



جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم العلوم الاجتماعية
شعبة علوم التربية



مدى فاعلية برنامج تأهيلي مبني على الذاكرة
العاملة الفونولوجية لتحسين القدرة القرائية لدى
تلاميذ عسيري القراءة

دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ السنة 4 و 5 ابتدائي

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر: تخصص تأهيل في التربية الخاصة

إشراف الأستاذ الدكتور

إسماعيل لعيس

إعداد الطالبتان

عميار سعيدة

شدالة هنية

لجنة المناقشة

د. شوقي ممادي	أستاذ محاضر (ب)	جامعة الشهيد حمه لخضر	مناقشا ورئيسا
أ.د. إسماعيل العيس	أستاذ التعليم العالي	جامعة الشهيد حمه لخضر	مشرفا ومقررا
د. منتصر مسعودة	أستاذ محاضر (ب)	جامعة الشهيد حمه لخضر	عضوا مناقشا

الموسم الجامعي: 2016 - 2017

ملخص الدراسة باللغة بالعربية:

هدفت الدراسة الحالية إلى بناء برنامج تأهيلي قائم على الذاكرة العاملة الفونولوجية لتحسين مستوى القدرة القرائية لتلاميذ عسيري القراءة للمستوى 4 و 5 للطور الابتدائي خلال الموسم الدراسي 2016/2017، ذلك أن أي قصور في إحدى هاتين المهارتين يمثل سبب رئيسي للإصابة بعسر القراءة عند الطفل. طبقت الدراسة في ابتدائية مالك بن نبي بالبيضاة على عينة عددها 17 تلميذا تم تشخيصهم بتطبيق اختبار القراءة، بالإضافة إلى تطبيق مجموعة من الاختبارات كاختبار مواءمة الصور واختبار الذاكرة العاملة السمعية واختبار التسمية السريعة للصور. اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي لمجموعة واحدة مع قياسين قبلي وبعدي. وطبقت اختبار (T) لعينتين مرتبطتين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسط درجات التلاميذ في القياسين القبلي والبعدي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ عسيري القراءة في القياسين القبلي والبعدي في اختبار قراءة الكلمات (الكلمات المتداولة وغير المتداولة وشبه الكلمات).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ عسيري القراءة في القياسين القبلي والبعدي في اختبار مواءمة الصور (الدقة والسرعة).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ عسيري القراءة في القياسين القبلي والبعدي في اختبار الذاكرة العاملة السمعية (الدقة والسرعة).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ عسيري القراءة في القياسين القبلي والبعدي في اختبار التسمية السريعة (سرعة).

وتؤكد النتائج المتوصل إليها إلى أنه للبرنامج العلاجي المقترح فعالية في تأهيل الوعي الفونولوجي والذاكرة العاملة لتحسين مستوى القراءة لتلاميذ عسيري القراءة للمستوى 4 و 5 للطور الابتدائي. وبناء على النتائج المتوصل إليها تم تقديم جملة من المقترحات العملية.

Abstract

Cette étude visait à élaborer un programme de remédiation de la conscience phonologique et la mémoire de travail afin d'améliorer la compétence en lecture chez des élèves ayant une dyslexie scolarisés en 4^{ème} et 5^{ème} années, du fait qu'une insuffisance dans l'une ou l'autre de ces deux habiletés est considérée comme la première cause de la dyslexie chez l'enfant. L'étude a été effectuée sur un échantillon de 17 élèves des deux sexes, diagnostiqués à l'aide d'un test de lecture, en plus de l'application des tests d'appariement d'images, de la mémoire de travail et de la dénomination rapide d'images. Nous avons adopté une méthode expérimentale basée sur un groupe expérimental avec deux mesures pré et post remédiation. Le Paired t-test a été utilisé afin d'évaluer les différences entre la moyenne des scores de notre population entre pré et post programme. Les résultats ont montré:

1. L'existence de différences significatives entre les scores des élèves ayant une dyslexie entre les deux mesures pré et post remédiation.
2. Le programme proposé est jugé efficace dans l'amélioration de la conscience phonologique chez notre population.
3. Le programme proposé est aussi jugé efficace dans l'amélioration de la mémoire de travail.

Ces résultats appuient l'idée que le programme proposé est efficace dans la réhabilitation de la conscience phonologique et de la mémoire de travail responsable directement de l'amélioration de la performance en lecture du groupe expérimental. Sur la base de ces résultats, nous avons présenté un certain nombre de propositions pratiques.

شكر وتقدير

الحمد لله كثيرا والشكر لله شكرا يليق بعظيم سلطانه وجلال قدرته على نعمة الصحة أولا وعلى توفيقنا للإتمام هذا العمل المتواضع وأصلي وأسلم على المبعوث رحمة للعالمين.

أما بعد : نتقدم بالشكر والعرفان إلى أستاذنا الفاضل الأستاذ الدكتور إسماعيل العيس على قبوله الإشراف على هذا العمل وعلى كل توجيهاته القيمة.

كما نتقدم بالشكر إلى كل من ساعدنا على هذا العمل منهم مدير مدرسة مالك بن نبي السيد محمد ميم و إلى نائبه السيد باسي على موافقتهم لنا لإجراء هذه الدراسة في المؤسسة وعلى كل ما قدموه من عون. إلى معلمي المدرسة على مساعدتهم، كما نتقدم بالشكر إلى التلاميذ المشاركين في هذا العمل .

كما نتقدم بأسمى عبارات الشكر إلى الأساتذة الكرام أعضاء لجنة المناقشة على قبولهم مناقشة هذا العمل،

إلى كل من ساعدنا لإتمام هذا العمل من قريب أو من بعيد والذي أتمنى أن يلقي كل الاهتمام والنجاح والتوفيق.

فهرس المحتويات

الصفحة	المحتوى	رقم المحتوى
3-2	ملخص الدراسة (العربية/الفرنسية)	/
4	شكر وتقدير	/
10-5	الفهرس(المحتويات/الجداول/الأشكال)	/
13-10	مقدمة	/
14	الجانب النظري	/
15	الإشكالية واعتباراتها	الفصل التمهيدي
18-16	إشكالية الدراسة	1
19	فرضيات الدراسة	2
20	أهداف الدراسة	3
21	أهمية الدراسة	4
22	التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة	5
27-23	الدراسات السابقة	6
30-28	ألتعقيب على الدراسات السابقة	7
31-29	الجانب النظري	/
31	الذاكرة العاملة الفونولوجية	الفصل الأول
32	تمهيد	/
33	الوعي الفونولوجي	أولا
33	مفهوم الوعي الفونولوجي	1
34-33	مكونات الوعي الفونولوجي	2
35	مفاهيم مرتبطة بالوعي الفونولوجي	3
35	العلاقة بين الوعي الفونولوجي والعسر القرائي	4
36	اللغة وعلاقتها بالوعي الفونولوجي	5
37-36	عسر القراءة والتسمية السريعة	6
37	الذاكرة العاملة	ثانيا

37	تعريف الذاكرة العاملة	1
38	خصائص الذاكرة العاملة	2
41-38	مكونات الذاكرة العاملة	3
42-41	وظائف الذاكرة العاملة	4
43	دور الذاكرة العاملة بتعلم القراءة	5
47-44	العلاقة بين ضعف الذاكرة وعسر القراءة	6
47	خلاصة	/
48	القراءة وصعوباتها	الفصل الثاني
49	تمهيد	/
49	القراءة	أولا
49	تعريف القراءة	1
50	آليات القراءة	2
53-50	القدرات الأساسية لاكتساب القراءة	3
58-54	نماذج اكتساب القراءة	4
58	عسر القراءة	ثانيا
59-58	تعريف عسر القراءة	1
62-59	تصنيفات عسر القراءة	2
63-62	مظاهر عسر القراءة	3
70-63	المقاربات النظرية المفسرة لعسر القراءة	4
74-71	المحكات التشخيصية لعسر القراءة	5
74	خلاصة	/
75	الجانب التطبيقي	/
76	إجراءات الدراسة الميدانية	الفصل الثالث
77	تمهيد	/
77	تعريف الدراسة الاستطلاعية	1

78-77	أهداف الدراسة الاستطلاعية	2
78	مجالات الدراسة الاستطلاعية	3
78	عينة الدراسة وخصائصها	4
79	المنهج المتبع	5
83-79	أدوات البحث في الدراسة الاستطلاعية	6
83	الأساليب الإحصائية	7
84	خلاصة	/
85	عرض وتحليل النتائج	الفصل الرابع
86	تمهيد	/
91-86	عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة	1
88-86	عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى	2
89-88	عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية	3
90	عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة	4
91	عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الرابعة	5
91	خلاصة	/
92	مناقشة النتائج	الفصل الخامس
93	تمهيد	/
100-93	مناقشة نتائج الفرضية العامة	1
95-93	مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى	2
97-95	مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية	3
99-97	مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة	4
100-99	مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة	5
201-101	خلاصة عامة واقتراحات	6
106-103	قائمة المراجع	/

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	خصائص عينة الدراسة حسب المستوى الدراسي والسن	78
2	نتائج الفرق بين القياسين القبلي والبعدي في اختبار الكلمات المتداولة	86
3	نتائج الفرق بين القياسين القبلي والبعدي في اختبار الكلمات المتغيرة المتداولة	86
4	نتائج الفرق بين القياسين القبلي والبعدي في اختبار شبه الكلمات	87
5	نتائج الفرق بين القياسين القبلي والبعدي في اختبار الكلمات (الدرجة الكلية للكلمات)	87
6	نتائج الفرق بين القياسين القبلي والبعدي في اختبار القراءة (الدرجة الكلية للقراءة)	88
7	نتائج الفرق بين القياسين القبلي والبعدي في اختبار مواءمة الصور (الدرجة)	88
8	نتائج الفرق بين القياسين القبلي والبعدي في اختبار مواءمة الصور (زمن)	89
9	الفرق بين القياسين القبلي والبعدي في اختبار الذاكرة العاملة السمعية (الدرجة)	90
10	نتائج الفرق بين القياسين القبلي والبعدي في اختبار الذاكرة العاملة السمعية (زمن)	90
11	نتائج الفرق بين القياسين القبلي والبعدي في اختبار التسمية السريعة للصور (زمن)	91

الصفحة	عنوان الشكل	رقم الشكل
37	مكونات الذاكرة العاملة Baddely 1992	1
38	مكونات الحلقة الفونولوجية حسب نموذج بادلي Baddelley1986	2
40	نموذج (بادلي) المطور للذاكرة العاملة (2000)	3

مقدمة

تعد القراءة وسيلة لتبادل المعلومات والأفكار، وهي أساسية للتحصيل الدراسي في مختلف المواد، كما أنها ضرورة لازمة للتكوين الثقافي والنمو الذاتي للأفراد.

كما يعد تعليم الأطفال مهارة القراءة من أهم أولويات وأهداف التعليم في المرحلة الدراسية الأولى في معظم الأنظمة التعليمية إن لم يكن جميعها، وتعتبر القراءة من بين العمليات النفسية التي تتطلب عددا من العمليات العقلية اللازمة لظهورها لدى الأطفال العاديين وتعد إحدى المهارات الأساسية المكونة للبعد المعرفي بالنسبة للفرد وهدفا رئيسيا من أهداف المدرسة الابتدائية . (السعيد، 2009)

ويحدد (الزيات، 1998) إن عملية القراءة تنطوي على درجة عالية من التعقيد، فهي نتاج لتفاعل عمليات الإدراك السمعي، والإدراك البصري والانتباه الانتقائي والذاكرة، والفهم اللغوي، ومع ذلك يمكن للمدرسين أن يتفهموا الأسس التي تقف خلف صعوبات تعلم القراءة، ولماذا يجد بعض الأطفال صعوبات في تعلم واكتساب مهارات طلاقة القراءة إذا كانوا على وعي كاف بالطبيعة المركبة لعملية القراءة. (إبراهيم، 2010)

ويعنى تعلم القراءة بتطوير المهارات المعرفية في جانبين هامين: يتمثل الأول في التعرف على الكلمات المكتوبة أو فك الرموز المشفرة في النص، أما الثاني فيهم بمعالجة المعنى لفهم النص، فيعتبر فك الترميز الفونولوجي للكلمات مرحلة أساسية في عملية القراءة فحسب دوهاين (Dehaene, 2007) إن معظم الأبحاث القائمة على الأطفال والأميين تتفق كلها حول خاصية التوافق أو التحويل بين جرافيم - فونيم في تعلم القراءة وأهميتها في اكتساب القدرة على التحكم في ميكانيزماتها لدى الطفل أو القارئ المبتدئ أثناء احتكاكه بالنص المكتوب والتي تجعله يدرك اللغة بصفة نوعية. (Dehaene, 2007)

من ناحية أخرى، إن الغاية من تعلم القراءة هو فهم المقروء ولا يتحقق ذلك إلا بالتحكم الجيد في آلية القراءة بشكل تلقائي، مع العلم أن هذا الأخير يتطلب اكتساب مهارات معرفية أساسية هامة كالوعي الفونولوجي والذي يعرفه غومبير (Gombert, 2004) بأنه "قدرة التعرف على العناصر الفونولوجية للوحدات اللسانية ومعالجتها بشكل مقصود وواع". (Gombert, 2004)

كما يعد المستوى الفونولوجي من أكثر المستويات اللغوية ارتباطاً بمهارة القراءة والكتابة وتولي معظم برامج العلاج والتدريب الحديثة الموجهة إلى المصابين بعسر القراءة عناية خاصة بما يعرف لدى المختصين بالوعي الفونولوجي والمهارات الفونولوجية بشكل عام. كما تمثل الذاكرة العاملة المكون المعرفي العملياتي الأكثر تأثيراً في تنشيط المعلومات داخل الذاكرة الإنسانية والاحتفاظ بها للقيام بالعديد من الاستخدامات المعلوماتية لاسيما التحصيلية، ويتم ذلك من خلال النظم المعرفية المتصلة بها ويعرفها (Baddeley, 1986) " الذاكرة العاملة هي نظام محدود القدرة يسمح بتخزين المعلومات تخزيناً مؤقتاً ويعالجها " وقد توصلت الأبحاث الفرعية لصعوبات التعلم أن العجز في الذاكرة العاملة يكمن وراء الصعوبات التي تواجه الطلاب الذين يعانون صعوبات القراءة والرياضيات. (أبو الديار 2012)

ونذكر (Barbosa et al, 2009) أن القصور في العمليات المعرفية يعتبر أحد أهم العوامل المسؤولة عن صعوبات القراءة والكتابة، وأن المعالجة الصوتية هي أحد أهم هذه العمليات المعرفية، وأن التعديلي في العمليات الصوتية يكون في تنمية الذاكرة العاملة الصوتية (الفونولوجية) والوعي الفونولوجي على وجه التحديد.

ومن هنا فإن العجز الذي يقع تحت ما يسمى بالعسر القرائي ينشأ من مشكلات في النموذج الفونولوجي للنظام اللغوي والذي يفسر أن الذاكرة العاملة تتكون من مكونات فرعية احد هذه المكونات هي الذاكرة العاملة اللفظية التي تستند إلى المعلومات الفونولوجية وتقوم بعملية المعالجة من حيث عملية استرجاع المعلومات وتخزينها في الذاكرة طويلة الأمد (Gallagher et al, 2000 Goulandris et al, 2000)

وتشير الدراسات أن ثمة علاقة وطيدة ما بين الوعي الفونولوجي والقراءة وما يتم من معالجة في الذاكرة العاملة حيث أوضحت دراسة (Michal et al, 2007) أن هناك علاقة قوية بين معالجة الوعي الصوتي ومهارات القراءة، وأن هناك علاقة بين ردود الفعل الحسية مهارات القراءة وأن هناك فروق في دقة الوعي الصوتي في حالة السرعة بين الأطفال والراشدين لصالح الراشدين. ويدعم ذلك البحوث التي درست تأثير مهارات التجهيز الفونولوجي في تطور القراءة، حيث أشارت إلى أن ضعيفي القراءة يظهرون مهارات أقل من جيدي القراءة في ثلاثة أنواع من التجهيز الفونولوجي : الوعي الفونولوجي ، و التشفير الفونولوجي في المدخل المعجمي ، و التشفير الفونولوجي للاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة العاملة.

(Wagner & Torgeson, 1987, Mann, 1993)

وينعكس ما يعانيه ذوى صعوبات القراءة من قصور في مستوى الوعي الفونولوجي للأصوات اللغوية وقصور في الذاكرة العاملة على باقي مستويات اللغة، ويتجلى ذلك في أدائهم اللغوي والمتمثل في فهم وإدراك ما يسمعون من أصوات كلام الآخرين (اللغة الاستقبالية)، وكذلك قدرتهم على التعبير الشفوي عما يريدون والتحدث والتعبير عن أنفسهم (اللغة التعبيرية).

ويضيف (Barbo et al, 2009) أن ذوى العسر القرائي لديهم قصور واضح في المهارات اللغوية مثل معرفة معاني الكلمات، واستخدام النحو، والسمات الصوتية للكلام مقارنة بالعاديين. (العابد، 2009)

وبناء على ما تم عرضه فالدراسة الحالية تستهدف بنا برنامج تأهيلي مبني على الوعي الفونولوجي و الذاكرة العاملة لتحسين مستوى القدرة القرائية لدى تلاميذ عسيري القراءة للسنة الرابعة والخامسة في الطور الابتدائي اعتمادا على عدة أنشطة معرفية.

ومن بين الأسباب الذي دفعتنا إلى اختيار هذا الموضوع هو الارتفاع الهائل الذي يشهده هذا المشكل حيث تراوحت نسبة انتشاره من (5) إلى (15%) بين الأطفال الذين يعانون من صعوبات خاصة بالقراءة، وهذه النسب تختلف من دراسة إلى أخرى. إضافة قلة الدراسات العربية عامة والجزائرية خاصة حول وضع برامج تأهيلية لعسر القراءة مبنية على أسس علمية وعملية مدروسة.

تتجلى أهمية الدراسة الحالية في دعم وإثراء الأبحاث العربية عامة والجزائر خاصة في بناء برنامج تأهيلي لعسر القراءة معتمدين على أنشطة لتنمية الذاكرة العاملة الفونولوجية للتلاميذ عسيري القراءة للسنة 4 و5 ابتدائي.

فقد قسم هذا العمل إلى جانبين الجانب النظري والجانب الميداني وبدأنا الجانب النظري

بفصل تمهيدي يتمثل في الإطار العام للدراسة الذي يحتوي على الإشكالية والفرضيات بالإضافة إلى أهداف وأهمية الدراسة، كذلك الدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع والتعقيب على هذه الدراسات، كما خصص **الفصل الأول** بالوعي الفونولوجي والذاكرة العاملة، حيث تناولنا فيه نقطتين بارزتين أولاً: الوعي الفونولوجي وتطرقنا فيه **مفهوم الوعي الفونولوجي** ومكوناته و**بعض المفاهيم** المرتبطة به وكذلك اللغة وعلاقتها بالوعي الفونولوجي والعلاقة بين الوعي الفونولوجي والعسر القرائي أما النقطة الثانية فتطرقنا فيها إلى تعريف الذاكرة العاملة، خصائصها، مكوناتها، وظائفها، و دور الذاكرة العاملة بتعلم القراءة، و

العلاقة بين ضعف الذاكرة وعسر القراءة. أما **الفصل الثاني** فقسمناه إلى نقطتين بارزتين أولهما القراءة بحيث تناولنا آلياتها والقدرات الأساسية لاكتسابها ثم عرضنا نماذج اكتساب القراءة، أما النقطة الثانية فتطرقنا فيها إلى عسر القراءة وتصنيفاتها ومظاهرها ثم المقاربة النظرية المفسرة لعسر القراءة والمحكات التشخيصية لعسر القراءة أما الجانب الميداني فقد احتوى على ثلاث فصول تناولنا في **الفصل الثالث** إجراءات الدراسة الاستطلاعية من حيث تعريفها وأهدافها ومجالاتها و عينة الدراسة وخصائصها والمنهج المتبع و أدوات جمع البيانات و**الفصل الرابع** خصص لعرض وتحليل النتائج الإحصائية للدراسة، ثم ناقشنا هذه النتائج في **الفصل الخامس** ليختم هذا العمل باستنتاج عام متبوعا بمجموعة من الاقتراحات.

الجانِب النظري

الفصل التمهيدي

الإشكالية واعتباراتها

1- إشكالية الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- أهداف الدراسة

4- أهمية الدراسة

5- التعاريف الإجرائية

6- الدراسات السابقة

7- التعقيب على الدراسات السابقة

1 - إشكالية الدراسة:

يعتبر موضوع القراءة من أكثر الموضوعات التي تتضمنها البرامج المدرسية، فعادة ما يبدأ الأطفال القراءة في الصف الابتدائي الأول أو ما قبل ذلك ومن ثم اعتمادهم على القراءة خلال مراحل حياتهم المدرسية. (السرطاوي ومصطفى، 2012) وباعتبار أن القراءة وسيلة لتبادل المعلومات والأفكار إذن فهي أساسية للتحصيل الدراسي في مختلف المواد.

غير أن قدرتهم على أداء هذا النشاط تختلف من فرد لآخر، فهناك من يجد صعوبة في اكتساب مهارات القراءة وهي من أكثر المشكلات شيوعا لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. فقد زاد عدد الأطفال الذين يعانون من العسر القرائي لدرجة استدعت انتباه الخبراء والباحثين من أجل حل هذه المشكلة، وقد أكد ذلك ليندجرين وزملاؤه بقولهم "إن العسر القرائي اضطراب له تأثيرات خطيرة على النحو الأكاديمي والاجتماعي والانفعالي لعدد كبير من الأطفال". وتوضح فوجل خطورة مشكلة العسر القرائي بقولها "إن الشخص الذي لا يستطيع القراءة يكون معوقا بصورة خطيرة". فالقدرة على القراءة تكون ضرورية بصورة كبيرة - للأمان الفيزيقي للفرد وللنجاح في التعلم في المدرسة ولتحقيق الاستقلال الاقتصادي وحتى على مدى حياة الفرد. (حمزة، 2008)

وإن نظرت إلى حجم ظاهرة العسر القرائي في بعض دول العالم تعكس لنا ضخامة المشكلة على المستوى العالمي ومدى خطورتها. ولكي يستطيع الطفل القراءة يحتاج أن يتحكم في كل العمليات العقلية حيث يجب أن يركز انتباهه على الحروف المطبوعة ويفهم معاني الكلمات إضافة إلى التعرف على الأصوات المرتبطة بتلك الحروف وبناء أفكار جديدة مع الأفكار التي يعرفها من قبل واختزان تلك الأفكار في الذاكرة.

وفضلا عن ذلك يشير كل من بلاتشمان (2001) وبرادي (1997) وليبرمان وشنكويلر (1991) إلى أن تلك التطورات الأكثر حداثة التي شهدتها هذا المجال، أن أوجه العجز والقصور في الوعي الفونولوجي يلعب دورا رئيسيا في مشكلات التلاميذ الذين يواجهون صعوبة في تعلم القراءة، وهذا ما أكدته علماء النفس المعرفيون على ذلك الدور

الذي يلعبه الوعي الفونولوجي في تطور مهارات القراءة المبكرة حيث يرى بول وبلاتشمان (1988) فالتلميذ يجب أن يدرك أن الكلمات يمكن تجزئتها إلى مقاطع وفونيمات، ويبدو النسق الهجائي الذي يتضمن الحروف الهجائية بالنسبة لذلك الشخص الذي يتسم بتطور وعيه الفونولوجي على أنه أسلوب مناسب لتطوير اللغة، أما بالنسبة للأشخاص الذين لم يتطور لديهم الوعي الفونولوجي أو ذوي عجز على مستوى الوعي الفونولوجي فيبدو كأنه نسق عفوي ويجدون صعوبة في التمييز بين الحروف. (لعجال، 2015)

كما تعتبر الذاكرة العاملة بأنها المكون الأساسي المؤثر في تنشيط الذاكرة الإنسانية وتخزين المعلومات والقصور في وظيفة الذاكرة يؤدي إلى صعوبات على مستوى تعلم القراءة الذي بدوره يزيد من انتشار المشكلات المدرسية من تأخر دراسي ورسوب وغيره.

ومن هنا فإن العجز الذي يقع تحت ما يسمى بالعسر القرائي ينشأ من مشكلات في النموذج الفونولوجي للنظام اللغوي والذي يفسر أن الذاكرة العاملة تتكون من مكونات فرعية احد هذه المكونات هي الذاكرة العاملة اللفظية التي تستند إلى المعلومات الفونولوجية وتقوم بعملية المعالجة من حيث عملية استرجاع المعلومات وتخزينها في الذاكرة طويلة الأمد.

(Goulandris et al,2,Gallagher et al,2000)

وهذا ما فسره الكثير من الدراسات التي أجريت في هذا المجال على أن هناك علاقة وطيدة ما بين الوعي الفونولوجي والقراءة وما يتم من معالجة في الذاكرة العاملة.

حيث أوضحت دراسة (Michal et al,2007) أن هناك علاقة قوية بين معالجة الوعي الصوتي ومهارات القراءة، وأن هناك علاقة بين ردود الفعل الحسية مهارات القراءة وإن هناك فروق في دقة الوعي الصوتي في حالة السرعة بين الأطفال والراشدين لصالح الراشدين.

ويدعم ذلك البحوث التي درست تأثير مهارات التجهيز الفونولوجي في تطور القراءة، حيث أشارت إلى أن ضعيفي القراءة يظهرون مهارات اقل من جيدي القراءة في ثلاثة أنواع من التجهيز الفونولوجي، الوعي الفونولوجي، و التشفير الفونولوجي في المدخل المعجمي والتشفير الفونولوجي للاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة العاملة.

وينعكس ما يعانيه ذوي صعوبات القراءة من قصور في مستوى الوعي الفونولوجي للأصوات اللغوية وقصور في الذاكرة العاملة على باقي مستويات اللغة، ويتجلى ذلك في أدائهم اللغوي والمتمثل في فهم وإدراك ما يسمعون من أصوات كلام الآخرين (اللغة

الاستقبالية)، وكذلك قدرتهم على التعبير الشفوي عما يريدون والتحدث والتعبير عن أنفسهم (اللغة التعبيرية).

كما توصل (swanson&cjritie1994) إلى وجود فروق دالة إحصائية بين العاديين وذوي صعوبات التعلم في مقاييس الذاكرة العاملة لصالح العاديين في كل من الاستماع والإنصات (على متغير حجم الجملة)، الاستعادة اللفظية إعادة القصص ترابطات المعاني العلاقات اللفظية تسلسل الجمل، تسلسل الأرقام المسموع. (جاد، 2013)

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

وبناء على ما تم عرضه فإن العديد من الدراسات أكدت علاقة قصور كل من الوعياالفونولوجي والذاكرة العاملة بتدني المهارات اللغوية التعبيرية والاستقبالية، وأن التدخلات التي تهدف إلى تنمية كل منهما تؤدي إلى تحسن مستوى فهم اللغة والنطق والتعبير اللفظي والطلاقة الكلامية (Rvachew&Grawburg,2006,Rvachew,Chiang&Evans,2007 Barbosa et al,2009 Mann &Foy, 2007,Rvachew, Chiang & Evans,2007)

إذن فالدراسة الحالية تستهدف بناء برنامج علاجي لتأهيل وتنمية الذاكرة العاملة الفونولوجي وبيان مدى فعاليتها في تحسين القدرة القرائية لتلاميذ عسيري القراءة في السنة الرابعة والخامسة من الطور الابتدائي تتراوح أعمارهم بين 9 سنوات و12 سنة، حيث نقوم أولاً بتطبيق اختبار القراءة كاختبار تشخيصي.

وللتحقق من فعالية البرنامج العلاجي المقترح نقوم بإجراء قياس قبلي وبعدي لاختبار الذاكرة العاملة السمعية واختبار التسمية السريعة للصور واختبار مواءمة الصور، ثم نقوم بحساب دلالة الفروق بين متوسط درجات العينة في القياسين القبلي والبعدي باستعمال اختبار (T) لمجموعتين متصلتين (مجموعة واحدة لكن مع قياسين قبلي وبعدي).

وعلى ضوء ما سبق ذكره نأتي إلى طرح التساؤلات على الصياغة التالية :

1- هل للبرنامج التأهيلي المقترح فعالية في تنمية الذاكرة العاملة الفونولوجية مما يؤدي لتحسين القدرة على قراءة الكلمات لدى تلاميذ عسيري القراءة في السنة 4 و 5 ابتدائي.

1-1 هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ عسيري القراءة في القياسين القبلي والبعدي في اختبار قراءة الكلمات (الكلمات المتداولة وغير المتداولة وشبه الكلمات).

2-1 هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ عسيري القراءة في القياسين القبلي والبعدي في اختبار موائمة الصور (الدقة والسرعة).

3-1 هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ عسيري القراءة في القياسين القبلي والبعدي في اختبار الذاكرة العاملة السمعية (الدقة والسرعة).

4-1 هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ عسيري القراءة في القياسين القبلي والبعدي في اختبار التسمية السريعة.

2- فرضيات الدراسة :

في ضوء الأطر النظرية والدراسات السابقة تمت صياغة الفرضيات على النحو التالي :

الفرضية العامة :

1 - للبرنامج التأهيلي المقترح فعالية في تنمية الذاكرة العاملة الفونولوجية مما يؤدي لتحسين القدرة على قراءة الكلمات لدى تلاميذ عسيري القراءة في السنة 4 و 5 ابتدائي.

الفرضيات الجزئية :

1-1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ عسيري القراءة في القياسين القبلي والبعدي في اختبار قراءة الكلمات (الكلمات المتداولة وغير المتداولة وشبه الكلمات).

2-1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ عسيري القراءة في القياسين القبلي والبعدي في اختبار موائمة الصور (الدقة والسرعة).

3-1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ عسيري القراءة في القياسين القبلي والبعدي في اختبار الذاكرة العاملة السمعية (الدقة والسرعة).

4-1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ عسيري القراءة في القياسين القبلي والبعدي في اختبار التسمية السريعة (سرعة).

3- أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة لمعرفة مدى فعالية برنامج علاجي مقترح في تأهيل كل من الوعي الفونولوجي والذاكرة العاملة لتحسين الأداء القرائي لدى تلاميذ عسيري القراءة في المرحلة الابتدائية.

4- أهمية الدراسة :

- 1-4- ندرة الدراسات على حد علم بحثنا التي تناولت الذاكرة العاملة عدا بعض الدراسات المذكورة آنفاً والدراسات التي تناولت الوعي الفونولوجي.
- 2-4- أهمية الاهتمام بهذه الفئة، حيث تمثل فئة ذوي صعوبات القراءة النسبة الأكبر في صعوبات التعلم.
- 3-4- أهمية كل من الوعي الفونولوجي والذاكرة العاملة، حيث أن أي قصور على مستوى هذه الأخيرة يؤدي إلى صعوبات في القراءة .
- 4-4- معرفة أفضل أساليب التعلم المناسبة لهم مما يكون له الأثر في إتباع أساليب تعلم تسهم في رفع مستواهم القرائي .
- 5-4- قد تفتح هذه الدراسة مجالاً وآفاقاً لدراسات أخرى.

5- التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة :

البرنامج التأهيلي :

هو مجموعة أو سلسلة من النشاطات المعرفية المصممة، تهدف إلى تنمية مهارات الوعي الفونولوجي والذاكرة العاملة لتحسين الأداء القرائي لتلاميذ عسيري القراءة والمحددة في محتوى البرنامج .

الذاكرة العاملة الفونولوجية :

هو الإدراك بمكونات اللغة الشفوية والكيفية التي تتشكل بها لتكون مقاطع صوتية وكلمات وجمل وإدراك التشابه والاختلاف بينهما. وهي أساس الاحتفاظ بالمعلومات على مدى بعيد إلى حين القيام بعملية ذهنية أخرى. استعملنا لقياسها اختبار مواءمة الصور واختبار الذاكرة العاملة السمعية واختبار التسمية السريعة للصور.

القدرة القرائية:

هي قدرة الفرد على التعرف على الرموز الكتابية والتحكم في قواعد التحويل الخطي ويتم قياسه من خلال اختبار القراءة (الكلمات المتداولة والكلمات غير المتداولة، إضافة إلى التعرف على شبه الكلمات) بحيث يمثل مجموع الدرجات المتحصل عليها في هذه الاختبارات ودرجة القراءة الكلية لدى الفرد.

تلاميذ عسيري القراءة:

هم التلاميذ الذين لديهم قصور في المهارات الفونولوجية الأساسية اللازمة والاحتفاظ بمكونات الكلمة وتم تشخيصهم على أنهم ذوي عسر قرائي وذلك بتطبيق اختبار القراءة (الكلمات المتداولة والكلمات غير المتداولة وشبه الكلمات).

6 - الدراسات السابقة :

6-1 - التي تناولت تحسين مستوى القراءة :

دراسة غلاب قزداري (2012) : تناولت الباحثة عسر القراءة في الوسط العيادي المدرسي الجزائري تناول معرفي لساني في التعريف والتشخيص والتدريب على القراءة. وتتمثل أهداف الدراسة فيما يلي :

- تعبير اختبار القراءة على فئات عمرية من 8 إلى 12 سنة.

ومن الأهداف الثانوية لهذه العملية هي :

- دراسة الفرق بين الفئات العمرية في زمن قراءة النص.

- دراسة الفروق بين الفئات العمرية في عدد الكلمات المقروءة الصحيحة من نص الاختبار.

- دراسة الفروق بين الفئات العمرية في تسارع القراءة.

- الاعتماد على هذه الأبعاد في تحديد العمر القرائي ومنه إمكانية وضع فرضية التشخيص من خلال المقارنة بين العمر القرائي والعمر الزمني وتأكيد التباين بينهما بسنتين أو أكثر.

- تحديد أي البعدين زمن القراءة أو عدد الكلمات المقروءة تحديدا لعسر القراءة باللغة العربية.

- دراسة أثر التشكيل على القراءة.

- اقتراح تصنيف جديد لأخطاء .

- تجريب طريقة تدريب مبنية على الوحدات المكونة للكلمة منها المقطع والمورفام.

- اقتراح برنامج تدريبي على أساس نتائج البحث السابقة ومعطيات نظرية.
- اقتراح مقارنة منهجية ومنظمة وفق خطوات برنامج تكفل بحالات عيادية يبدأ من مرحلة الفحص إلى التكفل التدريبي على القراءة.
- ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة الأدوات التالية :
- اختبار القراءة ، اختبار التعرف البصري على الرموز ، اختبارات ذاكرة العمل ، ذاكرة الأرقام والحساب ، اختبار التمييز الإدراكي ، اختبارات سرعة المعالجة ، نشاطات التدريب على القراءة.
- وتوصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي :
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الانحراف المعياري في زمن القراءة ومتوسط الانحراف عن المعيار في عدد الكلمات المقروءة الصحيحة لصالح الزمن.
- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في قراءة النص دقة وزمنا لصالح النص المشكل بالنسبة للفتنيتين اللتين تمثلان المستوى الثالث والرابع ابتدائي، في حين جاءت نتائج غير دالة بالنسبة للفتنة الممثلة للمستوى الخامس.
- وجود فروق دالة إحصائية بين عدد المقاطع المقروءة قبل والمقاطع المقروءة بعد التدريب مما يعني أن للتدريب على معالجة الوحدات الدنيا أثر في عدد الوحدات المقروءة.
- وجود فروق دالة إحصائية بين عدد كلمات النص المقروءة صحيحة قبل التدريب وبعد التدريب.
- عدم وجود الفرق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لبعد الزمن أي تم رفض الفرضية المتعلقة بتنمية زمن قراءة النص بعد التدريب على الوحدات المكونة له، وهذا يعني أن التدريب على الوحدات الدنيا تحسن من التعرف على الكلمات وقراءتها أي تنمي مستوى الدقة في القراءة في حين لا تنمي الزمن اللازم لذلك.
- دراسة قريوع سهام (2012):**

هدفت هذه الدراسة إلى اقتراح بروتوكول نفس معرفي لتنمية مهارة القراءة لدى عينة من الأطفال يعانون من صعوبات في القراءة، يتراوح سنهم من 9 إلى 11 سنة واتبعت الباحثة المنهج التجريبي للتأكد من فعاليات الفرضيات المطروحة في هذا البحث طبقت الأدوات التالية : المقابلة، الاستبيان، اختبار الذكاء واختبار القراءة.

وقامت باختبار قبلي وبعدي لاختبار القراءة لكل بند من البنود الخاصة بالقدرات النفس معرفية : الانتباه، البنية الفضائية والزمانية، والوعي الفونولوجي والفهم . وتم التحقق من

الفرضيات باستخدام اختبار T. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياسات القبلية والبعدية لصالح القياسات البعدية الخاصة بكل بند من بنود البروتوكول. وهذا ما يثبت فعالية البروتوكول المقترح في تحسين الأداء القرائي.

6-2- الدراسات التي تناولت الوعي الفونولوجي:

الدراسات الأجنبية :

توصلت دراسة **Torgeson&Jones (1985)** أثر استخدام البرنامج في تعليم ذوي صعوبات التعلم، يشمل على تعليم حروف الجر وتحليل الكلمات، تركز طريقة التعليم على تعليم الحروف مقرونا بأصوات، ومن النتائج التي تم التوصل إليها أنه زادت سرعة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في قراءة الحروف والكلمات بنسبة 27% باستخدام الحاسوب وزادت سرعة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بنسبة 20%. (الخفاف، 2014)

دراسة **Kennedy&Backman(1993)** توصلوا إلى أن البرنامج العلاجي الإدراكي المدعم ببرنامج عميق في التمييز السمعي قد حقق تقدما دالا في الوعي بالأصوات الكلامية واستراتيجيات تهجئة الألفاظ. (علي، 2005)

دراسة **Travis(1997)** والتي هدفت إلى الكشف عن فاعلية استخدام الكمبيوتر في تعليم مهارات الوعي الفونولوجي لتلاميذ الصفوف الأولية المعرضين لخطر صعوبة القراءة. وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام الكمبيوتر لتعليم الوعي الفونولوجي تزيد من مهارة الوعي الفونولوجي لدى الطلبة المعرضين لخطر صعوبة القراءة .

ودراسة **Valliath(2002)** والتي هدفت إلى تقييم برامج الوعي الفونولوجي المعتمدة على استخدام الكمبيوتر في التدريب على مهارات الوعي الفونولوجي والقراءة والتهجئة وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرامج المحوسبة للوعي الفونولوجي تنمية مهاراته، لدى ذوي القصور اللغوي، كما أوصت الدراسة بضرورة الاعتماد على الكمبيوتر في تدريبات الوعي الفونولوجي للأطفال ما قبل المدرسة. حسن القدرات القرائية، والتهجئة لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة بعد تطبيق برنامج محوسب للوعي الفونولوجي، واستمرت الآثار الايجابية للبرنامج خلال فترة المتابعة.

دراسة **Segers&Verhoven (2004)** والتي تناولت أثر برامج التدخل باستخدام الكمبيوتر لتنمية الوعي الفونولوجي للأطفال الذين يعانون من قصور في اللغة، وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام الكمبيوتر من خلال الألعاب الصوتية يزيد من فاعلية برامج الوعي الفونولوجي

مما ينعكس ايجابيا على تحسن مستوى الوعي الفونولوجي والمهارات اللغوية لدى ذوي القصور اللغوي، كما أوصت الدراسة بضرورة الاعتماد على الكمبيوتر في تدريبات الوعي الفونولوجي لأطفال ما قبل المدرسة.

دراسة Sanders Vadasy Patricia & Elizabet (2008): حول أثر المعالجة الفونولوجية على الأطفال ذوي صعوبات القراءة، وتكونت عينة الدراسة من 54 طفلا في مرحلة الروضة من ذوي الخلل الفونولوجي بواقع 22 طفلا كمجموعة تجريبية ضابطة، واستخدمت برنامج لتنمية المهارات الفونومية والرموز الأبجدية من خلال 18 جلسة وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية التي طبقت عليها البرنامج .

الدراسات التي تناولت الوعي الفونولوجي (الإقليمية والمحلية) :

دراسة لعيسى (2007): هدفت إلى التدريب على الوعي الفونولوجي لتحسين بعض مهارات القراءة (الفهم – التعرف) لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من ذوي صعوبات القراءة توصلت الدراسة إلى أن البرنامج كان فعالاً وبدا ذلك في تحسن مستوى الفهم القرائي والتعرف على الكلمات، والوعي الفونولوجي لدى المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج.

(زغبوش، 2008)

أما دراسة مطر والعايد (2009) : هدفت الدراسة إلى معرفة فعالية برنامج باستخدام الحاسوب في تنمية الوعي الفونولوجي وأثره على الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة في محافظة الطائف، قسمت الدراسة إلى مجموعتين، اشتملت أدوات الدراسة على مقياس للوعي الفونولوجي، مقياس للذاكرة العاملة، مقياس للمهارات اللغوية وبرنامج تدريبي باستخدام الحاسوب للوعي الفونولوجي (20 جلسة) وجميعها من إعداد الباحثين وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالا إحصائيا في الوعي الفونولوجي، الذاكرة العاملة و المهارات اللغوية في اتجاه المجموعة التجريبية. كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي مما يدل على استمرارية أثر البرنامج في تحسين الوعي الفونولوجي وأثره الإيجابي على الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية. وأوصت الدراسة بضرورة التدريب على مهارات الوعي الفونولوجي في برامج صعوبات التعلم لأثرها الإيجابي على الذاكرة. (أبو الديار وآخرون، 2012)

دراسة لعجال ياسين (2015) : حيث تناول في هذه الدراسة جانبين هامين في مجال القراءة وعسر القراءة الفونولوجي أي من الناحية المرضية والتطورية على حد سواء، وبناء

برنامج علاجي بيداغوجي لعسر القراءة الفونولوجية على عينة قوامها 280 تلميذ من ذكور وإناث منها 50 تلميذ يعانون من عسر القراءة الفونولوجي والتي قسمها إلى 25 تلميذ كمجموعة ضابطة لم تخضع للتجريب و25 تلميذ تم تدريبهم بالبرنامج العلاجي المقترح لعسر القراءة وقد تم تشخيصهم حسب اختبار قراءة النص وقراءة الكلمات المعزولة وأشباه الكلمات واللاكلمات التي تم بناءها من قبل الباحث وتوصلت نتائج الدراسة إلى ولقد توصل إلى إثبات فعالية البرنامج ونجاعته لتحسين مستوى القراءة باستخدام اختبار الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للتعرف على تطور القراءة ومهارات الوعي الفونولوجي وذاكرة العمل الفونولوجية، إلى أنه توجد فروق ذات دالة إحصائية في متوسط نتائج مهام ذاكرة العمل الفونولوجية والوعي الفونولوجي ومهام القراءة والعجز القرائي للمجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي وهذه الفروق شملت كافة المهارات المتعلقة بالوعي الفونولوجي وذاكرة العمل الفونولوجية ومهام القراءة بما فيها قراءة النص وقراءة الكلمات وأشباه الكلمات واللاكلمات وذلك بفارق كبير ومعتبر مع تراجع هام لمستوى العجز القرائي لأفراد المجموعة. (لعجال، 2015)

6-3- الدراسات التي تناولت الذاكرة العاملة :

الدراسات الأجنبية :

في دراسة قام بها (Baddeley 2003): هدفت إلى معرفة عمل الذاكرة العاملة وعلاقته باللغة، بينت الدراسة أن عمل الذاكرة العاملة بتمركز في ثلاثة أجزاء من الذاكرة وهي المعالج السمعي والبصري والمنفذ المركزي، وأن الوعي الصوتي يتم معالجته في المعالج الصوتي وإذا كان هناك خلل في المعالج الصوتي فإن ذلك ينتج عنه اضطراب في اللغة.

دراسة (Duval, Coyette & Seron 2007): قام هؤلاء الباحثين بتطوير برنامج علاجي للذاكرة العاملة وإثبات فعاليته. واعتمد هذا البرنامج العلاجي على التدريب النوعي على مهام التي تضع حيز التنفيذ عمليات التخزين والمعالجة في آن واحد وهذا بالنسبة للحلقة الفونولوجية والمركز التنفيذي. كما تم تخصيص مهام أخرى تضع حيز التنفيذ النظام البصري الفضائي. حيث وضعت 10 مهام تهدف للتدريب على وظيفة الحلقة الفونولوجية والمركز التنفيذي وهي إعادة تكوين كلمات وتسميتها شفويا، إعادة تكوين كلمات وتهجئتها شفويا مع حروف ناقصة، التسمية الشفهية، إعادة تكوين كلمات انطلاقا من مقاطع، تقدير

عدد الحروف في الكلمة، تقدير المسار الأبجدي، ترتيب الكلمات في ترتيب أبجدي، (المختصرات)، (موكب الكلمات والأسئلة ووحدات الحفظ).

كما خصصت أربع مهام للنظام البصري الفضائي والمركز التنفيذي وتمثلت في : التنقل على رقعة الشطرنج، التنقل على مكعبين التنقل على لوحة مفاتيح الآلة الحاسبة وموكب من البطاقات من البطاقات (أشكال هندسة بطاقات للعب وأشكال غير قابلة للتلفظ) وطبق العلاج بصفة فردية بوقع من 2 إلى 3 حصص في الأسبوع لا تتجاوز كل حصة من الزمن. ويتم تدريب الحالة في كل مستوى حتى تصل إلى 90% من الإجابات الصحيحة. واعتمد في تطبيق هذا البرنامج على ثلاث استراتيجيات مختلفة وهي : الترميز المزدوج (الثنائي)، العمل التسلسلي والإقاع. وتعمل هذه الاستراتيجيات على إنفاص العبء الذي يقع على المركز التنفيذي. وبعد التدريب أثبت هذا البرنامج فعاليته في تحسين أنظمة الذاكرة العاملة. (Aubin et al, 2007)

الدراسات التي تناولت الذاكرة العاملة (المحلية والإقليمية) :

دراسة فراس الحموري وأمينه خصاونة (2011) : تحت عنوان دور الذاكرة العاملة والنوع

الاجتماعي في الاستيعاب القرائي لدى عينة مكونة من (230) طالبا وطالبة من المرحلة

الثانوية، تم فيها استخدام اختبار فترة الاستماع لقياس سعة الذاكرة العاملة، واختبار آخر

لقياس الاستيعاب القرائي، حيث أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين

متوسطات أداء الطلبة على اختبار سعة الذاكرة العاملة، وتفوق الإناث على الذكور في

الاستيعاب القرائي بسعة الذاكرة العاملة، في حين لم تكشف النتائج على وجود أثر للتفاعل

بين متغيري سعة الذاكرة العاملة والنوع الاجتماعي في الاستيعاب القرائي. (بزاوي، 2015)

دراسة زيد الخير (2013) : تطرقت هذه الدراسة إلى اختبارفاعلية بروتوكول علاجي مقترح

لتحسين الذاكرة العاملة وأثر ذلك على اللغة لدى الطفل الديسفازي وذلك من خلال عدة

اختبارات تقيس الذاكرة العاملة (اختبار وكسلر - المتاهات - وحدة الحفظ العددية - وحدة

الحفظ العكسية للأرقام، اختبار ستروب، اختبار شكل راي المعقد، اختبار الخطوط، اختبار

المخزون الفونولوجي، اختبار ميكانزم التكرار اللفظي واختبارات اللغة وتمثل في (MTA)

لدى عينة من الأطفال الديسفازيين قوامها 10 أطفال. استغرق تطبيق البرنامج 50 حصة بواقع 5 حصص في الأسبوع لمدة 10 أسابيع. واستخدم المنهج التجريبي لعينة واحدة ذات قياس قبلي وبعدي. ومن أجل معرفة الفروق بين متوسطات الأطفال الديسفازيين في اختبار الذاكرة العاملة واللغة في كل من القياس القبلي والبعدي، لجأت الباحثة إلى استخدام اختبار (ت) وأسفرت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال الديسفازيين في اختبارات الذاكرة العاملة وكذا اختبارات اللغة بكل أبعادها من القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي. وهذا يدل على فعالية البروتوكول العلاجي في تحسين كل من قدرات الذاكرة العاملة والقدرات اللغوية لدى الطفل الديسفازي.

دراسة لوزاعي رزيقة (2017) : قامت ببناء برنامج علاجي لإعادة تأهيل الذاكرة العاملة على 5 أطفال يعانون من عسر القراءة تتراوح أعمارهم بين 8 سنوات و 12 سنة يدرسون في المستوى 2 و 3 و 4 من الطور الابتدائي واعتمدت على التصميم التجريبي مع حالات فردية بقياس قبلي وبعدي، اخضعوا لاختبار نص العطلة كاختبار تشخيصي، وطبق اختبار T لمعرفة دلالة الفروق بين متوسط درجات الأطفال في القياسين القبلي والبعدي.

اعتمدت مجموعة من الاختبارات من بينها اختبار نص العطلة اختبار التسمية السريعة اختبار الجمل، اختبار ذاكرة الأرقام، اختبار الخطوط لقياس النظام البصري الفضائي وجاءت نتائج الاختبار كالتالي :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال المصابين بعسر القراءة في القياسين القبلي والبعدي للاختبارات الذاكرة العاملة وهذا ما يدل على فعالية البرنامج العلاجي المقترح لإعادة تأهيل اضطرابات أنظمة الذاكرة العاملة، في تحسين وظيفة أنظمتها لدى الأطفال المصابين بالعسر القرائي .

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال المصابين بعسر القراءة في القياسين القياسين القبلي والبعدي بالنسبة لاختبار القراءة. مما يدل على الأثر الإيجابي للبرنامج على عملية القراءة لدى الأطفال المصابين بالعسر القرائي وظهر ذلك من خلال نقص الزمن المستغرق في قراءة نص العطلة، وزيادة عدد الكلمات المقروءة الصحيحة.

(لوزاعي، 2017)

7-تعقيب على الدراسات السابقة :

بعد استعراض الدراسات التي تناولت موضوع عسر القراءة والبرامج المصممة لها سوى كانت علاجية، تدريبية، تأهيلية لتحسين مستوى القراءة إضافة إلى الدراسات التي تناولت بناء برامج مبنية على الوعي الفونولوجي والذاكرة العاملة لتحسين مستوى القراءة لدى. ولقد جاءت الدراسة الحالية لتكمل هذه الدراسات فقد تناولت بناء برنامج مبني على الوعي الفونولوجي والذاكرة العاملة علي حد سواء لتحسين القدرة القرائية لتلاميذ عسيري القراءة للمستوى 4 و5 للطور الابتدائي.

وسنقرب على هذه الدراسات من عدة زوايا ونستعرض مدى اتفاقها واختلافها مع الدراسة الحالية.

7-1-من حيث الموضوع:

لقد تناول الكثير من الباحثين السابقين في دراساتهم مواضيع بناء وتصميم البرامج العلاجية تدريبية، تأهيلية الخاصة بعسيري القراءة لتحسين الأداء القرائي بغية إيجاد حل لهذه الظاهرة التي شهدت تزايد كبير أدى إلى عرقلة المسار الدراسي، ومن الملاحظ أن معظم هذه البرامج نجحت نجاحاً كبيراً في التخفيف من هذه الظاهرة وهذا ما اتفق مع الدراسة الحالية.

7-2- من حيث الأهداف:

لقد توحدت معظم الدراسات السابقة في أهدافها، فقد وضع الباحثين أهداف عديدة ومتنوعة وأرادوا أن يحققوا هذه الأهداف، وبالتالي صمموا برامج (علاجية، تدريبية، تأهيلية) الهدف منها دراسة الظاهرة، ومن ثم وضع خطة علاجية للمشكلة التي أرادوا تناولها، فقد هدفت دراسة (غلاب 2012) من خلال تناول معرفي لساني في التشخيص والتدريب على القراءة وذلك بدراسة الفروق بين الفئات العمرية في زمن قراءة النص والكلمات المقروءة الصحيحة وهذا لمعرفة العمر القرائي والعمر الزمني بهدف وضع فرضية التشخيص، وهذا ما يختلف مع الدراسة الحالية التي تهدف إلى تنمية مهارة الوعي الفونولوجي والذاكرة العاملة لتحسين القراءة، كما أن التشخيص في الدراسة الحالية كان بهدف تحديد العينة التجريبية.

أما في دراسة قريوع (2012) هدفت لوضع بروتوكول نفسي معرفي لتنمية مهارة القراءة لدى عينة من الأطفال المعسورين في اختبار القراءة وتبين أنه توجد فروق بين القياسين وهذا ما يثبت فعالية البروتوكول في تحسين الأداء القرائي، وهو ما يتفق مع الدراسة الحالية من حيث فعالية البرنامج في تحسين الأداء القرائي لكنه اختلف عنه من حيث أن البرنامج

المطبق اعتمد على مهارتي الوعي الفونولوجي والذاكرة العاملة أما برنامج (قربوع) فقد كان عاما وأخذ المنحى النفسي.

أما الدراسات الخاصة بتطوير وتدريب الوعي الفونولوجي فقد استخدمت في غالبيتها الحاسوب لتدريب الوعي الفونولوجي هذا في دراسة كل من:

(2002) Valliath, Segers & Verhoven (2004) ودراسة العيسي (2007) وهو ما يختلف مع دراستنا حيث كان التدريب أداتي لكن الهدف والنتيجة المتوصل إليها كانت واحدة حيث ثبتت نتائج الدراسات بوجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة في القياس القبلي والبعدي، وهذا ما يدل على فعالية البرامج المطبقة في كل الدراسات التي تناولناها في تطوير وتنمية الوعي الفونولوجي .

أما الدراسات الخاصة بتنمية الذاكرة العاملة : فقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة زيد الخير (2013) باختبار فعالية بروتوكول علاجي مقترح لتحسين الذاكرة العاملة لدى الطفل الديسفازي لإعادة تأهيل الذاكرة العاملة واعتمد على التصميم التجريبي في قياس قبلي وبعدي للاختبار نص العطله وهو ما يقابله في دراستنا باختبار القراءة واختبار سرعة التسمية وهو اختبار مطبق في الدراسة الحالية أيضا وخلصت إلى وجود فروق في القياسين القبلي والبعدي بعد تطبيق الاختبار ومدى نجاحه في تحسين الذاكرة العاملة.

كما تختلف الدراسة الحالية مع دراسة Baddeley (2003) لكونها هدفت إلى معرفة عمل الذاكرة العاملة وعلاقتها باللغة. أما دراستنا هدفت إلى بنا برنامج لتنمية عمل الذاكرة وليست دراسة العلاقة،

كذلك اختلفت مع دراسة فراس الحموري وأمينه خصاونة (2011) بحيث هدفت هذه الدراسة إلى دور الذاكرة العاملة في الاستيعاب والنوع الاجتماعي (معرفة سعة الذاكرة العاملة) في مرحلة الثانوية.

وعموما وحسب إطلاعنا فإن الدراسات حول الذاكرة العاملة كانت قليلة جدا.

6-3- من حيث العينة: تقاربت هذه الدراسات في حجم العينة لأنها برامج تأهيلية علاجية ولا بد في تطبيقها من وجود مجموعتين واحدة ضابطة وأخرى تجريبية أو مجموعة واحدة تجريبية.

6-4- من حيث الأساليب الإحصائية : اتفقت الكثير من الدراسات السابقة على استخدام الأساليب الإحصائية التالية :المتوسطات والانحرافات وقيم ت T- test واختبارات التباين ومعاملات الارتباط كما هو الحال بالنسبة لمعظم الدراسات السابقة.

6-5- من حيث النتائج :

اتفقت الكثير من الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية، في أن معظم البرامج العلاجية أظهرت تحسناً ملحوظاً في مستوى العينة ، مما يعني نجاحها في تحقيق أهدافها.

الفصل الأول :

الذاكرة العاملة الفونولوجية

تمهيد

أولا : الوعي الفونولوجي

- 1 - مفهوم الوعي الفونولوجي
- 2- مكونات الوعي الفونولوجي
- 3- مفاهيم مرتبطة بالوعي الفونولوجي
- 4 - اللغة وعلاقتها بالوعي الفونولوجي
- 5- العلاقة بين الوعي الفونولوجي والعسر القرائي

ثانيا : الذاكرة العاملة

- 1- تعريف الذاكرة العاملة
- 2- خصائص الذاكرة العاملة
- 3- مكونات الذاكرة العاملة
- 4- وظائف الذاكرة العاملة
- 5- دور الذاكرة العاملة بتعلم القراءة
- 6- العلاقة بين ضعف الذاكرة وعسر القراءة

خلاصة

تمهيد: يعد النظام الفونولوجي من مكونات اللغة الرئيسية، ويطلق عليها أحيانا (الإدراك الفونولوجي) والذي يشكل مهارة أساسية وضرورية لتعرف الكلمة ومعرفة عناصرها الضرورية المكونة لها وإن معرفة مستوى النظام الفونولوجي لدى أطفال صعوبات التعلم قبل تعليمهم مهارات القراءة يعد ضروريا مما يزيد من تحديد الصعوبة التي يعانيها الأطفال ولا سيما في الصفوف الأساسية الأولى. وكذلك بالنسبة للذاكرة العاملة لما لها من دور في عملية القراءة من معالجة المعلومات وتخزينها وسوف نتناول في هذا الفصل مهارتين الأساسيتين اللتان تساهمان في عملية القراءة، من خلال تقسيم هذا الفصل إلى جزئين أولا الوعي الفونولوجي وثانيا الذاكرة العاملة بشيء من التفصيل.

أولا : الوعي الفونولوجي :

1- مفهوم الوعي الفونولوجي:

نشير أولا إلى أن الفونولوجيا أو علم الأصوات هو أحد مجالات أو مكونات أية لغة من اللغات حيث يختص بدراسة كل ما يتعلق بأصوات اللغة.

لهذا فإن الوعي الفونولوجي يعني امتلاك القدرة على معرفة أماكن إنتاج الأصوات اللغوية وكيفية أو آلية إخراج هذه الأصوات والكيفية التي تتشكل فيها هذه الأصوات مع بعضها لتكوين الكلمات والألفاظ مع القدرة على إدراك التشابه والاختلاف بين هذه الأصوات سواء جاءت هذه الأصوات مفردة أو في الكلمات والتعابير اللغوية المختلفة.

ومن الناحية العلمية فإن الوعي الفونولوجي يعني امتلاك التلميذ لقدرات تتجاوز اللغة إلى ما وراء اللغة بمعنى قدرة التلميذ على التنعيم تقسيم الجملة إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع والمقاطع إلى أصوات إضافة إلى مزج الأصوات لتكوين الكلمات.

2- مكونات الوعي الفونولوجي :

2-1- تقسيم الجمل إلى كلمات :

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

2-2- تقسيم الكلمات إلى مقاطع:

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

3-2- التنعيم :

يوصف التنعيم على أنه أحد مجالات اللعب باللغة، والتي تعطي مؤشراً على قدرة الطفل على التحكم بالمجال الصوتي للغة، كما أن القدرة على الإتيان بكلمات لها نفس النغمة يعتبر مؤشراً على النجاح في القراءة مستقبلاً، ويساعد التنعيم الأطفال على زيادة الوعي بأصوات اللغة مما يسهل عملية الترميز (ربط صورة الحرف بصوته والعكس) .

كما يعلم التنعيم الطفل على وضع وتصنيف الكلمات مع بعضها اعتماداً على أصواتها، مما يسهل عليه عملية التعميم، وبالتالي يقلل عليه عدد الكلمات التي يجب أن يتعلم قراءتها .

ومن جهة أخرى يعلم التنعيم الطفل القدرة على الربط بين الخصائص والصفات التي تنظم أنماط ترابط الحروف في الكلمات في اللغة، وقد أشارت بعض الأبحاث إلى أن الطلاب الذين يتلقون خدمات علاج النطق واللغة ممن يعانون من اضطراب في الوعي الفونولوجي يستفيدون من تدريبات التنعيم المباشرة، كما بينت الدراسات أن الأطفال الذين علموا قوانين التنعيم والربط بين الأصوات والحروف أظهروا تقدماً عالياً في مهارتي القراءة والتهجئة، كما أنهم استمروا على هذا التقدم.

3-4 المزج الصوتي :

هو القدرة على مزج الأصوات بعضها مع بعض، ويعتبر مهارة مهمة جداً للقارئ المبتدئ. والمزج الصوتي يحضر الطفل للتعرف على الكلمة بعد أن ينطق أصواتها أوتنطق لهذه الأصوات .

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

3-5 - تقسيم الكلمات إلى أصواتها:

إن قدرة الطفل على تقسيم الكلمة إلى أصواتها اللغوية هو آخر مستويات التحليل اللغوي

وهناك علاقة قوية بين وعي الطفل بأصوات الكلمة والقدرة على القراءة والنشاطات الأساسية لتعليم تقسيم الكلمة إلى أصواتها اللغوية هي :

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

3- مفاهيم مرتبطة بالوعي الفونولوجي :

الفونولوجي: ذلك الجزء من اللغة الذي يشمل القواعد التي تحدد أو تحكم طريقة نطقنا للكلمات أو المقاطع اللفظية وفق الأنماط المتعارف عليها بين أصحاب اللغة (القواعد التي تضبط النظام الفونولوجي في هذه اللغة) .

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

الوعي الفونيمي : وهو الوعي بمحتويات الكلمة من الأصوات التي تتكون منها، ويساعد هذا النوع من الوعي الطفل على إدراك العلاقة بين الحرف المكتوب والصوت المنطوق ويعد هذا الوعي أساسا جوهريا في حل الرموز وفي هذا الصدد يشير الباحث.(Wilams1986) .

إلى المهارات الأساسية في القراءة وهي :

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

4- العلاقة بين الوعي الفونولوجي والعسر القرائي :

تتحدد من خلال ثلاثة أبعاد هي:

- بعد سببي بحيث إن ضعف الوعي الفونولوجي يؤدي إلى العسر القرائي.
- بعد تنبؤي بحيث إن مستوى الوعي الفونولوجي لدى الطفل في المرحلة المبكرة، مؤشر دال على مستوى نموه القرائي في المراحل المتقدمة.
- بعد علاجي بحيث إن دعم القدرات الفونولوجية للطفل والقيام بالنشاطات والتدريبات

اللازمة، يساهم إلى حد كبير في معالجة العسر القرائي. من هنا تكمن أهمية التدخل المبكر للنمو الفونولوجي.

5- اللغة وعلاقتها بالوعي الفونولوجي :

إن عملية اكتساب اللغة يحتاج إلى معرفة نظامها الفونولوجي، و أن أي فرد يعرف لغة أجنبية يعني ذلك أنه يعرف نظامها الفونولوجي، و إن الأهمية في معرفة هذا النظام المكون للغة يعطي المقدرة على معرفة أصوات الحروف والفونيم المناسب الذي يمكنه من تعرف الكلمة ويستطيع فك رموزها وإعطائها المعنى المقصود.

إن اكتساب نطق الأصوات جميعها الموجودة في لغة الأطفال نطقا صحيحا يحتاج إلى فترة من 5 إلى 7 سنوات، حيث إن الطفل في عمر السنتين ينطق عددا محدودا من الأصوات، بينما تزداد هذه الأصوات مع تقدم العمر، وبمر السابعة أو السابعة يصبح قادر على نطق معظم الأصوات الموجودة في لغته إن لم تكن جميعها.

ويشير (سالم ورفاقه 2003) إلى أن اللغة ضرورية في التعلم، ولذلك تشكل العمليات الفونولوجية مهارة أساسية تعد مقدمة ضرورية في التعلم، ولذلك تشكل العمليات الفونولوجية مهارة أساسية تعد مقدمة ضرورية لتعرف على الكلمة تعرفا يقوم على الوعي والمعرفة السياق. ومن هنا كان من الضروري أن يتأكد المعلم من مستوى الوعي الفونولوجي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في عملية الاكتساب المبكرة للقراءة.

6- عسر القراءة والتسمية السريعة:

إن أداء التلاميذ في اختبار التسمية السريعة والذي يتطلب من التلميذ تسمية صور في أسرع وقت ممكن فكلما التلميذ يتمتع بمقدرة عالية على سرعة التسمية كلما كان التلميذ يتمتع بمقدرة عالية على سرعة التسمية كلما كان متوسط أدائه أقل بمعنى كان أسرع وكلما مع أقرانه وفي هذا الاختبار فقد كان أداء التلاميذ في الصف الثالث أفضل من أداء التلاميذ في الصف الأول والثاني.

إلا أن متطلبات هذه المهمة قد لا تستدعي مستويات نمائية أعلى بالتالي يمكن للأطفال في الصف الأول أداء المهمة بنفس الكفاءة التلاميذ في الصف الثالث ويعزز هذا الاستنتاج مقدرة التلاميذ اللغوية على التسمية السريعة في الصف الأول وحتى قبل دخوله للمدرسة كما كان أدائه في الصف الثاني على اختبار التسمية أفضل بكثير من أداء التلاميذ في الصف

الثاني وهذه النتائج متوقعة لدى مقارنة النتائج بين الصفين الثاني والثالث حيث يتوقع أن يكون الصفين متقاربين فلدى مراجعة أداء التلميذ في الصف الثالث في اختبار قراءة الكلمات وقراءة الكتابة الأحرف تبين أن أداء التلميذ في الصف الثالث أعلى إلا أنه يكاد يكون متقاربا مع أداء التلميذ في الصف الثاني على نفس الاختبارات وهذا يؤكد مدى ارتباط مهارة التسمية بمهارتي قراءة الكلمات وكتابة الأحرف.

لكي يستطيع التلميذ اكتساب مهارات القراءة والكتابة بشكل رسمي فإنه يجب أن يتطور لديه أولا الإحساس بالوعي الصوتي والتسمية و التهجئة وكذلك الوعي بالأحرف المطبوعة واللغة الشفوية.

فالتلاميذ الذين يمتلكون قدرات عالية في الوعي الصوتي والتسمية السريعة وكذلك ممن لديه فهما ووعيا بالمفاهيم الأساسية للقراءة يمكنهم تحقيق مستويات أعلى لاكتساب وتوظيف القراءة والكتابة في الصفوف الدراسية المتقدمة.

وقد تزايدت الأدلة في الآونة الأخيرة التي تثبت أن صعوبة القراءة لدى التلاميذ لها علاقة قوية بجوانب محدده من مهارات التعرف على الأحرف والكلمات وكذلك الترميز والتسمية السريعة. (Rock et al,1988)

كما أشار الباحثون خلال العقدين الماضيين إلى أن صعوبة التعرف على الكلمة لدى التلاميذ تعود بشكل كبير إلى خلل جوهري في مهارتهم الصوتية. (Lyon,1995)

ثانيا :الذاكرة العاملة

1-تعريف الذاكرة العاملة : تعددت تعاريف الذاكرة العاملة تبعا للاتجاهات والنماذج المفسرة لها، حيث يعرفها (Dempester1985), على أنها " الجزء النشط من الذاكرة طويلة المدى" (زيد الخير،2012)

ويذكر (logie ,1996)" أن الذاكرة العاملة تعد الجزء النشط أو الفعال باستمرار من الذاكرة قصيرة المدى فضلا عن أنها تعالج تلك المعلومات وتصنفها وفقا لنوعها " . (أبو الديار،2012)

بينما عرفها (lemair,1999) " بأنها الجزء النشط للذاكرة قصيرة المدى أين تخزن المعلومات مؤقتا، ثم تنتقل إلى الذاكرة قصيرة المدى. (Lemnaire, 1999)

بينما يعرفها بدر الأنصاري 2013 " بأنها من أهم العمليات المعرفية التي لها دورا بارزا في عملية التعلم".(الأنصاري ،2013)

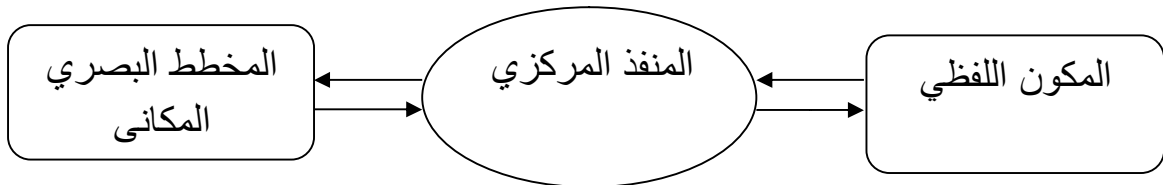
2- خصائص الذاكرة العاملة : يمكن تلخيصها فيما يلي :

- هي نظام متعدد المكونات وليست نظاما واحدا.
- تقوم بتخزين معلومات مختلفة نتيجة لوجود مكونات عديدة.
- دورها لا يقتصر على التخزين فقط بل يتعدى ذلك على معالجة المعلومات.
- تتدخل في مختلف النشاطات المعرفية التي يمارسها الإنسان مثل حل المشكلات والاستيعاب والاستدلال واتخاذ القرارات.
- يعتمد أداؤها على زمن قصير على تخزينها ما لم يتم إعادة تنشيطها بالتكرار.
- سعة التخزين فيها محدودة.
- تربط ارتباطا وثيقا بنظام الذاكرة طويلة.(إبراهيم، 2001)

3- مكونات الذاكرة العاملة :

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

والشكل التالي يوضح هذه المكونات :



شكل رقم (1) : يوضح مكونات الذاكرة العاملة 1992 Baddely

وبعد ذلك قام " بادلي " عام 2000 بإضافة مكون رابع جديد إلى المكونات الثلاثة السابقة يسمى "الحاجز الاستطراذي" ووظيفة هذا المكون هي القيام بعملية الربط بين النظامين التابعين للمنفذ المركزي، المخطط البصري المكاني والمكون اللفظي وبين الذاكرة طويلة المدى حتى يتم التنسيق والتكامل بين المعلومات الجديدة والمعلومات القديمة.

لذلك أصبح هناك أربعة مكونات للذاكرة العاملة هي :

3-1- المكون اللفظي (الحلقة الفونولوجية) : مخصصة للتخزين المؤقت للمعلومات

اللفظية، تحتوي على مخزن فونولوجي وسيرورة للمراجعة النطقية.

يستقبل المخزن الفونولوجي للمعلومات اللفظية المقدمة سمعياً ويخزنها على شكل رموز فونولوجية ولا يتم حفظها إلا خلال مدة قصيرة جداً من (1.5 إلى 2 ثا). ويسمح ميكانيزم

المراجعة النطقية بتنشيط المعلومة وإعادة إدخالها في السجل الفونولوجي، كما يمكن

للمعلومة المكتوبة أن تحول إلى شفرة سمعية/لفظية وتسجل في المخزن اللفظي.

وتعمل معاً عناصر الحلقة الفونولوجية (جهاز التكرار اللفظي، المخزن الفونولوجي) في مهام

مثل القراءة حيث يستخدم جهاز التحكم في النطق في تحويل المادة المكتوبة إلى رمز لغوي

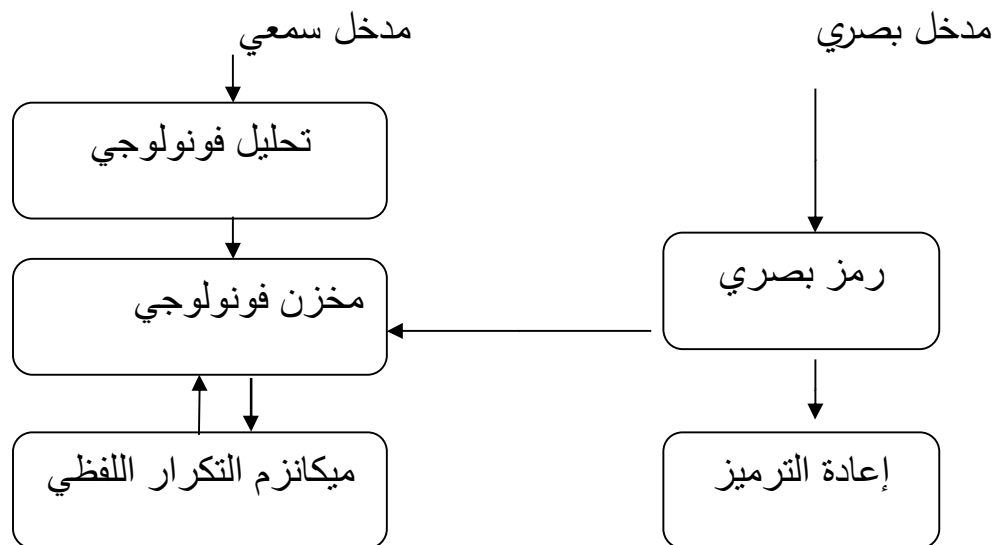
قبل تسجيله في المخزن الفونولوجي. (أبو الديار، 2012)

ويعد هذا المكون هو المسؤول في الذاكرة العاملة عن القيام بمجموعة العمليات اللازمة

لحفظ المعلومات اللفظية وتخزينها واسترجاعها، سواء كان ذلك الحفظ مؤقتاً في الذاكرة

قصيرة المدى، أو شكل ثابت في الذاكرة طويلة المدى. (كامل، 2001)

والشكل التالي يوضح مكونات الحلقة الفونولوجية حسب بادلي :



شكل رقم (2): يمثل مكونات الحلقة الفونولوجية حسب نموذج بادلي (Baddelley1986)

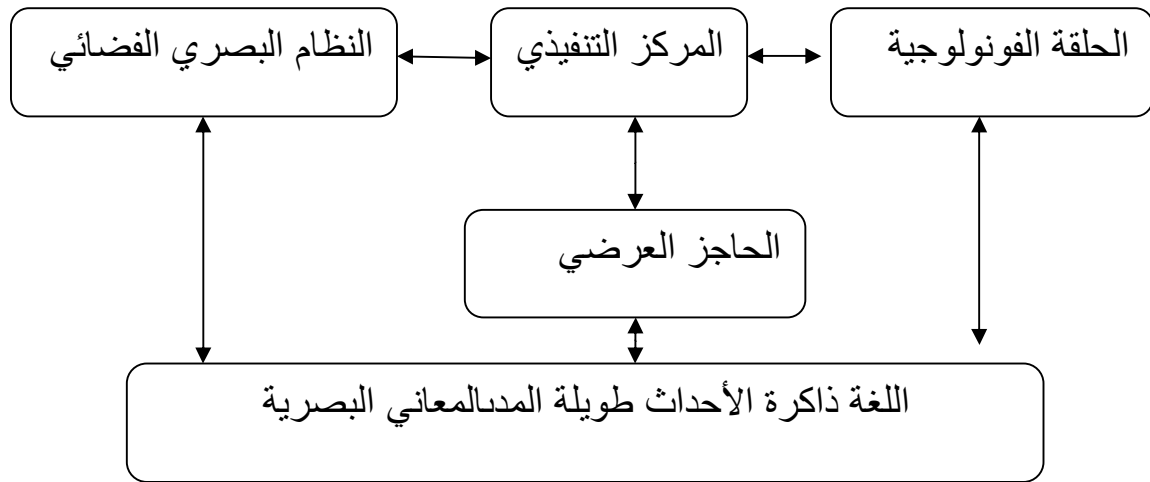
3-2- المكون البصري : وهو مسؤول عن التخزين قصير المدى للمعلومات البصرية الفضائية، كما يخزن اللفظية على شكل صور بصرية. أما وظيفته فتعتمد على نظام التخزين البصري وميكانيزم المراجعة الفضائية. (Beln et al, 2001)
ويتكون هذا النظام من وحدتين :

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

3-3- المركز التنفيذي (المنفذ المعالج) : يعتبر هذا النظام المحرك الأساسي للذاكرة العاملة في الدماغ. ويعتبر كذلك نظام انتباهي له وظيفة تنسيق عمليات الأنظمة التحتية المتخصصة وتسيير مرور العمليات بين هذين النظامين التحتية والذاكرة طويلة المدى وتوزيع المصادر الإنتباهية بين التخزين والمعالجة. كما نتمكن بفضل من انتقاء الإستراتيجية الأكثر فعالية للنشاطات حيز التنفيذ، إضافة إلى المكونات التحتية التنفيذية مثل : تنسيق مهمتين منجزتين بالتوازي، تغيير استراتيجيات الاسترجاع من الذاكرة طويلة المدى. وفي الوقت الذي يقوم به المركز التنفيذي بالتخطيط لحل المشكل والبحث في الذاكرة طويلة المدى عن المعارف المتعلقة بهذا المشكل والتأكد من الإجراء الجيد لمختلف الخطوات التي تؤدي إلى الحل، يقوم خلاها النظامين التابعين بالاحتفاظ بمعطيات العملية المنجزة.
كما يعتبر المركز التنفيذي مركز للأمر والمراقبة حيث يراقب التفاعلات بين الأنظمة التحتية والذاكرة طويلة المدى. (Coquery&Macar, 2001)

3-4- الحاجز الاستطراذي : يعتبر الوصلة بين الأنظمة الفرعية والمركز التنفيذي وتتمثل مهمته في إدماج المعلومات في الذاكرة العاملة سواء من مكوناتها اللفظي أو من مكوناتها البصري ومن المعلومات المستدعاة من الذاكرة طويلة المدى داخل حلقة مفهومة .
وحسب بادلي يخضع هذا النظام لمراقبة المركز التنفيذي، إلا أن العلاقات بين الحاجز العرضي والمركز التنفيذي بقيت غامضة، كما أن الحدود التي تفصل بين الحاجز العرضي والأنظمة التابعة لم يتم تحديدها بوضوح.

وتم حديثاً إجراء دراسات للكشف عن الخصائص المفترضة للحاجز العرضي والتي أقرت بوجود نظام للتخزين المؤقت للمعلومة المدمجة وأن هذا النظام مختلف عن الحلقة الفونولوجية والمفكرة الفضائية البصرية ويتضمن نماذج حسية مختلفة (Zebib.2008) ويوضح الشكل التالي نموذج (بادلي، 2000) المطور للذاكرة العاملة.



شكل رقم (3) يوضح نموذج (بادلي) المطور للذاكرة العاملة (2000)

4- وظائف الذاكرة العاملة:

الذاكرة العاملة مصطلح يشير للإشارة إلى نظام مسئول عن التخزين المؤقت للمعلومات واستغلالها، وهي بمثابة مساحة ذهنية يمكن استخدامها بمرونة لدعم الأنشطة المعرفية اليومية التي تتطلب المعالجة والتخزين على حد سواء، ومع ذلك فإن القدرات العقلية محدودة وإذا افترضنا التخزين الزائد أو مطالب المعالجة في مجرى النشاط المعرفي المستمر فهو يؤدي إلى خسارة فادحة للمعلومات في هذا النظام المؤقت. (Alloway,2006)

ومن دون الذاكرة العاملة لن نكون قادرين على تنفيذ هذا النوع من النشاط العقلي المعقد الذي يتعين علينا أن نحفظ في أذهاننا ببعض المعلومات في أثناء معالجة المواد الأخرى وتنفيذ مثل هذه الأنشطة العقلية هي عملية يبذل فيها جهداً كما أنها معرضة للخطأ فأقل قدراً من تشتيت الانتباه مثل أي فكرة تقفز في الذهن وتكون غير ذات صلة أو أي مقاطعة من جانب شخص آخر يحتمل أن يؤدي إلى ضياع كامل المعلومات المخزونة. كما لا يمكن لأي قدر من الوقت أن يتيح لنا أن نتذكر مرة أخرى المعلومات المفقودة.

وفيما يلي نوجز مجموعة من الوظائف :

4-1- ترميز المعلومات : حيث نقوم بتحويل المعلومات إلى صور ذات معنى ليسهل تذكرها . ويعتبر الترميز حجر الأساس في الذاكرة العاملة عن طريق :

4-1-1- الترميز السمعي : يختص بترميز المعلومات اللفظية (الأرقام، الحروف، والكلمات) والاحتفاظ بها نشطة من خلال (التسميع) أي تكرار البند عدة مرات ، ويختص الشق الأيسر من الدماغ بترميز هذه المعلومة اللفظية.

لهذا فإن ضعف قدرة الأطفال ذوي صعوبات التعلم على تحويل الكلمة المرسومة إلى رمز صوتي أوتوماتيكي يسبب لهم صعوبة في القراءة . (العايد، 2008)

4-1-2- الترميز البصري : يمكن من خلاله الاحتفاظ بالبند اللفظية في صورة بصرية، كما نلجأ إليه إذا كنا بصدد مجموعة البنود غير اللفظية مثل (الصور)

التي يكون من الصعب وصفها وبالتالي من الصعب تسميعها صوتياً. وهذا النوع من الترميز يتلاشى بسرعة، ويختص الشق الأيمن من الدماغ بترميز المعلومات المكانية

(أبو الديار، 2012)

4-1-3- مستوى المعالجة : بحيث كلما كانت المعالجة في الذاكرة العاملة عميقة، كلما كان الترميز أكثر فعالية، وكلما كانت المعالجة سطحية، كلما كان الترميز أقل فعالية.

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

4-1-4- التنظيم : حيث كلما كانت المعلومات والأفكار منظمة وواضحة أثناء عملية الترميز، كلما تحسن أداء الذاكرة أثناء الاسترجاع .

4-2- تخزين المعلومات : حيث تقوم بتخزين المعلومات التي تم ترميزها إما مؤقتاً في الأنظمة التابعة لها، أو بصفة دائمة إذا حظيت بمعالجة معمقة.

وتتوقف عملية تخزين المعلومات فيها على درجة الانتباه، فحدوث أي مشتتات أثناء التخزين أو معالجة المعلومات قد يضعف احتمال تذكرها. (العتوم، 2004)

4-3- استرجاع المعلومات : وتتمثل في القدرة على استحضار وتذكر المعلومات بنجاح من الذاكرة، بغرض إنتاج تمثيل واعي.(أبو الديار، 2012) ويتم استرجاع المعلومات من الذاكرة

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

5- دور الذاكرة العاملة بتعلم القراءة:

تشير الأدلة الحالية إلى ارتباط الذاكرة اللفظية قصيرة المدى ارتباطا كبيرا مع الانجازات التي تحققت خلال القراءة في السنوات الأولى للقراءة، ودورها كجزء في تعلم المعالجة الفونولوجية والمتصلة بتطور القراءة أكثر من كونها تمثل عاملا عرضيا في حد ذاته.

(Wagner et al,1997)

وفي دراسة أجراها واجنر وآخرون على عدة مئات من الأطفال الذين توبعوا من رياض الأطفال حتى الصف الرابع، وقد طبقت مجموعة من المقاييس المتعددة حول: الوعي، الذاكرة اللفظية، والذاكرة قصيرة المدى، والتسمية السريعة، ومن أهم النتائج في ثلاث فترات زمنية مختلفة، جرى توقع مهارات الوعي الصوتي والفروق الفردية في القراءة على مستوى الكلمة بينما لم تتوقع مهارات الذاكرة اللفظية والذاكرة قصيرة المدى.

أما فيما يتعلق بمهام الذاكرة العاملة اللفظية، فإن من الأمور الثابتة أن أطفال صعوبات القراءة يظهرون تناقصا ملحوظا في مثل هذه المهام. (Swanson,1994)

في العينات من الأطفال عشرات المهام تتبأ بالتحصيل القرائي في المستقبل عن مقاييس الذاكرة وقصيرة المدى ومهارات الوعي الصوتي.

(Swanson&Beebe,Frankenberke , 2004)

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

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

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

ومن هنا قرن (عبد، 1979) القراءة بالفهم في أحد تعريفاته للقراءة حيث عرفها بأنها "المهارة اللغوية التي تمكن صاحبها من فهم المادة المكتوبة " والفهم عملية خفية معقدة يصعب تعريفها وتفسيرها بدقة وقد ربط الفهم بالتفكير وعملياته.

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

ويرى (Dona&Camil2001) أن الذين يقرؤون بكفاءة يرسمون خريطة مفاهيم خاصة بهم وهذه الخريطة تختلف على وفق الموضوع وكذلك مهام القراءة وهذه الإستراتيجية تتغير وفق مستوى القارئ والمادة التي تقرأ للوصول إلى الفهم لا بد أن يكون هناك تفاعل بين المعلومات في ذهن القارئ التي تمثلها خبراته السابقة وأغراضه وكفاءته اللغوية والمعلومات الموجودة في النص.

6- العلاقة بين ضعف الذاكرة وعسر القراءة:

إن أنشطة التعلم للقراءة كثيرا ما تحتاج إلى متطلبات كثيرة من الذاكرة العاملة ويترتب على ذلك فشل في المهام عند الأطفال الذين يعانون ضعف وظيفة الذاكرة العاملة، ونتيجة لذلك فإن العملية المعتادة لاكتساب المعرفة والمهارات في هذه المجالات تتعرض للضعف.

ويشير سكاويروكاندل (1999) إلى أن اضطراب القراءة ينتج عن اضطراب يصيب الذاكرة. ويعاني الأفراد المصابون بفقدان الذاكرة ضعفا في فهم النصوص اللغوية المقروءة، كما أن قراءتهم تتصف بالبطء بل ويفشلون في التعرف على الكلمات التي تسبق تعلمها من قبل ولكي يتمكن من القراءة هذه النصوص لا بد لهم من القراءة بصوت مرتفع ومتكرر للنص نفسه حتى يتمكنوا من قراءته قراءة سليمة وبأقل عدد من الأخطاء، والأمر الذي يجعلهم يصنفون على أن لديهم عسر في القراءة.

ويرى لاب وفود (1986) أن صعوبة القراءة تعود إلى معوقات إدراكية قد يحدثها تلف الدماغ أي يتسبب فيها الخلل الوظيفي البسيط للدماغ ويضيفان إلى أن هذا مقصور على أطفال الذين يعانون العسر القرائي دون أن يكون ذلك مرتبطا بمعوقات بصرية أو سمعية أو حركية أو يصاحبه تخلف عقلي وليس راجعا إلى اضطراب نفسية أو حرمان ثقافي أو اجتماعي أو اقتصادي. (جلجل، 1994)

والاضطرابات القرائية ليستواحدة حيث يثير. (Kaoufman&Kaufma.1985)

إلى ثلاث مهارات أساسية اشتمل عليها اختبارهما المعروف اختبار (KTEA) للتحصيل وهذه المهارات القياسية لتحديد الفرد المضطرب قرائيا هي مهارات فك الرموز الكتابية Reading , decoding فهم القراءة والتهجئة.

وتشير دراسة كوهن وآخرون (Cohen et al,2000) إلى إن تشخيص الإعاقة اللغوية (Language impairment) يعتمد اعتمادا أساسيا على معرفة دور الذاكرة السمعية واللفظية Auditory verbal memory بالإضافة إلى معرفة مستوى الفرد في المكونات التعبيرية والاستقبالية الخاصة بكل المعاني والتراكيب اللغوية والصوتيات كما ناقشت الدراسة دور عدم انتباه Inattention في الإعاقة اللغوية ولا سيما في الاستقبال اللغوي وقد توصلت هذه الدراسة التي أجريت على أربع مجموعات من الأطفال الذين يعانون من اضطرابات نفسية مختلفة (مثل اضطراب النشاط الزائد/قصور الانتباه(ADHD) أو اضطرابات تشخيصية أخرى (GPD) وكانت هذه الاضطرابات مصاحبة للإعاقات لغوية في مجموعتين وفي المجموعتين الآخرين لم يكن لديها إعاقات لغوية، وقد توصلت الدراسة إلى أن المجموعتين اللتين لديهما إعاقات لغوية كانتا الأكثر سوءا في الأداء على مهام الذاكرة العاملة التنفيذية وضعفا واضحا في كفاءة استخدام اللغة بشكل عام لا سيما الإعاقات اللغوية الاستقبالية والتعبيرية، رغم أن الدراسة لم تتوصل إلى إثبات أن الاضطرابات النفسية بسبب في الإعاقة اللغوية أو أن الإعاقة اللغوية بسبب في الاضطرابات النفسية مثل اضطراب النشاط الزائد/قصور الانتباه إلا أنها أكدت على علاقة الذاكرة العاملة بالإعاقة اللغوية.

(Cohen et al, 2000)

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (Danckla,1996) حيث توصلت دراسته إلى أن الذاكرة العاملة مبنية على أسس لغوية ولذلك فهي مسؤولة عن حدوث الإعاقات التعليمية، كما أن دراسة كل من (Tannock&Schacher,1996) التي توصلت إلى أن قصور الوظائف التنفيذية التي ترتبط بالصعوبات القرائية وتؤدي بالتالي إلى بناء الإعاقات اللغوية بينما أشارت دراسات أخرى إلى الربط بين المكون السمعي اللفظي من الذاكرة العاملة وضعف الكفاءة اللغوية.

(Cohen et al,2000)

ويرى باركلي (Barkley,1977) أن الاضطراب اللغوي ينشأ عندما تفشل الوظائف التنفيذية في توجيه الوسائط اللفظية verbal medications نحو الهدف painfulgoal-dirocted الذي يعمل على استخدام التنظيم الذاتي والتمثيل العقلي للغة وبالتالي يضرب الأداء اللغوي للفرد في القراءة أم الكتابة أم التحدث وتشير (danckla,1996) أي أن الكلام الموجه ذاتيا ضروري

لنمو الذاكرة العاملة من خلال الاستخدام المتكرر للتمثيل العقلي للخطط والأهداف و دعم استخدام القواعد و التعليمات ولا يكفي بفهمها فقط بل لابد من استرجاعها و تنظيمها و التعبير عنها مما يؤدي إلى إدخال بنية لغوية ذات وظيفة إرشادية متمثلة في نمو اللغة المدمجة داخليا (internalized language) وهذه اللغة الداخلية تمثل رقبيا يقضا على المهارة اللغوية المختلفة وبالتالي تجعل الذاكرة العاملة في حال نشطة وتساعد على زيادة نموها ولا سيما في بناء الوسيط اللغوي الموجه نحو الهدف (اللغة المقصودة مثل القراءة في النص)، ولا يظهر ذلك في اللغة التلقائية. (Cohen et al,2000)

من خلال ما قدم يرى أن العلاقة الوطيدة بين الذاكرة العاملة و القدرات و المهارات اللغوية للفرد تحتاج إلى مزيد من التوضيح و الفهم لذلك يستطيع النموذج الشارح لوظائف الذاكرة العاملة الذي قدمه "بارز وفرانكلين (Baars&Frnklim,2003) أن يقدم تفسير للدور الذي تؤدي كلمات الشعور واللاشعور المرتبطة باليات عمل الذاكرة العاملة في الاضطرابات اللغوية ولا سيما العسر القرائي لأن المشكلة التي تواجه الفرد المتعسر قرائيا تظهر في الشعور لأنها المرحلة الأخيرة في عملية القراءة و المعروفة بالفعل القرائي هي عملية شعورية والشعور بدور محدد السعة ولا يمكنه الاحتفاظ بالمعلومات لأن وجودها مؤقت ويحتاج الظهور في الشعور إلى تنظيم دقيق يحدد مسبقا ما يسمح بالظهور وما لا يسمح له وأي اضطراب في هذه العمليات المسطرة والمنظمة للشعور سوف تنعكس على العمليات التجهيزية.

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

وقد أشار باروز وكينيدي يونغ (Bowers, kenne and Youg,1994) إلى أن العجز في سرعة التسمية يرتبط بشكل مباشر في التنوع في مهارتي الكتابة والقراءة، وقد وجد هؤلاء الباحثون بأن التلاميذ المبتدئين في القراءة والذين يعانون من بطء في التعرف على الأحرف المنفصلة في الكلمات فإنه يتوقع عدم قدرتهم على معالجة الأحرف في الذاكرة بوقت كافي على نحو يساعدهم في التميز هذه الرموز من تلك التي تتشابه في العادة بالكلمات المعروضة أمامهم، وبناء على هذا فإن مثل هؤلاء التلاميذ يصعب عليهم التعرف على

أنماط ونماذج كتابية بنفس السرعة والأداء الذي يتميز به التلاميذ الذين يمتلكون سرعة في التعرف على الأحرف.

خلاصة : لقد تطرقنا في هذا الفصل إلى كل من الوعي الفونولوجي والذاكرة العاملة والتسمية السريعة ورأينا أهمية كل منهما كونهما يمثلان إحدى المكونات الأساسية لتعليم القراءة لدى الطفل، وأن أي اختلال على مستواه يؤدي إلى ما يعرف بالعسر القرائي.

الفصل الثاني

القراءة وصعوباتها

تمهيد:

أولاً: القراءة

1- تعريف القراءة

2- آليات القراءة

3- القدرات الأساسية لاكتساب القراءة

4- نماذج اكتساب القراءة

ثانياً: عسر القراءة

1- تعريف عسر القراءة

2- تصنيفات عسر القراءة

3- مظاهر عسر القراءة

4- المقاربات النظرية المفسرة لعسر القراءة

5- المحكات التشخيصية لعسر القراءة

خلاصة

تمهيد: تعد القراءة وسيلة للتفاهم والاتصال التي من خلالها يستطيع الإنسان الإطلاع على أفكار الآخرين ومحاورتهم من خلال أفكاره. ومن خلالها تزداد خبرات الفرد وعليه فإننا ارتأينا في هذا الفصل إلى التعريف بالقراءة وآلياتها ونماذج اكتسابها. إضافة إلى تعريف عسر القراءة وتصنيفاتها، ومؤشراتها ومقارباتها النظرية المفسرة و المحكات التشخيصية لعسر القراءة.

أولاً: القراءة:

1- تعريفها

لقد تعددت تعريفات القراءة، حيث تعرف على أنها :

"نشاط فكري وبصري، ويصاحبه إخراج صوت وتحريك الشفاه أثناء القراءة الجهرية من أجل الوصول إلى فهما لمعاني والأفكار التي تحملها الرموز المكتوبة والتفاعل معها".

(الجدوع، 2007)

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

تعرف أيضا بأنها أسلوب من أساليب النشاط الفكري في حل المشكلات فهي ليست عملية متميزة بل هي نشاط فكري متكامل يبدأ بإحساس الإنسان بمشكلة من المشكلات ثم يأخذ في القراءة لحل هذه المشكلة ويقوم في أثناء ذلك بجمع الاستجابات التي يتطلبها حل هذه المشكلة من عمل وانفعال وتفكير. (ملحم، 2002)

ويقول (بوزان) " بأن القراءة عملية عقلية تتكون من ستة مراحل وهي التمثل، التعرف و الفهم، الاستيعاب، الاستبقاء، الاستدعاء". (مصطفى، 2004)

وعليه يتضح أن تعريفات القراءة متعددة ومختلفة إلا أن معظم التعاريف تتفق في تعريف القراءة على أنها عملية فكرية تتألف من عدة عمليات يقوم بها القارئ وصولاً إلى فهم المعاني، حيث تتم عملية التعرف على الرموز المكتوبة وفكها ونطقها نطقاً صحيحاً وفهمها.

2-آليات القراءة :

ينبغي الإشارة في البداية مع (Alegria، 1995)، بأن تقييم القراءة، وكذلك الكتابة و غيرها من المهارات و القدرات ليس له معنى إلا في إطار نموذج نظري مرجعي محدد. يميز الباحثون في الفعل القرائي عادة عمليتين متكاملتين: التعرف و الفهم، اللتين خاض فيهما علم النفس المعرفي جهودا كبيرة في السنوات الـ 25 الأخيرة. بالفعل، ترى النماذج النظرية الحالية أن الشخص يمتلك رصيذا " داخليا " من المفردات (lexique interne)، حيث تحفظ الكلمات، والذي يسمح له بإنجاز وفهم اللغة شفوية كانت أم كتابية. في هذا السياق، يتمثل التعرف على الكلمات المقروءة في ربط تـاتها الكتابية بالوحدات المناسبة لها في رصيد المفردات الداخلي. (Alegria.J،1995)

العديد من الدراسات التجريبية بينت أن التعرف على الكلمات عملية ضرورية وصعبة في نفس الوقت من أجل التوصل إلى تفسير صعوبات فهم النصوص، بحيث يمثل التعرف شرط ضروري لفهم المقروء، لكنه قد يكون غير كافي.

(Stanovitch, 1980)، يقدم وصفا لمجموعة أشخاص جيّدون في التعرف على الكلمات "في الظاهر"، لكنهم يعانون صعوبات في الفهم حيث يفسر J.Alegria ذلك "بقصور في درجة الآلية التي توصلت إليها ميكانزمات التعرف على الكلمات، والتي لا تسمح بالوصول إلى المراحل ما بعد المفردات المشتركة بين فهم اللغة الكتابية و المشتركة ". (Alegria.J,1995,53)

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

3- القدرات المطلوبة لاكتساب القراءة :

3-1- من الجانب الأداتي و البصري:

عقب أعمال (Benton1958) بينت مجموعة من الدراسات أهمية "التعرف الجسمي" (stomatognosie) وتطور الصورة الجسمية والتنظيم المكاني، كقدرات ضرورية لتحقيق القراءة، كعملية براكسية ووظيفة تعرف في ذات الوقت.

فكما يلاحظ Gaillard.F، فإن " القدرة على تمييز الأشكال حسب اتجاهها تتطور بالموازاة مع توجهها لطفل توجه جسمه، وبالتالي فهي مرهونة بقدرات التعرف على الجسم. (Gaillard.F,1993)

من جانب آخر، في مضممار الدراسات حول البصر نميز في هذا الأخير نظامين مختلفين الإبصار المركزي (vision foveae) والإبصار المحيطي (vision périphérique) بحيث يؤدي التنسيق بين نشاطهما لتحقيق الاستكشاف عن طريق البصر كالقراءة مثلاً.

(Fowler et J.Stein,1981) قاما بدراسة مختلف مقاييس البصر المتدخلة في التطور الجيد للقراءة، فالقراء الجيدون يكتسبون كيفية إهمال الحروف التي يستقبلونها و التي تقع ضمن "المجال المحيطي" و تبقى المستقبلية عبر المجال المركزي وحدها موضوع الإدراك، و هو ما يسمح لهذه الفئة من القراء بتنمية قدراتهم الحركية المدارية البصرية و بتنسيقها مع توقع "الأثر الدلالي" (L'influencesématique). أما المعسورين على خلاف ما سبق فتنطور لديهم القدرة على القراءة ضمن المجال المحيطي. (Lettrinet Geiger,1987)

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

3-2- من الجانب اللساني :

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

عقب أعمال Lennberg و Liberman.I فإن القراءة بالنسبة لبعض الباحثين تمر عبر عملية بناء رصيد مفرداتي شفوي كافي خاص بالقراءة ، وإن كان يتقاطع مع رصيد اللغة الشفوية.

3-3- من الجانب المعرفي :

لقد خلصت نتائج الدراسات في علم النفس المعرفي إلى أن اكتساب القراءة إنما يستدعي العديد من القدرات المعرفية ، كالوعي الفونولوجي، فهم اللغة الشفوية ، معرفة نظام الكتابة ذاكرة العمل و غيرها من القدرات المرتبطة بطبيعة اللغة الكتابية نفسها وبأنماط المهارات المطلوبة ، أي القراءة والكتابة (Guimard,1994) بل أن النمو المبكر لهذه القدرات قبل الاكتساب المنتظم للقراءة ، يكتسي "طابع تنبؤي" (caractère prédictif) للاكتسابات اللاحقة حسب بعض الدراسات المعرفية الأخرى. (et Perfetti Rieben,1989)

من هنا ركزت الدراسات الحديثة في هذا المجال جهودها على تحليل و دراسة صعوبات تعلم القراءة على ضوء افتراض عدم قدرة الشخص المصاب على بناء إحدى أو بعض هذه

المهارات ومن ثم إعاقة اكتساب طابع الآلية بسبب زيادة غير عادية للطاقة الذهنية أثناء التعلم. (Khomsi, 1990, Fawcett, و Nicolson, 1999)

3-4 - دور الانتباه :

لقد أولي اهتمام كبير بهذه القدرة الذهنية المسؤولة على تنظيم الإدراك وبالتالي يختل التعرف في حالة الاضطراب. من هنا يمكن تفسير سبب ربط صعوبات التعلم بصفة عامة و تعلم القراءة بصفة خاصة باضطراب الانتباه.

3-5 - دور الذاكرة:

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

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

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

في هذا السياق بين كل من Mile et (Ellis, 1983) بأن هناك اختلال في القدرة الذاكرية لدى الأطفال الذين يعانون صعوبات نوعية في إكتساب القراءة، الأمر الذي يمكن اعتباره كمؤشر على "علاقة متبادلة بين الخلل في الذاكرة من جهة و الوعي الفونولوجي من جهة ثانية..." (Pirmolin.M.N, 1995) ، أو كما تضيفه (Ellis, 1988) بين "عامل ثالث مشترك" من جهة و اكتساب القراءة من جهة ثانية ، " لأن هذا الأخير يعمل على تحسين أداء الذاكرة و الوعي الفونولوجي ، اللذان يساهمان في تطور القراءة. (Pirmolin.M.N, 1995) هذا العامل الثالث المشترك هو بالفعل ما يدفع إلى عدم إمكانية الأخذ في الاعتبار كل قدرة معرفية بصفة منفردة، في تفسير صعوبة تعلم القراءة، وهذا دون إشراك عامل الذكاء كونه خارج عن الإطار التعريفي لهذا الاضطراب.

3-6- دور الذكاء :

إن الهدف الذي قامت عليه الدراسات في هذا المجال هو إبراز الترابط بين الذكاء و القدرة على الاكتساب بصفة عامة التي يدخل ضمنها تعلم القراءة وليس بناء علاقة سببية بينهما. هكذا لاحظ (Content1984), وجود ارتباط قوي بين مستوى العمر العقلي و القدرة على التحليل التقطيعي "L'analyse segmentale".

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

بالنسبة للبعض الآخر (Ferriero,1988) تتكون القدرة على اكتساب اللغة الكتابية و التي تقتصر على مجرد تعلم الترابط الحرفي الفونولوجي قبل بداية التعلم المدرسي للقراءة و الكتابة و أساس هذه القدرة هناك " عملية استيعاب عن طريق إعادة بناء تدريجي للقواعد الداخلية لنظام الكتابة". (Lecocq, 1991)

3-7- من الجانب النفسي - الاجتماعي :

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

من هذا المنظور يقدم Gyessing تفسيرات ترتبط بعوامل و محددات سيكولوجية أكثر شمولية صعوبة التكيف في الوسط المدرسي منذ البداية و تجنب التواصل مع الراشد...مثل هذه الخصائص لا تجعل الطفل يتولد لديه الدافعية لأداء المهمات المدرسية المقترحة.كما تستطيع هذه القدرات أن تكشف "اللامبالاة الأولية" لدى الطفل تجاه التواصل مع الراشد. (Inizian,1988)

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

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

- الأشخاص الذين لديهم تمثيلات ملائمة يتميزون بأداء جيد للقراءة.
- الأشخاص الذين لديهم تمثيلات و تصورات غير ملائمة و إيجابية، يجدون صعوبات في القراءة.

- أما أولئك ذوي التمثيلات و التصورات غير الواضحة، فإن أداءهم في القراءة لا يظهر مستواه بوضوح.

4 - نماذج اكتساب القراءة:

تأسست تصورات مختلفة حول نمو اكتساب الطفل للقراءة ، تهدف إلى تحديد السيورورات التي تنمو لدى الطفل ويستعملها للانتقال من صفة القارئ المبتدى إلى صفة القارئ الكفاء من أجل فهم آلية التغيرات والعوامل المتحكمة فيها.

في هذا الإطار، غالبا ما يتخذ الباحثون في ميدان اكتساب القراءة كمرجعية، اللغة الشفوية ولو ضمنيا، انطلاقا من كون كل الأطفال الذين هم بصدد اكتساب القراءة قد مروا باكتساب الكلام، ومنهم من يأخذ بمبدأ الاشتراك بين الشفوي والكتابي في نفس منوال آليات المعالجة الذهنية. (Brook, Hochberg, 1970, Hall, 1967) ومنهم من لا يرى كذلك ويأخذ بالاختلافات بين الكتابي والشفوي. (Shankweiler 1989, 1977; Liberman, 1972)

4-1 - نماذج القراءة الكفوة : (modèles de lecture expert)

ظهرت النماذج الأولى في إطار علم النفس المعرفي في السبعينات، حيث ترى أن الفرد يمتلك رصيذا باطنيا من المفردات المعروفة لديه. هذا الرصيد المخزن بشكل ثابت يسمح له بفهم وإصدار اللغة كتابية أو شفوية.

ويعبر عن هذا المبدأ ثلاثة نماذج فرعية تختلف فيما بينها في آليات الدخول إلى المفردات: مباشرة و مزدوجة الطريق.

يرى نموذج الدخول المباشر أنه أثناء عملية التعرف على الكلمة المكتوبة يتم الاحتفاظ بخصائصها البصرية طوال هذه العملية وتخزن التمثيلات المفرداتية وفق خصائصها الحرفية. (Johnson, 1976, Crolle Frederiksen, 1971, Smith)

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

أما نماذج الدخول غير المباشرة فهي على العكس، تفترض أن التعرف على الكلمات المكتوبة يتأسس على المعلومة الفونولوجية. (rubentein et al, 1971)

وفقا لهذا التصور، تتحول الكلمات المكتوبة إلى وضع فونولوجي قبل الدخول إلى تمثيلاتها المفرداتية، وهكذا يكون التعرف على الكلمات عن طريق استعمال قواعد المطابقة حرف -

فونيم، أو طريقة الجمع (assemblage) بحيث يجمع التمثيل الفونولوجي للكلمة المكتوبة بالصور الخطية لها (التمثيلات الحرفية).

لكن أصحاب نموذج الدخول البصري المباشر يعارضون بصورة جذرية هذه المعالجة الحرفية الفونولوجية ، مبررين ذلك بأن الأخيرة لا تتوافق مع القراءة السريعة. مادام للقارئ معرفة جيدة بالبنية التنظيمية للمنبه اللفظي، فليس هناك من حاجة لاستعمال كل المعلومات التي يمكن أن يمتلكها لأجل التعرف على الكلمة.

انطلاقاً من نموذج الطريق المزدوجة لـ (Coltheart1978) اقترح (Peereman1992) مخططاً يمكن أن يوضح العلاقات بين التمثيلات الفونولوجية التمثيلات الحرفية النموذج العام للوصول إلى المفردات والتلفظ حسب (Peereman1992).

بواسطة الطريق الأول نتحصل على التمثيل الفونولوجي المجمع، و بواسطة الطريق الثاني نتحصل على التمثيل المورفولوجي. تهتم الطريق الأولى بمهارة التلفظ بالكلمات غير ذات معنى أي غير ذات التمثيل في الرصيد الذهني للمفردات، أما الثانية فتهم بكفاءة الشخص على التلفظ بالكلمات غير الثابتة (mots irréguliers).

في سياق هذا النموذج، يميز بعض الباحثين نمطين من ذوي صعوبات تعلم القراءة: القراء ذوو الطابع الفينيقي (phéniciens) الذين لديهم مستوى جيد من مهارة تطبيق قواعد التناسب أو التطابق الحرفي للدخول المباشر إلى رصيد المفردات، أما القراء ذوو الطابع الصيني (chinois) فلهم ميزة عكسية أي طريق حرفية فعالة وطريق فونولوجية مضطربة.

بعض الدراسات، في الوقت الراهن تتجه نحو البحث في هذه الميزات من الكفاءة في فك الترميز، وفي مصداقيتها في مجال التحكم في القراءة: هل تدوم هذه الميزات إلى ما بعد مراحل الاكتساب ؟ وهل ترتبط بمكونات القراءة الأخرى كالسرعة والفهم؟

4-2- نماذج المراحل في الاكتساب (modèles à étapes):

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

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

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

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

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

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

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

لكن أليس هذا وصفا لمراحل ستاتيكية في نمو معارف القراءة ؟

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

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

أربعة أصناف من السيرورات المعرفية تقترحها هذه النظرية: سيرورة قواعد الكتابة ، سيرورة فونولوجية - صورية ، سيرورة خطية و سيرورة أبجدية.

من أجل تحليل الوظائف الأساسية للقراءة، اقترح (Seymour 1986) نموذجاً لمعالجة المعلومات، حيث نجد أنظمة معرفة وظيفية، مرتبطة فيما بينها بواسطة "طرق" (voies) لمرور المعلومات.

نقطة البداية هي نموذج (Morton, 1969) "Le système à logogènes" حيث نجد البديل برنامج تحويل حرف- فونيم ، والمكونات الثلاث لهذا النموذج هي البرنامج الدلالي و الفونولوجي الذي يتعلق بتمثيل الكلام و المدلول و كذا البرنامج البصري الحرفي، و هو نظام خاص بالتحليل البصري للكتابة.

النظام الدلالي هو أساس الفهم و الصور أو الأفكار التي يمكن أن نعبر عنها بواسطة الكلام أو الحركات. في هذا النظام تصنف الصور الدلالية و مكوناتها المفاهيم النحوية. البرنامج الفونولوجي عبارة عن نظام إنتاج كلام يحتوي على مخزون مفرداتي ودرجة التمثيل الفونيمي للكلام. أخيراً البرنامج البصري (قرايمي) عبارة عن نظام لتحليل الكتابة و التعرف على أشكال القوافيم أو الحروف المألوفة ومجموعات الحروف أي المورفيمات المنفصلة أو المتصلة و الكلمات.

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

4-3- نماذج المسارات في القراءة :

تمثل هذه النماذج الاتجاه الحديث نحو وصف الطريقة التي بها تعمل مسيرات أو منظمات مختلفة في نظام معالجة المعلومات، أثناء التعرف على الكلمات المكتوبة والتي من بينها "المسير التماثلي" أو التماثلي (processeur, analogique). والقراءة بالتماثل تتم بربط العلاقة بين الوحدات الفونولوجية والوحدات الكتابية المناسبة لها . فالمقارنة بين الأشكال الكتابية والشفوية للكلمات يسمح بربط العلاقة بين الصور الكتابية الثانية والصور الفونولوجية الأكثر بروزاً: المقاطع ، الوحدات داخل المقاطع ... فالقراءة بالتطابق تقتضى إذن تحليل السلسلة الكلامية إلى مقاطع غير دالة أو وحدات نقطية (Gombert, 1995). لذلك فإن السيرورات التماثلية لا يمكن استعمالها من طرف القارئ المبتدئ إلا إذا كان قادراً على التحكم

في الوضع الخاص بالتناسب الحرفي الفونولوجي . بالإضافة إلى ذلك هناك حاجة إلى قدرة كافية على فك الترميز ومعارف حول نظام الأبجدية لتخزين قواعد الكتابة للكلمات في الذاكرة، مما يسمح باكتشاف التشابه في الصور الحرفية بين الكلمات المعروفة والكلمات الجديدة. (Morton ,1992 Robbins , Ehri,1989)

4-4- النماذج الترابطية :

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

في هذا الإطار، يعد نموذج التعرف على الكلمات والتسمية لـ Mc Celand (1989) من النماذج المرجعية في تحليل عملية القراءة، فالكلمة المكتوبة تؤدي إلى تنشيط آلي ومتوازي لثلاثة أنماط من المعلومات: تمثيل الكلمة البصري - الكتابي، تمثيلها الفونولوجي وتمثيلها الدلالي. أما الدور الرئيسي فهو لطريقة الاكتساب ، حيث هناك مسير صوري كنقطة بداية. يسمح الاكتساب ببناء تدريجي لمسير قواعد الكتابة.(processeur orthographique) هذه الشبكة تتضمن ثلاث طبقات من الوحدات المرمزة للمعلومات : وحدات كتابية متصلة بوحدات مستترة نفسها متصلة بوحدات فونولوجية . فيتم تنشيط نمط من هذه الوحدات عند رؤية كل كلمة مكتوبة، والاكتساب في النهاية يترجم بتعديل وتثبيت قوى بعض هذه التوصيلات وفق تواتر الكلمات المقرؤة، فتتشتت بعض التوصيلات بسهولة أكبر من غيرها.

ثانيا: عسر القراءة:

1- تعريف عسر القراءة (DYSLEXI):

هناك عدة تعاريف لعسر القراءة نذكر منها:

يعرفها احد خبراء بالديسليكسيا G.pavilidis يصفها بأنها : "إعاقة تتميز بقصور في قدرات الاتصال اللغوي تعبيراً أو استقبالا، شفاهاة أو كتابة، تظهر بوضوح في عمليات القراءة والكتابة والتهجئة والكلام أو الاتصالات بالآخرين". (حمزة، 2008)

عبارة عن صعوبات معينة في المهارات الفونولوجية الأساسية اللازمة لإدراك العلاقة القائمة على المزوجة بين المنطوق على الحروف وإدراكها كرموز و صورة أكثر تحديدا يمكن ملاحظة صعوبات في تركيز الانتباه على أصوات الحروف المنطوقة فيحدث خلل في التركيز على المعاني وإهمال الرموز الخطية . (الزيات، 1998)

تعريف بورال ميزوني (Borel Maisony): صعوبة خاصة في التعرف وفهم إعادة الرموز المكتوبة و التي ينتج عنها اضطرابات في تعلم القراءة في سن ما بين 5 سنوات سنوات و تتعدها فيما بعد إلى الكتابة وفهم النصوص و المكتبات المدرسية. فضل باحثون آخرون وضع بالديسليكسيا في إطار شامل للوظيفة الرمزية بالمفهوم النشوي لبياجي حول التطور الذهني لدى الطفل. فبالنسبة لـ Estienne. F، فإن صعوبات "الدمج السمعي-الصوتي" (integration auditivo-phontique) و"الصوتي الخطي" التي تميز المصاب بالديسليكسيا، تنتج عن مشكل الانتقال من "الذكاء التأليفي" إلى "الذكاء التحليلي" الذي يعتبر مؤشر على دخول الطفل "المرحلة المفاهيمية" (stade du concept).

2- تصنيفات عسر القراءة :

بعد أن كان الحديث في البداية عن عسر القراءة بصورة عامة، ظهرت ضرورة التمييز بين عسر القراءة التطوري أو النمائي و عسر القراءة المكتسب. هذا الأخير يخص الأفراد الذين يعانون من إصابات دماغية، في حين ينتج عسر القراءة التطوري (dyslexie développementale) عن اضطرابات و صعوبات تمس القدرة على نظام تحليل الرموز الكتابية.

من الباحثين من يركز في تصنيفه لصعوبات القراءة على مراحل تعلم القراءة لـ (Frith, 1986): المرحلة الصورية الخطية (logographique) المرحلة الهجائية (alphabetique) والمرحلة الكتابية (orthographique).

وهناك من اعتمد في تصنيفه على الاستراتيجيات المتبعة في عملية القراءة من طرف الطفل، وهو "النموذج ذو المسلكين" أو الطريقتين في القراءة (Marshall.J, Newcombe.F, 1973) والذي حسبهما يميل بعض الأفراد إلى استعمال إعادة الترميز الفونولوجي (recodage, phonologique) فيتم الربط بين الحروف والفونيمات بينما يفضل أفراد آخرون طريق التعرف على الكلمة دون اللجوء إلى إعادة الترميز، وإلا فدرجة قليلة .

من بين أهم التصنيفات كذلك، تلك التي يميز فيها (Boder1973) ثلاثة أصناف:

1- عسر القراءة الفكرية (dyslexie): 10% (dysiedetique) من الحالات، و تكون نتيجة لإدراك بصري سيء للكلمات حيث تكمن الصعوبة في الوقت الذي يكون فيه الطفل بصدد تكوين رصيد "التمثيلات الكلية" (représentations globales) حول الكلمات. فالطفل لا يملك القدرة على التعرف البصري و الآليل للكلمات حتى تلك التي صادفها من قبل.

2- عسر القراءة الصوتي (dysphonétique dyslexie): وهو الأكثر شيوعا (60%) التي تنتج عن عدم القدرة على التحليل السمعي للوحدات الصوتية، لكن المصاب هنا يعتمد على إدراك بصري جيد للأشكال الرمزية، و بالتالي إحداث صلة و ترابط بين أشكال الحروف و الفونيمات التي تناسبها.

منجهة أخرى هناك طرق أخرى لتصنيف عسر القراءة ابتداء من أنواع أخرى للقراء، حيث يميز Seymour طريق فونيمي (voie, phonémique) وطريق مظهر يشكل (Morphémique voie) في عملية القراءة، وبالتالي ينتج عسر القراءة الفونيمي وعسر القراءة المورفيمي. (A.Khomsî: in, 1994)

3- عسر القراءة المختلط: (dyslexie mixte) و تعكس هذه الحالة خلل في القدرة على المستوى السمعي والبصري في آن واحد.

اقترح Bakker و آخرون تصنيفا آخر يميزون فيه نوعين ثانويين من عسر القراءة. **عسر القراءة من نوع " P "** الذي يظهر من خلال قراءة بطيئة و متقطعة و تحتوي على بعض الأخطاء، حيث يعتمد الطفل في قراءته على استراتيجية تحليلية - بصرية (أي تحليل الكلمات إلى حروف) حرف - صوت و الذي يتضمن تكوين كلمة خطيا أولا ثم تحويلها إلى أصوات.

عسر القراءة من نوع " L " حيث تكون القراءة سريعة إلى حد ما لكنها تحتوي على العديد من الأخطاء، عن طريق الحذف والتعويض، و يكون الاعتماد هنا على إستراتيجية التعرف المفرداتي الدلالي و الشكلي على الكلمات.

من الباحثين من اهتم بتحليل صعوبات تعلم اللغة الكتابية في إطار دراسة حالات مع أخذ النماذج المعرفية المستعملة في عمليتي القراءة و الكتابة كمرجع لها. هذه الدراسات و الأعمال بينت وجود أشكال من عسر القراءة التطوري تشابه تلك التي وصف بها الراشد .

(aValdois.S , 1996)

1 - عسر القراءة المحيطي: (dyslexiePériphérique)

تدل على اضطرابات و صعوبات في القراءة ناتجة عن خلل في الانتباه وعجز فيعملية التحليل البصري للرموز الكتابية.

2- عسر القراءة حرف بحرف: (Lettre à lettredyslexie)

لقد وصف (Hinschelwood,1917) حالة طفل في سن 12 سنة يعاني صعوبات كبيرة في القراءة، حيث يتعرف على كل حرف على حدا حتى يستطيع التعرف على الكلمة ككل. مثل هذه الحالات، تظهر بعض الأعراض المميزة لعسر القراءة حرف- بحرف الخاصة بالراشد. في حين، لم يتم تقديم إلى حد الآن وصف إكلينيكي كافى لشكل تطوري من هذا النمط من عسر القراءة، حتى يمكن تأكيد وجوده.

3- عسر القراءة البصرية: (dyslexieVisuelle)

تسمى كذلك "البصرية الانتباهية" (visuo-attentionnelle). ويتعلق أصل هذا الاضطراب بخلل في " الانتباه البصري" (Valdois.S ,Dugas,V ,1995) على مستوى "المنظم البصري" (processeurvisuel) الذي ذكر في نموذج المسارات لـ (Seymour,1990). فالانتباه الانتقائي، الذي يسمح في الحالات العادية باختيار المعلومات المراد معالجتها وبثبيط العناصر الأخرى الثانوية نجده مضطربا، حيث يتميز أثناء القراءة بـ"انطفاءات وإعادة تشكيل" لأجزاء من الكلمات أو كلمات بأكملها. (Robert. Y,2000Y,38)

4- عسر القراءة الفونولوجية :

يظهر من خلال صعوبات في قراءة شبه- كلمات أو كلمات غير معتادة. كما أن أهم الأخطاء في هذا النمط تتمثل في تعويض الكلمات المقروءة بكلمات قريبة منها صوتيا أو شكليا (بصريا) أو " تكوين الكلمات" (lexicalisation)، بالإضافة إلى "برا لكسيا فونيمية" (paralexiephonémique) أي تكوين شبه كلمات عن طريق حذف، تعويض أو تغيير أصوات الوحدة المفرداتية الأصلية.

كما تظهر أخطاء من نفس الطبيعة لكن بدرجة أكبر على مستوى الكتابة.

حسب (Coltheart et all,1993)، هذا الشكل من عسر القراءة ناتج عن اضطراب معرقل للنمو العادي "للمسلك المفرداتي" في القراءة. (Partz.M.P; Valdois.S,1999)

3- مؤشرات عسر القراءة (الأعراض):

- أن يكون الطفل على مستوى تعليم كاف متساو مع أطفال من نفس السن أجادوا القراءة.
- ضعف في التمييز البصري بين الأحرف والكلمات يؤدي إلى أخطاء عكسية.
- عدم القدرة على تحليل الكلمات إلى حروف مكونة لها.
- ضعف الذاكرة البصرية خصوصاً الكلمات وليس الحروف المفردة.
- ضعف التمييز السمعي.
- عدم قدرته على تشكيل ترابط بين الصوت والرمز.
- صعوبة في تعلم الربط غير العادي بين الصوت والحرف.
- صعوبة في معرفة تسلسل الأحرف والكلمات.
- عدم تركيز الطفل عند سماعه لقصة.
- استبدال الأرقام أحياناً.
- استبدال وحذف وقلب وإضافة الأحرف. (كوافحة، 2003)
- التردد أو التوقف المتكرر أو إغفال بعضها أو صعوبة قراءتها عند بعض الكلمات، مع حركات مصاحبة للرأس وتذبذب سريع في حركة مقلة العين أثناء القراءة.
- عدم وضوح النصوص المكتوبة، حيث يرى بعض الحروف أو الكلمات غير واضحة المعالم، أو يراها مزدوجة ذات ظل أو متحركة أو متداخلة في بعضها أو مشوشة أو يغفل قراءة بعض كلماتها. (حمزة، 2008)
- اضطراب المفاهيم (المضادات، الأطوال، الأشكال، والاتجاهات).
- صعوبة في تمييز الكلمات المتشابهة في الكتابة والصوت مثل (توت، حوت) (قلم، علم).
- لفظ غير صحيح لأحرف العلة.
- لفظ غير صحيح للأحرف الساكنة. (كامل، 2003)
- ضعف في القدرة على تحليل الصوتيات الكلمات الجديدة.
- صعوبة في تحديد الاتجاهات (شمال، جنوب، شرق، غرب)
- استبدال وحذف وقلب وإضافة الأحرف. (كوافحة، 2003)
- الرموز وهي القدرة على تحويل الرمز المكتوب إلى لغة منطوقة بشكل كبير على ما يسمى بالوعي الصوتي والذي يعني فهم الفرد بأن الكلام يتكون من وحدات صغيرة من الصوت.

4 - المقاربات النظرية المفسرة لصعوبة تعلم القراءة : (حسب الوعي الفونولوجي والذاكرة)
تباينت الآراء والمداخل النظرية المفسرة لعسر القراءة تباينا يعكس الرؤى والمدارس الفكرية والمنهجية المختلفة التي حاولت تقديم إجابات للكثير من التساؤلات التي تنامت في هذا المجال وسوف نتناول في هذا الإطار أهم النظريات المفسرة لذلك:
4-1- المقاربة الأدائية:

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

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

4-1-1- اضطراب التنظيم الزمني :

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

في هذا الصدد، تعتبر دراسة (Mira Stambak, 1951) من أولى الدراسات حول التنظيم الزمني، حيث تبين لها من خلال معطيات اختبار "إعادة سلاسل إيقاعية" ، أن هناك نموا واضحا في هذه القدرة ما بين سن 6 إلى 9-10 سنوات لدى أطفال عاديين، في حين أن أطفالا آخرين أكثر سنا يعانون صعوبات تعلم القراءة، تحصلوا على نتائج مماثلة وذلك في 70% من الحالات.

بعض الباحثين تحصلوا على نتائج مماثلة عند إعادة تطبيق اختبارات حيث قيم مستوى الارتباط بـ 33 بين اختبار القراءة واختبار الإيقاع.

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

حسب " النظرية الزمنية " (la theoriетemporelle) تعتقد Tallal أن صعوبات الأطفال المعسورين تتجذر في عدم مقدرتهم على إدراك التغيرات السريعة في إشارات الكلام، خاصة في تغيرات الصوت النغمية التي لا تزيد مدتها عن بضع عشرات من أجزاء الثانية. هذا الخل لا يقتصر على اللغة فحسب، بل يشمل كذلك الأصوات غير اللغوية وهو غير ذا صلة بالجانب الحسي، حيث يلاحظ في المهمات البصرية والحسية الحركية. فالأطفال المعسورين لا يستطيعون إعادة ترتيب سلسلة مثيرات سمعية قصيرة إلا إذا تجاوز المجال الزمني بين المثيرين 300-400 جزء من الثانية، أما العاديون فيستطيعون ذلك في مجال زمني أقل. (Tallal, 1973)

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

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

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

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

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

القراء و قراء عاديين، على تكرار الأرقام وترتيب الأشياء مكانيا (قطع "carsi") . فوجد أن المعسورين قد تحصلوا على درجات أقل في اختبار تكرار الأرقام، لكنهم تساوا تقريبا مع القراء العاديين في اختبار التنظيم المكاني غير اللفظي.

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

في نفس السياق الأداتي، لكن دون حصر للعلاقة في جانب معين من المكتسبات الأولية "الكلاسيكية" سابقة الذكر، اقترح (NicolsonFaocet& 1990) تصورا جديدا لأصل عسر القراءة التي تعتبر بالنسبة لهم خلافا أساسيا في القدرة على التحكم في آلية المعارف العملية و خاصة منها مكوناتها الخاصة بالتعرف على الكلمات . وفق هذا التصور فإن المعارف العملية و من بينها القراءة، غير قابلة للتنفيذ إلا بفعل واع يتضمن طاقات معرفية

لغرض معاينة هذا الافتراض درس الباحثان أثر اقتران معرفة عملية حركية (المشي و التوازن) على أساس أنها آلية و مبكرة الاكتساب و نظريا مستقلة عن القدرة على القراءة، بمهمة الكشف عن مثير سمعي لدى مجموعتي أطفال عسيري القراءة و عاديين ، فوجدا فروقات ذات دلالة بين المجموعتين .

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

4-2- المقاربة اللسانية :

4-2-1- اضطرابات اللغة الشفوية :

لقد تركزت دراسة علاقة اضطرابات اللغة الشفوية بصعوبات تعلم القراءة على تجميع الملاحظات الترابطية بين الإضطرابات السيكو - لغوية خاصة منها الفونولوجية و صعوبات القراءة، وبالتالي فإن صحة هذه العلاقة غير مؤسوسة حسب (Snow ling, 1991) على معطيات علمية كافية، خاصة إذا تبين أن العناصر اللسانية المستعملة في هذه الدراسات السيكو- لغوية حول اضطرابات اللغة المكتوبة يمكن ألا تتناسب مشكلات الأطفال الذين

يعانون اضطرابات في اللغة الشفوية. فاضطرابات الاستشعار أو "الوعي الفونولوجي" و صعوبات التقطيع في اللغة الشفوية على سبيل المثال نجدها مصاحبة لكثير من اضطرابات الاكتساب، ومع ذلك لم يكن بالإمكان تحديد دورها في مسار تطور هذه الاضطرابات.

هذه الصعوبات المنهجية، جعلت دراسة العلاقة بين اضطرابات اللغة الشفوية من جهة و الكتابية من جهة ثانية، ذات توجه "إبيديميولوجية"، حيث انصب الاهتمام على تحديد الخصائص الإكلينيكية لهذه الروابط و ليس التحقق من موقف نظري حول دور عوامل لسانية في تطور حالة خلل القراءة أو في عملية اكتساب القراءة. (Gérard C.L, 1998)

فالتوجهان الرئيسيان في دراسة هذا الموضوع يتعلق كل واحد منها بـ "مدخل" يتبناه الباحث في دراسة هذه الروابط.

انطلاقاً من "مدخل اضطرابات اللغة الكتابية"، قدم (Stackhouse, 1992) خلاصة نتائج دراسة سيكو- لغوية على أفراد عسيري القراءة توضح وجود قدرات استقبال جيدة، لكن هناك في نفس الوقت صعوبات في مختلف مستويات إصدار اللغة (اضطرابات الكلام، صعوبة استدعاء المفردات...).

أما "مدخل اضطرابات اللغة الشفوية" فاهتمت به الدراسات ذات الطابع التتبعي. في هذا السياق، قدم (Silva, 1987) خلاصة ثلاث دراسات إبيديميولوجية تتعلق بسيطرة اضطرابات اللغة الكتابية لدى فئة أطفال في سن 3-5 سنوات والتي تصل نسبتها حسب الباحث إلى 40 % عند بلوغ هؤلاء الأطفال سن 8 سنوات إذا وجد لديهم اضطراب في اللغة الشفوية في سن 3 سنوات.

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

فمن الواضح إذن، أن تقييم مستوى اللغة الشفوية يحتل مكانة هامة في فحص صعوبات القراءة سواء من الجانب التعبيري أو جانب الفهم، لكن هذا التقييم للغة يبقى شمولياً و لا

يمس إلا الجانب السطحي دون السماح بفهم السيورورات المتحركة فيه، كون طبيعة التمثيلات المؤسسة للقدرة على استعمال اللغة المكتوبة وقواعدها لا يمكن التعرف عليها بمجرد قياسها بنموذج اللغة الشفوية. (Grégoire.G,1994)

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

4-2-2-2 - الاضطرابات حول اللسانية : (métalinguistiquetroubles)

4-2-2-1 - اضطراب التسمية :

يظهر هذا الاضطراب بصورة خاصة في حالات الحبسة، وفي بعض حالات "الألكسيا" نتيجة إصابة المنطقة الصدغية من الدماغ، الأمر الذي يخل كذلك بعملية القراءة. ويتمثل اضطراب التسمية على وجه الخصوص في " صعوبة تحقيق السرعة في هذه التسمية... لكل أشكال المثيرات، عند الأطفال المعسوري. (Rudel, Denckla,1976 U.Goswami et al,1999)

هذا العامل المتعلق بالسرعة، وجد له (Lecocq.P1991) مستوى من الارتباط مع اختبار القراءة : " حتى وإن كانت هذه الارتباطات ضعيفة نوعا ما ، إلا أنها ذات دلالة وتؤكد وجود رابط معين بين سرعة تسمية المثيرات الرمزية وسرعة القراءة " .

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

(Hudel , Dencklawolf et al1986)

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

لهذا، نجد الاختبارات المندرجة ضمن هذا التوجه تعتمد على محاولة كشف درجة السرعة في الاستدعاء والتسمية، حيث اعتمدها البعض كأداة تنبؤ. بالإضافة إلى ذلك هناك بطاريات اختبارات تتضمن مستويات مختلفة من القراءة (قراءة نص، كلمات معزولة، الفهم) كاختبار (Boston) لمعينة الارتباط بين كل منها من جهة والتسمية من الجهة الثانية .

4-2-2-2 - الاضطرابات الفونولوجية : (troubles meta-phonologiques)

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

بدأ هذا التصور منذ أعمال (Vellentino, 1979) يتأسس على الافتراض القاضي بوجود خلل لساني كمصدر رئيسي لعسر القراءة، كطرح معارض للأطروحات المسيطرة في ذلك الوقت والمتعلقة بالمكتسبات الأولية. هذا الخلل اللساني يتعلق بالدرجة الأولى بالقدرات حول الفونولوجية الخاصة بتقطيع السلسلة الصوتية والتعامل مع وحداتها المجردة : الفونيمات ، المقاطع والأوزان ، والتي لها أثر كبير حسب هذا التوجه على النمو العادي للقدرة على القراءة عند القراء المبتدئين. فمن المؤكد أن المسلك الفونولوجي هو من أكثر الأشياء أهمية بالنسبة لمن يتعلم القراءة. (Stanovich, Jorm, 1986)

لقد كانت الدراسات الأولى حول الترابط بين اكتساب القراءة والاستشعار أو الوعي الفونولوجي من قبل (Bruce, 1964) والتي كانت نتائجها تتأكد بعد ذلك، من خلال نوعين من الدراسات على اختبارات القدرات الفونولوجية للطفل قبل التمدرس، و إعادتها بعد سنتين من تعلم القراءة. في هذا الإطار قام (BryantBradley 1985, 1983) بدراسة 400 طفل من حيث القراءة، فجمعاً بين تقييم الكتابة و الحساب بهدف معاينة طبيعة علاقة اختبارات الاستشعار الفونولوجي بالقراءة دون الاكتسابات الأخرى بصفة عامة. فظهر هناك أثر تنبئي في الاختبارات الفونولوجية واكتساب القراءة و الكتابة لكن دون الحساب. وهي نفس الخلاصات التي توصلت إليها دراسات أخرى. (Iundberg, 1985, Oloffson, 1975)

4-3 - المقاربة المعرفية :

يتمحور التوجه المعرفي على البحث في آليات التعرف على الكلمات المقروءة من جهة ونموها من جهة ثانية، مع الأخذ بعين الاعتبار التأثيرات الممكنة للعوامل المشاركة الأخرى.

فبينما توضح الدراسات (al, Vellution, et Mann 1979 Bakker, 1972) أن للمعسورين قدرات عادية في الاحتفاظ الذاكري بالعناصر البصرية المكانية، نجد البعض الآخر يؤكد على نقص مستوى الذاكرة فيما يخص الطابع التسلسلي للمثيرات اللفظية تعزز هذا الميل.

وتفسر إما بخلل داخلي أو كنتيجة لاكتساب القراءة عن طريق التأثير الانعكاسي.

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

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

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

غير أن تعدد نتائج الأعمال غير المؤيدة لهذا النوع من الارتباط، يعيد طرح إشكالية العلاقة بين القراءة والذاكرة من جديد. فلقد تحصل (Bradly & Brayant, 1985) على نتائج عكسية لما سبق ، من خلال دراسة تتبعيه لمجموعة أطفال في سن الخامسة . فمن بين القدرات المعرفية المدروسة استكشف الباحثان الذاكرة اللفظية قصيرة الأمد في سن 5 و 8 سنوات من خلال قوائم كلمات متنوعة، تزداد درجة تعقيدها كلما كان الأطفال من سن أكبر، فلم يجدا علاقة تنبؤية بين القدرة الذاكرية و اكتسابات القراءة.

فنتائج الدراسات تتعارض مع بعضها البعض حول طبيعة و اتجاه العلاقة بين القراءة و الذاكرة قصيرة الأمد حسب أفراد عينة الدراسة و طبيعة الاختبارات المستعملة.

لكن ذلك لا يعني حتما رفض دور الذاكرة، إذ أن بعض المواقف النظرية تأخذ بها كعامل مساعد في اكتساب القراءة. فحسب (Lecocq, 1991) يمثل هذا العامل مكونة من نظام التمثيل ومعالجة المعلومات الفونولوجية ، لتجعله عمليا وتسمح للطفل باسترجاع المعلومات

من رصيده المفرداتي واجتياز عقبات الاختبارات الفونولوجية التجريبية. فيتعلق الأمر بحد أدنى من الذاكرة العملية الذي يسمح له بالقيام بنوع من الفعالية، بالتقطيع والاستخراج والدمج فيما بين الوحدات.

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

- دراسة الكفاءات بصيغة كلية وأثر مختلف المتغيرات المفرداتية
- تحديد الآليات المفترض أنها مختلفة بدراسة نتائج الاختبارات الهادفة إلى عزل السيوررات المتضمنة في القراءة والكتابة
- دراسة القدرات المشاركة في فعل القراءة والكتابة.
- ولعل الشيء المميز في هذا التوجه النظري، هو عدم الاعتماد فقط على الذاكرة قصيرة المدى، لكنه يجمع بين قدرات ذهنية مختلفة تكمل بعضها البعض في عملية القراءة ومتصلة في ذات الوقت بوظيفة الذاكرة، كالتعرف والفهم.
- في هذا الإطار يعتبر اختبار التعرف على الكلمات بالكشف، لدى الطفل، على سيطرة "إستراتيجية تحليلية تماثلية"، التي تميل إلى الصورة الكلية أو "إستراتيجية تحليلية فونولوجية" أو "فونولوجية - حرفية"، وذلك انطلاقا من حكم الطفل على صحة المقابلة بين صور و كلمات. هذه الطريقة تسمع إلى حد كبير بالتمييز بين مختلف أصناف القراء (Khomsia.ACharolle.S,1989,Khomsia.A ,1996)

5- المحكات التشخيصية لعسر القراءة:

هناك عدة محكان في تقييم وتشخيص عسر القراءة ، وسوف نتعرف علة هذه الأخيرة فيما يلي:

5-1- محك الاستبعاد: Exclusionary Criteria و يقصد به استبعاد الإعاقات التي قد تؤدي لحدوث عسر القراءة وهي كالتالي:

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

5-1- الإعاقة السمعية : يتم استبعاد الطلاب الذين تؤكد اختبارات الطبية عن وجود عجز حسي،فهؤلاء لديهم برامج خاصة تختلف على يعانون من عسر القراءة.

5-2-الإعاقة العقلية: يستثنى الأطفال الذين لديهم انخفاض في القدرات العقلية.

5-3- العوامل والفرص التعليمية غير الملائمة: التأكد من أن هذا الطالب قد تلقى الخبرات التربوية اللازمة ، وأنه قد حصل فعلا على الفرص التعليمية الملائمة كغيره من الطلاب. وعند الاعتماد على هذا المحك في تشخيص صعوبة القراءة فلا بد من الانتباه إلى البيانات التي تشير إلى مدة التحاق الطالب المدرسة ،ضعف الحضور وكثرة التغيب وعدم الانتظام وكثرة التنقل بين المدارس قد تكون سبب في عدم تمكنه من تعلم و اكتساب مهارة القراءة.

5-2- محك الاضطرابات الانفعالية :Emotionna Disturbance في حالة إصابة الطالب باضطراب انفعالي يؤثر على قدرته على التعلم (تعلم القراءة) فإنه يتم استبعاده من فئة ذوي عسر القراءة.

5-3- محك الإضراب اللغوي: تشير التعريفات الحديثة لعسر القراءة إلى ارتباط الاضطرابات اللغوية بشكل مباشر بصعوبة القراءة التي هي أحد أنواعها وتتصف بوجود صعوبات في حل الرموز وتهجئة الكلمات وغالبا ما يكون هذا العجز في العمليات الفونولوجية (العمليات الصوتية) غير متوقع بالمقارنة مع السن والقدرات المعرفية والأكاديمية.

مما لاشك فيه أن هناك ارتباطا بين القدرات اللغوية والقدرة على القراءة حيث أن القراءة هي أحد مخرجات اللغة.

ومع أن جميع الجوانب اللغوية ترتبط بالقراءة والقدرة على تعلم هذه المهارة مثل الحصيلة اللغوية و الاستخدام اللغوي،إلا أن الجانب الفونولوجي في اللغة هو أكثر ارتباطا بعملية القراءة.

5-4- محك الاضطراب العصبي : من المعروف أن تفسير المدركات الحسية يتم في الدماغ. وهناك مناطق محددة في شقي الدماغ مخصصة المدركات السمعية والبصرية وغيرها من المدركات الحسية.وقد تبين في الكثير من الدراسات وجود قصور وظيفي أو خلل تركيب في مناطق معينة من الدماغ لدى نسبة معينة من المصابين بعسر القراءة.

- أما صعوبة اعتماد هذا المحك تعود إلى أن هذا القصور لم يلاحظ عند جميع حالات عسر القراءة. (السرطاوي،2009)

5-5 - محك التربية الخاصة: ويعتمد هذا المحك على فكرة أن التلاميذ الذين يعانون عسر القراءة يحتاجون إلى طرق خاصة في التعليم تتناسب مع صعوباتهم. (علي، 2005)

6- علاقة الوعي الصوتي (الفونولوجي) بعسر القراءة من خلال النظريات المفسرة :

في سياق دراسة اضطراب عسر القراءة تم حصر ثلاثة عوامل رئيسية مسؤولة عن تعلم اللغة الكتابية (القراءة) وأصبحت تمثل أساس تفسير عسر القراءة:

1- القدرة على تسمية المنبهات (المثيرات): تشمل قدرة الطفل على السرعة والدقة في تسمية الصور، الألوان، الأعداد والأحرف، حيث تظهر الصعوبة لدى عسيري القراءة في هذا المجال أكثر لما يتعلق الأمر بأشباه كلمات (لا تحمل معنى في اللغة) وهوما يمكن أن يعكس خلاف تنظيم المفردات في الذهن . (Leconte, 1991)

- القدرة على التذكرع طريق الترميز الصوتي للمنبهات البصرية البسيطة أوالمعقدة كنص قراءة مثلا .

- القدرة على توظيف الوعي الفونولوجي (القدرة الفونولوجية) المتمثلة في القدرة على استشعار مكونات اللغة الشفوية وتحليلها ذهنيا وفق مستويات مختلفة: أصوات مقاطع، كلمات، الخ. عن طريق عمليات التقطيع، الدمج، التعويض والتحويل فيما بين هذه المكونات، حيث تكون اللغة الشفوية ليس فقط كأداة تواصل بل أيضا كموضوع للتحليل. هنا كذلك يجد عسير والقراءة صعوبات كبيرة في القيام بهذه العمليات بالمقارنة مع القراء العاديين من نفس السن. (Leconte, 1991)

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

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

حسب (Lieberman 1975) فإن ضعف القراءة يعانن بشكل واضح من صعوبة كبيرة في تقطيع الكلمات المقروءة والمكتوبة إلى أصوات منفصلة وهذا يجعل من الصعب عليهم أن يتعلموا التعرف على الكلمات من خلال المسح الأبجدي وتركيب أصوات الحروف أو ما يدعى بـ "حل الترميز الصوتي" "ضعف التقطيع الصوتي" مظهر من مظاهر مشكلة أعم في "الترميز الصوتي" تتجلى في اختزان الذاكرة رموزا (تمثيلات) عقيمة لأصوات الحروف وألفاظ الكلمات .

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

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

أما الدراسة الحديثة في إطار النظرية الفونولوجية لعسر القراءة فتركز على عامل الدقة والسرعة في معالجة الوحدات اللغوية الشفوية. (Wolf & coll., 2000, Wolf & coll, 2002) **خلاصة:** من خلال ما سبق يتضح لنا أن تعلم القراءة حاجة هامة لدى الأطفال أثناء السنوات الأولى من المدرسة ولكي يحصل التلميذ على الخبرة والمهارة، لا بد من توفر الاستعداد للقراءة والقدرات القرائية لاكتسابها.

الجانب التطبيقي

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

- 1- تعريف الدراسة الاستطلاعية
 - 2- أهداف الدراسة الاستطلاعية
 - 3- مجالات الدراسة الاستطلاعية
 - 4- عينة الدراسة وخصائصها
 - 5- المنهج المتبع
 - 6- أدوات جمع البيانات
 - 7- الأساليب الإحصائية
- خلاصة

تمهيد : نتناول في هذا الفصل الدراسة الميدانية التي تعتبر الرابط الأساسي بين الجانب النظري والجانب الميداني والذي نتوصل فيه إلى نتائج الدراسة من خلال إتباعنا للمنهج المناسب والتعرف على الدراسة الاستطلاعية وأهدافها ومجالاتها، وكذلك عينة الدراسة، وأداة جمع البيانات المستخدمة.

1 -تعريف الدراسة الاستطلاعية :

هي دراسة ميدانية للتعرف على الظاهرة المراد دراستها من طرف الباحث بهدف توفير الفهم المناسب للدراسة المطلوبة، كما أنه يستخدم معها أي وسيلة من الوسائل النفسية المعتمدة والتي تقوم بتطبيقها على عينة صغيرة ومن خلالها يحدد الباحث مشكلة البحث ويصوغ فروضه بطريقة واقعية، كما تمكنه أيضا من اختيار أكثر الوسائل التقنية الصالحة لدراساتها . هي مجموعة من الإجراءات البحثية الهادفة إلى معرفة وتقييم الموضوعات الجديرة بالبحث في مجال معين، كما أنه البداية الحقيقية للبحث متمثلا في الدراسات الاستطلاعية، وعلى مدى سلامة وخطأ هذه البداية تتوقف نتائج البحث النهائية.

(شحاتة، وسليمان، 2005)

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية في ابتدائية مالك بن نبي في شهر نوفمبر 2016 حيث قمنا بشرح موضوع دراستنا لمدير المدرسة ورحب بالفكرة لأهمية الموضوع، وبغرض تحديد عينة الدراسة قمنا بمقابلة مع معلمي السنة الرابعة والخامسة ابتدائي، حيث شرحنا لهم موضوع الدراسة وقدمنا لهم المؤشرات الدالة على عسر القراءة، وتم إحالة (25) تلميذ وتلميذة، وبعد هذه الخطوة حاولنا التأكد من أن هؤلاء التلاميذ لا يعانون من مشاكل حسية أو عصبية، وبعدها طبقنا اختبار(رافن) للذكاء ليتم تحديد عينة الدراسة بدقة وكان عددهم(17) تلميذ وتلميذة.

2 - أهداف الدراسة الاستطلاعية :

بشكل عام تهدف الدراسة الاستطلاعية في أي بحث علمي إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها، والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث العلمي، وكذا التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

(مروان، 2000)

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية بغرض تحقيق الأهداف التالية :

- التعرف على عينة الدراسة وخصائصها وهذا من خلال زيارتنا الميدانية

- إجراء مقابلات مع المعلمين والمعلمات بغرض مساعدتنا في اختيار التلاميذ الذين لديهم مشكلات في القراءة.

3 - مجالات الدراسة الاستطلاعية :

3-1- المجال الزمني: لقد تمت الدراسة الاستطلاعية في الفترة الممتدة ما بين 2016/12/23 إلى غاية 2017/02/22 .

3-2- المجال المكاني: تم إجراء الدراسة الاستطلاعية في ابتدائية مالك بن نبي بالبياضة ولاية الوادي .

4- عينة الدراسة وخصائصها:

العينة هي اقتصار الباحث دراسته على جزء من المجتمع الأصلي على أن تكون هذه العينة ممثلة لهذا المجتمع وحاملة لكل خصائصه. (زيتون، 2004)

كان عدد أفراد مجموعة الدراسة في البداية (25) من كلا الجنسين، لكن بعد استبعاد التلاميذ الذين لا تتوفر فيهم شروط الدراسة بلغ عددهم (17) تلميذا من كلا الجنسين يتراوح عمرهم من (09) إلى (12) سنة يدرسون في السنة (4) و (5) تم اختيارهم بطريقة قصدية. والجدول الموالي يوضح خصائص العينة.

جدول رقم (1) يوضح خصائص عينة الدراسة حسب المستوى الدراسي:

المستوى	العدد	السن
السنة الرابعة	10	من 9 إلى 10 سنوات
السنة الخامسة	07	من 10 إلى 12 سنة

بحيث يجب أن تتوفر فيهم الشروط التالية :

- يجب أن يكون عمر التلميذ يتراوح بين (09) إلى (12) سنة .
- أن يكونوا متدرسين في السنة الرابعة أو الخامسة ابتدائي .
- متوسط ذكائهم متوسط أو فوق المتوسط .
- أن لا يكون لديهم مشاكل على مستوى السمع أو البصر .
- عدم تعرضهم لأي مرض عصبي أو إصابة دماغية .

- أن تتوفر لديهم مظاهر عسر القراءة .

- استفادتهم من الفرص التعليمية الملائمة .

وتم التركيز على هذه الشروط للأسباب التالية :

يرى فيرى (Guerra 1984) أن عسر القراءة يظهر بعد عامين من التحاق الطفل بالمدرسة لهذا فالاختيار لم يكن عشوائيا بل معتمدا على الدراسات السابقة التي ترى أن اكتساب آلية القراءة لا يتم إلا في (8) سنوات بعد اكتساب الطفل ثروة لا بأس بها من الكلمات، أما بالنسبة لمستوى الذكاء العادي أو فوق العادي الذي يجب أن يظهره التلاميذ المصابين بعسر القراءة، إضافة إلى سلامة الحواس وملائمة الظروف التربوية والاجتماعية يرجع إلى التعاريف النفسية العصبية التي أكدت على ضرورة استبعاد التلاميذ الذين لا تستوفي فيهم هذه الشروط من أجل تشخيص عسر القراءة النمائي.

5 - المنهج المتبع : إن تعدد المناهج أدى إلى تعدد المواضيع واختلافها لكن لكل منهج وظيفته وخصائصه التي يستخدمها كل باحث في ميدان اختصاصه، وبداية يمكننا تعريف المنهج العلمي بأنه الطريقة والإجراءات التي يتبعها الباحث في دراسة المشكلة من أجل التوصل إلى الحقيقة في العلم. (صالح، 2000)

في هذه الدراسة اتبعنا المنهج التجريبي باعتباره تجربة هدفها التعرف على مدى فاعلية برنامج تأهيلي مبني على كل من الوعي الفونولوجي والذاكرة العاملة في تحسين الأداء القرائي لتلاميذ عسيري القراءة للسنة (4) و(5) ابتدائي والإجابة عن فرضيات الدراسة. وهذا التصميم التجريبي يعتمد على مجموعة واحدة بقياس قبلي وبعدي.

6 - أدوات البحث في الدراسة الاستطلاعية : تم جمع البيانات بتطبيق مجموعة من الاختبارات منها:

6-1 - الاختبارات المطبقة :

6-1-1 - اختبار رآفن (الذكاء) للمصفوفات المتتابعة الملونة :

هو اختبار يقيس نسبة الذكاء وقد كان ضروريا للتأكد من عدم وجود أي قصور ذهني ويتكون الاختبار من خمسة مجموعات استخدمنا مجموعة واحدة فقط، وقد صممت هذه البطاقات بألوان مختلفة لجذب انتباه المفحوص بأكبر قدر ممكن بدلا من تشتت انتباهه لأشياء أخرى.

تعليمية الاختبار : يطبق الاختبار بطريقة فردية، وتكتب البيانات الخاصة بكل تلميذ على بطاقة رصد الأخطاء.

الخصائص السيكومترية للاختبار: يتمتع اختبار رافن بثبات وصدق جيد، وذلك من خلال تتبع العديد من الدراسات السابقة التي قامت باستخدامه حيث، تراوحت معاملات الثبات ما م ما بين (0.62-91.0)، ودراسات أخرى تراوحت ما بين (0.55-82.0)، وأخريما بين (0.44-0.99).

6-1-2 اختبار القدرة القرائية (قراءة الكلمات):

وصف الاختبار : ويتكون الاختبار من ثلاث أصناف للكلمات

كلمات متداولة: وتحتوي على (20) كلمة متداولة بسيطة و (20) كلمة متداولة معقدة .

كلمات غير متداولة : وتحتوي على (20) كلمة متداولة بسيطة و(20) كلمة متداولة معقدة.

أشباه الكلمات : تحتوي على (20) كلمة عديمة المعنى.

كيفية تطبيق الاختبار : يطبق الاختبار بطريقة فردية، حيث يقرأ كل تلميذ الكلمات المقترحة بالترتيب ونقوم أثناء ذلك بالتنقيط (نقطة لكل إجابة صحيحة).

الاختبار تم بناؤه والتحقق من مصداقيته من طرف لعيس. كما هو مذكور في عدة دراسات منشورة (Layes et al., 2014, 2015, 2016). وفي هذه الدراسة كان معامل الثبات لقراءة الكلمات المتداولة وغير المتداولة بحساب معامل ألفا = 0.70. أما بالنسبة لقراءة شبه الكلمات فكانت النتيجة ألفا = 0.90.

6-1-3- اختبار مواءمة الصور: وهو اختبار يقيس قدرة الذاكرة العاملة البصرية، يتكون من (10) مصفوفات كل مصفوفة تتكون من (4) صور.

كيفية تطبيق الاختبار : يطلب المدرب من التلميذ الانتباه جيدا ويقول سوف أشير بأصبعي إلى أول صورة في المصفوفة الأولى، أشر بأصبعك إلى الصورة التي تبدأ بنفس الصوت التي تبدأ به الصورة الأولى (دون كلام) وأحسب الدرجات الصحيحة مع حساب الزمن .

6-1-4- اختبار الذاكرة العاملة السمعية : وهو اختبار يقيس قدرة الوعي الفونولوجي والذاكرة العاملة

يقدم بطريقة شفوية، يتكون من (10) مصفوفات كل مصفوفة تتكون من (3) كلمات والكلمة (4) المتوقع الإجابة عليها من طرف التلميذ.

بعد أن يتلقى التلميذ تدريب في هذا الاختبار، أسمع التلميذ (3) كلمات و أطلب منه جمع الأصوات الأولى لكل كلمة ليشكل كلمة، وأحسب الدرجات الصحيحة و حساب الزمن. تم التحقق من ثبات الاختبار بواسطة التطبيق وإعادة التطبيق وكان معامل الارتباط بين التطبيقين 0,47 وهو دال إحصائياً.

6-1-5- إختبار التسمية السريعة للصور: يتكون الإختبار من (24) صورة، وتوجد بطاقة تشمل الصور الموجودة في بطاقة الاختبار تسمى بطاقة المحاولة للتأكد من أن التلميذ يعرف تسمية تلك الصور.

كيفية تطبيق الاختبار: بعد تعرف الطفل على الصور في بطاقة المحاولة، نطلب من الطفل أن يسمي الصور وبأسرع وقت ممكن مع حساب الزمن بالثواني وكل خطأ نضيف (5) ثواني للزمن.

تم التحقق من ثبات الاختبار بواسطة التطبيق وإعادة التطبيق وكان معامل الارتباط بين التطبيقين 0,5 وهو دال إحصائياً.

6 - 2- البرنامج التأهيلي المقترح:

6-2-1- تعريفه: هو برنامج علاجي يهدف إلى تأهيل وتنمية العمليات المعرفية (الوعي الفونولوجي، الذاكرة العاملة) الضرورية لعملية القراءة، وذلك لتحسين أدائهم القرائي (تلاميذ عسيري القراءة) وتم بناءه استناداً على الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت الوعي الفونولوجي والذاكرة العاملة، ويتكون البرنامج من (55) نشاط مقسمة على (18) حصة. ولقد تنوعت الأنشطة المقدمة في المحتوى .

6-2-2- أهداف البرنامج :

يعتبر تحديد الأهداف الخطوة الأولى الخطوة الأولى في بناء خطة علاجية سليمة، وعليه يمكن تقسيمها إلى :

الهدف العام للبرنامج : يتحدد الهدف العام في تأهيل وعلاج بعض صعوبات التعلم النمائية المتمثلة في الوعي الفونولوجي والذاكرة العاملة لدى تلاميذ عسيري القراءة في المرحلة الابتدائية.

الأهداف الفرعية للبرنامج : تأهيل عمليتي الوعي الفونولوجي والذاكرة العاملة باعتبار أنهما مهارتان متداخلتان في عملية القراءة وذلك من خلال.

1- تحليل أصوات الحروف، من خلال التعرف على الصوت وموضعه في الكلمة وهي أحد متطلبات الوعي الفونولوجي.

2- دمج صوتين الأولين من كلمتين لتعطي شبه كلمة.

3- تنمية القدرة على التمييز السمعي من خلال التمييز بين سلسلتي من الحروف.

4- تنمية القدرة على معالجة المعلومات و الاحتفاظ بها.

6-2-3- خطوات البرنامج :

1 -مراجعة العديد من الدراسات الأجنبية والعربية التي اهتمت بصعوبات القراءة وعلاجها بغرض الاستفادة من هذه الدراسات في وضع خطوات البرنامج وأسس وأهدافه وكيفية بناؤه (أحمد حسن عاشور وآخرون، 296)

2-إعداد وتقنين مقاييس الدراسة(اختبار القراءة، اختبار مواعمة الصور، اختبار الذاكرة العاملة السمعية، التسمية السريعة للصور)
3-اختيار عينة الدراسة.

4-إعداد البرنامج المتضمن أنشطة لتنمية مهارتي الوعي الفونولوجي والذاكرة العاملة.

5-التطبيق القبلي لمقاييس الدراسة.

6-تطبيق البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية.

7-التطبيق البعدي لمقاييس الدراسة.

8-تصحيح الاستجابات وجدولة الدرجات ومعاملاتها إحصائياً، واستخلاص النتائج ومناقشتها.

6-2-4-المبادئ التي يقوم عليها البرنامج :

1-لا يهتم برنامج الدراسة بمحتوى دراسي محدد وإنما يكون التدريب العلاجي قائماً على أنشطة محددة قائمة على تنمية الذاكرة العاملة الفونولوجية. (الحروف، الصور، الكلمات)

2-طبق البرنامج بشكل جماعي.

3-التدريب في تقديم الأنشطة تكون من السهل إلى الصعب.

4-تكرار الأنشطة عدة مرات حتى يتم إتقانها.

5-استعمال التعزيز(لفظي، مادي) عند إجاباتهم الصحيحة لتشجيعهم على أداء أحسن وضمن استمراريتهم.

6-يقوم البرنامج على التفاعل بين المدرب والتلاميذ.

6-2-5 - تقييم فعالية البرنامج :

تقيم فعالية البرنامج من خلال

إجراء قياس قبلي : أي تقييم أداء الأطفال في اختبارات القراءة واختبار و اختبار مواءمة الصور و اختبار الذاكرة العاملة السمعية و اختبار التسمية السريعة للصور .

إجراء قياس بعدي : ويكون بتقييم أداء الأطفال في اختبارات القراءة واختبار و اختبار مواءمة الصور و اختبار الذاكرة العاملة السمعية و اختبار التسمية السريعة للصور .
بعد تطبيق البرنامج العلاجي للوقوف على فاعلية البرنامج في علاج الوعي الفونولوجي والذاكرة العاملة لعسيري القراءة .

6-2-6- محتوى البرنامج (التوزيع الزمني للحصص) : يقوم البرنامج على 18 جلسة مقسمة على حصتين في الأسبوع والزمن محدد على حسب عدد الأنشطة (أنظر محتوى البرنامج في الملحق رقم 107الى 113)

7- الأساليب الإحصائية :

الصدق : تم حساب صدق المحتوى

الثبات : تم حساب ثبات الاختبارات بطريقة معامل ألفا وبطريقة التطبيق وإعادة التطبيق.
المعالجة الإحصائية :

إن استعمال المعالجات الإحصائية ضروري للوصول إلى نتائج قابلة للتجريب والتفسير ولقد استخدمنا في دراستنا اختبار دلالة الفروق لمجموعتين مرتبطتين: حساب الفرق بين متوسطي التطبيقين القبلي والبعدي بتطبيق الحزمة الإحصائية SPSS بناء على الضبط الإجرائي لمتغيرات الدراسة والتحقق من الفرضيات .

خلاصة: تم في هذا الفصل عرض الإجراءات المنهجية التي أتبعنا من أجل تحقيق أهداف الدراسة الحالية، بدءا بالدراسة الاستطلاعية وأهدافها ومجالاتها ثم عينة الدراسة وخصائصها والمنهج المتبع وأداة جمع البيانات من خلال مجموعة اختبارات مطبقة في الدراسة الحالية وكذلك الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

الفصل الرابع

عرض وتحليل النتائج

تمهيد

1- عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة

1-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى

1-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية

1-3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة

1-4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الرابعة

خلاصة

تمهيد: في هذا الفصل نقوم بعرض وتحليل مختلف النتائج الإحصائية التي تم التوصل إليها قصد التأكد من صحة فرضيات الدراسة التي سبق طرحها حيث يتم في البداية عرض وتحليل الفرضيات الجزئية للفرضية العامة وذلك لأفراد المجموعة التجريبية.

1- عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة :

1-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى (اختبار القراءة في القياسين القبلي والبعدي).

جدول رقم (02) يبين الفرق بين القياسين القبلي والبعدي في اختبار الكلمات المتداولة

اختبار الكلمات المتداولة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدالة الإحصائية
القياس القبلي	24.88	5.711	-6.928	دال عند مستوى 0.000
القياس البعدي	35.41	3.374		

يتبين من الجدول أعلاه أن الفروق المسجلة بين متوسط درجات القياس القبلي لاختبار الكلمات المتداولة في القراءة (24.88) ومتوسط درجات القياس البعدي (35.41) دال إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.000 لصالح القياس البعدي؛ مما يدل على تحسن مستوى أفراد العينة في الكلمات المتداولة.

جدول رقم (03) يبين الفرق بين القياسين القبلي والبعدي في اختبار الكلمات غير المتداولة.

اختبار الكلمات غير المتداولة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدالة الإحصائية
القياس القبلي	14.82	4.626	-10.449	دال عند مستوى 0.000
القياس البعدي	29.71	5.084		

يتبين من الجدول أعلاه أن الفروق المسجلة بين متوسط درجات القياس القبلي لاختبار الكلمات غير المتداولة في القراءة (14.82) ومتوسط درجات القياس البعدي (29.71) دال إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.000 ولصالح القياس البعدي؛ أي أن مستوى أفراد العينة في الكلمات غير المتداولة قد تحسن.

جدول رقم (04) يبين الفرق بين القياسين القبلي والبعدي في اختبار شبه الكلمات

شبه الكلمات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الاحصائية
القياس القبلي	03.18	02.74	6.69	دال عند مستوى 0,000
القياس البعدي	21.65	12.00		

يتبين من الجدول أعلاه أن الفروق المسجلة بين متوسط درجات القياس القبلي لاختبار شبه الكلمات (0.18) ومتوسط درجات القياس البعدي (21.65) دال إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.000 لصالح القياس البعدي؛ مما يدل على تحسن مستوى أفراد العينة في شبه الكلمات.

جدول رقم (05) يبين الفرق بين القياسين القبلي والبعدي في اختبار الكلمات (الدرجة الكلية للكلمات)

الكلمات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الاحصائية
القياس القبلي	39.71	09.08	09.78	دال عند مستوى 0,000
القياس البعدي	65.12	07.60		

يتبين من الجدول أعلاه أن الفروق المسجلة بين متوسط درجات القياس القبلي لاختبار الكلمات ككل (39.71) ومتوسط درجات القياس البعدي (65.12) دال إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.000 لصالح القياس البعدي؛ مما يدل على تحسن مستوى أداء أفراد العينة على اختبار الكلمات ككل.

جدول رقم (06) يبين الفرق بين القياسين القبلي والبعدي في اختبار القراءة (الدرجة الكلية للقراءة)

الدرجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
القياس القبلي	42.88	10.13	09.50	دال عند مستوى 0,000
القياس البعدي	86.76	18.79		

يتبين من الجدول أعلاه أن الفروق المسجلة بين متوسط درجات القياس القبلي لاختبار القراءة (42.88) ومتوسط درجات القياس البعدي (86.76) دال إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.000 لصالح القياس البعدي؛ مما يدل على تحسن مستوى أفراد العينة في القراءة (الاختبار ككل).

1-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية : (اختبار مواءمة الصور في القياسين القبلي والبعدي (درجات/ زمن)

جدول رقم (07) يبين الفرق بين القياسين القبلي والبعدي في درجات اختبار مواءمة الصور

المواءمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
القياس القبلي	07.76	01.75	03.92	دال عند مستوى 0,001
القياس البعدي	09.41	0.93		

يتبين من الجدول أعلاه أن الفروق المسجلة بين متوسط درجات القياس القبلي لاختبار المواءمة (07.76) ومتوسط درجات القياس البعدي (09.41) دال إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.001 لصالح القياس البعدي؛ مما يدل على تحسن مستوى أفراد العينة في اختبار مواءمة الصور.

جدول رقم (08) يبين الفرق بين القياسين القبلي والبعدي في اختبار مواءمة الصور زمن

المواءمة زمن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الاحصائية
القياس القبلي	97.88	43.19	03.50	دال عند مستوى 0,003
القياس البعدي	63.00	21.70		

يتبين من الجدول أعلاه أن الفروق المسجلة بين متوسط درجات القياس القبلي لاختبار المواءمة زمن (97.88) ومتوسط درجات القياس البعدي (63.00) دال إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.003 لصالح القياس القبلي؛ مما يدل على تحسن زمن المواءمة لدى أفراد العينة أي أن البرنامج الإرشادي قد أدى الى انخفاض الزمن الذي يستغرقه الطفل في عملية المواءمة .

1-3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة في اختبار الذاكرة العاملة السمعية في القياسين القبلي والبعدي (دقة / زمن)

جدول رقم (09) يبين الفرق بين القياسين القبلي والبعدي في اختبار الذاكرة العاملة (درجات)

الذاكرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
القياس القبلي	05.53	01.62	6.28	دال عند مستوى 0,000
القياس البعدي	8.12	01.65		

يتبين من الجدول أعلاه أن الفروق المسجلة بين متوسط درجات القياس القبلي واختبار الذاكرة العاملة (05.53) ومتوسط درجات القياس البعدي (08.12) دال إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.000 لصالح القياس البعدي، مما يدل على تحسن عمل الذاكرة العاملة لدى أفراد العينة .

جدول رقم (10) يبين الفرق بين القياسين القبلي والبعدي في اختبار الذاكرة العاملة السمعية (زمن)

الذاكرة زمن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
القياس القبلي	239.65	74.73	04.16	دال عند مستوى 0,001
القياس البعدي	150.71	65.35		

يتبين من الجدول أعلاه أن الفروق المسجلة بين متوسط درجات القياس القبلي واختبار الكلمات الذاكرة زمن (239.65) ومتوسط درجات القياس البعدي (150.71) دال إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.001 لصالح القياس القبلي؛ مما يدل على تحسن الزمن الذي تستغرقه

الذاكرة لدى أفراد العينة أي أن البرنامج الإرشادي قد أدى إلى انخفاض الزمن الذي يستغرقه الطفل في عملية التذكر.

1-4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الرابعة في اختبار التسمية السريعة للصور (زمن)

جدول رقم (11) يبين الفرق بين القياسين القبلي والبعدي في اختبار التسمية السريعة للصور (زمن)

التسمية السريعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
القياس القبلي	27.24	06.24	04.39	دال عند مستوى 0,000
القياس البعدي	21.47	03.18		

يتبين من الجدول أعلاه أن الفروق المسجلة بين متوسط درجات القياس القبلي واختبار التسمية السريعة (27.24) ومتوسط درجات القياس البعدي (21.47) دال إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.000 لصالح القياس القبلي؛ مما يدل على أن البرنامج المستخدم قد أدى إلى زيادة سرعة الطفل في التسمية السريعة للصور وبالتالي انخفاض في زمن التسمية. خلاصة: يتبين من خلال عرض النتائج أن أفراد العينة تمكنوا من إظهار قدرات أحسن في جميع الاختبارات (القراءة، الذاكرة العاملة والتسمية السريعة) بعد تطبيق البرنامج التأهيلي ، مما يدل على الأثر الفعال للبرنامج على مكتسبات التلاميذ في المجالات التي تقيسها الاختبارات المختلفة. وهذا بدوره أدى إلى تحسين الأداء القرائي لديهم.

الفصل الخامس :

مناقشة النتائج

تمهيد :

1- مناقشة نتائج الفرضية العامة

1- 1 - مناقش نتائج الفرضية الجزئية الأولى

1 - 2 - مناقش نتائج الفرضية الجزئية الثانية

1 - 3 - مناقش نتائج الفرضية الجزئية الثالث

1 - 4 - مناقش نتائج الفرضية الجزئية الرابعة

تمهيد : يتم في هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت لها الدراسة، والتي تم عرضها وتحليلها في الفصل السابق والمعلومات التي سنوردها هي مكمله له .

بحيث يتم مناقشة النتائج حسب ترتيبها ووفقا للفرضيات الجزئية. كما تتم مناقشة النتائج بالاستناد إلى الدراسات السابقة التي تناولت موضوع بناء برامج علاجية لتحسين مستوى القراءة لدى تلاميذ عسيري القراءة وخصوصا الدراسات القائمة على بناء برامج تأهيلية قائمة على الذاكرة العاملة الفونولوجية لتحسين القدرة القرائية للتلاميذ عسيري القراءة.

1 - مناقشة نتائج الفرضية العامة :

تنص الفرضية العامة على أنه :

" للبرنامج التأهيلي المقترح فعالية في تنمية الذاكرة العاملة الفونولوجية مما يؤدي لتحسين القدرة على قراءة الكلمات لدى تلاميذ عسيري القراءة في السنة 4 و 5 ابتدائي".

من أجل مناقشتنا لنتائج البحث في ضوء الفرضية العامة الأولى، علينا الانطلاق من مناقشة فرضياتها الجزئية ثم يتم بعد ذلك مناقشة الفرضية العامة وذلك بمناقشة النتائج الكلية لأفراد العينة.

1-1- مناقشة الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على أنه :

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ عسيري القراءة في القياسين القبلي والبعدي في اختبار قراءة الكلمات (الكلمات المتداولة وغير المتداولة وشبه الكلمات)".

تبين النتائج المعروضة في الجدول رقم (02) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ عسيري القراءة في القياسين القبلي والبعدي في اختبار الكلمات المتداولة

كما تبين النتائج المعروضة في الجدول رقم (03) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ عسيري القراءة في القياسين القبلي والبعدي في اختبار الكلمات غير المتداولة.

وتظهر أيضا النتائج المعروضة في الجدول رقم (04) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ عسيري القراءة في القياسين القبلي والبعدي في اختبار شبه الكلمات.

كما أن النتائج المعروضة في الجدول رقم (05) على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ عسيري القراءة في القياسين القبلي والبعدي في اختبار الدرجة الكلية للكلمات.

بحيث أن درجات اختبار الكلمات المتداولة والكلمات غير المتداولة وشبه الكلمات لدى أفراد المجموعة التجريبية قد ارتفع ارتفاع ذو دلالة إحصائية مقارنة بالنتائج التي حصلوا عليها في القياس القبلي وذلك من خلال استفادتهم من جلسات البرنامج التأهيلية الخاصة بتنمية الوعي الفونولوجي والذاكرة العاملة، وقد ظهر هذا التحسن لدى معظم أفراد المجموعة التجريبية عند سير النشاطات ومشاركتهم الفعالة لكل الأنشطة المقدمة لهم ومما يؤكد هذا التحسن إجراء قياس بعدي لأفراد المجموعة التجريبية، وهذا ما يوافق فكرة

(لعجال 2015) عند إجرائه دراسة على عينة قوامها 50 تلميذ منهم 25 تلميذ كمجموعة ضابطة و25 تلميذ اخضعوا للتجريب وقد تم تشخيصهم حسب اختبار قراءة النص وقراءة الكلمات المعزولة وأشباه الكلمات واللاكلمات التي تم بناءها من قبل الباحث ولقد توصل إلى إثبات فعالية البرنامج ونجاعته لتحسين مستوى القراءة باستخدام اختبار الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للتعرف على تطور القراءة ومهارات الوعي الفونولوجي وذاكرة العمل الفونولوجية، إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط نتائج مهام ذاكرة العمل الفونولوجية والوعي الفونولوجي ومهام القراءة والعجز القرائي للمجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي. وهذه الفروق شملت كافة المهارات المتعلقة بالوعي الفونولوجي وذاكرة العمل الفونولوجية ومهام القراءة بما فيها قراءة النص وقراءة الكلمات وأشباه الكلمات وذلك بفارق كبير ومعتبر مع تراجع هام لمستوى العجز القرائي لأفراد المجموعة.

بالنظر للنتائج اختبار القراءة الجيدة التي تحصل عليها أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي لكل من الكلمات المتداولة والكلمات غير المتداولة وأشباه الكلمات، أدى هذا إلى ارتفاع الدرجة الكلية للكلمات والدرجة الكلية للقراءة، حيث يتضح ذلك من خلال الجدول رقم (05) والجدول رقم (06) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية في اختبار الدرجة الكلية للكلمات والدرجة الكلية للقراءة لصالح القياس البعدي .

وتعني هذه النتيجة أن أفراد المجموعة التجريبية استفادت من جلسات البرنامج التأهيلي لتحسين مستوى القراءة لدى تلاميذ عسيري القراءة .

وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات السابقة التي تؤكد على أثر البرامج العلاجية والتأهيلية لتحسين مستوى القراءة .

ومن الدراسات التي تتوافق نتائجها مع الدراسة الحالية دراسة غلاب (2012) التي توصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الانحراف المعياري في زمن القراءة ومتوسط الانحراف عن المعيار في عدد الكلمات المقروءة الصحيحة لصالح الزمن.
- وجود فروق دالة إحصائية بين عدد المقاطع المقروءة قبل والمقاطع المقروءة بعد التدريب مما يعني أن للتدريب على معالجة الوحدات الدنيا أثر في عدد الوحدات المقروءة.
- وجود فروق دالة إحصائية بين عدد كلمات النص المقروءة صحيحة قبل التدريب وبعد التدريب.

وحسب دراسة قربوع (2012) والتي هدفت إلى اقتراح بروتوكول نفس معرفي لتنمية مهارة القراءة لدى عينة من الأطفال يعانون من صعوبات في القراءة، يتراوح سنهم من 9 إلى 11 سنة، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياسات القبليّة والبعدية لصالح القياسات البعدية الخاصة بكل بند من بنود البروتوكول. وهذا ما يثبت فعالية البروتوكول المقترح في تحسين الأداء القرائي.

1-2 - مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية :

تنص الفرضية الجزئية الثانية على أنه :

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ عسيري القراءة في القياسين القبلي والبعدى في اختبار موائمة الصور (الدقة والسرعة)".

تبين النتائج المعروضة في الجدول رقم (07) على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ عسيري القراءة في القياسين القبلي والبعدى في درجات اختبار موائمة الصور .

بحيث أن درجات اختبار درجات موائمة الصور لدى أفراد المجموعة التجريبية قد ارتفع ارتفاع ذو دلالة إحصائية مقارنة بالنتائج التي حصلوا عليها في القياس القبلي وذلك من خلال استفادتهم من جلسات البرنامج التأهيلية الخاصة بتنمية الذاكرة العاملة الفونولوجية.

غير أن الملاحظ عدم وجود دراسة عربية أو أجنبية (في حدود اطلاع بحثنا) تناولت برامج خاصة بمواءمة الصور تحديداً.

عدا دراسة (Duval, Coyette & Seron (2007 حيث قام هؤلاء بتطوير برنامج علاجي للذاكرة العاملة وإثبات فعاليته. واعتمد هذا البرنامج العلاجي على التدريب النوعي على مهام التي تضع حيز التنفيذ عمليات التخزين والمعالجة في آن واحد وهذا بالنسبة للحلقة الفونولوجية والمركز التنفيذي. كما تم تخصيص مهام أخرى تضع حيز التنفيذ النظام البصري الفضائي. حيث وضعت 10 مهام تهدف للتدريب على وظيفة الحلقة الفونولوجية والمركز التنفيذي وهي إعادة تكوين كلمات وتسميتها شفويا، إعادة تكوين كلمات وتهجئتها شفويا مع حروف ناقصة، التسمية الشفهية، إعادة تكوين كلمات انطلاقاً من مقاطع تقدير عدد الحروف في الكلمة، تقدير المسار الأبجدي، ترتيب الكلمات في ترتيب أبجدي. وطبق العلاج بصفة فردية بوقع من 2 إلى 3 حصص في الأسبوع لا تتجاوز كل حصة من الزمن. ويتم تدريب الحالة في كل مستوى حتى تصل إلى 90% من الإجابات الصحيحة. واعتمد في تطبيق هذا البرنامج على ثلاث استراتيجيات مختلفة وهي: الترميز المزدوج (الثنائي)، العمل التسلسلي والإقاع. وتعمل هذه الاستراتيجيات على إنفاص العبء الذي يقع على المركز التنفيذي. وبعد التدريب أثبت هذا البرنامج فعاليته في تحسين أنظمة الذاكرة. كما تبين النتائج المعروضة في الجدول رقم (08) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ عسيري القراءة في القياسين القبلي والبعدي في اختبار زمن مواءمة الصور.

بحيث أن درجات اختبار زمن مواءمة الصور لدى أفراد المجموعة التجريبية قد انخفض انخفاضاً ذو دلالة إحصائية مقارنة بالنتائج التي حصلوا عليها في القياس القبلي وذلك من خلال استفادتهم من جلسات البرنامج التأهيلية الخاصة بتنمية الوعي الفونولوجي والذاكرة العاملة.

هذا ما يوافق دراسة لوزاعي رزيقة (2017) : حيث قامت ببناء برنامج علاجي لإعادة تأهيل الذاكرة العاملة على 5 أطفال يعانون من عسر القراءة تتراوح أعمارهم بين 8 سنوات و 12 سنة يدرسون في المستوى 2 و 3 و 4 من الطور الابتدائي واعتمدت على التصميم التجريبي مع حالات فردية بقياس قبلي وبعدي، اخضعوا لاختبار نص العطلة كاختبار

تشخيصي، وطبق اختبار T لمعرفة دلالة الفروق بين متوسط درجات الأطفال في القياسين القبلي والبعدي.

اعتمدت مجموعة من الاختبارات من بينها اختبار نص العطلة اختبار التسمية السريعة اختبار الجمل، اختبار ذاكرة الأرقام، اختبار الخطوط لقياس النظام البصري الفضائي وجاءت نتائج الاختبار كالتالي :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال المصابين بعسر القراءة في القياسين القبلي والبعدي للاختبارات الذاكرة العاملة وهذا ما يدل على فعالية البرنامج العلاجي المقترح لإعادة تأهيل اضطرابات أنظمة الذاكرة العاملة، في تحسين وظيفة أنظمتها لدى الأطفال المصابين بالعسر القرائي .

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال المصابين بعسر القراءة في القياسين القياسين القبلي والبعدي بالنسبة لاختبار القراءة. مما يدل على الأثر الإيجابي للبرنامج على عملية القراءة لدى الأطفال المصابين بالعسر القرائي وظهر ذلك من خلال نقص الزمن المستغرق في قراءة نص العطلة، وزيادة عدد الكلمات المقروءة الصحيحة. وبالتالي يمكن أن نستنتج أن للبرنامج العلاجي المقترح فعالية في تأهيل الذاكرة العاملة لتحسين الأداء القرائي لدى تلاميذ عسيري القراءة ويظهر ذلك من خلال النتائج السابقة الذكر.

1-3- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة :

تنص الفرضية الجزئية الثالثة على أنه :

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ عسيري القراءة في القياسين القبلي والبعدي في اختبار الذاكرة العاملة السمعية (الدقة والسرعة)".

تبين النتائج المعروضة في الجدول رقم (09) أنها توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ عسيري القراءة في القياسين القبلي والبعدي في درجات اختبار الذاكرة العاملة السمعية".

بحيث أن درجات اختبار درجات الذاكرة العاملة السمعية لدى أفراد المجموعة التجريبية قد ارتفع ارتفاع ذو دلالة إحصائية مقارنة بالنتائج التي حصلوا عليها في القياس القبلي وذلك من خلال استفادتهم من جلسات البرنامج التأهيلية الخاصة بتنمية الوعي الفونولوجي والذاكرة العاملة، وهذا ما يوافق فكرة (Kennedy&Backman(1993)توصلا إلى أن البرنامج العلاجي

الإدراكي المدعم ببرنامج عميق في التمييز السمعي قد حقق تقدماً دالاً في الوعي بالأصوات الكلامية واستراتيجيات تهجئة الألفاظ.

كما جاء فيدراسة(Travis(1997)والتي هدفت إلى الكشف عن فاعلية استخدام الكمبيوتر في تعليم مهارات الوعي الفونولوجي لتلاميذ الصفوف الأولية المعرضين لخطر صعوبة القراءة وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام الكمبيوتر لتعليم الوعي الفونولوجي تزيد من الوعي الفونولوجي لدى الطلبة المعرضين لخطر صعوبة القراءة .

وفي دراسة بعنوانأثربرامج التدخل باستخدام الكمبيوتر لتنمية الوعي الفونولوجي للأطفال الذين يعانون من قصور في اللغة،توصل(2004) Segers&Verhoven إلى أن استخدام الكمبيوتر من خلال الألعاب الصوتية يزيد من فاعلية برامج الوعي الفونولوجي مما ينعكس ايجابيا على تحسن مستوى الوعي الفونولوجي والمهارات اللغوية لدى ذوي القصور اللغوي،كما أوصت الدراسة بضرورة الاعتماد على الكمبيوتر في تدريبات الوعي الفونولوجي لأطفال ما قبل المدرسة.

وقد توصلت دراسة مطر والعايد (2009)إلى معرفة فعالية برنامج باستخدام الحاسوب في تنمية الوعي الفونولوجي وأثره على الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة في محافظة الطائف،حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالا إحصائيا في الوعي الفونولوجي، الذاكرة العاملة و المهارات اللغوية في اتجاه المجموعة التجريبية. كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي مما يدل على استمرارية أثر البرنامج في تحسين الوعي الفونولوجي وأثره الإيجابي على الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية. وأوصت الدراسة بضرورة التدريب على مهارات الوعي الفونولوجي في برامج صعوبات التعلم لأثره الإيجابي على الذاكرة.

وتبين النتائج المعروضة في الجدول رقم (10)أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ عسيري القراءة في القياسين القبلي والبعدي في اختبار زمن الذاكرة العاملة السمعية.

بحيث أن متوسطي درجات التلاميذ عسيري القراءة في القياسين القبلي والبعدي فياختبار زمن الذاكرة العاملة السمعية، لدى أفراد المجموعة التجريبية قد انخفض انخفاضاً ذو دلالة إحصائية مقارنة بالنتائج التي حصلوا عليها في القياس القبلي وذلك من خلال استفادتهم من جلسات البرنامج التأهيلية الخاصة بتنمية الوعي الفونولوجي والذاكرة العاملةوقدظهر هذا

التحسن لدى معظم أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج أين تم قبولها وكانت لصالح القياس البعدي .

غير أن الملاحظ هو عدم وجود دراسة عربية أو أجنبية (في حدود إطلاعنا) تتفق تماما مع هذه الفرضية وتثبت فعالية برنامج علاجي أو تأهيلي في خفض زمن الذاكرة العاملة.

وعليه فإن وصول التلاميذ إلى هذا المستوى من التحسن يرجع إلى فعالية البرنامج التأهيلي وما يتضمنه من أنشطة تساعد على تنمية الوعي الفونولوجي كالنشاط الخاص بالحكم على المطابقة بين سلسلتي حروف عن طريق التسميع وغيرها من الأنشطة.

1-4- مناقشة الفرضية الجزئية الرابعة :

تنص نتائج الفرضية الجزئية الرابعة على أنه :

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ عسيري القراءة في القياسين القبلي والبعدي في اختبار التسمية السريعة (سرعة) " .

تبين النتائج المعروضة في الجدول رقم (11) أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ عسيري القراءة في القياسين القبلي والبعدي في زمن اختبار التسمية السريعة للصور" .

بحيث أن متوسطي درجات التلاميذ عسيري القراءة في القياسين القبلي والبعدي في زمن التسمية السريعة للصور لدى أفراد المجموعة التجريبية قد انخفض انخفاض ذو دلالة إحصائية مقارنة بالنتائج التي حصلوا عليها في القياس القبلي وذلك من خلال استفادتهم من جلسات البرنامج التأهيلية الخاصة بتنمية الوعي الفونولوجي والذاكرة العاملة، وقد ظهر هذا التحسن لدى معظم أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج أين تم قبولها وكانت لصالح القياس البعدي ومعنى هذا.

وهذا يتوافق مع دراسة (Torgeson&Jones 1985) والتي توصلت نتائجها إلى زيادة سرعة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في قراءة الحروف والكلمات بنسبة 27% باستخدام الحاسوب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بنسبة 20%.

بالنظر للنتائج الكلية التي حصل عليها أفراد المجموعة التجريبية في كل الاختبارات المذكورة آنفا تبين أن " للبرنامج التأهيلي المقترح فعالية في تنمية الذاكرة العاملة الفونولوجية

مما يؤدي لتحسين القدرة على قراءة الكلمات لدى تلاميذ عسيري القراءة في السنة 4 و5 ابتدائي".

إن نستطيع القول أن فعالية البرنامج التأهيلي المقترح ناجح، فقد أدى ما إلى ما وضع لأجله في مساعدة أفراد العينة لتنمية الذاكرة العاملة الفونولوجية وهو ما يؤدي حتما لتحسين مستوى القراءة لديهم.

وقد تضمن هذا البرنامج جلسات متنوعة قائمة على الوعي الفونولوجي والذاكرة العاملة لرفع مستوى القدرة القرائية، إضافة إلى أن البرنامج استخدم محتوى محدد (الذاكرة العاملة الفونولوجية) كما طبق بشكل جماعي لإشراك التلاميذ في الأنشطة المقدمة كما استعملت طريقة التعزيز المادي واللفظي لتشجيعهم على أداء أحسن. وكل هذا أدى إلى رفع مستوى القراءة لدى أفراد المجموعة التجريبية. وهذا يتفق مع الدراسات التي ذكرت سابقا.

ومن كل ما سبق يظهر أن للبرنامج التأهيلي الذي تم تطبيقه في الدراسة الحالية على تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي بمدرسة مالك بن نبي بالبياضة ولاية الوادي قد أثبتت فعاليته وذلك بالنتائج الإيجابية التي ظهرت على عينة البحث التجريبية (النتائج السابقة). ويمكن أن نستنتج أن للبرنامج التأهيلي المقترح فعالية في رفع مستوى القدرة على قراءة الكلمات وبالتالي تحسين مستوى القدرة القرائية لديهم.

خلاصة عامة واقتراحات

لقد تطرقنا في هذا الفصل إلى عرض وتحليل ومناقشة النتائج، حيث كانت انطلاقتنا من إشكالية تدعو إلى مدى فاعلية برنامج تأهيلي قائم على الذاكرة العاملة الفونولوجية لدى تلاميذ عسيري القراءة للسنة الرابعة والخامسة ابتدائي.

ولقد خلصت نتائج الدراسة إلى أنه:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ عسيري القراءة في القياسين القبلي والبعدي في اختبار قراءة الكلمات (الكلمات المتداولة وغير المتداولة وشبه الكلمات).

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ عسيري القراءة في القياسين القبلي والبعدي في اختبار موائمة الصور (الدقة والسرعة).

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ عسيري القراءة في القياسين القبلي والبعدي في اختبار الذاكرة العاملة السمعية (الدقة والسرعة).

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ عسيري القراءة في القياسين القبلي والبعدي في اختبار التسمية السريعة (سرعة).

ومن هنا ندرج جملة من الاقتراحات :

- أن تتولى الجهات المختصة مثل هذه البرامج وذلك بضرورة تطبيقها في المدارس وإطلاع أولياء الأمور عليها وذلك بهدف مساعدة هذه الفئة .

- إجراء المزيد من هذه الدراسات وذلك للتأكد من نتائجها.

- مراعاة المعلمين والأولياء لنقاط القوة لدى الأطفال المصابين بعسر القراءة من أجل تشجيعهم ودفعهم نحو التفوق في مجالات أخرى، لأن هؤلاء الأطفال أذكى ولديهم مواهب أخرى يجب استغلالها.

- إعادة النظر في طريقة التدريس المتبعة حالياً في المدارس الابتدائية الجزائرية والتي تعتمد على الطريقة الكلية خاصة مع الأطفال ذوي العسر القرائي لأن هذه الطريقة تساهم في زيادة الاضطرابات الفونولوجية لديهم.

- توجيه مواضيع بحثية حول دور الصوائت في تعلم القراءة باللغة العربية المتمثلة في التشكيل (الفتحة، الضمة، الكسرة، والمدود والشدة)

- إعداد ودراسة برامج بيداغوجية وعلاجية لتحسين مستوى القراءة والفهم تتعلق بالبيئة الجزائرية.

- إدخال التدريب على الوعي الفونولوجي في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم كأسلوب أساسي في عملية تعليمهم وذلك لما له أثر ايجابي على كل من الذاكرة العاملة والتي تشكل مشكلة أساسية لديهم وكذلك الأثر المترتب على المهارات اللغوية والتي تعتبر من الأمور الضرورية في الفهم والتعبير.

- تبني فلسفة تقوم على إيجاد برامج متطورة ومحوسبة مستندة إلى التدريب على الوعي الفونولوجي.

قائمة المراجع باللغة الأجنبية

- Alegria. J, évolution , remendiation et théorie:le cas de, paris,1995,pp52-65.
travail Solal, Marseille.
- Baddeley, A.D.(2003).Working memory and language: an Journal of communication disorders ,.6(3),189208.
- Baddeley,A.D.(1996),The fractionation of working memory.
- Baddeley,A.D.(2000) The episodic buffer: A new component of working. MemoryIn G.H. Bower(Ed), The psychology of learning and motivation: advances in r Betourne, L. S., & Friel.
- Belin,C,Majerus,S.,&Vander Linden,M.(2001).Relation. entrePerception Mémoire de travail et mémoire à long terme, Paris, Solal.
- Block,H,(1999).Grand dictionnaire de la psychologie Paris, Larousse.
- Coquery, J.M., & Macar, F. (2001). Neurosciences cognitives. Paris Deboeck Université.
- Goulondris, N.K., & Snowling, M. (1991). Visual memory deficits: A plausible cause of developmental dyslexia ? Evidence from a single case study CognitiveNeuropsychology.
- Lecocq . p(1991).Apprentissage de la lecture et dyslexie, pierre mardaga éditeur
- Lemaire, P.(1999). Psychologie Cognitive. Paris: DeBoeck Université.
- Inizian.j(1976). révolution dans `apprentissagee lalecture (2^{ème} éd) , Armand colin,paris.
- Swanson H. L. (1999) Reading comprehension and working memory in lea Rningdisabled readers : Is the phonolog cal loop more important than the executive system ?, Journal of Experimental Child Psychology, 72,131 7-
- Robert. Y(2000) dyslexie et nouvelles technologies in-Glossa, 2000, N°=74pp 56.61
- ZEBIB R (2008). Le rôle de l'apprentissage de la lecture dans le. développement de la mémoire de travail Doctorat non publier en. Linguistique, Université François Rabelais, France.

قائمة المراجع باللغة العربية

- إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف (2010). المرجع في صعوبات التعلم. ط1. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو الديار، مسعد (2012) الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم. الكويت: مركز تعليم الطفل.
- أبو الديار، مسعد و البحيري، جاد وطيبة، نادية ومحفوظي، عبد الستار وايفرات، جون (2012). علاقة العمليات الفونولوجية بمهارات القراءة والكتابة وصعوباتها. الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.
- الأنصاري، بدر محمد (2013). الفروق الفردية في الذاكرة لدى الأطفال الكويتيين من عمر 4 وحتى 12 سنة. حويات الآداب والعلوم الاجتماعية (34).
- البطائية، أسامة محمود والرشدان، مالك أحمد والسبايلة، عيد عبد الكريم الخطاطبة، عبد المجيد محمد (2014). صعوبات التعلم النظرية والممارسة. ط6. الأردن: دار المسيرة. بزرأوي، نور الهدى مقال (2015). سعة الذاكرة العاملة عند ذوي صعوبات تعلم القراءة: الجزائر
- جاد، محمد عبد المطلب (2003). صعوبات تعلم اللغة العربية. ط1. الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- الجدوع، عصام (2003) صعوبات التعلم. الأردن : دار اليازوري العلمية.
- جلجل، محمد عبد المجيد نصره (1995). العسر القرائي الديسيليكسيا. دراسة تشخيصية علاجية. القاهرة: مكتبة النهضة العربية.
- حمزة، أحمد عبد الكريم (2008). سيكولوجية عسر القراءة (الديسيليكسيا). ط1. عمان: دار الثقافة.
- الرشيدي بشير صالح (2000). مناهج البحث التربوي رؤية تطبيقية. ط1. الكويت: دار الكتاب الحديث.
- زغبوش، بن عيسى (2008) الذاكرة واللغة. مقارنة علم النفس المعرفي للذاكرة المعجمية وامتداداتها التربوية. ط1. جدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع .
- زيتون، كمال عبد المجيد (2004). منهجية البحث التربوي النفسي من المنظور الكمي والكيفي. ط1. القاهرة: عالم الكتب.

- زيد الخير، سميرة (2013). اقتراح بروتوكول للدراسة الإكلينيكية والعلاجية للذاكرة العاملة لدى الطفل اليسفازي. أطروحة دكتوراه :غير منشورة. جامعة : الجزائر.
- الزيات، فتحي مصطفى(1998). صعوبات التعلم.الأسس النظرية التشخيصية العلاجية مصر: دار النشر.
- السرطاوي، زيدان أحمد والسرطاوي، عبد العزيز مصطفى(2012). صعوبات التعلم الأكاديمية. ط1. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- السعيد، أحمد (2009) مدخل إلى الديسليكسيا. برنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة. الأردن : دار اليازوري للنشر والتوزيع.
- سليمان، السيد عبد الحميد(2013). صعوبات القراءة ماهيتها وتشخيصها. ط1. شيفرد، بيتر و ميتشل وجريجوري (2006). القراءة السريعة (ترجمة أحمد هوشان). شحاته، سليمان ومحمد، سليمان(2005). مناهج البحث العلمي بين النظرية والتطبيق. القاهرة : مركز الإسكندرية للكتب.
- صادقي، رحمة (2012) مساهمة أنظمة الذاكرة العاملة في تحديد ميكانيزمات التعرف على الكلمات المكتوبة لدى تلاميذ الطور الابتدائي(العاديين والمصابين بالعسر القرائي) بمنطقة تمرست. دكتوراه غير منشورة. الجزائر.
- صلاح عميرة علي(2005). صعوبات تعلم القراءة والكتابة (التشخيص والعلاج). ط1. جدة : دار حنين للنشر والتوزيع.
- عاشور، أحمد حسن ومحمد، مصطفى محمد والنجار، حسني زكرياء (2015). صعوبات التعلم النمائية. ط1.الأردن : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- عبد الزارع، نايف (2003). تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة. ط1. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- عبد المجيد إبراهيم مروان (2000). أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية. عمان: مؤسسة الوارق.
- العتوم، عدنان يوسف (2004). علم النفس المعرفي. النظرية والتطبيق. عمان الأردن : دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- علي، الخفاف إيمان عباس ، الملف التدريبي الشامل للطفل غير العادي(2014). ط1. المناهج للنشر والتوزيع.

- العزة، سعيد حسني (2002). صعوبات التعلم المفهوم التشخيص العلاج. ط1. القاهرة: الدار العلمية الدولية ودار الثقافة.
- كامل، عبد الوهاب محمد (2001). دراسة أثر اضطرابات قصور الانتباه. مصر: مصدر الإسكندرية للكتاب.
- كامل، محمد علي (2003). صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للنشر والتوزيع.
- كوافحه، تيسير مفلح (2005). صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة. الأردن: دار المسيرة.
- كيرك وكالفانت، (1997). (ترجمة زيدان، احمد والسرطاوي، عبد العزيز). صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية. الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.
- لعيس، إسماعيل (2009). علاقة الوعي الفونولوجي بمستوى القدرة القرائية لدى تلاميذ الطور الابتدائي عسيري القراءة. مجلة الطفولة العربية، 10 (38)، 45-28.
- لوزاعي، رزique (2017). مقارنة نفسية عصبية لعسر القراءة لدى الأطفال المتمدرسين في الطور الابتدائي بمدرسة يليس ببداو، دراسة اضطرابات الذاكرة العاملة وتأثيرها على عملية القراءة واقتراح برنامج علاجي لإعادة تأهيلها. رسالة دكتوراه. الجزائر.
- ملحم، سامي محمد (2002). صعوبات التعلم. ط1 الأردن : دار المسيرة.
- مطر، عبد الفتاح رجب علي والعايد، واصف محمد سلامة (2009). فعالية برنامج باستخدام الحاسوب في تنمية الوعي الفونولوجي وأثره على الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة. الرياض: المؤتمر الدولي الثالث للإعاقة والتأهيل (البحث العلمي في مجال الإعاقة)، مركز الأمير سلمان للأبحاث والإعاقة الرياض.
- يوسف إبراهيم، سليمان عبد الواحد (2001). علم النفس العصبي والمعرفي. رؤية نوروسيكولوجية للعمليات العقلية المعرفية. القاهرة : ايراك للطباعة والنشر والتوزيع.

