود أو أسئلة.

6.3.5. الصورة الأولية لاختبار الفهم القرائي:

مهارات الفهم القرائي المعتمدة في الاختبار مستقاة من المهارات التّي أدرجتها عبيد (1996) نقلا عن دراسة **ميلودي (2017)** كما هو مبين في الجدول على النحو الآتي:

الجدول رقم 14: مهارات اختبار الفهم القرائي والأسئلة الخاصّة بكل مهارة.

مستوى الفهم	مهارات الفهم القرائي	عدد الأسئلة	الأسئلة الخاصّة بكل مهارة
المستوى الحرفي	تحديد مرادفات الكلمات وأضدادها	3	6،4،2
	تحديد الفكرة العامّة للنّص المقروء	1	7
	تحديد التّفاصيل الدّاعمة والأفكار الجزئية في النّص	4	8،5،3،1
المستوى الاستنتاجي	استنتاج أوجه الشبه والاختلاف	2	14،13
	استنتاج علاقات السبب والنتيجة في النّص	1	11
	استنتاج المعاني المستترة والضمنية في النّص	5	16،15،12،10،9
المستوى النقدي	التمييز بين ما له صلة بالموضوع وبين ما ليس له صلة به	1	18
	التمييز بين الأفكار المعقولة وغير المعقولة	1	17
	التمييز بين الرأي والحقيقة	1	19

	تكوين رأي حول القضايا والأفكار المتداولة في النّص	5	24،23،22،21،20

(المصدر: إعداد الطّالبة الباحثة)

لقد تم الاعتماد على مفتاح الإجابة الموضح في الجدول أدناه للصورة الأولية لاختبار الفهم القرائي كما يلي:

الجدول رقم 15: مفتاح الإجابة لاختبار الفهم القرائي في صورته الأوّلية.

الأسئلة	الأجوبة	الأسئلة	الأجوبة	الأسئلة	الأجوبة
1	ج	11	ب	21	أ
2	ج	12	ب	22	ج
3	د	13	أ	23	د
4	د	14	ب	24	أ
5	ب	15	د		
6	أ	16	ب		
7	ب	17	أ		
8	أ	18	ج		
9	أ	19	ب		
10	د	20	د		

(المصدر: إعداد الطّالبة الباحثة)

7.3.5. تقديم الاختبار للمحكمين للحصول على ملاحظاتهم حوله:

بعد استكمال بناء الاختبار ووضع بنوده، تم توزيعه على بعض أساتذة السنة الرابعة ابتدائي ممّن يزاولون تدريسهم لهذه المستويات، خلال السنة الدراسية 2021-2022، وذلك للنظر في مدى مناسبة الكلمات المستعملة في بنود الاختبار للمستوى العام للتلاميذ، وقدرتهم على استيعابها وفهمها. وتم تغيير بعض المفردات القليلة فيها واستبدالها بأخرى. وبعد إتمام هذه الخطوة، ثم تقديمه لعشر محكمين من ذوي الاختصاص في جامعات مختلفة للنظر في مدى صلاحية الأداة للاستعمال. ومن خلال ما تقدّم يمكننا القول بأنّ التعديلات التّي أجريت في أسئلة الاختبار القرائي هي تعديلات طفيفة، أعيدت فيها الصّياغة أو استبدال كلمة بمرادف لها، لتكون أبسط وأيسر على المتعلمين، لكنّ هذه التعديلات لم تخل بمعاني الأسئلة ولم تغير من شكل الاختبار، فلم يتم فيها حذف أي سؤال، بل أجمع معظم المحكمين على أنّه عمل مقبول جدا وأنّ الفكرة التّي يحملها النّص متميزة وهادفة.

8.3.5. تطبيق اختبار الفهم القرائي:

إنّ طريقة تطبيق اختبار الفهم القرائي "ما أعظمك" تكون جماعية، فيوّزع الاختبار على المتعلّمين أوّلا، وبعد قراءة التّعليمات والنّص بتأنّ، يشرعون في الإنجاز بعدها.

9.3.5. تحليل بنود اختبار الفهم القرائي:

سنتطرق في هذا العنصر إلى كيفية حساب معاملات السّهولة والصّعوبة والتّمييز لاختبار الفهم القرائي وزمن إجراء الاختبار، كي يتمّ إخراج الاختبار في صورته النّهائية.

- معاملات الصّعوبة والسهولة والتمييز لاختبار الفهم القرائي:

إذا كانت قيمة معاملات الصّعوبة ما بين (0.15-0.85) فإنّه يمكن اعتبار البند مقبولا (**أبو جلالة، 1999، ص221**). أمّا إذا كانت أدنى من (0.15) فيمكن اعتباره شديد السّهولة، ونقوم بحساب معاملات الصّعوبة على هذا النّحو: (عدد الأفراد الذين أجابوا إجابة خاطئة على البند) /عدد الأفراد الكلي$^{\times}$100(**معمرية، 2022، ص158**).

أما حساب معاملات التمييز تحسب كالآتي بعد ترتيب الدرجات تنازليا: (في الفئة العليا27% من عدد الأفراد الذين أجابوا إجابة صحيحة -في الفئة الدنيا 27%من عدد الأفراد

الـذين أجـابوا إجابـة صـحيحة) / عـدد إحـدى الفئتـين).(**عـلام،2014، ص114**). أمّـا قـدرة البنـود علـى التمييـز فتعـدّ دلالـة علـى مـدى قـدرتها علـى التمييـز والتفريـق بـين أفـراد عينـة الدّراسـة، فتميّـز بـذلك بـين التّلاميـذ الجيّـدين والضّـعاف (**بـــوجلال، 2022، ص ص 80-81**). وستوضـح لنـا الجـداول الموالية معاملات سهولة، صعوبة وتمييز بنود اختبار الفهم القرائي كالآتي:

الجدول رقم 16: معاملات صعوبة بنود اختبار الفهم القرائي.

رقم البند	نتائج الصعوبة المستوى الحرفي	رقم البند	نتائج الصعوبة المستوى الاستنتاجي	رقم البند	نتائج الصعوبة المستوى النقدي
1	0.13	9	0.71	17	0.32
2	0.60	10	0.18	18	0.29
3	0.23	11	0.39	19	0.64
4	0.22	12	0.29	20	0.73
5	0.19	13	0.17	21	0.44
6	0.71	14	0.71	22	0.42
7	0.75	15	0.55	23	0.63
8	0.08	16	0.51	24	0.40

(المصدر: مخرجات Excel)

من خلال الجدول رقم (16)، يتبيّن لنا أنّ قيم معاملات الصّعوبة لاختبار الفهم القرائي تراوحت ما بين (0.08 و0.75)، وعليه سيتم حذف البند الثامن (8) للبعد الحرفي، والذي جاءت نسبته متدنية جدا والتّي قدّرت بـ (0.08)، فجاءت متدنية جدا مما يعني أن البند شديد السّهولة.

الجدول رقم 17: معاملات سهولة بنود اختبار الفهم القرائي.

رقم البند	المستوى الحرفي	رقم البند	المستوى الاستنتاجي	رقم البند	المستوى النقدي
1	0.87	9	0.29	17	0.68
2	0.40	10	0.82	18	0.71
3	0.77	11	0.61	19	0.35
4	0.78	12	0.71	20	0.27
5	0.81	13	0.83	21	0.55
6	0.29	14	0.29	22	0.58
7	0.24	15	0.44	23	0.37
8	0.90	16	0.49	24	0.60

(المصدر: مخرجات Excel)

يوضّح الجدول رقم (17) أنّ معاملات السّهولة لبنود اختبار الفهم القرائي تراوحت ما بين (0.24، 0.92)، وقد جاء البند الثامن شديد السّهولة بقيمة قدّرت بـ (0.92)، والذّي قد تمّ حذفه بعد حساب معاملات الصّعوبة.

الجدول رقم 18: معاملات تمييز بنود اختبار الفهم القرائي.

رقم البند	المستوى الحرفي	رقم البند	المستوى الاستنتاجي	رقم البند	المستوى النقدي
1	0.33	9	0.08	17	0.41
2	0.75	10	0.25	18	0.54
3	0.45	11	0.62	19	0.33
4	0.37	12	0.54	20	0.41
5	0.45	13	0.45	21	0.62
6	0.16	14	0.33	22	0.29
7	0.16	15	0.37	23	0.45
8	0.20	16	0.45	24	0.45

(المصدر: مخرجات Excel)

يوضح الجدول رقم (18) أن معاملات التّمييز لبنود اختبار الفهم القرائي، تراوحت ما بين (0.08 و0.75)، وقد تمّ حذف البند التاسع من المستوى الاستنتاجي، والذي قدرت قيمته بـ (0.08)، إذ جاءت قيمته منخفضة جدا.

بعد حذف البند الثامن، والتاسع بعد حساب معاملات الصّعوبة والتّمييز في اختبار الفهم القرائي، أعدنا ترتيب بنود اختبار الفهم القرائي وفقا للنتائج المحصّل عليها. وبالتالي استطعنا تحديد الترتيب الجديد للبنود كما يوضّحه الجدول الموالي:

الجدول رقم 19: الترتيب الجديد لبنود اختبار الفهم القرائي.

الترتيب الأول المقترح	نتائج الصعوبة المستوى الحرفي	الترتيب الجديد للبنود	الترتيب الأول المقترح	نتائج الصعوبة المستوى الاستنتاجي	الترتيب الجديد للبنود	الترتيب الأول المقترح	نتائج الصعوبة المستوى النقدي	الترتيب الجديد للبنود
1	0.13	01	10	0.18	03	17	0.32	09
2	0.60	16	11	0.39	10	18	0.29	08
3	0.23	06	12	0.29	07	19	0.64	18
4	0.22	05	13	0.17	02	20	0.73	21
5	0.19	04	14	0.71	20	21	0.44	13
6	0.71	19	15	0.55	15	22	0.42	12
7	0.75	22	16	0.51	14	23	0.63	17
						24	0.40	11

(المصدر: من بيانات الدراسة الاستطلاعية)

- تقدير زمن الإجابة:

قـدّر متوسـط الإنجـاز لـدى تلاميـذ السـنة الرابعـة ابتـدائي بـ 30د. وبإضـافة 10د لقـراءة الـنص قـراءة صـامتة و5د لقـراءة التعليمـات الخاصـة بالاختبـار، يصـبح زمـن الاختبـار محـدّدا بـ 45 د.

- إجراءات تصحيح اختبار الفهم القرائي:

يتّم تصحيح هذا الاختبار على النّحو الآتي:

- تقدّم الدّرجة 1 لكلّ إجابة صحيحة.

- تقدّم الدّرجة 0 لكلّ إجابة خاطئة.

ذلـك وفـق مفتـاح الإجابـة عـن أسـئلة اختبـار الفهـم القرائـي فـي صـورته النهائيـة كمـا هـو موضح أدناه:

الجدول رقم20: مفتاح الإجابة للصورة النهائية لاختبار الفهم القرائي.

الأسئلة	الأجوبة	الأسئلة	الأجوبة	الأسئلة	الأجوبة
1	ج	11	أ	21	د
2	ج	12	ب	22	أ
3	ج	13	د		
4	د	14	ب		
5	ب	15	أ		
6	أ	16	ج		
7	ب	17	ب		

8	د	18	د
9	ب	19	أ
10	ب	20	ج

(المصدر: من إعداد الطّالبة الباحثة)

4.5. الخصائص السيكومترية لاختبار الفهم القرائي:

قصد قياس مدى صلاحية الأداة التّي تمّ بناؤها في الدّراسة الحالية، لابدّ من حساب الصّدق والثبات، والذّي سيأتي تفصيله كالآتي:

أولا: صدق اختبار الفهم القرائي

لقد استعنا في حساب صدق الاختبار بالصّدق الظّاهري، والصّدق التّمييزي، وطريقة الاتساق الداخلي على النّحو الموالي:

1. صدق المحكمين (الصّدق الظاهري):

تم تمرير اختبار الفهم القرائي على محكمين مختصين في مجالات علم النفس (علم النفس المعرفي والعصبي–قياس وتقويم)، وعلوم التربية، وتخصص اللغة العربية وآدابها، وكان عددهم (10) محكمين من جامعات مختلفة من جامعات الوطن. والذين قدموا مختلف التوجيهات الخاصة بهم حول الاختبار وصياغة بنوده والمهارات التي استهدفتها كذلك (**الملحق رقم 04**). وهنا سنوّضح في الجدول الموالي التّعديلات التّي اقترحت من طرف المحكمّين والّتي أجريت على أسئلة اختبار الفهم القرائي.

الجدول رقم 21: التعديلات المقترحة من طرف المحكمين على أسئلة اختبار الفهم القرائي.

السؤال	العبارة	الملاحظة
1-2-3-4	تمّ الإبقاء عليها	مناسبة
5	تمّ التّعديل فيها	استبدال كلمة " يحسّ" بـــ "يشعر"
6	تمّ التعديل فيها	حذف العبارة "ولكنّه بعدها يتجدد"
7-8-9-10-11	تمّ الإبقاء عليها	مناسبة
12	تمّ الإبقاء عليها مع التّعديل	استبدال كلمة " المشاكل" بكلمة "الصّعاب" لأنّها الأكثر مناسبة ويسرا بالنسبة للمتّعلمين.
13-14-15-16-17	تمّ الإبقاء عليها	مناسبة
18	تمّ الإبقاء عليها مع التّعديل	تصبح " بهيّة والمنبّه" الإجابة ج، وتستبدل الإجابة د بالعبارة "بهيّة والممحاة" كبديل مناسب.
19	تمّ الإبقاء عليها مع التّعديل	تحذف كلمة "مؤكدّة"، ذلك أنّ كلمة " حقيقة" هي تامّة لا تحتاج إلى تأكيد. كما تستبدل كلمة "معروفة" بكلمة " متداولة" لأنّ الإشاعة تتداول ولا تعرف.
20	تمّ الإبقاء عليها مع التّعديل	تستبدل كلمة " المشاكل" في العبارة ب بكلمة "الصّعاب"
21-22	تمّ الإبقاء عليها	مناسبة
23	تمّ الإبقاء عليها مع التّعديل	استبدال العبارات ب بعبارة " حكمه كان ساخرا"، وعبارة ج بعبارة "حكمه كان متسرّعا"، وعبارة د بعبارة" حكمه كان خاطئا"

		كونها الأنسب خاصّة من حيث الصّياغة اللّغوية.
24	تمّ الإبقاء عليها	مناسبة

(المصدر: حسب المحكّمين)

من الملاحظات والاقتراحات المقدّمة كذلك من طرف السّادة المحكمين ما يلي:

– تغيير نوع الخط المستعمل من Times New romans إلى خط Simplified Arabicوهو الأنسب في كتابة النّصوص باللّغة العربية.

– تصحيح بعض الحركات بما فيها علامة الشّدّة وحركة التّنوين.

– تعديل بعض الجمل والعبارات تقديما وتأخيرا بين الكلمات والتّي كانت طفيفة جدا.

– إعادة تمرير الاختبار على المعلمين للوقوف على مدى قدرة المتعلمين على فهم العبارات الواردة فيه واستيعابها.

2. الصّدق التمييزي (طريقة المقارنة الطرفية):

هل تتسق خصائص الصّدق التميزي (طريقة المقارنة الطرفية) لاختبار الفهم القرائي مع خصائص الاختبار الجيد؟

للإجابة على هذا السؤال تم التحقق من الصّدق التمييزي بحساب الفرق بين درجات الفئة الدنيا والفئة العليا للاختبار كما هو موضح في الجدول رقم (22)

الجدول رقم 22: نتائج المقارنة الطرفية لاختبار الفهم القرائي.

المؤشرات الإحصائية		حجم الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
نتائج اختبار الفهم القرائي	الفئة الدنيا	25	9.04	2.091	48	-17.171	0.00	دال عند مستوى الدلالة 0.05
	الفئة العليا	25	17.96	1.541				

(المصدر: مخرجات SPSS)

يظهر الجدول رقم (22) قيمة الفرق (T-test) بين الفئتين الدنيا والعليا للعينة، والتي بلغت (17.171-) وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.05) ودرجة الحرية (48)، وهذا يعني وجود فرق بين متوسطي درجات الفئتين، حيث تحصلت الفئة الدنيا على متوسط حسابي بلغ (9.04)، والفئة العليا على متوسط حسابي بلغ (17.96)، مما يدّل على قدرة الاختبار على التّمييز بين قدرات التلاميذ، وعلى التمّييز بين ذوي الأداء المنخفض وذوي الأداء المرتفع في الفهم القرائي.

3. حساب صدق الاتساق الدّاخلي لاختبار الفهم القرائي:

قمنا بحساب صدق الاتساق الداخلي بين درجة كل بند والبعد الذي ينتمي إليه، ثم بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي، ثم بين بنود الاختبار والدرجة الكلية له مثلما سيوضّحه الجدول الآتي:

الجدول رقم 23: الاتساق الداخلي بين البند والدرجة الكلية للبعد وبين الأبعاد والاختبار ككل وبين البنود والدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي

رقم البند	معامل الارتباط بين درجة البند والبعد وبين درجة البعد والاختبار	الدلالة الإحصائية	معامل الارتباط بين البند والدرجة الكلية للاختبار	الدلالة الإحصائية
1	*0.254	0.02	0.099	0.35
2	*0.229	0.03	0.149	0.16
3	**0.435	0.01	**0.474	0.01
4	**0.649	0.01	**0.419	0.01
5	**0.600	0.01	**0.481	0.01
6	**0.450	0.01	**0.311	0.01
7	**0.456	0.01	**0.406	0.01
البعد الحرفي	**0.752	0.01	/	/
8	**0.432	0.01	**0.337	0.01
9	**0.487	0.01	**0.357	0.01
10	**0.409	0.01	**0.320	0.01
11	**0.612	0.01	**0.548	0.01
12	**0.644	0.01	**0.554	0.01
13	**0.610	0.01	**0.478	0.01
14	**0.383	0.01	**0.417	0.01

البعد الاستنتاجي	**0.833	0.01	/	/
15	**0.336	0.01	**0.403	0.01
16	**0.360	0.01	**0.306	0.01
17	**0.391	0.01	0.199	0.06
18	**0.626	0.01	**0.502	0.01
19	**0.377	0.01	**0.327	0.01
20	**0.393	0.01	*0.207	0.05
21	**0.467	0.01	**0.363	0.01
22	**0.458	0.01	**0.401	0.01
البعد النقدي	**0.794	0.01	/	/

****دال عند 0.01 *دال عند 0.05 غير دال**

(المصدر: مخرجات SPSS)

من خلال الجدول رقم (23) يظهر لنا أنّ قيّم الارتباط ما بين بنود البعد الحرفي والدرجة الكلّية للبعد تراوحت ما بين (0.22 و0.64)، وجاءت دّالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01 و0.05) وهي مقبولة تدّل على اتساق البعد الأوّل ودرجته الكلّية. كما يظهر لنا أنّ معاملات الارتباط ما بين بنود البعد الاستنتاجي والدرجة الكلّية للبعد تراوحت ما بين (0.38 و0.64)، وكلها دّالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يشير إلى اتساق بنود البعد الاستنتاجي والدرجة الكلية له.أمّا قيم الارتباط ما بين بنود البعد النّقدي والدرجة الكلية للبعد تراوحت ما بين (0.33 و0.62) فجاءت كلها دالة عند مستوى الدّلالة (0.01)، وهي تدل على اتساق بنود البعد الثّالث والدرجة الكلّية للبعد. ويتضح لنا أيضا أنّ قيّم الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للاختبار تراوحت بين (0.75 و0.83) وكانت دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، ممّا يدّل على تحقق صدق الاتساق الداخلي لاختبار الفهم القرائي.

من خلال الجدول رقم (23) يظهر لنا أنّ معاملات الارتباط ما بين البند والدرجة الكلية للاختبار تراوحت ما بين (0.099-0.55)، وهي قيم دالة عند (0.01، 0.05) ما عدا البنود رقم (1،2،17) التي جاءت غير دالة، ولم يتم حذفها لكون البنود متسقة بأبعاد اختبار الفهم القرائي والأبعاد متسقة مع الاختبار ككل، أضف إلى أنها تقيس خاصية معينة في كل بعد من تلك الأبعاد.

ثانيا: حساب ثبات اختبار الفهم القرائي

تمّ حساب ثبات اختبار الفهم القرائي بثلاث طرق، والتي تمثّلت في ثبات معامل ألفا كرونباخ وكيودر ريتشاردسون، وطريقة التجزئة النصفية وهذا ما سيتضح من خلال ما يلي:

1. معامل ثبات ألفا كرونباخ و(kuder-Richardson):

الجدول رقم (24) يبين لنا قيم معامل الثبات بمعامل ألفا كرونباخ وكذلك بمعادلة (kuder-Richardson) (KR-20) والتي جاءت نتائجهما على النحو التالي:

الجدول رقم 24: معامل الثبات باستخدام ألفا كرونباخ ومعادلة (kuder-Richardson)

اختبار الفهم القرائي	معامل ثبات ألفا كرونباخ	قيم معامل الثبات (KR-20).
الاختبار	0.683	0.67

(المصدر: مخرجات SPSS ; Excel) .

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه، أنّ قيمة معامل الثبات لألفا كرونباخ جاءت بقيمة (0.68)، وبلغت قيمة معامل الثبات (KR-20) (0.67) وكلتا القيمتان مقبولة.

2-معامل ثبات سبيرمان براون (التجزئة النصفية):

يمّثل الجدول أدناه قيم معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان-براون) لاختبار الفهم القرائي:

الجدول رقم 25: معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان _ براون) لاختبار الفهم القرائي.

طريقة حساب الثبات	معامل الثبات بطريقة سبيرمان_ براون	معامل الثبات المصحح Guttman
التجزئة النصفية (سبيرمان_ براون)	0.696	0.693

(المصدر: مخرجات SPSS)

من خلال ملاحظتنا للجدول رقم (25) المشار إليه أعلاه، نخلص إلى أنّ نتائج ثبات اختبار الفهم القرائي بطريقة التجزئة النصفية جاءت عالية حيث بلغت نسبة (0.69) بطريقة سبيرمان _براون وجاءت كذلك مرتفعة بطريقة Guttman بنسبة بلغت (0.69)، وعليه فهي على درجة مقبولة جدا من الصلاحية.

3. معايير اختبار الفهم القرائي:

لإيجاد المعايير التّي تحدّد أداء التّلاميذ على الاختبار نحوّل الدرجات الخام إلى درجات معيارية حسب الرّتب المئينية ومن ثم نرتّب المفحوصين وفق موقعهم والجدولين رقم (26) و(27) يوّضحان ذلك كالآتي:

الجدول رقم 26: الدرجات الخام في اختبار الفهم القرائي وما يقابلها من رتب مئينية.

الدرجة الخام	التكرارات	المئنيات	تصنيف أفراد العينة وفق الرتب المئينية
5	4	4	أقل أو يساوي 25
6	2	7	//
7	7	14	//
9	4	19	//
10	6	26	أقل أو يساوي 50
11	11	38	//

12	9	48	//
13	10	59	أقل أو يساوي 75
14	11	71	//
15	8	80	أقل أو يساوي 100
16	7	88	//
17	2	90	//
18	6	97	//
19	2	99	//
20	1	100	//
Total	90	100	

(المصدر: مخرجات SPSS)

الجدول رقم 27: ترتيب وتصنيف الدرجات المعيارية لاختبار الفهم القرائي وفق الرتب المئينية.

فئات درجات الخام	مستويات أفراد العينة	ترتيب التلاميذ وفق رتبهم المئينية	تصنيف مستويات التلاميذ وفق رتبهم المئينية
9-5	أقل أو يساوي 25	17 تلميذا من 90	**ضعيف**
12-10	أقل أو يساوي 50	26 تلميذا من 90	**تحت المتوسط**
14-13	أقل أو يساوي 75	21 تلميذا من 90	**متوسط**
20-15	أقل أو يساوي 100	26 تلميذا من 90	**جيد**

(المصدر: مخرجات SPSS)

من الجدولين رقم (26) و (27) تم تصنيف وترتيب عينة تقنين اختبار الفهم القرائي في فئات حسب رتبهم المئينية التالية: فئة دنيا ضعيفة تحصلت بين (5–9) درجات وعدد التلاميذ في هذه الفئة (17)، وفئة أقل من المتوسط تحصلت بين (10–12) درجة وعددهم (26) تلميذا، وفي فئة متوسطة بين (13–14) درجة وعددهم (21) تلميذا وفئة جيدة تتراوح بين (15–20) درجة وعددها (26) تلميذا.

4. الصورة النهائية لاختبار الفهم القرائي:

بعد حساب معاملات الصعوبة والتمييز والخصائص السيكومترية لاختبار الفهم القرائي، وبعد حذف سؤالين من مجموع عدد الأسئلة (24) في الصورة الأولية له، تكوّنت لدينا الصورة النهائية للاختبار، والتّي اشتملت على (22) سؤالا موزعا على ثلاث مستويات للفهم القرائي (الحرفي، الاستنتاجي والنقدي)، وبذلك يكون اختبار الفهم القرائي جاهزا وصالحا للاستعمال والتطبيق (**الملحق رقم 06**).

6. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدّراسة:

تمّ استخدام هذه الأساليب الإحصائية في الدّراسة الميدانية الحالية:

- **معامل الارتباط بيرسون:** لحساب صدق الاتساق الداخلي والعلاقة بين متغيرات الدّراسة.

- **معامل ألفا كرونباخ:** لحساب الثبات لأدوات الدّراسة (اختبارات الجمل، الكلمات، والخطوط للذّاكرة العاملة، واختبار الفهم القرائي).

- **معادلة الثبات كيودر ريتشاردسون:** لحساب الثبات لاختبار الفهم القرائي.

- **معادلة سبيرمان براون ومعادلة غوتمان:** للتحقق من الثبات لأدوات الدراسة.

- **اختبار T-test** لحساب الصدق التمييزي، والفروق بين الجنسين في الذّاكرة العاملة والفهم القرائي.

خلاصة:

استعرضنا في هذا الفصل الإجراءات الميدانية المتناولة في دراستنا الحالية، فحدّدنا منهج الدّراسة، ثمّ مجتمع وعيّنات الدّراسة، وقدمنا أدوات الدّراسة المتمثّلة في اختبارين لقياس قدرة الحلقة الفونولوجية وهما اختباري الجمل والكلمات، واختبار الخطوط لقياس قدرة النّظام البصري الفضائي وكلّها اختبارات تخصّ أنظمة الذّاكرة العاملة، كما فصّلنا في خطوات بناء اختبار لقياس الفهم القرائي لدى تلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائي خطوة بخطوة. بعدها شرعنا في حساب الخصائص السيكومترية للأدوات، وقمنا بحساب الصّدق والثّبات، وأعددنا جدولا للمعايير بالنسبة لاختبار الفهم القرائي، وبيّننا الأساليب الإحصائية المستعملة في الدّراسة ككل. وفي الفصل الخامس سنستعرض نتائج الدّراسة الأساسية ونحلّلها ونناقش الفرضيات كما سيأتي تفصيله في الفصل الموالي.

الفصل الخامس:

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

- تمهيد

1. عرض نتائج فرضيات الدّراسة وتحليلها .

2. مناقشة نتائج فرضيات الدّراسة.

3. مقترحات الدّراسة.

- قائمة المراجع.

- الملاحق

تمهيد:

بعد حساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدّراسة والتأكّد من مدى صلاحيتها للتّطبيق في الدّراسة الأساسية في الفصل الرّابع، سنقوم في هذا الفصل بعرض نتائج الدّراسة، وهذا بعد القيام بالمعالجة الإحصائية باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية SPSS لنشرع بعدها في تحليل ومناقشة فرضيات الدّراسة في ضوء الإطار النظري والدّراسات السابقة ذات العلاقة. ونختم في الأخير بجملة من المقترحات والتّوصيات والتّي قد تمهّد لبحوث مستقبلية تتناول فيها متغيرات الدّراسة.

1-عرض نتائج فرضيات الدراسة وتحليلها:

- **عرض نتائج الفرضية الأولى (الفرضية العامّة):**

تنصّ الفرضية العامّة على ما يلي: **توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذّاكرة العاملة والفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي**، واستخدمنا معامل الارتباط بيرسون للتّحقق من الفرضية وفيما يلي النتائج موضّحة في الجدول التالي:

الجدول رقم 28: معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لاختبارات الذّاكرة العاملة واختبار الفهم القرائي.

المتغيرات	عدد أفراد العينة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الذّاكرة العاملة-الفهم القرائي	184	0.563**	0.01

(المصدر: مخرجات SPSS)

يتّضح لنا من خلال الجدول رقم (28) أنّ معامل الارتباط بين الدرجة الكلّية لاختبارات الذّاكرة العاملة والدرجة الكلّية لاختبار الفهم القرائي قد بلغت (0.56) وهي دالة عند (0.01). أي أنّه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الذّاكرة العاملة والفهم القرائي، ومنه يمكننا القول بتحقق الفرضية العامّة.

- **عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى:**

تنصّ الفرضية الفرعية الأولى على ما يلي: **توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الحلقة الفونولوجية والفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي**، ولأنّنا استخدمنا اختبارين لقياس الحلقة الفونولوجية اختبار الجمل واختبار الكلمات، استعنا بمعامل الارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين المتغيرين في كلا الاختبارين بهدف التّحقق من صحة الفرضية أو نفيها، كما هو موّضح في الجدول:

الجدول رقم 29: معاملات الارتباط بين الدرجات الكلية لاختبارات الحلقة الفونولوجية (جمل، كلمات) والدرجة الكلية للفهم القرائي.

المتغيرات	عدد أفراد العينة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الحلقة الفونولوجية (اختبار الجمل) –الفهم القرائي	184	**0.514	0.01
الحلقة الفونولوجية (اختبار الكلمات) –الفهم القرائي	184	**0.499	0.01

(المصدر: مخرجات SPSS)

يوضّح الجدول رقم (29) أنّ معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لاختبار الجمل – الحلقة الفونولوجية –والدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي بلغت قيمته (0.51) وهي دالة عند (0.01)، وأنّ معاملات الارتباط لاختبار الكلمات–الحلقة الفونولوجية–والدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي بلغت (0.49) عند مستوى دلالة (0.01). أي أنّه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الحلقة الفونولوجية والفهم القرائي، ممّا يعني بأنّ الفرضية الفرعية الأولى تحققت.

- **عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية:**

تنصّ الفرضية الفرعية الثانية على ما يلي: **توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين النظام البصري–الفضائي والفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي** ولحساب العلاقة بين المتغيرين قمنا بالاستعانة بمعامل الارتباط بيرسون مثلما هو مدرج في الجدول الآتي:

الجدول رقم 30: معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لاختبار النّظام البصري الفضائي (الخطوط) والدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي.

المتغيرات	عدد أفراد العينة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
النّظام البصري–الفضائي–الفهم القرائي	184	**0.330	0.01

(المصدر: مخرجات SPSS)

يظهر الجدول رقم (30) أنّ معامل الارتباط بين الدرجة الكلّية لاختبار الخطوط –النظام البصري الفضائي–وبين الدرجة الكلّية لاختبار الفهم القرائي قدّر بـ (0.33) عند مستوى الدّلالة (0.01). أي أنّه توجد علاقة موجبة بين النظام البصري الفضائي والفهم القرائي، وعليه يمكننا القول بتحقق الفرضية الفرعية الثانية.

- **عرض نتائج الفرضية الفرعية الثالثة:**

تنصّ الفرضية الفرعية الثالثة على ما يلي: **توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذاكرة العاملة والفهم الحرفي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي**، وباستعمال معامل الارتباط لحساب العلاقة بين الذّاكرة العاملة والفهم الحرفي توصّلنا إلى النتائج الآتية:

الجدول رقم 31: معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لاختبارات الذّاكرة العاملة والدرجة الكلية للفهم الحرفي.

المتغيرات	عدد أفراد العينة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الذّاكرة العاملة–الفهم الحرفي	184	**0.366	0.01

(المصدر: مخرجات SPSS)

من خلال الجدول رقم (31) يتبيّن لدينا أنّ معامل الارتباط بين الدرجة الكلّية لاختبارات الذّاكرة العاملة والدرجة الكلية للفهم الحرفي بلغت قيمته (0.36) عند مستوى الدّلالة (0.01). أي أنّه توجد علاقة توجد علاقة موجبة بين الذّاكرة العاملة والفهم الحرفي. وبالتالي الفرضية الفرعية الثّالثة تحققت.

- **عرض نتائج الفرضية الفرعية الرّابعة:**

تنصّ الفرضية الفرعية الرّابعة على ما يلي: **توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذاكرة العاملة والفهم الاستنتاجي لدى تلاميذ السنة الرّابعة ابتدائي** وبحساب معامل الارتباط بين المتغيرين توّصلنا إلى النتائج المدرجة في الجدول الآتي:

الجدول رقم 32: معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لاختبارات الذّاكرة العاملة والدرجة الكلية للفهم الاستنتاجي.

المتغيرات	عدد أفراد العينة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الذّاكرة العاملة–الفهم الاستنتاجي	184	*0.174	0.05

(المصدر: مخرجات SPSS)

من خلال الجدول رقم (32)، يظهر لنا أنّ معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لاختبارات الذّاكرة العاملة والدرجة الكلية للفهم الاستنتاجي بلغ(0.17) عند مستوى الدّلالة (0.05). أي أنّه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الذّاكرة العاملة والفهم الاستنتاجي، وعليه فالفرضية الفرعية الرّابعة تحققت.

- **عرض نتائج الفرضية الفرعية الخامسة:**

تنصّ الفرضية الفرعية الخامسة على ما يلي: **توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذاكرة العاملة والفهم النقدي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي** وبعد حساب معامل الارتباط بين الذّاكرة العاملة والفهم القرائي النّقدي توصلنا إلى الآتي:

الجدول رقم 33: معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لاختبارات الذّاكرة العاملة والدرجة الكلية للفهم النقدي.

المتغيرات	عدد أفراد العينة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الذّاكرة العاملة–الفهم النّقدي	184	**0.436	0.01

(المصدر: مخرجات SPSS)

يتبيّن لنا من خلال الجدول رقم (33) أنّ معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لاختبارات الذّاكرة العاملة والدرجة الكلية للفهم النقدي بلغ (0.43) ما بين الذّاكرة العاملة والفهم النّقدي، عند مستوى الدّلالة (0.01). وعليه توجد علاقة موجبة بين الذّاكرة العاملة والفهم النقدي، وبالتالي الفرضية تحققت.

- **عرض نتائج الفرضية الثانية:**

تنصّ الفرضية على ما يلي: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في نظامي الذاكرة العاملة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي** وقد قمنا بحساب الفروق في الحلقة الفونولوجية لاختباري (جمل وكلمات) والفروق بين النظام البصري–الفضائي (اختبار الخطوط) تبعا لمتغير الجنس باستعمال اختبار(T-test) مثلما هو موّضح في الجدول:

الجدول رقم 34: دلالة الفروق في نظامي الذاكرة العاملة لدى أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس.

المتغيرات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدّلالة
الحلقة الفونولوجية (اختبار الجمل)	ذكر	84	12.17	5.238	-1.088	182	0.947 غير دال
	أنثى	100	13.05	5.684			
اختبار الحلقة الفونولوجية (اختبار الكلمات)	ذكر	84	7.68	4.473	-1.114	182	0.267 غير دال
	أنثى	100	8.51	5.478			
النّظام البصري– الفضائي	ذكر	84	20.93	6.060	0.066	182	0.278 غير دال
	أنثى	100	20.86	7.965			

(المصدر: مخرجات SPSS).

من خلال الجدول (34) نلاحظ أنّ قيم الاختبار التائي في الحلقة الفونولوجية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، جاءت كلّها غير دالة وهذا ما يدّل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذّكور والإناث في قدرة الحلقة الفونولوجية. كما جاءت كذلك قيم الاختبار التائي في النظام البصري الفضائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي غير دالة وهذا ما يدّل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي تعزى لمتغير الجنس في قدرة النظام

البصري الفضائي. ويمكننا القول أنّ الفرضية لم تتحقق لعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذّكور والإناث في نظامي الذّاكرة العاملة (الحلقة الفونولوجية والنظام البصري الفضائي).

- **عرض نتائج الفرضية الثالثة :**

تنص الفرضية على ما يلي: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي**، وبحساب (T-test) للفروق توصّلنا إلى ما يلي:

الجدول رقم 35: دلالة الفروق في الفهم القرائي لدى أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس.

المتغيرات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدّلالة
الفهم القرائي	ذكر	84	12.10	3.452	-2.437	182	دال 0.05
	أنثى	100	13.28	3.137			

(المصدر: مخرجات SPSS).

من خلال الجدول (35) نلاحظ أنّ قيمة اختبار دلالة الفروق (T-test) بين الذّكور والإناث في الفهم القرائي قد بلغت (-2.43)، وهي قيمة دالة عند درجة حرية (182) ومستوى الدلالة (0.05)، ممّا يدّل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذّكور والإناث في الفهم القرائي لصالح الإناث بمتوسط حسابي قدره (13.28) مقابل (12.10)، وعليه يمكن القول بتحقق الفرضية الجزئية السابعة أي توجد فروق دالة إحصائيا بين الذّكور والإناث في الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

2. مناقشة نتائج فرضيات الدّراسة:

- **مناقشة نتائج الفرضية العامّة:**

نصّت الفرضية العامّة على أنّه: **توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذّاكرة العاملة والفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.** ومن خلال النتائج المتحصل عليها بعد حساب معامل الارتباط باستخدام معامل بيرسون، توّصلنا إلى وجود علاقة دّالة إحصائيا عند مستوى الدّلالة (0.01) بين الذّاكرة العاملة والفهم القرائي لدى عينة الدّراسة. ويمكن تفسير هذه النتيجة باعتبار الذاكرة العاملة واحدة من العمليات المعرفية الفاعلة والمؤثرة في الفهم القرائي والمتدخلة في تحققه، حيث أشارت دراسة (Miyak & Shah, 1999) التّي أوردها أبو الدّيار وآخرون (2012) بأنّ للذاكرة العاملة دورا في تفسير المقروء أثناء عملية القراءة، وأنّ للفهم القرائي ارتباطا وثيقا بالقدرة على تفسير النّص. وحسبهم فإنّ ظهور الصعوبات مع الفهم غير الدقيق للكلمات، يرجع في الأصل إلى تضاؤل المعلومات وقلّتها في الذّاكرة العاملة (**قدوري، ومشري، 2020، ص 152**). وتقوم الذاكرة العاملة من خلال الحلقة الفونولوجية بمهمّة التّعرف، إذ تشير (**العطوي، 2014، ص266**) إلى أنّ المتعلم عند قراءته للنصوص وفهمها، يتعرّف أولا على الكلمات المألوفة بالنسبة له الموجودة ضمن رصيده اللغوي، ثم يخمّن معاني الكلمات غير المعروفة لديه من خلال السياق الواردة فيه. فالتّعرّف على الكلمة شرط أساسي للوصول إلى الفهم، وهو من بين الأدوار التي تقوم بها الذاكرة العاملة ضمن الفهم القرائي للنصوص المكتوبة. في حين يضمن النظام البصري الفضائي استمرارية القراءة بوتيرة متواصلة، فترى بعض المتعلمين الذين يصعب عليهم تتبع القراءة بأعينهم يستعينون بأصابعهم أو بالمساطر، بغية عدم تضييعهم للكلمة المقروءة والابتعاد عن تشتت تركيزهم بين الأسطر. فيتمكن المتعلم بذلك من تحديد مواضع الحروف والكلمات والاتجاهات على ورقة الكتاب وبذلك يتحقق لدى المتعلمين الفهم القرائي، والاستيعاب لما يقرؤون وما يتصفحون بأعينهم في القراءتين الصامتة أو الجهرية.

تسهم فاعلية معالجة المعلومات في الذاكرة العاملة وكيفية ضبط المتعلمين للانتباه ومقاومتهم للتشتت على وجه الخصوص في تحديد المتعلمين جيّدي الاستيعاب ومتدنّي

الاستيعاب القرائي مثلما أشار إليه نموذج Daneman & Carpenter (1980)(**الحموري، وخصاونة، 2011، ص 222**).فتركيز المتعلمين على مثيرات القراءة وانتباههم أثناءها، يسمح لهم بفهم قرائي جيد للنص المقروء، إذ هناك علاقة بين الانتباه والذّاكرة مثلما ذهبت إليه دراسة Isaki & Plante (1997)، وأكدّه أبو جاد (2000) نقلا عن علوان (2009) بوجود علاقة قوّية بين الانتباه والذّاكرة، حيث تؤثر درجة الانتباه ومستوى شدّته في مستوى شدّة عملية التذّكر، فالمعلومات التّي تخزّن بفعالية في الذّاكرة هي المعلومات التّي يتم التّركيز عليها أكثر في الانتباه، فتسترجع بذلك بشكل أيسر وأسرع (**قاسمي، 2014، ص47**).حتى أنّ الصّعوبات المرتبطة بالذّاكرة ذات صلة وثيقة بصعوبات الانتباه أو صعوبات الإدراك كما وضحته الزيات (2007)، وأي اضطراب في عمليات الانتباه أو الإدراك أو كلاهما سيؤثر على فاعلية الذّاكرة وكفاءتها وكل ما له صلة بعمليات التخزين، الاحتفاظ، الاسترجاع والتّذكر التّي هي أساس النّجاح في مختلف المهام الأكاديمية (**ضيف، 2017، ص 219**)، والتي من بينها القراءة والفهم القرائي، فمن خلال حضور الطالبة الباحثة لحصص عدة في نشاط القراءة في مستوى السنة الرابعة ابتدائي بحكم عملها، نجد جلّ الأساتذة في المرحلة الابتدائية يركزون من خلال ممارساتهم الروتينية في تقديم نشاط القراءة، على توفير جو هادئ في القسم خال من أي فوضى أو إزعاج، لتركيز انتباه المتعلمين على مثيرات التعلّم، وتمكينهم من متابعة كل ما يدور في موضوع النص المقروء، وحتى أثناء شروحاتهم لكلمات صعبة ومستعصية على أذهان المتعلمين، يستعينون بألوان لافتة لشد انتباههم إليها، لتتدخل الذاكرة العاملة أثناءها بتحويل تلك المعلومات البصرية إلى معلومات صوتية بالتنسيق مع نظام الذاكرة الحسية.

وتتأثر عملية التذّكر أيضا بمستوى الذّكاء لدى المتعلّمين، فالأطفال منخفضي الذّكاء نجد قدرتهم على التّعلم والتّذكر ضعيفة، وهذا يظهر جلّيا في العمليات العقلية المشكّلة لنشاط الذّاكرة، في حين نجد أنّ الأطفال مرتفعي الذكاء يتّصفون بذاكرة قوية (**الزّغول، والهنداوي، 2014، ص270**). ومن خلال الزيارات الميدانية لأقسام السنة الرابعة ابتدائي لاحظنا بروز مهارات لغوية عالية لدى بعض المتعلمين الأذكياء في مادة اللغة العربية، الذين لهم القدرة على الاستعانة بأشكال ورموز خاصة بهم للاحتفاظ بالكلمات والمعاني المختلفة لها، كما بوسعهم أيضا توظيف كلمات معينة دون أخرى، واستغلالها في مواقف مناسبة أثناء أنشطة فهم

المكتوب والمنطوق وكذا الإنتاج الكتابي والشفوي كذلك، وهذا مرتبط بدور الحلقة الفونولوجية في الذاكرة العاملة والتي تلعب دورا رئيسيا في إثراء الرصيد اللّغوي لدى المتعلمين على غرار الذكاء اللغوي الذي يزيد من ملكاتهم اللّغوية بشكل واضح.

وفي علاقة الذّاكرة العاملة بالفهم القرائي، يمكننا القول أنّ ارتباط الذّاكرة العاملة بالفهم القرائي، عائد في الأساس إلى كونها المسؤولة عن استقبال المعلومات من النّص وتحليلها، ثم ترميزها لاسترجاعها من الذاكرة طويلة المدى وقت الحاجة (**العتوم، 2004، ص34**) حسب نموذج بادلي للذّاكرة العاملة، فهذه العمليات كلّما تمّت بجودة وكفاءة، أسهم ذلك في أداء قرائي جيّد، وفهم أعمق لمضامين النّصوص ومحتوياتها. وتشير (**Bader, 2016, pp 94-95**) إلى أنّ المتعلّم كي يكون قارئا ماهرا، يجب عليه أن يكوّن تصوّرات وتمثّلات عقلية متماسكة فيما بينها للنّص الذي يقرأه والذي تتم معالجة معلوماته، فهذا يعني أنّ على ذاكرته العاملة أن تقوم بتنفيذ مختلف العمليات المعرفية أثناء عملية القراءة.

وتبقى كفاءة الذّاكرة العاملة ليست الوحيدة التي تحدّد بلوغ المتعلّم للفهم القرائي، بل تشترك بدورها جنبا إلى جنب مع عمليات معرفية أخرى كالانتباه، الإدراك والذّكاء. فأداء هذه العمليات أيضا يؤثر على الذّاكرة العاملة وبالتالي يؤثر على الفهم القرائي، فتذّكر المتعلّم للحروف والكلمات يستدعي انتباها جيدا واسترجاعا سليما لها بعد التعرف عليها، مع استراتيجيات معينة يتّبعها القارئ، وهذا كله كي تؤدي الذّاكرة العاملة المهام المسندة لها بكل كفاءة وإتقان، بغية الوصول إلى الفهم القرائي بكل يسر ومهارة.

وتتفق هذه النتائج التي تحصلنا عليها مع نتائج عدّة دراسات أكدت على وجود علاقة بين الذاكرة العاملة والفهم القرائي ومنها: دراسة أبو نيان والدّغمي (2016)، دراسة Bader (2016)، وما أشارت إليه دراسة الزغول والزغول (2007، ص174)، ودراسة Wright et al (2001) كما ورد عن (**الـوزاعي، 2017، ص150**). ولقد أكّد Dehn (2008) أيضا على وجود علاقة بين الذاكرة العاملة والفهم القرائي، وأضاف بأنّ متوسطات العلاقة بينهما تراوحت إلى معامل ارتباط يصل إلى (0.50) في حين توصّلت دراسة Seigneatric إلى معامل ارتباط يعادل (0.41) وتزداد قوة العلاقة من صف إلى آخر (**الحساني، 2010، ص ص62-63**).

ومن خلال النتائج التي توصلنا إليها في الدراسة الحالية، نؤكد على وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

- **مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى:**

نصّت الفرضية الفرعية الأولى على أنّه: **توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الحلقة الفونولوجية والفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي**، وبعد حساب العلاقة بين المتغيرين باستخدام معامل الارتباط بيرسون، توّصلنا إلى وجود علاقة دّالة إحصائيا عند مستوى الدّلالة (0.01) بين الحلقة الفونولوجية والذّاكرة العاملة.

يرى أبو الديار (2012) أنّ الذّاكرة الفونولوجية مهمّة للفهم القرائي، فهي تسهم في تعلّم قراءة وكتابة الكلمات الجديدة (**لوزاعي، 2017، ص150**). إذ يشير Dehn(2008) بأنّ الحلقة الفونولوجية تقوم بتخزين المعلومة اللّفظية المقدّمة شفهيا على شكل صوتي فتمرّر فورا إليها، كما تعمل كذلك على تحويل المثيرات الإدراكية إلى رموز صوتية، والتّي يتم مطابقتها مع الرّموز المخزّنة في الذّاكرة طويلة المدى كالأصوات والكلمات، ويتّم استخدام التمثّلات المفيدة من الذّاكرة طويلة المدى عند محاولة فهم قصة أو جملة ما، ويتضمن هذا النشاط عال المستوى مهام الذّاكرة العاملة المعقدة التّي يقوم بها المركز التنفيذي **(Kartini, 2013, p7).**

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة قدوري ومشري (2020)، التّي توّصلت إلى وجود ارتباط دال بين القدرة القرائية والذّاكرة العاملة الفونولوجية. ويشير كلّ من Pazzaglia, Comoldi & Tessoldi (1993)، أنّ المهارات القرائية ترتبط إجمالا بالدّقة والطّلاقة في القراءة من جهة، وبالفهم القرائي وبعض القدرات اللّغوية والمعرفية من جهة أخرى**(Layes & Mohamed, 2018, pp 513-514) .**

وأوضحت العديد من الدّراسات (Adams et Gathercole, 1995 ;2000 ; Gathercole et Adams. 1993; 1994. Gathercole, Hitch, Service &Martin, 1997)

التّي بحثت في العلاقة بين ذاكرة العمل الفونولوجية وتطوّر اللغة، بما فيها الرّصيد اللّغوي والتّراكيب الصّرفية لدى الأطفال إلى أنّ مهارات الذّاكرة الفونولوجية للأطفال ترتبط مع معرفتهم للرّصيد اللّغوي، إذ أنّ الأطفال الذين لديهم أداء جيدا في مهمّات ذاكرة العمل

الفونولوجية، يظهرون أداء جيّدا في الرّصيد اللّغوي التعبيري أو الاستقبالي. وكل الأطفال الذين وضعوا في مجموعات وفقا لذاكرة العمل الفونولوجية لديهم، أظهروا فروقا في معارف بنية التراكيب الصّرفية وكذلك فروقا واضحة في الفهم والإنتاج اللّغوي معا **(Andrade, 2001, pp 80- 81).**

وبالتوازي مع الاعتمادية القائمة بين الذّاكرة العاملة واللّغة، نجد أنّ ذاكرة العمل اللّفظية تعتمد كلّيا على القدرات اللّغوية، بما فيها الرّصيد اللّغوي، فإذا كان هذا الأخير فقيرا، كان الأداء على اختبارات الذّاكرة العاملة اللّفظية ضعيفا، وتكون معالجة المعلومات بذلك أكثر تعقيدا، ولهذا لا يمكن إنكار ارتباط الذّاكرة العاملة باللّغة، فهناك عديد الدراسات التّي أظهرت علاقات قوّية بين تطوّر الذّاكرة العاملة وتطوّر اللّغة دون تبيان اتجاه هذه العلاقات ومن يؤثر في الآخر، اللّغة على الذّاكرة العاملة أم العكس**(Bussy, 2014, p25).**

وترى الطّالبة الباحثة بأنّ العلاقة بين الذّاكرة العاملة الفونولوجية والفهم القرائي ترتكز على عامل اللّغة كعامل رئيسي، إضافة إلى عوامل أخرى ثانوية، فاكتساب المتعلّم لمفردات كثيرة في مراحل مبكرة من تعلّمه يثري رصيده اللّغوي، ويسمح له بتوظيف مرادفات متعددّة للكلمة الواحدة أو أضداد لها، ووعيه بالأصوات المكوّنة للكلمة يزيد من قدراته على تقطيعها إلى مقاطع صوتية، أو تجميع تلك المقاطع الصّوتية إلى كلمات. وهذا يسهم كثيرا في تحسين فهمه القرائي، وتزيد القراءة المتواصلة والتدريب المستمر عليها على اكتساب الطّلاقة اللّغوية، وعلى بلوغ مستوى مقبول جدا في الفهم القرائي لدى المتعلّمين.

وما يفسر العلاقة بين الحلقة الفونولوجية والفهم القرائي كذلك هو أنّ الاحتفاظ بالمعلومات اللّفظية في الذاكرة الفونولوجية واستخدام الاستراتيجيات الأمثل لذلك من شأنه أن يسهم في تحسين الفهم القرائي، وفي هذا السياق يشير **(Lieury, 2009, p 171)**أنّه في الحالات التّي ألغي فيها، التسميع الذّاتي تراجعت القدرة على التّذكر بشكل واضح، ذلك لأنّه يلعب دورا هامّا في التّرميز الفونولوجي والمعجمي للحروف المطبوعة في القراءة. ومن خلال النتائج المتوصل إليها نخلص في الأخير إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الحلقة الفونولوجية والفهم القرائي لدى تلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائي.

- **مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية:**

نصّت الفرضية الفرعية الثانية على أنّه **توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين النّظام البصري الفضائي والفهم القرائي لدى تلاميذ السّنة الرابعة ابتدائي،** وبحساب العلاقة بينهما بمعامل بيرسون، توّصلنا إلى تحقق الفرضية ووجود علاقة دّالة إحصائيا عند مستوى الدّلالة (0.01) بين النّظام البصري الفضائي والفهم القرائي لدى عينة الدّراسة.

ويمكن تفسير العلاقة الموجودة بين هذين المتغيرين من خلال المهمّة التّي يقوم بها النظام البصري الفضائي خلال القراءة، حيث يرى بادلي (2003)، أنّ هذا النّظام يتدخل باحتفاظه بتصوّر للصّفحة وبتمثيله الثابت لها أثناء القراءة، فيضمن هذا النظام التّنقل والمرور من سطر إلى آخر بتيسيره لحركة العين أثناء ذلك **(Zebib, 2009, p58)**. وهو المسؤول كذلك عن المعالجة المؤقتة للمعلومات والأعمال ذات التوّجه الفضائي، فيقوم بمعالجة المعلومات المكتوبة بالاستعانة بتصورات ذهنية لدى الأفراد أثناء تأدية مهام معرفية **(عمرية، 2021، ص83)**.

ومن هنا يتبيّن لنا أنّ النظام البصري الفضائي، يضمن تركيز بصر المتعلّم على الكلمة المقروءة، وعلى موقعها في السّطر، وعلى موقع السّطر في الصّفحة، فلا يتشتت انتباه المتعلّم ببحثه عن الكلمة المستهدفة من القراءة، بمجرد تصويب الأستاذ لكلمة تعثر فيها، أو علامة وقف لم يحترمها، أو حركة غير متوقعة في القسم مثلا، ممّا يثبت فهمه للكلمات ضمن الجمل، والجمل ضمن الفقرات، والفقرات ضمن النّص القرائي ككل، ويمكّنه من استيعاب جيّد للنّص المكتوب، وفهم سليم لمضامينه ومعانيه، وبهذا يتوّصل المتعلّم إلى الفهم القرائي بمعية النظام البصري الفضائي، وبأنظمة وعمليات أخرى تساهم في بلوغ ذلك.

فالنظام البصري الفضائي يسمح بقراءة يسيرة للنّص المكتوب ويضمن استمراريتها، ويعمل على ضبط المتغيرات الفضائية والبصرية في مساحة الصفحة المقروءة، وفي نفس السياق تشير **(ميلودي، 2017، ص ص119-120)**، إلى أنّ الإدراك المكاني والاتجاهي بعناصره الثلاث (المكان، بنيته، والجانبية والتمييز بين الاتجاهات في الفضاء). يسهم في معرفة مواضع

الحروف، وفي تمييز الحروف المتشابهة خاصة إن اختلف موقعها في الكلمة في أوّلها، وسطها أو آخرها، فيتغير رسمها بذلك، والمفهوم المكاني يتدّخل أيضا في القراءة أثناء المرور من السّطر الأول إلى الثّاني وهكذا، وعلى المتعلّم أن يراعي تسلسل الحروف وكذلك تسلسل الكلمات في الجمل، فيتمكن بذلك من تصوّر مواقع الحروف بصورة سليمة في الكلمة، ثمّ مواقع كلمات ضمن جمل بشكل متسلسل ومتناسق في الزمان والمكان. ومن هنا يتبين لنا نوع العلاقة القائمة بين هذا النّظام والفهم القرائي، وأهميته في بلوغ هذا الأخير وتحققه، ويمكننا القول في الأخير أنّ هناك علاقة ارتباطية موجبة بين النّظام البصري الفضائي والفهم القرائي لدى تلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائي.

- **مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثالثة:**

نصّت الفرضية الفرعية الثالثة على أنّه **توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذّاكرة العاملة والفهم الحرفي لدى تلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائي**، وبالاستعانة بمعامل الارتباط بيرسون تمّ التحقق من صحة الفرضية، والتوّصل إلى وجود علاقة دّالة إحصائيا عند مستوى الدّلالة (0.01) بين الذّاكرة العاملة والفهم الحرفي.

يقصد بالمستوى الحرفي القراءة الصريحة للنّص، أي فهم دلالة الكلمات ومعانيها وأضدادها بشكل مباشر، والاهتمام بالمعلومات الصّريحة والمعاني الواضحة في النّص بممارسة لعمليات تفكير بسيطة (**مأمون، وعريف، 2021، ص 1288**). وتفسير العلاقة بين الذّاكرة العاملة والفهم الحرفي قائم على توّظيف الذّاكرة لإجراءات أقل تعقيدا في الفهم الحرفي كونه من المستويات الدنيا والمستوى الأوّل من مستويات الفهم القرائي، مقارنة بالمستويات العليا اللاّحقة. فالمستوى الحرفي حسب كارلين روبرت يشير إلى البنية السّطحية للنّصّ (**هادي، وسوداني، 2019، ص 254**). ويتضّمن مستوى فك الرّموز المكتوبة والفهم الصّريح لكلمات النّصّ ومعانيها. فتقوم الذّاكرة العاملة هنا بعملية التعرّف، واسترجاع شروح الكلمات من نظام الذاكرة طويلة المدى وإعادة توظيفها في موقف القراءة. وبذلك تقوم بتنشيط للمعلومات على مستوى بسيط للغاية، مع القيام بالمعالجة من أسفل إلى أعلى قبل التعمّق في مستويات الفهم القرائي الأخرى.

فالمتعلّم أثناء شروعه في قراءة النص المكتوب، سيتعرّف أولا على الكلمات المألوفة لديه وعلى الكلمات المتداولة التي يتم توظيفها باستمرار، مثال ذلك ككلمات: يذهب، يكتب، مدرسة، كتاب، إلى غير ذلك من الكلمات الراسخة في ذهنه والسهلة بالنسبة له، ذلك لأنّها مخزنة لديه في الذاكرة طويلة المدى، التّي تتفاعل مع الذاكرة العاملة بعدما تمت معالجتها من قبل ثم تخزينها **(Bussy, 2014)**، وبالتالي لن يتطلّب منها مستوى معقد في المعالجة يستدعي ربطها بالسياق أو بمعلومات سابقة لديه، بل يكفي أن تصل إلى المعنى الظاهر للكلمة دون البحث عن المرادفات المحتملة والمناسبة للكلمة المستهدفة، كما هو الحال في الفهم الاستنتاجي. فالفهم القرائي الحرفي من المستويات الأولى والبسيطة في فهم المكتوب لدى المتعلم في مستوى السنة الرابعة ابتدائي، مقارنة بالمستويات اللاحقة في الفهم القرائي.

من خلال النتائج المتوصل إليها يمكننا القول أنّه توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذّاكرة العاملة والفهم الحرفي لدى تلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائي.

- **مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الرّابعة:**

نصّت الفرضية الفرعية الرّابعة على أنّه **توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذّاكرة العاملة والفهم الاستنتاجي لدى تلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائي**. وباستخدام معامل بيرسون توّصلنا إلى وجود علاقة دّالة إحصائيا عند (0.05) بين المتغيرين.

يشير صياح (2007) بأنّ الفهم القرائي الاستنتاجي، يقصد به أخذ المتعلّم للمعلومات التّي أوردها الكاتب في النّص، وإضافة هذه المعلومات إلى خبرته ومعلوماته السّابقة **(هاشم، 2010، ص25)**. أي أنّه يرتكز على الاستنتاج، الذّي يعرّفه فايول بأنّه العودة إلى المعلومات الضمنية غير المصرّح بها، والتّي يستدعها المتعلّم من ذاكرته أو يقيمها من خلال الاستنتاج **(العطوي، 2014، ص102)**.

فالمتعلّم يستعين بمحصلة ما يعرفه أي ما تسترجعه الذّاكرة العاملة حول موضوع النّص المكتوب، وخلال هذه التفاعلات تحدث عدّة عمليات كالرّبط، الافتراض، الدّمج، التوّقع، التّخزين وغيرها، ثمّ تقوم الذّاكرة بتخزين الكلمات والمعاني الجديدة وحفظها وذلك وفقا لدرجة الانتباه والاهتمام **(بازي، وآخرون، 2019، ص 115)**.ولقد أكّدت دراسة عبد اللّطيف والحدّاد

(2004) على وجود أثر للخبرة السّابقة على الفهم القرائي، وأشار عبد الباري بأنّ الخبرة السّابقة تلعب دورا هامّا في الفهم القرائي، فكلّما كانت لدى القارئ خبرات واسعة وثرّية، كلّما كان قادرا على بناء ارتباطات بين هذه الخبرات المرتبطة بالموضوع المقروء وبين ما يقرأه في النّص **(الزويني، وتركي، 2018، ص 993)**.

وعليه فالنّجاح في الوصول إلى الفهم القرائي يرتكز بشكل كبير على الخبرة السابقة للقارئ، التّي تمدّه بها الذّاكرة العاملة أثناء قراءة النّص، فالقارئ الذي لا يمتلك معلومات ومعارف سابقة عن النّص، ويفتقر إلى مهارات الفهم القرائي، ويعاني من مشكلات في تخزين أو استدعاء المعلومات من الذّاكرة طويلة المدى، سيكون مصيره الفشل في فهم النّص، وتصبح قراءته آلية مقتصرة على فك الرّموز **(العليمات، 2015، ص ص2-3)**. ولقد أشارت كوكجة (1991) في دراستها التّي هدفت إلى معرفة مستوى الفهم القرائي الحرفي والاستنتاجي لدى طلبة الصّف الرّابع ابتدائي، أنّ نسبة النّجاح لدى الطلبة في الفهم القرائي الحرفي كان أعلى منه لدى الطلبة في الفهم القرائي الاستنتاجي، ووجدت أنّ الطلبة يعانون ضعفا واضحا في الفهم القرائي الاستنتاجي **(القضاة يحي، 2011، ص ص2، 51)**. فالمتعلمين ضعيفي الفهم القرائي، يسهل عليهم الفهم الحرفي والصّريح للرّموز الواضحة في النّص، لكن من الصّعب عليهم القيام بالاستنتاجات التّي تسمح لهم بتفسير المعاني الضمنية في النّص **(الحساني، 2010، ص 43)**. فوجود علاقة بين الذّاكرة العاملة والفهم القرائي بقيمة ضعيفة في الدّراسة الحالية راجع إلى نقص المكتسبات السّابقة لدى المتعلمين بسبب النسيان وعدم تنشيط معلوماتهم المكتسبة، نظرا لطول مدّة الحجر الصّحي الذي ألزمهم البيوت جراء انتشار فيروس كوفيد 19، وجراء تقليص ساعات الدّراسة خلال السّنتين التّي تلت الحجر الصّحي، فالمعلومات الموظّفة باستمرار نسترجعها بكلّ يسر وسهولة، أمّا المعلومات غير الموظّفة لفترات طويلة تأخذ زمنا أطول لاسترجاعها **(أبو علاّم، 2012، ص 29)**.

وانطلاقا من النتائج المتوصل إليها نخلص إلى أنّه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الذّاكرة العاملة بالفهم الاستنتاجي لدى تلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائي.

- **مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الخامسة:**

نصّت الفرضية الفرعية الخامسة على أنّه **توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذّاكرة العاملة والفهم النّقدي لدى تلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائي**. وبعد حساب العلاقة بين المتغيرين عن طريق معامل الارتباط بيرسون، وجدنا وجود علاقة دالة إحصائيا عند مستوى الدّلالة (0.01) بين الذّاكرة العاملة والفهم النّقدي لدى عيّنة الدّراسة.

حسب بادلي (2007) تعتبر الذّاكرة العاملة نظام مؤقت للتّخزين يوضع تحت السيطرة الانتباهيّة لتدعيم القدرة على التّفكير بمستويات عليا **(علي، والمشهداني، 2016، ص 373)**. ومن المستويات العليا في الفهم القرائي نجد الفهم النّقدي الذّي يتطّلب من القارئ مهارات معينة لإطلاق أحكام حول النّص المكتوب وإبداء آراء حوله. ويمكننا تفسير النتيجة المتوصل إليها، بأنّ الذّاكرة العاملة تلعب دورا هامّا في تحقق الفهم النّقدي لدى القارئ بتمكينه من الوصول إلى مختلف الارتباطات الموجودة في النّص ظاهرها وباطنها، وربط المعلومات المستقبلة من النّص بالمعلومات المخزّنة في نظام الذّاكرة طويلة المدى، ليفكّ القارئ بذلك شيفرات النّص، ويميّز بين رأي الكاتب أو الراوي والحقيقة، وينقد الأفكار الواردة في النّص بالاستناد إلى خبراته الشّخصية السّابقة. فالفهم النقدي يتطلب من المتعلم أن يتفاعل مع النص على مستويات عدّة، كي يتعمق في عناصره ومعانيه، وهنا الذاكرة العاملة تقوم بعملية المعالجة على مستوى أكثر تعقيدا بالنظر إلى المستويين السابقين من الفهم القرائي، ويسهم كلا من الفهم الحرفي والفهم الاستنتاجي في وصول المتعلم إلى الفهم النقدي. وتجدر الإشارة هنا إلى افتقار الدراسات التّي تناولت العلاقة بين هذين المتغيرين –في حدود علم الباحثة الطالبة–ما جعلنا نستند إلى فهمنا للإطار النظري الخاص بها.

في الأخير نخلص إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذّاكرة العاملة والفهم النّقدي لدى تلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائي.

- **مناقشة نتائج الفرضية الثانية:**

نصّت الفرضية على أنّه: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في نظامي الذّاكرة العاملة لدى تلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائي.** وبعد حساب الفروق بالاستعانة باختبار t، توّصلنا إلى عدم وجود فروق دّالة إحصائيا في نظامي الذّاكرة العاملة التّي تعزى لمتغير الجنس لدى أفراد عيّنة الدّراسة.

هذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة بوراس (2017) ودراسة القضاة محمود (2014) اللّتان أسفرتا عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا في اختبار الذاكرة العاملة تبعا لمتغير الجنس. وتتفق مع دراسة علي والمشهداني (2016) التّي توّصلت إلى عدم وجود فروق بين الإناث والذّكور في سعة الذّاكرة العاملة، وأضافت (**مكي، 2020، ص ص 285، 287**) بأنّ هذه النتيجة تنسجم مع نتائج دراسات (أبي مولود، وتجاني، 2015، والشقيرات، 2015) حول الفروق في الذّاكرة البصرية الفضائية، كما ترجع أسباب عدم وجود فروق في الذّاكرة البصرية الفضائية تبعا لمتغير الجنس، إلى الفرص المتساوية التّي يتلقاها كلا الجنسين، وإلى تساوي الخبرة التي ينالها كل من الإناث والذّكور من حيث نوع التّعلّم والمناهج المقدّمة وطرائق التّدريس. في حين تتعارض هذه النتيجة حسب ما ورد عن مكي مع دراسات كل من (Sutcliffe, 2008، الأنصاري، وسليمان، 2013) والدّراسة التّي أجراها كل من (Amundsen, Garmannslund and Stokke, 2014) التّي أكّدت على وجود فروق في الذّاكرة العاملة البصرية المكانية وذلك لصالح الذّكور.

وتتعارض أيضا الدّراسة الحالية مع دراسة الحموري وخصاونة (2011) التّي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلبة على اختبار سعة الذّاكرة العاملة تبعا للجنس لصالح الإناث. ودراسة الأنصاري ومغازي (2013) التّي أوضحت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الذاكرة العاملة الفونولوجية (اللّفظية) والذّاكرة البصرية المكانية لصالح الذّكور. إضافة إلى دراسة إبراهيم (2013) التّي خلصت إلى تفوّق الإناث على الذّكور في سعة الذّاكرة العاملة (**علي، والمشهداني، 2016، ص371**). وكذلك دراسة زغير وسعيد (2015) والتّي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة في الذاكرة العاملة بين الجنسين (ذكور، إناث) لصالح الذكور لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة.

حيث أنّ الظروف التي مرّ بها قطاع التّعليم جرّاء جائحة كورونا كانت له آثار وخيمة على المتعلمين في هذا المستوى، فمن خلال الزيارات الميدانية والعمل مع المتعلمين، ظهرت لنا اختلالات واضحة في القراءة والفهم القرائي للجنسين، وانخفاض واضح في مستوى الفهم القرائي في هذه الفترة ، وهذا ما أظهرته دراسة بالأكحل وبوعيشة (2022)، ودراسة منصر وبوجلال (2022) لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، لهذا نجد الفروق بين الذّكور والإناث في نظامي الذّاكرة العاملة لم تكن واضحة وظاهرة بينهما، كون المتعلمين تلقوا نفس الظروف التّعليمية التّي عرفت توقفا لمدّة 7 إلى 8 أشهر خلال الحجر الصّحي، ليأتي بعدها التقليص في الحجم السّاعي للدّراسة بـ 12 ساعة في السّنة الأولى و10 ساعات للسّنة الثانية من اجتياح فيروس كورونا البلاد، التقليص الذّي جاء كإجراء استثنائي في ظل الإجراءات الوقائية المتّخذة للحدّ من انتشار المرض، فالمتعلّمين لم يدرسوا خلال هاتين السنتين بوتيرة عادية، ما أظهر لديهم ثغرات ونقائص في تعلّماتهم خاصّة في الموّاد الأساسية.

من خلال ما تقدّم نقول بعدم تحقق الفرضية أي لا توجد هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في نظامي الذّاكرة العاملة تعزى لمتغير الجنس لدى تلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائي.

- **مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:**

نصّت الفرضية على أنّه **توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في الفهم القرائي لدى تلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائي.** وتوّصلنا إلى وجود فروق دّالة إحصائيا في الفهم القرائي تعزى لمتغير الجنس لدى أفراد عيّنة الدّراسة لصالح الإناث. وهذا بعد حساب الفروق بالاستعانة باختبار t.

تتفق هذه الدراسة مع دراسة **(التميمي، 2013، ص ص87-88)**، التّي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في الفهم القرائي لصالح الإناث، ووضّحت الباحثة أنّ بعض الدراسات أشارت إلى وجود فرق جوهري في الجانب اللّغوي وتطوّره لدى الأطفال ما بين الذّكور والإناث لصالح هذه الأخيرة، وأنّ الإناث أكثر تفوقا من الذّكور في القراءة واللّغة المكتوبة، وأنّ أداء النصفيين الكرويتين للدماغ مختلف لدى الجنسين.

كما تتفق دراستنا كذلك مع دراسات: الحموري وخصاونة (2011)، دراسة الحدّاد (2013)، دراسة القحطاني (2018)، دراسة بن نذير وحجاج (2022)، ودراسة بالأكحل وبوعيشة (2022)، ودراسة منصر وبوجلال (2022) التي توّصلت كلّها إلى تفوّق الإناث على الذّكور في الفهم القرائي.

وتتفق مع دراسة الحدّاد (2013) التي أظهرت وجود فرق دال في مهارات الفهم القرائي بين أداء التّلاميذ والتّلميذات لصالح التّلميذات **(الغلبان، 2014، ص68)**، ودراسة القحطاني (2018) التّي أظهرت وجود فرق دال إحصائيا بين نتائج مستوى الفهم القرائي للطلاب والطالبات لصالح الطالبات.

وفي هذا الصدد يشير Reilly et al (2019) إلى أنّ العامل الأساسي الذي يقف وراء تفوّق الإناث على الذّكور في الفهم القرائي، راجع إلى أنّ الإناث ينضجن بشكل أسرع من الذّكور، ممّا يسمح لهنّ بالحصول على كفاءة قراءة أعلى بالمقارنة بالذّكور من نفس عمرهنّ. واتجه كل من Price-Mohr & Price(2017) إلى أنّ الإناث يملن إلى التفوّق على الذّكور في فهم النّص، كيفما كان محتواه، بينما يميل الذّكور إلى إجهاد أنفسهم والأداء بشكل أفضل عندما يكون موضوع النصّ مثيرا للاهتمام ومفيدا بالنسبة لهم. زيادة على أنّ الإناث يفضّلن أكثر فنون اللّغة والدّراسات الاجتماعية، ثمّ العلوم مؤخرا، في حين أنّ الذكور يهتمون بالعلوم، ويشير تقرير OECD (2020) أنّ الذّكور يتفوّقون على الإناث في نفس العمر في الرّياضيات، بينما تتفوّق الإناث بشكل رئيسي على الذّكور في القراءة **(Alomair & Almethen, 2021, pp 509, 513).**

وتناولت دراسة **(البادري، والكندي، 2019، ص71)** أسباب تفوق الإناث على الذّكور، وأرجعت أسباب هذا التّفوّق إلى أنّ الإناث أكثر انضباطا من الذكور خاصّة من ناحية التقيّد بالتعليمات وحسن الإصغاء، وأنّ المكانة الاجتماعية للأسرة ومستوى ثقافتها تساعد كذلك على تفوّق الإناث.

ومن خلال خبرتنا في مجال التّدريس والتفتيش والزيارات الدّورية والمنتظمة لأقسام السنة الرابعة من المرحلة الابتدائية، تبيّن لنا تفوق الإناث على الذّكور في القراءة والفهم القرائي، في جوانب كالإجابة على أسئلة الفهم الخاصّة بالنّص، والقراءة الجهرية المسترسلة، وهذا يعود حسب رأينا، إلى كون المتعلّمات يملن أكثر إلى القراءة ومطالعة القصص، مقارنة بالذكور،

وأنّهنّ أكثر اهتماما بالتّفاصيل وأكثر فضولا من الذّكور، فيركّزن في أسماء الكلمات ورسمها ومعانيها بدقة ممّا يجعلهن أكثر استيعابا للكلمات الجديدة وتخزينا لها. وتتعارض نتائج دراستنا مع ما توصلت اليه دراسة سريج ولوازعي (2022) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق بين الذّكور والإناث في الفهم القرائي لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، إضافة إلى دراسة بن لمبارك وبن عنتر(2023) ودراسة خالد (2019)، والتّي توّصلت نتائجهما إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الفهم القرائي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

من هنا نقول أنّ الفرضية تحققت وأنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في الفهم القرائي لدى تلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائي.

خاتمة

إنّ الـذّاكرة مـن العمليـات العقليـة الهامّـة فـي حيـاة الانسـان، فالنسـيان وعـدم تـذكّر الفـرد لتفاصـيل وأمـور أساسـية بالنسـبة لـه، قـد يعرقـل سـير حياتـه ويمنعـه مـن أداء مهامّـه اليوميـة علـى أكمـل وجـه. والفـرد الـذّي تتلاشـى ذكريـات طفولتـه أو شـبابه مـن ذاكرتـه يصـبح منفصـلا، مغتربـا عـن محيطـه الاجتمـاعي، وحيـدا لا يجـد لنفسـه وجهـة يخطـو إليهـا، أو أحـدا يتشـارك معـه قصصـه وخبراته في الحياة.

فللـذّاكرة أدوارا مختلفـة ومتعـدّدة فـي النّظـام المعرفـي لـدى الإنسـان، وتتبـاين هـذه الأدوار بتبـاين الأنظمـة المسـؤولة عنهـا، ولعـلّ الـذّاكرة العاملـة واحـدة مـن الأنظمـة الهامّـة فـي النّظـام العـام للـذّاكرة، ومـن أكثـر مكوّناتهـا ارتباطـا بـالتعلّم وباكتسـاب الخبـرات الجديـدة، فتتـدّخل بـذلك فـي عـدّة أنشطة أكاديمية كالقراءة على وجه التّحديد.

ومـن المسـاعي التّـي يجتهـد الأسـاتذة لتحقيقهـا مـع المتعلمـين، هـو تحقـق الفهـم القرائـي لـديهم لمـا لـه مـن أهمّيـة قصـوى علـى مسـارهم التعلّمـي وتطـوّره ونمائـه. لهـذا ترتكـز كـل الأنشـطة التعليميـة عليـه، فتفـوّق المـتعلّم لـه صـلة وثيقـة بفهمـه للمقـروء واسـتيعابه للتعليمـات الموّجهـة لـه فـي مختلـف هـذه الأنشـطة، فـامتلاك أليـات القـراءة الجيـدة لابـدّ أن يقتـرن أيضـا بفهـم قرائـي جيـد لـدى المـتعلّم. فتكـوين قـارئ قـادر علـى فهـم المعـاني الظـاهرة والخفيـة فـي الـنّص، هـو الهـدف الرئيسـي لكـل معلّـم، هـذا القـارئ الـذي يعبّـر عـن رأيـه حـول موقـف أو سـلوك وارد فـي الـنّص، انطلاقـا مـن إدراكه وفهمه للمقروء، الّذي يستعين فيها بخبراته السابقة لدعم موقفه وتبيان وجهات نظره.

ولهـذا هـدفت دراسـتنا الحاليـة إلـى البحـث عـن العلاقـة بـين الـذّاكرة العاملـة والفهـم القرائـي لـدى تلاميـذ السّـنة الرّابعـة ابتـدائي، فقمنـا بتطبيـق اختبـارات الـذّاكرة العاملـة فـي نظاميهـا (الحلقـة الفونولوجيـة والنظـام البصـري الفضـائي) وكـذا تطبيـق اختبـار الفهـم القرائـي مـن إعـداد الطالبـة الباحثـة، وهنـا تجـدر الإشـارة إلـى أنّ هـذه الدراسـة تفـتح أفاقـا جديـدة، للتعمّـق فـي موضـوع الـذّاكرة العاملـة والتقصـي عـن نوافـذ بحثيـة فيـه، كالبحـث فـي مكـوّن المركـز التنفيـذي للـذاكرة العاملـة، ألّـذي يعدّ مكوّنا هامّا ورئيسيا فيها ومسؤولا عن أنظمة أخرى فيها.

أضـف إلـى ذلـك، أنّ هـذه الدراسـة تفسـح المجـال أيضـا، لدراسـة عوامـل أخـرى قـد تـرتبط بـالفهم القرائـي وتسـهم فـي تنميتـه، فـالفهم القرائـي يوّجـه فكـر المـتعلّم وسـلوكه التعليمـي، فكلّمـا كـان

فهمه قريبا إلى المطلوب منه، كان أداؤه أفضل وأحسن دراسيا. في الأخير يمكننا القول أنّ موضوع دراستنا من المواضيع التي قد تستوجب البحث والغوص فيها على نحو أكبر من خلال زوايا متعدّدة ومختلفة فيه.

ختاما نستعرض النتائج الّتي أسفرت عنها الدراسة الحالية، على النحو الآتي:

1. توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذّاكرة العاملة والفهم القرائي لدى تلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائي.

1. 1. توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الحلقة الفونولوجية والفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

2.1. توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين النظام البصري الفضائي والفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

3.1. توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذاكرة العاملة والفهم الحرفي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

4.1. توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذاكرة العاملة والفهم الاستنتاجي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

5.1. توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذاكرة العاملة والفهم النقدي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في نظامي الذاكرة العاملة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

- **مقترحات الدّراسة:**

من المقترحات التّي يمكن تقديمها استنادا إلى النتائج التّي أسفرت عنها دراستنا ما يلي:

1. تكثيف العمليات التّكوينية للأساتذة حول القراءة ومستويات الفهم القرائي ومهارته، وذلك بهدف إدراج ممارسات تربوية جديدة لدى الأساتذة تهدف إلى التّركيز على مستويات الفهم القرائي ومهاراته على نحو أكبر.

2. العمل على تدريب المتعلّمين على استراتيجيات متنوّعة للتّذكر، والتّي تستند إلى الفهم والممارسة وعدم انتهاج الأساليب التقليدية المكتفية بالحفظ والتّلقين قصد الاسترجاع السّريع والآني للمعلومات المكتسبة.

3. القضاء على مشكلة الاكتظاظ في المرحلة الابتدائية، والذّي يعرقل في كثير من الأحيان إرساء التعلّمات لدى المتّعلمين وتثبيتها بسبب عددهم الكبير داخل الأقسام التربوية، كما أنّه يقدّم فرصا محدودة للقراءة ممّا يمنع تطويرهم لها. فكلّما قلّ عدد المتعلّمين في القسم زادت جودة القراءة والتّعليم ككل بشكل أكبر وأفضل.

4. تشجيع المتعلّمين على حفظ القرآن الكريم وتكريم الحافظين له في المناسبات التربوية المختلفة، لما له من أثر على تنشيط الذّاكرة لدى المتعلّمين وزيادة قدرتهم على التّذكر والاسترجاع.

5. السعي إلى تنمية الشعور بالارتباط الوجداني بالقراءة وحب المطالعة لدى المتعلّم، وذلك بإجراء مسابقات مدرسية محلية ووطنية لتشجيع المتعلّمين على القراءة ودفعهم إليها والقيام بتكريمات للمتميزين فيها.

6. فسح المجال للمتعلم لاختيار وانتقاء المواضيع التّي يرغب بقراءتها في حصص المطالعة، سواء المدرجة في الكتاب المدرسي الرسمي، أو في كتب أو قصص خارجية. وذلك لدفعه إلى تقديم أفضل ما لديه، فتنمى لديه الثقة بنفسه وبقدراته، ويتدنى لديه الخوف والرعب من القراءة أمام الآخرين فيكتسب بذلك القدرة على المواجهة والشجاعة الأدبية التّي ستفتح له أفاقا كثيرة في المستقبل.

7. بناء برامج إرشادية تسعى إلى تحسين القراءة لدى المتعلّمين في المرحلة الابتدائية، توّجه للمتأخرين دراسيا وكل من يعانون صعوبات فيها قصد مساعدتهم ومرافقتهم بيداغوجيا لتخطيها.

قائمة المراجع

مراجع اللغة العربية:

- أبو الديار، مسعد. (2012). *الذاكرة العاملة وصعوبات التعلّم*، ط1. الكويت. مركز تقويم وتعليم الطّفل.
- أبو جلالة، صبحي. (1999). *اتجاهات معاصرة في التقويم التربوي وبناء الاختبارات وبنوك الأسئلة*. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر.
- أبو علام، رجاء محمود. (2012). *سيكولوجية الذّاكرة وأساليب معالجتها*. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتّوزيع.
- أبونيان، إبراهيم سعد؛ الدغمي، عهود عبد الرحمن. (2016). العلاقة بين الذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى التّلميذات اللاّتي لديهن صعوبات تعلم في القراءة. *مجلة التربية الخاصّة والتأهيل*. 4(13)، 61-98. DOI : 10.12816/0031874
- أحمد، عاصم عبد المجيد كامل. (2015). *أثر برنامج قائم على التصوّر العقلي في تحسين أداء الذّاكرة العاملة والفهم القرائي لدى تلاميذ الحلقة الابتدائية من ذوي صعوبات التّعلّم*. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة القاهرة. 177ص.
- الأعرج، رانية رمضان؛ مقابلة، نصر محمد. (2019). تصميم وحدة تعليمية قائمة على برنامج ماجروهل وقياس أثرها في فهم المقروء لدى طالبات الصّف السادس في الأردن. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*. 27 (6)، 365-386.
- أندرسون، جون آر. (2007)، *علم النفس المعرفي وتطبيقاته* (سليط، محمد صبري؛ الجمال، رضا مسعد ترجمة، ط1). الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- الأنصاري، د. بدر؛ مغازي، عبد ربه. (2013). الفروق الفردية في الذّاكرة العاملة لدى الأطفال الكويتيين من عمر 4 وحتى 12 سنة. *حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية (حوليات كلية الآداب)*. 34.
- البادري، سعود مبارك سالم؛ الكندي، سيف بدر محمد. (2019). أسباب تفوّق الإناث على الذّكور من وجهة نظر المعنيين في الحقل التربوي وأولياء أمور الطلبة. دراسة استطلاعية في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان. *مجلّة روافد*. 3(1)، 71-115.
- بازي، محمّد؛ كلموني، عبد الرحيم؛ كناني، رشيد؛ أتزكى، أحمد؛ أنفلوس، محمد؛ الناصري، حسن؛ هرباط، جامع؛ خليفة، الحسين؛ بوسعيدي، مصطفى؛ طير، إبراهيم؛ الوثيق، الحسن؛ الزياني، عبد العاطي؛ أمرير، الحسين؛ أمنو، محمد؛ بوعبيدي، محمّد؛ هروش، عبد الرّحيم؛

تايشينت، محمّد؛ كديرة، محند. (2019). *النّص القرائي إشكاليات الفهم والإفهام، مقترحات نظرية وتطبيقية لتحسين تدريس الأدب بالتعليم الثانوي*. ط1. أكادير: مكتبة قرطبة.

- بالأكحل، محمد؛ بوعيشة، نورة. (2022). مستوى الفهم القرائي لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، دراسة ميدانية بمدارس الجلفة. *دراسات نفسية وتربوية*. 15(1)، 77-87.
- البرقعاوي، جلال عزيز فرمان؛ أحمد، حامد شهاب. (2016). فاعلية مهارات القراءة السريعة لمادة المطالعة في الفهم القرائي عند طلاب الصّف الخامس العلمي. *مجلّة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*. (26)، 168-184.
- بن الطّاهر، التيجاني. (2008-2009). *علاقة الأسلوب المعرفي (الاستقلال/ الاعتماد على المجال الإدراكي) بالفهم القرائي الميتا معرفي لدى تلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية*. (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة الجزائر 2. Téléchargé depuis www. Pnst.cerist/ dz
- بن شدة، مليكة. (2018). صعوبات القراءة وعلاقتها ببعض المهارات النّوعية للقراءة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة التّدوين*. (10)، 165-175.
- بن عتو، عدّة؛ إبراهيم، ماحي. (2017). البنية العاملية لاختبار الفهم القرائي لدى الطلبة الجامعيين. *مجلّة أبعاد*. (4)، 139، 158.
- بن لمبارك، سومية؛ بن عنتر، أحلام. (2023). التوّجه الزّماني والمكاني وعلاقته بالاستيعاب القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة دراسات في سيكولوجية الانحراف*. 8(1)، 528-548.
- بن نذير، الزهرة؛ حجاج، عمر. (2022). مستوى مهارات الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ السّنة الخامسة. *المجلة الجزائرية للأبحاث والدراسات*. 5(1)، 374-393.
- بناني، أحمد. (2021). صعوبات تعلم القراءة في المنظومة التّربوية الجزائرية وآليات مواجهتها. *مجلّة إشكالات في اللّغة والأدب*. 10(1)، 362-377.
- بوجلال، سهيلة. (2020). *استراتيجية حلّ المشكلات وتنمية مهارات القراءة الإبداعية*. ط1. الأردن: دار الايّام للنّشر والتّوزيع.
- بوجلال، سهيلة. (2022). *منهجية إعداد وكتابة البحوث والرسائل العلمية*. الجزائر: دار المتنبي للطباعة والنشر.
- بوحدي، هيندة. (2021). علاقة الذاكرة العاملة بتطوير التفكير المنطقي عند الطفل. *مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية*. 9(2). 155-176.

- بوراس، كهينة. (2017). الذاكرة العاملة وعلاقتها بصعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي. *المجلة الجزائرية للطفولة والتربية*. (13)، 37-53.
- بوراس، كهينة. (2020-2021). *الذاكرة العاملة وعلاقتها بصعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي*. (رسالة أطروحة غير منشورة)، جامعة البليدة 2.
- بوعكاز، يمينة. (2020-2021). *طبيعة اضطراب الوعي الفونولوجي (النمط السمعي، النمط البصري) وعلاقته بالذاكرة العاملة اللّفظية لدى عسيري القراءة، دراسة مقارنة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي*. (دكتوراه غير منشورة). جامعة الوادي. 229ص.
- بيوض، زبيدة؛ بن زعموش، نادية بوضياف. (2017). الفهم القرائي لدى التلاميذ بطئي التّعلّم المسجلين في السّنة الرّابعة ابتدائي، دراسة ميدانية بمدينة ورقلة. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*. (31)، 659-672.
- التتري، محمد علي سليم. (2016). *أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصّف الثالث الأساسي*. (رسالة ماجستير). الجامعة الإسلامية بغزّة، ص191.
- التميمي، نور فيصل. (2013). *بناء اختبار محكّي المرجع لقياس نتاجات التعلم في الفهم القرائي لدى طلبة الصّف الثّالث الأساسي*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عمان العربية. 119ص.
- الجعافرة، وجود سالم. (2016). الذاكرة العاملة وعلاقتها بالحساب الذهني لدى طلاب مراكز تدريب الحساب الذهني في محافظة الكرك. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مؤتة. 90ص.
- الجعفري، حسين بن منصور بن ناصر. (2018). فاعلية استراتيجية النمذجة في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *المجلة العلمية لكلية التربية*، 34 (10)، 627-644.
- الحساني، سامر عبد الحميد. (2010). *أثر برنامج تدريبي لمهارات الذاكرة العاملة في تطوير مستوى الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي مشكلات القراءة*. (دكتوراه غير منشورة). الجامعة الأردنية. 304ص.
- حسين، صبا حامد؛ جاسم، وسن عباس. (2020). أثر استراتيجية اختبار الأرقام والمعرض المفتوح بالفهم القرائي لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*. 4(15)، 1-22. DOI : 10.33850 /jasep.2020.73220

- الحقيل، أمجد بن عبد العزيز. (1999–2000). *عوامل مهارات القراءة الجهرية وعلاقتها بالفهم القرائي لدى التّلاميذ ذوي صعوبات القراءة والعاديين بالمرحلة الابتدائية* (رسالة ماجستير). جامعة الخليج العربي. كلّية الدّراسات العليا. البحرين.
- الحموري، فراس؛ خصاونة، آمنة. (2011). دور سعة الذاكرة العاملة والنوع الاجتماعي في الاستيعاب القرائي. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*. 7 (3)، 221–232.
- خالد، وصيف سهيلة. (2018–2019). *فعالية برنامج تدريبي قائم على الذاكرة العاملة في تنمية مهارات الأداء والفهم القرائي لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلّم القراءة. دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدينة الوادي*. (رسالة دكتوراه غير منشورة). ص217.
- ركزة، سميرة؛ الحمادي، فايزة بنت صالح بن عبد اللطيف. (2018). *صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات*. ط2. الجزائر: جسور للنشر والتوزيع.
- زغبوش، بنعيسى. (2008). *الذاكرة واللغة*. ط1، الأردن: جدارا للكتاب العالمي، عالم الكتب الحديث.
- الزغول، رافع النصير ؛ الزغول، عماد عبد الرحيم. (2007). *علم النفس المعرفي*. ط2، عمان: دار الشروق.
- الزغول، عماد عبد الرحيم؛ الهنداوي، علي فالح. (2014). مدخل إلى علم النفس. ط8. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- زغير، لمياء ياسين؛ سعيد، عذراء محمد. (2015). الذاكرة العاملة لدى طلبة المرحلة المتوسطة. *مجلة كلية التربية*. (2).351–374.
- الزويني، ابتسام صاحب الزويني؛ تركي، أثمار حمزة. (2018). أثر استراتيجية مثلث الاستماع في الفهم القرائي عند تلميذات الصّف الخامس الابتدائي. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*. (41)، 986–1010.
- السامرائي، نبيهة صالح؛ أميمن، عثمان علي. (2022). *مقدّمة في علم النفس*. عمّان: دار زهران للنشر والتوزيع.
- سريج، موسى؛ لوزاعي، رزيقة. (2022). نظام المعالجة التنفيذي للذّاكرة العاملة وعلاقته بالفهم القرائي لدى تلاميذ الطور الثاني من التّعليم الابتدائي. *معارف*. 17(2)، 1167–1184.
- شلبي، محمد أحمد. (2001). *مقدمة في علم النفس المعرفي*. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

- صادقي، رحمة. (2011-2012). *مساهمة أنظمة الذاكرة العاملة في تحديد ميكانيزمات التعرف على الكلمات المكتوبة لدى تلاميذ الطور الابتدائي (العاديين والمصابين بالعسر القرائي) بمنطقة تمنراست*. (رسالة أطروحة غير منشورة). جامعة الجزائر 2. 273 ص.
- صديق، الزينة الطّاهر عباس. (2013). *فاعلية الطّريقة الكلّية في تدريس مادة اللّغة العربية لطلاّب مرحلة التّعليم الأساسي (مهارة القراءة نموذجا) بمحلية الحصاحيصا*. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة أم درمان الإسلامية.
- الصّيداوي، خالد ياسين عيسى. (2015). *أثر استخدام استراتيجية "تنال القمر" على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصّف الرابع الأساسي*. (رسالة ماجستير). الجامعة الإسلامية بغزة. 154ص.
- ضيف، فاطنة. (2016-2017). *الانتباه والذّاكرة العاملة عند عيّنات مختلفة من ذوي الإفراط الحركي وذوي صعوبات تعلّم القراءة وفئة العاديين*. (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة الجزائر 2. ص278.
- الظنحاني، راشد أحمد محمد عبد الله. (2008). *فاعلية برنامج تعليمي لغوي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والاستماعي لدى طلبة المرحلة الأساسية في دولة الإمارات العربية المتّحدة*. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عمان العربية للدراسات العليا. ص322.
- عاشور، الزهراء. (2018). استراتيجيات الفهم القرائي: التحوّل من تصنيف الاستراتيجيات إلى تعليمها على مستوى قسم اللغة. *مجلة العلوم الإنسانية لجامعة أم البواقي*. (10)، 583-596.
- عبد اللاه، مختار عبد الخالق. (2008). *تدريس القراءة في عصر العولمة استراتيجيات وأساليب جديدة*. ط1، الإسكندرية: العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- عبد اللّطيف، جمانة عمر ديب؛ الحداد، عبد الكريم سليم. (2004). أثر الخبرة السابقة في الاستيعاب القرائي في اللّغة العربية لدى طالبات الصّف العاشر الأساسي. *مؤتة للبحوث والدراسات*، 19(1)، 95-132.
- العتوم، عدنان يوسف. (2004). *علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العزري، سيف بن ناصر بن سيف. (2019). بناء وتجريب اختبار لقياس الفهم القرائي لدى تلاميذ التعليم الأساسي بمحافظة الظاهرة بسلطنة عمان. *مجلة عجمان للدراسات والبحوث*. 18(1)، 1-16.

- العطوي، سليمة. (2013). الفهم القرائي، استراتيجياته وصعوبات تعلّمه. *دراسات نفسية وتربوية*. (11)، 147-160.
- العطوي، سليمة. (2013-2014). *دراسة الفهم القرائي للنّص المكتوب عند تلاميذ السّنة الرابعة من التعليم الابتدائي*. (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة الجزائر. 2. 343 ص.
- علام، صلاح الدين محمود. (2014). *الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية*، ط1. عمان: دار الفكر.
- علي، إسماعيل إبراهيم؛ المشهداني، وسام توفيق لطيف. (2016). سعة الذّاكرة العاملة لدى طلبة الجامعة. *مجلة الدّراسات التّربوية والعلمية*. (8)، 369-394.
- العليمات، حمود محمد. (2015). أثر القراءة الثلاثية في الفهم القرائي وسعة الذاكرة العاملة لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في الأردن. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*. 12(2)، 1-26.
- عمرية، بيزات. (2021). علاقة المفكرة الفضائية-البصرية بصعوبات تعلم الكتابة لدى الطفل المتمدرس. *مجلة بحث وتربية*. 11(1)، 80-98.
- الغلبان، حاتم خالد صالح. (2014). *أثر توظيف استراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصّف الرّابع الأساسي*. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية بغزّة. 170ص.
- فوقية، عبد الفتاح، وجابر، عبد الحميد. (2005). *علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق*. ط1. القاهرة، دار الفكر العربي.
- قاسمي، أمال. (2013-2014). *الذّاكرة الدّلالية عند الطّفل الأصم. دراسة تشخيصية مع اقتراح برنامج تدريبي*. (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة الجزائر2. 232 ص.
- القحطاني، سعيد سعد هادي. (2018). تقويم مستوى الفهم القرائي لدى طلاب اللّغة العربية بمرحلة البكالوريوس في جامعة الملك خالد. *مجلة كلية التربية*. (177)، 580-621.
- قدوري، آمال؛ مشري، سلاف. (2020). علاقة القدرة القرائية بالذاكرة العاملة الفونولوجية والانتباه البصري لدى تلاميذ الرابعة والخامسة ابتدائي. دراسة مقارنة بين قراء عاديين وعسيري القراءة. *اللّسانيات*. 26(1)، 137-154.
- القرعان، أسمهان محمود. (2018). مهارات القراءة لدى الطلبة العاديين وذوي صعوبات القراءة (الديسلكسيا) في الصّف الرّابع في المدارس الحكومية الأساسية في محافظة إربد، دراسة مقارنة.

مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية. 9(25)، 136-149. DOI : https:// doi. Org/10.5281/zenodo.2544719

- القضاة محمود، فاديا. (2014). *الذّاكرة العاملة وعلاقتها بالتدوير العقلي لدى طلبة المرحلة الأساسية في ضوء متغيري الجنس والمستوى الصّفي*. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة اليرموك. 136ص.
- القضاة يحي، محمد. (2011). *أثر استراتيجيتي التّعلم التّعاوني والعصف الذهني في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والتّعبير الشفوي والكتابة الإبداعية*. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عمان العربية.
- كاظم، سحر كامل؛ العيساوي، سيف طارق حسين؛ نجم، منير عبيد. (2018). أثر مهارات الفهم القرائي في التعبير الكتابي لدى طالبات الثاني متوسط في مادة المطالعة والنصوص. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*. (38)، 1192-1210.
- الكحالي، سالم بن ناصر. (2011). *صعوبات تعلم القراءة تشخيصها وعلاجها*. ط1، سلطنة عمّان: مكتبة الفلاح للنشر والتّوزيع.
- كحلة، ألفت حسين. (2014). *علم النفس العصبي*. المملكة العربية السعودية: المكتبة الأنجلو المصرية. Téléchargé de https:// www.pdfdrive.com
- لوزاعي، رزيقة. (2016-2017). *دراسة اضطرابات الذاكرة العاملة وتأثيرها على عملية القراءة لدى الأطفال المصابين بالعسر القرائي واقتراح برنامج علاجي لإعادة تأهيلها-مقاربة نفسية عصبية معرفية*. (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة الجزائر 2. 419 ص.
- مأمون، سعاد؛ عريف، هنية. (2021). مستويات الفهم القرائي في تعليم القراءة لتلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي. *مجلة علوم اللّغة العربية وآدابها*. 13 (1)، 1280-1303.
- محسن، مرتضى؛ الشريقي، عباس. (2021). مهارات الفهم القرائي وعلاقتها في الذكاء اللّغوي عند طلاّب المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية*. (44)، 427-452.
- محمد علي، رهام مصطفى؛ محمد علي، ستنا. (2016). النّظريات المهمّة في تدريس مهارة القراءة لغير الناطقين باللّغة العربية. *مجلّة العلوم الإنسانية*. 17(3)، 12-23.
- مديرية التعليم الابتدائي. (2020). *توضيحات إضافية بخصوص تنظيم تمدرس التلاميذ في مرحلة التعليم الابتدائي واستعمال مخططات استثنائية للتعلم للسنة الدراسية 2020-2021*. الرقم 20/0.0.2/197 الصادرة بالجزائر والمؤرخة في 18نوفمبر 2020.

- المرعبة، أحلام محمد. (2017). استراتيجية التّدريس التبادلي وفعاليته في تنمية الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التّعلم في القراءة. *مجلة التربية الخاصّة والتأهيل*. 5(20)، 115-145. DOI : 10.12816/0040298
- مزرب، خالصة؛ طيبة، عبد السلام. (2023). محاولة بناء اختبار لقياس مستويات الفهم القرائي لدى تلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائي. *مجلة الرّوائز*. 7(1)، 41-60.
- المطيري، مرام غازي ضيف الله. (2011). *مهارات الوعي بالقراءة وعلاقتها بفهم النّص المقروء لدى الطالبات الموهوبات وغير الموهوبات في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الخليج العربي. ص217.
- معمرية، البشير. (2022). *المرجع في القياس النفسي وتصميم أدواته*. ط4. الجزائر: الأندلس للخدمات الجامعية.
- مكي، دينا سمير سيد علي. (2020). الفروق في الذاكرة العاملة البصرية المكانية وأنماط التحميل الإدراكي لدى التلاميذ العاديين والمتفوقين عقليا ذوي صعوبات نعلم الحساب في المرحلة الابتدائية. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*.3(2)، 231-308. Doi.org/10.290009/ijres.3.2.6
- المليجي، حلمي. (2004). *علم النفس المعرفي*، ط1، لبنان: دار النهضة العربية.
- منصر، أمال؛ بوجلال، سهيلة. (2022). الفهم القرائي لدى تلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائي في ضوء متغيري (الجنس والمنطقة الجغرافية)، دراسة ميدانية ببعض المدارس الابتدائية لولاية البويرة. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*. 7(1)، 806-834.
- منصور، طلعت؛ الشرقاوي، أنور؛ عز الدّين، عادل؛ أبو عوف، فاروق. (2008). *أسس علم النفس العام*. القاهرة. Téléchargé de https:// www.pdfdrive.com
- ميلودي، حسينة. (2016-2017). *فعالية برنامج علاجي للخفض من اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد وتحسين الفهم القرائي عند تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي على مستوى ولاية البويرة "مقارنة نفسية، عصبية، معرفية"*. (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة الجزائر 2. 290ص.
- النّجمي، مي محمد لطفي اديب. (2018). أثر القراءة الصّامتة لبعض موضوعات اللّغة الإنجليزية على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة جدّة بالمملكة العربية السعودية، *المجلة العلمية لكلية التربية*. 34(11)، 2017-229.

- نصر، سالي سلامة حسن. (2016). *أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصّف التاسع بغزة.* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية غزة. 172ص.
- النفيعي، خضران سفران حمود؛ قطب، إيمان محمد مبروك. (2022). فاعلية استراتيجية التعلم المعكوس في تنمية مهارتي الفهم القرائي الاستنتاجي والنقدي لدى طلبة الكلية التقنية بالرّياض. *مجلة جامعة المدينة العالمية للعلوم التربوية والنفسية (MIJEPS)*. (8)، 53، 78.
- نهابة، أحمد صالح. (2013). أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط. *مجلة كلية التربية الأساسية*. (14). 101-125.
- هادي، شهلة حسن؛ سوداني، جنان جاسم. (2019). مهارات الفهم القرائي في المرحلة الابتدائية. *مجلة نسق*. (21)، 234-259.
- هاشم، سيد حيدر إسماعيل شرف. (2010). *أثر برنامج مكثّف في القراءة على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التّلاميذ ذوي صعوبات التّعلم بالصّف الرابع الابتدائي.* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الخليج العربي. 275ص.
- هاشم، عبد الوّهاب؛ مرز، هناء أبو ضيف؛ حسين، نورة عامر محمود. (2016). مدى تمكّن طلاّب الصّف الأوّل ثانوي من مهارات الفهم القرائي النّاقد. *المجلّة العلمية لكلية التّربية*. 32(1)، 505-518.
- هزيل، هبة؛ عبد الخالق، رشيد. (2022). مفهومية النّص القرائي التعليمي بين الإنتاج والعلاج. المدونة. 9(1). 855-868.
- وزارة التربية الوطنية. (2016). مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، منهاج اللّغة العربية. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- وزارة التربية الوطنية. (2017-2018). *دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الرابعة ابتدائي.* الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- وزارة التربية الوطنية. (2021). *ترتيبات إضافية خاصة بالمخططات الاستثنائية للتمدرس في المراحل التعليمية الثلاث للسنة الدراسية 2022/2021*. الرقم 1411/وت و/أ ع/. المؤرخة في 28 أوت 2021.
- وزارة التربية الوطنية. (2021-2022أ). *المخططات السنوية للتعلمات وآليات تنفيذها جميع المواد، المستوى: السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.* (نسخة رقمية).

- وزارة التربية الوطنية. (2021–2022ب). *اللغة العربية 4 ابتدائي*. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- وزارة التربية الوطنية. (2022–2023). *دليل تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي، اللغة العربية*. الجزائر.
- يوسف، سليمان عبد الواحد. (2012). *صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية*. عمّان: مؤسسة الورّاق للنشر والتّوزيع.

مراجع اللغة الأجنبية:

- Abid, A & Djebli, M.O. (2020). Interactions et transfert des compétences entre lecture et écriture : cas de la cohérence du texte en production écrite des élèves de 3 éme AM. *Journal of Arabic language Sciences and Literature*. 12(2), 1945-1962.
- AL Kateeb. Muna M. A & Ijam Dunya. M.M. & Al-janaby. A. H. (2017).The effect of using picture cues technique on reading comprehension performance of IRAQI EFL Learners. *Journal of the college of basic Education for Educational and Human sciences*. (36), 530-542.
- Al-Hammouri, Sr. (2021). *L'importance de la compréhension du texte Ecrit en classe de Français langue étrangère*. 22(1) 629-645.
- Alloway, T & Alloway, R. (2013). The working memory avantage. New York. First Simon & Schuster hard cover edition.
- Alomair, M. A & Almethen, A. A .H. (2021). The impact of gender on reading comprehension: teacher's perspectives. *Journal of research in Education and Psychology*. 36(4), 485-524.
- AMRANI, S. (2022). Mémoire de travail et difficultés de lecture. *Revue des sciences sociale et humaines*. Université de batna1. 23 (01), 917 - 936
- Andrade, J. (2021). Working Memory in perspective. *Psychology press LTD* .Téléchargé de site : https:// www.pdfdrive.com
- Baars, B &Gage, N. M. (2010). Cognition, *Brain and Consciousness, introduction to cognitive neuroscience*. Second edition. Academic press in an imprint of Elsevier.

- Bader, A. (2016). The Role of Working Memory in Explaining Reading Comprehension Performance in university students. *Journal of ELATHAR.* (26), 89-95.
- Bagramyan, A. (2018). La considération de l'impact des atteintes visuelles sur l'évaluation de la mémoire de travail Visio-spatiale chez des personnes aux prises avec la schizophrénie : *une revue systématique*. Université Québec. Téléchargé de site : https:// www.pdfdrive.com
- Barrouillet, P & Camos, V. (2015). *Working Memory loss and reconstruction*. Psychology press Taylor & Francis group.
- BENHAM MADA, K. (2018). Neuropsychologie de la mémoire de travail et sémantique : Apport d'une simulation mnésique chez le patient aphasique moteur. *Revue psychologie*. (25). 104-111.
- Bussy, G. (2014). *La mémoire de travail à l'école* Téléchargé de site : https:// www.pdfdrive.com
- Butler, D. (2014). *Reading with the right brain*. From: https:// www.pdfdrive.com
- Chekaf, M. (2017). *Capacité de la mémoire de travail et son optimisation par la compression de l'information*. (Thèse de doctorat) Université Bourgogne Franche- comté. HAL open science Téléchargé de site : https:// www.pdfdrive.com.
- Delage, H & Frauenfelder, U. H. (2012). *Développement de la mémoire de travail et traitement des phrases complexes : quelle relation ?* Congrès mondial de linguistique française. EDP sciences.

  Des recherches en sciences de l'éducation ». HAL. Téléchargé de site : https:// www.pdfdrive.com
- Golay, P. (2014). *Variabilité inter- et intra-individuelle dans la cognition complexe : relations entre mémoire de travail. Fonctions exécutives et intelligence fluide*. (Thèse de doctorat) université de Genève.

- Hanfy, S.W. (2021). Contribution of working memory and pseudowords to pupils reading comprehension: predictive study. *Educational and social studies*. Helwan University. 27, 01- 52.
- Kartimi, AG. (2013). *Working Memory Performance, Learning and Study Stratégies and learning styles of Dyslexic and Non Dydlexic Adult Learners*. (PHD). University of York. P209.
- Layes, S & Mohamed. S. C. (2018). Interdépendance entre la mémoire de travail et la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture. *Journal of Psychological and Educational sciences*. 6(1), 512-522.
- Lieury, A. (2009). *Psychologie et cerveau pour mieux comprendre comment il fonctionne*.2 édition, paris : Dunod.
- Masquelier , M. (2001). Trouble de la mémoire phonologique de travail : analyse d'un cas. *GLOSSA*. (76), 38-50.
- Volle, E. (2007). *Organisation Anatomo-Fonctionnelle du cortex préfrontal latéral pour la mémoire de travail*. (Thèse de doctorat) Université pierre et marie curie-paris VI. HAL open science Téléchargé de site : https:// www.pdfdrive.com.
- Yves, M. (2010). *Contribution à l'étude du travail de la mémoire dans les processus d'enseignement et d'éducation. Mathématique*. Université de Provence Aix- Marseille. (note de synthèse pour l'habilation à diriger
- Zebib, R. (2009). *Le Rôle de l'apprentissage de la lecture dans le développement de la mémoire de travail.* (Thèse de doctorat). Université François- Rabelais de tours. P362.

الملاحق

الملحق رقم (1): اختبارات الذاكرة العاملة.

الملحق رقم(1-1): اختبار الحلقة الفونولوجية (جمل)

تمرين:

1-في الخريف تفقد الأشجار .....(أوراقها)

2-يباع الخبز عند ..... (الخباز)

1-التفاح لونه أحمر، والموز لونه.....(أصفر)

2-ظهر الجمل به اثنان من.....(الحدبات)

الاختبار:

سلسلة من جملتين:

1-في المسبح نتعلم.....(السباحة)

2-نتناول الحساء باستعمال.....(الملعقة)

1- 2-3 هي أرقام، أ-ب-ج، هي.....(حروف)

2-نغسل أيدينا بالماء و.....(الصابون)

1-من فضلك هل يمكنك إعطائي ورقة و.....(قلم)

2-في يوم الجمعة كل المحلات .....(مغلقة)

سلسلة من ثلاث جمل:

1-هناك غيوم عن قريب سوف..... (تمطر)

2-عندما لا نرى جيدا يجب أن نلبس..... (النظارات)

3-الأصفر لون فاتح، والبني لون.....(غامق)

1-سنذهب للصيد في البحر، لكي نصطاد.....(السمك).

2-السلحفاة بطيئة والأرنب .....(سريع)

3-عندما تكون الغرفة غير مرتبة، لا بد من.....(ترتيبها)

1-لكي يخرج الصوص من البيضة عليه أن يكسر .....(القشرة)

2-قبل أن ابعث الرسالة الصقت فيها.....(طابعا)

3-الفول السوداني طعمه مالح والعسل طعمه.....(حلو)

سلسلة من أربع جمل:

1-بعد العودة من المدرسة على الأطفال أن يراجعوا .....(دروسهم)

2-لكي نقطع اللحم نستعمل.....(سكينا)

3-الرجل كبير، والطفل .....(صغير)

4-بعد أن اغتسل أجفف جسمي با..... (المنشفة)

1-لكي نحلق شعرنا نذهب عند.....(الحلاق)

2-نستعمل السيالة لكي نكتب وقلم الرصاص لكي .....(نرسم)

3-عندما تكسر رجلنا نمشي باستعمال.....(العكاز)

4-بعدما ألقي القبض على السارق تم وضعه في.....(السجن)

1-القط يموء والكلب.....(ينبح)

2-في لعبة التنس يقذف اللاعبون الكرة بواسطة .....(المضرب)

3-داخل القصر المهجور تسكن.....(الأرواح)

4-لكي أثبت مسمارا استعمل.....(مطرقة)

سلسلة من خمس جمل:

1-أحيانا لا يذهب الأطفال للغداء في منازلهم بل يتغدون في .....(المطعم)

2-إذا أردنا أن تكون رائحتنا طيبة نستعمل.....(العطر)

3-لكي يقبض على القاتل على مفتش الشرطة القيام ب .....(البحث)

4-نقرأ الأخبار في.....(الجريدة).

5-لما نأكل كثيرا.....(نسمن).

1-نرمي بالفضلات والأوراق القديمة داخل.....(المزبلة)

2-نقطف التمر من..... (النخلة)

3-يأتي موزع البريد صباحا ليوزع.....(البريد)

4-أدفع 100دينار على شكل قطع نقدية أو على شكل.....(ورقة)

5-في الدقيقة 60.....(ثانية)

1-في المحطة نركب القطار، وفي المطار نركب.....(الطائرة)

2-نشتري اللحم من عند.....(الجزار)

3-تمشي السيارات على الطريق، والمارة على.....(الرصيف)

4-عندما تفرغ القارورة نقوم ب.....(ملئها)

5-حتى أستيقظ باكرا في الصباح استعمل.....(منبها).

الملحق رقم (1-2): اختبار الحلقة الفونولوجية-كلمات-

تمرين:

أ .	ملك	مروج	فارس	أمير	مروج
	حمام	نسر	سبورة	سنونو	سبورة

ب .	كرة المضرب	شاحنة	كرة القدم	كرة السلة	شاحنة
	شارب	صخرة	حصى	حجر	شارب

الاختبار:

سلسلة من مجموعتين:

أ .	ثعبان	حصان	مطرقة	زرافة	مطرقة
	كراس	خزانة	مكتب	سرير	كراس

ب .	قمر	شمس	نجمة	وسادة	وسادة
	سيارة	دراجة	غابة	قطار	غابة

ج .	سدادة	جندي	بحار	طيار	سدادة
	إملاء	ستار	حساب	قراءة	ستار

سلسلة من ثلاث مجموعات:

أ .	مخدة	إزار	مصباح	غطاء	مصباح
	طبيب	حديقة	ممرضة	مريض	حديقة
	مكنسة	ساعة	ساعة حائط	رقاص الساعة	مكنسة

ب .	خال	مشبك	جدة	عم	مشبك
	طماطم	ثوم	سفر	بصل	سفر
	شتاء	رصيف	صيف	ربيع	رصيف
ج .	مربع	دائرة	خمار	مثلث	خمار
	حوت	فحم	قرش	دلفين	فحم
	محبرة	سيالة	قلم	قفل	قفل

سلسلة من أربع مجموعات:

أ .	ساعة	دقيقة	ثانية	شمعة	شمعة
	زريبة	قبعة	سجادة	بساط	قبعة
	بندقية	مسدس	شريط	مدفع	شريط
	رسم	مشمش	فراولة	عنب	رسم

ب .	آلة	جذع	غصن	ورقة	آلة
	كعكعة	فلان	رقائق	متراس	متراس
	أب	أم	طابع	بنت	طابع
	لبن	قطن	عصير	ماء	قطن

ج .	دركي	شرطي	إطفائي	ثعبان	ثعبان
	عين	فم	منبه	أنف	منبه
	خاتم	دخان	عقد	سوار	دخان
	ورقة	مزمار	قيثارة	كمان	ورقة

سلسلة من خمس مجموعات:

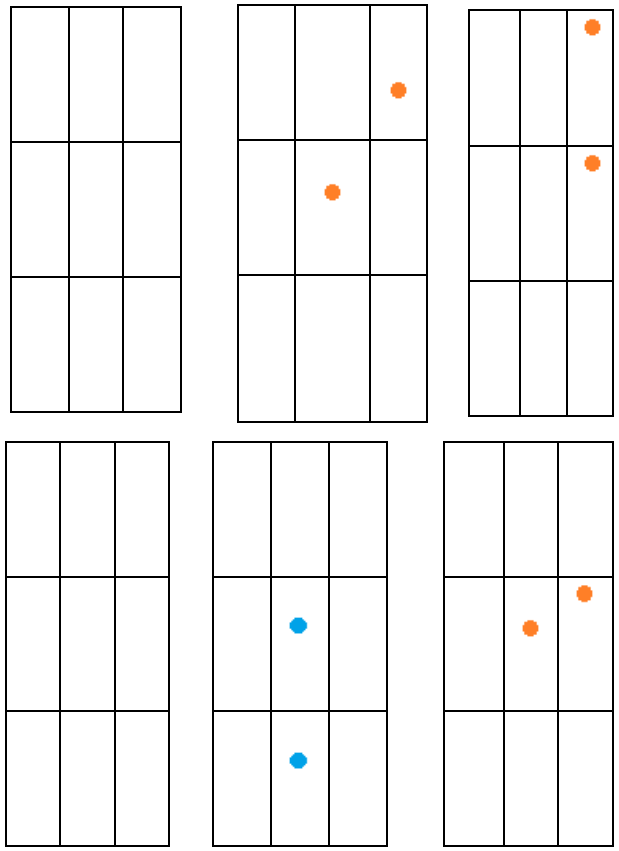
أ . صنوبر	بلوط	كرمة	شوكة	شوكة
شمال	جنوب	جريدة	غرب	جريدة
صيني	صاروخ	إيطالي	روسي	صاروخ
بستان	حقل	باخرة	مزرعة	باخرة
الرعد	أغنية	العاصفة	البرق	أغنية

ب . كرسي	طاولة	أغنية	كرة	أغنية
الخميس	الثلاثاء	مضرب	الأحد	مضرب
فطور	طوق	غذاء	عشاء	طوق
نهر	واد	حديقة	بحيرة	حديقة
أذن	مهرج	لاعب	بهلوان	أذن

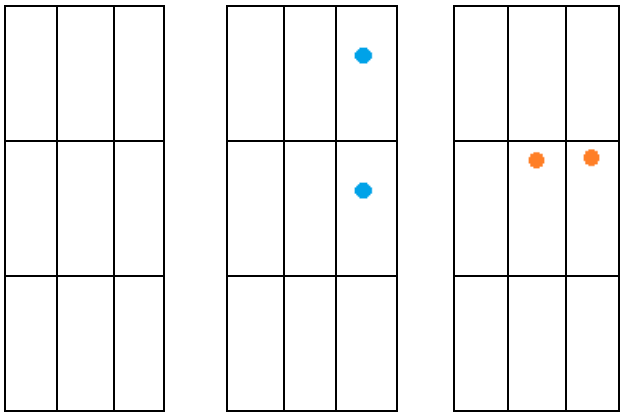
ج . الهضبة	الجزر	البزلاء	الفول	هضبة
ثلج	صابون	مطر	برد	صابون
منزل	لحام	خباز	بقال	منزل
سنة	عربة طفل	أسبوع	يوم	عربة
جسر	نفق	سلحفاة	طريق	سلحفاة

الملحق رقم (1-3): اختبار النّظام البصري-الفضائي (اختبار الخطوط)

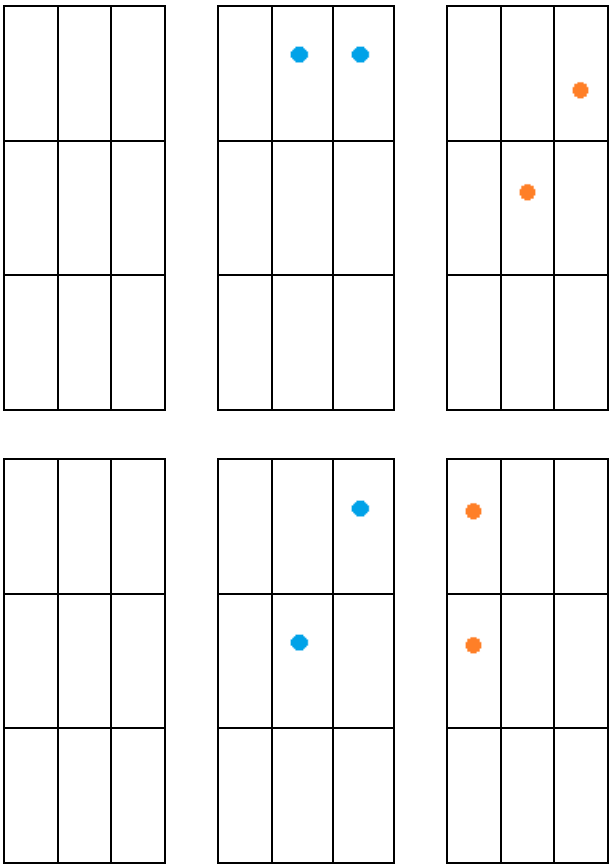
تمرين:



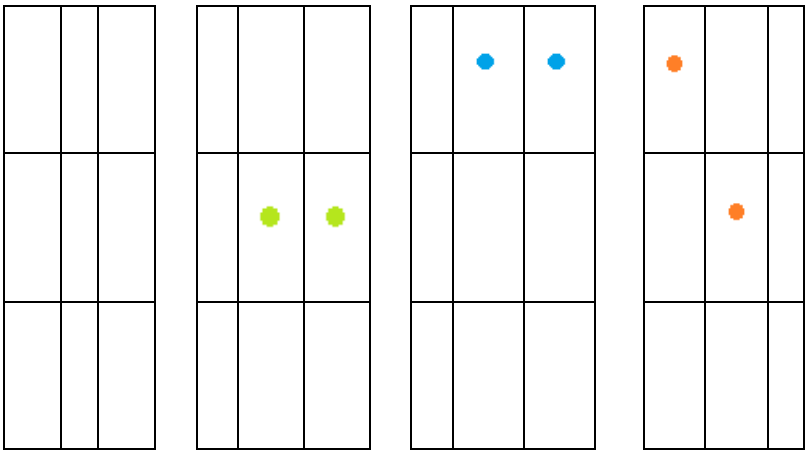
<u>سلسلة جدولين:</u>

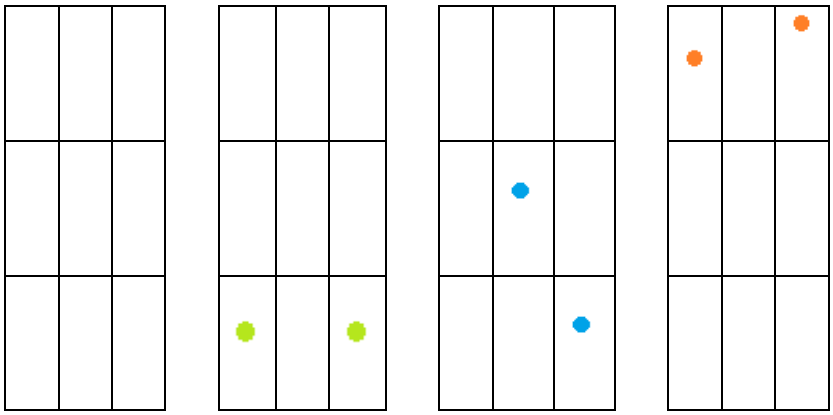


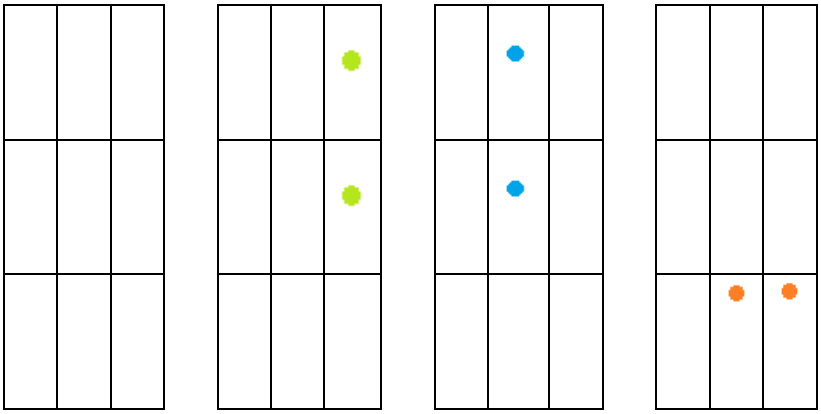
:



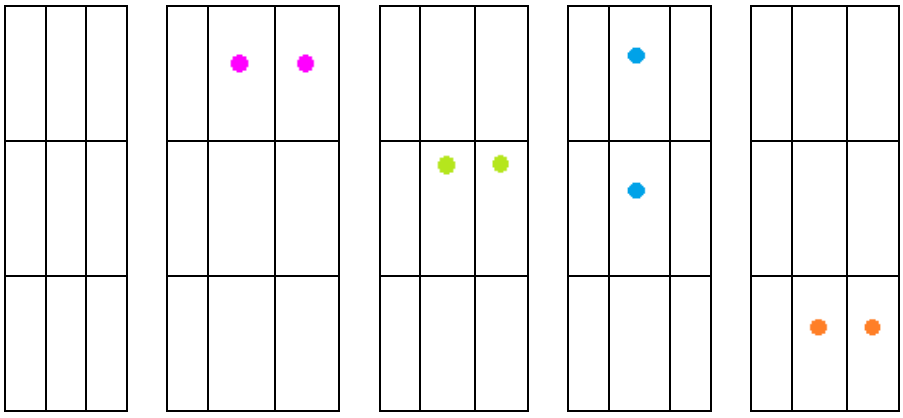
سلسلة ثلاثة جداول

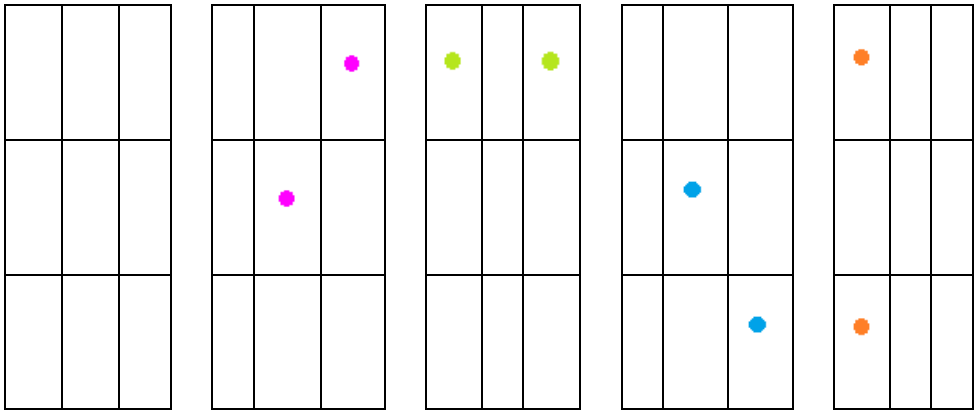


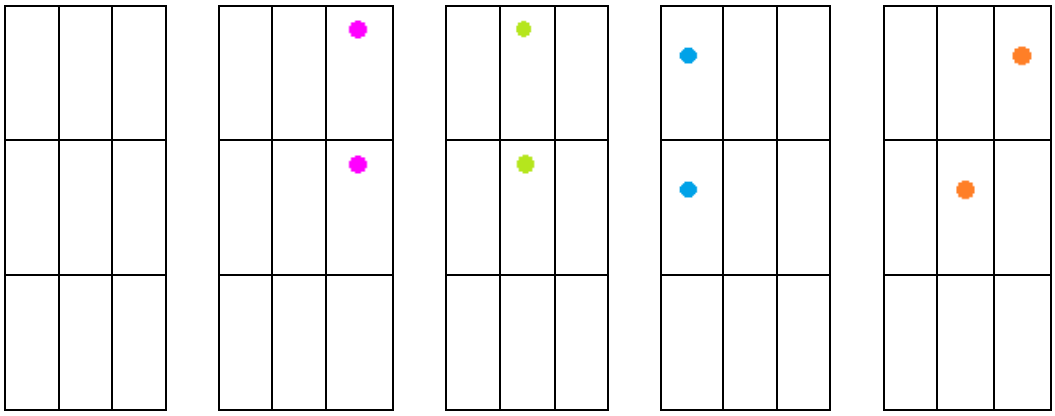




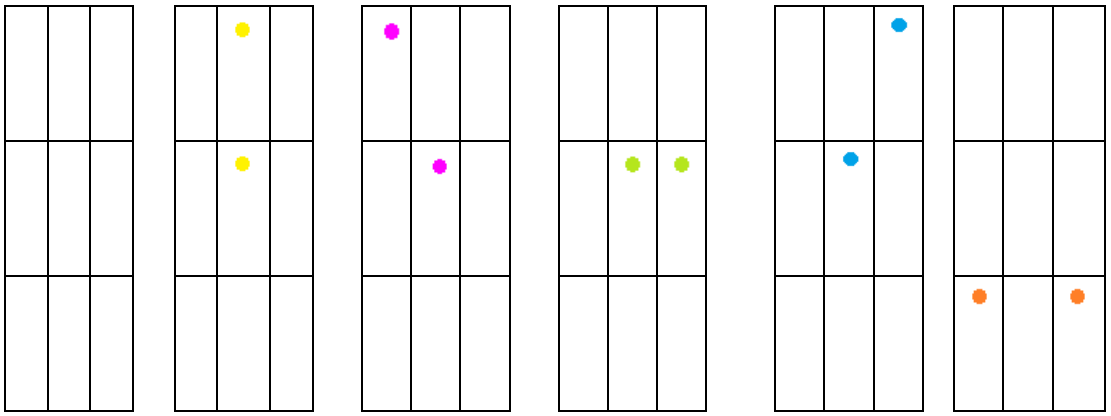
سلسلة أربع جداول

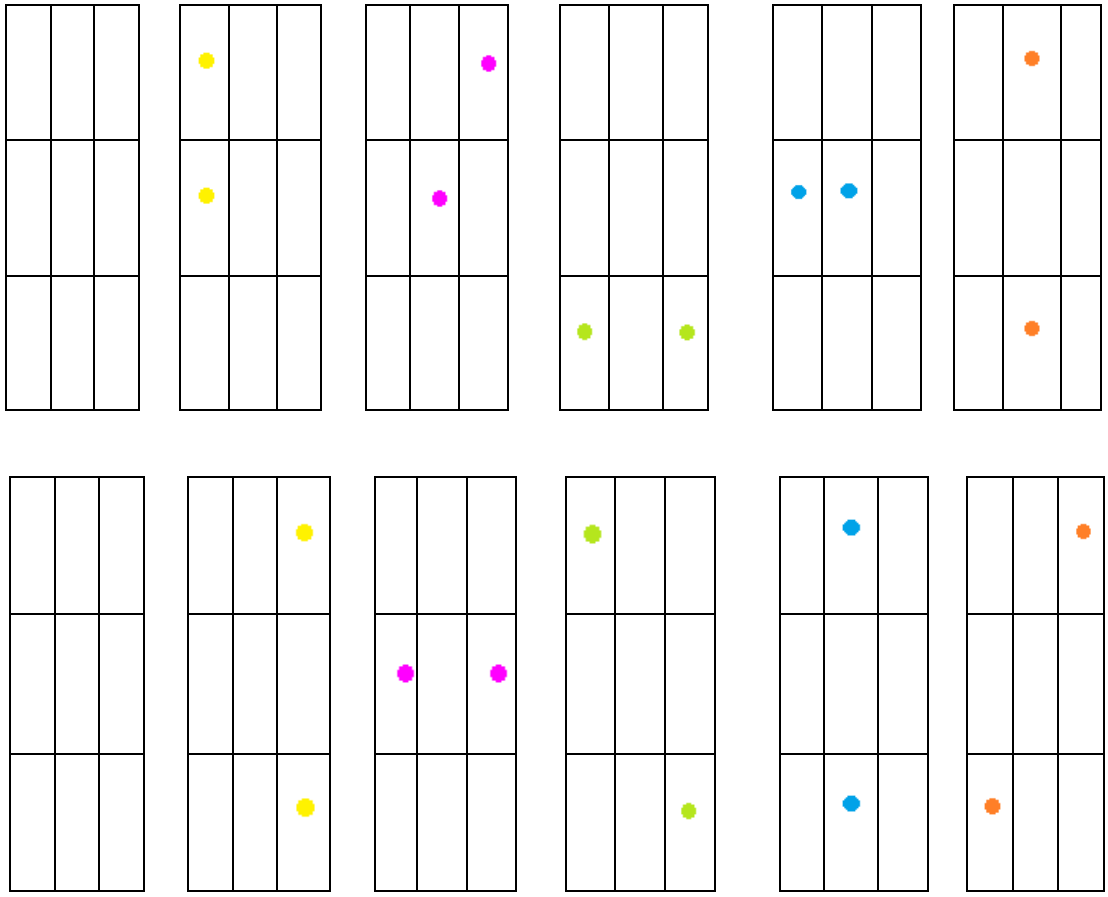






سلسلة خمسة جداول:





ملاحظة: النموذج المقدم للتلميذ يكون فارغا، ويجب أن يتذكر اللون والمكان معا.

الملحق رقم 02: الصورة الأولية لاختبار الفهم القرائي

مَا أَعْظَمَك!

بَهِيَّةُ فَتَاةٌ مَوْهُوبَةٌ، مُولَعَةُ بالتَّأْلِيف. تَقْضي النَّهَارَ خَلْفَ طَاوِلَتِهَا بَيْنَ الأَوْرَاق والأَقْلاَم، غَارِقَةً في أَفْكَارِهَا وقصَصِهَا. وَذَاتَ لَيْلَة تَقَدَّمَ منْهَا المُنَبِّهُ وَقَالَ:

-مَاذَا تَكْتُبينَ يَا بَهيَّةُ بَدَلاً منَ النَّوْم الآنَ؟

-أَكْتُبُ قصَّةً بعُنْوَان "القَلَمُ عَظيمٌ!".

-وَهَلْ القَلَمُ عَظيمُ؟!

قَالَتْ بَهيَّةُ: -بَيْنَ وَقْت وَآخَرَ، أَشْحَذُ قَلَمي وَهَذَا يُسَبّبُ لَهُ أَلَمًا فَظيعًا وَلَكنَّهُ بَعْدَهَا يَتَجَدَّدُ وَيُصْبحُ أَكْثَرَ حدَّةً. وَهَذَا عَلَّمَني أَنْ أَتَحَمَّلَ الآلاَمَ وَالمَصَاعبَ، فَإنْ تَخَطَّيْتُهَا أَصْبَحْتُ أَكْثَرَ قُوَّةً وَثقَةً بنَفْسي. وَلَا تَنْسَ يَا مُنَبهي كَمْ أُخْطئُ أَثْنَاءَ الكتَابَة!

-صَحيحٌ !مَنْ منَّا لَا يُخْطئُ؟ قَالَ المُنَبّهُ.

-أَنَا أَسْتَعملُ مُبَاشَرَةً الممْحَاةَ الَّتي تَعْلُو رَأْسَ القَلَم. فَعَرفْتُ أَنَّ ارْتكَابَ الأَخْطَاء لَيسَ عَيْبًا، وَإنَّمَا الإبْقَاءُ عَلَيهَا! وَهَلْ تَعْرفُ يَا صَديقي المُنبَّهُ أَيْنَ تَكْمُنُ العَظَمَةُ الفعْليَةُ لهَذَا الاخْتَرَاع؟

-طَبْعًا في جَمَاله. انْظُري إلى خَشَبَه اللَّمَاع المُلَوّن!

-إنَّ قيمَتَه لَا تَكْمُنُ في لبَاسه الخَشَبيّ المُلَوّن بَلْ في رَصَاصه منَ الدَّاخل وَمَا يَسيلُ منْه عَلَى الوَرَق منْ كَلمَات فَاضلَة. فَالجَوهَرُ هُوَ القيمَةُ الحَقيقيَّةُ لَا الشَكلُ وَاللّبَاس.

ابْتَسَمَ المُنَبّهُ وَقَالَ:

-مَا أَجْمَلَ مَا قُلْته عَن القَلَم!

-صَحيحُ، حَبَّذَا لَوْ نَقْتَدي بالْقَلَم لنَتْرُكَ وَرَاءَناَ أَثَرًا حَسَنًا أَيْنَمَا حَلَلْنَا.

نبيلة الحلبي(بتصرّف) مجلّة العربي الصّغير

أجب عن الأسئلة التالية:

-اختر الإجابة الصحيحة بوضع علامة (x):

1-هواية بهيّة هي:

أ. الرّســـــم.
ب. المطالعـــة.
ج. التأليف.
د. التلوين.

2-كلمة " موهوبة " في النص تعني:

أ. ذكية.
ب. متفوقة.
ج. مبدعة.
د. مجتهدة.

3-القصة التي تكتبها بهية عنوانها:

أ. عظمة القلم.
ب. الاختراع العظيم.
ج. ما أعظمك.
د. القلم عظيم.

4. كلمة " أشحذ" في النص تعني:

أ. أقطع.
ب. أكسر.
ج. أقضم.
د. أبري.

5. عندما يشحذ القلم، يحسّ:

أ. بانزعاج.
ب. بألم.
ج. بغضب.
د. بحزن.

6. في عبارة " ولكنّه بعدها يتجدد"، ضدّ كلمة "يتجدد" هو:

أ. يتقادم.
ب. يتلاشى.
ج. يعود.
د. يتكرّر.

7. يدور النص حول فكرة عامة مفادها أنّ:

أ. الاجتهاد أساس النجاح.
ب. القلم مثال للمثابرة والعزيمة في تخطي الصّعاب.
ج. أهمية القلم.
د. جوهر الأشياء هو الأساس لا مظهرها الخارجي.

8. تجري أحداث هذا النص:

أ. في اللّيل.
ب. في الصّباح.

ج. في المساء.

د. بعد الظّهيرة.

9. عبارة "غَارِقَةً في أَفْكَارِهَا وقصَصِهَا " يقصد بها:

أ. منشغلة بالكتابة بشكل كبير.

ب. تقرأ القصص بكثرة.

ج. تفكر بشدة.

د. تعبر عن أفكارها.

10. أراد المنبّه أن يذّكّر بهيّة بـ:

أ. وقت تناول الغذاء.

ب. وقت الذهاب للمدرسة.

ج. وقت الاستيقاظ.

د. وقت النوم.

11. تخطي الصّعاب والمشكلات، ينتج عنه:

أ. الألآم الموجعة.

ب. الثّقة بالنفس.

ج. الضّعف والهشاشة.

د. الخوف من المستقبل.

12. تعلّمت بهيّة من القلم:

أ. أنّ المشاكل تعاسة.

ب. أنّ تجاوز المشاكل يجعلنا أقوى.

ج. أن نتجاهل المشاكل.

د. أن نتهرب من المشاكل.

13. تختلف الممحاة عن القلم في كونها:

أ. تمحو الأخطاء.

ب. تسجّل الأخطاء.

ج. تبقى على الأخطاء.

د. تغفل عن الأخطاء.

14. الفكرة التي لم ترد في النص هي:

أ. قيمة القلم تكمن في جوهره.

ب. استعمالات القلم.

ج. موهبة بهيّة في تأليف القصص.

د. التعلم من الأخطاء.

15. تحدث الصّعاب والمشكلات:

أ. دائما.

ب. في أحيان كثيرة.

ج. نادرا.

د. من حين لأخر.

16. عبارة " وَمَا يَسيلُ منْه عَلَى الوَرَق منْ كَلمَات فَاضلَة" يقصد بها:

أ. كل ما يكتبه القلم.

ب. ما يكتبه القلم من كلمات حسنة.

ج. ما يخطئ فيه القلم.

د. ما يصيب فيه القلم.

17 . أحداث هذه القصة:

أ. خيالية.

ب. واقعية.

ج. خيالية ولكنها ممكنة الحدوث.

د. نادرة الحدوث.

18. الشخصيتين الأساسيتين في النص هي:

أ. القلم والمنبّه.

ب. القلم والممحاة.

ج. بهيّة والمنبه.

د. بهيّة والممحاة.

19. يمكن الحكم على عبارة الكاتبة " فَالجَوهَرُ هُوَ القيمَةُ الحَقيقيَّةُ لَا الشَكلُ وَاللّبَاس " بأنّها:

أ. رأي الكاتبة.

ب. حقيقة مؤكدة.

ج. رأي الناس.

د. إشاعة معروفة.

20. في رأيك، نقتدي بالقلم:

أ. لاستمراره في الخطأ.

ب. لاستسلامه للمشاكل.

ج. لشجاعته في تحمل الصعاب وتخطيها.

د. لتركه أثرا حسنا وراءه أينما حلّ.

21. هل ترى أنّ العظمة الفعلية للقلم تكمن في:

أ. رصاصه من الداخل.

ب. خشبه اللّماع.

ج. لباسه الملّون.

د. شكله الخارجي.

22. "فعرفت أنّ ارتكاب الأخطاء ليس عيبا، وإنما الإبقاء عليها" في نظرك، هل هذه الجملة تعني أنّ:

أ. الخطأ مسموح به.

ب. الخطأ غير مقبول إطلاقا.

ج. الخطأ ممكن حدوثه لكن يجب تصحيحه.

د. العيب أن نكرر الخطأ.

23. حينما أشار المنبه إلى أنّ عظمة القلم تكمن في خشبه اللماع، هل ترى بأنّ:

أ. حكمه كان صائبا.

ب. حكمه كان عشوائيا.

ج. استعجل في حكمه.

د. أخطأ في حكمه.

24. في رأيك، نستطيع أن نترك أثرا حسنا وراءنا مثلما يفعل القلم بـ:

أ. الاجتهاد والتّحلي بالأخلاق الحميدة.

ب. الاستسلام والتّهرب من مسؤولية أفعالنا.

ج. الاعتماد على الأخرين والاتّكال عليهم.

د. العمل والمثابرة من وقت لأخر.

الملحق رقم (3): قائمة الأساتذة المحكمين لاختبار الفهم القرائي

الرقم	اسم المحكم	التخصص	الرتبة	الجامعة
01	طهراوي بوعلام	نحو وصرف (أدب عربي)	أستاذ التعليم العالي	جامعة البويرة
02	ساعد وردية	علوم التربية	أستاذ محاضر أ	جامعة البويرة
03	بن عمور جميلة	قياس وتقويم	أستاذ محاضر أ	جامعة الشلف
04	مكفس عبد المالك	علوم التربية	أستاذ التعليم العالي	جامعة المسيلة
05	سي محمد سعدية	علوم التربية	أستاذ التعليم العالي	جامعة البويرة
06	لوزاعي رزيقة	علم النفس العصبي	أستاذ محاضر أ	جامعة البويرة
07	جديدي عفيفة	علوم التربية	أستاذ التعليم العالي	جامعة البويرة
08	ريال فايزة	علوم التربية	أستاذ محاضر أ	جامعة البويرة
09	لعزيلي فاتح	علوم التربية	أستاذ التعليم العالي	جامعة البويرة
10	قاجة كلثوم	علم النفس	أستاذ محاضر أ	جامعة الشلف

الملحق رقم (4): القائمة الموجّهة للمحكمين الخاصّة باختبار الفهم القرائي.

رقم السؤال	مستوى الفهم	المهارة	نص السؤال	رمز الإجابة	الملاحظات
01	المستوى الحرفي	تحديد التفاصيل الداعمة والأفكار الجزئية في النص	**1-هواية بهيّة هي:** أ. الرّسـم. ب. المطالعـة. ج. التأليف. د. التلوين.	ج	
02		تحديد مرادفات الكلمات وأضدادها	**2-كلمة " موهوبة " في النص تعني:** أ. ذكية. ب. متفوقة. ج. مبدعة. د. مجتهدة.	ج	
03		تحديد التفاصيل الداعمة والأفكار الجزئية في النص	**3-القصة التي تكتبها بهية عنوانها:** ت. عظمة القلم. ث. الاختراع العظيم. ج. ما أعظمك. د. القلم عظيم	د	
04		تحديد مرادفات الكلمات وأضدادها	**4. كلمة " أشحذ" في النص تعني:** أ. أقطع. ب. أكسر. ج. أقضم. د. أبري.	د	
05		تحديد التفاصيل الداعمة والأفكار الجزئية في النص	**5. عندما يشحذ القلم، يحسّ:** أ. بانزعاج. ب. بألم. ج. بغضب. د. بحزن.	ب	
06		تحديد مرادفات الكلمات وأضدادها	**6. في عبارة " ولكنه بعدها يتجدد" ضد كلمة "يتجدد" هو:** أ. يتقادم. ب. يتلاشى. ج. يعود. د. يتكرّر	أ	

07		تحديد الفكرة العامة للنص المقروء	**7. يدور النص حول فكرة عامة مفادها أنّ:** أ. الاجتهاد أساس النجاح. ب. القلم مثال للمثابرة والعزيمة في تخطي الصّعاب. ج. أهمية القلم. د. جوهر الأشياء هو الأساس لا مظهرها الخارجي.	**ب**	
08		تحديد التفاصيل الداعمة والأفكار الجزئية في النص	**8. تجري أحداث هذا النص:** أ. في اللّيل. ب. في الصّباح. ج. في المساء. د. بعد الظّهيرة.	**أ**	
09		استنتاج المعاني المستترة والضمنية في النص	**9. عبارة "غَارِقَةً في أَفْكَارِهَا وقصَصِهَا " يقصد بها:** أ. منشغلة بالكتابة بشكل كبير. ب. تقرأ القصص بكثرة. ج. تفكر بشدة. د. تعبر عن أفكارها.	**أ**	
10		استنتاج المعاني المستترة والضمنية في النص	**10. أراد المنبّه أن يذكّر بهيّة بـ:** أ. وقت تناول الغذاء. ب. وقت الذهاب للمدرسة. ج. وقت الاستيقاظ. د. وقت النوم.	**د**	
11		استنتاج علاقات السبب والنتيجة في النّص	**11. تخطي الصّعاب والمشكلات، ينتج عنه:** أ. الألآم الموجعة. ب. الثّقة بالنفس. ج. الضّعف والهشاشة. د. الخوف من المستقبل.	**ب**	
12		استنتاج المعاني المستترة والضمنية في النص	**12. تعلّمت بهيّة من القلم:** أ. أنّ المشاكل تعاسة. ب. أنّ تجاوز المشاكل يجعلنا أقوى ج. أن نتجاهل المشاكل. د. أن نتهرب من المشاكل	**ب**	

13		استنتاج أوجه الشبه والاختلاف	**13. تختلف الممحاة عن القلم في كونها:** أ. تمحو الأخطاء. ب. تسجّل الأخطاء. ج. تبقى على الأخطاء. د. تغفل عن الأخطاء.	أ	
14	المستوى الاستنتاجي	استنتاج أوجه الشبه والاختلاف	**14. الفكرة التي لم ترد في النص هي:** أ. قيمة القلم تكمن في جوهره. ب. استعمالات القلم. ج. موهبة بهيّة في تأليف القصص. د. التعلم من الأخطاء.	**ب**	
15		استنتاج المعاني المستترة والضمنية في النص	**15. تحدث الصّعاب والمشكلات:** أ. دائما. ب. في أحيان كثيرة. ج. نادرا. د. من حين لآخر.	**د**	
16		استنتاج المعاني المستترة والضمنية في النص	**16. " وَمَا يَسيلُ منْه عَلَى الوَرَق منْ كَلمَات فَاضلَة" هذه العبارة يقصد بها:** أ. كل ما يكتبه القلم. ب. ما يكتبه القلم من كلمات حسنة ج. ما يخطأ فيه القلم. د. ما يصيب فيه القلم	**ب**	
17	المستوى النّقدي	التمييز بين الأفكار المعقولة وغير المعقولة منها	**17 . أحداث هذه القصة:** أ. خيالية. ب. واقعية. ج. خيالية ولكنها ممكنة الحدوث. د. مستحيلة الحدوث.	أ	
18		التمييز بين ما له صلة بالموضوع وبين ما ليس له صلة به	**18. الشخصيتين الأساسيتين في النص هما:** أ. القلم والمنبّه. ب. القلم والممحاة. ج. بهيّة والمنبه. د. بهيّة والممحاة.	**ج**	

19		التمييز بين الرأي والحقيقة	**19. يمكن الحكم على عبارة الكاتبة " فَالجَوهَرُ هُوَ القيمَةُ الحَقيقِيَّة لَا الشَكلُ وَاللّبَاس " بأنّها:** أ. رأي الكاتبة. ب. حقيقة مؤكدة. ج. رأي الناس. د. إشاعة معروفة	**ب**	
20		تكوين رأي حول القضايا والأفكار المتناولة في النص	**20. في رأيك، نقتدي بالقلم:** أ. لاستمراره في الخطأ. ب. لاستسلامه للمشاكل. ج. لشجاعته في تحمل الصعاب وتخطيها. د. لتركه أثرا حسنا وراءه أينما حلّ.	**د**	
21	المستوى النّقدي	تكوين رأي حول القضايا والأفكار المتناولة في النص	**21. هل ترى أن العظمة الفعلية للقلم تكمن في:** أ. رصاصه من الداخل. ب. خشبه اللّماع. ج. لباسه الملّون. د. شكله الخارجي.	**أ**	
22		تكوين رأي حول القضايا والأفكار المتناولة في النص	**22. "فعرفت أنّ ارتكاب الأخطاء ليس عيبا، وإنما الإبقاء عليها" في نظرك، هل هذه الجملة تعني أنّ:** أ. الخطأ مسموح به. ب. الخطأ غير مقبول إطلاقا. ج. الخطأ ممكن حدوثه لكن يجب تصحيحه. د. العيب أن نكرر الخطأ.	**ج**	
23		تكوين رأي حول القضايا والأفكار المتناولة في النص	**23. حينما أشار المنبه إلى أن عظمة القلم تكمن في خشبه اللماع، هل ترى بأن:** أ. حكمه كان صائبا. ب. حكمه كان عشوائيا. ج. استعجل في حكمه. د. أخطأ في حكمه	**د**	

24	المستوى النقدي	تكوين رأي حول القضايا والأفكار المتناولة في النص	**24. في رأيك، نستطيع أن نترك أثرا حسنا وراءنا مثلما يفعل القلم بـ:** أ. الاجتهاد والتّحلي بالأخلاق الحميدة. ب. الاستسلام والتّهرب من مسؤولية أفعالنا. ج. الاعتماد على الأخرين والاتّكال عليهم. د. العمل والمثابرة من وقت لأخر.	أ	

الملحق رقم 5: الصورة النهائية لاختبار الفهم القرائي.

اختبار لقياس الفهم القرائي **من إعداد: منصر أمال**

التّاريخ:	المقاطعة:	المؤسسة:
الاسم: اللّقب:	معيد ☐ غير معيد ☐	ذكر ☐ أنثى ☐

<u>عَزِيزِي التِّلْمِيذُ:</u>

" اقْرَأْ نَصَّ " مَا أَعْظَمَكَ!" الذِّي بَيْنَ يَدَيْكَ قِرَاءَةً صَامِتَةً مُتَأَنِّيَةً، ثُمَّ أَجِبْ عَنِ الأَسْئِلَةِ الّتِي تَلِيهِ، بِوَضْعِ عَلاَمَةِ (x) أَمَامَ عِبَارَةٍ وَاحِدَةٍ فَقَطْ لِكُلِّ سُؤَالٍ، وَالّتِي تَرَاهَا مُنَاسِبَةً.

مِنْ فَضْلِكَ لَا تَتْرُكْ أَيَّ سُؤَالٍ مِنْ دُونَ إِجَابَةٍ وَلَا تَسْتَعْجَلْ فِي إِجَابَاتِكَ لِأَنَّ هَذَا لَيْسَ اخْتِبَارًا".

شُكْرًا لَكَ

ما أعظمك!

بَهيَّةُ فَتَاةٌ مَوْهُوبَةٌ، مُولَعَةُ بالتَّأْليف. تَقْضي النَّهَارَ خَلْفَ طَاولَتهَا بَيْنَ الأَوْرَاق والأَقْلاَم، غَارقَةً في أَفْكَارهَا وقصَصهَا. وَذَاتَ لَيْلَة تَقَدَّمَ منْهَا المُنَبّهُ وَقَالَ:

–مَاذَا تَكْتُبينَ يَا بَهيَّةُ بَدَلاً منَ النَّوْم الآنَ؟

–أَكْتُبُ قصَّةً بعُنْوَان "القَلَمُ عَظيمٌ!".

–وَهَلْ القَلَمُ عَظيمُ؟!

قَالَتْ بَهيَّةُ: بَيْنَ وَقْت وَآخَرَ، أَشْحَذُ قَلَمي وَهَذَا يُسَبّبُ لَهُ أَلَمًا فَظيعًا وَلَكنَّهُ بَعْدَهَا يَتَجَدَّدُ وَيُصْبحُ أَكْثَرَ حدَّةً. وَهَذَا عَلَّمَني أَنْ أَتَحَمَّلَ الآلاَمَ والمَصَاعبَ، فَإنْ تَخَطَّيْتُهَا أَصْبَحْتُ أَكْثَرَ قُوَّةً وَثقَةً بنَفْسي. وَلَا تَنْسَ يَا مُنَبهي كَمْ أُخْطئُ أَثْنَاءَ الكتَابَة!

–صَحيحٌ !مَنْ منَّا لَا يُخْطئُ؟ قَالَ المُنَبّهُ.

–أَنَا أَسْتَعملُ مُبَاشَرَةً الممْحَاةَ الَّتي تَعْلُو رَأْسَ القَلَم. فَعَرفْتُ أَنَّ ارْتكَابَ الأَخْطَاء لَيسَ عَيْبًا، وَإنَّمَا الإبْقَاءُ عَلَيهَا! وَهَلْ تَعْرفُ يَا صَديقي المُنَبَّهُ أَيْنَ تَكْمُنُ العَظَمَةُ الفعْليَةُ لهَذَا الاخْتَرَاع؟

–طَبْعًا في جَمَاله. انْظُري إلى خَشَبَه اللَّمَاع المُلَوّن!

–إنَّ قيمَتَه لَا تَكْمُنُ في لبَاسه الخَشَبيّ المُلَوّن بَلْ في رَصَاصه منَ الدَّاخل وَمَا يَسيلُ منْه عَلَى الوَرَق منْ كَلمَات فَاضلَة. فَالجَوهَرُ هُوَ القيمَةُ الحَقيقيَّة لَا الشَكلُ وَاللّبَاس.

ابْتَسَمَ المُنَبّهُ وَقَالَ:

–مَا أَجْمَلَ مَا قُلْته عَن القَلَم!

–صَحيحُ، حَبَّذَا لَوْ نَقْتَدي بالْقَلَم لنَتْرُكَ وَرَاءَناَ أَثَرًا حَسَنًا أَيْنَمَا حَلَلْنَا.

نبيلة الحلبي(بتصرّف) مجلّة العربي الصّغير

أَجِبْ عَنْ الأَسْئِلَةِ التَّالِيَةِ:

–اخْتَرْ الإِجَابَةَ الصَّحِيحَةَ بِوَضْعِ عَلَامَة (x):

1–هِوَايَةُ بَهِيَّة هِي:

أ. الرَّسْـمُ.

ب. المُطَالَعَـةُ.

ج. التَّأْلِيفُ.

د. التَّلْوِينُ.

2–تَخْتَلِفُ المِمْحَاةُ عَنِ القَلَمِ فِي كَوْنِهَا:

أ. تَمْحُو الأَخْطَاءَ.

ب. تُسَجِّلُ الأَخْطَاءَ.

ج. تُبْقِي عَلَى الأَخْطَاءِ.

د. تَغْفَلُ عَنِ الأَخْطَاءِ.

3–أَرَادَ المُنَبِّهُ أَنْ يُذَكِّرَ بَهِيَّةَ بـ:

أ. وَقْتِ تَنَاوُلِ الغَذَاءِ.

ب. وَقْتِ الذَّهَابِ لِلْمَدْرَسَةِ.

ج. وَقْتِ الاسْتِيقَاظِ.

د. وَقْتِ النَّوْمِ.

4-عِنْدَمَا يُشْحَذُ القَلَمُ، يَشْعُرُ:

أ. بِانْزِعَاجٍ.

ب. بِأَلَمٍ.

ج. بِغَضَبٍ.

د. بِحُزْنٍ.

5-كَلِمَةُ " أَشْحَذُ" فِي النَّصّ تَعْنِي:

أ. أَقْطَعُ.

ب. أَكْسِرُ.

ج. أَقْضِمُ.

د. أَبْرِي.

6-القِصَّةُ الّتِي تَكْتُبُهَا بَهِيَّةٌ عُنْوَانُهَا:

أ. عَظَمَةُ القَلَمِ.

ب. الاخْتِرَاعُ العَظِيمُ.

ج. مَا أَعْظَمَكَ!

د. القَلَمُ عَظِيمٌ.

7-تَعَلَّمَتْ بَهِيَّةُ مِنَ القَلَمِ:

أ. أَنَّ الصِّعَابَ تَعَاسَةٌ.

ب. أَنَّ تَجَاوُزَ الصِّعَابِ يَجْعَلُنَا أَقْوَى.

ج. أَنَّ نَتَجَاهَلَ الصِّعَابَ.

د. أَنْ نَتَهَرَّبَ مِنَ الصِّعَابِ

8-الشَّخْصِيَتَيْنِ الأَسَاسِيَتَيْنِ فِي النَّصِّ هِي:

أ. القَلَمُ وَالمُنَبِّهُ.

ب. القَلَمُ وَالمِمْحَاةُ.

ج. بَهِيَّةُ وَالمُنَبِّهُ.

د. بَهِيَّةُ وَالمِمْحَاةُ.

9-أَحْدَاثُ هَذِهِ القِصَّةِ:

أ. خَيَالِيَّةٌ.

ب. وَاقِعِيَّةٌ.

ج. خَيَالِيَّةٌ وَلَكِنَّهَا مُمْكِنَةُ الحُدُوثِ.

د. نَادِرَةُ الحُدُوثِ.

10-تَخَطِّي الصِّعَابِ وَالمُشْكِلَاتِ، يَنْتُجُ عَنْهُ:

أ. الأَلَمُ المُوجِعَةُ.

ب. الثِّقَةُ بِالنَّفْسِ.

ج. الضُّعْفُ وَالهَشَاشَةُ.

د. الخَوْفُ مِنَ المُسْتَقْبَلِ.

11-فِي رَأْيِكَ، نَسْتَطِيعُ أَنْ نَتْرُكَ أَثَرًا حَسَنًا وَرَاءَنَا مِثْلَمَا يَفْعَلُ القَلَمُ بِـ:

أ. الاجْتِهَادِ وَالتَّحَلِّي بِالأَخْلَاقِ الحَمِيدَةِ.

ب. الاسْتِسْلَامِ وَالتَّهَرُّبِ مِنْ مَسْؤُولِيَّةِ أَفْعَالِنَا.

ج. الاعْتِمَادِ عَلَى الآخَرِينَ وَالاتِّكَالِ عَلَيْهِم.

د. العَمَلِ وَالمُثَابَرَةِ مِنْ وَقْتٍ لِآخَرَ

12-"فَعَرَفْتَ أَنَّ ارْتِكَابَ الأَخْطَاءِ لَيْسَ عَيْبًا، وَإِنَّمَا الإِبْقَاء عَلَيْهَا" فِي نَظَرِكَ، هَلْ هَذِهِ الجُمْلَةُ تَعْنِي أَنَّ:

أ. الخَطَأَ مَسْمُوحٌ بِهِ.

ب. الخَطَأُ غَيْرُ مَقْبُولٍ إِطْلاَقًا.

ج. الخَطَأُ مُمْكِنٌ حُدُوثُهُ لَكِنْ يَجِبُ تَصْحِيحُهُ.

د. العَيْبُ أَنْ نُكَرِّرَ الخَطَأَ.

13-هَلْ تَرَى أَنَّ العَظَمَةَ الفِعْلِيَّةَ لِلْقَلَمِ تَكْمُنُ فِي:

أ. رَصَاصِهِ مِنَ الدَّاخِلِ.

ب. خَشَبُهُ اللَّمَّاعُ.

ج. لِبَاسُهُ المُلَوَّنُ.

د. شَكْلُهُ الخَارِجِيُّ.

14-عِبَارَةُ " وَمَا يَسيلُ منْهُ عَلَى الوَرَقِ مِنْ كَلمَاتٍ فَاضلَةٍ" يُقْصَدُ بِهَا:

أ. كُلُّ مَا يَكْتُبُهُ القَلَمُ.

ب. مَا يَكْتُبُهُ القَلَمُ مِنْ كَلِمَاتٍ حَسَنَةٍ.

ج. مَا يُخْطِئُ فِيهِ القَلَمُ.

د. مَا يُصِيبُ فِيهِ القَلَمُ.

15-تَحْدُثُ الصِّعَابُ وَالْمُشْكِلاَتُ:

أ. دَائِمًا.

ب. فِي أَحْيَانٍ كَثِيرَةٍ.

ج. نَادِرًا.

د. مِنْ حِينٍ لِآخَر.

16-كَلِمَةُ " مَوْهُوبَةُ " فِي النَّصِّ تَعْنِي:

أ. ذَكِيَّةٌ.

ب. مُتَفَوِّقَةٌ.

ج. مُبْدِعَةٌ.

د. مُجْتَهِدَةٌ.

17-حِينَمَا أَشَارَ المُنَبِّهُ إِلَى أَنَّ عَظَمَةَ القَلَمِ تَكْمُنُ فِي خَشَبِهِ اللَّمَّاعِ،

هَلْ تَرَى بِأَنَّ:

أ. حُكْمَهُ كَانَ صَائِبًا.

ب. حُكْمَهُ كَانَ سَاخِرًا.

ج. حُكْمُهُ كَانَ مُتَسَرِّعًا.

د. حُكْمُه كَانَ خَاطِئًا.

18-يُمْكِنُ الحُكْمُ عَلَى عِبَارَةِ الكَاتِبَةِ " فَالجَوهَرُ هُوَ القيمَةُ الحَقيقِيَّة لَا الشَكلُ وَاللِّبَاسُ "بِأَنَّهَا:

أ. رَأْيُ الكَاتِبَةِ.

ب. حَقِيقَةٌ.

ج. رَأْيُ النَّاسِ.

د. إِشَاعَةٌ مُتَدَاوَلَةٌ

19-ضِدُّ كَلِمَةِ "يَتَجَدَّدُ" هُوَ:

أ. يَتَقَادَمُ.

ب. يَتَلاَشَى.

ج. يَعَودُ.

د. يَتَكَرَّرُ.

20-الفِكْرَةُ الَّتِي لَمْ تَرِدْ فِي النَّصِّ هِيَ:

أ. قِيمَةُ القَلَمِ تَكْمُنُ فِي جَوْهَرِهِ.

ب. اسْتِعْمَالاَتُ القَلَمِ.

ج. مَوْهِبَةُ بَهِيَّةِ فِي تَأْلِيفِ القِصَصِ.

د. التَّعَلُّمُ مِنَ الأَخْطَاءِ.

21-فِي رأْيِكَ، نَقْتَدِي بِالقَلَمِ:

أ. لاسْتِمْرَارِهِ فِي الخَطَأ.

ب. لاسْتِسْلاَمِهِ للصِّعَابِ.

ج. لِشَجَاعَتِهِ فِي تَحَمُّلِ الصِّعَابِ وَتَخَطِّيهَا.

د. لِتَرْكِهِ أَثَرًا حَسَنًا وَرَاءَهُ أَيْنَمَا حَلَّ.

22-يَدُورُ النَّصُّ حَوْلَ فِكْرَةٍ عَامَّةٍ مَفَادُهَا أَنَّ:

أ. الاجْتِهَادَ أَسَاسُ النَّجَاحِ.

ب. القَلَمَ مِثَالٌ لِلْمُثَابَرَةِ وَالعَزِيمَةِ فِي تَخَطِّي الصِّعَابِ.

ج. أَهَمِيّةَ القَلَمِ.

د. جَوْهَرَ الأَشْيَاءِ هُوَ الأَسَاسُ لاَ مَظْهَرَهَا الخَارِجِي.

الملحق رقم (6): مخرجات SPSS

I. الدراسة الاستطلاعية (حساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة)

1. اختبار الجمل: أولا حساب الصدق؛ الاتساق الداخلي (الصدق البنائي):

Corrélations

اختبار الجمل (سلسلة من جملتين)		ff1	ff2	ff3	somme.ff
ff1	Corrélation de Pearson	1	,129	,167	,463**
	Sig. (bilatérale)		,202	,097	,000
	N	100	100	100	100
ff2	Corrélation de Pearson	,129	1	,384**	,810**
	Sig. (bilatérale)	,202		,000	,000
	N	100	100	100	100
ff3	Corrélation de Pearson	,167	,384**	1	,776**
	Sig. (bilatérale)	,097	,000		,000
	N	100	100	100	100
somme.ff	Corrélation de Pearson	,463**	,810**	,776**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	
	N	100	100	100	100

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

اختبار الجمل (سلسلة من 3جمل)		fff1	fff2	fff3	somme.fff
fff1	Corrélation de Pearson	1	,316**	,195	,695**
	Sig. (bilatérale)		,001	,052	,000
	N	100	100	100	100
fff2	Corrélation de Pearson	,316**	1	,173	,733**
	Sig. (bilatérale)	,001		,085	,000
	N	100	100	100	100
fff3	Corrélation de Pearson	,195	,173	1	,660**
	Sig. (bilatérale)	,052	,085		,000
	N	100	100	100	100
somme.fff	Corrélation de Pearson	,695**	,733**	,660**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	
	N	100	100	100	100

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

اختبار الجمل (سلسلة من 4جمل)		ffff1	ffff2	ffff3	somme.ffff
ffff1	Corrélation de Pearson	1	,538**	,474**	,855**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000
	N	100	100	100	100
ffff2	Corrélation de Pearson	,538**	1	,343**	,752**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000
	N	100	100	100	100
ffff3	Corrélation de Pearson	,474**	,343**	1	,779**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000
	N	100	100	100	100
somme.ffff	Corrélation de Pearson	,855**	,752**	,779**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	
	N	100	100	100	100

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

اختبار الجمل (سلسلة من 5جمل)		fffff1	fffff2	fffff3	somme.fffff
fffff1	Corrélation de Pearson	1	,515**	,592**	,839**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000
	N	100	100	100	100
fffff2	Corrélation de Pearson	,515**	1	,626**	,830**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000
	N	100	100	100	100
fffff3	Corrélation de Pearson	,592**	,626**	1	,873**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000
	N	100	100	100	100
somme.fffff	Corrélation de Pearson	,839**	,830**	,873**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	
	N	100	100	100	100

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

- **ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية لاختبار الجمل:**

Corrélations

ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للاختبار		somme.ff	somme.fff	somme.ffff	somme.fffff	somme.globale
somme.ff	Corrélation de Pearson	1	,308**	,115	,107	,308**
	Sig. (bilatérale)		,002	,253	,291	,002
	N	100	100	100	100	100
somme.fff	Corrélation de Pearson	,308**	1	,508**	,474**	,763**
	Sig. (bilatérale)	,002		,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100
somme.ffff	Corrélation de Pearson	,115	,508**	1	,657**	,863**
	Sig. (bilatérale)	,253	,000		,000	,000
	N	100	100	100	100	100
somme.fffff	Corrélation de Pearson	,107	,474**	,657**	1	,863**
	Sig. (bilatérale)	,291	,000	,000		,000
	N	100	100	100	100	100
somme.globale	Corrélation de Pearson	,308**	,763**	,863**	,863**	1
	Sig. (bilatérale)	,002	,000	,000	,000	
	N	100	100	100	100	100

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

- **ارتباط بنود اختبار الجمل بدرجته الكلية:**

Corrélations

		ff1	ff2	ff3	fff1	fff2	fff3	ffff1	ffff2	ffff3	fffff1	fffff2	fffff3	somme.globale
ff1	Corrélation de Pearson	1	,129	,167	,040	,149	-,023	,035	,012	-,049	,057	,061	,005	,101
	Sig. (bilatérale)		,202	,097	,691	,138	,822	,730	,907	,627	,575	,543	,962	,318
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
ff2	Corrélation de Pearson	,129	1	,384**	,316**	,265**	,097	,158	-,032	,204*	,104	,002	,137	,300**
	Sig. (bilatérale)	,202		,000	,001	,008	,336	,117	,750	,042	,302	,982	,175	,002
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
ff3	Corrélation de Pearson	,167	,384**	1	,257**	,173	-,016	,037	,058	,046	,007	,031	,139	,206*
	Sig. (bilatérale)	,097	,000		,010	,085	,876	,712	,568	,652	,944	,759	,169	,040
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
fff1	Corrélation de Pearson	,040	,316**	,257**	1	,316**	,195	,149	,152	,230*	,223*	,179	,253*	,459**
	Sig. (bilatérale)	,691	,001	,010		,001	,052	,139	,131	,021	,026	,075	,011	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
fff2	Corrélation de Pearson	,149	,265**	,173	,316**	1	,173	,289**	,300**	,306**	,323**	,247*	,390**	,580**
	Sig. (bilatérale)	,138	,008	,085	,001		,085	,004	,002	,002	,001	,013	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
fff3	Corrélation de Pearson	-,023	,097	-,016	,195	,173	1	,381**	,314**	,379**	,290**	,255*	,326**	,544**
	Sig. (bilatérale)	,822	,336	,876	,052	,085		,000	,001	,000	,003	,010	,001	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
ffff1	Corrélation de Pearson	,035	,158	,037	,149	,289**	,381**	1	,538**	,474**	,318**	,398**	,484**	,689**
	Sig. (bilatérale)	,730	,117	,712	,139	,004	,000		,000	,000	,001	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

ffff2	Corrélation de Pearson	,012	-,032	,058	,152	,300**	,314**	,538**	1	,343**	,364**	,535**	,548**	,668**
	Sig. (bilatérale)	,907	,750	,568	,131	,002	,001	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
ffff3	Corrélation de Pearson	-,049	,204*	,046	,230*	,306**	,379**	,474**	,343**	1	,439**	,419**	,532**	,706**
	Sig. (bilatérale)	,627	,042	,652	,021	,002	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
fffff1	Corrélation de Pearson	,057	,104	,007	,223*	,323**	,290**	,318**	,364**	,439**	1	,515**	,592**	,691**
	Sig. (bilatérale)	,575	,302	,944	,026	,001	,003	,001	,000	,000		,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
fffff2	Corrélation de Pearson	,061	,002	,031	,179	,247*	,255*	,398**	,535**	,419**	,515**	1	,626**	,694**
	Sig. (bilatérale)	,543	,982	,759	,075	,013	,010	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
fffff3	Corrélation de Pearson	,005	,137	,139	,253*	,390**	,326**	,484**	,548**	,532**	,592**	,626**	1	,808**
	Sig. (bilatérale)	,962	,175	,169	,011	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
somme.globale	Corrélation de Pearson	,101	,300**	,206*	,459**	,580**	,544**	,689**	,668**	,706**	,691**	,694**	,808**	1
	Sig. (bilatérale)	,318	,002	,040	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

- صدق المقارنة الطرفية (اختبار الجمل):

Group Statistics

classification Sentences Test		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Sentences Test	Lower	27	9,33	1,819	,350
	Upper	27	27,78	5,287	1,017

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Sentences Test	Equal variances assumed	27,675	,000	-17,143	52	,000	-18,444	1,076	-20,603	-16,285
	Equal variances not assumed			-17,143	32,069	,000	-18,444	1,076	-20,636	-16,253

ثانيا: حساب ثبات اختبار الجمل

- معامل ألفا كرونباخ
- الثبات بالتجزئة النصفية

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,816	12

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,513
		Nombre d'éléments	6[a]
	Partie 2	Valeur	,842
		Nombre d'éléments	6[b]
	Nombre total d'éléments		12
Corrélation entre les sous-échelles			,499
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,666
	Longueur inégale		,666
Coefficient de Guttman split-half			,562

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,513
		Nombre d'éléments	6[a]
	Partie 2	Valeur	,842
		Nombre d'éléments	6[b]
	Nombre total d'éléments		12
Corrélation entre les sous-échelles			,499
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,666
	Longueur inégale		,666
Coefficient de Guttman split-half			,562

a. Les éléments sont : ff1, ff2, ff3, fff1, fff2, fff3.

b. Les éléments sont : ffff1, ffff2, ffff3, fffff1, fffff2, fffff3.

2. اختبار الكلمات: أولا حساب الصدق؛ الاتساق الداخلي (الصدق البنائي):

Corrélations

اختبار الكلمات (سلسلة من كلمتين)		mm1	mm2	mm3	somme.mm
mm1	Corrélation de Pearson	1	,417**	,278**	,740**
	Sig. (bilatérale)		,000	,005	,000
	N	100	100	100	100
mm2	Corrélation de Pearson	,417**	1	,351**	,737**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000
	N	100	100	100	100
mm3	Corrélation de Pearson	,278**	,351**	1	,772**
	Sig. (bilatérale)	,005	,000		,000
	N	100	100	100	100
somme.mm	Corrélation de Pearson	,740**	,737**	,772**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	
	N	100	100	100	100

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

اختبار الكلمات (سلسلة من 3كلمات)		mmm1	mmm2	mmm3	somme.mmm
mmm1	Corrélation de Pearson	1	,249*	,359**	,742**
	Sig. (bilatérale)		,013	,000	,000
	N	100	100	100	100
mmm2	Corrélation de Pearson	,249*	1	,365**	,681**
	Sig. (bilatérale)	,013		,000	,000
	N	100	100	100	100
mmm3	Corrélation de Pearson	,359**	,365**	1	,797**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000
	N	100	100	100	100
somme.mmm	Corrélation de Pearson	,742**	,681**	,797**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	
	N	100	100	100	100

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

اختبار الكلمات (سلسلة من 4كلمات)		mmmm1	mmmm2	mmmm3	somme.mmmm
mmmm1	Corrélation de Pearson	1	,597**	,438**	,856**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000
	N	100	100	100	100
mmmm2	Corrélation de Pearson	,597**	1	,411**	,819**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000
	N	100	100	100	100
mmmm3	Corrélation de Pearson	,438**	,411**	1	,751**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000
	N	100	100	100	100
somme.mmmm	Corrélation de Pearson	,856**	,819**	,751**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	
	N	100	100	100	100

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

اختبار الكلمات (سلسلة من 5كلمات)		mmmmm1	mmmmm2	mmmmm3	somme.mmmmm
mmmmm1	Corrélation de Pearson	1	,653**	,280**	,835**
	Sig. (bilatérale)		,000	,005	,000
	N	100	100	100	100
mmmmm2	Corrélation de Pearson	,653**	1	,312**	,831**
	Sig. (bilatérale)	,000		,002	,000
	N	100	100	100	100
mmmmm3	Corrélation de Pearson	,280**	,312**	1	,677**
	Sig. (bilatérale)	,005	,002		,000
	N	100	100	100	100
somme.mmmmm	Corrélation de Pearson	,835**	,831**	,677**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	
	N	100	100	100	100

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral)

- **ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية لاختبار الكلمات:**

Corrélations

ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للاختبار		somme.mm	somme.mmm	somme.mmmm	somme.mmmmm	somme.globale
somme.mm	Corrélation de Pearson	1	,199*	,006	-,020	,298**
	Sig. (bilatérale)		,047	,952	,844	,003
	N	100	100	100	100	100
somme.mmm	Corrélation de Pearson	,199*	1	,654**	,434**	,858**
	Sig. (bilatérale)	,047		,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100
somme.mmmm	Corrélation de Pearson	,006	,654**	1	,583**	,863**
	Sig. (bilatérale)	,952	,000		,000	,000
	N	100	100	100	100	100
somme.mmmmm	Corrélation de Pearson	-,020	,434**	,583**	1	,727**
	Sig. (bilatérale)	,844	,000	,000		,000
	N	100	100	100	100	100
somme.globale	Corrélation de Pearson	,298**	,858**	,863**	,727**	1
	Sig. (bilatérale)	,003	,000	,000	,000	
	N	100	100	100	100	100

Corrélations

ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للاختبار		somme.mm	somme.mmm	somme.mmmm	somme.mmmmm	somme.globale
somme.mm	Corrélation de Pearson	1	,199*	,006	-,020	,298**
	Sig. (bilatérale)		,047	,952	,844	,003
	N	100	100	100	100	100
somme.mmm	Corrélation de Pearson	,199*	1	,654**	,434**	,858**
	Sig. (bilatérale)	,047		,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100
somme.mmmm	Corrélation de Pearson	,006	,654**	1	,583**	,863**
	Sig. (bilatérale)	,952	,000		,000	,000
	N	100	100	100	100	100
somme.mmmmm	Corrélation de Pearson	-,020	,434**	,583**	1	,727**
	Sig. (bilatérale)	,844	,000	,000		,000
	N	100	100	100	100	100
somme.globale	Corrélation de Pearson	,298**	,858**	,863**	,727**	1
	Sig. (bilatérale)	,003	,000	,000	,000	
	N	100	100	100	100	100

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

- **ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للاختبار**

Corrélations

		mm1	mm2	mm3	mmm1	mmm2	mmm3	mmmm1	mmmm2	mmmm3	mmmmm1	mmmmm2	mmmmm3	somme.globale
mm1	Corrélation de Pearson	1	,417**	,278**	,114	,074	-,060	-,063	-,063	-,090	-,070	-,123	-,090	,110
	Sig. (bilatérale)		,000	,005	,258	,463	,552	,534	,532	,374	,489	,223	,373	,274
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

mm2	Corrélation de Pearson	,417**	1	,351**	,149	,250*	,066	,070	,056	-,012	,145	,029	,090	,300**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,140	,012	,517	,489	,582	,909	,151	,772	,371	,002
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
mm3	Corrélation de Pearson	,278**	,351**	1	,035	,284**	,146	,099	,018	,001	-,021	,065	-,086	,265**
	Sig. (bilatérale)	,005	,000		,729	,004	,148	,329	,857	,995	,834	,520	,395	,008
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
mmm1	Corrélation de Pearson	,114	,149	,035	1	,249*	,359**	,428**	,290**	,347**	,395**	,277**	,127	,621**
	Sig. (bilatérale)	,258	,140	,729		,013	,000	,000	,003	,000	,000	,005	,209	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
mmm2	Corrélation de Pearson	,074	,250*	,284**	,249*	1	,365**	,492**	,320**	,328**	,190	,164	,206*	,610**
	Sig. (bilatérale)	,463	,012	,004	,013		,000	,000	,001	,001	,058	,103	,040	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
mmm3	Corrélation de Pearson	-,060	,066	,146	,359**	,365**	1	,459**	,503**	,344**	,371**	,367**	,125	,679**
	Sig. (bilatérale)	,552	,517	,148	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,216	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

mmmm1	Corrélation de Pearson	-,063	,070	,099	,428**	,492**	,459**	1	,597**	,438**	,376**	,352**	,064	,720**
	Sig. (bilatérale)	,534	,489	,329	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,530	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
mmmm2	Corrélation de Pearson	-,063	,056	,018	,290**	,320**	,503**	,597**	1	,411**	,488**	,521**	,301**	,719**
	Sig. (bilatérale)	,532	,582	,857	,003	,001	,000	,000		,000	,000	,000	,002	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
mmmm3	Corrélation de Pearson	-,090	-,012	,001	,347**	,328**	,344**	,438**	,411**	1	,539**	,420**	,303**	,656**
	Sig. (bilatérale)	,374	,909	,995	,000	,001	,000	,000	,000		,000	,000	,002	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
mmmmm1	Corrélation de Pearson	-,070	,145	-,021	,395**	,190	,371**	,376**	,488**	,539**	1	,653**	,280**	,680**
	Sig. (bilatérale)	,489	,151	,834	,000	,058	,000	,000	,000	,000		,000	,005	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
mmmmm2	Corrélation de Pearson	-,123	,029	,065	,277**	,164	,367**	,352**	,521**	,420**	,653**	1	,312**	,628**
	Sig. (bilatérale)	,223	,772	,520	,005	,103	,000	,000	,000	,000	,000		,002	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

mmmmm3	Corrélation de Pearson	-,090	,090	-,086	,127	,206*	,125	,064	,301**	,303**	,280**	,312**	1	,392**
	Sig. (bilatérale)	,373	,371	,395	,209	,040	,216	,530	,002	,002	,005	,002		,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
somme.globale	Corrélation de Pearson	,110	,300**	,265**	,621**	,610**	,679**	,720**	,719**	,656**	,680**	,628**	,392**	1
	Sig. (bilatérale)	,274	,002	,008	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

- **صدق المقارنة الطرفية (اختبار الكلمات):**

	classification Words Test	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Words Test	Lower	27	5,70	1,137	,219
	Upper	27	20,11	3,068	,590

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Words Test	Equal variances assumed	20,903	,000	-22,882	52	,000	-14,407	,630	-15,671	-13,144
	Equal variances not assumed			-22,882	33,015	,000	-14,407	,630	-15,688	-13,126

ثانيا: ثبات اختبار الكلمات

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,795	12

- معامل ألفا كرونباخ

- التجزئة النصفية

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,576
		Nombre d'éléments	6[a]
	Partie 2	Valeur	,798
		Nombre d'éléments	6[b]
	Nombre total d'éléments		12
Corrélation entre les sous-échelles			,509
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,674
	Longueur inégale		,674
Coefficient de Guttman split-half			,660

a. Les éléments sont : mm1, mm2, mm3, mmm1, mmm2, mmm3.

b. Les éléments sont : mmmm1, mmmm2, mmmm3, mmmmm1, mmmmm2, mmmmm3.

3. اختبار الخطوط: أولا حساب الصدق

- الاتساق الداخلي (الصدق البنائي):

Corrélations

اختبار الخطوط (سلسلة من جدولين)		ll1	ll2	ll3	somme.ll
ll1	Corrélation de Pearson	1	,138	,322**	,730**
	Sig. (bilatérale)		,171	,001	,000
	N	100	100	100	100
ll2	Corrélation de Pearson	,138	1	,058	,529**
	Sig. (bilatérale)	,171		,568	,000
	N	100	100	100	100
ll3	Corrélation de Pearson	,322**	,058	1	,742**
	Sig. (bilatérale)	,001	,568		,000
	N	100	100	100	100
somme.ll	Corrélation de Pearson	,730**	,529**	,742**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	
	N	100	100	100	100

Corrélations

اختبار الخطوط (سلسلة من جدولين)		II1	II2	II3	somme.II
II1	Corrélation de Pearson	1	,138	,322**	,730**
	Sig. (bilatérale)		,171	,001	,000
	N	100	100	100	100
II2	Corrélation de Pearson	,138	1	,058	,529**
	Sig. (bilatérale)	,171		,568	,000
	N	100	100	100	100
II3	Corrélation de Pearson	,322**	,058	1	,742**
	Sig. (bilatérale)	,001	,568		,000
	N	100	100	100	100
somme.II	Corrélation de Pearson	,730**	,529**	,742**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	
	N	100	100	100	100

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

اختبار الخطوط (سلسلة من 3جداول)		III1	III2	III3	somme.III
III1	Corrélation de Pearson	1	,393**	,297**	,778**
	Sig. (bilatérale)		,000	,003	,000
	N	100	100	100	100
III2	Corrélation de Pearson	,393**	1	,157	,747**
	Sig. (bilatérale)	,000		,120	,000
	N	100	100	100	100
III3	Corrélation de Pearson	,297**	,157	1	,640**
	Sig. (bilatérale)	,003	,120		,000
	N	100	100	100	100
somme.III	Corrélation de Pearson	,778**	,747**	,640**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	
	N	100	100	100	100

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

اختبار الخطوط (سلسلة من 4جداول)		llll1	llll2	llll3	somme.llll
llll1	Corrélation de Pearson	1	,309**	,319**	,761**
	Sig. (bilatérale)		,002	,001	,000
	N	100	100	100	100
llll2	Corrélation de Pearson	,309**	1	,350**	,724**
	Sig. (bilatérale)	,002		,000	,000
	N	100	100	100	100
llll3	Corrélation de Pearson	,319**	,350**	1	,739**
	Sig. (bilatérale)	,001	,000		,000
	N	100	100	100	100
somme.llll	Corrélation de Pearson	,761**	,724**	,739**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	
	N	100	100	100	100

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

اختبار الخطوط (سلسلة من 5جداول)		lllll1	lllll2	lllll3	somme.lllll
lllll1	Corrélation de Pearson	1	,328**	,368**	,769**
	Sig. (bilatérale)		,001	,000	,000
	N	100	100	100	100
lllll2	Corrélation de Pearson	,328**	1	,391**	,733**
	Sig. (bilatérale)	,001		,000	,000
	N	100	100	100	100
lllll3	Corrélation de Pearson	,368**	,391**	1	,771**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000
	N	100	100	100	100
somme.lllll	Corrélation de Pearson	,769**	,733**	,771**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	
	N	100	100	100	100

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

- ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية لاختبار الخطوط

Corrélations

اختبار الخطوط (ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للاختبار)		somme.II	somme.III	somme.IIII	somme.IIIII	somme.globale
somme.II	Corrélation de Pearson	1	,363**	,152	,219*	,449**
	Sig. (bilatérale)		,000	,130	,028	,000
	N	100	100	100	100	100
somme.III	Corrélation de Pearson	,363**	1	,510**	,499**	,795**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100
somme.IIII	Corrélation de Pearson	,152	,510**	1	,515**	,793**
	Sig. (bilatérale)	,130	,000		,000	,000
	N	100	100	100	100	100
somme.IIIII	Corrélation de Pearson	,219*	,499**	,515**	1	,834**
	Sig. (bilatérale)	,028	,000	,000		,000
	N	100	100	100	100	100
somme.globale	Corrélation de Pearson	,449**	,795**	,793**	,834**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	
	N	100	100	100	100	100

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

- ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للاختبار:

Corrélations

		II1	II2	II3	III1	III2	III3	IIII1	IIII2	IIII3	IIIII1	IIIII2	IIIII3	somme.globale
II1	Corrélation de Pearson	1	,138	,322**	,189	,168	,154	,087	,037	-,002	,032	,125	,143	,284**
	Sig. (bilatérale)		,171	,001	,059	,096	,127	,389	,718	,983	,751	,214	,155	,004
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
II2	Corrélation de Pearson	,138	1	,058	,126	,283**	-,018	,187	,051	-,031	,052	,278**	-,001	,254*
	Sig. (bilatérale)	,171		,568	,213	,004	,855	,063	,613	,758	,606	,005	,992	,011
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

II3	Corrélation de Pearson	,322**	,058	1	,180	,248*	,213*	,128	,098	,095	,102	,158	,140	,359**
	Sig. (bilatérale)	,001	,568		,073	,013	,034	,206	,331	,347	,313	,117	,164	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
III1	Corrélation de Pearson	,189	,126	,180	1	,393**	,297**	,320**	,165	,283**	,307**	,303**	,298**	,599**
	Sig. (bilatérale)	,059	,213	,073		,000	,003	,001	,101	,004	,002	,002	,003	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
III2	Corrélation de Pearson	,168	,283**	,248*	,393**	1	,157	,317**	,247*	,268**	,369**	,327**	,308**	,636**
	Sig. (bilatérale)	,096	,004	,013	,000		,120	,001	,013	,007	,000	,001	,002	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
III3	Corrélation de Pearson	,154	-,018	,213*	,297**	,157	1	,300**	,258**	,288**	,196	,182	,132	,479**
	Sig. (bilatérale)	,127	,855	,034	,003	,120		,002	,010	,004	,051	,071	,190	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
IIII1	Corrélation de Pearson	,087	,187	,128	,320**	,317**	,300**	1	,309**	,319**	,303**	,329**	,204*	,620**
	Sig. (bilatérale)	,389	,063	,206	,001	,001	,002		,002	,001	,002	,001	,042	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
IIII2	Corrélation de Pearson	,037	,051	,098	,165	,247*	,258**	,309**	1	,350**	,346**	,350**	,141	,550**
	Sig. (bilatérale)	,718	,613	,331	,101	,013	,010	,002		,000	,000	,000	,161	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

llll3	Corrélation de Pearson	-,002	-,031	,095	,283**	,268**	,288**	,319**	,350**	1	,362**	,272**	,301**	,590**
	Sig. (bilatérale)	,983	,758	,347	,004	,007	,004	,001	,000		,000	,006	,002	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
lllll1	Corrélation de Pearson	,032	,052	,102	,307**	,369**	,196	,303**	,346**	,362**	1	,328**	,368**	,657**
	Sig. (bilatérale)	,751	,606	,313	,002	,000	,051	,002	,000	,000		,001	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
lllll2	Corrélation de Pearson	,125	,278**	,158	,303**	,327**	,182	,329**	,350**	,272**	,328**	1	,391**	,654**
	Sig. (bilatérale)	,214	,005	,117	,002	,001	,071	,001	,000	,006	,001		,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
lllll3	Corrélation de Pearson	,143	-,001	,140	,298**	,308**	,132	,204*	,141	,301**	,368**	,391**	1	,587**
	Sig. (bilatérale)	,155	,992	,164	,003	,002	,190	,042	,161	,002	,000	,000		,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
somme.globale	Corrélation de Pearson	,284**	,254*	,359**	,599**	,636**	,479**	,620**	,550**	,590**	,657**	,654**	,587**	1
	Sig. (bilatérale)	,004	,011	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

- صدق المقارنة الطرفية (اختبار الخطوط):

Group Statistics

classification Lines Test		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Lines Test	Lower	27	10,67	3,519	,677
	Upper	27	28,48	3,030	,583

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Lines Test	Equal variances assumed	,273	,604	-19,933	52	,000	-17,815	,894	-19,608	-16,021
	Equal variances not assumed			-19,933	50,878	,000	-17,815	,894	-19,609	-16,020

ثانيا: ثبات اختبار الخطوط

- معامل ألفا

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,777	12

- التجزئة النصفية

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,593
		Nombre d'éléments	6[a]
	Partie 2	Valeur	,729
		Nombre d'éléments	6[b]
	Nombre total d'éléments		12
Corrélation entre les sous-échelles			,533
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,695
	Longueur inégale		,695
Coefficient de Guttman split-half			,634

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,593
		Nombre d'éléments	6[a]
	Partie 2	Valeur	,729
		Nombre d'éléments	6[b]
	Nombre total d'éléments		12
Corrélation entre les sous-échelles			,533
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,695
	Longueur inégale		,695
Coefficient de Guttman split-half			,634

a. Les éléments sont : II1, II2, II3, III1, III2, III3.

b. Les éléments sont : IIII1, IIII2, IIII3, IIIII1, IIIII2, IIIII3.

4. اختبار الفهم القرائي:

– صدق الاتساق الداخلي بين الأبعاد والاختبار ككل:

Corrélations

		حرفي_مج	استنتاجي_مج	نقدي_مج	فهمقرائي_مج
حرفي_مج	Corrélation de Pearson	1	,497**	,382**	,752**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000
	N	90	90	90	90
استنتاجي_مج	Corrélation de Pearson	,497**	1	,460**	,833**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000
	N	90	90	90	90
نقدي_مج	Corrélation de Pearson	,382**	,460**	1	,794**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000
	N	90	90	90	90
فهمقرائي_مج	Corrélation de Pearson	,752**	,833**	,794**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	
	N	90	90	90	90

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

- الاتساق الداخلي بين بنود البعد الحرفي والدرجة الكلية للبعد:

Corrélations

		VAR00005	VAR00006	VAR00007	VAR00008	VAR00009	VAR00010	VAR00011	حرفي_مج
VAR00005	Corrélation de Pearson	1	-,134	,010	-,007	,069	-,095	-,081	,254*
	Sig. (bilatérale)		,207	,923	,948	,516	,373	,447	,016
	N	90	90	90	90	90	90	90	90
VAR00006	Corrélation de Pearson	-,134	1	-,068	-,013	,004	-,070	-,111	,229*
	Sig. (bilatérale)	,207		,523	,902	,971	,512	,299	,030
	N	90	90	90	90	90	90	90	90
VAR00007	Corrélation de Pearson	,010	-,068	1	,152	,204	,046	,061	,435**
	Sig. (bilatérale)	,923	,523		,153	,054	,664	,566	,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90
VAR00008	Corrélation de Pearson	-,007	-,013	,152	1	,400**	,218*	,262*	,649**
	Sig. (bilatérale)	,948	,902	,153		,000	,039	,013	,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90
VAR00009	Corrélation de Pearson	,069	,004	,204	,400**	1	-,032	,247*	,600**
	Sig. (bilatérale)	,516	,971	,054	,000		,763	,019	,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90
VAR00010	Corrélation de Pearson	-,095	-,070	,046	,218*	-,032	1	,187	,450**
	Sig. (bilatérale)	,373	,512	,664	,039	,763		,078	,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90
VAR00011	Corrélation de Pearson	-,081	-,111	,061	,262*	,247*	,187	1	,456**
	Sig. (bilatérale)	,447	,299	,566	,013	,019	,078		,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90
حرفي_مج	Corrélation de Pearson	,254*	,229*	,435**	,649**	,600**	,450**	,456**	1
	Sig. (bilatérale)	,016	,030	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	90	90	90	90	90	90	90	90

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

- الاتساق الداخلي بين بنود البعد الاستنتاجي والدرجة الكلية للبعد:

Corrélations

		VAR00012	VAR00013	VAR00014	VAR00015	VAR00016	VAR00017	VAR00018	مج_استنتاجي
VAR00012	Corrélation de Pearson	1	,199	,112	,080	-,014	,142	-,127	,432**
	Sig. (bilatérale)		,060	,292	,456	,895	,182	,234	,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90
VAR00013	Corrélation de Pearson	,199	1	-,126	,220*	,274**	,071	,006	,487**
	Sig. (bilatérale)	,060		,236	,037	,009	,504	,952	,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90
VAR00014	Corrélation de Pearson	,112	-,126	1	,153	,082	,207	,040	,409**
	Sig. (bilatérale)	,292	,236		,149	,444	,051	,709	,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90
VAR00015	Corrélation de Pearson	,080	,220*	,153	1	,373**	,316**	,182	,612**
	Sig. (bilatérale)	,456	,037	,149		,000	,002	,086	,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90
VAR00016	Corrélation de Pearson	-,014	,274**	,082	,373**	1	,296**	,345**	,644**
	Sig. (bilatérale)	,895	,009	,444	,000		,005	,001	,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90
VAR00017	Corrélation de Pearson	,142	,071	,207	,316**	,296**	1	,106	,610**
	Sig. (bilatérale)	,182	,504	,051	,002	,005		,320	,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90
VAR00018	Corrélation de Pearson	-,127	,006	,040	,182	,345**	,106	1	,383**
	Sig. (bilatérale)	,234	,952	,709	,086	,001	,320		,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90
مج_استنتاجي	Corrélation de Pearson	,432**	,487**	,409**	,612**	,644**	,610**	,383**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	90	90	90	90	90	90	90	90

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

- الاتساق الداخلي بين بنود البعدالنقدي والدرجة الكلية للبعد:

Corrélations

		VAR00019	VAR00020	VAR00021	VAR00022	VAR00023	VAR00024	VAR00025	VAR00026	نقدي_مج
VAR00019	Corrélation de Pearson	1	,009	-,009	,274**	-,072	-,104	-,020	,019	,336**
	Sig. (bilatérale)		,930	,932	,009	,501	,328	,851	,856	,001
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90
VAR00020	Corrélation de Pearson	,009	1	-,096	,170	,063	-,035	,078	,031	,360**
	Sig. (bilatérale)	,930		,366	,109	,558	,741	,465	,770	,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90
VAR00021	Corrélation de Pearson	-,009	-,096	1	,005	,109	,118	,100	,085	,391**
	Sig. (bilatérale)	,932	,366		,962	,309	,268	,347	,428	,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90
VAR00022	Corrélation de Pearson	,274**	,170	,005	1	,084	,151	,071	,340**	,626**
	Sig. (bilatérale)	,009	,109	,962		,430	,157	,504	,001	,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90
VAR00023	Corrélation de Pearson	-,072	,063	,109	,084	1	,077	,107	-,014	,377**
	Sig. (bilatérale)	,501	,558	,309	,430		,471	,315	,893	,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90
VAR00024	Corrélation de Pearson	-,104	-,035	,118	,151	,077	1	,166	-,034	,393**
	Sig. (bilatérale)	,328	,741	,268	,157	,471		,118	,749	,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90
VAR00025	Corrélation de Pearson	-,020	,078	,100	,071	,107	,166	1	,138	,467**
	Sig. (bilatérale)	,851	,465	,347	,504	,315	,118		,196	,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90
VAR00026	Corrélation de Pearson	,019	,031	,085	,340**	-,014	-,034	,138	1	,458**
	Sig. (bilatérale)	,856	,770	,428	,001	,893	,749	,196		,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90
نقدي_مج	Corrélation de Pearson	,336**	,360**	,391**	,626**	,377**	,393**	,467**	,458**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

- صدق المقارنة الطرفية لاختبار الفهم القرائي:

Group Statistics

	classification Reading Comprehension Test	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Reading comprehension test	Lower	25	9,04	2,091	,418
	Upper	25	17,96	1,541	,308

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Reading comprehension test	Equal variances assumed	3,725	,060	-17,171	48	,000	-8,920	,519	-9,964	-7,876
	Equal variances not assumed			-17,171	44,123	,000	-8,920	,519	-9,967	-7,873

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,683	22

- معامل ثبات ألفا كرونباخ اختبار الفهم القرائي:

- معامل الثبات سبيرمان بروان (التجزئة النصفية):

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,482
		Nombre d'éléments	11[a]
	Partie 2	Valeur	,538
		Nombre d'éléments	11[b]
	Nombre total d'éléments		22
Corrélation entre les sous-échelles			,534
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,696
	Longueur inégale		,696
Coefficient de Guttman			,693

a. Les éléments sont : VAR00005, VAR00006, VAR00007, VAR00008, VAR00009, VAR00010, VAR00011, VAR00012, VAR00013, VAR00014, VAR00015.

b. Les éléments sont : VAR00016, VAR00017, VAR00018, VAR00019, VAR00020, VAR00021, VAR00022, VAR00023, VAR00024, VAR00025, VAR00026.

II. الدراسة الميدانية:

- نتائج الدراسة الميدانية:

ف.ع: –توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي (تحققت)

Corrélations

		Mémoire de Travail	Test de compréhension de lecture
Mémoire de Travail	Corrélation de Pearson	1	,563**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	184	184
Test de compréhension de lecture	Corrélation de Pearson	,563**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	184	184

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

ف.ف01:

01. توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الحلقة الفونولوجية (اختبار الجمل) والفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي تحققت

Corrélations

		Test de Phrases	Test de compréhension de lecture
Test de Phrases	Corrélation de Pearson	1	,514**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	184	184
Test de compréhension de lecture	Corrélation de Pearson	,514**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	184	184

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

ف. ف 01. توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الحلقة الفونولوجية (اختبار الكلمات) والفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

تحققت

Corrélations

		Test de mots	Test de compréhension de lecture
Test de mots	Corrélation de Pearson	1	,499**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	184	184
Test de compréhension de lecture	Corrélation de Pearson	,499**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	184	184

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

ف.ف02: توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين النظام البصري الفضائي (اختبار الخطوط) والفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

تحققت

Corrélations

		Test de Lignes	Test de compréhension de lecture
Test de Lignes	Corrélation de Pearson	1	,330**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	184	184
Test de compréhension de lecture	Corrélation de Pearson	,330**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	184	184

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

ف.ف03: توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذاكرة العاملة والفهم الحرفي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي (تحققت)

Corrélations

		Mémoire de Travail	Niveu Lettre
Mémoire de Travail	Corrélation de Pearson	1	,366**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	184	184
Niveu Lettre	Corrélation de Pearson	,366**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	184	184

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

ف.ف04: توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذاكرة العاملة والفهم الاستنتاجي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي (تحققت)

Corrélations

		Mémoire de Travail	Niveu Déduction
Mémoire de Travail	Corrélation de Pearson	1	,174*
	Sig. (bilatérale)		,018
	N	184	184
Niveu Déduction	Corrélation de Pearson	,174*	1
	Sig. (bilatérale)	,018	
	N	184	184

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

ف.ف05: توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذاكرة العاملة والفهم النقدي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي (تحققت)

Corrélations

		Mémoire de Travail	Niveau Critique
Mémoire de Travail	Corrélation de Pearson	1	,436**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	184	184
Niveau Critique	Corrélation de Pearson	,436**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	184	184

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

ف1: توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في نظامي الذاكرة العاملة (الحلقة الفونولوجية والنظام البصري الفضائي) لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي

–توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في نظامي الذاكرة العاملة (اختبار الجمل) لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي (لم تتحقق)

Statistiques de groupe

	Genre	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
Test de Phrases	Male	84	12,17	5,238	,572
	femelle	100	13,05	5,684	,568

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	T	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
Test de Phrases	Hypothèse de variances égales	,076	,783	-1,088	182	,278	-,883	,812	-2,485	,719
	Hypothèse de variances inégales			-1,096	180,413	,275	-,883	,806	-2,474	,707

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في نظامي الذاكرة العاملة (اختبار الكلمات) لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي (لم تتحقق)

Statistiques de groupe

	Genre	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
Test de mots	male	84	7,68	4,473	,488
	femelle	100	8,51	5,478	,548

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	Ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
Test de mots	Hypothèse de variances égales	2,624	,107	-1,114	182	,267	-,831	,747	-2,305	,642
	Hypothèse de variances inégales			-1,133	181,864	,259	-,831	,734	-2,279	,616

–توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في نظامي الذاكرة العاملة (اختبار الخطوط) لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي (لم تتحقق)

Statistiques de groupe

	Genre	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
Test de Lignes	male	84	20,93	6,060	,661
	femelle	100	20,86	7,965	,796

Test des échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
								Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
	F	Sig.	t	Ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur

Test de Lignes	Hypothèse de variances égales	6,211	,014	,065	182	,948	,069	1,060	-2,022	2,159
	Hypothèse de variances inégales			,066	180,319	,947	,069	1,035	-1,974	2,111

ف.02: توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

تحققت لصالح الإناث

Statistiques de groupe

	Genre	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
Test de compréhension de lecture	Male	84	12,10	3,452	,377
	Femelle	100	13,28	3,137	,314

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	T	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
Test de compréhension de lecture	Hypothèse de variances égales	1,494	,223	-2,437	182	,016	-1,185	,486	-2,144	-,226
	Hypothèse de variances inégales			-2,417	169,639	,017	-1,185	,490	-2,152	-,217

ملخص:

هدفت الدّراسة إلى التّعرّف على العلاقة بين الذاّكرة العاملة والفهم القرائي لدى تلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائي، وسعت إلى معرفة الفروق في كل من: الذّاكرة العاملة والفهم القرائي تبعا لمتغير الجنس. تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي على عيّنة من تلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائي اشتملت (184) تلميذا وتلميذة، وقمنا بتطبيق اختباري (الجمل والكلمات) لقياس قدرة الحلقة الفونولوجية، واختبار الخطوط لقياس قدرة النّظام البصري الفضائي وهذا بالنسبة للذّاكرة العاملة، وكذلك اختبار لقياس الفهم القرائي لدى تلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائي. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذّاكرة العاملة والفهم القرائي لدى تلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائي، وإلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الذاكرة العاملة تبعا لمتغير الجنس لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، ووجود فروق دالة إحصائيا في الفهم القرائي لصالح الإناث لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

الكلمات المفتاحية: الذاكرة العاملة، الفهم القرائي، تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

Résumé :

La présente étude vise à reconnaitre la relation entre la mémoire de travail et la compréhension de l'écrit auprès des élèves de 4 AP. Et à connaitre les différences respectives dans la mémoire de travail et la compréhension de l'écrit selon la variable du Genre (F.M).Cette étude prend l'appui de la méthode descriptive corrélative sur un échantillon comprenant (184) élèves de 4 AP. On a appliqué des tests (Mots et phrases) afin de mesurer la capacité de la boucle phonologique et le test de (lignes) pour mesurer la capacité du système Visio-spatial concernant la mémoire du travail, ajouté à cela un test dans le but de mesurer la compréhension de l'écrit des élèves de 4 AP. L'étude nous a permis d'aboutir à l'existence d'une corrélation positive, entre la mémoire du travail et la compréhension de l'écrit auprès des élèves de 4 AP Et l'absence de différences du au variable (Genre) dans les systèmes de la mémoire de travail auprès des élèves de 4 AP. aussi la Présence de différences du au variable (Genre) dans la compréhension écrite auprès des élèves de 4 AP pour l'intérêt des filles.

Mots-clés : la mémoire de travail, la compréhension écrite, élèves de 4 année primaire.

Abstract:

The study aimed to identify the relationship between the working memory and the reading comprehension, with fourth year primary school pupils; in a field study, its goal is to identify the differences in working memory and reading comprehension according to the gender variable. The descriptive approach is used on a simple consisting of (184) pupils in fourth year primary school, We applied the (word and sentence) tests to measure the phonological episode and the (line) test to measure space optical system ability according to the working memory, as well as the reading comprehension test to measure the reading comprehension for fourth year primary school pupils, we reached the following results, there is significant positive correlation between the working memory and the reading comprehension with fourth year primary school pupils. There are no differences with statistical significance due to gender variable in the working memory systems with fourth year primary school pupils. In addition, there are differences with statistical significance attributed to gender variable in the reading comprehension with fourth year primary school pupils for girls.

Key words: working memory, the reading comprehension, fourth year primary school pupils.