

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد حمة لخضر - الوادي



قسم العلوم الاجتماعية

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

دراسة الذاكرة الدلالية لدى ذوي العسر القرائي

دراسة مقارنة بين ذوي العسر القرائي والعاديين من تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي

مذكرة مكملة تدخل ضمن متطلبات نيل شهادة ماستر

في علم النفس تخصص علم النفس المدرسي

إشراف الأستاذ:

د. محمد الصالح جعلاّب

إعداد الطالبين:

- سميرة حدّد

- فاطمه سويد

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الصفة	الجامعة
د. الساسي حوامدي	رئيسا	جامعة الشهيد حمّة لخضر- الوادي
د. محمد الصالح جعلاّب	مشرفا ومقررا	جامعة الشهيد حمّة لخضر- الوادي
د. البشير جاري	عضوا مناقشا	جامعة الشهيد حمّة لخضر- الوادي

السنة الجامعية: 2020/2019



شكر وتقدير

﴿رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي
بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ﴾ [النمل: الآية 19]

الحمد لله الذي وفقنا لإنجاز هذا العمل الذي نرجو له القبول وللقائمين عليه التوفيق .
يطيب لنا أن نتقدم بأسمى عبارات الشكر والثناء وعظيم التقدير إلى الأستاذ الدكتور :
"د. جعلاب محمد الصالح" الذي أشرف على هذا العمل المتواضع، وبذل فيه جهدا صادقا
مخلصا في توجيه هذا البحث فله كل الشكر والامتنان، ونرجو من الله أن يجزيه الجزاء
الأوفى

كما نتقدم بالشكر إلى السادة أعضاء لجنة المناقشة، الذين سيثرون هذا العمل ويطيرونه
من خلال ملاحظاتهم.

في الأخير نشكر كل من ساعدنا، ولو بنصيحة أو دعاء في ظهر الغيب، فنسأل الله
أن يجزي الجميع خير الجزاء.

ملخص الدراسة بالعربية:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن التلاميذ ذوي العسر القرائي في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي وكذا التعرف على نشاط الذاكرة الدلالية لديهم.

حيث اتبعت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي والذي يتناسب مع موضوع الدراسة، حيث أنه كان من المفروض أن تتكون عينة الدراسة من (04) أربعة تلاميذ من السنة الثالثة من التعليم الابتدائي يتم اختيارهم بصفة قصدية، والاعتماد على الأساليب الإحصائية الآتية: معامل ارتباط بيرسون والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس عسر القراءة للأطفال والمراهقين ومقياس الذاكرة الدلالي.

حيث أنه كان من المفروض التوصل إلى النتائج التالية: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين العسر القرائي والذاكرة الدلالية لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

ملخص الدراسة بالأجنبية:

his study aimed to detect students suffering from dyslexia in the third year of primary education, as well as to identify their semantic memory activity. Where the two researchers followed the descriptive and analytical approach appropriate to the subject of the study, as it was assumed that the study sample consisted of (04) four students from the third grade of primary school who were deliberately selected and relied upon.

The following statistical methods: Pearson correlation coefficient, arithmetic mean, and standard deviation.

To achieve the objectives of the study, the dyslexia scale for children and adolescents and the semantic memory scale were used.

Where it was supposed to arrive at the following results: There is a statistically significant correlation between dyslexia and semantic memory among third-grade primary students.

فهرس المحتويات

شكرو تقدير

ملخص الدراسة بالعربية

ملخص الدراسة بالأجنبية:

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

فهرس الأشكال

مقدمة:..... أ

الجانف النظري

الفصل الأول: إشكالية الدراسة

1- الإشكالية:..... 5

2- فرضيات الدراسة:..... 8

3- أهداف الدراسة:..... 9

4- أهمية الدراسة:..... 9

5- مصطلحات الدراسة:..... 9

6- الدراسات السابقة:..... 10

الفصل الثاني: الذاكرة الدلالية

تمهيد:..... 14

أولاً: الذاكرة..... 15

1- تعريف الذاكرة:	15
2- موقع الذاكرة:	15
3- عمليات الذاكرة:	17
4- أنواع الذاكرة:	22
ثانيا: الذاكرة الدلالية	32
1- تعريف الذاكرة الدلالية:	32
2- مشتملات الذاكرة الدلالية:	34
3- المعالجة المعرفية في الذاكرة الدلالية:	35
4- نماذج معالجة وتنظيم المعلومات في الذاكرة الدلالية:	35
5- علاقة الذاكرة الدلالية بالبنى المعرفية الأخرى:	40
خلاصة الفصل:	41

الفصل الثالث: عسر القراءة

تمهيد:	42
1- تعريف عسر القراءة:	43
2- أنواع عسر القراءة:	46
3- مظاهر عسر القراءة:	47
4- أسباب عسر القراءة:	49
5- أعراض عسر القراءة:	52
6- تشخيص صعوبات القراءة:	56
7- علاج عسر القراءة:	58
خلاصة الفصل:	62

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: منهجية واجراءات الدراسة

- 1- الدراسة الإستطلاعية: 65
- 2- منهج الدراسة: 65
- 3- مجتمع الدراسة: 66
- 4- أدوات الدراسة: 66
- 5- الأساليب الإحصائية المراد استخدامها وسبب استخدامها: 75
- خلاصة عامة: 88
- قائمة المراجع: 89
- الملاحق 95

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	قيم (ر) بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس عسر القراءة	70
02	توزيع عبارات المقياس على الأبعاد المتضمنة وفقا لتشبعاتها عليها.	71
03	يمثل معاملات ارتباط التوافق بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس الذاكرة الدلالية.	74
04	يوضح نتائج الفروق بين المجموعتين في اختبار الذاكرة الدلالية	77
05	يوضح نتائج اختبار (T.Test) لدلالة الفروق بين متوسطات الاطفال العاديين والمعسرين قرائيا على مستوى التكرار الدلالي للكلمات	78
06	يوضح نتائج اختبار (T.Test) لدلالة الفروق بين متوسطات الاطفال العاديين والاطفال المعسرين قرائيا على مستوى التكرار الدلالي للأرقام	79
07	يوضح نتائج اختبار (T.Test) لدلالة الفروق بين متوسطات الاطفال العاديين والاطفال المعسرين قرائيا على مستوى إنتاج التركيب الإيقاعي	80
08	يوضح نتائج اختبار (T.Test) لدلالة الفروق بين متوسطات العاديين والمعسرين قرائيا على مستوى الإحساس والتمييز الفونولوجي	81
09	يوضح نتائج اختبار (T.Test) لدلالة الفروق بين متوسطات العاديين والمعسرين قرائيا على مستوى فهم المفردات	82- 83
10	يوضح نتائج اختبار (T.Test) لدلالة الفروق بين متوسطات العاديين والمعسرين قرائيا على مستوى التعرف على دلالة الصور	84
11	يوضح نتائج اختبار (T.Test) لدلالة الفروق بين متوسطات العاديين والمعسرين قرائيا على مستوى التعرف على التصنيف والترتيب الدلالي	85
12	يوضح نتائج اختبار (T.Test) لدلالة الفروق بين متوسطات العاديين والمعسرين قرائيا على مستوى التعرف على الفهم والربط الوظيفي للجمل	86

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	مقطع من الدماغ يبين مختلف مناطق الذاكرة	16
02	يوضح مراحل التذكر .	20
03	أحد نماذج تصنيف الكلمات في دراسة بوور وزملائه	21
04	النموذج البنائي لذاكرة حسب أتكسون وشيفرين(1968).	30
05	النموذج الموازاتي لسكوير .	32
06	النموذج الشبكي للذاكرة الدلالية حسب Quillian(1969)	36
07	مخطط لنموذج مقارنة السمات	38

مقدمة

مقدمة:

تتعدد أنماط صعوبات التعلم لتشمل أنواعا متعددة من المشكلات التي يعانيها العديد من الأطفال، والتي لم تصنف ضمن الإعاقات الأخرى، مثل الإعاقات السمعية والبصرية والانفعالية.. والتي برز الاهتمام بها في السنوات الأخيرة من القرن الماضي نتيجة لاهتمام الأهل وطلبهم المتواصل لتوفير البرامج التعليمية المناسبة لأطفالهم، والتي أدرك على إثرها التربويون حجم المعاناة التي يكابدها عدد كبير من الأطفال الذين ليس بمقدورهم التعلم، ليس لإعاقات عقلية أو بصرية أو سمعية، فهم أطفال عاديون لكنهم غير قادرين على تطوير مهارات القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو الحساب أو استخدام اللغة بما يتلاءم وقدراتهم الحقيقية.

ونتيجة للدراسات المتواصلة في المجالات التربوية والنفسية والعصبية فقد تم تصنيف أطفال صعوبات التعلم في صنفين أساسيين (البطاينة وآخرون، 79، 2005)، صعوبات تعلم نمائية (الانتباه- الإدراك- التفكير- الذاكرة- حل المشكلات) وما يترتب على الاضطراب في إحدى تلك العمليات من انخفاض مستوى التلميذ في المواد الدراسية المرتبطة بالقراءة والكتابة وغيرها، وصعوبات تعلم أكاديمية وتشمل صعوبات القراءة والكتابة والحساب، وهي نتيجة ومحصلة لصعوبات التعلم النمائية، وإن عدم قدرة التلميذ على تعلم تلك المواد يؤثر على اكتساب التعلم في المراحل التالية (النجار، 2، 2017).

وقد لاحظ العديد من الباحثين أن صعوبات القراءة تعد أكثر أنواع صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعا والتي تصل إلى (80%) من الطلاب المصنفين على أنهم ذوو صعوبات تعلم (بشقة، 2007/46، 2008)، وهي مشكلة تكمن في السيطرة على مجموع الأفعال في ذاكرة التي لها أساس عصبي وهي اضطراب في الجزء الأيسر من الدماغ في السيطرة على الجزء الأيمن، وقد ثبت أن طفل (الديسلكسيا) يستخدم دماغه 5 أضعاف الطفل العادي لقراءة الكلمة نفسها، وقد أشارت الدراسات أن هناك عددا كبيرا من القدرات العقلية والعملية المعرفية المختلفة تتداخل في أثناء عملية القراءة أهمها: الانتباه، الإدراك، والتمييز والذاكرة

سواء كانت قصيرة المدى أم طويلة المدى (جاد الله، 2018، 126)، وبالتحديد على مستوى الذاكرة الدلالية التي تتدرج كنوع لذاكرة طويلة المدى، والتي تعطينا القدرة على الفهم واستيعاب المعلومات والمعرفة بوجه عام وتقوم بتخزين المفاهيم والصور العامة للمواضيع، تشمل على كل معرفة عامة معاني ومفردات اللغة.

ونظرا لتأثير الذاكرة الدلالية وأهميتها على هذه العملية خاصة في مرحلة المدرسة للأطفال، قدمنا هذه الدراسة كمحاولة علمية لتناول موضوع مهم وهو الذاكرة الدلالية لدى عسيري القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي.

ومنه قسمنا الدراسة إلى جانبين جانب نظري، تضمن فصل أول متعلق بالإطار العام للدراسة من إشكالية وفرضيات وأهداف للدراسة وأهميتها، وأيضا تحديد المفاهيم الإجرائية للدراسة والدراسات السابقة.

أما الفصل الثاني فقسمناه إلى قسمين: القسم الأول تناولنا من خلاله الذاكرة من حيث تعريفها وموقعها وأهم عملياتها وأنواعها، أما في القسم الثاني تم التركيز على ما يهمنا من دراستنا للذاكرة وهي الذاكرة الدلالية ومشتملاتها والمعالجة المعرفية فيها، كذا نماذج معالجة وتنظيم المعلومات في الذاكرة الدلالية، وعلاقة الذاكرة الدلالية بالبنى المعرفية الأخرى.

أما في الفصل الثالث تطرقنا إلى عسر القراءة وأنواعها ومظاهرها وأهم أسبابها والأعراض المؤشرة على أهم صعوبة أكاديمية التي هي القراءة والاضطرابات المصاحبة لعسر القراءة وتشخيصها وكيفية علاجها.

ثم جانب تطبيقي الذي نتناول فيه الإجراءات المنهجية الخاصة بالدراسة التطبيقية بدء بالدراسة الاستطلاعية، منهج البحث، عينة البحث وخصائصها ثم أدوات جمع البيانات والأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة وتصور على الدراسة.

الجانب النظري

الفصل الأول

"إشكالية الدراسة"

- 1- إشكالية الدراسة
- 2- فرضيات الدراسة
- 3- أهداف الدراسة
- 4- أهمية الدراسة
- 5- مصطلحات الدراسة
- 6- الدراسات السابقة

1- الإشكالية:

تعد صعوبات التعلم إحدى المشكلات التعليمية لدى التلاميذ، ويوصف بها أولئك الذين يعانون من اضطراب أو قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، التي يستلزمها فهم اللغة المنطوقة أو المكتوبة أو استخدامها، ويتضح هذا القصور من نقص القدرة على الاستماع أو الكلام، أو الكتابة أو القراءة أو التهجئة أو العمليات الحسابية أو المهارات الاجتماعية، وليس لديهم مشكلات تعلم ناجمة عن إعاقات أخرى حسية أو عقلية أو حركية أو انفعالية، أو عن ظروف بيئية، اجتماعية، اقتصادية أو ثقافية، وقد يرجع هذا القصور إلى مشكلة نوعية خاصة تتعلق بوجود تأخر في نمو الجهاز العصبي (السيد، 2003، 07).

وتعتبر صعوبات التعلم من أهم أسباب انخفاض المستوى التحصيلي لدى التلاميذ وهي تسهم بدور كبير في ارتفاع نسبة الرسوب بينهم، وتعد سببا مباشرا في زيادة عدد المتسربين خصوصا في المرحلة الابتدائية، إذا لم يتم التعرف عليها وتحديدها ومواجهتها قبل أن تتفاقم وتزداد حدتها ويصبح من الصعوبة التغلب عليها، وذلك على الرغم من تمتع هؤلاء الأطفال بإمكانات عقلية وجسمية وحسية وانفعالية مناسبة. (الكحالي، 13، 2011)، وداخل مجال صعوبات التعلم تعد اللغة بمشكلاتها المتعددة من المجالات الهامة الجديرة بالدراسة حيث تعد اللغة كمساهمة إنسانية للوجود الإنساني، فالقراءة من أهم المهارات التي تعلم في المدارس، وينظر المدرسون إلى القراءة الناجحة على أنها القاسم المشترك الأكثر أهمية لتحصيل المعرفة في الكثير من المجالات.

وتشكل القراءة أحد المحاور الأساسية الهامة للتعلم الأكاديمي، إن لم تكن المحور الأهم والأساسي فيها، ونظرا لأهميتها البالغة لقيت اهتماما كبيرا من قبل الباحثين والعاملين في مجال التربية وعلم النفس والتعليم، حيث ثابروا جاهدين لمعرفة وإيجاد الأسباب التي تؤدي إلى الصعوبة في القراءة وما يطرأ على صاحب هذه الصعوبة من مشكلات نفسية

وانفعالية، ولا توافقية ويعد عسر القراءة من الاضطرابات الأكثر شيوعا والأخطر على مستقبل القارئ المتعلم بصفة عامة.(مرباح،2014/06،2015)

فعرس القراءة عند الطفل مرتبط بمشاكل على مستوى الذاكرة التي اعتبر أهم العمليات المعرفية الضرورية لتطور عدة عمليات معرفية أخرى من بينها اللغة المنطوقة. ويعتبر تطور اللغة المنطوقة عند الطفل مبني على عدة أسس منها سلامة الذاكرة الدلالية والتي تهتم بتخزين الخصائص الدلالية الخاصة بالأشياء وربطها مع البنود القريبة (إقامة علاقات دلالية). (دريفل،2006/07،2007)

وأي خلل يحدث على المستوى الذاكرة الدلالية من ناحية الحفظ أو الاسترجاع فانه يؤدي إلى تأخر المعجم اللغوي على مستوى الاستقبال والإنتاج. ويظهر ذلك في القراءة عند الطفل فيصبح معسر قرائيا يرتكب أخطاء عديدة إضافة إلى بطئهم في القراءة. عدم استيعاب اللغة المكتوبة أو المنطوقة مما قد يسبب لهم اضطرابات نفسية أخرى.

وهذا ما أكده فوجل (1975) بقولها (إن لشخص الذي لا يستطيع القراءة يكون معوقا بصورة خطيرة. فالقدرة على القراءة تكون ضرورية- بصورة كبيرة - للأمان الفيزيقي للفرد، وللنجاح في التعلم في الدراسة ولتحقيق الاستقلال الاقتصادي على مدى حياة الفرد فإن القراءة تزيد من نمو الخبرة وكذلك النمو الانفعالي والعقلي)(حمزة،13،2008) ويرى العديد من الباحثين إن العسر القرائي مرتبط بمشاكل في الذاكرة وهما يمثلان السبب الرئيسي للقتل الدراسي، وهذا ما أثبتته دراسة لوسيوهنري (henry 2010) إلى أن الأطفال ذوي الصعوبات التعلم يعانون قصورا في الذاكرة العاملة اللازمة لفهم اللغة، أو كتابة الجمل أو الفقرات والقصص وحل المشكلات...، إذ يختلفون عن الأطفال العاديين وأيضا دراسة ماكسين (maxihe2000) التي أشار فيها إلى أن لدى الأطفال الذين يعانون اضطرابات في اللغة مشكلات في الذاكرة العاملة وان هذه المشكلات تظهر في صورة ضعف في تتبع الاتجاهات وفي القدرة على الاستنتاج عند القراءة وصعوبة في استمرار المحادثة في موضوع معين وقصور في فهم النصوص المكتوبة .(أبو الديار،78،2012)، فالذاكرة عموما والذاكرة

الدلالية خصوصا هي عملية مهمة للتعليم والتحصيل الأكاديمي وتعلم القراءة حيث نجد دراسة دالبي (Dalby,1979) التي جاءت تحت عنوان "عجز أم تأخر" حيث سلطت هذه الدراسة الضوء على النظام العصبي المركزي في اضطرابات القراءة واعتبرته أساس الفشل القرائي.(جلجل، 1995).

من خلال الدراسات التي تم عرضها والملاحظات الميدانية جاءت دراستنا المتمثلة في دراسة العلاقة بين سيرورة الذاكرة الدلالية بالعسر القرائي لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من خلال طرح التساؤل التالي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاطفال العاديين وذوي العسر القرائي على مستوى الذاكرة الدلالية لدى تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي؟

وتحت هذا التساؤل الرئيسي قمنا بصياغة التساؤلات الفرعية التالية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي العاديين وذوي العسر القرائي على مستوى التكرار الدلالي للكلمات؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي العاديين وذوي العسر القرائي على مستوى التكرار الدلالي للأرقام؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي العاديين وذوي العسر القرائي حركيا على مستوى إنتاج التركيب الإيقاعي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي العاديين وذوي العسر القرائي على مستوى الإحساس والتمييز الفونولوجي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي العاديين وذوي العسر القرائي على مستوى فهم المفردات؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي العاديين وذوي العسر القرائي على مستوى التعرف على دلالة الصور؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي العاديين وذوي العسر القرائي على مستوى التعرف على التصنيف والترتيب الدلالي؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي العاديين وذوي العسر القرائي على مستوى التعرف على الفهم والربط الوظيفي للجمل؟

2- فرضيات الدراسة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاطفال العاديين وذوي العسر القرائي على مستوى الذاكرة الدلالية لدى تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي.

وتحت هذه الفرضية العامة قمنا بصياغة الفرضيات الجزئية التالية:

الفرضيات الجزئية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي العاديين وذوي العسر القرائي على مستوى التكرار الدلالي للكلمات لصالح العاديين.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي العاديين وذوي العسر القرائي على مستوى التكرار الدلالي للأرقام لصالح العاديين.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي العاديين وذوي العسر القرائي حركيا على مستوى إنتاج التركيب الإيقاعي لصالح العاديين.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي العاديين وذوي العسر القرائي على مستوى الإحساس والتمييز الفونولوجي لصالح العاديين.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي العاديين وذوي العسر القرائي على مستوى فهم المفردات لصالح العاديين.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي العاديين وذوي العسر القرائي على مستوى التعرف على دلالة الصور لصالح العاديين.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي العاديين وذوي العسر القرائي على مستوى التعرف على التصنيف والترتيب الدلالي لصالح العاديين.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي العاديين وذوي العسر القرائي على مستوى التعرف على الفهم والربط الوظيفي للجمل لصالح العاديين.

3- أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى النقاط التالية:

- التعرف على الفروق على مستوى الذاكرة الدلالية
- التعرف على الفروق على مستوى التكرار الدلالي للكلمات والأرقام
- التعرف على الفروق على مستوى إنتاج التركيب الإيقاعي والإحساس والتمييز الفونولوجي
- التعرف على الفروق على مستوى التصنيف والترتيب الدلالي
- التعرف على الفروق على مستوى الفهم والربط الوظيفي للجمل
- الكشف عن العلاقة بين الذاكرة الدلالية وعسر القراءة
- التعرف على نشاط الذاكرة الدلالية لدى الأطفال عسيري القراءة.

4- أهمية الدراسة:

- التأكد من وجود عينة تشتمل من عسر القراءة في المستوى الابتدائي.
- تساعد هذه الدراسة المختصين والمهتمين بفهم أفضل لهذا الجانب المعرفي المهم الذاكرة الدلالية لدى عسيري القراءة.
- قد تفتح هذه الدراسة الأبواب لدراسات جديدة تنطلق من نتائج هذه الدراسة..
- تسليط الضوء على المعسرين قرائيا وعلاقة هذا العسر بالذاكرة.

5- مصطلحات الدراسة:

5-1- عسر القراءة:

اصطلاحاً: هو اضطراب نوعي لتعلم القراءة، يظهر عند أطفال متدرسين عادياً، لا يعانون من أي نقص حواسي، وذوي ذكاء عادي ولا يجدون مشكلاً في المواد الشفاهية (بن صافية، 2002، 30).

إجرائياً: عسر القراءة هو اضطراب يعاني منه تلاميذ الطور الابتدائي والذين لا تقل أعمارهم عن العشر سنوات ولا يزيد عن الاثنى عشر سنة، وليس لديهم أي إعاقة عقلية أو أمراض

عضوية أو عصبية ويتم التعرف عليهم بعد تطبيق مقياس عسر القراءة للأطفال والمراهقين.
ا.د/ عادل عبد الله محمد أستاذ التربية الخاصة.

5-2- الذاكرة الدلالية

هي الذاكرة التي تخزن فيها المعرفة المنتظمة المتعلقة بالمفاهيم والحقائق والكلمات والقوانين. (قاسمي، 2013/18، 2014).

إجراء:

هي النتائج التي يتحصل عليها الطفل في اختبار الذاكرة الدلالية.

5-3- المرحلة الابتدائية

هي أول مرحلة تعليمية تمتد من قسم التحضيري إلى السنة الخامسة وهي شهادة التعليم الابتدائي ومن 6 سنوات إلى 12 سنة.

6- الدراسات السابقة:

6-1- استعراض الدراسات السابقة:

6-1-1- الدراسات التي تناولت محور عسر القراءة:

- دراسة بن صافية آمال (2001-2002) بعنوان الذاكرة العاملة لدى المصابين بعسر القراءة والتي هدفت إلى الكشف عن المظاهر الإكلينيكية لعسر القراءة حسب منظور معرفي اعتمادا على نموذج بادلي الذي يفسر عمل الذاكرة العاملة وتمثلت عينتها في تلاميذ الطور الأول والثاني بمقاطعة شرشال وقد تم تطبيق العديد من الاختبارات منها اختبار OJL واختبار Le Cale لجمع البيانات وفق منهج دراسة الحالة وكان من أبرز نتائجها اكتشاف أن التلاميذ يعانون من مشاكل على مستوى الذاكرة العاملة مما يسبب لهم مشاكل على مستوى القراءة.

- دراسة مرباح أحمد تقي الدين (2014-2015) بعنوان عسر القراءة وعلاقته بالتوافق النفسي لدى عينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين

عسر القراءة والتوافق النفسي لدى أفراد العينة وتمثلت عينتها في تلاميذ السنة الخامسة إبدائي استخدمت مجموعة من الأدوات منها مقياس التقدير التشخيصي لصعوبة القراءة، اختبار الذكاء لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي التحليلي وكان من أبرز نتائجها أنه لا توجد علاقة بين عسر القراءة والتوافق النفسي بأبعاده الثلاثة.

6-1-2-الدراسات التي ناولت محور الذاكرة الدلالية:

- دراسة أمال قاسمي (2013-2014) بعنوان الذاكرة الدلالية عند الطفل الأصم والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الإعاقة السمعية والذاكرة الدلالية لدى أفراد العينة والتي تمثلت في 61 طفل معاق سمعيا بالمؤسسة التعليمية الابتدائية بمدينة الجزائر العاصمة واستخدمت بعض المقاييس والأدوات منها اختبار الذكاء المصور للأحمد زكي واختبار الذاكرة الدلالية لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي والمنهج الشبه تجريبي وكان من أبرز نتائجها وجود علاقة بين الإعاقة السمعية والذاكرة الدلالية (سواء من ناحية التنظيم أو الاسترجاع).

- دراسة دريفل يسمينة (2006-2007) بعنوان الذاكرة الدلالية عند الأطفال المصابين بمتلازمة داون والتي هدفت إلى التعرف على نشاط الذاكرة الدلالية لدى الأطفال الحاملين لمتلازمة داون بالمقارنة مع الأطفال العاديين تمثلت عينتها في 40 طفلا تتراوح أعمارهم بين 8 سنوات و11 سنة، مقسمة إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية مكونة من 20 طفلا حاملا لمتلازمة داون والمجموعة الضابطة المكونة من 20 طفلا سويا، وقد استخدمت في جمع البيانات اختبار الذكاء وبروتوكول تقييم الذاكرة الدلالية وفق المنهج الوصفي وكان من أبرز نتائجها أن الذاكرة الدلالية لدى الأطفال الحاملين لمتلازمة داون تتميز بعد تنظيم المعارف اللسانية المعبرة عن الأشياء.

6-2- أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة:

- اتفقت الدراسات السابقة على هدف مشترك وهو الكشف عن العلاقة الرابطة بين عسر القراءة والذاكرة الدلالية وبقية المتغيرات.
- اتفقت الدراسات السابقة في عينتها حيث طبقت الدراسات على عينة من الأطفال المتمدرسين باستثناء دراسة دريفل يسمينه التي طبقت على الأطفال ذوي الإعاقة العقلية.
- استخدمت الدراسات السابقة المقاييس والاختبارات لجمع البيانات.
- وظفت الدراسات السابقة المنهج الوصفي باستثناء دراسة بن صافية آمال التي استخدمت منهج دراسة الحالة.

الفصل الثاني

"الذاكرة الدلالية"

تمهيد

أولاً: الذاكرة

- 1- تعريف الذاكرة
- 2- موقع الذاكرة
- 3- عملية الذاكرة
- 4- أنواع الذاكرة

ثانياً: الذاكرة الدلالية

- 1- تعريف الذاكرة الدلالية
- 2- مشتملات الذاكرة الدلالية
- 3- المعالجة المعرفية في الذاكرة الدلالية
- 4- نماذج معالجة وتنظيم المعلومات في الذاكرة الدلالية
- 5- علاقة الذاكرة الدلالية بالبنى المعرفية الأخرى

خلاصة

تمهيد:

عندما نتحدث عن الذاكرة فإننا نتحدث عن كم هائل من المعلومات والمواقف والصور والأشكال التي يتم حفظها واسترجاعها وقت الحاجة، وتعتبر من أهم العمليات العقلية العليا في حياة الإنسان، وتعتمد على عدد من العمليات الأخرى مثل الإدراك، التفكير والتعلم، وفي الواقع إن كل ما نفعله تقريبا يعتمد على الذاكرة ولا يمكن استمرار التعلم بدونها.

وسنفصل في هذا الفصل الذاكرة تعريفها، عملياتها، أنواعها مع التركيز على الذاكرة الدلالية التي تعتبر هذه الأخيرة موضوع بحثنا في الدراسة الحالية.

أولاً: الذاكرة

1- تعريف الذاكرة:

يعد مفهوم الذاكرة من المفاهيم صعبة التعريف لأننا نصف عملية معرفية معقدة ترتبط بعمليات الانتباه والإدراك والتخزين والاستجابة وغيرها مما يعكس وجهات نظر عديدة حول تركيب الذاكرة وعلاقتها باتجاه معالجة المعلومات وغيرها، ومن أبرز تعريفات الذاكرة:

- يعرف سولسو (solso، 1988) الذاكرة على أنها دراسة مكونات عملية التذكر والعمليات المعرفية التي ترتبط بوظائف هذه المكونات. (العتوم، 128، 2004)

- يقصد بالذاكرة القدرة على التفاعل مع المعلومات، وتشمل نظام تخزين وتنظيم المعلومات، ثم استرجاعها عندما تدعو الحاجة إليها. (عياد، 27/2015، 2016)

- الذاكرة ليست إلا مستودعا للمعلومات واسترجاعا لها، وبالنسبة للبشر فإنها منظومة لمعالجة المعلومات، تتكون من ثلاث وظائف: وظيفة حسية Sansory Registels، ثم وظيفة الذاكرة في المدى البعيد، ووظيفتها في المدى القصير. (مادلين.آلين، ب س، 23)

- الذاكرة هي قدرة الفرد على الاحتفاظ بالخبرات السابقة من تجارب ومعارف، واستدعاء هذه الخبرات وتذكرها عند اللزوم، وإذا كانت الذاكرة تعني الاحتفاظ بالمعلومات فهذا يعني أن كل المدخلات الحسية يتم التعامل معها لترميزها وتخزينها، ومن ثم توجد لدينا ذاكرة سمعية echoicmemory، وبصرية iconicmemory، وشمية وتذوقية ولمسية hapiticmemory. (عبد القوى، 188، 2011)

- هي العملية التي تتضمن اكتساب المعلومات والاحتفاظ بها وما يعقب ذلك من استدعاء أو استرجاع. (المليجي، 301، 2000)

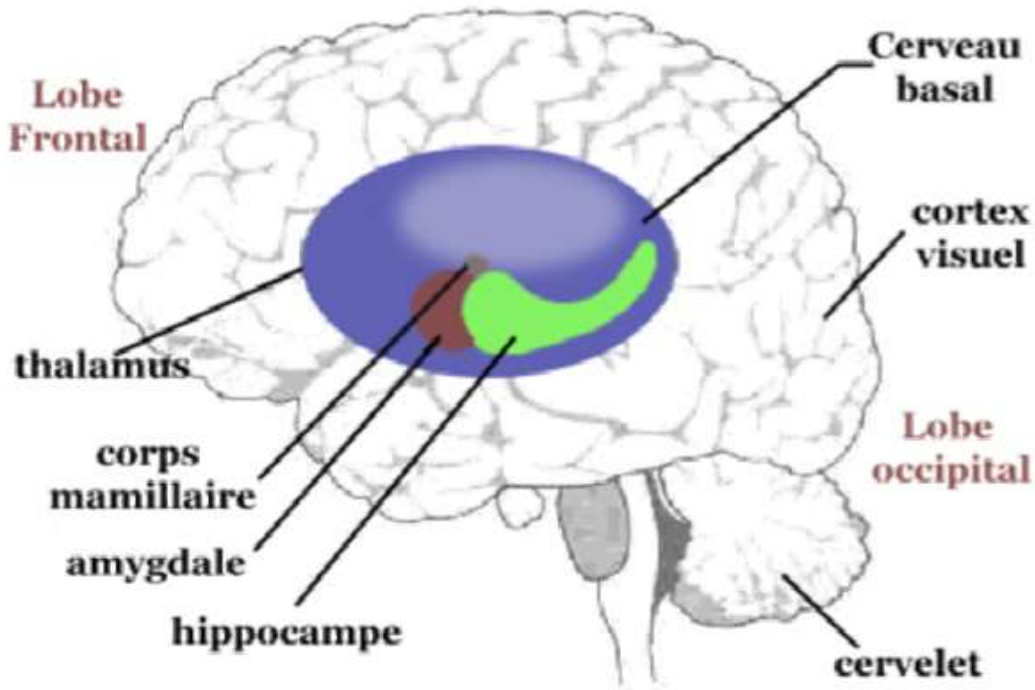
2- موقع الذاكرة:

يعتبر Lashley أول من اهتم بهذا النوع من الدراسة في أواخر 1920، فقد كرس حياته في محاولة عزل بعض مناطق الدماغ عن بعضها لمجموعة من الفئران ثم يلاحظ

مدى ومستوى الاضطراب، حتى عام 1960 حيث اثبت انه حتى إذا نزع 15 إلى 20% من المدى الذهنية، فانه من الغير ممكن أن يفقد الدماغ كل ما تعلمه أي ذكرياته.

أما إذا عزل 50% من الدماغ وذلك على حسب المناطق المنزوعة فانه تحدث الاضطرابات في الذاكرة وبالتالي استنتج أن الذاكرة ليست لها مقر محدد بل هي موزعة على كامل أنحاء الجهاز المركزي العصبي.

في أواخر الستينات يتبين من عدة تجارب ان حصان البحر hippocampe هذا المركب الصغير داخل النظام التقني المتموضع في الفص الصدغي يمثل مركز الذاكرة عند الإنسان.



شكل رقم (01): مقطع من الدماغ يبين مختلف مناطق الذاكرة

بعد نزع هذا الجزء لدى مريض من الفص الصدغي للجبتين، يتبين انه لا يستطيع تخزين معلومات جديدة في الذاكرة طويلة المدى، هذا المريض المعروف بـ M-H بقي يحتفظ بالذكريات التي كانت قبل العملية، نكتة لم تعد بقدرته أن يحتفظ بالآثار الذاكرية التي تمر بالذاكرة العاملة. (ساسان، 2006/2007، 51).

مثل هذه الاستنتاجات جعلت حسان البحر يلعب دورا مهما أولا في مرحلة معالجة المعلومات للأثر الذاكري، كذلك استرجاع المعلومات المخزنة كما يوجد مناطق أخرى من النظام التقني تدخل في عملية التحصيل واسترجاع للمعلومات، وهي العقد الحلمية Tibercules Mamillaires فأى جروح على هذا المستوى يؤدي إلى نقص في فيتامين B فينتج عنه النسيان القلبي.

أما الذاكرة التصريحية فهي تتموقع ما بين المسار المركزي والحوصلات القاعدية وتكون مرتبطة مع المخيخ CERVELET.

أما الذاكرة قصيرة المدى فهي ترتبط بالقشرة الجبهية، كذلك العقد الحلمية، والتي تعمل على التعرف على الرسائل الحسية، توزيع الأثر الذاكري، في مختلف مناطق الدماغ سواء كانت المعلومات بصرية سمعية أو حركية.

وباستعمال طريقة التصوير الوظيفي للمخ وجد أن القشرة قبل جبهته مسؤولة عن ذاكرة الأخبار الشخصية (ذاكرة الأحداث)، كما أنه قسمت إلى قشرة قبل جبهية يسرى تلعب دور تفضيلي لترميز ذاكرة الأحداث واسترجاع ذاكرة المعاني والقشرة قبل الجبهية يمنع تتدخل في استرجاع معلومات الأحداث. (المرجع السابق، 52)

3- عمليات الذاكرة:

تبين أن الذاكرة تتضمن ثلاث عمليات، أو تمر بثلاث مراحل أساسية هي:

3-1- عملية التحويل الشفري:

وهي العملية التي يتم بواسطتها تكوين آثار الذاكرة التي تعمل على إبقاء المعلومات في الذاكرة، وتعتبر عملية التحويل الشفري أو التشفير أولى العمليات التي يمارسها الفرد بعد عملية إدراك عناصر المعلومات التي تعرض عليه أو يتعرض لها في المواقف المختلفة، حيث يتم في هذه المرحلة تحول وتغيير شكل المعلومات من حالتها الطبيعية التي تكون عليها حينما تعرض على الفرد إلى مجموعة صور أو رموز، أي تتحول إلى شفرة لها مدلول

خاص يتصل بهذه المعلومات. ويميز الباحثون بين نماذج شفرة الذاكرة memorycodes على النحو التالي:

- الشفرة البصرية visualcode، حيث يمثل عنصر المعلومات في الذاكرة بواسطة مظهره البصري الدال عليه.
- الشفرة السمعية acausticcode، حيث يمثل عنصر المعلومات في الذاكرة بواسطة مظهره السمعي الذي يدل عليه، أو بما يدل عليه سماع اسمه.
- الشفرة اللمسية hapitccode، حيث يمثل عنصر المعلومات في الذاكرة بواسطة خاصية اللمس التي تميزه عن غيره من العناصر.
- شفرة دلالة اللفظ semanticcode، حيث يمثل عنصر المعلومات في الذاكرة بواسطة المعنى الذي يدل عليه.

3-2- عملية التخزين:

وتشير إلى احتفاظ الذاكرة بالمعلومات التي تحول إليها من المرحلة السابقة، وتبقى هذه المعلومات بالذاكرة لحين حاجة الفرد إليها. ونستدل على عملية تخزين المعلومات، أي على وجود آثار الذاكرة دون نسيان مما يمارسه الفرد من تعرف أو استدعاء خلال عملية الاسترجاع التي تعتبر المرحلة الثالثة من مراحل الذاكرة. (الشرقاوي، 191، 2003)

وتواجه عملية تخزين المعلومات ببعض المشكلات، نذكر منها:

- الأمراض بمختلف أنواعها (الجسمية والعقلية والنفسية) تؤثر سلبا على عملية تخزين المعلومات.
- العقاقير والتعب والخمول تؤثر سلبا على عملية تخزين المعلومات.
- الإدمان بكافة أشكاله وأنواعه ودرجاته يؤثر سلبا على عملية تخزين المعلومات. (أبو النصر، 96، 2009)

3-3 - عملية الاسترجاع:

وتشير إلى إمكانية استعادة الفرد للمعلومات التي سبق أن اختزنت في الذاكرة، ويتوقف استرجاع المعلومات على مدى قوة آثار الذاكرة الموجودة في الذاكرة وعلى مستوى علاقة هذه الآثار بالماعات أو بدلالات الاسترجاع. ولذلك تعتبر مشكلة استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة الأمد أهم مشكلة يتناولها هذا النظام حيث أن كمية ونوعية المعلومات التي تحتويها هذه الذاكرة الكبيرة ومختلفة لدرجة تجعل من الصعوبة في الكثير من المواقف القيام بعملية الاسترجاع بكفاية وبدقة حتى في بعض المواقف التي لا تمثل تحدي كبير للذاكرة مثل عملية القراءة يجب أن يفسر الفرد بشكل مباشر وفوري معنى الرموز التي تحتويها المادة المقروءة حتى يمكن إدخالها في الذاكرة طويلة الأمد.

وعادة ما يمارس الفرد استرجاع الأحداث التي مرت به خلال يوم وبشكل تلقائي، فكثير ما يستدعي الفرد هذه الخبرات في سهولة ويسر. ولكن على الرغم من أن استدعاء الفرد لهذه الخبرات، والأحداث اليومية يدل على حدوث عملية الاحتفاظ والتكامل بين معلومات هذه المواقف، وما يوجد في الذاكرة من معلومات أخرى، إلا أنه ليس من السهولة واليسر أن يقوم الفرد بذلك بالنسبة للخبرات والأحداث التي يمر عليها أسابيع مثلاً. والمشكلة تكمن هنا في التمييز بين المعلومات التي تتكون من الأحداث القريبة، وتلك التي حدثت منذ فترة، هنا لابد من جهد عقلي يقوم به الفرد لكي يتمكن من استرجاع المعلومات التي مر على تخزينها فترة طويلة، وهكذا لا تعتبر عملية تخزين المعلومات في ذاتها هي المشكلة في موضوع الذاكرة، ولكن تعتبر عملية الاسترجاع هي المحور الأساسي لذاكرة، ولذلك نتناول هذه العملية بشيء من التفصيل لكي نوضح أبعادها. (الشرقاوي، 192، 2003)

يمثل الشكل التالي مراحل التذكر كما يتصورها علماء النفس.



شكل رقم (02): يوضح مراحل التذكر. (الفخراي، 135، 2014)

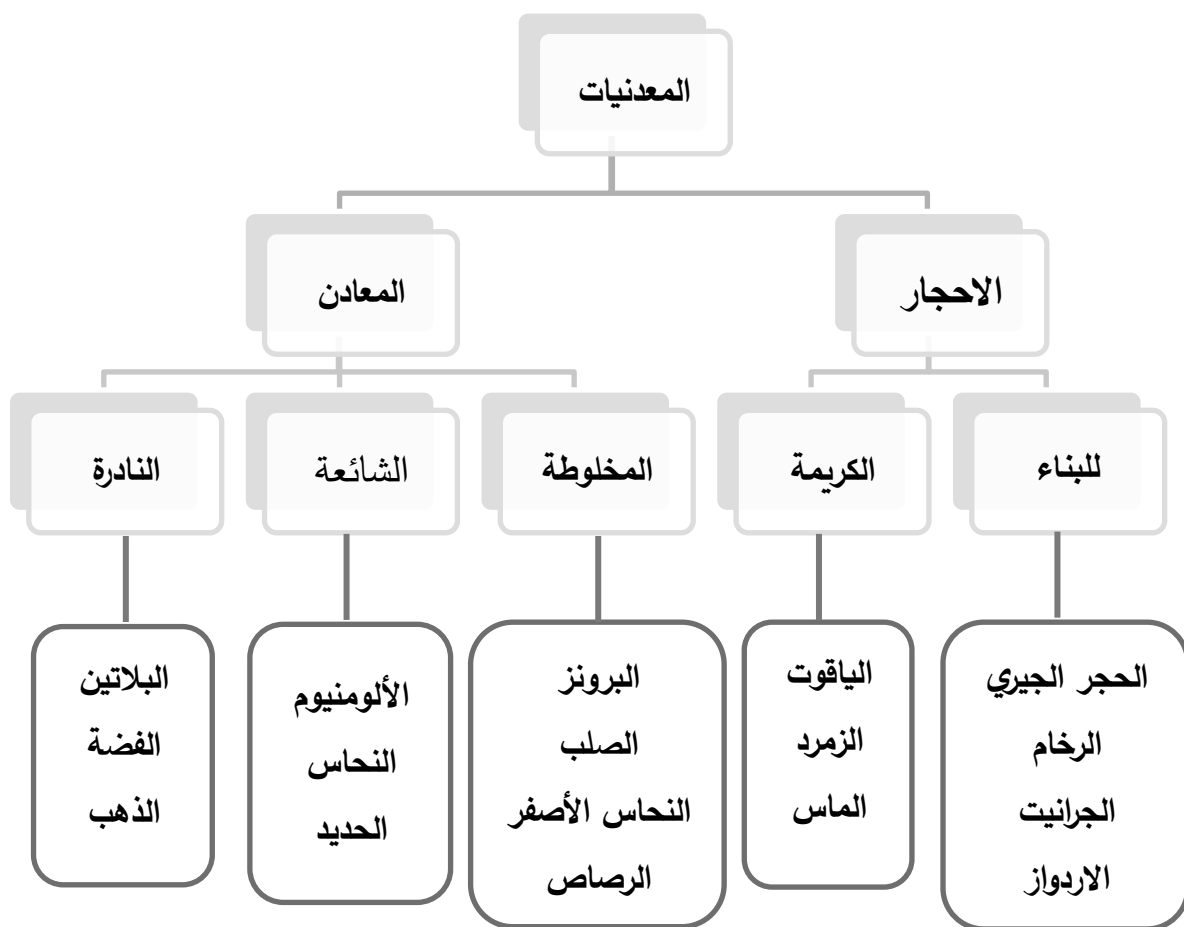
عوامل مساعدة على الاسترجاع:

تنبه الباحثون في موضوع الذاكرة إلى أهمية عملية الاسترجاع في نظام الذاكرة، وحاولوا الوصول إلى المبادئ والعمليات التي تساعد على الاسترجاع في نظام الذاكرة طويلة الأمد. وتبين أنه من العوامل التي تساعد على استرجاع المعلومات في هذا النظام، أن تنظم على نحو ما وبشكل منسق مع المعلومات المراد تعلمها للاحتفاظ بها في الذاكرة لفترات طويلة. ويأخذ هذا التنظيم أشكال متعددة. فمثلا تؤدي الدلالات المرتبطة بالمعلومات المراد الاحتفاظ بها دورا هاما في عملية الاسترجاع. فقد تكون هذه الالاماعات أو الدلالات بعض الرموز، أو الإشارات، الأشكال، الألوان. وتتوقف قدرة الفرد على استرجاع هذه المعلومات على مدى ارتباط هذه الدلالات بالمعلومات.

كما تبين أن تصنيف المعلومات المراد الاحتفاظ بها في الذاكرة تصنيفا جيدا وطبقا لنظام معين، يساعد على دقة وسرعة استرجاعها. فالذاكرة طويلة الأمد تقوم بتخزين كثير من المعلومات الرئيسية والفرعية التي تتشكل من عناصر تعتبر بمثابة الوحدات الأولى لكثير من المعلومات الرئيسية. وقد تناول الباحثون هذا البعد في بعض الدراسات، ومن ذلك دراسة بوور، كلارك، ليسجولد، وونزنز *lesgoldandWinzenz.clark. Bower*، حيث قدم للأفراد قائمة تحتوي على 26 اسما من الأسماء منظمة تنظيما هرميا كما في الشكل الموضح وقد نظمت الإجراءات التجريبية بحيث تقدم هذه الأسماء لنصف عدد الأفراد في شكل تنظيم هرمي طبيعي، أي مصنفة تصنيفا يتفق مع خواصها. ثم تقدم نفس الأسماء للنصف الآخر من عينة الدراسة، ولكن ليس بنفس التصنيف السابق، بل مرتبة بشكل عشوائي لا يتفق مع

طبيعتها. وقد قدم لجميع الأفراد أربع قوائم بنفس هذا النظام، تتضمن 104 كلمة. ثم أعطيت للأفراد فترة زمنية لحفظ هذه الكلمات بمعدل 56 ثانية لكل قائمة. ثم طلب من الأفراد بعد ذلك استدعاء هذه الكلمات، فوجد ان المجموعة التي قامت بحفظ الكلمات وهي مصنفة تصنيفا طبيعيا، استطاعت استدعاء حوالي 70 كلمة صحيحة، في حين لم تستطع المجموعة الأخرى التي قامت بحفظ الكلمات بشكل عشوائي استدعاء أكثر من 20 كلمة.

والشكل التالي يوضح أحد هذه القوائم:



شكل رقم (03): أحد نماذج تصنيف الكلمات في دراسة بوور وزملائه

وفي دراسة أخرى أجراها "ماسون، وماكدانيل، Masson&Mcdaniel" تبين أن تنظيم مادة التعليم يفيد في حالة التذكر طويل الأمد بدرجة أكبر مما يفيد في حالة التذكر قصير الأمد عندما تكون عناصر مادة التعلم مرتبطة ببعضها بشكل دال. حيث يستفيد الأفراد من

العلاقات ذات الدلالة التي تكون بين عناصر المعلومات، مما يساعد على الاحتفاظ بهذه المعلومات فترات طويلة.

ويفسر الاحتفاظ طويل الأمد على أساس انه يعتمد بصفة خاصة على عملية التكامل بين المعلومات ذات الدلالة الموجودة في الذاكرة، وتلك التي يتم تشفيرها أو ترميزها. حيث يتم خلال عملية التشفير أو الترميز لهذه المعلومات إدراك الأفراد للعلاقات بين عناصر المعلومات، وبالتالي فإن استرجاع أحد هذه العناصر يكون سهلا في حالة إمكانية استرجاع العناصر الأخرى المرتبطة بهذا العنصر. ولذلك يقترح أن يشتمل برنامج تعلم المعلومات الجديدة على تنمية وتكوين علاقات ذات دلالة بين العناصر الفرعية للمعلومات، وربطها بالعناصر الرئيسية ذات المستوى الأعلى. (الشرقاوي، 193، 195-2003)

4-أنواع الذاكرة:

إن التمييز بين أنظمة الذاكرة الثلاثة لا يتم على أساس الموقع، وإنما اعتمادا على خصائصها ودورها في معالجة المعلومات من حيث مستوى التنشيط الذي يتم فيها.

4-1- الذاكرة الحسية:

تمثل الذاكرة الحسية المستقبل الأول للمدخلات الحسية من العالم الخارجي. فمن خلالها يتم استقبال مقدار كبير من المعلومات عن خصائص المثيرات التي تتفاعل معها وذلك عبر المستقبلات الحسية المختلفة (البصرية، السمعية، اللمسية، والشمية والتذوقية).

فهي تتألف من مجموعة من المستقبلات يختص كل منها بنوع معين من المعلومات، فالمستقبل الحسي البصري مسؤول عن استقبال الخبرة البصرية والتي غالبا ما تكون على شكل خيال الشيء، في حين المستقبل الحسي السمعي يعني باستقبال الخبرة السمعية على شكل صدى.

تلعب هذه الذاكرة دورا مهما في نقل صورة العالم الخارجي على نحو دقيق، إذ ما يتم تخزينه فيها هو الانطباعات أو الصور الحقيقية للمثيرات الخارجية، فهي تمثيل حقيقي للواقع الخارجي دون أي تشويه أو تغير فيه.

تمتاز مستقبلات الحس في هذه الذاكرة بسرعتها الفائقة على نقل صورة العالم الخارجي، وتكوين الصورة النهائية لمثيراته وفقا لعملية التوصيل العصبي، مما يساعد في سرعة اتخاذ الأنشطة السلوكية اللاحقة. وتمتاز أيضا بقدرتها الكبيرة على استقبال كميات هائلة من المدخلات الحسية في أي لحظة من اللحظات، ولكن بالرغم من هذه القدرة على الاستقبال، فإن المعلومات سرعان ما تتلاشى منها، لأن قدرتها على الاحتفاظ محددة جدا بحيث لا تتجاوز أجزاء من الثانية، يصعب في هذه الذاكرة تفسير جميع المدخلات الحسية واستخلاص أية معان منها الأسباب التالية:

أ- عدم القدرة على الانتباه إلى جميع المدخلات الحسية معا نظرا لكثرتها وزمن بقاءها في هذه الذاكرة، إذ غالبا ما يتم الاحتفاظ بالانطباعات الحسية لفترة وجيزة لا تتجاوز أجزاء من الثانية. ففي الوقت الذي يتم تركيز الانتباه إلى بعض المدخلات يتلاشى الكثير من المدخلات الأخرى دونما أن يتسنى لها فرصة الانتقال إلى مستوى أعلى من المعالجة.

ب- قد يبدو الكثير من المدخلات الحسية غير مهم بالنسبة للفرد، الأمر الذي يدفعه إلى تجاهلها وعدم الانتباه والاهتمام بها.

ج- هناك بعض المدخلات الحسية قد تبدو غامضة أو غير واضحة بالنسبة للفرد، ومثل هذه المدخلات سرعان ما تتلاشى بدون استخلاص أية معان منها.

د- تعد هذه الذاكرة بمثابة محطة يتم فيها الاحتفاظ ببعض الانطباعات والمدخلات الحسية من خلال تركيز الانتباه عليها، وذلك ريثما يتسنى ترميزها ومعالجتها في أنظمة الذاكرة الأخرى. (زغلول زغلول، ب س، 52)

إن الذاكرة الحسية هي التي تسمح لأي إدراك سواء أكان نموذجاً مرئياً أم صوتاً أم ملمساً أن يبقى للحظة قصيرة بعد انتهاء المؤثر. (الشوا، 37، 2006)

يحدث النسيان في هذه الذاكرة بسبب الاضمحلال التلقائي، حيث يتلاشى الأثر الحسي مع مرور الوقت حتى لو لم يتعرض الفرد إلى مدخلات حسية جديدة، كما ويلعب التداخل والإحلال دوراً بارزاً في فقدان المعلومات من هذه الذاكرة نتيجة إلى التعرض لمثيرات جديدة ربما تتداخل مع السابقة أو تحل محلها. ففي هذه الذاكرة تتم العمليات على نحو لا شعوري بحيث لا يكون الفرد على وعي تام لما يحدث فيها، ولا يمكن بأي شكل من الأشكال استخدام استراتيجيات التحكم التنفيذية للاحتفاظ بالمعلومات لمنع تلاشيها أو زوالها.

تشير الدلائل العلمية إلى أن الذاكرة الحسية تتألف من مجموعة مستقبلات كل منها يختص باستقبال نوع خاص من المعلومات، وبالرغم من هذه الحقيقة، فلم تتل جميع هذه المستقبلات الاهتمام من قبل المهتمين بنموذج معالجة المعلومات فتكاد تكون الذاكرة الحسية البصرية والذاكرة الحسية السمعية من أكثر المستقبلات التي حظيت بالاهتمام البحثي وبمزيد من التوضيح والتفصيل، وربما يرجع سبب الاهتمام بهما لأهمية المعلومات التي نستقبلها عن المثيرات الخارجية من خلال هاتين الحاستين.

4-1-1- الذاكرة الحسية البصرية:

تعني هذه الذاكرة باستقبال الصور الحقيقية للمثيرات الخارجية كما هي في الواقع، حيث يتم الاحتفاظ بها على شكل خيال يعرف باسم ايقونة "Icon"، لذا فهي تعرف باسم الذاكرة الايقونية.

تؤكد نتائج معظم الدراسات التي أجريت على هذه الذاكرة، إن المعلومات لا يتم عليها أية معالجات، وإنما يتم الاحتفاظ بها ولا سيما تلك التي يتم الانتباه لها ريثما يتم معالجتها في الذاكرة العاملة، ولكن هناك بعض الأدلة تشير إلى أن بعض التحليل يجري على المعلومات في هذه الذاكرة. ويقترح البعض أن ما يتم ترميزه في هذه الذاكرة هي معلومات

سطحية عن خصائص المثيرات الفيزيائية كاللون مثلا، في حين يصعب استخلاص اي معنى للمثيرات في هذه الذاكرة.

إن معظم الدراسات التي أجريت على هذه الذاكرة استخدمت أداة عرض تسمى " T-SCOPE" والتي تسمح بعرض مثير بصري معين لفترة محددة من الزمن (جزء من الثانية) على المفحوصين، ويعمل هذا الجهاز على ضبط الإحساس البصري للمثيرات الأخرى قبل وبعد التعرض للمثير المقصود. وقد أظهرت نتائج معظم هذه الدراسات إن الكثير من المدخلات الحسية البصرية سرعان ما تتلاشى بعد التعرض مباشرة للمثير، وتقترح النتائج إن الأثر الحسي البصري يبقى في هذه الذاكرة جزءا من الثانية (ربع ثانية تقريبا) يتم أثناءها استخلاص بعض المعلومات عن المدخل الحسي، تتمثل في اختيار بعض الجوانب منه والتركيز عليها من اجل معالجتها لاحقا، وتخطيط حركات العين وغيرها. وهذه بحد ذاتها تعد عمليات عقلية نشطة تتم على نحو لا شعوري، وتستمر مثل هذه العمليات طالما هناك تركيز للانتباه على المدخل الحسي.

اقترح نايسر (neisser، 1967) ما يسمى بالانتباه البؤري لتوضيح ما يحدث في الذاكرة الحسية-البصرية، إذ يرى أن هذه الخاصية تسمح بإبقاء الأثر للمدخل الحسي نشطا في الذاكرة وذلك خلال مراحل معالجة المعلومات، وتجدر الإشارة هنا، إن العين ربما تستقبل مدخلا حسيا لمثير آخر أثناء تركيز الانتباه لمدخل حسي آخر بحيث يعمل نظام معالجة المعلومات على تسجيل بعض المعلومات عنه، نظرا لحركات العين الفجائية والدورانية التي تساعد في تحويل الانتباه من مثير إلى آخر.

لقد أظهرت نتائج أبحاث سبرلينج (sperling، 1963) إن المعلومات عن المثيرات الخارجية تخزن في هذه الذاكرة على شكل صور، وهي مطابقة على نحو حقيقي لما هو موجود في الواقع الخارجي، وإن مثل هذه الانطباعات تبقى في هذه الذاكرة لمدة وجيزة تقدر تقريبا بربع ثانية، وقد اقترح سبيرلينج إن التعرضات السريعة للخبرات البصرية تمكن من استقبال معلومات كثيرة عن هذه المثيرات، وإن ما يتم تشفيره هو الجزء اليسير من هذه

المعلومات. كما تشير نتائج دراسات كل من هوارد (howard.1983) ووينجفيلد و بايرنز (Byrnes.1981.wingfield&) إلى أن هذه الذاكرة تشتمل على صور عقلية للخبرة البصرية تبقى لفترة قصيرة جدا بعد التعرض المباشر للمثير، مما يتيح للفرد استدعاء بعض المعلومات عن خصائص هذا المثير.

إن بقاء الأثر الحسي للمثير أو الحدث البصري في هذه الذاكرة يعتمد على شدة المثير. ففي دراسات قام بها كيلى وتيشيز (keele&chase.1967) وماك ورث (mackworth.1963) تم تعريض الأفراد فيها إلى مجموعة من الحروف بعضها ذات لون فاقع والبعض الآخر لونها داكن، أظهرت نتائجها إن الأفراد استطاعوا تذكر عدد أكبر من الحروف ذات اللون الفاقع أكثر من الحروف الداكنة، مما يدل على أن بقاء الأثر الحسي للمثيرات في هذه الذاكرة يعتمد على شدتها. كما أظهرت نتائج دراسات بريتماير وجانز (breitmeyer&ganz.1976) إن بقاء المعلومات في هذه الذاكرة يتوقف على استقبال معلومات جديدة، فغالبا ما تعمل مدخلات حسية بصرية جديدة على تقصير استمرارية بقاء معلومات سابقة بحيث تؤدي إلى زوالها لتحل محلها.

4-1-2- الذاكرة الحسية السمعية:

تعرف هذه الذاكرة باسم ذاكرة الأصداء الصوتية، لأنها مسؤولة عن استقبال الخصائص الصوتية للمثيرات البيئية. وكما هو الحال في الذاكرة الحسية البصرية، فإن هذه الذاكرة تستقبل صورة مطابقة للخبرة السمعية التي يتعرض لها الفرد في العالم الخارجي.

تشير نتائج الدراسات التي عرض فيها الأفراد إلى مجموعة مختلفة من المنبهات الصوتية ولا سيما تلك التجارب التي تسمى بتجارب الاستماع المشوش، إن الأفراد يستطيعون استقبال عدد كبير من المدخلات الحسية السمعية في لحظة من اللحظات، ولكن سرعان ما يزول الكثير منها بحيث يتم التركيز على بعض المدخلات وإهمال الأخرى. وبالرغم من ذلك، فقد وجد أن الأفراد بإمكانهم تذكر بعض المعلومات من الخبرات السمعية التي لا يولون انتباههم لها. وربما يعود ذلك إلى أن الانطباعات الحسية السمعية تستمر لفترة

زمنية أطول في المسجل الحسي السمعي قد يتجاوز مدة الثائنتين، الأمر الذي يتيح الاحتفاظ ببعض الآثار السمعية، ويسهل بالتالي عملية استخلاص بعض المعاني منها.

تمتاز الذاكرة الحسية السمعية بإمكانية استقبال أكثر من مدخل حسي سمعي من مصدر واحد أو مصادر متعددة بالوقت نفسه، وإن عملية تمييز الأصوات فيها يعتمد على السياق الذي يحدث فيه، بالإضافة إلى طبيعة ونوعية الأصوات التي تسبقها أو تتبعها. هذا ويحدث فقدان الآثار الحسية السمعية فيها بسبب عامل الانحلال، حيث تعمل الأصوات الجديدة على إزالة الآثار الحسية السابقة للخبرات السمعية لتحل محلها. (زغلول زغلول، ب س، 53-57)

4-2- الذاكرة قصيرة المدى:

وتسمى أيضا بالذاكرة الحديثة Recentmemory أو الذاكرة الأولية، وهي الذاكرة التي تستقبل المعلومات من الذاكرة الحسية، ويمكن الاحتفاظ بهذه المعلومات لفترة تتراوح بين 15 إلى 20-30 ثانية تقريبا، إلا إذا تم إعادة تقديم وتكرار هذه المادة. وعادة ما يتم الاحتفاظ بالموضوعات اللفظية كأصوات أكثر منها كمعان. (عبد القوي، 191، 2011) قوامها استبقاء أو إستخزان المعلومات لفترة وجيزة بعد إدراك الفرد غير المستمر لها والذي يتعرض له لمرة واحدة هذه المعلومات وإن كانت ترتبط قليلا بنشاط الفرد وبأهدافه وبدوافعه، إلا أن إرساء وتوثيق آثار هذه المعلومات يتطلب من الفرد الوقوف على مغزاها بالنسبة له واتفاقها مع أهدافه وبدون ذلك يكون تكرار إدراك هذه المعلومات بلا جدوى، فلا تتحول إلى آثار الذاكرة بعيدة المدى. (منصور وآخرون، 221، 2003)

نستعمل ذاكرة قصيرة المدى في الأعمال المؤقتة مثل الاحتفاظ برقم الهاتف إلى حين استعماله، أي أن هذه الذاكرة تحتفظ في المتوسط بسبع وحدات (كلمات، أو أرقام، صور، معاني..).

وتسمى ذاكرة قصيرة المدى أيضا بذاكرة العاملة لأنها تقوم بمهمة مزدوجة فهي من جهة تحتفظ بالمعلومات المؤقتة ومن جهة ثانية تشرف على عملية استخراج المعلومات

وتنظيمها... لإصدار الاستجابة الذاكرة المناسبة...، إذن وظائف الذاكرة قصيرة المدى تتمثل في:

أ- التخزين المؤقت للمعلومات.

ب- الإدارة الشاملة: تعمل كمركز تنفيذي، يقوم باختيار المعلومات التي تبقى مؤقتة في مخزن الذاكرة قصيرة المدى، نقل الخبرات للذاكرة طويلة المدى، سحب المعلومات من أجهزة الذاكرة المختلفة.

أي أن ذاكرة قصيرة المدى بمثابة لوح الكتابة العقلي، التي نسجل عليه الأشياء التي نستعملها آنيا ثم لا نحتفظ بها، يستعمل الطلبة الذاكرة قصيرة المدى عند حل المسائل أو العمليات الرياضية المهنية أو عند تذكر فكرة أو كلمة لاستعمالها مؤقتا...، رغم أن هذه الأعمال تظهر وكأنها شكلية وسطحية إلا أن الذاكرة قصيرة المدى تستدعي لها معلومات سابقة وتعمل على معالجة المعلومات الحالية بشيء من العمق، وللاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة قصيرة المدى لمدة أطول يستعمل الفرد عدة أساليب منها:

4-2-1- الترميز: عقب تسجيل المثيرات عن طريق المسجلات الحسية تنتقل إلى الذاكرة قصيرة المدى وفي بعض الحالات إلى الذاكرة طويلة المدى، وتخضع المعلومات خلال انتقالها أو تحويلها إلى ما يسمى بترميز المعلومات: أي أننا عندما نستقبل مثيرا ما، ونركز عليه انتباهنا، فنستظهر أو نحفظ عددا من المظاهر أو الخصائص المتاحة التي تميزه، فهذه العملية يطلق عليها الترميز، لأننا لا نستطيع الاحتفاظ بنسخة أو صورة حرفية للمثير الذي نراه، وتأخذ عملية ترميز المثير المعقد أنماطا متعددة ومتنوعة فقد يكون التركيز على اللون، أو الشكل، أو الحجم أو التكوين أو الاسم أو العديد من الخصائص الأخرى التي تميزه.

4-2-2- التنظيم: تتوقف عملية التنظيم على عدة عوامل بعضها يتعلق بطبيعة المواد المراد تعلمها، وبعضها يتعلق بالفرد ومن هذه العوامل ما يلي:

• قابلية المادة موضوع الحفظ والتذكر للتنظيم أو التصنيف.

• درجة مألوفية هذه المادة.

• طريقة عرض المادة موضوع الحفظ أو التذكر أو تنظيمها.

• النشاط الذاتي الذي يبذله الفرد في حفظ وتجهيز واسترجاع المعلومات.

4-2-3- الترديد (التسميع أو المراجعة): وذلك من خلال إعادة ذكر الفكرة والرقم...، المراد الاحتفاظ به...، مثال ذلك طالب يريد استعارة كتاب من المكتبة يظل يعيد (يردد) رقم الكتاب حتى يعثر عليه في رف المكتبة.

4-2-4- التجميع: أي ربط الأفكار ومحاولة جعلها في وحدات كبيرة ذات معنى، فمثلا عندما نريد تذكر أسماء القطع الموسيقية يكون ذلك اسه لاذنا تم تجميعها من خلال ربطها بالموسقيين، أو بأسلوبهم، وبفتراتهم التاريخية... إن التجميع يؤكد على مبدأ التنظيم كمبدأ هام في التعلم البشري.

وتأخذ عملية ترميز المثير المعقد أنماطا متعددة ومتنوعة فربما يكون التركيز على لون المثير أو شكله أو حجمه أو تكوينه أو اسمه أو العديد من الخصائص الأخرى التي تميزه. (بن بركة، 89، 2007-90)

4-3- الذاكرة طويلة المدى:

هي أكثر عناصر الذاكرة الإنسانية تعقيدا، ولذلك نجد أن كثيرا من الدراسات وجهت إليها أكثر من المسجل الحسي أو الذاكرة العاملة، ولقد قدم علماء النفس نظريات عديدة حول طبيعتها وفيما يلي نبذة عن الذاكرة طويلة المدى، ثم ننتقل إلى خصائصها وعمليات الضبط المرتبطة بها بشكل أكثر تفصيلا في الفصول الثلاثة التالية:

*** خصائص الذاكرة طويلة المدى:**

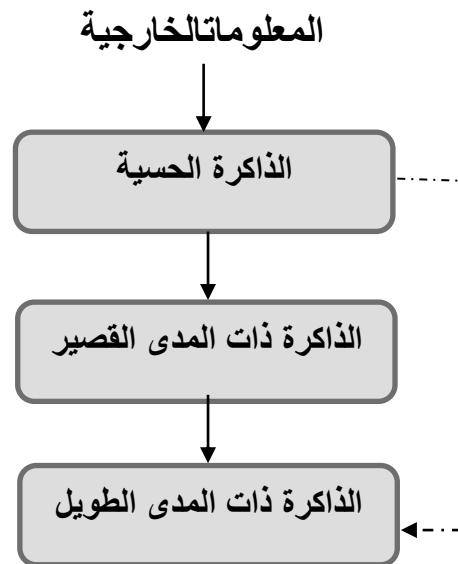
أ- السعة: يذكر علماء النفس أن طاقة الذاكرة طويلة المدى غير محدودة وانه كلما زادت كمية المعلومات المخزنة كان من السهل تخزين معلومات إضافية لها.

ب-شكل التخزين: تخزن المعلومات في الذاكرة طويلة المدى بطرق متعددة، فاللغة مثلا تشكل أحد أسس تخزين المعلومات، كما أن الصور البصرية تشكل أساسا آخر. ويعتقد معظم النفسيين أن الحجم الأكبر من المعلومات يخزن في الذاكرة طويلة المدى على شكل معان، إلا انه من النادر تذكر المعلومات على الهيئة التي تم استقبالها من البيئة، فالأفراد يتذكرون جوهر ما يشاهدونه أو يسمعونه وليس الكلمات والجمل بحذافيرها، أو الصور العقلية الدقيقة.

ومن الخصائص المهمة للذاكرة طويلة المدى هي ترابطها الداخلي، ذلك إن المعلومات المرتبطة ببعضها البعض تنتزع إلى أن تتجمع معا. ونجد في النهاية إن جميع محتويات الذاكرة العاملة ترتبط ببعضها البعض سواء بشكل مباشر أو غير مباشر.

ويميز علماء النفس بين أنواع المعلومات التي تتضمنها الذاكرة طويلة المدى. ومن أهم ما يميزه العلماء المعلومات الواقعية واللغوية والإجرائية والمفاهيمية. (أبو علام، 63، 2012-)

(64)



الشكل رقم (04): النموذج البنائي لذاكرة حسب أتكسون وشيفرين (1968).

(بوتي، 2012، 28)

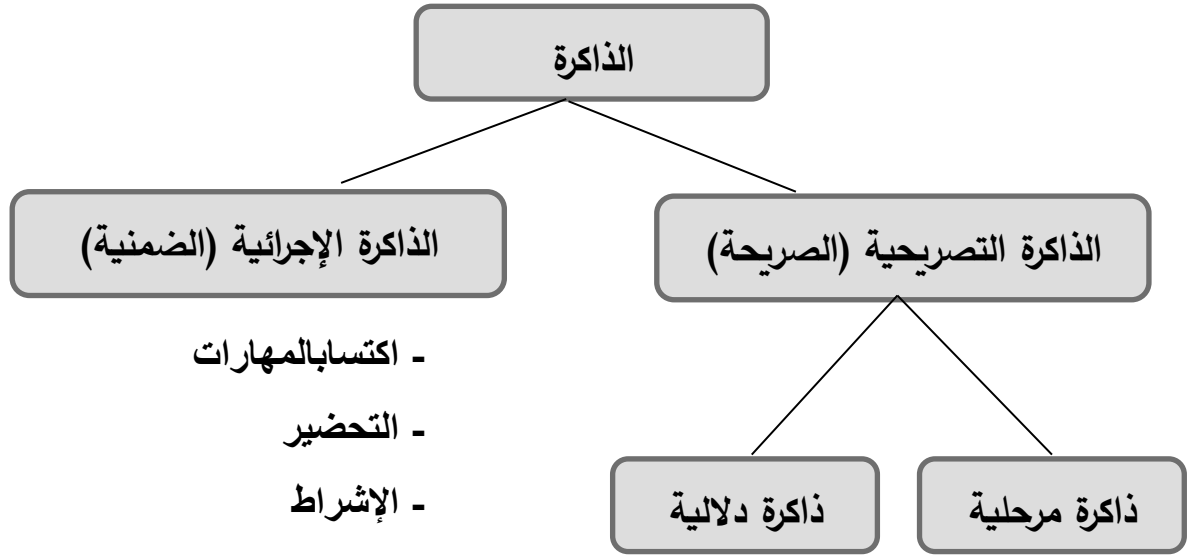
ولا يزال مفهوم ذاكرة المدى الطويل يستخدم بشكل نوعي، غير أن دراسته في مجال علم النفس العصبي، وحديثا في مجال التصوير العصبي، تشمل عدة أنظمة للذاكرة. ومن بين أكثر عمليات التمييز تداولاً، هناك التمييز بين الذاكرة الدلالية والذاكرة المرحلية.

أدرج تولفينغ لأول مرة، التمييز بين الذاكرة الدلالية والذاكرة المرحلية. وفي غضون الثلاثين سنة الأخيرة، تطورت دلالة هذين المصطلحين بشكل كبير، لكن هذا التمييز مقبولا على نطاق واسع، لأنه سمح بتدقيق التمايز بين مختلف المعارف حول العالم. (المرجع السابق، 40) ذاكرة الوقائع (أي الدلالية) وذاكرة الأحداث (أي المرحلية). (المرجع السابق، 49)

وكانت الذاكرة الدلالية في بداية السبعينات من القرن العشرين تحيل على فهم اللغة واستعمالها. وبصغة أخرى، فقد كانت تهتم ذاكرة الكلمات والمفاهيم واليوم، غدا تعريفها الأكثر انتشارا يتعلق بذاكرة المفاهيم والمعارف الخاصة بالعالم. بغض النظر عن سياق اكتسابها.

وقد عرفت الذاكرة المرحلية من جهتها أساسا باعتبارها ذاكرة الأحداث الشخصية المعيشية، الموجودة في زمان ومكان اكتسابها. وتطور هذا المفهوم تدريجيا بحيث أصبحت الذاكرة المرحلية حاليا، تسمح للفرد بتذكر الأحداث الماضية من حياته. (المرجع السابق، 40)

الذاكرة المختصة بكيفية عمل أو أداء الأشياء تسمى الذاكرة الإجرائية وربما يحتاج الناس وقتا طويلا لتعلم إجراء ما مثل تعلم الأطفال استخدام الكمبيوتر، أو تعلم الطلبة تحليل المعادلات الرياضية أو تعلم الكبار قيادة السيارة. ولكن إذا حدث التعلم بالفعل، تبقى هذه المعرفة متوفرة لدى الإنسان وباستطاعته تذكرها لفترة زمنية طويلة. (الفخراي، 66، 2014)



شكل رقم (05): النموذج الموازاتي لسكوير. (بوتي.2012.43)

ثانيا: الذاكرة الدلالية

1- تعريف الذاكرة الدلالية:

تعددت تعريفات الذاكرة الدلالية نشير منها إلى الآتي:

-الذاكرة الدلالية تتمثل في المعارف العامة التي نمتلكها عن العالم. (Tulving.1976)

-يقترح تعريفها بأنها: " الذاكرة اللازمة لاستعمال اللغة، هي كنز عقلي، العلم منظم من أجل ما يملكه الشخص من كلمات، تعبيرات رمزية شفوية أخرى. دلالتها ومراجعها وعلاقاتها وقواعدها معادلات، لوغاريتمية لمعالجة هذه الدلائل أو الرموز، مفاهيم وعلاقات.

الذاكرة الدلالية لا تسجل الخواص الإدراكية للمنبه لكن مراجعها المعرفية لإشارات المداخل". التمثيلات لإحداث جديدة تكون في أول الأمر زمن عرضي، حيث أنها دائما مرتبطة بسياق الترميز.

الإمكانية في تخيل الذاكرة الدلالية من أجل الكلمات والمفاهيم كشبكة واسعة. في هذه الشبكة، البنود(العقد) تكون مرسلة وموافقة لما تكون مرتبطة ومنشطة للعقد التي تمتد نحو المفاهيم التي تربطها أو تؤكدCollins وLoftus(1975)أنظر المحور 3-1-3.

هذا الانتشار للنشاط يجعل البنود النشيطة وأكثر تواجد من الغير النشيطة. من اجل بعض العدد للمعالجات (أثر السياق، على سبيل المثال) العديد من النماذج الأخرى التي تم تطويرها من أجل الأخذ بعين الاعتبار هذه الذاكرة. عموما، استعمال الذاكرة الدلالية لا تحد بالاسترجاع أو للذكرات الأحداث أو الأفعال.

على سبيل المثال، إذا ما واجهنا سؤال من خلاله لم نستطع الإجابة عليه، ليس لأننا لا نعرف الجواب لكن لأننا لم نجده. لو قدمنا الجواب يمكننا بالأحرى القول إننا قادرين على معرفة إذا كان يوافق أو لا جوابنا الذي لم نجده. (لعجال، 2008/47، 2009)

يخزن في الذاكرة الدلالية شبكات من المعاني التي ترتبط بالأفكار، والحقائق والمفاهيم. (زغولزغول، ب س، 64)

ويمكن تعريف الذاكرة الدلالية: بأنها المعرفة التي يحتفظ بها بصرف النظر عن الظروف التي اكتسبت فيها.

هذه بعض الأمثلة لتوضيح الذاكرة الدلالية:

- ما عاصمة فرنسا؟
- كم عدد أيام الأسبوع؟
- من رئيس الوزراء الحالي للولايات المتحدة؟
- أخبرني باسم حيوان ثديي يطير.
- ما الرمز الكيميائي للماء؟
- ما الاتجاه الذي تسافر صوبه لو كنت تحلق من لندن الى جوهانسبرج؟

تتسم هذه الأسئلة بدرجات نسبية من الصعوبة، ولكنها جميعا تستعين بالمخزون الضخم من المعرفة العامة عن العالم هذه المعرفة التي نكتسبها على مدار حياتنا ونميل إلى التسليم جدلا بها. (فoster، 41، 2014)

2- مشتملات الذاكرة الدلالية:

2-1- الافتراضات (Propositions):

وهي أصغر أجزاء المعرفة، وتتمثل في بعض المعارف والمعلومات التي تحمل معاني معينة يمكن أن يحكم على أنها صحيحة أو خاطئة. ومثل هذه المعلومات ربما يعبر عنها لفظيا أو حركيا. ومن الأمثلة عليها مثلا (كل الطيور تطير في الهواء)، فهذا الافتراض ربما يكون صحيحا أو خاطئا.

2-2- الصور الذهنية (Mental Images)

وهي بمثابة الصور الذهنية التي تجسد الخصائص الفيزيائية للأشياء الموجودة في العالم الخارجي، حيث يستخدمها الفرد في تنفيذ العديد من العمليات المعرفية كالمحاكمات وعمل الاستدلالات وإصدار الأحكام وإعطاء الأوامر وعمل المقارنات وما إلى غير ذلك. فعند سؤال فرد مثلا حول المقارنة بين منزله ومنزل صديقه، فهو غالبا ما يلجأ إلى استحضار الصور الذهنية المرتبطة بهذين المنزلين لإجراء المقارنة فيما بينهما ويجدر القول هنا، أن استرجاع الصور الذهنية للأشياء يتوقف على خصائصها ومدى مألوفيتها، فالأشياء التي تمتاز عادة بالبساطة وقلة التفاصيل (الخصائص)، يتم استرجاع صورها الذهنية على نحو أسهل وأسرع من صور الأشياء التي تمتاز بالتعقيد وكثرة التفاصيل أو تلك الغامضة غير الواضحة.

2-3- المخططات العقلية (Mental Schemata):

يمكن النظر إلى المخططات العقلية على أنها بنى معرفية تنظيمية تعمل على تنظيم المعرفة حول عدد من المفاهيم والمواقف والأحداث، فهي بنى مجردة تعكس العلاقات القائمة بين هذه المفاهيم أو المواقف اعتمادا على أسس معينة كدرجة التشابه أو الاختلاف بينها، أو بناء على أية ارتباطات أخرى. وتعمل هذه البنى كدليل أو نمط يوجه عمليات الفهم والإدراك لمفهوم أو حدث أو مهارة ما وفقا لطبيعة العلاقات القائمة فيه. (زغول، ب س، 65)

3- المعالجة المعرفية في الذاكرة الدلالية:

إن علم النفس المعرفي هو علم تكوين وتناول المعلومات لدى الإنسان، وغالبا ما تكون المعرفة موضوع اهتمام فرع من فروع علم النفس، وتتعلق هذه المعرفة بأنواع المعلومات المختلفة التي نكتسبها في مواقف الحياة التي نتعرض لها، كما تتعلق بالعملية المرتبطة بطريقة اكتساب هذه المعلومات والاحتفاظ بها في الذاكرة وإعادة استخدامها، ويطلق على العملية بصفة عامة العملية المعرفية.

ولما تكون هذه المعلومات المكتسبة من طرف الشخص لها علاقة بالأحداث، الأفعال، مفاهيم ومعاني فهنا نكون بصدد الذاكرة الدلالية، وهي مفهوم خاص بتخزين معنى كلمة ما، فهي عبارة عن مجموعة من المعارف تحمل دلالات خاصة، ويمكن اعتبارها قاموس داخلي. فقد اهتم علماء النفس المعرفيون بدراسة الذاكرة الدلالية ومختلف مستويات المعالجة التابعة لها، وكذا تجهيز المعلومات فيها، فيظهر مشكل الدلالة من خلال تنظيمها في الذاكرة والسيرورات التي من خلالها تستحضر (سعد، 2009/2010، 23).

4- نماذج معالجة وتنظيم المعلومات في الذاكرة الدلالية:

4-1- النموذج الشبكي لـ QUILLIAN:

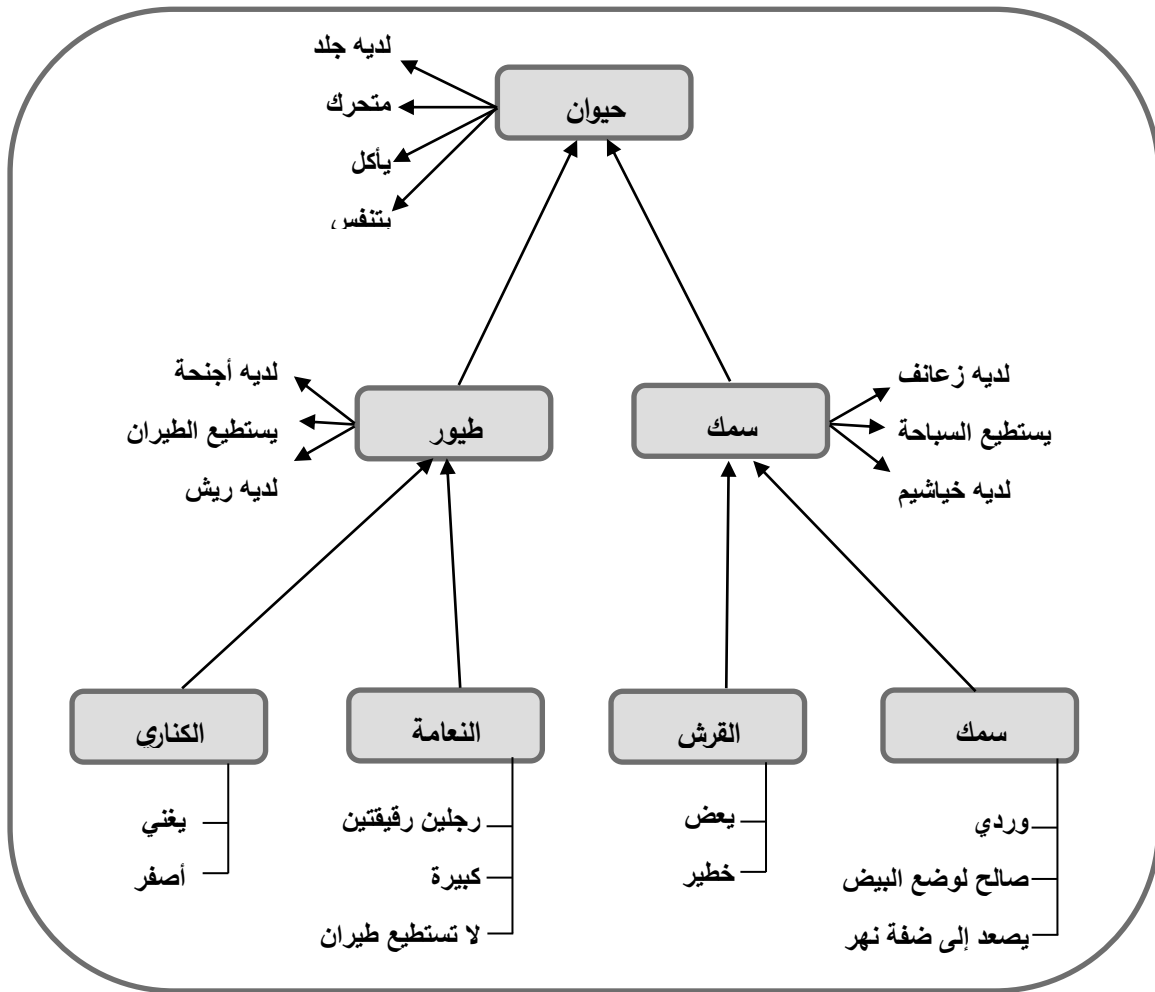
يعتبر هذا النموذج الأول للذاكرة الدلالية، اقترح عام 1966 من طرف Quillian ويقصد بتسمية الشبكة الدلالية "بنية تمثيلية للمعارف والتي تظهر تحت شكل علاقات يتضمن عقد، وهذا العقد تمثل اشياء، ومفاهيم وأحداث، وتكون العقد متصلة ببعضها البعض بواسطة أقواس التي تحدد طبيعة العلاقات التي تربط العقد بينها، يكون هذا النوع من العلاقات مكتمل موحد معرف.

وهدف Quillian من أبحاثه حول الشبكات الدلالية هو وضع المفاهيم ضمن بنية واسعة، بحيث يبرز معنى المفهوم من خلال المكان الذي يشغله في الشبكة وأشكال

العلاقات التي تربطه مع المفاهيم المجاورة. وفي الشبكة الدلالية تكون المفاهيم على شكل وحدات لفظية لها معنى، ويوجد فئتين من الارتباطات تكون ممثلة على شكل:

1- ارتباطات بين المفاهيم (الكناري مرتبط بعصفور)

2- وارتباطات بين المفهوم ومعانيه (اصفر مرتبط بالكناري). (دريفل، 2006، 60/2007)



شكل رقم (06): النموذج الشبكي للذاكرة الدلالية حسب Quillian(1969)

(a.balota.j.marsh.2004.396)

4-2- نموذج مقارنة السمات ل سميث وآخرين, et Rips, Smith:

استنادا إلى نموذج مقارنة السمات، نخزن المفاهيم في الذاكرة وفق قائمة من المعالم أو السمات الضرورية والخصائص، ويستخدم الأشخاص عملية "القرار" لصياغة أحكام بشأن هذه المفاهيم.

فحسب النموذج تعتبر العملية الموجودة في الأساس الحكم على جمل مثل: "الكناري طائر"، "عملية مقارنة بين المفاهيم"، "الكناري - الطائر"، وهو نموذج يقوم على العديد من مراحل المعالجة للحكم على جملة ما.

بنية الذاكرة الدلالية: يرى أصحاب النموذج أن المفاهيم تخزن في الذاكرة الدلالية كمجموعات من الصفات تسمى السمات الدلالية، والمثال التالي يوضح لنا كيف تمثل مفاهيم "أبو الحن" و "طائر" في ذاكرة شخص ما.

- أبو الحن: لديه أجنحة، يضع بيضا، لديه ريش، يمكنه التحليق، أحمر الصدر، يأكل الدود.

- طائر: يملك أجنحة، يضع بيضا، يأكل الدود، لديه ريش، يمكنه التحليق.

إن السمات المرتبطة بمفهوم ما في درجة كونها أساسية لتحديد المفهوم.

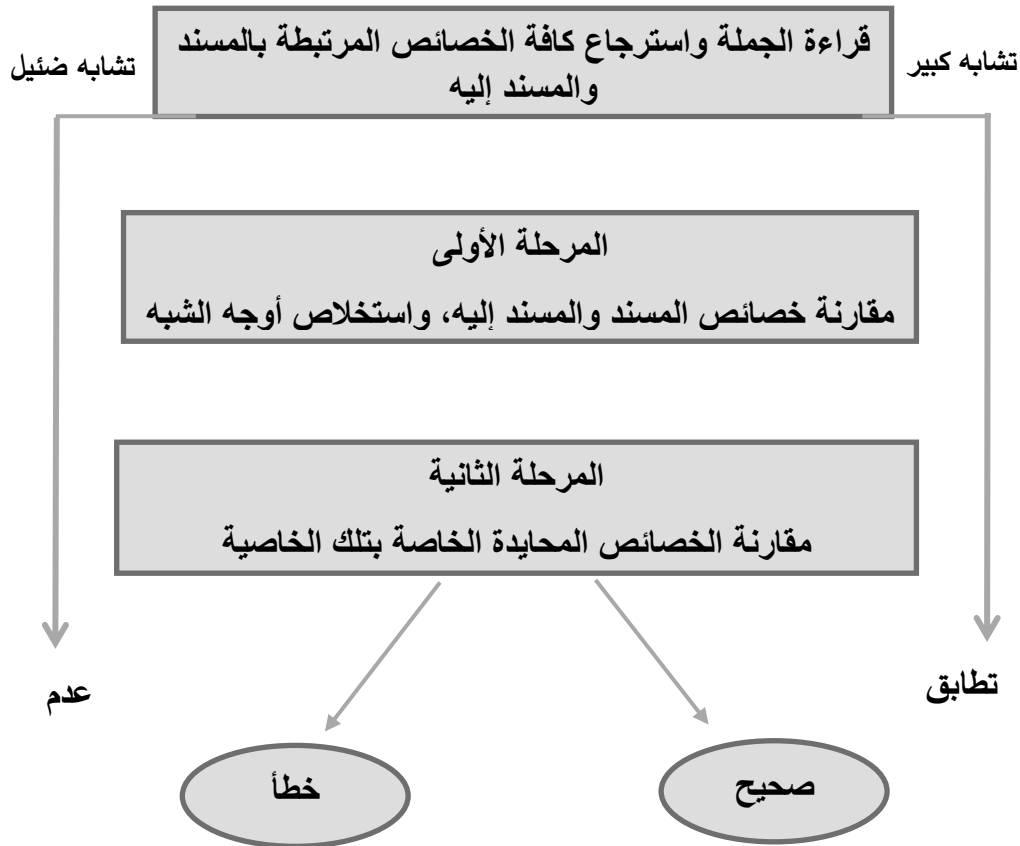
تسمى هذه السمات التي هي ضرورية في تحديد المفهوم بالسمات المحددة أو التعريفية، والسمات التي ترتبط بالمفهوم، ولكن ليست ضرورية في تحديده تسمى السمات الخصائصية.

إن السمات المحددة هي صفات مشتركة بين جميع أعضاء الفئة، مثلا السمات: لديه أجنحة، يضع بيضا، لديه ريش... هي جميعها سمات محددة لمفهوم "طائر"، لأن جميع الطيور لديها هذه الصفات، أما الصفات الخصائصية هي صفات مشتركة بين الكثير من أعضاء الفئة، ولكن ليس كل الأعضاء، مثلا السمة: "يمكنه التحليق" هي خاصة وليست سمة محددة لطائر، لأن هناك بعض الطيور لا يمكنها التحليق، فالسمات الخصائصية هي أساس التفريق بين أعضاء الفئة في النموذجية (أو النمطية)، فالأعضاء النموذجية لفئة ما مثل أبو الحن لفئة الطيور، هي التي تملك الكثير من السمات الخصائصية، أما الأعضاء غير النموذجية للفئة مثل النعامة لفئة الطيور، هي تلك التي تملك القليل من السمات الخصائصية للفئة.

* فرضيات المعالجة في نموذج معالجة المعلومات:

إن تقنية "التحقق من الجملة" هي واحدة من الأدوات المستعملة لاستكشاف نموذج مقارنة السمات، تقوم التقنية على تقديم جملاً بسيطة للأشخاص، ولابد عليهم أن يستشيروا معرفتهم الدلالية المخزنة لتحديد ما إذا كانت الجملة صحيحة أم خاطئة.

وصف Smith وزملائه (1974) عملية اتخاذ القرار على النحو التالي: إذا طلب من شخص أن يجيب بـ "صحيح" أو "خطأ" مثلاً على عبارة ما، ولتكن: "القطة حيوان"، فالمعالجة حسب هذا النموذج تكون كما هي موضحة في الشكل التالي:



شكل رقم (07): مخطط لنموذج مقارنة السمات

1- يقرأ الشخص الجملة ويسترجع مجموعة من السمات المرتبطة بالمبتدأ (المسند إليه):
القطة، والخبر (المسند: حيوان)

2- حالما تسترجع السمات كلها تتم مقارنتها لتحديد التشابه العام بينها، قد يكون هناك ثلاث قرارات ممكنة في المرحلة الأولى:

- مفهوم المبتدأ ومفهوم الخبر يظهران تشابه ضئيل (منخفض)، وبالتالي يجب الشخص بسرعة "خطأ" على العبارة، مثلاً: القطة قلم.

- مفهوم المبتدأ ومفهوم الخبر يظهران تشابه كبيراً، وبالتالي تكون الإجابة بسرعة "صحيح" على العبارة، مثلاً: القطة حيوان.

- إذا أظهر المبتدأ والخبر تشابهاً متوسطاً، فالقرار هنا يتطلب الانتقال إلى المرحلة الثانية، تتضمن المرحلة الثانية من المعالجة عملية مقارنة السمات، كذلك بين المبتدأ والخبر، غير أن المقارنة في هذه المرحلة تتضمن السمات المحددة "التعريفية" فقط والمرتبطة بكل واحد منها، فإذا كانت السمات المحددة للمستند والمستند إليه تتطابق، مثل: "النعامة طائر" فيجب الشخص مباشرة "صحيح"، أما إذا كانت السمات لا تتطابق، فيجب الشخص "خطأ"، وتتوقف الفترة الزمنية لإكمال المقارنة في المرحلة الثانية على عدد السمات المحددة للمستند، والمستند إليه. (قاسمي، 2013/61، 2014-64)

4-3- نموذج الضبط التكيفي للأفكار لأندرسن (ACT):

هو دراسة المعرفة الإنسانية، قام بها أندرسون (JANDERSON) عام 1976 ولوفتس (LOFTUS) عام 1974. وهو بمثابة نموذج موحد للمعرفة.

وتعتبر الذاكرة الدلالية مجموعة معارف عامة حول العالم، يخزنها الفرد طوال حياته، وعملية الاسترجاع فيها تكون مرتبطة جداً بتنظيمها.

وجمع أندرسون بين الذاكرة الدلالية وذاكرة الخبرات الشخصية والذاكرة الإجرائية. فالمعلومات الموجودة في الذاكرة الدلالية لها علاقة بالمعلومات موجودة في ذاكرة الخبرات الشخصية، بينما تحتفظ الذاكرة الإجرائية بالارتباطات بين الذاكرتين، وتسمح لنا بالوصول إلى النتيجة أي الاستدعاء.

ويعطي أندرسن أهمية للمعرفة الإنسانية ولا يفرق بين مختلف النماذج، ويعتبر أن الذاكرة طويلة المدى تحتوي على الذاكرة التقريرية والذاكرة الإجرائية.

والذاكرة التقريرية تحتوي على معارف عامة، يمكن اعتبارها كموسوعة وبالتالي فهو لا يفرق بين الذاكرة الدلالية والذاكرة التقريرية..

يرى أندرسن أن كل مفهوم لديه معلومات دلالية، وأول عملية في المعالجة هي التشفير وذلك باحتفاظ الفرد للعلاقات الدلالية للمفاهيم التي تسمح له بإعطاء شفرة للمنبه ثم تخزينه، وأثناء عملية استرجاع المنبه ينتقل الفرد إلى المعالجة الثانية، التي تتم عن طريق الربط بين المجموعات الدلالية المخزنة وإخراج الخواص المميزة والبارزة للمنبه ويسمىها بعملية المضاهاة، وفي الأخير تأتي مرحلة التنفيذ وذلك بإدخال أشياء جديدة للمنبه وإعطاء نتيجة

فيرى أن استرجاع دلالة مفهوم ما تستلزم سلسلة من الإجراءات والتي تتمثل في التشفير، التخزين والاسترجاع الذي يتم عن طريق المضاهاة بين المنبه الخارجي والصورة الدلالية المخزنة ثم الإنتاج. (سعد، 2009/25، 2010-27)

5- علاقة الذاكرة الدلالية بالبنى المعرفية الأخرى:

سبق وأن قلنا بأن الذاكرة الدلالية تهتم بالجانب اللساني من كلمات، مفاهيم وقواعد، لكنها تتعدى ذلك إلى احتوائها على معارف جغرافية، معارف عن العادات الاجتماعية معارف عن الأشخاص وعن التجارب السابقة، عن الأشياء، ألوانها، رائحتها ونسيجها. وهذه المعارف تنظم حسب شبكة دلالية والوقت الضروري لاسترجاع معلومة أو معرفة ما مرتبط بالبعد الموجود بين العقد (موضوع السؤال) والعقد التي تم فيها تخزين المعلومة المراد استرجاعها والوصول إليها.

من خلال كل ما سبق ذكره، فإننا نستنتج بأن للذاكرة الدلالية علاقة بالمعارف، الشبكات الدلالية، ذاكرة العمل (السمعية -البصرية) وهي من أهم أنواع الذاكرة قصيرة المدى، الذاكرة طويلة المدى وذاكرة الأحدث.

فالكثير من علماء النفس المعرفي يربطونها بهذه الأخيرة (ذاكرة الأحدث) كونها تسترجع البعض من مضمونها. ولكن رغم ذلك ثمة اختلاف بينهما. هذا ما جعل الباحث

فانداربارغ (VANDERBERGHE) وأصحابه المتأثرين بإعمال تولفينغ (TULVING) في علم النفس المعرفي، يبحثون في مسألة توحيد أو تعدد الذاكرة التقريرية التي تحتوي في ذاكرة الأحداث-الذاكرة الدلالية - الذاكرة الإجرائية.

ولقد انطلق هؤلاء من نتائج التصوير العصبي التي تبين بأن الذاكرة الدلالية والصور السمعية البصرية مرتبطة بنظام دلالي مشترك، فالحدث إذا ما بقي معزولا فهو موضوع ذاكرة الأحداث، التي تعرضه في مضمون مكاني وزماني محدد، لكن إذا تكرر فانه من الممكن دمجها في الذاكرة الدلالية نظرا لفقدانه خاصية ذلك المضمون الزماني والمكاني.

وحديثا أصبحت التصنيفات الدلالية تساهم في استحضار حدث جديد من ذاكرة الأحداث ومثال ذلك تعلم قاعدة لعبة شهيرة في المجتمع لها جوانب الحدث كالظروف المحيطة، النجاح الأول والمشاهدين، أي أن الذاكرة الدلالية التي تعمل في وعى تمتد إلى ذاكرة الأحداث والذاكرة الإجرائية التي تمكنها من توجيه استراتيجيات يتطلبها الموقف والتي تقوم بها بصفة غير واعية.

ويتضح من خلال هذا أن ذاكرة الأحداث تتحصل على معارف زمنية ومكانية ثابتة، لكنها تغيرها حسب الظروف والمواقف، في حين أن الذاكرة الدلالية تنشط دوما ومعلوماتها لا تتغير مع الظروف لأنه تحكمها قوانين وقواعد لا تقبل التغيير. (المرجع السابق، 29)

خلاصة الفصل:

تعد الذاكرة والذاكرة الدلالية بشكل أخص من أبرز العوامل المؤثرة في كافة مجالات السلوك الإنساني، وخاصة في عمليات التعلم، فهي المكان الذي يحتفظ فيه الأفراد بكل ما يمر بهم من خبرات سابقة، بحيث تعمل بشكل مستمر على معالجة المعلومات التي تستقبلها بشكل سريع وتخزينها، ومن ثم استرجاعها وقت الحاجة إليها.

الفصل الثالث

"عسر القراءة"

تمهيد

8- تعريف عسر القراءة

2- أنواع عسر القراءة

3- مظاهر عسر القراءة

4- أسباب عسر القراءة

5- أعراض عسر القراءة

6- الاضطرابات المصاحبة لعسر القراءة

7- تشخيص عسر القراءة

8- علاج عسر القراءة

خلاصة

تمهيد:

يشكّل عسر القراءة أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمي إن لم تكن المحور الأهم والأساسي فيها، حيث يرى العديد من الباحثين أن العسر القرائي يمثل السبب الرئيسي للفشل الدراسي، فهي تؤثر على صورة الذات لدى التلميذ وتقوده إلى العديد من أنماط السلوك اللاتوافقي، القلق والافتقار إلى الدافعية وقد يتولد لديه السلوك العدواني فيمارس أعمالا تخريبية، أو يميل إلى السلبية والانطواء على الذات، فتقل ثقته بنفسه ويتراجع تقديره لذاته وتظهر هذه الصعوبة بعد سن الثامنة، أي بعد دخول الطفل إلى المدرسة الابتدائية، ويتم في هذا الفصل عرض تعريف عسر القراءة ثم أنواعها، ثم مظاهرها ثم أسبابها، وكذلك أيضا أعراضها، والاضطرابات المصاحبة لعسر القراءة، وكذلك أيضا تشخيص وعلاج عسر القراءة.

1- تعريف عسر القراءة:

1-1- تعريف أحمد عبد الكريم:

"عسر القراءة هي إحدى إعاقات التعلم التي تصيب الفرد مبكراً كغيرها من إعاقات مرحلة النمو Pervasive Development Disabilities، وهي خلل أو قصور أو اضطراب في القدرة على الكتابة والقراءة يعرف باسم "ديسلكسيا" "Dyslexia". (حمزة، 2008، 53)

يتضح من خلال هذا التعريف أن عسر القراءة يصاب بها الفرد في مرحلة عمرية مبكرة، وأنه عدم القدرة على الكتابة والقراءة.

1-2- تعريف عادل عبد الله محمد:

"إن عسر القراءة يعني عجز الطفل عن القراءة أو عطب في الوظيفة القرائية من جانبه أو هو تعطل في قدرته على القراءة أو على فهم ما يقرأه سواء بطريقة صامتة أو جهرية مع عدم وجود أي عيب من عيوب الكلام لديه وعدم وجود أي خلل في جهازه". (محمد، 2009، 06)

يرى صاحب هذا التعريف أن عسر القراءة هو عدم قدرة الطفل على القراءة وعدم فهم واستيعاب ما يقرأه مع عدم وجود أي خلل لديه.

1-3- تعريف سهير محمد أمين:

"هو فقدان القدرة على القراءة، هو تأخر في نمو الميكانيزم الذي يمهد ويؤلف قدرات القراءة، حيث يؤدي إلى عسر القراءة الذي يمثل مشاكل خاصة من وجهة نظر الطبية والتعليمية، ويكون التأخر في نمو العمليات المعرفية في المخ والتي تتسق القدرات الضرورية للقراءة كقصور وظيفي معزول في شخص طبيعي". (أمين، 2000، 17)

يرى صاحب هذا التعريف أن عسر القراءة هو قصور وظيفي معزول في فرد طبيعي، يحدث نتيجة تأخر في نمو الميكانيزم الذي يمهد للتمكن من تعلّم القراءة واعتبر عسر القراءة

مشكلة خاصة من الناحية الطبية وكذلك من الناحية التعليمية وذلك لتأخر نمو العمليات المعرفية في المخ.

1-4- تعريف معجم علم النفس وعلوم التربية:

"بأنه تعطل القدرة على قراءة ما يقرأ جهراً أو صمتاً أو عدم القدرة على فهمه، وليس لهذا التعطل صلة بأي عيب من عيوب النطق". (جلجل، 17، 1995)

يتضح من هذا التعريف أن عسر القراءة هو اضطراب وعطل يظهر في عم القدرة القراءة الجهرية وكذلك الصامتة وكذلك عدم القدرة على فهم ما يقرأ، كما يؤكد هذا التعريف على وجوب خلق المعسر قرائياً من عيوب النطق واضطراباته وإلاّ أصبح لا يسمى معسراً قرائياً ولا يصنف ضمنهم.

1-5- تعريف منظمة الصحة العالمية لعسر القراءة:

"هي صعوبة دائمة غي تعلّم القراءة واكتساب آلياتها عند أطفال أذكيا ملتحقين عادة بالمدرسة ولا يعانون من أي مشكلة جسمية أو نفسية موجودة مسبقاً". (ديمون، 15، 2006)

تمّ اعتبار عسر القراءة حسب منظمة الصحة العالمية اضطراب وصعوبة دائمة تكمن في عدم إكتساب آليات القراءة، حيث يتميز المعسر قرائياً بذكاء عادي ويتمدرس بانتظام ولا يعاني من أي مشاكل جسمية أو نفسية سابقة لعسر القراءة.

1-6- تعريف مازو (MAZAUX) وغيجان (GUEGAN) لعسر القراءة:

"مرض نادر يخص اضطرابات اكتساب القراءة السلوكية، الوجدانية والخاصة بمواقف عائلية اجتماعية ثقافية أو صعوبات التعلّم المدرسي، كما يضيفان بأنّها اضطراب في نضج البنيات الدماغية للقراءة". (MAZAUX J, GUEGAN J, 1990, 227)

يرى صاحباً هذا التعريف أن عسر القراءة مرض نادر ما يصاب به الأطفال المتمدرس ونتيجة اضطراب في نضج البنيات العقلية للقراءة.

1-7- تعريف مسعود أبو الديار:

"صعوبة تتعلق باللغة حيث يواجه الفرد صعوبات محددة في القراءة والكتابة والتهجئة". (أبو الديار، 67، 2012)

يرى صاحب هذا التعريف أن عسر القراءة يعتبر صعوبة عند الطفل حيث لا يمكنه القراءة والكتابة والتهجئة.

1-8- تعريف القاموس النفسي سيلامي (Norbert Sillamy):

"حيث عرف عسر القراءة على أنها اضطراب في اكتساب اللغة". (Norbert Sillamy, 87, 1999)

يعتبر هذا التعريف عام للاضطراب، لم يوضحه ولم يحدده بدقة، واعتبر العسر القرائي بأنه اضطراب في اكتساب القراءة عند تعلّمها من طرف الأطفال.

1-9- تعريف (إتيان ESTIENNE) لعسر القراءة:

انطلاقاً من آراء بياجيه (PIAGET) والتي تتعلق بتطور التفكير عند الطفل، بأنها الطريق إلى مرحلة المعنى والرمز، تتطلب المرور من الذكاء التوفيق (Syncritique) إلى الذكاء التحليلي (Analytique) والأطفال الذين يعانون من عسر القراءة لا يتمكنون من اجتياز ذلك الممر، مما يجعلهم يقعون في صعوبات الإدماج السمعي _ اللفظي واللفظي الشكلي (Phonitico-graphique).

إضافة إلى اضطرابات دلالية مع رؤية غير واضحة للمفردات، وعدم فهم المعطيات اللفظية المعقدة و تحكم صعب في اللغة. (ESTIENNE F , 1973, 20)

1-10- تعريف ليندجرين (LAINDGREEN) لعسر القراءة:

"إن العسر القرائي اضطراب له تأثيرات خطيرة على النمو الأكاديمي، الاجتماعي والانفعالي لعدد كبير من الأطفال". (مرباح، 28، 2014)

يؤكد صاحب هذا التعريف على خطورة عسر القراءة وتأثيراتها على مختلف النواحي الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية.

ومن خلال ما تمّ التّطرق إليه من تعريفات سابقة يمكننا أن نعطي التعريف التّالي لعسر القراءة:

حيث هو اضطراب يظهر في عدم قدرة التلميذ على القراءة أو فهم ما يقرأ قراءة صامتة أو جهرية وعدم القدرة على فك وتفسير الرّموز الكتابية والتّعرف عليها بالرّغم من توقّره على ذكاء متوسط أو مرتفع، وامتلاكه لحواس سليمة، وخلوه من العيوب العصبية أو الاضطرابات الانفعالية والاجتماعية والسيكولوجية مع وجود الفرص التعليمية الملائمة، حيث تؤدّي به هذه الصّعوبة إلى نموّ أكاديمي مضطرب.

2- أنواع عسر القراءة:

قبل البدء في إدراج أنواع عسر القراءة، يجب أن نفرق بين: عسر القراءة المكتسب (Acquise) الذي ينتج عن خلل دماغي (نتيجة صدمة عصبية)، وعسر القراءة التطوري (Développementale)، الذي يعتبر اضطرابا لغويا يظهر نتيجة صعوبات في تطور نظام تحليل اللغة المكتوبة، وهذا الأخير هو الذي سوف نهتم به وبأنواعه المستنتجة من وصف إستراتيجيات القراءة وهي:

2-1 - عسر القراءة الفنولوجي (La dyslexie phonologique):

يضم الأطفال الذين يعانون من العيوب الصوتية، التي يظهر فيها عيب أولي في التكامل بين أصوات الحروف، ويعاني هؤلاء من عجز في قراءة الكلمات وتهجئتها، إذ أنّ إستراتيجية التحويل حرف- صوت لم تصبح آلية عند الطفل كي يتمكن من الجمع بين الحرف وصوته المناسب.

وتتميز باضطرابات في المعالجات الفنولوجية، وإلى جانب النقص الفنولوجي، فإن هؤلاء الأطفال غالبا ما يعانون من مشاكل على مستوى الذاكرة القصيرة المدى.

2-2- عسر القراءة التطورية السطحية (La dyslexie de surface):

ويضم الأطفال الذين يعانون من عيوب أولية في القدرة على إدراك الكلمات ككليات، وهم يعانون من صعوبة في نطق الكلمات المألوفة، وغير المألوفة كما لو كانوا يواجهونها لأول مرة.

2-3- عسر القراءة المختلط (La dyslexiemixte):

يضم الأطفال الذين يعانون من الصعوبات الصوتية (النوع الأول)، والصعوبات في الإدراك الكلي للكلمات (النوع الثاني)، لذا يجدون صعوبة في إدراك الكلمات ككليات. (فتحي، 1982، 15)

3- مظاهر عسر القراءة:

3-1- مظاهر تتعلق بالقراءة:

- صعوبة في التعرف على الأصوات والحروف داخل الكلمات بالترتيب الصحيح.
- صعوبة أحيانا في نطق بعض الأصوات داخل كلمة ما بصوت مرتفع.
- صعوبة في نطق الكلمات المتعددة المقاطع حتى الشائع منها.
- دائما ما يفقد مكانه عند القراءة (لا يعرف عند أي كلمة توقف أو يخطئ وينظر إلى السطر الخطأ).
- استبدال الكلمات المتشابهة في المعنى عند القراءة بصوت مرتفع.

3-2- مظاهر تتعلق بالتهجئة:

- صعوبة في أواخر بعض الكلمات مثل الكلمات التي تنتهي بالتاء المربوطة فيكتبها بالتاء المفتوحة.
- خلط أو حذف الأحرف الممدودة.
- عدم الاستخدام المنتظم لبعض الحروف التي تتشابه بالنطق "ث" و"ذ".

- دائما ما يرتكب أخطاء أساسها أصواتي عند التهجئة (مثال: ليلي - ليلا) لأنه لا يفرق بين الألف الممدودة وألف التأنيث المقصورة.

3-3- مظاهر تتعلق بالكتابة:

- أسلوب كتابة غير منتظم.
- عدم الميل إلى الكتابة لفترات طويلة.
- يفضل في بعض الأحيان أوضاعا غير عادية في الجلوس أثناء الكتابة.
- تباين في المسافات بين الحروف أو بين الكلمات. (السعيد، 38، 2009-39)

3-4- مظاهر تتعلق بالقدرة على الكلام:

- الخلط بين الأصوات المتشابهة.
- صعوبة في تنمية الأشياء.
- ضعف القدرة على النطق الصحيح.

3-5- مظاهر تتعلق بالتنظيم:

- عدم وجود إستراتيجية تنظيمية محددة لديه.
- ضعف التنظيم الخاص بالجدول الدراسي والأدوات وبقية الأشياء التي يستخدمها في عملية التعلم مثل: ضعف تذكر الواجب المدرسي وتنظيمه. (السعيد، 40، 2009)

3-6- مظاهر متعلقة بالتوافق الذاتي:

- سريع الغضب، مندفع.
- قد يعاني من صداع، صعوبات في الهضم، دوار.
- تبول لا إرادي.
- بعض الحالات من الفوبيا كالخوف من الظلام.

- مشاعر الفشل وعدم الأمان وفقد الثقة بالذات.

3-7- مظاهر متعلقة بالحركة:

- النشاط الزائد مع عدم القدرة على إتمام عمل يقوم به أو التركيز في قراءة أو عمل.

- ضعف التركيز العضلي والحركي في المشي والجري.

- صعوبة في عقد رباط الحذاء.

3-8- مظاهر متعلقة بالذاكرة:

- صعوبة استدعاء الذاكرة في ترجمة الإشارات البصرية في إشارات سمعية وبالعكس (إشارات سمعية إلى كلام).

- ضعيف وسريع النسيان فيما يتعلق بتهجي الكلمات أو أرقام الحساب وتسلسل أحرف الهجاء وأيام الأسبوع.

- بطء في الاستدعاء من الذاكرة للرموز اللغوية البصرية. (حمزة، 64، 2008)

4- أسباب عسر القراءة:

4-1- عوامل نمائية نفسية:

4-1-1- اضطرابات الإدراك البصري:

ترتبط القراءة بالوسيط الحسي البصري الذي يسهّل التعرف إلى الحروف وأشكالها بالصورة التي تمكّن التلميذ من قراءة الكلمات والجمل بسهولة ويسر والجهاز البصري في العادة من جزئين رئيسيين هما:

- الجهاز الخلوي الكبير Mangnocellular system الذي يقوم بنقل وإرسال الصور المتعلقة بالحركة والعمق والفروق الصغيرة.

- الجهاز الخلوي الصغير Parvocellularsystem الذي يقوم بنقل وإرسال المعلومات الخاصة بالألوان والتفاصيل الدقيقة.

والآلية تمكن في قيام الفرد أثناء القراءة بعدد من حركات التثبيت تكون مفصولة بحركات رمشية من العين، أي أن الجهاز الخلوي الكبير يقوم بعملية كفّ أو منع الجهاز الخلوي الصغير مع كل حركة رمش تقوم بها العين وذلك للتأكد من أن الصورة التي تكونت لدى العين قد انتهت فلا يحدث أي تداخل بين الصور التي تتم مشاهدتها.

أما في صعوبات القراءة فالجهاز الخلوي الكبير يفشل في عملية الكفّ المناسبة للجهاز الخلوي الصغير مما يجعل مدة وجود الصورة أطول بسبب عدم حدوث حركات الرمش وهذا يؤثر على عمليات القراءة بسبب بقاء الصورة المنطبعة لفترة أطول من المعتاد الأمر الذي يسبب بقاء الصورة السابقة أثناء عملية التثبيت التابع لعملية الرمش.

كما وترتبط صعوبات القراءة بـ:

- ضعف التمييز البصري عند التلميذ والناجم عنه قصور في التعرف إلى الرموز اللغوية المختلفة عند مشاهدتها والتمييز فيما بينها ثم التوليف بينها لتؤلف الكلمات والجمل.
- ضعف عملية الإغلاق البصري والناجم عنها قصور في التعرف إلى الرمز أو الأشياء من خلال إظهار جزء منها.
- ضعف إدراك علاقات الكل بالجزء فبعض التلاميذ يمكنهم إدراك الأشياء ككلّ واحد ولا يستطيعون إدراك أجزائها، في حين أن البعض يمكنهم إدراك الأجزاء دون القدرة على إدراك الكل.

4-1-2- اضطرابات الإدراك السمعي:

ترتبط القراءة أيضا بالوسيط الحسي السمعي إذ يسهل التعرف إلى الحروف وأصواتها وبالتالي نطقها نطقا سليما ثم القيام بعمليات مزج أصوات الحروف معا لتكوّن كلمة ذات دلالة، إضافة إلى امتلاك التلميذ لمهارة تحليل الكلمات إلى أصواتها (الحروف) ويتجلى القصور في الإدراك السمعي في عدم القدرة على التمييز بين الأصوات اللغوية الأساسية، عدم القدرة على تمييز التشابه والاختلاف بين الكلمات، ضعف عملية الإغلاق السمعي

المؤدية إلى قصور في التعرف إلى المقاطع والكلمات من خلال سماع جزء منها. (بشقة، 47، 2008-48)

4-1-3- اضطرابات الإنتباه التلقائي:

تؤثر كفاءة وفاعلية عمليات الانتباه على كافة عمليات النشاط العقلي المصاحبة للقراءة من إدراك سمعي وإدراك بصري وفهم لغوي وفهم قرائي وبالتالي فاضطراب عمليات الانتباه يؤثر تأثيرا سلبيا على النشاط الوظيفي المعرفي لهذه العمليات.

4-1-4- اضطراب الذاكرة:

أوضحت الدراسات أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة يجدون صعوبة في الاسترجاع التتابعي للمثيرات المرئية، كما أنهم يحققون درجات منخفضة على اختبارات الذاكرة البصرية وذلك نتيجة لعدم كفاءة عمليات الانتباه الانتقائي وقد تكون الوظائف العصبية والمعرفية هي التي تقف خلف هذا الفشل وتتميز اضطرابات الذاكرة في نوعين كلاهما يؤدي إلى صعوبات القراءة هما اضطرابات الذاكرة البصرية واضطرابات الذاكرة السمعية.

4-1-5- الاضطرابات اللغوية:

الحصيلة اللغوية للتلميذ تؤثر بشكل مباشر على تعلمه وتفسيره للمادة المطبوعة أو المقروءة وفهمه لها، فقد يفهم البعض اللغة المنطوقة أو المسموعة لكنهم لا يستطيعون استخدام اللغة في الكلام والتعبير وتنظيم الأفكار وهذا يعكس بالضرورة انفصالا ملموسا بين الفكر واللغة بالإضافة إلى سوء استخدام الكلمات والمفاهيم.

4-2- عوامل بيئية:

يرى العديد من الباحثين المتخصصين أن فشل التلاميذ في اكتساب المهارات القرائية ناتج عن عوامل بيئية محيطة بالتلميذ أثناء تعليم القراءة من بينها:

- حرمان العديد من التلاميذ من القدر الكافي لتعلم القراءة أي الزمن المخصص للتدريب.

- عدم تشجيع التلاميذ على القراءة الحرة.
- استخدام وسائل تعليمية صعبة يصعب معها على التلاميذ صعوبات التعلم الاستفادة منها.
- تجاهل أخطاء التلميذ المتكررة أو الفشل في ملاحظتها.
- الفروق والاختلافات الثقافية للوالدين ودعمهم للنشاط الذاتي للقراءة عند أبنائهم له دوره في تطوير المهارات القرائية لديهم. (بشقة، 49، 2008)

5- أعراض عسر القراءة:

- كل الأطفال في بداية تعلمهم يعانون من اضطرابات أو مشاكل على مستوى القراءة، لكنهم سرعان ما يتخلصون منها في آخر السنة الأولى أو في السنة الثانية من تدرّسهم، لذا لا يمكن التكلم عن عسر القراءة إلا بعد سنتين كاملتين من الدراسة.
- إنّ صعوبات القراءة تظهر لدى الطفل في المراحل التعليمية، ويمكنها أن تبقى وتترسخ فيه إذا لم يهتم بها، وبهذا يدوم ذلك القصور في تعلم القراءة طويلاً ومدى الحياة.
- فالاضطرابات الخاصة بالقراءة لا تتسبب في تأخير الطفل دراسياً فحسب، وإنما تتسبب في اضطراب العامل الزمني لديه عامة. (قاسمي، 33، 2002)

ولقد حصرت صعوبات تعلم القراءة فيما يلي:

- اللاتطابق بين مستوى الذكاء العام والمستوى في القراءة والكتابة.
- مستوى القراءة والكتابة منخفض عن مستوى القراءة والكتابة للصف بشكل عام.
- اللاتطابق بين نتائج القراءة والكتابة مقارنة بنتائج الحساب.
- عدم القدرة على ربط وترتيب الحروف والكلمات لبناء الجملة.
- صعوبة في فهم المفردات واستعمالها أثناء الكتابة.
- الإلتباس بالإصبع للنص المقروء.
- ترك الكلمات والسطور أثناء القراءة.

- عدم تطبيق القواعد والمهارات المطلوبة في القراءة.

- القراءة البطيئة والتهجي.

- إهمال الترقيم في أغلب الأحيان. (تعوينات، 27، 1998)

العسر القرائي ليس مجرد حالة خلل أو اضطراب في القراءة، بل هي أكثر من ذلك بكثير حيث تشعبت أعراضها وتختلف من فرد لآخر، ويظهر بعضها في حالة معينة بينما تظهر أعراض أخرى عند فرد آخر. (حمزة، 60، 2008)

وهي كما يلي:

5-1- أعراض متعلقة بالقراءة:

- اضطراب أو قصور في ذاكرة استيعاب اللغة (الحروف، الكلمات) أو الأرقام.
- قصور لغوي يتمثل في الخلط بين الحروف والكلمات والجمل، أو إغفال بعضها عند القراءة.
- تحصيل في القراءة أقل بصورة كبيرة، عما هو متوقع بالنسبة لعمرهم العقلي، وسنوات تواجدهم بالمدرسة، وغالبا أقل من تحصيلهم في الحساب.
- في محاولاتهم الأولى للقراءة، يظهرون اضطرابات واضحة في تذكر توجه الحروف.
- غالبا ما يظهر هؤلاء الأطفال تأخر أو عيوب في واحدة أو أكثر من جوانب اللغة بالإضافة إلى كونهم قراء ضعاف، لديهم حديث غير تام، أو مفردات شفوية ضعيفة. (جلجل، 37، 2005)
- حذف بعض الكلمات، أو جزء من الكلمة المقروءة، فيقرأ مثلا سافر بالطائرة بدلا من سافرت بالطائرة.
- إبدال بعض الكلمات بأخرى قد تحمل بعض من معناها، فمثلا يقرأ العالية بدلا من المرتفعة.

- إضافة بعض الكلمات إلى الجمل أو إضافة بعض المقاطع أو الأحرف إلى الكلمة المقروءة غير الموجودة في النص الأصلي لها، فجملة سافرت بالطائرة، قد يقرأها سافرت بالطائرة إلى إيطاليا.

- تكرار بعض الكلمات أكثر من مرة دون مبرر. (نبيل، 208، 2000)

- صعوبة إدراك الفروق بين الحروف المتشابهة في الشكل أو الصوت.

- مشكلة الحركات.

- مشكلة التتوين والهمزات.

- مشكلة "ال" التعريف الشمسية والقمرية.

- ألف الوصل (آ) والألف الممدودة (ا) والمقصورة (ى) والمحذوفة مثل: هذا وألف التعريف كما في (درسوا).

- تشابه الحروف.

- وجود النقط على الحروف زيادة على تشابهها. (تعوينات، 26، 1983)

- قصور في الإدراك البصري ينعكس في سوء تنسيق حركة اليد وحركة العين.

- قصور في الإدراك السمعي يتمثل في اضطراب أو صعوبة دمج الأصوات وتتابع الكلمات. (عبد الفتاح، 93، 2006)

- القراءة بطيئة مع التردد عند مقابلة كلمات غير مألوفة أو عديمة المقاطع.

- حذف الكلمات القصيرة واختصار الكلمات الطويلة.

- الاعتماد الزائد على مؤشرات الحروف الأولى.

5-2- أعراض متعلقة بالقراءة الجهرية:

- ضعف شديد في التهجي.

- فقدان القدرة على القراءة من أجل الفهم، أثناء الصراع من أجل التعرف على الكلمة. (جلجل، 41، 2005)

- البطء في ترجمة صورة الكلمة المكتوبة ونطقها صوتياً.

- أخطاء التلفظ في نطق أصوات الحروف المختلفة.

- طول الفترة الزمنية بين رؤية الكلمة ونطقها، بمعنى آخر طول الفترة التي يجري فيها المخ ترجمة الإشارة البصرية إلى إشارة صوتية. (حمزة، 63، 2008)

5-3- أعراض متعلقة بالكتابة:

- عكس كتابة الحروف، بحيث تكون كما يبدو في المرآة، وأحياناً قد يقوم بكتابة المقاطع والكلمات والجمل بأكملها بصورة مقلوبة-من اليسار إلى اليمين-فتكون كما يبدو في المرآة.

- خلط في الاتجاهات، فقد يبدأ بكتابة الكلمات والمقاطع من اليسار بدلاً من كتابتها كالمعتاد من اليمين، والفرق يكمن في أن الكلمات هنا تبدو صحيحة بعد كتابتها، ولا تبدو معكوسة كالسابق.

- ترتيب أحرف الكلمات، والمقاطع بصورة غير صحيحة عند كتابة الكلمة، فكلمة دار قد يكتبها راد.

- خلط في كتابة الأحرف المتشابهة فيكتب باب- ناب. (نبيل، 210، 2000)

- خط رديء تصعب قراءته.

- ميل السطر إلى أعلى أو إلى أسفل أو تماوج الأسطر.

- صعوبة تسجيل الأفكار والتعبير عنها بالكتابة.

- تباين أحجام الحروف أو الكلمات، وكتابة الحروف بشكل خطوط ذات رؤية حادة. (حمزة، 63، 2008).

5-4- أعراض متعلقة بالذاكرة:

- صعوبة الاستدعاء من الذاكرة في ترجمة الإشارات البصرية والسمعية إلى إشارات لغوية.
- سريع النسيان فيما يتعلق بتهجي الكلمات، والأسماء والمصطلحات، وتسلسل أحرف الهجاء، وكذا عدم التمييز بين الاتجاهات.

5-5- أعراض متعلقة بالجانب النفسي والحركي:

- ظهور اضطرابات انفعالية عند الطفل، بسبب شعوره بالإحباط الناتج عن عجزه عن نطق الكلمات وقراءتها. (عبد الفتاح، 93، 2006)
- الإندفاعية.
- فرط النشاط. (جلجل، 42، 2005)
- سريع الغضب، مندفع، بعض مشاعر الفشل وعدم الأمان وفقدان الثقة بالنفس.
- بعض حالات من الفوبيا، كالخوف من الظلام أو من الأماكن المرتفعة أو من الاشتراك في الأنشطة التي تتطلب حركة أو اتزاناً أو تركيزاً.
- قد يعاني المعسر من صداع، ميل إلى القيء، دوار، صعوبات في الهضم، عرق زائد، تبول لا إرادي.
- النشاط الزائد أو البطء الزائد أو عدم القدرة على إتمام عمل يقوم به أو التركيز في القراءة.
- صعوبة في المحافظة على توازن الجسم، ضعف التركيز العضلي والحركي. (حمزة، 64، 2008)

6- تشخيص صعوبات القراءة:

- تعتمد عملية تشخيص صعوبات القراءة على عدة أهداف تسهم في وضع البرامج العلاجية والتدريبات المصاحبة والأنشطة والألعاب التعليمية لعلاجها.
- فتهدف إلى ما يلي:

- التعرف على جوانب صعوبات القراءة والمشكلات التي يعاني منها التلاميذ.
- تحديد العوامل المؤثرة في القراءة كالجسمية، والاجتماعية، والتربوية، والاقتصادية، والنفسية، وغيرها.
- جمع البيانات والمعلومات التي تقيد في وضع وتصميم البرامج العلاجية المناسبة لصعوبات تعلم القراءة.
- تحديد الأسلوب المناسب والطريقة العلاجية المناسبة لعلاج صعوبات تعلم القراءة.
- التعرف على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة مع تحديد مستوى التلميذ وقدراته وإمكاناته القرائية. (الكحالي، 66، 2011-67)

وقبل التطرق إلى كيفية تشخيص عسر القراءة نذكر أهمية التشخيص، حيث يؤكد فوجلر وزملائه على أهمية تشخيص العسر القرائي بقولهم (إنّ التعرف المبكر على الأشخاص المعرضون للعسر القرائي، هي خطوة أولية هامة نحو تقليل الضرر الذي يمكن أن يحدث من الفشل الأكاديمي الذي يعزى إلى القراءة غير المعروف أو المكتشف).

ويؤكد محمد منير مرسى وإسماعيل أبو العزائم (1984) على أهمية تشخيص العسر القرائي بقولهما (يتقرر قدر كبير من نجاح البرنامج العلاجي على التشخيص الدقيق...). (جلجل، 36، 1995-37)

وعملية التشخيص تكون كالاتي: لا يمكن التحدث عن صعوبة أو فشل في اكتساب القراءة إلا بعد مدة زمنية كافية لتعلم الطفل والتدرب على هذه العمليات، وتتراوح هذه المدة بين سنة وسنتين حيث يمرّ بها جميع الأطفال بخطوات تمهيدية لتعلم قواعد القراءة والكتابة والتمرّن عليهما، وبذلك لا نستطيع الكشف عن حالات الديسلكسيا قبل سن 8 سنوات ذلك لأن الخطأ المرتكب، وصعوبة القراءة والكتابة هي نفسها بالنسبة لجميع الأطفال المبتدئين. وللكشف عن الأطفال المضطربين في القراءة توجد عدّة طرق منها:

- تقييم مستوى الاستيعاب لدى الطفل ومدى تحصيله باستعمال وسائل بيداغوجية معروفة كالأسئلة الشفوية وامتحانات الكتابة.

- ومن وسائل التشخيص أيضا الاختبارات المقننة كاختبار الذكاء، واختبارات القدرة على القراءة، حتى يمكن الوقوف على مستوى التلميذ في الفهم أو السرعة أو النطق، ووسيلة ذلك وضع فقرات خاصة يقرأها التلميذ للكشف عن استعداده في هذه النواحي. (سمك، 1998، 243)

في حين قدم دومور نفات (DemeurNaVet) أهم خطوات التشخيص كما يلي:

- **التشخيص الطبي:** ويدخل في هذا الجانب كل ما يتعلق بالجانب الصحي للمعسر قرائيا حيث يجب أن يشخص من الجانب العصبي وكذلك الحاسة السمعية والبصرية والصحة العامة ككل.

- **التشخيص اللغوي النمائي:** وذلك من أجل معرفة التطور اللغوي النمائي وكذلك استخدام المعسر القرائي للغة.

- **التوافق:** حيث يجب تشخيص الجانب التوافقي للمعسر القرائي وتشخيص توافقه النفسي والمدرسي والأسري... (مرباح، 52، 2014)

يعد التشخيص الخطوة الأساسية الأولية للتقليل من أضرار هذا المشكل ويبدأ التشخيص السليم بعد أن يتم الطفل ثمانية سنوات وبعد عامين تعليمين في المدرسة الابتدائية، ومن أجل الوصول إلى التشخيص الطبي دورا كبيرا في الأمر برمته وما يتعلق بصحة التلميذ العامة ثم التشخيص اللغوي ووجوب استعمال الاختبارات المقننة وغير المقننة من أجل التشخيص الدقيق للمعسر.

7- علاج عسر القراءة:

علاج عسر القراءة أو الديسلكسيا مسؤولية يتقاسمها الجميع، أين يكون التنسيق بين الطبيب المختص والأسرة والمدرسة، ذلك لوضع خطة علاجية تتناسب

مع الأسباب الدفينة وراء الديسلكسيا، كما أن العلاج يختلف من طفل لآخر حسب شدة الاضطراب، والمرحلة العمرية، ونحن في هذا الصدد سنقدم مجموعة من الأساليب والبرامج المتخذة في العلاج.

7-1 - برنامج "ديستار Distar" للقراءة:

هذا البرنامج وضعه "انجلمانديستار وبرونر، يعتمد هذا البرنامج على ثلاثة مستويات، يختار المعلم هذا البرنامج ويحدد حصة للقيام به ثم يتسع التلاميذ إلى أفواج مكونة من (05) تلاميذ يجلسون مشكلين ربع دائرة، حيث يعمل المستويين الأولين على التأكد أن الطفل يحسن استخدام المهارات الأساسية في القراءة، وبعد التأكد من إتقانها ينتقل المعلم إلى مرحلة أخرى تتضمن الواجبات المنزلية والكتب العلمية التي تحتوي على التمارين التالية:

- ألعاب لتعليم المهارات والاتجاه من اليسار إلى اليمين.

- دمج أو مزج الكلمات لتعليم التلاميذ تهجئة الكلمات بالأصوات بطريقة بطيئة مريحة.

- تدريب التلاميذ على الإيقاع لتعليمهم التفريق بين الأصوات والكلمات.

(سالم، 2017، 157)

ويرتكز المستوى الثالث في هذا البرنامج على تعليم التلميذ بالربط بين القطع المكتوبة أو الأصوات، والتمييز بين الكلمات واستيعابها، وهنا يركز المدرس بتصحيح أخطاء التلاميذ ومراجعتها بطريقة منظمة، كما أنه يقدم معلومات في العلوم والدراسات الاجتماعية والآداب واللغة. (سالم، 2017، 157)

7-2 - برنامج ادمارك:

هذا البرنامج مصمم لتدريب التلاميذ على ترديد (150) كلمة خلف المدرس وهو معد من (277) درس مقسمة بطريقة مبسطة متمثلة في:

- دروس للتعرف على الكلمة، ويشمل كل درس على كلمتين فقط.

-دروس يقوم فيها التلميذ باتباع الاتجاهات المطبوعة للوصول إلى الكلمة بغية تعليمه الاتجاهات والتمييز بينها.

-دروس الصور المتوافقة مع عباراتها.

-دروس الكتب القصصية، أين يقرأ التلميذ (16 قصة). (بطاطية، بوكاسي، 2013، 66-67)
يعتمد في هذا البرنامج إلى عمل مراجعات دورية تسجل فيها استجابات التلاميذ بطريقة بيانية، ومعرفة مواضع النجاح والإخفاق.

7-3- طريقة "ريبوس":

تعتمد هذه الطريقة إلى استخدام صور الكلمات بدلا من رسمها بالحروف (كتابتها)، تحتوي هذه الطريقة على أربعة كتب هي:

- ثلاثة كتب الأولى تتضمن أشكال وصور لحيوانات، أشياء.. وغيرها، التي يقوم التلميذ بتسميتها بالقلم الرصاص، وكل كتاب يحتوي (384) شكلا، وحتى يتمكن التلميذ من الانتقال إلى الأشكال الأخرى عليه أن يعطي الإجابة الصحيحة.
وبعد نجاح التلميذ في الكتب الأولى ينتقل إلى الكتاب الرابع الذي هو عبارة عن قاموس يتكون من جزأين:

* جزء يحتوي كلمات موسومة

* وجزء آخر يتضمن كلمات معقدة ورسمها. (مرباح، 2015، 66)

7-4- طريقة الحواس المتعددة للقراءة:

طريقة الحواس المختلفة المسماة VAKT حيث أن:

- الحرف (V) (لحاسة الرؤية Visual).

- الحرف (A) (لحاسة السمع Auditory).

- الحرف (K) (يشير إلى الإحساس بالحركة EsthetieKin).

- ويشير الحرف (T) (إلى حاسة اللمس Tactile). (الجهني، 2017، 43)

تستخدم عدة حواس لتعليم القراءة، وهي بذلك طريقة متعددة الحواس أي تفترض جميع الطرق الحية في تعليم القراءة، مما يجعل التعلم يتحسن إلى الأفضل، فالطفل يرى الكلمة مكتوبة أمامه عن طريق حاسة البصر، ثم يطلب منه قراءتها، وفي هذا حاسة السمع لأنه يسمع إيقاع تلك الكلمة وأصوات الحروف فيها، وبذلك يتبعها بحركة عينية حرفاً، وهنا يستخدم حاسة الحركة، وفي حين تتبع الكلمة بإصبعه يكون قد استخدم حاسة اللمس، وتعتمد هذه الطريقة على أسلوبين هما:

أ- أسلوب فرنالFernald: يقوم الأطفال باختيار الكلمات التي تستهويهم في القصص والتي تجعلهم أكثر إيجابية ونشاط، ويتبع هذا الأسلوب ثلاث مراحل:

- يقوم المعلم بالتعريف بالكلمات وكتابتها بشكل واضح في السبورة، حيث يتمكن جميع التلاميذ من رؤية الحروف جيداً ثم يطلب من كل تلميذ أن يقرأ مقاطع الكلمة متتبعاً إياها بأصبعه، وإن أخطأ فصح له، ما يسمح له بتخزين الكلمات في ذاكرته.

- يكتب التلميذ الكلمات ويسجلها في نفسه حتى يتمكن من كتابة قصة.

- يبحث التلميذ على كلمات جديدة مشابهة لتلك التي سبق وأن تعلمها، أو توجد بها مقاطع حتى يستطيع توسيع قدرته في القراءة (عبد الفتاح، 2000، 101)

ب- أسلوب "أورثونجلينجهامOrthonGelingham": يتبع هذا الأسلوب طريقة الصوتيات والنطق الصحيح للكلمات، كما يتيح للتلاميذ معرفة الحروف الثابتة التي يضعها في بطاقات مثقبة للحروف الثابتة، والحروف المتحركة يضعها في بطاقات ملونة ويعتمد هذا الأسلوب على ثلاث طرق:

- يكرر التلاميذ الحرف بعد المدرس، وفي بطاقات يقدمها المدرس لهم يتعرف التلاميذ على ذلك الحرف

- ثم يتعرف التلاميذ على الحروف دون استخدام البطاقات، وذلك بسماع صوت الحرف.

- يكتب المعلم الحروف حتى يتمكن التلاميذ من رؤيتها وكتابتها في الذاكرة

(الخطاب، محمد، 2011، 128)

خلاصة الفصل:

تطرقنا في هذا الفصل إلى عسر القراءة التي تعد من أهم مواضيع صعوبات التعلم، حيث حاولنا إعطاء بعض التعريفات لها، وتطرقنا إلى أنواعها وتم التكم عن مظاهر هذه الصعوبة التي تظهر في ببطء القراءة وأخطاء كالحذف والزيادة... الخ وعجز عن استخلاص المعاني، وتطرقنا أيضاً إلى أسباب عسر القراءة ولا يمكننا إرجاعها لسبب واحد نظراً لوجود عدة أسباب تشترك فيه، وتطرقنا أيضاً إلى أعراض عسر القراءة مع ذكرنا لاضطرابات المصاحبة لها، وكيفية تشخيص عسر القراءة، وفي الأخير تناولنا بعض طرق العلاج والبرامج العلاجية والخدمات التربوية التي يمكن إتباعها للحد من هذا الاضطراب.

الجانِب التطبيقِي

الفصل الرابع

منهجية وإجراءات الدراسة

1- الدراسة الاستطلاعية

2- منهج الدراسة

3- مجتمع الدراسة

4- أدوات الدراسة

5- الأساليب الإحصائية المستخدمة

1- الدراسة الإستطلاعية:

قبل أي دراسة ميدانية لابد على الباحث من القيام بالدراسة الاستطلاعية والتي تعد من أهم الخطوات الميدانية في البحوث العملية، وهي تهدف في أي بحث علمي إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها، والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها، حيث كان سيتم القيام باستطلاع عام على المدرسة أو المدارس التي ستطبق فيها الدراسة وذلك بهدف التأكد من توفر عينة الدراسة وتطبيق أدوات الدراسة والتأكد من الخصائص السيكمترية للأدوات، وأيضا لمعرفة صعوبات التطبيق التي من شأنها تحديد قيمة البحث العلمي ومكانته العلمية وذلك قصد التقليل من تلك الصعوبات في الدراسة الأساسية أو محاولة تفاديها.

ومن أهم النتائج المتوقعة هي:

- توفر عينة الدراسة.
- صلاحية تطبيق أدوات الدراسة.
- التحقق من الأهداف السابقة.

2- منهج الدراسة:

اعتمدنا في دراستنا هذه على المنهج الوصفي المقارن لملائمته لنوعية الدراسة.

تعريف المنهج الوصفي: هو مجموعة من الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع، اعتمادا على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلًا كافيًا ودقيقًا، باستخلاص دلالتها والوصول لنتائج أو تعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل البحث، وعلى الرغم من أن الوصف الدقيق المتكامل هو الهدف الأساسي للبحوث الوصفية إلا أنه كثير ما يتعدد الوصف إلى التفسير، وذلك في حدود إجراءات المنهجية المتبعة وقدرة الباحث عن التفسير والاستدلال. (شحاتة، 2006، 337)

تعريف المنهج الوصفي المقارن: هو أحد مناهج البحث العلمي ويستخدم في المقارنة بين ظاهرتين أو أكثر ويهدف أيضا لتوصل الى النتائج حول الظواهر أو المشكلات المدروسة بما يمكن من تخطيطها مستقبلا وهو يستخدم اساسا في مجال علم الاجتماع. (جامعة الجنان، 2016، 04)

ولأنه من المعروف أن طبيعة الدراسة هي التي تحدد نوع المنهج المستخدم فيها، فالدراسة الحالية تتناول وصف مقارن للعلاقة بين الاطفال العاديين والاطفال ذوي العسر القرائي على مستوى الذاكرة الدلالية.

3- مجتمع الدراسة:

تتألف مجموعة الدراسة من (20) عشرون طفل (10) اطفال عاديين و (10) اطفال ذوي العسر القرائي تتراوح أعمارهم من 9 سنوات إلى 10 سنوات الذين يدرسون في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

شرط اختيار العينة:

- اختيار العينة تكون بمساعدة المعلم بعد التواصل مع المدرسة المعنية.
- اختيار العينة يكون من طرف المعلم.
- اختيار العينة يكون حسب نظرة المعلم السابقة للتلميذ ودرايته به.

4- أدوات الدراسة:

تعتبر أدوات جمع البيانات ذات أهمية كبيرة في عملية اختبار صدق هذه الفرضية باستخدام مجموعة من الأدوات المنهجية في جمع البيانات والمعلومات والتي يجب أن تحقق شرطا أساسيا وهو أن تكون قابلة للتطبيق، وقد استخدمت الطالبتان الباحثتان في دراستهما ما يلي:

4-1- مقياس عسر القراءة للأطفال والمراهقين:

- الخاصة المقاسة: صعوبات القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي.

-مصمم المقياس: الأستاذ الدكتور عادل عبد الله

- هدف المقياس: الكشف عن تلاميذ ذوي صعوبات القراءة في الأوساط المدرسية.

- فقرات المقياس: يتكون من 50 فقرة.

- بدائل فقرات المقياس: يتكون من بديلين: نعم (02)، لا (01).

- تبرير استخدام المقياس: تم الاعتماد على هذا المقياس لتمييزه بالموصفات المناسبة للدراسة الحالية من حيث:

1- طبيعة المقياس: ملائم لدراسة الحالية خاصة وأنه مناسب للمرحلة الابتدائية، وكذلك طبق في الوطن العربي.

2- عينة الدراسة: يطبق على المرحلة الابتدائية وهي نفسها عينة الدراسة الحالية.

-عدم وجود مقياس لقياس عسر القراءة والذي يجيد في عباراته استخدام لغة بسيطة حيث جاء هذا المقياس موافيا لطبيعة عينة الدراسة.

4-1-1- الخصائص السيكومترية:

نظرا للظروف الصحية التي طرأت على عامنا هذا، تعذر علينا تكييف الاختبارين، وبما أن كلا الاختبارين يشتركان في نفس العينة مع دراستنا وكلاهما طبقا على بيانات جزائرية اعتمدنا خصائص المقياسين.

* مقياس (عسر القراءة لأطفال والمراهقين أ.د عادل عبد الله محمد استاذ التربية الخاصة):

4-1-2- وصف المقياس:

يتألف هذا المقياس من 50 عبارة تقدم وصفا متكاملا لما يبدو على الطفل أو المراهق أو ما يعانيه من أعراض ومؤشرات لعسر القراءة، وتتشعب تلك العبارات وفق ما

أظهرته نتائج الصدق العاملي - كما سنوضح عند الحديث عن الصدق - على ستة عوامل تمثل في مجملها أعراضا لعسر القراءة.

ويوجد أمام كل عبارة عن اختياران هما (نعم)، و (لا) يحصلان على الدرجات (1)، (صفر) على التوالي حيث تدل (نعم) على انطباق العبارة على الفرد، ووجود هذا العرض الذي تعبر عنه لديه، بينما نجد على الجانب الآخر أن (لا) تدل على العكس أي تدل على عدم انطباق العبارة على الفرد، وعلى عدم وجود العرض المشار إليه لديه.

وبذلك تتراوح درجات المقياس بين (صفر - 50) درجة، وكلما ارتفعت الدرجة كان ذلك مؤشرا على أن الفرد يعاني من عسر القراءة، والعكس الصحيح، ويكفي لكي يتم تشخيص الطفل أو المراهق على أنه يعاني من عسر القراءة أن ينطبق عليه 40 % من عبارات هذا المقياس، أو بمعنى آخر أن يحصل على 20 درجة من الدرجات المخصصة للمقياس.

ولكن عند إعداد معايير هذا المقياس اتضح أنه عندما تتراوح درجات الفرد بين 22 . 27 درجة فإنه في تلك الحالة يعاني من مستوى متوسط من العسر القرائي، وتدل الدرجات من 28 - 33 على مستوى فوق المتوسط، أما الدرجات من 34 - 39 فتدل على مستوى مرتفع بينما تدل الدرجة من 40 درجة فأعلى على مستوى مرتفع جدا من عسر القراءة.

وبالتالي فإن الدرجات التي تقل عن 20 أو التي تقل عن 22 تجاوزا حتى نتلافى أخطاء القياس) تعكس مستوى يقل عن المتوسط، وعلى حالة محدودة من العمر، بل إن الأمر في تلك الحالة ربما لا يعكس الحالة المقصودة وعادة ما يتم تطبيق هذا المقياس بصورة فردية، وعند تطبيقه على الأطفال يمكن الاستعانة بالمعلم على اعتبار أنه هو الأكثر معرفة ودراية بالطفل ومستواه، والأكثر ملاحظة له ولما يصدر عنه من سلوكيات وذلك بصفة مستمرة، أما عند تطبيقه على المراهقين فيمكن أن نقرأ العبارة للواحد منهم، ثم نترك لها لفرصة كي يجيب عنها، ونقوم بتسجيل إجابته على الفور.

ومن هذا المنطلق فليس هناك وقت محدد للاستجابة عن هذا المقياس، ومن الممكن أن يتم تطبيقه فبجلسة واحدة أو على مدى أكثر من جلسة واحدة.

4-1-3- ثبات المقياس:

لحساب ثبات المقياس تم إتباع أكثر من أسلوب واحد من تلك الأساليب التي عادة ما يتم استخدامها لهذا الغرض، والتي تتسم بدقتها، وإمكانية الاعتماد عليها في هذا الخصوص، وتتمثل هذه الأساليب فيما يلي:

1- معادلة كيودور ريتشاردسون (21). KR- 2.21.

2- معامل الفا لكرونباخ

3- التجزئة النصفية.

4- الاتساق الداخلي

وفي هذا الإطار بلغ معامل ثبات المقياس 0,683 باستخدام معادلة KR- 21 وذلك على عينة بلغ قوامها 2 طفلا من أطفال المرحلتين الابتدائية والإعدادية في محافظات الشرقية والدقهلية والقاهرة كما بلغ معامل الثبات 0,785 باستخدام طريقة ألفا لكرونباخ، بينما بلغ ذات المعامل 0,811 عند استخدام طريقة التجزئة النصفية، وهي جميعاً قيم دالة إحصائياً عند مستوى 0,01 ومن جهة أخرى فإن نتائج الاتساق الداخلي internal consistency وذلك بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس توضح أنها كانت دالة عند مستوى 0,01 في حين كان بعضها دالا عند 0,05 حيث قيمة (ر) الجدولية عند 0,05 تساوي 0,304 وعند 0,01 تساوي 0,393، وبذلك يتضح أن هذا المقياس يتمتع بمعدلات ثبات مناسبة.

ويوضح الجدول التالي نتائج الاتساق الداخلي:

جدول:(01) قيم(ر) بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس عسر القراءة

م	ر	م	ر	م	ر	م	ر	م	ر
1	0.52	11	0.43	21	0.69	31	0.52	41	0.39
2	0.61	12	0.58	22	0.38	32	0.49	42	0.72
3	0.37	13	0.71	23	0.82	33	0.77	43	0.44
4	0.45	14	0.63	24	0.61	34	0.39	44	0.38
5	0.39	15	0.58	25	0.62	35	0.61	45	0.53
6	0.64	16	0.47	26	0.57	36	0.38	46	0.49
7	0.41	17	0.56	27	0.39	37	0.55	47	0.63
8	0.55	18	0.77	28	0.43	38	0.81	48	0.84
9	0.71	19	0.68	29	0.54	39	0.70	49	0.51
10	0.39	20	0.47	30	0.64	40	0.55	50	0.68

4-1-4- صدق المقياس:

بالنسبة لصدق المقياس قام معد هذا المقياس أيضا باللجوء إلى أكثر من أسلوب واحد في هذا الصدد من تلك الأساليب التي عادة ما يتم الاحتكام إليها للتأكد من الصدق، ومن ثم فقد تم استخدام الأساليب التالية

-صدق المحكمين

-صدق المحك

-الصدق العاملي

وعلى هذا الأساس فقد تم أولاً حساب صدق المحكمين حيث تم عرض المقياس على عشرة محكمين من أساتذة الصحة النفسية والتربية الخاصة، وتم استبعاد تلك العبارات التي لم تحصل على 90 % على الأقل من إجماع آرائهم، ومن ثم استبعد معد المقياس ثلاث عبارات على أثر ذلك.

ولحساب الصدق باستخدام محك خارجي تم استخدام اختبار تشخيص العسر القرائي الذي أعدته نصرة جلجل (2006)، ثم قام معد الاختبار بحساب قيمة (ر) بين درجات أفراد العينة (ن= 42) في الاختبار الراهن ودرجاتهم في اختبار تشخيص العسر القرائي.

وقد أوضحت النتائج أن قيمة (ر) بين درجاتهم في الاختبارين قد بلغت 0,549 وبحساب الدلالة الإحصائية للقيم المحسوبة اتضح أنها جميعاً دالة عند مستوى 0,01 كذلك فقد أوضحت نتائج الصدق العاملي (ن= 70) من جهة أخرى بعد التدوير المتعامد وجود ستة عوامل تتشبع عليها عبارات المقياس يمثل كل منها بذلك مقياساً فرعياً مستقلاً وذلك على النحو الموضح بالجدول التالي:

جدول (02): توزيع عبارات المقياس على الأبعاد المتضمنة وفقاً لتشبعاتها عليها.

العامل	العبارات	المجموع
الأداء القرائي	4-5-9-10-22-23-28-32-37-45-46-47-48.	14
الأداء الكتابي	14-24-29-38-39-40.	06
الأداء الذاكري	7-11-12-17-18-19-26-27-31	09
الفهم والاستيعاب	13-15-30-35-36-42-43-49.	08
الإدراك والتركيز	1-2-3-6-25-34-44-50	08
الترتيب	16-20-21-33-41	05

4-2- مقياس الذاكرة الدلالية:

- الخاصة المقاسة: نشاط الذاكرة الدلالية لدى الأطفال عسيري القراءة من السنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

- مصمم المقياس: سعد عبد العزيز

- هدف المقياس:

* التعرف على قدرة الطفل على التكرار الدلالي للكلمات.

* التعرف على قدرة الطفل في إنتاج التركيب الإيقاعي الدلالي.

* التعرف على قدرة الطفل في الإحساس والتمييز الفونولوجي.

* التعرف على قدرة الطفل في فهم المفردات.

* التعرف على التصنيف والترتيب الدلالي.

* الفهم والربط الوظيفي للجمل.

- فقرات المقياس: يحتوي المقياس على (08) ثمانية بنود كل بند يحتوي على مجموعة من الاختبارات.

-بدائل فقرات المقياس: يحتوي المقياس على ثمانية بنود كل بند بدائل مختلفة عن الآخر وذلك حسب طبيعة الاختبار.

-تبرير استخدام المقياس: تم الاعتماد على هذا المقياس لتمييزه بالمواصفات المناسبة للدراسة الحالية من حيث:

• طبيعة المقياس: يتميز المقياس بسهولة وبساطة الفقرات مما سهل على تلاميذ

المرحلة الابتدائية الإجابة عن فقراته.

• عينة الدراسة: يعتبر المقياس مناسب وملائم للمرحلة التعليمية الابتدائية.

4-2-1- الخصائص السيكومترية:

تم قياس الخصائص السيكومترية لاختبار الذاكرة الدلالية على النحو التالي:

-**الصدق:** يعتبر المقياس صادقاً إذا كان يقيس ما وضع لقياسه، مع العلم أن هناك عدة أنواع من الصدق، ولقد اعتمد الطالب الباحث على نوعين من الصدق وهما الصدق البنائي والصدق الذاتي

- **الثبات:** يشير الثبات إلى اتساق الدرجات المستخرجة من استجابات الأفراد أنفسهم عندما يعاد اختبارهم بالاختبار ذاته في أوقات مختلفة أو عندما يختبرون بمجموعات مختلفة من بنود متكافئة.

ولقد اعتمد الطالب الباحث على نوعين من الثبات وهما الثبات بإعادة التطبيق والثبات بواسطة الاتساق الداخلي أي بمعادلة ألفا كرومباخ.

4-2-2- الصدق البنائي لاختبار الذاكرة الدلالية:

يتم التأكد من الصدق البنائي في المقياس الحالي باستخدام معامل ارتباط التوافق بين درجة العبارة الواحدة والدرجة الكلية للمقياس من ناحية، وبين درجة العبارة الواحدة والدرجة الكلية للمحور الذي يتضمنها من ناحية أخرى، ثم حساب مصفوفة الارتباط بين أبعاد المقياس المختلفة من ناحية ثالثة.

والجدول الآتي يوضح معاملات ارتباط التوافق بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس.

يلاحظ من الجدول أن البندين الأول والثاني (1.2) غير دالين، والبندين الثالث والرابع والثامن (3.4.8) قيم معاملات ارتباطها تشير إلى دلالتها الإحصائية عند مستوى (0.05)، والبندين الخامس والسادس والسابع (5.6.7) قيم معاملات ارتباطها تشير إلى دلالتها الإحصائية عند مستوى (0.01)، وهذا يعني أن مفردات المقياس متماسكة، مما يدل على التجانس الداخلي للمقياس.

جدول رقم (03) يمثل معاملات ارتباط التوافق بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس الذاكرة الدلالية.

Correlations

		VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005	VAR00006	VAR00007	VAR00008	TOTALMEM
VAR00001	Pearson Correlation	1.000	-.109	.517*	.545*	.451	.410	.208	-.078	.507
	Sig. (2-tailed)	.	.699	.048	.036	.092	.129	.457	.783	.054
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15
VAR00002	Pearson Correlation	-.109	1.000	.184	-.035	.176	.069	-.048	.800**	.343
	Sig. (2-tailed)	.699	.	.511	.902	.529	.807	.865	.000	.211
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15
VAR00003	Pearson Correlation	.517*	.184	1.000	.099	.376	.448	.517*	.204	.600*
	Sig. (2-tailed)	.048	.511	.	.725	.168	.094	.048	.465	.018
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15
VAR00004	Pearson Correlation	.545*	-.035	.099	1.000	.697**	.483	.052	-.004	.530*
	Sig. (2-tailed)	.036	.902	.725	.	.004	.068	.855	.988	.042
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15
VAR00005	Pearson Correlation	.451	.176	.376	.697**	1.000	.605*	.519*	.201	.751**
	Sig. (2-tailed)	.092	.529	.168	.004	.	.017	.047	.473	.001
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15
VAR00006	Pearson Correlation	.410	.069	.448	.483	.605*	1.000	.635*	.351	.917**
	Sig. (2-tailed)	.129	.807	.094	.068	.017	.	.011	.199	.000
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15
VAR00007	Pearson Correlation	.208	-.048	.517*	.052	.519*	.635*	1.000	.082	.650**
	Sig. (2-tailed)	.457	.865	.048	.855	.047	.011	.	.771	.009
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15
VAR00008	Pearson Correlation	-.078	.800**	.204	-.004	.201	.351	.082	1.000	.527*
	Sig. (2-tailed)	.783	.000	.465	.988	.473	.199	.771	.	.044
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15
TOTALMEM	Pearson Correlation	.507	.343	.600*	.530*	.751**	.917**	.650**	.527*	1.000
	Sig. (2-tailed)	.054	.211	.018	.042	.001	.000	.009	.044	.
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* دال إحصائياً عند مستوى (0.05) ** دال إحصائياً عند مستوى (0.01).

ويكشف الجدول على أن قيمة معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس نفسها تراوحت بين (-0.1) في حدها الأدنى بين بعدي var1 و var2 ، وبين (0.8) في حدها

الأعلى بين بعدي var 8 و var2 . وأن معاملات الارتباط بين أي بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية لجميع أبعاد المقياس تراوحت بين (0.34) في حدها الأدنى بين بعد var2 والدرجة الكلية وبين (0.91) في حدها الأعلى بين بعد var6 والدرجة الكلية للمقياس. وأن أغلب معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) و(0.01). وهذا يشير إلى أبعاد المقياس متناسقة وأن مفرداته متماسكة.

4-2-3- الصدق الذاتي لاختبار الذاكرة الدلالية (كصدق)

كما أشرنا سابقا بأن الصدق الذاتي هو الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار، وبعد حساب الثبات والذي كان يساوي: 0.97 إذن الجذر التربيعي يساوي: 0.98 كما هو مبين أدناه، وعليه فالاختبار صادق ذاتيا.

$$\sqrt{0.97} = 0.98 \text{ الصدق الذاتي}$$

4-2-4- إعادة التطبيق لاختبار الذاكرة الدلالية (كثبات):

تمكن الباحث من إعادة تطبيق الاختبار على عدد 15 طفلا من عينة الصدق والثبات، وذلك بعد 20 يوم من تطبيق الاختبار الأول، وقد استخدم الباحث معادلة بيرسون للارتباط، والجدول التالي يبين النتيجة المتحصل عليها

5- الأساليب الإحصائية المراد استخدامها وسبب استخدامها:

تعتبر الأساليب الإحصائية ذات أهمية بالغة إذ لا يمكن لأي باحث إتمام بحثه دون الاستعانة بها حيث بفضل هذه الأساليب يمكن معرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين متغيرات الدراسة أو عدم وجودها.

5-1- الأدوات الإحصائية:

اختبار (T.Test): من أكثر اختبارات الدلالة شيوعاً في الأبحاث النفسية حيث يستخدم هذا الاختبار في قياس دلالة فروق المتوسطات المرتبطة و غير المرتبطة للعينات المتساوية و الغير متساوية.

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري: حساب مستوى عسر القراءة حيث يفيدان في معرفة توزيع أفراد العينة أي مدى انسجامهم ومدى صلاحية الاختبار المطبق.

5-2- تصور الدراسة:

كان من المفروض أن نقوم بإجراء الدراسة بشكل عادي للتوصل الى النتائج وحل مشكلة الدراسة لكن الظروف حالت دون ذلك بسبب جائحة كورونا والظروف الصحية للبلاد والعالم.

كان من المفروض بعد تطبيق أدوات الدراسة والمتمثلة في اختبار الذاكرة الدلالية لسعد عبد العزيز واختبار عسر القراءة للأطفال والمراهقين لعادل عبد الله محمد نقوم بعرض وتحليل النتائج على النحو التالي:

عرض وتحليل النتائج على ضوء الفرضية العامة والتي تنص على أنه:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاطفال العاديين والمعسرين قرائياً على مستوى الذاكرة الدلالية لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي باستخدام اختبار T Test.

الاختبار	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	مستوى الدلالة	" ت " المحسوبة	قيمة "P"	الدلالة الاحصائية
اختبار الذاكرة الدلالية	التلاميذ العاديين							
	التلاميذ العسر القرائي							

جدول رقم (04): يوضح نتائج الفروق بين المجموعتين في اختبار الذاكرة الدلالية

من خلال الجدول يتوقع ان تكون نتائج الاطفال العاديين أفضل من نتائج الاطفال ذوي عسر القراءة.

عرض وتحليل النتائج على ضوء الفرضية الجزئية الاولى:

والتي تنص على انه توجد فروق دالة بين الاطفال العاديين والاطفال المعسرين قرائيا على مستوى التكرار الدلالي للكلمات باستخدام المعالجة الاحصائية التالية:

اختبار " ت " (T.Test) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات الاطفال العاديين و الاطفال المعسرين قرائيا في التكرار الدلالي للكلمات.

Group Statistics

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001					
VAR00002	n				
	p				

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
						Sig. (2-tailed)
VAR00002	Equal variances assumed					
	Equal variances not assumed					

جدول(05): يوضح نتائج اختبار (T.Test) لدلالة الفروق بين متوسطات الاطفال العاديين والمعسرين قرائيا على مستوى التكرار الدلالي للكلمات

إن من بين الفرضيات الأساسية لتطبيق (T-test) تحديد تجانس المجموعتين (أي تساوي تباين المجتمعين المأخوذ منهما المجموعتين) وذلك انطلاقاً من الفرضية الصفرية التالية: $H_0: \sigma_1^2 = \sigma_2^2$

ومن خلال الجدول السابق في الخانة الخاصة باختبار التجانس (Levene's Test for Equality of Variances) نلاحظ أن:

---P-value= وبالتالي نقبل فرضية التجانس الصفرية، فالمجموعتين متجانستين.

من خلال دراسة الجدول نتوقع وجود فروق دالة إحصائية بين الأطفال العاديين والأطفال المعسرين قرائيا لصالح العاديين على مستوى التكرار الدلالي للكلمات.

عرض وتحليل النتائج على ضوء الفرضية الجزئية الثانية:

والتي تنص على انه " توجد فروق دالة بين الأطفال العاديين والأطفال المعسرين قرائيا على مستوى التكرار الدلالي للأرقام".

ولاختبار هذه الفرضية ، تم استخدام المعالجة الإحصائية التالية:
 اختبار "ت" (T.Test) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات الاطفال العاديين و
 المعسرين قرائيا في التكرار الدلالي للأرقام.

Group Statistics

	VAR00001	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00002	n				
	p				

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	
VAR00002	Equal variances assumed					
	Equal variances not assumed					

الجدول رقم (06): يوضح نتائج اختبار (T.Test) لدلالة الفروق بين متوسطات
 الاطفال العاديين والاطفال المعسرين قرائيا على مستوى التكرار الدلالي للأرقام

إن من بين الفرضيات الأساسية لتطبيق (T-test) تحديد تجانس المجموعتين (أي
 تساوي تباين المجتمعين المأخوذ منهما المجموعتين) وذلك انطلاقاً من الفرضية الصفرية
 التالية: $H_0: \sigma_1^2 = \sigma_2^2$

ومن خلال الجدول السابق في الخانة الخاصة باختبار التجانس (Levene's Test for
 Equality of Variances) نلاحظ أن:

P-value=---- وبالتالي نقبل فرضية التجانس الصفرية، فالمجموعتين متجانستين.

من خلال دراسة الجدول نتوقع وجود فروق دالة إحصائية بين الأطفال العاديين والأطفال
 المعسرين قرائيا لصالح العاديين على مستوى التكرار الدلالي للأرقام.

عرض وتحليل النتائج على ضوء الفرضية الجزئية الثالثة:

والتي تنص على انه" توجد فروق دالة بين الأطفال العاديين والأطفال المعسرین قرائيا على مستوى إنتاج التركيب الإيقاعي".

ولاختبار هذه الفرضية ، تم استخدام المعالجة الإحصائية التالية:
اختبار "ت" (T.Test) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات الاطفال العاديين و الاطفال المعسرین قرائيا في إنتاج التركيب الإيقاعي.

Group Statistics

	VAR00001	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00002	n				
	p				

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
VAR00002	Equal variances assumed					
	Equal variances not assumed					

الجدول رقم (07) يوضح نتائج اختبار (T.Test) لدلالة الفروق بين متوسطات الاطفال العاديين والاطفال المعسرین قرائيا على مستوى إنتاج التركيب الإيقاعي

إن من بين الفرضيات الأساسية لتطبيق (T-test) تحديد تجانس المجموعتين (أي تساوي تباين المجتمعين المأخوذ منهما المجموعتين) وذلك انطلاقا من الفرضية الصفرية

$$H_0: \sigma_1^2 = \sigma_2^2$$

ومن خلال الجدول السابق في الخانة الخاصة باختبار التجانس (Levene's Test for Equality of Variances) نلاحظ أن: P-value=---- وبالتالي نقبل فرضية التجانس الصفريّة، فالمجموعتين متجانستين.

من خلال دراسة الجدول نتوقع وجود فروق دالة إحصائية بين الأطفال العاديين والأطفال المعسرّين قرائيا لصالح العاديين على مستوى انتاج التركيب الالقاعي

عرض وتحليل النتائج على ضوء الفرضية الجزئية الرابعة:

والتي تنص على انه "توجد فروق دالة بين الأطفال العاديين والأطفال المعسرّين قرائيا على مستوى الإحساس والتمييز الفونولوجي".

ولاختبار هذه الفرضية، تم استخدام المعالجة الإحصائية التالية:

اختبار "ت" (T.Test) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات العاديين و المعسرّين قرائيا في الإحساس والتمييز الفونولوجي.

Group Statistics

	VAR00001	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00002	n				
	p				

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
VAR00002	Equal variances assumed					
	Equal variances not assumed					

الجدول رقم (08) يوضح نتائج اختبار (T.Test) لدلالة الفروق بين متوسطات العاديين و المعسرّين قرائيا على مستوى الإحساس والتمييز الفونولوجي

إن من بين الفرضيات الأساسية لتطبيق (T-test) تحديد تجانس المجموعتين (أي تساوي تباين المجتمعين المأخوذ منهما المجموعتين) وذلك انطلاقاً من الفرضية الصفرية

$$H_0: \sigma_1^2 = \sigma_2^2 \text{ التالية:}$$

ومن خلال الجدول السابق في الخانة الخاصة باختبار التجانس (Levene's Test for Equality of Variances) نلاحظ أن: P-value=---- وبالتالي نقبل فرضية التجانس الصفرية، فالمجموعتين متجانستين.

من خلال دراسة الجدول نتوقع وجود فروق دالة إحصائية بين الأطفال العاديين والأطفال المعسرّين قرائياً لصالح العاديين على مستوى الاحساس والتمييز الفونولوجي

عرض وتحليل النتائج على ضوء الفرضية الجزئية الخامسة:

والتي تنص على أنه "توجد فروق دالة بين الأطفال العاديين والأطفال المعسرّين قرائياً على مستوى فهم المفردات".

ولاختبار هذه الفرضية، تم استخدام المعالجة الإحصائية التالية:

اختبار "ت" (T.Test) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات العاديين و المعسرّين قرائياً في فهم المفردات.

Group Statistics

	VAR00001	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00002	n				
	p				

Independent Samples Test						
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
VAR00002	Equal variances assumed					
	Equal variances not assumed					

الجدول رقم (09) يوضح نتائج اختبار (T.Test) لدلالة الفروق بين متوسطات العاديين و المعسرين قرائيا على مستوى فهم المفردات

إن من بين الفرضيات الأساسية لتطبيق (T-test) تحديد تجانس المجموعتين (أي تساوي تباين المجتمعين المأخوذ منهما المجموعتين) وذلك انطلاقاً من الفرضية الصفرية التالية: $H_0: \sigma_1^2 = \sigma_2^2$

ومن خلال الجدول السابق في الخانة الخاصة باختبار التجانس (Levene's Test for Equality of Variances) نلاحظ أن: P-value=--- وبالتالي نقبل فرضية التجانس الصفرية، فالمجموعتين متجانستين.

من خلال دراسة الجدول نتوقع وجود فروق دالة إحصائية بين الأطفال العاديين والأطفال المعسرين قرائيا لصالح العاديين على مستوى فهم المفردات.

عرض وتحليل النتائج على ضوء الفرضية الجزئية السادسة:

والتي تنص على أنه "توجد فروق دالة بين الأطفال العاديين والأطفال المعسرين قرائيا على مستوى التعرف على دلالة الصور".

ولاختبار هذه الفرضية، تم استخدام المعالجة الإحصائية التالية:

اختبار "ت" (T.Test) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات العاديين و المعسرين قرائيا في التعرف على دلالة الصور.

Group Statistics

	VAR00001	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00002	n				
	p				

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
VAR00002	Equal variances assumed					
	Equal variances not assumed					

الجدول رقم (10): يوضح نتائج اختبار (T.Test) لدلالة الفروق بين متوسطات العاديين و المعسرين قرائيا على مستوى التعرف على دلالة الصور

إن من بين الفرضيات الأساسية لتطبيق (T-test) تحديد تجانس المجموعتين (أي تساوي تباين المجتمعين المأخوذ منهما المجموعتين) وذلك انطلاقاً من الفرضية الصفرية التالية: $H_0: \sigma_1^2 = \sigma_2^2$

ومن خلال الجدول السابق في الخانة الخاصة باختبار التجانس (Levene's Test for Equality of Variances) نلاحظ أن: P-value=---- وبالتالي نقبل فرضية التجانس الصفرية، فالمجموعتين متجانستين.

من خلال دراسة الجدول نتوقع وجود فروق دالة إحصائية بين الأطفال العاديين و الأطفال المعسرين قرائيا لصالح العاديين على مستوى التعرف على دلالة الصور.

عرض وتحليل النتائج على ضوء الفرضية الجزئية السابعة:

والتي تنص على انه "توجد فروق دالة بين الأطفال العاديين والأطفال المعسرين قرائيا على مستوى التعرف على التصنيف والترتيب الدلالي".

ولاختبار هذه الفرضية ، تم استخدام المعالجة الإحصائية التالية:
 اختبار "ت" (T.Test) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات العاديين والمعسرين
 قرائيا في التعرف على التصنيف والترتيب الدلالي.

Group Statistics

	VAR00001	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00002	n				
	p				

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
VAR00002	Equal variances assumed					
	Equal variances not assumed					

الجدول رقم (11): يوضح نتائج اختبار (T.Test) لدلالة الفروق بين متوسطات العاديين والمعسرين قرائيا على مستوى التعرف على التصنيف والترتيب الدلالي

إن من بين الفرضيات الأساسية لتطبيق (T-test) تحديد تجانس المجموعتين (أي تساوي تباين المجتمعين المأخوذ منهما المجموعتين) وذلك انطلاقاً من الفرضية

$$H_0: \sigma_1^2 = \sigma_2^2$$

الصفريّة التالية:

ومن خلال الجدول السابق في الخانة الخاصة باختبار التجانس (Levene's Test for Equality of Variances) نلاحظ أن: P-value=--- وبالتالي نقبل فرضية التجانس الصفريّة، فالمجموعتين متجانستين .

من خلال دراسة الجدول نتوقع وجود فروق دالة إحصائية بين الأطفال العاديين والأطفال المعسرين قرائياً لصالح العاديين على مستوى التعرف على التصنيف والترتيب الدلالي.

عرض وتحليل النتائج على ضوء الفرضية الجزئية الثامنة:

والتي تنص على انه "توجد فروق دالة بين الأطفال العاديين والأطفال المعسرين قرائياً على مستوى التعرف على الفهم والربط الوظيفي للجمل".

ولاختبار هذه الفرضية ، تم استخدام المعالجة الإحصائية التالية:

اختبار "ت" (T.Test) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات العاديين والمعسرين قرائياً في التعرف على الفهم والربط الوظيفي للجمل.

Group Statistics

	VAR00001	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00002	n				
	p				

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
VAR00002	Equal variances assumed					
	Equal variances not assumed					

الجدول رقم (12): يوضح نتائج اختبار (T.Test) لدلالة الفروق بين متوسطات العاديين والمعسرين قرائياً على مستوى التعرف على الفهم والربط الوظيفي للجمل

إن من بين الفرضيات الأساسية لتطبيق (T-test) تحديد تجانس المجموعتين (أي تساوي تباين المجتمعين المأخوذ منهما المجموعتين) وذلك انطلاقاً من الفرضية الصفرية التالية: $H_0: \sigma_1^2 = \sigma_2^2$

ومن خلال الجدول السابق في الخانة الخاصة باختبار التجانس (Levene's Test for Equality of Variances) نلاحظ أن: P-value=---- وبالتالي نقبل فرضية التجانس الصفرية، فالمجموعتين متجانستين.

من خلال دراسة الجدول نتوقع وجود فروق دالة إحصائية بين الأطفال العاديين والأطفال المعسرين قرائياً لصالح العاديين على مستوى التعرف على الفهم والربط الوظيفي للجميل

والتحليل الكمي يكون بالقراءة الكمية للنتائج بمعنى قراءة الجداول كمياً، والتحليل الكيفي للنتائج يكون بالتركيز على كيف ظهرت النتائج خلال التطبيق وفي الأخير سنقوم بمناقشة نتائج الدراسة ونتوقع بتحقيق فرضيات الدراسة (توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين العسر القرائي والذاكرة الدلالية لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي). وهذا ما يوافق دراسة "دريفل يسمينة" تحت عنوان: دراسة الذاكرة الدلالية عند الأطفال المصابين بمتلازمة داون و التي كانت نتائجها أن الذاكرة الدلالية لدى الأطفال الحاملين بمتلازمة داون تتميز بعدم تنظيم المعارف اللسانية المعبرة على الأشياء كما تظهر، نقص وصدق التمثيلات الدلالية في ذاكرتهم الدلالية.

ودراسة "بن صافية أمال" تحت عنوان الذاكرة العاملة لدى المصابين بعسر القراءة والتي كانت نتائجها أن التلاميذ يعانون من مشاكل على مستوى الذاكرة العاملة تتمثل في:

- صفة وحدة الحفظ، والتي تتناسب أطفالاً أصغر سناً
- وحدة الحفظ تناسب عكسياً مع تعقيد المهام الموكلة للذاكرة العاملة، فكلما زادت تعقيد المهمة نقصت وحدت الحفظ
- مشاكل في تخزين المعلومات الآتية من المحيط الخارجي.

خلاصة عامة:

وختاماً نستنتج أن عسر القراءة يعتبر من أكثر المواضيع التي تتضمنها البرامج الدراسية خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي فهي من أهم المراحل المهمة لما لها من دور كبير في معرفة ميوله واستعداداته الأولية كما أنها ترسم أبعاد شخصيته وتبني فيها أساسياته أما فيما يخص موضوع الذاكرة الدلالية فهي عملية معرفية تشتغل وفق آليات وقواعد معينة.

ولقد حاولنا في هذه الدراسة التعرف بشكل أكبر على صعوبة تعلم القراءة وعلاقتها بالذاكرة الدلالية لكن الظروف حالت دون ذلك بسبب الوضع الصحي الراهن، لكن هذا لا يمنع من بقاء الدراسة مفتوحة أمام الدراسات الأخرى لتسليط الضوء على صعوبة تعلم القراءة والذاكرة الدلالية لأنهما من المواضيع التي يمكن القول على أنها من المجالات الواسعة والرحبة للبحث العلمي، وتتطلبان مزيداً من الجهد والتحري لتقديم مزيداً من الدراسات، فنهاية دراسة هي بداية دراسة أخرى.

قائمة المراجع:

أولاً- المراجع العربية:

* الكتب:

- أحمد السعيد (2009) مدخل إلى الدسلوكيا برنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة، دار اليازوزي العلمية، الطبعة العربية، عمان.
- أحمد عبد الكريم حمزة (2008) سيكولوجية عسر القراءة (الدسلوكيا)، ط1، دار الثقافة، عمان.
- أسامة محمد البطاينة، مالك أحمد الرشدان، عبيد عبد الكريم السبايلة، عبد المجيد محمد الخطاطبة (2005) صعوبات التعلم النظرية والممارسة، ط1، دار المسيرة للنشر، عمان، الأردن.
- الخطاب، عمر محمد (2011) مقاييس في صعوبات التعلم، مكتبة المجتمع العربي، عمان.
- أنور محمد الشرقاوي (2003)، علم النفس المعرفي المعاصر، ط2، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- آني ديمون (2006) الدسلوكيا اضطراب اللغة عند الطفل، ط1، مجلس الأعلى للثقافة، القاهرة.
- جاد الله أبو المكارم جاد الله (2018) الدسلوكيا: النشأة والمفهوم- التشخيص والعلاج، المكتبة التربوية، الاسكندرية.
- جلجل نصره عبد المجيد (2005) التعلم العلاجي: الأسس النظرية والتطبيقات العلمية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- جوناثان كيه فوستر (2014) الذاكرة مقدمة قصيرة جداً، ط1، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة.
- حافظ نبيل عبد الفتاح (2000) صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، ط1، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.

- حافظ نبيل عبد الفتاح(2006)صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، ط3، مكتبة الزهراء الشرق، القاهرة.
- حلمي المليجي (2000) علم النفس المعاصر، ط 8، دار النهضة العربية للطباعة والنشر بيروت.
- خالد ابراهيم الفخراني(2014) علم النفس العام،ب.ط،جمعية جودة الحياة المصرية،طنطا.
- رافع النصير الزغلول، عماد عبد الرحيم الزغلول(ب س)علم النفس المعرفي، ب.ط، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الاردن.
- رجاء محمود ابو علام (2012) سيكولوجية الذاكرة وأساليب معالجتها، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،عمان الاردن.
- سالم بن ناصر الكحالي(2011) صعوبات تعلم القراءة تشخيصها وعلاجها، ط1، مكتبة الفلاح، عمان.
- سامي عبد القوى(2011) علم النفس العصبي الأسس وطرق التقييم،ط2،مكتبة الانجلو،القاهرة.
- سليمان بن عايد الجهني (2017) أثر استخدام إستراتيجية الحواس المتعددة في معالجة العسر القرائي لدى طلبة صعوبات التعلم، م6،ع4، المجلة الدولية التربوية المتخصصة.
- سوزان رمضان الشوا(2006) تقنيات الذاكرة،ط1،الجزء الاول،تكنولوجيا الذاكرة العجيبة.
- سهير محمد أمين(2000)الجلجة أسبابها وعلاجها، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.
- شحاتة محمد ربيع(2006) أصول الصحة النفسية، ط6، دار الانجلو المصرية،مصر.
- طلعت منصور، أنور الشرقاوي، عادل عزالدين، فاروق أبو عوف(2003) أسس علم النفس العام، ب.ط، مكتبة الانجلو المصرية القاهرة.
- عادل عبد الله محمد(2009)مقياس عسر القراءة للأطفال والمراهقين،ط1،دار الرشاد، القاهرة.

- عبد الحميد سليمان السيد (2003) صعوبات التعلم تاريخها - مفهومها - تشخيصها - علاجها، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة.
- عبد الهادي نبيل (2000) بطيء التعلم وصعوباته، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.
- عبير عبد الحليم عبد الباري النجار (2017) صعوبات التعلم والتدخل المبكر في رياض الاطفال، ط1، مكتبة المتنبي، القاهرة
- عدنان يوسف العتوم (2004) علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الاردن.
- عوض الله سالم، محمود الشحات، مجدي محمد، عاشور احمد حسن (2017) صعوبات التعلم التشخيص والعلاج، ط4، دار الفكر، القاهرة.
- فتحي السيد عبد الرحيم (1982) سيكولوجية الأطفال غير العاديين وإستراتيجيات التربية الخاصة، ط2، دار القلم، الكويت.
- مادلين، آلين (ب س) مهارات تنشيط الذاكرة، ب ط، دار المعرفة للتربية البشرية، الرياض المملكة السعودية.
- مدحت محمد ابو نصر (2009) قوة التركيز وتحسين الذاكرة، ط1، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة مصر.
- محمد الصالح سمك (1998) فن التدريس للتربية اللغوية، ب ط، دار الفكر العربي، القاهرة.
- مسعد أبو الديار (2012) الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم، ط1، مكتبة الكويت الوطنية، الكويت.
- نصره محمد عبد المجيد جلجل (1995) العسر القرائي، ط2، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- نوروں بوتى (2012) الذاكرة أسرارها وآلياتها، ط1، هيئة أبو ظبي للسياحة والثقافة (مشروع كلمة).

- دليل الباحث في كتابة البحث وشكله (الخطوة والبحث النهائي) (2015)، ط2، جامعة الجنان، طرابلس لبنان.

*** الرسائل الجامعية:**

- أحمد تقي الدين مرباح (2015/2014) عسر القراءة وعلاقتها بالتوافق النفسي، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.

- الهام ساسان (2008/2007) تأثير الصدمة الجمجمية على الذاكرة وكيفية إعادة تأهيلها، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير، جامعة عنابة

- آمال بن صافية (2002/2001) الذاكرة العاملة لدى المصابين بعسر القراءة، رسالة ماجستير في الأرطفونيا، جمعة الجزائر.

- أمال قاسمي (2014/2013) الذاكرة الدلالية عند الطفل الأصم دراسة تشخيصية مع اقتراح برنامج تدريبي، اطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم النفس اللغوي والمعرفي. جامعة الجزائر 2.

- عبد الرحمان بن بريكة (2008/2007). العلاقة بين: الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الانجاز الدراسي لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة (في مدينة الجزائر). اطروحة لنيل درجة دكتوراه الدولة في علوم التربية.

- عبد القادر عياد (2016/2015) فاعلية الذاكرة المستندة الى استراتيجيات ما وراء المعرفة في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الابتدائي، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير تخصص تربية المدرسية والادماج للمتعلم، جامعة ابي بكر بلقايد، الشلف الجزائر.

- علي تعوينات (1998) صعوبات تعلم اللغة العربية المكتوبة في الطور الثالث من التعليم الأساسي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

- علي تعوينات (1983) التأخر في القراءة في مرحلة التعليم المتوسط، رسالة ماجستير، الجزائر.

- زوليخة بطاطية، فاطمة بوكاسي (2014/2013) علاقة النشاط المصحوب بتشتت الانتباه في ظهور عسر القراءة عند تلاميذ الرابعة ابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة.
- سماح بشقة (2008/2007) المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية، رسالة ماجستير في علم النفس تخصص إرشاد نفسي، جامعة الحاج لخضر، باتنة.
- سعد عبد العزيز (2010/2009) علاقة اضطراب الانتباه بالذاكرة الدلالية عند الأطفال ذوي النشاط الحركي المفرط المصحوب بتشتت الانتباه، مذكرة لنيل شهادة الماجستير تخصص علم النفس اللغوي المعرفي، جامعة الجزائر.
- ياسين لعجال (2008/2007) دراسة الذاكرة الدلالية لدى الطفل المصاب بالذهان دراسة مقارنة مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة الجزائر.
- يسمينة دريفل (2007/2006) دراسة الذاكرة الدلالية عند الاطفال المصابين بمتلازمة داون مذكرة لنيل شهادة الماجستير في الارطوفونيا، جامعة الجزائر.

ثانيا - المراجع الاجنبية:

- MAZAUX J. , GUEGAN J.(1990) , « La lecture » ,ed. Harmatton , Paris .
- Norbert Sillamy(1999)Dictionnaire de psychologie, Larousse, Paris.
- ESTIENNE F. , « Langage et dysorthographie » , ed. universitaire , Paris 1973.
- Tulving E, 1976, Rôle de la mémoire sémantique dans le stockage et récupération de l'information épisodique. Bulletin de psychologie, PUF, paris.
- David A.balota, Elizabet J.marsh, 2004, cognitive psychology hey readings, psychology press new York and hove

الملاحق

الملحق رقم (01): مقياس عسر القراءة لدى المراهقين:

عزيزي الطالب

فيما يلي بعض العبارات التي تساعدنا في معرفة ما تعانيه من مشكلات أثناء قيامك بالقراءة والتي نبغي أن نحدد من خلالها مثل هذه المشكلات حتى نتمكن من تحديد مشكلتك على وجه الدقة وهو الأمر الذي يمكن أن يكون من شأنه أن يساعدنا كثيرا في التغلب على تلك المشكلات، وأن يساعدك في الوصول إلى مستوى معقول من القراءة. ولذلك عليك أن تجيب عن الأسئلة التالية بصورة دقيقة، وأن تعلم أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة لكن المهم أن تحدد ما إذا كان ما تعبر عنه العبارة يحدث لك أم لا حيث أن ذلك هو الأساس في فهم مشكلتك التي تتعلق بالقراءة، وإيجاد الحل المناسب لها. كما نرجو منك ألا تترك أي عبارة دون أن تكملها، وأن تتخير لها الإجابة الصحيحة كما تشعر أنت بها حيث أن دقتك في الإجابة يمكن أن تساعدنا في تقديم الخدمات المطلوبة لك حتى لا تتفاقم مشكلتك لأنها تساعدنا في وصف حالتك بصورة دقيقة مما يساعدنا على تصور ما عسانا أن نقوم به في هذا الصدد، ولذلك فإن الأساس في الإجابة هو الدقة مع التأكيد لك على أن هذه المعلومات سرية ولن يطلع عليها أحد غيرنا.

وشكرا على حسن تعاونك معنا

مدرسة:.....

اسم الطالب:.....(اختياري)

تاريخ الميلاد:...../...../.....

الدرجة

م	العبارة	نعم	لا
١	عادة ما أجد صعوبة في التمييز بين يمين الأشياء ويسارها .....	.....	.....
٢	يمثل تحديد الاتجاهات المختلفة على الخريطة أمراً محيراً ومربكاً بالنسبة لي .....	.....	.....
٣	غالباً ما أجد صعوبة في التعرف على وتحديد الطريق الموصل إلى أي مكان أراه غريباً .....	.....	.....
٤	أكره القراءة بصوت مرتفع .....	.....	.....
٥	استغرق وقتاً أطول مما ينبغي في قراءة صفحة معينة من كتاب ...	.....	.....
٦	يصعب عليّ التمييز بين الحروف المتشابهة .....	.....	.....
٧	أجد صعوبة في تذكر معنى ما أكون قد قرأته بالفعل .....	.....	.....
٨	أبتعد عن قراءة الكتب كبيرة الحجم وأكرهها .....	.....	.....
٩	مستوأي في التهجي ضعيف .....	.....	.....
١٠	من الصعب أن أقرأ ما أقوم بكتابته .....	.....	.....
١١	من غير الممكن أن أردد أيام الأسبوع بترتيبها الصحيح دون أن أرتكب أي خطأ .....	.....	.....
١٢	يمثل ترديد أيام الأسبوع بترتيبها العكسي أمراً مربكاً لي .....	.....	.....
١٣	غالباً ما أشعر بالارتباك عندما أتحدث في وسط مجموعة .....	.....	.....
١٤	أجد صعوبة كبيرة في كتابة رسالة على الموبايل (الجوال) بشكل صحيح .....	.....	.....
١٥	من المستبعد أن أرسل رسالة من الموبايل (الجوال) بصورة صحيحة إلى الرقم المطلوب .....	.....	.....
١٦	إذا ما أردت أن أكرر كلمة طويلة يكون قد نطقها شخص آخر أمامي فإلني أجد صعوبة في وضع كل الأصوات المتضمنة في ترتيبها الصحيح كي أنطقها كما سمعتها .....	.....	.....
١٧	يمثل المرد العكسي الصحيح للأرقام من ١ - ١٠ صعوبة لي .....	.....	.....
١٨	أواجه صعوبة في إجراء بعض العمليات الحسابية في ذهني دون أن أستخدم أصابعي لذلك .....	.....	.....

.....	.....	عندما أستخدم التليفون فإنني عادة ما أخلط بين الأعداد التي أود أن أستخدمها لكي أطلب رقماً معيناً	١٩
.....	.....	من الصعب أن أقوم بترديد شهور السنة في الترتيب الصحيح بطلاقة	٢٠
.....	.....	أجد صعوبة إذا ما أردت أن أقوم بترديد شهور السنة في ترتيبها العكسي	٢١
.....	.....	عادة ما أخلط بين التواريخ عند قراءتها	٢٢
.....	.....	غالباً ما تفوتني بعض المناسبات نتيجة الخلط بين المواعيد حال قراءتي لها	٢٣
.....	.....	عادة ما تحدث أخطاء عديدة عندما أكتب أي عبارة	٢٤
.....	.....	يمثل الإدراك الصحيح للأشكال صعوبة وإرباكاً لي	٢٥
.....	.....	عادة ما أقوم بالخلط بين أرقام الصفحات	٢٦
.....	.....	أجد صعوبة كبيرة في تعلم جدول الضرب وحفظه	٢٧
.....	.....	أرتكب العديد من الأخطاء عند تهجي الكلمات حتى تلك الكلمات متوسطة الحجم	٢٨
.....	.....	عادة ما بنزل خطي عن السطر عند الكتابة	٢٩
.....	.....	إذا ما حاولت أن انتبه إلى التفاصيل الدقيقة على الخريطة فإنني عادة ما أواجه صعوبة كبيرة	٣٠
.....	.....	غالباً ما أخلط بين الأعداد التي يوجد بينها درجة معينة من التشابه مثل ٢ ، ٦ أو غيرها	٣١
.....	.....	عندما أقرأ أي صفحة أرى الحروف وكأنها تتحرك أو تقفز من مكانها في الكلمة أو على السطر	٣٢
.....	.....	أجد صعوبة في الاحتفاظ بترتيب حروف الكلمة التي أكون قد انتهيت من قراءتها	٣٣
.....	.....	يمثل الإدراك الصحيح للأصوات وتمييزها مشكلة لي	٣٤
.....	.....	أواجه مشكلة كبيرة عندما أحاول أن أقوم بمتابعة أي شيء يتحرك بسرعة أمام عيني	٣٥

.....	.....	أجد صعوبة في فهم واستيعاب ما يوجه لي من تعليمات	٣٦
.....	.....	عندما أقوم بقراءة نص معين فعادة ما يتم إبدال بعض الكلمات مع بعضها البعض	٣٧
.....	.....	عندما أقوم بكتابة جملة ما فغالبا ما تحدث عمليات إبدال لبعض الحروف أو الكلمات	٣٨
.....	.....	أخبر قدرا كبيرا من الصعوبة في السير من اليمين إلى اليسار أو العكس عند الكتابة	٣٩
.....	.....	أواجه صعوبة إذا ما أردت أن أسجل بعض الأفكار التي تدور في ذهني على الورق	٤٠
.....	.....	غالبا ما أجد صعوبة في وضع الأشياء المختلفة أو حتى أدوات اللعب في ترتيب معين	٤١
.....	.....	كثيرا ما أواجه صعوبة في إتباع التعليمات	٤٢
.....	.....	عادة ما أواجه مشكلات في استخدام أي اليدين وأقوم بالخلط في استخدام هذه اليد أو تلك	٤٣
.....	.....	عندما أستمع إلى صوت معين فإنني غالبا ما أجد صعوبة في ربطه بالحرف الهجائي الدال عليه	٤٤
.....	.....	أداني القرائني يقل عن مستوى صفي الدراسي	٤٥
.....	.....	أشعر بالتعب أو الارهاق بعد القراءة حتى ولو استمرت تلك القراءة لفترة وجيزة	٤٦
.....	.....	تعد القراءة أمر غير ممتع بالنسبة لي	٤٧
.....	.....	عادة ما أقرأ ببطء واضح	٤٨
.....	.....	استخدام ألعاب الحروف يعد من الأمور المعلة والمرهقة لي	٤٩
.....	.....	يضايقتني اللعب بالألفاظ والكلمات حتى وإن كانت تلك الكلمات ذات مقاطع منغمة	٥٠

الملحق رقم(02): مقياس الذاكرة الدلالية – عبد العزيز سعد

أقسام المقياس:

1- التكرار الدلالي للكلمات:

التعليمية: يحتوي الاختبار على 10 كلمات في كل عمود "أ" و "ب" نطلب من الطفل أن يكرر ذات نفس الدلالة في العمود المقابل حيث نطلب من تكرار الكلمات ذات نفس الدلالة من العمود أ إلى العمود ب ثم نكرر الفكرة مع بقية الكلمات انطلاقاً من التعليمات التالية: "كرر مثلي الكلمة ثم انطق الكلمة التي تحمل نفس الدلالة في الجهة المقابلة من الجدول"

التنقيط:

1. إذا نجح الطفل في نطق الكلمتين نطقاً صحيحاً حصل على نقطة "1" بغض النظر عن صحة ارتباط دلالتهم.

2. إذا كان اختيار الكلمة صائباً يمنح نقطة ثانية.

3. وعليه فالطفل الذي ينجح في النطق والاختيار يحصل على نقطتين "2"

4. ومجموع النقاط يكون "20" نقطة.

الاختبار:

العمود أ	العمود ب	التكرار اللفظي	الربط الدلالي
قط	الشمس		
العشاء	الليل		
الجري	الشراب		
الماء	الأخضر		

		حيوان	المدينة
		البيوت	الأشجار
		سباق	المفتاح
		الكرة	الضوء
		القسم	الطاولة
		القفل	اللعب
	/10	/10	المجموع الجزئي
/20	المجموع الكلي		

الإجابة النموذجية:

العمود أ	العمود ب	التكرار اللفظي	الربط الدلالي
قط	الشمس	1	1
العشاء	الليل	1	1
الجري	الشراب	1	1
الماء	الأخضر	1	1
المدينة	حيوان	1	1
الأشجار	البيوت	1	1
المفتاح	سباق	1	1
الضوء	الكرة	1	1

الطاولة	القسم	1	1
اللعب	القفل	1	1
المجموع الجزئي		10	10
المجموع الكلي		/20	

2- التكرار الدلالي للأرقام:

التعليمية: يحتوي الاختبار على 9 سلسلات من الأرقام تتوزع على ثلاث مجموعات أ؛ب؛ج ثلاث سلسلات في كل مجموعة؛ وبالترتيب نلقي أمام الطفل السلاسل سلسلة بسلسلة ونطلب منه كلما انتهينا من سلسلة معينة أن يعيد تكرارها ورائنا بمعدل ثانية لكل رقم "استمع لهذه السلسلة من الأرقام ثم أعدها مثلما سمعتها مرتبة".

التنقيط:

1. إذا نجح الطفل في نطق سلسلة كاملة وضمن السرعة المطلوبة بمنحه نقطة "1"
2. إذا أخفق الطفل في مجموعة كاملة ولم ينل فيها أي علامة تلغى مباشرة المجموعة التي تليها
3. وعليه الطفل الذي ينجح في نطق كل السلاسل في مختلف المجموعات ينال "9" نقاط.

الاختبار:

المجموعات	السلاسل	التنقيط 1 أو 0
المجموعة أ	9-5-3	
	7-4-2	
	3-2-5	

	9-2-7-4	المجموعة ب
	2-5-8-3	
	1-6-2-7	
	9-5-8-1-3	المجموعة ج
	2-7-3-8-4	
	3-8-1-6-9	
/9	المجموعة	

3- التركيب الإيقاعي الدلالي:

التعليمية: يحتوي الاختبار على 16 مجموعة من الضربات الإيقاعية تختلف عن بعضها في بنيتها الصوتية يقوم الفاحص بإنتاجها واحدة بواحدة ويطلب من الطفل إعادة إنتاجها وراءه مع منحه فرصة الإعادة ثلاث مرات انطلاقاً من التعليمات التالية: "استمع جيداً كيف أدق ثم أعد الطرق مثلي تماماً"

التنقيط:

1. إذا نجح الطفل في إعادة الطرق بشكل صحيح حصل على نقطة "1"
2. بعد الوصول إلى المجموعة التاسعة 9 نوقف الاختبار بعد 3 أخطاء متتالية.
3. مجموعة النقاط التي قد يحصل عليها صاحب الإجابة الكاملة هو 16 نقطة.

الاختبار:

المجموعات الإيقاعية	التنقيط	المجموعات الإيقاعية	التنقيط	المجموعات الإيقاعية	التنقيط
0-1		0-1		0-1	

	***.1		***.7		***.13
	***.2		***.8		***.14
	***.3		***.9		***.15
	***.4		***.10		***.16
/16	***.5		***.11		المجموع
	***.6		***.12		

4- الإحساس والتمييز الفونولوجي:

التعليمية: يعتمد هذا الاختبار على مبدأ (rime) "النغمة" والذي ينطلق من فكرة التوافق والتطابق في النغمة؛ يحتوي الاختبار على 20 زوج من المقاطع الصوتية يطلب من الطفل أن يتعرف عما إذا كان المقطعان المعروضان أمامه لهما نفس النغمة أم لا وقبل ذلك نكون قد شرحنا له مبدأ التشابه بين النغمات حتى يفهمه وبعد ذلك نقدم له التعليمية التالية: "لاحظ جيدا هذه الأزواج المعروضة أمامك واستمع لقراءتي لها وعليك أن تعيدها ورائي ثم تحدد ما إذا كانت تتشابه في النغمة أم لا"

التنقيط:

1. إذا نجح الطفل في التعرف على التشابه من عدمه حصل على نقطة "1"
2. مجموعة النقاط التي قد يحصل عليها صاحب الإجابة الكاملة هو 20 نقطة.

الاختبار:

أزواج المقاطع	الإجابة الصحيحة	إجابة الطفل	التنقيط 1 أو 0
---------------	-----------------	-------------	----------------

		نعم	Pris	Frit	1
		نعم	Bal	Mal	2
		لا	Rat	Dens	3
		نعم	Camp	Dens	4
		نعم	Soin	Coin	5
		نعم	Trois	Pois	6
		لا	Fic	Poing	7
		نعم	Clou	Mau	8
		لا	Cru	Cuit	9
		لا	Mer	Thym	10
		نعم	Troi	Bot	11
		لا	Fin	Pur	12
		نعم	Gond	Bond	13
		لا	Pain	Mie	14
		نعم	Craie	Baie	15
		لا	faim	fut	16
		نعم	Vin	Rein	17
		لا	bout	bol	18

19	due	rue	نعم		
20	chut	chat	لا		
المجموع				/20	

5- فهم المفردات:

التعليمية: يحتوي الاختبار على 21 مفردة موزعة على ثلاث مجموعات (6 مفردات للألوان؛ 6 مفردات للأشكال؛ 9 مفردات لأجزاء الجسم) يطلب من الطفل أن يربط كل مفردة بما يدل عليها مما هو معروض أمامه أو على جسمه في حالة المفردات الخاصة بأجزاء الجسم ويكون لكل مجموعة تعليماتها الخاصة بها وهي كالتي:

1. الألوان: "سأقول لك اللون وأنت أريه لي من بين هذه الألوان التي أمامك؛ أرنى اللون البنفسجي...الخ"

2. الأشكال: "أرنى الرسم الذي اطلبه منك؛ أرنى المربع ... الخ"

3. أجزاء الجسم: "سأقول لك أسماء لبعض أجزاء جسمك وقم أنت بوضع إصبعك عليها؛ ارنى ذراعك ...الخ"

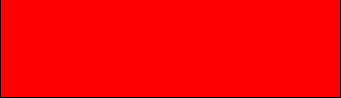
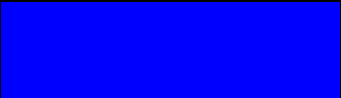
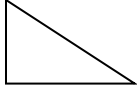
التنقيط:

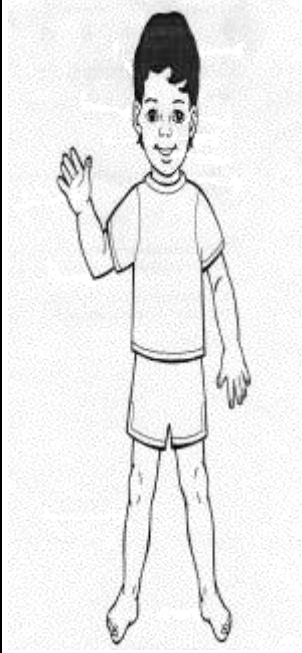
1. إذا نجح الطفل في التعرف على مقابل كل مفردة حصل على نقطة "1"

2. مجموعة النقاط التي قد يحصل عليها صاحب الإجابة الكاملة هو 21 نقطة.

الاختبار:

المفردات	التنقيط 1 أو 0	الأجزاء المقابلة
مجموعة الألوان		
1. بنفسجي		
2. رمادي		

		3. بني
		4. أحمر
		5. أزرق
		6. أخضر
مجموعة الأشكال		
		1. مربع
		2. مثلث
		3. مستطيل
		4. بيضوي
		5. مكعب
		6. نجمة
مجموعة أجزاء الجسم		
		1. الذراع

تحدد هذه الأجزاء على جسم الطفل		2. الرقبة
		3. الجبهة
		4. الأذنين
		5. الذقن
		6. الركبة
		7. الإبهام
		8. ظفر
		9. الجفن
		المجموع
	/21	

6- بند تسمية الصور:

التعليمية:

نقدم أو نعرض الصور، الواحدة تلو الأخرى على الطفل ونطلب منه، ماذا تمثل الصورة؟

التوقيت:

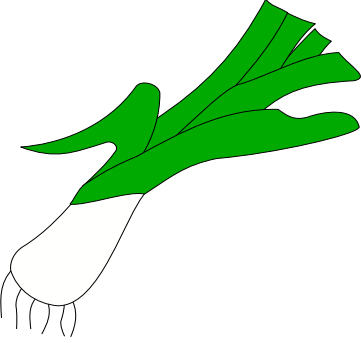
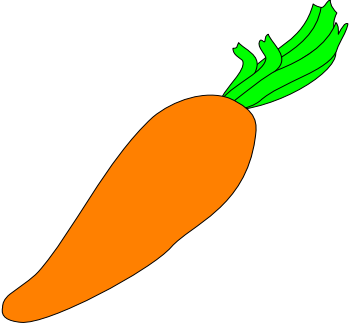
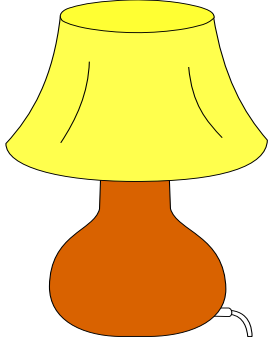
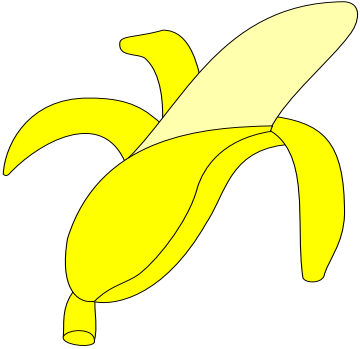
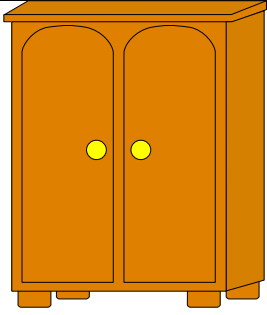
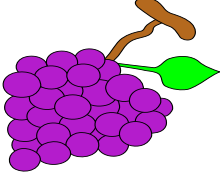
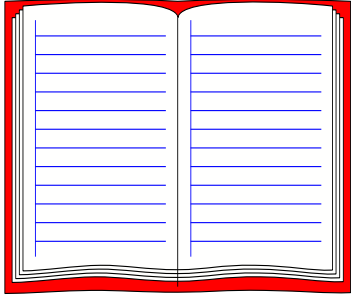
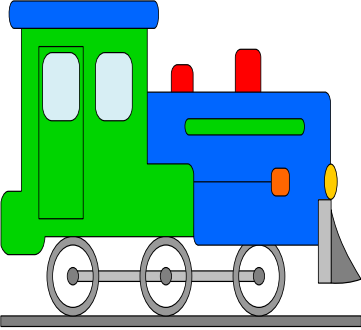
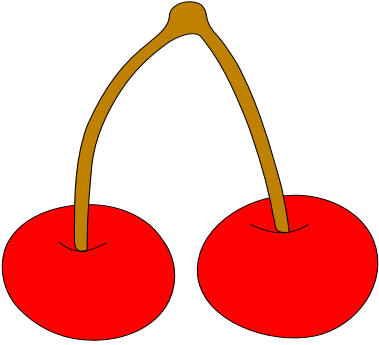
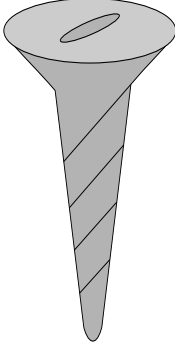
10 ثواني لكل صورة

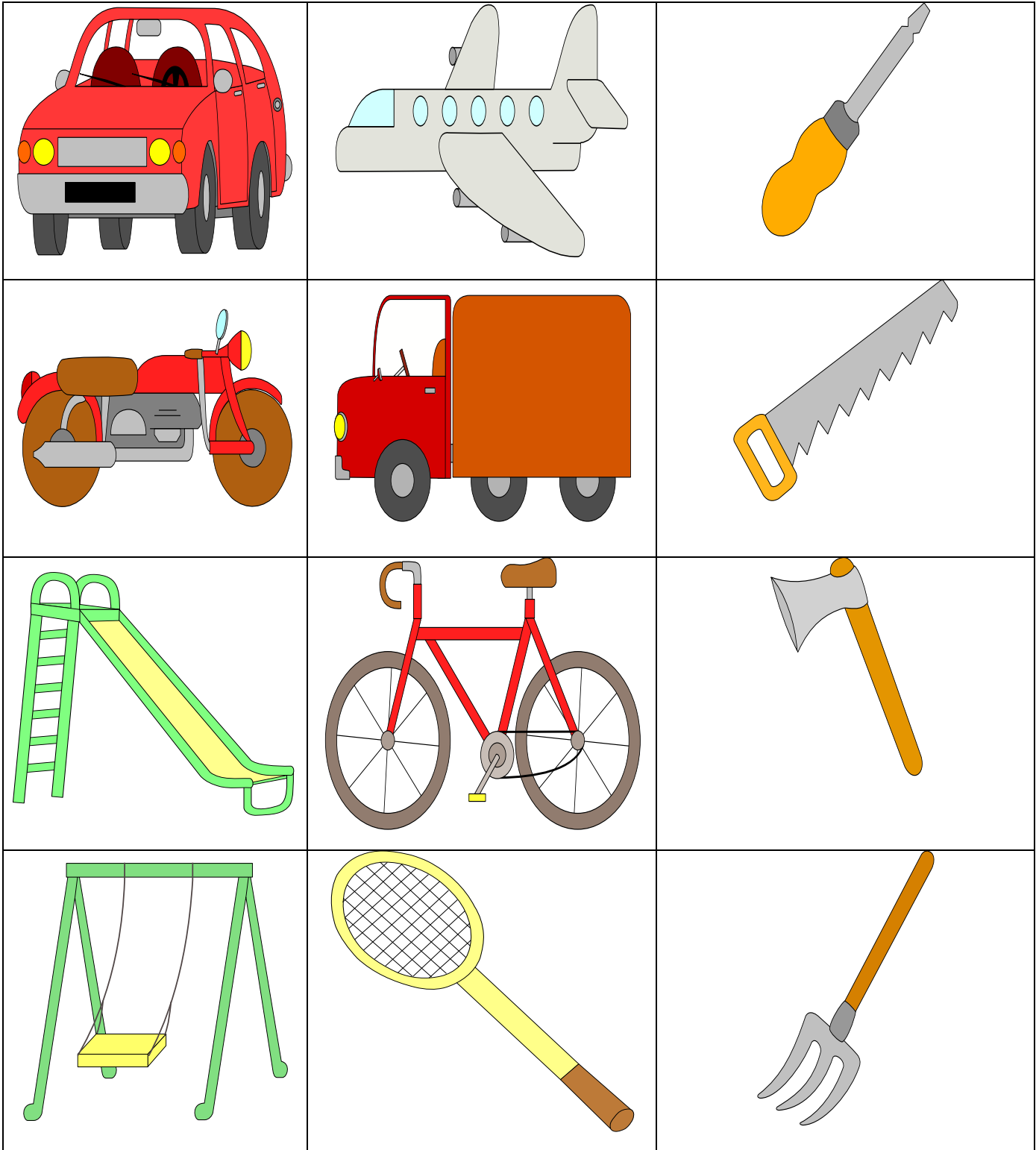
هذا البند يستغرق 10 دقائق

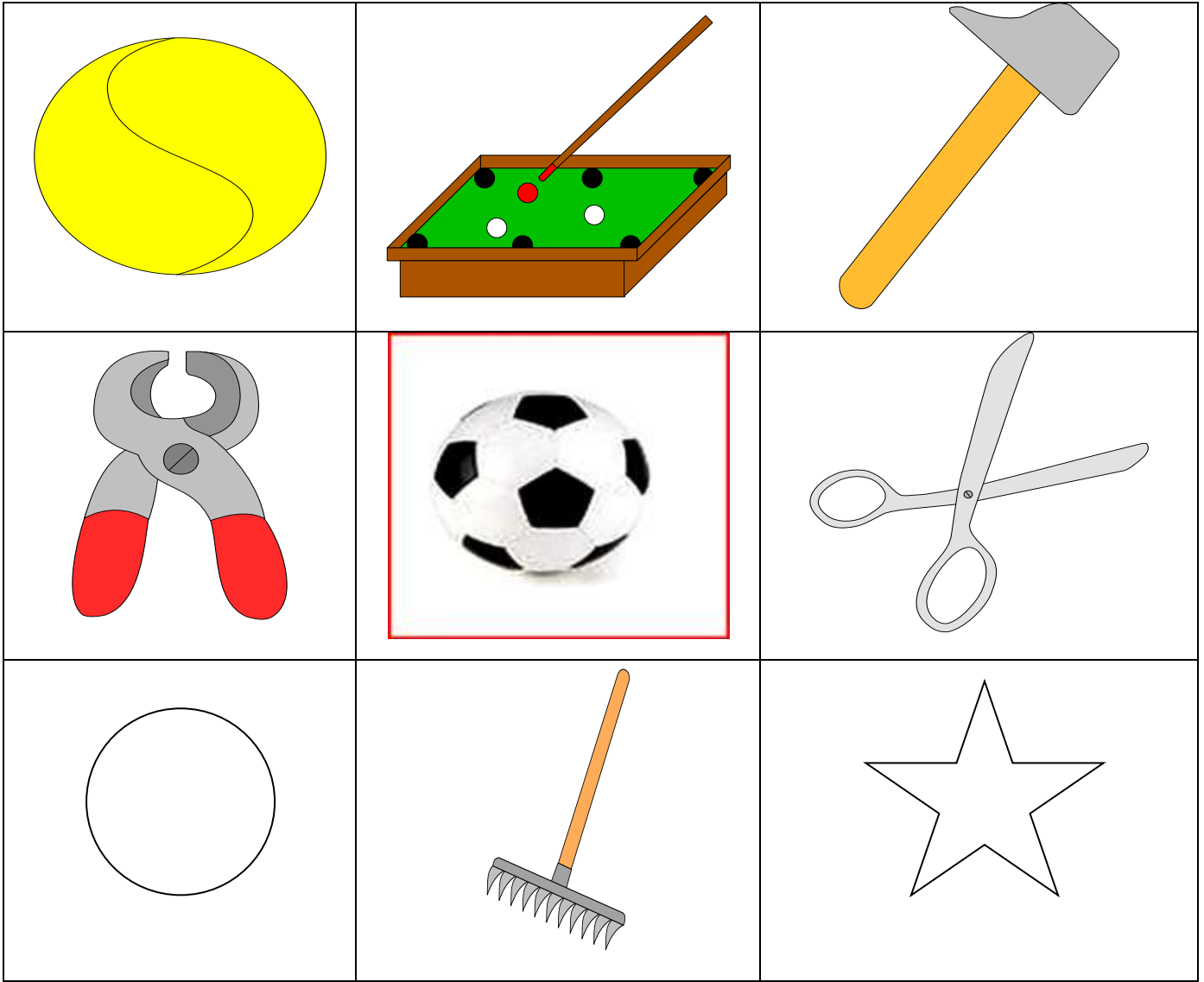
التنقيط:

- لكل إجابته صحيحة نقطة واحدة 01 ن وتتضمن إعطاء الاسم المناسب والبال عن الصورة المقدمة. وبالتالي مجموع نقاط البند 75 ن .

- في حالة تقديم إجابة خاطئة نعطيه 0 ن.





7. بند التصنيف والترتيب الدلالي:

الوسائل:

نفس الصور المستعملة في البند السابق (تسمية الصور).

التعليمية: نطلب من الطفل ترتيب الصور وتصنيفها حسب انتمائها لنفس النوع

والمجموعة.

- ضع الحيوانات معا.

- ضع الغير حيوانات معا.

التصنيف متخصص

- ضع الأسماك معا.
 - ضع الحيوانات التي تعيش في الدار معا.
 - ضع الحيوانات المفترسة.
 - ضع الطيور معا.
 - ضع الخضر معا والفواكه معا.
 - ضع وسائل النقل معا.
 - ضع الألعاب معا وأدوات العمل معا.
 - ضع لوازم المطبخ معا مثل الصحن.
 - ضع الأشكال والألوان معا.
 - ضع الحشرات معا مثل الفراشة.
 - ضع الأشياء الأخرى التي ليس لها صنف في المجموعات السابقة معا .
 - وننتقل في هذا البند من الكل إلى الجزء ومن العام إلى الخاص. باستعمال في هذا نموذج الذاكرة Warrington الدلالية لـ ورينيون.
- الوقت:** تقدم في هذا البند 20 دقيقة
- التنقيط:** نقطة واحدة 01 ن لكل إجابة صحيحة أي لكل مرحلة من التصنيف نقطة واحدة. مجموع النقاط بالنسبة لهذا البند هو 15 ن.
- بالنسبة للطفل المصاب بالذهان يمكن مساعدته في فهم السؤال أو التعليمية.
- 8. بند الفهم والربط الوظيفي للجمل:**
- الوسائل:**

نعرض عليه الصورة ونطرح عليه بعض اقتراحات الجمالية قصد تحديد مميزات الشيء المراد في الصورة، ونطلب منه تحديد الجمل الصحيحة المناسبة للصورة وكذلك الخاطئة، ويتضمن 6 بطاقات في كل بطاقة تتضمن 05 جمل للصورة المناسبة.

نستعمل:

- مدخل أو مثير بصري (الصورة)

- مدخل أو مثير لفظي (الجملة).

إعداد أسئلة على ضوء الصورة المراد الإجابة عنها وتشمل 5 أسئلة مقابلة لصورة.

التعليمية:

سأعطيك خمس جمل التي تمثل الصورة المعروضة أمامك أجب بنعم أو لا.

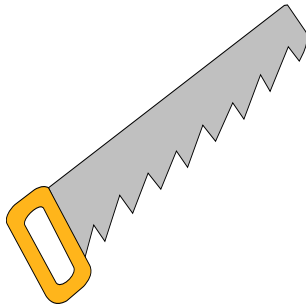
الوقت: المدة المحددة لهذا البند هي 15 دقيقة.

التنقيط: نقطة (1ن) لكل إجابة صحيحة ومناسبة للشيء المبين في الصورة وصفر (0ن)

للإجابة الخاطئة التي لا ترتبط بالصورة، مجموع نقاط البند هو 30ن.

مدخل بصري

مدخل لفظي



منشار

تساؤلات دلالية

- | | | |
|--------------------------------------|-----|----|
| 1. هل يستعمله الحلاق في حلاقة الشعر. | نعم | لا |
| 2. هل هذا يستعمل في المطبخ . | نعم | لا |
| 3. هل هو جزء من المعدن. | نعم | لا |

مدخل بصري

مدخل لفظي



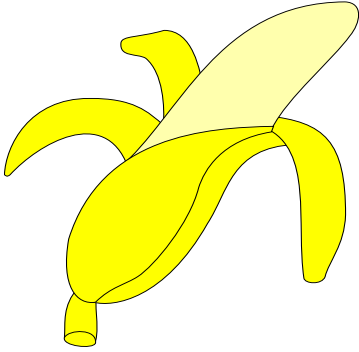
مفتاح

تساؤلات دلالية

1. هل يستعمل في تقطيع الخبز. نعم لا
2. هل هذا يستعمل في فتح الباب . نعم لا
3. هل هو من الحديد. نعم لا
4. هل له أنواع وأحجام مختلفة. نعم لا
5. هل يحدث صوت عندما يكون مع معدن أو مفتاح آخر. نعم لا

مدخل بصري

مدخل لفظي



موز

تساؤلات دلالية

- | | | |
|-----------------------------------|-----|----|
| 1. هل هذا من الخضر. | نعم | لا |
| 2. هل تأكل بقشورها. | نعم | لا |
| 3. هل لونها أصفر. | نعم | لا |
| 4. هل يمكن أكلها طازجة دون طبخها. | نعم | لا |
| 5. هل لونه الداخلي أبيض. | نعم | لا |

مدخل بصري

مدخل لفظي



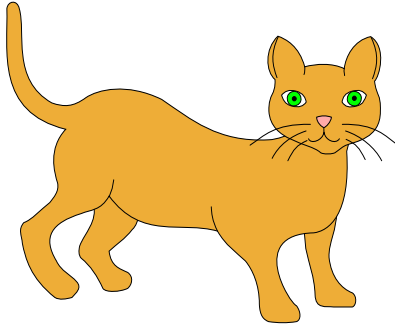
هاتف نقال

تساؤلات دلالية

1. هل هذا يستخدم في تحضير الأكل.
لا نعم
2. هل جزء منه مكون من المعدن. نعم.
لا
3. هل هو يستعمل لغرض التكلم والاتصال بين الأفراد. نعم
لا
4. هل يصدر أصوات ورنات موسيقية عند تشغيله.
لا نعم
5. هل لون زجاجته أزرق.
لا نعم

مدخل بصري

مدخل لفظي

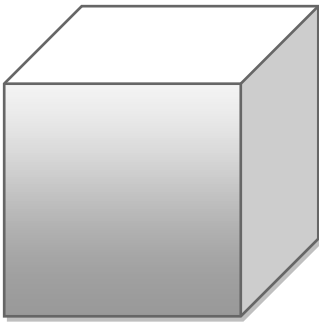
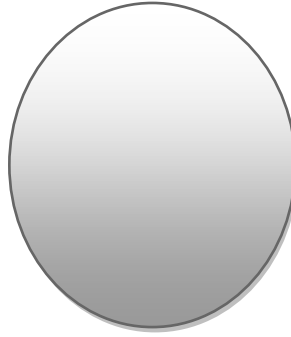
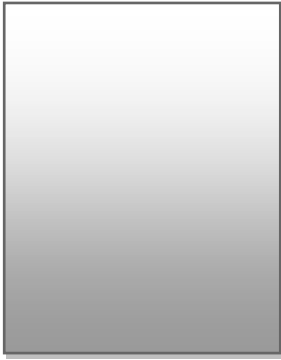
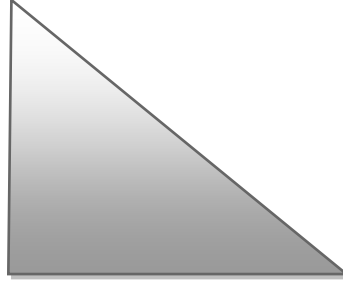
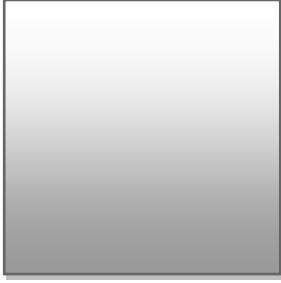


قط

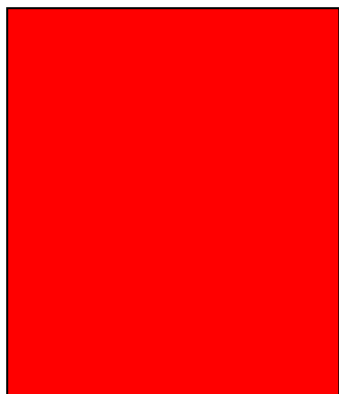
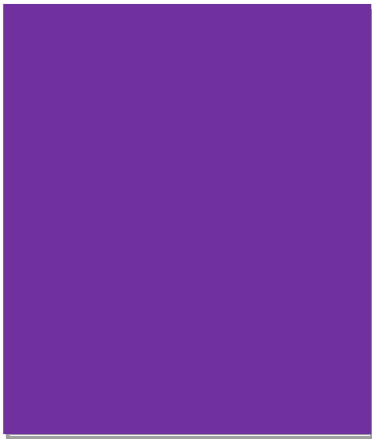
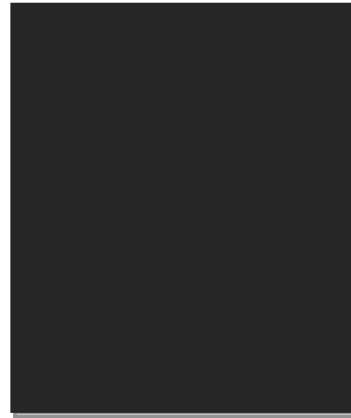
تساؤلات دلالية

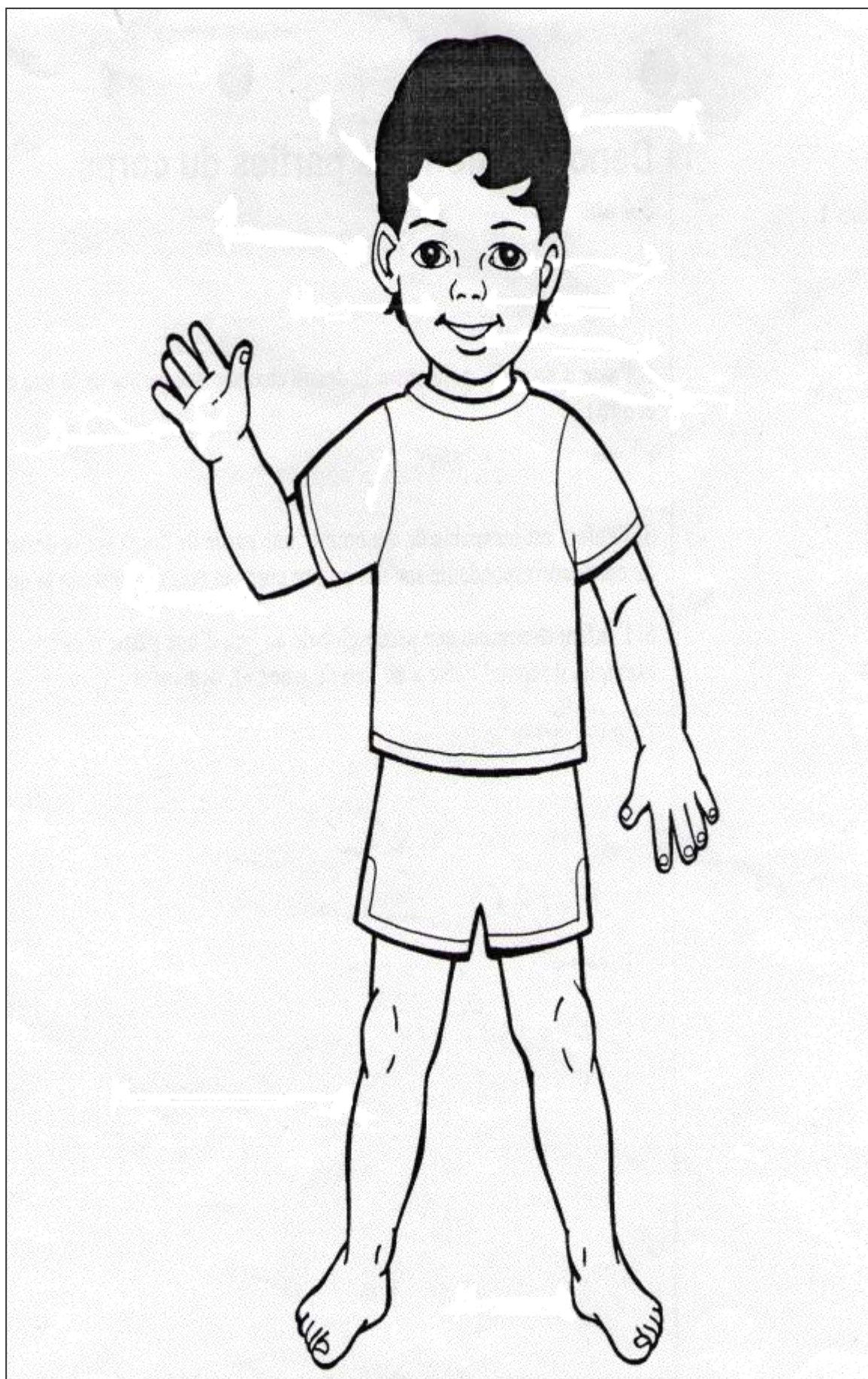
- | | | |
|--|-----|----|
| 1. هل يحب الماء. | نعم | لا |
| 2. هل لديه مخالب. | نعم | لا |
| 3. هل هو أليف يعيش مع الإنسان في المنزل. | نعم | لا |
| 4. هل هو يحب الفأر. | نعم | لا |
| 5. هل يأكل الأسماك واللحوم. | نعم | لا |

الأشكال:



الألوان:





اختبار الذاكرة الدلالية لدى الطفل من 9 إلى 10 سنوات

ورقة التنقيط ****

- الاسم واللقب:
- السن:
- مكان الاختبار:
- معلومات إضافية:
- تاريخ إجراء الاختبار:
- الجنس:

بنود الاختبار	الإجابات الصحيحة	الإجابات الخاطئة	بدون إجابة	المجموع
1- التكرار الدلالي للكلمات				20/
2- التكرار الدلالي للأرقام				09/
3- التركيب الإيقاعي الدلالي				16/
4- الإحساس والتمييز الفونولوجي				20/
5- فهم المفردات				21/
6- بند تسمية الصور				75/
7- بند التصنيف والترتيب الدلالي				15/
8- بند الفهم والربط الوظيفي الجمل				30/
المجموع				206/

العلامة	
الملاحظة	