جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي

كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الإجتماعية

شعبة علوم التربية

علاقة عسر القراءة بالذاكرة البصرية لدى تلاميذ سنة رابعة ابتدائي

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية تخصص: صعوبات التعلم

إعداد الطالبة: **إشراف الأستاذ الدكتور:**

مبروكة زغب **إسماعيل لعيس**

نوقشت يوم الثلاثاء :29 ماي

2018 أمام اللجنة المكونة من :

د.شوقي قدادرة	أستاذ محاضراً	جامعة حمه لخضر بالوادي	رئيسا
خشخوش صالح	أستاذ محاضر أ	جامعة حمه لخضر بالوادي	مناقشا
د.لعيس إسماعيل	أستاذ تعليم عالي	جامعة حمه لخضر بالوادي	مشرفا

الموسم الجامعي : 2018/2017

شكر وتقدير

الحمد لله الذي هدانا لهذا وما كنا لنهتدي لولا هداه

الحمد لله الذي أنعم علينا بفضله وجزيل ع-/63طاءه وأعاننا على إتمام هذا العمل الذي نرجو من الرحمن أن يجعله علما نافعا وعملا صالحا.

بداية الشكر لله عز وجل على نعمته وتيسير الأمور لإتمام هذا العمل .فالحمد لله رب العلمين حمدا كثيرا طيبا مباركا.

للإبداع أناس يقدرون معناه، وللنجاح أناس يحصدونه، فأنت أهل للثناء والشكر والتقدير

فلك مني أستاذي وقدوتي البروفيسور "**لعيس إسماعيل**" حفظه الله ورعاه الذي كان لي الشرف لإشرافه على هذا العمل المتواضع الذي قدم له كل الدعم والتوجيه.

كما لا ننسى شكر طاقم إبتدائية فرحات بن إعمارة وإبتدائية 08 ماي بالوادي لتفهمهم وتقديمهم يد العون وسهولة الإلتقاء بالعينة .

والشكر موصول إلى كل من قدم يد العون لإنجاز هذا البحث المتواضع.

مبـــــــــروكـة

ملخص :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين عسر القراءة والذاكرة البصرية، كما هدفت إلى معرفة الفروق بين القراء العاديين وعسيري القراءة في الذاكرة البصرية. وقد تم إختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية من تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي وفق المعايير التشخيصية المعمول بها وتم تصنيف هؤلاء الأفراد إلى مجموعتين: قراء عاديين (ن= 22) وعسيري قراءة(ن= 22) حيث تم تصنيفهم بصورة أولية وفقا لآراء المعلمين ونتائج التلاميذ في مادة القراءة. واعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي.

تم تطبيق إختبار"رافن" للذكاء وإختبار القراءة للكلمات(المتداولة وغير المتداولة وشبه الكلمات) وإختبار الذاكرة البصرية، وتم تطبيق هذه الإختبارات على جميع أفراد العينة للتعرف على الفروق المحتملة بين المجموعتين في هذه الاختبارات باستعمال الأساليب الإحصائية : إختبار (T) للفروق ومعامل الإرتباط بيرسون.

وتوصلت الدراسة إلى ما يلي:

-وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين القدرة القرائية والذاكرة البصرية لدة أفراد العينة ككل.

-وجود فرق دال إحصائيا بين مجموعتي القراءة (العاديين والعسيرين) في الذاكرة البصرية.

ومن خلال هذه النتائج تم إستنتاج أهمية ودور الذاكرة البصرية في تطور مهارة القراءة من خلال درجة الارتباط الدالة الموجودة بينهما، ثم تفسير ومناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة.

الكلمات المفتاحية:عسر القراءة، الذاكرة البصرية.

Rèsumè:

Le but de cette étude était de découvrir la relation entre la dyslexie et la mémoire visuelle et de connaître les différences entre les lecteurs ordinaires et les difficultés de lecture dans la mémoire visuelle. L'échantillon a été délibérément choisi parmi les élèves de quatrième année selon des critères de diagnostic établis, classés en deux groupes les lecteurs normaux (n = 22) et les lecteurs (n = 22) classés selon les opinions des enseignants et les étudiants. Cette étude est basée sur l'approche descriptive.

Les tests ont été appliqués à tous les membres de l'échantillon pour identifier les différences possibles entre les deux groupes dans ces tests en utilisant les méthodes statistiques : Test (T) des différences et coefficient de corrélation Pearson.

L'étude a conclu que :

- Il existe une corrélation significative entre la capacité de lecture et la mémoire visuelle des membres de l'échantillon dans son ensemble.

- Il existe une différence statistiquement significative entre les groupes de lecture (ordinaires et dyslexiques) dans la mémoire visuelle.

Ces résultats indiquent l'importance et le rôle de la mémoire visuelle dans le développement de la compétence de lecture à travers le degré de corrélation entre eux, puis expliquent et discutent les résultats à la lumière des études précédentes.

Mots-clés: dyslexie, mémoire visuell

فهرس المحتويات

المحتويات	الصفحة
شكر وتقدير	أ
ملخص باللغة العربية	ب
ملخص باللغة الفرنسية	ج
فهرس المحتويات	د
فهرس الجداول	ز
فهرس الأشكال والرسومات التوضيحية	ز
فهرس الملاحق	ز
مقدمة	08
الجانب النظري	
الفصـــــــل الأول: تقديم موضوع الدراسة	
1-إشكالية الدراسة	12
2-فرضيات الدراسة	13
3-أهمية الدراسة	13
4-أهداف الدراسة	14
5-التعاريف الإجرائية للمفاهيم الرئيسية	14
6-الدراسات السابقة والتعقيب عليها	15
الفصـــــــل الثـــــاني :عســر القــراءة	
تمهيد	20
1-القراءة	21
1-1-مفهوم القراءة	21
1-2-ألية القراءة	22

1-3-أنواع القراءة	22
2-عسر القراءة	23
2-1-لمحة تاريخية عن عسر القراءة	23
2-2-تعريف عسر القراءة	24
2-3-أعراض عسر القراءة	25
2-4-أنواع عسر القراءة	27
2-5-أسباب عسر القراءة	28
2-6- تشخيص عسر القراءة	30
2-7- إستراتيجيات علاج ذوي عسر القراءة	32
خلاصة الفصل	36
الفصـــــــــل الثـــالث : الذاكـــــرة البصـــــرية	
تمهيد	38
1-الذاكرة	39
1-1- تعريف الذاكرة	39
1-2- مراحل توظيف الذاكرة	39
1-3- أنواع الذاكرة	41
1-4- علاقة الذاكرة بصعوبات التعلم	46
2- الذاكرة البصرية	48
2-1- تعريف الذاكرة البصرية	48
2-2- خصائص الذاكرة البصرية	49
2-3- وظيفة الذاكرة البصرية وأهميتها في التعلم	50
2-4- علاقة الذاكرة البصرية بالذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة	51
2-5- الذاكرة البصرية من الناحية العصبية	53
خلاصة الفصل	54
الجـــانب المـــــــيدانـــــــي	

الفصل الرابع: الإجراءات الميدانية للبحث الميداني	
تمهيد	57
1- منهج البحث	57
2- عينة البحث	58
3- الحدود المكانية والزمانية للبحث	60
4- أدوات البحث	60
5- الخصائص السيكومترية لأدوات البحث	63
6- الأساليب الإحصائية للبيانات	64
خلاصة الفصل	65
الفصل الخامس:عرض ومناقشة النتائج	
تمهيد	67
1- عرض نتائج الفرضيات	67
1-1-عرض نتائج الفرضية الأولى	67
1-2- عرض نتائج الفرضية الثانية	69
2- مناقشة نتائج الفرضيات	69
2-1- مناقشة النتائج في ضوء الفرضية الأولى	70
2-2- مناقشة النتائج في ضوء الفرضية الثانية	71
خلاصة عامة	72
قائمة المراجع	74
الملاحق	79

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	توزيع أفراد عينة البحث	
2	الفرق بين متوسطي مجموعتي القراءة(العاديين والعسيرين) في اختبار الذاكرة البصرية	68
3	درجة الإرتباط بين القراءة والذاكرة البصرية	69

فهرس الأشكال والرسومات التوضيحية

رقم الشكل	عنوان الشكل والرسم التوضيحي	الصفحة
1	أهم مراحل الذاكرة	
2	الفرق بين العاديين وعسيري القراءة في الذاكرة البصرية	68

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
1	الفرق بين المجموعتين(العاديين والعسيرين)في إختبار رافن	80
2	الفرق بين المجموعتين(العاديين والعسيرين) في قراءة الكلمات	80
3	الفروق بين المجموعتين في قراءة الكلمات وشبه الكلمات	80
4	الفروق بين مجموعتي العاديين والعسيرين في قراءة شبه الكلمات	81
5	الفروق بين مجموعتي العاديين والعسيرين في قراءة الكلمات	81
6	بطاقة من إختبار الذاكرة البصرية(VM)	82

مقدمة:

القراءة من أهم المهارات التي تتضمنها البرامج المدرسية ، فعادة ما يبدأ الأطفال تعلم القراءة في سن مبكرة أي قبل السنة الأولى من الإلتحاق بالمدرسة ، إذ تعتبر من المهارات الأكاديمية الأساسية التي تؤثر في الجوانب الأكاديمية الأخرى .

ويستمر الإعتماد على القراءة خلال جميع السنوات الدراسية، إذ أن مهارة القراءة لغوية وثيقة وعملية صوتية، لا تقتصر على فك الرموز أو التعرف على الحروف والكلمات وقراءتها بشكلها الصحيح فحسب، إنما هي نشاط عقلي نفسي يتضمن الفهم والتحليل والإستيعاب والنقد.

ولأن هناك من تلاميذ عسر القراءة قد يجدون صعوبة في الربط بين شكل الحرف وصوته وفي تكوين كلمات من مجموعة من الحروف، وفي التمييز بين الحروف التي تتشابه من حيث شكلها أوصوتها. تأتي الدراسة لتلبية حد من الفضول المعرفي عند المعنيين، وذلك بالبحث في العلاقة بين عسر القراءة والذاكرة البصرية لدى تلاميذ سنة رابعة إبتدائي.

وقد تكونت الدراسة من جانبين : الجانب نظري والجانب تطبيقي ، حيث يهدف الجانب النظري إلى نظرة عامة وشاملة حول موضوع الدراسة وفقا لمتغيرات البحث وقد إحتوى على ثلاثة فصول .

الفصل الأول : تم فيه عرض إشكالية الدراسة والتساؤلات ثم طرح فرضيات الدراسة كما تم تناول أهداف الدراسة وأهميتها ، وقد تم التطرق فيه إلى التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة والدراسات السابقة والتعقيب عليها .

الفصل الثاني : تم التطرق إلى مفهوم القراءة وأليتها ومراحلها، ثم تعمقنا أكثر في عسر القراءة: لمحة تاريخية عنها ثم تعريفها، أعراضها وأسبابها وأنواعها وتشخيصها واستراتيجيات علاج ذوي عسر القراءة.

الفصل الثالث : والذي تضمن عنصرين العنصر الأول تم تطرق فيه إلى الذاكرة من حيث تعريفها، مراحلها، أنواعها، علاقة الذاكرة بصعوبات التعلم أما العنصر الثاني تم التطرق إلى الذاكرة البصرية تعريفها وخصائصها، وظيفتها وأهميتها في عملية التعلم وكذا علاقتها بالذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة وفي أخر الفصل تم التفصيل في الذاكرة البصرية من الناحية العصبية .

أما الجانب التطبيقي فقد تضمن فصلين :

الفصل الرابع : فيه الإجراءات المنهجية حيث تم التطرق إلى المنهج المتبع ، وطريقة إختيار عينة البحث وأدوات البحث وإجراءات تطبيقه الميدانية .

الفصل الخامس : وفيه تم عرض النتائج ومناقشة وتفسير نتائج إختبار الفرضيات.

وفي الأخير ختمت الدراسة بخلاصة عامة وإقتراحات لدراسات مستقبلية ثم قائمة المراجع والملاحق.

الجانـــب النـــــظري

الفصـــل الأول

تقديم فرضيات الدراسة

1- الإشكالية

2- فرضيات الدراسة

3- أهمية الدراسة

4- أهداف الدراسة

5- التعاريف الإجرائية للمفاهيم الرئيسية

6- الدراسات السابقة والتعقيب عليها

1-إشكالية الدراسة:

يعتبر اضطراب عسر القراءة من بين أكثر صعوبات التعلم انتشارا حيث أصبحت عائقا يهدد الطفل خاصة في المراحل الأولى من حياته المدرسية، فالقراءة هي الوسيلة الرئيسية لكسب المعارف وجمع المعلومات، ومن الصعب أن تجد أي نشاط لا يتطلب القراءة سواء أكان هذا النشاط في المدرسة أو خارجها، هذا فضلا على أن القراءة تعد قناة لا غنى عنها للإتصال بالعالم. **(السعيدي، 2009)**

فالقراءة مهارة من المهارات المعقدة فهي مبنية على التعرف إلى الرموز ونطقها وترجمتها إلى ما تدل عليه من معاني وأفكار، ومهما أجاد القارئ في الأداء اللفظي وترجمة الرموز الكتابية إلى مسمياتها فهو غير قادر ما لم يفهم ما يؤديه لذلك تعد القراءة من أهم المهارات الأكاديمية. وهذا ما دفع المختصين في مختلف المجالات العلمية للاهتمام المتزايد بموضوع تفسير عسر القراءة عند الطفل وعلاجها. فالإتجاه المعاصر القائم على مبادئ علم النفس المعرفي يرجع عسر القراءة إلى خلل معرفي من حيث العجز في استخدام السيرورات المعرفية الخاصة بالأداء القرائي السليم، هذه السيرورات هي التي تتيح للقارئ معالجة الوحدات الخطية وتحويلها إلى وحدات منطوقة مع تحليل معانيها وقدرة فونولوجية عالية.

وفي هذا الصدد فقد تناولت بحوث في علم النفس المعرفي الصور العقلية لفهم قدرة الفرد على تمثيل علاقات يتم تخيلها تندرج في علاقة عسر القراءة بالوظائف المعرفية المرتبطة بها كالذاكرة العاملة والفونولوجية وكذلك التدوير الذهني، وتعمقت هاته الدراسات المعرفية في البحث عن أسباب عسر القراءة والإلمام بأعراضها وتحديد العامل الأساسي الذي يكمن وراء هذا الإضطراب . وقد لاقت العوامل ذات الطبيعة المعرفية إهتماما كبيرا خاصة الذاكرة وذلك لإرتباطها الوثيق باكتساب مهارة القراءة(معالجة وتحليل الكلمات). وتعتبر الذاكرة البصرية من بين أهم القدرات المعرفية الأساسية في عملية التعلم، كونها

تبرز في عملية التحليل الإدراكي والدقة في التصور البصري والمكاني والاحتفاظ بالخبرات التي يمر عليها الفرد ولذلك هذه القدرة لها أهمية كبيرة في الأداء الأكاديمي خاصة في القراءة والكتابة، فبواسطتها يتعرف الطفل على الخصائص المميزة للكلمات والحروف بصريا من حيث الشكل والحدود وإدراك المسافات بينها والعلاقات المكانية كما أنها توفر القدرة على استعادة الكلمات وتشكيل الجمل خاصة في التمارين الإملائية.وفي هذا الصدد يرى كل من كيرك وكالفنت(1984)Kirk and Kelvint ولافين Lavin (1995) أن الطفل حتى يتعلم القراءة والكتابة لابد له أن يتقن العديد من المهارات الضرورية في الإدراك والتناسق البصري والذاكرة السمعية والبصرية. **(عبد المجيد، 2011)**

فالذاكرة البصرية ضرورية لتعلم أفضل وأكثر كفاءة وفي حال حدوث خلل أو اضطراب في وظيفة الذاكرة البصرية قد يعيق عملية التعلم ويدخل الطفل في صعوبة من صعوبات التعلم.

وبناءا على ما تقدم نطرح التساؤلات التالية:

_ ما الفرق بين القراء العاديين وعسيري القراءة في الذاكرة البصرية لدى تلاميذ سنة رابعة ابتدائي؟

_ هل توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين القدرة القرائية والذاكرة البصرية لدى تلاميذ سنة رابعة ابتدائي؟

2- فرضيات الدراسة:

2-1- يوجد فرق دال إحصائيا بين مجموعتي القراء العاديين وعسيري القراءة في الذاكرة البصرية لدى تلاميذ سنة رابعة ابتدائي.

2-2- توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين القدرة القرائية والذاكرة البصرية لدى تلاميذ سنة رابعة ابتدائي.

3- أهمية الدراسة:

يعتبر موضوع هذا البحث موضوعا متعدد الجوانب والأبعاد، ذلك لأنه يمس عددا من التخصصات المختلفة ، فهو ذو بعد معرفي كونه يتناول متغير معرفي بحت وهو الذاكرة البصرية، ومن جهة أخرى فهو ذو بعد تربوي تعليمي، إذ يهتم بفئة من الفئات الخاصة الموجودة داخل المدرسة التي تحتاج إلى خدمة متخصصة وهي فئة ذوي صعوبات التعلم القرائية. كما أنه يأخذ بعدا نفسيا عصبيا من خلال التطرق إلى متغير على جانب كبير من الأهمية في النشاط الدماغي والمعرفي ألا وهو الذاكرة البصرية.

إذن فالأهمية النظرية لهذا الموضوع تكمن في كونه يمكن الاستفادة منه في ميادين وتخصصات نظرية وتطبيقية مختلفة منها: التربية الخاصة، علم النفس المعرفي، علم النفس العصبي، علم النفس التعليمي ...إلخ.

4- أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى:

- التعرف على الفروق بين التلاميذ العاديين وعسيري القراءة في متغير الذاكرة البصرية.
- التعرف على مدى تأثير عامل الذاكرة البصرية على الأداء القرائي ومن ثمة دورها في تفسير عسر القراءة.

4-التعاريف الإجرائية للمفاهيم الرئيسية:

القراءة: هي قدرة الطفل المتمدرس منذ أربعة سنوات على تحويل الرموز المكتوبة إلى كلمات منطوقة والتعرف عليها وفهمها والتمييز بينها وتقاس عن طريق إختبار أعده العيس (2015)على ثلاث مستويات القدرة على قراءة الكلمات (المتداولة -غيرالمتداولة - شبه الكلمات) .

عسر القراءة: تظهر من خلال عدم قدرة تلاميذ السنة رابعة إبتدائي على التعرف على الكلمات. وتشخص عسر القراءة في الدراسة الحالية على أساس الدرجات التي يتحصلون عليها في اختبار قراءة الكلمات مقارنة بالتلاميذ من نفس المستوى الدراسي.

الذاكرة البصرية: هي قدرة الطفل على تذكر الصور والأشكال والحروف والكلمات والتعرف عليها بصريا وتمييز تموضعها.

5- الدراسات السابقة:

فيما يلي بعض أهم الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع دراستنا، بحيث سنعرض دراسات إهتمت بعسر القراءة ودراسات أخرى إهتمت بالذاكرة البصرية، ومن بين الدراسات التي رأينا بأنها تخدم موضوع دراستنا نذكر ما يلي :

_ دراسات حول عسر القراءة:

_ دراسة 1992Martinez J.P:

أجريت هذه الدراسة حول أطفال تتراوح أعمارهم بين 08 و12سنة، وحاول الباحث أن يتعرف على نوع الاستراتيجيات المعرفية المستخدمة أثناء الفعل القرائي، وخلصت هذه الدراسة إلى أن الأطفال ضعاف القراءة يتميزون بما أسماه الباحث تصلب معرفي من حيث ثبات إستراتيجيات حل المشكلات في نشاط القراءة رغم إختلاف أنماطها(قصة، سرد، حوار...) عكس القارئ العادي الذي يستخدم إستراتيجيات ملائمة لكل نص، ومنه يكون أداءه القرائي أحسن، باعتبار المهارة والتنويع في إستراتيجيات حل المشكلات، بالإضافة إلى الإستفادة من المعارف السابقة، وتكييفها حسب الموقف أو وضعية حل المشكلة.

_ دراسة شانخ وآخرون (1993):

تمت الدراسة على عينة من تلاميذ الصفوف من الخامس إلى التاسع لبحث الفروق بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين في التعرف على الكلمة وقراءة المفردة، وذاكرة

الكلمات والترميز الصوتي، وجدوا فروقا ذات دلالة في دقة الاستجابة بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في التعرف على الكلمة، وقراءة الكلمة المفردة، والترميز الصوتي، وتذكر المفردات اللغوية لصالح العاديين. وقام ستانوفتش وسييجل(1994)Stanovitchet Siegel بدراسة على عينة من التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والعاديين تتراوح أعمارهم مابين–12 (7سنة)، تم تقسيمهم طبقا للتباعد بين الذكاء والتحصيل، بهدف قياس الفروق في الترميز الصوتي وترجمة الكلمة إملائيا. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فروقا ذات دلالة بين ذوي صعوبات تعلم القراءة والعاديين في دقة الأداء على إختبارات التعرف على الكلمة لصالح العاديين، أما الفروق في الأداء على اختبار التعرف على التهجئة فقد كانت لصالح ذوي صعوبات القراءة. من جانب أخر أشارت النتائج إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في زمن كمون التجهيز الصوتي، كما لا توجد فروق في الأداء على اختبار الكلمات المتشابهة وكذلك الاختبار التجريبي للتعرف على التهجي.

هذا وقد أشارت الدراسة إلى أن ضعف التعرف على الكلمة لدى ذوي الصعوبات إنما يرجع إلى ضعفهم في التجهيز على الترميز الإملائي للكلمات. وتجدر الإشارة إلى نتائج هذه الدراسة جاءت متناقضة للدراسات السابقة التي تشير إلى ذوي الصعوبة يعتمدون على التجهيز الصوتي أكثر من اعتمادهم على التجهيز الإملائي في التعرف على الكلمة.

(الجرف، 1994 ، 92)

_ دراسة لعيس وآخرون2015:

سعت هذه الدراسة إلى التعرف على المهارات المرتبطة بالقراءة المعرفية (الانتباه البصري والتسمية السريعة والذاكرة العاملة) التي قد تميز الأطفال الناطقين بالعربية المصابين بعسر القراءة في المستوى الدراسي الرابع والخامس، ودراسة العوامل المساهمة في قراءة الكلمات والفهم القرائئ، ولهذا الغرض تم إجراء تجربتين لهذا. في التجربة الأولى

تم إعطاء القراء العاديين (n=180) والعسيرين (n=23) مجموعة من مهام القراءة والكتابة والانتباه البصري والتسمية السريعة.

وتبين من خلال النتائج أن الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة أظهروا قراءة أقل في مهارات الإنتباه البصري والمعالجة الصوتية، وتم تنفيذ التجربة الثانية على 36 طفل عسير قراءة مقارنة بالتحكم الزمني بالسن. وصممت هذه التجربة لتقييم العلاقة بين الوعي الصوتي والذاكرة العاملة مع التعرف على الكلمات والفهم القرائي وأظهرت النتائج إختلافات كبيرة بين المجموعات في درجات معرفة القراءة والكتابة بالإضافة إلى ذلك بينت الترابطات وجود علاقة قوية بين تمييز الكلمات والفهم القرائي من جهة والوعي الصوتي والذاكرة العاملة اللفظية من جهة أخرى. وأظهرت تحليلات الحذف أن التسمية السريعة تربط الانتباه البصري والذاكرة العاملة اللفظية إرتباطا ملحوظا بالقراءة والكتابة كما أكدت النتائج على أهمية المهارات المعرفية في إكتساب القراءة والكتابة باللغة العربية، وأن أسباب إستمرارية الصعوبات لدى أطفال عسيري القراءة هي أسباب متعددة. **Layes, (2015)**

_ دراسات حول الذاكرة البصرية:

_ دراسة ميلر وميرسر Millerà Mercer 1999:

التي أكدا فيها على أن الأطفال ذوي صعوبات الرياضيات يعانون بوجه عام من صعوبات في الذاكرة البصرية المكانية مثل صعوبة التمييز بين الأرقام (على سبيل المثال 5/26/9-17/71) صعوبة تمييز العملات ، صعوبة تمييز عقارب الساعة وصعوبة الكتابة على الخطوط المستقيمة، صعوبة إستخدام الأعداد وصعوبة التمييز بين العلامات مثل > و<. **(عبد الواحد، 2007، 145)**

_ دراسة وولدنور ودجر Weldon àRoediger1987:

التي أجريت على طلاب الجامعات لفحص الظاهرة المعروفة بمصطلح "Picturesuperiority effect" أي ظاهرة تفوق الصورة، أي أن أثر الصورة التي تقوم على الحفظ والتذكر يفوق أثر الكلمات، وقد قامت هذه الدراسة على عرض صور وأسماء لحيوانات وأشياء محسوسة ثم يطلب من المفحوصين أن يسترجعوا أسماء الفقرات التي سبق أن عرضت عليهم، وكانت النتيجة أن إسترجاع المفحوصين لفقرات الصور كان أعلى بفروق من إسترجاعهم للأسماء. **(الزيات، 1998، 390)**

_ التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد إستعراض كل هذه الدراسات يمكن القول :

_ الدراسات الخاصة بعسر القراءة:

إشتركت هذه الدراسات في أنها ترجع عسر القراءة إلى خلل في واحدة أو أكثر من الإستراتجيات المعرفية (حل المشكلات، التجهيز والإنتباه البصري، التسمية السريعة...) وهذا ما تم التوصل إليه من خلال المقارنة بين العاديين وعسيري القراءة.

_ الدراسات الخاصة بالذاكرة البصرية:

كلا الدراستين أجنبيتين، ولقد إختلفا في العينة حيث أن الدراسة الأولى كانت على أطفال ذوي صعوبات الرياضيات والثانية على طلاب الجامعة ولكنهما إشتركا في إبراز دور وأهمية الذاكرة البصرية في التعلم.

ولكن ما من دراسة في هذا المجال بحثت في موضوع علاقة عسر القراءة بالذاكرة البصرية، وهذا ما تناولته الدراسة الحالية.

الفصل الثاني: عســـــــر القـــــــراءة

تمهيد

1- القراءة.

1-1- تعريف القراءة

1-2- آلية القراءة

1-3- أنواع القراءة

2-عسر القراءة

2-1- لمحة تاريخية عن عسر القراءة

2-2- تعريف عسر القراءة

2-3- أعراض عسر القراءة

2-4- أنواع صعوبات القراءة

2-5-أسباب صعوبات القراءة

2-6- تشخيص عسر القراءة

2-7-إستراتيجيات العلاج لذوي صعوبات التعلم

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعد مهارات القراءة مفتاح النجاح في كل المجالات الأكاديمية في الغالب، وضعفها أو اضطرابها يعوق الإتقان في المهارات الأساسية الأخرى، وقد حظيت القراءة بفيض كبير من الأبحاث عن باقي الإضطرابات الأخرى المرتبطة بصعوبات التعلم سواء في البيئة العربية أو الأجنبية فضلا عن أنها تكسب القارئ القدرة على إستخدام كلمات متنوعة لتشير إلى المعنى الذي يقصده .

ويقع التلاميذ ذوي صعوبات القراءة ضمن المستوى المحيط للقراءة في التصنيف الذي وضعه إيكول Eecole 1977 ففي هذا المستوى لا يقدر الطفل على أن يعمل بصورة طبيعية، وغالبا ما تظهر عليه علامات التوتر وعدم الإرتياح ويكون معدل لفهم لديه حوالي 50 % أو أقل .

وتحتوي القراءة في متنها على درجة مرتفعة من التعقيد، فهي محصلة تفاعل عمليات الإدراك السمعي والبصري والإنتباه الإنتقائي والذاكرة بأنواعها والفهم اللغوي .

1-القراءة:

1-1-مفهوم القراءة:

وهي عملية عقلية انفعالية دافعية تشمل الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه وفهم المعاني والربط بين الخبرة السابقة، وهذه المعاني والاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات. **(ملحم،2002، 281)**

يعرف كل من Harris & Sipouy (1990) القراءة بأنها تفسير ذو معنى للرموز اللفظية المطبوعة أوالمكتوبة، والقراءة من أجل الفهم تحدث نتيجة التفاعل بين إدراك الرموز المكتوبة التي تنمي اللغة للقارئ والمهارات المعرفية عن العالم وفي هذه الحالة يحاول القارئ فك رموز المعاني التي يقصدها الكاتب.

ويذكر دولرود(1991) بأن من وجهة النظر المعرفية للقراءة تغيرت عما كانت عليه قديما فاختلفت عن النظرة التقليدية، فالنظرة التقليدية تفترض أن القارئ هو الذي أتقن عددا كبيرا من المهارات الفرعية التي يقوم بتطبيقها أوتوماتيكيا وبصورة روتينية على جمع النصوص، أما النظرة المعرفية الحديثة فترى في القارئ شخصا فعالا يقوم ببناء المعنى خلال قيامه بالتكامل بين المعرفة الجديدة والقائمة والإستخدام المرن للإستراتيجيات للتعجيل والعرض المتكرر للمحافظة على الفهم.

كما يعرف كيرمان بدير وأميلى صادق: القراءة بأنها نطق الرموز وفهمها وتحليل ما هو مكتوب، ونقده والتفاعل معه والإفادة في حل المشكلات، والإنتفاع به في المواقف الحيوية، المتعة النفسية بالمادة المقروءة.**(بدير وصادق ، 2000، 90)**

من خلال التعاريف السالفة الذكر يمكن القول بأن القراءة هي عملية تحويل رموز مكتوبة إلى رموز منطوقة بالإضافة إلى فهم معاني هذه الرموز والتمييز بينها، وتتطلب هذه العملية تنسيقا بصريا، سمعيا، حركيا وذهنيا.

1-2- آلية القراءة:

تحتاج مهارات القراءة إلى قدرات ومهارات إدراكية ولغوية ومعرفية وفسيولوجية وهي تشتمل على استقبال المثيرات الخطية ونقلها إلى مراكز معينة في الدماغ ومن ثم معالجة هذه المثيرات والتعامل معها من خلال القراءة:

استقبال المثيرات الخطية	قدرات حسية و وحركية
نقل إلى مراكز معينة في الدماغ	قدرات عصبية و فيزيولوجية
معالجة هذه المعلومات	قدرات معرفية
التعامل السوي مع المثيرات	قدرات لفظية

1-3-أنواع القراءة :

بإعتبار القراءة عملية مركبة فهي تنقسم إلى عدة أنواع يمكن استخلاصها في نوعين أساسيين هما:

1-3-1- القراءة الصامتة:

يمكن تعريف القراءة الصامتة بأنها استقبال الرموز المطبوعة و إعطاءها المعنى المناسب المتكامل في حدود خبرات القارئ السابقة مع تفاعلها بالمعاني الجديدة المقروءة، وتكوين خبرات جديدة وفهمها دون استخدام أعضاء النطق.

1-3-2- القراءة الجهرية:

هي عملية يقوم بها القارئ بترجمة الرموز المكتوبة إلى ألفاظ منطوقة وأصوات مسموعة متباينة الدلالة حسب ما تحمله من معنى، وتعتمد على ثلاثة عناصر:

- رؤية العين للرمز.

- نشاط الذهن في إدراك الرمز.

- التلفظ بالصوت المعبر عما يدل عليه ذلك الرمز. **(زوليخة بطاطية، 2013، 49)**

2-عسر القراءة:

2-1- لمحة تاريخية عن عسر القراءة:

سنبدأ بلمحة تاريخية عن هذا الاضطراب الذي شغل ولازال يشغل إهتمام الأطباء النفسانيين، أطباء الأعصاب والأخصائيين الأرطفونيين الذين تواجههم الكثير من هذه الحالات.

لقد ذكر أوغاد (AUGADE) في مقال على شبكة الإنترنت بأن أول من أطلق مصطلح **(Dyslexie)** الذي ترجم إلى اللغة العربية بـ «عسر القراءة» كان رودلوف برلين (RUDOLF BERLEIN) عام(1887).

وفي (1959) قدم طبيب العيون جيمس هنسلود (JAMES HINSEL WOOD) وصفا لشاب في السنة 14 من عمره، ذو ذكاء عادي، دخل المدرسة في عمر07 سنوات، لا يتمكن من القراءة، قدم له مصطلح (Alexie)، وهو عادة مصطلح يقدم للحالات التي تفقد القراءة من جراء حادث.

وفي (1896) وصف الطبيب بينغل مورغان (PINGL MORGAN) في الجريدة الطبية البريطانية حالة طفل لديه قدرات حسنة في الرياضيات، لكن في القراءة والكتابة

يعاني من صعوبات كبيرة، وحسب معلمه لو كان كل التعليم شفهيا لكان الطفل الأول على صفه.

وفي نهاية القرن التاسع عشر سميت عدم قدرة الأطفال على القراءة والكتابة بـ: العمى اللفظي الخلقي.

وفي القرن 20 إتجه إهتمام المربيين وعلماء النفس والبيداغوجيين إلى هذه الظاهرة لمعرفة الأسباب المؤدية إليها. وبعدها توالت الأبحاث والدراسات في هذا المجال ومزال الإهتمام بها متواصلا إلي يومنا هذا.

2-2- تعريف عسر القراءة :

يرى بعض الباحثين أنه ينبغي التمييز بين ثلاث مجموعات من القراء غير الأسوياء، وذلك بهدف فصل دسليكسيا محضة (dyslexie pure)عن مجموعة الأفراد غير القراء

(non lectures) والتي تضم الأفراد الذين لا يستطيعون أو لا يريدون القراءة، وهذه الفئة تسمى الأليكسيا الولادية وتختلف عن الديسيليكسيا المحضة، أو كما تسمى بالنمائية أو التطورية لأن الأفراد الذين يعانون من الأليكسيا الولادية لا يستجيبون لأي برنامج تأهيلي فهم غير قابلون لتعلم القراءة، إذن هذه الفئة هي خارج مجال البحث.

ونشير أيضا إلى أن هناك فئة أخرى من ذوي صعوبات تعلم القراءة تسمى بذوي "التأخر في القراءة" (retard en lecture) هذه الأخيرة تمثل الأفراد الذين يعانون من تأخر بسيط في القراءة يمكن أن يستدرك أو يعوض بمرور الزمن وتختلف عن فئة المعسورين التي تمثل مجموعة الأفراد الذين يعانون تأخر واضحا وحادا في القراءة. وتعتبر صعوبات القراءة من أهم الصعوبات التي تؤثر على تعلم التلميذ داخل الصف ولهذا فإن مفاهيم عسر القراءة

عديدة ومتنوعة ومنه إخترنا بعض المفاهيم نذكر منها :

صعوبات القراءة هي القصور الواضح والمستمر في القدرة على التقدم في قراءة الكلمات المطبوعة بحيث يحول بطء تقدم التلميذ في منطقتي الصوتيات والطلاقة دون دخول ووصول التلميذ إلى منطقة فهم المعاني.**(الزيات، 1998، 122)**

-تعريف (1994) Rea Reason and Ren Boot :

حيث يعرف كل منهما عسر القراءة الخاصة بأنها القصور الواضح والمستمر في القدرة على التقدم في قراءة الكلمات المطبوعة بحيث يحول دون تقدم الطفل في منطقتي الصوتيات

والطلاقة دون دخول ووصول الطفل إلى منطقة فهم المعنى .

-تعريف (1970) Tizard and Whitmor :

حيث يعرفان الطفل ذو صعوبات القراءة الخاصة على انه ذلك الطفل الذي يقل مستوى القراءة لديه بمقدار سنتين وأربعة شهور عن المستوى المتوقع له بالنسبة لعمره أو لمستوى ذكائه.

-تعريف (Boralmisony) :

صعوبة خاصة في التعرف وفهم وإعادة الرموز المكتوبة، والتي ينبع عنها إضطرابات في تعلم القراءة مابين 5 سنوات و8 سنوات وتتعداه فيما بعد إلى الكتابة وفهم النصوص والكتاب المدرسي. **(Pialoux,1975,189)**

كما يتمثل في إضطراب القدرة على القراءة أو صعوبة في معرفة وإنتاج اللغة المكتوبة بعيدا عن كل تأخر عقلي أو حسي. **(Marie Helène.Druvaud,1997,415)**

ومنه نستنتج أن صعوبات القراءة هي عدم القدرة على فك ترميز الكلمات المطبوعة إلى كلمات مقروءة مع عدم القدرة على فهم وإستيعاب ما يقرأ. أي أن تلاميذ ذوي صعوبات التعلم القرائية هم تلاميذ غير قادرين على قراءة ما يعطى لهم بشكل مطبوع إما إضافة أو إبدال أو حذف بعض الحروف أثناء عملية القراءة.

2-3- أعراض عسر القراءة:

يمكن أن نقسم أعراض عسر القراءة إلى نوعين: الأول هو أعراض تخص الأداء القرائي، أما الثاني فهو أعراض مصاحبة (عقلية جسدية، سلوكية).

2-3-1- الأداء القرائي :

إن عسير القراءة تظهر عنده العديد من الإختلالات، سواء في الجانب المقطعي للنص المقروء أو الجانب النحوي والصرفي، أو إيقاع وسلاسة القراءة أو الجانب الدلالي، سنحاول ذكر أهم هذه الاختلالات.

- **الجانب النحوي:** أخطاء إعرابية تظهر في عدم ضبط شكل أواخر الكلمات، أخطاء تحويلية (مذكر، مؤنث، جمع، مفرد ...).

- **الجانب المقطعي:** تظهر في الكلمة الواحدة من خلال: الحذف والقلب والتعويض والزيادة...الخ.

كما نلاحظ كذلك خلط بين الحروف المتشابهة سمعيا (ث- ذ)، (ط- ت)، (س- ز) وأيضا المتشابهة بصريا (ر- ز)، (س- ش)، (ح- خ). **(لعيس،1997)**

- **الجانب الدلالي** : يلاحظ تحويل لمعاني الكلمات، وكذا قصور واضح في الفهم ويظهر من خلال عدم القدرة على الإجابة والإجابة الخاطئة على أسئلة الفهم بعد قراءة صامتة أو جهرية، كما انه إذا طلبنا من تلميذ عسير القراءة أن يعيد سرد قصته قرأها أو أن يلخصها فإنه يبدي ضعفا واضحا في هذه العملية.

كما نشير إلى أنه عادة ما يصاحب عسر القراءة عسر كتابة، تظهر فيه نفس الأخطاء الموجودة في القراءة.

2-3-2- أعراض مصاحبة:

كأي اضطراب آخر فإن لعسر القراءة أعراض مصاحبة تكون نتيجة للاضطراب الأول أو تزيد من حدته، وسنذكر أهم هذه الأعراض سواء كانت نفسية أو جسدية أو ذهنية.

- القلق الزائد والخوف الشديد مما يؤدي إلى ظهور اضطرابات في النوم والأكل.
- الانطواء والشرود مما يؤثر على تكوين العلاقات والصداقة مع الزملاء وكذا قلة التحصيل في القسم.
- إمكانية وجود اضطرابات في الكلام أو النطق.
-اضطرابات في الصورة الجسمية والجانبية .**(الحسون، 1996)**.

2-4- أنواع عسر القراءة:

هناك عدة أنواع لتصنيفات عسر القراءة ومنها :

2-4-1-عسر القراءة النمائي: إضطراب لساني يمكن في صعوبة نضج نظام تحليل اللغة الكتابية.

2-4-2-عسر القراءة المكتسب: ناتج عن خلل مخي إثر إصابة عصبية .

2-4-3-عسر القراءة الفونولوجي: إن لنوع الإستراتيجية المستعملة أثناء نشاط قرائي أثرا كبيرا في ظهور صعوبة القراءة ففي حالة صعوبة القراءة الفونولوجي نجد أن الفرد يعتمد على الجانب الدلالي المفاهيمي للكلمات أكثر من الجانب الشكلي والخطي، وهذا مايؤدي بالقارئ إلى عدم القدرة على قراءة المقاطع التي ليس لها معنى، وكذلك الكلمات غير المألوفة كما يعتمد الفرد في الحالة نفسها بشكل مفرط على الإستراتيجية الكلية لا الجزئية لقراءة الكلمات، مما يجعله غير قادر على التركيز على قراءة الفونيمات المشكلة

للكلمات مما يوحي بضعف في القدرة الفونولوجية من حيث الإدراك والتخزين للمقاطع الصوتية لها.

فعملية القراءة تعتمد على ثلاث مراحل أساسية بإعتبار حاسة البصر الأولى حيث تلعب دورا أساسيا، ومرحلة ثانية يتم فيها تحويل الصور الخطية للحروف إلى صور صوتية منطوقة، أما المرحلة الثالثة تتمثل في التلفظ بهذه الأصوات والخطوات أو المراحل الثلاث لهذه العملية تتم بسرعة كبيرة وتتطلب قدرة ذهنية فائقة، وبالرغم من هذا فإن هناك حلقة ناقصة في العملية والمتمثلة في الجانب الدلالي لهذه الكلمات المقروءة، وهنا تكمن المشكلة في حالة صعوبة القراءة الفونولوجية، إذ أنه يعتمد على هذه الأخيرة أي الجانب الدلالي للكلمات المقروءة ويهمل العمليات الثلاثة الأولى، وهذا مايجعله يؤدي إلى ظهور القلب والحذف والتعويض.

2-5-أسباب عسر القراءة :

إنه من الصعب حصر أسباب صعوبة القراءة، فقد إختلفت بإختلاف الباحثين وإختلاف الإتجاهات النظرية المفسرة لهذا الإضطراب، إذ لا يوجد عامل وحيد يمكن أن يعتبر سببا لوجود هذا الإضطراب، بل هناك جملة من العوامل يمكن أن تساهم في ظهوره.

(Kail ,2000, 41)

2-5-1- العوامل الأداتية:

- **إختلالات الإدراك البصري:** تستبعد حالات الإصابة العضوية لحاسة البصر بل يقصد بها خلل في حركة العين، يظهر من خلال عدم التنسيق بين العينين ومسح لساحة الرؤية، كما أن خلل الإدراك البصري يقصد به أيضا إضطراب في التمييز بين الرموز الخطية، راجع إلى أن التلميذ لم يستطع ضبط صور هذه الحروف ما يشير إلى خلل في الذاكرة البصرية أيضا.

- **إختلالات الإدراك السمعي:** لا يقصد بها حالات الصمم المعروفة بجميع درجاتها لكن الخلل يكمن في الإدراك والذاكرة السمعيين، كما يعرف بالصمم اللفظي حيث أن التلميذ يجد صعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة سمعيا. **(راشد، 2002 ، 85)**

- **الجانبية والصورة الجسمية:** أوضحت عديد الدراسات أن نسبة كبيرة من الأطفال ذوي صعوبة القراءة يعانون مشكلا في الجانبية، من حيث عدم وضوح السيطرة الدماغية يسرى أو يمنى، كما لوحظ أن التغيير المفاجئ لليد المستعملة في الكتابة سواء طواعية أو إكراها قد يؤدي إلى ظهور أعراض صعوبة القراءة بعد ظهورها في صعوبة الكتابة، وهذا راجع إلى الترابط الشديد بين عمليتي القراءة والكتابة.

وللتوجيه الفضائي دورا أساسيا في ظهور صعوبة القراءة، حيث أن التلميذ ذو صعوبة القراءة لديه خلل في التوجيه الفضائي ينعكس على إدراك مساحة النص المقروء بأبعاده العمودية والأفقية من حيث تتبع الأسطر أفقيا ثم الإنتقال من سطر إلى آخر بصفة عمودية.

2-5-2- العوامل المعرفية:

القراءة في الأساس هي عملية معرفية تتدخل فيها جملة من القدرات الذهنية المتداخلة والمكملة لبعضها البعض.

على هذا الأساس ينظر لصعوبة القراءة على أنها ضعف في استخدام الإستراتيجيات الملائمة لنشاط القراءة وخلل في تتبع الخطوات اللازمة للوصول إلى القراءة السليمة:

فك الرموز الخطية ← تحليل الرموز ← إعادة ترميز صوتي ← استيعاب معنى.

(البطانية، 2005، 123)

2-5-3- العوامل الوراثية والبيولوجية:

السؤال الذي كان يحير العلماء دائما هو: هل للوراثة دور في ظهور حالات صعوبات التعلم بصفة عامة وصعوبات تعلم القراءة بصفة خاصة، وهل يمكن إنتقال هذا

النوع من الإضطرابات من جيل لجيل، وهل هناك إختلال جيني محدد يمكن أن يؤدي إلى ظهوره، والحافز الذي أدى إلى هذا التساؤل هو شيوع هذا الإضطراب في بعض العائلات ووجوده بين بعض الإخوة، وعلى هذا الأساس أجريت العديد من الأبحاث والتجارب، فمثلا في جامعة كولورادو الأمريكية سنة (1998) أجريت أبحاث تخص التوائم المتماثلة فلوحظ أن50%من هذه التوائم إن ثبت وجود اضطراب عسير القراءة عند أحد التوأمين نجده عند الثاني حتما.

أما في الجانب البيولوجي ففي دراسة أجراها العالم Feingold (1989) رأى أنه لعامل اختلال التوازن الكيميائي دورا في صعوبة القراءة، حيث أن تناول الطفل في سن مبكر للمعلبات والمشروبات غير طبيعية خطرا عليه فقد يساهم في ظهور الاضطراب، في دراسة حديثة سنة 2007 أجراها مجموعة من الباحثين الأمريكيين بجامعة تكساس حول الأطعمة المعدلة جينيا، أثبتت أنها تساهم في ظهور الكثير من الأمراض والإختلالات، وقدموا قائمة بهذه الأطعمة مع ما يقابلها من الإختلالات التي يمكن أن تنجم عنها وجود هذه القائمة الخاصة بالإختلالات صعوبات التعلم وما ينتج تحتها من الاضطرابات .

2-5-4- العوامل العصبية:

والتي ترتبط بخلل في الجهاز العصبي أو وظائفه، فإذا كانت المنطقة الصدغية السفلية هي المسؤولة عن تميز الأصوات وتحليلها،وكانت المنطقة أو الباحة الجبهية الأمامية هي المسؤولة عن اللغة الحركية فإن هناك دراسات حاولت تحديد منطقة اللغة المقروءة في الدماغ، وتوصلت إلى أن إصابة الباحة الموجودة بين الفصين القفوي والجدارى تؤدي إلى اضطرابات تخص اللغة المكتوبة سواء قراءة أوكتابة .

في دراسة أجريت من طرف الباحث dark(1968)، والتي إستندت إلى تجارب تشريحية أجريت على أفراد كانوا يعانون صعوبات في القراءة، حيث تم تشريح دماغ شاب بعد وفاته فلوحظ على مستوى الجهة الخلفية من الفص الجداري تشوهات في التلافيف

المخية وعدم اكتمال النمو خاصة النصف الكروي الأيمن مقارنة بالنصف الأيسر.**(145 ,1999 ,Habib)**

2-5-5- العوامل النفسية:

للعوامل النفسية دورا لا يكمن إهماله في صعوبات تعلم القراءة، فالاضطرابات النفسية كالقلق والخوف وبعض انحرافات السلوك كالعدوانية والعزلة تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على التحصيل الدراسي بصفة عامة ونشاط القراءة خصوصا، كما تجدر الإشارة إلى وجود عوامل أخرى تؤثر على الفرد وبالتالي تؤثر على أداءه القرائي نذكر منها: عوامل أسرية، وأنماط التربية، والعنف الأسري، والحرمان العاطفي، عوامل اجتماعية تخص علاقات الطفل بأقرانه وتركيبة المجتمع الذي يحط به، عوامل مدرسية نقصد بها الجو العام للمدرسة علاقة التلميذ بمعلمه، نوع ومدى ملائمة المقررات المدرسية.**(,235 olivieHondé 1998)**

2-6- تشخيص عسر القراءة:

لا نعرف بالتحديد كيف يجد كل شخص وسيلة لفهم كيفية القراءة حتى إن وجدت الكيفية فهي تختلف من شخص إلى أخر، و يعد كل شخص حالة منفردة، ولذلك لا تنطبق جميع القواعد على كل الأفراد، وهناك الكثير من التعقيدات والتي تنبع من التفريق البصري أو الذاكرة أو مجرد الثقة بالنفس ومن ثم يتعذر وجود تفسير واحد بسيط لجميع الحالات التي تعاني عسرا في القراءة وبالتالي صعوبة في إيجاد الطريقة الناجعة لاكتساب القراءة. وما يجعل التشخيص صعبا، هو الفوارق الفردية و اختلاف عسيري القراءة.**(كوليجفور، 2003)**

بالإضافة إلى تدخل عدة ميادين، لذلك فلابد من استخدام أدوات تقيم متعددة و متنوعة منها ماهو طبي وتربوي، ولغوي ونفسي. **(الريماوي، 2003)**

ولا يمكن التحدث عن حالة عسر القراءة بالنسبة للطفل إلا بعد مدة زمنية كافية لتعلمه للآليات الأساسية للقراءة في المدرسة . **(لعيس، 2005)**

ولا بد أن نقول بأن جزء كبيرا من الأطفال يعرف هذه الصعوبات في بداية تمدرسهم، ولكنها تختفي تدريجيا بعد عدة أسابيع من الدخول المدرسي وعسيروا القراءة هم التلاميذ الذين لا يستطيعون تجاوز هذه الصعوبات.

وحسب الدراسات الفرنسية يمكن أن يمر تعلم القراءة بما يلي:

إذا اعتبرنا مائة طفل في بداية تعلم القراءة، نلاحظ في آخر الدراسة التحضيرية:

لن يعانون من مشكلة في القراءة من80% إلى 85% لا يعرفون القراءة، ومن هذه الفئة الأخيرة يمكن استخلاص مايلي: 20% إلى 25% لأنهم غير ناضجين أو يتمتعون بالدافعية اللازمة لكنهم يستطيعون استدراك 10% إلى 17% فشلهم في السنوات اللاحقة ولن يعانوا من مشكلة في تعلم القراءة فيما بعد.

وهؤلاء هم الفئة التي تشخص على أنها تعاني من عسر القراءة ويمكن التكفل بهم، وقبل ذلك لابد من القيام بعدة فحوصات:

- **اختبار طبي عصبي:** لابد من الإجراء حتى نبعد أي سبب عضي في الدماغ، أي سبب في العين أو الأذن.
- **اختبار أرطفوني:** عن طريق فحص اللغة الشفوية أو المكتوبة و اختبار المفاهيم الأولية.
- **اختبارات نفسية:** تحتوي من جهة على تحديد درجة الذكاء ومن جهة أخرى تبحث عن الاضطرابات العاطفية.**(pierre debrya,1980)**

2-7-إستراتيجيات علاج ذوي عسر القراءة :

يحتاج التلاميذ ذوي عسر القراءة إلى العديد من الطرق التعليمية، حيث أنه لا توجد طريقة واحدة تعتبر الأفضل بتعليم هؤلاء التلاميذ، لكن هناك العديد من الطرق ومنها:

2-7-1- الطريقة الصوتية لجلينجهام Gillingham :

وتستخدم مع الطلاب الذين لا يقدرون على تفسير رموز الكلمات وقراءتها بالطرق العادية وتقوم على التعامل مع الحروف الهجائية كوحدات صوتية وتسمى أيضاً بالطريقة الهجائية حيث نبدأ من خلالها بتعليم الطالب الحرف ثم الكلمة ثم الجملة كما يمكن أن نسميها بالطريقة الترابطية ومن خلالها نستطيع أن نحقق عدة أهداف منها:

- ربط الرمز البصري مع إسم الحرف.
-ربط الرمز البصري مع صوت الحرف.
-ربط حواس الطالب بالمادة المتعلمة.

2-7-2-الطريقة متعددة الحواس (V. A .K .T طريقة فيرنالد Vernald)

ونقوم باستخدامها مع الطلاب الذين لم يقرؤوا بعد أو من هم تحصيلهم منخفض وهي :

- يكتب المعلم الكلمة على السبورة أو على الورقة ويتتبعها الطالب بإصبعه وينطق أثناء ذلك كل جزء فيها ويكرر هذه العملية حتى يستطيع أن يكتبها الطالب من الذاكرة.
يتمكن الطالب بعد ذلك من قراءة الكلمة التي يكتبها المعلم ويكتبها دون تتبع.
يتعلم الطالب كتابة الكلمة من الذاكرة دون الرجوع إلى النسخة الأصلية.
يتم تعليم الطالب كلمة جديدة من خلال تشابهها مع كلمات سبق له تعلمها أي يتم تدريبه على التعميم.

2-7-3-طريقة هيج-كيرك Hegg-Kirk:

وهي تعتمد على نظام القراءة الصوتية بطريقة منظمة في إطار مبادئ التعليم المبرمج الذي يتحكم في العملية التعليمية ويعطي الطالب تغذية مرتدة Feedback تصحح خطأه وتصوب مساره باستمرار وتقوم على البدء باستخدام الحروف الساكنة ثم المتحركة وتعليم أصواتها للأطفال.

هذا وقد أشار كل من تورجيسون Torgesen وباركر Barker إلى الدور الذي يمكن أن يلعبه استخدام أسلوب التدريس الذي يستعين بالحاسب الآلي في علاج صعوبات تعلم القراءة وفي تدريب الطلاب على التعرف على الحروف الهجائية وقراءة الكلمات والنصوص .

ونلاحظ كثيرا من البرامج التدريبية المصممة لمعالجة الإدراك السمعي وتأخذ هذه الأنشطة عدة أشكال أذكر منها:

- تنبيه حاسة السمع أو التدريب السمعي وهذه الأنشطة تعد كثيرة و متنوعة أذكر منها التدريب على الملاحظة و تمييز الأصوات من داخل البيت(صوت الهاتف . التلفزيون . جرس الباب. أصوات أدوات مختلفة....إلخ) و كذلك التدريب على تمييز أصوات خارج البيت (أصوات حيوانات . أصوات وسائل النقل).

- أنشطة التمييز السمعي كتمييز الأصوات الرفيعة من الأصوات الغليظة أو تمييز أصوات عالية و أصوات منخفضة أو التمييز بين الإيقاع السريع و البطيء.

- التدرب على تمييز عدد المقاطع في الكلمة ، كأن يطلب من الطفل النقر على الطاولة بعدد المقاطع التي يسمعها :

باب =⟵ مقطع واحد

قلم = ق \ لم ⟵ مقطعين

تفاحة = ت \ فا \ حة ⟵ ثلاثة مقاطع .

برتقالة = بر \ ت \ قا\ لة = ⟵ أربعة مقاطع .

أو أن يطلب منه وضع علامة دائرة أو خط على سبيل المثال تحت كل مقطع لفظي

مدرسة = مد ر سة

-الإغلاق السمعي و تشتمل هذه الأنشطة على تدريب الطفل على تكملة كلمة ينقصها صوت أو مقطع لفظي واحد مثل : حصا.... حصان

تفا..... تفاحة

طعا... طعام

كما إهتم أيضا الباحثون بتحسين و تطوير مهارات الإدراك البصري و ذلك من خلال عدة أنشطة منها :

-تطابق الصور المتشابهة .

-ملاحظة الاختلاف بين صورتين .

-إيجاد الصور المختلفة بين عدة صور بحيث يكون هذا الاختلاف في البداية واضحا ثم يصبح أكثر دقة في المراحل اللاحقة.

-التدريب على تمييز الشكل من الخلفية حيث تعرض على الطفل صور مرسومة أو مطبوعة على خلفيات مختلفة . أو التدريب على تمييز شكل معين عندما يقع بجانب أشكال مختلفة .

-عرض مجموعة من الحروف المتشابهة مع وجود حرف واحد مختلف عنها. و يكون هذا الاختلاف في البداية واضحا بين ذلك الحرف و الحروف الأخرى، ثم تزداد درجة الصعوبة بحيث تصل إلى التدريب على تمييز حرف يختلف بشيء دقيق يصعب ملاحظته عن الحروف المجاورة له. كالاختلاف في موضع النقطة في حرفي ج و خ أو في عدد النقاط في حرفي ت و ث.

خلاصة الفصل:

تم الطرق في هذا الفصل إلى أهم صعوبة يعاني منها أطفال ذوي صعوبات التعلم التي تتمثل في عسر القراءة وذلك باعتبار أن القراءة أهم مادة دراسية، فتناولنا في هذا الفصل مفهوم القراءة وآليتها وأنواعها وتخصصنا أكثر في عسر القراءة بداية من اللمحة التاريخية إلى التعريف والأنواع والأسباب والأعراض كما تطرقنا إلى التشخيص وبعض الاستراتجيات العلاجية.

خلاصة الفصل:

تم الطرق في هذا الفصل إلى أهم صعوبة يعاني منها أطفال ذوي صعوبات التعلم التي تتمثل في عسر القراءة، وذلك باعتبار أن القراءة أهم مادة دراسية، فتناولنا في هذا الفصل مفهوم القراءة وآليتها وأنواعها وتخصصنا أكثر في عسر القراءة بداية من اللمحة التاريخية إلى التعريف والأنواع والأسباب والأعراض كما تطرقنا إلى التشخيص وبعض الاستراتجيات العلاجية.

الفصل الثـــالث

الذاكـــــــرة البصـــــرية

تمهيد

1- الذاكرة

1-1- تعريف الذاكرة

1-2-مراحل توظيف الذاكرة

1-3- أنواع الذاكرة

1-4-علاقة الذاكرة بصعوبات التعلم

2- الذاكرة البصرية

2-1- تعريف الذاكرة البصرية

2-2-خصائص الذاكرة البصرية

2-3-وظائف الذاكرة البصرية وأهميتها في التعلم

2-4-علاقة الذاكرة البصرية بالذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة

2-5-الذاكرة البصرية من الناحية العصبية

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعد الذاكرة البصرية واحدة من أهم أنواع الذاكرة التي لها أهمية كبيرة في الحياة اليومية، ولاسيما في مجال التعليم، إذ تسهل على التلميذ عملية القراءة والكتابة والحساب وغير ذلك من الأنشطة التعليمية فمن خلالها يستطيع الطفل على حفظ وإسترجاع أكبر قدر ممكن من الصور والأشكال والمخططات البيانية وتساعد كذلك على الإبداع الفني من خلال تذكر صور المناطق والمناظر الخلابة وتصويرها وإضفاء المزيد من الجمال عليها.

1-الذاكرة:

1-1-تعريف الذاكرة:

لقد إختلف العلماء الباحثون في تعريف الذاكرة بإختلاف الإتجاهات النظرية والفكرية لهم، ومن أهم هذه التعريفات ما يلي:

تعريف سامي ملحم: "تعرف الذاكرة على أنها العملية العقلية التي لا يتم بها تسجيل وحفظ وإسترجاع الخبرة الماضية"**(ملحم، 2002، 206)**

كما يعرفها **الدريدر وجابر** على أنها"عملية عقلية تفاعلية إنتاجية مستمرة تعمل على تخزين واسترجاع المعلومات والخبرات. **(الدريدر، 2005، 61)**

ويعرفها فتحي الزيات على أنها "نشاط عقلي معرفي يعكس القدرة على ترميز وتخزين وتجهيز ومعالجة المعلومات المستدخلة واسترجاعها. **(الزيات، 1998، 369)**

وغالبا ما يستخدم مصطلح الذاكرة بمعنين:

الذاكرة كعملية: وهي تمثل الميكانيزمات الدينامكية المرتبطة بما هو محمول في الذاكرة واسترجاع المعلومات المتعقلة به في شكل أداء.

الذاكرة كناتج: يستخدم هذا المفهوم للإشارة إلى ناتج عمليتي التعلم والإحتفاظ بينما ينظر كلاتزكي 75 Klataky إلى الذاكرة في مستويين: الذاكرة قصيرة المدى، الذاكرة طويلة المدى.

(الزيات، 1995، 93)

1-2-مراحل توظيف الذاكرة:

يتفق علماء النفس أن للذاكرة ثلاثة مراحل تمر بها هي: التسجيل أوالترميز، التخزين أو الإحتفاظ، الإسترجاع. **(ملحم، 2002، 261)**

1-2-1-مرحلة التسجيل او الترميز:

يتضمن الترميز تحويل المعلومات الحسية كالصوت أو الصورة إلى نوع من الشفرة أو الرمز الذي تقبله الذاكرة، فتسجيل المعلومات الواردة إلينا لا يعني تسجيلها كما هي (كالصورة الفوتوغرافية) فكثيرا ما يتضمن الترميز تجميل للمادة أو ربطا لها بخبراتنا على شكل بطاقة أو صورة أو أي شيء أخر، وذلك حتى يمكن أن نجد المعلومات فيما بعد.

والترميز عملية لازمة لإعداد المعلومات للتخزين (وهي المرحلة الثانية) فإن وضع الشفرة يسمح بتشكيل المادة حتى يمكن لجهاز التخزين أو تمثيلها على سبيل المثال، عندما تقرأ فأنت في الواقع ترى خطوطا متعرجة سوداء على الصفحة،وقد تضع رمزا لهذه المعلومات في شكل صورة أو تصميم أو كلمات أو أفكار لا معنى لها.

1-2-2- مرحلة التخزين:

وهي حفظ المعلومات التي تم ترميزها في الذاكرة أي تخزينها، ويمكن أن تخزن المعلومات في الذاكرة فترات زمنية مختلفة تتراوح بين بضع ثواني وطول العمر.

1-2-3- مرحلة الاسترجاع:

وهي مرحلة سحب المعلومات من المخزن عند الحاجة إليها.

شكل رقم (1) يوضح أهم مراحل الذاكرة

مرحلة الترميز	مرحلة التخزين	مرحلة الاسترجاع

وضع المعلومة في الذاكرة الإحتفاظ بالمعلومة في الذاكرة إسترجاع المعلومة من الذاكرة.

(ملحم، 2002، 265)

1-3- أنواع الذاكرة :

1-3-1- تقسيم الذاكرة وفقا لطبيعة النشاط النفسي:

1-3-1-1- الذاكرة الحسية العيانية:

وهي الذاكرة التي تتعلق بالانطباعات المتجمعة عن الطبيعة والحياة من خلال أعضاء الحس ، إذ يقوم العالم من حولنا بتزويدنا بألآف المثيرات الصورية واللمسية والشمية والذوقية التي تدخل الحواس وتقوم الحواس بدورها في نقل المعلومات إلى المرحلة القادمة من التخزين وهي الذاكرة القصيرة، ولكن بحكم الانتباه، فإن بعض المعلومات يصل فقط إلى الذاكرة القصيرة بينما يتم نسيان بقية المعلومات التي لا نركز انتباهنا عليها، وحول مصير هذه المعلومات المفقودة أي التي لا يتم الانتباه إليها فقد اختلف العلماء حول ذلك، حيث يكتفي غالبيته بفكرة فقدانها وعدم قدرتها في التأثير على خبرات الإنسان أو بناها المعرفية، بينما يشير البعض إلى إمكانية دخول هذه المعلومات المفقودة إلى خزانات خاصة بعيدة المدى وتعرف الذاكرة الحسية بالمخزن أو المسجل الحسي ويمكن تلخيص أهم خصائصها في التالي:

- تنظيم الذاكرة الحسية لتمرير المعلومات بين الحواس والذاكرة القصيرة حيث تسمح بنقل حوالي 4-5 وحدات معرفية في الوقت الواحد، علما بأن الوحدة المعرفية قد تكون كلمة أو حرفا أو جملة أو صورة حسب نظام المعالجة.

- تخزن الذاكرة الحسية المعلومات لمدة قصيرة من الزمن لا تتجاوز الثانية بعد زوال المثير الحسي.

- تنقل الذاكرة الحسية صورا حقيقة عن العالم الخارجي بدرجة من الدقة عن طريق الحواس الخمسة.

- لا تقوم الذاكرة الحسية بأية معالجات معرفية للمعلومات بل تترك ذلك للذاكرة القصيرة.

وهذا الشكل من الذاكرة يتضمن أشكالا فرعية أخرى هي: الذاكرة البصرية، الذاكرة السمعية، الذاكرة اللمسية، الذاكرة الشمية، الذاكرة الذوقية. **(العتوم، 2004، 124-123)**

1-3-1-2-الذاكرة اللفظية المنطقية:

وفي هذا النوع يحدث أن الفرد يتذكر تلك الألفاظ ذات المعنى الذي ينعكس على جواهر الأشياء الظاهرة المراد تذكرها، حيث تتعمد الذاكرة على إدراك العلاقات المنطقية بين عناصر المادة المتعقلة، فالأمر لا يرتبط فقط بالشكل البصري. **(كامل، 1997، 174)**

وهي تعرف بذاكرة المعاني ويقصد بها تذكر الكلمات والمفاهيم والقواعد والأفكار المجردة وهي ضرورية لاستخدام اللغة .

1-3-1-3- الذاكرة الانفعالية:

وتتمثل في الحالات الانفعالية التي اقترحت لمواقف سابقة، وفي هذا النوع من الذاكرة يسترجع الفرد الماضي مصحوبا بإنفعالات معينة ايجابية أو سلبية. **(ملحم، 2002، 266)**

والخبرات الانفعالية القوية يمكن أن تسبب تذكر فوري سريع وتذكر طويل المدى لحدث ما وهذا يطلق عليه وميض الذاكرة.**(الدردير، 2005، 189)**

إذن ينحصر محتوى الذاكرة الانفعالية في تلك الحالات الانفعالية التي تحتل مكانا هاما في خبرة الفرد السابقة في أن تطفو أو تظهر في الذاكرة إحساس الفرد بعدم الاتزان أو الضيق أو حتى بعض علامات الخوف المرتبطة بمرور الفرد بخبرات أولية سواء كانت صعبة أو ممكنة. **(كامل، 1997، 175)**

1-3-1-4- الذاكرة الحركية:

معظم ما نؤديه من أعمال يومية يتمثل في صورة مهارات منها: تناول الإفطار، قراءة الصحف اليومية، الذهاب إلى العمل.... نقوم بها دون أن ندرك أننا تعلمناها أو نعي أننا نستخدم ذاكرتنا.**(الدردير، 2005 ، 188)**

وتعرف هذه الذاكرة بذاكرة اكتساب النماذج وحفظها واستدعائها:التصورات العضلية-الحركية لشكل الحركة وسرعتها ومقدراها وسعتها وتتابعها و وتيرتها وإيقاعها....

1-3-2- تقسيم الذاكرة وفقا لأهداف النشاط:

1-3-2-1-الذاكرة الإرادية: وتقوم هذه الذاكرة على وجود أهداف محددة توجه العمليات العقلية المتضمنة في الذاكرة،كأن تتذكر في الاجتماع موضوعات معينة ترتبط بأهداف السؤال ومقتضياته ولا ننسى أننا نحفظ المعلومات عن قصد لكي نتذكرها جيدا في الامتحان أو في مواقف أخرى.

1-3-2-2-الذاكرة اللاإرادية: وفي هذا النوع من الذاكرة لا توجد أهداف محددة توجه العمليات المتضمنة في الذاكرة وجهة معينة حيث يقفز إلى الوعي نماذج لإحداث، ظواهر أو أشخاص بدون قصد كما لو كانت من تلقاء ذاتها كأن يتذكر الإنسان لحنا موسيقيا ما و يقرأ كتابا؟ أو يتذكر حادثة ما وهو يتناول الطعام.

1-3-3- تقسيم الذاكرة وفقا لإستمرارية الاحتفاظ بمادة الذاكرة:

وتتضمن نوعين:

1-3-3-1-الذاكرة قصيرة المدى:

تحتل الذاكرة القصيرة مكانة متوسطة بين أنماط الذاكرة الحسية والطويلة حيث تستقبل معلوماتها إما من الذاكرة الحسية في طريقها عبر الانتباه إلى الذاكرة القصيرة أو من

خلال الذاكرة الطويلة حيث تحتاج الذاكرة القصيرة إلى المعلومات الإضافية والخبرات السابقة لممارسة عمليات الترميز والتحليل للمعلومات الجديدة.

وسميت الذاكرة القصيرة بهذا الاسم لأنها تحتفظ بالمعلومات لفترة قصيرة لا تتجاوز 18ثا قبل استبدالها بمعلومات أخرى. **(العتوم، 2004، 127)**

يمكن أن يطلق على هذا النوع من الذاكرة تسميات عديدة بمثل: الذاكرة اللحظية، الذاكرة الأولية، الذاكرة العاملة، الذاكرة الفورية...**(ملحم، 2002، 267)**

هذه التسميات التي تصف طبيعة عمل هذه الذاكرة حيث أنها الدائرة الوحيدة التي تقوم بمعالجات معرفية مستمرة من ترميز وتحليل وتفسير حتى تصبح المعلومات بقالب يسمح بتخزينها في الذاكرة الطويلة أو الاستجابة الفورية في ضوئها،ومن أهم خصائص هذه الذاكرة:

_ مدة الاحتفاظ بالمعلومات محددة حيث تبقى المعلومات لفترة 8-15ثا ما لم يتم تكرارها أو معالجتها.

_ الطاقة التخزينية للذاكرة قصيرة المدى محددة وقد قدرها ميللر (1956) miller ما بين 5-9 وحدات معرفية.

_ إذا مرت الفترة الزمنية 18ثا على وصول مثير للذاكرة القصيرة، ولم يتم معالجته أو تكراره أو التدريب عليه فإنه سيتم نسيانه.

_ إن حدوث أية مشتتات للانتباه خلال معالجة المعلومات في الذاكرة القصيرة يؤدي إلى أضعاف احتمالية معالجة المعلومات وتخزينها في الذاكرة الطويلة.

_ إن سرعة توالي دخول معلومات جديدة إلى الذاكرة القصيرة يجبر المعلومات القديمة على الخروج (مفهوم الاستبدال).**(العتوم، 2004، 127)**

إذن فالذاكرة قصيرة المدى تمثل مخزن انتقالي أو مؤقت لحمل كمية محددة من المعلومات مع إمكانية تحويلها واستخدامها في إنتاج أو إصدار الاستجابات.

(الزيات، 2001، 93)

وترتبط الذاكرة قصيرة المدى بمفاهيم التكرار أو التسميع أو إستراتيجية التجميع، ويشير ستيربورغ (2003) إلى فكرة جديدة وهي أن الذاكرة العاملة جزء من الذاكرة طويلة المدى.

وقد حدد بادلي وهيتش ثلاثة مكونات للذاكرة العاملة هي:

- الحاجز الفونولوجي أو حاجز الحفظ اللفظي: وهو يخزن عدد محدود من الأصوات الملفوظة المنطوقة.
- مسودة تخطيط التجهيز البصري المكاني: وهي تخزين المعلومات البصرية أو المرئية أو المكانية بالضبط مثلما تستخدم مسودة من الورق لحل مشكلة.
- مسودة تخطيط التجهيز البصري المكانية: بالضبط مثلما تستخدم مسودة من الورق لحل مشكلة. **(الزيات، 1998، 372-373)**

1-3-3-2-الذاكرة طويلة المدى:

وهي القدرة على تخزين المعلومات بشكل دائم لشهور أو سنوات ربما طول الحياة يحدث التخزين عندما يقوم قرن آمون بفك شفرة المعلومات ثم إرسالها لمنطقة أو أكثر من مناطق تخزين طويلة الأمد، تستغرق عملية فك الشفرة وقتا وعادة ما تحدث أثناء النوم العميق.

(عيسى وآخرون، 2007، 27)

وتشكل الذاكرة طويلة المدى أهم مكونات نظام التجهيز ومعالجة المعلومات لدى الإنسان، فهي عبارة عن خزان يضم كم هائل من المعلومات والخبرات التي إكتسبها الفرد عبر حياته المختلفة (معارف، حقائق، مشاعر، صور، أصوات، اتجاهات، أحداث....)،

وهي ذات سعة غير محدودة بكم معين من المعلومات، وتستمد الذاكرة طويلة معلوماتها من الذاكرة القصيرة، وتلعب الذاكرة الطويلة دروا هاما في تمثيل هذه المعلومات وفق نظام يسمح باستدعاء المعلومات المتراكمة بصور أكثر وضوحا وتنظيما مقارنة بما كانت عليه عند دخولها قبل التخزين طويل الأمد.

ومن أهم خصائص الذاكرة طويلة المدى ما يلي:

- لا يوجد حدود لكمية المعلومات التي يمكن إستيعابها في الذاكرة الطويلة المدى .

- لا يوجد حدود للزمن الذي يمكن للذاكرة الطويلة المدى أن تحتفظ بالمعلومات لمدة زمنية ثابتة.

- جميع المعلومات التي تصل إلى الذاكرة طويلة المدى ويتم تخزينها حتى إذا فشلنا في إستدعائها لاحقا.

- استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى يتأثر بعدة عوامل منها: فعالية الترميز في الذاكرة القصيرة المدى، الحالة المزاجية للشخص، درجة أهمية المعلومات لشخص، السياق الذي تم فيه الترميز والاسترجاع.

- الترميز الجيد للمعلومات القصيرة يوفر تلميحات ودلالات تساعد على تذكرها لاحقا من الذاكرة الطويلة. **(العتوم، 2004، 135)**

1-4-علاقة الذاكرة بصعوبات التعلم :

هناك صلة وثيقة بين الذاكرة والتعلم، فكل تعلم يتضمن ذاكرة، فإذا لم نتذكر شيئا من خبراتنا السابقة فلن نستطيع تعلم أي شئ. ويشير جيلفورد (1977) في هذا الصدد إلى أن معظم علماء النفس يعتقدون أن التعلم يحدث تغيرات تركيبية بنائية في المخ، وأن هذه التغيرات يحتفظ المخ بها أو ستبقى على الأقل لفترة محدودة من الزمن، ثم تكشف هذه

التغيرات عن نفسها فيما بعد بأن تؤدي بالإنسان إلى أن يسلك طريقة مغايرة عن تلك التي كان يسلكها قبل التعلم.

ويرى علماء النفس المعرفيون أنه إذا كان التعلم هو الوسيلة التي تكتسب بها كل الأشكال المتعددة للمعرفة التي نمثلها ونستخدمها، فإن الذاكرة مخزن ومستودع نخزن فيه المعلومات والتي تصنف بدقة وتوزع على أماكن متنوعة حتى يمكن إسترجاعها بسرعة عند الحاجة. **(ملحم، 2002، 261)**

ويجب النظر إلى التعلم باعتباره بناء تراكيب أو بنية معرفية ، فعندما يتم تعلم معلومات جديدة فإنها تكون إضافة إلى البنية المعرفية السابق وجودها في الذاكرة وليصبح التعلم أكثر ديمومة يتعين إدماج الخبرات الجديدة في الخبرات السابقة ثم إعادة استخدام هذه الخبرات في المواقف الجديدة . **(الزيات، 1995، 339)**

وفيما يتعلق بالأطفال ذوي صعوبات التعلم فقد أشارت الدراسات التي أجريت عليهم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين في مجال الذاكرة ويمكن تلخيصها في ما يلي:

– عدم كفاءة الاستراتجيات المستخدمة لديهم في إسترجاع المعلومات من الذاكرة.

– افتقارهم إلى مهارات الضبط والمراجعة الذاتية لتقويم فعالية إستراتيجيتهم في استرجاع المعلومات من الذاكرة.

– الفشل في إحداث التكامل بين الذاكرة اللفظية والذاكرة البصرية للمثيرات البصرية عند تخزينها واسترجاعها.

– وجود مسارين مختلفين أو منفصلين للمدخلات البصرية والسمعية في نظام ذاكرة المعاني حسب إعتقاد سيسي (CECI) وأن أطفال ذوي صعوبات التعلم ربما لديهم قصور أو خلل في أحد هذين المسارين.

– قلة البناء المعرفي الناتج عن صعوبة الإحتفاظ لديهم والذي يسبب إضطرابا في الذاكرة طويلة المدى عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم عند المهام التي تتطلب منهم التجهيزات أو المعالجة القائمة على المعنى.

– افتقار ذاكرة هؤلاء الأطفال إلى الترابط و التمايز والتنظيم والتكامل مما يؤدي إلى ضعفهم في الأداء على المهام التي تتطلب التكامل بين المعاني.

– هم أقل كفاءة وقدرة على تفعيل التبادل الوظيفي بين المعرفة التقريرية التي تتحدث عن الحقائق والقواعد والمبادئ والنظريات والمعرفة الإجرائية التي تتناول وصف الخطوات والقيام بالمهام المختلفة.

– ضعفهم في تحويل المعرفة الإجرائية إلى معرفة تقريرية.

2- الذاكرة البصرية:

2-1- تعريف الذاكرة البصرية:

هي القدرة على تذكر تركيب الأشكال وموضعها وإتجاهها.

(الشرقاوي، 1992 ، 152

)

كما يعرفها كامل محمد علي "أنها عملية طبع وتسجيل المعلومات بها على أساس النظام السمعي البصري، والحس والمخيلات الأخرى، فتذكر التمارين الرياضية مثلا يقوم على تكامل الصورة البصرية للتمرين ككل.**(علي، 1991، 174)**

ويعرفها سامي ملحم على أنها "القدرة على إسترجاع أوتمييز وإعادة تكوين مواد سبق عرضها أو التعرض لها بصريا.**(ملحم، 2002، 337)**

ومنه نستنتج أن الذاكرة البصرية هي القدرة على تخزين واسترجاع ما يراه الفرد من مثيرات أو معلومات بصرية.

2-2- خصائص الذاكرة البصرية:

تتميز الذاكرة البصرية بمجموعة من المعلومات من الخصائص يمكن تلخيصها فيمايلي:

- معالجة المعلومات في الذاكرة البصرية لا يتعدى الاستيعاب الأول.

- المعلومات تخزن في الذاكرة البصرية لفترة لا تزيد عن ثانية (المدى من 0.5إلى1ثانية).

- يمكن استدعاء المعلومات البصرية من الذاكرة الحسية البصرية مباشرة.

- كلما بقيت المعلومات في الذاكرة الحسية البصرية فترة أطول كلما سهل تذكرها .

- دخول معلومات حسية جديدة إلى الذاكرة الحسية البصرية يمحي المعلومات القديمة.

- تمرر الذاكرة البصرية حوالي 9-10 وحدات من المعلومات إلى الذاكرة القصيرة من أجل معالجتها وهذا أكبر من المعدل العام للذاكرة الحسية العامة والتي تراوحت ما بين 4-5.

- لا يحدث أية معالجات معرفية للمعلومات في الذاكرة الحسية البصرية حيث أن تجميع هذه المعالجات يحدث في الذاكرة القصيرة.

- الذاكرة البصرية لها القدرة على تصنيف المعلومات.

– المعلومات في الذاكرة البصرية عرضة للتشويش من خلال المعلومات الجديدة.

– معدل القدرة على القراءة بطيئة.

– الذاكرة البصرية لها قدرة عالية على الاحتفاظ بالمعلومات سعتها غير محدودة نسبيا.

Le maire, 1999, 51)

من خلال هذه الخصائص نستطيع القول أن طبيعة الذاكرة البصرية (الأيقونية) هي سريعة الزوال لأنها مؤقتة عابرة، يستمر بقاؤها مئات قليلة من الميلي ثانية فقط ولكنها دقيقة (حيث ذكرت بعض التقارير أن دقتها تبلغ درجة وضوح الصور الضوئية وهي قادرة على الجميع والتنظيم والربط بين المعلومات ويبدو أنها مستقلة عن قدرة المبحوث على التحكم فيها والسيطرة عليها وتبلغ سعة تخزينها تسعة بنود على الأقل ومن المحتمل أن سعة تخزينها تسعة بنود على الأقل ومن المحتمل أن يتسع مخزونها لأكثر من ذلك بكثير جدا.**(سولسو، 1996 ، 124-125)**

2-3- وظيفة الذاكرة البصرية وأهميتها في عملية التعلم:

تعمل الذاكرة البصرية على إسترجاع الصورة التي تم تعلمها مما يسهل على الأطفال إمكانية تعلم القراءة والكتابة من خلال سرعة إستذكار صور الحروف والكلمات، مما يسرع في عملية قراءتها، في حين أن الأطفال ذوي صعوبات الذاكرة البصرية يواجهون صعوبات في التعرف على الكلمات مما يدفعهم إلى تهجئتها فيظهر عليهم البطء في بداية تعلم القراءة كما يجدون صعوبة في تذكر قواعد الإملاء والتهجئة فتظهر على كتاباتهم التهجئة الصوتية للكلمات كما يرافق ذلك صعوبة في تكوين صور الأشياء في أذهانهم.

(البطاينة ، 2005، 115)

كما أن لهذا النوع من الذاكرة أهمية خاصة في النشاط الإبتكاري والإبداع الفني ويظهر دور المربي والأم في مدى تنظيم ما يقدم إلى الطفل من معلومات بصرية بحيث لا يؤدي إلى الارتباك في استقبال المعلومات فكلما كانت المعلومات البصرية منظمة ومرتبة من البسيط إلى المعقد والتسلسل في تقديم الأشكال بدءا بالخط المستقيم ثم المنحنى ثم الدائرة ثم المربع ثم الأشكال تعقيدا كما تتضح أهمية الذاكرة البصرية في تحويل المعلومات اللفظ إلى جداول في شتى مواد الدراسة الى الجداول في أشكال مختلفة حيث يساعد ذلك على تنظيم عملية التذكر.**(كامل، 1997، 174)**

2-4-علاقة الذاكرة البصرية بالذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة:

تعتبر الذاكرة قصيرة المدى نوع من أنواع الذاكرة تتميز بمجموعة من الخصائص من أهمها أنها تحتفظ بالمعلومات لمدة لا تزيد على 30 ثانية على عكس الذاكرة الحسية فالمعلومات في الذاكرة قصيرة المدى تخضع للتجهيز والمعالجة من حيث المقارنة وتغيير ترتيبها أو تنظيمها ومن المراحل الهامة التي تمر بها المعلومات في الذاكرة قصيرة المدى ما يعرف بعملية الترميز وقد يكون هذا الترميز سمعيا ، معنويا، بصريا. ويميل بعض الناس إلى ترميز المعلومات وفقا لشكلها بحيث تمثل المعلومات بسلاسل من الصور التي تحدد المثير وهذا النوع من الترميز يفسر ما يعرف بالذاكرة الفوتوغرافية، حيث يتميز به الناس دقيقو الملاحظة كرجال الأمن، والعلماء الذين ليدهم قدرة عالية على وصف التفاصيل بغاية الدقة عندما يتعرضون لمثل هذه الصور البصرية. **(العتوم، 2004، 130)**

وللترميز البصري في الذاكرة قصيرة المدى نفس الاثر الذي يحدثه الترميز السمعي على فعالية الذاكرة وقد أجرى keele كيلي وposner بونسر (1967) لبيان تجربة كيف يتم الترميز البصري في الذاكرة قصيرة المدى فقد عرضا من خلال بحثهما على المفحوصين أزواج من الحروف مثل:

A–A.A–a.A–B.B–B.B.b وكان تقديم كلا الحرفين في نفس الوقت أحيانا وفي أحيان أخرى كان يسمح بمرور زمن لحظي بين الحرفين، وفي كل حالة كان يطلب من المفحوصين أن يجيبوا: هل الحرفان متماثلان تماما أم لا، وكان إهتمام بونسر ponser وكيلي Keele بالبحث عما إذا كان المفحوصون يستغرقون زمنا أطول في الإجابة بنعم على الحرفين (A–a) من الحرفين (A–A) وإفترض الباحثان عددا من الافتراضات على النحو التالي:

– إذا كان الترميز يعتمد على منطوق الحروف فان زمن الاستجابة للحرفين(A–a) لا يختلف عن زمن الاستجابة للحرفين (A–A) .

– إذا كان الترميز يتم إعتمادا على شكل الحروف (الترميز البصري) فإن زمن الاستجابة للحرفين (A–a) يكون أطول من زمن الاستجابة للحرفين (A–A) لوجوب ترجمة الرمز البصري.

وقد توصل الباحثان إلى صحة الافتراضين السابقين حيث كان الزمن المطلوب للإستجابة على الحرفين (A–a) أطول في المتوسط من الزمن المطلوب للاستجابة على الحرفين (A–a). وخاصة إذا كان الفاصل الزمني بينهما يقل عن (ثا1.5) إعتمادا على تطابق الحرفين شكلا ومعنى، ذلك أن الترميز البصري يمكن تخزينه في الذاكرة قصيرة المدى ثم نتيجة إحلال الترميز السمعي إذن يتضمن الترميز صياغة المعلومات في شكل رموز في الذاكرة قصيرة المدى رموزا بصرية و صوتية ودلالية على الأقل. **(سولسو، 1996، 125)**

ويرى"بادلي " Baddly أن الذاكرة العاملة تتكون من عدة مكونات أهمها: مسودة تخطيط التجهيز البصري المكاني والتي تخزن فيها المعلومات البصرية والمكانية، ففي دراسة قام بها باريندمونت (1992) Brand monte وزملائه وجد أن المفحوصين الذين طلب منهم أن يكرروا (La–La–La–La) وجدوا أنفسهم مجبرين على إستخدام مسودة

التجهيز البصري أثناء ترديد المقطع المذكور. ومسودة التجهيز البصري المكاني ذات سعة محدودة ، فإذا حاولنا أن نحل مشكلة هندسية على مسودة ورقية صغيرة جدا فإنه من الممكن أن نقع في بعض الأخطاء ، وبالمثل أيضا عندما تكثر عدد الفقرات المطلوبة معالجتها على مسودة الورق فإنه يصعب تمثيلها بدقة تكفي لتحقيق النجاح في معالجتها. **(الزيات، 1998، 372)**.

إذن فالذاكرة البصرية يمكن إعتبارها مستوى من مستويات الذاكرة العاملة وقد تكون طبيعتها في أغلب الأحيان من نوع الذاكرة القصيرة المدى .وعموما يتم الترميز في هذه الذاكرة على أساس صوتي أولا فصوت الحرف أو الرقم أو الكلمة أو الجملة هو الذي يسجل ثم يتم ترميز الصور والرسوم على أساس تكوين الصور البصرية و سعتها في الترميز البصري أكثر من الترميز الصوتي. **(البطاينة ، 2005، 99)**

2-5- الذاكرة البصرية من الناحية العصبية:

لقد وجد عدد من الباحثين أن المعلومات المدخلة إلى المخ يمكن تمثيلها في الذاكرة البصرية بدقة ولكنها تتلاشى وتفقد بسرعة إذا لم تبق فترات أطول من أجل مزيد من المعالجة والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو أنه في حالة القراءة وإستحضار المعلومات البصرية من سجل حسي أو ذاكرة ضعيفة باهتة تفقد ما فيها بسرعة فهل يفقد الموضوع المقروء بعضا من مظاهره؟ وإذا كان هذا هو الحل فان كمية المعلومات فقط يمكن تعينها قبل أن تتلاشى وبمعنى أخر أنها الوصلة أو الدالة المشتركة بين التلاشي الأيقوني والزمن المطلوب لتعيين المعلومات البصرية. **(سولسو، 1996، 124 -125)**

والحقيقة العلمية أن نصف القشرة المخية مكرسة تقريبا لمعالجة المعلومات البصرية وتشارك أكثر من 30 منطقة مختلفة من الدماغ في المعالجة، ويبدو أن كل منطقة تهتم

بجوانب معينة في هذه الوظيفة من مثل اللون أو الشكل أو الإحساس بالاتجاه أو الموقع الفراغي لشيء ما.

وقد أشار عالم الأعصاب لوريا إلى أن:

– القشرة المخية للنصف الدماغي الأيسر تحفظ المعلومات اللفظية بينما القشرة المخية للنصف الأيمن تحفظ المعلومات المكانية.

– الفص الصدغي يتدخل في الذاكرة السمعية– اللفظية(أصوات، سلسةحروف، تراكيب لفظية) في حين أن المنطقة الجدارية– القفوية اليسرى تعني بالأمور المعنوية والتسمية.

– الفص القفوي يسير الذكريات البصرية،بينما تمثل الفصوص الجبهية مركز الإرادة والمراجعة وتفعيل الذكريات . **(Login, 1993, 15)**

خلاصة الفصل:

من خلال هذا الفصل نجد أن الذاكرة البصرية واحدة من أهم أنواع الذاكرة التي نستطيع من خلالها تذكر صور الأشياء التي نراها من حولنا وهي مرتبطة بأنواع الذاكرة الأخرى كالقصيرة المدى والعاملة إرتباطا وثيقا، حيث تشكل جزءا هاما منها وبعملهم سوية يشكلون الذاكرة البشرية المتكاملة.

وفي النهاية نقول أن الذاكرة البصرية هي القدرة على تذكر الصور و الأشكال أي هي مرتبطة بالعين و بقدر ما تكون العين سليمة تكون الذاكرة البصرية تعمل بالشكل الأفضل، و إذا ما تعرضت العين لإصابة فإن ذلك سينعكس سلبا على عملها و قدرتها على التخزين و الاسترجاع.

الجـــــانب الميــداني

تمهيد:

بعد أن تم التعرف على الجانب النظري الذي من خلاله تم تحديد إشكالية الدراسة وعرض مفاهيمي لما يتعلق بها من متغيرات رئيسية، سنتطرق في هذا الفصل إلى الجانب الميداني والذي سنوضح من خلاله المنهج المتبع ثم التعرف علي ميدان البحث وعينة البحث وطريقة إختيارها، وعرض أدوات جمع البيانات ومختلف الأساليب الإحصائية المعتمدة في البحث الميداني.

1- منهج البحث:

يعرف المنهج العلمي على أنه طريقة علمية منظمة يسعى من خلالها الباحث إلى كشف الحقائق معتمدا على قواعد موضوعية تقود إلى فرز الحقائق وتبويبها وتحليلها، ثم تستخلص منها المبادئ والقواعد التي يسلكها الدارسون في دراستهم لظاهرة ما من الظواهر محل الدراسة والبحث. **(ساعاتي،1991،43)**

كما يتحدد المنهج المتبع بحسب طبيعة وخصائص المشكلة، أهداف البحث وأدواته والمتطلبات الميدانية للموضوع ، وبحسب المتطلبات السابقة الذكر فقد تم اختيار المنهج الوصفي الذي يتناسب مع طبيعة الإشكالية وفرضيات البحث وفيما يلي سيتم تعريفه:

1-1 تعريف المنهج الوصفي:

يعرف على أنه المنهج الذي يهدف الى وصف الظاهرة محل الدراسة والتشخيص وإلقاء الضوء على جوانبها المختلفة وجمع البيانات اللازمة

عنها،مع فهمها وتحليلها من أجل الوصول إلى المبادئ والقوانين المتصلة بظواهر الحياة والعمليات الاجتماعية الأساسية والتصرفات الإنسانية.

(شفيق، 2001، 93)

ويمكن التأكد من أن الوصول إلى هذا الهدف من خلال مقارنة القدرة القرائية

بين عينة من القراء العاديين وعينة من قراء يعانون من صعوبات في تعلم القراءة وعلى هذا الأساس إعتمدنا على المنهج الوصفي كونه الأنسب الذي يلائم طبيعة الموضوع من خلال إستعمال أسلوب المقارنة بين مجموعتين من الأفراد (قراء عاديين وعسيري القراءة) وكذا دراسة العلاقة الارتباطية بين متغيري الأداء في القراءة والذاكرة البصرية.

2-عينة البحث:

تم اختيار الأفراد بطريقة مقصودة، وهي التي يعتمد الباحث أن تكون من

خصائص معينة لأنه يعتقد أنها تمثل المجتمع الأصلي. والواضح أن هذه الطريقة توفر على الباحث الكثير من الوقت والجهد الذي يبذله لإختيار العينة. **(العساف،1987،199)**

وتم اختيار 44 تلميذ وتلميذة من نفس العمر ولا يوجد فروق بين المجموعتين في

درجة الذكاء حسب إختبار رافن حيث أن قيمة "ت" هي (0.080) عند مستوى الدلالة 0.937 (غير دالة إحصائيا) وبشروط الاستبعاد التالية:

- قصور في البصر.

-نقص في السمع (يحمل جهازسمع).

- فرط النشاط الحركي.

- لديه اضطرابات لغوية واضحة (مثل التأتأة).

- صعوبة كبيرة في استيعاب و فهم التعليمات.

- ضعف دراسي كبير في جميع المواد الدراسية.

وتم التحقق من هذه الحالات عن طريق التزود بالمعلومات من طرف

المعلمين والدفاتر المدرسية في الاختيار الاولي للأفراد، من نفس السن مصنفين

إلى عسيري قراءة و قراء عاديين حيث

شملت فئة العسيرين(22) تلميذا والعاديين (22) تلميذا.

_ معيار تصنيف الأفراد في العينة:

تم تصنيف الأفراد إلى مجموعتين قراء عاديين و عسيري القراءة حسب

معيار إحصائي متبع في الاختبارات غير المقننة وهو تحويل الدرجات الخام إلى

درجات معيارية ثم مقارنة درجة الفرد مع متوسط المجموعة (Z=0). في حالة حصول

الفرد على (-1) فما أقل كانحراف عن المتوسط في الدرجة الكلية لقراءة الكلمات

وشبه الكلمات يُصنف الفرد ضمن مجموعة عسيري القراءة وإلا فيصنف ضمن

مجموعة القراء العاديين. و الجدول التالي يوضح عينة البحث:

جدول رقم(1) :يوضح توزيع أفرادعينة البحث

المجموعة	العمر	العدد	النسبة المئوية
القراء العاديين	10سنوات	22	%50
القراء العسيرين	10سنوات	22	%50
المجموع		44	%100

3-الحدود المكانية والزمانية للبحث:

3-1-المجال المكاني للبحث:

لقد تم زيارة إبتدائيتين ببلدية الوادي وهي :

- إبتدائية فرحات بن عمارة بتكسبت.

- إبتدائية 08 ماي الجديدة.

3-2-المجال الزماني للبحث :

تمثلت الفترة الزمنية التي أجريت فيها الدراسة من 03 ديسمبر 2017 إلى 10 فيفري 2018.

4-أدوات البحث:

4-1- إختبارالمصفوفات المتتابعة الملون لـ"رافن" :

- وصف الاختبار:

مكون من ثلاثة مجموعات وهي:

_ المجموعة A والنجاح فيها يعتمد على قدرة الفرد على إكمال نمط مستمر، و

عند نهاية المجموعة يتغير هذا النمط من إتجاه واحد إلى إتجاهين من نفس الوقت.

– المجموعة AB والنجاح فيها يعتمد على قدرة الفرد على إدراك الأشكال المنفصلة في نمط كلي على أساس الإرتباط المكاني.

–المجموعة B والنجاح فيها يعتمد على فهم الفرد للقاعدة التي تحكم التغيرات في الأشكال المرتبطة منطقيا أو مكانيا وهي تتطلب قدرة الفرد على التفكير المجرد وكل مجموعة من المجموعات السابقة تتكون من 12 مصفوفة.

– يحسب لكل سؤال صحيح إجابة المفحوص 1 درجة والسؤال الذي لم يجيب عنها يوضع له 0.

– تجمع الدرجات الصحيحة التي حصل عليها المفحوص لمعرفة الدرجة الكلية للمفحوص في هذا الإختبار.

– نذهب إلى قائمة المعايير المئينية.

– بعد معرفة الدرجة المئينية المناسبة لعمل المفحوص تنتقل لمعرفة ما يقابل هذه الدرجة المئينية من توصيف للمستوى العقلي ونسبة الذكاء.

4-2-إختبار قراءة الكلمات:

– وصف الإختبار:

هذا الاختبار هو للدكتورلعيس إسماعيل (2015) الهدف منه الفصل بين القراء العاديين وضعاف القراءة وهذا الاختبار عبارة عن مجموعة من الكلمات عددها (120) كلمة مقسمة إلى ثلاثة أصناف:

– **الكلمات المتداولة** : قائمة مكونة من (40) كلمة، وتنقسم إلى كلمات بسيطة وهي أقل صعوبة، فنقول للتلميذ سوف نعرض أمامك مجموعة من الكلمات، ونطلب

منه قراءة الكلمات بالترتيب ونعطيه نقطة (1) على الكلمة الصحيحة و(0) على الكلمة الخاطئة.

-**الكلمات غير متداولة:** قائمة مكونة من (40) كلمة مقسمة إلى قسمين مركبة وبسيطة وتتكون من (20) كلمة بسيطة و(20) كلمة مركبة، وهو أكثر صعوبة من المتداولة بالنسبة للطفل ونعطيه نقطة (1) على الكلمة الصحيحة و(0) على الكلمة الخاطئة.

- **شبه الكلمات:** تتمثل في مجموعة حروف مترابطة لها شكل الكلمة لكنها لا تحمل معنى لغوي.

وتتمثل التعليمة الموجهة للطفل فيما يلي: "سوف تعرض أمامك مجموعة من الكلمات والمطلوب منك قراءة الكلمات بالترتيب وبصوت مسموع، اقرأ بتأني وحافظ على القراءة الصحيحة بقدر ما تستطيع". نعطيه نقطة (1) على الكلمة الصحيحة و(0) على الكلمة الخاطئة.

4-3- اختبارالذاكرة البصرية:

-وصف الإختبار:

وهو إختبار فرعي يقيس نواحي الذاكرة البصرية (VM) لسلفيا كاترين كلوتن(2009)، وهو عبارة عن 32 لوحة ذاكرة بصرية: محفز أسود وأزرق ثنائي الأبعاد،ويتضمن مجموعة من الأشكال(مربعات، دوائر، نجوم...إلخ) لإنتاج نموذج تجريدي.

الإختبار الفرعي الثالث لنواحي الذاكرة البصرية VM يشخص ويقيم قدرة المتعلم على التعرف وتذكر المحفزات البصرية المقدمة.

- المهمة:

تحديد والاحتفاظ بمنظور ثنائي الأبعاد الممثل في الذاكرة العاملة بالإضافة الى ذلك يتطلب اهتمام ومسح بصريين بالإضافة إلى الفهم والمنطق.

- **الزمن:**

8 ثواني للمتعلمين صغار السن ومن 4إلى5 ثواني للأطفال الأكبر سنا.

- **تعليمة الاختبار:**

يضع الفاحص الورقة الأولى على الطاولة ويشير إليها بحيث يتعين على الطفل أن يتذكرها ويجدها على الورقة الثانية التي تحتوي على أشكال أخرى مشابهة، أحدها متطابق مع الأول باستثناء أنه تم تغييره بطريقة ما. على سبيل المثال، شكل مملوء قد يكون غير معبأ أو شكل أكبر.مع تخصيص الوقت للطفل 5 ثوان بعد عرض المنبه لعرض الشكل قبل إزالته، ثم يطلب من الطفل الإشارة للعنصر المستهدف من بين النماذج المقدمة.

يتم تسجيل كل استجابة صحيحة (التأشير بالإصبع) فنضع البطاقة الأولى أمام الطفل ونقول له: ترى هذا الشكل ...أنظر له جيدا لأنه يجب عليك تذكره حتى تستطيع العثور عليه في البطاقة التالية (ونشير باليد إلى الشكل الموجود في البطاقة) ثم نأخذ منه البطاقة الأولى وبعد 5 ثواني نعطيه البطاقة الثانية ونقول له:"..أنظر جيدا وأعثر على الشكل السابق من بين هذه الأشكال...(يجب أن يشير إلى الشكل المقصود) ونعطي الوقت اللازم للطفل لرؤية البطاقة الثانية.إذا حدد الطفل الإجابة نكمل البطاقة التالية حتى نصل إلى أخر بطاقة.

إذا كان الطفل لا يستطيع تحديد الإجابة الصحيحة نقوم بشرح البطاقة الأولى مرة أخرى ومن الممكن أن يحتاج التلميذ حتا إذا أخذ وقت أكثر من اللازم ونسجل المحاولة الفاشلة في ورقة النتيجة كما أننا نسجل كل الإستجابات لكي يساعد لاحقا في تقييم تشخيصي محتمل.

5-الخصائص السيكومترية لأدوات البحث:

5-1-إختبار رافن:

يتمتع هذا الإختبار المقنن بثبات وصدق عاليين، وذلك من خلال تتبع العديد من الدراسات السابقة التي قامت باستخدامه، حيث تراوحت معاملات الثبات ما بين (0.62 و0.91) و في دراسات أخرى تراوحت ما بين(0.55 و0.82)**(حماد،2008)**

5-2-إختبار القراءة للكلمات:

-الصدق:

لقد أستخدم في قياس صدق الاختبار الصدق العاملي في مشروع سابق (PNR) وكانت نتائج التحليل العاملي (درجة التشبع) كالتالي:

- الكلمات المتداولة (0.8).
- الكلمات غير المتداولة (0.84)
- شبه الكلمات (0.86).

-الثبات :

لقد تم حساب ثبات اختبار القراءة بطريقة الاتساق الداخلي وكانت النتيجة: معامل ألفا كرونباخ= 0.87.

5-3-إختبار الذاكرة البصرية:

هو إختبار فرعي مقنن يقيس الذاكرة البصرية (VM) لسلفيا كاترين كلوتن(2009) ودرجة ثباته ألفا = 0.98.

6- المعالجة الإحصائية للبيانات:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها، فلقد إستخدمت الدراسة الحالية لقياس فروضها وإختباراتها إحصائيا إختبار"ت" لدلالة الفروق بين متوسطي عينتين مستقلتين ومعامل "بيرسون" لحساب الإرتباط بين درجات الاختبارات التي طبقت على العينة وذلك بالاعتماد على البرنامج الإحصائي (SPSS) نسخة 22.

خلاصة الفصل:

تم في هذا الفصل توضيح الإطار المنهجي الذي تقيد به البحث الميداني حيث تم ذكر المنهج المتبع في البحث وهو المنهج الوصفي المقارن كونه يتلائم مع طبيعة الموضوع ثم التطرق لعينة البحث وكيفية إختيارها وإجراءات تطبيقها والأدوات المستخدمة لجمع البيانات وحدود البحث. وفي الأخير عرضنا الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث، وسنتطرق في الفصل الموالي إلى عرض النتائج المتحصل عليها وتفسيرها ومناقشتها.

الفـــــصل الخـامــس

عرض ومنـــاقشة النتائـــــج

تمهيد

1-عرض نتائج الفرضيات

2-مناقشة نتائج الفرضيات

خلاصة عامة

تمهيد:

تسعى الدراسة الحالية للتعرف على العلاقة بين عسر القراءة والذاكرة البصرية لدى كل من مجموعة القراء العاديين ومجموعة عسيري القراءة، لذا قمنا بجمع البيانات اللازمة من خلال تطبيق إختبار رافن للذكاء ثم إختبار القراءة للكلمات وإختبار الذاكرة البصرية ثم تفريغ البيانات وتحليلها إحصائيا للإجابة عن تساؤلات وفرضيات الدراسة وعليه يقدم هذا الفصل عرض النتائج ومناقشتها.

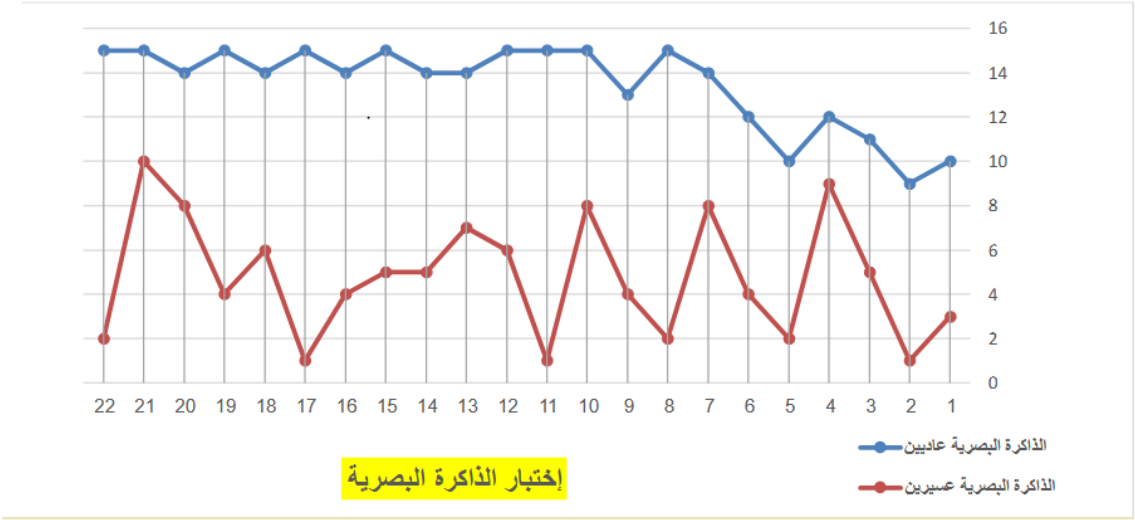
1- عرض نتائج الفرضيات:

1-1-عرض نتائج الفرضية الأولى:

- يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي مجموعتي القراء العاديين وعسيري القراءة في الذاكرة البصرية.

جدول رقم (02) يبين الفرق بين متوسطي مجموعتي القراءة(العاديين والعسيرين) في اختبار الذاكرة البصرية:

المجموع	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
القراء العاديين	13.45	1.92	12,21	.000
القراء العسيرين	4.77	2.72		



الشكل رقم(02) رسم بياني يوضح الفرق بين العاديين وعسيري القراءة في الذاكرة البصرية

يظهر من خلال الجدول السابق أن قيمة "**ت**" المحسوبة تساوي (12.217) أكبر من قيمة ت الجدولية والتي تساوي 2.60 عند مستوى 0.01 و بالتالي قيمة ت دالة إحصائيا عند هذا المستوى، وبما أن مستوى الدلالة يساوي (0.000) فالفرضية الأولى تحققت والرسم البياني أعلاه يبين ذلك الفرق بوضوح .

ومنه يوجد فرق دال إحصائيا بين مجموعتي القراء العاديين والعسيرين في الذاكرة البصرية لدى تلاميذ سنة رابعة إبتدائي.

1-2-عرض نتائج الفرضية الثانية:

-توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين القدرة القرائية والذاكرة البصرية لدى تلاميذ سنة رابعة إبتدائي.

جدول رقم (03) يبين درجة الإرتباط بين القراءة والذاكرة البصرية:

	الذاكرة البصرية	مستوى الدلالة
القراءة	درجة الارتباط ر =85, 0	,000

يظهر من خلال هذا الجدول أن معامل الإرتباط " ر" بين الذاكرة البصرية والقراءة ذو دلالة إحصائية مرتفعة.

ومنه فإنه توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين القدرة القرائية والذاكرة البصرية لدى تلاميذ سنة رابعة إبتدائي وعليه فإن الفرضية الثانية تحققت .

2- مناقشة نتائج الفرضيات:

لقد جاءت دراستنا لتظهر وجود الفروق بين مجموعة القراء العاديين والعسيرين في الذاكرة البصرية والارتباط بين الأداء القرائي والذاكرة البصرية.

حيث يمكن ملاحظة الفارق بين المتوسطين في المجموعتين ويمكن تفسير ذلك بأن عسر القراءة يؤثر على الذاكرة البصرية وذلك لإرتباطها بعملية القراءة. فالتلميذ الذي يعاني صعوبة في فك الرموز المكتوبة لا يستطيع فهمها.

فبالنظر إلى النتائج المتحصل عليها بعد تطبيق مجموعة إختبارات على عينة الدراسة عسيري القراءة والعاديين وعلى ضوء فرضيات البحث قدمت هذه الدراسة للإجابة على تساؤلات الإشكالية . واختبار فرضيات الدراسة بالمعالجة الإحصائية وفق إختبار"ت" للمجموعتين.

2-1- مناقشة النتائج في ضوء الفرضية الأولى:

بعد حساب قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية بين عسيري القراءة والعاديين تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين من القراء العاديين وعسيري القراءة ، ومنه تحققت نتائج الفرضية الثانية التي نصت على و وجد فرق دال إحصائيا بين مجموعتي القراء العاديين وعسيري القراءة في الذاكرة البصرية لدى تلاميذ سنة رابعة إبتدائي. فالذاكرة البصرية عنصر مهم في القراءة حيث تؤثر فيها وتتأثر بها ، فالتلاميذ العاديين تكون لديهم قدرة على استيعاب الرموز والأشكال والحروف والقدرة على الإحتفاظ وإسترجاع الصور من الذاكرة البصرية، أما التلاميذ ذوي العسر القرائي فهم يجدون صعوبة كبيرة في فهم الكلمات والجمل وفي إستيعاب الرموز والأشكال ويعانون كذلك من خلط كبير في الحروف وقلبها وهذا ماينطبق على الصور والأشكال عند رؤيتها فسرعان ما يفقدون الصورة في الذاكرة البصرية فلا يستطيع التمييز بين مثيرين من ناحية الشكل والحجم والمسافة. ويتوافق هذا مع دراسة أجرتها لندهار بوتيت (1998) حيث توصلت إلى أن ضعف إستخدام الذاكرة البصرية يعيق إسترجاع بعض الكلمات اللازمة ويرى كذلك أسامة

البطاينة أن ذوي صعوبات الذاكرة البصرية يواجهون صعوبات في التعرف على الكلمات وبالتالي بطأ في تعلم القراءة والكتابة وصعوبة في تذكر قواعد الإملاء ويرافق ذلك صعوبة في تكوين الأشياء في أذهانهم.

2-2- مناقشة النتائج في ضوء الفرضية الثانية:

بعد حساب درجة الارتباط ودلالتها الإحصائية بين مجموعتي القراءة تبين وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين القدرة القرائية والذاكرة البصرية لدى عينة الدراسة .

وتبين هذه النتائج إرتباط القدرة القرائية والذاكرة البصرية حيث تعمل الذاكرة البصرية على فك الرموز والشفرات البصرية من خلال معالجتها بصريا ثم تخزينها . وتتفق نتائج الدراسة المتحصل عليها مع دراسة هلهانHaLLAHAN1985 حيث توصل إلى أن الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية يعانون من صعوبات في الذاكرة وذلك بسبب فشلهم في توظيف إستراتيجيات محددة يستخدمها الأطفال الأخرون، ففي بداية تعلم الطفل للقراءة يربط رمز الحرف بصريا مع اسم الحرف فالذاكرة البصرية تعمل على إسترجاع الصورة التي تم تعلمها مما يسهل على الأطفال إمكانية تعلم القراءة من خلال سرعة إستذكار صور الحروف والكلمات مما يسرع في عملية القراءة في حين أن الأطفال ذوي صعوبات الذاكرة البصرية يواجهون صعوبات في التعرف إلى الكلمات ويظهر لديهم البطء في عملية تعلم القراءة كما يجدون صعوبة في تذكر القواعد الإملائية كما يرافق ذلك صعوبة في تكوين صور الأشياء في أذهانهم .

فالأطفال الذين تظهر لديهم مؤشرات عسر القراءة كالحذف والقلب والإبدال يفشلون في تذكر الصور الأشكال والحروف والكلمات ورموز الأرقام ويصعب عليهم إعادة إنتاج شكل

أو حرف من الذاكرة وقد يرتبط ذلك بعجز يعود إلى ضعف الإستراتيجيات المستخدمة من قبل التلاميذ أثناء مواقف التعلم أو أنه يرتبط بأساليب التدريب غير ملائمة .

خلاصة عامة:

إن الهدف الأساسي من هذه الدراسة هو محاولة معرفة العلاقة بين عسر القراءة والذاكرة البصرية لدى عينة الدراسة، وكذلك الكشف عن وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين التلاميذ العاديين وعسيري القراءة في الذاكرة البصرية، وذلك بتطبيق إختبار رافن للذكاء وإختبار القراءة على ثلاث مستويات (متداولة وغير متداولة وشبه كلمات)وإختبار الذاكرة البصرية على عينة الدراسة التي تتكون من 22 تلميذ عادي و22 تلميذ عسير في القراءة

وتوصلت الدراسة الحالية إلى النتائج التالية:

-وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين القدرة القرائية والذاكرة البصرية لدى تلاميذ سنة رابعة إبتدائي .

-وجود فرق دال إحصائيا بين مجموعتي القراء العاديين والعسيرين في إختبار الذاكرة البصرية لدى تلاميذ سنة رابعة إبتدائي.

ومن هنا تبين أن الذاكرة البصرية عنصر أساسي في تعلم القراءة وإكتساب القدرة القرائية لدى التلاميذ، فهي أحد أهم الوظائف المعرفية التي تتطلبها مهارة القراءة. فبداية تعلم الطفل للقراءة تكون بصورة الحروف ثم إسمها ومهمة الذاكرة البصرية هو إعادة إنتاج تلك الحروف وكذلك الأمر نفسه بالنسبة للكلمات والأعداد والأشكال .

إقتراحات وأفاق البحث :

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية يمكن تقديم المقترحات التالية بخصوص موضوعات بحث مستقبلية تخدم الإشكالية المطروحة هنا وتغطي بعض جوانب المحدودية للبحث الحالي:

-أثر برنامج تدريبى للذاكرة البصرية على تلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

- علاقة الذاكرة البصرية بصعوبة الكتابة .

- علاقة اضطراب الذاكرة البصرية بصعوبات التعلم النوعية.

المـــــــــــراجع

السعيدي ، أحمد (2009). **مدخل إلى الديسلكسيا برنامج تدريبي لصعوبات القراءة.** الأردن : دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

البطاينة، أسامة محمد (2005) . **صعوبات التعلم.** الأردن: دار االمسيرة.

الزيات، فتحي مصطفى(1995) . **الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات.**مصر: دار الوفاء للطباعة والنشر.ط1

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

الزيات، فتحي مصطفى(2004). **دراسة لبعض الخصائص الإنفعالية لدى ذوي صعوبات التعلم تلاميذ المرحلة الإبتدائية.** مجلة جامعة أم القرى. العدد2

الزيات، فتحي مصطفى(1998). **صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية.** مصر

عبد المجيد، كمال(2011).**الأسلوب المعرفي وعلاقته بالذاكرة الحسية.** الأردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع. ط1

ملحم، سامي محمد(2002). **صعوبات التعلم** . الأردن: دار المسيرة.

شفيق. محمد(2001). **البحث العلمي الخطوات المنهجية لإعداد البحوث الإجتماعية.**

كامل، عبد الوهاب محمد(1997). **علم النفس الفيزيولوجي** . مكتبة النهضة المصرية. ط3.

سولسو،روبرت(1996).**علم النفس المعرفي.** الكويت: دار الفكر الحديث

الشرقاوي، أنور محمد(1987). **علم النفس المعاصر**.القاهرة: المكتبة الأنجلومصرية.

الدريدر، عبد المنعم (2005). ع**لم النفس المعرفي المعاصر**. مصر: عالم الكتب.ط1

العتوم، عدنان يوسف (2004). **علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق**. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع. ط1

عيسى، مراد علي وخليفة. وليد السيد(2007).**كيف يتعلم المخ ذو صعوبات القراءة والعسر القرائي** .الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

علي، صلاح عميرة(2005). **صعوبات تعلم القراءة والكتابة**.الأردن: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

لعيس، إسماعيل (1997). **اللغة عند الطفل**. الجزائر: المطبعة الجزائرية للمجلات والجرائد.

العساف، صالح بن حمد (1995). **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**. الرياض: مكتبة العينان للطباعة والنشر. ط1

بدير،كريمان ،صادق إملي (2009) . **تنمية المهارات اللغوية**. الرياض : عالم الكتب.

السرطاوي، عبد العزيز– سناء عوراتي طيبي– عماد محمد العزو– ناظم منصور(2009). **تشخيص صعوبات التعلم**. الإمارات: دار وائل للطباعة والنشر.

أبو الديار، مسعد نجاح(2012). **القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلم** .الكويت: مكتبة الكويت الوطنية.

بنداق، بلطجي لمى(2010). **صعوبات القراءة(الديسلكسيا)**. دار الملايين.ط1

راشد، عدنان غائب(2002)، **سيكولوجية الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية– بطيئي التعلم**. الأردن: دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع. ط1

ساعاتي، أمين(1991). **تبسيط كتابة البحث العلمي**. المركز السعودي للدراسات الإستيراتيجية. مصر الجديدة. جده: توزيع المملكة العربية السعودية.

المجلات والرسائل الجامعية:

الحسون،جاسم محمود خليفة- حسن جعفر(1996).**طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام**.منشورات جامعية

غافر، مصطفى(2005). **طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ومهارات التعليم**.الأردن: دار السلام للنشر والتوزيع.

لعيس، إسماعيل(2005). **دراسة بيولوجية لصعوبة تعلم القراءة من خلال رسم موضوع** مقترح.رسالة دكتوراه غير منشورة

بطاطية، زوليخة- فاطمة بوكاسي(2013) . **علاقة النشاط الزائد المصحوب بتشتت الإنتباه في ظهور عسر القراءة عند تلاميذ سنة رابعة إبتدائي**. الجزائر:جامعة اكلي محند

Le maire, Patrick(1999). **Psychologie cognitive**. Bruxelles De Boeck universitè.

Login, Pierre(1993). Agir et leader avec La programmation Neuro-linguistique. Paris: Dunod

Pialoux, P(1975).Prècis d'orthophonie mason.Paris.

Habib,M.(1999). Dyslexie le cerveau singulier les dècrire èvaluer traiter. Masson. Paris.

Admes,M.J(1990). Biginning to read-thinking learing about

Cambridge. Mamii press

Chiminal ,P(2002).Dyslexies.Masson.Paris

Layes, smail, Robert lalond,Soulef mechri,Mohamed Rebaï (2015),phonological and cognitive Reqding Related skills as Predictors of word reading and reading comprehension among Arabic Dyslexic Childern.2015

ملحق رقم (01) : يبين الفرق بين المجموعتين في إختبار رافن :

	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة

القراء العاديين	32,32	5,232	−,080	,937
عسيري القراءة	32,32	5,232		

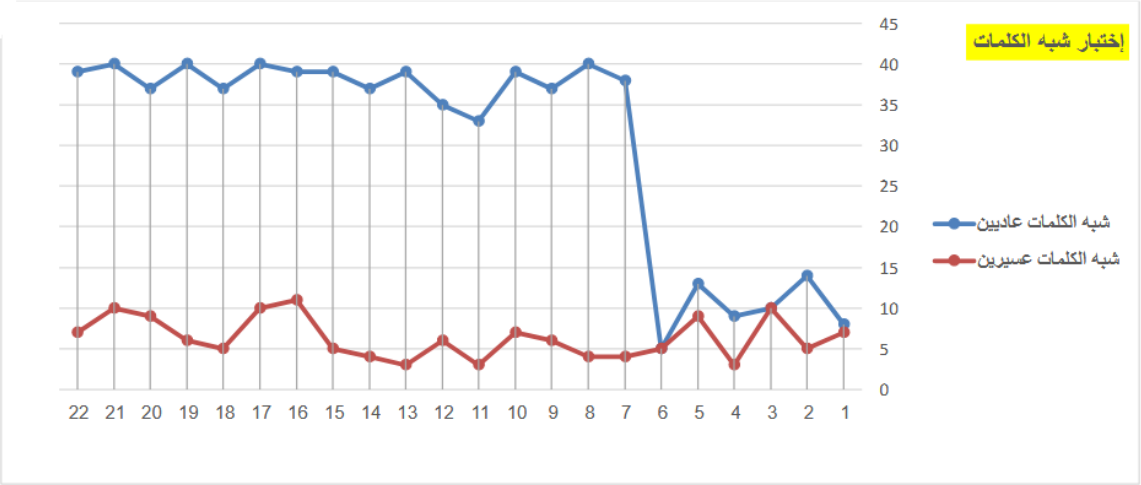
ملحق رقم (02): يبين الفرق بين المجموعتين في قراءة الكلمات :

	المتوسط	**الانحراف المعياري**	**قيمة ت**	مستوى الدلالة
القراء العاديين	30,36	13,077	8,467	,000
عسيري القراءة	6,32	2,533		

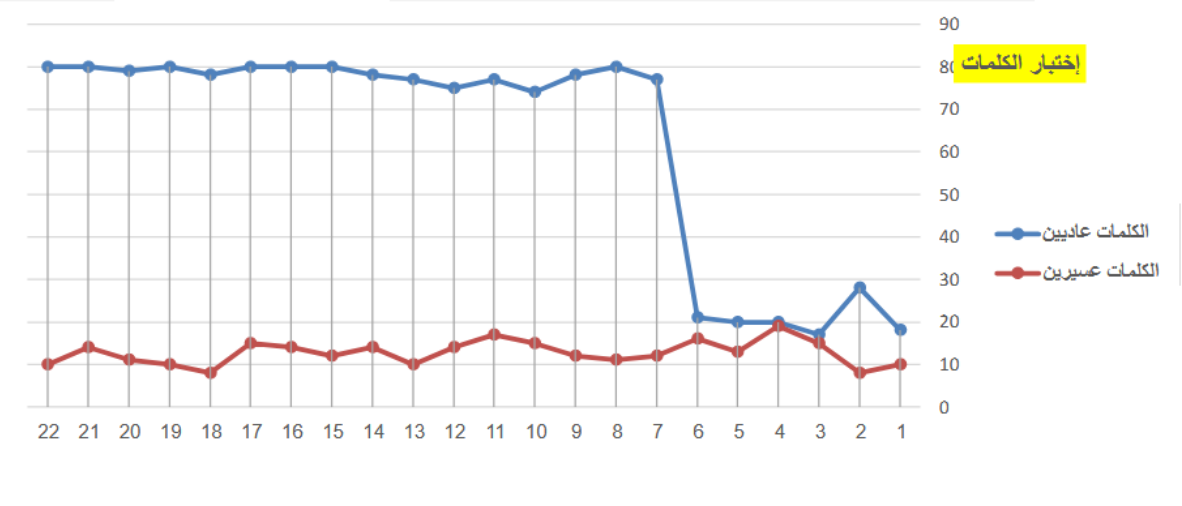
ملحق رقم (03): يوضح الفروق بين المجموعتين في قراءة الكلمات وشبه الكلمات :

	المتوسط	**الانحراف المعياري**	**قيمة ت**	**مستوى الدلالة**
القراء العاديين	62,59	26,396	8,809	,000
القراء العسرين	12,73	2,865		

ملحق رقم (04) : يوضح الفروق بين مجموعتي العاديين والعسيرين في قراءة شبه الكلمات



ملحق رقم (05) : يوضح الفروق بين مجموعتي العاديين والعسيرين في قراءة الكلمات



ملحق رقم (06): يوضح بطاقة من إختبار الذاكرة البصرية(VM)