



جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس المدرسي



علاقة القدرة على سرعة الاسترجاع اللفظي بالأداء في القراءة لدى تلاميذ السنة 3 ابتدائي

مذكرة نيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي

إشراف الأستاذ الدكتور:

إسماعيل لعيس

إعداد:

دنيا قويدري

رحمه حميه

لجنة المناقشة

مناقشا ورئيسا	جامعة حمه لخضر بالوادي	أستاذ التعليم العالي	إسماعيل لعيس
عضوا مناقشا	جامعة حمه لخضر بالوادي	د.أستاذة محاضر(أ)	مشري سلاف
عضوا مناقشا	جامعة حمه لخضر بالوادي	د.أستاذ محاضر(أ)	عظالله عبد الحميد

السنة الجامعية: 2022/2021



جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس المدرسي



علاقة القدرة على سرعة الاسترجاع اللفظي بالأداء في القراءة لدى تلاميذ السنة 3 ابتدائي

مذكرة نيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي

إشراف الأستاذ الدكتور:

إسماعيل لعيس

إعداد:

دنيا قويدري

رحمه حميه

لجنة المناقشة

مناقشا ورئيسا	جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي	أستاذ التعليم العالي	أسماعيل لعيس
عضوا مناقشا	جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي	د.أستاذة محاضر(أ)	مشري سلاف
عضوا مناقشا	جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي	د.أستاذ محاضرة	عطالله عبد الحميد

السنة الجامعية: 2022/2021

شكر و تقدير

قال تعالى "لان شكرتم لا أزدرنكم"

الحمد لله الذي أنعم علينا بنعمة العقل وأرشدنا إلى طريق العلم وأهدانا دوماً إلى ما فيه

الصلاح والثبات وجعل من الصعب هينا وأمدنا بالتوفيق منه لإتمام هذا العمل.

له وحده جل جلاله حمداً يليق بجلاله وجهه وفضله علينا وعلى الناس أجمعين.

ألف شكراً إلى من قيل فيهم: (من علمني حرفاً صرت له عبداً)

وعرفانا منا بالجميل نتقدم بالشكر والتقدير وعظيم الامتنان إلى أستاذنا الفاضل إسماعيل

العيس الذي تفضل بالإشراف على هذا العمل.

كما نتقدم بالشكر إلى كل أساتذة قسم العلوم الاجتماعية خاصة قسم علم النفس المدرسي.

دون أن أنسى كل زملاء الدفعة وجميع الأصدقاء المخلصين.

وشكراً إلى كل من أمدنا بيد العون وساهم في انجاز هذا العمل وإلى كل من ساعدنا في

إعداد هذه المذكرة ولو بكلمة طيبة

الإهداء

أهدي ثمرة جهدي إلى

"والدي الكريمين" و"عائلتي"

حفظهم لي المولى عز وجل

دنياً & رحمه

ملخص الدراسة :

هدفت الدراسة إلى الكشف عن علاقة القدرة على سرعة الاسترجاع اللفظي بالأداة في القراءة لدى تلاميذ السنة 3 ابتدائي، والتعرف على خصائص ذوى عسر القراءة في الوظيفة المعرفية واللغوية (الاسترجاع) بالمقارنة مع القراء العاديين. ثم إجراء دراسة على عينة تتكون من 53 تلميذا من الجنسين حيث تم تطبيق اختبار الطلاقة اللفظية الفونولوجية والطلاقة اللفظية الدلالية في استرجاع الكلمات بالإضافة إلى اختبار قراءة الكلمات وشبه الكلمات. انطلقت الدراسة من التساؤل التالي: هل لأداء القراءة علاقة ارتباطية بالقدرة على سرعة الاسترجاع اللفظي؟ أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائيا بين القراء العاديين وعسيري القراءة في اختبار القدرة على استرجاع الفونولوجي بينما لم يظهر فرق دال إحصائيا في اختبار الطلاقة اللفظية الدلالية هذه النتائج تشير إلى أن القدرة على الاسترجاع الفونولوجي يمثل مظهر من مظاهر القصور لدى ذوى عسر القراءة وتمت مناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة المتوفرة.

الكلمات المفتاحية: القراءة، الاسترجاع، الفونولوجي، الاسترجاع الدلالي

Study Summary:

The study aimed to reveal the relationship of the ability to speed verbal retrieval with the tool in reading among students of the third year of primary school. And to identify the characteristics of people with dyslexia in cognitive and linguistic function (recall) in comparison with ordinary readers, A study was conducted on a sample of 53 students of both sexes. Where the phonological verbal fluency test and semantic verbal fluency test were applied in word retrieval in addition to the word and semi-word reading test. The study started from the the following question: Does reading performance have a correlative relationship with the ability to speed verbal retrieval? The results of the study showed that there was a statistically significant difference between normal readers and dyslexics in the phonological retrieval ability test. While no significant difference appeared in the semantic verbal fluency test. In light of the previous studies available

Keywords: reading. Phonological retrieval. Semantic retrieval.

فهرس المحتويات

الصفحة	المحتوى
	شكر وتقدير
	الإهداء
	فهرس المحتويات
	فهرس الجداول
	ملخص الدراسة
أ	مقدمة
الاطار النظري للدراسة	
الفصل الأول: إشكالية الدراسة	
06	1- إشكالية الدراسة
09	2- فرضيات الدراسة
09	3- أهداف الدراسة
10	4- أهمية الدراسة
10	5- تحديد مفاهيم ومصطلحات الدراسة
10	6- الدراسات السابقة
الفصل الثاني: الاسترجاع اللفظي	
14	تهميد
14	1- تعريف الذاكرة

15	2- مفهوم الذاكرة طويلة المدى
16	3- أنواع الذاكرة طويلة المدى
16	4- خصائص الذاكرة طويلة المدى
17	4- عمليات التذكر
19	5- التعرف البصري
22	خلاصة الفصل
الفصل الثالث: عملية القراءة	
25	تمهيد
25	1- مفهوم عملية القراءة وطبيعتها
31	2- عملية القراءة وتطور اكتسابها
32	3- خصائص القراءة في المرحلة الابتدائية
33	4- علاقة السرعة النفاذة المعجمة بمهارات القراءة
36	خلاصة الفصل
الاطار الميداني للدراسة	
الفصل الرابع: الاجراءات المنهجية للدراسة	
40	تمهيد
40	1- عينة الدراسة
41	2- منهج الدراسة
42	3- حدود الدراسة
43	4- أدوات الدراسة

الفصل الخامس: عرض وتحليل نتائج الدراسة	
45	تمهيد
45	1- عرض وتحليل النتائج الفرضية الأولى
46	2- عرض وتحليل النتائج الفرضية الثانية
47	3- عرض وتحليل النتائج الفرضية العامة
49	الخلاصة
	قائمة المصادر والمراجع
	الملاحق

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
1	الفرق بين القراء العاديين وعسيرو القراءة في اختبار القراءة	45
2	الفرق القراء العاديين وعسيرو القراءة في اختبار الطلاقة اللفظية الفونولوجية	46
3	الفرق القراء العاديين وعسيرو القراءة في اختبار الطلاقة اللفظية الدلالية	47
4	الارتباط بين الدرجة الكلية للقراءة والطلاقة اللفظية الفونولوجية	48
5	الارتباط بين الدرجة الكلية للقراءة والطلاقة اللفظية الدلالية	48

مقدمة :

تعد القراءة من أدوات اكتساب المعرفة حيث أنها أول كلمة نزل بها جبريل عليه السلام على سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم.

وبالقراءة يتعرف الإنسان على الكتب التي تزداد بها معلوماته، ويزداد بها رصيده اللغوي كما تكشف له القراءة العديد من الحقائق وتعد مستودع للخبرات التي يتعلمها الفرد خلال حياته. ولذلك كانت من المهام الأولية للمدارس في الماضي والحاضر، تعليم التلاميذ القراءة لأنها تعمل على بناء شخصية الفرد واستقلاليته وتحقيق الأهداف التربوية والاجتماعية.

ونظرا لأهمية القراءة في حياة الفرد فهي تحتاج إلى الذاكرة وعملها بحيث تعد الذاكرة من أهم مواضيع علم النفس المعرفي، فهي تؤدي دورا كبيرا في الحديث والقراءة والاستماع وفي ممارسة مختلف الأعمال والمهارات.

فالذاكرة من الوظائف المعرفية التي تقوم باستقبال المعلومات والاحتفاظ بها واستدعائها عند الحاجة ونظرا للدراسات المكثفة من قبل العلماء واصلو وجود العديد من أنواع الذاكرة، وتتمثل في الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى. حيث اهتم علماء علم النفس المعرفي بدراسة الذاكرة طويلة المدى وفي كيفية عملها فقد بينو إلى وجود نوعين أو مستويين للذاكرة طويلة المدى وهما الذاكرة طويلة المدى للأحداث، والتي تهتم بالأحداث المتعلقة بالتجارب الشخصية والذاكرة طويلة المدى للدلالات اللفظية والتي تتعلق بالفهم والاستيعاب للمعلومات والمعرفة بوجه عام بحيث يتم فيها تخزين المفاهيم والصور العامة للمواضيع ، بالإضافة إلى المعرفة المتعلقة بالمفردات والمفاهيم كما أنها تعتبر موسوعة المعارف العامة التي تشمل الأفعال، المفاهيم اللسانية والمعجمية إضافة للحساب ، تعاريف الأشياء الموجودة في العالم الخارجي ومدلولاتها كما أنها ضرورية لاستخدام اللغة والقراءة .

وبما أن عملية التعلم تحتاج إلى قدرة معرفية وهي الذاكرة فإن عملية القراءة بحد ذاتها تحتاج إلى ذاكرة، وعملية اكتساب المعارف والحقائق تعتمد على الذاكرة الدلالية نظرا لتمثيلها محور العمليات المعرفية مركزها الذي تقوم عليه ، ويعد أي خلل يحدث على مستوى الذاكرة الدلالية من ناحية الحفظ أو الاسترجاع فإنه يؤدي إلى تأخر المعجم اللغوي على مستوى الاستقبال والإنتاج عند الطفل أثناء القراءة فيصبح الطفل معسر قرائياً مرتكباً بذلك عدة أخطاء ونواتجا عنه البطيء الشديد في القراءة . فالذاكرة عموما والذاكرة الدلالية خصوصا هي عملية مهمة للتعليم والتحصيل الدراسي والأكاديمي وتعلم القراءة . ولهذا جاء موضوع هذه الدراسة ليدرس

علاقة القدرة على سرعة الاسترجاع اللفظي في أداء القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي واشتملت الدراسة على جانبين: الأول نظري والثاني تطبيقي وهو كما يلي: الجانب النظري: حيث يهدف إلى إعطاء صورة كاملة وشاملة إلى موضوع الدراسة وفقا للمتغيرات البحث وقد اشتمل على

الفصل الأول: تم فيه تحديد الإشكالية واعتباراتها وفيه تم عرض إشكالية الدراسة، فرضيات الدراسة، أهداف الدراسة، أهمية الدراسة، الضبط الإجرائي لمتغيرات الدراسة، كما تم عرض بعض الدراسات السابقة .

الفصل الثاني: خصص للذاكرة، تمهيد، تعريف الذاكرة طويلة المدى أنواع الذاكرة طويلة المدى، خصائص الذاكرة طويلة المدى، عمليات التذكر، التعرف البصري، وأخيرا ملخص الفصل .

الفصل الثالث: تم التطرق إلى عملية القراءة بداية بالتمهيد، وعملية القراءة وتطور اكتسابها، كيفية القراءة وطبيعتها، مفهوم عملية القراءة، خصائص مرحلة القراءة في المرحلة الابتدائية، علاقة سرعة النفاذ للمعجم اللغوي بمهارات القراءة، وخلاصة الفصل

الجانب التطبيقي : فقد تضمن الفصلين التاليين :

الفصل الثالث : الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية ، تمهيد ، منهج الدراسة

الجانب النظري

الفصل الأول

الفصل الأول

1-الإشكالية

2-فرضيات الدراسة

3-أهداف الدراسة

4-أهمية الدراسة

5-تحديد مفاهيم ومصطلحات الدراسة إجرائياً

6-الدراسات السابقة

1-الإشكالية:

يمتلك الإنسان خاصية التواصل دون باقي الكائنات الحية، هي ميزة وهبها الله تعالى لعباده، وتتم عملية التواصل باللغة، هذه الأخير لها أشكال متعددة تختلف حسب الحاجة وحسب الظروف. وتتنوع اللغة في جملة أشكال منها اللغة المكتوبة والمنطوقة، وهي قدرة الإنسان على التعبير عن حاجياته ومتطلباته التي جعلته يبحث عن وسيلة للتعبير بها. وفي ظل الاهتمام بالمهارات الإنسانية التي تتم من خلال شبكات التواصل في فهم اللغة أصبحت الحاجة ماسة وملحة إلى البحوث المعرفية التي تتناول تجهيز المعلومات وكيفية تخزينها في الذاكرة واسترجاعها وقت الحاجة.

تعتبر الذاكرة مسؤولة عن تخزين المعلومات والخبرات، واسترجاعها وقت الحاجة إليها، واستفادة الفرد من خبراته السابقة يعتمد على كيفية استرجاعه لهذه الخبرات ويتميز الأفراد في مهاراتهم وقدراتهم وإمكاناتهم تبعاً لاستدعائهم لمعلوماتهم وخبراتهم من الذاكرة.

والذاكرة هي دوام الآثار الخبر الإنسانية (Baddeley.2011) وإبقاء المعلومات جاهزة للاستخدام وقت حاجة الإنسان إليها. (Friedman.2013) فالذاكرة طويلة الأمد تتميز بقدرات عالية على تخزين كم كبير جداً من المعلومات ولفترة طويلة (Hass.2014). وفي الذاكرة الحسية يتم تخزين المعلومات التي تدوم لجزء من الثانية، لأن المعلومات الخاصة بالذاكرة طويلة الأمد؛ يجب أن تمر بالذاكرة الحسية (Swanson et Howell.2013) والذاكرة العاملة تختص بمعالجة المعلومات مؤقتاً والمعلومات التي تستعمل يتم فقدها في الذاكرة العاملة، ولا تنتقل لذاكرة طويلة المدى (Tavares et Eva.2013). وسلوك الفرد يتأثر بالخبرة السابقة التي تتكون من خلال الذاكرة العاملة (Tsaparlis.2011). وتعد الذاكرة العاملة هي المسؤولة عن معالجة المعلومات والإفادة منها. وسعة الذاكرة العاملة تشير إلى كم المعلومات التي يمكننا الاحتفاظ بها أثناء أداء مهمة ما.

وتعرف الذاكرة بأنها الاحتفاظ بالأحداث لفترة زمنية معينة بعد انتهائها (kargopoulos.2013) وتتضمن الاحتفاظ والتذكر والاسترجاع لخبرات السابقة بقائمة من الكلمات والجمل، وهي المسؤولة عن الخبرات البصرية.

والذاكرة طويلة المدى عبارة عن نظام مؤهل لتخزين كمية هائلة من المعلومات والحقائق والمعاني يمهّد لنا الحياة بأوسع معانيها وعيا وإدراكا. فهو نظام يمكن وصفه بأنه مجموعة من المواقع المعرفية التي تم ارتباطها بشكل يتسم باحتوائه على المفاهيم التي تحمل معنى. إذ أن المادة التي تختزنها الذاكرة طويلة المدى يتم فيها خزن الحقائق والمعلومات والمعاني والمفاهيم بصورة مماثلة للمادة الحقيقية أو بشكل مصغر لها. وكثيرا ما يلجأ الإنسان إلى وسائل متعددة لانتقال هذه المعلومات من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى إذ أن هذا يتطلب اكتساب وسائل محسنة لتخزين الحقائق فالانتباه والتنظيم والمشاركة الجدية. وتحتوي هذه الأخيرة على عدة أقسام وهي ذاكرة الأحداث والتي تهتم بالأحداث المتعلقة بالتجارب الشخصية والذاكرة الدلالية والتي تتعلق بالفهم والاستيعاب للمعلومات والمعرفة بوجه عامه بحيث يتم فيها تخزين المفاهيم والصور العامة للمواضيع، بالإضافة إلى المعرفة المتعلقة بالمفردات والمفاهيم كما أنها تعتبر موسوعة المعارف العامة التي تشمل الأفعال، المفاهيم اللسانية والمعجمية إضافة للحساب، تعاريف الأشياء الموجودة في العالم الخارجي ومدلولاتها كما أنها ضرورية لاستخدام اللغة للقراءة.

وتعتبر القراءة معالجة فونولوجية للمعلومات البصرية عند تعلم التلميذ القراءة فإنه يحتاج إلى تلك المعلومات التي يسترجعها باستعمال الذاكرة العاملة المسؤولة على التخزين المؤقت للمعلومات ومعالجتها.

وللغة مهارات أربع، هي الحديث، الإصغاء، القراءة، والكتابة. ولكنها لا تعدوا أن تكون عملية إرسال واستقبال، ففي القراءة مثلا يحاول الإنسان أن يفهم اللغة التي أنتجها غيره، فيعمل على تحليل هذه الكلمات والرموز ليحصل منها على فكرة أو معنى، ولا بد عليه أن يحسن قدراته الشفوية، كي يتمكن من تحسين مهارات القراءة. فأى محاولة لتعليم القراءة بمعزل عن المهارات الأخرى ستفشل في مساعدة التلميذ على ربط العلاقات، التي يمكن أن ينشأ عنها تعلم فعال (محمد ع، 1998 ص 61).

وكل تلك المهارات والعلاقات سواء كانت خاصة باللغة الشفوية أو مكتوبة، التي يكتشفها الطفل، سيكون لها موقع في ذاكرته الطويلة المدى يلجأ إليها عند الحاجة.

والتلميذ عندما يبدأ في تعلم مادة القراءة يحتاج إلى تلك المعلومات التي يسترجعها، باستعمال الذاكرة العاملة المسؤولة عن التخزين المؤقت للمعلومات ومعالجتها، انطلاقا مما هو موجود

في الذاكرة الطويلة المدى، لأن القراءة ليست آلية، بل هي معالجة فونولوجية للمعلومات البصرية.

وقد اعتبر بعض الباحثين أن القراءة هي "القدرة على السرعة في الترميز بشكل كلي"، والسرعة هي القراءة تجعل التلميذ يفهم أحسن، إذا لوحظ أن الأطفال الذين يقرؤون بمقاطع أو بمقاطع تحتية تحطم لديهم الصورة الصوتية (الشكل الفونولوجي) للكلمة، سوء من ناحية التركيب أو الإملاء، وهذا ما يؤثر سلباً فيعرقا عملية الاستيعاب والفهم (Alvses.1986.p4-5)، وعملية الترميز تتم عند المبتدئين في القراءة على المستوى الحلقة الفونولوجية، التي تمثل أهم مكون من مكونات الذاكرة العاملة في نموذج، وهما مركبتين: - الخزان الفونولوجي.

-وميكانزم التكرار اللفظي. فالأولى تهتم بالاحتفاظ بالمعلومات اللفظية مؤقتاً، أما الثانية فإنها مسؤولة عن إنعاش تلك المعلومات حتى تدوم أكبر وقت ممكن، ريثما تعالج عن طريق ماهو مخزن في الذاكرة الطويلة المدى. وكل هذا يحدث بسرعة شديدة، عند القراء الجدين. أما العسريون فإنهم يرتكبون أخطاء عديدة، إضافة إلى بطئهم في القراءة، وهذا ما يقودنا إلى القول بإمكانية وجود خلل ما على مستوى الذاكرة العاملة أو إحدى مكوناتها.

كما تعتبر القراءة من بين العمليات النفسية- وهو ما أشرنا إليه آنفا- التي تتطلب عددا من العمليات العقلية اللازمة لظهورها لدى الأطفال العاديين وتعد إحدى المهارات الأساسية المكونة للبعد المعرفي بالنسبة للفرد وهدفا رئيسيا من أهداف المدرسة الابتدائية. (السعيد، 2009).

ويشير الزيات (1998) إلى أن عملية القراءة تتطوي على درجة عالية من التعقيد فهي نتاج للتفاعل عمليات الإدراك السمعي، والإدراك البصري والانتباه الانتقائي والذاكرة والفهم اللغوي، ومع ذلك يمكن للمدرسين أن يتفهموا الأسس التي تقف خلف اضطراب تعلم القراءة ولماذا يجد بعض الأطفال صعوبات في تعلم واكتساب مهارات طلاقة القراءة إذا كانوا على وعي كافة بالطبيعة المركبة لعملية القراءة.

وحسب (Lays, 2016)، فإن تعلم القراءة يتم بتطور المهارات المعرفية في جانبين هامين: يتمثل الأول في التعرف على الكلمات المكتوبة أو فك الرموز المشفرة في النص أما الثاني فيهتم بمعالجة المعنى لفهم النص.

ونظراً لما يعانيه بعض تلاميذ المدرسة الابتدائية من اختلالات في القراءة، فإنه من الضروري الإلمام بإشكالات هذا العجز أو الاختلال، ومن هنا فإن العجز الذي يقع تحتالمشكلات في النموذج الفونولوجي للنظام اللغوي والذي يفسر أن الذاكرة العاملة لها مكونات فرعية، أحد هذه المكونات هي الذاكرة العاملة اللفظية التي تستند إلى المعلومات الفونولوجية وتقوم بعملية المعالجة من حيث عملية استرجاع المعلومات. (Goulandris et al.200). ومن خلال هذه الدراسة نطرح السؤال التالي: هل للأداء القراءة علاقة بالقدرة على سرعة الاسترجاع اللفظي؟

التساؤلات الفرعية

هل توجد علاقة ارتباطية بين القدر على سرعة الاسترجاع اللفظي بأداء القراءة؟
هل هناك علاقة ارتباطية بين الأداء في القراءة والقدرة على سرعة الاسترجاع اللفظي؟

2-الفرضيات

الفرضية العامة

توجد علاقة ارتباطية بين الأداء في القراءة وسرعة الاسترجاع اللفظي
الفرضيات الفرعية

توجد علاقة ارتباطية إحصائياً بين درجات قراءة الكلمات والاسترجاع الفونولوجي.
توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات قراءة الكلمات والاسترجاع الدلالي.

3-أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

- التعرف على درجة العلاقة بين القدر على سرعة الاسترجاع اللفظي بأداء في القراءة لدى هذه العينة(تلاميذ سنة ثالثة الابتدائي)
- التعرف على خصائص ذوي عسر القراءة في إحدى الوظائف المعرفية و اللغوية (الاسترجاع) بالمقارنة مع القراء العاديين
- ربط عسر القراءة بخلل (إن وجد) في وظيفة الذاكرة اللفظية طويلة المدى ومن ثم دعم أهمية هذا العامل كمعيار تشخيصي محتمل لعسر القراءة.

4-أهمية الدراسة

- يكتسي موضوع الدراسة الاسترجاع اللفظي وعلاقته بأداء القراءة أهمية كبرى كونه يترق للحقائق والمفاهيم المعرفية الموجود في الذاكرة الدلالية في دماغ الإنسان.
- وجود علاقة قوية بين كل من الذاكرة الدلالية والفهم القرائي لدى تلاميذ عسيرو القراءة
- أهمية الذاكرة الدلالية في معالجة المعلومات واسترجاعها

5-تحديد مفاهيم ومصطلحات الدراسة إجرائياً

- الذاكرة:** إنها العمليات العقلية التي تتم من خلالها اكتساب المعلومات والاحتفاظ بها لغايات الاستعمال المستقبلي، كما تستخدم الذاكرة تعبيراً عن فعل التذكر، والتذكر عملية يقوم فيها المتعلم باستحياء الماضي أي استحضار ما سبق وأن تعلمه.
- القراءة:** هي نشاط لغوي فكري يمتاز بما فيه من عمليات الفهم والإدراك والربط والموازنة والاستنباط وهي عملية تعليمية تعليمية يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية.
- ذاكرة الاسترجاع:** هو أن يبحث المتعلم في خزانات الذاكرة عن المعلومات سابقة.
- المرحلة الابتدائية:** هي أول مرحلة دراسية في حياة التلميذ يدخل إليها الأطفال الذين يبلغون من العمر (6) سنوات في الأغلب، تبدأ بالصف الأول الابتدائي وتنتهي بالصف الخامس الابتدائي وبعدها ينتقل التلميذ إلى الدراسة في المرحلة المتوسطة.
- الكلمات:** أو الوحدات المعجمية أو الوحدات اللغوية أو المدخل المعجمي، كلها مرادفات تدل الواحدة منها على الأخرى.

6-الدراسات السابقة

- انطلاقاً من التفسيرات العلمية لكيفية حدوث القراءة يتضح كل ما سبق وتناولناه حول مفهوم وطبيعة القراءة. ولفهم أدق نستعين بالدراسات السابقة حول هذا الموضوع.
- الدراسة الأولى:**

نظراً لأهمية الملكة والمهارة القرائية فقد هتم بها البحث العلمي منذ فترة طويلة وبدأت الدراسة المنظمة منذ الثمانينات القرن التاسع عشر وتأثرت بعلم النفس التجريبي. وظل الأمر كذلك حتى العشر السنوات الأولى من القرن العشرين، حيث ظهرت المدرسة السلوكية وبدلاً من البحث من العمليات العقلية إلى غيرها من الجوانب السلوكية، وهي ثلاثينات القرن العشرين اهتم علم النفس التربوي بالاختبارات والمقاييس، أما فترة الخمسينات كان الاهتمام أكثر بتحديد مفهوم القراءة والشروط الواجب توفرها في القراءة الجيدة، وكان لعلم

النفس المعرفي وعلم النفس النمو أثرهما البين في تحديد النماذج المختلفة لعملية القراءة والأشكال المختلفة لها، وكذلك كان لعملية المعرفة ولعلماء علم النفس اللغوي أثر كبير في عملية القراءة إذ حاول هؤلاء أن يعرضوا تحليلاً مفصلاً خطوة بخطوة لعملية القراءة والتفسير النظري. (سمير عبد الوهاب، 2004 ص 42).

ولقد حدثت التطورات الكبرى عميقة الجذور في البحوث القراءة الناجمة من تعانق علمي على اللغة وعلم النفس فأثمرا: علم اللغة النفسي الذي كشف خطواته كثيراً من غموض عمليتي: القراءة وتعليمها وأهم ما أسفر عنه البحث في علم اللغة النفسي عدة أمور أهمها العلاقة بين القارئ والنص المقروء وطبيعة هذا النص ونظرية المعلومات سواء أكانت في النص أم في العقل.

-من خلال ذلك نلاحظ أن هذا النشاط اللغوي قد حظي باهتمام كبير من الدارسين على المستوى المحلي والعالمي وقد تناول بحوثهم الكثير من المسائل المهمة تمثلت في دراسة القراءة دراسة علمية تحليلية تهدف إلى الكشف عن مكونات عملية القراءة وجوانبها المختلفة والعمليات العقلية التي يقوم بها التلميذ عندما يقرأ، ودراسة العوامل التي تؤدي إلى النجاح أو الفشل فيها إضافة إلى وضع برامج من شأنها زيادة كفاءة القارئ أو مساعدته على التغلب عن المشكلة التي قد تواجهه في أثناء القراءة، كما دارت بحوث كثيرة تستهدف تيسير القراءة وبخاصة للمبتدئين فأجريت دراسات حول اللغة التي تقدم للأطفال وغيرها.

(نفس المرجع السابق، ص 45).

الدراسة الثانية:

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

الفصل الثاني

الفصل الثاني

الذاكرة

تمهيد

1-تعريف الذاكرة

2-مفهوم الذاكرة طويلة المدى

3-أنواع الذاكرة طويلة المدى

4-خصائص الذاكرة طويلة المدى

5-عملية التذكرة

6-التعرف البصري

خلاصة الفصل

تمهيد

تعتبر الذاكرة إحدى قدرات الدماغ التي تعمل تخزين المعلومات واسترجاعها، وهي بمثابة محور العمليات المعرفية، فالإدراك لا يقوم إلا على الذاكرة وكذلك الإحساس والانتباه والتعلم والتفكير، فهي مركز نظام تكوين وتناول المعلومات لدى الفرد الذي يؤثر على كافة أنشطته المعرفية.

1-تعريف الذاكرة:

تعرضت الذاكرة لتعريفات كثيرة عند العديد من الباحثين من بينهم "ليوري" بأنها "القدرة على استرجاع الاكتسابات المخزنة سابقا"

أما "جيمس دوفر" فيعرف الذاكرة على أنها "تلك الأثر الذي تتركه الخبرة الراهنة، هذا الأثر- الذاكرة - الذي يؤثر على خبرات المستقبل، أي خبرات الفرد المستقبل من مجموعة تلك الآثار للفرد، التاريخ النفسي يسجله" (العيسوي، 1992 ص114)

الذاكرة هي تلك الجزء من الدماغ البشري الذي تتجمع فيه المعلومات التي تكتسبها خلال حياتنا عن طريق الحواس الخمس، فالذاكرة هي تلك المكان الذي يحل لنا مشكلاتنا وتضمن جميع خبراتنا وتذكرنا بخبرات الماضي ووعينا بالحاضر. (أفنان نظيرة ،ص60)

كما يعرفها حمدي محروس أحمد أنها عملية عقلية التي ينتج عنها التخزين والاحتفاظ بما يتعلمه الفرد لحين استرجاعه فيما بعد.(جابر محمد عبد الله ،2005 ص185)

أما"أندرسون" 1995 فعرفها على أنها دراسة عمليات استقبال المعلومات والاحتفاظ بها واستدعائها عند الحاجة.(محمد عودة ،2004 ص12)

ويرى أيضا فرج طه بأنها إحدى الوظائف العقلية المختصة بالاحتفاظ بذكرات الفرد بما مر به من تجارب واكتسبه من خبرات وما يتعلمه من معلومات وباستدعاء ما يحتاجه الفرد من كل ذلك عندما يكون في موقف يتطلب منه ذلك.(حسن فايد ،2005 ص25)

2-الذاكرة طويلة المدى:

الذاكرة طويلة المدى هي ذلك المخزن الكبير الذي يحتوي على معلومات التي يحتفظ بها الإنسان طول حياته، وهي المحطة الأخير في نظامنا المعرفي حيث تستقر فيها خبراتنا ومعارفنا بصورتها النهائية. وتمتاز هذه الذاكرة عن الأنظمة الأخرى الحسية والعاملة من

حيث سعتها الإستيعابية غير المحدودة، وبذلك تعتبر هذه الذاكرة أكثر الأنظمة تعقيدا وتنوعا. (مريم سليم، 2009 ص36)

والمعلومات التي تصل إلى هذه الذاكرة يتم تخزينها إلى فترات طويلة فقد وجدت دراسة Bahrik أن الأفراد يمكن أن يتذكروا أسماء ووجوه زملائهم في الثانوية تزيد عن 25 عام. وعلى كل حال فالفرد يستخدم الذاكرة المدى سواء أراد تخزين المعلومات لدقائق قليلة أو لسنوات طويلة.

وهذا كإجماع بين علماء النفس على نقطتين أساسيتين ذات علاقة بهذه الذاكرة الأولى أنها مخزن يتسع لكم هائل جدا من المعلومات، والثانية لكي يتمكن الفرد من استدعاء المعلومات لاحقا لابد له من ربطها بمعلومات سابقة ذات علاقة بها.

كما أن المعلومات تدخل وتحفظ في الذاكرة طويلة المدى وفق قواعد محددة إملائية منطقية نحوية، إيقاعية..... الخ وحسب رأي " بينفيليد" سنة 1959 فإن كل ما يحتفظ بيه الإنسان في وقت ما في الذاكرة طويلة المدى يظل فيها لمدة طويلة جدا. وربما كان التنظيم والترتيب وفق المعايير المتعددة الذي تخضع له المعلومات المخزنة هو الضمانة لبقاء المعلومات بصورة دائمة فيها لأن الترتيب يجعل الوحدات تترايط وتتماسك على أساس معناها المشترك هو الذي يتيح لنا إمكانية استخراج المعلومات الضرورية التي نحتاجها من الذاكرة. (أحمد يحي، 2006 ص37)

نجد " Tulving " سنة 1972 يقسم الذاكرة طويلة المدى على أساس طبيعة المادة التي تخزن بها أنواع منفصلة ولكنها متداخلة في نفس الوقت.

3-أنواع الذاكرة طويلة المدى:

1-ذاكرة الأحداث:

تخزن فيها المعلومات المتعلقة بالأحداث من حيث زمن وقوعها والعلاقات القائمة بينها وهي المعلومات التي تربط بخبرات الفرد الشخصية. (عصام علي الطيب، 2006 ص69) أي أنها تتضمن مرجعيات السير الذاتية بحيث يجري فيها مقارنة بين الأحداث الحالية وما هو موجود بالذاكرة.

2-ذاكرة المعاني (الدالية):

تتضمن المعرفة المنظمة بالمفاهيم والحقائق والكلمات والقواعد والقوانين وباختصار ما يشير إليه مفهوم المعاني، كما تشمل أيضا الكثير من المعاني التي تعرفها ولا يمكن أن نشير إليها بالكلمات. (إبراهيم محمد صالح، 2006ص36)

3- الذاكرة الإجرائية:

تشتمل على الخبرات والمعلومات المرتبطة بكيفية تنفيذ الإجراءات أو القيام بالأشياء، أو أداء الأفعال وظروف استخدامها. فهي تشتمل على الإجراءات التي تحدد خطوات تنفيذ الأداء وشروط تنفيذ من حيث متى ولماذا وكيف؟ تخزين المعلومات فيها على شكل انتاجات أو قواعد تعمل على تنظيم الفعل في موقف معينة، وعادة تتطلب جهدا ووقتا كبيرا ليتعلمها إلا أنها تصبح سريعة الاستدعاء حال اكتسابها وممارستها، فمثلا: يتطلب قيادة السيارة جهدا ووقتا كبيرين من قبل المتعلم، فسرعان ما يتذكر المتعلم هذه المهارات بحيث يعمل على تنفيذها بدقة وإتقان.

4- خصائص الذاكرة طويلة المدى:

تقوم الذاكرة طويلة المدى بتخزين المعلومات لفترة غير محدود ولها سعة التخزين أكبر، ففي هذا النوع يتم الاحتفاظ بالمعلومات لفترة طويلة تبدأ من دقيقة إلى سنوات وتتسع لعدد لا محدود من العناصر، ويرى الباحثين أن سعة الذاكرة طويلة المدى تتأثر بالعمر الزمني فنقل السعة بزيادة العمر خاصة في مرحلة الشيخوخة. ومن أهم خصائصها:

-سعتها للمعلومات غير محدود.

-تحتفظ بالمعلومات لأطول فترة ممكنة من الزمن، والبعض يقول أنها تبقى مدى الحياة.

-تدخل المعلومات إليها على شكل صورة ذهنية ورموز.

-تفقد المعلومات في هذا القسم نتيجة النسيان، ولكن يمكن استرجاعها إذا حاول الفرد عمل شيئا. (عبد الهادي، 2010ص150)

6- عملية الذاكرة:

يهتم علماء النفس الذين يدرسون الذاكرة بدراسة عمليات الأساسية المتمثلة في الترميز والتخزين والاسترجاع. فالذاكرة تمثل مجموعة هذه العمليات الثلاث.

الفرد يرمز المعلومات التي يتم استقبالها فالترميز الجيد يؤدي إلى تخزين وبالتالي إلى استرجاع الجيد وسوف تلاحظ أن قدرة الفرد على استرجاع المعلومات تعتمد على مدى النشاط الذهني للفرد عند ترميز المادة. وتتمثل هذه العمليات:

1- الترميز:

عملية الترميز هي عملية تحويل المعلومات إلى شكل يمكن أن يعالجه ويخزنه العقل. (أحمد يحي، 2006ص30)

وتشير الأدلة العلمية إلى أن العمليات الحسية يتم تشفيرها إلى أنواع مختلفة من الآثار الذاكرة اعتمادا على طبيعة نوع الحاسة المستقبلية، وهذه الأنواع تتمثل في: الترميز البصري: وفيه يتم تشكيل آثار ذات مدلول معين لخصائص المدخلات الحسية كاللون والشكل والحجم والموقع وإلى غير ذلك.

الترميز السمعي: وفيه يتم تمثيل المعلومات على نحو سمعي من خلال تشكيل آثار للأصوات المسموعة وفقا للخصائص الصوت كالإيقاع والشدة والتردد.

الترميز اللمسي: وفيه يتم تمثيل المعلومات من خلال خاصية اللمس بحيث يتم تشكيل آثار لملمس الأشياء كالنعومة والخشونة والصلابة ودرجة حرارتها.

الترميز الدلالي: وفيه يتم تمثيل المعلومات من خلال المعنى الذي يدل عليها، وغالبا ما يرتبط هذا النوع من التمثيل بالترميز البصري والسمعي. (رافع الناصر، 2003ص37)

الترميز الحركي: وفيه يتم تمثيل الأفعال الحركية من حيث تتابعها وكيفية تنفيذها ويرتبط هذا النوع من التمثيل أيضا بالترميز البصري واللفظي. (نفس المرجع السابق ص38)

2- التخزين:

هي عملية حفظ المعلومات المرمزة عبر الزمن في عقولنا أو بنوك المعلومات. كما أنها تشير إلى عملية الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة، ويختلف هذا المفهوم باختلاف خصائص الذاكرة ومستوى التنشيط فيها بالإضافة إلى طبيعة العمليات التي تحدث على المعلومات فيها، ففي الذاكرة الحسية يتم تخزين الرسائل المستلمة غالبا بواسطة العين والأذن أو أي حاسة أخرى لفترات قصيرة جدا من الزمن، ولو أننا انتبهنا لها سوف تنتقل هذه الرسالة إلى المخزن قصير المدى، نحن نستطيع أن نحفظها هناك وعن طريق تكرارها لنفسها أي عن طريق التسميع وإلا سوف تفقد خلال ثواني قليلة، ثم تنتقل الرسائل إلى مخزن طويل المدى عن طريق عملية التسميع الموسع والتي تعمل ارتباطات بين المعلومات الجديدة والمعلومات الموجودة بالفعل في المخزن طويل المدى.

(وليد كمال عفيفي، 2009ص43)

3- الاسترجاع:

يعرف الاسترجاع بأنه العملية التي يتذكر بها الفرد ما تم تخزينه من معلومات، ويعد الاسترجاع تفاعل لثلاثة عوامل:

استراتيجية تشفير المعلومات.

تضمين المعلومات التي يتم تشفيرها في إشارات أو تلميحات للاسترجاع التي تعد بمثابة مثيرات لاستدعاء المعلومات.

السباق الذي يحدث فيه الاستدعاء.

ومن العوامل المؤثر في الاسترجاع نجد:

-نوع استراتيجية (الاستدعاء والتعرف) والاستدعاء إما أن يكون حرا أو استدعاء ذاتي أو يكون استدعاء موجه بإشارات أو تلميحات أو أسئلة، أما التعرف فتعرض على الفرد المعلومات التي تتضمن المعلومات الأصلية المراد استرجاعها.

-سياق الذاكرة.

-حالة الوعي أو الشعور. (فوقية عبد الفتاح، 2005ص102)

-يمكن القول أن عملية الاسترجاع تشكل مرحلة السلوك الظاهر لعمليتي التشفير والاحتفاظ.

5- التعرف البصري

إن عملية المرافقة لنمو الأطفال هي من صميم العمل البيداغوجي وذلك لتمكنهم من تحقيق التكيف مع عالمهم المليء بالصورة والرموز المختلفة، فهاته العملية تدعى التعلم وبه يتعرفون على مختلف الأشكال ويعملون على ترجمتها إلى معان ومفاهيم، اعتمادا على تفسيرات تترجم خبراتهم، فيتولد لديهم التركيز على ما يرونه ليتمكنوا من خلاله تحقيق عملية التفسير والتعرف على العناصر المختلفة للعالم الخارجي.

ويعتبر التعرف من أكثر العمليات العقلية المتطورة حيث يتعلق بالإدراكات الحسية الحالية وكذا المكتسبة سابقا وبمعالجة معرفية معقدة، ويمتاز بخصائص معينة (ضوء، لون، شكل، نغمة وكثافة) لتشكل مثيرات نوعية عن طريق الأعضاء الحسية، فتعمل على إثارة الباحات الإستقبالية الأولية، ولكي يكون لهذه المعلومات الأولية معنى يجب أن تخضع للتحليل، الإدماج والمقارنة مع الأشكال قد تم مصادفتها ضمن تجارب سابقة.

هاته المعالجة للإدراكات والتي تقودنا من الإحساس الخام إلى التعرف على محيطنا، تعرف باسم التعرف (La reconnaissance) والتعريف (La gnosie) هي كلمة يونانية تعني المعرفة

(La connaissance) وهي معرفة الأشياء حسب النوعية الحسية سواء عن طريق الرؤية أو اللمس أو السمع كما تعرف أيضا بالإمكانات والقدرات التي تسمح لنا بمعرفة وإدراك الأشياء باستعمال حاسة من الحواس سواء كانت حاسة اللمس، النظر أو السمع. (Augustin 1984) كما أن كل من. (Chevrie-Muller et Norbona 1996) خاضا في ماهية التعرف، فعرفاه على أنه: "هو القدرة على التعرف على الفضاء الداخلي والخارجي للجسم والذي يمس الخصائص الحسية للأشياء وإدماجها بهدف معرفة معناها".

وقد جاء أيضا ضمن التعريفات أن التعرف: "يمثل الملكة التي تسمح لنا بالتعرف على شيء ما وفهميه ومعرفة معناه". (Courrière all, 2004)

ويعتبر التعرف الجمع والتعميم والاسترجاع من أهم المبادئ الأساسية في النمو المعرفي لدى الإنسان باعتبار أن كل الوظائف المعرفية المعقدة تتكون انطلاقا من العناصر السابقة الذكر.

فالتعرف خطوة هامة وضرورية في السيرورة المعقدة المسؤولة عن فهم اللغة، إذ أن اللغة تبدأ من أصغر وحدة وهي (الحرف)، وهاته الوحدات تجمع لتشكيل كلمة، ثم ترتب الكلمات في جمل تحكمها قواعد نحوية وتركيبية، وبغرض مثير بصري على الشخص (كلمة، حرف) سيخضع خلالها لعملية التعرف بشكل إرادي أو غير إرادي وسيتم خلالها إدراكه لنوع وخصائص وميزات المثير المعروض عليه بشكل سريع.

هذه العملية يحكمها منهج منظم يبدأ بعرض المثير وينتهي بإعطاء الاستجابة مرتبطة ارتباطا وثيقا بقنوات الدخول المتعلقة بأنماط الاستقبال (الحواس) وهي قنوات الدخول: السمعية والبصرية والخطية.

إن عملية التعرف عملية حاضرة منذ الولادة، فالطفل وهو بعمر الشهرين يتعرف على الأشياء كما يفضل رؤية الأشكال التي لم يسبق له أن رآها من قبل.

فعند تقديم صورة للطفل بشكل متكرر ينقص زمن التثبيت للنظر تدريجيا ويرتفع مباشرة عند رؤية صورة جديدة وبذلك يتعرف على صورة السابقة كما لو كانت صورة عائلية. (Robert. 1996. 204-205)

وقد أصبحت مسألة سرعة التعرف على المفردات المقصودة ذات أهمية قصوى في سرعة فهم التراكيب النحوية، وبقدر ما تكون هذه الأخيرة ممثلة تمثيلا براغماتيا يقدر ما تجعل

المداخل المعجمية تنشط وتسرع عملية المعالجة الذهنية؛ بمعنى أن سرعة التعرف مرهونة بمقدار نشاط العمليات المعرفية، كالتفكير الاستدلالي. (Gough.189.75)

مستويات إدراك اللغة المكتوبة

تتم عملية إدراك اللغة المكتوبة عند ثلاثة مستويات وهي كالآتي:

1-مستوى الملمح: ويمثل "المثير" في ضوء الملامح الفيزيائية التي تشكل حرفا من الحروف الأبجدية.

2-مستوى الحرف: ويمثل المثير البصري كوحدة مستقلة عن مظهرة الفيزيائي.

3-مستوى الكلمة: وتدرك خلاله مجموعة من الملامح والحروف ككلمة مألوفة وحين تميز الكلمة، يمكن التوصل إلى عدد من خصائصها مثل تهجئتها، نطقها ومعناه (عبد الفتاح، 91، 2002).

وفيما يتعلق بكيفية استخلاص عناصر الكلمة المكتوبة يمكن فحص أنماط حركات العين عند قراءة لغة المكتوبة، لما لها من تأثير بين على العمليات النفسية، فالعين تتحرك بسرعة أثناء القراءة لاللتقاط أية معلومة مرئية في صفحة الكتاب وتدوم حركاتها من عشرة إلى عشرين مليثانية تقريبا، وتمتد عبر عشرة أحرف في المتوسط كما أنها تتواصل قدما علة النحو مطرد وقد ترتد باتجاه عكسي، إذا تعذر على القارئ فهم نص فإنه يعود من جديد لقراءته، وقد تثبت حركات في موقع معين وتفاوت مدة، هذا التثبيت حسب تفاوت درجة صعوبة المحتوى ومهارات القارئ ودرجة تركيزه. ومن ثم تكون مدة هذا التثبيت مؤشر لصعوبة معالجة أثناء القراءة.

كما يعتبر المخ عاملا أساسيا في عملية التعرف البصري وهذا من خلال تحكمه في العين فالعين ترى شيئا واحدا ولكن المخ يعمل على اختيار وتفسير أكثر من شيء واحد (سيدريك، 77، 2003).

خلاصة الفصل

الذاكرة هي أرشيف عظيم يتم فيه تخزين المعلومات المعرفية والانفعالية والسلوكية والاجتماعية وتنظيمها وفهرستها وفق الطرق وأشكال متعددة مما أدى إلى تعدد أصنافها، فهي سبب في إثراء المعارف والخبرات التي يدونها كي لا تكون هناك أي فاعلية وإنتاجية في الحياة اليومية.

الفصل الثالث

الفصل الثالث

القراءة

تمهيد

- 1- مفهوم عملية القراءة وطبيعتها
- 2- عملية القراءة وتطور اكتسابها
- 3- خصائص القراءة في مرحلة الابتدائية
- 4- علاقة السرعة النفاذ للمعجم اللغوي بمهارات القراءة

خلاصة الفصل

تمهيد

تعد القراءة من أهم المهارات الأساسية للغة، وأداة للحصول على المعرفة. ويمتلك الإنسان خاصية التواصل دون باقي الكائنات الحية، هي ميزة وهبها الله تعالى لعباده، هذه الأخيرة لها أشكال متعددة تختلف حسب الحاجة وحسب الظروف. وتتنوع اللغة في جملة أشكال منها لغة الإشارة، لغة الجسد أو اللغة المنطوقة والمكتوبة. وهي قدرة الإنسان على التعبير عن حاجياته ومتطلباته التي جعلته يبحث عن وسيلة للتعبير بها، إذا هي أحد الأساسيات الضرورية في حياته، ولذا وجب عليه أن يقدر هذه الهبة، فجعلها أحد مواضيع الدراسات وكانت محط الاهتمام، ودونت فيها كتب ومقالات، وكانت لها مجالاتها الخاصة بها واعتراف عن باقي العلوم بنظرياتها.

1- مفهوم عملية القراءة وطبيعتها

كانت المجتمعات ترسم الدائرة لتعبر عن أن القمر بازغ، وكذلك تستعمله في مجالات أخرى للتعبير عن طلوع الفجر، وكذلك لتصف الضوء، ولكن هذه الإيدوغرافيا كانت تدرك بطرق مختلفة. ثم ظهرت طريقة أخرى تعتبر الأولى من نوعها حيث يستعمل فيها رمز لكل كلمة، وسميت لوغوغرافي وأصلها يوناني من لوغو (كلمة) وغرافي (معنى) أي معنى الكلمة حتى الآن مزال الصينيون يستعملون هذه الطريقة في كتابتهم، " الأشكال تقابلها معانيها" وهي العملية التي دامت دهورا لتطور من مهارتي الكتابة والقراءة فهما يعتبران أقنوما واحدا، ولعلنا نذكر هنا بعض الدراسات التي تناولت القراءة بشيء من التفاصيل.

إذ يشير Ellis (1993) إلى أنه يرجع الفضل إلى Javal (1878) الذي أهتم بعملية القراءة، حيث رأى أن أثناء عملية القراءة أن العين لا تستمر في عملية التفحص على الورقة المكتوبة بل تنتقل بحركات سريعة مع التوقف، والتركيز على الكلمات لإدراكات، هذا الاكتشاف أدى إلى استعمال طريقة أخرى لقياس المعلومات التي يمكن أن تلتقطها سعة العين، عندما تعرض الحروف أو الكلمات لفترة زمنية قصيرة، ثم مطالبة المجرب عليه أن يتذكر الشيء المعروض. وأدى هذا الاكتشاف أيضا إلى بناء برنامج يساهم في عملية القراءة، ثم تلاه Cartel et Ellis، أهتم بالزمن الرجعي، أي قياس الإدراك الزمني أثناء إدراك الكلمات، والحروف، والصورة، والألوان، معناه قياس الزمن الذي يستغرقه القارئ خلال عرض منبه مرئي، والنتائج التي توصل إليها أن الإدراك الكلمات أسرع من إدراك الحروف

وتسمية الكلمات أسرع أدق من تسمية الحروف، وهذا الاكتشاف ساهم في عملية تدريس القراءة، لأن الحروف المكونة للكلمة يمكن إدراكها أسرع من إدراك الحروف المنفردة. هذا لأن الكلمة المرسومة حسبه يمكن إدراكها بسرعة ككتلة موحدة، تعتبر كمدخل للتعرف عليها، لكن هذا لا يعني بأن كل الكلمات يمكن إدراكها أسرع من إدراك الحروف، لأن هناك الكلمات المتداولة أسهل في عملية إدراكها من الكلمات غير متداولة، وهذا ما يؤدي إلى القول بأن هناك حروفا تدرك أسرع من إدراك الكلمات غير المتداولة.

أما (Huey 1908)، وهذا حسب (Ellis 1993)، كانت اهتماماته منصبه حول الكيفية التي تتم فيها عملية إدراك الكلمات، بأن القارئ يدرك الكلمة ككل لأنه يستفيد من خبراته وتجاربته الماضية التي من خلالها تحدث عملية إدراك الكلمات، ويكون الإدراك كلياً، أي إدراك الكلمات أسرع من إدراك الحروف، ولكن لا يمكن الاعتماد على هذا، لأن القراء متعودون على إدراك الكلمات أكثر الكلمات أكثر من إدراك الحروف المنعزلة.

ثم برزت إلى الوجود نظرية جديدة سميت بنظرية 1940 أي "شكل وأرضية"، التي بدأت الاهتمام بموضوع الحركة الظاهرة في نطاق دراسات الإدراك، والاهتمام بنظم الكلية التي تتفاعل فيها الجزئيات تفاعلاً حيويًا وديناميكيًا، ولا يمكن معها الاستدلال على الكل من الأجزاء أو النظر إليها منفصلة على أنها وحدث مجزأة لا يربطها إطار معين، شكل أو نمط.

أما اهتمام هذه النظرية فقد انصب على إدراك الفرد للموقف الموجود فيه وكيف يستجيب له في إطار معرفي. فان تفسير علماء الارتباطية في كيفية تعلم الارتباط بين العناصر الموجودة في الموقف الثاني ارتباطي ميكانيكي يهتم بمكونات السلوك والارتباط بينهما.

هناك اختلاف واضح في تفسير كل من الاتجاهين بموضوع من الموضوعات التي تعرض إليها علماء النفس، فان نظرية الجشطالت تهتم بآثار الذاكرة، التي هي عبارة عن الآثار التي تتركها الخبرات في الجهاز العصبي للفرد ولعلماء الارتباط أساساً مخالفاً، والارتباطات التي بين المثيرات والاستجابات، هي ارتباطات أساساً عصبية تنشأ عنها هذه الآثار، أي آثار الذاكرة التي ليست عناصر منفصلة بذاتها هي كليات منظمة، بمعنى تعلم القراءة هو تغيير جشطالت معين بجشطالت آخر. مقارنة بين النظرية السلوكية، أن التعلم يأخذ صفة التدريب أي يحدث بعدة محاولات يتم فيها الارتباط، المثير والاستجابة، والتعلم يحدث فجأة قد يحدث في محاولة واحدة تسبقها فترة تأمل وانتظار. أن الإدراك هو عبارة عن إعادة تنظيم للمجال

الإدراكي الذي يوجد فيه الفرد، أي فهم العلاقات المنطقية بين عناصر الموقف أو على الأقل إدراك العلاقات بين هذه العناصر، أي الفرد يستعمل عملية الفهم في الإدراك العلاقات في عملية الموقف.

النظرية تهتم إلا بين المثيرات والاستجابات، أي تساعد تقارب الأشياء مع بعضها البعض على إدراكها كمجموعة أو مجموعات أكثر مما تدرك على أنها وحدات أو عناصر منفصلة. ثم ظهرت دراسة في سنة 1950 كان الاهتمام بالأثر والخبرة في عملية إدراك الكلمة سميت بالاتجاه الجديد، فالإدراك متأثر بالخبرة والدوافع، هذا ما جعل المختصين يهتمون بتأثير الخبرة على الإدراك الكلمة، وهذا لا يعني بأن التعلم لا يؤثر في عملية القراءة، إضافة إلى هذه الدراسة يمكن القول إن تأثير الخبر على قدرة التعود. كما أن (Postman, 1954)، وجد في دراسته بأن الكلمات المتداولة يمكن التعرف عليها في مدة زمنية قصيرة (أي لا تحتاج إلى زمن رجعي طويل) هذا ما يدعم أثر الخبرة في عملية الإدراك.

ثم تلاه (Miller, 1971)، حيث سميت دراسته (بالنموذج الخطي) إذ توصل إلى أن الحروف التي يمكن استرجاعها هي ثمانية حروف وخاصة إذا كانت الحروف الموحدة تشبه كلمة ذات معنى مثلاً فإن (Vernalii) تدرك أسرع من كلمة (Oéqpmhi) وهذا لا يمكن تعميمه على جميع الأفراد، ربما عينة البحث تعودوا على مجموعة من الحروف، وكيفية تحويل مجموع تلك الحروف إلى أصوات.

أما (Cattlin, 1917)، فقد سمى نموذجه (نموذج التنبؤ) إذ أن التعلم يؤدي في عملية الإدراك وفي جميع القرارات المتخذة من طرف الأفراد. حيث يرى بأن القراء لا يحتاجون إلى إدراك كل الحروف المكونة للكلمة حتى يتلفظونها ولقد لاحظ في التجارب التي أجراها بأن القراء المهرة يستطيعون التنبؤ بالحرف الأخير رغم غياب الإدراك الملائم. هذه الاقتراحات تبقى فرضية ولكن الأهم هو كيفية تأثير العمليات العقلية في اكتسابها لعلمية القراءة.

أما (Norman, 1983)، فقد ركز على النموذج المسمى (نموذج الطبع والتطابق الإدراكي) أن شبكة العين ملزمة بنقل المعلومات إلى المخ ومقارنتها بنماذج مختزنة، هذه العملية تدعى "بالطبع"، والنماذج بالتطابق الإدراكي، والنسق الإدراكي يحاول مقارنة بين الحروف والطبع الإدراكي الذي يملك في حوزته كل الحروف الذي يسترجعها عند الضرورة ويمنح صورة جيدة.

التعرف على النموذج ناتج عن تحليل صورته، هو عبارة عن توحيد أجزاء الصورة والحروف هي عبارة عن خطوط مستقيمة، وخطوط مائلة وخطوط دائرية مثلا (ب، ج، م) والجهاز العصبي المركزي يدرك تلك الصورة التي هي تمثل خطوط مختلفة ثم يحللها وتوحيد الصورة يمكن أن تجزأ إلى صورة أخرى، وهذا نقدا للنموذج السابق الذكر، مثلا حرف (ب) يمكن إدراكه رغم اختلاف شكله الخطي وحسب تموضعه في الكلمة (ب- ب - ب) لأن من هنا نعي بأن الإدراك مرّن ويتفاعل مع المحيط الذي يختلف في بنائه. إن الحرف (ب) يعتبر نموذجا يمثل صورة صغيرة التي تقسم إلى أجزاء لنتمكن من إدراكها بدقة، بأقل طاقة، أي النماذج التي ندركها هي عبارة عن صورة موحدة ونتعرف عليها عن طريق العمليات المعرفية، وإذا كان المنبه معلوما أي مألوف تتم عملية الإدراك آليا، وإذا كان غير مألوف نحتاج إلى تركيز أكثر.

وصف فاروق عبد الفتاح (1981، 498) القراءة بأنها "الحصول على فكرة من الصفحة المكتوبة" أو بصورة أفضل "التفكير فيما يقرأ": أي التفكير في الرموز التي يستجيب لها الفرد بصريا.

ووصفها Adams (1985، 404) بأنها عملية تفاعلية معقدة تشتمل على التحليل الذي يستند إلى النص والمعرفة.

ولقد ذهب Liven et Gibson إلى أن القراءة عملية معرفية تبدأ من المستوى الإدراكي وتنتهي بمستوي المفاهيم، وقد ذكرا أن القراءة هي وظيفة لغوية يجرّد الطفل فيها المقومات الأساسية في القطعة ويغفل الخصائص غير المناسبة، وبالتدرّج يبدأ في تصفية وتهذيب الأفكار التجريبية المناسبة والمتصلة بالمواضيع وهذه هي مرحلة التكامل والدمج في القراءة (كيرك وكيلفانت، 1988، 292).

ويرى حسن شحاته (1993، 105) أن القراءة عملية انفعالية دافعية تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيّه، وفهم المعاني، والرباط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني، والاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحل والمشكلات.

وعلى هذا فان "القراءة - في رأي كثير من المفكرين - تعد عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينية، وتتطلب الربط بين الخبرة الشخصية ومعاني هذه الرموز، ومن هنا كانت العلمية النفسية المرتبطة بالقراءة معقدة لدرجة كبيرة.

وحسب أحمد وفهيم (13،1994)، فإن للقراءة عمليتان منفصلتان: العلمية الأولى: هي الاستجابة "الفسولوجية" لما هو مكتوب والعلمية الثانية "عملية عقلية يتم من خلالها تفسير المعنى"، وتشمل هذه العملية التفكير والاستنتاج. والقراءة تكون بهذا عملية تفكير معقدة تشمل أكثر من التعرف على الكلمات المطبوعة.

ويرى كمال سالم (38،1994) أن القراءة عملية معقدة، تشترك فيها مجموعة من الخطوات: استقبال ملائم، وتمييز للأصوات والألفاظ، والربط بين العناصر المختلفة المشتركة في عملية القراءة، وتذكر المشاهد البصرية والسمعية، وفهم المادة، واستعمال الحقائق والمفاهيم التي سبق تعلمها والتعبير المؤثر للأفكار التي تشتمل عليها الحقائق في الأساسية في موضوع القراءة.

وتعرف (11،1996) Caroline القراءة بأنها القدرة على جعل الرموز المكتوبة والمطبوعة ذلك معنى، يستخدم القارئ الرموز لتوجيه استعادة المعلومات من ذاكرته ولاحقاً يستخدم هذه المعلومات لعمل تفسير منطقي لرسالة الكاتب.

القراءة كما يراها نبيل عبد الفتاح (91،2000) هي عملية التعرف على الرموز المكتوبة والمطبوعة التي تستدعي معان تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم أدرك مضامينها الواقعية ومثل هذه المعاني يسهم في تحديدها كل من الكاتب والقارئ معاً. أما عن طبيعة عملية القراءة، فهناك عدد من النظريات والنماذج والشروح للسلوك اللغوي القرائي، تختلف باختلاف النظر إلى طبيعة عملية القراءة ومفهومها وكيفية حدوثها فينظر البعض إلى القراءة على أنها عملية القراءة ومفهومها وكيفية حدوثها فينظر البعض إلى القراءة على أنها عملية تفاعلية تأملية تحدث في شكل عمليات مرحلية متداخلة متسلسلة وتستهدف الحصول على المعاني من المادة المكتوبة وهي عملية دائرية تبدأ بالتركيز على الكلمة المكتوبة، وتنتهي بالحصول على المعنى. وفي هذه العملية يقوم القارئ بتحريك عينية عبر السطور، بحيث يركز على النقاط محددة هي بمثابة مفاتيح لأهم المعاني المتضمنة في النص، ويقوم القارئ بالتفاعل معها من خلال خبراته ومفاهيمه السابقة ليكون صورة ذهنية واضحة عن المقروء (محمد السيد، 43،2002).

ولما كانت اللغة تراكيب وقواعد، فإن معرفة القارئ بأنظمة بناء الجمل والتراكيب إدراكه للعلاقات القائمة بينهما يؤدي بشكل أو بآخر إلى الحصول على المعاني المتضمنة فيما يقرأ

وبعد الحصول على تلك المعاني تقوم الذاكرة بتخزينها وتنظيمها في حين ينظر البعض إلى القراءة على أنها: عملية يتم من خلالها استخلاص المعاني من الرموز المكتوبة، حيث يتم ذلك عن طريق تضافر عوامل فسيولوجية وعقلية وانفعالية، وتتطلب مجموعة من العمليات المتكاملة، حيث تستقبل شبكة العين مؤشرات الرموز المكتوبة، ثم تتحول هذه المؤشرات إلى نبضات عصبية، تنتقل إلى مراكز الدماغ، حيث تستشير نوعين من الترابطات، الأول خاص بالمعنى، والثاني خاص بالنطق، ثم يقوم القارئ بتأمل المادة المكتوبة، والتفكير فيها وتحليلها ليتوصل إلى فهم شامل للمقروء ولا يكفي القارئ بذلك بل يحاول نقد تلك المضامين، والتعمق في تفاصيلها، ويستجيب لما فيها من أفكار وحقائق إما بالقبول أو بالرفض ثم يسعى إلى توظيف تلك المعلومات والحقائق. (محمد عبيد، 1996، 67).

يتضح من خلاله التعاريف السابقة لطبيعة عملية القراءة، أنها عملية معقدة غاية التعقيد تسير في نظام متسلسل ومتداخل ومتكامل، تهدف أساسا إلى التعرف على المعنى من الرموز المكتوب، والتفاعل معه، نقده وإبداء الرأي فيه، الاستفادة منه في حل المشكلات المستقبلية.

أما (Jane et Cesar 1997) القراءة تنطوي، بشكل واضح، على العديد من العمليات الفرعية التي لا بد أن يحدث بينها تنسيق بشكل مهاري.

العملية الأولى وهي تحكم في حركات العين، فالقراءة تبدأ بتركيز البصر على الصفحة المكتوبة. بعد ذلك هناك التعرف على الكلمة WordRecognition بالتركيز على الكلمة المطبوعة، يجب على القارئ أن يترجم مجموعة الحروف هذه التي ليس لها معنى، إلى شيء يمكن إدراكه، يضع وينشط بدقة، الكلمة الصحيحة في قاموس عقلي، يحتوي على عشرات آلاف من المفردات، والقارئ ينجز هذا العمل الفذ في أقل من خمس الثانية وفي نفس الوقت يبتكر القارئ معلومات عن شكل الكلمة التالية وموضع الكلمة بعد ذلك. ومجرد التعرف على الكلمة غير كاف فلا بد للقارئ أن يقرر معنى الكلمة، فكثير من الكلمات غامضة ولا بد أن يختار من بين تلك المعاني ويزيل غموض الكلمة بعد انتقاء المعنى المناسب لكل كلمة، لا بد للقارئ إن يلائم هذه الكلمات معا فيجب أن يحدد الوظيفة النحوية لكل كلمة: الاسم، الجمل الاسمية، الفاعل لكل فعل.... وهكذا باختصار لا بد أن يقوم بإعراب الجملة عندما يتم تحقيق هذه العلاقات، لا بد أن يستخدم القارئ هذه المعلومات لتحديد معنى الجملة وغالبا ما يتطلب هذا استنتاج يستخدم القارئ معرفته السابقة لتمثيل

معنى الجملة. عندما يتم تمثيل المعنى يجب أن يتم ربط هذا الأخير بمعاني الجمل السابقة. وتوضع هذه المعاني في البناء العقلي للحديث لدى القارئ، أخيراً لابد أن يحدد القارئ ماذا يفعل بهذا المعلومات في حالة ما يقرر أن هذه المعلومات صحيحة وذات قيمة، يجب عليه آنذاك أن يدمجها في المعرفة لديه.

اتضح من خلال النماذج والتفسيرات المختلفة للقراءة، والتطورات التي مرت بها أنها عملية ذات طبيعة خاصة "وتتمثل هاته الطبيعة في جانبين رئيسيين هما:

أولاً: الجانب السيكولوجي (الاستجابة السيكولوجية) لما هو مكتوب، ويبدو ذلك في مسلك العين حين تقع على الكتاب أثناء القراءة ثم انتقال ذلك المرئي وانعكاسه على شبكية العين ومنها إلى مركز الأبصار في المخ ويعقب ذلك حدوث ارتباطات مهني، ويعقب ذلك ظهور المعنى الصريح للعبارة ثم توسع في فهم المعنى يؤدي إلى نوع من الاستجابة للأفكار المقروءة ونقدها وبالتالي الانتفاع بها وتطبيقها، إما الجانب الثاني: لطبيعة القراءة فهي العمليات العقلية التي يبرز منها التفسير والاستنتاج، فالقراءة ليست مجرد عملية عقلية متميزة وإنما هي نشاط فكري متكامل يبدأ بإحساس الإنسان بمشكلة ثم يأخذ الإنسان في القراءة لحل هذه المشكلة بأشكال من العمل والانفعال والتفكير، فتعلم القراءة يجب أن تقوم على الأبعاد التالية: تعرف نطق، فهم، موازنة، حل مشكلة

(محمد السيد، 45، 2002).

2- عملية القراءة وتطور اكتسابها

يعيش الإنسان بالفكر واللسان، وبهيماء يؤدي رسالته في عبادة الحق وعمارة الأرض وكانت تعدد اللغات واختلاف الألسن من أبرز مقومات الوجود الاجتماعي للإنسانية جمعاء مهما تباعدت الأوطان واختلفت الألوان مصدرها لقوله تعالى: "ومن آياته خلق السماوات والأرض واختلاف ألسنتكم وألوانكم إن في ذلك لآيات للعالمين" (الروم) (الاية 22).

فرغم الاختلاف إلا أن جميع اللغات الإنسانية تشترك في ثلاثة مكونات أساسية هي: الأصوات، الدلالات، التراكيب، وفي ضوء هذه المكونات، اتسمت كل لغة بنظامها القرائي حيث تمثل القراءة في كل مظهر فكري وأعظم انجاز حضارة ساعد على تحقيق كثير من الأهداف والغايات. والقراءة بهذا لا يكون غاية في ذاتها، بل وسيلة لغيرها من الغايات حيث

توسع الثقافة، وتدريب العقل على الربط بين الرموز المكتوبة وما تحمله من معان وأفكار. (جاب الله، 1997).

3- خصائص القراءة في مرحلة الابتدائية:

يرى أحمد (1988)، أن في كل مرحلة من المراحل تتميز القراءة بخصائص نفسية تتفق مع خصائص النمو من ناحية ومع أهداف القراءة من جهة أخرى، ولا يمكن أن تعد القراءة في المرحلة الابتدائية مادة دراسية وذلك لأنها نشاط يستمد مادته من كل الحالات المعروفة ولذلك كان من أهم الفروق بين المدرسة الابتدائية التقليدية، والمدرسة الحديثة، أن الطفل في المدرسة الحديثة يقرأ لتعلم، أما في المدرسة التقليدية يحدث العكس، فإن الطفل يقرأ ليتعلم، والفرق هنا واضح ففي الحالة التقليدية تكون القراءة عملية آلية. وقد انعكس اتجاه المدرسة القديمة في تعليم القراءة عن الأولياء، لأن أغلبية منهم يرى بعد فترة وجيزة أن أبناءهم قد استطاعوا التميز بين الحروف وكتابتها، وهذا مما يجعلهم يطمئنون إلى أن المدرسة قد حققت هدفها الرئيسي المتمثل في تعليم الطفل معرفة الحروف وتهجي الكلمات والنطق بها. أما في الحالة الثانية فإن تعلم القراءة يكون عملية تعد لها الخطوات التمهيدية اللازمة ويعد الطفل لتعلمها إعداداً يضمن له النجاح في تعلمها وفيها تحصر القدرات التي ينبغي تدريب الطفل عليها.

القراءة في المرحلة الابتدائية على جانب كبير من الأهمية، فالعلاقة بينها وبين النجاح في المدرسة علاقة وثيقة، فالطفل الذي يقرأ ببطء يحاول دون الوصول إلى مستوى زملائه في يتقدم الكتب المدرسية المقررة عليه. والطفل الذي لا يجيد القراءة ويخطئ في فهم ما يقرأ لا يتقدم في النواحي الدراسية كالحساب والكتابة.

ولا نستطيع المدرسة الابتدائية وحدها أن تحقق للطفل إتقان القدرات والمهارات اللازمة لقراءة جيدة بل إن على الأسرة في البيت دوراً أساسياً ينبغي أن تؤديه قبل دخول الطفل إلى المدرسة وهي تهيئة الطفل نحو المدرسة وتحفيزه وخلق لديه الرغبة للقراءة، ومع الأخذ بعين الاعتبار نمو الطفل من الناحية العقلية والجسمية، وتدل أبحاث "بياجيت"، سنة 1970، على أن عامل نمو الطفل العقلي هو أدق عامل يقاس به استعداد الطفل للقراءة، فلكي يكون نجاح الطفل في القراءة مؤكداً يجب أن يكون عمره العقلي ست سنوات ونصف (6.6)، وكذلك النمو الجسمي ضروري لتوفير استعداد الطفل للقراءة قبل الدخول إلى المدرسة إضافة إلى العمر الزمني وسلامة (النطق والسمع والبصر صحة الجسم)، لعل من أهم ما

ينبغي أن يتصف به الأوليات في البيت وخلق جو للقراءة وتشويقهم إلى الكتاب المدرسي وتعويدهم على النظر إلية أنه مصدر متعة ولذة ولا شك أن كل الجهود التي تبذل في إعداد الكتابة المدرسي موضوعاً، مادة وأسلوب وإخراجاً لا يمكن أن يؤدي إلى الأغراض المنشودة منها إذا لم يحبب الطفل في الكتاب من صغره. (أحمد، 1988).

وهكذا نجد الاهتمام بعملية القراءة في المرحلة الابتدائية والوقوف على طبيعتها ومعرفة العوامل التي تضمن النجاح في تعلمها يؤدي للكشف عن مسؤولية جديد للمدرسة.

5- علاقة السرعة النفاذ للمعجم اللغوي بمهارات القراءة:

التسمية السريعة، وهي مهام تطبيق لقياس تلك المهارة، عبارة عن دال ذي أهمية في تطور قراءة الكلمة المطبوعة. وهذه المهام قد تكون ذات منفعة في تشخيص بعض أنواع مشكلات القراءة عند الأطفال، فالمشكلات المرتبطة بالاسترجاع من القاموس اللغوية عادة تكون هي السبب الرئيس للمشكلات الطلاقة في القراءة الذي يؤثر بدوره على عملية فهم المقروء لدى الطفل في المرحلة الابتدائية، وكذلك لدى الأطفال الأكبر سناً الذين يعانون صعوبات في تعرف الكلمة وقراءتها. (مسعد، 2012 ص 45).

كما أن الصلة بين القراءة والتسمية السريعة مثبتة في البحوث والأدبيات إثباتاً كبيراً. فمهام التسمية وجدت أنها عالية الارتباط بقدرات القراءة، حيث أجمع علماء على أن التسمية السريعة دال قوي لتطور مهارات القراءة ، فقد اقترح بعض العلماء نظرية تسمى "بالقصور أو الخلل المزدوج" حيث يرون أن الأشخاص الذين لديهم قصور في الوعي بالأصوات والتسمية السريعة تسهم في تطور مهارات فرعية في القراءة لا تساهم بها مهارات الوعي بالأصوات. فقد درس (kirby.parrila.pfeiffer.2003) دراسة لبحث مقدار ارتباط كل من الوعي الفونولوجي والتسمية السريعة في مرحلة التمهيدي مع تطور المهارات القراءة في السنة الخامسة الابتدائية. كان معامل ارتباط الوعي الفونولوجي أكبر في مرحلة التمهيدي والسنة الأولى الابتدائية مع مهارات القراءة ثم يقل تدريجياً بعد ذلك. ولكن معامل الارتباط التسمية السريعة بالمقابل كان ضعيفاً ولكنه ذو دلالة إحصائية في المرحلتين التمهيدي والصف الأول الابتدائي، ويبدأ المعامل يرتفع تدريجياً ويصبح ارتباطه أقوى بكثير في الصفوف الدراسية المتقدمة. كما أظهرت النتائج أن معامل الارتباط الوعي بالأصوات على المقاييس التحصيلية للقراءة جميعها متماثل، بينما ارتباط التسمية السريعة كان ضعيفاً على مقياس

قراءة الكلمات غير الحقيقية مقارنة بالمقاييس التحصيلية الأخرى (تعرف الكلمة وفهم القطعة).

ذكر كل من (wolf et biddle.2000) أن التسمية السريعة تعد دالاً مستقبلاً في اللغات ذات القواعد الهجائية السهلة مثل الألمانية والهولندية. حيث أثبت كل من (Mayringer et Landerl.1998) أن الأطفال المتحدثين للغة الألمانية من ذوي صعوبات القراءة في السنة الثانية الابتدائية أظهروا دقة عالية في الكلمات غير الحقيقية، ولكن لديهم بطء شديد وضعف في الإملاء، فكانت مهارات التسمية السريعة ولا سيما التسمية السريعة للأرقام من أقوى الدلائل لسرعة القراءة بينهم. ولكن في الوقت نفسه أظهر هؤلاء الأطفال في المراحل الأولية من تعلم القراءة قدرات ضعيفة في تفصيل الوحدات الفونولوجية التي بدورها اختفت في المراحل المتقدمة (10-11 سنة). أظهر كل من (Holopainen.et Lyytinen's). نتائج مع الأطفال المتحدثين للغة الفنلندية، حيث أظهر الأطفال الصغار الذين يعانون صعوبات في القراءة قصوراً في الوعي الفونولوجي في مرحلة ما قبل المدرسة. قبل تعليمهم القراءة، ولكن هذه الصعوبات اختفت بمجرد تعرضهم لدروس تعليم القراءة، ومع ذلك ما زالت سرعة القراءة لديهم تتميز بالبطء. وبما أن اللغة العربية من اللغات ذات القواعد الهجائية السهلة نسبياً. فالموقع أن التسمية السريعة من الدلائل ذات الأهمية الكبرى في الصفوف الدراسية الأولية نسبياً.

ويمثل الدماغ ولا سيما الذاكرة العاملة قدرات محدود لتشغيل عدد من العمليات في الوقت واحد. في حين أننا نستطيع أن نقوم بعملية واحدة في وقت واحد. القراءة تحتاج على الأقل إلى عمليتين في الوقت نفسه. نحتاج إلى إملاء الكلمات من جانب، ونحتاج أن نشغل عدداً من العمليات المعرفية للوصول إلى فهم ما نقرأ من جانب آخر. إذا كان الكثير من الجهد يُؤخذ لإملاء الكلمات المفردة. عندها لا توجد مصادر كبيرة متبقية في الذاكرة العاملة لتدعيم الفهم القرائي. إن القدرة على استرجاع تلك الوحدات الفونولوجية. صغيرها وكبيرها من ذاكرة طويلة المدى من المفترض أن يؤثر على القدر في القراءة الكلمات المطبوعة وإملائها ومرتبطة بالقدرة على تعرف الكلمات بطلاقة. إذاً كي يصل الطفل إلى مرحلة القراءة بطلاقة يجب أن تصبح تلك العملية أوتوماتيكية. العملية الأوتوماتيكية كما يعرفها (samuels. 1974) (أنها العملية التي تقوم بها من غير انتباه متعمد أو مقصود.

على سبيل المثال. إذا أردنا أن نمثل الذاكرة العاملة والمسئولة عن التشغيل العمليات المختلفة المرتبطة بالقراءة بخزان ماء بمد ثلاثة بيوت مختلفة، وكل بيت يمثل مهارة من مهارات القراءة، وفك الرموز، والطلاقة، وفهم القرائي، فإذا كان خزان الماء يكفي لمدة مقدارها أسبوع واحد للبيوت الثلاثة، عندما يصبح الخزان مرجعا لبيت واحد (الفهم القرائي) فقط فسوف يكفي لأن يمد البيت بالماء فترة زمنية أكبر. بمعنى إذا ما أتقنت مهارتا فك الرموز والطلاقة. أصبحت الطلاقة موجهة للفهم القرائي وهو الهدف الأساسي من عملية القراءة. (نفس المرجع السابق، ص46)

ولهذا أثبتت نتائج الدراسة تتبعية قام بها (schatschneider et al.2004) وزملاءه هذه النتيجة حيث وجده أن مهارات التسمية السريعة في المرحلة التمهيديّة، "ما قبل الابتدائي" مثل التسمية السريعة للحرف كانت من أكثر الدلائل لمهارة الطلاقة في القراءة في السنة الثانية الابتدائية.

وبالإضافة إلى ذلك فإنه لا بد من تقييم جوانب السرعة والدقة في القراءة والاستراتيجيات المتبعة في عملية القراءة (حل الرمز). فعلى سبيل المثال فإن قراءة الكلمة كوحدة واحدة دون إجراء تحليل، تشير إلى أن الطالب مازال في المرحلة الأولى من تطور مهارات القراءة، وهي مرحلة القراءة الكلية. وعن إتباع الطالب لطريقة تحليل الكلمة إلى الحروف المكونة لها والتي تسمى القراءة التحليلية، فإن هذا يعد دالاً على أنه في المرحلة الثانية من تطور مهارات القراءة. كما أن الاهتمام ينصب أيضاً على ملاحظة الأخطاء ونوعها ومدى تكرارها في عملية القراءة، وكذلك المواقف التي تظهر فيها مثل هذا الأخطاء. (نفس المرجع السابق، ص47)

خلاصة الفصل:

القراءة عملية في غاية التعقيد، فهي ليست مجرد عملية نفس-لغوية فقط بل هي تقنية بامتياز أيضا، إذ تشمل النواحي الدلالية وكذلك تلك المتعلقة بالتركييب؛ فهي عوامل جد مهمة في تزويد الطفل بتقنيات واستراتيجيات تساعد في تحسين الفهم وتمنية والقدرة القرائية.

الجانب الميداني

الفصل الرابع

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1/ عينة الدراسة

2/ منهج الدراسة

3/ حدود الدراسة

4/ أدوات الدراسة

تمهيد:

تعد الدراسة الميدانية خطوة أساسية لجمع المعلومات التي تخص الظاهرة المدروسة، إذ هو تكملة ووسيلة لدعم الجانب النظري، ويتم فيه عرض كل الخطوات والتقنيات العلمية المنهجية في الدراسة ومن خلالها يتم تحديد العينة وخصائصها وتقديم الحالات والأدوات المستعملة لتحقيق هدف الدراسة.

1- عينة الدراسة:

(أ) تعريف العينة: هي أسلوب بديل للحصر الشامل لمجموعة من المفردات، (حمدي شاكر، 2006، ص73).

والتي تكون جزء من المجتمع الأصلي حيث يتم اختيارها بأساليب مختلفة وبطريقة تمثله وتحقق أغراضه وتغني من مشقات دراسته. حيث يكون الاختبار بقصد التوصل إلى نتائج يمكن تعميمها. (بشير صالح الراشد، 2000، ص146).

(ب) مجتمع الدراسة 102 تلميذ وبعد ما قمنا بتطلع على أفراد مجتمع الدراسة تم استبعاد المعدين منها وذوى الفهم الصعب للمعلومة وفرطي الحركة وعدم الانتباه ليصبح عددهم 53 تلميذ وهي العينة المستهدفة للدراسة.

الدراسة الأساسية:

كان عدد عينة الدراسة 53 تلميذ من المستوى سنة الثالثة ابتدائي من بين الابتدائيين جديد لخضر وهويدي الهادي المذكورتين سابقا.

2- منهج الدراسة:

إن البحث عملية منظمة لجمع وتحليل البيانات، والحصول على المعلومات بطرق ثابتة. ولها قيمتها، ويمكن الثقة فيها والاعتماد عليها، فالإجراءات المنهجية إذا ليست أنشطة عشوائية، وإنما هي عمليات يتم التخطيط لها بعناية من خلال الاختيار المناسب للأدوات المستخدمة وبنائها وتقنياتها، للتمكن من جمع البيانات وتحليلها بأكبر درجة ممكنة من الثقة، والوصول في النهاية إلى حل المشكلات، وبالتالي المساهمة في تراكمية المعرفة.

(رجاء محمود، 2006، ص5).

ومما لا شك فيه أن طبيعة المشكلة هي التي تحدد منهج البحث المناسب لها من تساؤلات وفرضيات الدراسة كذلك الأهداف العامة التي سطرها الباحث ويسعى إلى تحقيقها من خلال الدراسة التي يقوم بها.

وانطلاقاً من البحث حول وجود علاقة القدر على سرعة الاسترجاع اللفظي بالأداء في القراءة لدى تلاميذ السنة 3 ابتدائي، تم الاعتماد على المنهج الوصفي باعتباره منهج يهتم بوصف الظاهرة وإيجاد العلاقة بين المتغيرات لمعرفة مدى الارتباط بينهما.

فالأسلوب الوصفي هو من أساليب البحث، يدرس الظواهر الاجتماعية والتربوية والنفسية الراهنة دراسة كيفية توضيح خصائص الظاهرة، وكمية توضيح حجمها وتغييراتها ودرجاتها ارتباطها مع الظواهر الأخرى. (خالد يوسف العمار، 2015، ص155)

3-حدود الدراسة:

إن تحديد المجالين المكاني والزمني في الدراسة يسهل للقارئ الاطلاع على مكان إجراء البحث والمدة الزمنية الذي تم فيها:

أ) **الحدود المكانية:** اقتصرت الدراسة على أقسام السنة الثالثة ابتدائي في مدرستي:

-ابتدائية جديد لخضر تقع في ولاية الوادي بلدية البيضاء تحتوي على ثلاث أقسام من سنة 3 ابتدائي.

-ابتدائية هويدي الهادي ولاية الوادي دائرة الطالب العربي بلدية دوار الماء تحتوي على ثلاث أقسام من سنة 3 ابتدائي.

ب) **الحدود الزمانية:** انطلقنا في إجراء هذه الدراسة من الفترة الممتدة في شهر ديسمبر 2021 ونظراً لخروج التلاميذ للعطلة والتوقف المفاجئ للدراسة بسبب فيروس الكورونا وإجرائهم للامتحان تم موصلتها في شهر مارس 2022.

4-أدوات الدراسة:

لتحقق أهداف الدراسة اعتماداً الطالبتين مجموعة من الأدوات البحثية التالية بغرض جمع المعلومات ومن بينها.

1-القراءة:

اختبار الكلمات المتداولة و غير متداولة وشبه الكلمات والذي يطلب في الباحث من التلميذ أن يقوم بقراءة الكلمات بشكل صحيح بتأني وبصوت واضح ومسموع.

الكلمات متداولة (كَأْس .. سَاعَة .. قَلْب) .

الكلمات غير متداولة (جُبْنَ ... مَصْنَعَد ... مشط) .

شبه الكلمات (لَبَغْ ... دَكَّشْ .. يَزْكُ) .

2- اختبار المهارات الفونولوجية:

أ) اختبار الوعي الفونولوجي والذي ينقسم إلى قسمين وهو الكشف عن الصوت وحذف الصوت من اسم كل صورة والذي يحصل فيه التلميذ على علامة 01 إذا كانت الإجابة صحيحة وعلامة 0 إذا كانت خاطئة.

ب) اختبار التسمية السريعة للصورة وفيه مجموعة من الصورة لأشياء وحيوانات مع حساب الزمن أثناء مباشرة ذكر الصورة.

3- المهارات اللفظية والذاكرة:

أ) اختبار الطلاقة الفونولوجية والدلالية والذي ينقسم إلى قسمين :

قسم يقوم في التلميذ بذكر أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تبدأ بحرف (ح) بسرعة مع حساب الزمن 60 ثانية.

قسم يقوم به التلميذ بتسمية كل الأشياء التي تكون موجود لديهم في البيت وبسرعة مع حساب الزمن 60 ثانية.

ب) اختبار الذاكرة اللفظية: تكرار الوحدات

ويحتوي هذا الاختبار على مرحلتين والتي يقوم التلميذ يتخطيها بحيث تحتوي كل مرحلة من الاختبار على مجموعة سلاسل منها سلسلة ألوان وسلسلة أرقام يطلب إعادتها من قبل التلميذ بنفس الترتيب مثل ما يسمعها بدون تكرار الباحث لما يقوله للتلميذ وتكون بطريقة متأنية من اليمين إل اليسار، التنقيط: صحيح=1 خطأ=0 .

الفصل الخامس

الفصل الخامس

عرض وتحليل نتائج الدراسة

تمهيد

عرض وتحليل النتائج

مناقشة النتائج في ضوء فرضية الدراسة

الخلاصة

تمهيد:

بعد عرض الجانب النظري لهذه الدراسة، والتي تضمنت التطرق إلى مشكلة الدراسة وتحديد مفهوم متغيراتها وما يتعلق بها، ننقل الآن إلى الجانب الميداني الذي سنتطرق فيه إلى المعطيات والبيانات من الميدان عن الموضوع المدروس انطلاقاً من الإجراءات والخطوات المنهجية المعتمدة والتي تفيد في التوصل إلى جملة النتائج المقدمة.

1/ عرض وتحليل النتائج:

جدول رقم (1): الفرق بين القراءة العاديين وعسيرو القراءة في اختبار القراءة

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدالة الإحصائية
القراء العاديين	82.97	14.23	19.76	دالة في مستوى 0.001
عسيرو القراءة	16.83	8.66		

يلاحظ وجود فرق دال إحصائياً بين مجموعتي القراء في اختبار الطلاقة اللفظية الفونولوجية. لدى القراء العاديين وعسيرو القراءة، وهذه النتيجة تشير إلى أن استحضار الكلمات من الذاكرة طويلة المدى على أساس تناقلها في الصوت (الفونيم) الأولى يمثل صعوبة بالغة لدى تلاميذ ذوى عسر القراءة ويمثل اختلاف جوهري مع التلاميذ العاديين في القراءة، عند مستوى 0,001 وهذا أساس التصنيف بين أفراد العينة

2- عرض نتائج الفرضية الأولى :

التي تنص على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات قراءة الكلمات والاسترجاع الفونولوجي بعد عرض النتائج الجدولين 1-2 بينت نتائج دراستنا أن هناك فرق دال إحصائياً بين القراء العاديين وعسيرو القراءة في اختبار الطلاقة اللفظية الفونولوجية ، مما يوضح وجود اختلاف جوهري بين القراء العاديين وعسيرو القراءة ، لصالح القراء العاديين ، في القراءة والاسترجاع اللفظي الفونولوجي حيث أن يعود وجود صعوبة في الطلاقة اللفظية

الفونولوجية عند عسيري القراءة يعود إلى وجود قصور في القدرات الفونيمية ووجود اضطراب في الوعي الفونولوجي حيث جاءت في دراسة سابقة لي كوهين (2006) البحث عن مساهمة المهارات اللغوية الفونولوجية وغير الفونولوجية بين الأطفال الناطقين بالعبرية من ذوي صعوبات القراءة والعاديين لأعمارهم تراوحت بين 10 . 13 سنة وأسفرت النتائج أن الوعي الفونولوجي الخاص بقراءة الكلمات الحقيقية منبئ قوي بصعوبات القراءة كما أن المهارات اللغوية غير الفونولوجية لها مساهمة بارزة في الفروق في الدقة و معدل قراءة الكلمات الحقيقية ولكن توجد فروق في الكلمات غير الحقيقية وأكدت دراسة ثانية (svensson& jacobson.2006) طولية هدفت إلى التعرف على ملامح نظرية الخلل الفونولوجي لدى الأطفال المضطربين قرائيا وكتابيا وتكونت عينة الدراسة من 70 تلميذ من والقع 40 تلميذ ذوي صعوبات قراءة وكتابة و30 من العاديين وقد توزع المشاركون على مدى عشر سنوات من خلال اختبارات قراءة الكلمات واختبارات القدرة المعرفية حيث أسفرت نتائج هذه الدراسة عن وجود ارتباط بين الخلل الفونولوجي ودرجات الأطفال على اختبارات القراءة والكتابة . وهذا يوضح أهمية الوعي الفونولوجي في القدرة على سرعة الاسترجاع الفونولوجي .

1- عرض نتائج الفرضية الثانية:

جدول رقم (2): الفرق بين القراءة العاديين وعسيري القراءة في اختبار الطلاقة اللفظية الدلالية

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
القراء العاديين	6.24	5.31	2.23	دالة في مستوى 0.03
عسيري القراءة	2.75	1.65		

يلاحظ من خلال هذا الجدول وجود فرق دال إحصائيا بين القراء العاديين وعسيري القراءة في اختبار الطلاقة اللفظية الفونولوجية في استرجاع الكلمات من الذاكرة طويلة المدى الذي

يمثل صعوبة في اللغة لدى عسر القراءة ،عند مستوى 0,001 وهذا يبين أن هناك اختلاف جوهري بين المجموعتين في استرجاع اللفظي الفونولوجي.

جدول رقم (3): الفرق بين القراءة العاديين وعسيرو القراءة في اختبار الطلاقة اللفظية الدلالية

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدالة الإحصائية
القراء العاديين	9.58	5.30	0.88	غير دالة
عسيرو القراءة	8.08	4.67		

يلاحظ من خلال هذا الجدول أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً بين القراء العاديين وعسيرو القراءة في اختبار الطلاقة اللفظية الدلالية. وبالتالي لا يتمثل القدر على الاستحضار كلمات من نفس المجال الدلالي، وهذا يبين أنه ليس هناك اختلاف جوهري بين المجموعتين في استرجاع اللفظي الدلالي للقراءة لدى ذوي عسر القراءة.

2. عرض نتائج الفرضية الثانية:

التي تنص على وجود ارتباط دال إحصائياً بين درجات قراءة الكلمات والاسترجاع الدلالي وبعد عرض نتائج الجدول 4-5 بينت نتائج دراستنا على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مجموعتي القراءة والطلاقة اللفظية الفونولوجية والقدرة على استحضار كلمات من نفس المجال من الذاكرة طويلة المدى ووضحت أيضاً وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً في المجال الدلالي بين الدرجة الكلية للقراءة في اختبار الطلاقة اللفظية الدلالية . كما جاءت نتيجة هذه الدراسة مطابقة مع دراسة نجدي نش حبشي فاعلية دلالات الاسترجاع العام (الذاكرة) ودرجات التحصيل كل مادة على حدي ، بحيث أن المتغير المشترك في هذه الدراسة هو الاسترجاع الدلالي .وهذا يوضح أهمية الذاكرة الدلالية في استحضار واسترجاع الكلمات عند تلاميذ السنة ثلاثة ابتدائي .

جدول رقم(4) : الارتباط بين الدرجة الكلية للقراءة والطلاقة اللفظية الفونولوجية

المتغير	قيمة ر	الدالة الإحصائية
الدرجة الكلية للقراءة	0.40	دالة عند 0.03
الطلاقة اللفظية		
الفونولوجية		

يلاحظ من خلال هذا الجدول أنه يوجد علاقة ارتباطية دالة بين مجموعتي القراءة والطلاقة اللفظية الفونولوجية وبالتالي تمثل القدر على الاستحضار كلمات من نفس المجال من الذاكرة طويلة المدى بين المتغيرين الدرجة الكلية للقراءة والطلاقة الفونولوجية.

جدول رقم (5): الارتباط بين الدرجة الكلية للقراءة و الطلاقة اللفظية الدلالية

المتغير	قيمة ر	الدالة الإحصائية
الدرجة الكلية للقراءة	0.26	دالة عند 0.05
الطلاقة اللفظية		
الدلالية		

يلاحظ من خلال هذا الجدول أنه يوجد علاقة ارتباطية دالة في المجال الدلالي بين الدرجة الكلية للقراءة في اختبار الطلاقة اللفظية الدلالية التي تمثل قدر استحضار واسترجاع الكلمات.

الخلاصة:

قمنا بدراسة علاقة القدرة على سرعة الاسترجاع اللفظي بأداء القراءة ، وتم استعمال الاختبارات المهارات اللفظية والذي يحتوي على الطلاقة الفونولوجية والدلالية واختبار الذاكرة اللفظية، أظهرت النتائج وجود علاقة بين القدرة على الاسترجاع اللفظي بأداء القراءة لدى عينة الدراسة. تمت مناقشة النتائج في صورة الدراسات السابقة حيث وجدنا فيما خص الفرضية الأولى على وجود فرق دال إحصائيا بين درجات القراءة والاسترجاع الفونولوجي وأظهرت وجود اختلاف جوهري بين القراء العاديين وعسيري القراءة . أما نتائج الفرضية الثانية هي انه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات قراءة الكلمات والاسترجاع الدلالي ، بين مجموعتي القراءة والطلاقة اللفظية الفونولوجية والقدرة على استحضار الكلمات

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر المراجع

القرآن الكريم.

سورة الروم. الآية (22).

1- المراجع باللغة العربية

إبراهيم عبد الله فرج (2009)، *الإعاقة السمعية*، دار الفكر، عمان (الأردن).

أحمد يحيى الزق (2006)، *علم النفس*، دار وائل للطباعة و النشر.

أحمد، عبد الله أحمد وفهيم مصطفى (1994)، *الطفل ومشكلات القراءة*، القاهرة:الدار المصرية اللبنانية.

أحمد، عبد الله وفهيم مصطفى محمد (1988)، *الطفل ومشكلات القراءة*، القاهرة:الدار المصرية اللبنانية.

أفتان نظيرة دروزة ، *أساسيات علم النفس التربوي*، دار الميسرة للنشر والتوزيع.

جابر محمد عبد الله ، عبد المنعم أحمد (2005) ، *الذاكرة* ، عالم الكتب، القاهرة.

حسن شحاته (1993)، *تعلم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق*، ط2 القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

حسن فايد (2005) ، *علم النفس العام، زوية المعاصرة* ، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع ، مصر .

رافع الناصر رغلول (2009)، *علم النفس المعرفي*، دار الشروق للنشر.

سمير عبد الوهاب (2004)، *تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية*، ط(2).

عصام علي الطيب (2006)، علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق، دار الفكر العربي، القاهرة.

علي سعد، جاب الله (1997)، تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. مجلة كلية التربية. جامعة الإمارات العربية المتحدة، بحوث مؤتمر تربية الغد في العالم العربي.

فاروق، عبد الفتاح موسى (1981)، علم النفس التربوي، القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر.

كمال سالم (1994)، التدريس الابتكاري لذوي التخلف العقلي، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

كيرك وكيلفانت (1988)، صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، ترجمة زيدان السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي، الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

محمد سيد، إبراهيم (2002)، فعالية نمط الاختبارات في تنمية مستويات الفهم في القراءة لعينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية. رسالة ماجستير غير منشورة. القاهرة: كلية التربية. جامعة الأزهر.

محمد عود الريماوي (2004)، علم النفس العام، دار الميسرة للنشر والطباعة، عمان (الأردن).

محمد، عبيد محمد (1996)، تقويم أسئلة تعليم القراءة في ضوء مهارات الفهم ومستوياته في المرحلة الإعدادية في دولة الإمارات العربية المتحدة. رسالة ماجستير غير منشورة. القاهرة: كلية التربية. جامعة عين شمس.

محمد، عبيد محمد (1996)، تقويم أسئلة تعليم القراءة في ضوء مهارات الفهم ومستوياته في المرحلة الإعدادية في دولة الإمارات العربية المتحدة، رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة: كلية التربية جامعة عين شمس.

محمد ع (1998)، *تعليم القراءة بين المدرسة والبيت*، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

مريم سليم (2009)، *علم النفس المعرفي*، دار النهضة العربية، بيروت (لبنان).

مسعد أبو الديار (2012)، *العمليات الفونولوجية وصعوبات القراءة والكتابة*، ط1 مركز تقويم وتعليم الطفل ، الكويت.

نبيل عبد الفتاح حافظ(2000)، *صعوبات التعلم والتعليم العلاجي*، ط2، القاهرة: مكتبة الزهرة الشرق.

وليد كمال عفيفي الفقاص (2009)، *صعوبات التعلم وعلم النفس المعرفي*، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، مصر.

Adams.M.et Allan.c.(1985).*Aschema-theoretic view of reading in singer.H et Robert.B(Ed).theoretical Models and procrsses of reading.* International association.

Augustin.P.Cahier de l infiemière. Masson.Paris:(1984).

Baddeley,AD.,Ellis,N.C,Miles,T.R.,Vo.J.(1982).*Developmenta and acquired dyslexia.*Cognition,11,185-199.

Caroline,G.(1996).*Studies in langage Testing. the développement of IELTS A Study of the effect of background knowledge on reading Comprehension.*Cambridge:local examinations syndicate.

Cesare,C.&Jane,O.(1997).*Reading comprehension difficulties.* Processes and intervention.Lawrence Erlbaum associates.

Ellis,Andrew W.,YOUNG, Andrew W.,et FLUDE, Brenda M.(1993).*Neglect and visual language. Unilateal neglect: Clinical and experimental studies.*

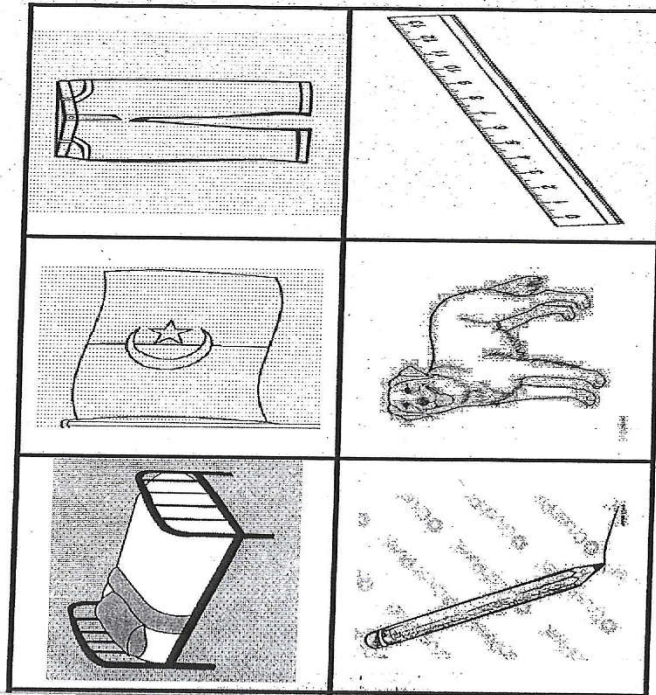
Miller.G.A.(1971). *Empirical methods in the study of semantics. In D.D. Steinberg and L.A. Jakobovitiseds... Semantics.* UK: An Interisciplinary Reader Cambridge University press Cambridge.

Norman.D.A.,(1993).*Some observation on mental models.* Hillisade N.J. LawerenceEelbaum Associates Inc.

Potesman L. Adams P.A. and Bohm. A.M.(1954). *Studies in incident learning.* V.recall for order and associative clustering.Journal of experimental psychohogy 51.334-442.

الملاحق

الملاحق



ن	5	ن	4
	4-6-2-7-9-5		4-3-6

ن	4	ن
	■ ■ ■ ■ ■	■

كلمات متداولة	كلمات متداولة	كلمات متداولة	كلمات متداولة
كأس	ساعة	جبن	مصعد
قلب	صديق	مشط	بخار
وزن	شراء	نمل	جماد
عين	ربيع	دهن	ازهار
لون	طبيب	قرود	معطف
بيت	سؤال	قفل	متنار
رسم	طريق	ذفن	عنقود
وجه	مكتب	ريش	عطور
لبغ			
دكش			
يزك			
روط			
دسب			
لابع			
سعوو			
وارج			

