جامعـة الشهيـد حمة لخضر بالـوادي
كلية العلوم الانسانية والإجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية
شعبة علوم التربية

الذاكـرة الـدلاليـة لـدى ذوي عسـر القـراءة

ـ دراسة حالة على تلميذين السنة الرابعة إبتدائي بمدينة الوادي ـ

مذكرة مكملة للحصول على شهادة الماستر في علوم التربية:

تخصص: صعوبات التعلم

إعداد الطالبة:
جهيدة سعدالعايب

إشراف الأستاذ:
محمد رضا شنة

لجنة المناقشة

د.غربي عبد الناصر	جامعـة الشهيـد حمة لخضر بالـوادي	رئيساً
أ. محمد رضا شنة	جامعـة الشهيـد حمة لخضر بالـوادي	مشرفاً ومقرراً
د. خرف الله علي	جامعـة الشهيـد حمة لخضر بالـوادي	مناقشاً

الموسم الجامعي:2017/2016

جامعـة الشهيـد حمة لخضر بالـوادي
كلية العلوم الانسانية والإجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية
شعبة علوم التربية

الذاكـرة الـدلاليـة لـدى ذوي عسـر القـراءة

ـ دراسة حالة على تلميذين السنة الرابعة إبتدائي بمدينة الوادي ـ

مذكرة مكملة للحصول على شهادة الماستر في علوم التربية:

تخصص: صعوبات التعلم

إعداد الطالبة:
جهيدة سعدالعايب

إشراف الأستاذ:
محمد رضا شنة

لجنة المناقشة

د.غربي عبد الناصر	جامعـة الشهيـد حمة لخضر بالـوادي	رئيساً
أ. محمد رضا شنة	جامعـة الشهيـد حمة لخضر بالـوادي	مشرفاً ومقرراً
د. خرف الله علي	جامعـة الشهيـد حمة لخضر بالـوادي	مناقشاً

الموسم الجامعي:2017/2016

شكـــر وتقـــديـــر

الحمد لله الذي تتم بنعمته الصالحات والحمد لله الذي وفق وأكرم وأعطى فأجزل والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين سيدنا وقدوتنا محمد عليه أفضل الصلاة وأزكى التسليم.

ثم لا يسعني في هذا المقام العلمي إلا أن أتقدم بوافر شكري وخالص تقديري وامتناني إلى من أوقد عزيمتي العلمية وشرفني بإشرافه وعطاء علمه وعمله أستاذي المتفهم المشرف "شنة محمد رضا" فلك مني أسمى عبارات التقدير على ما أبديته من توجيهات وإرشادات في مساري هذا فكنت نعم الأستاذ المشرف، فجزاك الله عني كل خير وزادك من علمه وفضله.

كما أتوجه بصادق تقديري وشكري إلى كافة الأساتذة الذين لم يتفانوا في تقديم يد المساعدة لهذا البحث وعلى رأسهم الأساتذة: "حمامة عمار"، "خرف الله علي"، "الهلي مصباح"، "حساني إسماعيل"، "خشخوش صالح"، وإلى كل الأساتذة الذي درسوني ولم يبخلوا علينا بتوجيهاتهم وإضافاتهم العلمية القيمة.

وأختص بشكري الجزيل كافة الأسرة التربوية بالإبتدائيات المعنية بالدراسة على كل الجهود المبذولة والتسهيلات المتاحة لإتمام هذه الدراسة وأختص بالذكر مدير إبتدائية فرحات بن عمارة الذي أعناني وتفهمني وأزاح عني الكثير من العراقيل الإدارية.

ولا يسعني في هذا المقام إلا أن أتوجه بالشكر إلى زميلات دفعتي، وإلى كل من ساهم معي ودعمني وساندني وساعدني في إنجاز هاته الرسالة العلمية وأختص بالذكر يمينة، فايزة كلثوم، هناء، صفاء، سمية.

وختاما أتوجه بأسمى عبارات الشكر والتقدير إلى كل من يسعهم قلبي ولم تسعهم مخيلتي وقلمي.

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على مستوى الذاكرة الدلالية لدى التلاميذ عسيري القراءة وذلك بالإعتماد على منهج دراسة الحالة عن طريق أدوات المقابلة والملاحظة وتطبيق الإختبارات على العينة المختارة بأسلوب غير عشوائي وبطريقة قصدية وتتكون من تلميذ وتلميذة يتمدرسون بالصف الرابع إبتدائي.

وبعد إجراء الدراسة تم التوصل إلى أنه:

لا يوجد لدى تلميذ السنة الرابعة إبتدائي ذو عسر القراءة ضعف أدائي في مستوى تسمية الصور، التعرف على أطراف الجسم، الفهم بالربط الوظيفي للجمل، الحكم على الأشياء بالربط الدلالي، السيولة اللفظية والتقطيع الدلالي، التعرف على أصوات المحيط، الرسم الدلالي الموجه.

في حين أنه يوجد لدى تلميذ السنة الرابعة إبتدائي ذو عسر القراءة ضعف أدائي في مستوى التصنيف والترتيب الدلالي، والمعجم الدلالي المصور.

Abstract:

The study aims to identify the level of semantic memory among students who have difficult to read (pupils with dyslexia) by using the case study method interview and observation tools, and applying tests on the selected sample in a non-random and intentional with tow pupils (male and female) student who are studying in the fourth primary school year.

After the study, it was found that:

The fourth year of primary school pupil with dyslexia has no weakness performance at the level of naming images, recognizing the body's limbs, understanding of the functional linkage of sentences, judging things by semantic connection, verbal fluidity and semantic cut, recognition of environnement sounds.

Whereas the fourth year of primary school pupil with dyslexia has a poor weakness performance at the level of classification and semantic ranking, and the semantic correct of images.

فهـــرس المحتويـــات

المحـتـويـات	الصفحة
شكر وتقدير	أ
ملخص باللغة العربية	ب
ملخص باللغة الإنجليزية	ج
فهرس المحتويات	د
فهرس الجداول	ح
فهرس الأشكال	ط
مقدمة	1
الجانب النظـــــــري	
الفصل الأول: إشكالية الدراسة واعتباراتها	
1- إشكالية الدراسة	6
2- فرضيات الدراسة	8
3- أهداف الدراسة	9
4- أهمية الدراسة	9
5- حدود الدراسة	10
6- الضبط الإجرائي لمتغيرات الدراسة	11
7- بعض الدراسات السابقة	11
الفصل الثاني: عسر القراءة	
تمهيد	21
1- مفهوم عسر القراءة	22
2- أسباب عسر القراءة	22
3- مظاهر عسر القراءة	23

4- التفسير العصبي النفسي – الإدراكي لإستراتيجيات القراءة لدى عسيري القراءة والعاديين	24
5- أنواع عسر القراءة	28
6- تشخيص عسر القراءة	30
7- جوانب ومجالات تقييم عسر القراءة	35
8- علاج عسر القراءة	37
ملخص الفصل	42
الفصل الثالث: الذاكرة الدلالية (ذاكرة المعاني)	
تمهيد	44
1- تعريف الذاكرة	45
2- آلية عمل الذاكرة	45
3- خصائص الذاكرة (مراحل الذاكرة).	45
4- تعريف الذاكرة الطويلة	46
5- خصائص الذاكرة الطويلة	47
6- تعريف الذاكرة الدلالية	48
7- مصطلحات ذات صلة بالذاكرة الدلالية	51
8- أهمية الذاكرة الدلالية	57
9- نظريات الذاكرة الدلالية	58
10- نماذج نشاط الذاكرة الدلالية	61
11- نماذج التنظيم داخل ذاكرة المعاني	67
12- إضطرابات الذاكرة الدلالية	69
13- تطوير وتحسين الذاكرة الدلالية	70
14- إرشادات للمعلمين لتفعيل أداء الذاكرة الدلالية	74

ملخص الفصل	75
الجـانـب الميدانـي	
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
تمهيد	78
1- منهج الدراسة	79
2- الدراسة الإستطلاعية	80
2-1- أهداف الدراسة الإستطلاعية	81
2-2- وصف عينة الدراسة الإستطلاعية	81
2-3- حدود الدراسة الإستطلاعية	81
2-4- أدوات جمع البيانات	82
3- الدراسة الأساسية	85
3-1- خصائص عينة الدراسة الأساسية	85
3-2- حدود الدراسة الأساسية	86
3-3- أدوات جمع بيانات الدراسة الأساسية	86
3-4- إجراءات تطبيق أدوات الدراسة الأساسية	88
ملخص الفصل	89
الفصل الخامس: عرض البيانات وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة	
تمهيد	91
1- تقديم الحالة الأولى "أسامة ب."	92
1-1- عرض بيانات نتائج فرضيات الدراسة	97
1-2- تحليل ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة	99
2- تقديم الحالة الثانية "سمية د."	112
2-1- عرض بيانات نتائج فرضيات الدراسة	118

2-2- تحليل ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة	120
3- إستنتاج عام	130
خلاصة الدراسة	132
إقتراحات	133
قائمة المراجع	135
الملاحق	143

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
01	جوانب التقييم لعسيري القراءة والمشاركين فيها	37
02	توزيع أفراد العينة حسب مكان وزمان إجراء الدراسة الإستطلاعية	83
03	حدود الدراسة الأساسية	87
04	العمر الزمني للنمو النفسو– حركي للحالة الأولى "أسامة ب."	94
05	الحالة الصحية العامة للحالة الأولى "أسامة ب."	95
06	التمدرس للحالة الأولى "أسامة ب."	95
07	مستوى الأداء الحالي للمهارات الأكاديمية للحالة الأولى "أسامة ب."	96
08	مهارات الإعتماد على النفس للحالة الأولى "أسامة ب."	96
09	الدرجات المتحصل عليها للحالة الأولى " أسامة ب." في أبعاد إختبار الذاكرة الدلالية	99
10	العمر الزمني للنمو النفسو– حركي للحالة الثانية "سمية د."	115
11	الحالة الصحية العامة للحالة الثانية "سمية د."	115
12	التمدرس للحالة الثانية "سمية د."	116
13	مستوى الأداء الحالي للمهارات الأكاديمية للحالة الثانية "سمية د."	116
14	مهارات الإعتماد على النفس للحالة الثانية "سمية د."	117
15	الدرجات المتحصل عليها للحالة الثانية "سمية د." في أبعاد إختبار الذاكرة الدلالية	119

فهرس الأشكال والرسوم والمخططات التوضيحية

رقم الشكل	عنوان الشكل والمخطط التوضيحي	رقم الصفحة
01	التركيب الدماغي عند عسيري القراءة العاديين	28
02	ملخص لأنواع الذاكرة طويلة المدى	48

مـقـدمــة

مقدمة

تعد القراءة غذاء الروح والعقل، ويكفيها شرفا أنها الكلمة التي نزل بها جبريل عليه السلام على نبينا محمد صلى الله عليه وسلم، حينما أمره بالقراءة وهذا دليل عظيم على أهمية القراءة ودورها الكبير في إكتساب المعارف، وترجع أهميتها إلى أنها أداة من أدوات إكتساب المعرفة في عالم تتزايد فيه المعلومات. فعلى الرغم من تنوع الوسائل الثقافية التي تمكن المرء من الإطلاع على المعرفة كالإذاعة والتلفاز إلا أنه يحتاج دائما إلى قراءة فهي مفتاح وصول الصحف إلى كل إنسان، وهي التي تعرفنا بالكتب حيث بها تزداد المعلومات، وتكشف الحقائق وتعد مستودع الخبرات. (لعبيد، 2015، 30-31)

ولذلك كانت من أولى مهام المدرسة في السابق والحاضر تعليم التلاميذ القراءة لأنها تحقق إستقلالية فردية شخصية وأهدافا تربوية إجتماعية. (صالح، 2006، 221)

وعملية القراءة تحتاج إلى الذاكرة حيث تعد واحدة من أهم موضوعات علم النفس المعرفي المعاصر، فالذاكرة تؤدي دورا في الحديث، الكتابة، القراءة، الإستماع وفي ممارسة مختلف الأعمال والمهارات، وفي كل هذه نحتاج فيها إلى الذاكرة بمختلف صورها ومنها الذاكرة الدلالية.

حيث شهدت أوائل السبعينات تقدما كبيرا في دراسة الذاكرة طويلة المدى، وأحد مظاهر هذا التقدم تلك المعرفة التي قدمها Tulving (1972) بين نوعين أو مستويين للذاكرة طويلة المدى هما الذاكرة الطويلة المدى للأحداث والذاكرة طويلة المدى للدلالات اللفظية.
(جابر، 2015، 83)

وبما أن أي عملية تعلم وعملية تعلم القراءة تحتاج إلى ذاكرة، وعملية اكتساب الحقائق والمعارف تعتمد على الذاكرة الدلالية نظرا لأنها تمثل مركز العمليات المعرفية ومحورها ولهذا جاء موضوع هذه الدراسة ليدرس الذاكرة الدلالية لدى ذوي عسر القراءة في جانبين: الأول نظري والثاني تطبيقي وهو كما يلي:

الجانب النظري: حيث يهدف إلى إعطاء صورة شاملة حول موضوع الدراسة وفقا لمتغيرات البحث وقد إشتمل على ثلاث فصول كالآتي:

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

الفصل الثاني: خصص لعسر القراءة: تمهيد، مفهوم عسر القراءة، أسباب عسر القراءة، مظاهر عسر القراءة، التفسير العصبي النفسي – الإدراكي – لإستراتيجيات القراءة لدى عسيري القراءة والعاديين، أنواع عسر القراءة، تشخيص عسر القراءة، جوانب ومجالات تقييم عسر القراءة، علاج عسر القراءة، وأخيرا ملخص الفصل.

الفصل الثالث: تم التطرق إلى الذاكرة الدلالية: بداية بالتمهيد، تعريف الذاكرة، آلية عمل الذاكرة، خصائص الذاكرة، تعريف الذاكرة الطويلة، خصائص الذاكرة الطويلة، تعريف الذاكرة الدلالية، مصطلحات ذات صلة بالذاكرة الدلالية، أهمية الذاكرة الدلالية، نظريات الذاكرة الدلالية، نماذج نشاط الذاكرة الدلالية، نماذج التنظيم داخل ذاكرة المعاني، إضطرابات الذاكرة الدلالية، تطوير وتحسين الذاكرة الدلالية، إرشادات للمعلمين لتفعيل أداء الذاكرة الدلالية، وملخص الفصل.

والجانب التطبيقي: فقد تضمن الفصلين التاليين:

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية: تمهيد، منهج الدراسة وقسم هذا الفصل إلى: أولا: الدراسة الإستطلاعية: أهداف الدراسة الإستطلاعية، وصف عينة الدراسة الإستطلاعية، حدود الدراسة الإستطلاعية، أدوات جمع البيانات. ثانيا: الدراسة الأساسية: خصائص عينة الدراسة الأساسية، حدود الدراسة الأساسية، أدوات جمع بيانات الدراسة الأساسية، إجراءات تطبيق أدوات الدراسة الأساسية وأخيرا ملخص الفصل.

الفصل الخامس: تناول عرض البيانات وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة ويحتوي على: تمهيد، تقديم الحالة الأولى "أسامة ب."، عرض بيانات نتائج فرضيات الدراسة، تحليل

ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة، تقديم الحالة الثانية "سمية د."، عرض بيانات نتائج فرضيات الدراسة، تحليل ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة، إستنتاج عام.

وأخيرا أختتم هذا البحث بخلاصة للدراسة لخصت فيها أهم النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة، ثم الإقتراحات فقائمة المراجع والملاحق.

الجانب النظري

الفصل الأول:

الإشكالية واعتباراتها

1- إشكالية الدراسة.

2- فرضيات الدراسة.

3- أهداف الدراسة.

4- أهمية الدراسة.

5- حدود الدراسة.

6- الضبط الإجرائي لمتغيرات الدراسة.

7- بعض الدراسات السابقة.

1- إشكالية الدراسة:

إن المرحلة الإبتدائية من أهم المراحل الأساسية التي يمر بها التلميذ في مشواره الدراسي كونها مرحلة التأسيس لاكتساب مختلف المعارف الأساسية للدراسة، كما تعمل على تنمية أهم المهارات والقدرات التعليمية ومنها مهارة القراءة فهي أولى القدرات التي يتم تلقينها للطفل، فمن خلالها يتم بناء المعرفة العلمية للتلاميذ لأنها تعتبر إحدى المقومات الأساسية في العملية التعليمية.

وتعمل على تمكن الطفل من إتقان قدرة القراءة على وجه سليم وهو ما يتضح من خلال المنهج الدراسي حيث وجه إهتمام التربويين وخاصة منهم الذين يعملون على بناء البرامج التعليمية تركيزهم الكبير في السنوات الأولى من المرحلة الإبتدائية، إلا أنه ليس بإمكان كل التلاميذ إتقان هذه المهارة حيث أن بعضهم يعانون من مشكلات وصعوبات جلية في القراءة، بل تتعدى ذلك إلى ضعف وعسر في القراءة بكل مستوياتها من قدرة على قراءة الكلمات وفك للرموز المكتوبة.

وبما أن عملية تعلم القراءة تحتاج إلى ذاكرة تخزن فيها المعلومات، المعارف والحقائق في ذاكرة يطلق عليها إسم الذاكرة الدلالية والتي تعتبر خزان معلوماتي ضخم لكل المعارف والمفاهيم والقواعد العلمية ومواقف المعلومات عن العالم الخارجي والبيئة المحيطة بالإنسان. فبالتالي تحتل هذه الذاكرة لدى الإنسان مكانة شديدة الأهمية لأنها مسؤولة عن تخزين كل ما نتعلمه من المعارف وأسماء الكائنات من البشر والحيوانات والنباتات والجمادات، وهي المسؤولة عن معالجتها وتخزينها بشكل ييسر علينا إستعادتها في أي وقت.

(الحويلة، 2009، 24)

وباعتبار أن عملية القراءة مفتاح أساسي لتحصيل المعلومات من أجل فهمها لبناء المعاني بصورة مباشرة والعمل على تخزينها فيما بعد، عملية التخزين هاته تعتمد أساسا على قدرات وإستراتيجيات الذاكرة العاملة خصوصا وإنه يتم على مستواها معالجة وتجهيز المعلومات

وترميزها وبعد هذه العملية ترسل جملة هذه المعارف والحقائق والمفاهيم إلى الذاكرة الدلالية المحتواة في الذاكرة طويلة الأمد حيث يتم تخزينها فيها.

إلا أن وجود عسر قرائي يجعل عملية القراءة خاطئة والتي تعكس معالجة غير سوية في الذاكرة العاملة وبالتالي تختزن تلك المعارف والمعلومات الخاطئة (الناجمة عن عملية القراءة الخاطئة) في الذاكرة الدلالية.

ومن خلال ما تم عرضه جاءت هذه الدراسة لتجيب على التساؤلات التالية:

- هل يعاني تلميذ السنة الرابعة إبتدائي ذو عسر القراءة من ضعف أدائي في تسمية الصور؟
- هل يعاني تلميذ السنة الرابعة إبتدائي ذو عسر القراءة من ضعف أدائي في التعرف على أطراف الجسم؟
- هل يعاني تلميذ السنة الرابعة إبتدائي ذو عسر القراءة من ضعف أدائي في التصنيف والترتيب الدلالي؟
- هل يعاني تلميذ السنة الرابعة إبتدائي ذو عسر القراءة من ضعف أدائي في الفهم بالربط الوظيفي للجمل؟
- هل يعاني تلميذ السنة الرابعة إبتدائي ذو عسر القراءة من ضعف أدائي في المعجم الدلالي للصور؟
- هل يعاني تلميذ السنة الرابعة إبتدائي ذو عسر القراءة من ضعف أدائي في الحكم على الأشياء بالربط الدلالي؟
- هل يعاني تلميذ السنة الرابعة إبتدائي ذو عسر القراءة من ضعف أدائي في السيولة اللفظية والتقطيع الدلالي؟
- هل يعاني تلميذ السنة الرابعة إبتدائي ذو عسر القراءة من ضعف أدائي في التعرف على أصوات المحيط؟

- هل يعاني تلميذ السنة الرابعة إبتدائي ذو عسر القراءة من ضعف أدائي في الرسم الدلالي الموجه؟

2- فرضيات الدراسة:

تتمثل في:

- يعاني تلميذ السنة الرابعة إبتدائي ذو عسر القراءة من ضعف أدائي في تسمية الصور.

- يعاني تلميذ السنة الرابعة إبتدائي ذو عسر القراءة من ضعف أدائي في التعرف على أطراف الجسم.

- يعاني تلميذ السنة الرابعة إبتدائي ذو عسر القراءة من ضعف أدائي في التصنيف والترتيب الدلالي.

- يعاني تلميذ السنة الرابعة إبتدائي ذو عسر القراءة من ضعف أدائي في الفهم بالربط الوظيفي للجمل.

- يعاني تلميذ السنة الرابعة إبتدائي ذو عسر القراءة من ضعف أدائي في المعجم الدلالي للصور.

- يعاني تلميذ السنة الرابعة إبتدائي ذو عسر القراءة من ضعف أدائي في الحكم على الأشياء بالربط الدلالي.

- يعاني تلميذ السنة الرابعة إبتدائي ذو عسر القراءة من ضعف أدائي في السيولة اللفظية والتقطيع الدلالي.

- يعاني تلميذ السنة الرابعة إبتدائي ذو عسر القراءة من ضعف أدائي في التعرف على أصوات المحيط.

- يعاني تلميذ السنة الرابعة إبتدائي ذو عسر القراءة من ضعف أدائي في الرسم الدلالي الموجه.

3- أهداف الدراسة:

هدفت إلى ما يلي:

- الكشف عن مستوى الأداء في أبعاد الذاكرة الدلالية لدى التلاميذ المعسيرين قرائيا.
- محاولة لفت إنتباه أهل الإختصاص في الميدان، والباحثين لهذا الموضوع وهو الذاكرة الدلالية عند المعسيرين قرائيا.
- المساهمة في إثراء البحوث التطورية للذاكرة الدلالية.
- توجيه إهتمام المدرس إلى المستوى الذي تعالج عنده المادة موضوع التعلم فليس الوقت ولا عدد مرات التكرار للمادة المتعلمة يحفظان ديمومة التعلم بل مستوى معالجة المعلومات الأعمق في الذاكرة الدلالية هو الذي يحفظ ديمومة التعلم.

4- أهمية الدراسة:

تتجلى أهميتها فيما يلي:

- يعتبر موضوع الذاكرة الدلالية عند عسيري القراءة حلقة وصل بين العديد من العلوم كعلم النفس المعرفي، علم النفس العصبي، علم النفس العصبي المعرفي، علم النفس اللساني علم اللغة العصبي، علم اللغة النفسي، الأرطفونيا، صعوبات التعلم، الدراسات اللغوية.
- الموضوع يعتبر حجر زاوية لموضوعيين متقاربين متكاملين هما الفهم القرائي والذاكرة الدلالية.
- وجود علاقة قوية بين كل من الذاكرة الدلالية والفهم القرائي لدى تلاميذ عسر القراءة.
- نادرة – حسب إمكانات الباحثة وإطلاعها – الدراسات التي تناولت موضوع الذاكرة الدلالية عند عسيري القراءة لذا جاءت هذه الدراسة كمحاولة لتقديم إضافة للرصيد المعرفي في هذا الموضوع.
- توظيف المعلمين لمفهوم الذاكرة الدلالية أثناء تدريسهم للتلاميذ لضمان الإحتفاظ بالمعلومات والمعارف وديمومة عملية التعلم.
- أهمية الذاكرة الدلالية في معالجة المعلومات لدى عسيري القراءة.

- يكتسي متغير عسر القراءة أهمية بالغة باعتبار أن المشكلات القرائية مؤثرة على التحصيل الدراسي للتلميذ ومؤرقة للمعلمين، المسؤولين على قطاع التربية والمختصين وكذا الباحثين في هذا المجال للتشخيص والعلاج.

- يكتسي موضوع الدراسة – الذاكرة الدلالية – أهمية كبرى كونه يتطرق للحقائق والمفاهيم المعرفية الموجودة في الذاكرة الدلالية لدماغ الإنسان.

5- حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بما يلي:

5-1- حدود موضوعية:

تقتصر هذه الدراسة على معرفة موضوع الذاكرة الدلالية لدى ذوي عسر القراءة وبالتالي فهي تتحدد بـ:

- متغيرات الدراسة الحالية بما فيها عسر القراءة وأبعاد الذاكرة الدلالية.
- الفترة الزمنية للدراسة ونطاقها الجغرافي.
- أدوات جمع المعلومات والبيانات بما فيها من مقابلة نصف موجهة، ملاحظة والإختبارات.

5-2- حدود بشرية:

تشتمل عينة الدراسة الأساسية على حالتين من تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي لديهم عسر قرائي.

5-3- حدود مكانية:

طبقت الدراسة الحالية في المدرستين الإبتدائيتين فرحات بن عمارة وبن عمر مسعود بمدينة الوادي.

5 -4- حدود زمنية:

تم فيها تطبيق الدراسة الأساسية بتاريخ 2017/03/08 وإمتدت إلى 2017/04/30.

6- الضبط الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

6-1- عسير القراءة:

هو تلميذ السنة الرابعة إبتدائي الذي يجد صعوبة واضحة أثناء أدائه القرائي في فك الرموز المكتوبة أي تهجئة الحروف وفي تجميعها ونطقها في شكل كلمة ملفوظة بطريقة صحيحة على إختبار القراءة للباحث لعيس إسماعيل المكون من ثلاث أبعاد وهي: الكلمات المتداولة – الكلمات غير المتداولة – شبه الكلمات، على إختبار القراءة، وعلى نسبة ذكاء تقدر بـ (90) درجة فأكثر على إختبار المصفوفات المتتابعة الملون لـ "رافن".

6-2- الذاكرة الدلالية:

هي ذاكرة تخزن بشكل لغوي لفظي الحقائق، المعارف، المعاني، المفاهيم، القواعد، قواعد اللغة والمعلومات عن العالم المحيط بنا في شكل منظومة معرفية لغوية رمزية، والتي تقاس لدى التلاميذ عن طريق إختبار الذاكرة الدلالية للباحث سعد عبد العزيز والذي يتكون من 9 أبعاد التالية الذكر: تسمية الصور، التعرف على أطراف الجسم، التصنيف والترتيب الدلالي، الفهم بالربط الوظيفي للجمل، المعجم الدلالي المصور، الحكم على الأشياء بالربط الدلالي، السيولة اللفظية والتقطيع الدلالي، التعرف على أصوات المحيط، الرسم الدلالي الموجه.

ويقصد بضعف الذاكرة الدلالية هو أداء التلميذ دون المتوسط في إستجابته لأبعاد الذاكرة الدلالية.

7- بعض الدراسات السابقة:

هناك تقاطع جزئي في الدراسات السابقة في هذا الموضوع في متغير الذاكرة الدلالية أو متغير العينة (عسر القراءة)، ما عدا دراسة واحدة سابقة مشابهة للدراسة الحالية، وفيما يلي عرض لهذه الدراسات:

7-1- بعض الدراسات السابقة حول عسر القراءة:

- **دراسة فوقية عبد الفتاح (2004):** أجريت بهدف الكشف عن طبيعة العلاقة بين إضطرابات الذاكرة العاملة (سعة الذاكرة – إستراتيجيات ومستويات التشفير) وصعوبات تعلم

القراءة لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع الإبتدائي من ذوي صعوبات تعلم القراءة والعاديين من الجنسين بلغ عددهما (50) تلميذا وتلميذة ذوي صعوبات تعلم القراءة، ومثلها من العاديين وباستخدام إختبار تشخيص صعوبات القراءة واستبيان تحديد إستراتيجية التشفير واختبار مهام سعة التشفير واختبار مهام مستويات التشفير، توصلت الدراسة إلى نتائج مؤادها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة في الأداء على مهام سعة الذاكرة لصالح العاديين، ووجود فروق بين المجموعتين في عشوائية التشفير لصالح ذوي صعوبات القراءة (48% مقابل 10% للعاديين)، ووجود فروق بين المجموعتين في إستراتيجية التنظيم لصالح العاديين (78% مقابل 10% لمجموعة صعوبات تعلم القراءة) كما يركز ذوو صعوبات التعلم على فك الشفرة فونولوجيا فتتناقص الطاقة المتاحة لإنجاز التشفير لمستويات أعلى لعدم إكتساب آليات التشفير، كما وجد إختلاف في مستويات التشفير بإختلاف نوع الإستراتيجية مما يعني أن الذاكرة العاملة لدى عينة ذوي صعوبات التعلم أقل فاعلية من العاديين. (الكيال، د. ت، 29–30)

– **دراسة فوقية عبد الفتاح (2005):** هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين إضطرابات الذاكرة التي يمكن أن تظهر في سعة الذاكرة العاملة ومستويات وإستراتيجيات التشفير وصعوبات تعلم القراءة كمحاولة لتشخيصها والكشف عن مظاهرها وعلاقتها بإستراتيجيات التشفير وإلقاء الضوء على أساليب العلاج المقترحة واستخدمت الباحثة إختبار صعوبات تعلم القراءة من إعدادها وتطبيق إختبار الذكاء غير اللفظي وإختبار سعة الذاكرة العاملة من إعدادها أيضا. طبقت الدراسة على عينة قوامها 100 تلميذ وتلميذة 50 تلميذ من الذين يعانون من صعوبات القراءة و50 تلميذا عاديا، وأسفرت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سعة الذاكرة واستراتيجيات التشفير بين ذوي صعوبات تعلم القراءة والعاديين في اتجاه العاديين. (الهدى، 2015، 271–272)

– **دراسة الحساني (2010):** هدفت إلى التعرف على "أثر برنامج تدريبي لمهارات الذاكرة العاملة في تطور مستوى الإستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات القراءة"

وتكونت العينة من 60 طالبا تم تقسيمهم لمجموعتين: تجريبية وضابطة من الصف الثالث الإبتدائي والصف السادس إبتدائي، وهم من الطلبة الموجودين في غرفة المصادر في المدارس الحكومية في محافظة جدة بالسعودية، وأظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في الدرجة الكلية للإستيعاب القرائي على مقياس الإستيعاب القرائي لطلبة الصف الثالث بين المجموعتين التجريبيتين والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية، وأنه وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في الدرجة الكلية للإستيعاب القرائي على مقياس الإستيعاب القرائي بين طلبة الصف الثالث والسادس لصالح طلبة الصف الثالث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في الدرجة الكلية للإستيعاب القرائي، بين طلبة الصف الثالث والسادس لصالح طلبة الصف الثالث. (مسعودة، 2016، 130)

- **دراسة علي حسن اسعد جبايب (2011):** هدفت إلى التعرف عن صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول أساسي، وفقا لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، والتخصص. وطبقت الدراسة على عينة طبقية عشوائية من (123) معلما ومعلمة، (44) ذكورا، و(79) إناثا، وقد تم إستخدام إستبانة مؤلفة من (33) فقرة، وتم تحليلها إحصائيا، وأظهرت النتائج أن أبرز صعوبات تعلم القراءة والكتابة، تتمثل في تعثر الطفل في القراءة والكتابة، وكثرة المحو والضغط على القلم أما فيما يتعلق بالمتغيرات، فأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس لصالح الإناث، كما توجد فروق في المؤهل العلمي لصالح البكالوريوس، في حين لم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة والتخصص. (جبايب، 2011، 1-2)

- **دراسة جنان أمين (2013):** تناولت مستويات العبء الإدراكي وأثرها على القدرة القرائية لدى التلميذ المعسر قرائيا وتم إستخدام منهج التصميم التجريبي (المجموعة الواحدة) مع تطبيق إختبار قبلي وبعدي وجاءت بهدف فهم مدى تأثير العبء الإدراكي على القدرة القرائية للتلميذ، وأي خلل في هذه القدرة يترتب عنه إضطراب ما يعرف بعسر القراءة والآثار

التي يتركها هذا الأخير على المسار التعليمي للتلميذ. وبهدف الوصول إلى تفسير هذا الإضطراب تم الإستعانة ببعض الجمل المأخوذة من أن هناك فروقا بين المجموعتين نتيجة العبء الإدراكي لصالح المجموعة الضابطة مما يعني أن فرضية الدراسة تحققت.
(أمين، 2013، 201)

- **دراسة محمد بوفاتح وآخرون (2015):** هدفت إلى معرفة طبيعة العلاقة بين "الفهم القرائي الميتامعرفي وعلاقته بالذاكرة العاملة لدى تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي المعسيرين قرائيا". وباتباع المنهج الوصفي طبقت الدراسة على عينة قدرها 90 تلميذا معسرا قرائيا ولجمع البيانات قام الباحثان بتطبيق إختبار نص العطلة لصاحبته (غلاب قزادري صليحة) من أجل تحديد عينة البحث، ثم تطبيق إختبار الذاكرة العاملة والمصمم من طرف (بادلي وجاثركول)، واختبار الفهم القرائي الميتامعرفي من تعريب وتقنين (أحمد مهدي مصطفى وإسماعيل الصاوي) ولتحليل البيانات تم الإعتماد على برنامج SPSS وبعد التحليل أسفرت نتائج الدراسة على ما يلي:

- توجد علاقة طردية موجبة دالة إحصائيا بين الفهم القرائي الميتامعرفي والذاكرة العاملة عند التلاميذ المعسيرين قرائيا.

- توجد علاقة طردية موجبة دالة إحصائيا بين الفهم القرائي الميتامعرفي - جمل الحلقة الفونولوجية - عند التلاميذ المعسيرين قرائيا.

- توجد علاقة طردية موجبة دالة إحصائيا بين الفهم القرائي الميتامعرفي فالحلقة الفونولوجية و- كلمات - عند التلاميذ المعسيرين قرائيا.

- توجد فروق دالة إحصائيا في الفهم القرائي الميتامعرفي عند التلاميذ المعسيرين قرائيا تعزى إلى الأداء في مقياس الذاكرة العاملة لصالح التلاميذ ذوي الذاكرة العالة النشيطة.
(www. jilrc.com)

7-2- بعض الدراسات السابقة حول الذاكرة الدلالية:

- **دراسة شوبن وويسكروت وسمث (د. ت):** أجرى دراسة تم من خلالها مقارنة أداء مجموعتين من الأفراد على مهمات ترتبط بأداء الذاكرة الدلالي وأخرى بذاكرة الأحداث حيث

كانت المهمات المرتبطة بأداء الذاكرة الدلالية هي الحكم على صحة أو خطأ هذه الجمل. وكانت هذه الجمل مختلفة من حيث مستوى الترابط الدلالي الذي تشتمل عليه وعدد الإفتراضات التي تشتمل عليها أظهرت النتائج أن أحكام الأفراد حول صحة أو خطأ هذه الجمل تأثرت إلى درجة كبيرة بمدى الترابط الدلالي في كل جملة وليس بعدد الإفتراضات فيها.

- **دراسة ورانغتون ووايزكرانتز (د. ت):** أجروها على عينة من الأفراد الذين يعانون من فقدان جزئي في الذاكرة وآخرين أصحاء عاديين حيث تم تعريضهم إلى مهمات دلالية تتطلب إكمال الجمل وأسفرت النتائج عن أن أدائهم لم يتأثر بالمهمات التي ترتبط بالذاكرة الدلالية.

- **دراسة وود وزملائه (1980):** ولعل أكثر النتائج دلالة على وجود نظامين مستقلين من أنظمة الذاكرة طويلة المدى، تلك التي أظهرتها دراسة وود وزملائه وفيها تم قياس تدفق الدماء في المنطقة المخية لدى مجموعتين من الأفراد، إحداهما إنشغلت في مهمات ذات إرتباط دلالي، أما الأخرى فانشغلت في مهمات ترتبط بذاكرة الأحداث، وقد دلت النتائج على وجود إختلاف في نشاط مناطق مختلفة في المنطقة المخية تبعا لطبيعة هذه المهمات.

بالإضافة إلى الدراسات السابقة، أكدت نتائج دراسات عديدة أخرى Hermman & Harwood, 1980, Kihlstrom, 1980 وجود فرق واضح بين الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث بالمقابل، نجد أن مجموعة من علماء النفس أمثال Craik, 1979; Kintsch, 1980; Naus & Halasz 1979 يرفضون فكرة وجود الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث كنظامين مستقلين عن بعضهما بعضا. فهؤلاء يرون وجود نظام واحد للذاكرة طويلة المدى يتباين فيه محتوى المعلومات المخزنة، بحيث تتراوح ما بين الذكريات والأحداث المحددة السياق والمعلومات والتعميمات المجردة، وهذا يعني أن المعلومات المخزنة في هذه الذاكرة تقع ضمن متصل يمثل أحد أطرافه الخبرات الحسية والأحداث الشخصية، في حين تقع على طرفه الآخر المعلومات الأكثر تجريدا.

يؤيد العالم تولفنج إلى حد كبير فكرة وجود هذين النظامين أي ذاكرة الأحداث والذاكرة الدلالية وذلك من خلال التفاعل الذي يحدث بينهما، إذ يشترك كلا النظامين في تخزين

المعلومات ولا سيما في حالة الخبرات التي تحتمل أكثر من معنى. وبالوقت نفسه، يرى أنهما مستقلان عن بعضهما، إذ في بعض الحالات، يتم تخزين بعض المعلومات عن حدث طارئ جديد أو عديم المعنى في ذاكرة الأحداث دون تدخل الذاكرة الدلالية.
(الزغول وآخرون، 2003، 185-186)

- **دراسة دبراسو فاطمة (2005):** درست الذاكرة الشخصية وذاكرة المعاني لدى الطفل المصاب بالتخلف العقلي واستخدمت الباحثة منهج معالجة المعلومات والمنهج الإكلينيكي في دراستها التي تهدف إلى دراسة جزئية خاصة من الذاكرة طويلة المدى (ذاكرة المعاني، الذاكرة الشخصية) حيث تم دراسة 4 حالات لأطفال مصابين بتخلف عقلي بسيط متواجدين بالمركز البيداغوجي ببسكرة سنهم ما بين 14 و16 سنة مستخدمة أدوات المقابلات الإكلينيكية الملاحظة، وإختبارات الذاكرة والذكاء لوكسلر لذكاء الأطفال من 06 إلى 16 سنة والذي عدلته الباحثة وكانت النتائج كالتالي:

- ذاكرة الخبرات الشخصية قوية عند المتخلف العقلي البسيط.
- يتذكر المتخلف العقلي الذكريات السلبية أكثر من تذكره للإيجابية.
- تخلق ذاكرة الخبرات السلبية للمتخلف العقلي البسيط إضطرابات نفسية.
- ذاكرة المعاني ضعيفة عند المتخلف العقلي البسيط.
- للمتخلف العقلي البسيط ذاكرة ضعيفة في كل من المعلومات العامة، الإستدلال الحسابي، المتشابهات، الفهم العام وفي المفردات. (فاطمة، 2005، 5)

- **دراسة عزيزة، سناء مالك (د. ت):** تسعى الدراسة الحالية إلى كشف العلاقة بين "الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية لدى عينة من الأطفال في مرحلتي التعليم الأساسي الأولى والثانية في مدينة دمشق"، والكشف عن الفروق في كل من الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية في ضوء متغيرات الدراسة (الجنس/العمر). إستخدمت الدراسة الأدوات التالية لجمع البيانات: بطارية الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث، تم سحب عينة الدراسة من التلاميذ المسجلين في المدارس الرسمية بمدينة دمشق، ممن تتراوح أعمارهم ما

بين (9–12) سنة من العام الدراسي 2012/2011، فبلغ عدد أفراد العينة 1510 تلميذا وتلميذة، منهم 786 من الذكور، و724 من الإناث. وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

– توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية لدى أفراد عينة الدراسة.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الذاكرة الدلالية لدى أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير العمر لصالح الأطفال الأكبر سنا.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس ذاكرة الأحداث الشخصية تبعا لمتغير العمر لصالح الأطفال الأكبر سنا.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الذاكرة الدلالية لدى أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس ذاكرة الأحداث الشخصية لدى أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث. (www. Shamaa. org)

– **دراسة أمثال هادي الحويلة (د. ت):** حول الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية إستخدمت المنهج من حيث التصميم التجريبي بهدف محاولة الكشف عن إختلاف نوع المعلومات (لفظية وشكلية)، وطرائق تقديمها (سمعيا وبصريا)، وطبيعة مضمونها (مشحونة وجدانيا ومحايدة) في ضوء كفاءة أداء كل من الذاكرة الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية. ثم وصف العينة الأساسية، ووفرت في دراستها 16 إختبارا لفحص هاتين الذاكرتين والتحقق من الشروط القياسية لهذه الإختبارات واستخدمت معادلة تقدير حجم العينة، وعزلت تأثير حجم العينة عن النتائج والدلالة الإحصائية، وعرضت النتائج من خلال أربعة جوانب، الأول: الفروق بين كفاءة الذاكرتين الدلالية وذاكرة الأحداث الشخصية تبعا للفروق بين المتغيرات لدى العينة، الثاني: دلالة الفروق بين الذكور والإناث في جميع إختبارات الذاكرة، الثالث: نتائج تحليل التباين المتعدد، الرابع: نتائج تحليل الإنحدار. (الحويلة، 2009، 24)

7-3- دراسة سابقة حول الذاكرة الدلالية وعسر القراءة:

- **دراسة Swanson (1986):** أجريت لمعرفة مدى إرتباط عملية التشفير لدى ذوي صعوبات التعلم في القراءة بعيوب الذاكرة السيمانتية، أستخدمت عينة من 62 تلميذا من ذوي الصعوبات تعلم القراءة تتراوح أعمارهم بين (9,09 – 12,6 سنة) و26 تلميذا من العاديين وباستخدام مهام إستدعاء المعلومات اللفظية (تقدم سمعيا) بتعليمات توجيه أو بدون تعليمات توجيه نحو معلومات محددة، أن أداء ذوو صعوبات القراءة أقل من العاديين وأنهم أقل مقدرة على توزيع الإنتباه تبعا لتعليمات المهمة، كما وجدت فروقا في نوعية فعالية توزيع مصادر الإنتباه بين المجموعتين. (الكيال، د. ت، 27)

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح لنا أن أغلبية هذه الدراسات لها علاقة جزئية بموضوع الدراسة أي في جانب من جوانب الموضوع سواء تعلق الأمر بعسر القراءة أو الذاكرة الدلالية.

وما يميز هذه الدراسات هو إختلاف طرق تناولها للموضوع أي المناهج المتبعة في معالجة المواضيع كما هو الحال بالنسبة إلى دراسة فوقية عبد الفتاح (2004) و(2005) التي إعتمدت على المنهج الوصفي المقارن والمنهج الشبه التجريبي لدراسة الحساني (2010) ودراسة جنان أمين (2013)، كما تتخللها بعض الدراسات الأخرى كدراسة دبراسو فاطمة (2005) التي إتبعت المنهج الإكلينيكي بإعتبارها الدراسة الأكثر إتفاقا والدراسة الحالية من حيث المنهج الذي إتبعته ألا وهو دراسة حالة، ويعزى ذلك الإختلاف والتعارض الكبير الذي ورد في هذه الدراسات إلى طبيعة العينة ومدى تواجدها بالنسبة للباحثين.

حيث يحدد المنهج المتبع لكل دراسة عدد العينة المطلوبة، ففي غالب الدراسات إقتصرت على تلاميذ المرحلة الإبتدائية المعسيرين قرائيا والعاديين كدراسة محمود فاتح وآخرون (2015) وSwanson (1986) كما أن بعض الدراسات الأخرى إحتوت عينات مخالفة تماما كالأطفال المتخلفين عقليا في دراسة دبراسو فاطمة (2005) والمعلمين في دراسة حسن أسعد جبايب (2011) فمن خلال ما سبق نجد أنها إختلفت فيما بينها تبعا لما هو متوفر من

العينة وحسب ما يقتضيه المنهج والمتغير المراد قياسه (الذاكرة الدلالية) كما هو الحال في الدراسة الحالية حيث إتجهت نحو تلاميذ المرحلة الإبتدائية الذين هم بحاجة أكثر لهذا النوع من الدراسات بالنظر لما تكتسيه هذه المرحلة من أهمية.

كما أن الأدوات التي إرتكزت عنها الدراسات السابقة كانت غالبيتها إختبارات للذاكرة الدلالية أو العاملة أو الإستبيان الخاص بذوي العسر القرائي كدراسة وارينغتون ووايزكرانتز ومقابلات إكلينيكية والملاحظة كدراسة دبراسو فاطمة (2005) وهذا ما إعتمدته الدراسة الحالية حيث بأنها جمعت بين جملة من الإختبارات والمقابلة والملاحظة.

ومن خلال عرض النتائج التي توصلت لها الدراسات السابقة فإنها تقر بإنخفاض الذاكرة الدلالية لدى المعسيرين قرائيا أنها ضعيفة وأقل من العاديين.

الفصل الثاني:

عسر القراءة

تمهيد.

1- مفهوم عسر القراءة.

2- أسباب عسر القراءة.

3- مظاهر عسر القراءة.

4- التفسير العصبي النفسي – الإدراكي لإستراتيجيات القراءة لدى عسيري القراءة والعاديين.

5- أنواع عسر القراءة.

6- تشخيص عسر القراءة.

7- جوانب ومجالات تقييم عسر القراءة.

8- علاج عسر القراءة.

ملخص الفصل.

تمهيد:

تشكل عسر القراءة أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمي إن لم تكن المحور الأهم والأساسي فيها حيث يرى العديد من الباحثين أن عسر القراءة تمثل السبب الرئيس للفشل الدراسي، وتظهر هده الصعوبة بعد دخول الطفل إلى المدرسة الإبتدائية، ويظهر ذلك في إمكانية الطفل المحدودة في القراءة الجهرية والصامتة مما ينعكس سلبا على المستوى الأكاديمي للتلميذ وكذلك على المستوى الشخصي. وسوف يتم التطرق للمحاور الرئيسية لعسر القراءة بشيء من التفصيل.

1- مفهوم عسر القراءة:

أصل هذه الكلمة إغريقي حيث تتكون من مقطعين هما:

Dys: ومعناه سوء أو مرض.

Lexie: ومعناه المفردات أو الكلمات وعليه فالمعنى الذي يشير إليه هذا المفهوم هو صعوبة قراءة الكلمات المكتوبة. (البطانية، 2005، 133)

الديسلكسيا هي واحدة من إضطرابات التعلم وتعني عدم القدرة على القراءة الفاهمة بما يتناسب والدرس. (لعبيد، 2015، 37)

وتعرفه بوفلاح كريمة هو إضطراب يظهر في عدم قدرة التلميذ على قراءة أو فهم ما يقرأ قراءة صامتة أو جهرية وعدم القدرة على فك وتفسير الرموز الكتابية والتعرف عليها بالرغم من توفره على ذكاء متوسط أو مرتفع وإمتلاكه لحواس سليمة وخلوه من العيوب العصبية أو الإضطرابات الإنفعالية والإجتماعية والسيكولوجية مع وجود الفرص التعليمية الملائمة حيث تؤدي إلى نمو أكاديمي مضطرب. (مرباح، 2015، 31)

وقدمت منظمة الصحة العالمية عام 1993 تعريفا للديسلكسيا على أنها درجة منخفضة في دقة القراءة أوفهم القراءة بمقدار أقل من معيارين إنحرافيين مع المستوى المتوقع حسب عمر الطفل الزمني وذكاءه العام مع قياس كل من مهارات القراءة والذكاء من قبل إختبارات مطبقة فرديا ومقننة على بيئة الطفل الثقافية والنظام التعليمي المتبع في بلده.

(فاطمة، 2013، 56)

2- أسباب عسر القراءة:

هناك العديد من العوامل التي تنجر عن الإصابة باضطراب عسر القراءة من بينها:

- إصابة الجهاز التنفسي وأعضاء الكلام.
- المشاكل النفسية والعقلية كقصور الإنتباه واضطراب الإدراك والذاكرة.
- إنحراف الوظيفة المعرفية أو الدلالية كالمشاكل الزمنية والفضائية الخاصة بالجانبية.

- مشاكل في الإيقاع أو الإدراك وبعض آليات الذاكرة خاصة الذاكرة قصيرة المدى ومراحل ترميز المعلومات.
- تأثير البيئة المنزلية وطرق التدريس.

3- مظاهر عسر القراءة:

حصر ع. تعوينات صعوبات تعلم القراءة في:

- اللاتطابق بين مستوى الذكاء العام ومستوى 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.
- الإتباع بالإصبع للنص المقروء.
- ترك الكلمات والسطور أثناء القراءة.
- عدم تطبيق القواعد والمهارات المطلوبة في القراءة.
- القراءة البطيئة والتهجي.
- إهمال علامات الترقيم في أغلب الأحيان.
- وتكلم ويليس عن أربع متغيرات تحدث على مستوى الكلمة وهي:
- التغيرات الدلالية: كأن يعوض التلميذ كلمة بأخرى لديها نفس المجال الدلالي، مثلا كلب يقرأ قط.
- الحذف: يحذف حرفا أو مقطعا أو مجموعة حروف من الكلمة.
- الإستبدال: يقرأ كلمة بأخرى لديها نفس الحروف لكن ليس لديها نفس الترتيب.
- الإضافة: يضيف للكلمة حرفا أو مقطعا وهذا عندما يجد صعوبة في قراءتها.

وقد تكلمت بورال ميزوني عن بعض الأعراض المصاحبة لعسر القراءة والتي هي من خصوصيات هؤلاء الأطفال وهي:

- إضطراب في التوجه: يظهر كصعوبة في تحديد مواقع التخطيط الجسدي، إلى جانب وجود جانبية مضطربة.

- إضطرابات في تحليل الظواهر الصوتية: تتجلى في صعوبة تقدير طبيعة الفونيمات أو العناصر النطقية للكلام. وهذه الصعوبة في الإدراك تعود إلى الخلط بين الصوامت.

- إضطرابات رقمية إيقاعية: تبرز في صعوبة إعادة عدد من الضربات الإيقاعية.

- وجود فجوة في المجال اللغوي: يمكن أن تعود إلى وجود بناء سيء للمرحلة الكلامية على مستوى شكل الكلمات وتنظيمها. (آمال، 2002، 33-35)

- الجانب الدلالي: لوحظ فيه تحويل للمعاني الكلمات، وكذا قصور واضح في الفهم ويظهر من خلال عدم القدرة على الإجابة، والإجابة الخاطئة على الأسئلة المصاحبة لعملية الفهم بعد قراءة صامتة أو جهرية، كما أنه إذا طلبنا من تلميذ عسير القراءة أن يعيد سرد قصة قرأها أو يلخصها، فإنه يبدي ضعفا واضحا في هذه العملية، كما تشير إلى أنه عادة ما يصاحب عسر القراءة عسر الكتابة وتظهر فيه نفس الأخطاء الموجودة في القراءة. (مسعودة، 2016، 119)

4- التفسير العصبي النفسي – الإدراكي لإستراتيجيات القراءة لدى عسيري القراءة والعاديين:

إن تقدم البحث العلمي والتقنيات العلمية التي تمكن من قياس الفعاليات الدماغية عند أداء وظائف تفكيرية والتي تمكن من إظهار نماذج دماغية في حال تنفيذ التعليمات التفكيرية مكنت من الوصول إلى تقدم كبير في فهم التراكيب الدماغية المنسوبة إلى عدم نجاعة مناطق دماغية معينة والتي تشكل الأجهزة الدماغية لعمليات القراءة والتعرف على الكلمات في حال القراءة لدى عسيري القراءة مقارنة مع أترابهم من القراء العاديين.

فخصوصية دماغ المعسيرين قرائيا تكون مجهرية فبعد المعاينة المجهرية نستطيع تمييزهم عن باقي الأدمغة وتجدر الإشارة أن Glaburda وزملاؤه لاحظوا خصوصية إضافية إنطلاقا

من إختبار العين المجردة وتحديدا بالإختبار الفوتوغرافي للجهة العليا للفص الصدغي إنطلاقا من شق سيلفيس (من خلال منطقة محورية تشريعية).

ولعل أغرب مقارنة تكون بين نصف الكرتين الدماغيتين مربوطتين بجر من المادة البيضاء يدعى الجسم الثفني أين تكون لكل واحدة خصوصياتها في الدورة الوظيفية، وعلاوة على تباين الهيمنة الدماغية الموجودة، فإننا نعتبرها هيمنة يسرى باعتبار الشق الأيسر المسؤول عن اللغة.

لكن في ظل اللاتناظر الدماغي كيف يحدث العسر القرائي؟ من الواجب بمكان قبل التطرق لنوروفيزيولوجية العسر القرائي التمهيد الطبيعي لنوروفيزيولوجية تعلم القراءة ليكون إضطرابها واضحا، شاذا بذلك عن الحالة الطبيعية. وفيما يلي وقفة توضيحية موجزة لذلك. وامتدادا لنظرية جيشونيد Geschind القائلة باللاتناظر "Planum temporal" والمتمركزة بعد الساحة السمعية الأولية، وهذا اللاتناظر الموجود عند اليمينين. أما اليسارين فلا يكون اللاتناظر قائما.

وهذا ما فسره جلابورد عند تشريحه لدماغ المعسر والذي أكد التناظر وهذا ما جعلهم يحددون العسر القرائي تشريحيا:

- تناظر المساحات اللفوية في نصف الكرة المخية الأيسر يرتبط بالهيمنة الدماغية ومنه يؤثر في تعلم اللغة.
- تشوه ميكانيزمات الهيمنة الدماغية هو أساس مشكل تعلم اللغة وكذا الإشكاليات المرتبطة بالعسر القرائي.
- أهم العلائم المدلة على تشوه ميكانيزمات الهيمنة الدماغية هي تحديد الجانبية ومن ثم مفهوم الجانب الأيمن والأيسر.

وإذا ما تحدثنا عن الهيمنة الدماغية فإننا لا محالة نسلط الضوء على الجسم الثفني باعتبار وظيفته بارزة في الهيمنة الدماغية (الربط بين الكرتين المخيتين)، أما بالنسبة للعسر

القرائي فالعلاقة بين نصفي الكرتين المخيتين علاقة مرضية غير طبيعية. وهذا مرده التشوه الوظيفي للجسم الثفني.

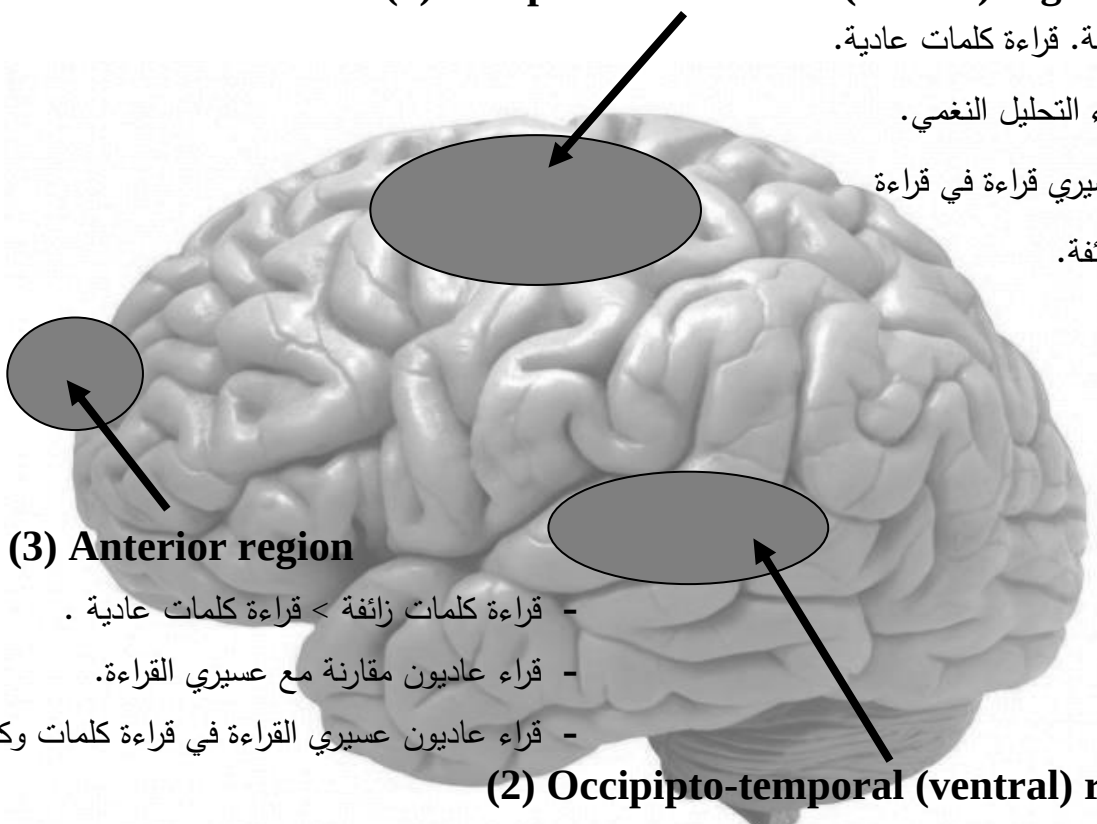
فعند المقارنة بين (21) معسر وعادي. نلاحظ كبر حجم الجسم الثفني عند النساء أكثر منه عند الرجال المعسيرين. ومما سبق يمكن الوقوف عند أهم المعطيات والنتائج المتوصل إليها.

- تباين التشريح الدماغي لدى المعسيرين يختلف عن الأسوياء.
- تباين التشريح الدماغي لدى المعسيرين يختلف فيما بينهم.
- ضرورة إستخدام طريقة خاصة متفردة للرسم الدماغي.
- إستخدام المعسيرين لمناطق نشاط دماغي أقل من العاديين(في حالة النشاط القرائي).
- إظهار المعسيرين لمجهودات كبيرة أثناء النشاط القرائي مقارنة بالأسوياء.
- يظهر المعسرون نشاطا في المنطقة الجبهية الدنيا اليسرى في كل الحالات التي تخص إعادة ترديد كلمة معينة ومجهود معرفي ضروري.
- وهذا يثبت أن العسر القرائي تشوه في الباحات اللغوية الدماغية الخاصة منطقة بروكا والتي تسمح بتجميع الأصوات (شكل أقل من العادي) على خلاف نشاطه لمنطقة تقع في الأمام والتي تخص التعرف الخطي وكذا قلة نشاط منطقة فرينك والتي تسفر عن صعوبات في المعالجة النغمية. (حاج صابري، 2005، 129-137)

بحيث أن الأبحاث تؤكد أن أدمغة عسيري القراءة تعتمد مناطق دماغية مختلفة في عملية القراءة من تلك التي تعتمدها أدمغة العاديون بحيث إن عسيري القراءة تعتمد على مناطق مختلفة في عملية القراءة عن تلك التي تعتمدها أدمغة العاديون بحيث إن عسيري القراءة يعتمدون على منطقة الإلتفاف المتدني الأمامي ومنها منطقة الإستخراج اللفظي "بروكا" بينما يعتمد العاديون على الجهاز الدماغي المسمى Parietal – temporo نسبة إلى موقعه الدماغي والذي يحتوي على الإلتفاف الزاوي Angular gyrus والجهاز التزامني العلوي System superior temporal بالإضافة إلى المنطقة المسماة Occipito – temporal وتضم

أجزاء من القسم البصري التزامني وهي تتطور متأخرة نسبيا ومسؤولة بالأساس عن التعرف على الكلمات بعد الإنكشاف عليها لمدة طويلة. البحث العلمي يؤكد بأن هذه المناطق التي ذكرت والتي اكتشف بأن القراء العاديون يعتمدون عليها بشكل أساسي في عملية القراءة هي غير متطورة بالشكل السليم لدى عسيري القراءة لذلك نرى أن إعتمادهم يكون على مناطق أمامية كما ذكر أعلاه. من هنا فإن الأبحاث تلاحظ وجود إعتماد دماغي على المناطق الأمامية في الجزء الأيسر من الدماغ لدى معظم عسيري القراءة في حال عدم نجاعة المناطق الخلفية في النصف الأيسر من الدماغ والتي تشكل المناطق الأساسية التي تعتمدها أدمغة معظم القراء العاديون كما تظهر الأبحاث، وكما يتضح في الشكل التالي:

شكل رقم (01): يوضح التركيب الدماغي عند عسيري القراءة العاديين



(بطرس، 2014، 389-390)

5- أنواع عسر القراءة:

هناك العديد من التصنيفات لعسر القراءة سيتم التطرق إلى أهمها:

5-1- التصنيف الأول:

5-1-1- عسر القراءة التطورية أو النمائية: إضطراب لساني يكمن في صعوبة نضج نظام تحليل اللغة الكتابية.

5-1-2- عسر القراءة المكتسب: ناتج عن خلل مخي إثر إصابة عصبية محددة (AVC).

5-2- التصنيف الثاني: (BODER 1970)

5-2-1- عسر قراءة سمعية أو صوتية: حيث يتميز بعيب أولي في الربط بين الأصوات والحروف مما يؤدي إلى عجز في قراءة الكلمات وهجائها كما أن الإدراك البصري لشكل الحرف يكون جيدا لكن الإضطرابات فيها تمس الجانب المقطعي (الصوتي) أي خلل في تحويل الصوت المسموع إلى المقطع المقروء أو تحويل المقطع المقروء إلى الصوت المسموع، فيظهر الحذف والقلب وبطأ في عملية فك الترميز.

كما تطرق (Plaza, 2002) إلى نفس النوع في الديسلكسيا قال أنه في هذه الحالة هناك خلل في الربط بين القرافام والفونام ويمكن أن يلاحظ هذا الخلل بشكل كبير أثناء القراءة الجهرية للمقاطع التي ليس لها معنى.

5-2-2- عسر القراءة الفكرية: يتميز هذا النوع بعدم وجود أي عيب يؤثر في عملية الربط بين الأصوات والحروف مما يؤدي إلى قراءة الكلمات بشكل عادي وصحيح، كما أن القدرة الفونولوجية جيدة حيث أن عملية التحليل السمعي تكون جد عادية بالمقابل نلاحظ صعوبة في التعرف البصري هذا ما يؤدي إلى وجود خلل في القراءة معظم الكلمات حتى وإن كانت ذات مقاطع قليلة ومألوفة.

5-2-3- الشكل المختلط: يجمع بين النوعين الأوليين (سمعية، فكرية) ويكون في هذه الحالة أشد حدة حتى يصل إلى شبه الأليكسيا، وأن يلاحظ خلط بين الحروف المتشابهة سمعيا (ر، غ، ح، ع) وبصريا (ز، ذ، س، ش).

5-2-4- عسر القراءة الحركية: يكمن الخلل في ذاكرة الحركة وهذا ما يجعل هذا النوع أكثر إرتباطا بعسر الكتابة كما أنه أقل حدة من سابقيه.

5-3- التصنيف الثالث: على أساس درجة الإضطراب:

5-3-1- عسر القراءة العميقة: حيث تظهر عدم القدرة على القراءة رغم تجاوز ثلاث سنوات من التعليم وهذه الحالة تصنف ضمن الألكسيا.

5-3-2- عسر القراءة المتوسطة: تتميز ببروز إضطرابات نحوية وصعوبة قراءة الكلمات غير المألوفة وذات المقاطع المتعددة وهي الأكثر شيوعا.

5-3-3- عسر القراءة البسيطة: تتميز بصعوبة التشخيص، وهي قابلة للإستدراك تلقائيا، ولكن ليس دائما حيث يلاحظ نفور الطفل من سلوك القراءة مما يؤدي إلى تعقد الإضطراب مع مرور الوقت. (مسعودة، 2016، 116-117)

5-4- التصنيف الرابع:

ترى Selvian Valdois أن هناك نوعين أساسيين لعسر القراءة وهما:

5-4-1- عسر القراءة الفونولوجية (Dyslexie phonologique): تعتمد عملية القراءة على ثلاث مراحل أساسية، المرحلة الأولى وتلعب فيها حاسة البصر دورا أساسيا المرحلة الثانية وهي مرحلة تحويل الصور الخطية للحروف إلى صور صوتية منطوقة والمرحلة الأخيرة تتمثل في التلفظ بهذه الأصوات. هذه العملية ذات الثلاث خطوات تتم بسرعة كبيرة وتتطلب قدرة ذهنية فائقة، كما هو ملاحظ أن هناك حلقة ناقصة في هذه العملية وهي الجانب الدلالي لهذه الكلمات المقرؤة وهنا تكمن المشكلة في حالة عسر القراءة الفونولوجية إذ أن الفرد يعتمد على هذه العملية الأخيرة (دلالة الكلمات) ويهمل العمليات الثلاثة الأولى، مما يؤدي إلى ظهور القلب والحذف والتعويض.

5-4-2- عسر القراءة السطحية: عكس الأولى فنلاحظ أخطاء تركيبية وبطئ في عملية القراءة وتوقفات كثيرة فنجد أن الفرد يقوم بالتهجئة الحرفية لكل كلمة مما يفقدها معناها، كما يلاحظ أن النص المقروء يكون خاليا من المظاهر الفوق مقطعية (الإستفهام التعجب... إلخ)، كما نلاحظ أيضا أخطاء نحوية عديدة.

5-4-3- عسر القراءة المختلط (La dyslexie mixte): يجمع بين النوعين السابقين وهو أكثر حدة.

6- تشخيص عسر القراءة:

6-1- محكات تشخيص العسر القرائي (الديسلكسيا):

لا يجوز تشخيص كل حالة تعثر في القراءة والكتابة بأنها حالة ديسلكسيا بالرغم من أن حالة الديسلكسيا تعاني من تعثر وصعوبات وأخطاء في القراءة والكتابة، ولا يمكن التحدث عن صعوبة أو فشل في إكتساب القراءة إلا بعد مدة زمنية كافية لتعلم الطفل والتدرب على هذه العمليات وتتراوح هذه المدة بين سنة وسنتين حيث يمر بها جميع الأطفال بخطوات تمهيدية لتعلم قواعد القراءة والكتابة والتمرن عليها وبذلك لا نستطيع الكشف عن حالات الديسلكسيا قبل سن 8 سنوات ذلك لأن الخطأ المرتكب وصعوبة القراءة والكتابة هي نفسها بالنسبة لجميع الأطفال المبتدئين ويبدأ التشخيص السليم بعد أن يتم الطفل ثمانية سنوات وبعد عامين تعلميين في المدرسة الإبتدائية ومن أجل الوصول إلى تشخيص دقيق وجب تكاثف مجموعة من المختصين للتأكد من معاناة التلميذ من الصعوبة حيث يلعب التشخيص الطبي دورا كبيرا في الأمر برمته ثم التشخيص اللغوي ووجوب إستعمال الاختبارات المقننة من أجل التشخيص الدقيق للعسر القرائي. (مرباح، 2015، 51-52)

لذا علينا أن نستبعد تلك العوامل الأخرى المسببة لتلك الصعوبات والأخطاء، وقبل أن نشخص الحالة بأنها ديسلكسيا علينا أن نأخذ في الإعتبار تلك العوامل الأخرى على أساس المحكات التالية:

- أن تكون اللغة التي يعاني منها الطفل من تعثر أو أخطاء في قراءتها أو كتابتها، هي اللغة الأم للطفل وليست لغة أجنبية أخرى خلاف اللغة الوطنية.
- ألا يكون الطفل معانيا من قصور في الذكاء أو من تخلف عقلي بمعنى أن يكون إنخفاض مستوى الذكاء عاملا مسببا للحالة.
- ألا يكون الطفل معانيا من خلل أو قصور عضوي ظاهرا في البصر أو في السمع أو في الحالة الصحية العامة.
- ألا يكون الطفل معانيا من قصور أو إضطراب نفسي أو عاطفي أو إنفعالي أو من تخلف ثقافي.
- ألا يكون الطفل مصابا بإعاقة أخرى مسببة تعثر القراءة والكتابة مثل إعاقات الأوتيزم أو الأسبرجر أو حالات الشلل المخي... إلخ.
- أن يكون الطفل على مستوى تعليم كاف متساوي مع أطفال من ذات سنه أجادوا القراءة والكتابة.
- ألا يكون التعثر في الكتابة والقراءة ناجما عن قصور أو أخطاء في مراحل تعليم اللغة.

ويرى "هاري وسباي" أن على المدرسين والمتخصصين في مجال القراءة إتباع النظام التالي في عمل التشخيص كما يلي:

- تحديد المستوى العام لتحصيل الفرد في القراءة ومقارنته بقراءة الطفل الحالية.
- تحديد جوانب القوة والضعف النوعي في القراءة المتعلقة بالفرد.
- تحديد أي العوامل التي من الممكن أن تعوق قدرة الطفل على التعلم في هذه المرحلة.
- إزالة أو تقليل هذه العوامل التي يمكن ضبطها أو تصحيحها قبل وأثناء العلاج.
- إنتقاء أكثر الطرق فاعلية وتأثيرا لتدريس المهارات اللازمة والإستراتيجيات.
- تدريس المهارات المطلوبة إلى أن يتمكن منها والتأكد من أن الطفل يستخدمها. (حمزة، 2008، 55-59)

6-2- مستويات تشخيص عسر القراءة:

عند تشخيص عسر القراءة لابد أن تكون هناك إستراتيجية تقوم عليها عملية التشخيص فدائما لا يمكن تحديد الشك في وجود صعوبات ترتبط بصعوبات القراءة من خلال عملية الملاحظة أو من خلال نتائج عملية التشخيص العادية ولكن هذه المعلومات يجب أن يتم وضعها في إطارها الصحيح، بحيث يمكن في النهاية الوصول إلى صورة كلية أو مخطط معرفي شامل يصبح أساسا لعملية تشخيص الفرد بأنه معسر قرائيا. ولتشخيص عسر القراءة ثلاث مستويات هي: (فاطمة، 2013، 63)

6-2-1- مستوى التشخيص العام: تهدف هذه المرحلة من التشخيص إلى تحديد التلاميذ الذين لديهم حالات من العجز القرائي والتي تتطلب المزيد من التحليل المفصل.

6-2-2- مستوى التشخيص التحليلي: من خلال عمل علاج للعجز القرائي عن طريق:

أ- تحديد مجالات القصور التي تتطلب دراسة دقيقة.

ب-إستطاعة هذا التشخيص بمفرده أن يدل على الأنماط الملائمة التعليمية والمطلوبة.

6-2-3- التشخيص بأسلوب دراسة الحالة: يعد التشخيص بطريقة دراسة الحالة هاما وضروريا فيما يختص بكثير من حالات العجز القرائي، يتضمن عمليات مفصلة ودقيقة تحتاج إلى فترات زمنية طويلة لا تفيد التلاميذ الذين يعانون من حالات بسيطة من العجز القرائي. (حمزة، 2008، 60)

6-3- أساليب تشخيص عسر القراءة:

في تقييم صعوبات القراءة تتوفر إجراءات متنوعة في تقييم وتقدير الصعوبات المتعددة في القراءة، وفي معظم الحالات فإن الطريقة المستخدمة في جمع المعلومات المتعلقة بمشكلة القراءة عن الطالب تعتمد على نمط المعلومات المحددة المطلوبة. فعلى سبيل المثال فمن الأفضل الحصول على المعلومات المتعلقة بمستوى القراءة لجميع طلبة الصف من خلال إستخدام إختبارات التحصيل الجماعية في القراءة، ومن جانب آخر إذا رغب المدرس في

الحصول على معلومات مفصلة حول مهارات خاصة بالطالب فيمكنه تحقيق ذلك من خلال تطبيق إختبارات رسمية واختبارات غير رسمية لتشخيص القراءة.

6-3-1- أساليب التشخيص الرسمية: إن أساليب التقييم الرسمية في القراءة هي إختبارات ذات معايير مرجعية تم تطويرها رسميا في البلدان المتقدمة. وبشكل عام فإن هذه الإختبارات تشتمل على إختبارات فرعية تقيس إدراك معاني الكلمات وتحليلها وفهمها. والعناصر الأخرى المرتبطة بمهارات القراءة العامة كالتمييز السمعي ومزج أو دمج الأصوات.

6-3-2- أساليب التشخيص غير الرسمية: يعود سبب إستخدام الإجراءات غير الرسمية بشكل واسع لقلة تكاليفها وسهولة تطبيقها هذا بالإضافة إلى أن هذه الأساليب تعتبر مقاييس ثابتة وصادقة في القراءة ومن هذه الأساليب:

- **تقييم القدرات المرتبطة بالقراءة:** يتناول هذا التقييم مؤشرات محددة لأداء التلميذ في المجالات المرتبطة بالقراءة والمتمثلة بشكل أساسي في القدرات البصرية، والقدرات اللغوية إضافة إلى الجانب الإنفعالي حيث يعرض في كل مجال الأسئلة الخاصة بالمقابلة والملاحظات التي تؤخذ خلال المقابلات وأثناء اللعب مع التلميذ. وتمكن المعلومات التي يتم جمعها من خلال ذلك بالإضافة إلى المعلومات التي يتم جمعها من خلال التقييم غير الرسمي والتقييم الرسمي إلى نتائج تمكن المعلم والأخصائي من التوصل إلى نتائج محددة حول كل قدرة من تلك القدرات.

- **التقييم غير الرسمي لقدرات القراءة:** غالبا ما تختلف وتتنوع الإجراءات والأساليب غير الرسمية المستخدمة في تقييم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من تلميذ لآخر، فنقطة البدء في عملية التقييم تعتمد على نوع وكمية المعلومات المتوفرة لدى المعلم مسبقا. فإذا ظهر بأن أداء التلميذ الوظيفي يقع في مستوى أقل من الذكاء بشكل عام فمن الممكن أن يبدأ المعلم التقييم غير الرسمي وذلك بتقديره لقدرات القراءة الكامنة لدى التلميذ ومن جانب آخر فإذا أظهر التلميذ أداء وظيفيا في مستوى مساو من الذكاء فإن النقطة الأولى للمعلم في التقييم

تركز على تقدير مستوى القراءة ووصف سلوك القراءة. ومن أهم العوامل التي يجب أن تؤخذ بعين الإعتبار في تقدير القدرات الكامنة للقراءة كل من العمر الزمني، فهم القراءة المسموعة، التحصيل في العمليات الحسابية والنضج العقلي.

– **الملاحظة:** تقدم أساليب الملاحظة المتعددة معلومات قيمة في التشخيص، وفي العادة فإن الإجراءات المتعلقة بالملاحظة تستخدم لتأكيد نتائج كل من الإختبارات الرسمية وغير الرسمية وفي أوقات أخرى فقد تستخدم الملاحظة لدراسة مهارات وسلوكيات معينة لم تتم تغطيتها بالإختبارات الرسمية، ويمكن للمدرس أن يستخدم الملاحظة للإجابة عن عدة أسئلة منها:

- ما هي مهارات تحليل الكلمة التي يستخدمها الطالب؟
- ما هي الأخطاء الثابتة التي يرتكبها الطالب؟
- هل يعتمد الطالب على إحدى مهارات التحليل دون أخرى كقراءة الكلمات بصوت عال؟
- هل هناك كلمات أو أجزاء من كلمات يتم تشويهها أو تحريفها أو حذفها؟
- هل يقرأ الطالب بسرعة كبيرة أم ببطء كبير أم يقرأ كلمة كلمة؟
- هل يجيب الطالب عن الأسئلة المشتملة على الحقائق بشكل صحيح؟
- يمتلك الطالب القدرة على الإجابة عن أسئلة الفهم التي تتطلب قدرة على الإستدلال أو الإستنتاج أو القراءة الناقدة؟

يجد معظم المدرسين أنه من المفيد أن يكون لديهم تسجيلا لبعض الأنماط من الملاحظات المنظمة، فقوائم الشطب على سبيل المثال يمكن إستخدامها لملاحظة الصعوبات بسهولة وكذلك مراقبة تقدم الطالب في القراءة.

- **إختبارات القراءة غير الرسمية:** تتألف هذه الإختبارات من سلسلة من قطع القراءة المتدرجة في صعوبتها بما يتناسب مع مستويات القراءة للصفوف المختلفة بدءا بالمرحلة التمهيدية وحتى الصف الثامن، على أن يتم إختيار تلك القطع بحذر ودقة. ويستخدم هذا

الأسلوب من الإختبارات بشكل واسع بين المدرسين وذلك لتحديد مستوى القراءة العامة للطالب بطريقة غير رسمية والمتمثل بالمستوى الإستقلالي والمستوى التعليمي ومستوى الإخفاق، وذلك بهدف وضع التلاميذ بشكل صحيح في المواد القرائية المتوفرة أو بتقديم المواد القرائية المناسبة لهم. (السرطاوي، 2006، 2-4)

7- جوانب ومجالات التقييم في عسر القراءة:

إن التقويم عبارة عن عملية مستمرة ومنظمة تخضع لعدد كبير من المعايير والمحكات التشخيصية، وتهدف إلى جمع المعلومات وثيقة الصلة بمشكلة الطالب التعليمية، ويشمل التقويم البحث عن جوانب القوة والضعف في أداء الطالب في مهارة القراءة ونوع الصعوبات التي يواجهها في عملية تعلم واكتساب هذه المهارة ويتضمن التقويم تطبيق إجراءات عملية لتحديد مشكلة الطالب في تعلم هذه المهارة واكتسابها والوقوف بدقة على طبيعة المشكلة بالإضافة إلى التعرف على طبيعة الأخطاء في القراءة ونوعها وهي عملية إصدار أحكام وفي نفس الوقت الوصول إلى قرارات محددة فيما يخص الأهداف التربوية والتعليمية التي تهدف إلى مساعدة الطالب الذي يعاني من صعوبة القراءة .

ويرى مجموعة من الباحثين أن الأهداف الأساسية لعملية التقويم في التربية الخاصة يمكن إجمالها فيما يلي:

- التقويم بهدف الفرز.
- التقويم بهدف الإحالة.
- التقويم بهدف التصنيف.
- التقويم بهدف إعداد البرامج التربوية.
- التقويم بهدف تحديد تقدم الطالب. (السرطاوي وآخرون، 2009، 15)

وفيما يلي الجدول التالي أدناه يوضح مختلف جوانب التقييم لذوي عسر القراءة ومختلف الأخصائيين المشاركين في هذه العملية كما يلي:

جدول رقم (01): يلخص جوانب التقييم لعسيري القراءة والمشاركين فيها

التقييم	الجوانب التي تقيسها عملية التقييم	المشاركون في التقييم
مهارة القراءة	قراءة الحروف قراءة اللفظي، قراءة كلمات مألوفة لها معنى، كلمات ليس لها معنى، قراءة نصوص مألوفة من الكتب المدرسية، ومن كتب الأطفال تقيس الإستراتيجيات المتبعة في القراءة، الإستيعاب وفهم المقروء، ملاحظة الأخطاء وطبيعتها وتكرارها.	الخاص بالقراءة، أخصائي التربية الخاصة، المختص باللغة والكلام، مدرس الطفل، المشرف التربوي.
التعبير الكتابي والإملاء	التعبير الكتابي، الإنشاء، الإملاء، قواعد الإملاء، قواعد اللغة، الخط اليدوي، الطريقة المتبعة في الكتابة.	مدرس الطفل، المختص بالتربية الخاصة، المختص بإضطرابات اللغة والكلام، المختص بالعلاج الوظيفي.
اللغة والكلام	مستويات اللغة، الجانب الفونولوجي، التعبير الشفهي، الحصيلة اللغوية من ناحية الكم والنوع، فهم اللغة، إستخدام وتوظيف اللغة، قواعد النحو والصرف، الطلاقة الكلامية، القدرات النطقية.	أخصائي إضطرابات اللغة والكلام.
القدرات الإدراكية	الإدراك البصري والسمعي، التطور الإدراكي	مدرس الطالب، أخصائي التربية الخاصة، الأخصائي النفسي.
المجال الإجتماعي	السلوك، التفاعل والتكيف الإجتماعي، الخلفية الإجتماعية والثقافية والوضع الإقتصادي للأسرة، مستوى تعلم الوالدين، الترابط الأسري.	الأخصائي الإجتماعي، الأخصائي النفسي.
المجال الطبي	فحص السمع، فحص النظر، الفحص الطبي، الفحص العصبي.	أخصائي السمع، أخصائي فحص النظر، طبيب الأطفال، طبيب أعصاب.

8- علاج صعوبات القراءة:

هناك أكثر من طريقة لعلاج صعوبات القراءة من أبرزها:

8-1- طريقة تعدد الوسائط أو الحواس (Multi sensory method)"VAKT":

تعتمد هذه الطريقة على التعلم المتعدد الحواس أو الوسائط الأربع: حاسة الإبصار (Visual) وحاسة السمع (Auditory)، والحاسة الحسحركية (Kinesthetic) وحاسة اللمس (Tactile) في تعليم القراءة، وتقوم هذه الطريقة على الإفتراضات التالية:

- تباين الأطفال في الإعتماد على الحواس أو الوسائط المختلفة في الحصول على المعلومات أو المثيرات.

- تباين هذه الوسائط أو الحواس في كفاءتها النسبية داخل الطفل الواحد، مما يفرض عليه تفضيلا حسيا أو معرفيا لأي منها في إستقبال المعلومات أو المثيرات.

- يمكن من خلال هذه الطريقة إحداث نوع من التكامل بين هذه الوسائط أو الحواس بحيث يسهم هذا التكامل إسهاما أكثر فعالية في الإستقبال النشط للمعلومات أو المثيرات.

- إن إستخدام الوسائط أو الحواس المتعددة يحسن ويعزز تعلم الطفل للمادة المراد تعلمها، ويعالج القصور المترتب على الإعتماد على بعض الحواس دون البعض الآخر.

- ويقوم المعلم بتنفيذ طريقة تعدد الوسائط أو الحواس لأطفاله، فيجعل الطفل يرى الكلمة ويتتبعها بأصابعه، ثم يقوم بتجميع حروفها (نشاط حس حركي) وأن يسمعها من المعلم ومن أقرانه ويردها لنفسه بصوت مسموع ثم يكتبها عدة مرات.

(ملحم، 2002، 300-301)

ولهذه الطريقة أربع مراحل هي:

- **المرحلة الأولى:** أو مرحلة (التتبع) حيث يكتب المعلم الكلمة على السبورة أو على ورقة ويدعو المتعلم إلى تتبعها بأصبعه ونطقها جزء جزء ويكرر هذه العملية ويجري خلال التكرار نطق الكلمة بشكل كامل ثم كتابتها، ثم يكتبها بعد مسحها مستعينا بالذاكرة البصرية. لا يتعين وفق هذه المرحلة وضع سقف زمني للإنتهاء منها وإنما هي تختلف من طفل إلى

آخر. وأن المادة القرائية كما يشير إلى ذلك بوند وتنكرووسن" لا يجري تبستطها لا من ناحية المفردات ولا من ناحية الموضوع.

- **المرحلة الثانية:** مرحلة الإعتماد الذاتي حيث يتعلم نطق الكلمة من خلال النظر إليها دون حاجة إلى التتبع بأصبعه، وهي مرحلة متطورة قياسا بالمرحلة الأولى إذ بإمكانه كتابة الكلمات من ذاكرته وقراءتها.

- **المرحلة الثالثة:** وهي مرحلة قراءة الكلمة المطبوعة حيث يستطيع الطفل في هذه المرحلة قراءة الكلمة بنفسه ثم كتابتها تاركا الكلمات التي أعدها المعلم إعدادا خاصا له، حيث يقدم له ما هو مطبوع ويقرأ منه.

- **المرحلة الرابعة:** مرحلة التعميم حيث يستطيع الطفل في هذه المرحلة من قراءة كلمات جديدة متشابهة للكلمات التي سبق أن تعلمها كليا أو جزئيا. (قحطان، 2004، 227)

8-2- طريقة فرنالد:

تتميز بأنها تركز على الأنشطة التي تتناول التعرف على الكلمات وإدراك معانيها. خلال كتابة الطفل لقصته مستخدما كلماته والفهم القرائي لما يكتب ويقرأ وهي تشبه هذه الطريقة طريقة تعدد الوسائط أو الحواس. إلى حد كبير لكنها تختلف عنها في نقطتين هما:

- تعتمد هذه الطريقة على إعمال الخبرة اللغوية للطفل في إختياره للكلمات والنصوص.
- إختيار الطفل للكلمات مما يجعله أكثر إيجابية ونشاطا وإقبالا على موقف القراءة.

ويمكن تطبيق طريقة فرنالد على أربعة مراحل متتالية هي:

- يختار الطفل بنفسه الكلمة أو الكلمات المراد تعلمها. ثم يقوم المعلم بكتابة الكلمة على ورقة بقلم طباشيري ملون. ثم يتتبع الطفل الكلمة بأصابعه. مع نطقه لحروف الكلمة خلال تتبعه لها. (يستخدم الطفل في هذه الحالة حاستي اللمس والحس حركية) ومع تتبع الطفل للكلمة ينطق المعلم الكلمة كي يسمعها الكفل (إعمال لحاسة السمع). وتتكرر العملية عدة مرات حتى يستطيع الطفل كتابتها على نحو صحيح.

- يطلب من الطفل تتبع كل كلمة من كلماته. مع تعليمه كلمات جديدة من خلال رؤيته للمعلم أثناء كتابته للكلمة ويردد الطفل للكلمة بنفسه ثم يكتبها.

- يتعلم الطفل كلمات جديدة عن طريق إطلاعه على الكلمات المطبوعة وتكرارها ذاتيا أو ذهنيا قبل كتابتها.

- يمكن للطفل أن يتعرف على كلمات جديدة من خلال مماثلتها بالكلمات المطبوعة المكتسبة من خلال مهارات القراءة.

8-3- طريقة أورتون – جيلنجهام:

تركز هذه الطريقة على تعدد الحواس والتنظيم أو التصنيف والتراكيب اللغوية المتعلقة بالقراءة والتشفير أو الترميز وتعليم التهجي. كما تركز الأنشطة المبنية على هذه الطريقة على تعليم الطفل نطق الحروف (أصوات الحروف) ومزجها أو دمجها. فيتعلم الطفل المزاوجة بين الحروف ونطقها. أو أصواتها المقابلة لها. وعلى، فإن هذه الطريقة تقوم على الآتي:

- ربط الرمز البصري المكتوب للحرف مع إسم هذا الحرف.
- ربط الرمز البصري للحرف مع نطق أو صوت الحرف.
- ربط أعضاء الكلام لدى الطفل مع مسميات الحروف وأصواتها عند سماعه لنفسه أو لغيره.

8-4- طريقة القراءة العلاجية:

يقوم برنامج القراءة العلاجية على النحو التالي:

- تقديم تعليم فردي مباشر للطفل الذي يحتل مرتبة أدنى مستوى من أقرانه في الصف.
- يتم تقويم جميع أطفال الصف من خلال الأسابيع القليلة الأولى وتحديد الأطفال الذين يحتلون المرتبة الأدنى.
- الأطفال الذين يقعون في أدنى رتبة بالنسبة لأقرانهم من أطفال الصف هم الذين يختارون لبرنامج القراءة العلاجية.

يكون الهدف من البرنامج في هذه الحالة التعجيل برفع مستوى الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة كي يصلوا إلى متوسط أقرانهم بأسرع ما يمكن من خلال تطبيق الطريقة الكلية في القراءة عليهم.

يستمر الأطفال الملتحقون بالبرنامج تلقي الجلسات التعليمية المكثفة بواقع حصة دراسية كل يوم ولفترة زمنية محددة حتى يتمكن هؤلاء الأطفال من اللحاق بأقرانهم في الصف ووصولهم إلى نفس مستوى أقرانهم في القراءة.

8-5- برامج التديس المباشر:

تشير الدراسات التي أجريت على برامج التدريس الموجه المباشر على فعاليته البالغة بالنسبة للأطفال الذين يعانون من صعوبات حادة في القراءة. حيث تتكون برامج التدريس الموجه المباشر من ستة مستويات تناسب صفوف المرحلة الأساسية الأولى من الصف الأول وحتى الصف السادس. ويشتمل كل مستوى على دروس مصممة بعناية على أساس التتابع الهرمي أو الهيراركي للمهارة. ووفقا للمبادئ الأساسية لعلم النفس السلوكي التي تحتوي على تدريبات وتوجيهات أو تعليمات قرائية أعمالا لمبدأي التكرار والممارسة. والتي يتم من خلالها تدريب الأطفال وفقا لخطوات صغيرة مخططة. يتابعها المعلم باستخدام برامج التعزيز المتنوعة. (ملحم، 2002، 301-302)

8-6- برنامج "ديستار Distar" للقراءة:

أعد هذا البرنامج كل من Engelman et Bruner عام (1974) وهو نظام قوي ومعد بطريقة جيدة لتوصيل مهارات القراءة تحت المتوسط للتلاميذ عبر الصف الثالث وفيه يجمع التلاميذ في مجموعات بحيث لا يزيد عدد المجموعة عن (5) تلاميذ وذلك طبقا لقدراتهم، أول مستويين في البرنامج يعملان على تأكيد المهارات الأساسية عند التلاميذ ويعتمد التلاميذ في هذا البرنامج على الواجبات المنزلية والكتب العملية التي تتضمن التمارين التالية:

- ألعاب لتعليم المهارات والوعي باتجاه اليمين واليسار.
- تركيب الكلمات لتعليم التلاميذ الهجاء من نطق الكلمات بطريقة بطيئة ثم سريعة.

- تمارين الإيقاع (الوزن) لتعليم التلاميذ العلاقة بين الأصوات والكلمات.

- أما المستوى الثالث من هذا البرنامج فيركز على القطع المكتوبة في العلوم والدراسات الإجتماعية مع التركيز على التصحيح لأخطاء التلاميذ ومراجعتها بطريقة منظمة. (فاطمة، 2013، 65)

8-7- تدريب الأطفال على تعلم قراءة الكلمات:

يستطيع الأطفال تعلم قراءة الكلمات في السنة الأولى وقراءة الجمل في السنة الثانية وقراءة كتب بسيطة في السنة الثالثة. وهذه النتائج كانت لأطفال ذوي صعوبات القراءة وليست لأطفال عباقرة كما قد يعتقد لأول وهلة. وهناك طريقة لتعليم الطفل القراءة إبتداء من السنة الأولى في سبعة خطوات بسيطة وسهلة ويمكن تطبيق كل خطوة خلال أسبوع كامل. إن الطفل يتمتع في سنواته الأولى بقدرة فطرية مذهلة على تعلم اللغات ويتمتع بدرجة كبيرة من الفضول والرغبة في التعلم وإكتشاف العالم من حوله مما يجعل عملية التعلم غاية في السرعة والسهولة. (بطرس، 2014، 330)

8-8- برامج الكومبيوتر ودورها في معالجة عسر القراءة:

تمكن العلماء – من خلال برنامج كومبيوتر تفاعلي – من تحسين المرحلة العمرية التي يستطيع فيها الطفل المصاب بعسر الكلام (القراءة) تخطي أزمته بشكل نسبي، وقد ساعدت هذه البرامج والألعاب الأطفال على النطق الصحيح، حيث إن الأطفال المصابين بعسر القراءة الذين إستخدموا البرنامج المعروف باسم (Fast Forward) لمدة لا تزيد عن (100) دقيقة يوميا على مدار ستة أسابيع قد حققوا تقدما نسبيا في عمر القراءة الخاص بهم. وطبيعة عمل البرنامج تعتمد على مساعدة الأطفال على تعلم الفصل بين الأصوات الكلامية والفترة الزمنية بين كل فونيم والتالي له فيما يلعب الأطفال لعبة كلمات بسيطة. والبرنامج يعتمد على تأكيد الأشياء التي يجد الأطفال المصابون بعسر الكلام صعوبة في تمييزها. (حمزة، 2008، 96-97)

ملخص الفصل:

تعد عملية القياس والتقييم حجر الزاوية في التعرف بشكل دقيق على الأطفال ذوي عسر القراءة وبالتالي إتاحة المجال أمامهم لتلقي الخدمات التربوية والعلاجية الملائمة.

ولكن في بلداننا العربية يمكن القول بأن عملية تقييم ذوي صعوبات القراءة وغيرهم من ذوي صعوبات التعلم يكتنفها الكثير من الصعوبات والمعيقات ومن أبرزها:

- عدم وجود إختبارات مقننة ذات مرجعية معيارية تتناسب مع البيئة المحلية ومخصصة لتقييم مهارة القراءة بشكل عام أو تقييم جوانب معينة من هذه المهارة.
- ندرة الإختبارات النفسية وخاصة إختبارات الذكاء ومقاييس السلوك التكيفي المصممة للمجتمعات العربية.
- ندرة الكوادر المتخصصة والمؤهلة بشكل جيد لتقييم وعلاج إضطرابات القراءة.
- غياب إختبارات اللغة المصممة لاختبار الأطفال الناطقين باللغة العربية وجود إختبار لكنها غير دقيقة.
- ندرة المراكز التي تعنى بدراسة وعلاج عسر القراءة.

الفصل الثالث:

الذاكرة الدلالية (ذاكرة المعاني)

تمهيد.

1- **تعريف الذاكرة.**
2- **آلية عمل الذاكرة.**
3- **خصائص الذاكرة (مراحل الذاكرة).**
4- **تعريف الذاكرة الطويلة.**
5- **خصائص الذاكرة الطويلة.**
6- **تعريف الذاكرة الدلالية.**
7- **مصطلحات ذات صلة بالذاكرة الدلالية.**
8- **أهمية الذاكرة الدلالية.**
9- **نظريات الذاكرة الدلالية.**
10- **نماذج نشاط الذاكرة الدلالية.**
11- **نماذج التنظيم داخل ذاكرة المعاني.**
12- **إضطرابات الذاكرة الدلالية.**
13- **تطوير وتحسين الذاكرة الدلالية.**
14- **إرشادات للمعلمين لتفعيل أداء الذاكرة الدلالية.**

ملخص الفصل.

تمهيد:

تعتبر الذاكرة من بين العمليات العقلية العليا في حياة الإنسان، وهاته العمليات المعرفية العليا هي عبارة عن حلقات مرتبطة ببعضها البعض وبما أن كل ما نتعلمه تقريبا يعتمد على الذاكرة ولا يمكن إستمرار التعلم بدون تذكر، وباعتبار أن هذا التعلم يحتوي وينبنى على حقائق ومفاهيم وأن جملة هاته الحقائق والمفاهيم التي تنبنى تخزن في الذاكرة الدلالية والمعلومات التي تعلمها الفرد واكتسبها حينما يحتاجها يستحضرها من الذاكرة الدلالية وباعتبار أن الذاكرة الدلالية من حيث طبيعتها هي ذاكرة للحقائق والمفاهيم للشخص موجودة في الذاكرة طويلة المدى، ومما جاء فإن هذا الفصل سيكون بمثابة تقديم صورة نظرية متكاملة الأطر للتعرف عن هذه الذاكرة.

1- تعريف الذاكرة:

هي قدرة نظام للمعالجة الطبيعية أو الإصطناعية على ترميز معلومة مستخرجة من خبرته مع البيئة، وعلى تخزينها في شكل يناسبها، ثم على إسترجاعها واستعمالها في الأفعال والعمليات التي ينجزها.

وهي قدرة الكائن الحي على إستيعاب المعلومات والإحتفاظ بها واستعادتها. ويمكن تمييز أنواع مختلفة من الذاكرة تقابل المهام المختلفة التي يقوم بها الدماغ: الذاكرة الحسية (الإدراك)، والذاكرة القصيرة المدى، والذاكرة الطويلة المدى. (الغزي وآخرون، د. ت، 30)

2- آلية عمل الذاكرة:

عند التفكير في مكان أو شخص نعرفه، فالصورة التي نراها في ذهننا تنشأ كنتيجة لإشارات كهربائية وكيمياوية تطلقها الخلايا العصبية، مع العلم بأن المخ يحتوي على 100 مليار من الخلايا العصبية بينها تريليون وصلة في كل 1 سم مكعب تطلق 10 مليون نبضة كل ثانية، بالتالي يمكن القول بأن الذاكرة هي عبارة عن مصنع كهربائي كيماوي معقد موجود في المخ الذي لا يزيد وزنه عن 1.5 كغ تقريبا. وتنتقل قيمة النبضات أو الإشارات من خلية إلى أخرى كيمياويا عن طريق ما يسمى بالمرسلات العصبية التي تفرزها الخلية، فتمر خلال المشبك الذي يصل بين كل خلية والأخرى ولا يلامسها فتحدث بها تيارا كهربائيا آخر وهكذا تنتقل الإشارة من خلية إلى أخرى بهذه الطريقة حتى تصل من المخ إلى أي جزء من الجسم في أقل من جزء من الثانية. وإن دور الدماغ في الحفظ يكون بضبط وتنسيق المعلومات الواردة إليه، ثم يقوم بتفسير هذه المعلومات وتقرير السلوك الملائم ويقوم بتخزينها.

(البري، 2015، 3-6)

3- خصائص الذاكرة (مراحل الذاكرة):

تمر المعلومات في الذاكرة بثلاث مراحل:

- **مرحلة الترميز والتشفير:** فيها يتم تحويل شكل المعلومات من حالتها الطبيعية إلى مجموعة صور أو رموز لها مدلولها الخاص لدى الفرد وقد يكون لكل نوع من المعلومات

الحسية شفرة خاصة بها ولذلك يوجد ما يسمى بالشفرة البصرية والشفرة السمعية والشفرة اللمسية وشفرة المعاني أو دلالة الألفاظ.

- **مرحلة التخزين والإحتفاظ:** تشير تلك المرحلة إلى تخزين أو الإحتفاظ بالمعلومات التي تم تحويلها من المرحلة السابقة وتبقى تلك المعلومات بالذاكرة لحين الحاجة إليها.

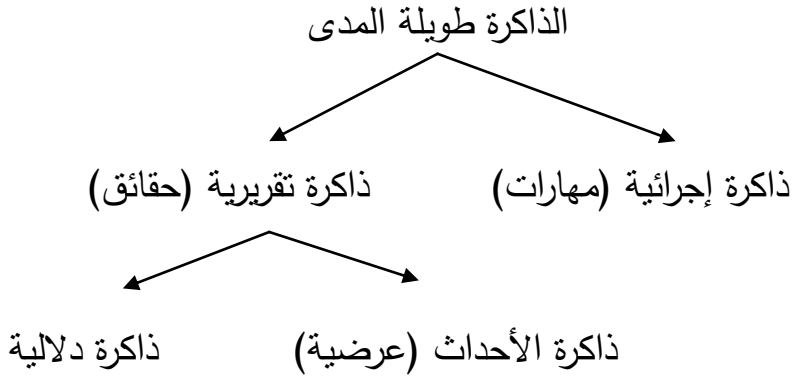
- **مرحلة الإسترجاع:** تشير إلى إمكانية إستعادة المعلومات أو جزء منها من تلك المعلومات التي سبق الإحتفاظ بها أو سبق تخزينها في الذاكرة ويتوقف الإسترجاع على مدى كفاءة ودقة الإحتفاظ وعلى نوع الإستراتيجية أو المؤشر المستخدم للإسترجاع: مثل شكل الأسئلة والمطلوب منها هل هو: تعرف؟ أو إستعادة؟ أو إعادة؟ أو تذكر حسي أو إعادة إنتاج. (عبد الهادي، 2009، 141)

4- تعريف الذاكرة الطويلة:

وتسمى بالذاكرة الثانوية أو ذاكرة الأحداث البعيدة أو الذاكرة المستديمة، وتعني الإحتفاظ بالمعلومات لمدة تزيد عن 30 ثانية ولفترات طويلة تصل إلى سنوات وفي هذا النوع تتم عمليات تشغيل للمعلومات التي إحتفظنا بها، ومن ثم فهي تعتمد في ترميزها على المعاني لا على الألفاظ، وتكون المادة المخزونة فيها أقرب شبها من المدركات. وهذه الذاكرة عادة ما تكون ذاكرة قصيرة الأمد ولكنها تكررت وتدعمت. فالذاكرة الوقتية تستقبل كل ما تتلقاه من الحواس المختلفة من معلومات، ثم ترشح هذه المعلومات وتقوم بتنقيتها وتمحو غير الهام منها، وتترك المعلومات ذات الأهمية في حياة الإنسان والتي عادة ما تتكرر مع الوقت فتتحول إلى ذاكرة مستديمة. وهي ذات سعة كبيرة، ويتم فيها الإحتفاظ بالمعلومات على أشكال مشفرة أو رمزية سواء كانت دلالية ذات معنى أو ترابطية.

وللذاكرة الطويلة المدى أنواع ممثلة في الشكل الآتي:

شكل رقم (02): يمثل ملخص لأنواع الذاكرة طويلة المدى



(عبد القوي، د. ت، 192-193)

5- خصائص الذاكرة الطويلة:

يمكن تلخيص أهم خصائص الذاكرة الطويلة بالآتية:

- اللامحدودية لكمية المعلومات التي يمكن إستيعابها في الذاكرة الطويلة.
- اللامحدودية على الزمن الذي يمكن للذاكرة الطويلة أن تحتفظ بالمعلومات لمدة زمنية ثابتة.
- جميع المعلومات التي تصل إلى الذاكرة الطويلة يتم تخزينها حتى لو فشلنا في إستدعائها لاحقا.
- إسترجاع المعلومات من الذاكرة الطويلة يتأثر بعدة عوامل منها فعالية الترميز في الذاكرة القصيرة، والحالة المزاجية للشخص عند الترميز أو الإسترجاع، ودرجة أهمية المعلومات للشخص، والسياق الذي تم فيه الترميز أو الإسترجاع.
- الترميز الجيد للمعلومات في الذاكرة القصيرة يوفر تلميحات ودلالات تساعد على تذكرها لاحقا من الذاكرة الطويلة. (العتوم، 2012، 147-149)

6- تعريف الذاكرة الدلالية (Mémoire sémantique) (Semantic memory):

وقبل تعريف الذاكرة الدلالية تعرف المعاني:

6-1- تعريف المعاني:

إن اللغة تتميز بنسق أو نظام من القواعد التي تساعد في تحديد معاني الكلمات والجمل (دراسة المعاني في اللغة يسمى علم الدلالة) مثلا أنت ستعرف أن هناك شيئا ما خطأ في الجملة التالية "الناس المشغولين الذين تمرنوا رياضيا بطريقة منتظمة غالبا ما يحتفظوا بمستويات مشتقة stress إلى الحد الأدنى".

وكلمة تمرنوا بدلا من يتمرنوا تنقل معنى شيء ما حدث في الماضي. وعموما فإن مقصد المعنى هنا هو توضيح التمرين كنشاط حالي أو مستقبلي، ولذلك يجب تغيير الكلمة إلى يتمرنوا بدلا من تمرنوا.

فالجمل قد تكون صحيحة نحويا وخاطئة في دلالتها. مثلا الجملة التالية صحيحة نحويا "طعام المطعم يضطرب الإنفعال" تنتهك معارفنا عن المعاني، لأن الطعام لا يضطرب الإنفعال (مع أن بعض أطعمة المطاعم تسبب إضطرابات الإنفعال). (شلبي، 2001، 185-186)

6-2- تعريف الذاكرة الدلالية:

للذاكرة الدلالية جملة من التعاريف منها:

هناك حقل في علم النفس من الذاكرة بحث لجعل هيكلة المعارف نموذجية ودائمة في الذاكرة. يتعلق الأمر باقتراح فرضيات حول طبيعة تنظيم المعارف. وتبين أن هذا التنظيم لديها نتيجة حول طريقة تشغيل الذاكرة. نجمع غالبا هذه الأبحاث بالدخول إلى الذاكرة الدلالية. (Cordierc & Gaonac, 2007, 48-49)

الذاكرة الدلالية تتعلق بصفة جوهرية بالمعرفة العامة عن العالم. وهي ذاكرة الحقائق والمفاهيم ويمكن تعريفها بأنها المعرفة التي يحتفظ بها بصرف النظر عن الظروف التي أكتسبت فيها. (فوستر، 2014، 40-41).

وتمثل خلاصة معاني المعارف والحقائق والمعلومات عن العالم المحيط بنا كمعلوماتنا عن الطيور والأشجار وقوانين الهندسة ونظريات علم النفس وغيرها في بناء منظم.
(الزغول وآخرون، د. ت، 145)

هي تعزى إلى الذاكرة التي تختزن بشكل لغوي رمزي، كل واحدة منها لها قواعد عملها الخاصة بها، ومن أمثلة ذاكرة المعاني الرياضيات والمعادلات الكيميائية، وقواعد اللغة والحقائق التي لا تستند على مكان أو زمان، ومرجعيتها معرفية المفاهيم، والحقائق والقواعد والعلاقات، والمتشابهات، وكثيرا ما تسمى منظومة الذاكرة العلائقية.

أما ذاكرة المعاني اللفظية هي منظومة المعرفة، ونقل المعاني المتعلقة بالمفاهيم والكلمات والحقائق.

كما أن ذاكرة المعاني هي الموسوعة العقلية التي تمثل التنظيم المعرفي للفرد بالنسبة للكلمات والرموز اللفظية معناها ومبناها، العلاقات بين هذه الرموز اللفظية بعضها البعض. (فاطمة، 2005، 65-66)

ومنظومة ذاكرة المعاني ترجع إلى الذاكرة التي تخزن بشكل معنوي ورمزي وهي ذاكرة المفاهيم والمبادىء والأفكار التي تعد بمثابة موسوعة عقلية وإن مرجعيتها معرفية لأنها تعزى إلى المفاهيم والحقائق والقواعد والمبادئ ولذا تسمى بمنظومة المعرفة.

(فوقية وآخرون، 2005، 63)

وهي تختص بالإطار المعرفي الذي يعكس معرفتنا المنظمة عن العالم من حولنا وتقوم على إستخدام المعرفة المتسقة. حيث تتضمن المعرفة بالمفاهيم والحقائق والكلمات والقواعد والقوانين وما يشير إليه مفهوم المعاني كما تشمل أيضا الكثير من المعاني التي نعرفها ولا يمكن أن نشير إليها بالكلمات.

تشمل هذه الذاكرة:

- معاني المفردات أو الكلمات "القاموس الشخصي".
- القواعد والقوانين والنظريات والمعادلات.
- معرفة الفرد بالمعلومات العامة التي لا يختص بها فرع من المعرفة.
- معرفة الفرد بعادات الشعوب أو التقاليد. (صالح، 2006، 59-60)

تخزن في هذه الذاكرة شبكات من المعاني التي ترتبط بالأفكار والمفاهيم وهي:

1- الإفتراضات: أصغر أجزاء المعرفة وتمثل في بعض المعارف والمعلومات التي تحمل معاني معينة قد تكون صحيحة أو خاطئة ومثل هذه المعلومات التي تحمل معاني معينة قد تكون صحيحة أو خاطئة ومثل هذه المعلومات ربما يعبر عنها لفظيا أو حركيا.

2- الصور الذهنية: تجسد الخصائص الفيزيائية الأشياء يستخدمها الفرد في المحاكمات العقلية والإستدلال وإعطاء الأوامر والمقارنات فمثلا عند السؤال عن الفرق بين شيئين يتم إستحضار الصور الذهنية لهما.

3- المخططات العقلية: وهي بنى معرفية تنظيمية تعمل على تنظيم المعرفة حول عدد من المفاهيم والمواقف والأحداث فهي بنى مجردة تعكس العلاقات بين المفاهيم أو المواقف وتعمل كدليل لتوجيه الفهم والإدراك، مثال: تقسم الكائنات الحية إلى نبات وحيوانات والحيوانات إلى فقارية وغير فقارية إلخ. (صبحي وآخرون، 2009، 18)

وتتجلى الذاكرة الدلالية في العناصر التالية الذكر:

- مصدر المعلومات: عمليات الإدراك والفهم.
- وحدات التخزين: الحقائق، الأفكار، المفاهيم.
- طبيعة التنظيم: شبكة مفاهيمية.
- المرجعية: العالم المحيط.
- محك المصداقية: الإتفاق الإجتماعي.
- التسجيل: رمزي.
- التشفير الزماني: غير مباشر، غائب.
- الجانب الوجداني: غير مهم.
- الكفاءة الإستدلالية: كبيرة جدا.
- الإعتمادية السياقية: غير معلنة.
- درجة التأثر: محدودة.

- كيفية الوصول إليها: على نحو أتوماتيكي.
- أداة الإسترجاع: ماذا؟
- نتائج الإسترجاع: عدم تغيير النظام.
- آليات الإسترجاع: غير معروفة.
- الخبرات المستعادة: معرفة حقيقية.
- التعبير عن الإسترجاع: يعرف.
- تسلسل التطور فيها: مبكر.
- تأثرها بفقد الذاكرة الطفولية: لا تتأثر. (الزغول وآخرون، 2003، 184-185)

7- مصطلحات ذات صلة بالذاكرة الدلالية:

توجد العديد من المصطلحات المتداخلة وذات الصلة المباشرة بالذاكرة الدلالية يذكر منها:

7-1- ذاكرة دلالية منظمة:

عبارة عن سجل منطقي مرتب للحقائق والمفاهيم والمهارات التي إكتسبناها في حياتنا والمعلومات الموجودة بها مشتقة من تلك الموجودة في الذاكرة السياقية بمعنى أنه يمكننا تكوين حقائق أو مفاهيم من الخبرات التي إكتسبناها من قبل.

7-2- علم المعاني والدلالات:

يهتم بدراسة المعاني والدلالات المرتبطة بالمفردات والجمل والتعابير اللغوية، فهو يسعى إلى تحديد وفهم العمليات العقلية التي يستخدمها المستمع في تمييز الأصوات المسموعة وعمليات ترميزها وتفسيرها. كما يهتم بدراسة الشروط الواجب توافرها في الرمز اللغوي لكي يكون قادرا على إعطاء معنى معين. وتحديدا فإن هذا العلم يعنى بمسألتين رئيسيتين هما:

- بيان معاني المفردات، أي الكيفية التي من خلالها تعمل الوحدات اللغوية كرموز للدلالة على الأشياء الخارجية، وهو ما يعرف بالمعاني المعجمية.

- بيان معاني الجمل والعبارات، أي الكيفية التي من خلالها تعمل الرموز اللغوية للدلالة على العلاقات القائمة بين الوحدات اللغوية وهو ما يعرف بالمعاني النحوية.

(الزغول وآخرون، د. ت، 232)

علم السيمانتيك أو علم الدلالة يدرس اللغة من حيث دلالتها بالنسبة إلى الفرد، أي من حيث أنها أداة يستخدمها الفرد للتعبير عن معاني الألفاظ كما تتراءى له.

(صالح، 2006، 59-154)

7-3- مخزون المفردات أو المعجم الداخلي:

مجموعة من التمثيلات (التصورات) المجردة الموجودة في الذاكرة، أو مجموعة التمثيلات المعجمية: المعلومات الإملائية (الكتابة)، الصوتية (النطق) و/أو الدلالية (المعنى) يملكها القارئ والمتعلقة بكلمات لغته. (بلحاج، 2009، 29-121)

7-4- علم المفردات (Lexicology):

يبحث في معاني الكلمات ومصادرها، واختلافها في لغة ما باختلاف العصر والأفراد حيث تنشأ معان للكلمة الواحدة. لذلك فإن هذا العلم يهتم بمعرفة العوامل المختلفة التي تؤثر في كل تلك الظواهر. (صالح، 2006، 154)

7-5- الذاكرة المعجمية:

تتم الإحالة الذهنية للمعارف باعتبارها معجما ذهنيا يحتوي على نفس الصنف من المعلومات التي نجدها في قاموس جيد التنظيم أو قاعدة بيانات حاسوبية. ويمكن وفق مقاربة أولى أن نتصور هذا المعجم على شكل قاموس أي لائحة من المداخل المعجمية حيث يحتوي كل مدخل معجمي مجموعة من المعلومات الضرورية لإدراك وحدة لغوية معينة وفهمها واستعمالها. فالشخص الذي يتكلم لغة معينة يفترض أن يكون متمكنا من أسسها عارفا بمقوماتها الصوتية وبالملامح المميزة لقطعها (Phonème) وبكيفيات إنتظامها ضمن بنيات مقطعية أو بنيات مورفيمية (Morphème) وقادرا على التعرف على الكلمات التي تشكل جزءا من قاموسها، وكذا الكيفيات التي يجب أن ترتب بها لتكوين مركبات وجمل

ونصوص سليمة التكوين ومقبولة الدلالة. ولكي تكون هذه المعرفة منتجة بما فيه الكفاية، يجب أن يتزود المتكلم بنظام من القواعد التي تمكنه من فهم كل أنواع الكلمات والجمل وإنتاجها، حتى تلك التي لم يسمعها أو ينتجها من قبل. ويصبح الهدف العادي من القراءة أو الإستماع هو إستخلاص المعنى من المصفوفات البصرية أو السمعية، تفيد في تحديد الدال وغير الدال من الكلمات، تبعا لحضورها أو غيابها عن المعجم الداخلي. وفي هذا الباب يحدد هذا المعجم الذهني كيف تهجئ الكلمة وكيف تنطق منفردة وفي سياقات مختلفة وفي أي مكان تحتله من الكلام، وما هي دلالتها، وكيف تركب في جمل أو أمثلة يعرف الفرد مقولاتها التركيبية، بالرغم من أن التمثلات الذهنية للكلمات تعتبر أعقد من تلك التي نجدها في القواميس العادية. (زغبوش، 2008، 28-97)

7-6- معالجة المعلومات (Traitement de l'information):

هي نشاط عقلي متميز لدى الإنسان يمتد منذ إستقبال المعلومات إلى إصدار الفعل، وذلك مرورا بعملية التحويل التي تخضع لها في الذهن والتي تعكس العمل الإجرائي للمعالجة. وبشكل عام يمكن الإشارة إلى أن عملية التفكير لدى الإنسان تقابل في معناها معالجة المعلومات والتي تتجلى في معارف وتمثلات ورموز...إلخ. (بلحاج، 2009، 29-122)

وبما أن إستقبال المعلومات يعتبر مثيرات، فسميت المثيرات مدخلات والسلوك مخرجات والعمليات التي تحدث بين المثيرات والإستجابات بمعالجة المعلومات المعرفية وإن معالجة المعلومات لا تعد نظرية بحد ذاتها، بل نواحي وأطر نظرية إهتمت بتتابع الأحداث المعرفية ومعالجتها، فاتجاه معالجة المعلومات يعرف: بأنه إتجاه معرفي يعنى بدراسة الظواهر المعرفية بتتبع الخطوات والمراحل على وفق نظام يتسم بالتنظيم والتسلسل والتكامل ويحاكي نظم معالجة المعلومات في الحاسوب.

وتعرف عملية معالجة المعلومات بأنها عمليات معرفية لتوسيع الإدراك في المجال العقلي والمراحل الذهنية التعلمية التي تمر بها المعلومات، التي تأتي إلى المتعلم من البيئة السطحية والتوسع بالمعلومات تبعا لطبيعة الهدف من التعلم.

7-7- المعرفة المفاهيمية:

هي المعنى على أساس التمثيلات المعرفية، والسمة الرئيسية لمثل هذه التمثيلات هي أنها تتضمن بعض التجريد الدال: بعيدا عن الخبرة التي تنبثق عنها أصلا المعرفة أو المعلومة وفي حالة التمثيل التقريري فإن التجريد أو حذفا للكثير من التفاصيل الإدراكية، وحفظا للعلاقات المهمة بين العناصر وهكذا، نجد على سبيل المثال أن المفحوصين في تجارب ماندلر وريتشي قد نسوا ماذا ترتدي المدرسة، ولكنهم تذكروا الموضوع الذي درسته لهم.

وهناك تجريدات أخرى محتملة وأحد أنواع هذه التجريدات يأتي من خبرات معينة لتصنيفات عامة لبعض الخواص لهذه الطبقة من الخبرات، وهذا ما يسمى بالمعرفة المفاهيمية، وهناك إفتراضات في هذا المجال أحدهما فيما يتعلق بالشبكات الخاصة بدلالة الألفاظ والتي تشبه الشبكات التقريرية، والفرض الأخير يتعلق بالمخططات.

7-7-1- شبكات دلالة الألفاظ (Semantic networks): تم إستخدام التمثيلات المعرفية بأسلوب عمل الشبكات، أيضا في ترميز المعرفة بالمفهوم، فقد إفترض كوليان (1966) أن المفحوصين يقومون بتخزين معلومات عن تصنيفات مختلفة مثل طيور الكناري وطيور أبو الحناء، والسمك ... إلخ، في بناء شكل شبكي، والذي تقوم فيه بتمثيل منظومة هرمية من الحقائق التصنيفية مثل أن الكناري هو طائر، والطائر هو حيوان بتوصيل نقاط الإتصال بين الصنفين عن طريق وصلات متساوية.

ويرتبط بهذه التصنيفات مجموع الخصائص والتي تعتبر حقائق بالنسبة لها، والخصائص الحقيقية في تصنيفات للمستويات العليا هي أيضا حقيقية في المستويات الأدنى، وهكذا فطالما أن الحيوانات تتنفس، فيتبع ذلك أن الطيور تتنفس وأن طائر الكناري يتنفس.

ويمثل أيضا معلومات عن الإستثناءات على سبيل المثال، حتى لو كانت معظم الطيور تطير، فإنها تتمثل في أن النعامة لا تستطيع الطيران.

وقد قدم كل من كولينز وكلويليان (1969) إختبارا تجريبيا للحقيقة السيكولوجية لمثل هذه الشبكات بأن يطلب من المفحوصين الحكم على حقيقة التوكيدات عن المفاهيم كما يأتي:

1- تستطيع الكناري الغناء.

2- الكناري لها ريش.

3- الكناري لها جلد.

وقد تم عرض بعض الحقائق على المفحوصين، مثل تلك المعروضة ومعها تأكيدات خاطئة مثل: التفاح له ريش.

وكان يطلب من المفحوصين أن يحكموا ما إذا كانت الجملة صحيحة أو خاطئة، وذلك عن طريق إختيار أحد المفاتيح الكهربية للضغط عليه، وكان يتم قياس للوقت المنقضى ما بين عرض الجملة وبين الضغط على المفتاح الكهربائي.

ولنضع في الإعتبار الطريقة التي كان سوف يجيب بها المفحوصين على مثل هذه الأسئلة إذا ما كان لكل 04 مثل معارفهم أو معلوماتهم عن مثل هذه التصنيفات، والمعلومات الخاصة بإثبات أو تأكيد الجملة رقم 1 مخزونة مباشرة مع كلمة كناري، ومع ذلك، فالمعلومات الخاصة بالجملة رقم 2 ليست مخزونة بشكل مباشر عند نقطة الإلتقاء كناري.

إن الصفة (له ريش) مخزونة مع كلمة طائر، والجملة رقم 2 يمكن الإستدلال عليها من الحقائق المخزونة بشكل مباشر والتي تشير إلى أن الكناري هو طائر والطيور لها ريش.

مرة أخرى نجد أن الجملة رقم 3 ليست مخزونة بشكل مباشر مع كلمة كناري وبالأحرى فإن الإسناد له جلد مخزون مع كلمة أو مفهوم حيوان، وهكذا فإن الجملة رقم 3 يمكن أن يستدل عليها أو تستنتج من الحقائق أو الوقائع المتضمنة في الجملة الكناري طائر، والطائر حيوان، والحيوان له جلد، وهكذا، نجد أنه مع الجملة رقم 1 كل المعلومات اللازمة للتحقق منها مخزونة في كلمة كناري، وفي حالة الجملة رقم 2 فيجب على المفحوصين أن يجتازوا وصلة واحدة من مفهوم كناري إلى مفهوم طائر لاسترجاع المعلومات المطلوبة، وفي الجملة رقم 3 كان يجب على المفحوصين أن يجتازوا وصلتين من كناري إلى حيوان.

وإذا كانت معلوماتنا المصنفة مبنية أو ذات بناء فإننا نتوقع أن الجملة رقم 1 يتم تحقيقها أسرع من الجملة رقم 2 والتي سيتم التحقق منها بشكل أسرع بالتالي من الجملة رقم 3، وهذا

بالضبط ما وجده كل من كولينز وكويليان، وقد تطلب الأمر من المفحوصين 1310 ميلليثانية لإصدار أحكام على الجمل مثل رقم 1 وعدد 138 ميلليثانية للجمل من أمثال الجملة رقم (3).

وفي بحوث تالية عن إسترجاع المعلومات من الذاكرة، كانت النتائج فيها أكثر تعقيدا من تلك المستمدة من تجربة كولينز وكويليان. وقد لوحظ أن التكرار الذي تتم بها خبرة الحقائق لها تأثير قوي على زمن الإسترجاع، وبعض الحقائق مثل جملة التفاح يؤكل والذي يمكن أن يكون المسند له مخزونا مع مفهوم وسيط مثل مفهوم طعام، ولكنها هي التي تمت خبرتها بشكل متكرر، يتم تحقيقها بسرعة أو بشكل أسرع من حقائق مثل التفاح له حبوب داكنة والتي يجب أن يتم تخزينها مباشرة مع مفهوم التفاح.

ويبدو أنه إذا وضحت حقيقة عن مفهوم بشكل متكرر، فسوف يتم تخزينها مع هذا المفهوم حتى إذا أمكن أيضا الإستدلال عليه من مفهوم أكثر عمومية، وتمثل الجمل التالية مثالا عن تنظيم الحقائق في ذاكرة دلالة الألفاظ، ويبدو أن زمن الإسترجاع فيها يكون إستنتاجات ذات قيمة وهي كالآتي:

1- إذ تصادف أن تواجه حقيقة حول مفهوم بشكل متكرر، فسوف تكون مخزونة مع هذا المفهوم حتى إذا كان من الممكن إستنتاجها من مفهوم أكثر إتساعا.

2- كلما زاد تكرار مصادفة حقيقة عن مفهوم معين، زادت قوة إرتباط أو إتصال هذه الحقيقة بهذا المفهوم. وكلما زادت الحقائق ذات الصلة مع حقائق المفهوم، زادت السرعة التي يتم التحقق منها.

3- إن التحقق من الحقائق غير المخزنة مباشرة مع مفهوم، مع أن هناك حاجة واستنتاجها فإنها، تأخذ وقتا طويلا نسبيا.

وهكذا فإن كلا من قوة الإرتباطات بين الحقائق والمفاهيم (تتحدد بتكرار الخبرة) والمسافة بينهما في شبكة دلالات الألفاظ، لها تأثير على زمن الإسترجاع.

عندما تكون الخاصية غير مخزونة بشكل مباشر مع مفهوم، يمكن للفرد إستدعاؤها من مفهوم آخر أعلى في الترتيب (أكثر عمومية).

7-7-2- المخططات: لقد أصبح واضحا من فترة قريبة أن شبكات الدلالة اللفظية غير كافية لتمثيل معلوماتنا عن أو التصنيفات، على سبيل المثال إذا تأملنا معلوماتنا عن ماهية المنزل، نحن نعرف الكثير عن المنازل، مثل الأشياء التالية:

- المنازل نوع من المباني.
- المنال لها حجرات.
- المنازل يمكن بناءها من الخشب، أو قوالب الطوب، أو الأحجار.
- المنازل تستخدم كسكن أو مكان إقامة للإنسان.
- تميل المنازل إلى أن تأخذ شكل متوازي مستطيلات ومثلثات.
- تكون المنازل أكبر من 100 قدم مربع وأصغر من 10.000 قدم مربع.

وأهمية التصنيف هي أنه تتخزن فيه معلومات تنبؤية عن الأمثلة الخاصة بتصنيف معين مثل الموجود أعلاه، وهكذا عندما يذكر شخص معين كلمة منزل تكون لدينا فكرة تقريبية عن حجم الموضوع المشار إليه.

إن تسجيل الخصائص العامة لمفهوم المنزل أو ما يرتبط بالبناء الخاص بالعلاقات الداخلية للمفهوم، على صورة علاقات داخلية يتم تخزينها كما وأن النظرة المتبصرة هي أن المفاهيم مثل منزل يتحدد عن طريق شكل أو هيئة من الملامح، كل ملمح فيها يتضمن تخصيصا لقيمة مقرونة بصفة مميزة للشيء. (أندرسون، 2007، 13-211)

8- أهمية الذاكرة الدلالية:

تكمن في زيادة ديمومة التعلم حيث إنه نستطيع تطبيقها في المجالات التربوية، وذلك بتوجيه إهتمام الطلاب إلى إستقبال تجهيز ومعالجة المادة المتعلمة عند المستوى الأعمق من مستويات تجهيز ومعالجة المعلومات، وهو المستوى الذي إستخدم أكبر مساحة ممكنة من شبكات ترابطات المعاني داخل الذاكرة ويجب النظر إلى التعلم بوصفه بناء تراكيب أو

بنية معرفية، فعندما يتم تعلم معلومات جديدة فإنها تكون إضافة إلى البنية المعرفية السابق وجودها في الذاكرة.

ولكي يصبح التعلم أكثر ديمومة يتعين إدماج الخبرات الجديدة في الخبرات السابقة ثم إعادة إستخدام هذه الخبرات في المواقف الجديدة.

لتسهيل عملية الحفظ والإسترجاع للمواد المتعلمة وديمومتها، تنظيم عرضها بلغة سهلة ومألوفة.

وجب تنويع الأسئلة التي تستخدم في إختبار تحصيل الطلاب للمادة العلمية، كما أن إعادة إدخال المفاهيم والمصطلحات في تراكيب معرفية من خلال الأنشطة اللفظية تجعل هذه المفاهيم والمصطلحات ذات معنى. (فاطمة، 2005، 65)

إضافة إلى ذلك تحتل الذاكرة الدلالية لدى الإنسان مكانة شديدة الأهمية، لأنها المسؤولة عن تخزين كل ما تتعلمه من المعارف والمعلومات وأسماء الكائنات من البشر والحيوانات والنباتات والجمادات، وهي المسؤولة عن معالجتها وتخزينها بشكل ييسر علينا إستعادته واسترجاعه في أي وقت، كما تعتبر هي قاعدة بيانات الدماغ لدى الإنسان، يوظفها لمصلحته في ما يشاء، وهي أحد أبنية الذاكرة العاملة التي تعالج المفاهيم والقواعد العلمية ومواقف المعلومات عن العالم الخارجي والبيئة المحيطة بالإنسان.

(www. alraimedia.com)

9- نظريات الذاكرة الدلالية:

قد أنيطت هذه الظاهرة منذ أوائل السبعينات من هذا القرن بعدة محاولات نظرية قوامها التحديد التقريبي لأهم الآليات المتحكمة في نشاطها. وبما أن الهدف المرسوم لهذا البحث لا يسمح بالتطرق إلى هذه المحاولات التي خصها باحثون أمثال: دنهيير، إرليك، ريكاطو، ودي بوشرون بدراسات قائمة الذات، فإن الإهتمام سينصب على نموذجين إثنين:

9-1- نظرية لوني:

يحظى التحليل السيكولوجي بمكانة مميزة في أعمال لوني (1975) فهو لا يشكل فقط أسلوبا كباقي الأساليب اللسانية والمنطقية والإعلامية، بل إنه يمثل الخطوة الضرورية في الوصف الدقيق للتمثلات الدلالية. وإذا كانت نظريته العامة تنبني على تفسير السلوكات في إطار عملية التعلم، فهو لا يعتقد من الناحية العلمية بإمكانية تسطير حدود فاصلة بين الذاكرة والذكاء واللغة. فالنشاطات الدلالية، وبفعل تبعيتها كفئة فرعية للنشاطات السيكولوجية تأخذ مكانها ضمن الفئة الكاملة لهذه النشاطات وفي مقدمتها: النشاطات الإدراكية والحركية والعقلية والذاكرية ... إلخ. وتتلخص المبادئ الرئيسية لهذه النظرية في الفرضيات الثلاث الآتية:

1- بما أن العالم الفيزيقي يشكل وحدة متماسكة، فإن البيئات التي ينشئ فيها المتكلمون تمثلاتهم الدلالية تبدو هي الأخرى إما موحدة بالنسبة للجميع وإما موزعة بشكل ثابت من الناحية الإحصائية.

2- الميكانيزمات السيكولوجية التي تساعد على خزن المعارف ومعالجة الأخبار وتحليلها عادة ما تكون موحدة بالنسبة للكائنات الإنسانية.

3- البيئات التاريخية والإجتماعية التي تتحكم في توجيه النشاطات السيكولوجية، بما في ذلك التمثلات الدلالية، غالبا ما تنطوي على خصائص ثابتة وأخرى قابلة للتغيير.

تبعا لما ينص عليه لوني (1989) فإن الذاكرة تتضمن ثوابت ذاكروية تقل في حجمها عن حجم الجذور أو المآصل. وبما أن هذه الثوابت هي التي تشكل المكونات الدلالية الأساسية، فإن الوحدات الدلالية لا تتمثل في المدلولات الجذرية، بل في مدلولات من حجم أقل، يمكن الحصول من خلال التفكيك الدقيق للجمل. والواقع أن هذه المدلولات هي التي تعبر عن الثوابت الإفتراضية المقابلة للوحدات السيكولوجية، أو ما يمكن تسميته بالكيانات الذاكروية.

لكن السؤال هنا يتعلق بالأسلوب الواجب إتباعه في تحديد طبيعة هذه الكيانات الذاكروية، بمعنى ما هي أصولها ومظاهر تنظيمها؟ وبالتالي أي دور تلعبه في النشاطات الدلالية؟ في محاولة إجابته عن هذه الأسئلة يعتقد لوني (1979) بضرورة إعتماد علماء النفس على تحليلات اللسانين، وخاصة تلك التي تمت في مجال دراسة المعاني المعجمية والسمات الدلالية، إذ أنه لا فائدة من وراء صياغة فرضيات حول طبيعة المكونات الدلالية وعددها ومظاهر تنظيمها.

9-2- نظرية إرليك:

إن النماذج الصورية لنشاط الذاكرة الدلالية لا تشكل في نظر إرليك (1975) الأساليب الملائمة لوصف إرتقاء النظام الدلالي وتطوره. فهو يعتبر الذاكرة بمثابة النظام الذي يستوجب التركيز على النشاط المستمر لقدرات الطفل، وبالتالي الإستناد إلى دراسات تكوينية للبت يرى إيرليك (1981) بأن السؤال هنا لا يتعلق بمعرفة ما إذا كان النسق المعرفي هو الذي يسمح للطفل بإنشاء تمثيل دلالي يطابق النموذج النظري لعالم النفس بل إن هذا السؤال يرتبط أولا وقبل كل شيء بالتحقق من المعارف المكتسبة من لدن الطفل.

وما دام أن المعارف المكتسبة تستجيب لحاجات تطبيقية عوض الحاجات المنطقية وتتولد من النشاطات اليومية للطفل، فإن التمثلات الدلالية للموضوعات والأفعال ... إلخ تتولد هي الأخرى من تجارب الطفل وخبراته. وعلى هذا الأساس، يمكن التأكيد مع إرليك (1985) على أن الذاكرة الدلالية تشكل نسقا من العناصر الحرة القابلة للتوزع على مجموعات متنوعة جدا تعرض على النحو الآتي:

1- مجموعة المعارف التي يكتسبها الطفل في ظل الأحداث والوقائع التي يواجهها يوميا.
2- مجموعة المعارف المحددة للتنظيمات الممكنة والمتعلقة أصلا بقدرات الذاكرة الدلالية.
3- مجموعة التنظيمات التي غالبا ما يستعملها الطفل.
4- مجموعة التنظيمات التي نادرا ما يستعملها الطفل.

10- نماذج نشاط الذاكرة الدلالية:

تسعى هذه النماذج إلى التعريف بنشاط الذاكرة الدلالية ودورها في فهم الملفوظات وإنتاجها. وبدون الدخول هنا في متاهات ذكر مجمل التفاصيل المتعلقة بهذه النماذج، إذ إن ملخصات عن أهمها قد تضمنتها كتابات إرليك وديبوى ودنهيير وريكاطو، فقد فضل الإبقاء على تلك التي إعتمدت الجملة كوحدة أساسية واتخذت التمثيل الدلالي لبعض الأفعال كمحور رئيسي لتحيلاتها.

10-1- النماذج الإعلامية:

تتلخص الفكرة الأساسية لهذه النماذج في إمكانية تفكيك القضية أو الجملة أو الكلمة إلى عناصرها الأولية أو ما يصطلح عليه في الميدان اللساني بالمكونات أو السمات أو العلامات.

10-1-1- نموذج نورمن وريملهارت: تتحدد المكونات الأولية بناء على المعايير السيكولوجية التالية:

1- تسمح للمتكلم باختزان البر المعين في ذاكرته.

2- توجد في مقابل الملفوظات ذات الدلالة الموحدة التمثلات الدلالية نفسها.

3- توضح التمثلات الدلالية الفروق في المعاني بين الألفاظ.

4- إن التمثل الدلالي المعين لا يكون أبدا مغلقا، فهو قابل باستمرار للربط مع تمثل دلالي آخر.

5- إن قوة النسق التمثلي وضعفه يعطيان صورة عن قوة الأداءات الإنسانية وضعفها.

تبعا لهذا التحديد توصل نورمن وريملهات (1975) إلى صياغة أربع فئات من المكونات الأولية. وهي تقابل على التوالي: الحالة التي يصفها الفعل (مثل المكان، إمتلاك موضوع ما)، وتغير هذه الحالة (مثل تحويل إمتلاك الموضوع)، ثم أسباب عمل الفعل وأخيرا عمل الفعل في حد ذاته. وتشكل هذه الفئة الأخيرة التي تتعلق بعمل الفعل داخل وضعية معينة

الفئة الأقل حظا من البحث والتقصي. وكمثال على ذلك تورد هذه الخطاطة التي ذهب فيها جنتتر إلى تحليل فعل (أعطى) بناء على مكونات هذا النموذج:

10-1-2- نموذج شانك:

يعتمد على مستويين من التحليل: مستوى الملفوظ المرموز داخل البنية التركيبية والمستوى التصوري الذي سيهتم به من هنا. وفي نظر شانك (1937) هناك ثلاثة أصناف من المفاهيم، هي التي تساعد على تبيان معاني الملفوظ المعين:

1- المفاهيم الإسمية: تتجلى في الأشياء التي يمكن التفكير فيها أو فهمها بدون أي إعتماد على مفاهيم أخرى وتشكل الصور التي تغرسها في ذهن المتكلم عن العالم الواقعي أهم مميزاتها. فهي تحيل إلى أشياء عامة مثل (رجل - مدينة) أو خاصة مثل (علي - فاس).

2- العمل: يتمثل في كل ما يمكن لمفهوم إسمي (حي) أن يفعله. وهناك في نظر شانك (1973) عدد لا نهائي من الأفعال الأصلية التي يمكن إختصارها في أربعة عشر من قبيل: حرك، أخذ، دفع، التي تستخدم أساسا لوصف العالم المادي. وتشترك هذه الأفعال في عدد من الحالات المماثلة لحالات فيلمور (1968) وفي مقدمتها الموضوع والمستفيد والأداة.

3- المحورات: تتلخص في مفاهيم الصفات والظروف ذات المعنى غير المستقل عن المفاهيم الإسمية أو المفاهيم الفعلية.

إذا كانت هذه المفاهيم وعلاقاتها التصورية تشكل العناصر الرئيسية في أي تمثل للملفوظ، فإن شانك ينبني على المسلمة القائلة بأن الفهم الصحيح للملفوظ يستوجب المعرفة الكاملة لمعاني أجزائه (كلماته).

فالتمثل الدلالي للكلمة يلعب دورا أساسيا في ترجمة الملفوظ أو صورنته. وهو يقوم بهذا الدور بناء على خصائصه الجوهرية وخصائص الكلمات الأخرى ذات المكانة المحددة في الجملة. فعلى سبيل المثال، إن مكانة كلمة "مقهى" في الملفوظ "لقد مشيت حتى المقهى"

تتحدد بالخصائص التالية: (مقهى = مكان) و(مشيت حتى = تحرك في اتجاه مكان). لكن ماذا يحدث حينما لا يكون المتكلم على معرفة تامة بمعاني بعض الكلمات؟

في الواقع أن شانك لم يفحص مثل هذا الإحتمال الذي تصبح معه عملية فهم أي ملفوظ إما عملية مستحيلة وإما عملية غير تامة. إلا أن نتائج بعض الدراسات تقول بإمكانية فهم جميع الجمل، وخاصة حينما تتجاوز نسبة كلماتها المعروفة من لدن المتكلم نسبة كلماتها الغامضة.

بشكل عام، يمكن التساؤل هنا عما إذا كانت الصورنة التي يصفها شانك تشكل بالفعل الأسلوب الملائم لعملية فهم الملفوظات. الحقيقة أن الأمر ليس هو كذلك، إذ أن المتكلم وبالإضافة إلى عامل الصورنة والتجريد، يمكنه أن يعين مراجع محددة، وأن يبرمج أفعالا معينة وأن ينشئ تمثلات مجازية تتطابق مع دلالات الملفوظات. وبما أن الصورنة لا تشكل سوى مرحلة من مراحل عملية الفهم، فمن حقنا أن نتساءل عن مدى ضرورتها بالنسبة لظاهرة الفهم عند الأطفال. يبدو أن أغلب الباحثين المهتمين حاليا بهذه الظاهرة عند الراشد يتبنون فكرة ضرورة ربط عملية فهم الملفوظ المعين ببلورة تمثلات تحليلية لها أهميتها في تنظيم التمثلات الدلالية المعجمية. وبما أن الطابع الغالب على هذه التمثلات عند الأطفال هو طابع الكلية والشمولية، فإن هذا يمنعهم من معالجة صورنات مثل تلك التي وصفها شانك. فهم في أغلب الحالات يبقون عند مستوى الفهم السطحي الذي لا تتجاوز فيه العلاقات بين المفاهيم حدود التكوين الأولي.

10-1-3- نموذج وينوغراد: إن معرفة معاني كلمات الملفوظ لا تكفي في نظر وينوغراد (1972) في فهم دلالة الملفوظ، إذ لا بد أيضا من معرفة تامة بخصائص الموضوعات والأفعال التي ينطوي عليها الملفوظ. وهكذا فإن الخاصية الأساسية لهذا النموذج تتجلى في ما يحققه من علاقات بين النشاطات اللغوية والنشاطات الإدراكية والحركية. فأسلوبه المنهجي يتلخص في تقديم أوامر لفظية إلى الحاسوب، مثل: "ضع الهرم

الأزرق فوق الدائرة"، وما على هذا الجهاز إلا أن يقوم بتنفيذها تبعا لما يختزنه من معلومات.

إذا كانت المعارف الخاصة بالعالم، تحظى بمكانة مهمة في هذا النموذج، فإن إعتماده اللامشروط على الحاسوب في طرح الأسئلة واستخلاص النتائج، قد يثير لدى الباحث عدة إستفسارات من قبيل: ماذا يحدث حينما تبدو تمثلات الأفعال والموضوعات كلية أو ناقصة؟ وبالتالي ماذا يحدث عندما نجد أن الطفل غالبا ما يتمثل دلالة فعل ما دون أن يتمثل صيغه الكاملة؟

وعلى هذا الأساس فإذا كان التمثل الناقص للفعل يؤدي في نظر وينوغراد إلى إستحالة عملية الفهم بدعوى أن الحاسوب يطلب معلومات إضافية أو يصرح بتعذر فهم الجمل الغامضة، فإن الأمر لا يتعلق هنا بالغموض التركيبي أو المعجمي فقط، بل هناك غموض تداولي أيضا. فعبارة "الهرم الأزرق" تصبح غامضة بمجرد وجود عدد من "الأهرام الزرقاء" فوق الطاولة.

وإذا كان من حسن حظ الطفل أنه لا يوضح كل هذه الغوامض، فهل هذا يعني قناعته بترجمة معرفة غير دقيقة للملفوظ؟ وفي هذه الحالة تصبح خصائص هذه الترجمة متناقضة مع ما ذهب إليه حاسوب وينوغراد، أم أن الطفل يقوم هنا بترجمة دقيقة دون أن يكون على وعي بأن ترجمات أخرى واردة وممكنة؟ وفي هذه الحالة سيتجلى الإختلاف بينه وبين حاسوب وينوغراد في نوعية المعارف الخارج – لسانية التي يوظفها أثناء عمليات الفهم.

10-1-4- المظاهر التكوينية للنماذج الإعلامية: يتضح من النماذج السابقة أن تحديد الذاكرة الدلالية قد تم بصورة معيارية، وذلك بفعل الإعتماد من جهة على الوحدات الدلالية الكونية المحددة بشكل نهائي، والتخلي من جهة أخرى عن المظاهر الأساسية للنشاط اللغوي وفي مقدمتها مقاصد المتحدث وردود أفعال المستمع فإذا كان التنظيم الداخلي للحقل الدلالي المعين هو تنظيم تراتبي يتضمن عدة مستويات، حيث إن فعل (إشترى) يساوي على سبيل المثال إلى فعل (أخذ) الموضوع + فعل (أعطى) النقود، وفعل (إستأجر)

يساوي إلى فعل (إشترى) + إحتفظ بالموضوع لمدة معينة فقط، فهذا يعني أن إنبناء التمثلات الدلالية عند الأطفال يتم وفق هذا الإنضمام التدريجي للمكونات الأولية. وقد لاحظنا أن هذا المنظور يحظى بأهمية قصوى في النماذج السابقة، وبشكل أساسي في نموذج نورمن وريملهارت (1975)، حيث إن جنتنر (1975) نفسه قد وظفه في إحدى تجاربه عن معرفة الأطفال لأفعال إنتقال الملكية.

إذن بفعل الإستناد إلى هذا المنظور، جاءت النتائج التكوينية للنماذج الإعلامية شبه متطابقة حيث إن التمثيل الدلالي للكلمة المعينة لا يمكن الأخذ به في هذه النماذج إلا في الوقت الذي ينطوي فيه على مكونات أولية يفترضها الباحث. وهذا ما حاول شانك التعبير عنه من خلال إفتراضه بأن البنى الأولى المثبتة عند أطفال السنتين تظهر بمظهر المجموعات التجريبية المتسقة الناتجة عن إكتسابات هؤلاء وتجاربهم الشخصية.

10-2- النماذج القضوية:

يتلخص هدفها في التعريف بعدد من المعطيات التجريبية المستخلصة في مجال التعلم اللفظي. وفي نظر كينتش يمكن التمييز هنا بين جانبين إثنين.

فهناك أولا المكون المعجمي الذي تشبه وظيفته وظيفة قاموس معين، وخاصة على مستوى الدور الذي يلعبه في تحديد المداخل المعجمية بمعنى دوره في التعريف بهذه المداخل على شكل لائحة من السمات التي يصنفها كينتش إلى مجموعتين كبيرتين. تتعلق أولاهما بالسمات المعجمية للكلمات الموصولة بالكلمة الأصلية عن طريق علاقات الترادف والتضاد والإنتماء والتعليق ... إلخ. وترتبط ثانيتهما بالسمات التجميعية التي تساعد على تعيين أصناف الكلمات التي يمكن للكلمة الأصلية أن تدخل معها في النسق، وبالتالي على تقديم المعلومات اللازمة عن الخصائص التركيبية والسياقية للكلمة.

وفي هذا الإطار يقترح كينتش عدة أساليب لتمثيل المعلومات التي يقدمها المكون المعجمي، وفي مقدمتها الأسلوب القائل بوضع لائحة من الجمل المقرونة بروابط أو فواصل عازلة في مقابل كل مدخل معجمي. إلا أنه ومهما يكن أسلوب التمثيل المعتمد فإن النتيجة

هي أن المكون المعجمي هو الذي يقدم للباحث معطيات عن الخصائص الصوتية والتركيبية والدلالية للكلمة المعينة.

وهناك ثانيا نظام القواعد الإستدلالية الذي يتحكم في المكون المعجمي، حيث إن فئة من هذه القواعد تقوم بدور محو الأخبار المطنبة، وفئة أخرى تقوم بدور توليد قضايا جديدة أو قضايا سبق نسيانها. فإذا إفترضنا بالنسبة لكلمة "وردة" أن لائحة الوصف الدلالي تتضمن القضية التالية: (زهرة، وردة)، وأن القضية بالنسبة لكلمة "زهرة" هي (نبات، زهرة)، فليس من الضروري حسب كينتش الإحتفاظ بالقضية: (نبات، وردة) في اللائحة الوصفية لكلمة "وردة" هي التي تترجم الخبر الدلالي المتعلق بهذه الأخيرة.

تبعا لهذا التحديد، يبدو أن النموذج الذي إعتمده كينتش كأسلوب لتحليل الكلمات والملفوظات، هو مستمد أساسا من نحو الأحوال الذي وضعه فيلمور. وهكذا فالملاحظ أن تعريفات الألفاظ المعجمية تتم بواسطة لائحة من القضايا المرتبة القائمة أساسا على مسند وحجج كثيرة، حيث أن كل حجة تدخل في علاقة للحالة مع المسند. وقد ذهب كينتش إلى مواجهة هذا الأسلوب بأسلوب آخر يتجلى في تفكيك هذه القضايا إلى سمات دلالية.

ولقد حاول كينتش التحقق من صدق فرضيات نموذجه في ثلاث تجارب أساسية إتضح من نتائج الأولى إلى أن التعرف على الجمل الصحيحة والمتداولة يتم بسرعة تتجاوز سرعة التعرف على الجمل الخاطئة والممكنة. وظهر من نتائج الثانية أن الراشد يفهم الجمل الناقصة أو الصامتة مثل "الحلوى جاهزة"، حيث يستدل على المعلومات الناقصة من قبيل "في الفرن... إن شخصا ما قد أعدها ... إلخ" وتبين من نتائج التجربة الثالثة أن الوقت المستغرق في قراءة جملة ما يرتفع مع إرتفاع عدد القضايا التي تتضمنها.

وإذا كانت نتائج هذه التجارب تتجاوب مع الواقع السيكولوجي للقضية وحججها، فإن كينتش لم يبرهن على مدى تعارضها مع الألفاظ المعجمية المفككة إلى سمات دلالية. وبالتالي فإن الغياب الواضح للمعلومات اللازمة عن طبيعة العلاقات بين القضايا وعن كيفية

تنظيمها، لا يسمح بأي إستنتاج عن المضامين التكوينية للتمثلات الدلالية الواردة في هذا النموذج. (أحرشاد، د. ت، 89-118)

11- نماذج التنظيم داخل ذاكرة المعاني:

يوجد 4 نماذج لتنظيم المعلومات وهي:

11-1- نموذج العنقدة:

يتم حمل المفاهيم الممثلة بالكلمات في الذاكرة في صيغة منظمة تمثل جميعا أو عنقودا للفقرات المتشابهة أو المترابطة، فعلى سبيل المثال يتم الإحتفاظ بالمفردات التي تتشابه مع بعضها معا فتختزن كل الطيور والحيوانات وأسماء الرؤساء وأسماء العلماء معا.

وتشير الدراسات المبكرة المتعلقة بتنظيم الذاكرة إلى تأكيد أن المفاهيم تتجمع وفقا لأنماط من العلاقات التي تحكم عملية التجمع أو العنقدة، داخل الذاكرة إعتمادا على ما بين هذه المفاهيم أو العناصر من خصائص مشتركة تتحدد من خلال صيغ الإدراك المرتبطة بالبناء المعرفي ومحتواه لدى الفرد.

11-2- نماذج الشبكة:

تفترض التصورات الشبكية أن الكلمات التي تختزن في الذاكرة الدلالية ترتبط بعضها ببعض عن طريق روابط أو إفتراضات في نظام شبكي معقد، ففي شكلها الأساسي تكون العلاقة على شكل: س هي، وحين نطبق ذلك على المثال التالي نقول أبو الحناء طائر (س تكون ص)، كذلك يرتبط تخزين المعلومات بشبكة معقدة من العلاقات، مثل كلمة "طائر" وكلمة "عصفور" يتم تخزينها وفقا لما بينهما من علاقة وهي "العصفور طائر".

11-3- نموذج التنظيم الذاتي للمعلومات:

هو قيام المفحوص شعوريا – إعتمادا على نزعته التصنيفية – بتنظيم المعلومات التي تعرض عليه سواء كانت مجموعة من الكلمات أم غيرها تنظيما ذاتيا يبدو من خلال تذكر المفحوص لكلمات معينة شيء من الإتساق وعلى الرغم من عرضها بطريقة عشوائية.

إن التنظيم الذاتي هو إتساق إسترجاع فقرات معينة على الرغم من عشوائية عرضها وخلال عملية 1962 كما يرى تولفينغ الإسترجاع تترك للمفحوص حرية إستخدام إستراتيجية التنظيم التي يفضلها، حيث تعكس هذه الإستراتيجية النزعة الذاتية للمفحوص في تنظيمه للمعلومات.

11-4- نموذج تنظيم العرض:

يعتقد الكثير من الباحثين الذين تناولوا الذاكرة المعجمية أو معجم الذاكرة أن الكلمات تختزن في تراكيب أو بنية تأخذ طابعا أو شكلا هرميا أو عشوائيا أو مصفوفة. ثم طلب من المفحوصين إسترجاع أكبر عدد ممكن من الكلمات التي يمكنهم إسترجاعها، وتولت الدراسة إلى النتائج التالية:

- كان معدل إسترجاع الكلمات التي قدمت في شكل هرمي أكبر.

كان هناك تفوق لمعدلي إسترجاع الكلمات التي قدمت بطريقة هرمية أو في شكل مصفوفة على الكلمات التي قدمت بطريقة عشوائية ودون تنظيم.(فاطمة، 2005، 61-64)

11-5- نموذج الترميز الثنائي:

الذاكرة الدلالية مكافئة لمجموعة موسوعية من الحقائق عن عالمنا. بأي شكل يتم تخزين هذه المعلومات في الذاكرة طويلة المدى؟ هل نسمى المعلومات أثناء دراسة أشكالها أم أننا نضعها في فئات تستخدم الترميز اللفظي، ربما تكون لديك صورة بصرية لما تراه وتستخدم هذا الترميز الحسي للمساعدة في إستدعاء البنود النوعية.

يبدو أن بعض الناس تكون لديهم القدرة على إستخدام الترميز البصري بكفاءة عالية بحيث إنهم يحتفظون بصورة حية ونابضة لكم هائل من المرئيات لعدة دقائق، ويطلق على هذا النوع من القدرة إسم ذاكرة التخيل البصري (الذاكرة الفوتوغرافية) ويزعم أنه بإمكان بعض الأفراد إسترجاع صورة أو صفحة مطبوعة وكأنهم يرونها أمامهم. وهذه المقدرة نادرة للغاية، وهناك تساؤل عن حقيقة وجودها أصلا وإن كان بعض الباحثين يذكرون أن هذه المقدرة شائعة لدى الأطفال أكثر من الراشدين. (شلبي، 2001، 144-145)

12- إضطرابات الذاكرة الدلالية:

من بينها:

12-1- العمه الدلالي (Angoise):

هو إستحالة بناء التمثيل (التصور العقلي) للشيء عن طريق اللمس.

12-2- عسر اللغة الدلالي – العملاني:

هو إضطراب لا يطول الكلام ولا الجملة، ولكن تلاحظ محاولات تراكيب مغلوطة ويغير دلالات، وخطاب فارغ من كل معنى لا يحمل أي معلومة، غير متماسك أحيانا وغير ملائم لسياق التواصل.

12-3- خرف دلالة الرموز (SD) (Semantic dementia):

هو إضطراب تنكسي عصبي مترق يتسم بفقد الذاكرة الدلالية في المجالات اللفظية وغير اللفظية. والأعراض الأكثر شيوعا في المجال اللفظي (مع فقد معنى الكلمة) وتتسم بكونها حبسة (فقد القدرة على الكلام) أولية تدريجية. وفي بعض الأحيان تظهر على مرضى خرف دلالة الرموز أعراض خلل القراءة السطحية، وهو عبارة عن ضعف إنتقائي نسبيا في قراءة الكلمات قليلة التكرار ذات التطابقات الإستثنائية أو غير العادية، ويعتبر خرف دلالة الرموز واحد من بين ثلاث متلازمات سريرية مرتبطة التنكس الفص الصدغي الأمامي الجانبي. وخرف دلالة الرموز هو متلازمة محددة سريريا، ولكنه يرتبط في الغالب يرتبط بضمور الفص الصدغي (الفص الأيسر أكبر من الأيمن) وبالتالي يسمى أحيانا باسم التنكس الفص الصدغي الأمامي الجانبي متغير الفص (tvFTLD). وكان أول من وصف هذه الحالة المرضية هو أرنولد بيك عام 1904 ولكن في العصر الحديث تم تحديد سماته من قبل البروفيسور إليزابيث وارينغتون عام 1975 ولكن لم يتم إعطاؤه إسم خرف دلالة الرموز إلا في عام 1989 وجرت الإشارة إلى العلاقة بينه وبين ضمور الفص الصدغي من قبل البروفيسور جون هودجز وزملاؤه عام 1922 في توصيف كلاسيكي للسمات السريرية والعصبية النفسية، ويبين التصوير بالرنين المغناطيسي الهيكلي نمطا مميزا للضمور في

الفصوص الصدغية (غالبا في اليسار) مع وجود جزء داخلي أكبر من الجزء العلوي وضمور الفص الصدغي الأمامي بشكل أكبر من الخلفي وهذا ما يميزه عن مرض الزهايمر.
(https://ar.wikipedia.org)

13- تطوير وتحسين الذاكرة الدلالية:

وهذا من خلال:

13-1- تطوير المستوى الدلالي:

يساعد تحسين وتطوير المستوى الدلالي للطفل في فهم واستيعاب المادة المقرؤة وتحسين الحصيلة اللغوية من ناحية المعنى. ومن خلال تطوير المستوى الدلالي يتمكن الطفل كذلك من إكتساب واستعمال قواعد الصرف والنحو بشكل صحيح ومناسب. ومن المسلم فيه بأن الطفل لا يتمكن من دمج أو ضم المفردات إلى بعضها البعض دون معرفة دلالة هذه المفردات وإدراك العلاقة فيما بينها من حيث المعنى.

ويركز تطوير المستوى الدلالي عند المصابين بعسر القراءة وكذلك الأطفال الذين يعانون من إضطراب لغوي بشكل عام غالبا على الفئات اللغوية التالية:

- **الصفات:** مثل: جميل- مالح- ثقيل- كبير- طويل- بارد - ساخن- حار- أسود.
- **المتضادات:** وهي أزواج من الكلمات الكلمة الأولى تكون عكس الكلمة القانية من ناحية المعنى أو الدلالة مثل: واسع ≠ ضيق.
- **المترادفات:** وهي الكلمات التي تحمل نفس المعنى.
- **المفردات التي تحمل أكثر من معنى مع وجود علاقة من حيث المعنى:** مثل فأرة (أنثى الفأرة) وفأرة (الأداة التي نستعملها في جهاز الحاسب الآلي).
- **الكلمات التي تتشابه في اللفظ ولكنها تختلف في المعنى:** وهي المفردات التي لها طريقة لفظ واحدة إلا أنها تحمل معاني مختلفة، مثل: مال بمعنى نقود ومال بمعنى مال الشيء وأصبح غير مستقيم، أو قص بمعنى قطع الشيء إلى جزأين أو أكثر وقص بمعنى

روى قصة أو حادثة. وتجدر الإشارة إلى أن معنى أو دلالة هذه المفردات يعتمد على السياق الذي ترد فيه.

- **المجموعات أو الفئات:** يتم تدريب الطفل على تصنيف المفردات إلى فئات معينة من حيث المعنى، وهو ما يعرف لدى المختصين باللغة بفئات المعنى (Semantic categories) كمجموعة الفواكه أو وسائل النقل أو الحيوانات أو الملابس... إلخ.

- **العلاقة بين الجمل من المعنى:** حيث كالتدريب على الجمل والعبارات التي تحمل نفس المعنى أو الدلالة (Paraphrase) وكذلك الجمل والعبارات المتناقضة من حيث المعنى (Condraduction).

- **العبارات الإصطلاحية وزيادة المقدرة على فهم اللغة المجازية:** كالأمثال والحكم والعبارات المجازية الشائعة.

وهناك إستراتيجيات التدرب للمعنى فمعظم التعلم الصفي يقع في ذاكرة المعاني، حيث أن التعلم والتكرار لا يشكل طريقة فاعلة للتدرب على التعلم الجديد. "حفظ معنى كلمة بالقاموس مثلا قد يجعل الطالب يكتب معنى الكلمة في إختبار ما، ولكن كل معلم يعرف أن الطالب إذا ما سأل عن المعنى بعد أسبوع فإنه من النادر أن يكون قادرا على التذكر هذا ينطبق كذلك على حفظ حدث تاريخي أو معادلة كيميائية...". لهذا النوع من التعلم فإن إستراتيجيات التدرب هي أكثر فعالية.

إستراتيجيات التدرب للمعنى تتضمن مجالا واسعا لإستراتيجيات تعليمية متنوعة. هذه الإستراتيجيات تشجع المتعلم للتوسع وربط وتنظيم المعلومات بشكل يعزز قدرة المتعلم على جعل المعلومات أكثر معنى له ويزيد من قدرته على الإحتفاظ بها.

لماذا تعتبر إستراتيجيات التدرب للمعنى أكثر فاعلية من التدرب للحفظ (التكرار) لهذا النوع من المعلومات؟

إنه من حسن الحظ أن الدماغ يقوم بعملية تمحيص (يتخير) لكل هذه المثيرات الحسية ويختار أو ينتقي منها الأكثر مناسبة أو معنى. فالمعلومات ذات المعنى والتي تترابط مع

شبكة معلوماتنا المخزنة لديها الفرصة للبقاء أو الإحتفاظ بها أكثر من المعلومات الأخرى فالدماغ ينظم المعلومات على شكل نيتوورك (شبكة)، تماما كما تنتظم الكتب في المكتبة حسب تصنيف معين – ماذا لو طلب منك البحث عن كتاب في مكتبة تنتظم الكتب فيها بترتيب عشوائي، كم من الوقت تحتاج لإيجاد الكتاب.

13-2- تحسين وتطوير المستوى الصرفي والنحوي في اللغة:

قد يحتاج بعض الأطفال المصابين بعسر القراءة إلى التدريب على مفردات أو مستويات لغوية وذلك بهدف تطوير قدراتهم اللغوية. ويعني بذلك التدريب على نحو (Syntax morphology) أو قواعد مبنى الجملة ومبنى الكلمة. ويشمل هذا النوع من التدريب على:

- التدريب على **فهم واستخدام أدوات الربط** مثل: تم – أو – لإن – و– لكي.
- التدريب على **أحرف الجر**.
- **الضمائر بجميع أنواعها:** مذكر – مؤنث – جمع – الملكية.
- **المقارنة:** كبير/ أكبر – سريع/ أسرع/ الأسرع.
- **الأحداث المتسلسلة.**
- **المفاهيم الأساسية:** كمفهوم الزمان والمكان والشكل.
- الإضافات التي تلحق في بداية أو وسط أو نهاية الكلمة وتغير الصيغة الصرفية لها أو ما يسمى **بقواعد الصرف** (الفعل الماضي– المضارع – صيغ التأنيث – التذكير – صيغ الجمع).
- **الإشتقاق:** كاشتقاق إسم الفاعل من الفعل: كتب/كاتب.
- **ترتيب الكلمات في الجملة.**
- **تحويل الجملة:** من جملة إستفهامية إلى جملة خبرية.
- **إعادة صياغة الجمل:** من مثل تحويل الجملة الفعلية إلى المبني للمجهول مثل: كسر أحمد الكوب – كسر الكوب.

- **التدريب على إستعمال وفهم صيغ الأسئلة:** لماذا – أين – من – متى – كيف. (السرطاوي وآخرون، 2009، 134-136)

13-3- تطوير وتكوين الإستيعاب:

يعتبر الإستيعاب وفهم المادة المقرؤة وهدفها، ويشكل كذلك دعامة الأساسية لكسب المعرفة في المراحل الدراسية المختلفة وتتطور عملية الإستيعاب بشكل تدريجي لدى الطفل وذلك بالتوازي مع تطور مهارة القراءة. فالقراءة في جوهرها تتمثل في القدرة عل حل الرموز (Decoding) والتمكن من قراءة الحروف والكلمات وكذلك في إدراك معنى ودلالة هذه الكلمات والجمل.

سنتعرف على مفهوم الإستيعاب كعملية نشطة في تكوين المعاني والدلالات، ومحاولة إلقاء الضوء على الأسباب وراء إخفاق بعض الأطفال في إستيعاب المادة المقرؤة وكذلك الطرق والإستراتيجيات التي يمكن من خلالها تطوير وتكوين الإستيعاب عند المصابين بعسر القراءة.

لقد كان المفهوم السائد لعملية الإستيعاب على أنها عملية غير نشطة تنحصر مهمة القارئ الأساسية فيها على فهم الرسالة التي يرغب الكاتب في إيصالها أو نقلها، أي القدرة على فهم ما تم ترميزه لنا كتابيا. إلا أن هذه النظرة قد إختلفت حيث أصبح ينظر إلى هذه العملية على أنها عملية نشطة يلعب القارئ فيها دورا أساسيا في تكوين المعنى إستنادا للغرض أو الهدف من القراءة.

يمكن تعريف الإستيعاب القرائي على أنه عملية عقلية وذهنية نشطة تتداخل وتتفاعل فيها عوامل لغوية ومعرفية وإدراكية تهدف إلى فهم المعنى والدلالة (أو الفكرة أو المفهوم أو الرسالة) التي قصد الكاتب إيصالها.

14- إرشادات للمعلمين لتفعيل أداء الذاكرة الدلالية:

يجب على المدرس أن:

- يكون ملما بالخلفيات المعرفية المختلفة لطلابه التي يحملونها معهم إلى موقف التعلم، كما يجب التأكيد عند عرض الدرس على الكلمات أو المفاهيم التي تمثل مفاتيح الدرس مع إستثارة الطلاب لإيجاد بعض المفاهيم المرتبطة بها وشرح العلاقات القائمة بينهما.

- يمد الطلاب أو المتعلمين بالأنشطة الشفهية والتحريرية التي تتطلب تنظيم وتركيب المعلومات من خلال بعض المواقف أو الأحداث التي تدعم صحة الإستنتاجات والتراكيب التي يقدمها كل منهم، مع ربطها بالأبنية المعرفية ذات المعنى المرتبط بالدرس.

- يمد الطلاب بالمنظمات المسبقة خلال عرض معلومات الدرس، وخاصة إذا كان يتصف الدرس بالتجريد أو التعقيد وعدم المألوفية.

- إحداث تكامل بين التعلم المعرفي القائم على المعنى والتعلم الإستكشافي مستخدما كل منها في المساعدة على جعل عملية التعلم فعالة وذات معنى.

(فاطمة، 2005، 65-66)

ملخص الفصل:

تبين من خلال هذا الفصل مدى أهمية الذاكرة الدلالية باعتبارها الوعاء المعرفي والحقائقي لمختلف المعلومات المعرفية للفرد ومن خلال دراسة هذا الفصل تم إستنتاج أن الذاكرة الدلالية تشمل الفهم القرائي وتساعد على القراءة الصحيحة عندما تكون هذه العبارة أو الكلمة مختزنة في الذاكرة الدلالية للتلميذ، وعند إلمام الجانب النظري للموضوع وجدت صعوبات كبيرة حيث أن معظم المراجع الإكترونية تباع وإن وجدت الدراسات السابقة فهي قليلة جدا ورغم ذلك حاولت الباحثة الإلمام بالموضوع قدر المستطاع من خلال تعريف الذاكرة الدلالية ثم بالتعرض إلى مصطلحات ذات الصلة بالذاكرة الدلالية، مع الإشارة إلى أهمية الذاكرة الدلالية، ثم عرض نظريات الذاكرة الدلالية، وتم التطرق إلى مختلف نماذج نشاط الذاكرة الدلالية، وبإعطاء صورة عن مختلف نماذج التنظيم داخل ذاكرة المعاني، والإضطرابات التي تصيب الذاكرة الدلالية، ثم تم التطرق إلى معرفة أبرز طرق تطوير وتحسين الذاكرة الدلالية واختتام الفصل بإرشادات موجهة للمعلمين لتفعيل أداء الذاكرة الدلالية لدى تلاميذ المدارس ويجدر بالذكر أنه في بداية الفصل تم تقديم فكرة عن الذاكرة بصفة عامة وعن ماهية الذاكرة الطويلة وخصائصها بإعتبار أن الذاكرة الدلالية محتواة في الذاكرة طويلة المدى.

الجانب الميداني

الفصل الرابع:

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد.

1- منهج الدراسة.

2- الدراسة الإستطلاعية.

2-1- أهداف الدراسة الإستطلاعية.

2-2- وصف عينة الدراسة الإستطلاعية.

2-3- حدود الدراسة الإستطلاعية.

2-4- أدوات جمع البيانات.

3- الدراسة الأساسية.

3-1- خصائص عينة الدراسة الأساسية.

3-2- حدود الدراسة الأساسية.

3-3- أدوات جمع بيانات الدراسة الأساسية.

3-4- إجراءات تطبيق أدوات الدراسة الأساسية.

ملخص الفصل.

تمهيد:

ينصب هذا الفصل على توضيح إجراءات البحث عن طريق إعطاء صورة شاملة لكل مرحلة من مراحل سير الدراسة بشقيها الإستطلاعي والأساسي، حيث تعتبر الدراسة الإستطلاعية بمثابة العمود الفقري للدراسة الأساسية والموجهة لها، بينما الأساسية فهي أهم خطوات البحث التي بفضلها تسهل عملية قياس المتغير كما تتم معالجة المعطيات وصولا إلى النتائج المترتبة عن عملية المعالجة.

1- منهج الدراسة:

1-1- تعريف المنهج:

يعرف المنهج العلمي على أنه طريقة علمية منظمة يسعى من خلالها إلى كشف الحقائق معتمدين على قواعد موضوعية تقود إلى فرز الحقائق وتبويبها وتحليلها، ثم تستخلص منها المبادئ والقوانين العامة. ويعرف أيضا على أنه الطريقة الواضحة التي يسلكها الدارسون في دراساتهم لظاهرة ما من الظواهر محل الدراسة والبحث. (ساعاتي، 1991، 43)

كما يتحدد المنهج المتبع بحسب طبيعة وخصائص المشكلة، أهداف الدراسة وأدوات البحث، والمتطلبات الميدانية للموضوع وبحسب المتطلبات السابقة الذكر تم إختيار منهج دراسة الحالة وفيما يلي سيتم تعريفه:

1-2- منهج دراسة الحالة:

يعرف بأنه المنهج الذي يهتم بدراسة جميع الجوانب المتعلقة بدراسة الظواهر والحالات الفردية بموقف واحد، وبتعبير آخر هي دراسة متعمقة لجميع البيانات المجمعة عن وحدة. ومنهج الحالة هو المنهج الذي يتجه إلى جمع البيانات العملية المتعلقة بأي وحدة ويستخدم لأجل الحصول على المعلومات والحقائق التفصيلية بفرد ما أو موقف معين.

(مسعد، 2000، 133)

كما يعتبر منهجا متميزا يقوم على البحث المتعمق في فردية وحدة إجتماعية بهدف جمع البيانات والمعلومات المستفيضة عن الوضع القائم للوحدة، وتاريخها وخبراتها الماضية وعلاقاتها مع البيئة ثم تحليل نتائجها. (صابر وآخرون، 2002، 96)

هو يعمل على جمع معلومات وبيانات من مصادر متعددة ومتنوعة ودراستها وتحليلها ثم بعد ذلك الوصول إلى التعرف والتشخيص الدقيقين، وهو يأخذ بالحسبان مقاييس التقدير والتحصيل، وترشيحات المعلمين، والأداء الأكاديمي السابق، ترشيحات الوالدين والترشيح الذاتي، وهو يستخدم مصادر مختلفة للحصول على المعلومات والبيانات.

(البطانية وآخرون، 2007، 77)

وتم إختيار هذا المنهج لكونه الأنسب لمتطلبات هذا الموضوع حيث يتوافق وتطلعات الدراسة الحالية ومتطلباتها الميدانية نظرا لقلة عدد العينة ميدانيا، ولجمع البيانات والمعلومات اللازمة عن الحالة، وتم إستعمال منهج دراسة الحالة من خلال أدوات جمع البيانات والمتمثلة في الملاحظة المباشرة، المقابلة النصف موجهة والإختبارات.

2- الدراسة الإستطلاعية:

تعتبر الدراسة الإستطلاعية دراسة مسحية إستكشافية، إذ هي مرحلة هامة في البحث العلمي نظرا لإرتباطها المباشر بالميدان مما يفضي صفة الموضوعية على البحث.
(سميرة وآخرون، 2013، 111)

حيث يقوم الباحث فيها بإستطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب في دراستها والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث العلمي للتحقق منها في مرحلة لاحقة وتسعى إلى الكشف عن حلقات غامضة أو مفقودة في تسلسل التفكير الإنساني مما يساعد على التحليل والربط والتفسير العلمي. (إبراهيم، 2000، 38)

واعتبارا لما تكتسيه الدراسة الإستطلاعية من أهمية وما تحققه من أهداف قامت الباحثة بملئ تراخيص للزيارات الميدانية للعديد من المدارس الإبتدائية وبعد الحصول على الموافقة الإدارية لإجراء هذه الدراسة من إدارة القسم ومديرية التربية وبعد طلب الإذن من مديري المدارس على مباشرة التطبيق تم إجراء مقابلات أولية مع معلمي اللغة العربية لأقسام السنة الرابعة إبتدائي قصد ترشيح التلاميذ الذين يظهرون عسرا في القراءة وهذا بناء على ملاحظاتهم لهم أثناء تدريسهم ولأجل الحصول على موافقتهم لإجراء الدراسة على التلاميذ عسيري القراءة حيث وجدت الطالبة تشجيع من قبل جل المعلمين لتشخيص التلاميذ، وبعد ترشيح المعلمين عملت الباحثة على توفير كل الظروف المتعلقة بإجراءات الدراسة لتطبيق إختبار المصفوفات المتتابعة الملون وإختبار القراءة، وفي الأخير تم إجراء الدراسة الإستطلاعية مع تحقيق للأهداف التي وضعت بالرغم من تلقي الباحثة الكثير من الصعوبات التي تم أخذها بعين الإعتبار في الدراسة الأساسية.

2-1- أهداف الدراسة الإستطلاعية:

تتمثل في:

- التعرف على حقل الدراسة وخصائص مجتمع البحث والعينة.
- الإطلاع والإلمام بالمشكلة المراد دراستها والإحاطة أكثر بجوانب الموضوع.
- التدريب على إستخدام أدوات جمع البيانات، والإستفادة من ذلك أثاء تطبيق الدراسة الأساسية.
- تجميع الملاحظات، والتعرف على أهمية البحث وتوجيه النظر إلى تحديد إشكالية البحث.
- تعميق المعرفة بمتغيري عسر القراءة والذاكرة الدلالية.
- إكتشاف بعض النقائص والصعوبات لتفاديها أثناء الدراسة الأساسية.

2-2- وصف عينة الدراسة الإستطلاعية:

تم تطبيق إختبار المصفوفات المتتابعة الملون وإختبار القراءة في الدراسة الإستطلاعية على عينة قوامها 36 تلميذ يتمدرسون بالصف الرابع إبتدائي، تتروح أعمارهم ما بين 8 إلى 13 سنة وهي عينة مختارة بأسلوب غير عشوائي وبطريقة قصدية (عمدية) موزعة على 5 مدارس إبتدائية بمدينة الوادي، إلا أنه تم إستبعاد معظم أفراد العينة وهذا لعدم توفر خصائص الدراسة لديهم، وتم إستبعادهم لأسباب السن غير المناسب وإختبارات الدراسة ولوجود أمراض بصرية لدى بعضهم وفي حالة التلاميذ الذين يرتدون نظارات طبية ولعدم ملائمة نتائج درجات الذكاء مع محك ذكاء ذوي عسر القراءة والذي يجب أن يكون متوسطا أو عاديا، وبعد عملية الإستبعاد أصبح عدد العينة يقدر بتلميذين.

2-3- حدود الدراسة الإستطلاعية:

تم إجراء هذه العملية في بعض المؤسسات الإبتدائية بمدينة الوادي بدءا من 2016/09/15 إلى غاية 2017/02/28 وهي موضحة في الجدول أدناه.

جدول رقم (02): يوضح توزيع أفراد العينة حسب مكان وزمان إجراء الدراسة الإستطلاعية

الرقم	عدد العينة (التلاميذ)	إسم المدرسة الإبتدائية	تاريخ الزيارة
01	6	المدرسة الإبتدائية فرحات بن عمارة	2016/09/15
02	4	المدرسة الإبتدائية بن عمر مسعود	2016/09/19
03	8	المدرسة الإبتدائية نصيرة المولدي	2017/02/01 2017/02/28
04	10	المدرسة الإبتدائية بن موسى بشير	2017/02/02 2017/02/05 2017/02/15 2017/02/16 2017/02/28
05	8	المدرسة الإبتدائية لومي أحمد	2017/02/16 2017/02/19

2-4- أدوات جمع البيانات:

في بعض الأحيان أداة واحدة لا تكفي لغرض الدراسة بل يجب أن تتعدد وتتنوع لتكون شاملة ما أمكن وأدوات الدراسة التي تم جمع البيانات والمعلومات بها تم إختيارها تبعا لطبيعة مشكلة الدراسة وفرضياتها وأهدافها والمتطلبات الميدانية لعينة الدراسة والأدوات هي:

2-4-1- المقابلة: تعرف بأنها عبارة عن محادثة موجهة بين الباحث وشخص أو أشخاص آخرين بهدف الوصول إلى حقيقة أو موقف معين يسعى الباحث لمعرفته من أجل تحقيق أهداف الدراسة. (عبيدات، 1999، 55)

وهي إستبيان شفوي تعني الإلتقاء بعدد من الناس وسؤالهم شفويا عن بعض الأمور التي تهم الباحث بهدف جمع إجابات تتضمن معلومات وبيانات يفيد تحليلها في تفسير المشكلة أو إختبار الفروض. وتتم بين طرفين حول موضوع محدد إنطلاقا من أسباب ومحققا لغايات وتهدف إلى التعرف على الظاهرة أو الموضوع بالبحث عن الأسباب حيث تطرح فيها أسئلة

تهدف إلى إستيضاح الحقائق وتشخص فيها المعلومات بربط العلاقة بين المتغيرات المستقلة والتابعة. (إبراهيم، 2000، 171)

وبما أنها تعد من أكثر وسائل جمع المعلومات دقة ووضوحا قد تم القيام بمقابلات في ميدان الدراسة وطرحت من خلالها مجموعة من الأسئلة على المعلمين بغية ترشيح عينة الدراسة وحصر عددها.

2-4-2- الإختبارات: هي أداة من أدوات البحث العلمي تستخدم في وصف السلوك الحالي وقياس ما يطرأ عليه من تغيير نتيجة تعرضه لعوامل ومؤثرات تؤثر فيه مستقبلا. وعن طريق إستخراج بيانات المبحوثين يمد الإختبار الباحث ببيانات كمية فيما يتصل بالدرجة التي يكشف المبحوث عندها عن ميزة أو بعض المميزات في وقت معين.
(صابر وآخرون، 2002، 153)

وهي مجموعة من البنود أو الأسئلة (أو المواقف) التي تمثل القدرة أو السمة أو الخاصية المطلوب قياسها وعلى هذا يمكن القول بأن هذه الأداة إنما تمثل عينة من مكونات هذه القدرة أو الخاصية أو السمة. (عبد الرحمن، 1998، 159)

والإختبارات المطبقة هي إختبارات أدائية ولفظية طبقت فرديا على عينة الدراسة بغرض التشخيص لحالات التلاميذ ولإعطاء صورة واضحة عن الحاجات المستهدفة للقياس.

والإختبارات التي تم تطبيقها في هذه الدراسة هي:

2-4-2-1- إختبار المصفوفات المتتابعة الملون: هو إختبار للعالم John Raven يقيس ذكاء الأطفال في المرحلة العمرية ما بين 5.6 – 11.6 سنة من العاديين والمتأخرين عقليا وهو من الإختبارات العبر حضارية الصالحة للتطبيق في مختلف البيئات والثقافات، إذ يحتوي على بطاقات ملونة عددها (36) مصفوفة ويتكون هذا الإختبار من 3 مجموعات هي المجموعة أ، المجموعة أب، المجموعة ب، وكل مجموعة بها 12 مصفوفة فيها أشكال مختلفة وكل مصفوفة يوجد في أسفلها 6 مصفوفات صغيرة بحيث يختار المفحوص مصفوفة

واحدة لتكون هي المكلمة للمصفوفة التي هي بالأعلى، كما يلاحظ أن هذه البطاقات قد صممت بألوان مختلفة.

ويشتمل الإختبار على جزء خاص بجميع البيانات المتعلقة بالمفحوص بما فيها: الإسم، العمر، الصف، وإسم المدرسة ، علاوة على تاريخ تطبيق الإختبار... إلخ.

وظف هذا الإختبار لمعرفة نسبة الذكاء العقلي للتلاميذ والذي ينحصر في هذه الدراسة ما بين 90 و110 وهي نسبة ذكاء من متوسطة إلى عادية، ولإستبعاد ذوي التخلف البسيط، بطء التعلم والتأخر الدراسي.

2-4-2-2- إختبار القراءة: هو إختبار للباحث لعيس إسماعيل يقيس القدرة القرائية للفرد وذلك بتوجيه التلميذ لقراءة مجموعة من الكلمات على ثلاث مستويات هي:

- **الكلمات المتداولة:** مكونة من 40 كلمة، تنقسم إلى كلمات بسيطة وهي أقل صعوبة.
- **الكلمات غير المتداولة:** مكونة من 40 كلمة فيها 20 كلمة بسيطة و20 كلمة مركبة، وهو أكثر صعوبة من المتداولة بالنسبة للطفل.
- **شبه الكلمات:** تتكون من جزأين:
- الجزء الأول: عبارة عن حروف مركبة على شكل كلمة بدون معنى.
- الجزء الثاني: عبارة عن كلمة ذات معنى لكن حروفها مختلطة.

وفيما يخص تعليمة الإختبار فيقول الباحث للتلميذ سوف تعرض أمامك مجموعة من الكلمات ويطلب منه قراءة الكلمات بالترتيب، وعن مفتاح التصحيح للإختبار في الأبعاد الثلاثة هو 1 نقطة على قراءة الكلمة الصحيحة و0 على القراءة الخاطئة للكلمة.
(مسعودة، 2016، 165)

تم إستعماله لمعرفة مدى وجود عسر قرائي ولمعرفة مستوى العسر القرائي للتلاميذ والذي كان عسرا قرائيا عميقا بالنسبة للحالتين، وللتفريق بين حالات العسر القرائي وذوي صعوبات تعلم القراءة.

2-4-3- الملاحظة: هي مشاهدة مقصودة دقيقة ومنظمة وموجهة هادفة وعميقة. ترتبط بين الظواهر وهي رؤية منظمة ممزوجة باهتمام الظواهر الخاضعة لها وقد تستعين بآلات وأدوات علمية دقيقة مع الإستعانة بأساليب البحث والدراسة التي تتلائم مع طبيعة الظاهرة، وهي مشاهدة منهجية تعتمد على الحواس وما تستعين به من أدوات المرصد والقياس. وهي المتابعة الواعية بالسمع والنظر فإذا إستمع الباحث بانتباه يستطيع أن يلاحظ سلوكياته من خلال الحركة. (إبراهيم، 2000، 174)

وهي مشاهدة لمجموعة المتغيرات المتعلقة بالمشكلة ومتابعة إتجاهها بقصد التفسير وتحديد العلاقة بين تلك المتغيرات، وفيها يكون لدى الباحث فكرة كاملة عن المشكلات التي يريد جمع بيانات عنها. (الصيرفي، 2002، 184)

تم تطبيق الملاحظة أثناء إجابة التلاميذ على إختبار المصفوفات المتتابعة الملون وإختبار القراءة.

3- الدراسة الأساسية:

3-1- خصائص عينة الدراسة الأساسية:

للعينة خصائص تتمثل في:

- إستبعاد أي إصابة عضوية أو دماغية حتى لا تكون إضطرابات الذاكرة ذات أسباب عضوية بل ذات أسباب وظيفية، وإستبعاد أي مشاكل نفسية، إجتماعية، عقلية، دراسية، إقتصادية، وبيئية.
- مستوى ذكاء عينة ذوي عسر القراءة يكون عادي أو متوسط.
- التباين والتباعد بين القدرات الكامنة للتلاميذ والإنجاز الفعلي، أي التباعد الواضح بين نسبة الذكاء ونتائج التحصيل الدراسي.
- حاجات التلاميذ إلى تعليم وخطة فردية في تعلم المهارات الأكاديمية القرائية.
- تلاميذ يتمدرسون بالسنة الرابعة إبتدائي يعانون من عسر قرائي عمرهم 10 سنوات وهو ما يتطابق مع الفئة العمرية لكل من إختبار رافن واختبار الذاكرة الدلالية.

3-2- حدود الدراسة الأساسية:

تتمثل الحدود المكانية والزمانية للدراسة الحالية في الجدول الموضح أدناه.

جدول رقم (03): يمثل حدود الدراسة الأساسية

الرقم	إسم المدرسة الإبتدائية	تاريخ الزيارة
01	المدرسة الإبتدائية فرحات بن عمارة	2017/03/08 2017/03/12 2017/03/14 2017/04/30
02	المدرسة الإبتدائية بن عمر مسعود	2017/03/08 2017/03/12 2017/03/14 2017/04/30

3-3- أدوات جمع بيانات الدراسة الأساسية:

إن طبيعة الموضوع والمنهج المتبع أمليا جمع البيانات والمعلومات بالأدوات التالية:

3-3-1- المقابلة النصف موجهة: إستغرقت مدة المقابلة حوالي 45 دقيقة وكانت مقابلة واحدة، أجريت مع أولياء أمور التلاميذ والتلاميذ أنفسهم باعتبارها أداة ضرورية للحصول على المعلومات الأولية واللازمة للحالة وكانت المقابلة نصف موجهة في طرح أسئلتها بغرض إستبعاد الأسباب الصحية، النفسية، المشاكل الإجتماعية، الإقتصادية والمدرسية المؤدية للعسر القرائي وبحسب ما أملته المتطلبات الميدانية (الحجم القليل جدا للعينة) من نوع للمنهج (منهج دراسة حالة) والذي يتطلب المقابلة.

3-3-2- الملاحظة: تم توظيف ملاحظة كل من المعلمين الذين يدرسون عينة الدراسة علاوة على توظيف ملاحظة أولياء أمورهم لهم سواء في الدراسة أو في سلوكياتهم، ووظفت أثناء إجراء المقابلات وفي أثناء الإجابة على إختبارات الدراسة.

3-3-3- إختبار الذاكرة الدلالية: أستعملت عدة إختبارات لكل منها أهمية في خدمة هدف موضوع الدراسة فعلاوة على تطبيق إختبار المصفوفات المتتابعة الملون واختبار القراءة، تم تطبيق إختبار الذاكرة الدلالية.

وإختبار الذاكرة الدلالية هو إختبار للباحث سعد عبد العزيز يقيس الذاكرة الدلالية للأطفال من سن 6 سنوات إلى 10 سنوات لأشياء ومفاهيم محيطة بالطفل في بيئته الخارجية، إذ يشتمل هذا الإختبار في بعض الأبعاد على مداخل بصرية (صور) ومداخل لفظية (كلمات وجمل) وفي أبعاد أخرى على مثيرات بصرية ويتكون الإختبار من 9 أبعاد هي: تسمية الصور، التعرف على أطراف الجسم، التصنيف والترتيب الدلالي، الفهم بالربط الوظيفي للجمل، المعجم الدلالي للصور، الحكم على الأشياء بالربط الدلالي، السيولة اللفظية والتقطيع الدلالي، التعرف على أصوات المحيط، الرسم الدلالي الموجه، حيث أن لكل بعد من الأبعاد وسائل معينة، تعليمة معينة، توقيت خاص بالإجابة وتنقيط معين ومفتاح تصحيح الإختبار بالدرجات حيث أن مجموع درجاته يقدر بـ 184 نقطة. (أنظر الملحق رقم 01)

تم تطبيقه لمعرفة مستوى أداء الذاكرة الدلالية لدى التلميذين ذوي عسر القراءة في كل بعد من الأبعاد، في قسم بالمدرسة بتاريخ 2017/03/08 و2017/03/12، ونظرا لعدم توفر الأسطوانة المضغوطة التي بها 28 صوت في البعد رقم (08) بعد التعرف على أصوات المحيط فقد تم الإستعانة ببرنامج (Le monde sonore d'otto) حيث تم تطبيق محتوى البعد بتاريخ 2017/04/30 الذي يحتوي على بعض الأصوات المذكورة في الإختبار وباعتبار أنه في ذات البعد من الإختبار لم يتم ذكر 28 صوتا بل ذكر 23 صوتا فلقد تم تطبيق 15 صوتا لوجودها بالبرنامج وتم إضافة 8 أصوات أخرى موجودة في بيئة التلميذ من البرنامج المذكور.

وبما أنه في ورقة التنقيط الخاصة بالإختبار (المحلق رقم 01) لم يتم توضيح على أي أساس توضع الملاحظة للتلميذ أو الطفل بناء على الدرجة التي يتحصل عليها فإنه تم إعتماد الدرجة المعيارية المتوسطة لدرجة مجموع كل بعد على حدى.

3-4- إجراءات تطبيق أدوات الدراسة الأساسية:

بعد الإطلاع نظريا على صدق وثبات الإختبارات المستخدمة والتمرن عليها من خلال تطبيقها في الدراسة الإستطلاعية، تم النزول للميدان لتطبيق أدوات الدراسة على حالاتي الدراسة الأساسية التي تتكون من تلميذ وتلميذة يدرسون بالصف الرابع إبتدائي، حيث تم إختيارهم بأسلوب غير عشوائي وبطريقة قصدية وكان ذلك خلال السداسي الثاني من الموسم الدراسي 2017/2016 حيث تم إجراء هذه الدراسة بإبتدائيتي فرحات بن عمارة وبن عمر مسعود، وأجريت المقابلتين مع أولياء أمور التلميذين المعنيين بالدراسة والتلاميذ أنفسهم وهذا لأجل بناء العلاقة المهنية ولإستبعاد الأسباب الصحية، النفسية، المشاكل الإجتماعية، والمدرسية والحرمان الإقتصادي، علاوة على ملاحظات المعلمين الذين درسوهم ثم تم تطبيق إختبار الذاكرة الدلالية على التلميذين تطبيقا فرديا حيث تم شرح تعليمات كل بعد من أبعاد إختبار الذاكرة الدلالية على حدى وبعد الإجابة على كل بعد يتم الإنتقال للبعد الموالي، مع إعادة التعليمة بأسلوب مغاير في حال عدم إستيعاب التلميذ للتعليمة وشرحت لهم كيفية الإجابة، ومدى أهمية تعاونهم مع الباحثة والتأكيد لهم على أن الدراسة لغرض البحث العلمي.

ملخص الفصل:

لقد إستعرض هذا الفصل الدراسة الميدانية للموضوع والمتمثلة في إجراءاتها المنهجية الخاصة بالمنهج المتبع في الدراسة، أهداف الدراسة الإستطلاعية وأدواتها وسيرورة تطبيقها وأهم نتائجها، والتي من خلالها تم التمهيد لإجراء أبرز خطوات تطبيق أدوات الدراسة الأساسية وسيتم التطرق في الفصل القادم لعرض بيانات ومعلومات هذه الدراسة الأساسية.

الفصل الخامس:

عرض البيانات وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد.

1- تقديم الحالة الأولى "أسامة ب.".

1-1- عرض بيانات نتائج فرضيات الدراسة.

1-2- تحليل ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة.

2- تقديم الحالة الثانية "سمية د.".

1-3- عرض بيانات نتائج فرضيات الدراسة.

1-4- تحليل ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة.

3- إستنتاج عام.

تمهيد:

بعد جمع البيانات لا بد من عرضها، وذلك بتفريغها وترتيبها وتصنيفها في جداول مما يعطي البحث طابعا مميزا بغية دراستها وتحليلها بشكل يشخص ويوضح مدى وجود علاقات بين مختلف الخصائص المرتبطة بمتغيرات الدراسة، وذلك إنطلاقا من الفرضيات التسع المرتبطة بأهداف الدراسة ونتائجها، وبعد عرض بيانات نتائج الدراسة المتحصل عليها يتم تحليلها ومناقشتها، إذ يعتبر هذا الفصل بمثابة المخبر الذي يتم فيه فحص ومناقشة وتفسير الفروض الموضوعة حيث تأتي هذه المرحلة لاستنطاق البيانات الكيفية والرقمية المجمعة والتي تترجم بما تتضمنه من دلالات علمية ليتم التوصل إلى إستنتاجات موضوعية يقدم فيها الباحث الأدلة التي تبرهن نتائج الدراسة بتأكيد أو نفي فرضياته، من خلال الربط بين النتائج المتحصل عليها في ضوء الفرضيات الموضوعة للدراسة والدراسات السابقة.

1- تقديم الحالة الأولى "أسامة ب.":

- تاريخ المقابلة: 2017/03/14، وكانت مع الأم والحالة.

بيانات شخصية:

- الإسم: أسامة.
- اللقب: ب.
- العمر: 10 سنوات.
- تاريخ ومكان الميلاد: 2007/11/12 بالوادي.
- العنوان: حي تكسبت.
- عدد الإخوة: 3، الذكور: 2، الإناث: 1، الرتبة بين الإخوة:1.
- المستوى الدراسي: رابعة إبتدائي.
- إسم المدرسة المتمدرس بها: المدرسة الإبتدائية فرحات بن عمارة.
- الوضعية الإقتصادية والإجتماعية: جيدة.

السوابق (المعلومات) العائلية:

- الأب: بناء، مستواه الدراسي: السادسة إبتدائي، عمره: 35 سنة.
- الأم: ماكثة بالبيت، مستواها الدراسي: التاسعة أساسي، عمرها: 30 سنة.
- وضعية الوالدين: متزوجين.
- صلة القرابة بين الوالدين: توجد صلة قرابة بينهما(الزوج يقول لأب الزوجة ولد عمي في العرش).
- الوالدين متفاهمين حسب تصريح الزوجة.
- مشاكل أسرية: لا توجد.
- سوابق طبية وجراحية للوالدين: غير موجودة.
- أمراض في العائلة: لا توجد.

التاريخ التطوري للحالة (ظروف الحمل والولادة):

- – وضعية الطفل: طبيعي، غير متبني.
- – ظروف الحمل: مرغوب فيه، الام تعبت طوال فترة لحمل.
- – عمر الأم عند الحمل: 21 سنة.
- – ترتيب الحمل: 1.
- – مكان الولادة: المستشفى.
- – ظروف الولادة: طبيعية.
- – عمر الأم عند الولادة: 21 سنة.
- – الوزن: 3كغ و3غ صرخ عند الولادة.
- – لم تحدث أي مضاعفات عند الولادة.

النمو النفسو– حركي:

نوع الرضاعة: طبيعية، عمر الفطام: كان في عامين ونصف، ولم يعاني الطفل من أي إضطرابات عند فطامه، التلقيح: تم القيام بكل التلقيحات.

جدول رقم (04): يوضح العمر الزمني للنمو النفسو- حركي للحالة الأولى "أسامة ب."

النمو النفسو- حركي	العمر الزمني	النمو النفسو- حركي	العمر الزمني
سن المناغاة	شهرين	قلق الشهر الثامن	الأم غير متذكرة
سن أول إبتسامة	شهرين	السن عند ظهور أول كلمة	6 أشهر
سن التحكم في الرأس	عامين	السن عند المشي	عامين
سن ظهور الأسنان	6 أشهر	السن عند التعبير بكلمة لا	الأم غير متذكرة
سن الجلوس	عام وشهرين	السن عند إكتساب النظافة	3 سنوات

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن النمو النفسي الحركي للحالة "أسامة" لم يكن منتظم حيث سجل تأخر في سن التحكم في الرأس الذي كان في عمر العامين في حين أنه في المعيار الزمني يكون في عمر 5 أشهر، وتأخر في سن الجلوس حيث كان في عمر العامين

بينما أنه في المعيار الطبيعي في عمر 8 أشهر، وتأخر في سن المشي الذي كان في عمر العامين في حين أنه في المعيار الطبيعي يكون في عمر ما بين 10 إلى 14 شهر.

الحالة الصحية العامة:

جدول رقم (05): الحالة الصحية العامة للحالة الأولى "أسامة ب."

الفحص	النتيجة
البصر	لم تجري فحص
السمع	جيد
أجهزة الكلام	جيدة، نزع اللحمات الأنفية في عمر 4 سنين

يلاحظ أن الحالة الصحية الحالية لكل من السمع وأجهزة النطق لدى الحالة "أسامة" في حالة جيدة، أما البصر فلم يجري له والده أي فحص على مستواه.

التمدرس:

جدول رقم (06): التمدرس للحالة الأولى "أسامة ب."

المؤسسة التربوية	العمر	موقف الطفل	المدة
الروضة	5 إلى 7 سنوات	متقبل	عامين
المسجد	8 سنوات	متقبل	أحيانا يدرس وأحيانا لا
المدرسة	7 سنوات	متقبل	عامين

يبدو من الجدول أن التلميذ "أسامة" تلقى تعليمه في إحدى مؤسسات التنشئة الإجتماعية التربوية والمتمثلة في كل من الروضة، المسجد، المدرسة، حيث كان متقبلا للدراسة في تلك المؤسسات وواظب على الدراسة في الروضة والمدرسة غير أنه كان متذبذب في الذهاب إلى المسجد.

جدول رقم (07): مستوى الأداء الحالي للمهارات الأكاديمية للحالة الأولى "أسامة ب."

المهارات	الملاحظة
الكتابة	على حسب الرغبة
القراءة	ضعيف
الحساب	ضعيف
الإملاء	ضعيف

يتبين من المعطيات الأكاديمية أعلاه وجود صعوبة تعلم عامة في المهارات التعليمية الأساسية والمتمثلة في القراءة، الحساب والإملاء، ما عدا مهارة الكتابة فهي تخضع لدافعية التلميذ "أسامة" اتجاهها.

مهارات الإعتماد على النفس:

جدول رقم (08): مهارات الإعتماد على النفس للحالة الأولى "أسامة ب."

مهارات الإعتماد على النفس	كامل	بسيط	محدود
الأكل: يستعمل الملعقة بشكل صحيح، يشرب من الكأس لوحده بدون إراقة.	*		
إرتداء الملابس: يلبس لوحده يزر ويفك أزرار قميصه يلبس حذائه ويشبكه بشكل صحيح، يشبك حزامه.			*
النظافة الشخصية: يعلن عن حاجته للحمام، يستعمل الحمام بشكل لائق، ينظف أسنانه بالفرشاة والمعجون، يمشط شعره، يقص أظافره.		*	

يتبين من الجدول أن مهارات الإستقلالية لدى الحالة "أسامة" مكتسبة نسبيا ففي الأكل لديه إستقلالية تامة، وعن إرتداء الملابس فلديه قدرة محدودة حيث تساعده أمه في ذلك، أما فيما يخص النظافة الشخصية فهي عادية لدى الحالة – لم ترقى إلى المستوى المطلوب حسب أمه – وقد يكون مرد ذلك لنقص إهتمامه بنظافته الشخصية نظرا لحرص الأم الدائم على نظافته.

مهارات اللغة التواصلية:

- **اللغة التعبيرية:**

س: هل لدى الطفل قدرات لغوية تعبيرية؟

ج: نعم (*) لا ( )

س: هل يستخدم الطفل كلمات لغوية تعبيرية عن نفسه؟

ج: نعم (*) لا ( )

- **اللغة الاستقبالية:**

س: إذا كان الطفل يستجيب, فما نوع الاستجابة؟

ج: لفظية (*) غير لفظية ( )

س: هل يستجيب للحديث الموجه إليه؟

ج: نعم (*) لا ( )

السلوكيات العامة:

س: هل إكتسب الطفل مهارات اجتماعية ولغوية ثم تراجعت قدراته في سن معين؟

ج: نعم ( ) لا (*)

س: ما هي الأشياء التي تغضبه أو توتره؟

ج: الإنضباط، العقوبة.

س: ما هي مظاهر هذا التوتر أو الغضب؟

ج: مظاهر هذا التوتر أو الغضب هي البكاء.

س: كيف تتصرفون في حالة حدوث سلوكيات غير مقبولة؟

ج: لا توجد تصرفات لأنه لا توجد سلوكيات غير مقبولة لدى الطفل.

س: كيف يتصرف الطفل في حال حدوث تغيير في روتينه المعتاد؟

ج: عادي.

س: هل ينتظر دوره ويهتم بالأشياء الجديدة والأشخاص؟

ج: نعم (*) لا ( )

س: هل تعرض الطفل لأي مشاكل؟

ج: نعم، خوف من الوالدين في عمر 3 سنوات ونصف.

س: ما هي الإجراءات التي قمتم بها وقت ظهور المشكل؟

ج: خفضت من التشديد (القسوة) في معاملتي لإبني.

ملاحظات حول الحالة:

- حسب الأم فإن تغيير المعلمات لطفلها أثر على تحصيله الدراسي.

- حسب المعلم التلميذ ضعيف جدا حيث تحصل في إختبار مادة اللغة العربية على علامة 2.5 ، لا يشارك في القسم وحسب المعلم دائما فإن هذا المستوى الضعيف للتلميذ مرده عدم إهتمام الأسرة في الأساس.

- حسب ملاحظات تطبيق إختبار القراءة تبين عليه ما يلي: نقص في التركيز، كثرة النسيان، اللاإنتباه، لا يميز بين الحروف ولا يعرف التشكيلات المختلفة.

- حسب ملاحظات تطبيق إختبار الذاكرة الدلالية فإن الحالة "أسامة" عند الإجابة يحاول أن يسقط في كل مرة الإجابة على ما في منزلهم وهذا من خلال روايته للباحثة، كان أحيانا يطيل في زمن الإستجابة مما يعكس طول عملية معالجة المعلومات لديه، متسرع في الإجابة.

1-1- عرض بيانات نتائج فرضيات الدراسة:

سيتم عرض نتائج الفرضيات في الجدول الموضح ذلك في الأسفل.

جدول رقم (09): يوضح الدرجات المتحصل عليها للحالة الأولى "أسامة ب." في أبعاد إختبار الذاكرة الدلالية

أبعاد الإختبار	الإجابات الصحيحة	الإجابات الخاطئة	بدون إجابة	المجموع
بعد تسمية الصور	65	4	6	75/65
بعد التعرف على أطراف الجسم	10	2	/	12/10
بعد التصنيف والترتيب الدلالي	3	12	/	15/3
بعد الفهم بالربط الوظيفي للجمل	25	5	/	30/25
بعد المعجم الدلالي المصور	2	4	/	6/2
بعد الحكم عل الأشياء بالربط الدلالي	4	2	/	6/4
بعد السيولة اللفظية والتقطيع الدلالي	5	2	1	8/5
بعد العرف على أصوات المحيط	22	6	/	28/22
بعد الرسم الدلالي الموجه	4	0	/	4/4
المجموع	140	37	7	184/140

يتبين من النتائج الموضحة في الجدول أعلاه أنه في:

- بعد تسمية الصور: تحصل على درجة تقدر بـ 63 درجة وهي درجة ممتازة مقارنة بالمجموع الذي يقدر بـ 75 درجة، في حين أن عدد الإجابات الخاطئة هو 4 والصور التي لم يسميها عددها 6.

- بعد التعرف على أطراف الجسم: حصل على نقطة مرتفعة تقدر قيمتها بـ 10 نقاط وهي درجة ممتازة مقارنة بمجموع البعد وهو 12 درجة، في حين أنه لم يتعرف على عضوين من الجسم.

- بعد التصنيف والترتيب الدلالي للصور: حصل على 3 نقاط وهي درجة ضعيفة مقارنة بالمجموع وهو 15 درجة، وأخطأ في تصنيف 12 مجموعة.

- بعد الفهم بالربط الوظيفي للجمل: قدر عدد إجابات الصحيحة بـ25 نقطة من أصل 30 نقطة وبالتالي لم يتحصل على الـ 5 درجات الأخرى.

- بعد المعجم الدلالي للصور: يتضح أن الدرجة التي تحصل عليها هي 2 في حين أن مجموع البعد يقدر بـ 6 وهو ما يعني أنه أخطأ في 4 إجابات ومنه فإن درجته ضعيفة.

- بعد الحكم على الأشياء بالربط الدلالي: نتيجته على البعد قدرت بـ 4 درجات من أصل مجموع الإجابات الصحيحة الذي يساوي 6 وما دام أنه أخطأ في إجابة درجتين فهذا يعني أن نقطته جيدة.

- بعد السيولة اللفظية والتقطيع الدلالي: تحصل "أسامة" على 5 درجات من مجموع 8 درجات وأخطأ في إجابتين.

- بعد التعرف على أصوات المحيط: يبدو أن الدرجة التي تحصل عليها هي درجة مرتفعة قدرت بـ 22 نقطة من أصل 28 درجة لهذا البعد وبالتالي فلقد أخطأ في 6 إجابات.

- بعد الرسم الدلالي الموجه: أحرز النقطة الكاملة وهي 4 نقاط. وبالتالي فإن درجته صحيحة تماما.

- وبالنسبة للمجموع الكلي للإختبار فلقد تحصل على 140 إجابة صحيحة من أصل مجموع 184، وأخطأ في 37 إجابة ولم يجب عن 7 تعليمات.

1-2- تحليل ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة:

بما أن الذاكرة الدلالية مكون معرفي لدى الإنسان قد تم تحليل ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة إعتمادا على أسلوب معالجة المعلومات في علم النفس المعرفي لإختبار الفرضيات وتفسير النتائج المتوصل إليها، على أساس أن المعلومات تشير إلى الأشياء والموضوعات والمدركات العقلية المتباينة والمتعددة التي يعالجها المخ، ردا على سؤال ما، أو حلا لمشكلة

محددة، كما يشير إلى عمليات إستيعاب وتمثل المعاني، ولتذكر الإجابة الدقيقة ولحظة إعطاء وإصدار الإستجابة. (فاطمة، 2005، 91)

وفيما يلي سيتم تحليل ومناقشة نتائج الفرضيات التسع للحالة الأولى أسامة. ب":

1-2-1- تحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الأولى: والتي تنص على أنه:

يعاني تلميذ السنة الرابعة إبتدائي ذو عسر القراءة من ضعف أدائي في تسمية الصور.

النقطة التي تحصل عليها "أسامة" في هذا البعد هي نقطة مرتفعة تقدر بـ65 نقطة وهي نقطة ممتازة أعلى من متوسط الدرجة المعيارية والمقدرة بـ 37.5 درجة، مما ينفي وجود الضعف الأدائي للحالة "أسامة" ذو عسر القراءة في تسمية الصور.

وبعد مقارنة النتيجة التي تحصل عليها بالدرجة المعيارية تم التوصل إلى رفض الفرضية التي مفادها: يعاني تلميذ السنة الرابعة إبتدائي ذو عسر القراءة من ضعف أدائي في تسمية الصور.

حيث إستطاع المفحوص التعرف على معظم صور الأشياء الحية وصور الأشياء غير الحية مما يعني أن الرصيد المعجمي والمفرادتي ثري لدى المفحوص في اللغة الدراجة إلا أن ثرائه معتمد على اللغة الدراجة العامية وليس على اللغة العربية حيث لم يستطع تسمية معظم الصور باللغة العربية مما يعني أن العسر القرائي أثر على الرصيد المعجمي للغة العربية الفصحى وبالتالي فهو لا يستطيع الربط بين المدلول في الصورة والدال عليها بإسمها العربي الفصيح مما يدفعه إلى إطلاق تسميات عامية على الصور، كما أن هذا البعد أظهر قدرته الحسنة على إستحضار المفاهيم الدلالية الممثلة في مسميات الصور، كما قدم لنا صورة موضحة على إمكانيته الجيدة في الربط الدلالي بين الدال والمدلول والتمثيلات الذهنية للأشياء المحيطة بالطفل "أسامة" في عالمه الخارجي.

وأن الوقت المستغرق للإجابة على كل صورة كان أقل بكثير من التوقيت المتاح وهو 10 ثواني لكل صورة وبالتالي فإن الوقت الإجمالي لهذا البعد هو 10 دقائق، وسرعته في الإجابة تعكس السرعة في معالجة المعلومات البصرية ومعالجة المعلومات العقلية واللفظية بصورة

كبيرة والقدرة على التذكر السريع في إعطاء الدال عن الصورة المقدمة مما يستدل به على قدرته السريعة في إسترجاع مسميات الصور حيث كان يجيب في وقت أقل من المتوسط من التوقيت المتاح، وكما يستنتج كذلك من إجاباته على أن معظم صور هذه الأشياء مألوفة لديه وموجودة في بيئته.

حيث يرى الزيات (2001) أن هناك عدة عوامل تحدد درجة مألوفية الكلمة منها: شيوع إستخدامها، منطوقها أو وقعها على السمع، الإيحاءات المصاحبة لها، معناها ... إلخ. ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء أن الكلمات المألوفة تمثل السيولة أو المعرفة الحاضرة في البناء المعرفي للفرد ولذا فهي أكثر إستخداما وأسرع الكلمات قفزا إلى الذهن وأطوع في الإستخدام ومن ثم فهي أيسر في الإسترجاع. (الزيات، 2001، 238-239)

1-2-2- تحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الثانية: والتي مفادها أنه:

يعاني تلميذ السنة الرابعة إبتدائي ذو عسر القراءة من ضعف أدائي في التعرف على أطراف الجسم.

نجد أن النقطة التي تحصل عليها "أسامة" مرتفعة تقدر قيمتها بـ 10 نقاط وهي درجة ممتازة مقارنة بمتوسط الدرجة المعيارية والذي يساوي 6 درجات، مما يدل على عدم وجود ضعف أدائي للحالة "أسامة" ذو عسر القراءة في التعرف على أطراف الجسم.

وبالتالي فالفرضية الثانية غير محققة، ومنه تم رفض هذه الفرضية التي تنص على: يعاني تلميذ السنة الرابعة إبتدائي ذو عسر القراءة من ضعف أدائي في التعرف على أطراف الجسم.

يظهر مما سبق على أن قدرة الطفل "أسامة" في التعرف على أطراف جسمه جيدة وهو ما يستدل به على وعيه النفسي المعرفي لجسمه وللجسم الإنساني بصفة عامة، فبداية التعرف على الأشياء تنطلق من الذات. وبالتالي فهذا التعرف الصحيح – ما عدا عدم معرفة عضوين – يعكس القدرة على معالجة المعلومات بصورة صحيحة وهو ما يعني أنه قد كون صورة صحيحة للتمثيلات الذهنية للربط بين الدال والمدلول في أجزاء الجسم الإنساني، كما

أن قدرة الحالة "أسامة" على معرفة أطراف الجسم الإنساني في صورة الإختبار تعكس قدرته على التعميم الموجودة لديه حيث إستطاع إعطاء مسميات لأطراف الجسم المعينة بالأسهم في الصورة الموجودة في الإختبار، وعن الوقت الممنوح للإجابة على هذا البعد هو 5 دقائق في حين أن الحالة أجاب على هذا البعد في دقيقتين مما يعني أن أدائه على بعد التعرف على أطراف الجسم في إختبار الذاكرة الدلالية كان سريعا.

1-2-3- تحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الثالثة: والتي نصها:

يعاني تلميذ السنة الرابعة إبتدائي ذو عسر القراءة من ضعف أدائي في التصنيف والترتيب الدلالي.

كانت إجابة الحالة "أسامة" على هذا البعد ضعيفة دون المتوسط تقدر بـ 3 درجات من أصل 15 درجة، مما يثبت وجود ضعف أدائي لدى الطفل "أسامة" في التصنيف والترتيب الدلالي للصور وأصناف المجموعات، وهذا نظرا لأن درجته أقل من الدرجة المعيارية والمقدرة بـ 6 درجات.

ومنه فالفرضية الثالثة غير محققة، وبالتالي تم رفض هذه الفرضية التي تنص على: يعاني تلميذ السنة الرابعة إبتدائي ذو عسر القراءة من ضعف أدائي في التعرف على أطراف الجسم.

فالدرجة التي تحصل عليها تترجم قدرته الضعيفة في مستوى التصنيف والترتيب الدلالي للأشياء المحيطة به في حياته اليومية والمعبر عنها في هذا الإختبار بتصنيف الصور للأشياء الحية والغير حية حسب انتمائها لنفس النوع والمجموعة، غير أن تصنيفه الخاطئ يعكس الإضطرابات الموجودة لديه على مستوى الذاكرة الدلالية في مستوى التصنيف الدلالي، هذا الخلل يفسر خصوصا بالإختلافات الملاحظة في تصنيفه الخاطئ للحيوانات (الأحياء) بمختلف أصنافها والأدوات المستعملة (غير الأحياء) يوميا التي يجدها الإنسان في مختلف الأماكن كأدوات المطبخ (الخضر والفواكه ... إلخ)، المكتب، أدوات ورشة العمل (مطرقة، منشار، سلم، ... إلخ) ووسائل النقل وغيرها.

كما أن إجابته تعكس بأن عملية الحكم خاطئة في أغلبها على الأشياء المصنفة، علاوة على أن القدرة التمييزية للطفل بين الأشياء ضعيفة ويستنتج من إجاباته التنظيم المبعثر للمفاهيم الدلالية في ذاكرته الدلالية.

وحسب الزيات (2006) فإن عملية التنظيم هذه تتوقف على عدة عوامل بعضها يتعلق بطبيعة المواد المراد تذكرها وبعضها يتعلق بالفرد ومن هذه العوامل ما يلي:

- قابلية المادة موضوع الحفظ والتذكر للتنظيم أو التصنيف أو الروبطة.
- درجة مألوفية هذه المادة.
- طريقة عرض المادة موضوع الحفظ والتذكر أو تنظيمها.
- النشاط الذاتي الذي يبذله الفرد في حفظه وتجهيزه واسترجاعه لها.

(الزيات، 2006، 310)

ومما سبق يظهر بأن للحالة "أسامة" مشكل في بعض هذه العوامل – هذا رغم مألوفية الصور المعروضة في معظمها– وبما أن تنظيمه ضعيف هذا ما يعني أن الحقل الدلالي للكلمات ولمعنى الكلمات لديه ضعيف وأن تكوين مفاهيم معنى التنظيم – التصنيف – الترتيب – المقارنة والحكم لم تطور بعد أو أن تطورها ضعيف جدا.

كما أن هذا البعد يستوظف الكثير من المهارات كالتفكير المنطقي، إدراك العلاقات تداخلها وتباعدها، إدراك أوجه الإختلاف والإئتلاف...إلخ، حيث يستنتج بأن هذه المهارات ضعيفة أو غير مكتسبة للتلميذ "أسامة" والتي تطلب العمل بها قصد التصنيف والترتيب الدلالي.

وحسب الزيات (2006) هي:

- التفكير المنطقي وبيان الفروق الكيفية.
- تحليل العلاقات وتكوين التصورات اللفظية.
- صياغة أوجه التشابه المحسوسة (العيانية).
- النشاط الذاتي الذي يبذله الفرد في حفظه وتجهيزه واسترجاعه لها.

(الزيات، 2006، 310)

وقد إستنفذ التلميذ "أسامة" الوقت الكامل للإجابة على هذا البعد والمقدر بـ: 20 دقيقة مما يفسر الصعوبة الكبيرة التي لاحظتها على التلميذ أثناء الإجابة على هذا البعد.

1-2-4- تحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الرابعة: والتي تنص على:

يعاني تلميذ السنة الرابعة إبتدائي ذو عسر القراءة من ضعف أدائي في الفهم بالربط الوظيفي للجمل.

يلاحظ من الجدول (رقم 09) أن مجموع عدد الإجابات الصحيحة يساوي 25 نقطة وهي أعلى بكثير من متوسط الدرجة المعيارية المقدر بـ 15 درجة مما يستدل به على عدم وجود ضعف أدائي في هذا البعد لدى الحالة الأولى ما دامت أن الدرجة المتحصل عليها في هذا البعد أعلى من الدرجة المعيارية.

ومنه فالفرضية الرابعة غير محققة، وبالتالي رفض هذه الفرضية التي تنص على: يعاني تلميذ السنة الرابعة إبتدائي ذو عسر القراءة من ضعف أدائي في الفهم بالربط الوظيفي للجمل.

حيث أن أداء الطفل على هذا البعد كان سريعا في الحكم على صحة أو خطأ الجمل عن طريق ذاكرة المعاني مما يعني أن عمل الذاكرة الدلالية كان سريعا وبالتالي فإن عملية معالجة المعلومات كانت سريعة في الحكم على صحتها من عدمه.

وفي هذا الصدد فلقد أجرى شوبن وويسكروت وسمث دراسة تم من خلالها مقارنة أداء مجموعتين من الأفراد على مهمات ترتبط بأداء الذاكرة الدلالي وأخرى بذاكرة الأحداث حيث كانت المهمات المرتبطة بأداء الذاكرة الدلالية هي الحكم على صحة أو خطأ هذه الجمل. وكانت هذه الجمل مختلفة من حيث مستوى الترابط الدلالي الذي تشتمل عليه وعدد الإفتراضات التي تشتمل عليها. أظهرت النتائج أن أحكام الأفراد حول صحة أو خطأ هذه الجمل تأثرت إلى درجة كبيرة بمدى الترابط الدلالي في كل جملة وليس بعدد الإفتراضات فيها. (الزغول وآخرون، 2003، 185-186)

حيث أن عملية الحكم على الجمل تتطلب القدرة على فهم معاني اللغة المستعملة في حياتنا اليومية، القدرة على الإستيعاب الكلي للمقروء، القدرة على السيطرة على معاني الكلمة إن كان لها أكثر من إستخدام، إدراك الأفكار والمعاني وترابطها وتتابعها في تسلسل وانسجام. (لعبيد، 2015، 29-33)

وأن إمكانية التلميذ على ربط الفهم الدلالي الوظيفي للجمل بالخصائص المحددة للشيء المبين في الصورة الدالة لذلك حسنة حيث إستطاع تحديد مميزات الشيء المراد في الصورة وذلك بتحديد الجمل الصحيحة المناسبة للصورة وكذلك الخاطئة، وذلك بإستعمال مدخل أو مثير بصري وهو الصورة، ومدخل أو مثير لفظي وهو الجملة. ويحدد سترينبرج (Sternberg.2003) ثلاث مستويات لمعالجة المعلومات تتم من خلال ترميزها وتخزينها وإسترجاعها وهي:

- المعالجة المادية: وتتم فيها معالجة المثيرات البصرية فقط كالصور والمادة المكتوبة.
- المعالجة السمعية: معالجة المثيرات الصوتية المرتبطة بالحروف والكلمات المسموعة وإيقاعها فقط.
- معالجة المعاني: ويتم فيه معالجة معاني المثيرات البصرية والسمعية.

(يامنة وآخرون، 2014، 195)

والمدة المحددة لهذا البعد هي 15 دقيقة واستغرق الطفل في الإجابة على هذا البعد 5 دقائق وذلك مع إحتساب زمن قراءة الباحثة لجمل البعد مما يعني أن زمن الرجع للحالة "أسامة" لابأس به.

1-2-5- تحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الخامسة: وتنص على:

يعاني تلميذ السنة الرابعة إبتدائي ذو عسر القراءة من ضعف أدائي في المعجم الدلالي للصور.

يتبين أن الدرجة المتحصل عليها هي 2 في حين أن متوسط الدرجة المعيارية يساوي 3 وهو ما يؤكد وجود الضعف الأدائي في المعجم الدلالي للصور لدى الحالة الأولى باعتبار أن قيمة الدرجة المعيارية أكبر من قيمة علامة التلميذ "أسامة".

ومنه فالفرضية الخامسة محققة، وبالتالي قبول هذه الفرضية التي تنص على: يعاني تلميذ السنة الرابعة إبتدائي ذو عسر القراءة من ضعف أدائي في المعجم الدلالي للصور.

ويلاحظ في هذا البعد من الإختبار أنه يعتمد في الصور المعروضة على مداخل بصرية موضحة في الصور ومداخل لفظية ممثلة في إعطاء مسميات للأشياء المبينة في كل صورة، وهو مما يتطلب معالجة بصرية للصور ومعالجة سمعية للألفاظ في كلا المدخلين حيث كانت كلتا المعالجتين على مستواهما جيدة حيث أن محتوى إجابة التلميذ في (ملاحظة في البعد 1 بعد تسمية الصور أسماها تسميات صحيحة مما يدل على المعالجة البصرية الصائبة) هذا البعد كانت تدل على المعالجة البصرية الصحيحة إضافة إلى أن تكراره لما يسمعه من الباحثة من مسميات وهو ما يستدل به على المعالجة السمعية السليمة، علاوة على معالجة المعنى التي قام بها الحالة "أسامة" من خلال إعطائه تعريف لكل شيء من الأشياء المعروضة أمامه في الصور فأداء الطفل له كان من متوسط إلى بطيء نوعا ما مما يعني أن معالجة معلومات المعنى في الذاكرة الدلالية كان متوسطا إلى بطيء نوعا ما.

وتطرق Sternberg (2003) لمعالجة المعلومات في ثلاث مستويات من خلال ترميزها وتخزينها وإسترجاعها وهي:

- المعالجة المادية: ويتم فيه معالجة المثيرات البصرية فقط كالصور والمادة المكتوبة.
- المعالجة السمعية: معالجة المثيرات الصوتية المرتبطة بالحروف والكلمات المسموعة وإيقاعها فقط.
- معالجة المعاني: ويتم فيه معالجة معاني المثيرات البصرية والسمعية.

(يامنة وآخرون، 2014، 195)

والطفل "أسامة" كان يجد صعوبة في إعطاء تعريف دلالي شامل عن وظيفة أو خاصية الشيء المبين في صورة الإختبار وكان يعمل على إسترجاع المفاهيم والتعاريف الدلالية من الذاكرة الدلالية بناء على إستعمالات هذه الأشياء الحية وغير الحية في حياتنا اليومية ولقد أبان هذا البعد عن فقر في الرصيد المعجمي والمفرداتي للطفل حيث تجلى ذلك في ضعف المردود اللغوي للتعاريف الدلالية الشاملة التي أعطاها لكل صورة من صور الأشياء الحية وغير الحية.

كما أن هذا البعد يظهر مدى إمتلاك الحالة "أسامة" للقدرات والمهارات التالية:

- القدرة على الإحتفاظ بالمعلومات التي سبق للفرد إكتسابها.
- ترابط الخبرة وتنظيمها، الإجابة تتطلب حل المشكلات يتطلب قليلا من الصياغة والتنظيم للإستجابات.
- الإستدلال مع التجريد (التحليل والتركيب الرمزيان).
- تنظيم المعارف وتكوين المفهوم الكلي.
- القدرة على التفكير المجرد.
- النمو اللغوي وتكوين المفهوم الكلي.
- القدرة على إستدعاء المعاني اللفظية التي سبق إكتسابها.
- الكشف عن التفكير المنطقي وتكوين التصورات اللفظية.
- النشاط الذاتي الذي يبذله الفرد في حفظه وتجهيزه واسترجاعه لها.

(الزيات، 2006، 310)

وإجابة الحالة "أسامة" تعكس نقص تلك القدرات والمهارات المذكورة أعلاه.

وكانت مدة هذا البعد هي 10 دقائق واستغرق الطفل في زمن الإجابة عليه 5 دقائق نظرا للصعوبة التي وجدها في التعبير عن مفاهيم هذه الأشياء وهو ما يعكس الصعوبة الكبيرة في تكوين المفاهيم المعرفية حول الأشياء البسيطة، كما يرد ذلك أيضا لضعف المردود والمعجم

اللغوي حيث تجلى ذلك في محاولاته المتكررة للإجابة غير أنه لم يجد ما يقوله أو يعبر عنه.

1-2-6- تحليل ومناقشة نتيجة الفرضية السادسة: والقائلة بأنه:

يعاني تلميذ السنة الرابعة إبتدائي ذو عسر القراءة من ضعف أدائي في الحكم على الأشياء بالربط الدلالي.

إن النتيجة التي تحصل عليها "أسامة" في هذا البعد جيدة حيث أن مجموع الإجابات الصحيحة يساوي 4 من أصل 6 درجات وهي أكبر من الدرجة المعيارية والتي تقدر بـ 3 درجات، وهو ما يعكس نص الفرضية التي في مفادها وجود ضعف أدائي لدى الحالة "أسامة" في الحكم على الأشياء بالربط الدلالي.

ومنه فالفرضية السادسة غير محققة، وبالتالي رفض هذه الفرضية التي تنص على: يعاني تلميذ السنة الرابعة إبتدائي ذو عسر القراءة من ضعف أدائي في الحكم على الأشياء بالربط الدلالي.

حيث تمكن المفحوص من إصدار الأحكام المناسبة للصور من خلال فهمه الدلالي الجيد لما هو موجود في الصور ويستنتج بأن قدرته التمييزية لابأس بها حيث تمكن من التصنيف الصحيح للصور عن طريق التحديد الصحيح للصورة التي لا تنتمي إلى المجموعة الممثلة في 3 صور في كل بطاقة، كما أن مهارة التحليل للعلاقات الموجودة بين الأشياء في الصور والتصنيف لهاته الصور مختلفة الأشكال والخصائص كانت جيدة. هذا التحليل والتصنيف يتطلب معالجة بصرية للصور المرئية التي كانت على مستوى عالي في هذا البعد.

ويستنبط بأن عملية المعالجة المعلوماتية العقلية كانت سريعة وذلك من خلال زمن إستجابة المفحوص الذي قدر بـ 3 دقائق من أصل 10 دقائق كزمن مخصص للإجابة على هذا البعد، كما أن معالجته المعلوماتية كانت سليمة وذلك من خلال إجابته الصحيحة.

1-2-7- تحليل ومناقشة نتيجة الفرضية السابعة: والتي نصت على:

يعاني تلميذ السنة الرابعة إبتدائي ذو عسر القراءة من ضعف أدائي في السيولة اللفظية والتقطيع الدلالي.

تحصل الحالة "أسامة" على 5 درجات في حين أن مجموع درجات البعد ككل هي 8 نقاط، وهي تعتبر درجة فوق المتوسط بالمقارنة مع الدرجة المعيارية المحددة بـ 4 درجات، وبما أن مجموع الإجابات الصحيحة أكبر من مجموع الإجابات الخاطئة التي تقدر بدرجتين من جهة وأن مجموع الإجابات الصحيحة أكبر من الدرجة المعيارية من جهة أخرى فذلك ما ينفي وجود الضعف الأدائي لدى الحالة الأولى في هذه الفرضية.

ومنه فالفرضية السابعة غير محققة، وبالتالي رفض هذه الفرضية التي تنص على: يعاني تلميذ السنة الرابعة إبتدائي ذو عسر القراءة من ضعف أدائي في السيولة اللفظية والتقطيع الدلالي.

حيث إستطاع الحالة "أسامة" أن يعطي أسماء أربع حيوانات بسرعة كبيرة وهو ما يترجم قدرة الإسترجاع السريعة للطفل التي تجلت في الاستحضار التلقائي للمفاهيم الدلالية من خلال التذكر بواسطة المرجع الدلالي اللفظي وهو أسماء الحيوانات.

ووجد التلميذ "أسامة" صعوبة كبيرة في فهم الجزء الثاني من تعليمة هذا البعد (التقطيع الدلالي) المتمثلة في إكمال الكلمات التي تبدأ بحروف ق، ر، س، ب، لأسماء أشياء غير حية نستعملها في حياتنا اليومية، إلا أنه وبعد شرح التعليمة كم من مرة أجاب الطفل "أسامة" إلا أن الكلمات التي قالها ليست لأشياء غير حية نستعملها في حياتنا اليومية رغم أنها تبدأ بالحروف المطلوبة حيث أجاب بـ: "قلب اللوز، رمس (سألته: ما هو الرمس؟ قال: ربيع)، بوبي" ولم يستطع إعطاء كلمة بها حرف "س" رغم محاولته.

كما يحدد هذا البعد في جزئيه (السيولة اللفظية والتقطيع الدلالي) معرفة رصيد الطفل من الأشياء التي إكتسبها وتم تخزينها في ذاكرته الدلالية وكذا التذكر بواسطة المرجع الدلالي اللفظي.

حيث أن Sternberg (2003) يحدد ثلاث مستويات لمعالجة المعلومات من خلال ترميزها وتخزينها وإسترجاعها والتي من بينها المعالجة السمعية والتي تأتي في المستوى الثاني حيث يتم فيها معالجة المثيرات الصوتية المرتبطة بالحروف والكلمات المسموعة وإيقاعها فقط. (يامنة وآخرون، 2014، 195)

ولقد تم إستهلاك المدة الزمنية بالكامل لهذا البعد وهي 10 دقائق في مستوى التقطيع الدلالي وهذا نظرا لصعوبة هذا الجزء لدى التلميذ.

1-2-8- تحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الثامنة: والتي فرضها أن:

يعاني تلميذ السنة الرابعة إبتدائي ذو عسر القراءة من ضعف أدائي في التعرف على أصوات المحيط.

يبدو أن الدرجة التي تحصل عليها "أسامة" في هذا البعد هي درجة مرتفعة قدرت بـ 22 نقطة وهي أكبر من الدرجة المعيارية التي حددت بـ 14 درجة من أصل 28 درجة لهذا البعد والدرجة المتحصل عليها يستدل بها على عدم وجود ضعف أدائي لدى الحالة "أسامة" في التعرف على أصوات المحيط.

ومنه فالفرضية الثامنة غير محققة، وبالتالي رفض هذه الفرضية التي تنص على: يعاني تلميذ السنة الرابعة إبتدائي ذو عسر القراءة من ضعف أدائي في التعرف على أصوات المحيط.

حيث إستطاع أن يتعرف على غالبية ماهية الأصوات المقدمة، وهو ما يدل على قدرته على الربط بين المنبه الصوتي المتواجد في المحيط والمفاهيم الدلالية التي يتضمنها الصوت، وأن الحالة "أسامة" يتمتع بإدراك سمعي صوتي ممتاز وهو ما يستدل به من إجاباته الصائبة حيث إستوعب المحتوى الصوتي للصوت المسموع واستطاع أن يصنف الصوت دلاليا من خلال الربط الذهني بين الدال الصوتي ومدلوله. وكانت إجاباته في الغالب سريعة أقل بكثير من الوقت المسموح به وهو دقيقة واحدة لكل صوت. وهو ما يعني أن المعالجة السمعية تمت بسرعة كبيرة.

كما أنه لديه القدرة على إستحضار المفاهيم الدلالية الممثلة في الصور، كما تقدم إجاباته صورة موضحة على إمكانياته الحسنة في الربط الدلالي بين الدال والمدلول والتمثيلات الذهنية للأشياء المحيطة بالطفل في عالمه الخارجي، وهو ما يعكس السرعة في القدرة على معالجة المعلومات البصرية ومعالجة المعلومات العقلية واللفظية بشكل كبير والقدرة على التذكر السريع في إعطاء الدال عن الصورة المقدمة مما يفسر قدرته السريعة على إسترجاع مسميات الأصوات حيث كان يجيب في وقت أقل من المتوسط بكثير من الوقت المتاح ويستنتج أيضا من إجاباته على أن معظم هذه الأصوات مألوفة لديه وموجودة في بيئته.

وقد لوحظ على الحالة فرح واهتمام وإستمتاع ببعد التعرف على أصوات المحيط، وحسب فتحي مصطفى الزيات (2001) فإن معالجة المعلومات وفقا لدرجة ما تبعثه في النفس من بهجة أو سرور تمثل مستوى من المعالجة أعمق من معالجتها وفقا لمألوفيتها أو معناها أو تجريدها، ومن ثم تسهل عملية الإحتفاظ بها واسترجاعها. (الزيات، 2001، 210)

1-2-9- تحليل ومناقشة نتيجة الفرضية التاسعة: إن نصها كالآتي:

يعاني تلميذ السنة الرابعة إبتدائي ذو عسر القراءة من ضعف أدائي في الرسم الدلالي الموجه.

إن الدرجة التي تحصل عليها "أسامة" في هذا البعد هي درجة ممتازة حيث أحرز النقطة الكاملة وهي 4 نقاط وبالتالي فإن نقطته أكبر من الدرجة المعيارية المحددة بدرجتين، وهو ما يفرض نفي الفرضية على مستوى هذا البعد.

ومنه فالفرضية التاسعة غير محققة، وبالتالي رفض هذه الفرضية التي تنص على: يعاني تلميذ السنة الرابعة إبتدائي ذو عسر القراءة من ضعف أدائي في الرسم الدلالي الموجه.

حيث تمكن من إنجاز تعليمة هذا البعد ورسم في الأشياء غير الحية وفي الأشياء الحية قط، وحيوان "بوشوكة" وهو حسبه كائن بحري رآه في البحر عندما قضى العطلة الصيفية في ولاية جيجل وحسب ما رواه التلميذ وما قام برسمه يدل على محاولة الطفل "أسامة" إسقاط ما رآه في ورقة الرسم، غير أن هذه الرسومات من جهة أخرى تفسر التباعد والتباين الكبير

الموجود بين الصورة الذهنية للموضوع أو للشيء المرسوم والتمثيل البياني الدلالي الممثل له فعليا المجسد في الورقة مما يفسر نقص في القدرة الفعلية على ترجمة الصورة الذهنية للمفاهيم المرسومة في ورقة الرسم إضافة إلى أن إمكانية الطفل على الربط الدلالي بين الصورة الذهنية للمفاهيم المكتسبة والتمثيل البياني لها موجودة على الورقة غير أنها لا تحتوي على التفاصيل الفرعية للشيء المرسوم، والرسومات هذه تعطينا صورة على عمق بعض المكتسبات الدلالية بالنسبة للحالة ودلالتها الإيجابية ومعناها الخاص في نفس الطفل "أسامة" وهذا من خلال إختيارها لرسمها على الورقة، كما أن قدرة الطفل على التذكر في هذا البعد جيدة.

ويجدر بالإشارة إلى أن رسم هذه المفاهيم المكتسبة غير مربوطة بزمن محدد لرسمها.

2- تقديم الحالة الثانية "سمية د.":

- تاريخ المقابلة: 2017/03/14، وكانت مع الأم والأب والحالة.

بيانات شخصية:

- الإسم: سمية.
- اللقب: د.
- العمر: 10 سنوات.
- تاريخ ومكان الميلاد: 2007/03/12 بالوادي.
- العنوان: حي تكسبت الغربية.
- عدد الإخوة: 7، الذكور: 4، الإناث: 3، الرتبة بين الإخوة: 5.
- المستوى الدراسي: السنة الرابعة إبتدائي.
- إسم المدرسة المتمدرسة بها: المدرسة الإبتدائية بن عمر مسعود.
- الوضعية الإقتصادية والإجتماعية: متوسطة.

السوابق (المعلومات) العائلية:

- الأب: حارس، عمره: 47 سنة، مستواه الدراسي: الخامسة إبتدائي.

- الأم: ماكثة بالبيت، عمرها: 40 سنة، مستواها الدراسي: الخامسة إبتدائي.
- وضعية الوالدين: متزوجين.
- صلة القرابة بين الوالدين: لا توجد صلة.
- الوالدين غير متفاهمين حسب تصريح الزوجة.
- مشاكل أسرية: توجد.
- سوابق طبية وجراحية للوالدين: غير موجودة.
- أمراض في العائلة: الأم تعاني من ضغط الدم.

التاريخ التطوري للطفل (ظروف الحمل والولادة):

- وضعية الطفلة: طبيعي، غير متبني.
- ظروف الحمل: غير مرغوب فيه، لكن حينما علمت أنها طفلة فرحت بها.
- عمر الأم عند الحمل: 24 سنة.
- ترتيب حمل الطفلة: 5.
- مكان الولادة: المستشفى.
- ظروف الولادة: طبيعية.
- عمر الأم عند الولادة: 24 سنة.
- الوزن: 3 كغ، صرخت عند الولادة.
- لم تحدث أي مضاعفات عند الولادة.

النمو النفسو- حركي:

نوع الرضاعة: مختلطة طبيعية وإصطناعية، عمر الفطام: كان في عام و4 أشهر، ولم تعاني الطفلة من أي إضطرابات عند فطامها، التلقيح: تم القيام بكل التلقيحات.

جدول رقم (10): العمر الزمني للنمو النفسو- حركي للحالة الثانية "سمية د."

النمو النفسو- حركي	العمر الزمني	النمو النفسو- حركي	العمر الزمني
سن المناغاة	3 أو 4 أشهر	قلق الشهر الثامن	/
سن أول إبتسامة	من حيث كانت صغيرة جدا	السن عند ظهور أول كلمة	4 أشهر
سن التحكم في الرأس	5 أشهر	السن عند المشي	عام
سن ظهور الأسنان	6 أشهر	السن عند التعبير بكلمة لا	الأم غير متذكرة
سن الجلوس	4 أو 5 أشهر	السن عند إكتساب النظافة	عامين ونصف

يتبين من هذا الجدول أن النمو النفسو الحركي للحالة "سمية" هو في إطاره العادي.

الحالة الصحية العامة:

جدول رقم (11): الحالة الصحية العامة للحالة الثانية "سمية د."

الفحص	النتيجة
البصر	لم تجري فحص
السمع	جيد
أجهزة الكلام	جيدة

يظهر من الجدول أن الحالة الصحية للحالة "سمية" لكل من السمع وأجهزة النطق جيدة، وفيما يخص البصر فلم تقم بفحصه.

التمدرس:

جدول رقم (12): التمدرس للحالة الثانية "سمية د."

المؤسسة التربوية	العمر	موقف الطفلة	المدة
الروضة "تحضيري"	5 سنوات	متقبلة	درست عام تحضيري
المسجد	/	/	/
المدرسة	6 سنوات	متقبلة	عامين

يبدو من الجدول أن التلميذة "سمية" تلقت تعليمها في كل من الروضة، المدرسة، حيث كانت متقبلة للدراسة في تلك المؤسسات وواظبت على الدراسة في الروضة والمدرسة غير أنها لم تدرس في المسجد.

جدول رقم (13): مستوى الأداء الحالي للمهارات الأكاديمية للحالة الثانية "سمية د."

المهارات	الملاحظة
الكتابة	في هذه السنة تحسن خطها
القراءة	ضعيف
الحساب	متوسط، في عمليات الجمع جيدة
الإملاء	ضعيف

يتبين من المعطيات الأكاديمية أعلاه أن خطها جيد، ولديها صعوبة تعلم في كل من القراءة، والإملاء، وفيما يخص الحساب فأداءها متوسط فيه.

مهارات الإعتماد على النفس:

جدول رقم (14): مهارات الإعتماد على النفس للحالة الثانية "سمية د."

مهارات الإعتماد على النفس	كامل	بسيط	محدود
الأكل: تستعمل الملعقة بشكل صحيح، تشرب من الكأس لوحدها بدون إراقة.	*		
إرتداء الملابس: تلبس لوحدها تزر وتفك أزرار قميصها تلبس حذائها وتشبكه بشكل صحيح، تشبك حزامها.	*		
النظافة الشخصية: تعلن عن حاجتها للحمام، تستعمل الحمام بشكل لائق، تنظف أسنانها بالفرشاة والمعجون، تمشط شعرها، تقص أظافرها.	*		

من الجدول يتضح بأن للحالة "سمية" مهارات إستقلالية جد متقدمة في مهارات الأكل وإرتداء الملابس، والنظافة الشخصية وهو ما يعكس إعتمادها التام على ذاتها وعدم حاجته إلى مساعدة أحد أفراد عائلتها في هذه المهارات.

مهارات اللغة التواصلية:

- **اللغة التعبيرية:**

س: هل لدى الطفلة قدرات لغوية تعبيرية؟

ج: نعم (*) لا ( )

س: هل تستخدم الطفلة كلمات لغوية تعبيرية عن نفسها؟

ج: نعم (*) لا ( )

- **اللغة الاستقبالية:**

س: إذا كانت الطفلة تستجيب, فما نوع الاستجابة؟

ج: لفظية (*) غير لفظية ( )

س: هل تستجيب للحديث الموجه إليها؟

ج: نعم.

س: هل إكتسبت الطفلة مهارات اجتماعية ولغوية ثم تراجعت قدراتها في سن معين؟

ج: نعم ( ) لا (*)

السلوكيات العامة:

س: ما هي الأشياء التي تغضبها أو توترها؟

ج: القلق، عدم تلبية مطالبها.

س: ما هي مظاهر هذا التوتر أو الغضب؟

ج: تبدأ بالبكاء.

س: ما هي السلوكيات غير المقبولة التي تقوم بها؟ (ذكرها ووصف درجة شدتها).

ج: العناد، درجته متوسط.

س: كيف تتصرفون في حالة حدوث سلوكيات غير مقبولة؟

ج: اللوم عليها.

س: كيف تتصرف الطفلة في حالة حدوث تغيير في روتينها المعتاد؟

ج: عادي.

س: هل تنتظر دورها وهل تهتم بالأشياء الجديدة والأشخاص؟

ج: تنتظر دورها في بعض الأحيان، وتهتم بالأشياء الجديدة والأشخاص.

ملاحظات حول الحالة:

– حسب الأم فإن الطفلة منذ التحضيري لديها عدم إنتباه و"الصمه في القراية" ومعدلاتها ضعيفة ففي السنة الأولى إبتدائي تحصلت على معدل 5 وفي السنة الثانية إبتدائي تحصلت على معدل 4 وعبرت الأم عن عدم رضاها عن نتائج إبنتها.

– حسب المقابلة: لوحظ من المقابلة عدم سماع الأب لكلام الأم وهو ما إشتكت منه الأم قبل حضور الأب للمقابلة، وعدم سماعه لكلامها يسبب لها القلق الدائم وأحيانا تبكي من

جراء تصرفاته وما زاد من غضبها وقلقها هو أن أبناءها الإثنين الذكور سلوكاتهم مثل أبيهم لا يسمعون كلامها.

– حسب المعلمة فإن الطفلة سمية لا تشارك في القسم، تعاني من ضعف كبير في القراءة وحسب المعلمة دائما فإن هذا المستوى الضعيف للتلميذة مرده عدم إهتمام الأسرة في الأساس.

– ملاحظات حسب تطبيق إختبار الذاكرة الدلالية ترى في القسم حتى تجاوب على السؤال، متسرعة في الإجابة كثيرا، كان أحيانا يطيل في زمن الإستجابة مما يعكس طول عملية معالجة المعلومات لديه، صعوبة في فهم التعليمة في البعد 6 و7 من الإختبار.

2-1- عرض بيانات نتائج فرضيات الدراسة:

وفي ما يلي عرض للنتائج المتحصل عليها للحالة "سمية" في الجدول أدناه:

جدول رقم (15): الدرجات المتحصل عليها للحالة الثانية "سمية د." في أبعاد إختبار الذاكرة الدلالية

أبعاد الإختبار	الإجابات الصحيحة	الإجابات الخاطئة	بدون إجابة	المجموع
بعد تسمية الصور	53	12	10	75/53
بعد التعرف على أطراف الجسم	10	2	/	12/10
بعد التصنيف والترتيب الدلالي	4.5	10.5	/	15/4.5
بعد الفهم بالربط الوظيفي للجمل	18	12	/	30/18
بعد المعجم الدلالي المصور	3	3	/	6/3
بعد الحكم عل الأشياء بالربط الدلالي	4	2	/	6/4
بعد السيولة اللفظية والتقطيع الدلالي	7	1	/	8/7
بعد العرف على أصوات المحيط	24	4	/	28/24
بعد الرسم الدلالي الموجه	4	0	/	4/4
المجموع	127.5	46.5	10	184/127.5

يتبين من النتائج الموضحة في الجدول أعلاه أنه في:

– بعد تسمية الصور: تحصلت على درجة تقدر بـ 53 درجة وهي درجة جيدة مقارنة بالمجموع الذي يقدر بـ 75 درجة، في حين أن عدد الإجابات الخاطئة هو 12 والصور التي لم تسميها عددها10.

– بعد التعرف على أطراف الجسم: حصلت على نقطة مرتفعة تقدر قيمتها بـ 10 نقاط وهي درجة ممتازة مقارنة بمجموع البعد وهو 12 درجة، في حين أنها لم تتعرف على عضوين من الجسم.

– بعد التصنيف والترتيب الدلالي للصور: حصلت على 4.5 نقاط وهي درجة ضعيفة مقارنة بالمجموع وهو 15 درجة، وأخطأت في تصنيف 10.5 مجموعة.

– بعد الفهم بالربط الوظيفي للجمل: قدر عدد إجاباتها الصحيحة بـ 18 نقطة من أصل 30 نقطة وبالتالي لم تتحصل على الـ 12 درجة الأخرى.

– بعد المعجم الدلالي للصور: يتضح أن الدرجة التي تحصلت عليها هي 2 في حين أن مجموع البعد يقدر بـ 6 وهو ما يعني أنه أخطأت في 4 إجابات ومنها فإن درجتها ضعيفة.

– بعد الحكم على الأشياء بالربط الدلالي: نتيجتها على البعد قدرت بـ 4 درجات من أصل مجموع الإجابات الصحيحة الذي يساوي 6 وما دام أنها أخطأت في إجابتين فهذا يعني أن نقطتها جيدة.

– بعد السيولة اللفظية والتقطيع الدلالي: تحصلت "سمية" على 7 درجات من مجموع 8 درجات وأخطأت في إجابة واحدة.

– بعد التعرف على أصوات المحيط: يبدو أن الدرجة التي تحصلت عليها هي درجة مرتفعة قدرت بـ 24 نقطة من أصل 28 درجة لهذا البعد وبالتالي فهي أخطأت في 4 أصوات.

– بعد الرسم الدلالي الموجه: أحرزت النقطة الكاملة وهي 4 نقاط. وبالتالي فإن درجتها صحيحة تماما.

– وبالنسبة للمجموع الكلي للإختبار فلقد تحصل على 120 إجابة صحيحة من أصل مجموع 184، وأخطأ في 37 إجابة ولم يجب عن 7 تعليمات.

وبالنسبة للمجموع الكلي للإختبار فلقد تحصلت على 127.5 إجابة صحيحة من أصل مجموع 184، وأخطأ في 64.5 إجابة ولم تجب عن 10 تعليمات.

2-2- تحليل ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة:

وفيما يلي سيتم تحليل ومناقشة نتائج الفرضيات التسع للحالة الثانية "سمية. د":

2-2-1- تحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الأولى: والتي تنص على أنه:

يعاني تلميذ السنة الرابعة إبتدائي ذو عسر القراءة من ضعف أدائي في تسمية الصور.

النقطة التي تحصلت عليها "سمية" في هذا البعد هي نقطة مرتفعة تقدر بـ 53 نقطة وهي نقطة ممتازة أعلى من متوسط الدرجة المعيارية والمقدرة بـ 37.5 درجة، مما ينفي وجود الضعف الأدائي للحالة "سمية" في تسمية الصور.

وبعد مقارنة النتيجة التي تحصلت عليها بالدرجة المعيارية تم التوصل إلى رفض الفرضية التي مفادها: يعاني تلميذ السنة الرابعة إبتدائي ذو عسر القراءة من ضعف أدائي في تسمية الصور.

إن الإجابات الصحيحة للمفحوصة على معظم صور الأشياء الحية وصور الأشياء غير الحية يدل على معالجتها البصرية والعقلية واللفظية الصحيحة لها حيث إن إعطائها لمسميات الصور يستدل بها على قدرتها الجيدة في التعرف على الأشياء المحيطة بها في بيئتها، ولقد كانت تسمي الصور باللغة الدراجة وليس باللغة العربية مما يعني أن الرصيد المعجمي والمفرادتي ثري لدى المفحوصة في اللغة الدراجة عكس المعجم المفرداتي الضعيف في اللغة العربية مما يعني أن العسر القرائي أثر على الرصيد المعجمي للغة العربية الفصحى لديها وبالتالي فهي لا تستطيع الربط بين المدلول في الصورة والدال عليها بإسمها العربي الفصيح مما يدفعها إلى إطلاق تسميات عامية على الصور.

وفيما يخص توقيت الإجابة أجابت في زمن قدره 3دقائق وهو أقل بكثير من التوقيت المتاح للبعد هو 10 دقائق، إن سرعتها في الإجابة تعكس السرعة في معالجة المعلومات والسرعة في التذكر حيث تذكرت مسميات الصور الموجودة في الحياة اليومية بسرعة ما عدا بعض الأشياء الغير موجودة في البيئة والغير مألوفة نوعا ما.

فحسب الزيات (2001) هناك عوامل تؤثر على الحفظ والتذكر منها: مألوفية المادة موضوع التذكر، حيث تشير الدراسات التجريبية التي أجريت حول أثر مألوفية الكلمة على حفظها وتذكرها أو التعرف عليها وأن المألوفية تيسر الحفظ والتذكر.(الزيات، 2001، 215)

2-2-2- تحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الثانية: والتي مفادها أنه:

يعاني تلميذ السنة الرابعة إبتدائي ذو عسر القراءة من ضعف أدائي في التعرف على أطراف الجسم.

نجد أن النقطة التي تحصلت عليها "سمية" مرتفعة تقدر قيمتها بـ 10 نقاط وهي درجة ممتازة مقارنة بمتوسط الدرجة المعيارية والذي يساوي 6 درجات، مما يدل على عدم وجود ضعف أدائي للحالة "سمية" في التعرف على أطراف الجسم.

وبالتالي فالفرضية الثانية غير محققة، ومنه تم رفض هذه الفرضية التي تنص على: يعاني تلميذ السنة الرابعة إبتدائي ذو عسر القراءة من ضعف أدائي في التعرف على أطراف الجسم.

يظهر مما سبق على أن قدرة الحالة "سمية" في التعرف على أطراف جسمه جيدة وهو ما يستدل به على وعيها النفسي المعرفي لجسمها وللجسم الإنساني بصفة عامة، وبالتالي فهذا التعرف الصحيح – ما عدا عدم معرفة عضوين – يعكس القدرة على معالجة المعلومات بصورة صحيحة وهو ما يعني أنه قد كونت صورة صحيحة للتمثيلات الذهنية للربط بين الدال والمدلول في أجزاء الجسم الإنساني، كما أن قدرة الحالة "سمية" على معرفة أطراف الجسم الإنساني في صورة الإختبار تعكس قدرتها على التعميم الموجودة لديها حيث إستطاعت إعطاء مسميات لأطراف الجسم المعينة بالأسهم في الصورة الموجودة في

الإختبار، وأن زمن الرجع لأجابتها على هذا البعد كان في دقيقتين من أصل 5 دقائق هذا البعد مما يعني أن أدائها على هذا البعد في إختبار الذاكرة الدلالية كان سريعا.

2-2-3- تحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الثالثة: والتي نصها:

يعاني تلميذ السنة الرابعة إبتدائي ذو عسر القراءة من ضعف أدائي في التصنيف والترتيب الدلالي.

كانت إجابة الحالة "سمية" على هذا البعد ضعيفة دون المتوسط تقدر بـ 4.5 درجات من أصل 15 درجة، مما يثبت وجود ضعف أدائي لدى الطفلة "سمية" في التصنيف والترتيب الدلالي للصور وأصناف المجموعات، وهذا نظرا لأن درجتها أقل من الدرجة المعيارية والمقدرة بـ 7.5 درجات.

ومنه فالفرضية الثالثة غير محققة، وبالتالي تم رفض هذه الفرضية التي تنص على: يعاني تلميذ السنة الرابعة إبتدائي ذو عسر القراءة من ضعف أدائي في التعرف على أطراف الجسم.

فدرجتها الضعيفة تترجم قدرتها الضعيفة في التصنيف والترتيب الدلالين الخاطئين لفئات المفاهيم كالأدوات المنزلية، وسائل النقل، الحيوانات بمختلف أصنافها، الألعاب...إلى غير ذلك من الأشياء المحيطة بها في حياتها اليومية، وأن القدرة الدلالية لتصنيف الأشياء تتضمن مجموعة من القدرات الفرعية كالتنظيم، المماثلة، التحليل الدلالي، التحليل العاملي للمعنى، القدرة على الإسترجاع، الذاكرة المعجمية، الإستنباط، النطاق الدلالي للصور، التفكير المنطقي، إدراك تداخل العلاقات وتباعدها، إدراك أوجه الإختلاف والإئتلاف مجمل هذه القدرات ضعيفة وهو ما يستدل عليه من خلال درجاته الضعيفة في هذا البعد، كما أن إجابتها تعكس بأن عملية الحكم (إتخاذ القرار) خاطئة في أغلبها على الأشياء المصنفة، علاوة على أن القدرة التمييزية للطفلة بين الأشياء ضعيفة وتعكس من إجاباتها المعرفة اللامنظمة عن العالم من حولها في ذاكرتها الدلالية. وهناك من يرى تنظيم المعلومات له أثر

على زيادة فاعلية الحفظ والتذكر والتعلم سواء كان هذا التنظيم من قبل المتعلم نفسه أم نتيجة لطريقة التقديم. (الزيات، 2001، 210)

ومما سبق يظهر بأن للحالة "سمية" مشكل في التصنيف الدلالي – وذلك رغم مألوفية الصور المعروضة في معظمها – وبما أن تنظيمها ضعيف هذا ما يعني أن الحقل الدلالي للكلمات ولمعنى الكلمات لديها ضعيف وأن تكوين مفاهيم معنى التنظيم – التصنيف – الترتيب – المقارنة والحكم لم تطور بعد أو أن تطورها ضعيف جدا.

وإجاباتها تدل على ضعف القدرة التصنيفية التي تتطلب التجزيئ فحسب أندرسون يتجزئ الشيء داخل نظام من الأشياء الفرعية، وهذا يعكس عملية المعالجة البصرية المبكرة، وبمجرد أن تتم عملية التجزئة لشيء داخل أشياء فرعية أصلية، يمكن للفرد أن يضع التصنيف الخاص بكل شيء فرعي. (أندرسون، 2007، 85)

وإستنفاذ التلميذة "سمية" للوقت الكامل للإجابة على هذا البعد والمقدر بـ: 20 دقيقة يفسر الصعوبة الكبيرة التي وجدتها التلميذة أثناء الإجابة على هذا البعد.

2-2-4- تحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الرابعة: والتي تنص على:

يعاني تلميذ السنة الرابعة إبتدائي ذو عسر القراءة من ضعف أدائي في الفهم بالربط الوظيفي للجمل.

يلاحظ من الجدول (رقم 15) أن مجموع عدد الإجابات الصحيحة يساوي 18 نقطة وهي أكبر من متوسط الدرجة المعيارية المقدر بـ 15 درجة مما يستدل به على عدم وجود ضعف أدائي في هذا البعد لدى الحالة الثانية ما دامت أن الدرجة المتحصل عليها في هذا البعد أعلى من الدرجة المعيارية.

ومنه فالفرضية الرابعة غير محققة، وبالتالي رفض هذه الفرضية التي تنص على: يعاني تلميذ السنة الرابعة إبتدائي ذو عسر القراءة من ضعف أدائي في الفهم بالربط الوظيفي للجمل.

حيث أن أداء الطفلة على هذا البعد كان سريعا في الحكم على صحة أو خطأ الجمل عن طريق ذاكرة المعاني مما يعني أن عمل ذاكراتها الدلالية كان سليما وسريعا حيث أن عملية الحكم على الجمل تتطلب القدرة على الإستنباط المنطقي، البناء والتنظيم المعرفي، القدرة على الإستيعاب، فهم معاني اللغة، وبالتالي فهي قدرات يستلزمها البعد ويستدل من خلالها على كبر حجم عملية معالجة المعلومات.

فبحسب (الزيات، 2001) فإن مستوى الفهم يزيد بزيادة عمق مستوى المعالجة.
(الزيات، 2001، 214)

وأن إمكانية التلميذة على ربط الفهم الدلالي الوظيفي للجمل بالخصائص المحددة للشيء المبين في الصورة الدالة لذلك حسنة حيث إستطاع تحديد مميزات الشيء المراد في الصورة وذلك بتحديد الجمل الصحيحة المناسبة للصورة وكذلك الخاطئة، وذلك بإستعمال مدخل أو مثير بصري وهو الصورة، ومدخل أو مثير لفظي وهو الجملة المسموعة ويستدعي قدرة على معالجة المعاني لفهم محتوى الجمل ودلالتها.

والمدة المحددة لهذا البعد هي 15 دقيقة ولقد استغرقت الطفلة في الإجابة على هذا البعد 5 دقائق وذلك بإحتساب زمن قراءة الباحثة لجمل البعد مما يعني أن زمن الرجع للحالة لابأس به.

2-2-5- تحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الخامسة: وتنص على:

يعاني تلميذ السنة الرابعة إبتدائي ذو عسر القراءة من ضعف أدائي في المعجم الدلالي للصور.

يتبين أن الدرجة التي تحصلت عليها هي 2 في حين أن متوسط الدرجة المعيارية يساوي 3 وهو ما يؤكد وجود الضعف الأدائي في المعجم الدلالي للصور لدى الحالة الثانية باعتبار أن قيمة الدرجة المعيارية أكبر من قيمة علامة التلميذة "سمية".

ومنه فالفرضية الخامسة محققة، وبالتالي قبول هذه الفرضية التي تنص على: يعاني تلميذ السنة الرابعة إبتدائي ذو عسر القراءة من ضعف أدائي في المعجم الدلالي للصور.

إن الدرجة الضعيفة تعكس الصعوبة التي وجدتها الحالة "سمية" في الإجابة وهذه الدرجة الضعيفة تعني الضعف في حل المشكلات، مشكل في الصياغة للأفكار والتنظيم للإستجابات، الخلل في ترابط الخبرة وتنظيمها، ضآلة القدرة في الإستدلال مع التجريد، وضعف في كل من: الإدراك، الإستنتاج، كفاءة التمثيل العقلي المعرفي للمعلومات، وتكوين المفهوم الكلي.

ويلاحظ في هذا البعد من الإختبار أنه يعتمد في الصور المعروضة على مداخل بصرية موضحة في الصور ومداخل لفظية ممثلة في إعطاء مسميات للأشياء المبينة في كل صورة، وهو مما يتطلب معالجة بصرية للصور ومعالجة سمعية للألفاظ في كلا المدخلين حيث كانت كلتا المعالجتين على مستواهما جيدة حيث أن محتوى إجابة التلميذة في هذا البعد كانت تدل على المعالجة البصرية الصحيحة إضافة إلى أن تكرارها لما تسمعه من الباحثة من مسميات هو ما يستدل به على معالجتها السمعية السليمة، علاوة على معالجة المعنى التي قامت بها الحالة "سمية" من خلال إعطائها تعريف لكل شيء من الأشياء المعروضة أمامها في الصور فأداء الطفل عليه كان من متوسط إلى بطيء نوعا ما مما يعني أن معالجة معلومات المعنى في الذاكرة الدلالية كان متوسطا إلى بطيء نوعا ما.

يؤيد هذا الإفتراض ما تشير إليه البحوث المعاصرة المتعلقة بالذاكرة من أن طريقة معالجة الشخص للمادة المتعلمة وكيفية إستقباله ومعالجته وتجهيزه للمعلومات تشكل أهمية كبرى في فاعلية التذكر أو الإستدعاء اللاحق للمعلومات. (الزيات، 2001، 196)

والطفلة "سمية" كانت تجد صعوبة في إعطاء تعريف دلالي شامل عن وظيفة أو خاصية الشيء المبين في صورة الإختبار وكانت تعمل على إسترجاع المفاهيم والتعاريف الدلالية من الذاكرة الدلالية بناء على إستعمالات هذه الأشياء في حياتنا اليومية وهو ما يدل على فقر الرصيد المعجمي والمفرداتي للطفلة حيث تجلى ذلك في ضعف المردود اللغوي للتعاريف الدلالية الشاملة.

وكانت مدة هذا البعد هي 10 دقائق واستغرقت الطفلة في زمن الإجابة عليها 5 دقائق نظرا للصعوبة التي وجدتها في التعبير عن مفاهيم هذه الأشياء وهو ما يعكس الصعوبة الكبيرة في تكوين المفاهيم المعرفية للأشياء، كما يرد ذلك أيضا لضعف المردود والمعجم اللغوي.

2-2-6- تحليل ومناقشة نتيجة الفرضية السادسة: والقائلة بأنه:

يعاني تلميذ السنة الرابعة إبتدائي ذو عسر القراءة من ضعف أدائي في الحكم على الأشياء بالربط الدلالي.

إن النتيجة التي تحصلت عليها "سمية" في هذا البعد جيدة حيث أن مجموع الإجابات الصحيحة يساوي 4 من أصل 6 درجات وهي أكبر من الدرجة المعيارية والتي تقدر بـ 3 درجات، وهو ما يعكس نص الفرضية التي في مفادها وجود ضعف أدائي لدى الحالة "سمية" في الحكم على الأشياء بالربط الدلالي.

ومنه فالفرضية السادسة غير محققة، وبالتالي رفض هذه الفرضية التي تنص على: يعاني تلميذ السنة الرابعة إبتدائي ذو عسر القراءة من ضعف أدائي في الحكم على الأشياء بالربط الدلالي.

فتمكن المفحوصة من إصدار الأحكام المناسبة للصور من خلال فهمها الدلالي الجيد لما هو موجود في الصور ويستنتج بأن قدرتها التمييزية لابأس بها حيث تمكنت من التصنيف الصحيح للصور عن طريق التحديد الصحيح لكل صورة التي لا تنتمي إلى كل مجموعة من المجموعات، كما أن مهارة التحليل للعلاقات الموجودة بين الأشياء في الصور والتصنيف لهاته الصور مختلفة الأشكال والخصائص كانت جيدة. هذا التحليل والتصنيف يتطلب معالجة بصرية للصور المرئية التي كانت على مستوى عالي في هذا البعد.

ويستنبط بأن عملية المعالجة المعلوماتية العقلية كانت سريعة وذلك من خلال زمن الرجع إستجابة المفحوصة الذي قدر بـ 3 دقائق على هذا البعد، كما أن معالجتها المعلوماتية كانت سليمة وذلك من خلال إجابتها الصحيحة.

2-2-7- تحليل ومناقشة نتيجة الفرضية السابعة: والتي نصت على:

يعاني تلميذ السنة الرابعة إبتدائي ذو عسر القراءة من ضعف أدائي في السيولة اللفظية والتقطيع الدلالي.

تحصلت الحالة "سمية" على 7 درجات في حين أن مجموع درجات البعد ككل هي 8 نقاط، وهي تعتبر درجة ممتازة بالمقارنة مع الدرجة المعيارية المحددة بـ 4 درجات، وبما أن مجموع الإجابات الصحيحة أكبر من مجموع الإجابات الخاطئة التي تقدر بدرجتين من جهة وأن مجموع الإجابات الصحيحة أكبر من الدرجة المعيارية من جهة أخرى فذلك ما ينفي وجود الضعف الأدائي لدى الحالة الثانية في هذه الفرضية.

ومنه فالفرضية السابعة غير محققة، وبالتالي رفض هذه الفرضية التي تنص على: يعاني تلميذ السنة الرابعة إبتدائي ذو عسر القراءة من ضعف أدائي في السيولة اللفظية والتقطيع الدلالي.

حيث إستطاعت الحالة "سمية" أن تعطي أسماء أربع حيوانات بسرعة كبيرة وهو ما يترجم قدرتها على الإسترجاع السريع الذي تجلى في الاستحضار التلقائي للأسماء الدلالية من خلال التذكر بواسطة المرجع الدلالي اللفظي وهو أسماء الحيوانات.

وفيما يخص التقطيع الدلالي فقد أتت الطفلة "سمية" بكلمات لأشياء غير حية نستعملها في حياتنا اليومية تبدأ بالحروف المطلوبة حيث أجابت بـ: قلم، رية، سلة المهملات، باب. وهذا ما يفسر بأن التقطيع الدلالي لديها جيد.

كما يحدد هذا البعد في جزئيه (السيولة اللفظية والتقطيع الدلالي) معرفة رصيد الطفل من الأشياء التي إكتسبها وتم تخزينها في ذاكرته الدلالية وكذا التذكر بواسطة المرجع الدلالي اللفظي.

ولقد تم إستهلاك 4 دقائق لهذا البعد من أصل 10 دقائق.

2-2-8- تحليل ومناقشة نتيجة الفرضية الثامنة: والتي فرضها أن:

يعاني تلميذ السنة الرابعة إبتدائي ذو عسر القراءة من ضعف أدائي في التعرف على أصوات المحيط.

يبدو أن الدرجة التي تحصلت عليها "سمية" في هذا البعد هي درجة مرتفعة قدرت بـ 24 نقطة وهي أكبر من الدرجة المعيارية التي حددت بـ 14 درجة من أصل 28 درجة لهذا البعد والدرجة المتحصل عليها يستدل بها على عدم وجود ضعف أدائي لدى الحالة "سمية" في التعرف على أصوات المحيط.

ومنه فالفرضية الثامنة غير محققة، وبالتالي رفض هذه الفرضية التي تنص على: يعاني تلميذ السنة الرابعة إبتدائي ذو عسر القراءة من ضعف أدائي في التعرف على أصوات المحيط.

حيث إستطاعت أن تتعرف على غالبية ماهية الأصوات المقدمة، وهو ما يدل على قدرتها على الربط بين المنبه الصوتي المتواجد في المحيط والمفاهيم الدلالية التي يتضمنها الصوت، وأن الحالة "سمية" تتمتع بإدراك سمعي صوتي ممتاز وهو ما يستدل به من إجاباتها الصائبة حيث إستوعبت المحتوى الصوتي للصوت المسموع واستطاعت أن تصنف الصوت دلاليا من خلال الربط الذهني بين الدال الصوتي ومدلوله. وكانت إجاباتها في الغالب سريعة أقل بكثير من الوقت المسموح به وهو دقيقة واحدة لكل صوت. وهو ما يعني أن المعالجة السمعية تمت بسرعة.

كما أنه لديها القدرة على إستحضار المفاهيم الدلالية الممثلة في الصور، كما تقدم إجاباتها صورة موضحة على إمكانياتها الحسنة في الربط الدلالي بين الدال والمدلول والصور الذهنية للأشياء المحيطة بالطفلة في عالمها الخارجي، وهو ما يعكس السرعة في القدرة على معالجة المعلومات البصرية ومعالجة المعلومات العقلية واللفظية بشكل كبير والقدرة على التذكر السريع في إعطاء الدال عن الصورة المقدمة مما يفسر قدرتها السريعة على إسترجاع مسميات الأصوات حيث كانت تجيب في وقت أقل من المتوسط بكثير من

الوقت المتاح ويستنتج أيضا من إجاباتها على أن معظم هذه الأصوات مألوفة لديها وموجودة في بيئته.

وقد لوحظ على الحالة فرح واهتمام وإستمتاع ببعد التعرف على أصوات المحيط.

2-2-9- تحليل ومناقشة نتيجة الفرضية التاسعة: إن نصها كالآتي:

يعاني تلميذ السنة الرابعة إبتدائي ذو عسر القراءة من ضعف أدائي في الرسم الدلالي الموجه.

إن الدرجة التي تحصل عليها "سمية" في هذا البعد هي درجة ممتازة حيث أحرزت النقطة الكاملة وهي 4 نقاط وبالتالي فإن نقطتها أكبر من الدرجة المعيارية المحددة بدرجتين، وهو ما يفرض نفي الفرضية على مستوى هذا البعد.

ومنه فالفرضية التاسعة غير محققة، وبالتالي رفض هذه الفرضية التي تنص على: يعاني تلميذ السنة الرابعة إبتدائي ذو عسر القراءة من ضعف أدائي في الرسم الدلالي الموجه.

حيث تمكنت من إنجاز تعليمة هذا البعد ورسمت في الأشياء الحية حمامة وفراشة وحسب ما روته التلميذة وما قامت برسمه يدل على محاولتها إسقاط ما رآته في ورقة الرسم، وفي الأشياء الغير حية رسمت سلم ومكتب، وإن هذه الرسومات يصعب فهمها وهو ما يفسر التباعد والتباين الكبير الموجود بين الصورة الذهنية للموضوع أو للشيء المرسوم والتمثيل البياني الدلالي الممثل له فعليا في الورقة مما يفسر نقص في القدرة الفعلية على ترجمة الصورة الذهنية للمفاهيم المرسومة في ورقة الرسم إضافة إلى أن إمكانية الطفلة على الربط الدلالي بين الصورة الذهنية للمفاهيم المكتسبة والتمثيل البياني لها موجودة على الورقة غير أنها لا تحتوي على التفاصيل الفرعية للشيء المرسوم، ومهارة الرسم لم تتطور، والرسومات هذه تعطينا صورة على عمق بعض المكتسبات الدلالية بالنسبة للحالة ودلالتها الإيجابية ومعناها الخاص في نفس الطفلة "سمية" وهذا من خلال إختيارها لرسمها على الورقة، كما أن قدرة الطفل على التذكر في هذا البعد جيدة.

3- إستنتاج عام:

إنطلاقا من الإشكال المطروح في هذه الدراسة والذي حاولت من خلاله معرفة مستوى أداء الذاكرة الدلالية لدى ذوي عسر القراءة، حيث أخذ هذا الإشكال تساؤلاته العلمية من خلال الفرضيات التسع والتي مفادها يعاني تلميذ السنة الرابعة إبتدائي ذو عسر القراءة من ضعف أدائي على مستوى أبعاد تسمية الصور، التعرف على أطراف الجسم، التصنيف والترتيب الدلالي، الفهم بالربط الوظيفي للجمل، المعجم الدلالي للصور، الحكم على الأشياء بالربط الدلالي، السيولة اللفظية والتقطيع الدلالي، التعرف على أصوات المحيط، الرسم الدلالي الموجه.

وللتحقق من هذه الفرضيات تم إتباع منهج دراسة الحالة باعتماد أدوات الملاحظة والمقابلة النصف موجهة مع حالتي ذوي عسر القراءة وكذلك بتطبيق إختبار الذاكرة الدلالية، وسيتم عرض نتائجها فيما يلي:

لا يعاني تلميذ السنة الرابعة إبتدائي ذو عسر القراءة من ضعف أدائي في تسمية الصور، في التعرف على أطراف الجسم، في الفهم بالربط الوظيفي للجمل، في الحكم على الأشياء بالربط الدلالي، في السيولة اللفظية والتقطيع الدلالي، في التعرف على أصوات المحيط، في الرسم الدلالي الموجه.

في حين أنه يعاني تلميذ السنة الرابعة إبتدائي ذو عسر القراءة من ضعف أدائي في التصنيف والترتيب الدلالي، وفي المعجم الدلالي للصور.

خـلاصة الدراسة

خـلاصة الدراسة

من خلال هذا البحث تم تناول نوع من أنواع الذاكرة في الذاكرة طويلة المدى ألا وهو الذاكرة الدلالية لدى حالتين من ذوي عسر القراءة يتمدرسون في السنة الرابعة بالمرحلة الإبتدائية.

وقد توصلت هذه الدراسة إلى عدم وجود ضعف أدائي لدى تلميذ السنة الرابعة إبتدائي ذو عسر القراءة على مستوى أبعاد تسمية الصور، التعرف على أطراف الجسم، الفهم بالربط الوظيفي للجمل، الحكم على الأشياء بالربط الدلالي، السيولة اللفظية والتقطيع الدلالي، التعرف على أصوات المحيط، الرسم الدلالي الموجه، في حين أنه يوجد ضعف أدائي لدى تلميذ السنة الرابعة إبتدائي ذو عسر القراءة على مستوى بعدي التصنيف والترتيب الدلالي، المعجم الدلالي للصور.

وإن ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج تتوقف على عينة الدراسة المستهدفة، وكذلك في حدود الدراسة وفي حدود إختبار الذاكرة الدلالية المطبق للباحث سعد عبد العزيز، الفروق الفردية داخل الفرد في حد ذاته، وأيضا مراعاة عامل المحيط الأسري لكل حالة باعتبار أن إجابات التلميذ إسقاطية لما هو موجود في بيئة حياته اليومية.

إقتراحات

من خلال معالجة موضوع الذاكرة الدلالية لدى تلاميذ عسر القراءة وانطلاقا من معطيات تم الكشف عنها من الواقع (حقل الدراسة) تطرح الباحثة جملة من الإقتراحات على النحو التالي:

- إقتراح دراسات حول الذاكرة الدلالية لدى المعسيرين قرائيا /أو ذوي صعوبات القراءة.
- ضرورة إجراء أبحاث حول معالجة المعلومات لدى المعسيرين قرائيا.
- تصميم برامج تعليمية و/أو شبة تجريبية و/أو تدريبية تعنى بتحسين أداء الذاكرة الدلالية لدى عسيري القراءة.
- إجراء المزيد من الدراسات حول نظام معالجة المعلومات لدى الطفل المعسر قرائيا.
- ضرورة إهتمام المسؤولين في قطاع التربية بالتنسيق مع أهل الإختصاص لبرمجة أيام دراسية، وبرامج تكوينية لمعلمي المرحلة الإبتدائية تدور حول طرق إكتشاف وتشخيص التلاميذ المعسيرين قرائيا في الوسط المدرسي.
- ضرورة إعداد معلمين ملمين بصعوبات التعلم من أجل تهيئة الطفل المعسر قرائيا وتأهيله للتكيف تدريجيا وتجاوز مشكلاته التي تتعلق بالأداء القرائي.
- ضرورة توظيف مختصين صعوبات التعلم في المدارس الإبتدائية للتكفل بهذه الفئة.
- إجراء دراسات أكثر عمقا للعديد من المتغيرات التي تساعد الباحث والمختصين في معرفة أسباب ضعف الذاكرة الدلالية وقوتها.
- بناء خطط تربوية فردية و/ أو برامج تدريبية تعنى بتحسين الذاكرة الدلالية لدى ذوي عسر القراءة.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، مروان عبد المجيد (2000). **أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية.** عمان. الأردن: مؤسسة الوراق.

أحرشاد، الغالي (د. ت). **الطفل واللغة.** د. بلد: المركز الثقافي العربي.

آمال، بن صافية (2002). **الذاكرة العاملة لدى المصابين بعسر القراءة.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر: الجزائر.

أمين، جنان (2013). مستويات العبء الإدراكي وأثرها على القدرة القرائية لدى التلميذ المعسر قرائيا. **مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية.** 13. جامعة سعد دحلب البليدة .الجزائر. 201-212.

أندرسون، جون ر. (2007). **علم النفس المعرفي وتطبيقاته.** ترجمة: محمد صبري سليط، رضا مسعد الجمال. عمان. الأردن: دار الفكر.

البري، أوس (2015). **ذاكرة الإنسان.** حلقة بحث مقدمة لمادة العلوم بعنوان: ذاكرة الإنسان. الجمهورية العربية السورية.

البطانية، أسامة محمد وآخرون (2007). **علم نفس الطفل غير العادي.** عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

البطاينة، أسامة (2005). **صعوبات التعلم**. عمان. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

بطرس، بطرس حافظ (2014). **تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم**. ط. 3. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

بلحاج، عبد الكريم (2009). **المدخل إلى علم النفس المعرفي**. الرباط: دار أبي رقراق للطباعة والنشر.

جابر، نصر الدين (2015). **دروس في علم النفس الفيزيولوجي**. الجزائر: دار علي بن زيد للطباعة والنشر والتوزيع.

جبايب، علي حسن اسعد (2011). صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي. **مجلة جامعة الأزهر بغزة**. سلسلة العلوم الإنسانية 2011. المجلد 13 (1)(A). 1-34.

حاج صابري، فاطمة الزهراء (2005). **عسر القراءة النمائي وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة ورقلة: الجزائر.

حمزة، أحمد عبد الكريم (2008). **سيكولوجية عسر القراءة (الديسلكسيا)**. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الحويلة، أمثال **سيكولوجية الذاكرة"... 16 إختبارا لفحص الذاكرتين "الدلالية والشخصية"** جريدة الراي، 23 نوفمبر 2009، العدد (11102-A0). 24.

زغبوش، بنعيسى (2008). **الذاكرة واللغة.** عمان:عالم الكتب الحديث – جدار للكتاب الحديث.

الزغول، رافع النصير وآخرون (د.ت). **علم النفس المعرفي.** د. ط. عمان. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الزيات، فتحي (2006). **الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات.** ط. 2. القاهرة: دار النشر للجامعات.

الزيات، فتحي مصطفى (2001). **علم النفس المعرفي دراسات وبحوث.** ج. 1. القاهرة: دار النشر للجامعات.

الزيات، فتحي مصطفى (2001). **علم النفس المعرفي مداخل ونماذج ونظريات.** ج. 2. القاهرة: دار النشر للجامعات.

ساعاتي، أمين (1991). **تبسيط كتابة البحث العلمي.** المركز السعودي للدراسات الإستراتيجية. مصر الجديدة. جدة. التوزيع المملكة العربية السعودية.

السرطاوي، زيدان أحمد (2006). **تقييم صعوبات التعلم في القراءة.** د. ط. جامعة الملك سعود. الرياض.

السرطاوي، عبد العزيز وآخرون (2009). **تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها**. عمان. الأردن: دار وائل للنشر.

سميرة، دعوة وآخرون (2013). **الضغط النفسي واستراتيجيات المواجهة لدى أم الطفل التوحدي**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أكلي محمد أولحاج البويرة: الجزائر.

شلبي، محمد أحمد (2001). **مقدمة في علم النفس المعرفي**. د. ط. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

صابر، فاطمة عوض وآخرون (2002). **أسس ومبادئ البحث العلمي**. القاهرة. الإسكندرية: مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية.

صالح، ابراهيم محمد (2006). **علم النفس اللغوي والمعرفي**. عمان. الأردن: دار البداية.

صبحي، محمد وآخرون (2009) الفصل الأول كانون الأول. **بحث بعنوان نظرية جانييه ونموذج معالجة المعلومات (632)**. إستكمالا لمساق أسس نفسية في التربية. مدرسة المساق: الدكتورة فتحية نصرو. كلية الدراسات العليا. ماجستير التربية جامعة بير زيت.

الصيرفي، محمد عبد الفتاح حافظ (2002). **البحث العلمي الدليل التطبيقي للباحثين**. عمان. الأردن: دار وائل للنشر.

عبد الرحمن، سعد (1998). **القياس النفسي**. ط. 3. القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد القوي، سامي (د.ت). **علم النفس العصبي**. ط. 2. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد الهادي، فخري (2010). **علم النفس المعرفي**. عمان. الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.

عبيدات، محمد (1999). **منهجية البحث العلمي**. ط. 2. عمان: دار وائل للنشر.

عتوم، عدنان يوسف (2012). **علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق**. ط. 3. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عقيل، عقيل حسين (1999). **فلسفة مناهج البحث العلمي**. د. ط. جامعة الفاتح: مكتبة مدبولي.

الغزي، ميشلين عون وآخرون (د. ت). **الكلمات المتعلقة بالصعوبات التعلمية**. قاموس ميشلين. إخراج طباعي: داليدا الحايك. مركز البحث والتطور البيداغوجي.

فاطمة، دبراسو (2005). **الذاكرة الشخصية وذاكرة المعاني لدى الطفل المصاب بالتخلف العقلي البسيط**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الحاج لخضر باتنة: الجزائر.

فاطمة، زوليخة بطاطية بوكاسي (2013). **علاقة النشاط الزائد المصحوب بتشتت الإنتباه في ظهور عسر القراءة عند التلاميذ السنة الرابعة إبتدائي**. رسالة ماستر غير منشورة. جامعة أكلي محند أولحاج البويرة: الجزائر.

فوستر، جوناثان كيه (2014). **الذاكرة**. ترجمة: مروة عبد السلام. القاهرة: مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة.

فوقية، عبد الفتاح وآخرون (2005). **علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق**. القاهرة: دار الفكر العربي.

قحطان، أحمد الظاهر (2004). **صعوبات التعلم**. عمان. الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

لعبيد، هدى (2015). **دور المطالعة الموجهة في حل مشكلات القراءة عند متعلمي المرحلة المتوسط**. رسالة ماستر غير منشورة. جامعة حمه لخضر الوادي: الجزائر.

مرباح، أحمد تقي الدين (2015). **عسر القراءة وعلاقته بالتوافق النفسي لدى عينة من التلاميذ السنة الخامسة إبتدائي (مدينة الأغواط)**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مولود معمري تيزي وزو: الجزائر.

مسعد، محيى محمد (2000). **كيفية كتابة الأبحاث والإعداد للمحاضرات**. ط. 2. الإسكندرية: المكتب العربي الحديث.

مسعودة، منتصر (2016). **أثر برنامج تدريبي مبني على إستراتيجية الذاكرة المعرفية (اللفظية والرمزية) في تنمية مهارات القدرة القرائية لدى التلاميذ عسيري القراءة**. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة قاصدي مرباح ورقلة: الجزائر.

ملحم، سامي محمد (2002). **صعوبات التعلم**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الهدى، بزراوي نور (2015). سعة الذاكرة العاملة عند ذوي صعوبات تعلم القراءة. **مجلة البحوث والدراسات الإجتماعية**. 13. جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي. الجزائر. 270-278.

يامنة، اسماعيلي وآخرون (2014). **الدماغ والعمليات العقلية: الإنتباه، الإدراك، التفكير، التعلم، الذاكرة**. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

المراجع الأجنبية:

Cordierc, F. & Gaonac, D. h; (2007). Apprentissage et mémoire. Armand colin.

RONDAL J.A., SERON X., (2003). Troubles du langage: bases théoriques diagnostic et rééducation. Mardaga. Bruxelles.

الكيال، مختار أحمد (د.ت). "حيث" فاعلية برنامج لتحسين مقدار معلومات الوعي بما وراء الذاكرة، وأثره في تحسين كفاءة منظومة التجهيز المعرفي بالذاكرة العاملة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. كلية التربية. جامعة عين شمس. من: http://.www. Pdffactory.com

http://www. Alraimedia.Com

http://www. Jilrc.Com

http://www. Shamaa. org/arAdvancedFullRecord.aspx?ID=109116

https://ar.wikipedia.org

الـمــلاحــق

ملحق رقم (01): يوضح إختبار الذاكرة الدلالية

إختبار الذاكرة الدلالية لدى الطفل من إلى 6 سنوات 10:

أ- **مصدر بناء اختبار الذاكرة الدلالية:** لقد تم الاعتماد في بناء هذا البروتوكول على النموذج السلمي للمفاهيم حسب Warrington 1975 وbeauvois 1982 وsaillant 1985 حيث يري أن الذاكرة الدلالية مركبة من نظام تحتي لفظي ونظام تحتي بصري مستعملا في نموذجه لوظائف الحياة التي بدورها تتفرع إلى مجموعتين كبيرتين هما الأشياء الحية والغير الحية (les objets vivants et manufactures)، كما أن الإضطرابات على مستوى الذاكرة الدلالية أو التصنيف الدلالي، يفسره خصوصا بالإختلافات الملاحظة بين التصنيف الحيوانات (الأحياء) والأدوات المستعملة يوميا التي يواجهها الإنسان في مختلف الأماكن أي الغير الأحياء مثل: أدوات المطبخ (الخضر والفواكه ... إلخ)، المكتب، أدوات ورشة العمل (مطرقة، منشار، سلم، ... إلخ) ووسائل النقل وغيرها.

فالوصول إلى تصنيف وترتيب الحيوانات يكون مستقل عن نظام التحتي البصري في مقابل الأشياء الثابثة والغير الحيوية التي هي متخصصة بوظيفتها، فهي أكثر إستقلالية من النظام البصري.

ومن جهة أخرى إستند الباحث في تحديد بنود هذا البروتوكول إلى البنود المعتمدة في البطارية الدلالية لـ GRESEM للباحثة Valerie.Hahn-Barma أخصائية نفسانية ونفسو عصبية في مستشفى salpetrier حيث قامت هذه الباحثة بدراسة عيادية ومختلف أنظمة الذاكرة طويلة المدى "دراسة حالة" لمريض مصاب بالألزهايمر، كما تحتوي البطارية الخاصة بالذاكرة الدلالية على ثلاث بنود:

بعد تسمية الصور:

تشمل 40 صورة تنقسم إلى:

20 صورة للأحياء، (الحيوانات بمختلف أصنافها).

20 صورة تمثل أشياء الغير حية (أدوات منزلية، وسائل النقل، ألعاب...).

ويشمل على مدخل بصري .

بعد الأسئلة الدلالية للصور:

تقديم صورة لشيء ما. مثل منشار ونعرض على الطفل بعض الجمل ونطلب منه تقديم الجملة الصحيحة التي تناسب الشيء المبين في الصورة. يشمل البند على: مدخل لفظي، مدخل بصري.

بعد التجهيز بالربط الدلالي:

يشمل على: مدخل لفظي، مدخل بصري.

1 – بعد تسمية الصور:

الهدف: يهدف إلى قياس الرصيد المعجمي والمفرداتي لدى المفحوص، وقدرته على إستحضار المفاهيم الدلالية الممثلة في الصور، كما يقدم لنا صورة موضحة على إمكانية الربط الدلالي بين الدال والمدلول والتمثيلات الذهنية للأشياء المحيطة بالطفل في عالمه الخارجي، وهو بعد التعرف على الأشياء عن طريق الصور.

الوسائل:

– مدخل بصري.

يتألف بعد التسمية من 75 صورة واضحة ذات خلفية بيضاء موزعة على مجموعتين أساسيتين، 25 صورة لأشياء حية وتحتوي هذه الأخيرة صورة طفل، بنت، وأصناف مختلفة من الحيوانات تظم (طيور، حيوانات برية أليفة ومتوحشة، حيوانات مائية). 50 صورة لأشياء غير حية والتي تشمل الخضر، الفواكه، وسائل النقل، أدوات عمل، ملابس، ألعاب ... إلخ.

التعليمة: نقدم أو نعرض الصور، الواحدة تلو والأخرى على الطفل ونطلب منه، ماذا تمثل الصورة؟

التوقيت: 10 ثواني لكل صورة، هذا البعد يستغرق 10 دقائق.

التنقيط: لكل إجابة صحيحة نقطة واحدة وتتضمن إعطاء الإسم المناسب والدال عن الصورة المقدمة وبالتالي مجموع نقاط البعد 75 ن، في حالة تقديم إجابة خاطئة نعطيه 0 ن.

2- بعد التعرف على أطراف الجسم:

الهدف: يهدف إلى قدرة الطفل على التعرف الجيد لجسمه بالوعي النفسي المعرفي للجسم، فبداية التعرف على الأشياء تنطلق من الذات فبالنسبة للطفل السليم فإن سن التعرف على الجسم هو سنتين إلى ثلاث سنوات.

الوسائل: نقدم صورة لطفل واضحة مع أماكن التعين على الجسم ونطلب من الطفل ذكر الأسماء المرافقة للسهم.

التعليمة: ما إسم هذه المنطقة؟

التوقيت: 5 دقائق.

التنقيط: إن لكل إجابة صحيحة نقطة 1 و0 للإجابة الخاطئة، مجموع النقاط للبعد هو 12 نقطة.

3- بعد التصنيف والترتيب الدلالي:

الهدف: معرفة مدى قدرة الطفل على التصنيف والترتيب الدلالي للأشياء المحيطة به في حياته اليومية والمعبر عنها بالصور للأشياء الحية والغير حية، وهي تساهم في عملية الحكم على الأشياء، ويهدف كذلك إلى تحديد قدرة الطفل على التمييز بين الأشياء والتبرير ويقدم لنا نظرة هامة حول تنظيم المفاهيم الدلالية للطفل في ذاكرته الدلالية.

الوسائل: نفس الصور المستعملة في البعد السابق (تسمية الصور).

التعلمية: نطلب من الطفل ترتيب الصور وتصنيفها حسب إنتمائها 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.

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 البعد هو 15 ن.

4- بعد الفهم والربط الوظيفي الجمل:

الهدف: يهدف إلى معرفة قدرة الطفل على الفهم الدلالي الوظيفي وتحديد الخصائص النوعية للأشياء المحيطة به، والتي يواجهها في حياته اليومية، كما يمكننا التعرف على مدى إمكانية الطفل على الربط الفهم الجملي والخصائص المحددة للشيء المبين في الصورة الدالة لذلك.

الوسائل: نعرض عليه الصورة ونطرح عليه بعض إقتراحات الجمل قصد تحديد مميزات الشيء المراد في الصورة ونطلب منه تحديد الجمل الصحيحة المناسبة للصورة وكذلك الخاطئة، ويتضمن 6 بطاقات، الصورة 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.

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

الوقت: المدة المحددة لهذا البعد هي دقيقة 15 .

التنقيط: نقطة واحدة 01 ن لكل إجابة صحيحة ومناسبة للشيء المبين في الصورة و0 ن للإجابة الخاطئة التي لا ترتبط بالصورة، مجموع نقاط البعد هو30 ن.

5- بعد المعجم الدلالي:

الهدف: يهدف إلى التعرف على إمكانية الطفل في إسترجاع المفاهيم والتعاريف من الذاكرة الدلالية مع إعطائنا صورة واضحة على غنى أو فقر الرصيد المعجمي والمفرداتي للطفل. نقوم بعرض (06) صور على المفحوص ونذكر إسم الشيء المبين في الصورة ونطلب منه إعطاء تعريف دلالي شامل ومفيد عن وظيفة أو خاصية الشيء المبين في الصورة أمامه.

الوسائل: الصور في: منشار، ساعة جدارية، برتقالة، بقرة، هاتف نقال، سمكة.

- مدخل بصري: الصورة.
- مدخل لفظي: إسم الشيء المبين في الصورة.

التعليمة: ماذا نقصد بهذا؟ نطلب منه تقديم تعريف للشيء المبين في الصور.

الوقت: مدة هذا البعد هي 10 دقائق.

التنقيط: نعطي نقطة واحدة 1 ن لكل إجابة صحيحة، مجموع نقاط هذا البند هو 6 ن.

6- بعد الحكم على الأشياء بالربط الدلالي:

الهدف: يهدف إلى قياس قدرة الطفل على إصدار الحكم المناسب والفهم الدلالي والتمييز كما يبين إمكانيته في عملية التصنيف بواسطة تحديد الصورة التي لا تنتمي إلى المجموعة الممثلة في 3 صور في كل بطاقة.

الوسائل: بطاقات كل بطاقة تحتوي على ثلاث صور مختلفة الأشكال والخصائص: لوازم منزلية، ألعاب و6 أدوات موسيقية...إلخ.

مدخل: بصري يتمثل في ثلاث صور في كل بطاقة وفي كل مرة توجد صورة واحدة لا تنتمي إلى نفس المجموعة.

التعليمة: أنظر الصورة وأجبني، بما هو الشيء الذي لا ينتمي إلى نفس النوع والتي تختلف عن بقية الأشياء؟

الوقت: الزمن المناسب لهذا البعد هو 10 دقائق.

التنقيط: نعطي نقطة 1 لكل إجابة صحيحة، و0 ن لكل إجابة خاطئة، أو في عدم وجود إجابة، مجموع نقاط هذا البعد هو 6 ن.

7- بعد السيولة اللفظية والتقطيع الدلالي:

الهدف: يهدف إلى تحديد ومعرفة رصيد الطفل من الأشياء التي إكتسبها وتم تخزينها في ذاكرته الدلالية كما يوضح قدرة الطفل على الإستحضار التلقائي للمفاهيم الدلالية وكذا التذكر بواسطة المرجع الدلالي اللفظي.

التعليمة:

أ- أعطني أسماء الحيوانات التي تعرفها مثل كلب – ... الخ نكتفي بأربع حيوانات فقط وهو بعد السرعة.

ب- أكمل الكلمات التي تبدأ بالحروف التالية لأسماء أشياء غير حية نستعملها في حياتنا اليومية والتي كما يلي: ق، ر، س، ب.

الوقت: المدة الزمنية لهذا البعد هو 10 دقائق.

التنقيط: نعطي نقطة واحدة 01 ن لكل إجابة صحيحة، مجموع نقاط هذا البعد هو 8 ن.

8- بعد التعرف على أصوات المحيط:

الهدف: يهدف إلى تحديد ماهية الصوت المقدم، حيث أننا نقيس من خلاله قدرة الطفل على الربط بين المنبه الصوتي المتواجد في المحيط والمفاهيم الدلالية التي يتضمنها، ويعطينا صورة عن الإدراك الصوتي للطفل، كما يقيس الفهم الصوتي وتصنيف الصوت الدلالي.

الأدوات المستعملة: أسطوانة مضغوطة تحمل 28 صوت مختلف لأصوات المحيط نجد على سبيل المثال: صوت محرك 28 سيارة، صوت قطار، صوت بقرة، صوت الماء من الحنفية، صوت كلب، صوت ضحك طفل، رنين جرس...إلخ.

التعليمة: نطلب من الطفل تحديد ماهية الصوت المسموع: إسمع جيدا الصوت ثم قل لي لمن هو.

التوقيت: دقيقة واحدة لكل صوت.

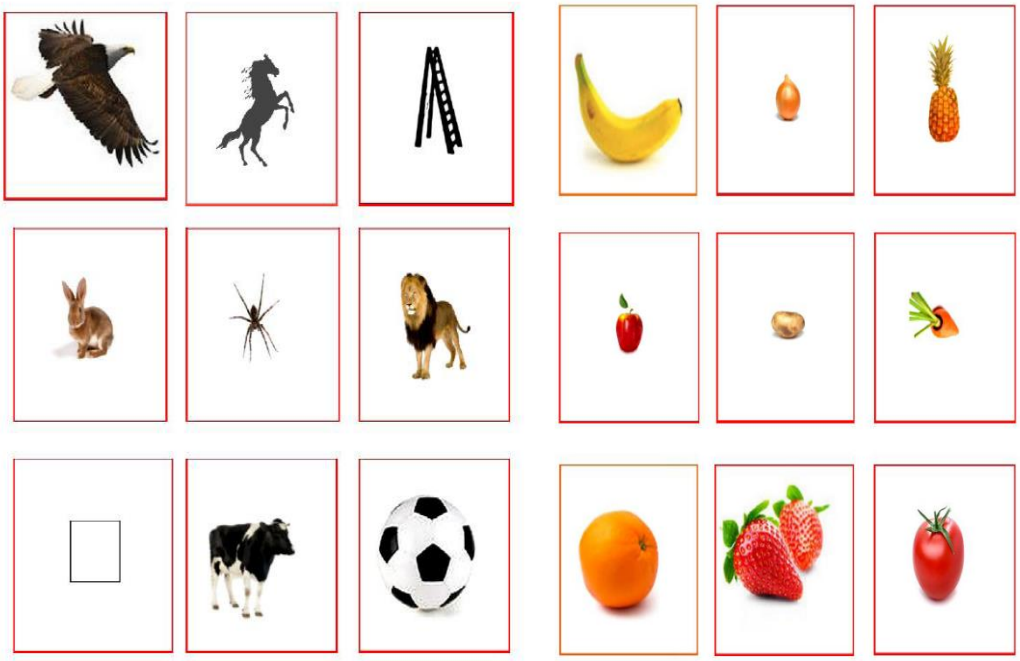
التنقيط: نعطي نقطة واحدة 1 ن لكل إجابة صحيحة لمصدر الصوت، مجموع النقاط للبعد هو 28 ن. الأصوات المستعملة هي: بطاقات، مفاتيح، كلب، دومينوا، ضفدع، منبه سيارة، حمام، علبة، هاتف، باب، كأس زجاجي يتكسر، قطار، فيل، ديك، مقص، معز.

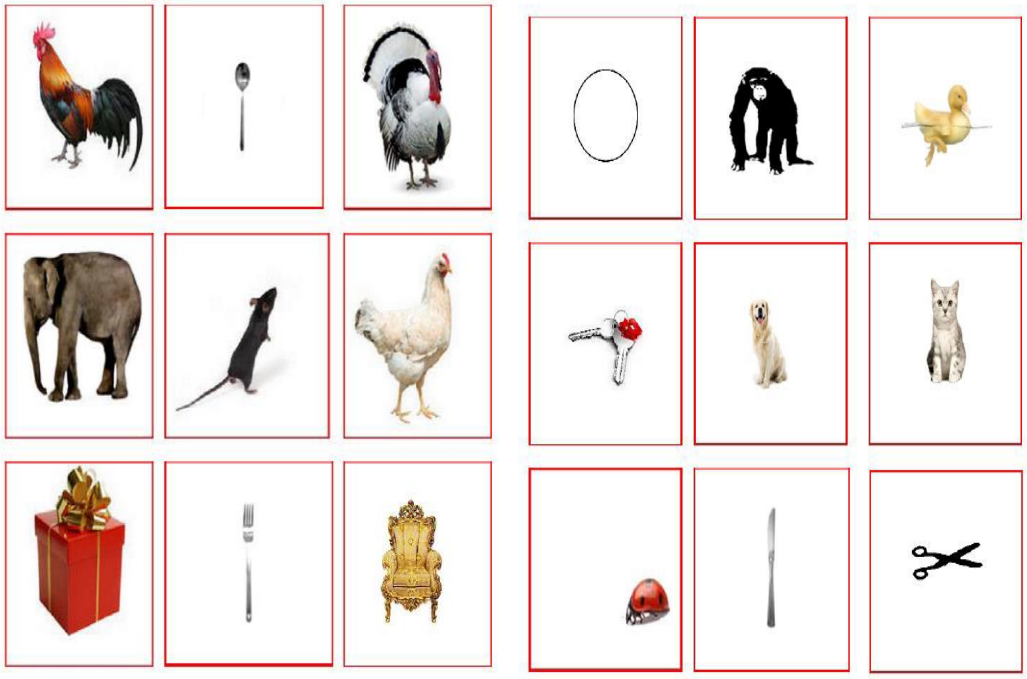
9- بعد الرسم الدلالي الموجه:

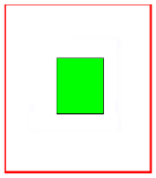
الهدف: يهدف إلى ملاحظة إمكانية الطفل على الربط الدلالي بين الصورة الذهنية للمفاهيم المكتسبة والتمثيل البياني على الورقة، كما يعطينا هذا البعد صورة على عمق وبعض المكتسبات الدلالية والأشياء المحيطة بالطفل خلال حياته، والقدرة على إستحضار المفاهيم المكتسبة الغير المربوطة بالزمن كما يقيس قدرة الطفل على التذكر.

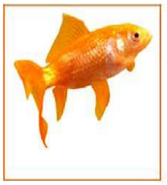
الوسائل: قلم رصاص، ورقة بيضاء 27*21، بدون إستعمال الألوان.

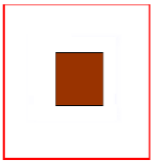
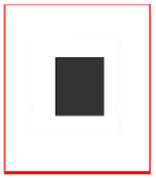
التعليمة: أرسم إثنان من الحيوانات التي تعرفها وإثنان من الأشياء الغير الحية مثل: طاولة.

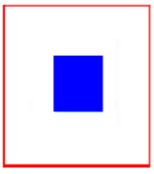


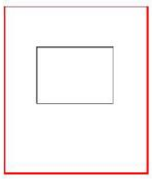


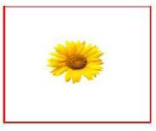


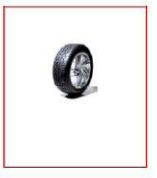


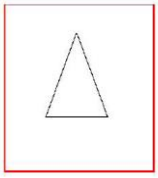



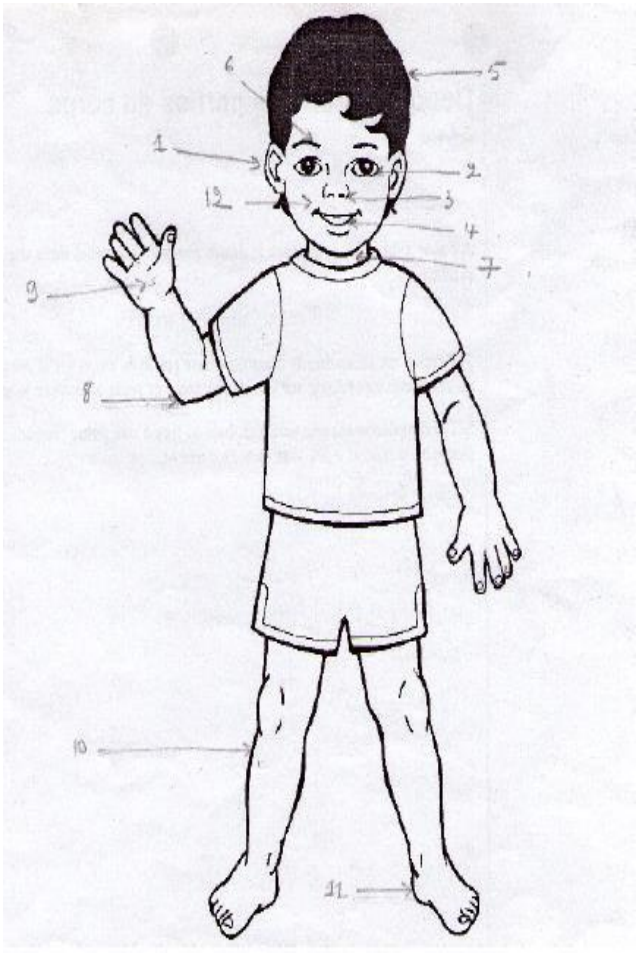








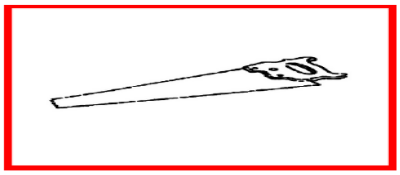



6
5
1
2
12
3
4
7
9
8
10
11

مدخل لفظي

مدخل بصري

منشار



مدخل لفظي

مدخل بصري

مفتاح

مدخل لفظي

مدخل بصري

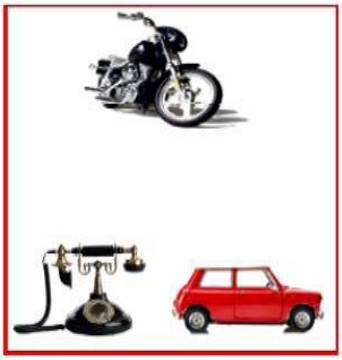
مـوز

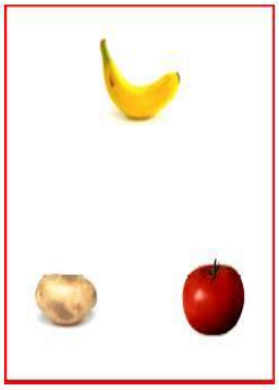
مدخل لفظي

مدخل بصري

هاتف نقال

مدخل لفظي	مدخل بصري
قط	





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
4. هل توجد له انواع كهربائية. نعم لا
5. هل هذا وسيلة لقطع الخشب. نعم لا

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

تساؤلات دلالية

1.هل يحب الماء . نعم لا

2.هل لديه مخالب . نعم لا

3.هل هو أليف يعيش مع الانسان في المنزل. نعم لا

4.هل هو يحب الفأر . نعم لا

5.هل يأكل الاسماك و اللحوم. نعم لا

تساؤلات دلالية

1.هل هذا يستخدم في تحضير الأكل. نعم لا

2.هل جزء منه مكون من المعدن . نعم لا

3.هل هو يستعمل لغرض التكلم و الاتصال بين الأفراد. نعم لا

4.هل يصدر أصوات و رنات موسيقية عند تشغيله. نعم لا

5.هل لون زجاجته أزرق. نعم لا

**ورقة التنقيط **

- الاسم واللقب :
- السن :
- مكان الاختبار:
- معلومات إضافية :

- تاريخ إجراء الاختبار:
- الجنس:

بنود الاختبار	الإجابات الصحيحة	الإجابات الخاطئة	بدون إجابة	المجموع
1- بند تسمية الصور				/75
2- بند التعرف على أطراف الجسم				/12
3- بند التصنيف و الترتيب الدلالي				/15
4- بند الفهم بالربط الوظيفي للجمل				/30
5- بند المعجم الدلالي للصور				/6
6- بند الحكم على الأشياء بالربط الدلالي				/6
7- بند السيولة اللفضية و التقطيع الدلالي				/8
8- بند التعرف على أصوات المحيط				/28
9- بند الرسم الدلالي الوجه /				/4
المجموع				/184

العلامة	
الملاحظة	