جامعة الجزائر 2
أبو القاسم سعد الله
كلية العلوم الاجتماعية
قسم الأرطوفونيا

استراتيجيات المعالجة المعرفية ودورها في تحسين مهارتيّ التعرف والفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في الأرطوفونيا

إعداد:
قربوع سهام

إشراف:
أ. د/ نواني حسين

السنة الجامعية
2019 / 2020

شكر وعرفان

الحمد لله الذي هدانا وماكنا لنهتدي لولا أن هدانا الله.

شكري بحق إلى الله عز وجل الذي منحنى القدرة والصبر والإرادة.

كما أشكر الأستاذ المشرف البروفيسور " نواني حسين" على توجيهاته القيمة ومنحه لي جزء من وقته وخبرته وكذا جهده الذي بذله معي طيلة مدة العمل.

وأشكر كل المختصين والأساتذة الذين مدوا لي يد العون.

كما أتقدم بالشكر لأعضاء اللجنة الموقرة على قبولهم مناقشة هذه الأطروحة.

وأشكر كل من ساهم وساعد من قريب أو بعيد في إتمام هذا العمل.

والحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين

إهداء

"الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات"

أهدي هذا العمل المتواضع...

إلى من علمني حب طلب العلم وأفاض عليّ بعلمه وتربيته...

والدي العزيز

إلى من غمرتني بحبها وحنانها ودعمتني بتشجيعها ودعائها...

والدتي العزيزة

إلى من شاركوني حلو الحياة ومرها...

أخواتي

إلى كل من تمنى نجاحي...

عائلتي وأصدقائي وزملائي

الباحثة

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة دور استراتيجيات المعالجة المعرفية في تحسين مهارتي التعرف والفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة، من خلال وضع برنامج تدريبي قائم على أسس الاتجاه المعرفي لمعالجة المعلومات وتفسيره لصعوبات القراءة، مستخدمين في ذلك المنهج التجريبي.

ولأغراض الدراسة قامت الباحثة بتصميم اختبار خاص بالقراءة يتكون من فرعين، فرع أول خاص بمهارة التعرف وفرع ثاني خاص بمهارة الفهم القرائي حيث أن كل فرع يحتوى على أبعاد لقياسه، وتمت دراسة خصائصه السيكومترية. قمنا بهذا قصد الكشف عنصعوبات القراءة في مهارتي التعرف والفهم القرائي لدى عينة الدراسة وبالتالي ضبطها وتحديدها وكذا تقييمها، بالإضافة إلى تطبيقنا لاختبار رسم الرجل لقياس درجة ذكاء أفراد العينة والتأكد من أنهم لا يعانون من تدني في مستوى الذكاء. بعد تطبيق الأدوات المذكورة تحددت عينة الدراسة النهائية في (30) تلميذا (ذكورا وإناثا) من الصف الرابع ابتدائي، تتراوح أعمارهم بين 9-10سنوات. كما قامت الباحثة أيضا بإعداد برنامج تدريبي يستند إلى المقاربة النظرية لمعالجة المعلومات، يحتوي على ثلاثة محاور للتدريب على مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية المنتقاة من الأدب النظري والدراسات السابقة ملائمة للموقف القرائي والمتعلقة بالعمليات المعرفية الثلاثة والمتدخلة أساسا في معالجة المعلومات والتعلم المعرفي، وهي الانتباه الانتقائي والترميز والاسترجاع.

ومن أجل تحليل نتائج الدراسة تحليلا إحصائيا استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (t) لعينتين مرتبطتين قصد دراسة الفروق بين نتائج القياسات القبلية والقياسات البعدية (قبل وبعد التدريب على كل إستراتيجية) لاختبار صعوبات القراءة بفرعيه.

وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في معظم نتائج اختبار صعوبات القراءة بفرعيه بين القياسات القبلية والبعدية لصالح القياسات البعدية، مع تسجيل فشل

بعض الاستراتيجيات في تحقيق الهدف المرجو من التدريب عليها.وقد تم تفسير ومناقشة هذه النتائج انطلاقا من فرضيات الدراسة وعلى ضوء ما جاء في الأدب النظري والدراسات السابقة.

خلصت نتائج الدراسة إلى إظهار الدور الفعال والايجابي والمتكامل لاستراتيجيات المعالجة المعرفية المختارة، في تحسين مهارتي التعرف والفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة (عينة الدراسة)، مع إمكانية اكتسابها وتعميم استخدامها إذا ما تم التدريب على المناسبة منها.

RESUME:

Cette étude vise à identifier le rôle des stratégies de traitement cognitif dans l'amélioration de la reconnaissance et de la compréhension de la lecture chez les enfants ayant des difficultés de lecture, par le développement d'un programme d'entrainement basé sur la théorie du traitement cognitif de l'information et son interprétation des difficultés de lecture on a utilisé pour cela la méthode expérimentale.

Aux fins de l'étude, la chercheuse a conçu un test de lecture composé de deux parties; la première partie traite la reconnaissance en lecture et la deuxième la compréhension de la lecture, chaque partie dispose d'outils d'évaluation pour reconnaitre, évaluer et contrôler l'échantillon.Un test d'intelligence (test du dessin du bonhomme) est utilisé pour évaluer l'intelligence des élèves et s'assurer qu'aucun sujet ne souffre d'une déficience des facultés intellectuelles. Après avoir subi les tests susmentionnés, l'échantillon de l'étude se compose de (30) élèves de quatrième année primaire (filles et garçons) âgés de 09 à 10 ans.La chercheuse a également conçu un programme d'entrainement basé sur la théorie du traitement de l'information qui comprend trois axes d'entrainement sur les stratégies cognitives liées aux trois processus cognitifs impliqués dans le traitement de l'information et dans l'apprentissage cognitif, qui sont l'attention sélective, décodage et récupération.

Pour analyser les résultats de l'étude, la chercheuse a utilisé des moyennes arithmétiques et des écarts-types ainsi que le test "***t***" de deux échantillons appariées.

L'étude montre qu'il existe des différences statistiquement significatives dans la plupart des résultats de test de lecture (reconnaissance et compréhension de la lecture) entre les mesures initiales et finales, en faveur des mesures finales. Comme on a enregistré l'échec de quelques stratégies

à atteindre le but visé. Et on a interprété ces résultats selon les hypothèses de l’étude et selon la littérateur et les études antérieurs.

Les résultats confirment l'efficacité des stratégies du traitement cognitif choisit, dans l'amélioration des compétences de reconnaissance et de compréhension de la lecture chez les enfants ayant des difficultés de lecture (l’échantillon de l’étude), avec la possibilité d’acquérir et d’utilisés celles qui sont appropriées.

فهرس المحتويات

المحتوى **الصفحة**

شكر وعرفان.....أ
إهداء.....ب
ملخص الدراسة.....ت
فهرس المحتويات.....خ
فهرس الجداول.....ز
فهرس الأشكال.....ش
مقدمة.....2

الجانب النظري

الفصل الأول: مدخل عام إلى الدراسة

I-إشكالية الدراسة.....8
II-فرضيات الدراسة.....19
III-أهمية الدراسة.....22
IV-أهداف الدراسة.....23
V- الدراسات السابقة.....24
VI-مصطلحات الدراسة.....41

الفصل الثاني: معالجة المعلومات واستراتيجياتها المعرفية

تمهيد.....47
I-معالجة المعلومات.....47
I-1-مفهوم معالجة المعلومات.....47
I-2-نماذج معالجة المعلومات.....50
I-3-مكونات نظام معالجة المعلومات.....53
I-4-أسس معالجة المعلومات.....60
I-5-عمليات المعالجة المعرفية.....61

II-استراتيجيات المعالجة المعرفية.....66
II-1-مفهوم استراتيجيات المعالجة المعرفية.....66
II-2-نماذج استراتيجيات المعالجة المعرفية.....68
II-3- أنواع استراتيجيات المعالجة المعرفية في الموقف القرائي.....69
خلاصة.....83

الفصل الثالث: مهارتي التعرف والفهم القرائي

تمهيد.....85
I-مهارة التعرف.....85
I-1- مفهوم التعرف على الكلمة المكتوبة.....85
I-2-ميكانيزمات التعرف على الكلمة.....88
I-3-نماذج التعرف على الكلمة.....90
I-4-متطلبات التعرف على الكلمة.....97
I-5- مهارات التعرف على الكلمة.....98
II-مهارة الفهم القرائي.....101
II-1-نبذة عن تطور مفهوم الفهم القرائي.....101
II-2-مفهوم الفهم القرائي.....103
II-3-النظريات والنماذج المفسرة للفهم القرائي.....106
II-4-مستويات ومهارات الفهم القرائي.....116
خلاصة.....120

الفصل الرابع: صعوبات القراءة

تمهيد.....122
I-القراءة.....122
I-1- مفهوم القراءة.....122
I-2-النماذج المعرفية المفسرة لاكتساب القراءة 123
I-3-القراءة في اللغة العربية.....129
II-صعوبات القراءة.....131

II-1-مفهوم صعوبات القراءة.....131
II-2-أسباب صعوبات القراءة.....134
II-3-أشكال صعوبات القراءة.....137
II-4-أنواع صعوبات القراءة.....141
II-5-خصائص ذوي صعوبات القراءة.....142
II-6-تشخيص صعوبات القراءة.....144
II-7-الطرق العلاجية لصعوبات القراءة.....145
خلاصة.....148

الجانب الميداني

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد.....151
I-الدراسة الاستطلاعية.....151
II-الدراسة الأساسية.....154
II-1-منهج الدراسة.....154
II-2-عينة الدراسة.....154
II-3-حدود الدراسة.....159
II-4-أدوات الدراسة.....159
III-الأساليب الإحصائية.....202
خلاصة.....204

الفصل السادس: عرض وتحليل النتائج ومناقشتها

تمهيد.....206
I-عرض وتحليل النتائج ومناقشتها حسب الفرضية الأساسيةالأولى.....206
II-عرض وتحليل النتائج ومناقشتها حسب الفرضية الأساسية الثانية.....212
III-عرض وتحليل النتائج ومناقشتها حسب الفرضية الأساسية الثالثة.....219
IV-عرض وتحليل النتائج ومناقشتها حسب الفرضية الأساسية الرابعة.....224
V-عرض وتحليل النتائج ومناقشتها حسب الفرضية الأساسية الخامسة.....230

VI-عرض وتحليل النتائج ومناقشتها حسب الفرضية الأساسية السادسة.....237
الاستنتاج العام.....244
التوصيات والاقتراحات.....250
قائمة المراجع.....253
الملاحق

فهرس الجداول:

الرقم	العنوان	الصفحة
1	توزيع عدد أفراد المجتمع الأصلي حسب المدارس	155
2	خصائص حالات عينة الدراسة (الجنس، السن، المستوى الدراسي)	158
3	نسب موافقة المحكمين على بنود الاختبار الفرعي الأول (التعرف)	173
4	نسب موافقة المحكمين على بنود الاختبار الفرعي الثاني (الفهم القرائي)	175
5	معامل الصعوبة لبنود اختبار صعوبات القراءة (تعرف وفهم قرائي)	178
6	معامل التمييز لبنود اختبار صعوبات القراءة (تعرف وفهم قرائي)	180
7	صدق الاتساق الداخلي لبنود اختبار صعوبات القراءة (التعرف والفهم القرائي)	181
8	صدق الاتساق الداخلي لبنود الاختبار الفرعي الأول الخاص بالتعرف	182
9	صدق الاتساق الداخلي لبنود الاختبار الفرعي الثاني الخاص بالفهم القرائي	183
10	معامل الثبات لاختبار صعوبات القراءة (التعرف والفهم القرائي)	184
11	تصنيف درجات اختبار صعوبات القراءة (تعرف وفهم قرائي)	186
12	محاور واستراتيجيات البرنامج المقترح وطرق التدريب عليها	193
13	استراتيجيات وإجراءات التدريب على المحور الأول من البرنامج المقترح	195
14	استراتيجيات وإجراءات التدريب على المحور الثاني من البرنامج المقترح	197
15	استراتيجيات وإجراءات التدريب على المحور الثالث من البرنامج المقترح	199
16	مراحل التدريب على البرنامج المقترح وإجراءاتها	200
17	نسب موافقة المحكمين على جوانب تحكيم البرنامج التدريبي	201
18	نتائج اختبار ***t*** بين القياسين القبلي والبعدي لاختبار التعرف على إستراتيجية الضبط الذاتي	207
19	نتائج اختبار ***t*** بين القياسين القبلي والبعدي لاختبار التعرف على إستراتيجية التصور الذهني	209
20	نتائج اختبار ***t*** بين القياسين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي على إستراتيجية الضبط الذاتي	213

21	نتائج اختبار ***t*** بين القياسين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي على إستراتيجية التصور الذهني	215
22	نتائج اختبار ***t*** بين القياسين القبلي والبعدي لاختبار التعرف على إستراتيجية التجميع	219
23	نتائج اختبار ***t*** بين القياسين القبلي والبعدي لاختبار التعرف على إستراتيجية المسح الدلالي	222
24	نتائج اختبار ***t*** بين القياسين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي على إستراتيجية التجميع	225
25	نتائج اختبار***t*** بين القياسين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي على إستراتيجية المسح الدلالي	227
26	نتائج اختبار ***t*** بين القياسين القبلي والبعدي لاختبار التعرف على إستراتيجية التسميع	231
27	نتائج اختبار ***t*** بين القياسين القبلي والبعدي لاختبار التعرف على إستراتيجية إدراك التفاصيل	234
28	نتائج اختبار ***t*** بين القياسين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي على إستراتيجية التسميع	238
29	نتائج اختبار ***t*** بين القياسين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي على إستراتيجية إدراك التفاصيل	240

فهرس الأشكال:

الرقم	العنوان	الصفحة
1	نموذج المخازن المتعددة لمعالجة المعلومات	52
2	نموذج(Baddeley,2000) للذاكرة العاملة	59
3	مخطط العمليات المعرفية المستخدمة في معالجة المعلومات	61
4	النموذج الدينامي لتعرف الكلمات المكتوبة	91
5	نموذج التعرف البسيط	93
6	نموذج(Morton's Logogen)	95
7	نموذج التنشيط التفاعلي لتعرف الكلمات المكتوبة	96
8	نموذج (Smith,1971) للفهم القرائي	106
9	نموذج (Frederickson,1977) لحدث الفهم القرائي	108
10	نموذج(Kintsch,1977) للفهم القرائي	110
11	نموذج (Harris & Smith,1992) للعوامل المؤثرة في الفهم القرائي	111
12	نموذج(Grabe & Stoller, 2002) للفهم القرائي	112
13	نموذج عبد الباري(2010) للفهم القرائي	114
14	نموذج (Frith,1985) للخطوات الستة للقراءة	124
15	نموذج (Seymour,1986) الثنائي الأساس	127

مقدمة

مقدمـــــة:

القراءة هي مجال من أهم مجالات النشاط اللغوي في حياة الفرد والجماعة وهي أداة من أدوات اكتساب المعرفة والثقافة والاتصال، ومن أهم وسائل الرقي والنمو الاجتماعي والعلمي، بالإضافة إلى كونها مهارة توسع دائرة خبرة التلاميذ وتنميتها وتنشط قواعدها الفكرية وتهذب أذواقهم وتشبع فيهم حب الاستطلاع، فتفتح أمام المتعلمين أبواب الثقافة العامة (بطرس،2014،ص273). كما تعتبر القراءة خبرة لغوية وعملية معرفية كاملة تتضمن عمليات التفكير والاتصال بكل ما تحمله هذه العملية من أطراف وتفاعلات ومقاصد (فهيم،1999). فالقراءة فن لغوي يرتبط بالجانب الشفوي للغة عندما يمارس ممارسة جهرية بالعين واللسان، ويرتبط بالجانب الكتابي للغة من حيث أنه ترجمة لرموز مكتوبة سواء تمت ممارسة القراءة بالعين واللسان أو بالعين فقط (بطرس،2014،ص273).

وقد كان مفهوم القراءة سابقا سهلا يسيرا، يتمثل في تمكين المتعلم من القدرة على التعرف على الكلمات والحروف المكتوبة ونطقها من مخارجها الصحيحة،ولكن بتعاظم اهتمام الباحثين بعملية القراءة وكيفية حدوثها، أيقن هؤلاء أن القراءة ليست عملية ميكانيكية تقوم على مجرد التعرف على الحرف والكلمة، بل هي عملية معقدة تحاكي جميع العمليات التي يقوم بها الإنسان أثناء التعلم، فهي تلتزم الفهم والربط والاستنتاج (أحمد،1989)، ومن ثم أصبح مفهوم القراءة يتمثل في التعرف على الرموز المكتوبة وترجمتها إلى ما تدل عليه من معان وأفكار، ومهما أجاد القارئ في الأداء اللفظي وترجمة هذه الرموز إلى مسمياتها فهو غير قارئ ما لم يفهم هو ما يؤديه، ويفهم غيره ما يتضمنه هذا الأداء (حبايب،2011،ص3). كما أن أداء مهاراتها الفرعية كل على حدالا يشكل عملية القراءة، ويمكن القول أن القراءة تحدث فقط عندما تجتمع الأجزاء معا في أداء متكامل وسلس (عبد الباري،2011،ص54).

ويشهد الوسط المدرسي الجزائري انتشارا واسعا لاضطراب صعوبات تعلم القراءة بين تلاميذ المرحلة الابتدائية، بالرغم من تمتعهم بذكاء متوسط وعدم معاناتهم من

اضطرابات حسية، وهذا ما قاد الباحثين إلى محاولة دراسة كيفية حدوث هذه الصعوبات، انطلاقا من تفسير طرق تعلم واكتساب القراءة بمهاراتها الفرعية.

يأتي علم النفس المعرفي في مقدمة هذه البحوث، كونه يهتم بالدراسة العلمية للكيفية التي تكتسب بها المعلومات وتحويلها إلى معرفة، وكيفية الاحتفاظ بها وتوظيفها في المواقف التي تتطلب ذلك.وفي هذا الصدد تعتبر المقاربة النظرية لتجهيز ومعالجة المعلومات (Approche cognitive de traitement de l'information) أحد أهم الفروع والاتجاهات في علم النفس المعرفي، والتي تركز على دراسة العمليات العقلية والمعرفية المتدخلة في عملية الاكتساب والأساليب المستعملة للحصول على المعرفة (إبراهيم،2011،ص ص10-11).

وتمثل هذه الأساليب مجموع الاستراتيجيات المعرفية،التي تعتبر إحدى آليات التكوين العقلي المعرفي التي تعكس بعض جوانب قدرات الفرد والخصائص الكمية والكيفية لبنيته المعرفية، والتي تنطوي على قدر من العمومية والمرونة، وتعبر عن مستوى أدائه العقلي والمعرفي في معالجة المهام المعرفية والأكاديمية، وتختزل الإستراتيجية الفعالة كثيرا من أعباء التجهيز مما يقلل من الزمن المستغرق للوصول إلى الحل ويزيد من ناتج عمليات التجهيز والمعالجة (الزيات،2007). وعليه فإن أي عجز أو قصور فيها قد يؤدي إلى صعوبات في التعلم عامة بما فيها صعوبات في تعلم القراءة.

من هنا جاءت الفكرة في محاولة اعتماد نتائج الاتجاه المعرفي لتجهيز ومعالجة المعلومات في وضع برنامج تدريبي قائم على إكساب مجموعة من الاستراتيجيات المختارة والخاصة بالعمليات المعرفية الأساسية المتتابعة ضمن سيرورة المعالجة، قصد إظهار دورها في تحسين المهارتين الفرعيتين للقراءة، وهما التعرف على الكلمة المكتوبة والفهم القرائي لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات فيها.

وبناء على الهدف المرجو من هذا البحث وبعد مقدمة الدراسة، تم تقسيمه إلى جانبين هما الجانب النظري والجانب الميداني، وقد ضم الجانب النظري أربعة فصول، تطرقنا فيها إلى ما يلي:

الفصل الأول: وهو فصل مدخل عام إلى الدراسة، تناولنا فيه تقديم موضوع الدراسة وذلك بصياغة الإشكالية والتساؤلات التي حاولنا الإجابة عنها من خلال فرضيات الدراسة، كما تم توضيح أهمية الدراسة وأهدافها والتطرق للدراسات السابقة وكذا تعريف المفاهيم الأساسية التي تقوم عليها الدراسة.

الفصل الثاني: خصص هذا الفصل لمعالجة المعلومات وإستراتيجياتها المعرفية، وقد تطرقنا فيه إلى جزأين، اهتم الجزء الأول بمفهوم معالجة المعلومات، ثم نماذج مقاربة معالجة المعلومات، فمكوناتها وأسسها،ثم عمليات المعالجة المعرفية، وفي الجزء الثاني من الفصل تطرقنا إلى مفهوم إستراتيجيات المعالجة المعرفية، نماذجها، وأنواعها في الموقف القرائي الخاصة بالانتباه الانتقائي، الترميز، والاسترجاع.

الفصل الثالث: خصص هذا الفصل لمهارتي التعرف والفهم القرائي، وقسم بدوره إلى جزأين كل جزء يعرض مهارة من المهارتين، وذلك بالتطرق أولا لمفهوم التعرف على الكلمة المكتوبة، ميكانيزماته، نماذجه، ثم متطلباته، وأخيرا المهارات الأساسية لعملية التعرف على الكلمة. ثانيا تم التطرق لمهارة الفهم القرائي، من خلال نبذة عن تطور مفهوم الفهم القرائي، تعريفه، ثم فصلنا النظريات المفسرة له ونماذجها، وفي الأخير تطرقنا إلى مهاراته ومستوياته.

الفصل الرابع: تم تخصيص هذا الفصل لصعوبات القراءة، وبداية كان لزاما عرض مفهوم القراءة والنماذج المعرفية التطورية المفسرة لكيفية اكتسابها وكذا خصوصية اللغة العربية في القراءة، ثم التفصيل في صعوبات القراءة، مفهومها، أسبابها القائمة على تفسيرات اتجاه المعالجة المعرفية، أشكالها، أنواعها، خصائص ذوي صعوبات القراءة، وأخيرا طرق قياسها وعلاجها.

أما فيما يخص الجانب الميداني، فقد ضم فصلين هما:

الفصل الخامس: خاص بالإجراءات المنهجية للدراسة ونجد فيه إجراءات التحقق من فرضيات الدراسة، انطلاقا من الدراسة الاستطلاعية بأهدافها، حدودها (البشرية، المكانية والزمنية)، خطواتها ونتائجها، وصولا إلى الدراسة الأساسية، منهجها، عينة الدراسة، حدود الدراسة (مكان وزمان إجرائها)، ثم الأدوات المستعملة (اختبار صعوبات القراءة "تعرف وفهم قرائي" المصمم من طرف الباحثة، اختبار رسم الرجل لقياس الذكاء والبرنامج التدريبي المقترح في الدراسة)، وأخيرا تطرقنا إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل النتائج.

الفصل السادس: خصص هذا الفصل لعرض وتحليل نتائج الدراسة ومناقشتها، قمنا فيه بعرض وتحليل النتائج الإحصائية ومناقشتها حسب فرضيات الدراسة الأساسية والجزئية، وفي الأخير قمنا بصياغة استنتاج عام كحوصلة للدراسة مع بعض التوصيات والاقتراحات.

الجانب النظري

الـفـصـل الأول

مدخل عام إلى الدراسة

I- إشكالية الدراسة:

يرى علماء النفس والتربية أن الطفل يمر بمرحلتين في تعلمه لمهارة القراءة، مرحلة فك الشفرة (Décodage) في السنوات الأولى من التعليم الابتدائي بداية من الصف الأول حتى الصف الثالث، والمرحلة الموالية هي مرحلة الفهم (Compréhension) (سالم،2012،ص19)، فالقراءة تجمع بين مهارتين من الصعوبة الفصل بينهما هما مهارة التعرف على الكلمات (Identification desmots) ومهارة الفهم القرائي (Compréhension en lecture) (Fichot,1967).

إن مهارة التعرف على الكلمة تعتبر مرحلة مهمة من المسارات المتداخلة في معالجة اللغة المكتوبة (Traitement du langageécrit) فالكلمة هي الوحدة الأساسية (Unité fondamentale) والرابط بين المسارات الإدراكية (Voies perceptives) البسيطة إلى مسارات معرفية (Voies cognitives) معقدة، خاصة وأنها تعتبر نقطة التقاء بين مختلف مستويات التمثيلات النظرية كالمستوى البصري (Visuel) والإملائي (Orthographique) والفونولوجي (Phonologique) والمورفولوجي (Morphologique) والدلالي (Sémantique) والتركيبي (Syntaxique) والمتدخلة جميعها في معالجة اللغة المكتوبة (غلاب،2013). والتعرف على الكلمة المكتوبة جزء أساسي من معدات القارئ الجيد على أي مستوى، والطفل الذي يفشل في تنمية أساليب فعالة للتعرف على الكلمات التي تناسب مستوى تقدمه، سيصبح لديه صعوبة في التحليل الصوتي(Analyse phonétique) للكلمة والتعرف عليها بصريا، ومن ثم الفشل في تحديد دلالة هذه الكلمة وتحديد علاقتها بغيرها من الكلمات. لذا تعد عملية التعرف مهارة أساسية من مهارات اللغة المكتوبة وامتلاك المتعلم لهذه المهارة يعني البداية الحقيقة لاكتساب مهارات الطلاقة القرائية (عبد الباري،2011،ص199).

يعتبر التعرف على الكلمة المكتوبة مهارة أساسية من مهارات القراءة ولكنه بمفرده ليس هدفا لها، ويبقى الهدف الرئيسي من القراءة هو الوصول إلى فهم المقروء (Perfetti,1985). فبعد التقاط المعلومة بصريا ومطابقتها بالتمثيلات المعجمية (Représentations lexicales) في الذاكرة (Mémoire) ومنه التعرف عليها، يمكن للقارئ عندها الوصول إلى دلالتها المخزنة بالمعجم الذهني (Lexique mental) والتمكن بصورة تدريجية من الفهم الكلي للنص (جنون،2017). فالفهم القرائي هو إدراك العلاقات بين الكلمات داخل الجملة الواحدة، كما أنه القدرة على القراءة في وحدات أو عبارات ذات معنى متكامل، مع القدرة على إدراك المعنى الصحيح وفهم الرموز وعلامات الكلام (Codes et marques de langage)، كما يعتمد فهم الفقرات على مدى فهم الكلمات والجمل بداخلها وعلى العلاقات التي تربط بين هذه الكلمات والعلاقة بين الجملة الواحدة والفقرة التي تحتويها (Fayol, 2003).

إن العلاقة القائمة بين الفهم القرائي ومهارات التعرف على المقروء واضحة وقوية خاصة عند الأطفال المبتدئين في تعلم القراءة، فحسب (Gineste & Leny,2005) فإن معالجة المعلومات أثناء القراءة تمر بنوعين من المعالجة الأولى تخص المعلومات السطحية وربطها بشكلها البصري والصوتي وهي تخص التعرف، أما النوع الثاني فيعتمد على البناء الذهني (Construction mentale) في نقل المعلومة السطحية للوصول إلى المعلومة الدلالية (Information sémantique) ضمن معالجة أعمق وبالتالي فهم المقروء (جنون،2017). ولقد وجد كل من ستانوفتس وكوننجهام وفيمن سنة (1984) أنه في عدد من الدورات المتنوعة التي ضمت أطفالا من الصف الأول وحتى السادس تراوحت الارتباطات بين سرعة تعرف الكلمة ودقتها من جهة والفهم القرائي من جهة ثانية بين (0,50) و(0,80)، والعلاقة بينهما واضحة حتى في المراحل المبكرة من القراءة، كما أن هناك أدلة تسوقها الدراسات التتبعية ودراسات التدريب، حيث خلص ليسجولد ورزنك سنة (1982) في دراسة تتبعية أن تزايد السرعة في تعرف الكلمة المكتوبة يقود إلى تحسن في

الفهم القرائي وليس العكس (كامهي وكاتس،1998، ص73). وعليه فإن أي صعوبة في القراءة أو في تعلمها تكون بالضرورة مرتبطة بصعوبات في ميكانيزم فك الترميز (Mécanisme de décodage) والتعرف على الكلمة المكتوبة (Reconnaissance du mot écrit)، والذي يعتمد على مجموعة من المهارات الفرعية (Sous-compétences) أساسها التعرف على المكونات الصوتية والشكلية للكلمة، بالإضافة إلى ميكانيزم أعلى وأعقد (Mécanisme complexe) وهو فهمها والذي يؤدي إلى فهم الجملة، ثم فهم النص المقروء (Perfetti,1995). فالأطفال الذين يبدون صعوبات في التعرف على الكلمة المكتوبة وفي فهم المقروء يكونون ضعافا في مهارتيّ القراءة (كامهي وكاتس،1998).

وقد شهدت السنوات الأخيرة ازدياد اهتمام الباحثين بكيفية اكتساب الفرد للمعلومات، وفي هذا الصدد نجد مجموعة من النظريات المعرفية كنظرية لوريا–داس للذكاء والعمليات المتزامنة والمتتابعة، والنظرية المجالية للإدراك، ومقاربة معالجة وتجهيز المعلومات حسب نماذج الذاكرة، حيث تعتبر هذه الأخيرة من أهم مداخل علم النفس المعرفي الحديثة في تشخيص وعلاج صعوبات التعلم، بسبب تناولها لموضوع التعلم وتفسير كيفية حدوثه والمشكلات التي قد تعترضه، والتي اعتمدناها في الدراسة الحالية.

إن عملية معالجة المعلومات (Traitement d'information) هي نظام تجهيز هدفه توظيف العمليات المعرفية والتي تشتمل على الآليات التي يتم من خلالها تحويل المثيرات إلى معلومات من شكل لآخر وفق نظام متتابع ومتزامن (Guenther,1998)، حيث تمثل هذه العمليات البنية المعرفية للفرد والتي تحدث داخل الدماغ ضمن جزء منه وهو الذاكرة (Sternberg,2003). وقد أسهمت نظم الحاسوب في تطوير هذه المقاربة، فسميت المثيرات مدخلات والسلوك مخرجات، والعمليات التي تحدث بين المثيرات والاستجابات بمعالجة المعلومات المعرفية، أما الآليات والمهارات المتعلمة لدى الفرد والتي تحدث من بداية استقبال المعلومات وحتى استعادتها فقد سميت بالاستراتيجيات المعرفية (Stratégies cognitives) (الزيات،2006).

تشير إستراتيجيات المعالجة المعرفية إلى طريقة تنظيم المعلومات أثناء معالجتها لتقليل تعقيدها وتكاملها لاستخدامها في وقت لاحق بشكل سليم (وكونواي،2008،ص 78).

يعتبر هذا المدخل المعرفي من المداخل الأساسية في تفسير صعوبات القراءة، حيث يفترض أن صعوبات التعلم الأكاديمية بما فيها صعوبات القراءة هي نتيجة فشل في عمليات تجهيز ومعالجة المعلومات، خاصة عند اشتقاق الاستراتيجيات المعرفية الملائمة والمناسبة، ويشير كل من (Swanson & Rhine,1985) و(Swanson & Cooney,1985) إلى أن بعض الاستراتيجيات المعرفية المتعلمة والمستخدمة من طرفهم قد تكون مناسبة للأداء المطلوب إلا أنه يصعب عليهم تعميمها على مهام جديدة بسبب فشلهم في تحويلها إلى صيغ أو صور أكثر فاعلية (الزيات،2007). وبذلك فإن الاستخدام الفعال لهذه الاستراتيجيات يعد مصدرا من مصادر الفروق بين القراء الجيدين والضعاف، فهي عمليات ذهنية تنظم بشكل واع لتسهيل أداء الفرد في مهمة معينة، وتبعا لذلك فإن القراء الضعاف يكونون أقل تمكنا في استراتيجيات نشطة ومخطط لها بهدف تسهيل الذاكرة (كامهي وكاتس،1998،ص77). كما يشير (Williamson & Nelson, 2005) إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة يستخدمون في أغلب الأحيان إستراتيجيات غير كفؤة (Inefficace) وبطريقة غير مرنة وبالتالي فتدريبهم على الاستراتيجيات المعرفية ستعطي مكاسب هامة على فهمهم للمقروء، كما أوضحا أن هناك خطورة من بعض البرامج التي تركز على مستوى الكلمة فقط لأنها تنجب طلابا طليقين في قراءة الكلمة (Bons décodeurs) بدون فهم لما تم قراءته، ولذا يرى (Paris,2005) أن البرامج العلاجية بحاجة إلى تخطي التركيز على مستوى الكلمة، والاهتمام أيضا بالتدريب على مهارات الفهم القرائي من خلال الاستراتيجيات المعرفية التي تؤدي إلى تحسن هذه المهارات (إبراهيم،2011،ص62).

وتعتمد معالجة المعلومات أساسا على ثلاثة عمليات أو مراحل متتابعة ومتداخلة وهي مرحلة الانتباه الانتقائي (Attention sélective) للمثيرات، مرحلة ترميز (Codage)

وتخزين المعلومات ومرحلة تذكرها واسترجاعها (Récupération) (العفون وجليل،2013،ص24)، وكل مرحلة منها مهمة لما بعدها من المراحل، حيث تتباين الإستراتيجيات المعرفية الموظفة بتباين عمليات ومراحل المعالجة المعرفية المذكورة سابقا (الانتباه، الترميز، الاسترجاع) (الزيات،2007،ص38). وتحدث هذه العمليات ضمن نظم الذاكرة المختلفة، فالانتباه الانتقائي يعتبر آلية أساسية لتخزين المعلومات في الذاكرة الحسية(Mémoire sensorielle)، ثم تتم معالجتها (السمعية والبصرية والدلالية) على مستوى الذاكرة العاملة (Mémoire de travail) بجميع مكوناتها والتي تلعب دورا هاما في قيام عدد من العمليات المعرفية المتدخلة أساسا في المعالجة الفونولوجية (Traitement phonologique) والمعالجة المعجمية (Traitement lexical) أثناء القراءة، وقد توصل (Baddeley) أنه يتم التخزين في هذه الأخيرة عن طريق عملية الترميز، وأشار أنه إذا لميتم استخدام استراتيجيات الترميز (Stratégies de codage) المناسبة تحلل الوحدات الموجودة بها وتفقد، وبالتالي يمكن تفسير العجز لدى ذوي صعوبات القراءة بأنه عجز في استخدام استراتيجيات الترميز المناسبة للكلمات المقروءة (جنون،2017). والأطفال الذين يعانون من عجز أو قصور في الذاكرة العاملة أثناء معالجتهم للرموز اللغوية تلاحظ لديهم عدم القدرة على تركيب الكلمة بعد فك ترميزها وعدم تمكنهم من إعادة جملة، فهم يمتازون بمعجم ذهني غير كاف (غلاب،2013). مما يؤدي إلى مشكل في التخزين والاسترجاع من الذاكرة طويلة المدى (Mémoire à long terme).

وقد وضح كل من (Keogh & Margolise,1976) أن الانتباه الانتقائي يقصد به حصر الانتباه في المثيرات وثيقة الصلة بالموضوع واستبعاد المشتتات، فيجب على المتعلم حصر انتباهه في المثير المتعلق بالمهمة المكلف بها، ووجود صعوبات في هذه المرحلة سوف يؤثر في قدرة التلميذ على التعلم عامة أو المشاركة بمعارفه في مواقف التعلم ويتسم أداؤه بالتذبذب والضعف في مختلف المواقف التعليمية ومن أهمها القراءة

(اللبودي،2005،ص ص71-72). فذوي صعوبات القراءة يجدون صعوبة في تتبع المثيرات المرئية والتي تفسر على أنها عدم كفاءة عمليات الانتباه الانتقائي (السعيد،2010)، وقد بينت دراسات كل من (Mazer, S.R., Mcintyre, C.W., Murray, M.E., Till, R.E., & Blackwell, S.L, 1983) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم عامة لديهم انخفاض في القدرات الانتباهية أثناء عملية التعرف، كما أن مستوى الفهم لديهم أقل منه لدى أقرانهم العاديين، وهذا يرجع إلى قلة نسبة المعلومات التي تلتقط حسيا (الزيات،2007،ص131)، كما أن ذوي صعوبات تعلم القراءة لديهم صعوبات في الانتباه الانتقائي وهذا لعدم قدرتهم على متابعة المثيرات المعروضة وفهم ما يقرأ أو يسمع، مما يجعلهم أكثر عرضة لصعوبات الفهم وهي أكثر سماتهم شيوعا لتركيزهم على الرموز وإهمالهم لإدراك المعنى (سالم،2012،ص ص52-53).

ويقصد باستراتيجيات المعالجة المعرفية التي تحدث أثناء عملية الانتباه الانتقائي مجموع الأساليب التي يستخدمها المتعلم لمراقبة انتباهه ذاتيا والتحكم فيه. فالفرد يتعرض لمثيرات حسية مختلفة وكثيرة عن طريق الإحساس والذي يعد جزءا من الانتباه، يستشعر الفرد كل هذه المثيرات وتسجل جميعها في الذاكرة الحسية لأجزاء من الثانية، تتلاشى المثيرات التي لا يتم انتقاؤها، بينما تبقى تلك المنتقاة عن طريق إستراتيجيات التدقيق والتجنيد والمراقبة الذاتية للانتباه (تعوينات،2009). وبعد الانتقاء بواسطة إستراتيجيات الضبط الذاتي للانتباه، تحول هذه المثيرات إلى صور ذهنية حسية سمعية وبصرية عن طريق استراتيجيات التخيل وبناء الصور والتمثيلات الذهنية (السليتي،2008،ص149). حيث توصلت كل من (Linda & Patricia,1982) إلى نتيجة مؤداها أن كل الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة ليس لديهم القدرة على التخيل (Imagination) وتكوين صور ذهنية (Images mentales) لموضوع ما أو لنص مقروء (عبد الباري،2010). وعليه فإن إجراءات التدريب على استراتيجيات الانتباه الانتقائي يمكن أن ترتكز على مهارات الضبط الذاتي (Autocontrôle) أثناء عملية الاستقبال الحسي للمعلومات كعملية سابقة

وممهدة لعملية الانتباه الانتقائي، كما ترتكز أيضا على التخيل والتصور الذهني (Représentations mentales) لها.

أما الترميز فهو العملية التي تهدف إلى ترجمة المعلومات وتخزينها ذهنيا، والمعلومات التي ترمز وتخزن بشكل خاطئ تؤدي إلى تذكر غير تام أو غير سليم أو تتعرض للنسيان وهذا ما يسبب مشكلة في عملية التعلم عامة (دروزة،2004). والأطفال ذوي صعوبات القراءة غالبا ما يعانون من عجز في الترميز (كامهي وكاتس،1998،ص130). وقد خلصت بعض الدراسات كدراسة (Laberg & Samuel,1984) والتي أشارت نتائجها إلى أن صعوبات القراءة هي اضطراب في التوازن بين عمليتي الترميز والقراءة (الفرماوي،2011)، فضعاف القراءة لديهم صعوبات في ترميز المعلومات وفي استعمال إستراتيجيات لتسهيل التخزين بصورة فعالة في الذاكرة العاملة، هذه الاضطرابات لها نتائج على مستوى مهارات القراءة (Habib&Rey,2000).

وتتمايز استراتيجيات المعالجة المعرفية لمرحلة أو عملية الترميز حسب الطرق والآليات المستخدمة في ترميز وتخزين المعلومات بهدف استرجاعها فيما بعد، مثل استراتيجيات تجميع المعلومات (كامهي وكاتس،1998،ص77)، حيث تقوم عملية الترميز على تجميع (Assemblage) وحدات المعلومات مع بعضها البعض لاشتراكها في بعض الخصائص ومن ثم معالجتها كمجموعة واحدة (قطامي،2013،ص511)، وذلك بتصغير حجم المعلومات الضخمة المستدخلة، بتجميعها وتصنيفها حسب خصائصها المتشابهة والمشتركة الخاصة بالخصائص الشكلية (السمعية والبصرية) للمعلومات كمستوى سطحي من المعالجة، وأيضا مسح وتجميع تلك المتعلقة بالخصائص الدلالية والمعنى كمستوى أعمق من المعالجة، لتيسير استرجاعها لاحقا (تعوينات،2009). ومنه يمكن تخصيص إستراتيجيتين لعملية الترميز والتدريب عليها لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة، هما إستراتيجية التجميع وإستراتيجية المسح، حيث تخص الأولى الترميز السمعي والبصري للرموز المكتوبة، أما الثانية فتخص الترميز الدلالي (المعنى).

ويشير مفهوم الاسترجاع إلى محاولة الفرد تذكر المعلومات السابق تخزينها في الذاكرة وفق طريقتين إما بالاستدعاء أو بالتعرف (العتوم،2004)، وحسب(جيرمان،1993) فإن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة يجدون صعوبة في تذكر الحروف والكلمات، حيث أن معدل الاسترجاع لديهم أقل من معدل استرجاع نفس الكلمات لدى التلاميذ العاديين ويرى أن ذلك يرجع إلى مشكلات أو اضطرابات في الاسترجاع لديهم (عميرة،2005).

كما يمكن تحديد استراتيجيات المعالجة المعرفية الخاصة بعملية الاسترجاع والتي يمكن إكسابها لذوي صعوبات القراءة حسب نوعيه (الاستدعاء/التعرف). فهؤلاء الأطفال يميلون إلى استخدام إستراتيجيات للاسترجاع أقل فاعلية وكفاءة مقارنة بأقرانهم العاديين، كما لوحظ تحسن واضح في مستوى القراءة إذا ما دربوا على استخدام إستراتيجيات مناسبة في التذكر (الزراد،1997)، مثل إستراتيجيات التسميع (كامهي وكاتس،1998،ص77). وقد ذكر(Atkinson & Shiffren,1968) أنه كلما تكررت المعلومات عددا أكبرا من المرات كلما تم الاحتفاظ بها لفترة أطول، وكلما كان هناك احتمال أكبر لاسترجاعها في المستقبل، أي أن عملية التكرار تساعد على ترسيخ المعلومات بصورة عامة وفي أي نظام من نظم الذاكرة (تعوينات،2009). فاستعمال إستراتيجيات التسميع والتكرار أثناء معالجة وتجهيز المعلومات يؤدي إلى زيادة نسبة الاستدعاء والتذكر (Murdock,1974)، بالإضافة إلى ما توصل إليه (Gelzheiser,et al.,1983) حول أن ذوي صعوبات التعلم عامة يعانون من عدم القدرة على إدراك التفاصيل مما يصعب عملية التعرف والاسترجاع لديهم (الزيات،2007،ص133). أي أنه يمكن استعمال إستراتيجيتي التسميع وإدراك التفاصيل في التدريب على الاسترجاع لدى ذوي صعوبات القراءة.

انطلاقا من النتائج التطبيقية لهذا التوجه النظري والذي يفسر الفشل في الاستخدام النشط لاستراتيجيات تجهيز ومعالجة المعلومات على أنه السبب في الضعف القرائي. وبناء على كل ما سبق سوف نحاول في بحثنا هذا تسليط الضوء على الإسهامات

النظرية لمقاربة معالجة المعلومات في تفسير وعلاج صعوبات القراءة، بالتركيز أكثر على نظام معالجة المعلومات من الناحية الوظيفية (العمليات المعرفية التي تحدث أثناء المعالجة) لا على مكوناته البنائية (الذاكرة بمختلف نظمها)، وذلك باختيار واستعمال مجموعة من إستراتيجيات المعالجة المعرفية المناسبة أثناء القراءة، والتدريب عليها وعلى اكتسابها. قصد إبراز دورها في تحسين هذه العمليات المعرفية (الانتباه للمثيرات، ترميزها واسترجاعها) المتعلقة بالتعلم المعرفي (قطامي،2013،ص530)، وبالتالي تحسين كل من المهارتين الأساسيتين المكونتين لعملية القراءة ألا وهما التعرف والفهم القرائي، لدى مجموعة من الأطفال يدرسون في السنة الرابعة ابتدائي بالمدرسة الجزائرية، والذين يعانون من صعوبات في القراءة حسب اختبار الكشف عن هذه الصعوبات في مهارتيّ القراءة معا تعرفا وفهما، المصمم من طرف الباحثة ليخدم أهداف الدراسة، ولا يمكن تحقيق هذا إلا بوضع هذه الاستراتيجيات ضمن إطار منهجي منظم، أي من خلال تطبيق برنامج تدريبي مبني ومقترح من طرف الباحثة يحتوي على أنشطة للتدريب على استخدام هذه الاستراتيجيات المنتقاة حسب الأدب النظري ومن الدراسات السابقة في الموضوع والمتعلقة بالموقف القرائي، ومحاولة تجريب فعاليتها على التلميذ الجزائري من خلال دراسة الفروق بين نتائج القياسات القبلية والبعدية للاختبار المصمم (قبل وبعد تطبيق كل إستراتيجية خاصة بكل عملية) للتأكد من ثبوت أو نفي فرضيات الدراسة، وعليه يمكننا بداية طرح مجموعة من التساؤلات الأساسية تتفرع منها تساؤلات جزئية، نرتبها على النحو الآتي:

التساؤل الأساسي الأول:

– هل توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج القياسين القبلي والبعدي لاختبار التعرف لصالح القياس البعدي، بعد التدريب على استراتيجيات الانتباه الانتقائي؟

وقد تفرع هذا التساؤل الأساسي الأول إلى تساؤلين جزئيين هما:

التساؤلات الجزئية:

1/-هل توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج القياسين القبلي والبعدي لاختبار التعرف لصالح القياس البعدي، بعد التدريب على إستراتيجية الضبط الذاتي؟

2/-هل توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج القياسين القبلي والبعدي لاختبار التعرف لصالح القياس البعدي، بعد التدريب على إستراتيجية التصور الذهني؟

التساؤل الأساسي الثاني:

- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج القياسين القبلي والبعديلاختبار الفهم القرائي لصالح القياس البعدي، بعد التدريب على استراتيجيات الانتباه الانتقائي؟

تفرع هذا التساؤل الأساسي إلى تساؤلين جزئيين هما:

التساؤلات الجزئية:

1/-هل توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج القياسين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي لصالح القياس البعدي، بعد التدريب على إستراتيجية الضبط الذاتي؟

2/-هل توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج القياسين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي لصالح القياس البعدي، بعد التدريب على إستراتيجية التصور الذهني؟

التساؤل الأساسي الثالث:

- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج القياسين القبلي والبعدي لاختبار التعرف لصالح القياس البعدي، بعد التدريب على استراتيجيات الترميز؟

تفرعت من هذا التساؤل تساؤلات جزئية نذكرها فيما يلي:

التساؤلات الجزئية:

1/-هل توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج القياسين القبلي والبعدي لاختبار التعرف لصالح القياس البعدي، بعد التدريب على إستراتيجية التجميع؟

2/-هل توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج القياسين القبلي والبعدي لاختبار التعرف لصالح القياس البعدي، بعد التدريب على إستراتيجية المسح الدلالي؟

التساؤل الأساسي الرابع:

- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج القياسين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي لصالح القياس البعدي، بعد التدريب على استراتيجيات الترميز؟

وقد تفرع من هذا التساؤل الأساسي الرابع تساؤلين جزئيين هما:

التساؤلات الجزئية:

1/-هل توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج القياسين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي لصالح القياس البعدي، بعد التدريب على إستراتيجية التجميع؟

2/-هل توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج القياسين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي لصالح القياس البعدي، بعد التدريب على إستراتيجية المسح الدلالي؟

التساؤل الأساسي الخامس:

- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج القياسين القبلي والبعدي لاختبار التعرف لصالح القياس البعدي، بعد التدريب على استراتيجيات الاسترجاع؟

وتفرع هذا التساؤل الأساسي إلى تساؤلين جزئيين هما:

التساؤلات الجزئية:

1/-هل توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج القياسين القبلي والبعدي لاختبار التعرف لصالح القياس البعدي، بعد التدريب على إستراتيجية التسميع؟

2/-هل توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج القياسين القبلي والبعدي لاختبار التعرف لصالح القياس البعدي، بعد التدريب على إستراتيجية إدراك التفاصيل؟

التساؤل الأساسي السادس:

– هل توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج القياسين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي لصالح القياس البعدي، بعد التدريب على استراتيجيات الاسترجاع؟

تفرع هذا التساؤل الأساسي إلى تساؤلين جزئيين نذكرهما:

التساؤلات الجزئية:

1/–هل توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج القياسين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي لصالح القياس البعدي، بعد التدريب على إستراتيجية التسميع؟

2/–هل توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج القياسين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي لصالح القياس البعدي، بعد التدريب على إستراتيجية إدراك التفاصيل؟

II– فرضيات الدراسة:

الفرضية الأساسية الأولى:

– توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج القياسين القبلي والبعدي لاختبار التعرف لصالح القياس البعدي، بعد التدريب على استراتيجيات الانتباه الانتقائي.

وقد تفرعت هذه الفرضية الأساسية الأولى إلى فرضيتين جزئيتين هما:

الفرضيات الجزئية:

1/–توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج القياسين القبلي والبعدي لاختبار التعرف لصالح القياس البعدي، بعد التدريب على إستراتيجية الضبط الذاتي.

2/–توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج القياسين القبلي والبعدي لاختبار التعرف لصالح القياس البعدي، بعد التدريب على إستراتيجية التصور الذهني.

الفرضية الأساسية الثانية:

– توجد فروق دالة إحصائيابين نتائج القياسين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي لصالح القياس البعدي، بعد التدريب على استراتيجيات الانتباه الانتقائي.

وقد تفرعت منها فرضيتين جزئيتين هما:

الفرضيات الجزئية:

1/-توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج القياسين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي لصالح القياس البعدي، بعد التدريب على إستراتيجية الضبط الذاتي.

2/-توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج القياسين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي لصالح القياس البعدي، بعد التدريب على إستراتيجية التصور الذهني.

الفرضية الأساسية الثالثة:

- توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج القياسين القبلي والبعدي لاختبار التعرف لصالح القياس البعدي، بعد التدريب على استراتيجيات الترميز.

تفرعت من هذه الفرضية فرضيات جزئية نذكرها فيما يلي:

الفرضيات الجزئية:

1/-توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج القياسين القبلي والبعدي لاختبار التعرف لصالح القياس البعدي، بعد التدريب على إستراتيجية التجميع.

2/-توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج القياسين القبلي والبعدي لاختبار التعرف لصالح القياس البعدي، بعد التدريب على إستراتيجية المسح الدلالي.

الفرضية الأساسية الرابعة:

- توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج القياسين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي لصالح القياس البعدي، بعد التدريب على استراتيجيات الترميز.

تفرعت من هذه الفرضية الأساسية الرابعة فرضيتين جزئيتين هما:

الفرضيات الجزئية:

1/-توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج القياسين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي لصالح القياس البعدي، بعد التدريب على إستراتيجية التجميع.

2/-توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج القياسين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي لصالح القياس البعدي، بعد التدريب على إستراتيجية المسح الدلالي.

الفرضية الأساسية الخامسة:

- توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج القياسين القبلي والبعدي لاختبار التعرف لصالح القياس البعدي، بعد التدريب على استراتيجيات الاسترجاع.

وتفرعت منها فرضيتين جزئيتين هما:

الفرضيات الجزئية:

1/-توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج القياسين القبلي والبعدي لاختبار التعرف لصالح القياس البعدي، بعد التدريب على إستراتيجية التسميع.

2/-توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج القياسين القبلي والبعدي لاختبار التعرف لصالح القياس البعدي، بعد التدريب على إستراتيجية إدراك التفاصيل.

الفرضية الأساسية السادسة:

- توجد فروق دالة إحصائيابين نتائج القياسين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي لصالح القياس البعدي، بعد التدريب على استراتيجيات الاسترجاع.

تفرعت هذه الفرضية الأساسية إلى فرضيتين جزئيتين نذكرهما:

الفرضيات الجزئية:

1/-توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج القياسين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي لصالح القياس البعدي، بعد التدريب على إستراتيجية التسميع.

2/-توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج القياسين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي لصالح القياس البعدي، بعد التدريب على إستراتيجية إدراك التفاصيل.

III- أهمية الدراسة:

يمكن تحديد أهمية الدراسة الحالية في مجموعة من النقاط:

- يجمع بحثنا بين الأرطوفونيا وعلم النفس المعرفي، فهو من المواضيع الممكن دراستها في مجالات عديدة ومن مقاربات مختلفة وهذا ما يسمح بإثرائه وكذا الاستفادة منه.

- يمس بحثنا فئة الأطفال المتمدرسين في المرحلة الابتدائية والتي تشكل أهم مرحلة في مراحل التعلم والاكتساب، لذا وجب التركيز على المشاكل التي تعاني منها هذه الفئة قصد تشخيصها ومعالجتها أو تحسينها.

- يثير بحثنا أحد المواضيع التي تحظى باهتمام كثير من المختصين والباحثين، كون القراءة أساس لاكتساب المعلومات وأي صعوبة تمسها قد تؤدي إلى صعوبات في التعلم عامة وفي التحصيل الدراسي.

- تسليط الضوء على المقاربة المعرفية في تفسير عملية القراءة وصعوباتها، وبالتحديد نظرية المعالجة المعرفية للمعلومات، ومحاولة الكشف عن صعوبات القراءة وكيفية تحسينها من خلال هذا المنظور.

- محاولة التحكم في المهارتين الأساسيتين لعملية القراءة ألا وهما التعرف على الرموز المكتوبة والفهم القرائي من خلال الكشف والتقييم عن الصعوبات والمشكلات التي تمسهما عند تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي في المدرسة الجزائرية حسب العينة المدروسة.

- محاولة الوصول بالتلميذ الذي يعاني من صعوبات في القراءة إلى التحكم في مهارتيّها (التعرف والفهم القرائي) للحد من هذه الصعوبات من خلال التدريب على إستراتيجيات المعالجة المعرفية المناسبة.

- تحسيس المختصين والمعلمين بضرورة التشخيص والكشف عن صعوبات القراءة وكذا إمكانية تحسينها لدى تلاميذ الصف الرابع ابتدائي.

IV- أهداف الدراسة:

ما من موضوع يختاره الباحث إلا ويصبو إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، وتهدف دراستنا إلى:

-تصميم اختبار ذو فرعين للكشف عن صعوبات القراءة بمهارتيها التعرف والفهم القرائي، والذي يمكن الاعتماد عليه في الدراسات اللاحقة.

-اقتراح برنامج تدريبي قائم على إستراتيجيات المعالجة المعرفية، ومحاولة إظهار دور هذه الأخيرة في تحسين مهارتي القراءة (تعرفا وفهما) لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة.

-التركيز على العمليات المعرفية الثلاثة المتتالية (الانتباه الانتقائي، الترميز، الاسترجاع) المتدخلة في معالجة المعلومات مع اقتراح استراتيجيات خاصة بها، والتدريب عليها وفق البرنامج المعرفي المقترح قصد تحسين مهارتي التعرف والفهم القرائي لدى عينة البحث.

-توضيح أهم استراتيجيات المعالجة المعرفية المنتقاة بعناية لتناسب الموقف القرائي وعينة البحث وعددها ستة، إستراتيجيتين لكل عملية معرفية على التوالي (الضبط الذاتي، التصور الذهني، التجميع، المسح الدلالي، التسميع، إدراك التفاصيل)، والواجب التدريب عليها وتطويرها لاستخدامها في المعالجة السليمة للمعلومات ومن ثم تحسين صعوبات التعرف والفهم القرائي.

-دراسة الفروق بين القياسات القبلية والبعدية المطبقة على عينة الدراسة لاختبار القراءة المصمم في الدراسة بفرعيه (مهارة التعرف على الكلمة ومهارة الفهم القرائي) أي قبل وبعد تطبيق كل إستراتيجية على حدا قصد تبيان دور كل واحدة منها في تحسين هذين المهارتين بشكل خاص، ودور استراتيجيات العملية المعرفية التي تخصها بشكل عام.

- معرفة دور عملية الانتباه الانتقائي بعد التدريب على تنميتها وفق إستراتيجيتيها المقترحتين (الضبط الذاتي والتصور الذهني) كل على حدا، في تحسين مهارتي التعرف والفهم القرائي لدى عينة البحث.

– معرفة دور عملية الترميز بعد التدريب على تطويرها باستعمال إستراتيجيتيها المقترحتين (التجميع والمسح الدلالي) كل على حدا، في تحسين مهارتي التعرف والفهم القرائي لدى عينة البحث.

– معرفة دور عملية الاسترجاع بعد التدريب عليها من خلال إستراتيجيتيها المقترحتين (التسميع وإدراك التفاصيل) كل على حدا، في تحسين مهارتي التعرف والفهم القرائي لدى عينة البحث.

V- الدراسات السابقة:

لقد أجريت العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت موضوع صعوبات القراءة ومهارتي التعرف على الكلمة المكتوبة والفهم القرائي، كما حظي هذا الموضوع باهتمام علماء النفس المعرفي، وأهم البحوث والدراسات في هذا المنحنى نجدها ضمن الاتجاه النظري لمعالجة المعلومات، التي تحاول تفسير صعوبات القراءة من خلال العمليات المعرفية المتدخلة في ذلك وفق النماذج المعرفية لمعالجة المعلومات، وكذا وضع اختبارات تشخيصية وأساليب وطرق وبرامج تدريبية علاجية من دورها تحسين مهارة القراءة لدى فئة ذوي صعوبات القراءة وإستراتيجيات المعالجة المعرفية المناسبة لذلك.

لذا ترى الباحثة من خلال التتبع لهذه الدراسات أن تقسمها إلى ثلاثة محاور رئيسية وفقا لتسلسلها الزمني، وهي:

أولا: الدراسات المتعلقة بالكشف عن صعوبات القراءة بمهارتيّها التعرف والفهم القرائي.

ثانيا: الدراسات المتعلقة باضطرابات العمليات المعرفية لدى ذوي صعوبات القراءة في التعرف والفهم القرائي.

ثالثا: الدراسات المتعلقة بالبرامج التدريبية القائمة على عمليات واستراتيجيات المعالجة المعرفية في علاج صعوبات القراءة تعرفا وفهما.

أولا: الدراسات المتعلقة بالكشف عن صعوبات القراءة بمهارتيّها التعرف والفهم القرائي:

1- دراسة ريما سعد الجرف (1994):

بعنوان " اختبار مهارات التعرف على الكلمة في اللغة العربية- اختبار قراءة تشخيصي للصف الأول والثاني والثالث ابتدائي ".

حيث هدفت الدراسة إلى تحليل أخطاء التعرف على الرموز المكتوبة لدى تلميذات الصفوف الثلاثة بالرياض، لتحديد الصعوبات التي تواجهها التلميذات في التمييز بين الأصوات المسموعة والتمييز البصري للرموز المكتوبة والقدرة على ربط الرمز سواء كان حرفا أو كلمة أو جملة بنطقه، والقدرة على التعرف على الكلمة المكتوبة كوحدة والقدرة على التعرف على الكلمة المكتوبة في سياق الجملة والقدرة على التحليل البنائي للكلمة المركبة باستخدام اختبار أعد خصيصا لهذا الغرض.

خلصت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة بين كل مهارة من مهارات التعرف وباقي المهارات، وأن كل جزء من أجزاء الاختبار يقيس مهارة مستقلة من مهارات التعرف، وإذا كان التدريب على مهارات التعرف مختلفة فإن القدرة العامة على التعرف على الرموز المكتوبة سوف تزداد في جميع المهارات، وتشير هذه النتيجة إلى انطباق شروط الاختبار الجيد على اختبار التعرف المستخدم في هذه الدراسة من حيث الدقة والصلاحية لقياس مهارات التعرف على الكلمة المكتوبة المختلفة.

2- دراسة نصرة محمد عبد المجيد جلجل (1995):

عنوان الدراسة هو "تشخيص عسر القراءة غير العضوي لدى عينة من تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع دراسة لفاعلية برنامج مقترح". وقد هدفت إلى:

- مسح للأدب النظري الذي تناول موضوع عسر القراءة، وهذا ما قد يسهم في فهم أعمق للموضوع من كافة جوانبه.
- إعداد اختبار تشخيصي للعسر القرائي.
- التأكد من فاعلية برنامج للقدرات المتكررة لتحسين مستوى الأطفال ذوي العسر القرائي.

واشتملت عينة الدراسة على 388 تلميذا بمصر، منها (185 ذكورا و203 إناثا) حيث تراوحت أعمارهم بين (سبع سنوات ونصف إلى اثني عشر سنة) بمتوسط قدره (9,3 سنة). وقد أسفرت الدراسة على النتائج التالية:

– حدوث تقدم بالنسبة للأبعاد المختلفة للاختبار التشخيصي للعسر القرائي.

– طرأ تحسن في الجوانب التالية: التعرف وفهم الكلمات، فهم الجمل، فهم الفقرة.

3– دراسة محمد رياض أحمد ومحمد جابر قاسم (2000):

عنوان الدراسة هو "تحسين مهارة التعرف وأثره على الفهم القرائي لدى تلاميذ منخفضي التحصيل في القراءة". هدفت الدراسة إلى:

– معرفة مدى فعالية برنامج تدريبي في تحسين مهارة التعرف على الكلمة لدى تلاميذ الصف الثالث ابتدائي من ذوي المستوى القرائي المنخفض.

– معرفة أثر التحسن في مهارة التعرف على الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث ابتدائي، من ذوي المستوى القرائي منخفض.

تكونت عينة الدراسة من 65 تلميذا، أعمارهم ما بين الثامنة والتاسعة بمتوسط عمري104 شهرا و17 يوما، وتتكون من ثلاث مجموعات فرعية، الأولى مجموعة مرتفعي التحصيل القرائي وعددهم 15 تلميذا، ومجموعة متوسطي التحصيل القرائي وعددهم 20 تلميذا، ومجموعة منخفضي التحصيل القرائي وعددهم 30 تلميذا.

استعمل الباحثان مجموعة من الأدوات:

– البرنامج التدريبي (إعداد الباحثان): ويهدف إلى تحسين وتنمية التعرف على الكلمة المكتوبة لدى تلاميذ الصف الثالث ابتدائي.

– بطارية اختبار القراءة (إعداد الباحثان) وتشمل:

1– اختبار زمن التعرف لقياس مهارة السرعة في التعرف على الكلمات.

2– اختبار التعرف لقياس مهارة التعرف من خلال قراءة الصامتة.

3– اختبار الفهم القرائي لقياس مهارة الفهم القرائي.

خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

– توجد فروق بين مرتفعي التحصيل القرائي والمجموعة التجريبية في مهارتي التعرف والفهم القرائي في القياس البعدي لصالح مرتفعي التحصيل القرائي.

– لا توجد فروق دالة إحصائيا في مهارة التعرف بين متوسطي التحصيل القرائي والمجموعة التجريبية في القياس البعدي، بينما وجدت فروق دالة إحصائيات في مهارة الفهم القرائي لصالح متوسطي التحصيل القرائي.

– توجد فروق دالة إحصائيا في مهارتي التعرف والفهم القرائي بين المجموعة التجريبية المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

– فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مهارة التعرف الكلمة كما تقاس باختبار التعرف، بينما كانت فاعلية البرنامج محدودة في تحسين مهارة الفهم القرائي.

– توجد فروق دالة إحصائيا في مهارتي التعرف والفهم القرائي بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي الثاني لصالح المجموعة التجريبية (الشرقاوي،2007).

4- دراسة Meghrebi (2004):

قامت الباحثة بدراسة عنوانها "فهم القراءة عند أطفال الطور الابتدائي" وذلك بفرنسا على عينة متكونة من 105 طفلا (65 ذكورا و41 إناثا) أعمارهم بين 6- 8 سنوات، كل أطفال العينة لغتهم الأم هي الفرنسية، وأخذوا من ثلاث مدارس من باريس، واستعملت الباحثة لقياس فهم المقروء 10 نصوص تتصاعد من حيث مستوى الصعوبة متبوعة بأسئلة الفهم، أربعة نصوص منها مرفوقة بصور.

توصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

– فك الترميز ضروري لفهم اللغة المكتوبة، أما نتائج قياس الفهم القرائي فقد أظهرت وجود مجموعتين هما مفككوا ترميز جيدون، ومفككوا ترميز غير جيدون.

✓ **التعليق:**

من العرض السابق للدراسات السابقة الأجنبية والعربية والتي اهتمت بتشخيص وعلاج صعوبات القراءة من خلال بناء اختبارات تشخيصية وبرامج علاجية وكذا معرفة العلاقة بين مهارتي التعرف والفهم القرائي مثل دراسة (الجرف،1994) والتي هدفت إلى بناء اختبار تشخيصي للقراءة يخص مهارات التعرف على الكلمة في اللغة العربية لتلاميذ الصف الأول والثاني والثالث ابتدائي، ودراسة (جلجل،1995) والتي اهتمت بتشخيص عسر القراءة وعلاجه من خلال تصميم مقياس وبرنامج تدريبي لذلك، وأخيرا دراسة كل من (أحمد وقاسم،2000) و(Meghrebi,2004) والتي هدفت لدراسة العلاقة بين مهارتي التعرف والفهم القرائي والعلاقة بينهما.

سنحاول فيما يلي التعليق عليها من جوانب مختلفة:

- من حيث العينة فقد تركزت معظم الدراسات التي بين أيدينا على تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- بالنسبة للأدوات، فقد استخدم الباحثون أدوات مختلفة معظمها اختبارات تشخيصية خاصة بصعوبات القراءة وصعوبات التعرف على الكلمة وصعوبات الفهم القرائي من تصميم الباحثين، كما استخدم البعض منهم برامج علاجية لعلاج هذه الصعوبات من اقتراحهم أيضا.
- توصلت نتائج هذه الدراسات إلى ما يلي:

– أكدت النتائج أن صعوبات القراءة هي صعوبات في التعرف على الكلمات.

– توجد علاقة بين مهارتي التعرف والفهم القرائي، وأي صعوبة في المهارة الأولى تؤدي إلى صعوبة في المهارة الثانية وأن صعوبات القراءة هي صعوبة في المهارتين معا.

– تحديد مهارات التعرف على الكلمة المكتوبة وتحليل صعوباتها.

– وضع اختبارات تشخيصية خاصة بالتعرف والفهم القرائي من طرف الباحثين ذات صدق وثبات للكشف عن الصعوبات فيهما، مع اقتراح برامج تدريبية ذات فعالية.

ثانيا: الدراسات المتعلقة باضطرابات العمليات المعرفية لدى ذوي صعوبات القراءة في التعرف والفهم القرائي:

1– دراسة أبو شعشيع(1995):

عنوان الدراسة هو "دراسة للفروق بين الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة الديسلكسيا والأطفال العاديين في بعض المتغيرات المعرفية" وهدفت إلى التعرف على هذه الفروق لدى عينة مكونة من 33 طفلا من المرحلة الابتدائية، مقسمين إلى مجموعتين، المجموعة الأولى متكونة من8 أطفال يعانون من صعوبات تعلم القراءة والمجموعة الثانية تكونت من 25 طفلا ممن لا يعانون من أي صعوبات، وباستخدام اختبار شطب الحروف والأرقام والكلمات لقياس الانتباه، وضحت النتائج أن ذوي صعوبات القراءة يعانون قصورا في الانتباه مما يعوق قدرتهم على التعرف في القراءة (سالم،2012).

2– دراسة Swanson & Trahan (1996):

أجرى الباحثان دراسة للتعرف على دور الجوانب المعرفية في فهم مشكلة صعوبات تعلم القراءة، وذلك على عينة قوامها 120 تلميذا مقسمة على مجموعتين60 تلميذا يعانون من صعوبات القراءة و60 تلميذا من العاديين بمتوسط عمري قدره 10,5عاما، وباستخدام استبيان معرفي ومقاييس القراءة وتحليل التباين المتعدد ومعاملات الارتباط في معالجة البيانات، خرجت الدراسة بعدة نتائج من أهمها أهمية الوظائف والعمليات المعرفية في التنبؤ بذوي صعوبات القراءة، وذلك عند مقارنتهم بالعاديين، كما يلعب التذكر دورا هاما في الفهم القرائي.

3- دراسة Male (1996):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على إستراتيجيات تطور الذاكرة لدى ذوي صعوبات التعلم، وعلاقة أنواع الاستدعاء بإستراتيجيات التذكر في حل المشكلات، وذلك على عينة متكونة من 40 طفلا مقسمة على مجموعتين 20 من ذوي صعوبات التعلم و20 من العاديين، باستخدام مجموعة من المهام لقياس الذاكرة.

أوضحت النتائج وجود قصور لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في التذكر عند مقارنتهم بالعاديين، كما أظهرت أنهم يعانون من قصور في استدعاء بعض البنود، وذلك لعدم قدرتهم على استخدام إستراتيجيات الاسترجاع عند حاجتهم إليها (العايد،2007).

4-دراسة البشير شرفوح (2005):

هدفت إلى دراسة انعكاس عسر القراءة على السلوك العدواني لدى المعسورين، على عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي المتمدرسين بابتدائيات بالجزائر العاصمة سنهم بين 10-12 سنة، ممثلة في مجموعتين الأولى تحتوي على 60 تلميذ من المعسورين قرائيا ومجموعة ثانية مكونة من 60 تلميذ من العاديين، مستخدما في ذلك المنهج الوصفي التحليلي ومجموعة من الأدوات نذكر أهمها:

-اختبار قياس الذكاء (رسم الرجل).

- اختبار القراءة من تصميم الباحث.

- اختبار التمييز البصري واختبار التمييز اللفظي.

وقد خلصت الدراسة في جزء منها إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المعسورين والعاديين في عملية الانتباه، فالمعسور قرائيا يعاني من عملية الإسراف في تركيز الانتباه وتطويله مما يؤثر على أدائه القرائي مقارنة بالعاديين، كما توجد علاقة ارتباطية بين عملية الانتباه والأداء القرائي لدى المعسورين.

5- دراسة Staskowsk (2006):

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين مهارات المعالجة المعرفية وصعوبات القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة والفهم القرائي، تكونت عينة الدراسة من 120 طفلا تم مقارنتها بمجموعة مطابقة معها من حيث السن والمرحلة الدراسية ولكن غير متوافقة من حيث المستوى القرائي.

وقد قام الباحث بتطبيق اختبارات القراءة والفهم القرائي التي تتطلب مهارات الاسترجاع، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة قد أظهروا اختلافات كمية وكيفية في عملية الاسترجاع (التسمية) وأداء أقل بصورة دالة إحصائيا في المهام التي تتطلب معالجة الكلمات (وكونواي،2008).

✓ **التعليق:**

من خلال عرضنا للدراسات السابقة الخاصة بالمحور الثاني حسب تسلسلها الزمني، والتي شملت الدراسات التي اهتمت باضطرابات العمليات المعرفية التي يعاني منها ذوي صعوبات القراءة في التعرف والفهم القرائي، مثل (أبو شعشيع،1995) والتي هدفت إلى التعرف على الفروق بين الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة والعاديين في بعض المتغيرات المعرفية، ودراسة (Swanson &Trahan,1996) والتي هدفت إلى التعرف على إسهام الجوانب المعرفية في فهم مشكلة صعوبات القراءة، ودراسة (Male,1996) حيث هدفت إلى التعرف على إستراتيجيات تطور الذاكرة لدى ذوي صعوبات التعلم ومدى فاعلية أنماط الاستدعاء في علاقتها مع إستراتيجيات التذكر المتاحة في إيجاد حلول للمشكلة، وكذا دراسة (شرفوح،2005) والتي هدفت في جزء منها إلى دراسة العلاقة بين الانتباه وعسر القراءة والمقارنة بين الأطفال العاديين والأطفال المعسورين قرائيا، ودراسة (Staskowsk,2006) والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين مهارات المعالجات المعرفية وصعوبات القراءة.

نلخص أهم ما جاء فيها:

- ارتكزت عينة هذه الدراسات على تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم عامة وصعوبات القراءة.
- من حيث الأدوات، فقد استخدم الباحثون الاختبارات والمقاييس التي تقيس الانتباه والاسترجاع، اختبارات القراءة، اختبار التعرف على الكلمة المكتوبة، اختبار الفهم القرائي، اختبارات الذاكرة، استبيانات معرفية، اختبارات القدرات العقلية.
- توصلت النتائج إلى ما يلي:

– يعاني ذوي صعوبات القراءة من مشاكل في الانتباه والاسترجاع مقارنة بأقرانهم.

– أهمية الوظائف المعرفية في التنبؤ بذوي صعوبات القراءة، كما تلعب الذاكرة والاسترجاع دورا مهما في الفهم القرائي.

– يعاني ذوي صعوبات تعلم القراءة من قصور في الانتباه مما يعوق قدرتهم على التعرف أثناء القراءة.

– يعاني ذوي صعوبات التعلم من مشاكل في التذكر مقارنة بالأطفال العاديين، لعدم قدرتهم على استخدام إستراتيجيات الاسترجاع.

– الأطفال ذوي صعوبات القراءة لديهم اختلافات كمية وكيفية في المهام التي تتطلب معالجة الكلمات عند مقارنتهم بأقرانهم من العاديين.

ثالثا: الدراسات المتعلقة بالبرامج التدريبية القائمة على عمليات واستراتيجيات المعالجة المعرفية في علاج صعوبات القراءة تعرفا وفهما:

1- دراسة أماني السيد إبراهيم(1996):

عنوان الدراسة هو "إستراتيجيات الانتباه الانتقائي لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي ". هدف البحث إلى دراسة الانتباه الانتقائي وإعداد اختبار يقيسه، وكذا دراسة

ما إذا كان هناك اختلاف في إستراتيجيات الانتباه الانتقائي التي يستخدمها كل من الأفراد مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي.

تكونت عينة الدراسة من 210 تلميذا من الصف الخامس بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ومتوسط أعمارهم 10 سنوات و6 شهور، مقسمين إلى مجموعتين (منخفضي ومرتفعي التحصيل الدراسي). توصلت النتائج إلى ما يلي:

– توجد فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في جوانب كلا من إستراتيجية الانتباه الانتقائي البصري لصلاح مرتفعي التحصيل الدراسي.

– توجد فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في جوانب كلا من إستراتيجية الانتباه الانتقائي السمعي لصالح مرتفعي التحصيل الدراسي (الشرقاوي،2004).

2– دراسة أماني السيد إبراهيم (1998):

عنوان الدراسة: " أثر برنامج لتنمية بعض الجوانب المعرفية لدى طلاب الجامعة في ضوء نظرية تجهيز المعلومات ". تحددت مشكلة الدراسة فيما يلي:

قامت الباحثة بوضع عدد من الاختبارات للتمكن من القياس القبلي والبعدي لمتغيرات الدراسة والعمليات المعرفية المقترحة، وتم وضع هذه الاختبارات في بطارية اختبارات في صورتين متكافئتين، وتم تطبيقها على عينة استطلاعية من طلبة الجامعة وتم تحليل النتائج باستخدام إجراءات التحليل العاملي. وقد تحققت الفرضية العامة للدراسة والذي ينص على:

– يؤثر برنامج التدريب المعرفي على القدرة على الفهم والذاكرة العاملة لدى طالبات الجامعة.

وكذا الفرضيات الجزئية:

– تحسين الأداءات المعرفية لأفراد المجموعة التجريبية كنتيجة للبرنامج المعرفي.

– استمرار أثر البرنامج مما يدعم الأساس النظري الذي تبنته الباحثة لبناء هذا البرنامج.

3- دراسة Molina, Garrido & Das (1997):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الأسباب المعرفية لصعوبات القراءة لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع ابتدائي تراوح سنهم بين 9-10سنوات، وقد خلصت إلى أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة يعانون أيضا من مشكل في المعالجة المعرفية وهذا بعد تدريبهم على برنامج معرفي في مهارات التعرف على الكلمة (الشرقاوي،2007).

4- دراسة محمد رياض أحمد (1997):

بعنوان "أثر برنامج تدريبي لتنمية المعالجة المعرفية على الفهم القرائي لدى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم"، وقد قسمت عينة الدراسة من مجموعتين ضابطة وتجريبية، وبعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح في الدراسة على أفراد المجموعة التجريبية دون أفراد المجموعة الضابطة، خلصت النتائج إلى وجود فروق دالة بين القياسين القبلي والبعدي في المعالجة المعرفية لصالح نتائج المجموعة التجريبية.

5- دراسة Clikenan (1999):

هدفت هذه الدراسة إلى تباين أثر استخدام إجراءات تقوم على برامج وأنظمة لعلاج مشكلة الانتباه لدى الطلاب الذين يعانون من صعوبات في القراءة، وخلصت الدراسة إلى فاعلية تلك البرامج في تحسين مستوى القراءة لدى ذوي صعوبات القراءة (وكونواي،2008).

6- دراسة Boese (2001):

هدف الباحث من خلال دراسته إلى اقتراح برنامج تدخل قائم على التدريب على الانتباه يهدف إلى منع أو تقليل انتشار صعوبات القراءة في المدارس.

تكونت عينة الدراسة من 120 تلميذا من ذوي صعوبات القراءة، طبق عليهم البرنامج في ثلاث مراحل، المرحلة الأولى عبارة عن نموذج يقوم على تعليمات وتوجيهات،

المرحلة الثانية تقدم للأطفال الذين لم يستجيبوا للمرحلة الأولى، والمرحلة الثالثة تقدم للأطفال الذين لم يستجيبوا للمرحلتين السابقتين.

أظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج القائم على التدريب على الانتباه في التقليل من ظهور وانتشار اضطراب صعوبات القراءة عند الأطفال المتمدرسين (سالم،2012).

7- دراسة محمد علي كامل (2003):

عنوان الدراسة "أثر التدريب على إستراتيجيات معالجة المعلومات في التحصيل الدراسي". تحددت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي:

- ما أثر التدريب على إستراتيجيات معالجة المعلومات في التحصيل الدراسي لدى أطفال الصف الخامس ابتدائي؟

قسمت عينة الدراسة والمتكونة من70 تلميذا بالصف الخامس ابتدائي إلى ثلاث مجموعات، مجموعة ضابطة (23 تلميذا)، مجموعة تجريبية أولى (21 تلميذا) ومجموعة تجريبية ثانية (26 تلميذا). استخدمت الأدوات التالية:

- اختبار القدرة العقلية العامة (أوتيس- لينون).
- اختبار تحصيلي قبلي وبعدي.
- البروتوكولات المكتوبة.
- استمارة الملاحظة.

وأوضحت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة الضابطة والمجموعتين التجريبيتين في التحصيل الدراسي لصالح العينة التجريبية.

8- دراسة واصف محمد العايد (2007):

جاء عنوانها كما يلي: "أثر برنامج تدريبي لتطوير ذاكرة الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتحصيلهم" تكونت عينة الدراسة من 70 طالبا وطالبة من مستوى الصفين الخامس والسادس الأساسيين موزعين على مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد أعد الباحث برنامج تدريبي لتطوير مهارات الذاكرة يتكون من سبعة استراتيجيات مساعدة على التذكر مستند

في ذلك على نظرية معالجة المعلومات وفقا لثلاثة أبعاد تمثلت في البعد السمعي والبصري وبعد المعنى.

خلصت النتائج في جزء منها إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لتطبيق البرنامج التدريبي لتطوير مهارات الذاكرة لدى عينة البحث على التحصيل.

9- دراسة عوجان وفاء سليمان والشراري تيسير خالد(2009):

عنوان الدراسة هو "فاعلية برنامج قائم على استخدام إستراتيجيات تدريس معرفية وما وراء معرفية في تنمية الأداء المعرفي لدى طالبات تربية الطفل في كلية الأميرة عالية الجامعية" هدفت هذه الدراسة إلى تصميم برنامج مستند إلى الاستراتيجيات المعرفية، ومعرفة فاعليته في تنمية مهارات الأداء المعرفي لدى طالبات تربية الطفل، ومقارنتها بإستراتيجيات التدريس المطبقة.تكونت عينة الدراسة من 62 طالبة بجامعة الأميرة عالية بعمان، وتم تقسيمها إلى مجموعتين، واحدة تجريبية درست باعتماد البرنامج التدريبي، وأخرى ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، شملت أداتي الدراسة على إعداد برنامج مستند إلى الاستراتيجيات المعرفية واختبار تحصيلي واستعمال المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وتحليل التباين الأحادي، للتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات التحصيل كوسائل إحصائية. وقد أظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين طالبات المجموعة التجريبية (العفون وجليل،2013).

10- دراسة حسن (د.ت):

هدفت الدراسة إلى الربط بين صعوبات القراءة والانتباه وكيفية تأثير وتأثر كل نشاط بالآخر، كما هدفت الدراسة إلى وضع برنامج تأهيلي لعلاج اضطرابات الفهم القرائي من خلال ما توصلت إليه الدراسة في نوعية العلاقة بين صعوبات القراءة واضطرابات الانتباه، ثم لابد من التركيز في علاج حالات ضعف الفهم القرائي على الانتباه ودوره الفعال في علاجها (الشرقاوي،2004).

✓ **التعليق:**

شملت دراسات هذا المحور تلك التي جمعت بين القصور في المعالجة المعرفية وصعوبات القراءة (تعرف وفهم قرائي) من خلال اقتراح برامج تدريبية على أساس نظرية معالجة المعلومات وإستراتيجيات المعالجة المعرفية لتحسين مهارتي التعرف والفهم القرائي لدى ذوي صعوبات القراءة، فنجد دراسة (إبراهيم،1996) حيث هدفت إلى دراسة الانتباه الانتقائي لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي وإعداد مقياس يقيسه، ودراسة (إبراهيم،1998) الهادفة إلى دراسة أثر برنامج لتنمية بعض الجوانب المعرفية لدى طلاب الجامعة في ضوء نظرية تجهيز المعلومات، ودراسة (Molina et al., 1997) والتي هدفت إلى التدريب على برنامج معرفي على الأطفال الذين يعانون من مشكل في المعالجة المعرفية لتحسين مهارات التعرف على الكلمة، ودراسة (أحمد،1997) والتي هدفت إلى تطبيق برنامج تدريبي على مجموعتين ضابطة وتجريبية قصد التأكد من فعاليته في المعالجة المعرفية على الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ودراسة (Clikenan, 1999) وهدفها بيان أثر استخدام إجراءات تقوم على برامج وأنظمة لعلاج مشكلة الانتباه لدى ذوي صعوبات القراءة، ودراسة (Boese, 2001) هدفت إلى التعرف على فاعلية نموذج أو برنامج قائم على التدريب على الانتباه للتقليل من انتشار صعوبات القراءة في المدارس، ودراسة (كامل،2003) والذي كان هدفها التعرف على أثر التدريب على إستراتيجيات معالجة المعلومات في التحصيل الدراسي، وأيضا دراسة (العايد،2007) والتي هدفت إلى بناء برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التذكر لتحسين التحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ودراسة (عوجان والشراري،2009) حيث هدفت هذه الأخيرة إلى تصميم برنامج مستند إلى الاستراتيجيات المعرفية ومعرفة فعاليته في تنمية مهارات الأداء المعرفي لدى طالبات تربية الأطفال، وأخيرا نجد دراسة (حسن،د.ت)، والتي ركزت على الربط بين صعوبات القراءة والانتباه، كما هدفت إلى التعرف على

فاعلية برنامج لتحسين اضطرابات الانتباه من دوره تحسين مهارة القراءة لدى حالات الضعف القرائي.

نلخص أهم جوانب هذه الدراسات فيما يلي:

- من حيث العينة فقد تركزت معظم الدراسات المذكورة سابقا على تلاميذ المرحلة الابتدائية وطلاب الجامعات.
- أما الأدوات المستعملة، فقد استخدم الباحثون الاختبارات والمقاييس التي تقيس الانتباه الانتقائي والذاكرة، واختبارات القراءة والفهم القرائي بالإضافة إلى برامج تدريبية قائمة على إستراتيجيات معالجة المعلومات وأخرى خاصة بالتدريب على الانتباه الانتقائي والاسترجاع والتذكر وكذا برنامج للتدريب على المعالجة المعرفية.
- خلصت نتائج دراسات هذا المحور إلى:

– استخدام الاستراتيجيات المعرفية يعود بنتائج إيجابية على التذكر.

– تحسين الأداءات المعرفية كنتيجة للبرنامج المعرفي المطبق.

– فاعلية إستراتيجيات المعالجة المعرفية في التدريب الأكاديمي.

– توجد فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في إستراتيجية الانتباه الانتقائي البصري والسمعي لصالح مرتفعي التحصيل الدراسي.

– فاعلية البرامج القائمة على التدريب على الانتباه عامة، والانتباه الانتقائي خاصة في تحسين مستوى القراءة تعرفا وفهما لدى ذوي صعوبات القراءة والتقليل من انتشارها.

– فاعلية البرامج القائمة على التدريب على الاسترجاع والذاكرة في تحسين مستوى القراءة تعرفا وفهما لدى ذوي صعوبات القراءة.

– فاعلية البرامج القائمة على استراتيجيات التذكر في تحسين التحصيل لدى ذوي صعوبات القراءة.

– فاعلية البرنامج القائم على المعالجة المعرفية في التدريب على مهارات التعرف على الكلمة المكتوبة.

– فاعلية البرامج المستندة على الاستراتيجيات المعرفية في تحسين القراءة.

– يؤثر برنامج التدريب المعرفي إيجابا على القدرة على الفهم والذاكرة العاملة.

✓ **تعقيب عام على الدراسات السابقة وأوجه الاستفادة منها:**

قمنا بعرض لمجموعة من الدراسات السابقة الأجنبية والعربية والتي لها علاقة بالموضوع محل الدراسة، وفيما يلي تعقيب على أهم ما جاء في نتائجها:

– معظم الدراسات التي تم عرضها استخدمت إما المنهج المقارن في دراسة الفروق بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم عامة والقراءة خاصة وأقرانهم ممن لا يعانون منها، أو المنهج التجريبي بتصميماته المختلفة وبقياسات قبلية وبعدية لإثبات أثر المتغير المستقل على المتغير التابع، وقد استعملت الباحثة المنهج التجريبي بقياسات قبلية وبعدية لمجموعة واحدة لإثبات دور الاستراتيجيات المقترحة في التدريب.

–عينة الدراسات كان معظمها من المرحلة الابتدائية، وهذا للحد من انتشار صعوبات التعلم عامة وصعوبات القراءة خاصة في هذه المرحلة المبكرة وما يترتب عنها من نتائج، وهذا ما ركزت عليه الباحثة.

– استخدام اختبارات تشخيصية خاصة بصعوبات القراءة عامة وأخرى خاصة بتشخيص الصعوبات في التعرف على الكلمة المكتوبة وفي الفهم القرائي، والاستفادة منها في بناء الاختبار الخاص بالدراسة الحالية.

– اقتراح برامج تدريبية وعلاجية على أسس نظرية معالجة المعلومات المعرفية لعلاج القصور المعرفي وصعوبات القراءة تعرفا وفهما مع إثبات نجاعتها ميدانيا، والاستفادة منها في تصميم البرنامج التدريبي المقترح في الدراسة الحالية.

– أوضحت بعض الدراسات أن الضعف في التعرف على الكلمة يؤثر سلبا على الفهم القرائي.

– تأكيد العلاقة بين التعرف والفهم القرائي لدى ذوي صعوبات القراءة.

– القصور المعرفي قد يؤدي إلى قصور عام في التدريب أو في التعليم الأكاديمي.

– معظم الدراسات ركزت على الجانب المعرفي للقراءة، كما ركزت على طرق تحسين المستوى القرائي للتلاميذ في الطور الابتدائي.

– محاولة البحث عن العوامل المعرفية المؤدية لصعوبات القراءة.

– ارتبطت المشكلات عند ذوي صعوبات القراءة بمشكلات في المعالجة المعرفية من حيث الترميز والتخزين، الانتباه عامة والانتباه الانتقائي، الذاكرة والاسترجاع.

– يختلف العاديين عن ذوي صعوبات القراءة في استخدام إستراتيجيات المعالجة المعرفية المناسبة.

✓ **الجديد في الدراسة الحالية:**

– ركزت الباحثة في الدراسة الحالية على صعوبات القراءة تحديدا وليس على صعوبات التعلم عامة كما جاء في بعض الدراسات السابقة.

– جمعت الباحثة في دراستها بين التعرف والفهم القرائي كمكونين أساسيين للقراءة في تصميمها لاختبار تشخيص صعوبات القراءة الموجه للتلميذ الجزائري، في حين أن معظم الدراسات السابقة ركزت على جانب واحد فقط، إما التعرف على الكلمة أو فهم المقروء.

– اعتمدت الباحثة في الدراسة على مقاربة معالجة المعلومات في تفسير عملية الاكتساب والتعلم عامة وعملية اكتساب وتعلم القراءة خاصة، حيث تركز نماذجها على عمليات المعالجة المعرفية وهي أساسا ثلاث عمليات: الترميز، الانتباه الانتقائي، الاسترجاع والاعتماد عليها في اقتراح برنامج تدريبي قائم على إستراتيجيات المعالجة

المعرفية للعمليات سابقة الذكر، قصد تطويرها ومن ثم تحسين مهارة القراءة لدى ذوي صعوبات القراءة تعرفا وفهما، في حين أن بعض الدراسات السابقة ركزت على عملية واحدة أو عمليتين معرفيتين فقط، والبعض الآخر سادها الغموض في أسس الاستراتيجيات المعرفية المستخدمة.

VI-مصطلحات الدراسة:

1- مهارة التعرف: Reconnaissance

- **التعريف الاصطلاحي:**

هي عملية تحويل الرموز المكتوبة إلى أصوات وتحويل الكلمة المكتوبة إلى نظيرها الصوتي، بالتتابع الصحيح دون إبدال أو حذف للصوت، وتأليف الأصوات معا للنطق بالكلمة كاملة بالاعتماد على المعرفة السابقة (اللبودي،2005،ص176).

- **التعريف الإجرائي:**

هي إحدى مهارتي القراءة المقاسة في الاختبار المصمم في الدراسة (الفرع الأول) قصد الكشف عن صعوباتها بمستوى يقع بين الدرجات: (0-35)، وذلك من خلال تفاعل تلميذ السنة الرابعة ابتدائي مع بنود الاختبار في مهارات التعرف على الحرف (التعرف السمعي، التعرف البصري، التعرف السمعي- البصري)، والتعرف على الكلمة (التعرف على الكلمة كوحدة، التعرف الصوتي للكلمة، التعرف على الكلمة من تركيبها).

2- الفهم القرائي: Compréhension en lecture

- **التعريف الاصطلاحي:**

تعرفه سالم (2012) بأنه عملية عقلية معرفية تعتمد على سلامة العمليات المعرفية وتعاقبها التي يستخدمها القارئ لاستنتاج معاني النص.

وهو ربط القارئ بين الرموز اللغوية ومدلولاتها وإدراك معاني الألفاظ والعبارات المكتوبة والوعي بشتى العلاقات التي تربطها، وهو أيضا استنتاج المعنى الضمني للنص المقروء (اللبودي،2005،ص176).

- **التعريف الإجرائي:**

هو إحدى مهارتي القراءة المقاسة في الاختبار المصمم في الدراسة (الفرع الثاني)، قصد الكشف عن صعوباتها بمستوى يقع بين الدرجات: (0-39)، وذلك من خلال تفاعل تلميذ السنة الرابعة ابتدائي مع بنود الاختبار في مهارات إدراك معنى الكلمة (إدراك الكلمات المترادفة، إدراك الكلمات المتضادة، إدراك الكلمات الغريبة، وإدراك معنى الكلمة داخل الجملة)، وفي إدراك معنى الجملة (تكملة معنى الجملة، وإدراك صواب وخطأ الجملة)، وفي إدراك معنى الفقرة (تحديد عنوان مناسب للنص وفهم الأفكار الجزئية والاستنتاج العام).

3- القراءة: Lecture

- **التعريف الاصطلاحي:**

يعرفها عصر (1999) بأنها عملية معقدة تشمل مجموعة من العمليات العقلية التي تتمثل في الإدراك والتذكر والاستنتاج والربط، وأنها نشاط معرفي يشمل تعريف الحروف والكلمات والنطق الصحيح بها، والفهم والتحليل والنقد والتفاعل مع المقروء وحل المشكلات.

- **التعريف الإجرائي:**

هي عملية التعرف على الرموز المكتوبة من خلال استخراج نغمات أشكال الحروف المعروضة التي تستدعي اللفظ الصحيح للكلمة من خلال دمج الوحدات الصوتية (التعرف على الكلمة)، ومن ثم الوصول إلى المعنى أو المفهوم وإدراك مضمونه من

خلال الخبرة المعرفية السابقة (الفهم القرائي)، فهي عملية تجمع بين مهارتي التعرف والفهم القرائي.

4- صعوبات القراءة: Troubles de lecture

- **التعريف الاصطلاحي:**

يعرفها الروسان (1999) على أنها صعوبة الربط بين الحرف وصوته، ودمج الوحدات الصوتية للكلمة والفهم الضعيف للمقروء.

يكون مستوى الطفل ذو الصعوبات القرائية أقل من المتوقع أو مما يسمح به ذكاؤه العام، فهي انحراف المستوى القرائي بما يشمله من التعرف على الكلمة والفهم القرائي عن المتوقع انحرافا ملموسا، وأقل من مستوى الأقران المتساوين معه في العمر الزمني أو العمر العقلي أو الصف الدراسي (الزيات،2007، ص160).

- **التعريف الإجرائي:**

هي صعوبات في التعرف على المقروء وفهمه، مقاسة من خلال فرعي الاختبار المصمم في الدراسة قصد الكشف عن الصعوبات في مهارتي التعرف على الكلمة والفهم القرائي، أي أن صعوبات القراءة هي صعوبات تمس المهارتين معا.

5- الأطفال ذوي صعوبات القراءة:

- **التعريف الاصطلاحي:**

هم الأطفال الذين يعانون من صعوبات دائمة في القراءة واكتساب مختلف مهاراتها (قصور في التعرف على الحروف والكلمات وفي الفهم القرائي)، ذوو الذكاء العادي والمتمدرسين بصفة طبيعية دون إصابتهم بإعاقات حسية (Debray, Chmiti, &Glose,1981)، ابتداء من سن 9 سنوات، لأن قبل هذا السن يكون الطفل في مرحلة التعلم والاكتساب ولا يمكن التأكد من معاناته من صعوبات في القراءة (Brown & Fleton,1990).

- **التعريف الإجرائي:**

الأطفال ذوي صعوبات القراءة إجرائيا هم مجموعة من التلاميذ والتلميذات سنهم بين 9 و10 سنوات متمدرسين في السنة الرابعة ابتدائي بالمدارس الجزائرية، يعانون من صعوبات في القراءة حسب نتائج اختبار القراءة المصمم في الدراسة بفرعيه، أي لديهم صعوبات في مهارتي التعرف والفهم القرائي (أقل من 18 درجة في الاختبار الفرعي الأول وأقل من 20 درجة في الاختبار الفرعي الثاني)، ولا يعانون من تدني درجة الذكاء في اختبار رسم الرجل لقياس الذكاء (بدرجة 85 فما فوق).

6- المعالجة المعرفية: Traitement cognitif

- **التعريف الاصطلاحي:**

تعرف على أنها مراحل تحويل المعلومات إلى رموز انطلاقا من الإحساس بالمثيرات واستقبالها، نقلها وربطها وتخزينها إلى حين استرجاعها، وتصطلح أيضا بمعالجة المعلومات أو تجهيز المعلومات (سولسو،2000،ص218).

- **التعريف الإجرائي:**

ونحددها في الدراسة على أنها مجموعة من العمليات المعرفية المنظمة تحدث أثناء استقبال الفرد للمعلومات وتحليلها وتفسيرها وتخزينها ذهنيا، واستعادتها وتذكرها حينما يتطلب الأمر ذلك، ترتكز هذه المجموعة من العمليات أساسا على الانتباه الانتقائي والترميز والاسترجاع.

7- إستراتيجيات المعالجة المعرفية: Stratégies de traitement cognitif

- **التعريف الاصطلاحي:**

يرى (Hunt, 1978) بأنها القدرة على ضبط المعالجة التنفيذية للعمليات المعرفية عند الأداء في المهام المطلوبة أو لحل المشكلات، كما أنها تتابع موجه للعمليات العقلية المعرفية نحو الهدف (الزيات،2007،ص33).

ويعرفها البدران (2000) على أنها عملية انتباه فعال، وإدراك وتمثيل دقيق لإنتاج عمليات الترميز والخزن والاسترجاع.

- **التعريف الإجرائي:**

تسمى أيضا بالاستراتيجيات المعرفية أواستراتيجيات الإدراك المعرفية أو استراتيجيات الذاكرة والتذكر، وقد اخترنا تسمية استراتيجيات المعالجة المعرفية كون أن هذه الاستراتيجيات تحدث أثناء المعالجة المعرفية للمعلومات.

ويمكن تعريف إستراتيجيات المعالجة المعرفية من خلال الدراسة الحالية على أنها طريقة تنظيم الفرد وتكييفه وتخطيطه واشتقاقه وتوظيفه للعمليات العقلية المعرفية الثلاثة (الانتباه الانتقائي، الترميز، الاسترجاع) بشكل فعال أثناء القراءة.

يكون التدريب عليها وفق البرنامج التدريبي المقترح في الدراسة قصد إظهار دورها في تحسين مهارتي التعرف والفهم القرائي عند الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة ضمن ثلاثة محاور، كل محور يخص عملية معرفية من العمليات السابقة الذكر حيث خصصنا لكل عملية إستراتيجيتين خاصتين بها، فبالنسبة للانتباه الانتقائي استخدمنا إستراتيجية الضبط الذاتي وإستراتيجية التصور الذهني، أما الترميز فاستعملنا إستراتيجية التجميع وإستراتيجية المسح الدلالي، وأخيرا في محور الاسترجاع طبقنا إستراتيجية التسميع وإستراتيجية إدراك التفاصيل.

الفصل الثاني
معالجة المعلومات
واستراتيجياتها المعرفية

تمهيد:

يبحث اتجاه معالجة المعلومات في كيفية معالجة الإنسان للمعلومات المستقبلة عن طريق حواسه، ويركز على العمليات العقلية الضرورية للتعلم كالانتباه والذاكرة، كما يفترض أن نظام المعالجة (Système de traitement) يخضع إلى عملية تحكم تساعد الفرد على التنسيق بين العمليات التي تجري في شكل متتابع ومتزامن وضبطها، ومن ثم اختيار الإستراتيجية اللازمة لترجمة هذه المعلومات.

ساهم هذا الاتجاه في إعداد وتطوير أساليب فاعلة للأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم وفي القراءة بتوظيف الاستراتيجيات المعرفية المناسبة، لذا ارتأينا في هذا الفصل التطرق لهذا المنظور بشيء من التفصيل من خلال عرض في الجزء الأول من الفصل لمفهوم معالجة المعلومات أما الجزء الثاني فقد خصص لاستراتيجياتها المعرفية.

I-معالجة المعلومات: Traitement d'informations

I-1- مفهوم معالجة المعلومات:

إن عملية معالجة المعلومات هي عملية معرفية (Opération cognitive) بدأ الاهتمام بها منذ أربعينات القرن السابق، حيث أخذ علماء النفس المعرفي على عاتقهم محاولة فهم آليات العمليات المعرفية من ترميز وتخزين واسترجاع (العتوم،2004،ص161).

ويعد كل من (Atkinson & Shiffren) من أوائل علماء النفس الذين أسهموا في صياغة الاتجاه النظري لمعالجة المعلومات والذي يختلف عن النظريات المعرفية القديمة، محاولين من خلاله وصف العمليات المعرفية التي تحدث لدى الإنسان وتفسير كيفية حدوثها ودورها في معالجة المعلومات (الزغلول،2003)، ويعتبر منظور معالجة المعلومات من الاتجاهات التي تقدم مفهوما جديدا وحديثا في تفسير كيفية تدفق المعلومات في

الدماغ (Lerner,2000)، ويضيف (Butler,1998) بأنه يسهم أيضا في إعداد وتطوير أساليب وبرامج وتقنيات تتسم بالفاعلية في تدريس وعلاج ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، حيث تمكنهم من الاستقلالية في التعلم وتوظيف الإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية أثناء عملية التعلم (العايد،2007، ص6).

نال هذا الاتجاه النظري الجديد طوال سنوات تطوره اهتماما كبيرا من الباحثين وعلماء النفس والذين عرفوا وشرحوا مفهوم معالجة المعلومات، بداية من (Shanon,1949) والذي قال بأنها تحصيل المعلومات الواردة للفرد مع إمكانية معالجتها ذهنيا (Traitement mental) (علوان،2009). أما (Kirby,1984) فأشار إلى كونها العملية التي يستقبل من خلالها الفرد المعرفة ويعالجها ويكيفها من خلال الانتباه لها وترميزها في الذاكرة ومن ثم استرجاعها. ويرى(Turnwald,1993) بأنها عملية استقبال (Réception) الفرد للمعلومات، وما تتضمنه من أفكار والربط بينها وبين المعلومات السابقة لديه، بحيث تصبح جزءا من بنيته المعرفية. أما في السنوات الأخيرة فقد أضاف الباحثين بعض التفصيل في تعريفهم لمعالجة المعلومات فنجد سولسو(2000) والذي عرفها على أنها المصير الذي تؤول إليه المعلومات التي تم استقبالها وإدراكها، وكيفيتم تحويلها إلى رموز (Codes) ونقلها وربطها وتخزينها وتسميعها ذاتيا واستدعائها مع إمكانية نسيانها. فهي عملية انتباه فعال وإدراك عال وتمثيل دقيق لإنتاج عمليات الترميز والتخزين والاسترجاع تمتد بين العمق والتوسع، وذلك حسب نوع الهدف من المعالجة (البدران،2000). وهي أيضا تعامل الفرد مع المعلومات التي تعرض عليه منذ إثارة انتباهه وحتى صدور الاستجابة والتي تعتمد على طريقته في معالجتها وتشفيرها وتنظيمها وتمثيلها وإعادة صياغتها وتخزينها في داخل بنيته المعرفية (الميهي،2002). وقد حدد علوان (2009) مجموعة من المهارات المعرفية المنتظمة التي تحدث أثناء استقبال الشخص المعلومات وتحليلها وتفسيرها داخل عقله واستعادتها وتذكرها حينما يتطلب الأمر ذلك، وخاصة عند بروز مشكلة ما تحتاج إلى حل، نعرضها فيما يلي:

– عملية تتطلب نشاطا معرفيا قائما على عمليات معرفية مثل الانتباه والإدراك والتفكير وحل المشكلات.

– عملية قائمة على استخدام أكبر شبكة من الترابطات (Liens) بين الفقرات المتعلمة والمعرفة المماثلة في الذاكرة.

– عملية تعتمد على النظام الحسي للمتعلم وعلى العمليات العقلية وعلى كيفية تناولها للمعلومات ومعالجتها لها.

– عملية تعتمد على مجموعة من المهارات التي تعمل على إثارة انتباه وتفكير المتعلم وتنمية المستويات العقلية العليا لديه.

– عملية تهدف إلى تحديد أفضل الطرق التي تحتفظ بها المعلومات في الذاكرة، وعلى معرفة مصير هذه المعلومات التي تم إدراكها وكيفية تحويلها إلى رموز ونقلها وربطها واستدعائها.

– عبارة عن مجموعة من العمليات المعرفية المنظمة تحدث أثناء استقبال الشخص المعلومات وتحليلها وتفسيرها داخل عقله واستعادتها وتذكرها (صالح وكطان وعلي،2013).

ويتسم نظام معالجة بالتسلسل (Ordre) والتنظيم (Organisation) والتكامل (Complémentarité) ويحاكي نظم معالجة المعلومات في الحاسوب (العتوم،2004،ص161). وعليه فإن التطور الذي شهدتهنظم الحاسوب وظهور تيارات معرفية جديدة بلورت وصقلت هذا التوجه النظري، وبدأت الدراسات حول الخطوات والمراحل التي يتم من خلالها معالجة المعلومات، والتي تنظر إلى الإنسان على أنه يعمل كالحاسوب من حيث تكوين المعلومات ومعالجتها، فالحاسوب والإنسان يشتركان في وجود مدخلات (entrées) وعمليات ومخرجات (sorties) خلال التعامل الخارجي (قنصوة،2002).

I-2-نماذج معالجة المعلومات:

قدم الباحثون عدة نماذج نظرية تفسر عمل العمليات المعرفية أثناء استقبال المعلومات وتخزينها واسترجاعها ضمن مكونات الذاكرة، فالبعض منهم يرى بأن معالجة المعلومات تحدث في وحدات تخزين منفصلة أما البعض الأخر فيرى بأن هذه الوحدات هي عبارة عن نظام متصل ومتداخل يعمل وفق مستويات مختلفة، وسنحاول فيما يلي استعراض أهمها:

I-2-1-نموذج (Robert Gagne) لمعالجة المعلومات:

يشير هذا النموذج إلى أن عملية المعالجة تبدأ عندما تؤثر المنبهات الصادرة عن البيئة في المستقبلات الحسية (Récepteurs sensoriels) وتحول هذه الأخيرة المنبهات إلى معلومات وتنتقل إلى الجهاز العصبي عبر المسجل الحسي وتبقى لثوان قليلة، ثم تنتقل إلى الذاكرة قصيرة المدى بواسطة عمليات الانتباه ليجري تنظيمها في رموز خاصة من أجل الاحتفاظ بها في الذاكرة طويلة المدى، ومن أجل تنفيذ الاستجابة التي تتطلب تنشيط الذاكرة قصيرة وطويلة المدى، حيث تقوم مولدات الاستجابة بتحويل المعلومات إلى أفعال وإحداث الاستجابة التي قد تظهر على شكل استجابة لفظية أو حركية وغيرها.

I-2-2-نموذج (Bos & Vaughn) لمعالجة المعلومات:

تم تقسيم هذا النموذج لعدة مراحل:

أ- مرحلة المدخلات: Stade de réception

وهي مرحلة الاستقبال وتمثل المخزن الحسي الذي يتم فيه استقبال المثيرات البيئية لتصل إلى المرحلة الموالية.

ب-المرحلة التنفيذية: Stade d'intervention

وتتضمن هذه المرحلة الانتباه والإدراك والذاكرة العاملة والذاكرة طويلة المدى.

ج-مرحلة المخرجات: Stade de réaction

وهي مرحلة الاستجابة عن طريق الكلام والحركة، وحتى التفكير الداخلي (العايد،2007، ص ص6-7).

I-2-3-نموذج (Craik & Lockart) لمستويات المعالجة:

يرى الباحثان أن لكل فرد في معالجة المعلومات عدة مستويات للتجهيز، حيث تخزن المثيرات بشكل دائم، إلا أن مستويات المعالجة المختلفة تسهم في كيفية معالجتها، وتتم هذه العملية من خلال ثلاث مستويات وهي:

أ- المستوى السطحي أو الهامشي: Niveau superficiel

وتنصب المعالجة في هذا المستوى على شكل المثير وخصائصه المادية كالحجم أو اللون أو الإيقاع، والتي غالبا ما تكون عرضة للنسيان.

ب- المستوى المتوسط: Niveau moyen

والذي يتم فيه التعرف على المثيرات وتسمياتها.

ج- المستوى العميق: Niveau profond

يعتبر هذا المستوى من المعالجة قائما على المعنى، حيث يهتم بمعاني المثيرات ودلالاتها، وتكون أكثر ديمومة من المستويات السابقة.

د- المستوى الأكثر عمقا: Niveau plus profond

تكون فيه المعالجة قائمة على إيجاد الارتباطات القائمة بين المثيرات، وتتطلب قدرات خاصة كالتمييز وادراك التفاصيل والانتباه الانتقائي المركز (العتوم،2004، ص ص176-177).

I-2-4-نموذج (Atkinson & Schifrin) للمخازن المتعددة:

قدم الباحثان سنة 1968 نموذجا جديدا عن كيفية معالجة المعلومات وتم تطويره في سنتي 1971 و1977 ويفترض هذا النموذج أن المعلومات التي يتلقاها الفرد تعالج ضمن ثلاثة مخازن من الذاكرة الإنسانية، حيث تعالج المعلومات بعد أن كانت عبارة

عن مثيرات حسية في الذاكرة قصيرة المدى عن طريق التسجيل الحسي، فإما أن تبقى في هذه الذاكرة عن طريق التكرار والتسميع أو تفقد من خلال التضاؤل، كما قد تنتقل إلى الذاكرة طويلة المدى عن طريق تكرار المعلومات المهمة بالنسبة للفرد، فالتكرار يلعب دورا في الحفاظ على المعلومات في الذاكرة قصيرة المدى كما يسبب انتقالها إلى الذاكرة طويلة المدى (صالح وكطان وعلي،2013،ص67).

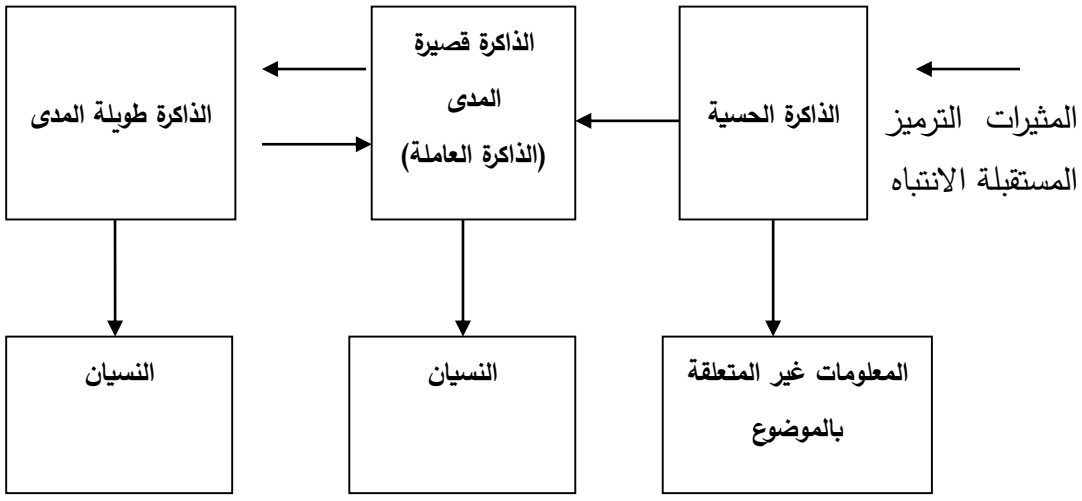
كما تبنى هذا النموذج فكرة وجود ثلاثة أشكال لمعالجة المعلومات من خلال الترميز والتخزين والاسترجاع (Sternberg,2003):

-**المعالجة المادية:** ويتم من خلالها معالجة المثيرات البصرية.

-**المعالجة السمعية:** ويتم من خلالها معالجة المثيرات الصوتية والمتمثلة في الحروف والكلمات المسموعة.

-**معالجة المعاني:** ويتم فيها معالجة المثيرات البصرية والسمعية معا وربطها بمدلولها.

والشكل الموالي يوضح أهم ما جاء في هذا النموذج (العايد،2007،ص10):



الشكل (1): يوضح نموذج المخازن المتعددة لمعالجة المعلومات

إن معالجة المعلومات لا تعد نظرية بحد ذاتها بل نواحي وأطر نظرية اهتمت بتتابع الأحداث المعرفية ومعالجتها بتتبع خطوات ومراحل (العفون وجليل،2013)، فقد استخدمت هذه النماذج في تفسيرها لمعالجة المعلومات لدى الإنسان نظم الحاسوب من أجل تطوير طريقة جديدة للربط بين التعلم والعمليات المعرفية (العتوم،2004،ص162). فاستخدمت مصطلحات جديدة ومختلفة عن النظريات السابقة في تفسيرها لعملية التعلم، فسميت المثيرات مدخلات والسلوك مخرجات والعمليات التي تحدث بين المثيرات والاستجابات السلوكية بمعالجة المعلومات المعرفية (الزيات،2006).

كما قدمت معظم هذه النماذج نظم الذاكرة المختلفة على أنها المكونات البنائية لنظام معالجة المعلومات نفصلها فيما يلي:

I-3-مكونات نظام معالجة المعلومات:

تحدث علماء النفس عن ثلاثة أنماط للذاكرة تمثل ثلاثة نظم في تخزين المعلومات وهي الذاكرة الحسية، الذاكرة قصيرة المدى (الذاكرة العاملة) والذاكرة طويلة المدى (العتوم،2004،ص133). والتي لا ينظر إليها بوصفها مكونات أو تراكيب أو أبنية منفصلة (Wong,1998)، كما أنها لا تمثل تراكيب فيسيولوجية في المخ، وإنما ينظر إليها بوصفها مكونات أو محددات لتعاقب عمليات التجهيز. كما أن تدفق المعلومات عبر هذه المكونات لا يعتبر انتقال فعلي يمكن ملاحظته من مكون إلى مكون آخر (سولسو،2000)، فعملية تجهيز المعلومات هي تتابع أو تعاقب العمليات المعرفية، من بداية الاستقبال والانتباه (Attention) للمثير، ترميزه (Codage) وتخزينه (Stockage)، وصولا للاسترجاع أو التذكر (Récupération ou Restitution) كاستجابة مناسبة (الزغلول،2003).

I-3-1-الذاكرةالحسية: Mémoire sensoriel

تعرف الذاكرة الحسية بالمخزن أو المسجل الحسي والتي تستقبل الاستثارات أو المثيرات من البيئة أو تستثير مستقبلاتنا أو حواسنا وتتحول إلى معلومات أو استثارات عصبية، هذه المعلومات تستقبل وتمر عبر تكوينات أو تراكيب تسمى المسجلات الحاسية التي تستمر فيها للحظة قصيرة للغاية (جزء من مائة من الثانية). جميع المعلومات التي تحس أو تستشعر تسجل ومع ذلك فجزء فقط منها يحظى بالانتباه الانتقائي ويتم ترميزه ويتحول وينتقل إلى الذاكرة العاملة. ولا تقوم الذاكرة الحسية بأية معالجات معرفية للمعلومات بل تترك ذلك للذاكرة العاملة. ويمكن تمييز نوعيين من المسجلات الحسية:

أ- المسجل الحسي البصري:

يدل المسجل الحسي البصري على الانطباعات البصرية التي تنقلها الذاكرة الحسية إلى المعالجة المعرفية لاحقا. أهم ما يميز هذا النوع من الذاكرة ما يلي:

- المعلومات تخزن في الذاكرة الحسية البصرية لفترة لا تزيد عن الثانية.
- دخول معلومات حسية جديدة إلى الذاكرة الحسية البصرية يمحي المعلومات القديمة.
- يمكن استدعاء المعلومات البصرية من الذاكرة الحسية البصرية مباشرة.
- لا يحدث أي معالجات معرفية للمعلومات في الذاكرة الحسية البصرية حيث أن تجميع هذه المعالجات تحدث في الذاكرة العاملة.

ب- المسجل الحسي السمعي:

يعمل المسجل الحسي السمعي بنفس طريقة عمل المسجل الحسي البصري، حيث يستقبل المعلومات السمعية ويحتفظ بها لفترة قصيرة من الوقت ومن ثم يمررها إلى الذاكرة العاملة للمعالجة وفق آليات الانتباه الانتقائي.

ويمكن تحديد مميزاتها كالأتي:

– المعلومات تخزن في الذاكرة الحسية السمعية لفترة 2–3 ثانية وهذا أطول مما تسمح به الذاكرة الحسية البصرية.

– دخول معلومات حسية جديدة إلى الذاكرة الحسية السمعية يمحي المعلومات القديمة أو يستبدلها.

– تمرر الذاكرة الحسية السمعية حوالي 4–5 وحدات من المعلومات إلى الذاكرة العاملة والذاكرة قصيرة المدى من أجل معالجتها وهذا أقل مما تمرره الذاكرة الحسية البصرية والتي تمرر حوالي 9–10 وحدات.

– لا تحدث أي معالجات معرفية للمعلومات في الذاكرة الحسية السمعية كما هو الحال في الذاكرة الحسية البصرية (العتوم،2004،ص ص 136-138).

I-3-2- الذاكرة العاملة:Mémoire de travail

عرف (Baddeley) الذاكرة العاملة بأنها نظام ذو قدرات محدودة يسمح بالاحتفاظ المؤقت للمعلومة ومعالجتها أثناء القيام بمختلف النشاطات المعرفية الأخرى كالفهم واللغة وحل المشاكل.

تعمل الذاكرة العاملة بطريقة ديناميكية نشطة خلال التركيز على متطلبات عمليات التجهيز والتخزين، حيث تعمل على تحويل المعلومات من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى، وتلعب دورها البارز من خلال كمية صغيرة من المعلومات تجهزها وتعمل على تكاملها ومعالجتها مع معلومات أخرى إضافية لتعطينا موقفا تكامليا يتناسب مع طبيعة الموقف ومتطلباته.

ويكمن التفريق بين الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة من حيث وظيفة كل منهما، حيث أن وظيفة الذاكرة قصيرة المدى هو حمل المعلومات التي تتطلب استجابة لحظية واستيعاب المعلومات الضرورية التي يستقبلها الفرد أثناء الحديث أو القراءة، بينما تهتم الذاكرة العاملة بتفسير المعلومات وتكاملها ومعالجتها وترابط المعلومات الحالية مع المعلومات السابقة، وتعتبر عملية الترميز حجر الأساس للذاكرة العاملة. كما أنها ذات

أهمية في الأنشطة المعرفية ذات المستوى العالي مثل الفهم القرائي والاستدلال الرياضي والتفكير الناقد واشتقاق المعاني (الزيات،2007،ص134).

وحسب (Baddeley,2003) فإن الذاكرة العاملة تتكون من ثلاث وحدات مميزة وهي الحلقة الفونولوجية والمفكرة البصرية الفضائية والمنفذ المركزي، بالإضافة إلى مكون رابع أضيف حديثا وهو وسيط الأحداث.

أ- الحلقة الفونولوجية: Boucle phonologique

تعتبر الحلقة الفونولوجية كنظام يقوم بتخزين المعلومات الشفهية أو المنطوقة بصورة منظمة وذلك لمدة معينة، حيثتتكون من وحدة لتخزين (Unité de stockage) الأصوات والكلمات، ويفترض أن هذا النظام تتحكم فيه منطقة بروكا والقشرة ما قبل الجبهية (Cortex préfrontal) لنصف المخ الأيسر.

تتكون الحلقة الفونولوجية من نظامين فرعيين هما وحدة التخزين الفونولوجية (Unité de stockage phonologique)أو ما يسمى بالمسجل الفونولوجي والذي يقوم بالتخزين أو المعالجة المؤقتة للمعلومة اللغوية المقروءة أو المسموعة وذلك لمدة محددة، ونظام التكرار الذاتي تحت الصوتي (Système d'autorépétition sous-phonétique) أو كما يسميه البعض بوحدة المراجعة اللفظية، يقوم هذا النظام بمراجعة وإعادة تنشيط المعلومة التي دخلت وحدة التخزين الفونولوجي وهذا كي لا يحدث محو لهذه المعلومة، بالإضافة إلى ذلك فإن نظام التكرار الذاتي يقوم بتحويل المعلومة البصرية إلى معلومة فونولوجية لإمكانية تخزينها في وحدة التخزين الفونولوجي.

عند التقاط المعلومة السمعية يحصل تحليل فونولوجي(Analyse phonologique) لمدة تقارب الثانيتين، لكن لا بد من أن يحصل تنشيط مستمر لهذه المعلومة وهذا بواسطة نظام التكرار الذاتي من أجل تفادي النسيان التدريجي للمعلومة. في حين أنه إذا كانت المعلومة ذات طبيعة بصرية (كلمة مكتوبة) ففي هذه الحالة يحصل هناك تحليل

خطي (Analyse graphique) والذي يتم فيه تحويل الكتابة إلى معلومة فونولوجية حتى يصبح ممكن تخزينها وتنشيطها.

تلعب الحلقة الفونولوجية دورا هاما في فهم الجمل المسموعة و المقروءة خاصة إذا كانت هذه الجمل طويلة ومعقدة، وقد بينت الدراسات دورها الأساسي في اكتساب المفردات نظرا للدور الذي تلعبه على مستوى معالجة الكلمات من حيث خصائصها اللغوية الفونولوجية.

ب- المفكرة البصرية-الفضائية:Calepin visio-spatial

يرى (Baddeley) بأن المفكرة البصرية-الفضائية مسؤولة عن الاحتفاظ ومعالجة المعلومة البصرية والفضائية (Information visio-spatiale). وتعتبر المفكرة البصرية-الفضائية نظام لديه القدرة على الاحتفاظ المؤقت ومعالجة المعلومات البصرية والمكانية، حيث يؤدي دورا مهما في التوجيه المكاني وفي حل المشكلات البصرية المكانية وذلك من خلال المسجلات الحسية أو عن طريق الذاكرة طويلة المدى.

ج- الإداري المركزي: Administrateur central

يتحكم في النظامين السابقين (الحلقة الفونولوجية والمفكرة البصرية-الفضائية) ويحتل منطقة القشرة ما قبل الجبهية، وهو المسؤول عن التخطيط لحل المشكل ومعالجة المعلومات أثناء القيام بعدة نشاطات معرفية مراقبة كالحساب الذهني.

يتكون الإداري المركزي من وحدتين الأولى للتخزين والثانية لمعالجة المعلومات، وكل وحدة مستقلة عن الأخرى بمعنى أن نشاط كل وحدة يقلص من فائدة الأخرى. وهو المعمل العقلي للمعالجة الفورية وتخزين المعلومات بالإضافة إلى وظيفة أخرى هي وقف المعلومات غير المتعلقة بالمهمة الحالية كي لا تؤثر على الأداء المطلوب.

د- وسيط الأحداث:Tampon épisodique

واجه النموذج الأول للذاكرة العاملة والذي ينص على أن الذاكرة العاملة لها ثلاثة مكونات بعض التحديات، وذلك فيما يتعلق بالطريقة التي يمكن فيها أن تتعامل الأنظمة

المختلفة معا، وبالتحديد كيف يمكن لهذه المكونات أن تتواصل مع الذاكرة طويلة المدى، ومن أجل حل هذه المشكلة، اقترح (Baddeley,2000) نموذجا جديدا والذي يفترض فيه أن وسيط الأحداث هو مخزن مؤقت ذو سعة محدودة، وقادر على الجمع بين أبعاد تخزينية مختلفة، مما يتيح لها أن تجميع المعلومات من الإدراك ومن النظامين الفرعيين ومن الذاكرة طويلة المدى (سولسو،2000).

I-3-3-الذاكرة طويلة المدى:Mémoire à long terme

بعض المعلومات التي لا يتم تجهيزها أو معالجتها في الذاكرة قصيرة المدى تفقد وتتلاشى والبعض الآخر يتم تجهيزه ومعالجته وتحويله أو نقله إلى الذاكرة طويلة المدى التي ينظر إليها بوصفها مخزن دائم للمعلومات (العتوم،2004).

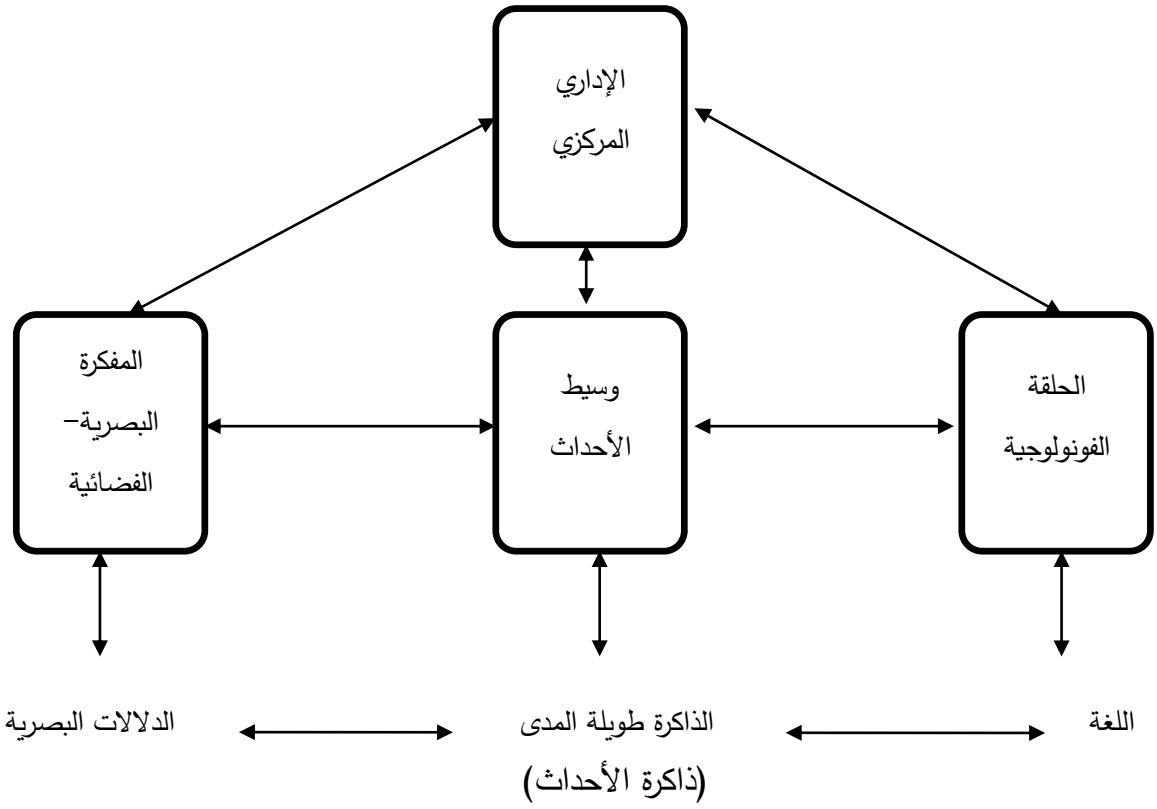
وقد ميز (Tulving,1972) تمييزا واضحا بين نوعين من الذاكرة طويلة المدى هما ذاكرة الأحداث وتختص بالأحداث (Mémoire épisodique) وذاكرة المعاني (Mémoire sémantique)، فنحن نختزن الأحداث أو الخبرات التي نمر بها شخصيا في مناسبات معينة في ذاكرة الأحداث، بينما نختزن في ذاكرة المعاني كل شيء مرتبط باللغة مثل معاني الكلمات أو الجمل أو قواعد اللغة أو تنظيمنا المعرفي المتعلق بمعاني الكلمات (صالح وكطان وعلي،2013).

وهناك نوعان آخران من الذاكرة يعرفان بالذاكرة الحركية أو المتعلقة بالأنشطة الحركية والذاكرة الوجدانية أو الإنفعالية.

ويرى (Singer,1978) أننا عندما نعد لكتابة شيء ما فإننا نسترجع أو نستعيد برنامج الكتابة من الذاكرة الحركية (Mémoire motrice) التي توجه حركاتنا في الكتابة، بينما يرى (Zajonic,1980) أننا عندما نرى شخصا ما نعرفه فإنا نسترجع مشاعرنا نحوه من الذاكرة الوجدانية أو الانفعالية (Mémoire affective). ومن أهم خصائص الذاكرة طويلة المدى:

- كمية المعلومات المخزنة غير محدودة.
- تحتفظ بالمعلومات لمدة زمنية غير محددة.
- جميع المعلومات التي تصل إلى الذاكرة طويلة المدى تخزن حتى وإن فشل استدعاؤها فيما بعد.
- الترميز الجيد في الذاكرة قصيرة المدى يعد عاملا أساسيا يساعد على الاسترجاع من الذاكرة طويلة المدى لاحقا (العتوم،2004).

ويمكن تلخيص أهم ما جاء في تفسير عمل مكونات الذاكرة من خلال مخطط نموذج (Baddeley) للذاكرة العاملة:



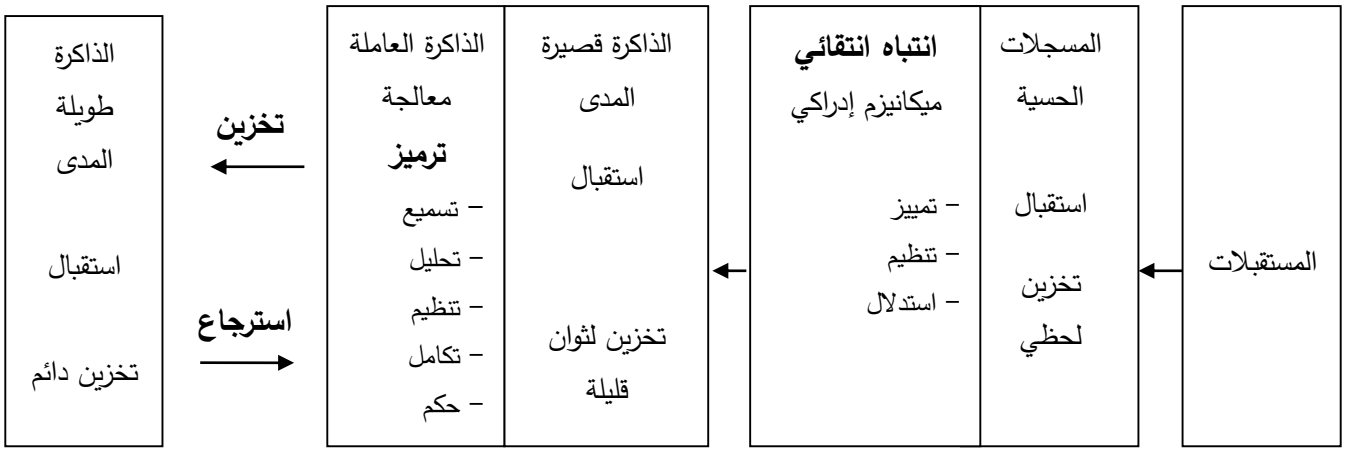
الشكل(2): يوضح نموذج (Baddeley,2000) للذاكرة العاملة

I-4- أسس معالجة المعلومات:

يفترض هذا المنحنى أن الاستجابات ليست مجرد ناتج فوري لمثير معين، ولكن هذه الاستجابات هي مخرجات ناتجة عن عدد من مراحل المعالجة ومستوياتها الجزئية، حيث كل مرحلة تستغرق فترة زمنية معينة تنظم وتحول المعلومات من عملية إلى أخرى (الشرقاوي،2004). فالإنسان كائن نشط وفعال وليس مجرد مستجيب للمثيرات (الزغول،2003،ص175). لأن الإنسان لا ينتظر وصول المعلومات بل يقوم بالبحث عنها ويعمل على معالجتها وانتقاء المناسب منها وفق خبراته السابقة، وهذا يؤدي إلى إنتاج تمثيلات معرفية (Représentation cognitives) مختلفة تحدد أنماط سلوكه أمام المواقف والمثيرات المختلفة (Baddelay,2003).

كما تعد معالجة المعلومات عملية منظمة ومتسلسلة وتبحث في عدد من العمليات المعرفية لتحويل المعلومات، فهي تحاول الإجابة عن كيفية الانتباه للمعلومات في البيئة المحيطة والحصول عليها بانتقائها وكيفية تحويلها وتخزينها في الذاكرة حسب طبيعة أنظمة هذه الأخيرة (ذاكرة حسية، ذاكرة عاملة، ذاكرة طويلة المدى) فانتقال المعلومات عبر هذه الأنظمة يسمى ترميزا أو تشفيرا لها اعتمادا على القدرة الانتباهية، وهذا وفق سعة محدودة (Capacité limité)، وأخيرا يتم استرجاعها واستخدامها في حل المشكلات (علوان،2009).

انطلاقا مما سبق يمكن توضيح أسس معالجة المعلومات من خلال عملياتها المعرفية في نظم الذاكرة المختلفة حسب مخطط (Klausmeier,1975) للعمليات المعرفية المستخدمة في تجهيز المعلومات (الزيات،2006،ص321):



الشكل (3):يوضح العمليات المعرفية المستخدمة في معالجة المعلومات

انطلاقا من هذا المخطط يمكننا فيما يلي تفصيل العمليات المعرفية المستخدمة في معالجة وتجهيز المعلومات والمتمثلة أساسا في الانتباه الانتقائي والترميز والاسترجاع:

I-5- عمليات المعالجة المعرفية:

يرتبط نظام معالجة المعلومات بمجموعة من العمليات المعرفية والتي تمثل النشاط الوظيفي للذاكرة، تتمثل هذه العمليات في الانتباه والإدراك والترميز والتخزين والاسترجاع وحل المشكلات والتفكير (سولسو،2000)، وسنحاول فيما يلي التطرق إلى الأساسية منها حسب ما جاء في الأدب النظري المعتمد في الدراسة والمتعلقة بالتعلم عامة، والتي تصف عملية التعلم المعرفي ضمن ثلاثة مراحل هي الانتباه للمثيرات، ترميز المثيرات وتخزين واسترجاع المعلومات (قطامي،2013،ص ص529-530)، والتي ربطناها بدورنا بنشاط القراءة وتعلمه.

I-5-1- الانتباه:Attention

الانتباه هو عملية معرفية تنطوي على التركيز في مثيرات معينة من بين عدة مثيرات تستقبلها الحواس من البيئة فالانتباه هو قدرة التعامل مع كميات تزودنا بها الحواس والذاكرة (سالم،2012).

يمكن التفريق بين مرحلتين أو عمليتين للانتباه أثناء المعالجة المعرفية هما عملية الاستقبال الحسي المثيرات الخارجية وعملية انتقاء المثيرات المتعلقة بالموضوع:

أ- الاستقبال الحسي:Réception sensorielle

تبدأ عملية معالجة المعلومات بالاستقبال حيث يستقبل الإنسان عددا هائلا من المثيرات الحسية من خلال حواسه الخمسة في وقت واحد مما يؤدي إلى صعوبة الاحتفاظ بجميع هذه الرسائل لذلك تختفي بعد مرور فترة بسيطة تستغرق ثانية أو ثانيتين (العمر،1990،ص176). وحتى يتمكن الفرد من الاحتفاظ ببعض الرسائل الحسية سريعة الفقدان لابد من تفعيل الذاكرة الحسية وهي المستقبل الأول للمدخلات الحسية من العالم الخارجي من خلال ما يسمى بالتسجيل الحسي (الزغلول،2003).

ووظيفة الاستقبال الحسي للمعلومات هو الاحتفاظ بالرسائل الحسية لبعض الوقت حتى يتمكن الفرد من أن ينتقي منها ما يفيده ويرسله إلى مرحلة تالية من المعالجة (تعوينات،2009).

ب-الانتباه الانتقائي:Attention sélective

ركزت الدراسات والبحوث التي تناولت موضوع الانتباه على ما يعرف بعملية الانتباه الانتقائي والذي يشير إلى القدرة على الحفاظ على المثير في مواجهة مجموعة من المشتتات الأخرى وهو ما يسمى بالتحرر من التشتت (سالم،2012،ص39).

يتم تركيز الانتباه على مثير واحد من بين عدة مثيرات بشكل انتقائي وإرادي بسبب محدودية الطاقة العقلية وسعة التخزين وسرعة المعالجة ويحتل هذا المثير ما يسمى ببؤرة الشعور بينما تكون المثيرات الأخرى خارج إطار الشعور (صالح وعلي وكطان،2013،ص37)

ويرى (Guenther,1998) أن الانتباه الانتقائي يتضمن تقديم مهمات تهدف إلى معالجة المعلومات من خلال فحص بعض الأشياء التي يميل فيها الأفراد إلى انتقاء مثيرات معينة، ويتلاشى الانتباه للمثيرات الأخرى، فالذاكرة العاملة تسمح بدخول جزء

يسير من المعلومات التي تتم معالجتها وهي تلك المعلومات التي يوجه الانتباه إليها، كما يشير كثير من الباحثين إلى أن مشاكل الذاكرة العاملة تنتج عن فشل في السيطرة الانتباهية، وعدم القدرة على كبح الاستجابات لمعلومات غير متصلة بالموضوع (العايد،2007،ص ص18-19).

I-5-2- الترميز:Codage

عقب تسجيل المعلومات عن طريق المسجلات الحسية فإنها تحل محل الذاكرة العاملة وفي بعض الحالات إلى الذاكرة طويلة المدى، حيث أن هناك استراتيجيات تستعمل في هذا التحويل، وتخضع المعلومات خلال هذا الانتقال إلى ما يسمى بترميز المعلومات (الزيات،2006،ص307).

تتطلب عملية الترميز انتباها انتقائيا للمعلومات، وغالبا ما تحدث المعالجة في الذاكرة العاملة بعد تحويل ونقل من الذاكرة الحسية (الزغلول،2003).

ويقسم الترميز إلى أنواع:

أ-الترميز البصري: Codage visuel

يميل بعض الناس إلى ترميز المعلومات وفقا لشكلها بحيث تمثل المعلومات بسلاسل من الصور التي تحدد المثير وهذا النوع من الترميز يفسر ما عرف بالذاكرة الفوتوغرافية (العتوم،2004،ص141)، في هذه الحالة يتم ترميز المعلومات المستدخلة بصريا مثل الأحجام والأشكال والألوان (صالح وكطان وعلي،2013،ص40).

ويشير هذا النوع من المعالجة إلى أن المعلومات تخزن كصور وليس كأصوات، ويكون هذا النوع من المعالجة خاص بالمعلومات غير اللفظية (أبو جودة،2004)، ويذكر (The National Center for Learning Disabilities,2005) أن الترميز البصري يتضمن التمييز البصري والذاكرة البصرية، والمعالجة البصرية والحركية، والإغلاق البصري، والعلاقات الفضائية (العايد،2007،ص17). وتعتبر المفكرة البصرية الفضائية في الذاكرة العاملة هي المسؤولة عن هذا النوع من المعالجة (Baddeley,2003).

ب-الترميز السمعي:Codage auditif

يسمى أيضا بالترميز الصوتي وفيه يتم ترميز المعلومات وفقا لخصائصها السمعية مثل درجة أو نغمة الصوت وحدته (صالح وكطان وعلي،2013،ص41)، حيث أن كثيرا من الأفراد يعتمدون على طريقة ترميز المثيرات بطريقة صوتية، وذلك وفقا لمنطوق الكلمات والأعداد أو الرموز أو الأصوات الناتجة عنها (العتوم،2004،ص141).

ج-الترميز الدلالي:Codage sémantique

يسمى أيضا ترميز المعنى وفيه يتم ترميز وتمثيل المعلومات كمعاني، ويتكامل مع الترميز البصري والسمعي في إدراك المعاني وتفسيرها وإعطائها الدلالات الملائمة (صالح وكطان وعلي،2013،ص40). يختصر ترميز المعنى الوقت والجهد إلا أنه يتأثر بالذكاء والقدرات العامة والخاصة ذات العلاقة بالبنية المعرفية للفرد (العتوم،2004،ص141). كما توجد صور أخرى من الترميز مثل الترميز اللفظي والحركي والذوقي والشمي والوجداني أو الانفعالي.

I-5-3- الاسترجاع: Récupération

الاسترجاع هو آخر عملية من عمليات التجهيز وتتمثل في البحث عن المعلومات وتحصيلها من الذاكرة واستعادتها، وتتوقف فعالية هذه العملية على طريقة وكيفية ترميزها وكذا على مستوى التجهيز الذي تعالج عنده هذه المادة (سطحي أو عميق) (الزيات،2006،ص311).

وهو عملية تذكر الأحداث والأشياء والخبرات التي تعلمها الفرد في السابق، ويترجم إلى البحث عن المعلومة الموجودة في الذاكرة واستعادتها (الريماوي،2004).

كما يشير مفهوم الاسترجاع إلى محاولة الفرد تذكر أو استرجاع المعلومات التي سبق حفظها والاحتفاظ بها في الذاكرة قصيرة المدى أو السابق تعلمها وتخزينها والاحتفاظ بها في الذاكرة طويلة المدى (الزيات،2006،ص327)، أو تستعمله الذاكرة العالمة أثناء

الترميز من أجل استرجاع المعلومات المخزنة في الذاكرة طويلة المدى المتعلقة بالموضوع قيد المعالجة. ويأخذ شكلين هما:

أ-الاستدعاء: Rappel

الاستدعاء هو تذكر الأحداث والخبرات التي تعلمها الفرد في السابق حيث يتم ذلك دون الحاجة إلى وجود المثيرات التي أدت إلى حدوث التعلم والتخزين، والاستدعاء يكون سهلا إذا تم البحث عن المعلومات في الذاكرة الحسية أو قصيرة المدى، أما في الذاكرة طويلة المدى فيكون ذلك أصعب لأن المعلومات من النوع الأول تكون أقل عددا وتخزن لفترة زمنية محددة، أما في النوع الثاني فالمعلومات كثيرة وتبقى لمدة غير محددة مما يعني صعوبة أكبر في الاستدعاء (العتوم،2004،ص131).

وهو أيضا استرجاع المعلومات والخبرات أو الذكريات مع ما يصاحبها من ظروف الاستدخال أو المكان أو الزمان أو الاحتفاظ، التي تأخذ مجراها بحيث تتداعى في غياب المثير الأصلي، ويعتمد الاستدعاء من حيث هو صورة من صور التذكر على الصيغ الذهنية التي تنقل المعنى الرمزي للمثير الأصلي خلال عملية الاستدخال والحفظ (الزيات،2007،ص40).

ب-التعرف:Reconnaissance

يعتبر التعرف أسهل من الاستدعاء حيث يعتمد على وجود المثير الذي تم تعلمه في الماضي، والتعرف كما يعرفه علماء علم النفس هو شعور بأن ما يراه الفرد أو يسمعه في الحاضر هو جزء من خبرة سابقة تكونت في الماضي (العتوم،2004،ص131).

يختلف التعرف وظيفيا عن الاستدعاء، فكلاهما يعتمد على الخبرة السابقة والتعلم المقصود وغير المقصود، إلا أن التعرف يبدأ من الموضوع المتعرف عليه، بينما ينتهي الاستدعاء بالموضوع المستدعى. ففي الاستدعاء يثير موضوع (أ) موضوع (ب)، فسؤال الامتحان يستدعي معلوماتك عنه، ولكن في التعرف يثير الموضوع المتعرف عليه استدعاء المعلومات المرتبطة به، ويحدث التعرف على درجات مختلفة إذ أنه يتأرجح

بين الشعور المبهم بالتعرف على الموضوع من ناحية، والتحديد التام لماهية هذا الموضوع وخواصه ومعالمه من ناحية أخرى.

وقد توصل كل من ميردوك (1974)، الزيات (1985)، سعودي (1993) إلى أن التعرف على الكلمات النادرة وتذكرها أيسر من التعرف على الكلمات الشائعة وتذكرها، كذلك وجد أن الكلمات ذات التكرار العادي الأكثر شيوعا تكون أقل من الكلمات ذات التكرار المنخفض عند التعرف عليها وتذكرها، وأن التنظيم يسهل عملية الاستدعاء ولكن تأثير التنظيم على عملية التعرف ضئيل، وأن القائمة المنظمة تنظيما جيدا يكون التعرف على مفرداتها أفضل من تلك التي تفتقر إلى التنظيم (الزيات،2007،ص ص41-42).

بناء على ما تقدم يمكن توظيف النتائج النظرية لمقاربة معالجة المعلومات ويتمثل ذلك في الأساليب والاستراتيجيات المعرفية التي تنبثق عن هذا الاتجاه، حسب عمليات المعالجة المعرفية التي تحدث فيها، والتي سنفصلها فيما يلي:

II- استراتيجيات المعالجة المعرفية: Stratégies de traitement cognitif

II-1-مفهوم استراتيجيات المعالجة المعرفية:

تمثل الاستراتيجيات المعرفية إحدى آليات التكوين العقلي المعرفي التي تعكس بعض جوانب قدرات الفرد والخصائص الكمية والكيفية لبنيته المعرفية، والتي تنطوي على قدر من العمومية والمرونة، وتعبر عن مستوى أدائه العقلي المعرفي في معالجة المهام المعرفية والأكاديمية والمهارية.

وتكتسب الاستراتيجيات المعرفية أهميتها من حقيقة أن الكثير من المهام المعرفية تؤدى بأكثر من طريقة، اعتمادا على التكوينات العقلية المتباينة للأفراد، فالأفراد المختلفون يسلكون سلوكا متباينا عند أدائهم لنفس المهمة، معتمدين على الأساليب المتباينة لكل منهم في الوصول إلى الحلول المتمايزة، التي تعتمد على خبراتهم الماضية وقدراتهم ومعارفهم الحالية.

ويستخدم مفهوم الإستراتيجية المعرفية على نطاق واسع في مختلف المجالات، ومنها مجالات علم النفس التربوي وطرق التدريس بوجه عام وعلم النفس المعرفي بوجه خاص في مجالات مثل المعرفة، الذكاء، التفكير، الابتكار، حل المشكلات، وما وراء المعرفة (الزيات،2007،ص33).

ويعرف (Greeno,1974) الإستراتيجية المعرفية بأنها التخطيط والمعالجة العقلية والمهارية الفاعلة لتحقيق الأهداف المرجوة، كما يرى (Hunt,1978) أن الاستراتيجيات المعرفية تشير إلى القدرة على ضبط إيقاع المعالجة التنفيذية (Traitementexécutif) للعمليات المعرفية عند الأداء على المهام أو المشكلات المختلفة، وهذا التعريف يشير إلى إمكانية تغيير وتوظيف قابليات أو فاعليات العمليات المعرفية الأخرى حسب مقتضيات المواقف، وحسب (Undrewood,1978) فهي الطريق التي يستخدم بها الفرد المعلومات المتاحة لديه خلال تجهيزه للمعلومات وصولا إلى حلول للمشكلات، كما يرى كل من (Chi & Glasser,1981) بأنها عملية بحث معرفي موجه لإيجاد حل لمشكلة ما، أما (Gange,1985) فيرى بأنها تتابع موجه للعمليات العقلية المعرفية نحو الهدف. يتبعها الفرد لمعالجة مهمة ما أو حل مشكلة معينة (Sternberg,2003) (عن الزيات،2007،صص33-34).

وتعرفها(دروزة،1995) بأنها مجموعة من العمليات العقلية التي تقوم بها الذاكرة أثناء التعلم لمعالجة المعلومات، بحيث تؤدي إلى الفهم والاستيعاب ثم الاسترجاع والتذكر، أما (عدس،1998) فيرى بأنها أساليب تساعد على ربط المعلومات الجديدة وغير المألوفة بالمألوفة منها ومن ثم تنظيمها ومعالجتها،كما أنها مجموعة من الإجراءات المحددة التي يقوم المتعلم لجعل عملية التعلم أكثر سهولة وسرعة، فهي خطط موجهة لأداء المهمات بطريقة ناجحة ووضع نظم لخفض مستوى التشتت، حيث تتضمن الإستراتيجية المعرفية أنشطة مثل اختيار المعلومات وتنظيمها وتكرارها وربط المادة المتعلمة الجديدة بالمعلومات المخزنة في الذاكرة لتعزيز التعلم المبني على المعنى (أبو رياش،2007)،

فالاستراتيجيات المعرفية هي عمليات وطرائق يقوم بها المتعلم من أجل تذكر وإدراك ومعالجة المعلومات وعمل الارتباطات بين المعلومات الجديدة والقديمة، فهي خطوات تتطلب ترميز المعلومات ومعالجتها عقليا لاكتسابها (العفون وجليل،2013).

وفي إطار آخر أشار (أبو حطب،1983) أن الاستراتيجيات المعرفية تدل على مركبات من الاستعدادات المعرفية الخاصة بالإدراك والذاكرة والتعلم، والتي تميز بين الأفراد في حل مشكلاتهم، فهي الأساليب التي تحكم نشاط الفرد في الانتباه والتنظيم والتعلم والتذكر (قطيم والجمال،1988)، كما تعكس الاستراتيجيات المعرفية طرق الأفراد في الاستجابة المختلفة لنفس المثيرات (حسن،1991)، تتمثل هذه الطرق في استقبال المعرفة والتعامل معها ومن ثم الاستجابة لها فهي طريقة الفرد في تجهيزه للمعلومات (الفرماوي،1994)، هذه الفروق الفردية تكمن في العمليات المعرفية وليس في محتوى البنية، أي في كيفية الأداء المعرفي وليس في كميته (Witkin, Goodenough & Oltman,1979) (عن عبد المجيد،2010،ص ص80-81).

وقد أسهب الزيات (2006) في شرح مفهوم الإستراتيجية المعرفية وعرفها بأنها التوظيف العقلي والمعرفي للمهارات التي يقوم بها الفرد لمعالجة الموقف أو المهمة موضوع المعالجة، واستخدامه لها بأكثر الأساليب فاعلية وكفاءة، اعتمادا على مصادره المعرفية المتاحة له داخليا وخارجيا وتفاعليا وصولا إلى الهدف، كما يرى أن أكثر التعريفات قبولا لدى معظم الباحثين تتمثل في النظر للاستراتيجيات المعرفية باعتبارها تلك التقنيات التي يتحكم فيها الفرد قصديا ويقوم بتوظيفها في التعلم والحفظ والتذكر والتفكير والابتكار وحل المشكلات وتجهيز ومعالجة المعلومات.

II-2-نماذج إستراتيجيات المعالجة المعرفية:

أشار كل من (kail & Bisanz,1993) أن الاستراتيجيات المعرفية تتمثل في نموذجين يعكسان معالم النشاط العقلي المعرفي الاستراتيجي كما يلي:

II-2-1- النموذج الأول:

يفترض أن الإستراتيجية عبارة عن تتابع الأنشطة التي تعالج الوقائع أو المعطيات أو المحددات الماثلة في الموقف المشكل، وبناء على ذلك يمكن أن تمثل الإستراتيجية سلسلة من الأنشطة العقلية المعرفية والمهارية للمعالجة، مع التنظيم المتماسك والمتتابع والشامل لها.

II-2-2- النموذج الثاني:

ويفترض أن الإستراتيجية هي التفكير المرن القابل للتعديل على ضوء محددات أو معطيات الموقف المشكل، اعتمادا على آليات الضبط أو التحكم والمعالجة، فعمليات الضبط تكون استبصارية دالة لكم ونوع المعلومات، مع إمكانية تعديل هذه العمليات تتابعيا أو تزامنيا، أو الجمع بين التتابع والتزامن، اعتمادا على طبيعة وغايات الحلول المستهدفة (الزيات،2007،ص43).

II-3-أنواع استراتيجيات المعالجة المعرفية في الموقف القرائي:

هناك أنواع عديدة وتصنيفات مختلفة للاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها المتعلم حسب نوع المهارة والنشاط المطلوب، وصنفت هذه الاستراتيجيات إما حسب نظم الذاكرة المختلفة (الذاكرة الحسية، الذاكرةالعاملة، الذاكرة طويلة المدى) وسميت أيضا باستراتيجيات تحسين الذاكرة أو استراتيجيات التذكر مثل ما جاء في تصنيف دراسة (العايد،2007) و (تعوينات،2009) و (العتوم،2004). أو صنفت حسب العمليات المعرفية التي تحدث ضمن هذه النظم. والتي تتمثل أساسا في الانتباه للمثيرات الحسية، ترميز المعلومات، استرجاعها وتذكرها (العفون وجليل،2013،ص24)، وهذا مثل ما جاء في تصنيف (السليتي،2008)، وتصنيف (الزيات،2007) والذي اعتمدناه في الدراسة الحالية.

وسنشير فيما يلي لهذه العمليات ولأهم الاستراتيجيات الخاصة بها أثناء المعالجة، حيث أننا قمنا بمسح للأدبيات النظرية وبعض الدراسات السابقة في الموضوع، واخترنا مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية التي يمكن أن يستخدمها الطفل في الموقف القرائي

تعرفا وفهما، ووضعناها حسب مبادئها ضمن كل عملية معرفية تناسبها وتخدمها مستعينين بالتصنيفات المذكورة. وهي الانتباه الانتقائي، الترميز، والاسترجاع، والمتدخلة في عملية التعلم المعرفي (قطامي،2013)، اعتمادا على الاستراتيجيات التي جاءت في التصنيفات سابقة الذكر وأيضا في دراسات أخرى، من أجل تسليط الضوء عليها في دراستنا الميدانية. كما قمنا بدمج المتشابهة منها والمتقاربة في الأسس والمبادئ، واخترنا تسمية واحدة لكل منها تكون شائعة الاستخدام وتناسبها، لأننا وجدنا أن هذه الأخيرة تختلف من مرجع لآخر ومن دراسة لأخرى، وفيما يلي عرض لها:

II-3-1-استراتيجيات عملية الانتباه الانتقائي:

هناك استراتيجيات كثيرة خاصة بالانتباه والانتباه الانتقائي تحديدا، وقد اخترنا منها في دراستنا إستراتيجيتين، الأولى من دورها توجيه الانتباه إراديا إلى المثيرات أثناء استقبالها حسيا، هذه الإستراتيجية لها تسميات كثيرة ومختلفة مثل استراتيجيات التحكم والتركيز وتدقيق الانتباه وتجنيد الانتباه والمراقبة الذاتية والضبط الذاتي، ولكنها تشترك في المبدأ. بالإضافة إلى نوع آخر من الاستراتيجيات تعمل على تحويل تلك المثيرات إلى صور ذهنية قابلة للتخزين في الذاكرة، وهي الأخرى تختلف باختلاف الدراسات وتحمل أسماء عديدة مثل استراتيجيات التخيل والتصور الذهني والتصور العقلي والتمثيل الذهني وبناء الصور والتمثيلات الذهنية، ولكنها تشترك في أسسها.

سنحاول فيما يلي عرضهما بتسميات مختارة وموحدة (ضبط ذاتي/تصور ذهني):

أ- إستراتيجية الضبط الذاتي:

تسمى أيضا باستراتيجيات تجنيد وتدقيق وتركيز الانتباه وهي تعني توجيه الانتباه نحو مثيرات محددة، ولكي يمكن مراقبة هذه العملية ينبغي تدريب المتعلم على أن يكون واعيا بمستويات انتباهه مع الوعي التام بتوجيه عملياته الذهنية، فالتركيز على مهمة هو نتاج التجنيد المتجدد والمستمر للانتباه من أجل توجيهه نحو المهمة المقصودة، ففي القراءة الجهرية الفردية التي يقوم بها أحد المتعلمين بقراءة نص معين بينما يتابع آخرون

هذه القراءة بصريا وذهنيا فغالبا ما يخرج انتباه المتعلمين إلى مثيرات أخرى لكن مدة الخروج تطول أو تقصر حسب نوع المثير وحسب درجة فهم النص المقروء. هذه الإستراتيجية تختص بتوجيه الانتباه نحو عناصر أو أجزاء محددة من النشاط أو المهمة المراد تأديتها فهي سيرورة انتقائية، والتدقيق في عنصر ما من المهمة يسمح بالتغلب على الغموض الذي قد تحدثه دخول عدة معطيات متتابعة في نفس الوقت (تعوينات،2009،ص ص110-111).

وتشير دراسات كل من (Frase,1970) و (Rothkopf,1970) التي أجريت حول الاستراتيجيات المعرفية أنه يمكن إثارة الانتباه وزيادة نسبة الاستقبال الانتقائي للمعلومات عند استخدام مجموعة من المحددات التي من دورها جعل المتعلم يتحكم معرفيا في المثيرات المعروضة عليه (الزيات،2006،ص326).

يزيد هذا النوع من الإستراتيجيات من إثارة انتباه المتعلم أثناء أدائه للمهارات الأكاديمية ومن نسبة الاستقبال الانتقائي للمعلومات لديه، وذلك من خلال استخدام مجموعة من المحددات من دورها جعله يتحكم ذاتيا في المثيرات المعروضة عليه، نذكرها فيما يلي:

- لفت انتباه المتعلم إلى المثيرات المهمة ذات الصلة بالموضوع حتى يركز عليها ويتفادى غيرها.
- تبسيط المثيرات المقدمة وتقليل عددها مع إزالة تعقيدها.
- توظيف أكثر من حاسة ونشاط في الانتباه مثل الاستعانة بالعين والسمع في تعليم القراءة والكتابة واستخدام اللمس في الخبرات المباشرة المراد تعليمها.
- الاستعانة بالخبرات السابقة للمتعلم.
- استخدام عرض المعلومات على حسب المعاني الخمسة لأرسطو وهي:

التشابه والتضاد، التجاور في المكان، التجاور في الزمان، التجاور في الشكل واللون، وهذا ما يسهل الربط السريع بينها والانتباه إليها كمجموعة.

– التكرار والتدريب حتى يستطيع المتعلم السيطرة على المهمة المراد تعلمها (تعوينات،2009،ص ص113–114).

ب– إستراتيجية التصور الذهني:

عرفها كل من (صادق وأبو حطب،1996) بأنها حدوث تمثيل عقلي أوصورة ذهنية للشيء الذي سبق للفرد أن تعرض لها ولا يكون لها وجود فعلي لحظة تصورها، واعتبرا التصور الذهني والتصور الحسي إستراتيجية لاستقبال وبداية تخزين المعلومات على هيئة صور ذهنية تعتبر نظائر مباشرة للأشياء والأفعال وتعتمد على الخصائص الحسية الإدراكية لها.

وأشار (Knuttgen,1991) بأنها تمثيلات عقلية للرموز اللغوية وتكون هذه التمثيلات في أشكال غير منطوقة أو ملفوظة، ويترادف مصطلح التصور الذهني مع بعض المصطلحات الأخرى مثل التخيل، التصور الحسي، التصور البصري، التصور العقلي، التفكير المكاني.

كما عرفها كل من (Crawley & Merrit,1996) بأنها بناء مجموعة من الصور أو الأصوات أو الجوانب الملموسة تكون في عقل الفرد أو هي بناء صور حسية للأحداث أو المناظر أو الأشخاص، ويعد تكوين هذه الصور من السمات المميزة للقراء الجيدين.

أما (Macomber,2001) فيرى بأنها تشكيل أو صياغة للتمثيلات العقلية ذات الخصائص أو الصفات المرئية المميزة، وغالبا ما توجد علاقات مكانية وزمنية في هذه الصور والتي تكون بعيون العقل، أو هي الإدراك الحسي للصور والألوان والأصوات والحركات، وغالبا ما تستخدم كإستراتيجية معرفية لتنظيم عملية استدخال المعلومات أثناء التعلم

تقوم هذه الإستراتيجية على استثارة خيال التلميذ لاستحداث صور عقلية للأماكن أو الأشخاص أو الأحداث أو الأشكال وربطها مع محتوى المادة المتعلمة والعلاقات الكامنة في هذا المحتوى باستخدام صور تخيلية لها للاحتفاظ بها بشكل سليم، فلكي يقرأ

التلميذ قراءة سليمة ويستوعب ما يقرأ، لابد أن يمتلك صورا ذهنية عن الكلمات بحيث ترتسم في ذهنه عدة صور منها:

– الصورة الإملائية (Image orthographique): وتتمثل في الرسم الإملائي الصحيح للكلمة.

– الصورة الصوتية (Image phonétique): وهي تشير إلى الطريقة أو الكيفية التي يتم من خلالها نطق أصوات الكلمة متجاورة ومتسلسلة بحسب المعنى المراد.

– الصورة الدلالية (Image sémantique): تشير إلى معنى الكلمة سواء أكان هذا المعنى معنى معجميا أو معنى سياقيا.

– الصورة الحسية (Image sensorielle): وهي تشير إلى الرمز المادي الذي ترمز إليه الكلمة في الواقع (عبد الباري،2010،ص ص95–98).

تستخدم إستراتيجية التصور الذهني من أجل دعم عمق المعالجة المعرفية للمعلومات، كربط المعلومات الهامة بصورة ذهنية من وحي تخيل الطفل، أو ذكر الأسباب وراء أهمية نقطة معينة، أو ربط المعلومات الحديثة بأخرى قديمة أو بجانب من جوانب اهتمام الطفل (بطرس،2014،ص66).

فالعلاقة بين التصور الذهني والتعرف على الرموز المكتوبة تكمن في أن القراءة عملية عقلية يوظف فيها القارئ قدراته العقلية لاستثارة الارتباطات بين هذه الرموز (عبد الباري،2010)، فتعليم الأطفال باستخدام أساليب التصور الذهني والتخيل له دور ايجابي في تدعيم عمق معالجة المعلومات (بطرس،2014،ص66).

II-3-2- استراتيجيات عملية الترميز:

تقوم استراتيجيات الترميز على عملية التجميع وهي طريقة تساعد على تقليل عدد الوحدات المعرفية لتصبح ضمن إطار الطاقة التخزينية للذاكرة قصيرة المدى (العتوم،2004،ص139). حيث أن الذاكرة قصيرة المدى محدودة فإنها تعمد إلى تجميع

المعلومات التي توجد بينها عناصر مشتركة في وحدة واحدة لتفسح المجال للوحدات الجديدة بالدخول (تعوينات،2009،ص94).

وعليه يمكننا تصنيف استراتيجيات التجميع حسب الأنواع الأساسية لعملية الترميز ومستوياتها وتحديد إستراتيجيتين لها، الأولى تركز على تجميع وتصنيف الخصائص الشكلية والصوتية أو السمعية والبصرية (الترميز السمعي والترميز البصري أو المستوى السطحي من المعالجة) للرموز والحروف والكلمات المكتوبة، والثانية تركز على تجميع ومسح الخصائص الدلالية (ترميز المعنى أو المستوى العميق من المعالجة) للكلمات والجمل المكتوبة. وقد حاولنا في دراستنا التفريق بين الإستراتيجيتين لأنهما تقومان على نفس المبدأ وهو التجميع، باختيارنا لتسمية خاصة بكل واحدة (التجميع/المسح الدلالي) حسب ما اعتمدنا عليه في التدريب، وأيضا حسب تشابهها مع استراتيجيات أخرى. وفيما يلي عرض لمبادئها وأهدافها:

أ- إستراتيجية التجميع:

التجميع هو عملية عقلية للتعامل مع المعلومات عندما تكون ضخمة الحجم وصعبة ومعقدة وذلك بوضعها في فئات متشابهة ذات عناصر مشتركة، وأهم وظيفة للتجميع هي تصغير مساحة المعلومات ليسهل استدخالها.

وإستراتيجية التجميع هي تلك الآلية التي تهدف إلى إدراك العلاقة بين المعلومات الجديدة والمعلومات السابقة وذلك بإدراك أوجه الشبه والاختلاف بينها وتتضمن التصنيف، المقارنة والاستنتاج (العفون وجليل،2013، ص27).

وتتمثل هذه الإستراتيجية أساسا في محاولة إحداث ارتباطات بين المعلومة المستدخلة حديثا وبين ما هو ماثل في البناء المعرفي للفرد بحيث تصبح المادة المتعلمة مرتبطة ببنية معينة أو تصنيف معين أو تنظيم معرفي معين من خلال شبكة ترابطات في الذاكرة. ويعمل فيها الفرد على البحث عن جميع الخصائص المشتركة المكونة للشكل أو الصوت (الزيات،2006).

كما تتضمن هذه الإستراتيجية في معناها أيضا أن وحدة المعلومات توضع بطريقة ما ذات معنى حتى يتسنى للذاكرة قصيرة المدى الاحتفاظ بها لمدة أطول، حيث أن الذاكرة قصيرة المدى تعاني من الاحتفاظ في عدد المعلومات، والأسهل أن توضع وتصنف في تجميعات لتصغير حجمها (السليتي،2008،ص171).

تسمى هذه الإستراتيجية أيضا بإستراتيجية التصنيف، وقد اعتمدنا في التدريب عليها على نوعين أساسيين من أنواع الترميز وهما الترميز السمعي والترميز البصري للمعلومات أي تجميع وتصنيف الخصائص السمعية والبصرية لها.

ب- إستراتيجية المسح الدلالي:

وجدنا تسميات عديدة ومختلفة لمبادئ هذه الإستراتيجية، والتي حاولنا الجمع بينها في إستراتيجية واحدة تكون خاصة بعملية التجميع والتصنيف وتخدم مرحلة الترميز وتحديدا الترميز الدلالي، حيث اخترنا لها تسمية تعبر عن مبادئها وأهدافها المعتمدة في الدراسة وهي إستراتيجية المسح الدلالي، ورغم هذه الاختلافات ولكن جميعها لها هدف واحد وهو التخزين السليم في الذاكرة. فيرى الزيات أن عملية المسح كإستراتيجية معرفية هي مسح خاصية واحدة للمفهوم عبر خصائصه المطروحة، ثم يكون الترميز على هذه الخاصية عند التخزين والاحتفاظ والاسترجاع (الزيات،2007،ص40).

كما تشير هذه الإستراتيجية إلى التصنيف والربط بين الكلمات ذات المعنى غير المألوف المراد تعلمها وبين الكلمات التي سبق تعلمها، وذلك بإيجاد العنصر أو العناصر المشتركة بينها في المعنى (السعيد،2010).

وعليه يمكننا القول بأن إستراتيجية المسح الدلالي هي القيام بمسح للمعنى عبر خصائصه المطروحة، حيث تشبه هذه الإستراتيجية سابقتها في أنهما تقومان على التجميع، غير أن الأولى تقوم على تجميع العناصر الشكلية والصوتية المشتركة للرموز الكتابية المستدخلة قصد ترميز سليم وتخزين يسير للمعلومات، واعتمدنا في التدريب عليها على الترميز السمعي والترميز البصري. أما الثانية فتقوم على مسح وتجميع

الخصائص الدلالية (المعنى) المشتركة للكلمات والمعلومات المقدمة، واعتمدنا التدريب فيها على النوع الثالث من أنواع الترميز وهو الترميز الدلالي للمعلومات.

هناك استراتيجيات أخرى تفيد معالجة المعلومات أثناء عملية الترميز ولكننا لم نتطرق لها في دراستنا، مثل إستراتيجية التركيز.

II-3-3- استراتيجيات عملية الاسترجاع:

هناك استراتيجيات كثيرة خاصة بعملية الاسترجاع، مثل إستراتيجية التسميع والتكرار وإستراتيجية التنظيم وإستراتيجية إدراك التفاصيل والربط بالمعرفة السابقة وإستراتيجية مفاتيح الكلمات أو الكلمة المفتاحية وإستراتيجية إحلال الأماكن أو الموقع وإستراتيجية النقل وإستراتيجية الكلمات البديلة وغيرها من الاستراتيجيات. هذه الاستراتيجيات تستعمل في التدريب العلاجي لذوي صعوبات التعلم بصفة عامة، وبما أن صعوبات القراءة تندرج ضمن هذه الصعوبات فقد اخترنا اثنتين من بينها تتماشى مع أهداف الدراسة.

وفيما يلي نستعرض إستراتيجيتي التسميع وإدراك التفاصيل والتي تم اختيارها للتدريب عليها في الدراسة الحالية،حيث لاحظنا من خلال مبادئها وأهدافها أن الأولى تخدم النوع الأول من أنواع الاسترجاع ألا وهو الاستدعاء، أما الإستراتيجية الثانية فتعمل على تحسين وتطوير نوعه الثاني وهو التعرف، والتي كنا قد فصلناها سابقا. في حين أننا لم نستعرض الإستراتيجيات الأخرى، كوننا لم نتطرق لها وهذا راجع لمتطلبات دراستنا، ولتداخل مبادئها وأهدافها بعض الشيء مع إستراتيجية إدراك التفاصيل والتي لم نتطرق أيضا إلى استراتيجياتها الفرعية:

أ- إستراتيجية التسميع:

التسميع هو ترديد واستظهار المعلومات بصوت مسموع بين الفرد ونفسه عدة مرات إلى أن يحفظها. ويوجد نوعان منه حسب (Lindsay & Norman):

- التسميع أو التكرار الذي يهدف إلى الإبقاء على المعلومات: هنا يقوم الفرد بترديد المعلومة عدة مرات حتى لا ينساها بسرعة.

– تكرار من أجل تفسير المعلومات وربطها بغيرها: هو تكرار يضيف معنى إلى المعلومات التي دخلت إلى الذاكرة قصيرة المدى ويعدها للدخول إلى مخزن الذاكرة طويلة المدى (دروزة،2004).

ويلعب التسميع والتكرار دورا هاما في عملية الاسترجاع، وهو حلقة ضرورية في كل عملية تعلمية وأمرا لابد منه لاستكمال مهمة الاستيعاب الشامل، لأن كل إعادة تؤدي وظيفة الإدخال الأول للعنصر نفسه إلى الذاكرة قصيرة المدى، وهذا التكرار يبقي المادة في هذا المخزن (مخزن الذاكرة قصيرة المدى) ككل ويحتفظ بها لفترة قصيرة، بالإضافة إلى دور آخر يتصل بالتهيئة والإعداد لانتقال المعلومات من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى. ويمكن القول بصورة عامة أن المرور المتكرر للمعلومات في الذاكرة ولاسيما في القصيرة المدى يقوم بوظيفتين هما:

– إحياء المعلومات المحفوظة في الذاكرة قصيرة المدى لتجنب نسيانها.

– نقل المعلومات إلى الذاكرة طويلة المدى مما يؤدي إلى رسوخ آثار هذه الذاكرة (تعوينات، 2009).

وتقوم هذه الإستراتيجية على تسميع المثير أو المعلومة المتعلمة لفظيا وكتابيا أو تكرارها بأي طريقة أخرى، وقد يكون التسميع لمرة واحدة أو عدد معين أو غير معين من المرات (السعيد،2010، ص125).

وقد أشار كل من (Bauer,1977) و (Torgeson & Goldman,1977) و(Adams,1980) إلى أن ذوي صعوبات التعلم عامة أقل مهارة من أقرانهم العاديين في استخدام استراتيجيات التسميع الملائمة لتخزين المعلومات في الذاكرة، وأن إستراتيجية التسميع الأصم أو الكمي أقل كفاءة من التسميع الكيفي المبني على الفهم في استدعاء المعلومات (الزيات،2007).

ب- إستراتيجية إدراك التفاصيل:

يعتبر إدراك التفاصيل من القدرات الخاصة التي تسهم في جعل مستوى المعالجة أعمق ومرتبط بالمعنى، كما تسهم في زيادة الاحتفاظ والاسترجاع وتذكر المعاني (العتوم،2004،ص177). ويمكن القول أيضا بأنها عملية عقلية معرفية تهدف إلى إدراك العلاقات بين الأجزاء (العفون وجليل،2013).

تقوم هذه الإستراتيجية على استخدام عناصر المثير وتحديد معناها الأساسي ثم وضعها في جملة والقياس عليها، وعكسها والمشابهة لها في المعنى مع اختلاف في التركيب والمختلفة معها في المعنى مع اتفاقها في التركيب، واشتقاق علاقات بينها وبين غيرها وفقا لخصائص معينة كالمعنى والوظيفة والدلالة والتركيب، بمعنى تعميق دراستها للوصول لدرجة إتقان ومن ثم ضمان عدم نسيانها (الزيات،2007،ص148). كما أنها تقوم على ربط أجزاء من المعلومات الجديدة بأجزاء من المعلومات السابقة لإعطاء تعلم مجد للمعلومات الجديدة، وقد سميت بإستراتيجية التفصيلات والربط (السليتي،2008،ص168). وتتباين طرق استعمالها من شخص لآخر، فالبعض يربط بين الفقرات التي بينها تشابه في المنطوق أو في التركيب (السعيد،2010).

وقد توصلت دراسة (Gelzheiser,et al.,1983) إلى وجود فروق دالة بين ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين في إدراك التفاصيل مما يصعب عملية التعرف والاسترجاع لديهم (الزيات،2007،ص133).

خلاصة:

نستخلص مما جاء في هذا الفصل أن استراتيجيات المعالجة المعرفية تمثل إحدى آليات التكوين العقلي المعرفي التي تعكس بعض جوانب قدرات الفرد خلال أدائه لمختلف المهام المعرفية والأكاديمية، ويتمثل ذلك في ضبط مراحل وعمليات المعالجة المعرفية المتتابعة ضمن نظم الذاكرة والتي تعتبر مكونات هذا النظام المعرفي.

وقد حاولنا في هذا الفصل عرض أهم استراتيجيات المعالجة وليس كلها، حسب العمليات المعرفية المتعلقة بالتعلم المعرفي والتي تحدث أثناءها، وذلك من خلال مسح لما جاء في الأدب النظري والدراسات السابقة في الموضوع، قصد تجريبها من خلال التدريب على اكتسابها في الدراسة الحالية.

الفصل الثالث

مهارتي التعرف والفهم القرائي

تمهيد:

إن مهارة التعرف على الكلمة المكتوبة (Reconnaissance de mot écrit) جزء أساسي لإعداد قارئ جيد، وكلما نضج الطفل في تعلمه للقراءة زادت بالتدريج الطرق المستخدمة في تعليمه الاستقلال في التعرف أثناء القراءة، والطفل الذي يفشل في تنمية أساليب فعالة للتعرف على الحروف والكلمات التي تناسب مستوى تقدمه وسنه سوف يواجه مشاكل وصعوبات في التعرف السمعي والبصري على الرموز المكتوبة ومن ثم عدم القدرة على تحديد المعنى (عبد الباري،2011،ص199).

ويعد الفهم القرائي (Compréhension en lecture) أساس عملية القراءة فهو النتيجة المتوقعة من الفعل القرائي والهدف المرجو منه، ويتطلب ذلك تفاعل القارئ مع المقروء تفاعلا تكون محصلته بناء المعنى، حيث يقوم القارئ بإضفاء معنى على النص المقروء بما يتفق وطبيعة المعلومات الواردة في النص من جهة، والخلفية المعرفية للقارئ وخبرته من جهة أخرى (عبد الباري،2010،ص23). وقد جاء هذا الفصل للتطرق إلى مهارتي التعرف والفهم القرائي فخصص الجزء الأول منه إلى مهارة التعرف على الكلمة المكتوبة، أما الجزء الثاني فسوف نتطرق فيه إلى مهارة الفهم القرائي.

I- مهارة التعرف:

I-1- مفهوم التعرف على الكلمة المكتوبة: Reconnaissance du motécrit

تتطلب القراءة من التلميذ المبتدئ إدراك الرموز المكتوبة، تكون هذه الرموز عبارة عن تتابعات من الحروف الهجائية التي تمثل أبجديات اللغة، وهذه الحروف تترجم إلى أصوات (اللبودي،2005، ص90).

يشير كل من دوفي وشيرمان وروهلر (1987) إلى أن التعرف على الكلمة هو مهارة مزدوجة، الأولى هي التعرف المباشر أو الفوري والثانية هي التعرف غير المباشر أو

بالوساطة، تشتركان رغم أنهما مهمتان مستقلتان ومتميزتان في أن لهما هدفا واحدا هو تنمية الطلاقة القرائية (Compétence en lecture). أما (Harris & Smith,1992) فيشيران إلى أن التعرف على الكلمة هو المهارة التي يبديها القارئ في التعرف على الكلمات الجديدة التي تواجهه، وتتمثل جوانب هذه المهارة في عدة أمور منها:

- قدرة القارئ على الربط السليم بين حروف الكلمة مع تفعيل الذاكرة البصرية.
- تحديد الأصوات اللغوية وإعادة نطقها.
- الربط بين الصوت والرمز الكتابي الدال عليه (Graphème/Phonème).
- تحليل الكلمات.
- تحديد تسلسل الحروف داخل الكلمة.
- التمييز الفونولوجي للكلمات.
- الاستعانة بسياق الجملة والفقرة في تحديد المعنى.

كما أنه مجموعة من العمليات العقلية والتي تسمح بتحديد طريقة نطق الكلمة المكتوبة بشكل صحيح، والتمييز بين العناصر المختلفة لها من تحليل لأصواتها ولشكلها الكتابي، وكذلك لبعض الجوانب الصرفية من تحديد لمصدر الكلمة، سوابقها ولواحقها (Andrew,1993). أو هو التحليل الصوتي (Analyse phonétique) والسرعة في التعرف على الكلمات المكتوبة، ومن ثم فتعرف الكلمات يشير إلى القدرة على التحديد السريع للكلمة والقدرة على استخدام مجموعة من الاستراتيجيات لمواجهة الكلمات الجديدة غير المألوفة، بالإضافة إلى الوعي الفونولوجي (Manzo & Manzo,1995).

وفي جانب آخر يشير (Koda,2005) بأنه عملية استخراج المعلومات المعجمية من الرسم الهجائي للكلمات، علاوة على اهتمامه بتحويل الرموز اللغوية (الشكل الإملائي للكلمات) إلى أصوات، وتنقسم عملية التعرف هذه إلى ثلاثة مستويات هي:

- المستوى الحرفي (Logographique).
- المستوى الصوتي (phonétique).

- المستوى الصرفي (Grammatical).

كما ينظر إلى التعرف على الكلمة من خمسة جوانب هي:

- الجانب الخطي (graphique): وهو المستوى الذي تكون الكلمة فيه مكونة من رموز كتابية متعاقبة ومحاطة بفراغ أو مسافة قبلها وبعدها.
- الجانب الصوتي (phonétique): وهو التركيز على الكلمة باعتبارها مجموعة من الوحدات الصوتية المنظمة والمتتابعة.
- الجانب الهجائي (orthographique): وذلك لوجود قواعد مقبولة تنص على ظهور بعض الحروف معا في شكل كلمات معينة ضمن خصوصية اللغة.
- الجانب المورفيمي (Morphémique): وهو يشير للمقطع أو الوحدة اللغوية الصرفية والتي تؤدي وظيفة نحوية معينة.
- الجانب النحوي (Grammatical): وهو يشير إلى دور الكلمة ضمن التركيب اللغوي، فالكلمات لا تكون منفردة، ولكنها تظهر كوحدات في جملة، وهي في عمومها تؤدي مهام وظيفية نحوية (عياد والناصر،1993).

ويضيف عبد الباري (2011) إلى أن التعرف على الكلمة المكتوبة هو عملية فسيولوجية وعقلية تقوم على التمييز السمعي والفونولوجي والبصري للكلمات، والقدرة على الربط الجيد بين الأصوات ورموزها الكتابية الدالة عليها (عبد الباري،2011،ص ص200-203).

كما تشير مهارات التعرف على الكلمة المكتوبة إلى عملية تحويل الرموز المكتوبة إلى أصوات وهذا يعني أنه لقراءة كلمة يجب على القارئ القيام بالخطوات التالية:

- تحويل الكلمة إلى نظيرها الصوتي.
- تذكر التتابع الصحيح للأصوات فلا يبدل صوتا مكان صوت في الكلمة ولا يسقط صوتا.

- تأليف الأصوات معا حين ينطق الكلمة كاملة.
- البحث في الذاكرة عن كلمة حقيقية تماثل تتابع الأصوات التي سمعها أو قرأها.

يتعرف القارئ الماهر على الكلمات بشكل تلقائي وبسرعة كبيرة حتى تبدو قراءته طبيعية للكلمات ككل دون أن يعي العمليات الوسيطة المتمثلة في تحويل الحروف إلى أصوات ثم الأصوات إلى كلمات (اللبودي،2005، ص90).

اعتمادا على كل ما سبق يمكن للباحثة تعريف مهارة التعرف أثناء القراءة على أنها عملية إدراك للرموز الكتابية من خلال مجموعة من العمليات المعرفية (Opération cognitives) كالتمييز السمعي والتمييز البصري (Distinction auditive et visuelle)، تهدف أساسا إلى ربط الرموز المكتوبة بالأصوات التي تعبر عنها، ومن ثم تحليل وجمع هذه الأصوات قصد التعرف على الكلمة وقراءتها بشكل صحيح داخل سياق (Contexte) النص المقروء، باستخدام الاستراتيجيات المناسبة لذلك والخبرات السابقة المخزنة في الذاكرة بمختلف مكوناتها.

I-2-ميكانيزمات التعرف على الكلمة:

التعرف على الكلمة عملية عقلية تحتاج إلى مهارات لغوية كالقدرة على ملائمة الصوت المناسب لشكل الحرف (Graphème/Phonème) والذاكرة اللغوية الفعالة من خلال الوعي بالوحدات المكتوبة للكلمة، أي الربط بين الحرف والنغمة الصوتية التي تمثله (الوعي الفونولوجي)

وعليه فإن مهارة التعرف على الكلمة تعتبر عملية عقلية معقدة تتطلب جملة من الميكانيزمات والعمليات المعرفية والتي تتشكل بدورها من مجموعة من المراحل المتتالية والمعقدة (بقعة،2009،ص11).

يعمل ميكانيزم التعرف على الكلمات المكتوبة بطريقتين:

أ- **الإرسال: Adressage**

وهي الطريقة المعجمية (Voie lexical) حيث تجري عملية التعرف على الكلمات المكتوبة على أساس أن هناك معجم لغوي إملائي وفونولوجي أين تخزن جميع الميزات الصوتية والشكلية، حيث يقوم القارئ بقراءة الكلمة انطلاقا من رمز كتابي مخزن في الذاكرة، إنها الطريقة المباشرة (Alegria, Mosty, &Lebel, 2001).

تستخدم هذه الطريقة من أجل معالجة وبصورة سريعة الكلمات المألوفة والنظامية وغير النظامية وهذا من خلال الدخول مباشرة إلى التمثيلات الخطية المخزنة داخل المعجم الخطي (Lexique orthographique) وتنشيط الشكل الخطي يستثير الشكل الصوتي المطابق له والمخزن في المعجم الفونولوجي (Lexique phonologique) ومنه معنى الكلمة المخزن في النظام الدلالي (Système sémantique) حيث أن لكل فرد معجم ذهني (Lexique mental) يسمح له بالتخزين في الذاكرة الشكل الخطي والصوتي للكلمات التي سبق التعرف عليها (جنون،2017).

ينشأ ويتشكل المعجم الذهني في الذاكرة أين يتم التعرف الآلي على الكلمة بدون تتبع خطوات الطريقة الفونولوجية (التجميعية)، فيستعمل القارئ الجيد والناضج هذه الطريقة بصفة فعالة (Alegria, Mosty, &Lebel, 2001).

ب- **التجميع: Assemblage**

وهي الطريقة الفونولوجية (Voie phonologique) أي أن قراءة الكلمات تتم بطريقة غير مباشرة انطلاقا من تحليل سلسلة الكلمات إلى مقاطع حرفية كل قطعة تطابق بصوتها، ثم تجمع هذه الأصوات للتمكن من نطق الكلمة حسب قاعدة الوحدة الفونولوجية وليست المعجمية (Casalis,1995).

تسمح هذه الطريقة بفك الكلمات غير المألوفة النظامية وكذا اللاكلمات والكلمات غير الحقيقة أو المكتوبة بشكل خاطئ وهذا بمساعدة قواعد التحويل الخطي الصوتي المتعلمة بطريقة صحيحة، فالقارئ يقوم بتقطيع (Segmenter) الكلمة المكتوبة إلى

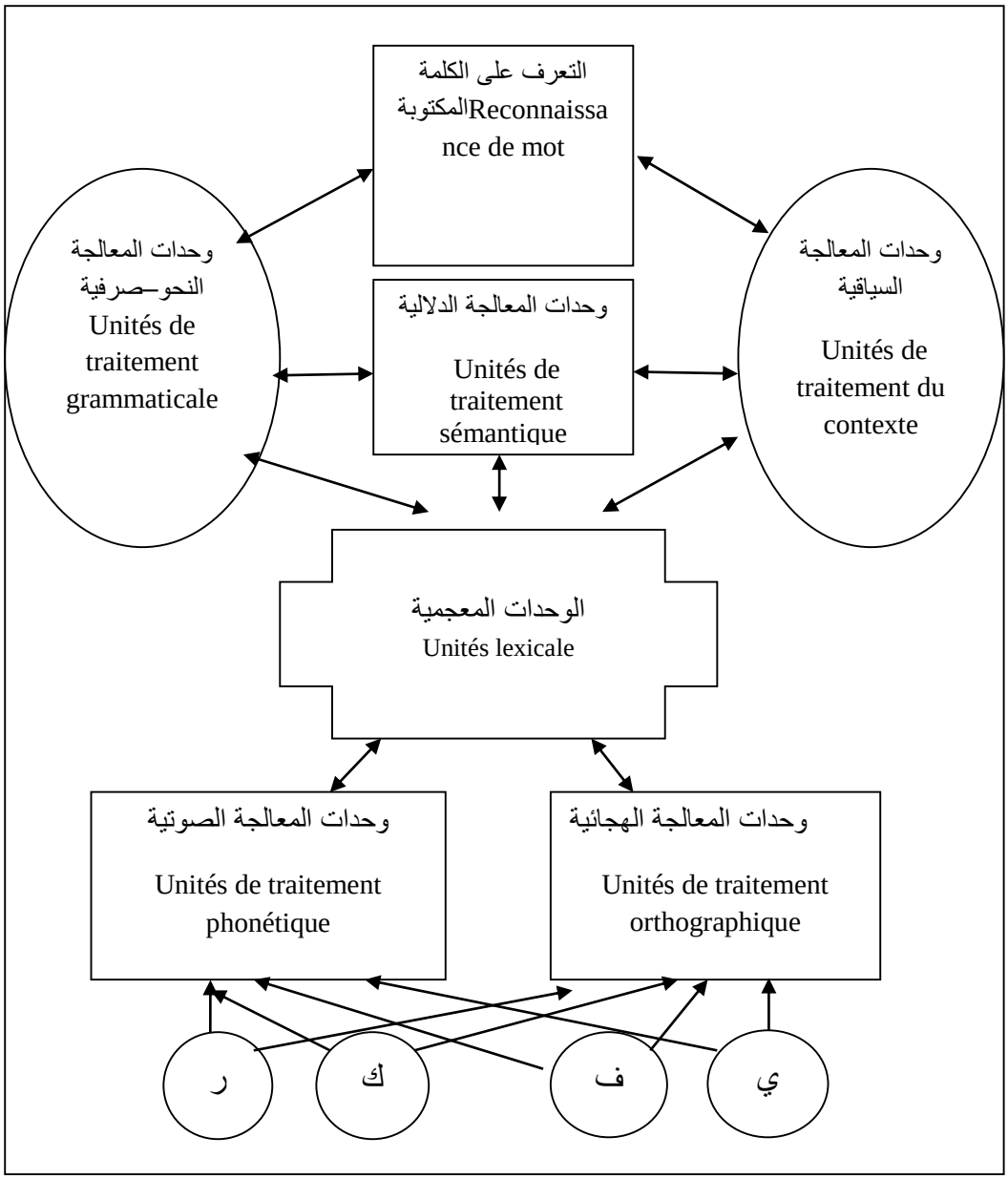
وحداتها القرافيمية (Unités graphémiques) بواسطة المحول الخطي الفونيمي كما يعرف كذلك بالوساطة الفونولوجية (Médiation phonologique)، والذي يسمح بربط كل وحدة غرافيمية بمقابلها الفونيمي ثم تجميع مختلف الوحدات الفونولوجية لتحقيق فك الترميز والتعرف على الكلمة ثم التلفظ بها (جنون،2017).

فالتعرف على الكلمة هنا هو عملية فك النغمات أو الأصوات حسب صورة الحرف ثم ضمها حسب تسلسلها كأجزاء ضمن وحدة كلية للوصول إلى التلفظ السليم للكلمة (Carputer &Just,1991).

I-3-نماذج التعرف على الكلمة:

قدمت عدة نماذج تفسيرا لعملية التعرف على الكلمات المكتوبة أثناء القراءة، وفيما يلي نستعرض مجموعة منها مع تحليل أهم ما جاء فيها:

I-3-1- النموذج الدينامي لتعرف الكلمات المكتوبة:الشكل التالي يقدم تصورا عمليا لكلمة واحدة يتعرف عليها المخ البشري وهي كلمة (يفكر):



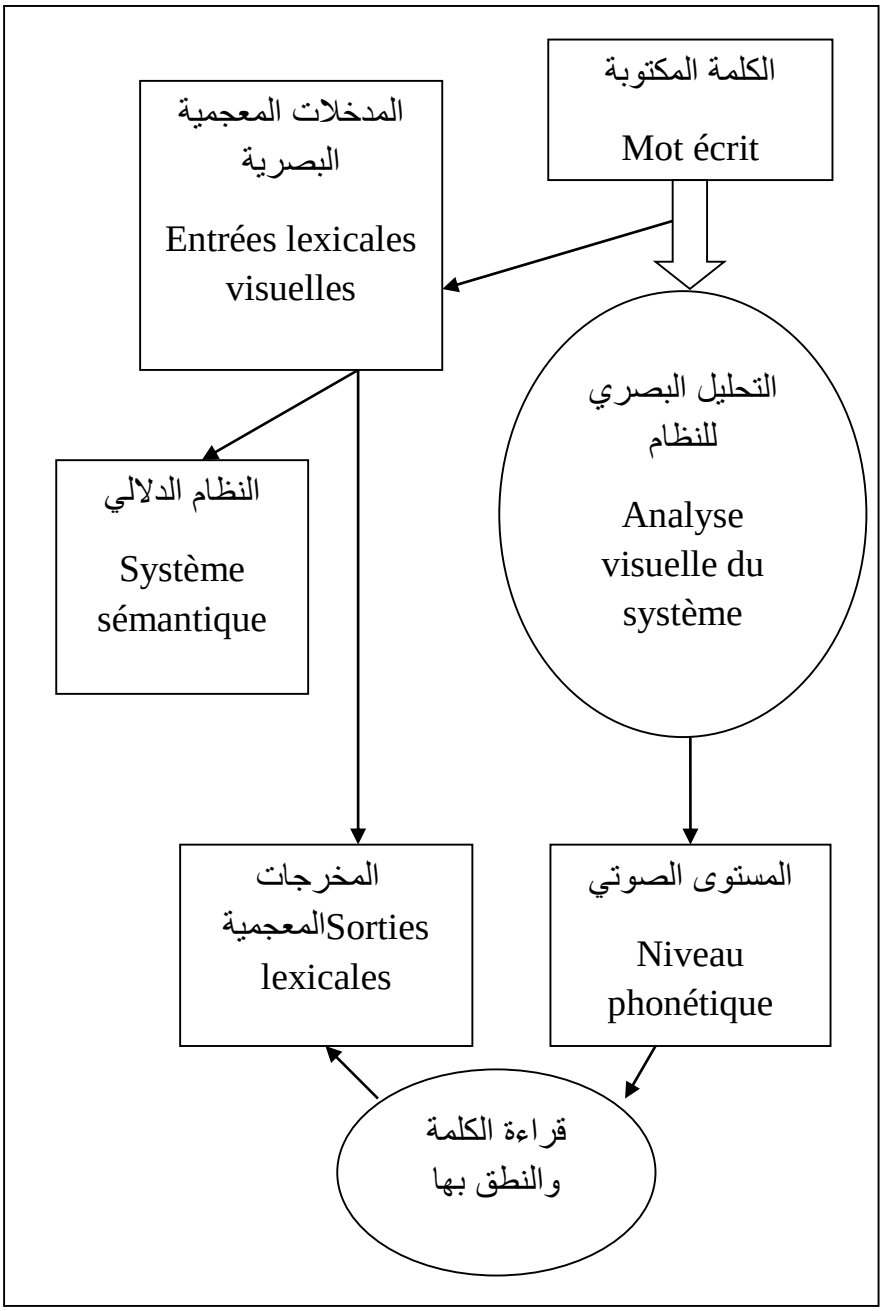
الشكل (4): يوضح النموذج الدينامي لتعرف الكلمات المكتوبة

يمكن قراءة هذا النموذج من الأسفل إلى الأعلى أي من قاعدة النموذج صعودا إلى قمته، حيث تقوم الحواس بتجزئة الكلمة إلى الوحدات الأولية المكونة لها، تكون هذه التجزئة بصورة صوتية وذلك بالتعرف على الأصوات المكونة للكلمة، ثم محاولة الربط بين هذه الأصوات ورموزها الكتابية، بعدها يقوم المخ مرة أخرى بإعادة تركيب هذه

الأصوات والحروف إلى كلمة ذات معنى، ثم يقوم بتحديد وظيفة الكلمة نحويا وصرفيا، وأخيرا يصل العقل بعد كل العمليات السابقة إلى التعرف على المقروء بشكل كلي وعام.

I-3-2- نموذج التعرف البسيط:

يشير (Andrew,1993) إلى أن نموذج التعرف البسيط يبدأ من الكلمة المكتوبة وينتهي بعملية النطق بها، حيث يبدأ نظام التحليل البصري بفك تشفير الحروف والتعرف على تسلسلها وتحديد العناصر الصرفية والنحوية للكلمة وكذا ربط التمثيلات البصرية بالأصوات المكونة لها، ثم يبدأ في النطق بها في ظل حزمة من الكلمات الأخرى، والشكل التالي يوضح ذلك:

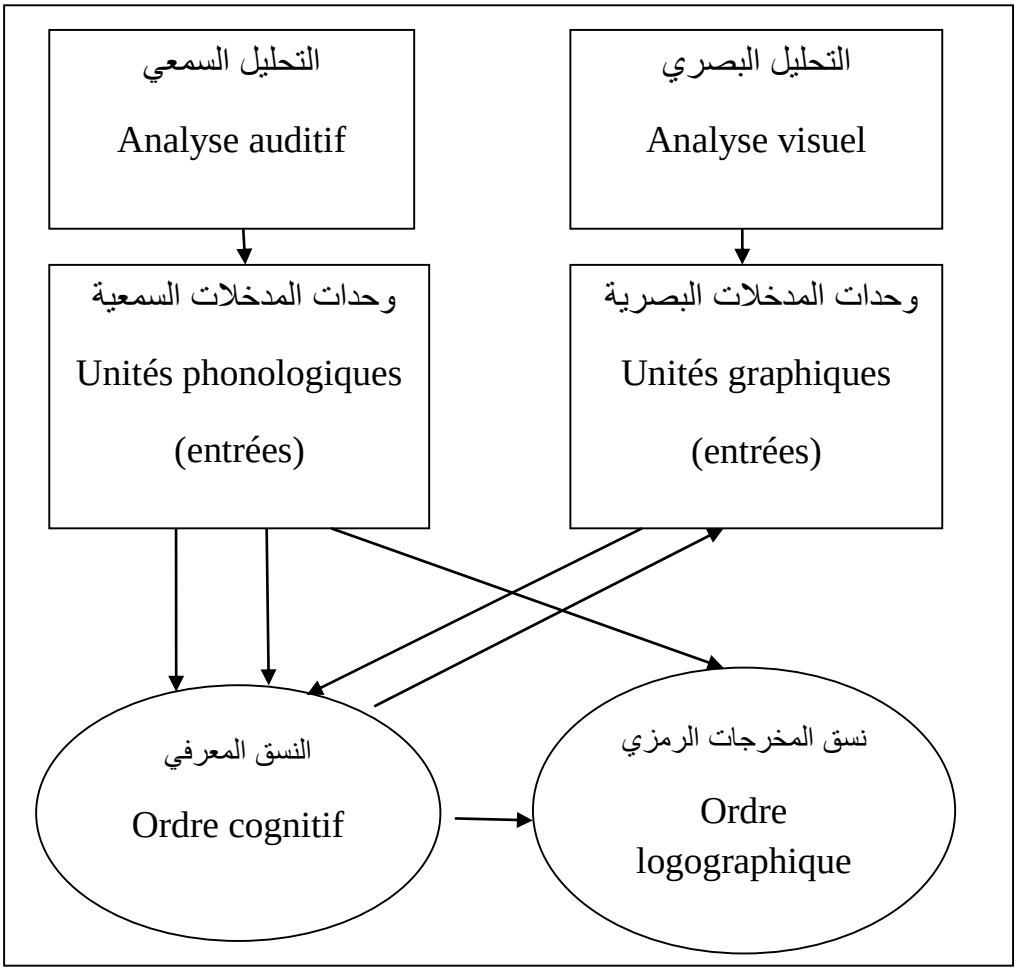


الشكل (5): يوضح نموذج التعرف البسيط

I-3-3- نموذج (Morton's Logogen):

يشير مصطلح "Logogen" إلى كلمة تتكون من مقطعين أو جزأين هما "Logos" بمعنى كلمة، و"Genus" بمعنى منشأ أو أصل، والكلمة بصفة عامة يتم تداولها بين علماء اللغة بمعنى رمز المفردة أو رموز المفردات.

يقوم هذا النموذج على تكوين فرضي يطلق عليه اسم أصلأو منشأ الكلمة، ويتصوره (Morton) كجهاز يعمل كنوع من آلة الجمع يجمع المعلومات حتى تصبح الاستجابة التي تعبر عن فئة معينة من المفردات أمرا متاحا، حتى يتوافر مقدارا كبيرا من المعلومات وتتكون كل وحدة "Logogène" من معلومات حسية-سمعية أو بصرية أو معلومات سياقية، فكل من الخبرات الحسية تعطي حالة من الاستعداد لنمط محدد من الاستجابة، وتتمثل قوة الرمز المفرداتي في إمكانية الاستجابة للكلمة، فالاستجابة تمر نحو وحدة مخرجة، والشكل الموالي يوضح ذلك:



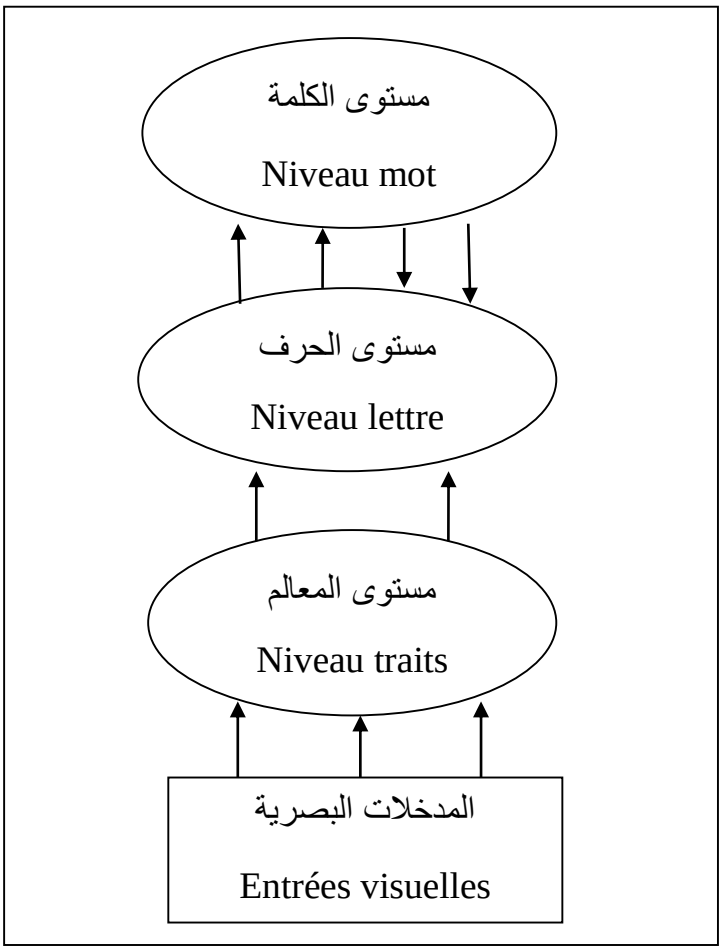
الشكل (6): يوضح نموذج (Morton's Logogen)

I-3-4- نموذج التنشيط التفاعلي لتعرف الكلمات المكتوبة:

من النماذج المفسرة للتعرف على الكلمة المكتوبة نموذج التنشيط التفاعلي لتعرف الكلمات المكتوبة، حيث كشفت الدراسات السابقة أن السياق يؤدي دورا مهما في التعرف على الكلمات والحروف، وقد قدمت بعض النظريات تفسيرا واسعا للآليات الداخلية المعقدة التي تتضمنها مثل هذه التأثيرات، ففي نموذج (Morton) يؤدي تنشيط الوحدة أو المفردة إلى التعرف بشكل أيسر. ويتشابه هذا النموذج مع النموذج السابق، حيث أن المؤثرات السياقية تسهل عملية الإدراك، ومع ذلك فإن هذا النموذج يختلف عن سابقه في جانب محدد مؤداه أن الاستخدام المتكرر لكلمة ما يؤدي إلى تنشيط المستوى الخامل، ويعتمد

نموذج التنشيط التفاعلي لإدراك الحرف والكلمة على ثلاثة مستويات يتم من خلالها المعالجة الأولى للكلمة المكتوبة عن طريق نظام تحليل الملامح، وتمر مخرجات ذلك النظام إلى مستوى تعرف الحرف، ثم إلى مستوى الكلمة، وهذه المستويات الثلاثة هي:

- مستوى الملامح (Traits): تتمثل في أنواع الرسوم والخطوط الإملائية التي تتكون منها كلمة ما.
- مستوى الحرف (Lettres): فكل حرف يعبر عن الوحدة التي ينطوي عليها.
- مستوى الكلمة (Mot):فكل كلمة من المفردات يتم تمثيلها عن طريق وحدة مفردة، والشكل التالي يوضح ذلك (عبد الباري،2011، ص ص216-220):



الشكل (7): يوضح نموذج التنشيط التفاعلي لتعرف الكلمات المكتوبة

عبرت هذه النماذج عن الطريقة التي يتم بها التعرف على الرموز المكتوبة وأهم الآليات التي تحدث أثناء ذلك، ويمكننا استنتاج أن كل منها يمثل ميكانيزم من ميكانيزمات التعرف على الكلمة والقراءة، فنجد نموذج التنشيط التفاعلي ونموذج (Morton's Logogen) لتعرف الكلمات، يمثلان الطريقة المباشرة التي يتم بها التعرف أثناء القراءة أو ميكانيزم الإرسال، أما نموذج التعرف البسيط والنموذج الدينامي لتعرف الكلمات، فيعبران عن الطريقة الثانية في التعرف وهي الطريقة غير المباشرة أو ما يسمى بميكانيزم التجميع، والتي كنا قد فصلناها سابقا.

I-4-متطلبات التعرف على الكلمة:

I-4-1- الوعي الفونولوجي: Conscience phonologique

يعرف الوعي الفونولوجي على أنه قدرة الأفراد على التمييز بين مختلف مكونات الكلام والوعي بالأجزاء في أبعاد مختلفة والتعامل مع الوحدات الفونولوجية، فهو ليس فطري أوعفوي وإنما يظهر مع مراحل اكتساب وتعلم القراءة (Issoufaly &Pimot,1999).

حسب الدراسات التجريبية التي أقيمت على القراءة وعوامل اكتسابها، أوضحت أن واحدا من المحددات الأساسية للتقدم التدريجي الأول في التعرف على الرموز المكتوبة هو الوعي الفونولوجي، لهذا أشارت هذه الدراسات إلى وجود صلة بين تعلم القراءة وقدرة التعرف والاستعمال الصحيح لعدد من الوحدات الفونولوجية للغة الشفوية (Zorman,1999).

وتؤكد دراسات أخرى على وجود رابط قوي ومتبادل بين المستوى المتوصل إليه في القراءة والكفاءات الفونولوجية، فالمهارات الظاهرة في المطابقة والتحليل الفونولوجي تعطي إشارة للنجاح في الأداء القرائي (Casalis,1995).

ويقول (Content,1996) أن قدرة التحليل الواضح للصوت تبدو مرتبطة بالتعرف على التطابق الشكلي- الفونولوجي، الذي يلعب بدون شك دور جد مهم في التعرف على

الكلمات المكتوبة، ويشترط وجود حد أدنى من الوعي بالتقطيع عند الطفل غير القارئ الذي يجعله فيما بعد يتدرج في مراحل اكتساب مهارات القراءة.

إن هذا التناسق في هذه المهارات الفونولوجية ينبئ بتكوين قارئ جيد (Estienne,1998) (عن حميدوش،2003،ص ص70-76).

I-4-2-التعرف البصري والأبجدي:Reconnaissance visuelle

إن معرفة الطفل لأسماء الحروف الأبجدية ولصور هذه الحروف في أول الكلمة أو في وسطها أو في نهايتها يعد مؤشرا مهما من مؤشرات التنبؤ بالنجاح القرائي للطفل، فمعرفة أسماء الحروف تساعد وبدرجة كبيرة في تذكر الصيغ المختلفة للكلمات المكتوبة، كما أنها تكسب الطفل القدرة على تسلسل الحروف تسلسلا متتابعا، ومن ثم فإن عدم معرفة أو عجز التلاميذ في التعرف على الحروف والربط الجيد بين الصورة الكتابية للحرف والصور المنطوقة له يؤدي إلى صعوبات قرائية محققة في التعرف على الرموز المكتوبة.

ومن ثم فإن الأطفال يحتاجون إلى معرفة الأبجدية بتسلسل معين تبدأ بتحديد أسماء الحروف، ثم صور الحروف ويقصد بها شكل الحرف مفردا ومركبا مع غيره – شكله في أول الكلمة أو في وسطها أو في نهايتها – وأخيرا معرفة أصوات الحرف، لأن الصوت الواحد يأخذ العديد من الصور النطقية التي تتأثر بأمور عدة منها الصوت السابق أو التالي له، النبر أو التنغيم إلى غير ذلك (عبد الباري،2011،ص ص 229-230).

I-5-مهارات التعرف على الكلمة:

قامت الجرف (1994) من خلال دراستها حول تصميم اختبار قراءة تشخيصي، بتقسيم مهارات التعرف في اللغة العربية إلى:

I-5-1-مهارات الاستعداد للقراءة:

هي المهارات التي ينبغي تنميتها لدى التلاميذ في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية لتهيئة الطفل للبدء في تعلم القراءة. صنفت هذه المهارات إلى:

أ- مهارات التمييز السمعي:

هي القدرة على التمييز الشفهي والسمعي بين صوت وآخر أو كلمة وأخرى، حيث يكتسب الطفل القدرة على التعلم عن طريق السمع وينجح في عملية التحليل الصوتي لاحقا. ويتكون تمييز المسموع من التعرف الشفهي على الحروف الهجائية والكلمات والعبارات وغالبا ما يتم تدريسها عن طريق مقابلة الحروف والأصوات ومجموعة الفونيمات والكلمات.

ب- مهارات التمييز البصري:

هي القدرة على التمييز بين شكل مكتوب وآخر، أو القدرة على التعلم عن طريق النظر وتنمية حصيلة من الكلمات التي يدركها الطفل كوحدة ومعرفة العلاقة بين الرموز المكتوبة والأصوات المنطوقة أثناء التدريب على التحليل الصوتي بمقابلة الفونيمات والجرافيمات والكلمات والعبارات.

ج- مهارات التمييز السمعي- البصري:

هي القدرة على التعرف على أسماء الأشياء التي يراها الطفل وربط الكلمات المكتوبة بنطقها أثناء التدريب على التحليل الصوتي أي مقابلة الجرافيمات بالفونيمات المناسبة، ومعرفة العلاقة بين الرموز المكتوبة والأصوات المنطوقة، وتنمية حصيلة التلميذ من الكلمات التي يمكن قراءتها دون تجزئتها.

د- المهارات البصرية الحركية:

هي قدرة التلاميذ على تحريك أعينهم من اليمين إلى اليسار أثناء القراءة والانتقال من سطر إلى السطر التالي بسلاسة.

I-5-2- مهارات التعرف على الرموز المكتوبة:

عرف (إيفز وبورسوك وايفز واولسون وديلنر) مهارات التعرف على الرموز المكتوبة بأنها المهارات التي تساعد القارئ على نطق الحروف أو الكلمات أو الجمل والتقاط معناها، وتتكون من ثلاث جوانب:

- التعرف على رسم الحرف أو الكلمة أو الجملة.
- تهجئة الحرف أو الكلمة أو الجملة.
- التعرف على معنى الكلمة أو الجملة.

كما قاموا بتصنيف مهارات التعرف على الرموز المكتوبة إلى مجموعتين رئيسيتين هما:

أ- مهارات التعرف على الكلمة كوحدة:

هي القدرة على نطق الكلمة أو أجزاء من الجملة فور رؤيتها دون اللجوء لتجزئتها إلى مكوناتها الصرفية والصوتية، وصنفت إلى نوعين:

- **مهارة التعرف على الشكل العام للكلمة:**

هي القدرة على التعرف على الكلمة عن طريق الانتباه لطولها وشكلها وأجزائها وعدد وموقع نقاطها، والتعرف هنا يكون دون التركيز على الحروف المكونة للكلمة.

- **مهارة التعرف على الكلمة من خلال الصور:**

هي مهارة غير لغوية تعتمد على التعرف على الكلمات والجمل بالاستعانة بالصور.

ب- مهارات التهجئة:

هي القدرة على نطق الكلمات المكتوبة التي لا يستطيع القارئ التعرف عليها كوحدة وذلك بتجزئتها، وصنفت إلى المهارات التالية:

- **مهارة التحليل الصوتي للكلمة:**

هي عملية ربط الأصوات المنطوقة بالرموز المكتوبة، أي أنها عملية تجزئة الكلمة إلى وحدات صغيرة مكتوبة ثم دمج الوحدات المكتوبة والأصوات المنطوقة لتكوين مقاطع ونطق كل مقطع على حدا ثم دمجها لتكوين الكلمة والنطق بها.

- **مهارة التحليل البنائي للكلمة:**

هي القدرة على تحليل الكلمة المألوفة إلى وحدات ذات معنى، والقدرة على تجريد الكلمة المركبة من أجزائها للتعرف على الكلمة المجردة وفهم معناها.

- **مهارة التعرف على الكلمة من السياق:**

هي القدرة على استخدام ما في سياق الجملة من معلومات عن دلالات الألفاظ للتعرف على الكلمة.

II-مهارة الفهم القرائي: Compréhension en lecture

II-1- نبذة عن تطور مفهوم الفهم القرائي:

تطور مصطلح الفهم القرائي تطورا كبيرا، حيث نظر إليه في عام 1800 ميلادية على أن القراءة بصفة عامة والفهم القرائي بصفة خاصة ما هو إلا أداء لفظي (صوتي) تعبيري للنص المقروء يتضمن جانبين هما الحفظ والتسميع، وظل هذا المفهوم سائدا لدى العلماء حتى نشر (Edward Thordnikel) في عام 1917 تقريرا عن تجربته التي أجرها على الطلاب حول أخطائهم عند قراءة الفقرة، وكان بعنوان " Reading as Reasoning A Study of Mistakes in Paragraph Reading"، حيث أشار إلى أن القراءة عملية تتضمن ما هو أبعد من عملية التصويت أو النطق بالكلمات والجمل، فالقراءة تستلزم فهم القارئ لما يقرأ وقدرته على توظيف ما فهمه في سياقات جديدة ونافعة.

وفي عام 1944 قام (Frederick Davis) بتقديم تصوره عن الفهم القرائي وأنه من المهارات القابلة للقياس، وعرف الفهم في هذه المرحلة بأنه يتضمن الجوانب التالية:

- معلومات عن معاني الكلمات (المفردات).
- اختيار المعنى المناسب للكلمات الواردة في الموضوع بناء على السياق الواردة فيه.
- تتبع النص من حيث تنظيمه وتركيبه.
- تحديد الفكرة الرئيسة للموضوع.
- الإجابة عن الأسئلة بشكل مباشر.

- الإجابة عن الأسئلة التي تستلزم بحثا وتفكيرا في النص القرائي.
- عمل القارئ بالعديد من الاستدلالات المستقاة من الموضوع أو من النص.
- تعرف بعض المعلومات الواردة بشكل صريح أو مباشر.
- تحديد غرض الكاتب، أو وجهة نظره (القراءة الناقدة).

واستمر هذا التصور للفهم القرائي حتى منتصف سنة1970، وأنه مادام للفهم القرائي مجموعة من المهارات، فإن هذه المهارات يمكن قياسها بدقة ثم إنها قابلة للتدريس والتنمية باستخدام العديد من الطرائق والاستراتيجيات، ولعل من مهارات الفهم القرائي في هذه المرحلة ما يلي:

- استنباط الفكرة العامة.
- إتباع التعليمات.
- التنبؤ.
- تحديد الملاحظات والتفاصيل الموجودة بالمقروء.
- تحديد تسلسل الموضوع.
- عمل استنتاجات.
- الإجابة عن الأسئلة ذات مستويات التفكير المختلفة.

وفي منتصف عام 1970 بدأ العلماء يفكرون في تفسيرات عدة، أو تقديم رؤية مختلفة للفهم القرائي، حيث بدأ الباحثون في العلوم المعرفية والعلماء في معالجة المعلومات في تحديدهم للفهم القرائي وذلك من خلال تفسيراتهم للعمليات اللغوية التي تحدث داخل العقل البشري عند تفاعله مع النص القرائي.

وفي عام 1984 قام (Anderson & Pearson) بتقديم رؤية نظرية للمخططات العقلية ودورها في تفسير عمليات الفهم القرائي الأساسية، وكان تفسيرهما للفهم القرائي هو أن القارئ لديه مجموعة من الخبرات الحياتية التي اكتسبها نتيجة حياته داخل

الجماعة، هذه الخبرات يتم تمثلها أو استحضارها في شكل سلسلة تعين القارئ على بناء المعنى من خلال أمرين هما الخبرات والمعارف السابقة، وتفاعله مع النص القرائي.

ودعم الرؤية السابقة ظهور اتجاه ينظر إلى الفهم القرائي على أنه عمليات تفكير ما وراء معرفية تصاحب القارئ عند القراءة، وأن الفهم ما هو إلا مجموعة من التمثيلات أو الصور الذهنية التي تكون لدى الفرد ويتم استحضارها عند القراءة، ولقد دعم هذه الرؤية التطور الحادث في مجال علم النفس المعرفي وتفسيرات العلماء لكيفية عمل فصي المخ من جهة، ولدور كل من الذاكرة قصيرة الأمد والطويلة الأمد من جهة أخرى.

وفي عام 1998 استكمل بعض العلماء تفسيرهم لعمليات الفهم القرائي ومنهم (Kintsh) والذي فسر الفهم القرائي بأنه بناء للمعنى وإنشاء تمثيلات وتصورات ذهنية متماسكة ومتكاملة للمعنى في ذاكرة القارئ، ليفهم النص القرائي ويتعلم منه العديد من الخبرات (عبد الباري،2010، ص ص24-26).

II-2-مفهوم الفهم القرائي:

تطور مفهوم الفهم القرائي في السنوات الأخيرة وعرف من جوانب ومقاربات مختلفة، وبداية سوف نحاول عرض أهم التعريفات الأجنبية ثم العربية وفق تسلسلها الزمني:

يعتبر (Wlter ,Kintsch, Teun,1978) بأن القارئ يتفاعل مع النص بالتفسير ويبني معناه العقلي بناء على التفسيرات الدلالية التي خزنت في الذاكرة أثناء القراءة، وهذا التفاعل يمكن القارئ أن يسترجع ويعمم ما تعلمه. في حين يرى (Brown,1984) أن الفهم القرائي هو المهارة التي تميز بين القارئ الضعيف (Bon lecteur) والقارئ الجيد (Mauvais lecture)، فالقارئ الجيد يتفاعل مع النص ويستطيع خلق تساؤلات حول الفكرة الرئيسية وفهم تسلسل السياق وتوضيح الأجزاء التي قد تظهر بها خلط وربط المعلومات الجديدة في النص بالمعرفة السابقة، ويجب مساعدة مبتدئ القراءة لفهم هذا المفهوم ومعرفة أهميته أثناء القراءة (سالم،2012،ص ص98-99).

أما(Taylor,1990) فيرى أن الفهم القرائي هو عملية إدراك القارئ للمعلومات في النص المقروء مع تكاملها بين الجوانب اللغوية والإملائية وبين المعلومات الصريحة والضمنية، ويتضمن فهم دلالة الجمل، ربط كل جملة من الجمل الواردة في النص بسابقتها مع تحديد الإجراءات المتبعة في ذلك واستنتاج الغاية والهدف من الموضوع.
وهو أيضا عملية بنائية تفاعلية يقوم بها القارئ مع النص القرائي والسياق، أو هو مجموعة من العمليات الداخلية الشخصية التي تختلف من شخص لآخر، ومن فترة لأخرى ومن مرحلة لمرحلة (Thompson,2000). كما عرفه (Snow,2002) أيضا بأنه العملية التي يستطيع القارئ من خلالها استخلاص المعنى وبنائه من خلال تفاعله مع المكتوب، بوجود ثلاثة مكونات أساسية لهذه العملية هي القارئ،النص القرائي والسياق (عبد الباري،2010،ص ص28-29).

ويصف فريق القراءة الوطني (Nationnal Reading Panel,2000) الفهم القرائي على أنه درجة فهم النص عبر معدلات القراءة العادية (حوالي 200-220كلمة في الدقيقة) للوصول إلى مستوى مقبول من الاستيعاب يصل لـ75%، ويتوقف إتقان الفهم القرائي على التعرف السريع على الكلمات وبدون جهد (سالم،2012،ص99).

كما أن القراءة فن من فنون اللغة والتي تتطلب إدراك معنى الرموز اللغوية المكتوبة، ومن ثم تستهدف القراءة القيام بوظيفتين هما معرفة الرموز اللغوية من حروف وكلمات تدخل في تكوين الجمل والفقرات، وفهم ما تنطوي عليه من معاني ومضامين (حافظ،2000). إذن فهو عملية تفكير، فالقارئ يفهم النص من خلال بنيته المعرفية عن طريق التفاعل مع النص الذي يقرؤه، فهو عملية تتطلب اكتشاف المعنى المطلوب من طرف القارئ (الحيلواني،2003). بالإضافة إلى كونه عملية إستراتيجية تمكن القارئ من استخلاص المعنى من المقروء (شحاته والنجار،2003). وفي سياق مغاير أشار الصاوي (2003) إلى أن الفهم القرائي هو عملية عقلية ما وراء معرفية تعتمد على المراقبة الذاتية والاستراتيجيات المستخدمة أثناء القراءة والقدرة على تقييمها، بالإضافة إلى كونه عملية

عقلية تقوم على التمييز والتنظيم والاستنتاج وإدراك العلاقات، وتتطلب قدرة التلميذ على فك الرموز المكتوبة وفهم معناها فهما حرفيا وضمنيا. وعرفه عجاج (2004) على أنه الربط بين المعلومات الواردة في النص وما يملكه الفرد من معلومات، فالفهم القرائي يتطلب تفكيرا يعتمد على الخلفية المعرفية وطبيعة الموقف القرائي. كما تعرف اللبودي (2005) في دراستها القراءة على أنها عملية تتطلب القيام بمجموعة متزامنة من العمليات العقلية وتشمل تركيز الانتباه على الرموز المطبوعة، والتحكم في حركة العين أثناء القراءة، إدراك أصوات الحروف، فهم الكلمات وقواعد اللغة، بناء الأفكار الجديدة وتخزينها في الذاكرة. هذه المهام العقلية تتطلب شبكة عمل ثرية من الخلايا العصبية، التي تصل بين مراكز المخ الخاصة بالحواس واللغة والذاكرة (اللبودي،2005،ص ص20-21). ويرى أصحاب مقاربة معالجة المعلومات بأنه عملية مركبة تتكون من مجموعة من العمليات الفرعية وتحت الفرعية والتي يمارسها الفرد كميا ونوعيا وبوعي منه، كما يمكن لهذه العمليات أن تمارس من خلال أداء نوعي متميز يتمثل في مجموعة من الإجراءات الكيفية المرنة التي تصلح لمهمة ما، وذلك من خلال إتباع مجموعة من الاستراتيجيات التي تتسم بالمرونة والقابلية العالية للتعديل الذاتي من قبل الفرد (السيد،2005). بالإضافة إلى أن الفهم القرائي هو عملية عقلية بنائية تفاعلية يمارسها القارئ من خلال محتوى قرائي بغية استخلاصه للمعنى العام للموضوع، ويستدل على هذه العملية من خلال امتلاك القارئ لمجموعة من المؤشرات السلوكية الدالة على الفهم (عبد الباري،2010،ص30). وهو أيضا عملية معرفية تعتمد على العمليات العقلية وتعاقبها وتزامنها كالانتباه، السرعة الإدراكية، والذاكرة العاملة التي يستخدمها القارئ أو المستمع أثناء المشاركة الفعالة مع النص، وتحتاج إلى ثراء في الخلايا العصبية، ومن متطلبات الفهم تفاعل القارئ مع النص لاستنتاج المعاني الضمنية والاتفاق والاختلاف مع الكاتب وتكوين مفهوم خاص (سالم،2012،ص100).

وعليه فيمكن للباحثة بأن تعرفه على أنه عملية عقلية معرفية تعتمد على مجموعة من العمليات المعرفية وتعاقب مراحلها كالانتباه، الإدراك، التخزين والاسترجاع، والتي يستخدمها القارئ ابتداء من استقباله للمعلومات إلى غاية الوصول للهدف من وراء عملية القراءة وهو إدراك معنى النص المكتوب، مرورا بالخبرات المخزنة سابقا في الذاكرة ضمن استراتيجيات قابلة للتعديل.

II-3-النظريات والنماذج المفسرة للفهم القرائي:

قدمت العديد من النظريات نماذج مفسرة للفهم القرائي نتطرق فيما يلي إلى أهمها:

II-3-1- نموذج (Smith,1971):

اعترض (Smith) على أن القراءة عامة هي فك شفرة الكلمات المطبوعة، والتي تعد تمثيلا للغة المنطوقة، ولعل أول ما أشار إليه هو تحديد الكلمات الفردية الموجودة بالنص القرائي، ففهم الكلمات يؤدي إلى فهم القارئ للموضوع، وعرض نموذجه في أربع مراحل هي:

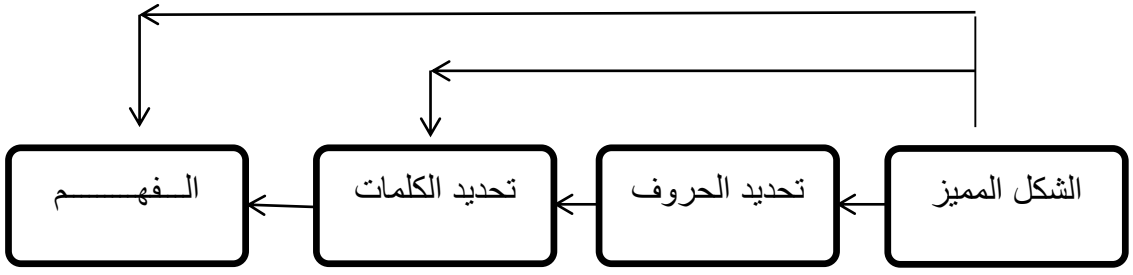
1- مرحلة تمييز الشكل.

2- مرحلة تحديد الحروف.

3- مرحلة تحديد الكلمات.

4- مرحلة الفهم.

والشكل التالي يوضح ذلك:



الشكل (8): يوضح نموذج (Smith,1971) للفهم القرائي

II-3-2- نموذج (Frederickson,1977) لحدث الفهم القرائي:

يتكون نموذج (Frederickson) المفسر لحدث أو فعل الفهم القرائي من مجموعة من العمليات، هي:

- أصوات الحروف والكلمات والجمل والعبارات باعتبارها مثير يجذب انتباه القارئ للقراءة.

- أشكال الرموز والتي تتضمن توليدا لبنية التراكيب اللغوية داخل ذهن القارئ، وتتضمن التسلسل اللغوي للكلمات وتحديد الدلالة المعجمية للكلمات والجانب النحوي والتركيبي لهذه الكلمات وأثر الجانب التركيبي في تحديد المعنى.

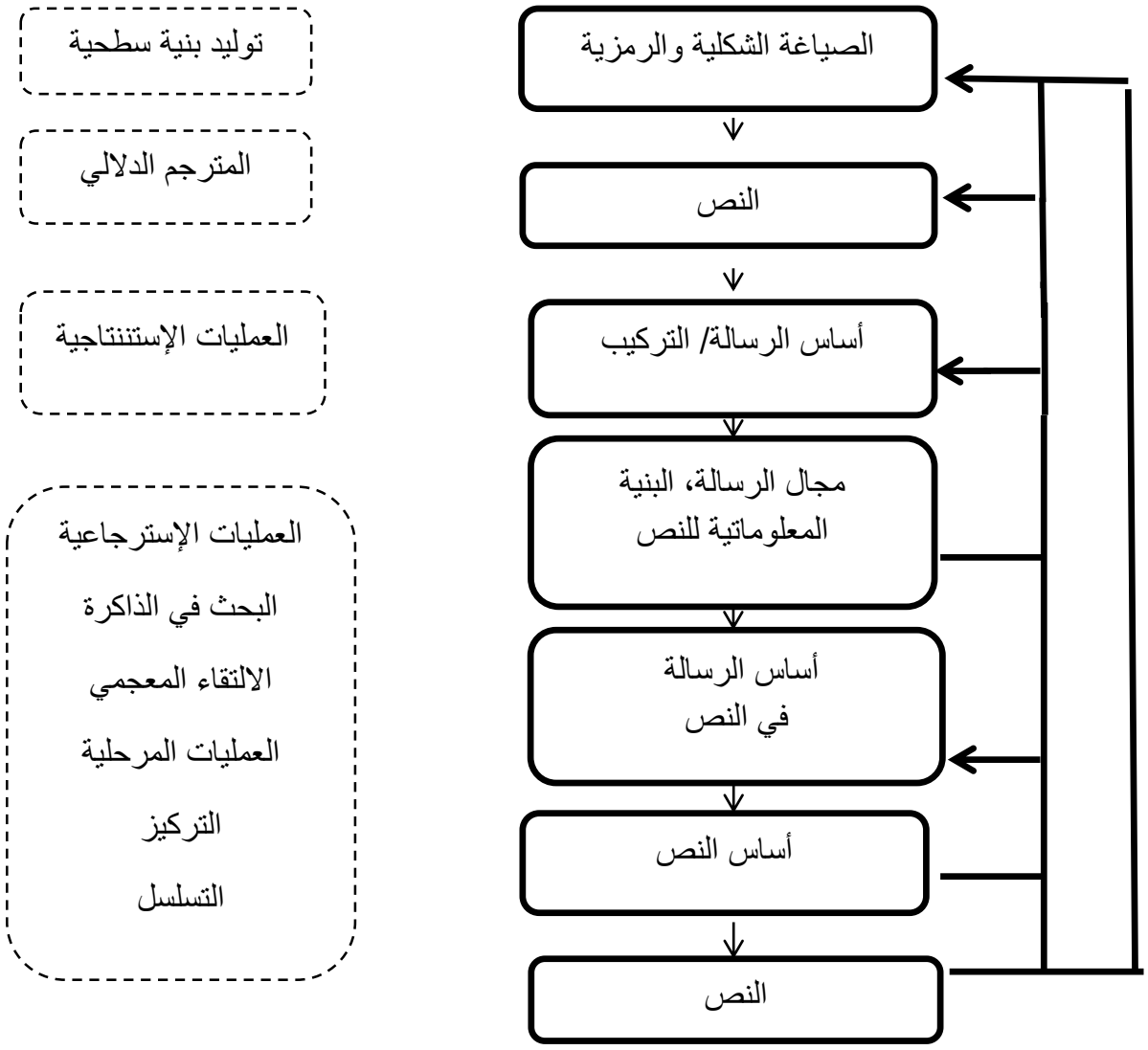
- النص الذي يتضمن توليدا واستحضارا للتمثيلات الداخلية لدى الفرد وتشمل الجانب التركيبي (النحوي) للسلسلة اللغوية.

- أساس الرسالة ويتضمن التراكيب المرتبطة بحروف الجر، وتفسير بنية النص القرائي من الجانب القاعدي للغة والتي تسهم في تكوين شبكة عنكبوتية من المفاهيم النحوية وتحديد دلالاتها التي تعبر عنها علاقة الجانب النحوي بالجانب الدلالي في النص القرائي.

- مجال الرسالة والذي تتضمن الجانب المعلوماتي للنص القرائي، وهذا العنصر أو المكون يعد من أهم مكونات النموذج، لأنه يرتبط بفحوى الرسالة اللغوية أو باستخلاص المعنى من النص القرائي.

- أساس النص ويتضمن تحليل النص، بحيث يقف القارئ على طريقة تركيب الكاتب أو المتحدث للجمل و العبارات الواردة في الموضوع.

الشكل الموالي يوضح عناصر هذا النموذج (عبد الباري،2010،ص ص42-45):

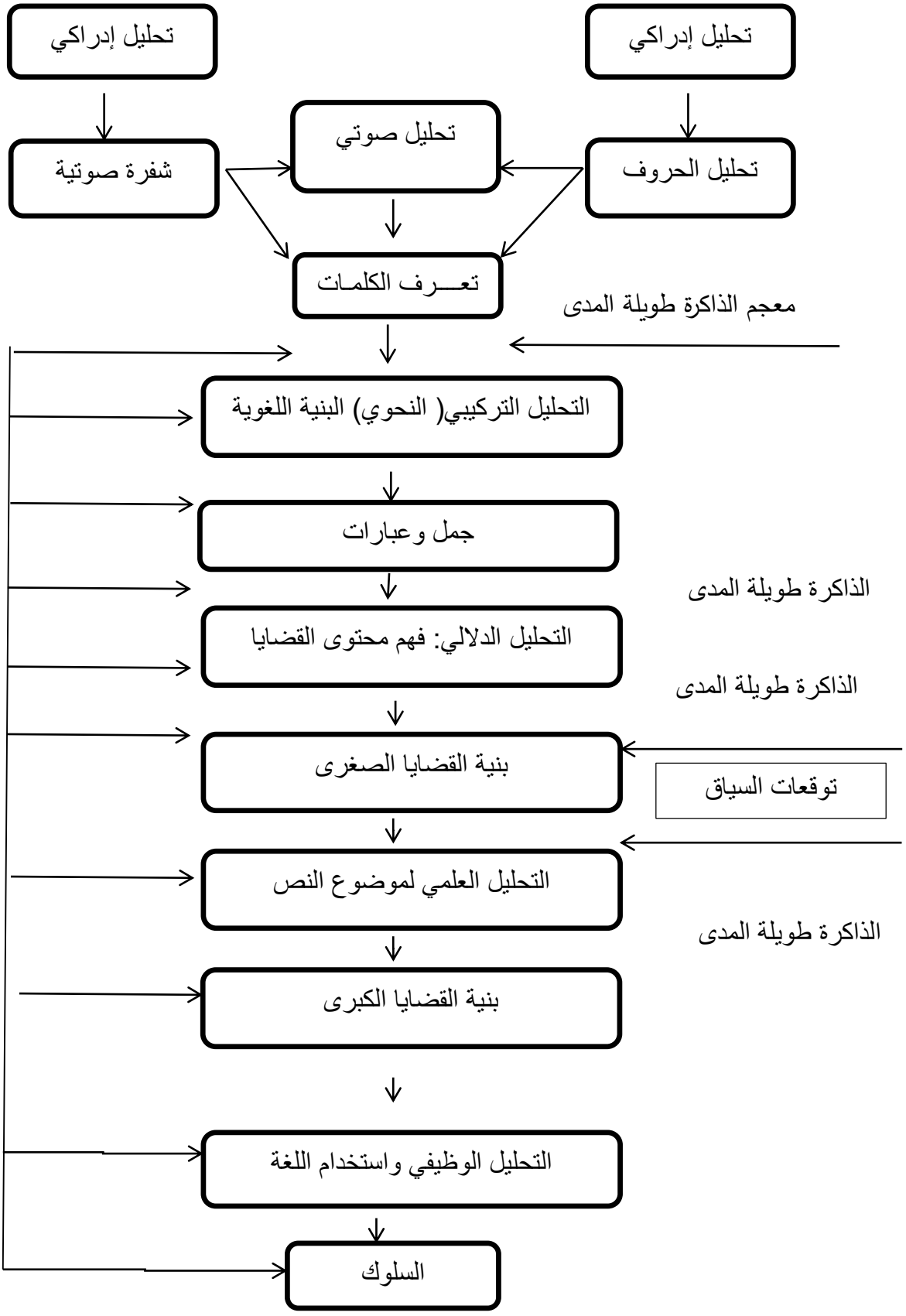


الشكل (9): نموذج(Frederickson,1977) لحدث الفهم القرائي

II-3-3-نموذج (Kintsch,1977):

يحدد هذا النموذج مراحل معالجة وتجهيز الرسالة اللغوية المقروءة، حيث يعتمد على طريقتين في التجهيز، الأولى تكون من الأعلى إلى الأسفل وهي مرتبطة بالخلفية الثقافية المخزونة في الذاكرة طويلة المدى للفرد، والثانية تخص التجهيز من الأسفل الأعلى وهي مرتبطة بالخصائص البصرية والصوتية للنص أثناء القراءة. وحسب هذا النموذج فالفرد في أثناء معالجته للنص المقروء يقوم بادراك الكلمات من خلال تحليلها،

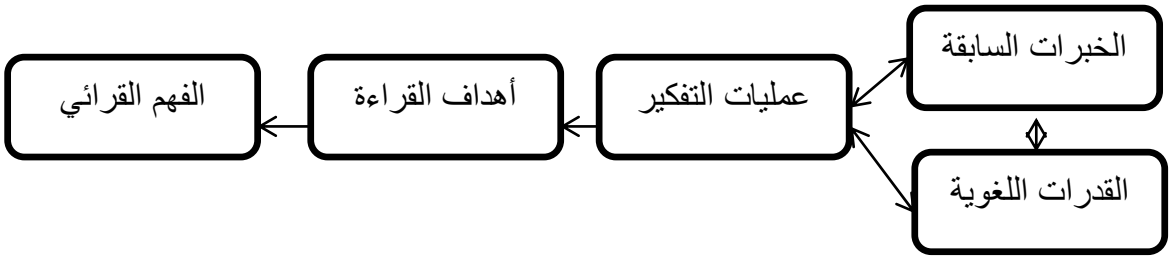
ثم يتم تمثيلها بصريا وتحويلها إلى الرمز الصوتي المطابق لها في معجمه الذهني، والشكل التالي يوضح ذلك (السيد،2005):



الشكل (10): يوضح نموذج (Kintsch,1977) للفهم القرائي

II-3-4-نموذج (Harris & Smith,1992) :

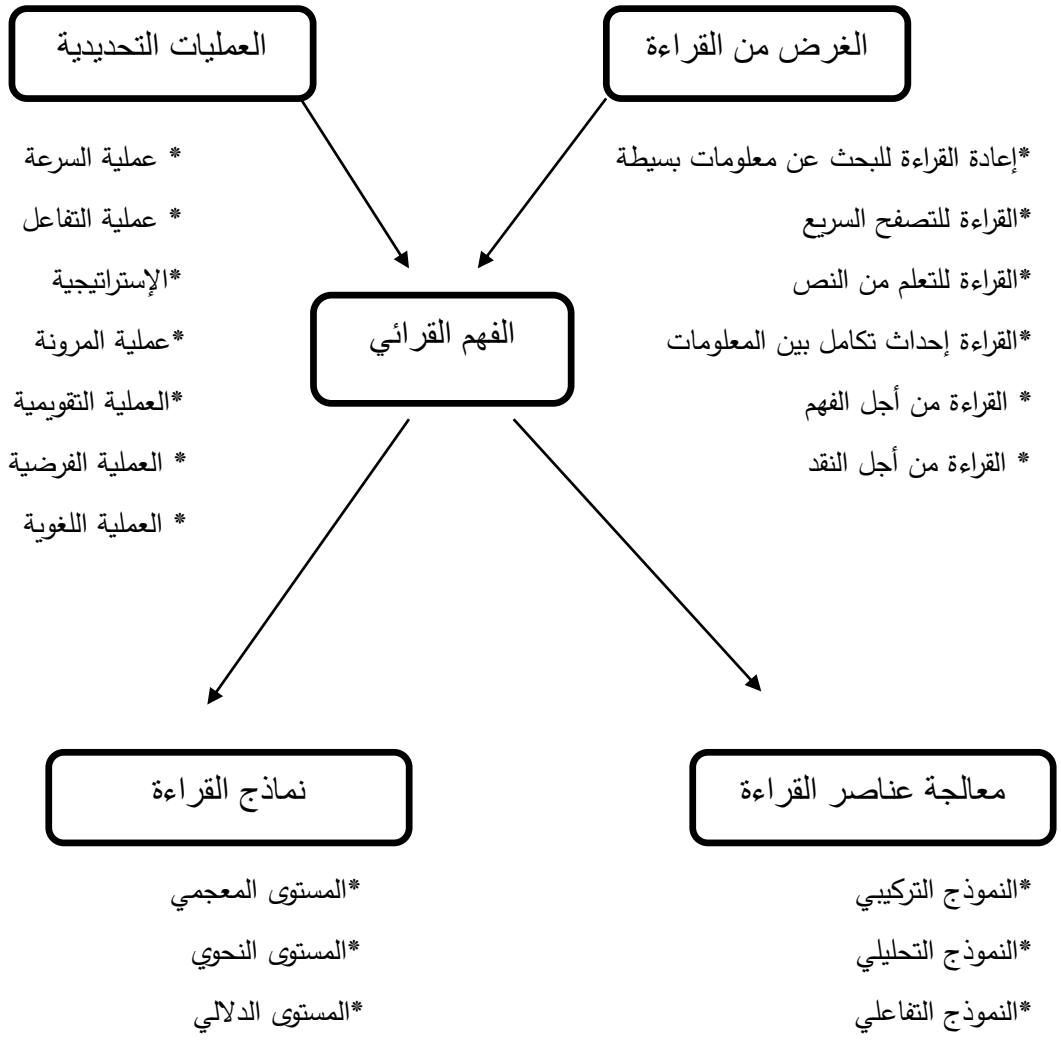
قدم (Harris & Smith) نموذجا للعوامل المؤثرة في الفهم القرائي تمثلت في الخبرة السابقة للقارئ ومخزونه المعرفي، قدراته وإمكاناته اللغوية، القدرة على التفكير السليم، الهدف من القراءة والعوامل المرتبطة بالنص المقروء وتأثيرها على الفهم القرائي. يمكن توضيح هذا النموذج من خلال المخطط الموالي (Harris & Smith,1992):



الشكل (11): يوضح نموذج (Harris & Smith,1992) للعوامل المؤثرة في الفهم القرائي

II-3-5- نموذج (Grabe et Stoller,2002):

يعتمد هذا النموذج في تفسيره للفهم القرائي على القارئ وكيف يقوم بمعالجة وتكوين تمثيلات عقلية للمعنى أو للفكرة العامة انطلاقا من الكلمات المكونة للنص، بالاستعانة بمجموعة من استراتيجيات ما وراء المعرفة مثل المراقبة الذاتية أثناء القراءة، التخطيط، المراجعة والقدرة على التنبؤ ومن ثم التحقق من صحة هذا التنبؤ، وطرح مجموعة من التساؤلات قبل عملية القراءة وفي أثناءها وبعدها، وكذا القدرة على الربط السليم بين معلوماته السابقة عن الموضوع والمعلومات الجديدة المتضمنة في النص المقروء. وفي الشكل الموالي تفصيل لما جاء به هذا النموذج:



الشكل (12): يوضح نموذج (Grabe & Stoller,2002) للفهم القرائي

II-3-6- نموذج عبد الباري (2010) للفهم القرائي:

يشير عبد الباري إلى أن الفهم القرائي يمكن وصفه في ضوء نموذج معالجة المعلومات على أنه يتضمن ثلاثة مكونات رئيسة هي:

أولا: المدخلات(Entrées)

- تقصي المعارف السابقة عن موضوع القراءة.
- فهم الغرض من المهمة القرائية.

- التخطيط الجيد لموضوع القراءة.
- اختيار الاستراتيجيات المناسبة للقارئ من جهة، وللموضوع من جهة أخرى.

ثانيا: المعالجات (Traitements)

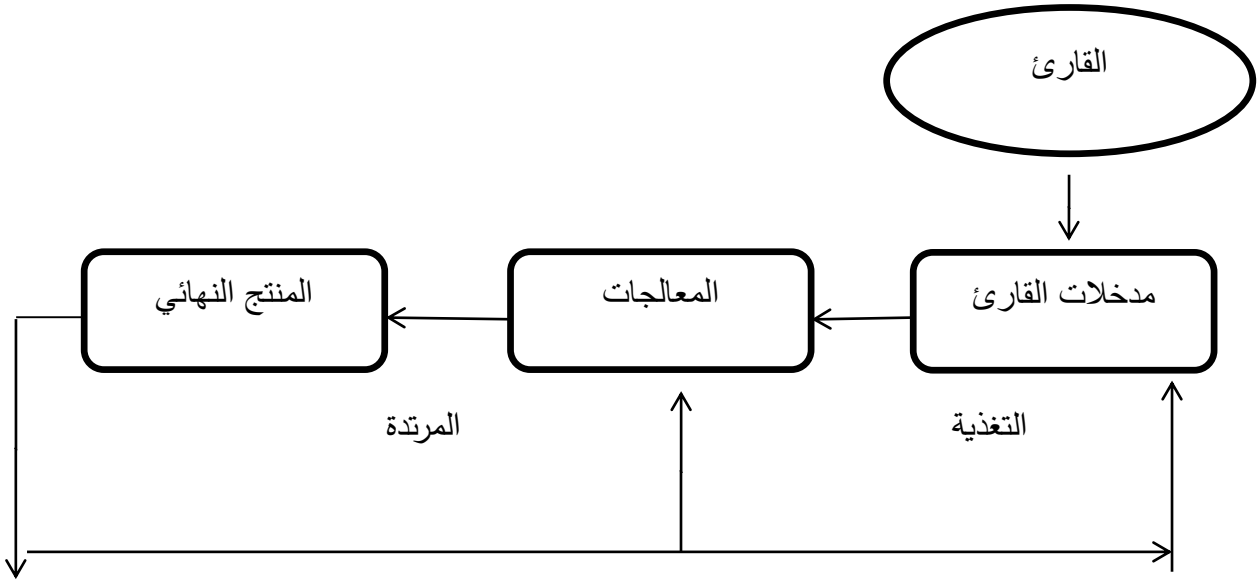
- تعرف الرموز والكلمات وتحديد دلالاتها.
- تركيز الانتباه.
- التنبؤ والتوقع.
- تعديل الإستراتيجية إذا لزم الأمر ذلك.
- الاستعانة بالسياق لتحديد معاني الكلمات غير المفهومة (الكلمات السابقة واللاحقة للكلمة غير المفهومة).
- الاستعانة بإلماعات السياق لتحديد المعنى.
- التحليل البنيوي للكلمات (تحديد جذر الكلمة، تحديد السوابق واللواحق).
- ربط الأفكار بعضها ببعض.
- تصنيف المعلومات الواردة في النص في أطر أو مخططات عقلية.
- مراقبة القارئ لمدى فهمه للنص المقروء.
- تحديد نقاط الصعوبة في النص القرائي.

ثالثا: المنتج النهائي (Résultat final)

- التحقق من بلوغه للهدف المنشود.
- تلخيص الموضوع في بضعة أسطر.
- إعادة إنتاج الموضوع في شكل رسومي أو تخطيطي.
- استخلاص النقاط أو العناصر المهمة في الموضوع.
- البحث عن معلومات إضافية ترتبط بالمقروء.

رابعا: التغذية المرتدة (Feedback)

وتتمثل في التعزيز الذي يتلقاه القارئ في كل مرحلة من مراحل القراءة (سواء أكان تعزيزا إيجابيا أم سلبيا، داخليا أم خارجيا) نتيجة لتفاعله مع النص. والشكل التالي يوضح ما سبق (عبد الباري،2010،ص ص50-53):



الشكل (13): يوضح نموذج (عبد الباري،2010) للفهم القرائي

من خلال عرضنا لمجموعة من النظريات وفق نماذجها المفسرة للفهم القرائي حسب ما ورد في الأدبيات النظرية، يمكننا تحديد أهم ما جاء فيها فقد لاحظنا أن كل من نموذج (Smith,1971) ونموذج (Frederickson,1977)، يفسران الفهم القرائي على شكل مراحل تسلسلية تصاعدية من التعرف على الرمز المكتوب، إلى تحديد الحرف، فتحديد الكلمة، وأخيرا فهم ما هو الكلمات والنص، وهذا ما يشتركان فيه مع نموذج (Kintsch,1977)، إلا أن هذا الأخير أضاف طريقة أخرى في تفسيره للفهم القرائي تحدث بشكل تنازلي وتنطلق من الأعلى إلى الأسفل أي الفهم العام لما جاء في النص المقروء انطلاقا من المخزون الثقافي والخبرات السابقة للقارئ. ويختلف نموذج (Harris & Smith,1992)

للعوامل المؤثرة في الفهم القرائي في تفسيره والذي اعتمد في ذلك على العوامل المؤثرة في الفهم القرائي كالخبرات سابقة والقدرات اللغوية والتفكير. أما نموذج (Grabe & Stoller,2002) ونموذج (عبد الباري،2010)، فقد فسرا الفهم القرائي كمعالجة للمعلومات ولكن بطريقة مختلفة، فالأول يرى بأنه معالجة عقلية للمعاني الواردة في النص يستعمل فيها القارئ مجموعة من الاستراتيجيات ما وراء المعرفية مثل المراقبة والتخطيط والتنبؤ والتساؤل، أما الثاني فيفسره حسب نظرية معالجة المعلومات بأنه يحدث ضمن ثلاثة مكونات أساسية هي المدخلات كمرحلة تمهيدية للقراءة، ثم المعالجات كعملية تحديد معاني المقروء، وأخيرا المخرجات كاستنتاجات حول النص، بالإضافة إلى تأثير التغذية المرتدة على كل مرحلة من المراحل السابقة.

نستنتج من تحليلنا لعرض هذه النماذج بأن الفهم القرائي هي عملية معالجة للمعلومات تحدث أثناء قراءة النص المكتوب، يعتمد على مهارة التعرف على الكلمة بميكانيزماتها التحليلية والتركيبية، وصولا إلى الفهم حسب مستوياته المختلفة بداية من التعرف على المعنى المعجمي للكلمة منفردة وحتى استنتاج دلالة رسالة الكاتب من النص. وفيما يلي عرض لهذه المستويات والمهارات التي تحدث ضمنها:

II-4-مستويات ومهارات الفهم القرائي:

حدد الباحثون أربعة أصناف لمستويات المعلومات المعالجة في العبارات من أجل الوصول إلى الفهم وهي:

- **مستوى المعلومة المعجمية (Lexical):** هي معلومة سطحية تشبه التمثيل البصري للشكل المكتوب للكلمة وتعتبر ضرورية للمطابقة ومن ثمة التعرف على الوحدة المعجمية.
- **مستوى المعلومة القواعدية (Grammatical):** ويمكن اعتبارها أيضا سطحية وتهتم بالمظاهر النحوية ونوع وعدد الكلمات والكلمات الوظيفية من جهة، وترتيب الكلمات في الجملة وتصريفها ومعرفة الأزمنة والصيغ والمظاهر من جهة أخرى.
- **مستوى المعلومة البراغماتية (Pragmatique):** وهي معلومة سطحية تحيط بالرسالة المكتوبة عكس المعلومات المعجمية والنحوية الصرفية الموجودة ضمن الكلمة، ترتبط بموضع الكلمات أي بالسياق الخارجي الذي أنتجت ضمنه الكلمة، ومنه فهي تشمل شخصية المخاطِب والمخاطَب والإطار المكاني والزماني لإعداد النص.
- **مستوى المعلومة الدلالية (Sémantique):** وترتبط بدلالة الرسالة المكتوبة والمرسلة إلى القارئ وهذا بالرجوع إلى مختلف المعلومات السابقة (جنون،2017).

أما مهارات الفهم القرائي فيمكن تصنيفها حسب المستويات المختلفة له، ونجد في هذا الصدد مجموعة من الدراسات والتي صنفتها كما يلي:

صنف عجاج (1998) مهارات الفهم القرائي ضمن اختباره المعد لقياس الفهم القرائي لأطفال الصف الرابع والخامس والأول إعدادي، وقد حددها كما يلي:

- **مهارة إدراك معنى الكلمة:**
  - إدراك الكلمات المتشابهة.
  - إدراك الكلمات المتضادة.
  - إدراك الكلمات الغريبة.
  - تصنيف الكلمات.

- **مهارة إدراك معنى الجملة:**
  - التوفيق بين الكلمات لتكوين جملة مفيدة.
  - استبدال الجملة بكلمة تؤدي معناها.
  - القدرة على تكملة الجملة بكلمات معطاة أو بدون ذلك.
  - القدرة على ترتيب الكلمات لتكوين جملة مفيدة.
- **مهارة إدراك معنى الفقرة:**
  - فهم معاني الفقرات.
  - ترتيب الجمل لتكوين فقرة.
- إدراك العلاقات اللغوية.
- إدراك المتعلقات اللغوية.

أما عبد الباري (2009) فقد أشار إلى بعض مهارات الفهم القرائي ضمن مجموعة من المستويات في دراسته حول بناء اختبار لقياس الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثاني إعدادي، وهي:

- **مهارات المستوى السطحي:**
  - تحديد المعنى المعجمي للكلمة.
  - تحديد مرادف الكلمة.
  - تحديد معنى الكلمة من خلال السياق.
  - تحديد مضاد الكلمة.
- **مهارات مستوى الفهم الاستنتاجي:**
  - تحديد الفكرة العامة للنص.
  - استنتاج الأفكار الرئيسية للموضوع.
  - تحديد علاقة الأفكار الفرعية بالأفكار الرئيسية
  - وضع عنوانا معبرا عن الموضوع.

- استنتاج الهدف العام للكاتب.

- **مهارات مستوى الفهم الناقد:**

- تمييز ما له صلة بالموضوع وما ليس له صلة به.
- التمييز بين الحقيقة والرأي.

- **مهارات مستوى الفهم التذوقي:**

- استنتاج القيم السائدة في النص.
- الموازنة بين بعض التعبيرات اللغوية.
- تحديد الحالة النفسية للكاتب.

- **مهارات مستوى الفهم الإبداعي:**

- ذكر أكبر عدد ممكن من الكلمات المرادفة لكلمة معينة (طلاقة لفظية).
- ذكر أكبر عدد ممكن من الأفكار ذات الصلة بالموضوع.
- التنبؤ بنهاية الموضوع بناء على مقدماته.

وحددت جلجل (2015) مهارات الفهم القرائي ضمن الاختبارات الفرعية لاختبارها المصمم لتشخيص العسر القرائي كما يلي:

- **مهارة التعرف على الكلمة:**

تعرف بدرية الملا (1985) التعرف على الكلمة على أنه إدراك الرموز المطبوعة أو المكتوبة بصريا والتمييز بينها، ومعرفة المعنى الذي توصله في السياق الذي تظهر فيه.

- **مهارة فهم الكلمة:**

تعرف بأنها قدرة التلميذ على التعامل مع كل كلمة على حدا ومحاولة الكشف عن معناها في الجملة.

- **مهارة فهم الجملة:**

تعرف بأنها قدرة التلميذ على التعامل مع مجموعة من الكلمات ومحاولة الكشف عن معناها في الجملة.

- مهارة الفهم من خلال قطع القراءة الصامتة:

تعرف بأنها عملية تعرف وفهم الكلمة المكتوبة أو المطبوعة دون النطق بها (جلجل،2015،ص ص10-11).

خلاصة:

يعد التعرف على الكلمة المكتوبة مهارة مهمة من مهارات القراءة، وتقوم عملية التعرف على الربط بين المثيرات الحسية السمعية والبصرية للكلمات وأجزائها المعروضة لفك ترميزها باعتبارها رموزا. أما الفهم القرائي فهو عملية عقلية تضم مجموعة من المهارات التي يمكن قياسها، يتأثر بعملية التعرف على الكلمة المكتوبة ويؤثر بدوره على عملية القراءة عامة حيث أنه يمثل الهدف منها، فظهور أي صعوبات في القراءة هو نتيجة صعوبات في المهارتين معا، والتي سوف نحاول التطرق إليها وتفسيرها في الفصل القادم.

الفصل الرابع
صعوبات القراءة

تمهيد:

أصبحت القراءة في السنوات الأخيرة تحظى أهمية كبيرة في اختصاصات ومجالات مختلفة وخاصة في بحوث ودراسات علم النفس المعرفي، وكان الهدف من البحوث هو فهم طبيعة السياقات المعرفية (Contextes cognitifs) وسيرورتها، التي تتدخل في التعرف على الكلمات و تلك التي تلعب دورا في فهم المقروء.

ولفهم اضطراب مختلف هذه السياقات والمهارات حسب تفسيرات الاتجاه المعرفي لابد أن نعرض في هذا الفصل مفهوم القراءة بشكل عام، كوننا فصلنا في الفصل السابق المهارتين المكونتين لها، مع عرض لأهم النماذج المعرفية المفسرة لكيفية تطورها ومراحل اكتسابها، ومن ثم الوقوف على تفسير الصعوبات فيها من وجهة نظر المقاربة المعرفية لمعالجة المعلومات.

I- القراءة:Lecture

I-1-مفهوم القراءة:

في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين كان تعلم القراءة هو فك الترميز(Décodage)، النطق (Articulation) السليم، التقطيع (Segmentation) وفي الأخير الإنتاج الشفوي (Production orale). ومن الباحثين الذين اهتموا باكتساب القراءة في هذه الفترة نجد المختص النفسي (Alfred Binet) حيث لاحظ في سنة 1905، أنه في نهاية السنة الأولى ابتدائي ثلاثة تلاميذ من بين عشرة لديهم مستوى ضعيف في القراءة، وأن تلميذان من بين ثلاثة تلاميذ لديهم القدرة فقط على القراءة المقطعية، فهم لا يعرفون تقطيع نص مكتوب.

ثم وفي سبعينيات القرن الماضي ظهر علم النفس اللغوي والذي اهتم بمفهوم آخر للقراءة وهو القراءة الذهنية واهتم أيضا بالفهم القرائي.

أما في مجال عام النفس الطبي فنجد مصطلحات أخرى كمصطلحي قارئ وغير قارئ ويشير الثاني إلى الشخص الذي لا يتحكم في ميكانيزمات فك التشفير (بولقدام،2007).

وفي نهاية القرن العشرين ظهر مفهوم جديد للقراءة تجاوز مفهوم التعرف على الحروف وتجميعها للنطق بها ألا وهو الفهم، فأصبح ينظر للقراءة على أنها عملة ذات وجهان هما التعرف والفهم، بحيث يكتسب التعرف في مراحل مبكرة من تعلم الطفل لفعل القراءة ويكون أساسي لتعلم واكتساب الفهم القرائي، ثم وبحلول القرن الواحد والعشرين ظهرت مفاهيم ومهارات جديدة أضيفت لعملية القراءة هي التحليل والنقد والتنبؤ (Chauvrau, 2004).

وعليه يمكننا استنتاج مما سبق أن للقراءة مفهومين أساسيين هما فك الترميز والفهم، حيث ينص الأول على ربط الجانب البصري الخطي (Graphémique) للحرف بجانبه السمعي الصوتي (Phonétique)، أما الثاني فينص على استخلاص المعنى من النص المقروء.

I-2-النماذج المعرفية المفسرة لاكتساب القراءة:

تعتبر طبيعة ونوعية هذه النماذج المعرفية للقراءة تطورية، فالنماذج المعرفية للقراءة تبين أن هناك مراحل للمعالجة تمثل عن طريق مخطط يحتوي على مجموعة من الأسهم (Flèches) والصناديق (Caisses)، فالصندوق هو عبارة عن مكان للتخزين أو للتعبير عن مرحلة من مراحل تحويل المعلومة، أما السهم فهو مسار سير المعلومة أو الانتقال من مرحلة إلى أخرى، ويعبر المخطط عن كل مرحلة أو كل عملية ذهنية تحدث أثناء المعالجة فهو يصف التحويل الذي يكون موضوع المعالجة من صندوق إلى آخر ضمن مسار معين ممثل بسهم له بداية ونهاية، أي أن المعالجة تكون بشكل تسلسلي وعادة ما تبدأ بالسياق البصري (Context visuel) إلى الحرفي (Graphique) ثم السيرورة الإملائية (Processus orthographique) وأخيرا الدلالية (Sémantique) أو العكس

فالمعلومة يمكن أن تصل في آن واحد إلى سياقات عديدة (Salabreux,1995). تصف هذه النماذج القراءة ضمن مخطط تحليل معلوماتي يمر بمراحل عديدة إما متتابعة أو متوازية للوصول في الأخير إلى معالجة المعلومة (حميدوش،2003،ص26).

إن الاعتماد على النماذج التطورية ذات المراحل في تفسير اكتساب وتعلم القراءة يسمح لنا معرفة مختلف أنواع الاضطرابات والصعوبات التي يمكن أن تمس المسار التطوري لاكتساب القراءة (Casalis,1995,P32).

I-2-1-نموذج (Frith,1985):

حسب هذا النموذج فإن عملية اكتساب القراءة تتم حسب تسلسل وتتابع مراحل معينة، فلا يمكن تجاوز مرحلة ما أو المرور إلى المرحلة الموالية دون اكتساب مهارات المرحلة السابقة، ويفسر اكتساب مهارات القراءة على أنه تطوري أيأن عدد الكلمات التي يمكن قراءتها يزيد مع المرور إلى المراحل المختلفة بالإضافة إلى تطور طريقة معالجة الكلمة. يمثل هذا النموذج القراءة في ثلاثة طرق بداية من المرحلة الرمزية (Logographique)أو التمييزية متبوعة بالمرحلة الحرفية أو الأبجدية (Graphique) وصولا إلى المرحلة الإملائية أو الكتابية (Orthographique).

قامت (Frith) بتقسيم هذه المراحل إلى خطوات وسمي نموذج الخطوات الستة لمهارات القراءة، وفق المخطط التالي (Lecocq,1991):

المراحل	القراءة	الكتابة
- 1 أ - 1 ب	1 المرحلة الرمزية 2 المرحلة الرمزية	(رموز) 2 المرحلة الرمزية
- 2 أ - 2 ب	3 المرحلة الرمزية 2 المرحلة الحرفية	1 المرحلة الحرفية 2 المرحلة الحرفية
- 3 أ - 3 ب	1المرحلة الإملائية 2المرحلة الإملائية	3المرحلة الحرفية 2 المرحلة الإملائية

الشكل (14): نموذج (Frith,1985) للخطوات الستة للقراءة

أ-المرحلة الرمزية:

تسمى أيضا بالمرحلة البصرية خاصة بمرحلة ما قبل القراءة وتتميز بالمعالجة العامة والكلية للكلمة، بالاعتماد على التعرف البصري فقط، حيث تسمح للطفل التعرف على عدد محدود من الكلمات وذلك انطلاقا من بعض المميزات البصرية، فإن لديه رؤية عامة وتقريبية للكلمات لأنه لا يستطيع التمييز بين مكوناتها (حروف، مقاطع) وتمكنه من تخزين الأشكال والرموز البصرية فهي أساس المرحلة الأولى من تعلم القراءة وتطوير الرصيد اللغوي البصري للطفل (Plaza,1999).

ب- المرحلة الحرفية:

المرحلة الحرفية هي طريقة تحليلية يقوم الطفل أثناءها بالتعرف ومعالجة أشكال الحروف وربطها بأصواتها أي فك الترميز. هنا يكون للوعي الفونولوجي دور مهم ورئيسي، بالإضافة إلى أن ترتيب الحروف أساسي في هذه المرحلة عكس الإستراتيجية السابقة (Casalis,1995).

تعتمد هذه المرحلة على العلاقة الموجودة بين الحروف وأصواتها، وعلى تحليل وجمع المقاطع، كما أنها تمكن الطفل من اكتساب الرمز الذي يسمح له بالتعرف على الكلمات المألوفة وغير المألوفة وكذا الكلمات التي ليس لها معنى (Plaza,1999).

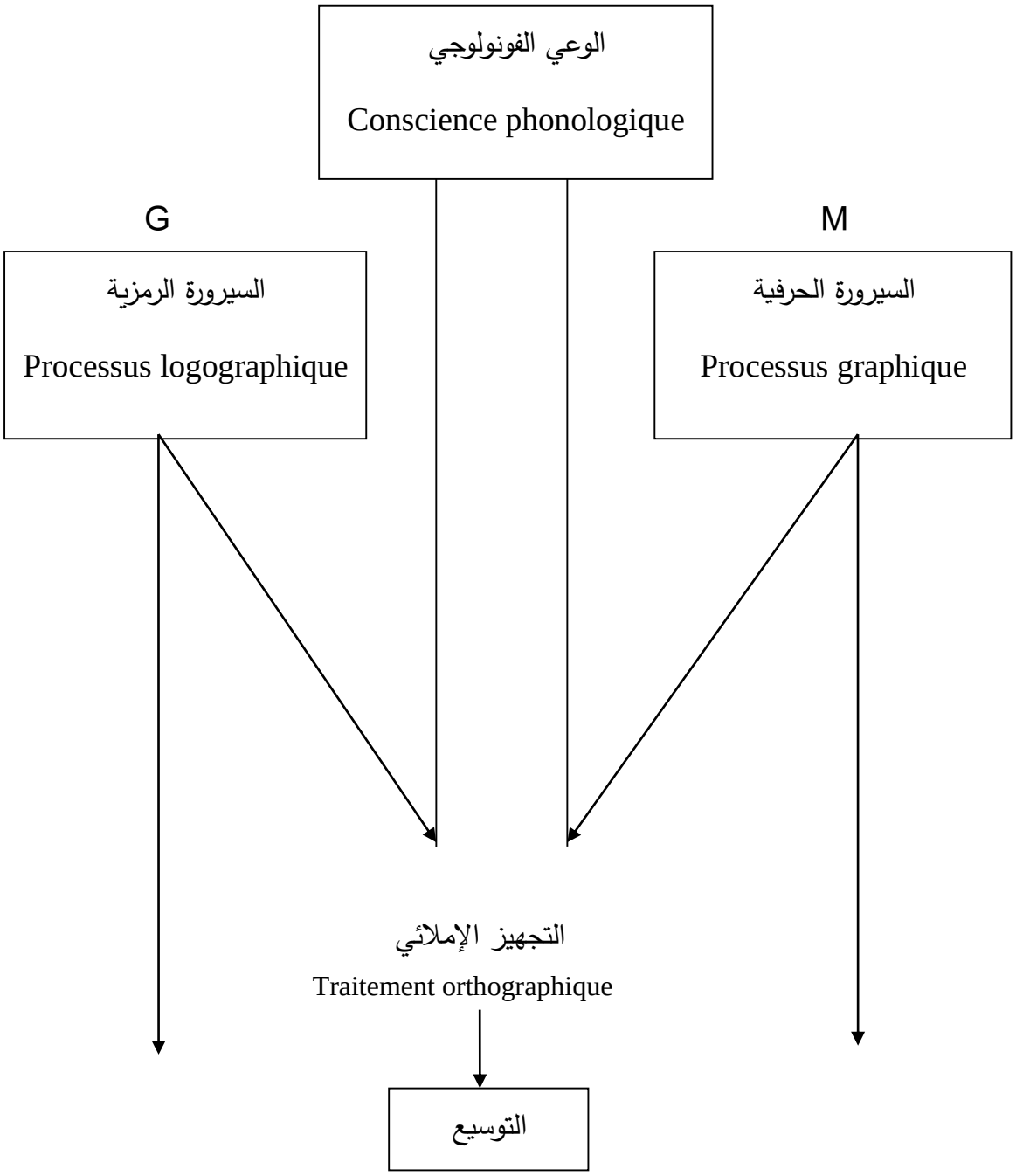
ج-المرحلة الإملائية:

المرحلة الإملائية أو الكتابية وهي آخر مرحلة يقترحها هذا النموذج، وهي تختلف عن المرحلتين السابقتين في كونها ليست بصرية وليست فونولوجية، بل مقطعية، أي أنه يتم التعرف على الكلمة المكتوبة من مقاطعها. وتعد هذه المرحلة من المراحل المتقدمة في تعلم القراءة حيث تتميز بوجود رصيد لغوي كبير لدى الطفل وقدرة على التجميع القائم على نظام معلوماتي أكثر نضج من المرحلةالحرفية، كما يمكن للطفل تحديد مقاطع في الكلمة المكتوبة تنتمي إلى كلمات أخرى(بقعة،2009،ص ص33-34).

I-2-2- نموذج (Seymour,1986) ثنائي الأساس لاكتساب القراءة:

ينطلق هذا النموذج من أسس النموذج السابق لكن يختلف معه في أن تلك المراحل ليست مراحل متتابعة بل يمكن أن تتواجد في نفس الوقت خاصة عند بداية الاكتساب، وأهم ما يميز هذا النموذج عن سابقه كونه يعتبر أن الطريقتين الرمزية والحرفية تتشاركان معا في إنشاء معجم للكلمات، فالأطفال يلجؤون في بداية تعلم القراءة إلى الطريقة الرمزية التي تسمح بإنشاء معجم من الكلمات المتعرف عليها بشكل كلي ويستمر استعمالها بينما تظهر تدريجيا المرحلة الفونولوجية تماشيا مع نمو القدرات قبل الفونولوجية، وتأتي المرحلة المعجمية نتيجة الدمج بين هاتين المرحلتين.

يتكون مخطط النموذج الثنائي الأساس من مركبات مختلفة تصف لنا تدفق المعلومات من مركب لآخر كما هو مبين في المخطط الآتي (لواني،2007،ص ص 70-71):



الشكل (15): نموذج (Seymour,1986) الثنائي الأساس

ينقسم هذا النموذج إلى ثلاثة مراحل وهي (دحال،2005،ص ص34-35):

أ- المرحلة المرئية:Stade visuel

وهي مرحلة التعرف على الأشكال الخطية (حروف، مجموعة حروف، كلمات).

ب- المرحلة الفونولوجية:Stade phonologique

تعتبر هذه المرحلة كنظام إنتاجي وتتكون من قسمين هما:

- قسم مفرداتي له علاقة بالمخزون المفرداتي، أي الرصيد اللغوي المخزن على شكل فونولوجي.

- قسم فونيمي وهو مختص في تحليل الكلام إلى وحدات (حرف أو مجموعة من الحروف).

ج- المرحلة الدلالية:Stade sémantique

تقوم هذه المرحلة على تحليل الوحدات الدلالية وتعتبر هذه المرحلة أساس الفهم المعبر عن طريق الكلام أو الفعل، كما تدخل في تعيين السمات المعنوية للمفاهيم الشفهية في النموذج.

- الطريق **G:** يمثل الاتجاه الخطي-الفونولوجي، وتعرف الأشكال الخطية بواسطة المرحلة المرئية، ثم تنتقل المعلومة على طول هذا الطريق حتى تصل إلى المرحلة الفونولوجية أين يتم تخزينها.

- الطريق **M:** يمثل الاتجاه المورفيمي-الفونولوجي، وتعرف الكلمة أو المورفيم في المرحلة المرئية وتنتقل بعدها تلك الوحدات إلى المرحلة الفونولوجية على طول هذا الطريق أين يوجد مدخل مختص للمخزون المفرداتي والذي يمكن أن يكون موجها مباشرة للتلفظ الشفهي.

- الطريق إلى المرحلة المعنوية: تمر المعلومة والمتمثلة في الرمز المكتوب أو الكلمة، من هذا الطريق انطلاقا من المرحلة المرئية وتحول إلى المرحلة المعنوية أين تقرن مع

الوحدات الدلالية التي تناسبها. هناك بعض العمليات في المرحلة المعنوية يمكن لها مراقبة الإجابة الحركية الدالة على الفهم (Seymour,1986).

I-3-القراءة في اللغة العربية:

يعد تاريخ الدراسات في اللغة العربية غني وزاخر بعلماء كثر الذين بحثوا فيها ودرسوا خصوصياتها واستخرجوا قوانينها والتي تمكن أي باحث معاصر من الاستعانة بها وإيجاد كلما يريد من نظريات ومنهجيات وطرائق للتحليل، ويعتبر الباحث الجزائري عبد الرحمان الحاج صالح من الشخصيات البارزة التي عملت على تطوير وإيصال هذا التراث في إطار نظرية سماها النظرية الخليلية الحديثة نسبة إلى الخليل بن أحمد الفراهيدي وتلميذه سيبويه، وينطلق الحاج صالح في صياغته لهذه النظرية من مختلف البحوث التي ورثت عن الخليل بن أحمد، حيث ترتكز على الملاحظة والتحليل العلمي والتحري الموضوعي وأسس رياضية ومنطقية محضة فهي امتداد لنظرية النحو العربي الأصيل (نواني،2018،ص25).

تحتوي اللغة العربية على 28 حرفا وكل واحد منها يتميز بمخرج ويتسم بعدد من الصفات فالحرف حسب المفهوم اللغوي هو جنس من الأصوات (une classe de sons) مثل حرف "ج" له صورة واحدة في الذهن وفي الخط ولكن تأدياته كثيرة تختلف من مكان لآخر. وقد قال ابن سينا في هذا الصدد "الحرف صورة عارضة للصوت يتميز بها عن صوت آخر مسموع فالحرف شيء مجرد والصوت هو مادته" (مرجع سابق،ص ص60-61).

تكتب اللغة العربية من اليمين إلى اليسار ويتغير شكل حروفها حسب تموضع هذه الأخيرة داخل الكلمة (أولها، وسطها وآخرها)، البعض منها يكتب متصل والأخر لا يقبل الاتصال، ويمكن تصنيفها إما حسب شكلها المكتوب أو حسب تنقيطها من عدمه أو حسب مميزات خاصة كالتي تحتوي على الاشالة والهمزة.

نميز في اللغة العربية بين الصامتة والصائتة، فالأولى (consonne) تعبر عن الصوت اللغوي الساكن مثل: ح/ ب/ ط/ ر، أما الصائتة (voyelle) فهي صوت لغوي يعرف بالحركة، والصائتات هي الحركات الأساسية في اللغة العربية وهي ستة، ثلاثة قصيرة (الكسرة– الضمة– الفتحة) وثلاثة طويلة (ألف وواو وياء المد).

تقسم البنية اللغوية إلى وحدات لغوية دالة وأخرى غير دالة ويقصد بغير الدالة أصغر وحدة لغوية وتدعى فونيم (Phonème)، ويقصد بالدالة أصغر وحدة لغوية ذات معنى كالأسماء والأفعال وحروف المعاني وتدعى مورفيم (Morphème)، فالفونيم أصغر وحدة للأصوات والمورفيم أصغر وحدة للمعاني، كما يمكن تقسيم هذا الأخير إلى نوعين المورفيم الحر أو المستقل وهو الوحدة غير القابلة للتقسيم والتجزئة إلى وحدات أصغر، والنوع الثاني هو المورفيم المقيد وهو وحدة لغوية غير مستقلة مثل "ال" التعريف.

كما تتكون الكلمات في اللغة العربية من سوابق (Préfixe) ولواحق (Suffixe) فالسابقة هي مورفيم مقيد يسبق جذر الكلمة، أما اللاحقة فهي مورفيم مقيد بالجذر مثل الضمائر المتصلة.

تنتظم الكلمات في المعجم الذهني (Lexique mental) حسب عدة أصناف أهمها التصنيف حسب النحو إلى اسم وفعل، والتصنيف حسب الدلالة أي الانتماء إلى نفس الحقل الدلالي للكلمات، والتصنيف الصوتي حسب مخرج وصفة الصوت، والتصنيف على أساس التشابه والتضاد في المعنى (فارع،2006).

وقد تبنى (نواني،2018) وفق منحى مختلف نظريات علم النفس اللغوي فرضية أن سياقات إنتاج الكلام (الترميز) في اللغة العربية تحصل من الأسفل إلى الأعلى أو من الصوت إلى الحرف ثم الكلمة ثم الجملة ثم الحديث. أما عملية الفهم (فك الترميز) فهي عكس العملية الأولى أي أن السامع يتقبل الخطاب ويقوم بتفكيكه حتى يصل إلى أدنى عنصر مكون للكلام وهو الحرف.

فاللغة العربية هي لغة شفافة (Langue transparente) عكس اللغة الفرنسية والانجليزية والتي تعتبر لغات مبهمة، لأن في معظمها هناك تطابق بين الرمز الكتابي وصوته المنطوق إلا في بعض الحالات، كما يلفظ الحرف الواحد بطريقة واحدة، ولا تحتوي على حروف مركبة لتكوين صوت واحد وحتى المصوتات يعبر عنها بشكل حركة واحدة. فالقراءة في اللغة العربية تقوم على أساس التقابل بين الصوت اللغوي للرمز المكتوب أو الحركة، ولذلك فهي تتطلب تعلم قواعد التقابل مكتوب–منطوق لكل صامتة وصائتة. ويبدأ الطفل في أولى سنوات تعلمه للقراءة بالاعتماد على الحركات ثم يتخلى عنها في مراحل متقدمة ويكتفي بقراءة الصوامت للتعرف والفهم (بكداش،2002).

هذا وقد صنفت مستويات التحليل في اللغة العربية إلى سبعة مستويات وهي مستوى الصفات المميزة، مستوى الحروف، مستوى الدوال، مستوى الكلم، مستوى اللفظة، مستوى أبنية الكلام أو التراكيب، ومستوى الحديث أو الخطاب (طالب الإبراهيمي،2000)، هذه المستويات مخالفة لما جاء في مستويات اللسانيات الغربية والتي عددها خمسة فقط، هذا الاختلاف يؤثر على تصنيف عيوب الكلام وخصوصيتها عند الناطق العربي، فكل مستوى يقابله عيب من عيوب الكلام بشكل تناظري (نواني،2018،ص ص49–50). ويمكننا اعتبار صعوبات القراءة ضمن هذه العيوب فهي الجانب الكتابي للكلام.

II–صعوبات القراءة:Troubles de lecture

II–1–مفهوم صعوبات القراءة:

حدد مفهوم صعوبات القراءة بأنه يندرج ضمن مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية النمائية، والتي يعرفها (Debray, Chmiti & Glose,1981) على أنها صعوبة دائمة في تعلم القراءة واكتساب مهاراتها، حيث تظهر هذه الصعوبة لدى الأطفال ذوو الذكاء العادي والمتمدرسين بصفة طبيعية غير المصابين بإعاقات حسية، كما تظهر لديهم غالبا صعوبات في الكتابة (بقعة،2009،ص40).

كما يشير مصطلح صعوبات القراءة إلى أحد المظاهر الأساسية في مجال مشكلات القراءة، وهو يختلف عن مصطلح عسر القراءة أو الديسليكسيا (Dyslexie)، الذي يعتبر أعم وأشمل ولا يستبعد حالات الإعاقة العقلية أو الإعاقة الحسية أوالاضطراب الانفعالي أو الحرمان البيئي والاقتصادي والاجتماعي (Bender,2001). والفرق بين المصطلحين يكمن في درجة الحدة أو الشدة في القصور أو في الصعوبة، فعسر القراءة يشير إلى درجة أعلى من الحدة والشدة والقصور، وكلاهما يمثل صعوبات نمائية إدراكية مع أن صعوبات القراءة تندرج تحت الصعوبات الأكاديمية في معظم الكتابات العربية والأجنبية (الزيات،2007،ص159).

تعددت التعاريف التي تشرح صعوبات القراءة ومن أهمها حسب تسلسلها الزمني تعريف كل من (Frierson & Barbe,1976) حيث يعرفا صعوبات القراءة بأنها عجز جزئي في القدرة على الأداء القرائي أو الفهم القرائي أثناء القراءة الصامتة أو القراءة الجهرية. ويعرف (Fisher,1980) الحالة التي يبدو عليها الطفل ذو الصعوبة في القراءة بأنه على الرغم من أن لديه قدرات بصرية كبيرة وفرص تعليمية إيجابية وقدرة عقلية متوسطة، وخالية من الاضطرابات العصبية والحسية، فإن الطفل يكون غير قادر على قراءة أو كتابة نص ما (جلجل،1995،ص14). أما (Frith,1985) فيعرف صعوبات تعلم القراءة على أنها عدم القدرة على التحكم في بعض طرق وآليات اكتساب (Mécanisme d'acquisition) القراءة، ويرى أن أي اضطراب في القراءة هو ناتج عن فشل دائم وعدم القدرة على المرور إلى الطريقة أو المرحلة الموالية، ويحدد ذلك عدم المرور إلى المرحلة الحرفية والتوقف عند المرحلة الرمزية وهذا حسب ما جاء في نموذجه لتفسير اكتساب القراءة المفصل سابقا. وجاء في تعريف (Siegel,1988) بأن صعوبات القراءة هي ذلك التأخر في مستوى القراءة الذي يظهر من خلال فرق السن، حيث أن عمر الطفل في القراءة يكون متأخرا بسنتين عن عمره الزمني مع ذكاء متوسط (جلجل،1995،ص15). كما أنها صعوبات تتعلق بالتعرف على الرموز المكتوبة وفهمها واستيعابها واسترجاعها،

وتعطل القدرة على القراءة والفهم القرائي خلال القراءة الصامتة والجهرية وذلك في استقلال تام عن عيوب الكلام (القريطي،1988،ص356). وحسب الشخص (1991) فهي صعوبة في القدرة على القراءة في العمر الطبيعي، وترافق هذه الصعوبة صعوبات في الكتابة، وهي ناتجة عن خلل في استخدام العمليات اللازمة لاكتساب هذه القدرة، وتظهر من خلال صعوبة في تعلم القراءة بالرغم من المرور بالمراحل الاعتيادية لتعلمها والتمتع بذكاء كاف وأحيانا مرتفع. وتظهر هذه الصعوبة بعد سن الثامنة أي بعد دخول الطفل إلى المدرسة الابتدائية مما ينعكس على المستوى الأكاديمي للتلميذ. مع خلل في الوظيفة الإنتباهية، لأن قدرات الانتباه تنمو وتتطور بنمو الطفل، هذا الخلل يسمح لنا بالتفريق بين القارئ غير الجيد والقارئ الجيد (Kershner,1998)، مع وجود قصور في التوجه الجانبي حيث خلصت دراسة (Herman) إلى أن المصاب يجد صعوبة في التوجه الفضائي الخارجي وهذه الصعوبة تؤثر على قدرة التعامل مع الرموز مثل الأرقام والحروف (دحال،2005،ص ص38-39)، وأخيرا تشير (Maisonny) إلى أن صعوبات القراءة هي مشكلة خاصة بالتعرف والتلفظ وفهم رموز اللغة المكتوبة، ينتج عنها اختلال واضطراب عميقان في عملية تعلم القراءة لدى الأطفال تتراوح أعمارهم ما بين (5-8) سنوات، وفي تعلم الخط وفهم النصوص، وفي المكتسبات المعرفية اللاحقة (عزيزي،2003).

ويمكننا من خلال كل التعريفات السابقة واعتمادا على التفسيرات المقاربة المعرفية التي جاءت في هذه الدراسة إلى وضع تعريف لصعوبات القراءة، فهي قصور وصعوبة يبديها الطفل في استخدام استراتيجيات المعالجة المعرفية المناسبة التي تمكنه من معالجة النص المكتوب بتوجيه انتباهه أثناء القراءة وانتقاء المثيرات الحسية المتعلقة بالنص مما ينشط عملية ترميز المعلومات وفقا لخصائصها الفونولوجية والمعجمية في الذاكرة العاملة ومن ثم محاولة الاسترجاع من الذاكرة طويلة المدى للوصول إلى فك الترميز والتعرف على الكلمة المكتوبة وأخيرا فهم المقروء.

II-2-أسباب صعوبات القراءة:

اهتمت المقاربة المعرفية لمعالجة المعلومات بدراسة صعوبات تعلم القراءة، فيرى الباحثين فيها أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة يستخدمون طرقا غير سليمة وغير مناسبة أثناء عمليات معالجة المعلومات، هذا الاستخدام الخاطئ يؤدي إلى ظهور خلل واضطرابات في هذه العمليات مما يؤدي إلى صعوبة واضحة في القراءة (كامل،2003).

انطلاقا من هذه المقاربة سنحاول فيما يلي التطرق إلى أهم الأسباب التي ترتكز على اضطراب العمليات المعرفية المتدخلة في معالجة المعلومات أثناء القراءة والتي تطرقنا لها سابقا:

II-2-1-اضطراب المعالجة السمعية: Troubles de traitement auditif

حيث تبدأ عملية الإدراك باستثارة حواس الفرد من خلال السمع أو البصر أو بهما معا وخلال عمليات الاستقبال ينتقي المخ تجميعات أو تنظيمات ويستخلص منها ما هو قابل للإدراك، وتبدو عملية القراءة معقدة حيث يتداخل فيها التمييز السمعي والتمييز البصري والإغلاق البصري وربط الحرف (إدراك بصري) بمنطوقه (إدراك سمعي) (السعيد،2010،ص169). لذا فإن الأطفال الذين يعانون من صعوبة في تعلم القراءة بشكل عام يكشفون عن علامات مبكرة لصعوبات تتصل بقدرات المعالجة السمعية، فهم يستطيعون السماع بشكل طبيعي ولكن الصعوبة تكمن في عدة أبعاد من المعالجة السمعية والتي تتمثل في الوعي الصوتي، والتمييز السمعي، والذاكرة السمعية، والتتابع السمعي والدمج السمعي والتحليل السمعي (lerner,2000)، كما تشير دراسات أخرى إلى أن القراء الضعاف لديهم صعوبة في قراءة الكلمات التي ليس لها معنى، والسبب أنهم لم يفهموا القواعد التي تحكم العلاقات بين تتابع الأحرف وكيفية النطق بها (Penny, Hann & Brenda,1999)، وكذلك يربط (Wolters,2001) صعوبة القراءة بضعف المعالجة الصوتية للمعلومات اللفظية أثناء تخزينها في الذاكرة، والتي تنتج عن عدم قدرة الطفل على تحويل الكلمة المكتوبةإلى شكلها الصوتي (العايد،2007،ص ص17-18).

II-2-2-اضطراب المعالجة البصرية: Troubles de traitement visuel

يوجد ارتباط موجب دال بين اضطراب الإدراك البصري وبين صعوبات القراءة، فالأطفال الذين يعانون من صعوبة في تمييز الأشكال وضعف الإغلاق البصري يظهر عليهم بشكل كبير صعوبة في القراءة (السعيد،2010،ص169).

ويلعب الترميز البصري دورا مهما في قدرات الطفل على تعلم القراءة، حيث أشار (lerner,2000) أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة يعانون من صعوبة في الترميز والمعالجة البصرية في حين أنهم يتمتعون بقدرة إبصار طبيعية، فهم يواجهون مشكلات في التمييز البصري للحروف والكلمات ومشكلات وفي الذاكرة البصرية (العايد،2007،ص17).

كما توصل الباحثان (Gillet &Billard,1986) إلى أن المشكل في حالة الإصابة بصعوبات القراءة يعود إلى إصابة التكرار اللفظي في الذاكرة العاملة (جنون،2017).

II-2-3-اضطراب الانتباه انتقائي: Troubles de l'attention sélective

تؤثر كفاءة وفاعلية عمليات الانتباه على كافة عمليات النشاط العقلي المصاحبة للقراءة فهي تؤثر على كل من الإدراك السمعي والإدراك البصري والفهم اللغوي والفهم القرائي، ومن ثم فإن اضطراب عمليات الانتباه يؤثر تأثيرا سلبيا على النشاط الوظيفي لعملية القراءة، وتشتمل عملية الانتباه على (التركيز العقلي- الانتباه الانتقائي- البحث- التنشيط) وتحدث الانتقائية في الانتباه نتيجة لاستحالة استقبال هذا الكم الهائل من المثيرات والمعلومات الذي تم في حيز الانتباه بسبب محدودية سعة نظام تجهيز ومعالجة المعلومات من ناحية، وتداخل المثيرات وتباين الأهمية النسبية لها من ناحية أخرى (السعيد،2010،ص ص169-170).

كما بينت الدراسات أن اضطراب الانتباه البصري لدى ذوي صعوبات القراءة يعيق بناء التمثيلات الحرفية في الذاكرة قصيرة المدى (Habib,2010). وقد بين الباحثان (Facoetti & Coll,2002) في هذا الصدد أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة الذين يعانون

من مشاكل في الانتباه السمعي لديهم اضطرابات أيضا في توجيه الانتباه البصري مما يؤدي إلى خلل في المعالجة الفونولوجية (جنون،2017).

II-2-4-اضطراب الاسترجاع: Troubles de la récupération

تشير الملاحظات الإكلينيكية إلى صعوبات على مستوى استرجاع وتذكر الكلام لدى الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في تعلم القراءة، وفي استعمال إستراتيجيات لتسهيل التخزين بصورة فعالة في الذاكرة العاملة، هذه الاضطرابات لها نتائج على مستوى مهارات القراءة (Habib&Rey,2000).

وتنقسم اضطرابات الاسترجاع لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة إلى اضطرابات في الذاكرة السمعية وفي الذاكرة البصرية، إضافة إلى أنهم يستخدمون إستراتيجيات خاصة بالاستدعاء والاسترجاع أقل فاعلية مقارنة بأقرانهم العاديين (الزراد،1997).

II-2-5-اضطراب الوعي الفونولوجي: Troubles conscience phonologique

يعرف الوعي الفونولوجي على أنه ميكانيزم تعلم ذاتي قوي مرتبط بمصطلح الكتابات والرموز الأبجدية، فالطفل عليه أن يبدأ بتعلم المبدأ العام للرمز الأبجدي أولا ثم يكتسب عددا كافيا من التطابقات بين الحروف والأصوات للبدء في فك الترميز، هذا التطابق حرف-صوت أو فونام-غرافام، يتطور تدريجيا إلى أن يصبح مكتسب ويظهر بصورة عفوية وآلية (Zorman,1999) (عن حميدوش،2003،ص70).

توجد هنالك العديد من النظريات التي تتحدث عن دور الوعي الفونولوجي في اكتساب القراءة، وقد أوضحت العديد من الدراسات أن نضج القدرات المعرفية اللسانية يجعل الأطفال يكتسبون العديد من خصائص الوعي بأصوات الكلام، هذا الوعي يتضمن الوعي بالقوافي، التجانسات، والبنية المقطعية للكلمات، فتطور هذا الوعي مرتبط بالقدرة على القراءة، فالأطفال الذين يتميزون بوعي محدود لأصوات اللغة لديهم غالبا صعوبات في تعلم القراءة، بينما الذين يملكون مستوى عالي من الوعي بالأصوات غالبا ما ينجحون في اكتساب مهارات القراءة (Perfetti,1995) (عن لواني،2007،ص153).

II-3-أشكال صعوبات القراءة:

تقسم مهارات القراءة أساسا إلى مهارتين هما مهارة تمييز الكلمات والتعرف عليها ومهارات الاستيعاب والفهم، وكلا النوعين ضروريان في عملية تعلم القراءة، ونوضح فيما يلي بعض أشكال الصعوبات فيهما:

II-3-1-صعوبات في التعرف على الكلمة:

أ-التعرف البصري:

لا يستطيع الكثير من الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة:

- التمييز بين الحروف والكلمات.
- التمييز بين الحروف المتشابهة في الشكل.
- التمييز بين الكلمات المتشابهة شكلا.
- وجود مشكلات التمييز البصري بين صغار الأطفال الذين يجدون صعوبة في مطابقة الأحجام الأشكال والأشياء.

ب-التعرف السمعي:

يتميز هذا النمط بما يلي:

- عدم القدرة على التمييز بين الأصوات اللغوية الأساسية من أهم ميزات الأطفال الذين يعانون من مشكلات سمعية في القراءة.
- عدم القدرة على تمييز التشابه والاختلاف بين الكلمات، فالأطفال الذين يعانون من مشاكل سمعية قد لا يستطيعون تمييز الكلمة التي تبدأ بحرف معين من بين مجموعة من الكلمات التي تقرأ على مسامعهم، وبالإضافة إلى ذلك فإن هؤلاء الأطفال لا يستطيعون التمييز بين الكلمات المتشابهة التي تختلف عن بعضها بعضا في صوت واحد فقط، لذلك فإن معظم الاختبارات السمعية تركز على قياس هذه القدرة.

– عدم القدرة على التمييز بين الكلمات ذات النغمة المتشابهة لأن ذلك يتطلب قدرة على تحديد التشابه السمعي بين هذه الكلمات، وتعتبر هذه القدرة واحدة من عدة مهارات يمكن تقييمها في سنوات المدرسة الأولى.

– صعوبة في التمييز بين الأصوات العالية والمنخفضة أو بين أصوات الحيوانات أو أصوت السيارات أو في تحديد مصدر الصوت، مما يؤدي إلى مشكلة في تمييز الأصوات اللغوية عن بعضها البعض.

– قد يواجه بعض الأطفال صعوبة في تمييز أصوات معينة، بينما يواجه أطفال آخرون مشكلة تمييز الصوت الأول أو الأخير في كل كلمة.

– اضطراب في الذاكرة السمعية التتابعية، ويقصد بها التمييز أو/ وإعادة إنتاج كلام ذي نغمة معينة ودرجة شدة معينة.

– اضطراب في المزج السمعي للأصوات، وهو القدرة على تجميع أصوات مع بعضها البعض لتشكيل كلمة معينة.

– اضطراب في تكوين المفاهيم الصوتية، وهو القدرة على تمييز أنماط الأصوات المتشابهة والمختلفة وتمييز تتابع الأصوات الساكنة والتغيرات الصوتية التي تطرأ على الأنماط الصوتية (بطرس،2014،ص ص297-299).

ج–الذاكرة:

تشير الدراسات أن ذوي صعوبات القراءة لهم صعوبة في ترميز المعلومة في الذاكرة قصيرة المدى وأيضا في استرجاع معلومة تم ترميزها فونولوجيا في الذاكرة طويلة المدى وفي استعمال استراتيجيات التنظيم الفعال لعدد من المعلومات في الذاكرة العاملة، ومن البديهي أن تكون لهؤلاء صعوبات في القراءة لأن الذاكرة قصيرة المدى لها دور ذاكرة العمل في القراءة فهي النظام الذي يعتمد عليه للاحتفاظ بأثر ترتيب الكلمات في الجملة مثلا (جنون،2017).

تشتمل الذاكرة على القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات لاستخدامها فيما بعد، وقد لاحظ (Harris & Sipay,1980) ضعف مهارات الذاكرة من أهم مميزات الأفراد الذين يعانون من صعوبات في القراءة، نعرضها فيما يلي:

– هؤلاء الأطفال لا يستعملون إستراتيجيات تلقائية للتذكر كما يكون أداؤهم في اختبارات الذاكرة قصيرة المدى في الغالب ضعيفا.

– هناك ارتباط في كثير من الأحيان بين مشكلات الذاكرة العاملة التي يعاني منها ذوو صعوبات القراءة وبين العمليات البصرية السمعية المختلفة.

– تؤثر اضطرابات الذاكرة البصرية على القدرة على تذكر بعض الحروف والكلمات بينما تؤثر قدرة الذاكرة السمعية على تسلسل الأحداث وعلى ترتيب الحروف في الكلمة وعلى ترتيب الكلمات في الجملة.

– اضطرابات الذاكرة السمعية قد تؤثر على القدرة على تذكر أصوات الحروف وعلى القدرة على تجميع هذه الأصوات لتشكيل كلمات فيما بعد.

– يواجه الأطفال الذين يعانون من مشكلة في تتابع الأحداث المسموعة صعوبة في ترتيب أصوات الحروف، فقد يقوم هؤلاء الأطفال بتغيير ترتيب مقاطع الكلمة عندما يقرؤونها.

– قد ينتج ضعف القدرة على استرجاع المعلومات من إستراتيجيات الترميز غير الفاعلة ومن التدريب أو ترتيب المعلومات، ومن كون المعلومة غير مألوفة أو من عدم الكفاءة في آلية استرجاع المعلومات المخزنة (بطرس،2014،ص ص299–300).

د–التوجه الفضائي:

يظهر لدى الطفل خلط بين الحروف المتشابهة في الشكل نتيجة صعوبة إدراك الفوارق الشكلية بين هذه الحروف أثناء تعلم القراءة، مع صعوبة إدراك التنظيم التسلسلي للحروف داخل الكلمات. إن صعوبات كهذه تمتد جذورها إلى مرحلة قبل مدرسية وكفيلة

بأن تعرقل النمو الطبيعي للغة الشفوية والكتابية بالإضافة إلى ظهور اضطراب القراءة (العيس،1997).

II-3-2-صعوبات في الفهم القرائي:

أ- الاستيعاب الحرفي:

- يمكن اعتبار الصعوبات في مهارة الاستيعاب لدى الأطفال الذين يعانون من مشاكل في القراءة صعوبات في استيعاب النص بحرفيته، أي أنها صعوبة في استذكار الحقائق والمعلومات الموجودة في النص بشكل صريح.

- الأطفال الذين يعانون من صعوبات في مهارات الاستيعاب الحرفية لا يستطيعون استذكار أو تحديد الفقرات التي تصف شخصا أو مكانا أو شيئا ما، وقد يشعر هؤلاء الأطفال بالإحباط أيضا عندما يحاولون البحث عن حقائق وتفاصيل دقيقة للإجابة عن أسئلة معينة.

- عدم القدرة على فهم معاني كلمات كثيرة، كما لا يستطيع بعض الأطفال أحيانا التمييز بين المعاني المختلفة للكلمة الواحدة،

- الخلفية المحدودة للخبرات التي تؤثر على عدد المفردات ومعانيها، فبعض الأطفال لا يعرفون معاني كلمات معينة لأنهم لم يتعرضوا لمثل هذه المفردات في خبراتهم الحياتية، ولابد أن يكون لهؤلاء الأطفال خبرة في مفاهيم تلك المفردات قبل معرفة المفردات نفسها.

- صعوبة التمييز بين التفاصيل المختلفة والفكرة العامة في النص، وقد يؤدي التركيز على التفاصيل والحقائق الدقيقة إلى حدوث مثل هذه الصعوبة في الاستيعاب.

- كما أن فهم الأطفال للفكرة العامة في النص قد يتأثر بطول ذلك النص، ولاشك أن وجود أي من هذه الصعوبات يستدعي إجراء إجراءات علاجية لتجنب التأثير السيئ لتلك الصعوبات على مهارات الاستيعاب الأعلى.

ب- الاستيعاب التفسيري:

إن الصعوبات التي يواجهها ذوو صعوبات القراءة في الجوانب الميكانيكية للقراءة تحد من قدراتهم على الفهم الحرفي للنصوص، ناهيك عن الصعوبات التي تواجههم في مهارات الاستيعاب التفسيرية، فقد يواجه بعضهم صعوبة بالغة في قراءة نص قصير، حتى إن الأسئلة الاستنتاجية تبدو بمثابة عقوبة لهؤلاء الأطفال، ذلك أن قراءة هؤلاء الأطفال البطيئة تركز اهتمامهم على تمييز الكلمات وعلى بعض الجوانب الميكانيكية الأخرى مما يؤدي إلى:

- عدم القدرة على الاحتفاظ بالأفكار التي يتضمنها النص.
- عدم فهم تلك الأفكار بسبب الانصراف إلى التعرف إلى الكلمة نفسها.
- يواجه الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة مشكلة في الاستيعاب الذي يتعلق بالمهارات التفسيرية وذلك لأنها عمليات معرفية عالية من جهة، ولأن هؤلاء الأطفال يعانون من عجز معرفي من جهة أخرى، ويترتب على هذه النتيجة منطقيا، أن يواجه هؤلاء الأطفال صعوبة في الاستنتاج ومقارنة الأفكار واستخلاص المعاني وتقييم نصوص القراءة وربط الأفكار الجديدة بالخبرات السابقة، ومن المعروف أن التغلب على صعوبات الاستيعاب التفسيرية يتطلب إدخال إستراتيجيات مهارات التفكير في البرنامج التعليمي للطلبة الذين يعانون من مثل هذه المشاكل (بطرس،2014،ص ص302-303).

II-4-أنواع صعوبات القراءة:

تقترح (Boder,1970) ثلاثة أنواع من صعوبات القراءة حسب الصعوبة التي يبديها الطفل في طريقة التعرف على الكلمة المكتوبة فونولوجية كانت أو معجمية أو مشتركة بينهما، نعرضها فيما يلي:

II-4-1- النوع الأول:

يضم الأطفال الذي يعانون من صعوبات فونولوجية الذي يظهر فيها عيب في التكامل بين أصوات الحروف، وهؤلاء يعانون من عجز في قراءة الكلمات وهجائها.

II-4-2- النوع الثاني:

يضم الأطفال الذي يعانون من عيوب أولية في القدرة على إدراك الكلمات ككليات، وهؤلاء يعانون من صعوبة في نطق الكلمات المألوفة وغير المألوفة كما لو كانوا يواجهونها لأول مرة، كما يجدون صعوبة في هجائها عند الكتابة.

II-4-3- النوع الثالث:

يضم الأطفال الذي يعانون من صعوبات قرائية صوتية (النوع الأول) والصعوبات في الإدراك الكلي للكلمات (النوع الثاني) معا، ولذلك يجدون صعوبة في إدراك الكلمات ككليات (عبد الرحيم،1982)، ويترتب على ما سبق صعوبة في فهم المقروء وصعوبة في سرعة القراءة (السعيد،2010،ص ص161-162).

II-5-خصائص ذوي صعوبات القراءة:

بعد فترة تدوم العديد من الشهور إلى سنة كاملة من اكتساب وتعلم القراءة، الطفل الذي يعاني من صعوبات في القراءة لديه قراءة لازالت بطيئة جدا، صعبة، غير متسلسلة، غير أوتوماتيكية، أخطاء صوتية، حروف أو مقاطع مقلوبة، إضافات، تعويضات وإبدالات، حذف، استبدال للكلمات، وغيرها من المظاهر. غالبا ما تظهر أيضا نفس هذه الصعوبات على الأداء في الكتابة، بالإضافة إلى أن النص المقروء يكون غير مفهوم (جلجل،1995).

تظهر خصائص ذوي صعوبات القراءة في مجموعة من الأعراض الكثيرة والمختلفة والمرتبطة مباشرة بمظاهر القراءة، نذكر أهمها:

- التعرف الخاطئ على الكلمات:

- عدم تناسب مستوى التحصيل في القراءة مقارنة بالعمر العقلي والمستوى الدراسي.

- صعوبات في القراءة باستخدام الطريقة البصرية والتعرف على الشكل العام للكلمة.
- عدم القدرة على القراءة في الاتجاه الصحيح.
- عدم القدرة على التحليل البصري للكلمات.
- قصور في الوعي بالعناصر البصرية والبنائية والصوتية للرموز المكتوبة.
- عدم القدرة على المطابقة السمعية أو البصرية.
- عدم القدرة على إدراك الأخطاء الموجودة في الكلمات الخاطئة.

- خلط مكاني:

- أخطاء في مواضع الكلمة (البداية، الوسط، والنهاية).
- القراءة العكسية.
- إبدال في مواقع الكلمات داخل الجمل والحروف داخل الكلمات.
- عدم القدرة على متابعة السطر بالعين.

- ضعف القراءة البصرية:

- عدم تناسب المدى البصري مع الصوتي.
- عدم مناسبة معدل السرعة والتوقيت المناسب أثناء القراءة.
- ظهور بعض الاضطرابات أثناء القراءة الجهرية كالتوتر الانفعالي.

- قصور الفهم:

- عدم القدرة على فهم معاني الكلمات منفردة والجمل.
- مخزون معرفي محدود لمعاني المفردات.
- عدم القدرة على تقييم المقروء.
- عدم القدرة على تفسير المقروء.
- القصور في إدراك تنظيم فقرة.
- القصور في تذوق النص المقروء (بوند وواسن،1984).

بالإضافة إلى هذه الخصائص نجد أعراض أخرى نفسية واجتماعية قد تظهر عند الطفل المصاب بصعوبات القراءة، مثل الاضطرابات السلوكية المختلفة، عدم الرضا ونقص الثقة في النفس، الميل إلى العزلة وصعوبة إقامة علاقات اجتماعية (Mucheilli& Bourcier,1979).

II-6-تشخيص صعوبات القراءة:

يقصد بالتشخيص تحديد نوع المشكلة أو الاضطراب أو المرض أو الصعوبة التي يعاني منها الفرد ودرجة حدتها، وهو مصطلح بدأ في الطب ثم استخدم في المجال النفسي والتربوي والخدمات الاجتماعية والتعليم العلاجي.

ويهدف التشخيص صعوبات القراءة إلى تطبيق كل أو بعض محكات التعرف على الصعوبة في القراءة لدى التلميذ، ويعتمد على تقييم مدى التباين في مظاهر نمو الطفل النفسي المعرفي كالانتباه والإدراك والتذكر والتفكير من تكوين للمفهوم وحل للمشكلات أو مدى التباين بين هذه المظاهر وبين نموه التحصيلي في القراءة أو مدى إسهام عوامل الحرمان الحسي- المعرفي والثقافي والفرص التعليمية المحدودة في ظهور هذه الصعوبات وهل تحتاج إلى تدخل علاجي (اللبودي،2005،ص39).

وقد وصف كل من (Salvia &Yasseldyke,1998) مجموعة من الأساليب لجمع المعلومات وتشخيص هذه الصعوبات، نذكرها تباعا:

II-5-1- الملاحظة:

يمكن للملاحظة أن تعطي معلومات عالية الدقة والتفصيل وقابلة للتحقق منها، فتكون منظمة إذا تم فيها جمع البيانات عن واحد أو أكثر من السلوكيات بطريقة مباشرة يتبعها الفاحص للجمع الدقيق والمحدد لمعلومات تخص مستوى القراءة لدى التلميذ، أوغير المنظمة وفيها يتابع الملاحظ التلميذ في بيئته ويسجل ملاحظات عن أداء وتفاعل التلميذ في درس القراءة.

II-5-2- مقاييس التقدير:

وهو ما يسمى بمقاييس إعادة تجميع المعلومات، وفيها يتم تجميع ملاحظات ومعلومات عن التلميذ عن طريق طرح مجموعة من الأسئلة على أشخاص وثيقيّ الصلة بالتلميذ كالمعلم أو التربوي.

II-5-3- الاختبارات التحصيلية:

وفيها يمكن جمع المعلومات من السجلات الدراسية للتلميذ حول نقاط تحصيله في مادة القراءة وكذا في المواد الأخرى قصد المقارنة والتقييم.

II-5-4- الاختبارات التشخيصية:

وهو المدخل التشخيص الأكثر شيوعا واستخداما، ويقصد به قياس كفاءات التلميذ في القراءة ومهاراتها عن طريق إعطاء مثير أو مشكلة أو سؤال يتطلب من التلميذ استجابة محددة تحتمل القياس (مرجع سابق،ص48).

II-7-الطرق العلاجية لصعوبات القراءة:

إن مهارات القراءة تشبه البناء، فالطفل يحتاج إلى تراكمات بنائية من المعرفة بأصوات الحروف وتركيب الكلمات وأجزاء وعلامات الكلام، وقد تبين لنا أن صعوبات القراءة هي صعوبة في تفسير الرموز ونطق حروف الكلمة وربطها وفهم معناها منفردة وفي سياق الجملة التي تضمها الفقرة والنص القرائي ككل، مع ضرورة السرعة في القراءة واكتساب الطلاقة القرائية. وعليه فإن الطرق والبرامج العلاجية لذوي صعوبات القراءة لابد أن تعتمد على هذه المستويات في الصعوبة مع التركيز على الجانب الحسي باستثارة وتنشيط مختلف الحواس لدى الطفل. وفيما يلي نستعرض مجموعة من الطرق التدريبية التي تعتمد على الجانب الحسي المعرفي والمستخدمة في علاج ذوي صعوبات القراءة:

- **طريقة (Fernand):**

وتسمى أيضا بطريقة تعدد الحواس وقد اقترحت **(Fernand)** طريقة تعتمد على تفعيل الحواس لتعليم القراءة للأطفال الذين يعانون من صعوبات فيها، مثل:

– التركيز على الحاسة السمعية بأن يتاح للتلميذ وقت كافي لسماع الكلمة بكل وضوح ودقة ثم يطلب منه النطق بها.

– التركيز على حاسة البصر بأن يكتب الفاحص الحروف أو الكلمات بوضوح وبشكل كبير.

– التركيز على الحاسة اللمسية والحركية بأن يتيح المفحوص للتلميذ تتبع الكلمة بإصبعه.

- **طريقة (Gillingham):**

وتسمى أيضا بالطريقة الصوتية ويركز هذا المدخل العلاجي على أصوات اللغة وحروفها وكلماتها، فالتدريب يكون بالربط بين صوت الحرف المكتوب وصوته والربط بين مجموعة من الحروف والأصوات المصاحبة لها.

تستعمل هذه الطريقة مع التلاميذ الذين يجدون صعوبة في تفسير رموز الكلمات وتقوم على التعامل مع الحروف الهجائية كوحدات صوتية وتبدأ بالتدريب على قراءة الحرف ثم الكلمة ثم الجملة، حيث تركز على:

– ربط الرمز البصري باسم الحرف.

– ربط الرمز البصري مع صوت الحرف.

- **طريقة (Hegg-Kirk):**

وتعتمد على نظام القراءة الصوتية بطريقة منظمة مع استعمال أسلوب التغذية المرتدة لتصحيح الأخطاء، وتقوم على البدء باستخدام الحروف الساكنة ثم المتحركة. كما أشار كل من (Barker) و (Torgesen) إلى الدور الذي قد يلعبه الحاسوب الآلي في علاج صعوبات القراءة أو ما يسمى بالتعليم المساعد باستعمال الكمبيوتر (Enseignement assisté par ordinateur) (السعيد،2010، ص ص176-178).

- **طريقة (Gates):**

تركز هذه الطريقة على المدخل الكلي في قراءة الكلمة كوحدة متكاملة وملاحظة أوجه الشبه والاختلاف بين الكلمات، مع تركيزها أكثر على الفهم فيحتاج الطفل في هذا النوع من التدريب إلى أنشطة متعددة يتدرب فيها على الكلمات المكتوبة والمنطوقة للوصول إلى المعنى،كما لا تهمل هذه الطريقة المعلومات الصوتية والتركيبية للكلمات (حافظ،2000).

خلاصة:

القراءة ليست مجموعة نشاطات بصرية تكمن في تحديد شكل الحروف وتجميعها، بل هي أيضا نشاط ذهني تتدخل فيه مجموعة من العمليات العقلية والمعرفية، أين يتم تحليل وترجمة المعلومات البصرية والسمعية، وبالتالي اكتشاف المعنى الذي تحمله الكلمة ضمن السياق الذي جاءت فيه أو خارجه. ولقد تعرضت عدة تيارات لتفسير عملية القراءة كل واحدة حسب توجهها النظري، وبالتعرف على هذه التفسيرات والتركيز على التوجه المعرفي في معالجة المعلومات، يمكن تحديد مفهوم الصعوبات التي يبديها الطفل في القراءة وأسبابها من خلاله، ومن ثم التمكن من التدريب على تحسينها وفق هذه المقاربة المعرفية.

الجانب الميداني

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد:

إن عملية جمع البيانات والمعلومات تعتمد في البحث العلمي أساسا على عينة البحث وتصميم مناسب له وأدوات نجمع من خلالها البيانات والمعلومات من العينة المختارة، هذه المحددات تكون في مجملها ما يسمى بمنهج البحث. وتحدد الأساليب المتبعة والأدوات المستخدمة من طرف الباحث طبيعة النتائج المستخلصة من الدراسة، لذا كان من الضروري إتباع إجراءات تتميز بالصدق والمنهجية الدقيقة للوصول إلى نتائج صحيحة ومنطقية، نحاول عرضها في هذا الفصل.

I-الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية مرحلة تمهيدية للدراسة الأساسية قصد تجربة إمكانية تنفيذ هذه الأخيرة وكذا اختبار مدى سلامة الأدوات المستخدمة وملاءمتها لمتطلبات البحث.

I-1-أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تهدف دراستنا الاستطلاعية إلى:

- التعرف على مدى إمكانية إجراء الدراسة الأساسية.
- تحديد الصعوبات الممكن مواجهتها في الدراسة الأساسية.
- تحديد مدة وتوقيت ومكان إجراء الدراسة الأساسية.
- التأكد من مناسبة المنهج المختار للدراسة وإجراءات اختيار العينة.
- بناء واختيار أدوات الدراسة وتحديد الصعوبات الممكن مواجهتها أثناء ذلك.
- التحقق من الخصائص السيكومتيرية (الصدق والثبات) لاختبار الدراسة (اختبار صعوبات القراءة بفرعيه) المصمم من طرف الباحثة.
- التحقق من صدق البرنامج التدريبي المقترح في الدراسة.

– التأكد من صلاحية الأساليب الإحصائية المختارة.

I-2- حدود الدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية مع تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي والذين ينتمون لمجموعة من المدارس الابتدائية ببلدية الرايس حميدو بالجزائر العاصمة، وأيضا مع بعض المعلمين، قبل بداية الدراسة الأساسية انطلاقا من أولى خطوات بناء أدوات البحث وحتى دراسة خصائصها السيكومترية، حيث طبق اختبار صعوبات القراءة الخاص بمهارتي التعرف والفهم القرائي المصمم من طرف الباحثة على عينة تقنين مكونة من 200 تلميذ (ذكور وإناث) يتراوح سنهم بين9-10 سنوات من الجنسين ذكور وإناث، وذلك قصد دراسة الكفاءة السيكومترية للأداة المستعملة والتي سنفصل نتائجها لاحقا.

I-3-خطوات الدراسة الاستطلاعية:

اتبعنا في دراستنا الاستطلاعية خطوتين إجرائيتين، الأولى تمهيدية اعتمدت على الملاحظة والمقابلة لجمع المعلومات والثانية تطبيقية تميزت بتطبيق أدوات الدراسة للتأكد من صلاحيتها:

أ-**الخطوة الأولى:** تميزت بالإجراءات التالية:

– الاتصال ببعض مديري المؤسسات التربوية، ومقابلة بعض المعلمين وشرح أهداف بحثنا مع التأكد من مدى تعاونهم.

– الاطلاع على الأهداف المبتغاة من تعليم القراءة لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، أي ما هو مستوى القراءة الذي يجب أن يكون لدى تلميذ هذه السنة الدراسية.

– معرفة مدى إلمام المعلم بمشاكل القراءة لدى التلاميذ، وكيفية تعامله مع هذه الفئة.

– معرفة أهم المهارات التي يبدي فيها الطفل صعوبات أثناء القراءة، وهل تتأثر مهارتي التعرف والفهم القرائي ببعضهما البعض حسب وجهة نظر المعلمين وملاحظاتهم لأداء التلاميذ في المهارتين.

– معرفة الفروق الفردية بين التلاميذ أثناء قراءة.

– التعرف على نتائج التلاميذ في الاختبارات التحصيلية الخاصة بالقراءة ومقارنتها بالمواد الأخرى كالخط والإملاء والتعبير الكتابي والحساب.

– الاطلاع على الكتب المدرسية لهذا الصف وخاصة الكتاب المخصص لتعلم القراءة (كتاب اللغة العربية).

– معرفة نسبة التلاميذ الذين يعانون من مشاكل أثناء القراءة في التعرف على الكلمة المكتوبة والفهم القرائي.

– الاحتكاك والتواصل مع تلاميذ هذه المرحلة.

– ملاحظة أداء بعض التلاميذ أثناء القراءة.

ب–الخطوة الثانية: بعد الانتهاء من بناء وتصميم أدوات الدراسة قمنا بما يلي:

– تطبيق وتجربة أدوات الدراسة (اختبار القراءة).

– التأكد من الخصائص السيكومترية (صدق وثبات) لأدوات الدراسة.

I–4–نتائج الدراسة الاستطلاعية:

تبين لنا من خلال دراستنا الاستطلاعية ما يلي:

– بناء اختبار القراءة بفرعيه تعرفا وفهما والتحقق من صلاحيته.

– وضع البرنامج التدريبي المقترح في الدراسة والتحقق من صلاحيته.

– تحديد مدة وإجراءات الدراسة الأساسية.

– التأكد من إمكانية استخدام المنهج المختار في الدراسة.

– اختيار المنهجية الإجرائية الخاصة بتحديد عينة الدراسة.

– التأكد من وجود تلاميذ يعانون من صعوبات القراءة بمهارتيها التعرف والفهم القرائي لإجراء الدراسة الأساسية عليهم.

II- الدراسة الأساسية:

II-1-منهج الدراسة:

المنهج بصفة عامة هو الطريق المؤدي إلى الكشف عن حقيقة بواسطة مجموعة من القواعد لتحديد العمليات والوصول إلى نتيجة محددة (أبو علام،2011).

اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج التجريبي والذي يعرف على أنه المنهج الذي نتحكم من خلاله في متغير مستقل أو متغيرات مستقلة ونلاحظ أثر هذا التحكم على متغير تابع أو متغيرات تابعة (الرق،2006، ص73). أو هو الطريقة لدراسة موضوع بإخضاعه للتجربة وجعله قائم على السببية (أنجرس،2006، ص102).

فالباحث يقوم بإحداث تغيير مقصود في أحد المتغيرات المؤثرة (المتغير المستقل) في الظاهرة أو السلوك محل الدراسة على مجموعة من الأفراد، لمعرفة ما يحدثه هذا المتغير المستقل المتحكم فيه من طرف الباحث، من أثر على المتغيرات التابعة.

- **خطوات التصميم التجريبي المعتمد في الدراسة:**

قمنا في بحثنا هذا ببناء برنامج تدريبي طبق على عينة البحث، واستخدمنا القياسات القبلية والقياسات البعدية لاختبار صعوبات القراءة بفرعيه (تعرف وفهم قرائي)، قبل وبعد تطبيق الأنشطة التدريبية لكل إستراتيجية من استراتيجيات البرنامج المقترح، لدراسة أثر هذه الأخيرة (المتغير المستقل) في تحسين مهارتي التعرف والفهم القرائي (المتغير التابع) لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ممن يعانون من صعوبات في القراءة في المهارتين معا.

II-2-عينة الدراسة:

مجتمع البحث هو المجتمع الذي يسحب منه الباحث عينة بحثه وهو الذي يكون موضوع الاهتمام في البحث والدراسة (بوعلاق، 2009،ص15).

أما عينة البحث فهي مجموعة من الأفراد مختارة من مجتمع البحث على أسس علمية تختلف باختلاف نوعية وظروف الدراسة (موسى،2007).

يتكون المجتمع الأصلي لبحثنا والذي أخذت منه عينة الدراسة من306 تلميذ (ذكورا وإناثا) موزعين على بعض أقسام ستة ابتدائيات ببلدية الرايس حميدو بالجزائر العاصمة، والتي سنفصلها لاحقا. والجدول الموالي يوضح ذلك:

الجدول (1) يمثل توزيع عدد أفراد المجتمع الأصلي حسب المدارس

اسم المؤسسة	عدد التلاميذ
علي عمار	55
محمد العيد آل خليفة	34
ابن رشيق (1)	61
ابن رشيق (2)	32
سيدي الكبير (1)	66
بابا عروج	58

II-2-1- إجراءات تحديد عينة الدراسة:

قمنا في الدراسة الحالية باختيار أفراد العينة بطريقة قصدية وليست عشوائية، حسب نتائج الاختبارات المطبقة على عينة أولية تتشارك مبدئيا في خصائص العينة المقصودة في بحثنا.

تم تحديد عينة البحث وفق الخطوات التالية:

– تم أولا اختيار عينة بحث أولية من المجتمع الأصلي مكونة من59 تلميذا (ذكورا وإناثا)، جاء هذا الاختيار على أساس نتائجهم المتدنية في القراءة (جزء من مادة اللغة العربية)، ومعاناتهم من مشاكل في القراءة.

– تم تطبيق اختبار صعوبات القراءة بفرعيه (التعرف والفهم القرائي) المصمم من طرف الباحثة كتطبيق قبلي قصد تحديد عينة البحث وتقييمها، على هذه العينة الأولية لتفادي تطبيق الاختبار على التلاميذ جيدي القراءة الذين لا يعانون من مشاكل فيها، كسبا منا للوقت وللجهد.

– بعد تفريغ نتائج اختبار صعوبات القراءة (تعرف وفهم قرائي) تحدد حجم العينة في 32 تلميذا ممن يعانون من صعوبات القراءة في مهارتي التعرف والفهم القرائي معا، من أصل 59 تلميذ.

– تم تطبيق اختبار رسم الرجل لـ "جودنوف هارس" من أجل استبعاد الأفراد الذين لديهم نسبة ذكاء أقل من المتوسط وبالتالي تحديد عينة البحث.

– بعد تطبيق اختبار الذكاء على 32 تلميذ، تم استبعاد حالتين مستوى ذكائهما أقل من المتوسط.

وعليه فقد أصبح عدد أفراد عينة البحث 30 تلميذا يشتركون في بعض الخصائص نعرضها فيما يلي:

II-2-2- خصائص عينة الدراسة:

تم اختيار عينة البحث في الدراسة الحالية على أساس مجموعة من الشروط والخصائص التالية:

أ- **الاضطرابات والأمراض:** لا يعاني أفراد عينة البحث من اضطرابات حسية (إعاقة سمعية أو بصرية) أو أمراض مزمنة، والتي قد تؤثر على أدائهم المعرفي والأكاديمي وكذا على استمرارية التمدرس بشكل طبيعي.

ب- **الذكاء:** لا يعاني أفراد عينة البحث من تخلف عقلي.

ج- **السن والمستوى الدراسي:** يتراوح سن أفراد العينة بين 9-10سنوات يدرسون في السنة الرابعة ابتدائي ومنهم المعيدون. اختيارنا لهذه الفئة جاء بسبب أن الطفل في هذا السن يتحكم بطريقة جيدة في ميكانيزمات القراءة واستراتيجيات الفهم (Wolf,1982). وقبله يكون الطفل في مرحلة التعلم ولا يمكن تشخيصه على أنه يعاني من اضطرابات في القراءة (Brown & Felton,1990).

د- **الجنس:** لم يؤخذ عامل الجنس بعين الاعتبار في الدراسة، فعينة البحث متكونة من ذكور وإناث.

هـ- صعوبات القراءة: جميع أفراد العينة يعانون من صعوبات في القراءة بمهارتيها التعرف والفهم القرائي.

و- المستوى الاجتماعي والاقتصادي: يتمتع معظم أفراد العينة بمستوى اجتماعي واقتصادي متوسط إلى جيد.

وقد اكتفينا بوضع جدول واحد لخلاصة إجراءات تحديد عينة الدراسة، بحيث يحتوي على أهم خصائص (الجنس، السن، المستوى الدراسي) جميع حالات العينة. أما فيما يخص نتائج اختبار الذكاء واختبار القراءة والتي تم على أساسها التحديد النهائي للعينة فقد فصلناها في ملاحق الدراسة.

الجدول (2) يمثل خصائص حالاتعينة الدراسة (الجنس، السن، المستوى الدراسي)

الحالة	الجنس	السن	المستوى الدراسي
الحالة 1	أنثى	9سنوات وشهرين	السنة الرابعة
الحالة 2	أنثى	9 سنوات	السنة الرابعة
الحالة 3	أنثى	9سنوات و3أشهر	السنة الرابعة
الحالة 4	ذكر	9 سنوات وشهر	السنة الرابعة
الحالة 5	ذكر	9 سنوات و شهر	السنة الرابعة
الحالة 6	أنثى	9 سنوات و 7أشهر	السنة الرابعة
الحالة 7	ذكر	10 سنوات وشهرين	السنة الرابعة(معيد)
الحالة 8	ذكر	9 سنوات	السنة الرابعة
الحالة 9	ذكر	10 سنوات	السنة الرابعة(معيد)
الحالة 10	أنثى	10 سنوات و4أشهر	السنة الرابعة(معيدة)
الحالة 11	أنثى	10سنوات و 4أشهر	السنة الرابعة(معيدة)
الحالة 12	أنثى	10سنوات و 3أشهر	السنة الرابعة(معيدة)
الحالة 13	ذكر	9سنوات و 11شهرا	السنة الرابعة(معيد)
الحالة 14	ذكر	10 سنوات وشهر	السنة الرابعة(معيد)
الحالة 15	ذكر	10 سنوات وشهرين	السنة الرابعة(معيد)
الحالة 16	أنثى	10 سنوات	السنة الرابعة(معيدة)
الحالة 17	أنثى	10سنوات وشهر	السنة الرابعة(معيدة)
الحالة 18	ذكر	9 سنوات	السنة الرابعة
الحالة 19	ذكر	9سنوات و 6أشهر	السنة الرابعة
الحالة 20	ذكر	10 سنوات	السنة الرابعة(معيد)
الحالة 21	ذكر	9سنوات و 4أشهر	السنة الرابعة
الحالة 22	ذكر	9 سنوات وشهرين	السنة الرابعة
الحالة 23	أنثى	9سنوات و 3 أشهر	السنة الرابعة
الحالة 24	أنثى	10سنوات و 5أشهر	السنة الرابعة
الحالة 25	ذكر	10 سنوات وشهرين	السنة الرابعة(معيد)
الحالة 26	ذكر	10سنوات و 4أشهر	السنة الرابعة(معيد)
الحالة 27	أنثى	9سنوات و 5 أشهر	السنة الرابعة
الحالة 28	ذكر	9 سنوات وشهرين	السنة الرابعة
الحالة 29	أنثى	10سنوات و 3أشهر	السنة الرابعة(معيدة)
الحالة 30	ذكر	10 سنوات وشهر	السنة الرابعة(معيد)

II-3-حدود الدراسة:

II-3-1- مكان إجراء الدراسة:

اخترنا في البداية جميع المدارس الابتدائية لبلدية الرايس حميدو بولاية الجزائر، ثم ركزنا على ستة منها وهي مدرسة محمد العيد آل خليفة ومدرسة بابا عروج ومدرسة ابن رشيق(1) ومدرسة ابن رشيق(2) ومدرسة سيدي الكبير(1) ومدرسة علي عمار. وهذا لمعرفتنا الخاصة ببعض المعلمين الذين يدرسون بها وإمكانية مقابلتهم والتعامل معهم خارج المدارس وكذا إمكانية مساعدتهم لنا في تطبيق أدوات الدراسة في جانبيها الاستطلاعي والاساسي، بالإضافة إلى كوننا نقطن في نفس البلدية ولنا معرفة خاصة أيضا ببعض التلاميذ وعائلاتهم، ومعظمهم يستفيدون من دروس خصوصية خارجية، كما أن الباحثة هي أساسا مختصة أرطوفونية ودائمة العمل مع هذه الفئة تحديدا، وهذا ما سهل علينا القيام بالدراسة الميدانية، فكان تطبيقنا لأدوات البحث أيضا خارج المدارس.

II-3-2-زمان إجراء الدراسة:

أجريت الدراسة خلال الفترة الممتدة بين شهر ديسمبر 2016 وشهر ماي 2017.

II-4-أدوات الدراسة:

تعتبر عملية جمع البيانات لأغراض التقويم والبحث العلمي من المراحل الهامة التي تحتاج إلى عناية خاصة من قبل الباحث، ويؤكد الباحثون على أهمية المنهجية في البحوث العلمية ذلك أن قيمة البحث ونتائجه ترتبط ارتباطا وثيقا بالمنهج المتبع وكذا بدقة أدواته المعتمدة، حيث أن طرق البحث المختلفة يجب أن تتضمن الوسائل والأساليب والأدوات التي تستخدم لجمع البيانات وكذا طرق تبويبها وتفسيرها (ملحم، 2002).

انطلاقا من هنا، قمنا باستخدام مجموعة من الأدوات، نوضحها بالتفصيل فيما يلي:

أولا: اختبار صعوبات القراءة (التعرف والفهم القرائي) من تصميم الباحثة:

1-الهدف من الاختبار:

يهدف الاختبار إلى التعرف على الصعوبات القرائية التي يعاني منها تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي في المهارتين الأساسيتين لعملية القراءة، ألا وهما التعرف على المقروء والفهم القرائي فلا يمكن الكشف على أن التلميذ يعاني من صعوبات في القراءة دون التطرق لهاتين المهارتين معا. ومن ثم فإن الاختبار هو اختبار يهدف إلى الكشف والتعرف على الصعوبات في المهارات الفرعية للتعرف والفهم القرائي.

ويشير (Harris & Sipay,1980) في هذا الصدد أن اختبارات القراءة التشخيصية تقدم بروفيلات لمهارات قراءة التلميذ والتي يمكن من خلالها اكتشاف جوانب الضعف والقوة، وهي غالبا تشتمل على اختبارات فرعية، ويتنوع عدد الاختبارات الفرعية في الاختبارات التشخيصية التي يتم تطبيقها بصورة جماعية أو فردية من اختبار لآخر حيث يغطي بعضها عدد هائل من مهارات فك الترميز بينما تحاول الاختبارات الأخرى قياس مهارات مختلفة للقراءة من أجل الفهم (جلجل،2015،ص5).

كما كان علينا الاعتماد على الأساس النظري للآليات والميكانيزمات المعرفية (فونولوجية/ معجمية) المستعملة أثناء القراءة وفي اكتسابها، وعلى المهارات الفرعية للتعرف والفهم القرائي، في وضع أبعاد وبنود الاختبار.

وكذا التأكد من ملاءمة مادة الاختبار مع المرحلة العمرية والمعرفية والثقافية وكذلك المحصول اللغوي للتلميذ الجزائري في هذه المرحلة الدراسية.

2- تصميم الصورة الأولية للاختبار:

2-1- الخطوات الأولية:

قبل الشروع في وضع أبعاد الاختبار قامت الباحثة بتحديد محتواها والمهارات التي ستغطيها وذلك بالقيام بالخطوات التالية:

– الاطلاع على الأدب النظري ومجموعة من اختبارات القراءة، من أجل تحليل هاتين المهارتين (التعرف والفهم القرائي) إلى مهاراتها الفرعية وتحديد التعريفات الاصطلاحية والإجرائية لكل مهارة منها.

– الاطلاع على الكتب المدرسية وخاصة كتاب القراءة أو اللغة لمستوى السنة الرابعة ابتدائي.

– التعرف على المستوى المتوسط لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي في مهارات القراءة، وكذا الاطلاع على أهداف تعليم القراءة في هذه السنة وذلك بالاتصال المباشر بالمعلمين والمتخصصين في الميدان، وأخذ آرائهم في المحتوى الأولي للاختبار.

2-2- المصادر المعتمدة في بناء الاختبار:

تم بناء هذا الاختبار اعتمادا على اقتباس وتكييف واختيار ووضع مجموعة من البنود لعدة مصادر ومقاييس خاصة بالقراءة وتشخيص الصعوبات فيها، نذكرها:

– الدراسات والبحوث السابقة الأجنبية والعربية المرتبطة بصعوبات القراءة عامة ومهارتي التعرف والفهم القرائي خاصة.

– الأدبيات المتصلة بالقراءة، صعوباتها وكيفية قياسها.

– الأسس النظرية للتعرف على الكلمة والفهم القرائي، صعوباتها وكيفية قياسها.

– اعتمدنا في اختيارنا لأبعاد وبنود الاختبار وكذا محتواها على مجموعة من المقاييس المشابهة والتي صنفت وقسمت مهارتي التعرف على الكلمة والفهم القرائي إلى مهاراتها الفرعية المكونة لها والتي استعرضناها سابقا في الجانب النظري، حيث قمنا بتكييف واقتباس واختيار بعض البنود منها والتي وجدنا أنها ملائمة للدراسة الحالية مع تعديل محتواها إن لزم الأمر لتناسب عينة الدراسة. نذكر هذه المقاييس فيما يلي:

- **اختبار مهارات التعرف في اللغة العربية- اختبار القراءة التشخيصي للصف الأول والثاني والثالث ابتدائي (الجرف،1994):** قامت الباحثة من خلال الاختبار المصمم والمطبق على الصفوف الأولى والثانية والثالثة ابتدائي بالمدرسة السعودية، بتصنيف مهارات التعرف على الكلمة إلى مهاراتها الفرعية والصعوبات فيها حسب تطور السن والمستوى الدراسي.
- **اختبار الفهم القرائي (عجاج،1998):** قسم الباحث مهارات الفهم القرائي إلى مهارات رئيسية وفرعية. هذا الاختبار موجه لعدة صفوف دراسية وهي الصف الرابع والخامس والأول إعدادي.
- **اختبار الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني إعدادي (عبد الباري،2009):** أشار الباحث في دراسته إلى بعض مهارات الفهم القرائي ضمن مجموعة من المستويات، وقد وجه هذا الاختبار لتلاميذ الصف الثاني إعدادي بالمدرسة المصرية.
- **اختبار تشخيص العسر القرائي (جلجل،2015):**حددت الباحثة بعض مهارات القراءة ضمن الاختبارات الفرعية لمقياسها المصمم لتشخيص العسر القرائي والموجه لتلاميذ الصف الرابع ابتدائي.

- بالإضافة إلى اقتباسنا لبعض البنود التي تعتبر شائعة ومستعلمة قبلا في عدة اختبارات أجنبية وعربية، مثل بنود مقارنة المقاطع والكلمات المتشابهة في اختبار(Odédys) واختبار(Harris & Sipay,1980) للتعرف على الكلمة.

- اعتمدنا أيضا في وضع مادة الاختبار واختيار البنود (المهارات) وتصميم محتواها على نوع آخر من الاختبارات مثل: مقياس التمييز البصري (رضوان،2004)، وبعض الاختبارات الخاصة بالإدراك والتمييز السمعي والإدراك والتمييز البصري، وعلى بعض الدراسات مثل دراسة (اللبودي،2005)، وعلى مجموعة من المصادر والمراجع الخاصة بأنشطة تعليم القراءة بمهاراتها وطرق تشخيص صعوباتها والتدريب العلاجي لها، نذكر

منها: الدليل العملي لمعلمي صعوبات التعلم (ملكاوي والخطيب،2012)، وأيضا كل من (برابح،2006، الراشد،2001، جافين،2006، جلجل،1995،الزيات،2007، عصر،1992، فهيم،1999، هالاهان ولويد وكوفمان وويس،2007، الوقفي،2003) و (Tiereney. R.J, Dishner. E.K, Readence. J, 1995, Kathleen. L, Tom. E, Katina. M, Margret. .(E, 2001, Crawley.S.J, Merritt.K, 1996

بالإضافة إلى مراجع أخرى كنا قد أشرنا لها واستعملناها في الجانب النظري ولا يمكننا حصرها كلها هنا. كما اعتمدنا أيضا على دراستنا السابقة في الموضوع، وعلى الكتاب المدرسي.

– في دراستنا لم نستعمل واحد من الاختبارات والمقاييس المشابهة والمذكورة سابقا وهذا راجع لعدة أسباب منها أن هذه الاختبارات موجهة لفئة غير فئة بحثنا (اختلاف السن والمستوى الدراسي)، بالإضافة إلى أنها موجهة للطفل في بيئات اجتماعية مختلفة عن البيئة الجزائرية، وأيضا لكون معظم هذه الاختبارات حاولت قياس مهارة واحدة ضمن بعض المهارات الفرعية، في حين أننا حاولنا من خلالها جمع أكبر عدد من المهارات الفرعية للمهارتين المكونتين للقراءة (التعرف والفهم القرائي) ضمن اختبار واحد يقيس الصعوبات فيها، ومحاولة بناء محتوى يتناسب مع القدرات المعرفية والرصيد اللغوي والمخزون الثقافي للطفل المتمدرس في السنة الرابعة ابتدائي بالمدرسة الجزائرية.

2-3- المهارات المقاسة وتعريفاتها الإجرائية:

تطرقنا في الجانب النظري إلى التعاريف النظرية للمهارات الفرعية للقراءة (مهارات التعرف على الكلمة ومهارات الفهم القرائي) وتصنيفاتها حسب مجموعة من الدراسات الخاصة بتصميم اختبارات تشخيصية لصعوبات القراءة والمفصلة سابقا، كما ذكرنا أهم المراجع التي تم على أساسها اختيار ووضع بعض المهارات ومحتوى أبعادها وبنودها. وفيما يلي سوف نكتفي بتحديد المهارات المختارة من بينها لتصميم الاختبار وتعريفاتها الإجرائية، وتوضيح محتوى بنودها دون التطرق إلى جميع المراجع المعتمدة في ذلك والتي ذكرنا بعضها سابقا.

يتكون اختبار صعوبات القراءة من اختبارين فرعيين، كل اختبار فرعي يقيس مهارة من مهارات عملية القراءة:

- الاختبار الفرعي الأول: يخص مهارة التعرف.
- الاختبار الفرعي الثاني: يخص مهارة الفهم القرائي.

تفرع من الاختبار الفرعي الأول مجموعة من الأبعاد والبنود تحتوي على المهارات الفرعية لمهارة التعرف قصد قياسها، وقد اعتمدنا أساسا في وضعها على اقتباس وتكييف بعض بنود ومحتوى اختبارات كل من (الجرف،1994) و(رضوان،2004) و(جلجل،2015)، وبعض الاختبارات الإدراكية السمعية والبصرية، وبنود شائعة الاستعمال قي اختبارات التعرف على الكلمة. وهي:

- بعد التعرف على الحرف: ويحتوي على البنود التالية (التمييز السمعي للحرف، التمييز البصري للحرف، التمييز السمعي–البصري للحرف)
- بعد التعرف على الكلمة: ويحتوي على البنود التالية (التعرف على الكلمة كوحدة، التعرف الصوتي للكلمة، التعرف على الكلمة من تركيبها)

أما الاختبار الفرعي الثاني، فتفرعت منه أيضا مجموعة من الأبعاد والتي تعبر عن مستويات الفهم القرائي، تفرعت منها بنود تحتوي بدورها على المهارات الفرعية لمهارة الفهم القرائي قصد قياس هذه الأخيرة، كما اعتمدنا أساسا في بنائها على اقتباس وتكييف بعض بنود ومحتوى اختبارات كل من (عبد الباري،2009) و(عجاج،1998) و(جلجل،2015). وهي:

- بعد إدراك معنى الكلمة: ويحتوي على البنود التالية: (إدراك الكلمات المترادفة، إدراك الكلمات المتضادة، إدراك الكلمات الغريبة، إدراك معنى الكلمة داخل الجملة).
- بعد إدراك معنى الجملة: ويحتوي على البنود التالية (تكملة معنى الجملة، إدراك صواب وخطا الجملة).

- بعد إدراك معنى الفقرة: ويحتوي على بنود تقيس فهم الفكرة الرئيسية للنص، فهم الأفكار الجزئية للنص والاستنتاج العام.

2-3-1- التعرف:

نعرفه من خلال الاختبار على أنه إدراك الرموز المكتوبة بصريا والتمييز بينها سمعيا، سواء كانت حروف أو كلمات، أو هي الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في هذا الفرع من الاختبار.

يحتوي الاختبار الفرعي الأول (التعرف) على 35 عبارة موزعة على بعدين.

أ- **البعد الأول: التعرف على الحرف**

نعرفه من خلال الاختبار بأنه تمييز التلميذ للحروف تمييزا سمعيا وبصريا وربط الرمز المكتوب (غرافام) بصوته (فونام)، أو هي الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في البنود المكونة لهذا البعد من الاختبار.

يحتوي هذا البعد على 20 عبارة، موزعة على ثلاثة بنود.

- **البند الأول: التمييز السمعي للحرف**

هو القدرة على التمييز السمعي بين صوت لغوي (فونام) وآخر، أو هو الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في هذا البند.

يحتوي هذا البند على 10 عبارات مكونة من صور، 5 منها موجهة للتعرف على الصوت اللغوي في بداية الكلمة (اسم الصورة) و 5 موجهة للتعرف عليه في آخر الكلمة (اسم الصورة).

- **البند الثاني: التمييز البصري للحرف**

هو القدرة على التمييز بين الشكل المكتوب لحرف (غرافام) وآخر، أو هو الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في هذا البند.

يحتوي هذا البند على 5 عبارات، مكونة من مجموعة من الكلمات المكتوبة موجهة لمطابقة الحرف المعزول بالحرف المشابه له داخل الكلمة، ومجموع درجاته هو 5 درجات.

- **البند الثالث: التمييز السمعي- البصري للحرف**

هو القدرة على مطابقة الصوت اللغوي (فونام) بشكله الكتابي (غرافام) المناسب، أو هو الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في هذا البند.

يحتوي هذا البند على 5 عبارات، موجهة للتعرف على الشكل الإملائي للصوت المكمل للكلمة المكتوبة الناقصة والمعبرة عن الصورة المعروضة.

(محتوى هذا البعد بمهاراته يعتمد على اختبارات التعرف على الكلمة، واختبارات الإدراك والتمييز السمعي والبصري، وعلى المراجع الخاصة بأنشطة تعليم القراءة وقياسها).

ب- البعد الثاني: التعرف على الكلمة

نعرفه من خلال الاختبار بأنه تمييز التلميذ للكلمات المكتوبة تمييزا صوتيا وشكليا (سمعيا وبصريا)، والقدرة على تركيبها من الرموز الإملائية المكونة لها، أو هو الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في البنود المكونة لهذا البعد من الاختبار.

يحتوي هذا البعد على 15 عبارة، موزعة على ثلاثة بنود.

- **البند الأول: التعرف على الكلمة كوحدة**

هو القدرة على التعرف على الكلمة المكتوبة كوحدة كاملة غير مجزأة، وقد صنفت إلى نوعين من المهارات هما تعرف الشكل العام للكلمة وتعرف الكلمة من خلال الصورة (الجرف،1994). وقد اخترنا في الاختبار مهارة التعرف على الشكل العام للكلمة لتناسبه مع المستوى الدراسي وسن عينة البحث، أو هو الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في هذا البند من الاختبار.

يحتوي هذا البند على 5 عبارات، مكونة من أزواج من الكلمات المتشابهة والمختلفة من حيث الشكل، موجهة لإيجاد الفروق بينها والتعرف على الكلمة من شكلها العام (جلجل،2015).

- **البند الثاني: التعرف الصوتي للكلمة**

هو القدرة على مطابقة الكلمة المسموعة بصوتها، أو هو الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في هذا البند من الاختبار.

يحتوي هذا البند على 5 عبارات، مكونة من أزواج من الكلمات المتشابهة والمختلفة من حيث الصوت، موجهة للتعرف على الكلمات من خلال التشابه والاختلاف الصوتي لها.

- **البند الثالث: التعرف على الكلمة من تركيبها**

هو القدرة على تركيب الكلمة من أجزائها الإملائية المكونة لها، أو هو الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في هذا البند من الاختبار.

يحتوي هذا البند على 5 عبارات، موجهة لتركيب كلمات انطلاقا من أجزائها (حروفها ومقاطعها).

(محتوى هذا البعد ومهاراته شائعة الاستعمال في اختبارات التعرف على الكلمة، واختبارات الإدراك والتمييز السمعي والبصري، والمراجع الخاصة بأنشطة القراءة وقياسها).

2-3-2- الفهم القرائي:

نعرفه من خلال الاختبار بأنه قدرة التلميذ على استنباط وإدراك معنى الكلمات منفردة ومعنى الجملة ومعنى الفقرة، أو هو الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في بنود هذا الفرع من الاختبار.

يحتوي الاختبار الفرعي الثاني (الفهم القرائي) على 39 عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد حسب المستويات الأساسية للفهم القرائي.

أ- **البعد الأول: إدراك معنى الكلمة**

هو القدرة على إدراك معنى الكلمة منعزلة وداخل الجملة، وتصنف إلى مجموعة من المهارات، اخترنا منها أربعة:

- إدراك الكلمات المترادفة.
- إدراك الكلمات المتضادة.
- إدراك الكلمات الغريبة.
- إدراك معنى الكلمة داخل الجملة. (عجاج،1998) (عبد الباري،2009) (جلجل،2015).

ونعرفه من خلال الاختبار بأنه فهم التلميذ لمعنى الكلمة بالتمييز بين المترادفات منها والمتضادة والغريبة بالإضافة إلى فهمها من خلال سياق الجملة التي تحتويها، أو هو الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في البنود المكونة لهذا البعد من الاختبار.

يحتوي هذا البعد على 20 عبارة، موزعة على أربعة بنود.

- **البند الأول: إدراك الكلمات المترادفة**

هو القدرة على فهم الكلمات المتطابقة في معناها، أو هو الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في هذا البند من الاختبار.

يحتوي هذا البند على 5 عبارات مكونة من مجموعة من الكلمات موجهة لمطابقة الكلمة مع الكلمة المشابهة لها في المعنى.

- **البند الثاني: إدراك الكلمات المتضادة**

هو القدرة على فهم الكلمات المتعاكسة في معناها، أو هو الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في هذا البند من الاختبار.

يحتوي هذا البند على 5 عبارات مكونة من مجموعة من الكلمات موجهة لمطابقة الكلمة مع الكلمة المعاكسة لها في المعنى.

- **البند الثالث: إدراك الكلمات الغريبة:**

هو القدرة على إدراك الكلمات التي لا تنتمي لنفس المجموعة الدلالية أو هو الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في هذا البند من الاختبار.

يحتوي هذا البند على 5 عبارات مكونة من مجموعة من الكلمات موجهة لاستنباط واستخراج الكلمة الغريبة من بين مجموعة من الكلمات التي تنتمي لنفس المجموعة الدلالية.

- **البند الرابع: إدراك معنى الكلمة داخل الجملة**

هو القدرة على فهم الكلمة من خلال السياق الدلالي للجملة التي تحتوي عليها، أو الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في هذا البند من الاختبار.

يحتوي هذا البند على 5 عبارات مكونة من مجموعة من الجمل الناقصة موجهة لمعرفة الكلمة الناقصة والتي تكمل معنى الجملة من بين مجموعة الكلمات المقدمة (جلجل،2015).

(محتوى هذا البعد ومهاراته يعتمد على اختبارات الفهم القرائي والمراجع الخاصة بأنشطة تعليمه وقياسه).

ب- البعد الثاني: إدراك معنى الجملة

هو قدرة التلميذ على إدراك وفهم معنى الجملة بمكوناتها، واخترنا منها مهارتين هي:

- تكملة معنى الجملة (عجاج،1998) (جلجل،2015).
- إدراك صواب وخطأ الجملة.

ونعرفه من خلال الاختبار بأنه فهم التلميذ لمعنى الجملة بإكمال الجمل الناقصة بجمل أخرى لإتمام معناها، وكذا إدراك صواب الجملة من خطئها، أو هو الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في البنود المكونة لهذا البعد من الاختبار.

يحتوي هذا البعد على 10 عبارات، موزعة على بندين.

- **البند الأول: تكملة معنى الجملة**

هو القدرة على إكمال معنى الجملة بجملة أخرى، أو هو الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في هذا البند من الاختبار.

يحتوي هذا البند على 10 عبارات مكونة من جمل ناقصة وأمام كل جملة مجموعة من الجمل كاختيارات، وعلى التلميذ اختيار المناسبة منها لتكملة المعنى (جلجل،2015).

- **البند الثاني: إدراك صواب وخطأ الجملة**

هو القدرة على فهم الجملة بإدراك صحتها من خطئها، أو هو الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في هذا البند من الاختبار.

يحتوي هذا البند على 5 عبارات مكونة من جمل صحيحة وخاطئة في معناها وعلى التلميذ إدراك ذلك.

(محتوى هذا البعد ومهاراته يعتمد على اختبارات الفهم القرائي والمراجع الخاصة بأنشطة تعليم القراءة وقياس مهاراتها).

ج- البعد الثالث: إدراك معنى الفقرة

هو القدرة على إدراك العلاقة بين الجمل التي تمكن من إدراك معنى الفقرة، وتصنف مهارات فهم الفقرة إلى:

- اختيار العنوان المعبر عن النص.
- فهم الأفكار الجزئية للنص.
- استنتاج هدف الكاتب (عبد الباري،2009).

ونعرفه من خلال الاختبار على أنه القدرة على استنباط معاني ودلالات النص المقروء من خلال فهم الفكرة الرئيسية والأفكار الجزئية وكذا الاستنتاج العام للمقروء، أو هو الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في هذا البعد من الاختبار.

يحتوي هذا البعد على 5 فقرات مشكلة موجهة للقراءة الصامتة، لكل فقرة ثلاثة أسئلة:

- يقيس السؤال الأول: فهم الفكرة الرئيسية للنص.

- يقيس السؤال الثاني: فهم الأفكار الجزئية للنص.
- يقيس السؤال الثالث: الاستنتاج العام (جلجل،2015).

(محتوى هذا البعد شائع الاستعمال في اختبارات الفهم القرائي والمراجع الخاصة بأنشطة القراءة الصامتة وفهم النص).

2-4- تعليمات الاختبار:

يطبق الاختبار فرديا وفق التعليمات التالية:

- ضرورة إعطاء التلميذ اختبار خاص به.
- ضرورة شرح التعليمات بالاستعانة بالأمثلة المحلولة في الاختبار.
- التأكد من فهم التلميذ للتعليمات وكيفية تسجيل الإجابة.
- مراعاة عدم الانتقال إلى البند الموالي دون الانتهاء من البنود السابقة، أي أن التعليمات تعطى تدريجيا ولا تعطى كلها دفعة واحدة.
- عدم السماح للتلاميذ بنقل الإجابة من بعضهم البعض إذا كان التطبيق بشكل جماعي.

2-5- طريقة تقييم الاختبار:

يتكون الاختبار بفرعيه من 74 عبارة، تعطى لكل إجابة صحيحة عن كل عبارة درجة واحدة (1)، وتعطى للإجابة الخاطئة أو العبارة المتروكة دون إجابة أو الإجابة المتعددة لسؤال واحد درجة صفر(0)، وبذلك تبلغ الدرجة الكلية للاختبار ككل 74 درجة، موزعين على الاختبارين الفرعيين بـ: 35 درجة للاختبار الفرعي الأول والخاص بمهارة التعرف، و39 درجة للاختبار الفرعي الثاني والخاص بمهارة الفهم القرائي، ويتم تفسير الدرجة المحصلة في الاختبار على ضوء جدول مفتاح التصحيح الخاص بالاختبار والذي سنفصله لاحقا.

3- إجراءات تطبيق الاختبار على عينة التقنين:

عينة تقنين الاختبار هي العينة التي طبق عليها اختبار صعوبات القراءة المصمم في الدراسة، قصد دراسة خصائصه السيكومترية من صدق وثبات ومعايير للأداء، وقد

فصلناها سابقا في الدراسة الاستطلاعية، وجاءت إجراءات التطبيق على هذه العينة كما يلي:

-طبق الاختبار على تلاميذ ينتمون إلى مجموعة من المدارس الابتدائية المختارة في الدراسة، كما قمنا بالاستعانة ببعض معلمات الصفوف الرابعة ابتدائي بعد شرح الاختبار وكيفية تطبيقه.

- التطبيق جاء على مراحل، وعلى مجموعات نظرا للعدد الكبير للتلاميذ وعدم القدرة على حصرهم جميعا في مكان ووقت موحد.

- الاختبار هو اختبار لأداء التلاميذ في مهارتي التعرف والفهم القرائي، وليس اختبارا للسرعة، ومع ذلك فقد سجلنا الوقت الكلي المستغرق من بداية شرح التعليمات وحتى انتهاء آخر تلميذ من الإجابة على آخر سؤال، وقد قدر متوسط الزمن المستغرق بـ: 30 دقيقة تقريبا.

- الاختبار قد يطبق فرديا أي مع تلميذ واحد، أو جماعيا بشرح التعليمات لمجموعة من التلاميذ مع مراعاة الشروط والظروف سابقة الذكر.

4-الدراسة السيكومترية للاختبار:

4-1- الصدق:

أ- صدق المحكمين:

ويسمى هذا النوع من الصدق بالصدق الظاهري أو الصدق الخارجي أي أن الصورة الخارجية للاختبار تدل على أنه يقيس صفة أو مهارة ما، وأن الاختبار مناسب للغرض الذي وضع لأجله، وأن عنوان الاختبار مطابق لفقراته، وعليه فبعد إعداد الصورة الأولية لاختبار الكشف عن صعوبات القراءة لتلاميذ الصف الرابع، قمنا بعرضه على نخبة من الأساتذة المتخصصين في مجال الأرطوفونيا، علم النفس اللغوي، علوم التربية، وكذا مفتشين ومعلمين بالمرحلة الابتدائية بلغ عددهم10 محكمين، حيث طلبنا منهم تحكيم الاختبار من حيث:

- الصياغة اللغوية والمحتوى.
- مدى ملاءمة بنوده للمرحلة العمرية المقصودة.

وفيما يلي نسب موافقة السادة المحكمين بخصوص هذه الجوانب على كل بند من بنود الاختبار، موضحة في الجدولين الآتيين:

الجدول (3) يوضح نسب موافقة المحكمين على بنود الاختبار الفرعي الأول (التعرف)

أبعاد الاختبار الفرعي الأول: اختبار التعرف	البنود	جوانب التحكيم		
		الصياغة (نسبة الموافقة%)	المحتوى (نسبة الموافقة%)	الملائمة العمرية (نسبة الموافقة%)
البعد الأول: التعرف على الحرف	البند الأول: التمييز السمعي للحرف	%100	%80	%90
	البند الثاني: التمييز البصري للحرف	%90	%80	%100
	البند الثالث: التمييز السمعي- البصري للحرف	%100	%90	%90
البعد الثاني: التعرف على الكلمة	البند الأول: التعرف على الكلمة كوحدة	%100	%100	%100
	البند الثاني: التعرف الصوتي للكلمة	%100	%100	%100
	البند الثالث: التعرف على الكلمة من تركيبها	%90	%90	%90

أشار السادة المحكمين في الجدول رقم (3) إلى بعض الملاحظات الخاصة بهذا الفرع من الاختبار، نلخصها فيما يلي:

البعد الأول: التعرف على الحرف

أشار بعض المحكمين إلى ضرورة استبدال بعض الصور لكونها غير واضحة، كما أشار آخرين إلى أنها لا تتناسب مع المرحلة العمرية المستهدفة وتلائم مرحلة عمرية أقل، بالإضافة إلى حذف جزء من البند الثاني وجزأين من البند الثالث لا تتماشى مع المرحلة العمرية للتلاميذ.

البعد الثاني: التعرف على الكلمة

أشار بعض المحكمين إلى ضرورة تغيير بعض المفردات الصعبة والتي لا تتناسب مع المرحلة العمرية لتلاميذ الصف الرابع ابتدائي.

كما أشار البعض الآخر إلى فصل الاختيارات (طريقة تقديمها) في البند الثالث لكي لا تتداخل مع بعضها، بالإضافة إلى حذف جزء من البند الأول وجزء من البند الثاني، وذلك لعدم تماشيها مع المرحلة العمرية للفئة المستهدفة، وكذا كثرة التعليمات التي قد تؤدي إلى تشتت انتباه التلميذ.

الجدول (4) يوضح نسب موافقة المحكمين على بنود الاختبار الفرعي الثاني (الفهم القرائي)

أبعاد الاختبار الفرعي الثاني: اختبار الفهم القرائي	البنود	جوانب التحكيم		
		الصياغة (نسبة الموافقة%)	المحتوى (نسبة الموافقة%)	الملائمة العمرية (نسبة الموافقة%)
البعد الأول: إدراك معنى الكلمة	البند الأول: إدراك الكلمات المترادفة	%100	%90	%100
	البند الثاني: إدراك الكلمات المتضادة	%100	%90	%100
	البند الثالث: إدراك الكلمات الغريبة	%100	%100	%100
	البند الرابع: إدراك معنى الكلمة داخل الجملة	%100	%100	%100
البعد الثاني: إدراك معنى الجملة	البند الأول: تكملة معنى الجملة	%80	%80	%80
	البند الثاني: إدراك صواب وخطأ الجملة	%90	%90	%90
البعد الثالث: إدراك معنى الفقرة	الفقرة الأولى	%100	%100	%100
	الفقرة الثانية	%90	%100	%100
	الفقرة الثالثة	%90	%80	%90
	الفقرة الرابعة	%50	%60	%40
	الفقرة الخامسة	%40	%40	%30

أشار السادة المحكمين في الجدول رقم (4) إلى بعض الملاحظات والتعديلات الخاصة بهذا الفرع من الاختبار، نوضحها فيما يلي:

البعد الأول: إدراك معنى الكلمة

أشار المحكمين بضرورة تغيير أو استبدال بعض المفردات بغيرها لتشابهها في المعنى، وقد تم استبدال كلمة (محتال) بكلمة (رجل)، لاقتراب معناها مع باقي المفردات المقدمة للاختيار (البند الأول).

البعد الثاني: إدراك معنى الجملة

أشار بعض المحكمين إلى استبدال تام للجملة رقم (2) في البند الأول بأخرى تتماشى مع المعلومات المتوفرة لدى تلاميذ هذه المرحلة.

كما ارتأى البعض الآخر تقليص عدد الجمل من 10 إلى 5 جمل فقط في البند الأول.

البعد الثالث: إدراك معنى الفقرة

اتفق معظم المحكمين على حذف الفقرتين الأخيرتين لصعوبتهما من حيث الصياغة والمحتوى (مفردات وجمل) وعدم تماشيها مع مستوى الفهم للفئة المستهدفة من التلاميذ.

أما بخصوص الفقرات المعتمدة فقد أشار بعض الحكام إلى ضرورة استبدال بعض المفردات مثل: أودعه ← وهبه (الفقرة الأولى)

التخفي ← الاختباء (الفقرة الثانية)

اعتلت ← تسلقت (الفقرة الثالثة)

- **الصورة النهائية للاختبار:**

بعد القيام بالتعديلات اللازمة وأخذ كل الملاحظات المقدمة من طرف السادة المحكمين بعين الاعتبار، والمتمثلة أساسا في تغيير أو استبدال بعض المفردات وحذف بعض الأجزاء من بنود الاختبار الفرعي الأول (اختبار التعرف)، وتقليص عدد الجمل من 10 إلى 5 في البعد الثاني من الاختبار الفرعي الثاني (اختبار الفهم القرائي)، وكذا

تقليص عدد فقرات البعد الأخير من 5 إلى 3 فقرات فقط، قمنا بعد ذلك بوضع الاختبار في صورته النهائية (الملحق رقم "1").

ب- معامل الصعوبة والسهولة:

نعني بمعامل الصعوبة النسبة المؤوية للتلاميذ الذين أجابوا عن البند إجابات خاطئة، ولقياس الصعوبة يجب تطبيق المعادلة التالية:

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{مجموع الدرجات المحصلة في البند}}{\text{عدد التلاميذ} \times \text{درجة السؤال}} \times 100$$

ومعامل الصعوبة المرغوب فيه يكون ما بين (30% إلى 70%)، حيث أنه إذا كان أكثر من (70%) فإن السؤال صعب جدا، وإذا كان أقل من (30%) فإن السؤال كان سهلا جدا (الطبيب، 1999).

والجدول الموالي يبين النتائج المتوصل إليها:

الجدول (5) يوضح معامل الصعوبة لبنود اختبار صعوبات القراءة (تعرف وفهم قرائي)

الرقم	البند	النسبة
01	التمييز السمعي للحرف	%31
02	التمييز البصري للحرف	%40
03	التمييز السمعي- البصري للحرف	%40,5
04	التعرف على الكلمة كوحدة	%60,5
05	التعرف الصوتي للكلمة	%35
06	التعرف على الكلمة من تركيبها	%56,5
07	إدراك الكلمات المترادفة	%60
08	إدراك الكلمات المتضادة	%57
09	إدراك الكلمات الغريبة	%39
10	إدراك معنى الكلمة داخل الجملة	%42
11	تكملة معنى الجملة	%60
12	إدراك الصواب وخطأ الجملة	%45,5
13	فهم الفكرة الرئيسية والأفكار الجزئية والاستنتاج العام	%47
	المجموع	%45,84

نلاحظ من الجدول بأن جميع البنود تميزت بالفهم، فهي ليست بالسهلة جدا ولا بالصعبة جدا، وهذا لأنها جاءت بنسب متفاوتة، فلم تتميز بالسهولة الكبيرة لأن أدنى نسبة بلغت (31%) وهي أكبر من النسبة التي تحدد ما دونها بأن بند الاختبار سهل جدا والمقدرة بـ: (30%)، وأيضا أسئلة الاختبار لم تكن صعبة جدا حتى يصعب فهمها، لأن أعلى نسبة معامل الصعوبة بلغت (60,5%)، وهي أقل من النسبة التي تحدد ما فوقها بأن الاختبار صعب جدا والمقدرة بـ: (70%). أما معامل الصعوبة للاختبار ككل فقدر بـ: (45,84%) وهي قيمة تتراوح أيضا بين (30%-70%)، وعليه فقد تميزت تعليمات الاختبار وأسئلته بالوسطية من ناحية السهولة.

ج- معامل التمييز:

ونعني به قوة الاختبار على التمييز بين التلاميذ الذين يتمتعون بقدر أكبر من المعارف والتلاميذ الأقل قدرة في مجال معين من المعارف، حيث يتم استخدامه للمقارنة بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا، ويعبر عن معامل التمييز بالمعادلة التالية:

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{مج ع} - \text{مج د}}{\text{مج} \times \text{درج}}$$

مج ع : مجموع الدرجات التي حصلت عليها الفئة العليا.

مج د: مجموع الدرجات التي حصلت عليها الفئة الدنيا.

درج: الدرجات المخصصة للبند.

مج: عدد تلاميذ إحدى المجموعتين.

يتم استخراج معامل التمييز للبند بإتباع الخطوات الآتية:

1-ترتيب علامات الطلاب الكلية ترتيبا تنازليا.

2-تحديد الفئة العليا (27%من عدد العينة) وهم من حصلوا على أعلى العلامات، والفئة الدنيا (27%من عدد العينة) وهم من حصلوا على أدنى العلامات، ويقبل معامل التمييز ضمن المدى (0,40-1,00)(الزاملي،2017،ص55).

والجدول الموالي يبين معاملات التمييز لجميع بنود الاختبار على عينة التقنين:

الجدول (6) يوضح معامل التمييز لبنوداختبار صعوبات القراءة (تعرف وفهم قرائي)

الرقم	البند	معامل التمييز
01	التمييز السمعي للحرف	0,47
02	التمييز البصري للحرف	0,50
03	التمييز السمعي– البصري للحرف	0,49
04	التعرف على الكلمة كوحدة	0,77
05	التعرف الصوتي للكلمة	0,63
06	التعرف على الكلمة من تركيبها	0,57
07	إدراك الكلمة المترادفة	0,75
08	إدراك الكلمات المتضادة	0,81
09	إدراك الكلمات الغريبة	0,67
10	إدراك معنى الكلمة داخل الجملة	0,53
11	تكملة معنى الجملة	0,82
12	إدراك الصواب وخطأ الجملة	0,79
13	فهم الفكرة الرئيسية والأفكار الجزئية والاستنتاج العام	0,59
	المجموع	0,64

نلاحظ من خلال الجدول رقم (6) والذي يوضح قيم معامل التمييز بالنسبة لبنود الاختبار، حيث بلغت أدنى قيمة له (0,47) وأعلى قيمة له (0,82)، كما بلغت قيمة معامل التمييز الإجمالية للاختبار ككل (0,64)، وعليه فقد فاقت قيمته الدنيا (0,40) في جميع البنود، واقترب بعضها من (1)، وهذا ما يدل على قوة قدرة جميع بنود الاختبار على التمييز بين التلاميذ الضعفاء (المجموعة الدنيا) والتلاميذ الأقوياء (المجموعة العليا).

د- الاتساق الداخلي:

يسمى هذا النوع من الصدق بالصدق الداخلي أو الصدق البنائي أو الصدق التكويني، ويقيس الاتساق الداخلي التجانس في بنود الاختبار، ومعامل الاتساق الداخلي هو معامل الارتباط (بيرسون) بين درجات كل بند والدرجة الكلية للاختبار.

قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عينة التقنين قصد قياس الاتساق الداخلي للاختبار الكلي، ثم الاتساق الداخلي لكل اختبار فرعي على حدا.

✓ **الاتساق الداخلي للاختبار الكلي:**

يهدف حساب هذا النوع من الصدق إلى معرفة الاتساق الداخلي، ومدى ارتباط البند بالاختبار ككل، والجدول التالي يبين ذلك:

الجدول (7) يبين صدق الاتساق الداخلي لبنود اختبار صعوبات القراءة (التعرف والفهم القرائي)

الرقم	البنود	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	التمييز السمعي للحرف	0,81	0,000
2	التمييز البصري للحرف	0,91	0,000
3	التمييز السمعي- البصري للحرف	0.91	0,000
4	التعرف على الكلمة كوحدة	0,94	0,000
5	التعرف الصوتي للكلمة	0,95	0,000
6	التعرف على الكلمة من تركيبها	0,91	0,000
7	إدراك الكلمات المترادفة	0,92	0,000
8	إدراك الكلمات المتضادة	0,88	0,000
9	إدراك الكلمات الغريبة	0,83	0,000
10	إدراك معنى الكلمة داخل الجملة	0,95	0.000
11	تكملة معنى الجملة	0,90	0,000
12	إدراك صواب وخطأ الجملة	0,85	0,000
13	إدراك معنى الفقرة	0,96	0,000

نلاحظ من خلال الجدول رقم (7) أن معاملات الارتباط باستخدام معامل بيرسون بين نتائج كل بند ونتائج الاختبار ككل والتي تراوحت مابين (0,81) و(0,96)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0,01)، وهذا ما يعبر عن أن الاختبار له مؤشر قوي لقياس ما بني من أجل قياسه، وهذا ما يعطينا مصداقية، وصدق أكبر في النتائج المتوصل إليها.

✓ **الاتساق الداخلي للاختبار الفرعي الأول:**

والذي يهدف استخدامه إلى معرفة صدق الاتساق الداخلي، ومدى ارتباط البنود بالاختبار الفرعي الذي تنتمي إليه، والجدول التالي يبين ذلك:

الجدول (8) يبين صدق الاتساق الداخلي لبنود الاختبار الفرعي الأول الخاص بالتعرف

الرقم	البنود	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	التمييز السمعي للحرف	0,86	0,000
2	التمييز البصري للحرف	0,91	0,000
3	التمييز السمعي- البصري للحرف	0,92	0.000
4	التعرف على الكلمة كوحدة	0,95	0,000
5	التعرف الصوتي للكلمة	0,95	0,000
6	التعرف على الكلمة من تركيبها	0,92	0,000

نلاحظ من خلال الجدول رقم (8) أن معاملات الارتباط باستخدام معامل بيرسون بين نتائج كل بند ونتائج الاختبار الفرعي الأول (اختبار التعرف) الذي ينتمي إليه البند، وقد تراوحت ما بين (0,86) و (0,95)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0,01)، وهذا ما يعبر عن أن الاختبار الفرعي الأول الخاص بالتعرف على الرموز المكتوبة له مؤشر قوي لقياس ما بني من أجل قياسه، وهذا ما يعطينا مصداقية، وصدق أكبر في النتائج المتوصل إليها.

✓ **الاتساق الداخلي للاختبار الفرعي الثاني:**

والذي يهدف استخدامه إلى معرفة صدق الاتساق الداخلي، ومدى ارتباط البنود بالاختبار الفرعي الذي تنتمي إليه، والجدول التالي يبين ذلك:

الجدول (9) يبين صدق الاتساق الداخلي لبنود الاختبار الفرعي الثاني الخاص بالفهم القرائي

الرقم	البنود	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	إدراك الكلمات المترادفة	0,93	0,000
2	إدراك الكلمات المتضادة	0,89	0,000
3	إدراك الكلمات الغريبة	0,84	0,000
4	إدراك معنى الكلمة داخل الجملة	0,94	0,000
5	تكملة معنى الجملة	0,93	0,000
6	إدراك صواب وخطأ الجملة	0,88	0,000
7	إدراك معنى الفقرة	0,96	0,000

نلاحظ من خلال الجدول رقم (9) أن معاملات الارتباط باستخدام معامل بيرسون بين نتائج كل بند ونتائج الاختبار الفرعي الثاني (اختبار الفهم القرائي) الذي ينتمي إليه البند، حيث تراوحت ما بين (0,84) و (0,96)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0,01) وهذا ما يعبر عن أن الاختبار الفرعي الثاني الخاص بالفهم القرائي له مؤشر قوي لقياس ما بني من أجل قياسه، وهذا ما يعطينا مصداقية، وصدق أكبر في النتائج المتوصل إليها.

4-2- الثبات:

قامت الباحثة بحساب الثبات عن طريق التطبيق وإعادة التطبيق على نفس العينة بفاصل زمني قدره (18) يوما، وهذا على الاختبار ككل والاختبارين الفرعيين، والجدول التالي يبين ذلك:

الجدول (10) يوضح معامل الثبات لاختبار صعوبات القراءة (التعرف والفهم القرائي)

الاختبار	معامل الثبات	مستوى الدلالة
الاختبار الفرعي الأول: اختبار التعرف	0,66	0,000
الاختبار الفرعي الثاني: اختبار الفهم القرائي	0,86	0,000
المجموع	0,79	0,000

نلاحظ من الجدول رقم (10) بأن مجموع ثبات اختبار صعوبات القراءة بفرعيه باستخدام معامل بيرسون بلغ (0,79) وهو دال عند مستوى الدلالة (0,01)، كما تبين من خلال قياس ثبات الاختبار الفرعي الأول الخاص بالتعرف إلى أنه دال عند مستوى الدلالة (0,01)، وهذا لأن معامل بيرسون بلغ (0,66)، وتأكد أن ثبات الاختبار الفرعي الثاني الخاص بالفهم القرائي دال عند مستوى الدلالة (0,01)، وهذا لأن معامل الثبات بلغ (0,86)، وهذه النتيجة المتوصل إليها تؤكد أن الاختبار له ثبات قوي عبر الزمن، وهذا ما يؤكد دقة النتائج المتوصل إليها في الدراسة الأساسية.

تمت دراسة الخصائص السيكومترية للاختبار (الصدق والثبات) باستعمال البرنامج الإحصائي (SPSS) (الملحق رقم "2").

4-3- معايير الأداء:

يتكون الاختبار ككل من 13 بند موزعين على اختبارين فرعيين، حيث يتكون الاختبار الفرعي الأول (التعرف) من 6 بنود ومجموع نقاطه 35 نقطة والاختبار الفرعي الثاني (الفهم القرائي) من7 بنود ومجموع نقاطه 39 نقطة، وعليه فإن أدنى درجة للاختبار الفرعي الأول هي 0 وأعلاها هي 35، أما أدنى درجة للاختبار الفرعي الثاني فهي 0 وأعلاها 39.

قصد وضع مفتاح تصحيح مرجعي لتقييم الأداء في الاختبار المصمم في الدراسة من طرف الباحثة، قمنا بتقسيم وتصنيف درجات الاختبار إلى مستويات حسب متوسط الدرجة الكلية كما يلي:

أ- **تصنيف الدرجات:**

- **تصنيف درجات الاختبار الفرعي الأول (التعرف):**

– تقسم الدرجة الكلية للإجابات الصحيحة للاختبار الفرعي الأول وهي 35 إلى قسمين أي 17,5، ويعتبر التلميذ الذي يتحصل على الدرجات المرتفعة في الاختبار الفرعي الأول هو من تحصل على الدرجة التي تلي نصف الدرجة الكلية إلى الدرجة الكلية، أيمن الدرجة 18 فما فوق، ومنه ابتداء من الدرجة 18 إلى الدرجة 35 تعتبر الدرجات المرتفعة للاختبار الفرعي الأول. (اعتبرنا الدرجة التي تلي 17,5 هي 18 لان النقاط المعطاة في الاختبار هي إما 0 أو 1 ولا يوجد النصف "0,5" في التقييم، وهذا في كل مستويات التصنيف)، والتي نقسمها بدورها إلى قسمين وتفسر في فئتين، من الدرجة 18 إلى الدرجة 26 تعتبر درجات فوق متوسطة، ومن الدرجة التي تلي 26 أي من الدرجة 27 إلى الدرجة 35 تعتبر درجات جيدة.

– يعتبر التلميذ الذي يتحصل على الدرجات المنخفضة في الاختبار الفرعي الأول هو من تحصل على نصف الدرجة الكلية للاختبار إلى الدرجة 0 أي 17 فما أقل، ومنه ابتداء من الدرجة 0 إلى الدرجة 17 هي الدرجات المنخفضة للاختبار الفرعي الأول، والتي تقسم بدورها إلى قسمين ومنه تفسر بفئتين، من الدرجة 0 إلى الدرجة 8 تعتبر درجات ضعيفة، ومن الدرجة التي تلي 8 أي من الدرجة 9 إلى الدرجة 17 تعتبر درجات تحت المتوسطة.

- **تصنيف درجات الاختبار الفرعي الثاني (الفهم القرائي):**

– تقسم الدرجة الكلية للإجابات الصحيحة للاختبار الفرعي الثاني وهي 39 إلى قسمين أي 19,5، ويعتبر التلميذ الذي يتحصل على الدرجات المرتفعة في الاختبار الفرعي

الثاني هو من تحصل على الدرجة التي تلي نصف الدرجة الكلية إلى الدرجة الكلية، أيمن الدرجة 20 فما فوق، ومنه ابتداء من الدرجة 20 إلى الدرجة 39 تعتبر الدرجات مرتفعة للاختبار الفرعي الثاني، والتي نقسمها بدورها إلى قسمين وتفسر في فئتين، من الدرجة 20 إلى الدرجة 29 تعتبر درجات فوق متوسطة، ومن الدرجة التي تلي 29 أي من الدرجة 30 إلى الدرجة 39 تعتبر درجات جيدة.

– ويعتبر التلميذ الذي يتحصل على الدرجات المنخفضة في الاختبار الفرعي الثاني هو من تحصل على نصف الدرجة الكلية للاختبار إلى الدرجة 0 أي 19 فما أقل، ومنه ابتداء من الدرجة 0 إلى الدرجة 19 هي الدرجات المنخفضة للاختبار الفرعي الثاني، والتي تقسم بدورها إلى قسمين ومنه تفسر بفئتين، من الدرجة 0 إلى الدرجة 9 تعتبر درجات ضعيفة، ومن الدرجة التي تلي 9 أي من الدرجة 10 إلى الدرجة 19 تعتبر درجات تحت متوسطة. والجدول الآتي يبين ذلك:

الجدول (11) يوضح تصنيف درجات اختبار صعوبات القراءة (تعرف وفهم قرائي)

مستويات الأداء / فروع الاختبار	أدنىدرجة	أعلى درجة	الدرجات المنخفضة		الدرجات المرتفعة	
			ضعيف	تحت المتوسط	فوق المتوسط	جيد
الاختبار الفرعي الأول	0	35	8–0	17–9	26–18	35–27
الاختبار الفرعي الثاني	0	39	9–0	19–10	29–20	39–30

ب- تفسير الدرجات:

من خلال الجدول رقم (11) والذي يفصل تصنيف درجات اختبار صعوبات القراءة (تعرف وفهم قرائي) المصمم في الدراسة ومستويات أدائه، حيث قمنا أولا بوضع تصنيفين اثنين للدرجات (مرتفعة ومنخفضة) ثم صنفنا كل منها إلى مستويين، مفسرة كالآتي:

- تفسير الدرجات المرتفعة:

بالنسبة للتصنيف الأول والخاص بالدرجات المرتفعة أي التي تلي مباشرة درجة متوسط مجموع الدرجات، فهو يضع التلميذ الذي تحصل على نقاط ضمنه، في فئة ممن لا يعانون من صعوبات في القراءة في المهارتين (تعرف وفهم قرائي) بمستويين فوق المتوسط وجيد.

- تفسير الدرجات المنخفضة:

أما التصنيف الثاني وهو الخاص بالدرجات المنخفضة أي الأقل مباشرة من درجة متوسط مجموع الدرجات، فيضع التلميذ الذي يتحصل على نقاط ضمنه، في فئة منخفضي الأداء القرائي تعرفا وفهما، بمستويين اثنين الأول ضعيف أي أن التلميذ يعاني من صعوبات شديدة في مهارتي التعرف والفهم القرائي، والمستوى الثاني تحت المتوسط أي أن التلميذ يعاني من صعوبات في المهارتين بدرجة أقل شدة من المستوى الأول.

إذن فالتلميذ الذي تنحصر درجاته في هذا التصنيف (الدرجات المنخفضة) بالنسبة للاختبارين الفرعيين يشخص على أنه من ذوي صعوبات القراءة في المهارتين المكونتين لعملية القراءة (تعرف وفهم قرائي).

ثانيا: اختبار رسم الرجل لفلورانس جودنوف (Florence Goodenough)

إن الطفل الذي يعاني من صعوبات القراءة هو الطفل الذي لا يعاني من تدني مستوى الذكاء، ولهذا كان لزاما علينا قياس نسبة الذكاء لدى أفراد عينة البحث لتحديدها. يمكن اتخاذ العمر العقلي كمعيار لتحديد النضج العقلي (عباس،1996،ص157).

وقد نستعمل عدة اختبارات من أجل تحديد هذه النوع من العمر مثل اختبار رسم الرجل، إذ يعتبر "رسم الإنسان" بالنسبة للطفل نشاطا عفويا، ولقد اهتمت عدة أبحاث بدراسة رسم الشكل الإنساني، وأولى هذه البحوث لفلورانس جودنوف (Goodenough,1977). وأصبحت بعدها هذه التقنية مطبقة بشكل واسع في الدراسات والبحوث النفسية والتربوية نظرا لسهولة تطبيقها وعدم تطلبها للكثير من الوقت والوسائل (أوراق وأقلام).

ويتخذ العمر العقلي تعبيرا عن مدى تقدم الطفل في ما يقوم به من عمل، ينتظر القيام به في عمر معين، فحين يقال أن العمر العقلي لطفل ما هو 10 سنوات، فإن ذلك يعني أن إنجازاته في الاختبار تتفق وإنجازات الطفل المتوسط ذي العاشرة من العمر، وبتقسيم العمر العقلي للطفل على العمر الزمني وضرب الناتج في 100 نحصل على حاصل الذكاء (QI) الذي هو تعبير عن نسبة التقدم العقلي وإن ضرب الناتج في 100 هو لغرض إزالة الكسور فقط، كما أن تقدير مستوى الذكاء يبنى على أي بيانات مناسبة بما في ذلك نتائج المقاييس النفسية (عياد،2006،ص ص 108-109) (الملحق رقم "3").

1- طريقة قياس حاصل الذكاء:

تم وضع هذا الاختبار من طرف الباحث (Florence Goodenough) بناء على ملاحظات ميدانية والتي دلت على وجود علاقة قوية بين نمو ذكاء الطفل من جهة وتطور الرسم عنده من جهة أخرى.

نقوم بتقديم ورقة بيضاء وقلم رصاص وممحاة للتلميذ ونطلب منه رسم رجل والمدة الزمنية لا تتعدى العشر دقائق، ونحسب معدل الذكاء عن طريق إعطاء نقطة لكل جزء ملاحظ في الرسم، حيث أن الاختبار يحتوي على 51 جزءا صحيحا، وتحول الدرجات الخام إلى عمر عقلي بعد الرجوع إلى جدول العمر العقلي، فنتحصل على عمره العقلي ونحول عمره الزمني إلى شهور ثم نقسم العمر العقلي على العمر الزمني ونضربه في

100 فنتحصل على درجة الذكاء. هذا الاختبار خاص بالأطفال الذين يتراوح سنهم ما بين3-14 سنة. والمعادلة التالية تعبر عن معامل الذكاء:

$$\text{معامل الذكاء} = \frac{\text{العمر العقلي}}{\text{العمر الزمني}} \times 100$$

2- صدق وثبات الاختبار:

توضح نيوتن(1982) في دراستها التي أجريت في مدارس بمدينة برمينجهام ببريطانيا، أن مقياس رسم الرجل يمكن أن يستعمل في تحديد نسبة الذكاء عند الأطفال.

ويشير كامل (1999) إلى ثبات الاختبار بأنه قد تميز بمعاملات ثبات مرتفعة في الفئات العمرية (3 سنوات و14 سنة)، وأنه في أحد الدراسات التتبعية والتي شملت 60 مفحوصا تم تطبيق المقياس عليهم في السنة الخامسة، ثم أعيد تطبيقه عليهم في السنة السادسة، وتراوحت معاملات الثبات بين (0,74 و0,77)

أما عن الصدق فقد وجدت معاملات الارتباط عالية بين التحصيل لأفراد العينة، كما أن المقياس قد كشف عن الفروق بين الأطفال الذين ينتمون لمختلف الفئات في المجتمع فيما يخص نسب ذكائهم، وأيضا بين أطفال الريف والمدينة (شرفوح،2005،ص ص252-253).

قسم الاختبار إلى مستويات حسب مستوى الذكاء:

- مستوى التفوق من 130 إلى145.
- مستوى فوق المتوسط من 110 إلى 130.
- مستوى المتوسط من 85 إلى 110.
- مستوى تحت المتوسط أو على حدود التخلف الذهني بدرجة أقل من 85.

من خلال النتائج المتحصل عليها بعد تطبيق هذا الاختبار على عينة البحث قمنا باستبعاد الحالات التي تعاني من نسبة ذكاء أقل من المتوسط (الملحق رقم "4").

ثالثا: برنامج التدريب على إستراتيجيات المعالجة المعرفية:

1- الأساس النظري للبرنامج:

حاولنا في بحثنا هذا الاطلاع على المادة النظرية والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع، قصد وضع برنامج تدريبي يهدف لتحسين مهارتي التعرف والفهم القرائي لدى ذوي صعوبات القراءة، يكون قائما على أسس النظرية المعرفية لمعالجة المعلومات، وفق مجموعة من الأسس والنماذج النظرية (مفصلة سابقا)، والتي تصف عملية التعلم المعرفي ضمن ثلاث مراحل وعمليات أساسية متتابعة تحدث في نظم الذاكرة المختلفة (الذاكرة الحسية، الذاكرة العاملة، الذاكرة طويلة المدى) وهي:

-عملية الانتباه الانتقائي للمثيرات.

-عملية ترميز وتخزين المعلومات.

-عملية استرجاع وتذكر المعلومات.

(الزيات،2007،2006)، (السليتي،2008)، (تعوينات،2009)، (قطامي،2013)، (العفون وجليل،2013).

وأن كل مرحلة أو عملية منها مهمة لما بعدها من مراحل، ومتدخلة أساسا في عملية القراءة وتعلمها، وأي اضطراب يمس إحدى هذه المراحل والعمليات أو يعيقها يؤدي بالضرورة إلى اضطراب في القراءة تعرفا وفهما، وبالتالي محاولة تفعيل وتجريب مجموعة من استراتيجيات المعالجة المعرفية المنتقاة والمختارة من المادة النظرية والدراسات السابقة في ضوء مقاربة تجهيز المعلومات والتي أشرنا إليها في الجانب النظري للدراسة، ونذكر منها ما جاء في (الزيات،2007) حول تفصيله للاستراتيجيات المعرفية وأنواعها في علاج ذوي صعوبات التعلم، ومعتمدين أيضا على المهارات الفرعية المقاسة في اختبار القراءة المصمم في الدراسة، وذلك بالتدريب على مجموعة من

الأنشطة ضمن برنامج تدريبي مقترح وتعميم استعمالها أثناء القراءة، ومن ثم تبيان دورها وذلك وفق كل عملية معرفية من العمليات سابقة الذكر (الملحق رقم "5").

2- الفئة المستهدفة:

يكون التدريب موجه لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي (9-10سنوات)، من ذوي صعوبات القراءة قصد تحسين مهارتي التعرف والفهم القرائي لديهم.

3- وصف البرنامج:

يمكن وصف البرنامج التدريبي المقترح في مجموعة من الخطوات المنتهجة في بنائه:

- تحديد ثلاثة محاور أساسية وفق تتابع المراحل أو العمليات المعرفية في معالجة وتجهيز المعلومات، وهي:

- محور خاص بالتدريب على استراتيجيات الانتباه الانتقائي.
- محور خاص بالتدريب على استراتيجيات الترميز.
- محور خاص بالتدريب على استراتيجيات الاسترجاع.

- تحتوي المحاور على مجموعة من استراتيجيات المعالجة المعرفية المختارة والمقترحة من بين مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية والتي جاءت في الأدب النظري وأقرت الدراسات السابقة بعضا منها، والتي فصلناها سابقا في الجانب النظري للدراسة، وهي:

- المحور الأول: إستراتيجية الضبط الذاتي وإستراتيجية التصور الذهني.
- المحور الثاني: إستراتيجية التجميع وإستراتيجية المسح الدلالي.
- المحور الثالث: إستراتيجية التسميع وإستراتيجية إدراك التفاصيل.

- اختيار هذه الاستراتيجيات تحديدا دون أخرى جاء حسب ملاءمتها للموقف القرائي وطرق اكتساب القراءة تعرفا وفهما، بالإضافة إلى توافق سن عينة الدراسة مع الإستراتيجيات المختارة وأنشطتها.

– اختيارنا لإستراتيجيتين اثنتين فقط لكل عملية معرفية سابقة الذكر سببه عجزنا عن استخدام عدد أكبر من الاستراتيجيات والذي يرجع لعامل الوقت.

– انطلاقا من مبدأ وهدف كل إستراتيجية تم صياغة ووضع أنشطتها التدريبية والتي استوحيناها من بعض المراجع والدراسات الخاصة بالتدريب العلاجي لذوي صعوبات التعلم وصعوبات القراءة، كما قمنا بتعديل وتكييف بعضها لتناسب حالات الدراسة والتلميذ الجزائري، ثم على أساسها يتم التنويع والتعقيد فيها خلال التدريب.

– بناء واختيار مجموعة من الأنشطة الخاصة بالتدريب على كل إستراتيجية وفق الأسس النظرية لهذه الأخيرة والمفصلة سابقا، مع تحديد الوسائل المستعملة في ذلك.

– الأنشطة التدريبية مستوحاة من بعض الدراسات والمراجع، نذكر أهمها: (جلجل،1995)، (فهيم،1999)، (اللبودي،2005)، (هالاهان واخرون،2007)، (الزيات،2007)،(السليتي،2008)، (تعوينات،2009)، (السعيد،2010)،(عبد الباري،2011)، (ملكاوي والخطيب،2012)، (بطرس،2014)، وغيرها من المراجع والتي أشرنا لها خلال الدراسة.

– لم يتم تحديد الزمن المستغرق في التدريب على كل إستراتيجية أو كل نشاط تدريبي مسبقا، وهذا راجع لاختلاف الاستراتيجيات عن بعضها البعض وللفروق الفردية بين الحالات، ولكننا حاولنا المساواة قدر الإمكان بين عدد الحصص التدريبية الخاصة بكل إستراتيجية.

– تم الاعتماد في التدريب على الاستراتيجيات المقترحة خارج وأثناء القراءة، وفق أنشطة تعتمد على: المقارنة، التصنيف، التنظيم، التحكم، التركيز، الضبط، المطابقة، التحليل التركيب، الترديد، الترتيب، التخيل، التمثيل الذهني، الربط، الوصف، بناء المعنى، التحديد، التعيين، التعرف، التقليد، التكرار، تطبيق التعليمات، الانتقاء، التخزين، التذكر. وهي أهم الطرق أو العمليات التي يستخدمها الطفل أثناء التعلم.

والجدول الموالي يلخص ما سبق:

الجدول (12) يوضح محاور واستراتيجيات البرنامج المقترح وطرق التدريب عليها

المحاور	استراتيجيات المعالجة المعرفية	طرق التدريب عليها	الوسائل المستعملة
عمليةالانتباه الانتقائي	–إستراتيجية الضبط الذاتي	– التركيز والتحكم أثناء الاستقبال الحسي	– المداخل الحسية(سمع/ بصر/ لمس) – ألوان/ أوراق/ أقلام – صور – بطاقات الحروف (حروف متحركة وساكنة– حروف حسب اختلاف شكلها في الكلمة) – بطاقات الكلمات المكتوبة (كلمات مألوفة– كلمات غير مألوفة– كلمات بسيطة– كلمات معقدة– كلمات حقيقة–اللاكلمات– كلمات منتظمة– كلمات غير منتظمة– مقاطع بدون معنى) – ألعاب/ أشياء بسيطة – الكتاب المدرسي/ قصص
	– إستراتيجية التصور الذهني	– التخيل والتعبير – بناء صور ذهنية	
عملية الترميز	– إستراتيجية التجميع	– التجميع والتصنيف والتخزين وفق الخصائص البصرية والسمعية	
	– إستراتيجية المسح الدلالي	– المسح والتجميع والتخزين وفق الخصائص الدلالية	
عملية الاسترجاع	– إستراتيجية التسميع	– الاستدعاء وفق التكرار والترديد المسموع	
	– إستراتيجية إدراك التفاصيل	– التعرف وفق استخراج التفاصيل	

3-1- المحور الأول: الانتباه الانتقائي

في المحور الأول من التدريب على إستراتيجيات المعالجة المعرفية من أجل تحسين مهارتي التعرف والفهم القرائي، حاولنا التطرق إلى عملية الانتباه الانتقائي كون هذه الأخيرة تمثل المدخل الأساسي لباقي عمليات المعالجة المعرفية للمعلومات، ووفق نماذج نظرية معالجة المعلومات، فإن أي اضطراب يمس عملية الانتباه الانتقائي يؤدي إلى اضطراب في القراءة. وتقوم استراتيجيات الانتباه وفق النظرية المعرفية على استراتيجيات الضبط الذاتي والقراءة المسموعة واستراتيجيات التخيل (السليتي،2008،ص149). وهذا ما اعتمدناه في التدريب.

ترتكز الأنشطة التدريبية المقترحة على التدريب على التركيز والتحكم أثناء مرحلة الاستقبال الحسي وعلى بناء وتخيل الصور الذهنية أثناء مرحلة انتقاء المثيرات، وهذا خلال الموقف القرائي وفق إستراتيجيتي الضبط الذاتي والتصور الذهني على التوالي:

أولا:إستراتيجية الضبط الذاتي

خصصنا لهذه الإستراتيجية أربعة أنشطة يحتوي كل نشاط على مجموعة من التدريبات المتسلسلة حسب درجة الصعوبة، حيث ركز النشاط الأول على تدريب الطفل على التقيد بالأوامر والتعليمات اللفظية المعطاة له كمثيرات حسية، أما النشاط الثاني فركز على مطابقة مجموعة من المثيرات المعروضة والتخلي عن غير المطابقة، وركز النشاط الثالث على تركيز الانتباه على مثيرات معينة وانتقاء المناسبة من بين مجموعة من المثيرات، وبالنسبة للنشاط الأخير فتضمن تطبيق مجموعة من التعليمات المقدمة كمثيرات أثناء القراءة المسموعة لفقرة أو نص، وزيادة عددها وتعقيدها شيئا فشيئا والمطلوب منه التركيز على المثيرات المهمة وعدم الانتباه للجانبية منها، كما تضمن فهم المقروء من خلال استدخال أسئلة موجهة تكون بمثابة مثيرات أساسية يركز الطفل انتباهه عليها أثناء قراءته للنص المكتوب المعروض عليه.

ثانيا: إستراتيجية التصور الذهني

تم تخصيص نشاطين اثنين لهذه الإستراتيجية، الأول خاص بمحاولة التلميذ التحكم في خياله والتعبير عنه بتخيل المواقف والتعبير عنها ثم تخيل الصور ثم تخيل الأشكال ثم أحداث القصص. أما النشاط الثاني فخاص ببناء صور ذهنية حسية للأحداث والرموز الكتابية من حروف وكلمات وجمل.

والجدول الموالي يلخص مجموع الاستراتيجيات المعرفية المستعملة في المحور الأول من البرنامج، أهدافها وطرق التدريب عليها:

جدول (13) يوضح استراتيجيات وإجراءات التدريب على المحور الأول من البرنامج المقترح

الإجراءات / المحور الثاني	استراتيجيات المعالجة المعرفية	الهدف	الأنشطة التدريبية
الانتباه الانتقائي	– إستراتيجية الضبط الذاتي	–تنمية القدرة على التركيز والتحكم في المثيرات الحسية	– التدريب على التقيد بالتعليمات اللفظية – التدريب على مطابقة المثيرات – التدريب على انتقاء المثيرات المناسبة – التدريب على التقيد بالتعليمات أثناء القراءة
	– إستراتيجية التصور الذهني	–تنمية القدرة على التخيل والتعبير وبناء الصور الذهنية	– التدريب على تخيل المواقف. – التدريب على بناء صور ذهنية أثناء القراءة

3-2- المحور الثاني: الترميز

في المحور الثاني من التدريب على إستراتيجيات المعالجة المعرفية، من أجل تحسين مهارتي التعرف والفهم القرائي، حاولنا التطرق إلى عملية الترميز كعملية معرفية أو مرحلة من مراحل المعالجة المعرفية وفق نماذج النظرية المعرفية في تفسير عملية التعلم والاكتساب ومشكلاتها.

حيث حاولنا وضع مجموعة من الأنشطة التدريبية ترتكز على الآليات المعرفية في تعلم القراءة والتي من دورها تحسين القدرة على الترميز حسب أنواعه الأساسية (سمعي/بصري/دلالي)، وفق إستراتيجيتي التجميع والمسح الدلالي:

أولا: إستراتيجية التجميع

اقترحنا في هذه الإستراتيجية ثلاثة أنشطة، يقوم الأول على التدريب على ترميز الخصائص البصرية للرموز الكتابية من خلال تجميعها ضمن مجموعات على أساس أوجه التشابه بينها، ويهدف إلى تنمية القدرة على الترميز البصري لأشكال ورموز الحروف، كما يتم توظيف كل أشكال الحروف الأبجدية (صوائت وصوامت) وجميع مظاهرها داخل الكلمة. أما النشاط الثاني فيكون التدريب فيه على الترميز السليم للخصائص السمعية أو الجانب الصوتي النطقي للحرف (الفونام) من خلال تجميع هذه الخصائص الصوتية من مقارنتها وتحليلها ودمجها، هدفه تنمية القدرة على الترميز السمعي للأصوات اللغوية. ويتعلق التدريب في النشاط الثالث بتجميع الخواص السمعية والصوتية المشتركة للأصوات اللغوية للحروف والكلمات (ترميز سمعي) وربطها بصيغها المرئية (ترميز بصري) بهدف تسهيل ترميزها وتخزينها في الذاكرة.

ثانيا: إستراتيجية المسح الدلالي

اقترحنا من أجل التدريب على اكتساب إستراتيجية المسح الدلالي نشاطين، يخص النشاط الأول دلالة الكلمات أما الثاني فيخص دلالة الجمل، حيث يهدف النشاطين إلى

تسهيل عملية الترميز الدلالي والتقليل من حجم المعلومات الدلالية المرمزة لتفادي عدم تخزينها في الذاكرة.

كما يلخص الجدول الموالي مجموع الاستراتيجيات المعرفية المستعملة في المحور الثاني من البرنامج، أهدافها وطرق التدريب عليها:

الجدول (14) يوضح استراتيجيات وإجراءات التدريب على المحور الثاني من البرنامج المقترح

الإجراءات / المحور الثاني	استراتيجيات المعالجة المعرفية	الهدف	الأنشطة التدريبية
الترميز	– إستراتيجية التجميع	– تنمية القدرة على الترميز والتخزين السمعي– البصري (صوت/شكل)	– التدريب على تجميع الخصائص البصرية – التدريب على تجميع الخصائص السمعية – التدريب على تجميع الخصائص البصرية– السمعية
	– إستراتيجية المسح الدلالي	– تنمية القدرة على ترميز المعنى	– التدريب على المسح الدلالي للكلمات – التدريب على المسح الدلالي للجمل

3-3- المحور الثالث: الاسترجاع

حاولنا في المحور الأخير من البرنامج التدريبي عرض مجموعة من الأنشطة والتي من دورها تنمية وتحسين القدرة على الاسترجاع كعملية معرفية أو مرحلة أخيرة من مراحل المعالجة المعرفية القائمة على أساس النظرية المعرفية لمعالجة المعلومات.

تتنوع استراتيجيات المعالجة المعرفية الخاصة بعملية الاسترجاع والتي يمكن إكسابها للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة وتدريبهم عليها، وقد اخترنا اثنتين منها وهي إستراتيجية التسميع وإستراتيجية إدراك التفاصيل.

ترتكز الأنشطة التدريبية على التدريب على الطريقتين التي يتم بهما الاسترجاع وهما الاستدعاء والتعرف وفق أسس إستراتيجيات التسميع وإدراك التفاصيل:

أولا: إستراتيجية التسميع

تم وضع ستة أنشطة مناسبة للتدريب على إستراتيجية التسميع، تعتمد في مجملها على التكرار المسموع للمحفوظات المدرسية، الأرقام، الأعداد، الحروف، الكلمات، والأحداث، ثم محاولة استدعائها. يكون التدريب في البداية على التكرار اللفظي ثم التكرار اللفظي والبصري ثم التكرار المربوط بالمعنى. تهدف هذه الأنشطة إلى تسهيل استدعاء المعلومات السابق تخزينها في الذاكرة بجميع صورها وتفادي نسيانها.

ثانيا: إستراتيجية إدراك التفاصيل

الأنشطة التدريبية المقترحة في إستراتيجية إدراك التفاصيل هي عبارة عن نشاطين يعتمدان على استخراج التفاصيل من المعلومات المقدمة قصد تسهيل التعرف عليها، بالنسبة للنشاط الأول فيتم التدريب فيه على الاسترجاع والتعرف حسب السياق التي وضعت فيه المعلومات، أما النشاط الثاني فيتم فيه التدريب على التعرف وفق تنظيم معين لسلاسل أو أحداث.

والجدول الموالي يلخص الإستراتيجيات المستعملة في هذا المحور الأخير وطرق التدريب عليها:

الجدول (15) يوضح استراتيجيات وإجراءات التدريب على المحور الثالث من البرنامج المقترح

الإجراءات / المحور الثالث	استراتيجيات المعالجة المعرفية	الهدف	الأنشطة التدريبية
الاسترجاع	– إستراتيجية التسميع	– تنمية القدرة على الاستدعاء	– التدريب على استدعاء المحفوظات – التدريب على استدعاء الأرقام – التدريب على استدعاء الأعداد – التدريب على استدعاء الحروف – التدريب على استدعاء الكلمات – التدريب على استدعاء الأحداث
	– إستراتيجية إدراك التفاصيل	– تنمية القدرة على التعرف	– التدريب على التعرف حسب السياق – التدريب على التعرف وفق التنظيم

4- مراحل التدريب وإجراءاتها:

لخصت مراحل التدريب في البرنامج المطبق وإجراءاتها في الجدول الموالي:

الجدول (16) يوضح مراحل التدريب على البرنامج المقترح وإجراءاتها

المراحل	الإجراءات
مرحلة التمهيد والإعداد	– تحضير الوسائل المناسبة للنشاط التدريبي – تهيئة المكان والزمان المناسبين – إعلام التلميذ تهيئته
مرحلة التقديم والعرض	– عرض وتقديم الأدوات والوسائل المستعملة في النشاط التدريبي على التلميذ – عرض أسس ومبادئ الإستراتيجيات وأنشطتها التدريبية والهدف منها
مرحلة النمذجة والشرح	– شرح تعليمات النشاط – القيام بالنشاط أمام التلميذ – إعطاء مثال للتلميذ ومساعدته للقيام به – استعمال لغة مفهومة بصوت واضح وشدة مناسبة – استعمال المداخل الحسية (سمع/ بصر/ لمس)
مرحلة التطبيق والتدريب	– إجراء التدريب من طرف التلميذ – التأكد من تمكنه من ذلك – تكرار التدريب – التنويع في أدوات وطرق التدريب – زيادة التعقيد – المرور إلى الإستراتيجية أو النشاط الموالي
مرحلة التوسيع والتعميم	– تعميم مبادئ استخدام الإستراتيجية أثناء القراءة خارج الأنشطة التدريبية

5- صدق البرنامج:

تم عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين وعددهم خمسة، من أساتذة جامعيين في علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا وذلك قصد الحكم على مدى ملاءمة محاور البرنامج لما وضعت له، والإستراتيجيات المعرفية المطبقة، ومدى ملاءمة الأهداف، وكذا وضوح تعليمات الأنشطة التدريبية والوسائل ومدى تمثيلها للإستراتيجيات المعرفية التي تعالجها، والجدول الموالي يوضح ذلك:

الجدول (17) يوضح نسب موافقة المحكمين على جوانب تحكيم البرنامج التدريبي

جوانب التحكيم / المحاور	ملاءمة الإستراتيجيات (نسبة الموافقة)	ملائمة طرق التدريب عليها (نسبة الموافقة)	ملاءمة الأهداف (نسبة الموافقة)	ملاءمة الأنشطة والوسائل (نسبة الموافقة)
المحور الأول	%100	%100	%100	%60
المحور الثانـــي	%80	%80	%100	%100
المحور الثالث	%80	%80	%80	%80
البرنامج	%86,66	%86,66	%93,33	%80

من خلال الجدول رقم (17) نلاحظ أن نسبة الاتفاق على ملاءمة الاستراتيجيات هي (86,66%)، وملاءمة طرق التدريب عليها هي (86,66%)، أما ملاءمة الأهداف فهي (93,33%)، وملاءمة الأنشطة التدريبية والوسائل المستعملة هي (80%)، وهي نسب تمثل درجة عالية من اتفاق السادة المحكمين على معظم محتوى البرنامج والجوانب المحكمة، وقد تم الأخذ بعين الاعتبار الملاحظات المقدمة من طرف السادة المحكمين، وقامت الباحثة بإجراء التعديلات المطلوبة واللازمة، وتمت صياغة البرنامج التدريبي في صورته النهائية.

6- إجراءات تطبيق البرنامج:

قمنا بتطبيق البرنامج التدريبي على عينة البحث والمتكونة من 30 تلميذ يعانون من صعوبات في القراءة حسب نتائج التطبيق القبلي لاختبار الكشف عن صعوبات القراءة بمهارتيّها التعرف والفهم القرائي المصمم من طرف الباحثة، واتبعنا في ذلك مجموعة من الإجراءات نلخصها فيما يلي:

- تم تطبيق البرنامج بمعدل حصتين إلى ثلاثة حصص في الأسبوع، مدة كل حصة 30 دقيقة تقريبا.

- الأدوات المستعملة في التدريبات هي أدوات بسيطة من بيئة التلميذ، عبارة عن صور من الكتاب المدرسي أو صور منسوخة واضحة وملونة معروفة لدى التلميذ، وبطاقات هي عبارة عن قصاصات ورقية مكتوبة بخط مفهوم وكبير، أما القصص والفقرات المكتوبة فأخذت من الكتاب المدرسي وكتب خارجية ودراسات سابقة تتناسب في مجملها مع مستوى عينة الدراسة، بالإضافة إلى الأوراق والأقلام والألوان.

- طبقت الأنشطة التدريبية فرديا وجماعيا حسب نوعها.

- بعد الانتهاء من تطبيق كل إستراتيجية، قمنا في كل مرة بالتطبيق البعدي لاختبار صعوبات القراءة (تعرف وفهم قرائي) على عينة البحث.

III- الأساليب الإحصائية:

للإجابة على التساؤلات المطروحة في إشكالية بحثنا والتأكد من صحة الفرضيات المقترحة وبغية التعرف ما إذا كانت هناك علاقة تأثير وتأثر بين المتغير التابع والمتغير المستقل، وما إذا ساهم هذا الأخير في تغيير المتغير التابع والتأثير عليه، من خلال تبيان وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياسات القبلية والبعدية في اختبار صعوبات القراءة بفرعيه التعرف والفهم القرائي، قبل وبعد تطبيق برنامج تدريبي على إستراتجيات المعالجة المعرفية لتحسين مهارتي التعرف والفهم القرائي عند الأطفال ذوي صعوبات القراءة أم لا، لجأت الباحثة إلى استعمال النوع الثالث من "اختبار ***t***"

لعينتين مرتبطتين (زوجية أو ثنائية)، ويستخدم لتبيان دلالة الفرق بين متوسطين مرتبطين أي عند دراسة تشخيصين قبلي وبعدي لنفس العينة أو نفس أفراد المجموعة في موقفين مختلفين (Test "*T*" Pour Echantillons Apparies) (النجار،2009).

تمت معالجة النتائج الخام إحصائيا (الملحق رقم "6") بواسطة برنامج خاص بالإحصاء وهو ما يعرف باسم (SPSS) (الملحق رقم "7") ، موضحة في الفصل الموالي.

خلاصة:

قدمنا في هذا الفصل أهم الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة، كما استعرضنا بشيء من التفصيل الأدوات المستعملة في الدراسة وهي اختبار صعوبات القراءة المصمم من طرف الباحثة بفرعيه (اختبار التعرف واختبار الفهم القرائي)، اختبار الذكاء (اختبار رسم الرجل)، وبرنامج التدريب على إستراتيجيات المعالجة المعرفية (الضبط الذاتي، التصور الذهني، التجميع، المسح الدلالي، التسميع، إدراك التفاصيل) بمحاوره الثلاثة الخاصة بكل عملية معرفية (الانتباه الانتقائي، الترميز والاسترجاع) المقترح في الدراسة، بالإضافة إلى دراسة خصائصها السيكوميترية، ومن ثم قمنا بتوضيح طريقة المعالجة الإحصائية المستخدمة في الدراسة، والتي سيتم عرض نتائجها وتحليلها ومناقشتها حسب فرضيات الدراسة في الفصل الموالي.

الفصل السادس

عرض وتحليل النتائج ومناقشتها

تمهيد:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة دور استراتيجيات المعالجة المعرفية في تحسين مهارتي التعرف والفهم القرائي لدى ذوي صعوبات القراءة، ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق اختبار صعوبات القراءة بفرعيه (تعرف وفهم قرائي) المصمم من طرف الباحثة، بقياسات قبلية وبعدية أي قبل وبعد تطبيق الاستراتيجيات المعرفية المقترحة في الدراسة وفق كل عملية معرفية من عمليات المعالجة، وقد جاء هذا الفصل لعرض وتحليل النتائج الإحصائية لهذه القياسات ومناقشتها حسب فرضيات الدراسة، وفي الأخير عرض لاستنتاج عام مع طرح لجملة من التوصيات والاقتراحات.

I-عرض وتحليل النتائج ومناقشتها حسب الفرضية الأساسية الأولى:

تنص الفرضية الأساسية الأولى للدراسة على: "توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج القياسين القبلي والبعدي لاختبار التعرف لصالح القياس البعدي، بعد التدريب على استراتيجيات الانتباه الانتقائي". وللتحقق من ذلك قمنا بدراسة هذه الفروق دراسة إحصائية باستعمال اختبار t لعينتين مرتبطتين بين القياسين القبلي والبعدي لاختبار التعرف، قبل وبعد تدريب عينة البحث على عملية الانتباه الانتقائي وفق إستراتيجيتيها المقترحتين، كل إستراتيجية على حدا (الضبط الذاتي والتصور الذهني) والممثلة في الفرضيات الجزئية المندرجة ضمن هذه الفرضية الأساسية الأولى. والنتائج موضحة فيما يلي:

I-1-عرض وتحليل النتائج ومناقشتها حسب الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على ما يلي: "توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج القياسين القبلي والبعدي لاختبار التعرف لصالح القياس البعدي، بعد التدريب على إستراتيجية الضبط الذاتي". والجدول الموالي يوضح نتائج اختبار t الإحصائي بين القياسين:

الجدول (18) يوضح نتائج اختبار *t* بين القياسين القبلي والبعدي لاختبار التعرف على إستراتيجية الضبط الذاتي

نتائج اختبار *t* / استراتيجيات الانتباه الانتقائي	قياسات اختبار التعرف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فرق المتوسطين	قيمة *t*	درجة الحرية ddl	Sig. (Bilatéral)
إستراتيجية الضبط الذاتي	قبلي	12,96	2,96	−2,76	−7,40	29	0,000
	بعدي	15,73	3,19				

تبين لنا نتائج الجدول رقم (18) الخاص باختبار التعرف على الرموز المكتوبة قبل وبعد التدريب على اكتساب حالات العينة لإستراتيجية الضبط الذاتي ضمن عملية الانتباه الانتقائي، أن قيمة المتوسط الحسابي قد بلغت في القياس القبلي (12,96) والانحراف المعياري بلغ (2,96)، وفي القياس البعدي بلغت (15,73) والانحراف المعياري بلغ (3,19)، أي أن قيمة المتوسط الحسابي في القياس البعدي وبعد التمكن من الإستراتيجية الحالية كانت أكبر منها في القياس القبلي، فقد جاءت قيمة فرق المتوسطين سالبة وبلغت (−2,76) أي أنها لصالح القياس البعدي. ويتجلى هذا أيضا في قيمة (*t*=−7,40) عند مستوى الدلالة الثنائية (Sig=0,000)، وهي قيمة أقل من قيمة (0,05) أي أنها دالة عند مستوى الدلالة (α=0,05). وهذا ما يؤكد وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي في اختبار التعرف لصالح القياس البعدي على إستراتيجية الضبط الذاتي، ويؤكد أيضا صحة الفرضية الجزئية الأولى.

أكدت هذه النتائج تحسن مهارة التعرف لدى تلاميذ العينة بعد تدريبهم على إستراتيجية الضبط الذاتي وهذا ما يثبت الدور الايجابي لها، حيث تقوم على إكساب

الأطفال ذوي صعوبات القراءة مهارات التحكم أثناء القراءة في المثيرات باستخدام حاستي السمع والبصر.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى فاعلية الأنشطة المقترحة في التدريب على إكساب إستراتيجية الضبط الذاتي، والتي تعتمد بداية على التقيد بالتعليمات اللفظية وضبط الاستجابة السلوكية لذلك وكذا التعرف السريع على المثيرات المعروضة من خلال ربطها بالمطابقة منها، بالإضافة إلى التدريب على الانتقاء السليم للمثيرات المناسبة دون الأخرى، هذا ما جعل أفراد العينة يكتسبون الطريقة المناسبة لضبط انتباههم ذاتيا للمثير أو المثيرات الأساسية وإهمال المثيرات الثانوية، واستخدام هذه الإستراتيجية فيما بعد أثناء القراءة.

كما تعتبر هذه النتيجة منطقية كون الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة عامة وفي مهارة التعرف خاصة يفتقرون إلى مهارات الضبط الذاتي ويتميزون بعدم القدرة على تجنيد الاستقبال والانتباه وتدقيقه وتركيزه نحو عناصر أو أجزاء محددة من النشاط أو المهمة المراد تأديتها.

وتدعمت هذه النتيجة بدراسات (Frase,1970) و(Rothkopf,1970) التي أجريت حول الاستراتيجيات المعرفية والتي يمكن من خلالها إثارة الانتباه وزيادة نسبة الاستقبال الانتقائي للمعلومات عنداستخدام مجموعة من المحددات من دورها جعل المتعلم يتحكم ذاتيا فيما يتعلمه إذا ما استخدم الاستراتيجيات الموجهة لانتباهه (الزيات،2006،ص326). كما دعمتها بشكل عام دراسة (إبراهيم،1996) حيث توصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في جوانب كلا من إستراتيجيات الانتباه الانتقائي البصري والسمعي لصالح مرتفعي التحصيل الدراسي.

I-2-عرض وتحليل النتائج ومناقشتها حسب الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية الثانية على أنه: "توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج القياسين القبلي والبعدي لاختبار التعرف لصالح القياس البعدي، بعد التدريب على إستراتيجية التصور الذهني". والجدول الموالي يبين نتائج اختبار ***t*** لعينتين مرتبطتين قصد التحقق من هذه الفرضية:

الجدول (19) يوضح نتائج اختبار *t* بين القياسين القبلي والبعدي لاختبار التعرف على إستراتيجية التصور الذهني

نتائج اختبار *t* / استراتيجيات الانتباه الانتقائي	قياسات اختبار التعرف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فرق المتوسطين	قيمة *t*	درجة الحريةddl	Sig. (Bilatéral)
إستراتيجية التصورالذهني	قبلي	15,73	3,19	0,03	0,32	29	0,74
	بعدي	15,70	3,26				

من خلال الجدول رقم(19) الذي يمثل النتائج القبلية والبعدية لاختبار التعرف على عينة البحث بعد استفادة هذه الأخيرة من التدريب على إستراتيجية التصور الذهني وهي ثاني إستراتيجية يتم التدريب على إكسابها للحالات في المحور الأول والخاص بأول عملية معرفية من عمليات معالجة المعلومات ألا وهي عملية الانتباه الانتقائي، نلاحظ أولا قيم المتوسط الحسابي والتي قدرت في القياس القبلي بـ:(15,73) والانحراف المعياري بـ: (3,19) وفي القياس البعدي بـ: (15,70) والانحراف المعياري بـ: (3,26) وهي قيم جد متقاربة أو شبه متطابقة مع تراجع طفيف جدا لصالح القياس القبلي وهذا ما تمثله الإشارة الموجبة في قيمة فرق المتوسطين والتي قدرت بـ: (0,03) وهي قيمة صغيرة جدا

لا تكاد تذكر، أي أن هناك نوع من الثبات في النتائج فلا يوجد تغير في القيم، كما نلاحظ أيضا أن قيمة (t=0,32) عند مستوى الدلالة الثنائية (Sig=0,74)، وهي قيمة أكبر من القيمة (0,05)، أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0,05)، ومنه نستنتج بأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في اختبار التعرف في التدريب على إستراتيجية التصور الذهني ضمن محور الانتباه الانتقائي، وهذا ما ينفي صحة الفرضية الجزئية الثانية.

سجلت هذه النتيجة رغم التدريب المقدم لجميع حالات العينة والذي كان أساسه التدريب على إستراتجية التصور الذهني كإستراتيجية للمعالجة المعرفية قصد تنمية عملية الانتباه الانتقائي كعملية أولى وأساسية في العمليات المعرفية المتدخلة في الاكتساب والتعلم السليم وفق مقاربة معالجة المعلومات، فقد سجلنا عدم فعالية التدريب على إستراتيجية التصور الذهني والتي كان أساسها تركيز التلميذ على مثير معين وبناء صورة ذهنية له باستعمال التخيل والتعبير عنه.

أكدت النتائج عدم فعالية هذه الإستراتيجية أثناء المعالجة الانتقائية للمعلومات في التعرف على الرموز المكتوبة رغم أن التصور الذهني هو تمثيل معلوماتي (صورة ذهنية) داخلي لهيئة المثير الخارجي، والتي حاولنا تدريب الأطفال عليها من خلال تعليمهم لكيفية بناء صور ذهنية إملائية وصوتية للمثيرات باستخدام التخيل، قصد التحكم فيها وتسهيل تخزينها. وقد يرجع هذا إلى عدم تعدد الأنشطة وتنوعها في هذه الإستراتيجية أو عدم مناسبتها للهدف المرجو منها.

تنافت هذه النتيجة مع ما جاء به (عبد الباري،2010) حيث وضح العلاقة بين التصور الذهني والتعرف على الرموز المكتوبة في أن القراءة عملية عقلية يوظف فيها القارئ قدراته العقلية لاستثارة الارتباطات بين هذه الرموز.

كما لم تتفق النتيجة المتحصل عليها مع ما توصل إليه (بطرس،2014) في الدور الايجابي لتعليم الأطفال باستخدام أساليب التصور الذهني والتخيل لتدعيم عمق معالجة

المعلومات، وهذا بربط المعلومات الهامة بصورة ذهنية من وحي تخيل الطفل أو ربط المعلومات الحديثة بأخرى قديمة.

وعليه فإن الفرضية الأساسية الأولى للدراسة قد تحققت جزئيا، وذلك بتحقق فرضيتها الجزئية الأولى وعدم تحقق الثانية.

تؤكد هذه النتيجة عامة على فعالية التدريب على تنمية عملية الانتباه الانتقائي وتأثيرها الايجابي على تحسين مهارة التعرف على الكلمة لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة، وهذا بتوظيف الاستراتيجيات المناسبة أثناء المعالجة المعرفية وهذا ما يؤكد قابلية تعليم وتوظيف هذه الاستراتيجيات المساعدة على الانتباه الموجه نحو المثيرات الرئيسية والمهمة أثناء استقبال المعلومات واستدخالها حسيا.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة في تحسين هذه المهارة لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة على هذا المحور التدريبي رغم أنها كانت جزئية، في كون عملية الانتباه الانتقائي كعملية معرفية تعمل على مراقبة وانتقاء دخول المعلومات من أجل تخزينها، فهي سيرورة انتقائية عندما تكون موجهة فكلما كان الانتباه انتقائيا كلما كانت معالجة المعلومات واضحة وسهلة فالتدقيق في عنصر أو جزء واحد من المهمة يسمح بالتغلب على الغموض الذي قد يحدثه دخول عدة معطيات أخرى متتابعة في نفس الوقت (تعوينات،2009،ص111)، حيث يشير الكثير من الباحثين إلى أن الذاكرة العاملة تسمح بدخول جزء يسير من المعلومات التي تتم معالجتها وهي تلك التي يوجه الانتباه إليها، ومشاكل الذاكرة العاملة تنتج عن فشل في السيطرة الانتباهية (العايد،2007،ص ص18-19). فذوي صعوبات القراءة يجدون صعوبة في تتبع المثيرات المرئية والتي تفسر على أنها عدم كفاءة عمليات الانتباه الانتقائي لديهم (السعيد،2010).

ويدعم هذه النتيجة بعض من الدراسات السابقة المتعلقة بصعوبات القراءة، حيث وضح كل من (Facoetti & Coll,2002) أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة الذين يعانون

من مشاكل في الانتباه السمعي لديهم أيضا اضطرابات في توجيه الانتباه البصري والذي يؤدي إلى خلل في معالجة المعلومات في الذاكرة العاملة (جنون،2017).

كما اتفقت النتائج أيضا مع دراسة (أبو شعشيع،1995) والتي أظهرت نتائجها أن ذوي صعوبات تعلم القراءة يعانون من قصور في الانتباه مما يعوق قدرتهم على التعرف في القراءة.

تدعمت أيضا دراستنا بنتائج دراسات كل من (Clikenan,1999) و (Boese, 2001) والتي أثبتت نجاعة البرامج العلاجية القائمة على التدريب على عملية الانتباه في تحسين صعوبات القراءة والتقليل من انتشارها.

كما تدعمت هذه النتيجة بدراسة (شرفوح،2005) والتي أثبتت في جزء من نتائجها بأن الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة لديهم أيضا قصورا في التركيز وتشتت في الانتباه مما يؤثر على أدائهم القرائي (التعرف على الكلمة) مقارنة بالعاديين.

وأخيرا فإن نتائج الدراسة الحالية والمحددة هنا في نتائج الفرضية الأساسية الأولى جاءت منسجمة في جزئها الأول مع الدراسات السابقة رغم قلتها، كما انسجمت أيضا مع خلاصة الأدب النظري والذي يبين أن التدريب على اكتساب استراتيجيات المعالجة المعرفية المناسبة لتطوير عملية الانتباه الانتقائي من دوره تحسين الأداء أثناء القراءة في مهارة التعرف لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة، والممثلة هنا في إستراتيجية الضبط الذاتي دون إستراتيجية التصور الذهني والتي لم تكن فعالة.

II-عرض وتحليل النتائج ومناقشتها حسب الفرضية الأساسية الثانية:

مفاد الفرضية الأساسية الثانية هو:"توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج القياسين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي لصالح القياس البعدي، بعد التدريب على استراتيجيات الانتباه الانتقائي". وقصد التحقق من صحتها قمنا بدراسة الفروق إحصائيا بين النتائج القبلية والبعدية لاختبار الفهم القرائي على عينة البحث، أي قبل وبعد التدريب على محور الانتباه الانتقائي بإستراتيجيتيه (الضبط الذاتي والتصور الذهني)، حيث

فصلنا النتائج الإحصائية الخاصة بفرضيتيها الجزئيتين والتي تخص كل إستراتيجية على حدا، والنتائج موضحة فيما يلي:

II-1-عرض وتحليل النتائج ومناقشتها حسب الفرضية الجزئية الأولى:

تنص هذه الفرضية على: "توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج القياسين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي لصالح القياس البعدي، بعد التدريب على إستراتيجية الضبط الذاتي". وقد قمنا بتطبيق اختبار ***t*** الإحصائي الخاص بدراسة الفروق بين عينتين مرتبطتين قصد التحقق منها وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

الجدول (20) يوضح نتائج اختبار *t* بين القياسين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي على إستراتيجية الضبط الذاتي

نتائج اختبار *t* / استراتيجيات الانتباه الانتقائي	قياسات اختبار الفهم القرائي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فرق المتوسطين	قيمة *t*	درجة الحرية ddl	Sig. (Bilatéral)
إستراتيجية الضبط الذاتي	قبلي	13,83	3,45	−2,56	−6,87	29	0,000
	بعدي	16,40	3,06				

تبين لنا نتائج الجدول رقم (20) لاختبار ***t*** لدراسة الفروق بين نتائج اختبار الفهم القرائي لحالات العينة بين القياس القبلي والبعدي أي قبل وبعد التدريب على أول إستراتيجية مقترحة لمعالجة عملية الانتباه الانتقائي معالجة معرفية وهي إستراتيجية الضبط الذاتي، والخاصة بالفرضية الجزئية الأولى ضمن ثاني الفرضيات الأساسية للدراسة، أن قيمة المتوسط الحسابي بلغت في القياس القبلي (13,83) والانحراف

المعياري بلغ (3,45)، وفي القياس البعدي بلغت (16,40) وبلغ الانحراف المعياري (3,06)، فقيمة المتوسط الحسابي في القياس البعدي (بعد التدريب) أكبر منها في القياس القبلي (قبل التدريب)، كما بلغت قيمة فرق المتوسطين (2,56−) وهي قيمة كبيرة ومعبرة وتحمل الإشارة السالبة أي أن الزيادة والتحسن في قيمة المتوسط الحسابي كانت لصالح النتائج البعدية، ويتجلى هذا أيضا في قيمة (t=−6,87) عند مستوى الدلالة الثنائية (Sig=0,000) وهي قيمة أقل من قيمة (0,05) أي أنها دالة عند مستوى الدلالة (α=0,05). وهذا ما يؤكد وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي لصالح القياس البعدي، بعد التدريب على إستراتيجية الضبط الذاتي ويؤكد أيضا صحة الفرضية الجزئية الأولى.

ونرجع هذا التحسن إلى التدريب على إستراتيجية الضبط الذاتي من خلال أنشطة التقيد بتطبيق التعليمات والتي من دورها تدريب التلميذ على التقيد بالأوامر وحصر انتباهه فيها، بالإضافة إلى التدريب على فهم الفقرة المقروءة من خلال الأسئلة المطروحة والتي تخص فهم الفكرة العامة وفهم الأفكار الجزئية.

أثبتت النتائج الدور الايجابي لإستراتيجية الضبط الذاتي كإستراتيجية فعالة في المعالجة المعرفية للمعلومات المستقبلة أي عند حدوث الانتباه الانتقائي، حيث تقوم على تدريب الطفل الذي يعاني من صعوبات في الفهم القرائي على اشتقاق واستخدام الطريقة المناسبة لضبط المثيرات المقدمة له عند معالجته للنص القرائي.

ترجع الباحثة هذه النتيجة إلى نوعية التدريب المقدم والذي ركز على جانب المعنى وكيفية ترتيب وتنظيم المعلومات والمثيرات الدلالية قبل وعند استقبالها، وذلك بإعطاء وتطبيق مجموعة من التعليمات الدقيقة وكذا استدخال أسئلة محددة وموجهة أثناء القراءة المسموعة، وهذا قصد تدريب الطفل على التحكم والضبط الذاتي في محاولته لفهم المقروء، كل هذا كان باستعمال المداخل الحسية.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة انطلاقا من الأدب النظري لقلة الدراسات السابقة في الموضوع، والذي يقر بأن ذوي صعوبات القراءة يميلون إلى توجيه انتباههم على معاني الكلمات بصفة عامة دون الاهتمام بإدراك العلاقة بين الرمز ومعناه (سالم،2012،ص52)، وبالتالي فإن أي محاولات للتدخل العلاجي يجب أن ترتكز على استراتيجيات التحكم والضبط الذاتي.

II-2-عرض وتحليل النتائج ومناقشتها حسب الفرضية الجزئية الثانية:

تفيد الفرضية الجزئية الثانية على أنه: "توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج القياسين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي لصالح القياس البعدي، بعد التدريب على إستراتيجية التصور الذهني". وبعد تطبيق اختبار ***t*** بين القياسين القبلي والبعدي نسجل النتائج الموضحة في الجدول التالي:

الجدول (21) يوضح نتائج اختبار *t* بين القياسين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي على إستراتيجية التصور الذهني

نتائج اختبار *t* / استراتيجيات الانتباه الانتقائي	قياسات اختبار الفهم القرائي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فرق المتوسطين	قيمة *t*	درجة الحريةddl	Sig. (Bilatéral)
إستراتيجية التصور الذهني	قبلي	16,40	3,06	-0,13	-1,68	29	0,10
	بعدي	16,53	3,12				

يظهر الجدول رقم (21) نتائج اختبار ***t*** لمعرفة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات حالات العينة على القياسين القبلي والبعدي في الاختبار الفرعي الثاني

والخاص بالفهم القرائي عند التدريب على اكتساب إستراتيجية التصور الذهني كثاني إستراتيجية للمعالجة المعرفية أثناء عملية معالجة المعلومات، فنلاحظ أن المتوسط الحسابي في القياس القبلي بلغ (16,40) بانحراف معياري قدر بـ: (3,06)، وفي القياس البعدي بلغ (16,53) بانحراف معياري قدر بـ: (3,12)، وهي قيم متقاربة وبزيادة طفيفة جدا في قيمة المتوسط الحسابي على القياس البعدي ممثلة في قيمة فرق المتوسطين والتي قدرت بـ: (0,13−)، أما قيمة *t* فقد قدرت بـ: (1,68−)عند مستوى الدلالة الثنائية (Sig=0,10)، وهي قيمة أكبر من (0,05)أي أن الفروق غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0,05).

هذا الاستقرار في النتائج يعني أن التدريب على إستراتيجية التصور الذهني لم يعطي نتيجة ايجابية لأداء التلاميذ في الفهم القرائي، وعليه فإن الفرضية الجزئية الثانية لم تتحقق.

أكدت النتائج أن إستراتيجية التصور الذهني المطبقة في الدراسة لم يكن لها أي دور في تحسين مهارة الفهم القرائي لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة، رغم ما يؤكده الأدب النظري، حيث عرف (Crawley & Merritt,1996) التصور الذهني والعقلي بأنه بناء مجموعة من الصور أو الأصوات أو الجوانب الملموسة التي تكون في عقل الفرد أو هي بناء صور حسية للأحداث أو المناظر أو الأشخاص أو الأحداث، ويعد تكوين هذه الصور من السمات المميزة للقراء الجيدين (عبد الباري،2010). كما أن استخدام أساليب كالتخيل لتدعيم عمق معالجة المعلومات يزيد من قدرة الطفل على الفهم كمستوى عميق من المعالجة (بطرس،2014).

تنافت نتيجة هذه الفرضية مع الدراسة التي قام بها كل من (Linda & Patricia,1982) حيث توصل الباحثان إلى نتيجة مؤداها أن كل حالات الدراسة ليس لديهم القدرة على التخيل وتكوين صور ذهنية لموضوع ما أو لنص مقروء، كما كشفت

النتائج أيضا أنه بعد التدريب على إستراتيجية التصور الذهني استجاب الطلاب بشكل ايجابي لمقياس فهم المقروء الذي أعده الباحثان (عبد الباري،2010).

ومنه نستنتج تحقق الفرضية الأساسية الثانية جزئيا وفق الفرضية الجزئية الأولى دون الفرضية الجزئية الثانية.

تؤكد هذه النتيجة أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة قد تم تطوير قدراتهم على الانتباه الانتقائي أثناء القراءة وبالتالي تحسن مهارة الفهم القرائي لديهم، مما يشير إلى أنهم قد اكتسبوا الإستراتيجيات الخاصة بالمعالجة المعرفية والتي ساعدتهم على توجيه انتباههم أثناء عملية القراءة عامة والفهم القرائي خاصة، والممثلة هنا في إستراتيجية الضبط الذاتي دون إستراتيجية التصور الذهني، وهذا ما يؤكد قابلية اكتساب وتعلم استراتيجيات المعالجة المعرفية الخاصة بأول عملية معرفية في نماذج معالجة المعلومات ألا وهي الانتباه الانتقائي.

جاءت نتائج الفرضية الأساسية الثانية متوافقة مع بعض الدراسات السابقة ومع الأدب النظري، فحسب المقاربة النظرية لمعالجة المعلومات فإن التعلم محكوم بالطريقة التي تستقبل بها المعلومات فإذا لم يكن هناك استقبال جيد للمعلومات لن يحدث التعلم، فالانتباه يعتبر من المكونات الأساسية في مقاربة معالجة المعلومات وهو من العمليات المعرفية التي تعتمد عليها عمليات الترميز والاسترجاع (السليتي،2008)، حيث بينت الدراسات أن الانتباه الانتقائي يقوم بوظائف مختلفة فهو يسهم في إدخال المعلومات والمثيرات من البيئة إلى الذاكرة الحسية ويساعد على عملية الاحتفاظ بها ونقلها إلى الذاكرة العاملة أين يتم معالجة المعلومات المستدخلة وزيادة سرعة ودقة الاستجابة من خلال الاسترجاع لاحقا (صالح وكطان وعلي،2013).

ومن الدراسات التي ربطت بين الانتباه الانتقائي والفهم القرائي نجد دراسة كل من (Mazer, S.R., Mcintyre, C.W., Murray, M.E., Till, R.E., and Blackwell, S.L,1983) حيث يرى هؤلاء الباحثين أن سعة الفهم لدى ذوي صعوبات التعلم أقل منها

لدى أقرانهم العاديين، وهذا يرجع إلى بطء معدل المعلومات التي تلتقط حسيا، حيث أن ذوي صعوبات القراءة لديهم صعوبات في الانتباه الانتقائي وهذا لعدم قدرتهم على متابعة المثيرات المعروضة وفهم ما يقرأ أو يسمع، مما يجعلهم أكثر عرضة لصعوبات الفهم وهي أكثر سماتهم شيوعا لتركيزهم على الرموز وإهمالهم لإدراك المعنى (سالم،2012).

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة حسن (د.ت) حيث أكدت هذه الأخيرة في نتائجها على الدور الفعال للتدريب على الانتباه في علاج صعوبات الفهم القرائي وصعوبات القراءة عامة (الشرقاوي،2004).

وبالتالي فإن التدريب على الاستراتيجيات المعرفية المناسبة في عملية الانتباه الانتقائي والمتمثلة هنا في إستراتيجية الضبط الذاتي، والتركيز أكثر على المثيرات المرتبطة بدلالة الرموز المكتوبة من دوره تحسين مهارة الفهم القرائي لدى هذه الفئة من الأطفال، في حين أن التدريب على إستراتيجية التصور الذهني لم يعطي نتيجة ايجابية أي أنها لم تكن مناسبة لهذه المهارة.

بعرضنا لنتائج الفرضيتين الأساسيتين الأولى والثانية الخاصة بالتدريب على استراتيجيات الانتباه الانتقائي نلاحظ أن إستراتيجية الضبط الذاتي قد أدت دورا ايجابيا في تحسين التعرف والفهم معا، في حين لم يتم ذلك بعد التدريب على إستراتيجية التصور الذهني، وهذه النتيجة الأخيرة لا تتوافق مع نتائج الدراسات السابقة، ومنه فقد أرجعت الباحثة فشل التلاميذ في اكتساب إستراتيجية التصور الذهني إلى الأنشطة المقدمة من حيث النوع والعدد والوقت المخصص لذلك، كون التصور الذهني وبناء تمثيلات ذهنية للمعلومات يعد من بين الاستراتيجيات أو العمليات التي تحدث على مستوى عميق من المعالجة المعرفية وتحتاج تدريبا مكثفا ومطولا.

III-عرض وتحليل النتائج ومناقشتها حسب الفرضية الأساسية الثالثة:

تفيد الفرضية الأساسية الثالثة أنه: "توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج القياسين القبلي والبعدي لاختبار التعرف لصالح القياس البعدي، بعد التدريب على استراتيجيات الترميز". وللتحقق منها قمنا بدراسة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لاختبار التعرف دراسة إحصائية باستعمال اختبار ***t*** لمجموعتين مرتبطتين وذلك قبل وبعد التدريب على المحور الثاني وهو الخاص بعملية الترميز وفق إستراتيجيتي التجميع والمسح الدلالي وهذا ما سنفصله في الفرضيتين الجزئيتين الخاصة بكل إستراتيجية، والنتائج مبينة فيما يلي:

III-1-عرض وتحليل النتائج ومناقشتها حسب الفرضية الجزئية الأولى:

تنص هذه الفرضية على أنه: "توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج القياسين القبلي والبعدي لاختبار التعرف لصالح القياس البعدي، بعد التدريب على إستراتيجية التجميع". وقد قمنا بتطبيق اختبار ***t*** الإحصائي الخاص بدراسة الفروق بين عينتين مرتبطتين قصد التحقق منها وهذا موضح في الجدول التالي:

الجدول (22) يوضح نتائج اختبار *t* بين القياسين القبلي والبعدي لاختبار التعرف على إستراتيجية التجميع

نتائج اختبار *t* / استراتيجيات الترميز	قياسات اختبار التعرف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فرق المتوسطين	قيمة *t*	درجة الحرية ddl	Sig. (Bilatéral)
إستراتيجية التجميع	قبلي	15,70	3,26	-2,83	-10,27	29	0,000
	بعدي	18,53	3,56				

توضح نتائج الجدول رقم (22) لاختبار ***t*** الإحصائي بين مجموعتين مرتبطتين لدراسة الفروق بين نتائج اختبار التعرف لحالات عينة البحث بين القياسين القبلي والبعدي أي خلال التدريب على إستراتيجية التجميع كأول إستراتيجية معرفية مقترحة في هذا المحور لترميز المعلومات وتخزينها بشكل مناسب وطريقة سليمة، والخاصة بالفرضية الجزئية الأولى ضمن ثاني الفرضيات الأساسية للدراسة، فبلغت قيمة المتوسط الحسابي في القياس القبلي (15,70) والانحراف المعياري بلغ (3,26)، وفي القياس البعدي بلغت (18,53) وبلغ الانحراف المعياري (3,56)، فقيمة المتوسط الحسابي في القياس البعدي كانت أكبر منها في القياس القبلي، وهذا ما توضحه قيمة فرق المتوسطين (2,83−)، فالتحسن إذن في قيمة المتوسط الحسابي كانت لصالح النتائج البعدية وهذا ما تبينه الإشارة السالبة، ويتضح هذا أيضا في قيمة (*t*=−10,27) عند مستوى الدلالة الثنائية (Sig=0,000) وهي قيمة أقل من قيمة (0,05) أي أنها دالة عند مستوى الدلالة (α=0,05). وهذا ما يؤكد لنا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج اختبار التعرف، بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي على إستراتيجية التجميع، ويؤكد لنا أيضا صحة الفرضية الجزئية الأولى.

سجلنا هذه النتيجة بعد التدريب على اكتساب استراتيجيات معالجة المعلومات المناسبة ونحددها هنا في إستراتيجية التجميع المستعملة لتنمية أهم عملية من عمليات المعالجة ألا وهي الترميز، فالتدريب عليها يتمحور حول تحليل وتجميع الخصائص البصرية والخصائص السمعية أثناء استدخال المعلومات والاحتفاظ بها، فإستراتيجية التجميع المطبقة من أجل ترميز أفضل للمعلومات تعنى بالجانبين معا، وهما الترميز السليم للرمز المكتوب وللصوت.

أكدت هذه النتيجة على أن إستراتيجية التجميع كإستراتيجية للمعالجة المعرفية من دورها تحسين مهارة التعرف على الكلمة المكتوبة عند إكسابها للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات فيها، وهي نتيجة تصفها الباحثة بأنها منطقية كون التدريب هنا تعلق بكيفية

التخزين السليم للصورة البصرية للرموز المكتوبة وكذا الترميز السمعي للأصوات ثم حدوث ربط للخصائص السمعية والبصرية معا وترميزها في الذاكرة في صورتها الصحيحة، حيث أن الترميز يقوم أساسا على تمييز خصائص المعلومة المراد تخزينها عن باقي المعلومات الأخرى، فهذه الإستراتيجية تعتمد على تجميع وربط المعلومات التي توجد بينها عناصر مشتركة في وحدة واحدة لكي تفسح المجال للوحدات الجديدة بالدخول.

تتوافق هذه النتيجة مع ما استخلصناه من الأدب النظري والذي يقر بأن الفرد يقوم بعملية ترميز وتخزين المعلومات وفقا للاستراتيجيات التي تقوم على العلاقات الارتباطية من خلال التجميع المترابط للمعلومات. والأطفال ذوي صعوبات القراءة يواجهون صعوبة كبيرة في تنظيم العلاقة بين صوت الحرف (Phonème) وشكله الكتابي (Graphème) وهذا ناتج عن صعوبات في الترميز السمعي والبصري.

III-2-عرض وتحليل النتائج ومناقشتها حسب الفرضية الجزئية الثانية:

تنص هذه الفرضية على أنه: "توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج القياسين القبلي والبعدي لاختبار التعرف لصالح القياس البعدي، بعد التدريب على إستراتيجية المسح الدلالي". وبعد تطبيق اختبار t بين القياسين القبلي والبعدي نسجل النتائج الموضحة في الجدول التالي:

الجدول (23) يوضح نتائج اختبار *t* بين القياسين القبلي والبعدي لاختبار التعرف على إستراتيجية المسح الدلالي

نتائج اختبار *t* / استراتيجيات الترميز	قياسات اختبار التعرف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فرق المتوسطين	قيمة *t*	درجة الحريةddl	Sig. (Bilatéral)
إستراتيجية المسح الدلالي	قبلي	18,53	3,56	0,16	1,54	29	0,13
	بعدي	18,36	3,60				

يظهر الجدول رقم (23) نتائج اختبار ***t*** لعينتين مرتبطتين لدراسة الفروق الإحصائية بين متوسط درجات الحالات على القياس القبلي والقياس البعدي في الاختبار الفرعي الأول والخاص بالتعرف على الرموز المكتوبة، قبل وبعد التدريب على إستراتيجية المسح الدلالي كثاني إستراتيجية خاصة بتدريب التلميذ الذي يعاني من صعوبات في هذه المهارة على استعمال طرق صحيحة أثناء عملية الترميز المعرفي للمعلومات، فنسجل من خلال هذه النتائج قيمتين للمتوسط الحسابي وهما (18,53) و(18,36) في القياسين القبلي والبعدي على التوالي وبانحراف معياري قيمته (3,56) و(3,60) لهما، وهي قيم متقاربة جدا مع تسجيل تراجع طفيف في قيمة المتوسط الحسابي في القياس البعدي ممثلة في قيمة فرق المتوسطين والتي قدرت بـ: (0,16) بإشارة موجبة أي أن التراجع كان لصالح القياس القبلي، أما قيمة *t* فقد قدرت بـ: (1,54)عند مستوى الدلالة الثنائية (Sig=0,13)، وهي قيمة أكبر من (0,05) أي أن الفروق غير دالة إحصائيا.وعليه فإن الفرضية الجزئية الثانية لم تتحقق.

في هذه النتائج عموما نوع من الثبات فلا يوجد تقريبا أي تغير أو تطور في القيم، رغم استفادت جميع الحالات من التدريب المقدم في البرنامج المقترح في الدراسة والذي خص هنا التدريب على إستراتجية المسح الدلالي كإستراتيجية لمعالجة المعلومات معالجة معرفية من أجل تنمية عملية الترميز كأهم عملية تتوسط العمليتين المعرفيتين الأخرتين، فهي تربط بين عملية الانتباه للمثيرات المناسبة وعملية استرجاع المعلومات المخزنة، فالترميز غير السليم لهذه المعلومات يؤدي بالضرورة إلى استرجاع ناقص وغير سليم أيضا أو إلى فقدان وتلاشي المعلومات، فقد سجلنا إذا عدم فعالية التدريب على هذه الإستراتيجية والتي ترتكز أساسا على الترميز الدلالي للكلمات والجمل بإعطاء معنى للمعلومات المعروضة من خلال ربطها بالخبرات السابقة بمسح شامل لما سبق تخزينه في الذاكرة طويلة المدى.

تؤكد هذه النتيجة أن إستراتيجية المسح الدلالي والتي حاولنا إكسابها للتلاميذ وتدريبهم عليها لترميز دلالي سليم للمعلومات أثناء القراءة لم تكن فعالة في تحسين مهارة التعرف على الكلمة لديهم، وتفسر الباحثة ذلك في أن هذه الإستراتيجية تهتم أكثر بالمفهوم وكيفية تخزينه من خلال ربطه بخبرة سابقة، فهي تهدف أساسا إلى تنمية القدرة على ترميز المعاني والمدلولات.

من خلال تحليلنا لنتائج الفرضيتين الجزئيتين نستنتج أن الفرضية الأساسية التي تمثلهما قد تحققت جزئيا فقط.

تؤكد هذه النتيجة على قابلية اكتساب وتوظيف استراتيجيات المعالجة المعرفية المساعدة على ترميز وتخزين المعلومات في الذاكرة بشكل سليم أثناء القراءة، ودورها في تحسين مهارة التعرف لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات في هذه المهارة.

وهذا ما يفسر أن إحدى الإستراتيجيتين المقترحتين في هذا المحور قد أدت دورها في تطوير العملية المعرفية الثانية في تتابع عمليات معالجة المعلومات حسب نظرية تجهيز المعلومات ألا وهي عملية الترميز، فبعد حدوث عملية الانتباه الانتقائي يمر الفرد

إلى عملية ترميز ما استقبله حسيا وتخزينه في ذاكرته، حيث يمكن أن يكون الترميز مربوطا بالصوت أو بالشكل أو بالمعنى، وهذا ما اعتمدناه في التدريب الخاص بهذا المحور. حيث تتم عملية الترميز غالبا في الذاكرة العاملة بعد عملية الإدخال من الذاكرة الحسية وتتمثل المعلومات في الذاكرة العاملة وفق مستويات وأنواع الترميز. والأطفال الذين يعانون من عجز على مستوى الذاكرة العاملة أثناء معالجتهم للرموز اللغوية تلاحظ لديهم عدم القدرة على تركيب الكلمة بعد فك الترميز بالإضافة إلى عدم التمكن من إعادة جملة، كما يمتازون بمعجم ذهني غير كاف (غلاب،2013). فضعاف القراءة لديهم صعوبات في ترميز المعلومات وفي استعمال إستراتيجيات لتسهيل التخزين بصورة فعالة في الذاكرة العاملة، هذه الاضطرابات لها نتائج على مستوى مهارات القراءة (Habib&Rey,2000).

وأخيرا فإن نتائج الفرضية الأساسية الثالثة جاءت منسجمة عموما مع الدراسات السابقة من جهة ومع خلاصة الأدب النظري من جهة أخرى، حيث يبين هذا الأخير أن مظاهر صعوبات التعرف على الرمز المكتوب تنشأ نتيجة الفشل في اشتقاق واستخدام الاستراتيجيات اللازمة والملائمة لترميز المعلومات ترميزا سمعيا وبصريا، والتي أكد بحثنا أن إستراتيجية التجميع هي الأنسب لذلك بالمقارنة مع إستراتيجية المسح الدلالي.

IV-عرض وتحليل النتائج ومناقشتها حسب الفرضية الأساسية الرابعة:

تنص على: "توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج القياسين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي لصالح القياس البعدي، بعد التدريب على استراتيجيات الترميز". وللتحقق منها قمنا بدراسة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي دراسة إحصائية باستعمال اختبار ***t*** لمجموعتين مرتبطتين وذلك قبل وبعد التدريب على المحور الثاني وهو الخاص بعملية الترميز وفق إستراتيجيتي التجميع والمسح الدلالي حيث سنفصل هذه الأخيرة في فرضيتين جزئيتين حسب النتائج المبينة فيما يلي:

IV-1-عرض وتحليل النتائج ومناقشتها حسب الفرضية الجزئية الأولى:

تنص على: "توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج القياسين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي لصالح القياس البعدي، بعد التدريب على إستراتيجية التجميع". والجدول الموالي يوضح نتائج اختبار ***t*** الإحصائي قصد دراسة هذه الفروق وتبيان مدى صحة الفرضية الجزئية الأولى:

الجدول (24) يوضح نتائج اختبار *t* بين القياسين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي على إستراتيجية التجميع

نتائج اختبار *t* / استراتيجيات الترميز	قياسات اختبار الفهم القرائي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فرق المتوسطين	قيمة *t*	درجة الحرية ddl	Sig. (Bilatéral)
إستراتيجية التجميع	قبلي	16,53	3,12	-0,16	-1,72	29	0,09
	بعدي	16,70	3,13				

يتضح من خلال نتائج اختبار ***t*** الإحصائي المبينة في الجدول رقم (24) لحساب الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في اختبار الفهم القرائي أثناء التدريب على إستراتيجية التجميع ضمن محور عملية الترميز أن درجتي المتوسطين الحسابيين قد قدرت بـ: (16,53) في القياس القبلي وانحرافه المعياري قدر بـ: (3,12)، أما في القياس البعدي فقدر بـ:(16,70) بانحراف معياري قدر بـ: (3,13) وهي قيم متقاربة جدا مع زيادة طفيفة قدرت بـ:(0,16-) لصالح نتائج القياس البعدي، أما قيمة *t* فقد قدرت بـ: (1,72) عند مستوى الدلالة الثنائية (Sig=0,09)، أي أنها أكبر من القيمة (0,05) فالفرق هنا

ليس دالا إحصائيا رغم تسجيل تحسن بسيط لصالح النتائج البعدية.نستنتج من تحليلنا للنتائج الكمية بأن الفرضية الجزئية الأولى لم تتحقق.

نفسر هذا الثبات في النتائج المتحصل عليها أن التدريب على إستراتيجية التجميع من أجل تنمية عملية الترميز لم يؤدي إلى نتائج ايجابية في الأداء، فإستراتيجية التجميع المستعملة هي إستراتيجية خاصة بإكساب التلميذ القدرة على التركيز وجمع الخصائص البصرية والخصائص السمعية فقط أثناء القراءة دون الخصائص الدلالية.

تشير هذه النتيجة إلى أن إستراتيجية التجميع والتي تقوم على أساس جمع العناصر المشتركة التي تربط المعلومة بأخرى من أجل إدخالها إلى الذاكرة ضمن فئات متشابهة قصد تصغير مساحة المعلومات وهذا ما يؤدي إلى سهولة تخزينها واسترجاعها عند الحاجة (العفون وجليل،2013)، حيث أننا حاولنا تدريب الحالات عليها قصد تحسين فهم المقروء لديهم، إلا أننا فشلنا في ذلك ونفسر هذا الإخفاق ليس في عدم قدرة التلميذ على استخدام الإستراتيجية المقترحة أثناء القراءة لأنها قد أثبتت نجاحها على مستوى مهارة التعرف وإنما عدم فعاليتها في تطوير مهارة الفهم القرائي لكون التدريب فيها يركز على كيفية ترميز الجانب الفونولوجي وربط الأصوات والمقاطع بأشكالها الكتابية لا على الجانب المعجمي والدلالي.

جاء تفسيرنا لهذه النتيجة انطلاقا من الأدب النظري ولم يعتمد على الدراسات السابقة لقلتها.

IV-2-عرض وتحليل النتائج ومناقشتها حسب الفرضية الجزئية الثانية:

تفيد هذه الفرضية أنه: "توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج القياسين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي لصالح القياس البعدي، بعد التدريب على إستراتيجية المسح الدلالي". وفيما يلي سوف نقوم بعرض النتائج الخاصة باختبار ***t*** والذي استعمل قصد دراسة الفروق دراسة إحصائية للتحقق من هذه الفرضية:

الجدول (25) يوضح نتائج اختبار *t* بين القياسين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي على إستراتيجية المسح الدلالي

نتائج اختبار *t* / استراتيجيات الترميز	قياسات اختبار الفهم القرائي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فرق المتوسطين	قيمة *t*	درجة الحرية ddl	Sig. (Bilatéral)
إستراتيجية المسح الدلالي	قبلي	16,70	3,13	−2,96	−9,60	29	0,000
	بعدي	19,66	3,88				

يمثل الجدول رقم(25) نتائج اختبار ***t*** الإحصائي لمعرفة دلالة الفروق إحصائيا بين متوسط درجات حالات العينة بين القياسين القبلي والبعدي في اختبار الفهم القرائي بعد التدريب على إستراتيجية المسح الدلالي.

نبدأ أولا في تحليلنا الكمي للنتائج المبينة أعلاه بقيمتي المتوسط الحسابي في القياسين والتي بلغت (19,66) بانحراف معياري بلغ (3,88) في القياس البعدي، وهي أكبر من القيمة المسجلة في القياس القبلي والتي بلغت (16,70) بانحراف معياري بلغ (3,13)، بفارق كبير لصالح القياس البعدي عبرت عنه الإشارة السالبة بلغ (2,96−)، وهذا ما أكدته أيضا نتائج قيمة ***t*** لدراسة الفروق بين هذين المتوسطين إذ بلغت (9,60)عند مستوى الدلالة الثنائية (Sig=0,000)، أي أن الفروق المسجلة دالة عند مستوى الدلالة (α=0,05). ومنه تحقق الفرضية الجزئية الثانية.

جاءت هذه النتيجة بعد التدريب على اكتساب الحالات لثاني استراتيجيات هذا المحور المختارة وهي إستراتيجية المسح الدلالي، هذا التطور في نتائج اختبار الفهم القرائي لصالح قياسه البعدي نفسره بأن إكساب التلميذ لإستراتيجية المسح الدلالي في

المعالجة المعرفية الخاصة بالترميز يؤثر إيجابا على مهارة الفهم القرائي وهذا راجع لكون هذه الإستراتيجية المستعملة بالذات تهتم بالاحتفاظ السليم للمعلومات في الذاكرة عن طريق مسح جانب المعنى فيها والاعتماد على الخبرة السابقة المخزنة في الذاكرة طويلة المدى.

تصف الباحثة هذه النتيجة بالمنطقية والمتوقعة، فإستراتيجية المسح تقوم على مسح خاصية واحدة للمفهوم عبر خصائصه المطروحة، ثم يكون الترميز على هذه الخاصية عند التخزين والاحتفاظ والاسترجاع (الزيات،2007،ص40)، فهي عملية عقلية يقوم بها المتعلم تعتمد على ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة من خلال إدراك أوجه الشبه والاختلاف بينهما من الجانب الدلالي واعتمادها على التخزين وفق المعنى المشترك للمعلومات. كما تشير هذه الإستراتيجية إلى التصنيف والربط بين الكلمات ذات المعنى غير المألوف المراد تعلمها وبين الكلمات التي سبق تعلمها، وذلك بإيجاد العنصر أو العناصر المشتركة بينها في المعنى (السعيد،2010).

وبالتالي فقد كان للتدريب على هذه الإستراتيجية دور فعال وايجابي في تحسين مهارة الفهم القرائي لدى عينة البحث.

انطلاقا من تحليل نتائج الفرضيتين الجزئيتين يمكننا القول بأن الفرضية الأساسية الرابعة قد تحققت في جزئها الخاص بالفرضية الجزئية الأولى ولم تتحقق في جزئها الخاص بالفرضية الجزئية الثانية.

رغم التحقق الجزئي للفرضية الأساسية الرابعة فقد سجلنا تحسن المهارة الفهم القرائي لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات فيها أثناء القراءة، وهذا نتيجة استخدام الاستراتيجيات المناسبة لترميز المعلومات وتخزينها والمحددة هنا في إستراتيجية المسح الدلالي دون إستراتيجية التجميع، فبعد استقبال المثيرات في صور مركبة في المرحلة السابقة (الانتباه الانتقائي) تتحول وتترجم هذه الصور والمركبات إلى رموز ليتم إدخالها وتخزينها في الذاكرة القصيرة المدى ومن ثم إلى الذاكرة طويلة المدى وبهذا يتحقق الترميز

الذي هو المضمون الأساسي للعملية اللاحقة ألا وهي الاسترجاع، حيث بينت (دروزة،2004) أن المعلومات التي ترمز وتخزن بشكل خاطئ تؤدي إلى تذكر غير تام أو غير سليم وهذا ما يسبب مشكلة في عملية التعلم عامة، والأطفال ذوي صعوبات القراءة غالبا ما يعانون من عجز في الترميز (كامهي وكاتس،1998،ص130)، ويمكن للمتعلم وضع طرق وآليات لترميز المعلومات بهدف استرجاعها فيما بعد، مثل استراتيجيات تجميع المعلومات (مرجع سابق،ص77). كما توصل (Baddeley) إلى أن الذاكرة العاملة تتدخل في عملية اكتساب مفردات جديدة وفي الفهم، ويتم التخزين في هذه الأخيرة عن طريق عملية الترميز، وقد أوضح أنها هي المسؤولة عن مقارنة الكلمة المقروءة بما هو مخزن في البناء المعرفي للفرد وأشار أنه إذا لم يتم استخدام استراتيجيات الترميز المناسبة تحلل الوحدات الموجودة بها وتفقد، وبالتالي يمكن تفسير العجز لدى ذوي صعوبات القراءة بأنه عجز في استخدام استراتيجيات الترميز المناسبة للكلمات المقروءة، وهذا ما يؤدي إلى تلاشي أثرها وبالتالي ضعف المخزون اللغوي (جنون،2017).

وقد تدعمت هذه النتيجة بنتائج دراسة (أحمد،1997) والتي أكدت على فعالية برنامج تدريبي قائم على تنمية المعالجة المعرفية للمعلومات في تحسين الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات التعلم.

جاءت نتيجة الفرضية الأساسية الرابعة لتثبت الدور الايجابي للتدريب على استراتيجيات المعالجة المعرفية في تحسين مهارة الفهم القرائي والذي لمسناه في إستراتيجية المسح الدلالي ولم نلمسه في إستراتيجية التجميع.

جاءت نتائج الفرضيتين الأساسيتين الثالثة والرابعة الخاصة باستراتيجيات الترميز لتوضح العلاقة بين التعرف والفهم القرائي والاختلاف في استخدام الاستراتيجيات المناسبة بالنسبة لكل مهارة، فحسب (Gineste & Leny,2005) فإن معالجة المعلومات أثناء القراءة تمر بنوعين من المعالجة الأولى تخص المعلومات السطحية وربطها بشكلها البصري والصوتي وهي تخص التعرف على الكلمة، أما النوع الثاني فيعتمد على البناء

الذهني في نقل المعلومة السطحية للوصول إلى المعلومة الدلالية ضمن معالجة أعمق وبالتالي فهم المقروء (جنون،2017). وهذا ما تم التدريب على إكسابه وفق إستراتيجية التجميع أولا ثم إستراتيجية المسح الدلالي ثانيا.

V-عرض وتحليل النتائج ومناقشتها حسب الفرضية الأساسية الخامسة:

تفيد الفرضية الأساسية الخامسة على أنه: "توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج القياسين القبلي والبعدي لاختبار التعرف لصالح القياس البعدي، بعد التدريب على استراتيجيات الاسترجاع". وللتحقق منها قمنا بدراسة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لاختبار التعرف دراسة إحصائية باستعمال اختبار***t*** لعينتين مرتبطتين وذلك قبل وبعد التدريب على محور عملية الاسترجاع وفق إستراتيجيتيها (التسميع وإدراك التفاصيل)، والتي ستفصل ضمن فرضيتين جزئيتين تندرجان تحت الفرضية الأساسية، والنتائج موضحة كالآتي:

V-1-عرض وتحليل النتائج ومناقشتها حسب الفرضية الجزئية الأولى:

تفيد أنه: "توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج القياسين القبلي والبعدي لاختبار التعرف لصالح القياس البعدي، بعد التدريب على إستراتيجية التسميع". وقمنا بتطبيق اختبار ***t*** الإحصائي الخاص بدراسة الفروق بين عينتين مرتبطتين قصد التحقق منها، وهذا ما جاء في الجدول الموالي:

الجدول (26) يوضح نتائج اختبار *t* بين القياسين القبلي والبعدي لاختبار التعرف على إستراتيجية التسميع

نتائج اختبار *t* / استراتيجيات الاسترجاع	قياسات اختبار التعرف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فرق المتوسطين	قيمة *t*	درجة الحريةdd	Sig. (Bilatéral)
إستراتيجية التسميع	قبلي	18,36	3,60	−2,46	−6,83	29	0,000
	بعدي	20,83	3,87				

من خلال الجدول رقم (26) نحاول تحليل النتائج الممثلةلاختبار***t*** الإحصائي تحليلا كميا لتبيان إن كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات حالات العينة على القياسين القبلي والبعدي في الاختبار الفرعي الأول والخاص بالتعرف على الرموز المكتوبة وذلك قبل وبعد التدريب على عملية الاسترجاع وفق إستراتيجية التسميع والتي من دورها تدريب التلميذ على استدعاء المعلومات المرمزة في الذاكرة عن طريق ترديدها لفظيا، وهذا ما تمثله الفرضية الجزئية الأولى والتي تندرج ضمن خامس فرضية أساسية من فرضيات الدراسة.

انطلاقا من هذه النتائج نلاحظ بأن قيمة المتوسط الحسابي في القياس القبلي بلغت (18,36) وبلغ الانحراف المعياري (3,60)، وهي أقل من قيمة المتوسط الحسابي في القياس البعدي والتي بلغت (20,83) والانحراف المعياري لها بلغ (3,87)، بفارق متوسطين قدر بـ: (2,46−) حيث تؤكد الإشارة السالبة إلى أن قيمة المتوسط الحسابي في القياس القبلي كانت أقل من قيمته في القياس البعدي، كما أكدت نتائج اختبار***t*** لدراسة الفروق بين هذين المتوسطين هذه النتيجة، إذ بلغت قيمة (*t*=−6,83) عند مستوى

الدلالة الثنائية (Sig=0,000)، وهي قيمة أقل من قيمة (0.05) أي أن الفروق في النتائج دالة عند مستوى الدلالة (α=0,05)، أي تأكد صحة الفرضية الجزئية الأولى.

هذا التحسن لم يكن نتيجة الصدفة وإنما نتيجة التدريب على إكساب الحالات الطرق المناسبة لمعالجة المعلومات وتجهيزها والمتمثلة هنا في إستراتيجية التسميع حيث أن هذه الأخيرة من دورها تنمية قدرة التلميذ على الاسترجاع اعتمادا على الاستدعاء والذي يعتبر النوع الأول لعملية الاسترجاع ويتم التدريب عليه عن طريق التكرار والترديد المسموع، إما ترديد الأناشيد والنغمات المعروفة أو ترديد سلاسل الأرقام والحروف أو ترديد قوائم الكلمات والأعداد، هذا التسميع يساعد على تنشيط استدعاء المعلومات السابق ترميزها في الذاكرة طويلة المدى بشكل صحيح وبالتالي تحسن الأداء أثناء القراءة بالنجاح في استدعاء المعلومات الخاصة بالتعرف على الحرف ومميزاته (سمعية/بصرية) وكذا الخاصة بالتعرف على الكلمة (تجزئة/تركيب).

جاءت هذه النتيجة لتؤكد أن إستراتيجية التسميع كواحدة من إستراتيجيات المعالجة المعرفية لها دور فعال في تحسين مهارة التعرف عند تدريب الأطفال عليها، ممن يعانون من صعوبات في هذه المهارة لاستعمالها فيما بعد أثناء التعرف على الحروف والكلمات المكتوبة، وتصف الباحثة هذه النتيجة بالمتوقعة فقد ذكر كل من (Atkinson & Shiffren,1968) أنه كلما تكررت المعلومات عددا أكبرا من المرات كلما تم الاحتفاظ بها لفترة أطول، وكلما كان هناك احتمال أكبر لاسترجاعها في المستقبل، أي أن عملية التكرار تساعد على ترسيخ المعلومات بصورة عامة وفي أي نظام من نظم الذاكرة (تعوينات،2009). وهذا ما قد عملنا عليه في التدريب على هذه الإستراتيجية بحيث يتعود الطفل على طريقة التكرار اللفظي والبصري للمعلومات وزيادة القدرة على استدعائها عند الحاجة، ومن ثم استعمال هذه الإستراتيجية وتعميمها أثناء القراءة في تعرفه على الرموز المكتوبة.

تدعمت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة مثل دراسة (Murdock,1974) والتي خلصت إلى أن استعمال إستراتيجية التسميع أثناء التعلم واستدخال المعلومات تؤدي إلى زيادة نسبة الاستدعاء. ودراستي (Bauer,1977) و(Torgeson & Goldman,1977) والتي أشارت إلى أن ذوي صعوبات التعلم عامة أقل مهارة من أقرانهم العاديين في استخدام استراتيجيات التسميع الملائمة لتخزين المعلومات في الذاكرة (الزيات،2007).

وقد توصل الباحثان (Gillet,1986&Billard) إلى أن المشكل لدى ذوي صعوبات القراءة يعود إلى قصور في التكرار اللفظي في الذاكرة العاملة والذي له دور في تثبيت الوحدات فيها (جنون،2017).

وتبقى الدراسات السابقة التي تربط بين إستراتيجية التسميع ومهارة التعرف قليلة فمعظمها يركز على علاقة هذه الإستراتيجية بعملية الاسترجاع والتذكر عند ذوي صعوبات التعلم عامة.

V-2-عرض وتحليل النتائج ومناقشتها حسب الفرضية الجزئية الثانية:

تنص على أنه: "توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج القياسين القبلي والبعدي لاختبار التعرف لصالح القياس البعدي، بعد التدريب على إستراتيجية إدراك التفاصيل". وبعد تطبيق اختبار***t*** الإحصائي بين القياسين القبلي والبعدي لدراسة الفروق، نسجل النتائج المحصلة في الجدول التالي:

الجدول (27) يوضح نتائج اختبار *t* بين القياسين القبلي والبعدي لاختبار التعرف على إستراتيجية إدراك التفاصيل

نتائج اختبار*t* / استراتيجيات الاسترجاع	قياسات اختبار التعرف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فرق المتوسطين	قيمة *t*	درجة الحرية ddl	Sig. (Bilatéral)
إستراتيجية إدراك التفاصيل	قبلي	20,83	3,87	−1,70	−7,21	29	0,000
	بعدي	22,53	3,83				

نحاول من خلال الجدول رقم (27) تحليل نتائج اختبار***t*** الإحصائي لمعرفة وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي لدرجات الحالات في اختبار التعرف أي عند التدريب على إستراتيجية إدراك التفاصيل كآخر إستراتيجية مقترحة في الدراسة والتي من دورها إكساب الحالات طريقة سليمة في استرجاع المعلومات المخزنة انطلاقا من تفاصيلها، وهذا ضمن الفرضية الجزئية الثانية.

من هذه النتائج المحصلة نلاحظ بأن قيمة المتوسط الحسابي في القياس البعدي بلغت (22,53) وقيمة الانحراف المعياري بلغت (3,83)، وهي أكبر من قيمة المتوسط الحسابي في القياس القبلي والتي بلغت (20,83) بقيمة انحراف معياري بلغت (3,87)، بفرق بين المتوسطين بلغ (1,70−) حيث تؤكد الإشارة السالبة إلى أن قيمة المتوسط الحسابي في القياس القبلي كانت أقل منها في القياس البعدي وهذا يعني أن الزيادة والتحسن في متوسط الدرجات كان لصالح النتائج البعدية، كما جاءت نتائج اختبار***t*** لتأكيد هذه النتيجة بقيمة بلغت (*t*=−7,21) عند مستوى الدلالة الثنائية (Sig=0,000)

وهي قيمة أقل من القيمة (0,05)، أي أن الفروق في النتائج دالة عند مستوى الدلالة (α=0,05)، أي تأكيد ما جاءت به الفرضية الجزئية الثانية.

هذا التحسن جاء نتيجة التدريب على اكتساب الإستراتيجية المناسبة لمعالجة المعلومات أثناء عملية الاسترجاع حيث أن إستراتيجية إدراك التفاصيل تركز على النوع الثاني من أنواع الاسترجاع ألا وهو التعرف والتي تهدف إلى تنمية القدرة على التعرف على المعلومات التي لم يسبق تخزينها من خلال إدراك التفاصيل المميزة لها، حيث يثير الموضوع المتعرف عليه استرجاع المعلومات المرتبطة به.

ترى الباحثة أن هذه النتيجة متوقعة ومنطقية كون الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم عامة يفتقرون إلى اشتقاقعلاقات تنظيمية بين المعلومات وفق خصائصها وهذا ما يؤدي إلى مشكل في التعرف عليها لاحقا عند محاولة استرجاعها (الزيات،2007). فإستراتيجية إدراك التفاصيل المقترحة في بحثنا تعتمد على تدريب الطفل على إدراك التفاصيل من خلال التعرف من السياق والتعرف وفق تنظيم معين من خلال عرض لمثيرات (صور/ كلمات/ أشكال/ أرقام) مألوفة وغير مألوفة ومحاولة ربط المعلومة الجديدة بمعلومة تشبهها أو تكملها مخزنة في الذاكرة طويلة المدى.

كما تفسر الباحثة أيضا النتيجة المتوصل إليها في أن الأطفال بعد تعودهم على إدراك التفاصيل ضمن الأنشطة التدريبية التي استفادوا منها فإنهم تمكنوا من استخدام هذه الإستراتيجية خارج تلك الأنشطة، وهذا ما ظهر جليا في نتائج اختبار التعرف المطبق عليهم.

ومما سبق نستنتج تحقق الفرضية الأساسية الخامسة للدراسة بعد تحقق كلا فرضيتيها الجزئيتين.

تشير هذه النتيجة الايجابية إلى الدور الفعال للتدريب على عملية الاسترجاع وفق الإستراتيجيتين المقترحتين في تحسين مهارة التعرف على الكلمة المكتوبة أثناء القراءة

لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات فيها وفي القراءة عامة، وكذا قابلية تعميم استعمال هذه الاستراتيجيات المعرفية أثناء عملية القراءة.

تتمثل عملية الاسترجاع في البحث عن المعلومات وتحصيلها من الذاكرة واستعادتها، وهي آخر عملية معرفية يقوم بها الفرد في معالجته للمعلومات وفق النموذج المعرفي لمعالجة المعلومات وتعتمد أساسا على العمليتين السابقتين، فالانتباه الانتقائي الدقيق والترميز السليم يؤديان إلى استرجاع سهل وسريع وهذا ما التمسناه في نتائجنا، بحيث ترجع الباحثة التحسن الحاصل في مهارة التعرف إلى التدريب السابق على عملية الانتباه الانتقائي للمثيرات وعملية ترميز وتخزين المعلومات في الذاكرة، إلا أن هذا غير كاف فالمعلومات المخزنة بصورة سليمة هي معرضة للنسيان خاصة عند هذه الفئة من الأطفال ممن يعانون من صعوبات في المعالجة أثناء القراءة، فالتدريب على عملية الاسترجاع بنوعيه استدعاء وتعرفا مهم جدا، إذن فالعمليات الثلاثة مرتبطة ومتكاملة بحيث أن الطفل اكتسب ووظف استراتيجيات مناسبة لمعالجة المعلومات أثناء تسلسل العمليات السابقة الذكر كان يفتقر لها أو كان يستعملها بشكل خاطئ، مما أدى إلى تحسن مهارة التعرف على الكلمة لديه وبذلك تحسن أدائه القرائي بصفة عامة.

وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة (جيرمان،1993) والتي بينت أن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة يجدون صعوبة في استرجاع الكلمات، حيث أن معدل الاسترجاع لديهم أقل من معدل استرجاع نفس الكلمات لدى التلاميذ العاديين ويرى أن ذلك يرجع إلى اضطراب التذكر لديهم (عميرة،2005).

كما اتفقت أيضا مع نتائج دراسة (Male,1996) والتي أوضحت وجود قصور لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الذاكرة عند مقارنتهم بالعاديين، كما أظهرت أنهم يعانون قصورا في استدعاء البنود شائعة الاستخدام عند مقارنتهم بالعاديين، وذلك لعدم قدرتهم على استخدام إستراتيجيات التذكر في المواقف التي تحتاجها.

وأخيرا فقد تدعمت نتيجة هذه الفرضية بجزء من نتائج دراسة (العايد،2007) والتي خلصت إلى فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التذكر في تطوير مهارات الذاكرة وأثره الايجابي على التحصيل لدى ذوي صعوبات التعلم.

VI-عرض وتحليل النتائج ومناقشتها حسب الفرضية الأساسية السادسة:

مفادها أنه: "توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج القياسين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي لصالح القياس البعدي، بعد التدريب على استراتيجيات الاسترجاع". وللتحقق من هذه الفرضية قمنا بدراسة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي إحصائيا باستعمال اختبار ***t*** لعينتين مرتبطتين وذلك قبل وبعد التدريب على عملية الاسترجاع وفق إستراتيجيتيها (التسميع وإدراك التفاصيل)، حيث تندرج تحت هذه الفرضية الأساسية فرضيتين جزئيتين كل واحدة تخص إستراتيجية من بينهما، والتي سنفصل نتائجهما فيما يلي:

VI-1-عرض وتحليل النتائج ومناقشتها حسب الفرضية الجزئية الأولى:

تنص على: "توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج القياسين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي لصالح القياس البعدي، بعد التدريب على إستراتيجية التسميع". والجدول الموالي يبين نتائج اختبار***t*** الإحصائي لعينتين مرتبطتين قصد التحقق من هذه الفرضية:

الجدول (28) يوضح نتائج اختبار *t* بين القياسين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي على إستراتيجية التسميع

نتائج اختبار *t* / استراتيجيات الاسترجاع	قياسات اختبار الفهم القرائي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فرق المتوسطين	قيمة *t*	درجة الحريةddl	Sig. (Bilatéral)
إستراتيجية التسميع	قبلي	19,66	3,88	−1,53	−8,06	29	0,000
	بعدي	21,20	3,94				

الجدول رقم (28) يوضح نتائج اختبار ***t*** الإحصائي لدراسة الفروق إحصائيا بين درجات الحالات بين القياسين القبلي والبعدي في اختبار الفهم القرائي ضمن التدريب على إستراتيجية التسميع كأول إستراتيجية مطبقة في محور الاسترجاع، فنلاحظ قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في القياسين والتي بلغت (19,66) و(3,88) في القياس القبلي، وبلغت (21,20) و(3,94) في القياس البعدي، بفارق بين المتوسطين بلغ (1,53−) لصالح القياس البعدي عبرت عنه الإشارة السالبة له، وجاءت نتائج اختبار ***t*** لتأكيد هذا بقيمة بلغت (t=−8,06) عند مستوى الدلالة الثنائية (Sig=0,000) وهي أقل من القيمة (0,05)، أي أن الفروق في النتائج دالة عند مستوى الدلالة (α=0,05). وهذا ما يحقق الفرضية الجزئية الأولى.

تدل هذه النتيجة على فعالية الإستراتيجية المطبقة والتي حاولنا إكسابها لحالات العينة قصد تدريبهم على الطرق المناسبة في معالجة المعلومات بعد تخزينها ومحاولة استرجاعها عند الحاجة وذلك من خلال استدعائها بالتسميع عن طريق التكرار والترديد وهذا ما يجعل التلميذ يعمم استعمال هذه الإستراتيجية أثناء القراءة في فهم المقروء.

كما تؤكد أن إستراتيجية التسميع المقترحة وأنشطتها المطبقة على الحالات كان لها دور إيجابي في تحسين مهارة الفهم القرائي لدى هؤلاء الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة، وهذا ما تفسره الباحثة انطلاقا من الأدب النظري والذي يقر بأن التكرار والترديد يتم في كل مرة في سياق جديد وفي علاقات جديدة فالمعلومات المتكررة يتم تذكرها جيدا ويعاد فهمها من جديد وبالتالي يؤدي تكرارها إلى تثبيتها وتجديدها وإعادة بنائها، كما أن التسميع لا يقتصر على الترديد الأصم وإنما يعتمد أيضا على ربط المعلومات بغيرها في سياق ذي معنى بهدف تفسيرها، فيضيف ذلك معنى على المعلومات السابق تخزينها، وهذا ما ركزنا عليه في تدريبنا وفي بنائنا للأنشطة الخاصة بهذه الإستراتيجية فلم نعتمد فقط في التدريب على التسميع والترديد الكمي للمعلومات وإنما أيضا على التسميع الكيفي بحيث نطلب من الطفل استدعاء السلاسل وفق ترتيب معين، فيذكر في هذا الصدد (Adams,1980) أن إستراتيجية التسميع الأصم (الكمي) أقل كفاءة من التسميع المبني على الفهم (الكيفي) في استدعاء المعلومات(الزيات،2007). ونحن حاولنا الجمع بينهما في التدريب، بالإضافة إلى حث التلاميذ على استخدام هذه الطرق في محاولتهم لفهم ما يقرؤونه لاحقا أي توسيع استعمال مبادئ هذه الإستراتيجية، وهذا ما أدى حسبنا إلى النتيجة الايجابية المتوصل إليها في الدراسة.

VI-2-عرض وتحليل النتائج ومناقشتها حسب الفرضية الجزئية الثانية:

تنص على: "توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج القياسين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي لصالح القياس البعدي، بعد التدريب على إستراتيجية إدراك التفاصيل". والجدول الموالي يوضح نتائج اختبار ***t*** الإحصائي قصد دراسة هذه الفروق وتبيان مدى صحة هذه الفرضية الجزئية الثانية:

الجدول (29) يوضح نتائج اختبار *t* بين القياسين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي على إستراتيجية إدراك التفاصيل

نتائج اختبار *t* / استراتيجيات الاسترجاع	قياسات اختبار الفهم القرائي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فرق المتوسطين	قيمة *t*	درجة الحريةdl	Sig. (Bilatéral)
إستراتيجية إدراك التفاصيل	قبلي	21,20	3,94	−1,70	−8,32	29	0,000
	بعدي	22,90	4,13				

يبين الجدول رقم (29) نتائج اختبار ***t*** الإحصائي لدراسة الفروق بين نتائج اختبار الفهم القرائي لحالات العينة بين القياسين القبلي والبعدي وهذا ضمن التدريب على إستراتيجية إدراك التفاصيل كثاني إستراتيجية معرفية مقترحة في محور الاسترجاع والخاصة بالفرضية الجزئية الثانية ضمن آخر فرضية أساسية في الدراسة، فبلغت قيمة المتوسط الحسابي في القياس القبلي (21,20) والانحراف المعياري بلغ (3,94)، وفي القياس البعدي بلغت (22,90) وبلغ الانحراف المعياري (4,13)، فقيمة المتوسط الحسابي في القياس البعدي أكبر من قيمته في القياس القبلي بفارق بلغ (−1,70)، ويتضح هذا أيضا في قيمة (*t*=−8,32) عند مستوى الدلالة الثنائية (Sig=0,000) وهي قيمة أقل من قيمة (0,05) أي أنها دالة عند مستوى الدلالة (α=0,05). وهذا ما يؤكد صحة الفرضية الجزئية الثانية.

نستنتج مما سبق أنه قد طرأ تحسن في أداء الفهم القرائي، وهذا دليل على دور هذه الإستراتيجية في تحسين مهارة الفهم القرائي بعدما تم إكسابها لتلاميذ العينة وفق النوع الثاني من أنواع الاسترجاع وهو التعرف، فارتكزت الأنشطة على التعرف على المعلومات

والعناصر انطلاقا من تفاصيلها إما الشكلية الظاهرية أو المعنوية وكذا التعرف وفق سياق وتنظيم معينين للمعلومات، وهذا ما يعطي التلميذ طريقة مهمة وخبرة في اشتقاق التفاصيل من المعلومات المقدمة أثناء القراءة واستعمالها في فهم المقروء.

ترجع الباحثة هذه النتيجة إلى كون إستراتيجية إدراك التفاصيل هي إحدى الآليات التي من خلالها ينظم المفحوص المعلومات حتى تترابط لفظيا بعلاقة منطقية ذات معنى بنائي وظيفي، ولذا فهي تشكل أهمية كبيرة في تيسير التعرف على المعلومات، كما أنها تقوم على تحليل المعلومات المراد الاحتفاظ بها إلى تفاصيلها المترابطة من حيث المعنى والمتكاملة من حيث الوظيفة مما يساعد على تنشيط وتقوية عملية الاسترجاع والتذكر، حيث يعتبر إدراك التفاصيل من القدرات الخاصة التي تسهم في جعل مستوى المعالجة أعمق ومرتبط بالمعنى، كما تسهم في زيادة الاحتفاظ والاسترجاع وتذكر المعاني (العتوم،2004،ص177)، وبذلك فإننا نرجعها أيضا إلى ملائمة الإستراتيجية المقترحة هنا في تنمية الاسترجاع لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات في الفهم القرائي وبالتالي تحسن هذا الأخير، ونجد من الدراسات التي اهتمت بهذا الجانب دراسة (Gelzheiser, et al.,1983) والتي توصل فيها الباحثون إلى أن ذوي صعوبات التعلم يعانون من عدم القدرة على إدراك التفاصيل مما يصعب عملية الاسترجاع لديهم (الزيات،2007).

انطلاقا من نتائج الفرضيتين الجزئيتين والتي تحققت يمكننا القول بأن الفرضية الأساسية السادسة للدراسة قد تحققت هي الأخرى.

إن تحقق الفرضية الأساسية السادسة يعني أن استراتيجيات المعالجة المعرفية المقترحة والتي درب عليها التلاميذ لتطوير عملية الاسترجاع قد أدت دورا هاما وايجابيا في تحسين مهارة الفهم القرائي لديهم رغم كونهم يعانون سابقا من صعوبات في القراءة تمس هذه المهارة.

يشير الأدب النظري إلى أن مفهوم الاسترجاع هو محاولة الفرد استحضار الخبرات الماضية في صورة معاني أو ألفاظ أو صور ذهنية، كما أنه جملة من المعالجات التي

تبدأ بانتهاء عملية الترميز والتخزين. ويعتمد الاسترجاع الفعال على واحدة أو أكثر من الاستراتيجيات المعرفية (الزيات،2007)، والتي اخترنا منها اثنتين في دراستنا هما إستراتيجية التسميع وإستراتيجية إدراك التفاصيل لتداخل أسس هذه الأخيرة مع إستراتيجيات أخرى ذكرناها سابقا، وحرصنا في اختيارها على ملاءمتها لطبيعة المهارات المستهدفة، واللتان أديتا دورهما إجمالا في تحسين المهارة المراد تحسينها هنا ألا وهي الفهم القرائي، وتفسر الباحثة هذه النتيجة في كون اختيارنا للإستراتيجيتين كان صائبا بالإضافة إلى كون عملية الاسترجاع هي الهدف المرجو من معالجة المعلومات وآخر مرحلة من مراحلها، والتدريب عليها يقلل من فعل النسيان لدى التلميذ ويزيد قدرة البحث عن المعاني الملائمة المخزنة وربطها بالخبرات الجديدة.

تدعمت نتائج دراستنا بدراسة (Staskowsk,2006) والتي أظهرت نتائجها أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في الفهم القرائي قد أظهروا اختلافات كمية وكيفية في عملية الاسترجاع بالمقارنة بالأطفال العاديين (وكونواي،2008).

كما نجد أيضا دراسة (Swanson & Trahan,1996) والتي خرجت بعدة نتائج أهمها دور الوظائف والعمليات المعرفية في التنبؤ بذوي صعوبات القراءة وذلك عند مقارنتهم بالعاديين حيث يلعب التذكر دورا هاما في الفهم القرائي.

خلصت نتائج الفرضيتين الأساسيتين الخامسة والسادسة والخاصة بالتدريب على استراتيجيات الاسترجاع إلى تحسن مهارتي التعرف والفهم القرائي معا، ونرجعه أولا إلى أن ذوي صعوبات التعلم عامة يفتقرون إلى استراتيجيات التكرار والتسميع والتعرف وفق التفاصيل، وإذا ما تم تدريبهم على اكتسابها يؤدي ذلك إلى تحسن تعلم القراءة بمكونيّها. فذوي صعوبات القراءة يميلون إلى استخدام إستراتيجيات للاسترجاع أقل فاعلية وكفاءة مقارنة بأقرانهم العاديين، كما لوحظ تحسن واضح في مستوى القراءة إذا ما درب هؤلاء التلاميذ على استخدام إستراتيجيات مناسبة في التذكر (الزراد،1997). ثانيا نرجع هذا التحسن إلى اكتساب عينة البحث للاستراتيجيات المناسبة أثناء ضبط الانتباه الانتقائي

والترميز السليم وبالتالي تحسن الاسترجاع والتي تعتبر عمليات متكاملة ومتتابعة وذات تأثير متبادل.

الاستنتاج العام:

هدفت الدراسة إلى تبيان دور إستراتيجيات المعالجة المعرفية في تحسين مهارتي التعرف على الكلمة المكتوبة والفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة، وذلك من خلال تصميم واقتراح برنامج تدريبي قائم على أسس إستراتيجيات المعالجة المعرفية وفق المقاربة النظرية لمعالجة المعلومات والتعرف على فاعلية هذه الاستراتيجيات، وقد عرضنا فيما سبق النتائج الإحصائية لفروض الدراسة والتي توصلنا إليها من خلال دراستنا الميدانية بعد تطبيقنا للأدوات المستعملة في البحث والمتمثلة في اختبار الذكاء (اختبار رسم الرجل) والذي يعد كأداة معيارية لضبط العينة، واختبار صعوبات القراءة المستعمل في صميم الدراسة والمصمم من طرف الباحثة قصد الكشف عن صعوبات القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، هدفه هو ضبط العينة وكذا تقييم المستوى التطوري لأفرادها في مهارتي التعرف والفهم القرائي، وعليه فقد قسم الاختبار المقترح إلى اختبارين فرعيين، الفرع الأول خاص بمهارة التعرف والكشف عن الصعوبات التي يعاني منها الأطفال في هذه المهارة أما الفرع الثاني فخاص بمهارة الفهم القرائي والكشف عن صعوباتها أيضا، مما يمثل في المجمل مهارة القراءة عامة، بالإضافة إلى هذه الأدوات قامت الباحثة بتصميم برنامج تدريبي يعتمد على إكساب أفراد العينة مجموعة من استراتيجيات المعالجة المعرفية وتدريبهم على استعمالها وتعميمها أثناء القراءة باختلاف طرقها ومسالكها المعرفية، هذه الاستراتيجيات متعلقة أساسا بالعمليات المعرفية الثلاثة (الانتباه الانتقائي/ الترميز/ الاسترجاع) المسؤولة عن مراحل معالجة المعلومات معرفيا ضمن نظم الذاكرة المختلفة، وهي عمليات متتالية ومكملة لبعضها البعض، وقد خصصنا إستراتيجيتين اثنتين لكل محور أو عملية معرفية ألا وهي إستراتيجيتي الضبط الذاتي والتصور الذهني بالنسبة للتدريب على عملية الانتباه الانتقائي، وإستراتيجيتي التجميع

والمسح الدلالي بالنسبة للتدريب على عملية الترميز، وأخيرا إستراتيجيتي التسميع وإدراك التفاصيل بالنسبة للتدريب على عملية الاسترجاع، وحاولنا من خلال طرحنا لمجموعة من التساؤلات الكشف عن دورها في تحسين مهارتي التعرف والفهم القرائي لدى عينة البحث باستعمال تطبيقات قبلية وبعدية (قبل وبعد التدريب على كل إستراتيجية على حدا) لاختبار القراءة المطبق في الدراسة بفرعيه، حيث تكونت عينة الدراسة من 30 تلميذ يدرسون في السنة الرابعة ابتدائي بالمدرسة الجزائرية، لا يعانون من تدني مستوى الذكاء حسب اختبار الذكاء المطبق (تم استبعاد الحالات التي تعاني من مستوى ذكاء أقل من المتوسط)، وكلهم يعانون من صعوبات في القراءة تمس مهارتي التعرف والفهم القرائي حسب اختبار القراءة المصمم في الدراسة.

من خلال النتائج المتحصل عليها والمعروضة سابقا كما وكيفا والمناقشة بالتفصيل لاحظنا تقدما في جميع الأبعاد والبنود المختلفة للاختبار التشخيصي لصعوبات القراءة، كما جاءت نسب التحسن متناسقة ومتقاربة على المحاور الثلاثة، وبشكل طردي فكلما تقدمنا في التدريب كلما سجلنا زيادة فيه ولكن بدرجات متفاوتة حسب الاستراتيجيات المقترحة وحسب المهارات المستهدفة، فبالنسبة للمهارات المقاسة جاءت نسبة التحسن المسجلة في مهارة التعرف أكبر منها في مهارة الفهم القرائي وهذا ما لاحظناه في مجمل التدريب، فالحالات يؤدون دائما أفضل في اختبار التعرف منه في اختبار الفهم القرائي، والذي نرجعه إلى أن مهارة الفهم القرائي هي عملية معقدة وتعتمد على التعرف، بالإضافة إلى أن الانطلاق في التدريب وبدايته كانت بتفوق نتائج الحالات في التعرف على الرموز المكتوبة رغم الصعوبات المسجلة، أما بالنسبة للاستراتيجيات فقد سجلنا فشل بعضها في الهدف المرجو منها، وهي إستراتيجية التصور الذهني بالنسبة للمهارتين معا وإستراتيجية المسح الدلالي بالنسبة لمهارة التعرف وأخيرا إستراتيجية التجميع بالنسبة لمهارة الفهم القرائي. كما سجلنا أن كل من إستراتيجية الضبط الذاتي والتسميع وإدراك التفاصيل مناسبة لتحسين المهارتين. هذا يعني أن استراتيجيات المعالجة المعرفية هي

استراتيجيات نوعية وذات خصوصية، فبعد اطلاعنا على الأدب النظري والدراسات السابقة اخترنا واقترحنا مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية التي تحدث وتستعمل أثناء معالجة المعلومات، وتم التدريب عليها أساسا في الموقف القرائي، فأثبتت بعضها دورا فعالا في تحسين مهارة ما دون الأخرى.

تؤكد هذه النتائج في عمومها أن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة (عينة البحث) قد تم تحسين وتطوير مهارتي القراءة لديهم (تعرف وفهم قرائي) بدرجات متفاوتة وفي استراتيجيات معينة دون أخرى، وذلك نتيجة تطبيق البرنامج التدريبي بجميع الاستراتيجيات المقترحة فيه، مما يدل على أن هؤلاء التلاميذ قد اكتسبوا إستراتيجيات المعالجة المناسبة والتي تساعدهم على تعلم واكتساب القراءة والتخلص من مشكلاتها، وهذا ما يؤكد قابلية تعليم الإستراتيجيات المعرفية المناسبة والصحيحة لمعالجة المعلومات أثناء فعل القراءة للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات فيه، ودورها الفعال في تحسين مهارات التعرف على المقروء وفهمه، فحسب الأدب النظري فإن هؤلاء الأطفال يعانون أيضا من صعوبات في عملية المعالجة المعرفية من خلال تداخل المعلومات أي ضعف في عملية الانتباه الانتقائي وترميز غير سليم ومن ثم مشاكل في عملية الاسترجاع، بالإضافة إلى فشلهم في تخطيط أو اختيار أو اشتقاق استراتيجيات فعالة وملائمة عند معالجة المهام والمشكلات، مع عدم القدرة على تعديل استراتيجياتهم التي بدؤها. هذا ما كشفت عنه نتائج الدراسات والبحوث التي أجريت على ذوي صعوبات التعلم عامة حول قصور الاستراتيجيات التي يستخدمونها من خلال فشلهم في معالجة كثير من الأنشطة المعرفية التي تتطلب أنماطا مختلفة من الاستراتيجيات، مع وجود صعوبات في الاستخدام الوظيفي التنفيذي للاستراتيجيات وبصفة خاصة في اشتقاق أو توليف الاستراتيجيات وفي اختيارها ومراجعتها وتقويم مدى ملائمتها (الزيات،2007).

وفي هذا الإطار نتناول فيما يلي وضع تفسير أشمل للنتائج المتوصل إليها من خلال تسليط الضوء على الدراسات السابقة ومدى توافقها مع الدراسة الحالية عامة،

فنتطرق أولا للدراسات الخاصة بالعلاقة بين مهارتي التعرف والفهم القرائي والتي حاولنا الجمع بينهما في دراستنا كمهارتين أساسيتين ومكونتين لعملية القراءة فلا نستطيع الاستغناء عن أي منهما في تفسيرنا لاكتساب القراءة ومشكلاتها.

فنجد في الدراسات الأجنبية دراسة (Megherbi,2004) والتي توصلت نتائجها إلى أن فك الترميز ضروري لفهم اللغة المكتوبة.

ودراسة (paris,2005) حيث يرى صاحبها بأن البرامج العلاجية بحاجة إلى تخطي مستوى الكلمة إلى التدريب على مهارات الفهم القرائي من خلال الاستراتيجيات المعرفية، أما دراسة كل من (williamson & nelson,2005) واللذان يشيران إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي يستخدمون في أغلب الأحيان استراتيجيات غير كفؤة وبطريقة غير مرنة وبالتالي فتدريبهم على الاستراتيجيات المعرفية ستعطي مكاسب هامة على الفهم القرائي كما أوضحا أن هناك خطورة من بعض البرامج التي تركز على مستوى الكلمة فقط لأنها تنجب طلابا طليقين في التعرف على الكلمة بدون فهم لما تم قراءته (إبراهيم،2011،ص62).

وفي الدراسات العربية نجد دراسة (أحمد وقاسم،2000) حول تحسين مهارة التعرف على الكلمة وأثره على الفهم القرائي لدى تلاميذ منخفضي التحصيل في القراءة وقد أقرت بوجود علاقة تأثير وتأثر بينهما.

ثانيا وبالنسبة للدراسات الخاصة بصعوبات القراءة تحديدا وعلاقتها بالعمليات المعرفية وبالتدريب على استراتيجيات معالجتها فنجد منها ما يتوافق مع نتائج دراستنا ولكنها تبقى قليلة ومحدودة حيث يتمحور معظمها حول صعوبات التعلم عامة.

ونذكر فيما يلي الأجنبية منها كدراسة (Swanson & Trahan,1996) والتي خرجت بعدة نتائج منها أهمية الوظائف والعمليات المعرفية في التنبؤ بذوي صعوبات القراءة وذلك عند مقارنتهم بالعاديين.

ودراسة (Molina, Garrido & Das,1997) والتي اتفقت مع ما جاءت به دراستنا وخلصت إلى أن الأطفال في سن 9–10 سنوات والذين يعانون من صعوبات القراءة يعانون أيضا من مشكل في المعالجة المعرفية وهذا بعد التدريب على برنامج معرفي في مهارات التعرف على الكلمة (الشرقاوي،2007).

أما بالنسبة للدراسات العربية فهناك دراسة (إبراهيم،1988) والتي اتفقت مع نتائج دراستنا الحالية، بحيث أنها أثبتت أن البرنامج التدريبي المعرفي المقترح في ضوء نظرية تجهيز المعلومات والتي تبنتها الباحثة يؤثر على الفهم لدى طلاب الجامعات.

تدعمت نتائج الدراسة الحالية أيضا بدراسة (كامل،2003)، والتي كشفت نتائجها على فاعلية التدريب على إستراتيجيات معالجة المعلومات في التحصيل الدراسي لدى أطفال الصف الخامس.

واتفقت أيضا نتائج دراستنا مع نتائج دراسة (عوجان والشراري،2009)، والتي أكدت فاعلية برنامج مستند إلى الاستراتيجيات المعرفية في تنمية مهارات الأداء المعرفي لدى طالبات تربية الأطفال.

رغم هذا فقد سجلنا عدم وجود دور فعال لبعض الاستراتيجيات المقترحة في تحسين المهارتين معا أو في إحداهما فقط، والذي فسرناه بشيء من الخصوصية لكل فرضية في مناقشتنا السابقة للفرضيات، ونفسره بشكل عام هنا من خلال الدراسات السابقة والتي اهتمت بدراسة هذه الاستراتيجيات عامة، حيث يشير كل من (Swanson & Rhine,1985) و (Swanson & Cooney,1985) إلى أن بعض الاستراتيجيات المعرفية المتعلمة والمستخدمة من طرف ذوي صعوبات التعلم قد تكون مناسبة للأداء المطلوب إلا أنه يصعب عليهم تعميمها على مهام جديدة بسبب فشلهم في تحويلها إلى صيغ أو صور أكثر فعالية (الزيات،2007).

وأخيرا فإن نتائج الدراسة الحالية جاءت منسجمة مع قلة من نتائج الدراسات السابقة سواء كانت أجنبية أو عربية، بحيث أن نتائجها تتفق مع نتائج دراستنا بشكل جزئي، فلا

توجد دراسات كثيرة تناولت مجموعة من إستراتيجيات المعالجة المعرفية تفصيلا وتأثيرها على ذوي صعوبات القراءة تحديدا، فمعظمها تناول عملية معرفية من العمليات الخاصة بهذه الاستراتيجيات فقط دون العمليات المعرفية الأخرى كالانتباه فقط أو الاسترجاع والتذكر فقط، أو تطرقت لاستراتيجيات المعالجة في مجملها، أو لنوع واحد من الاستراتيجيات، أو كان التدريب عليها موجها إلى فئة عمرية غير فئة بحثنا أو إلى ذوي صعوبات التعلم عامة، أو لم تكن موجهة للبيئة الجزائرية، في حين أن دراستنا كانت ملمة بجميع هذه الجوانب ضمن تدريب شامل قائم على أسس المعالجة المعرفية للمعلومات، يوظف أهم عمليات المعالجة من انتباه انتقائي وترميز واسترجاع للمعلومات ضمن استراتيجيات مختارة مناسبة لكل عملية يتم التدريب على اكتسابها وفق أنشطة مبنية ومستوحاة من الأدب النظري والدراسات السابقة، موجهة إلى الأطفال ذوي صعوبات القراءة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بالمدرسة الجزائرية، تمس هذه الصعوبات مكونيّ القراءة وهما التعرف والفهم القرائي.

وفي الأخير يمكننا القول بأن استخدام استراتيجيات المعالجة المعرفية لدى ذوي صعوبات القراءة وتدريبهم عليها يزيد من قدرتهم على إدراك العمليات المعرفية الضرورية للقراءة وتعلمها، كما يمدهم هذا التدريب بالتوجيهات الخاصة بتمثيل الموقف القرائي وحسن تصوره والاعتماد على المعلومات المخزنة في الذاكرة وتنشيطها، ومن ثم بناء خطوات منظمة للوصول إلى الهدف من الفعل القرائي ألا وهو التعرف الصحيح على الكلمة المكتوبة وتحصيل معناها في السياق وخارجه، فهذه الاستراتيجيات تكسبهم كيفية معالجة المعلومات معالجة وظيفية في نظم ومكونات الذاكرة المختلفة، كما أنها تتسم بالتكامل والتداخل الوظيفي وتساهم في تحسين الأداء القرائي تعرفا وفهما، إذا ما تم التدريب على استعمال واشتقاق المناسبة منها للأداء المطلوب لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة.

التوصيات والاقتراحات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية قامت الباحثة بوضع مجموعة من التوصيات والاقتراحات، نوضحها فيما يلي:

– استعمال اختبار صعوبات القراءة المصمم في الدراسة بفرعيه التعرف والفهم القرائي، من أجل الكشف عن الحالات التي تعاني من صعوبات في القراءة في المهارتين ومحاولة إيجاد الحلول لها وعلاجها.

– ضرورة استعمال استراتيجيات المعالجة المعرفية في تعليم القراءة بمهاراتها الأساسية والفرعية بصفة خاصة.

– العمل على متابعة التلاميذ من ذوي صعوبات القراءة في مهارتي التعرف والفهم القرائي معا، وعدم إهمال مهارة على حساب الأخرى كونهما يكونان معا عملية القراءة.

– إعطاء دورات تكوينية وتدريبية للمعلمين والأخصائيين في الأرطوفونيا وعلم النفس وعلوم التربية العاملين في مجال صعوبات القراءة لتوعيتهم بأهمية إستراتيجيات المعالجة المعرفية في تحسين مهارات القراءة تعرفا وفهما والاستفادة من نظرية معالجة المعلومات.

كما تقترح الباحثة إجراء دراسات جديدة تتناول ما يلي:

– دراسات مشابهة على مراحل دراسية مختلفة، ومقارنة نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية.

– دراسات جديدة تتعلق بإستراتيجيات المعالجة المعرفية بمتغيرات أخرى لم يتم اعتمادها في هذه الدراسة.

– دراسات جديدة تتعلق بأنواع أخرى من استراتيجيات المعالجة المعرفية لم يتم تجريبها في هذه الدراسة.

– دراسات مقارنة تتعلق بكيفية استخدام إستراتيجيات المعالجة المعرفية بين الأطفال ذوي صعوبات القراءة والأطفال العاديين.

– دراسات تبرز العلاقة بين مهارتي التعرف والفهم القرائي.

– دراسات تهدف لبناء اختبارات مقننة خاصة بتشخيص صعوبات القراءة لأطوار دراسية مختلفة.

قائمة المراجع

قائمة المراجع العربية:

1-الكتب:

- إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف.(2011). **قراءات في علم النفس المعرفي**.القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
- أبو حطب، فؤاد.(1983). **القدرات العقلية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.
- أبو رياش، حسين محمود.(2007). **التعليم المعرفي**.(ط1). عمان: دار المسيرة.
- أبو علام، رجاء محمود.(2011). **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**.القاهرة: دار النشر للجامعات.
- أحمد، محمد عبد القادر.(1989). **طرق تعليم اللغة العربية**. القاهرة: مكتبة النهضةالمصرية.
- أنجرس، موريس.(2006). **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية**.(ط2). الجزائر: دار القصبة للبحث.
- بطرس، حافظ بطرس.(2014). **تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم**.(ط3). عمان: دار المسيرة.
- بكداش، كمال.(2002). **علم النفس ومسائل اللغة**. بيروت: دار الطليعة.
- بوعلاق، محمد.(2009).**الموجه في الإحصاء الوصفي والاستدلالي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**.(ط2). الجزائر: دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع.
- بوند، جابي وياربارا، واسون. (1984). **الضعف في القراءة، تشخيصه وعلاجه**. (ترجمة محمد منير مرسي وإسماعيل أبو العزايم). القاهرة: عالم الكتب.
- تعوينات، علي.(2009).**البطء التعليمي وعلاجه من خلال أساسيات التعليم والتعلم**. الجزائر: مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع.

- الجرف، ريما سعد. (1994).**اختبار مهارات التعرف في اللغة العربية:** اختبار قراءة تشخيصي للصف الأول والثاني والثالث ابتدائي. الرياض: مركز البحوث التربوية.

- جافين، ريد.(2006). الديسليكسيا: دليل المدرس وولي الأمر. (ترجمة البحيري جاد). دار العلم للنشر و التوزيع.

- جلجل، نصرة محمد عبد المجيد.(1995). **العسر القرائي (الديسليكسيا):** دراسة تشخيصية علاجية.(ط2). مصر: مكتبة النهضة المصرية.

- جلجل، نصرة محمد عبد المجيد.(2015). **كراس تعليمات اختبار تشخيص عسر القراءة.**(ط2). القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.

- حافظ، نبيل عبد الفتاح. (2000). **صعوبات التعلم والتعلم العلاجي.**(ط1). القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

- الحيلواني، ياسر.(2003). **تدريس وتقييم مهارات القراءة.** الكويت: مكتبة الفلاح للطبع والنشر والتوزيع.

- دروزة، أفنان نظير.(1995).**استراتيجيات الإدراك ومنشطاتها كأساس لتصميم التعليم.**(ط1). نابلس: جامعة النجاح.

- دروزة، أفنان نظير .(2004).**أساسيات في علم النفس التربوي.** الأردن: دار الشروقللنشر والتوزيع.

- دوفي، جيرالد وشيرمان، جورج روهلر، لورا.(1987). **كيف ندرس القراءة بأسلوب منظم.** (ترجمة إبراهيم محمد الشافعي). الكويت: مكتبة الفلاح للطبع والنشر والتوزيع.

- رضوان، فوقية حسن.(2004). **كراس تعليمات مقياس التمييز البصري لدى طفل الروضة.** القاهرة: دار الكتاب الحديث.

- الرق، أحمد يحي.(2006). **علم النفس.**(ط1). مصر: الدار الجامعية.

- الروسان، فاروق.(1999). **سيكولوجية الأطفال غير العاديين:** مقدمة في التربية الخاصة.(ط5). عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

- الريماوي، محمد عودة.(2004). **علم النفس العام**.(ط1). عمان: دار المسيرة.
- الزاملي، علي حسين هاشم. (2017). **بناء وتقنين المقاييس النفسية**. بغداد: دار الكتب والوثائق.
- الزراد، فيصل محمد.(1997). **التخلف الدراسي وصعوبات التعلم**. عمان: دار النفائس.
- الزغلول، عماد.(2003). **نظريات التعلم**.(ط1). عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الزيات، فتحي.(2006). **الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات**. (ط2). القاهرة: دار النشر للجامعات.
- الزيات، فتحي.(2007). **صعوبات التعلم**: الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- سالم، مروى.(2012). **صعوبة الفهم القرائي بين الخصائص المعرفية واللامعرفية**.القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.
- السعيد، هلا.(2010). **صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق والعلاج**. القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.
- السليتي، فراس.(2008). **إستراتيجيات التعليم والتعلم**: النظرية والتطبيق.(ط1). الأردن: عالم الكتب الحديث.
- سولسو، روبرت.(2000). **علم النفس المعرفي**. (ترجمة محمد نجيب الصبوة ومصطفى محمد كامل ومحمد الحسانين الدق). القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.(1999).
- السيد، عبد الحميد سليمان السيد.(2005). **صعوبات فهم اللغة ماهيتها واستراتيجياتها**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- شحاتة، حسن والنجار، زينب.(2003). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**.القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

- الشرقاوي، أنور محمد.(2004). **العمليات المعرفية وتناول المعلومات**.(ط3). القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.

- الشرقاوي، أنور محمد.(2007). **مستخلصات البحوث والدراسات العربية في مجال علم النفس المعرفي:** الاستراتيجيات المعرفية والقدرات العقلية.(ط1). القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.

- صادق، أمال وأبو حطب، فؤاد.(1996).**علم النفس التربوي**.(ط5). القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.

- صالح، علي عبد الرحيم وكطان، حيدر محمد وعلي، حيدر هاشم.(2013).**ومضات في علم النفس المعرفي**. عمان: دار الرضوان للنشر والتوزيع.

- طالب الإبراهيمي، خولة. (2000). **مبادئ في اللسانيات**.(ط1). الجزائر: دار القصبة.

- الطبيب، أحمد محمد.(1999). **التقويم والقياس النفسي والتربوي**. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

- عباس، فيصل.(1996). **الاختبارات النفسية:** تقنياتها وإجراءاتها. بيروت: دار الفكر العربي.

- عبد الباري، ماهر شعبان.(2009). **ملحقاختبار الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني إعدادي**. كلية التربية. جامعة بنها.

- عبد الباري، ماهر شعبان.(2010). **إستراتيجيات فهم المقروء:** أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية. عمان: دار المسيرة.

- عبد الباري، ماهر شعبان.(2011). **تعليم المفردات اللغوية**. عمان: دار المسيرة.

- عبد الباري، ماهر شعبان.(2011). **إستراتيجيات تعليم المفردات:** النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة.

- عبد الرحيم، فتحي السيد.(1982). **سيكولوجية الأطفال غير العاديين وإستراتيجيات التربية الخاصة.**(ط2). الكويت: دار القلم.

- عبد المجيد، خلف إيمان.(2010). **عمليات ما وراء الذاكرة والاستراتيجيات المعرفية لحل المشكلات التعليمية.**(ط1). كفر الشيخ: العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

- العتوم، عدنان.(2004). **علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق.** عمان: دار المسيرة.

- عجاج، خير المغازي.(1998). **كراس تعليمات اختبار الفهم القرائي للأطفال.**مصر: مكتبة الأنجلو مصرية.

- عجاج، خير المغازي.(2004). **صعوبات القراءة والفهم القرائي:** التشخيص والعلاج. المنصورة: دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

- عدس، عبد الرحمان.(1998).**علم النفس التربوي:** نظرة معاصرة.(ط1).عمان: دار الفكر.

- عزيزي، عبد السلام.(2003). **مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث.**(ط1).الجزائر: دار ريحانة للنشر والتوزيع.

- عصر، حسني عبد الباري. (1992).**القراءة طبيعتها، مناشط تعليمها، تنمية مهاراتها،** مصر: المكتب العربي الحديث.

- عصر، حسني عبد الباري.(1999). **القراءة وتعلمها.** مصر: المكتب العربي الحديث.

- العفون، نادية حسين وجليل، وسن ماهر.(2013). **التعلم المعرفي وإستراتيجيات معالجة المعلومات.** عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

- علوان، أحمد فلاح.(2009). **علم النفس التربوي.** عمان: دار حامد.

- العمر، بدر عمر.(1990). **المتعلم في علم النفس التربوي.** الكويت: كويت تايمز.

-عميرة، صلاح.(2005). **صعوبات تعلم القراءة والكتابة:** التشخيص والعلاج. القاهرة: مكتبة الفلاح.

- عياد، سامي حنا والناصر، حسن جعفر.(1993). **كيف أعلم القراءة للمبتدئين؟**.البحرين: دار الحكمة للنشر والتوزيع.

- العيس،إسماعيل. (1997). **اللغة عند الطفل**.(ط1). الجزائر: المطبعة الجزائريةللسجلات و الجرائد.

- فارع، شحدة.(2006). **مقدمة في اللغويات المعاصرة**.(ط3). الأردن: دار وائل.

- الفرماوي، حمدي.(1994). **الاساليب المعرفية بين النظرية والبحث**. مصر: مكتبة الأنجلو مصرية.

- الفرماوي، حمدي.(2011). **معالجة اللغة واضطرابات التخاطب:** الأسس النفسية العصبية.(ط1). مصر: مكتبة الأنجلو مصرية.

- فهيم، مصطفى.(1999). **مهارات القراءة:** قياس وتقويم مع نماذج اختبارات القراءة لتلاميذ المدارس الابتدائية. مصر: مكتبة الدار العربية.

- القريطي، عبد المطلب أمين.(1988). **صعوبات التعلم**. مصر: عالم الكتاب للنشر.

- قطامي، يوسف.(2013). **النظرية المعرفية في التعلم**.(ط1). عمان: دار المسيرة.

-قطيم، لطفي والجمال، أبو العزايم.(1988). **نظريات التعلم المعاصرة وتطبيقاتها التربوية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.

- كامل، محمد علي.(2003). **صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة**.مصر: مركز الإسكندرية للكتاب.

- كامهي، ألان وكاتس، يوغ.(1998). **صعوبات القراءة منظور لغوي تطوري**.(ترجمة حمدان علي نصر وشفيق فلاح علاونة). دمشق: المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر. (1991).

- اللبودي، منى إبراهيم.(2005). **صعوبات القراءة والكتابة:** تشخيصها وإستراتيجيات علاجها.(ط1). القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

- الملا، بدرية سعيد.(1985). **التأخر في القراءة الجهرية:** تشخيصه وعلاجه. الرياض: دار عالم الكتب للنشر والتوزيع.

- ملحم، سامي.(2002). **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس.** عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- ملكاوي، محمود زايد والخطيب، عاكف عبد الله.(2012). **الدليل العملي لمعلمي صعوبات التعلم.**(ط1). الأردن: عالم الكتب الحديث.

- موسى، فاروق عبد الفتاح.(2007). **القياس النفسي والتربوي للأسوياء والمعاقين**القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

- النجار، نبيل جمعة صالح.(2009).**الإحصاء في التربية والعلوم الإنسانية مع تطبيقات برمجية (spss).** الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.

- نواني، حسين. (2018). **الأطوفونيا واللغة العربية:** مدخل إلى علم أمراض الكلام. (ط1). الجزائر: دار الخلدونية.

- هالاهان، دانيال ولويد، جون وكوفمان، جيمس وويس،مارجريت. (2007). **صعوبات التعلم، مفهومها، طبيعتها، التعليم العلاجي.** (ترجمة عادل عبد الله).(ط2). عمان: دار الفكر.

- الوقفي، راضي. (2003). **صعوبات التعلم النظري والتطبيقي.** عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- وكونواي، أشمان أدريان.(2008). **مدخل إلى التربية المعرفية:** نظريات وتطبيق.(ترجمة أسماء السرسي وأماني عبد المقصود).(ط1). القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.

2- المجلات والدوريات:

- أبو شعيشع.(1995). دراسة للفروق بين الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة الديسلكسيا والأطفال العاديين في بعض المتغيرات المعرفية، **بحوث ودراسات نفسية في التربية الخاصة**، المجلد.

-أحمد، محمد رياض وقاسم، محمد جابر.(2000). تحسين مهارة التعرف وأثره على الفهم القرائي لدى تلاميذ منخفضي التحصيل في القراءة، **مجلة كليةالتربية بجامعة أسيوط**، 16 (2): 331-360.

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

- حسن، حلمي فاطمة.(1991). نسبة الذكاء والتذكر والسمات الابتكارية وعلاقتها بالتروي والاندفاع لدى أطفال دور الحضانة، **بحث مقدم إلى المؤتمر الرابع لمركز دراسات الطفولة**، جامعة عين شمس، (2):939-969.

- الشخص، عبد العزيز.(1991). دراسة الاندفاعية الأطفال وعلاقتها بعمرهم الزمنيومستوى تحصيلهم، **بحث مقدم إلى المؤتمر الرابع لمركز دراسات الطفولة**، جامعة عين شمس.

- عوجان، وفاء سليمان والشراري، خالد تيسير.(2009). فاعلية برنامج قائم على استخدام إستراتيجيات تدريس معرفية وما وراء معرفية في تنمية الأداء المعرفي لدى طالبات تربية الطفل في كلية الأميرة عالية الجامعية، **مجلة علوم إنسانية**، 7 (42).

- قنصوة، طلعت فاتن. (2002). بعض خصائص معالجة المعلومات كمحك للتمييز بين فئات من مرضى الفصام ومجموعة من الأسوياء. **دراسات عربية في علم النفس المعرفي**. القاهرة: دار الغريب.

– الميهي، رجب سيد.(2002). فعالية إستراتيجية مقترحة لتجهيز المعلومات في تدريس المستحدثات البيولوجية لدى طلبة كليات التربية تخصص علوم ذوي أساليب التعلم المختلفة، **مجلة التربية العلمية**، 5 (2): 12-40.

3- الرسائل الجامعية:

– إبراهيم، أماني السيد.(1996). **إستراتيجية الانتباه الانتقائي لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.

– إبراهيم، أماني السيد.(1998). **أثر برنامج لتنمية بعض الجوانب المعرفية لدى طلاب الجامعة في ضوء نظرية تجهيز المعلومات**، (رسالة دكتوراه غير منشورة)،معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، مصر.

– أبو جودة، صافية سليمان.(2004). **اثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية العبء المعرفي في تنمية مهارات التفكير الناقد**، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

– أحمد، محمد رياض.(1997). **أثر برنامج تدريبي لتنمية المعالجة المعرفية على الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم**، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر.

– البدران، عبد الزهرة لفتة.(2000). **أساليب معالجة المعلومات لدى طلبة الجامعة**،(رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، العراق.

– برابح، عامر.(2007/2006). **اقتراح بروتوكول لتنمية مهارات القراءة الصامتة ودراسة أثره في تحسين التحصيل الدراسي**. مذكرة لنيل شهادة الماجيستير في علم النفس اللغوي المعرفي، جامعة الجزائر2.

– بقعة، حميدة. (2009/2008). **طبيعة السياقات المعرفية المتدخلة في عملية القراءة لدى الطفل المصاب بصعوبات تعلم القراءة،** مذكرة لنيل شهادة الماجيستير في علم النفس المعرفي، جامعة الجزائر2.

– بولقدام، سميرة.(2007). **صعوبات القراءة وتأثيرها على الفهم القرائي،** رسالة ماجيستير في قضايا التعلم في الوسط المدرسي، جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان.

– جنون، وهيبة.(2018/2017). **تأثير نشاط الرسم كمظهر سيميولوجي في تحسين القراءة لدى تلاميذ عسيري القراءة،** أطروحة دكتوراه في الأرطوفونيا، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2.

– حميدوش، سليمة. (2003/2002). **دراسة الوعي الفونولوجي ضمن نشاط تعلم القراءة عند الأطفال جيدي القراءة من السنة الرابعة،** مذكرة لنيل شهادة الماجيستير في الأرطوفونيا، جامعة الجزائر.

– دحال، سهام. (2005/2004). **دراسة و تحليل استراتيجيات الفهم الشفهي عند الطفل المصاب بصعوبات تعلم القراءة،** مذكرة لنيل شهادة الماجيستير في علم النفس المعرفي، جامعة الجزائر.

– شرفوح، البشير.(2005). **انعكاس القراءة على السلوك العدواني لدى المعسورين،** أطروحة دكتوراه في دولة في علم النفس العيادي، جامعة الجزائر2.

– الراشد، خالد عبدالله. (2001). **برنامج مقترح لتنمية القراءة الصامتة واثره في تحسين مستوى التحصيل الدراسي،** مذكرة لنيل شهادة الماجيستير في علم النفس، كلية التربية جامعة الملك سعود،الرياض.

–الصاوي، إسماعيل إسماعيل.(2003). **أثر برنامج تعليمي مقترح على بعض مكونات التفكير الناقد لدى عينة من تلاميذ المدرسة الابتدائية ذوي صعوبات الفهم القرائي،** (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر.

- العايد، واصف محمد.(2007). **أثر برنامج تدريبي في تطوير ذاكرة ذوي صعوباتالتعلم وتحصيلهم**، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

- عياد، مسعودة. (2006). **اكتساب مفهومي الزمان والمكان وعلاقته بظهور عسر القراءة لدى الطفل في المرحلة الابتدائية**، أطروحة دكتوراه علوم في الأرطوفونيا، جامعة الإخوة منتوري قسنطينة.

- غلاب، صليحة.(2013). **عسر القراءة في الوسط العيادي المدرسي الجزائري تناول معرفي لساني في التعريف والتشخيص والتدريب من خلال اختبار تقييم القراءة واقتراح برنامج للفحص والتدريب على القراءة**، أطروحة دكتوراه علوم في الأرطوفونيا، جامعة الجزائر 2.

- لواني، يمينة. (2007/2006). **علاقة الوعي الفونولوجي باضطراب تعلم القراءة**، مذكرة لنيل شهادة الماجيستير في علم النفس اللغوي المعرفي، جامعة الجزائر.

قائمة المراجع الأجنبية:

1- الكتب:

- Alegria, J., Mousty, Ph., & Lebel.(2001). **Acquisition De La Lecture Et Troubles Associés**. Paris: Eds Boeck Université.

- Andrew, Ellis. W.(1993). **Reading, Writing And Dyslexie**: A cognitive analysis. (2nded). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Baddelay, A.(2003). **Essential Of Human Memory**. (5thed). New York: Basic Books.

- Bender, W.(2001). **Learning Disabilities:** Characteristics, identification and teaching strategies. Boston: Allyn & Bacon.

- Butler, D.L.(1998). **Meta Cognition And Learning Disabilities**. (3rded). New York: Academic Press.

- Carputer, P.A., & Juste, M.M.(1991). **The Psychology Of Reading And Langage Comprehension**. Boston: Eds Boston.

- Casalis, S. (1995). **Lecture Dyslexie De L'enfant**. Paris: Presse Universitaire.

- Chauvrau, G.(2004). **Comment L'enfant Devient Lecteur**. Paris: Retz.

- Content, A.(1996). **Modèles De L'acquisition De La Lecture**:Perspective récente, approche cognitive de trouble de la lecture chez l'enfant. France: Eds Marseille.

- Crawley, S.J., & Merritt, K.(1996).**Remediating Reading Difficulties**. (2nded). Madison: Btown And Benchmark Publisher.

- Debray, R.P, Chmiti, M., & Glose, B.(1981). **Neuropsychiatrie Infantile**. Paris: Eds Masson.

- Estienne, F.(1998). **Méthodes D'entrainement A La Lecture De Dyslexique**: Les stratégies de lire. Paris: Masson.

- Fichot, A.M.(1967). **L'enfant Dyslexique:**Les troubles du langage écrit dans la vie sociale et familiale. France: Edouard Privat Editeur.

- Frierson, E., & Barbe, W.(1976). **Educating Children With Learning Disabilities**. New York: Meredith.

- Frith, U.(1985). **Cognitive And Neur-Psychological Studies Of Phonological Reading** .London: Eds London.

-Gillet, P., Hommet, C., &Billard, C.(2000). **Neuropsychlogie De L'enfant, Une Introduction.**Marseille: Eds Solal.

- Goodenough, F. (In jacqueline Royer). (1977). **La Personnalité De L'enfant A Travers Le Dessin Du Bonhomme**. Bruxelles: Editest.

- Guenther, R.K.(1998). **Human Cognition**. Upper Saddle River: Prentice-Hall.

- Habib, M., &Rey, V.(2000). **Dyslexie:** Dépistage, Remédiation et Interrogation. France:Publication de l'université de Provence.

- Harris, A., & Sipay, E.R.(1980). **How To Increase Reading Ability**. (7thed). New York: Longman.

- Harris, A., & Smith, C.B.(1992**). Reading Instruction**: Diagnostic teaching in the classroom. New York: Macmillan Publishing Company.

- Kail, R., & Bisanz, J.(1993). **The Information Processing Perspective On Cognitive Development In Childhood And Adolescence.** New York: Cambridge University Press.

- Koda, K.(2005). **Insights Into Second Langage Reading:**Across-linguistic approch. Cambridge: Cambridge University Press.

- Lecocq, P. (1991). **Apprentissage de la lectureet dyslexie**. Belgique: Eds Mardaga.

- Lerner, J.W.(2000). **Learning Disabilities Theories Diagnosis And Teaching Strategies**. (8thed). New york: Houghton Mifflin Company Boston.

- Manzo, A.V., & Manzo, U.C.(1995). **Teaching Children To Be Literate**: A reflective approach. New York: Harcourt Brace College Publishers.

- Muchielli, R., & Bourcier, A.(1979). **La Dyslexie**: Maladie du siècle. Paris: E.S.F.

- Murdock, B.B.(1974). **Human Memory**: Theory and data Potomac. New Jersay: Lawrence Erlbaum Associates.

- Perfetti, C.(1985). **Reading Ability**. New York: Oxford University Press.

-Perfetti, C.(1995). **Représentation Et Prise En Conscience Au Cours De L'apprentissage De La Lecture**. Paris: Editions Delachaux et Niestlé.

- Salabreux, R.(1995).**Lire, Ecrire Et Compter Aujourd'hui**. Paris:ESF Eds.

- Sternberg, B.R.(2003). **Cognitive Psychology**. (3rded). Australia: Thomson Wadsworth.

- Taylor, M.(1990). **Psycholinguistics**: Learning and using language. New Jersey: Patience-Hall International.

- Tiereney, R., Dishner, E. K., & Readence, J.(1995**). Reading strategies and practices.** EU: Allyn et Bacon.

- Turnwald, G.H.(1993). **From Teaching To Learning**: Traditional teaching méthodology. Riyad: King Fahd National Library.

- Wolf, M.(1982). **The Word Retrieval Process And Reading In Children And Aphasics.** New York: Gardner Press.

- Wong, B. (1998). **Learning about learning Disabilities.**Academic Press.

2- المجلات والدوريات:

- Brown, I.S., & Fleton, R.C.(1990). Effects of instruction on begining reading skills in children at risk for reading disability reading and writing. **An Interdisciplinary Journal**. 2:223-241.

- Chi, F.P., & Glaser ,R.(1981). Categorization and repsentation of physics problems by experts and novices. **Cogntive Science**.

- Fayol ,M.(2003). La compréhension: évolution, difficulté et intervention. **Conférences Consensus**. paris. 4-5 décembre.

- Greeno, J.G.(1974). Acquisition of a sequential concept. **Cognitive Psychology**. 6: 270-292.

- Habib, M.(2010). Approcheneuropsychologique de la dyslexiede développement. **Neuropsychologie**. (Edition Special) 27-46.Paris.

- Hunt, E.(1978). Mechanics of verbal ability. **Psychology Review**. 85: 109-130.

- Issoufaly, M., & Primot, B.(1999). Phonorama : materiel d'entrainement et de la compétence métaphonologique. **Revue Rééducation Orthophonique**. 197.

- Kirby, J.R.(1984). Planning skills and mathematics achievement: Implications regarding learing disabities. **Journal Of Psychoeducational Assessment.** 2 :9-22.

- Male, D.B.(1996). Met memorial functioning of children with moderate learing difficulties. **Britsh Journal Of Educational Psychology**. 1(66): 145-157.

- Mazer, S.R., Mcintyre, C.W., Murray, M.E., Till, R.E., &Blackwell, S.L.(1983).Visual persistance and information pick-up in learning disabled children. **Journal Of Learning Disabilities**. 16: 221-225.

- Megherbi, H.(2004). Compréhension de l'écrit chez l'enfant. **Revue Française De Pédagogie**. 13 : 51-63.

- Penney, C.G., Hann, P., & Brend, A.(1999). Possible contribution of word. **Retrieval Difficulties To Reading And Spelling Impairments**. Vol 1. 11(4): 25-45.

-Plaza, M.(1999). Les troubles d'apprentissage chez l'enfant, un problème de santé public. **ADSP**. 26.

- Seymour, P.(1986). Beginning reading without phonology. **Cognitive Neuropsychological**.

- Snow, C.(2002). Reading for understanding: Toward a research and development program in reading comprehension.**Office Of Education Research And Improvement (OERI).**Pittsburgh. PP: 11-14.

- Swanson, H.L., & Trahan, M.(1996). Learning disabled and average readers, working memory and comprehension does met cognition play a role. **British Journal Of Educational Psychology**. 2 (66): 333-355.

- Thompson, S.(2000). Effective content reading comprehension and retention strategies. **Education Resource Information Center (ERIC)**. ED. 440372. PP: 3-4.

- Underwood, B. J.(1978). Developmental changes in memory attributes. **Journal Of Educational Psychology**. 78: 379-385.

- Witkin, H. Goodenough, D & Oltman, P.(1979). Psychological differentiation current stat. **Journal Of Personality And Psychology.** 37.

- Wolters, G.(2001). Learning disabilities short term memory. **A Commentary Issues In Education**. 7 (1) : 103-104.

- Zorman, M.(1999). Evaluation de la conscience phonologique en grande section maternelle.**Revue Rééducation Orthophonique.**

3- الرسائل الجامعية:

- Boese, L.E.(2001). **The case for preventing reading disabilities and its implication for general education and special education reform**. PhD. University Of California.

- Knuttgen, C.J.(1991). **The effect of imagery on comprehension and recall of science text book material at the sixth-grade level**. Unpublished Dissertation. Washington State University.

- Macomber, C.(2001**). The use of mental imagery and its relation to reading attitudes among frouth grade students**. Unpublished Dissertation. New York University.

4- المواقع الالكترونية:

- Brown, I.S.(1984). Reciprocal teaching. **From web site: http://www.answer.ComTopic-Reading-Comprehension.**

- National Reading Panel.(2000). Reading comprehension. **From web site: http ://www://en.wikipedia.org/wiki/Reading-comprehension.**

- The National Center For Learning Disabilities.(2005). Information processing disorders: An introduction. **Article Retrieved From Web Site :http//www.ncld.org/LD. Info.Zone/Factsheet-auditoryPD. Detalis.Cfm.**

- Wlter, Kintsh, Teun.(1978). **From web site: http://www.answer.comtopic-readingcomprehension.**

الملاحق

الملحق 1

الملحق رقم (1): اختبار صعوبات القراءة (التعرف والفهم القرائي)
(المعد في الدراسة)

الاختبار الفرعي الأول: التعرف

1- البعد الأول: التعرف على الحرف

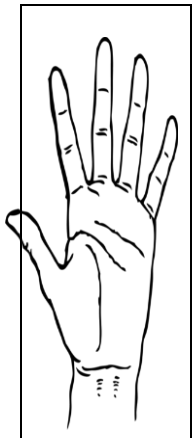
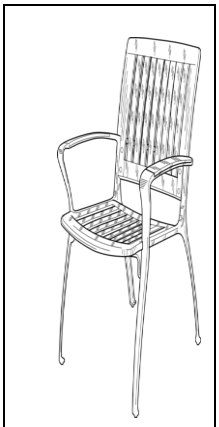
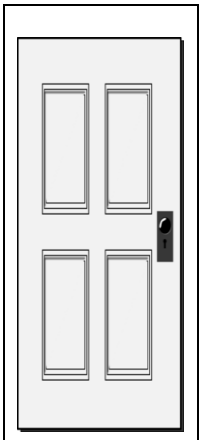
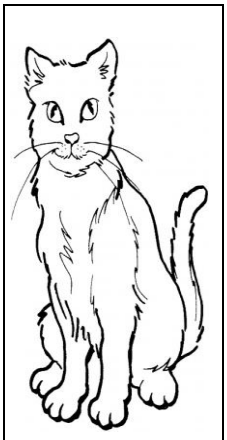
أ- البند الأول: التمييز السمعي للحرف

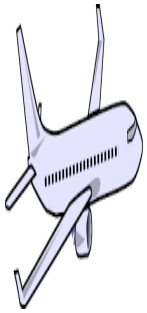
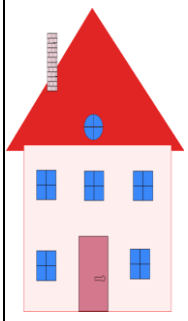
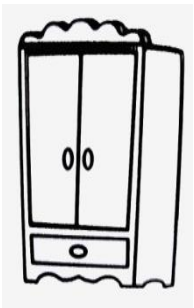
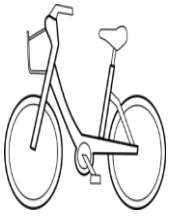
يحتوي هذا البند على تعليمتين:

التعليمة الأولى:

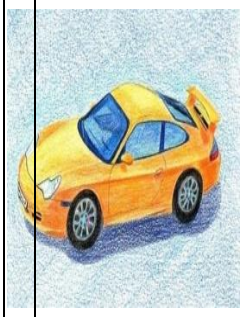
ضع علامة **x** تحت الصورة التي يبدأ اسمها بنفس بداية صوت اسم الصورة الأولى على اليمين.

مثال:

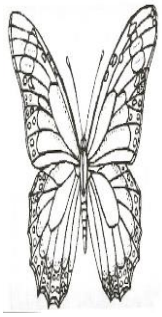
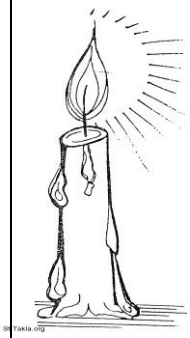
				
		X		

					1
					2
					3

4

5

الدرجة: _
5

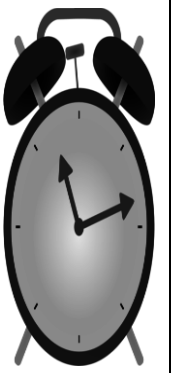
التعليمة الثانية:

ضع علامة x تحت الصورة التي ينتهي اسمها بنفس نهاية صوت اسم الصورة الأولى على اليمين.

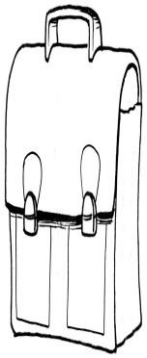
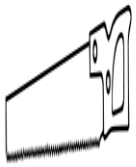
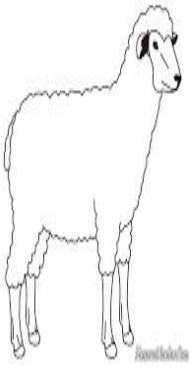
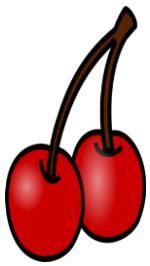
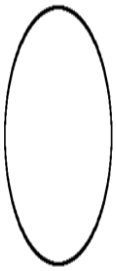
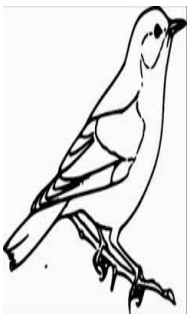
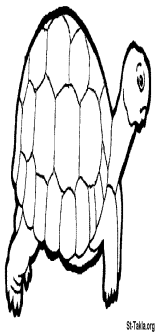
مثال:

	X			

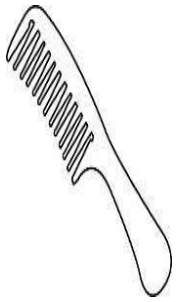
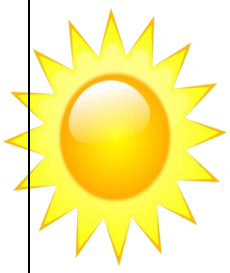
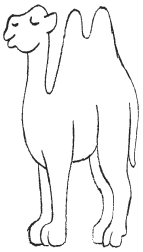
1

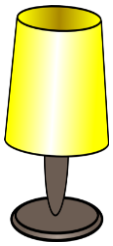
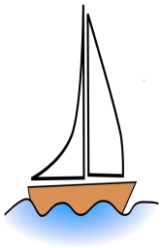
_____ _____ _____ _____ _____

					**2**
					**3**

_____ _____ _____ _____ _____

4

5

الدرجة : _
5

ب – البند الثاني: التمييز البصري للحرف

التعليمة:

ضع العلامة X تحت الكلمة المناسبة من بين مجموعة الكلمات و التي تحتوي على شكل الحرف المقدم على اليمين، متبعا في ذلك المثال المعطى.

مثال:

ع	عنب	يجري	محمد	مسار	غني
	X				

1

أ	لعب	أكل	مهد	كتب	ورد

2

ر	زي	علوم	أستاذ	مرفأ	وادي

3

ف	ازدهار	قريب	بطالة	مرتفع	نمر

4

ك	مئذنة	مقلمة	مثال	درع	كسب

5

ت	هدف	ثوم	تمرين	بريد	قائم

الدرجة: _ 5

ج- البند الثالث: التمييز السمعي البصري للحرف

التعليمة:

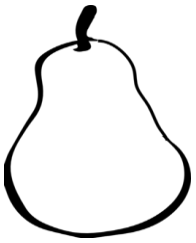
ضع علامة x تحت الحرف (شكل وحركة) المكمل للكلمة الناقصة والتي تعبر عن الصورة، متبعا في ذلك المثال المعطى.

مثال:

ـعِـ	غـَ	مٌ	غٌّ
	X		

- زَالٌ

1



إِ	لـّ	تـُ	أَ

- جَاصَةٌ

2

ـقَ	كِـ	نـْ	لِ

بِـ - تٌّ

3		فْ	لـَ	هُ	أَ
	وَ – دٌ				
4		شِ	زٌ	سٌ	دْ
	كُرَا–				
5		ـصـْ	رَ	حـَ	ضْ
	أٌ – بّعٌ				

الدرجة: ـ 5

2- البعد الثاني: التعرف على الكلمة

أ- البند الأول: التعرف على الكلمة كوحدة

التعليمة:

حدد بسرعة في كل زوج من أزواج الكلمات، المتشابهة منها والمختلفة حسب شكلها العام وضع علامة **x** في الخانة المناسبة، متبعا في ذلك المثال المعطى.

	الكلمة الأولى	الكمة الثانية	متشابهة	مختلفة
مثال1	قرأ	قرأ	**X**	
مثال 2	مديح	مريح		**X**
1	حرق	غرق		
2	حديد	حديد		
3	نهر	مهر		
4	طيور	نسور		
5	طريق	طريق		

الدرجة: _ 5

ج- البند الثاني: التعرف الصوتي للكلمة

التعليمة:

ينطق الفاحص أزواج الكلمات على التعاقب، وعلى التلميذ أن يقول "**نعم**" إذا كانت الكلمتان متطابقتان في النطق ويقول "**لا**" إذا كانتا تختلفان، متبعا في ذلك المثالين المعطيين.

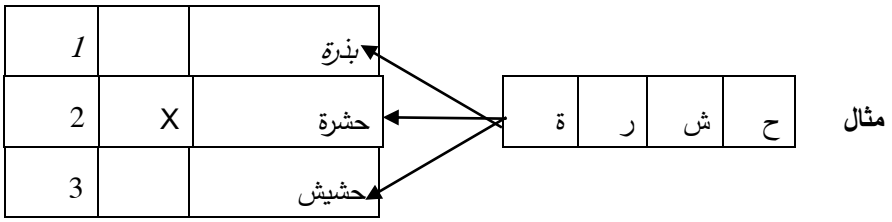
	الكلمة	الكلمة 1	نعم	لا
مثال1	سوق	سوق	X	
مثال2	قطة	بطة		X
1	حديقة	حديقة		
2	قلب	لب		
3	نحلة	رحلة		
4	وهب	وهب		
5	سُوَر	صُوَر		

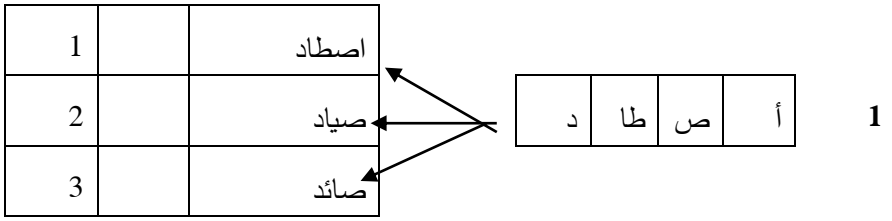
الدرجة: _ **5**

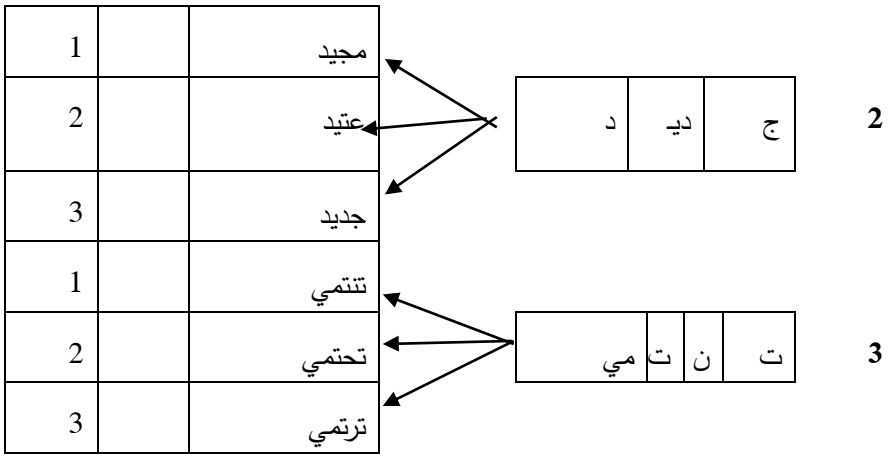
د- البند الثالث: التعرف على الكلمة من تركيبها

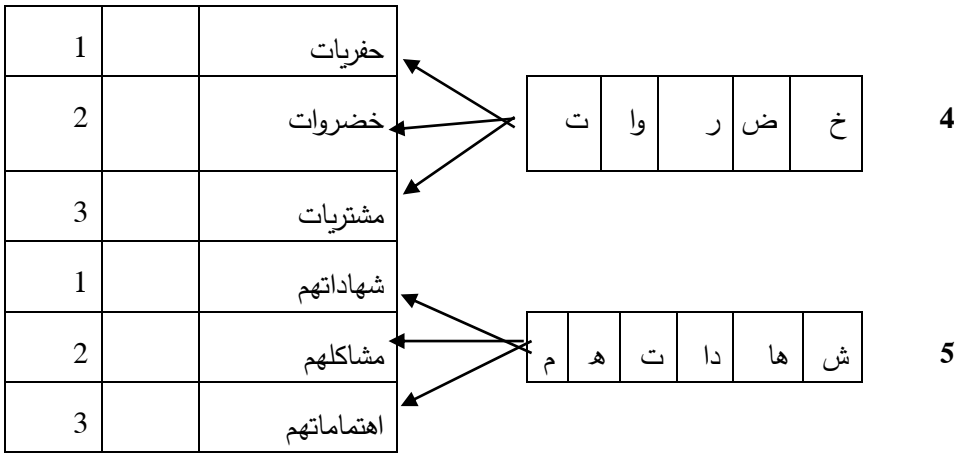
التعليمة:

ضع علامة x أمام الكلمات التي تتكون منها الحروف والمقاطع على اليمين، متبعا المثال.








1
2
3
1
2
3
حفريات
خضروات
مشتريات
شهاداتهم
مشاكلهم
اهتماماتهم
خ ض ر وا ت
4
ش ها دا ت هـ م
5

الدرجة: _ 5

الاختبار الفرعي الثاني: الفهم القرائي

1- البعد الأول: إدراك معنى الكلمة

أ- البند الأول: إدراك الكلمات المترادفة

التعليمة:

ضع دائرة حول الكلمة التي لها نفس معنى الكلمة الموجودة على اليمين متبعا في ذلك المثال المعطى.

الرقم	الكلمة	مجموعة الكلمات		
مثال:	يلعب	يركض	يلهو	يقفز
1	أم	أخ	أب	والدة
2	نجح	تفوق	رسب	درس
3	سارق	لص	رجل	كاذب
4	فائدة	لعبة	خسارة	ربح
5	شاسع	فارغ	واسع	مكتظ

الدرجة: _
5

ب- البند الثاني: إدراك الكلمات المتضادة

التعليمة:

ضع دائرة حول الكلمة التي تعاكس في معناها الكلمة الموجودة على اليمين من بين مجموعة الكلمات المقدمة، متبعا في ذلك المثال المعطى.

الرقم	الكلمة	مجموعة الكلمات		
مثال:	مفيد	مضر	متعب	منير
1	أتى	راح	جاء	مشى
2	باطن	مختفي	ظاهر	مركب
3	جميل	جامد	زاهي	قبيح
4	كسول	مستلقي	مجتهد	بائس
5	عدو	صديق	محارب	مهاجم

الدرجة: _ 5

ج- البند الثالث: إدراك الكلمات الغريبة

التعليمة:

ضع دائرة حول الكلمة الغريبة بين مجموعة الكلمات، متبعا في ذلك المثال المعطى.

الرقم	الكلمة	مجموعة الكلمات		
مثال:	سكين	ملعقة	مائدة	صقر
1	زيتون	نافذة	تين	خوخ
2	قنفذ	بطريق	غراب	أثاث
3	وحدات	مستطيل	مكعب	معين
4	الجزائر	راية	المغرب	تونس
5	معلم	ربيع	خريف	صيف

الدرجة: _ 5

د- البند الرابع: إدراك معنى الكلمة داخل الجملة

التعليمة:

أمام كل جملة ناقصة أربع بدائل وعلى التلميذ وضع خط تحت الكلمة المناسبة المتممة لمعنى الجملة.

مثال: يعمل الفلاح في ..... (**الحقل**، المستشفى، الملعب، المصنع)

1 - دخل المريض إلى ..... (المصنع، المستشفى، الملعب، المدرسة)

2 - ندرس جيدا حتى ..... (نرسب، ننجح، نأكل، ننام)

3 - القط حيوان ..... (ضخم، متوحش، أليف، الغابة)

4 - ..... الجبل حتى القمة (تسلقنا ، ذهبنا، مشيت، نزلت)

5 - يبني العصفور عشه..... الشجرة (تحت، بجانب، فوق، أمام)

الدرجة: _ 5

2- البعد الثاني: إدراك معنى الجملة

أ- البند الأول: تكملة معنى الجملة

التعليمة:

ضع علامة **x** امام العبارة المناسبة من بين العبارات الأربعة المقدمة والتي تتم معنى الجملة، متبعا في ذلك المثال المعنى.

المثال: يذهب التلميذ للمدرسة لكي:

أ- يصلح السيارة

ب- يستحم في الماء

ج- يتعلم القراءة x

د- يصطاد السمك

1- نشاهد في حديقة الحيوانات:

أ- الآثار الرومانية

ب- الحيوانات المفترسة

ج- الأفلام والمسرحيات

د- عروض المهرجين

2- الاهتمام بنظافة الجسم:

أ- سلوك سيء

ب- ينشر الأمراض

ج- يقي من الأمراض

د- غير مطلوب تماما

3- قراءة القصص تزيد من:

أ- جهل الطفل

ب- ثقافة الطفل

ج- عدد السكان

د- نسبة انتشار الأمراض

4- تتجه الصواريخ إلى:

أ- قاع البحار والمحيطات

ب- قمم الجبال

ج- الفضاء والكواكب

د- تحت الأرض

5- هطول الأمطار يؤدي إلى:

أ- موت النباتات والحيوانات

ب- زوابع رملية

ج- جفاف الأراضي

د- امتلاء السدود

الدرجة: _ 5

ب- البند الثاني: إدراك صواب وخطأ الجملة

التعليمة:

ضع علامة **x** في الخانة المناسبة (صحيح/خطأ) حسب معنى الجملة المقدمة، متبعا في ذلك المثال المعطى.

الرقم	الجملة	صحيح	خطأ
مثال:	القط يخاف من الفأر		X
1	في السنة أربعة فصول		
2	يصنع النجار الطاولات		
3	تظهر النجوم في الصباح		
4	التلميذ الراسب يتحصل على جائزة		
5	الدجاجة طائر لا يطير		

الدرجة: _ 5

3- البعد الثالث: إدراك معنى الفقرة

التعليمة:

فيما يلي مجموعة من الفقرات (تعطى مشكلة)، اقرأ كل فقرة قراءة صامتة، ثم أجب على الأسئلة التي تليها وذلك بوضع علامة **x** أمام الإجابة الصحيحة من بين الإجابات الموجودة أمام كل سؤال.

الفقرة الأولى:

الجمل من أقدم وسائل المواصلات التي طوعها الانسان لعبور المسافات الطويلة، في الصحاري الشاسعة، نظرا لقدرة هذا الحيوان العجيب على تحمل العطش والجوع وطول الطريق، فقد وهبه الله عز وجل ،قدرة على تخزين حاجاته من الماء والطعام لعدد من الأيام، فيقطع بذلك الصحراء دون تعب ولا عطش ولا جوع، فهو كما يسميه العرب سفينة الصحراء. (ملكاوي والخطيب،2012)

السؤال الأول: ما هو العنوان المناسب للنص؟

أ- سفينة الصحراء

ب- وسائل المواصلات

ج- صحراء العرب

د- الماء في الصحراء

السؤال الثاني: بما يتميز الجمل عن غيره من الحيوانات؟

أ- السرعة في الجري

ب- تحمل الجوع والعطش

ج- الجمال والألوان الباهية

د- الذكاء

السؤال الثالث: لما سمى العرب الجمل سفينة الصحراء؟

أ- لأنه يشبه السفينة

ب- لأنه ضعيف

ج- لأنه يتحمل قساوة الصحراء

د- لأنه لا يعيش في الصحراء

الدرجة: _ 3

الفقرة الثانية:

خرج الأرنب يوما من مزرعة صاحبه فضل الطريق ولما أظلم عليه الليل، أدرك أنه في غابة مليئة بالوحوش المفترسة، فشعر بقرب هلاكه إن بقي على هذه الحال، ففكر طويلا، ثم طلب مساعدة صديقته السلحفاة فلبت النداء وأشارت عليه أن يختبئ في شجرة من نفس لونه حتى الصباح، عمل الأرنب برأي صديقته ولاحظ أنه كلما مرت الحيوانات ليلا شمت رائحته ولكنها لم تره، لأن لون الشجرة ساعده على الاختباء، وفي الصباح حضرت صديقته ونصحته قائلة: استشر دائما الآخرين ثم دلته على الطريق الصحيح ليعود سالما إلى مزرعته. (ملكاوي والخطيب،2012)

السؤال الأول: ما هو العنوان المناسب للنص؟

أ- الأرنب الكسول

ب- الحيوانات الضالة

ج- السلحفاة الجميلة

د- الأرنب الضائع

السؤال الثاني: كيف استطاع الأرنب التخفي عن الوحوش المفترسة؟

أ- أسرع هاربا

ب- اختبأ في شجرة من نفس لونه

ج- اختبأ في حفرة صغيرة

د- سكن في مكانه

السؤال الثالث: ما النصيحة التي قدمتها الصديقة لصديقها؟

أ- لا تأخذ بالنصيحة

ب- لا تستشر الآخرين

ج- لا تخرج عن رأي الجماعة

د- استشر دائما الآخرين

الدرجة: _ 3

الفقرة الثالثة:

خرجت نملة صغيرة تطلب مؤونة الشتاء المقبل، فصادفت في طريقها حبة قمح كبيرة أعجبها لونها الذهبي فقالت في نفسها غنيمة رائعة ولكن ما العمل؟ إني صغيرة وهذه حبة كبيرة لا أقوى على حملها، ثم اقتربت من الحبة تحاول جرها، فبدأت تدور وتحركها بجهد كبير، وأخيرا أفلتت منها الحبة وتدحرجت فلم تتخل عنها، بل ضاعفت جهودها وأعادت الكرة مرارا ولم تنجح ولما يئست من القيام وحدها بهذا العمل الشاق، تسلقت حجرا صغيرا هناك وبدأت تنظر حولها لعلها ترى بعض رفيقاتها لتتعاون معهن على جر الحبة، فوقع نظرها على رفيقتين بعيدتين عنها، فأسرعت إليهما وبعد فترة من التشاور والتفاهم توجهت النملات نحو الحبة وبدأن يدرن حولها وأخيرا تمكن من جرها بفضل مجهودهن المشترك.

السؤال الأول: ما هو العنوان المناسب للنص؟

أ- في التعاون ضعف

ب- بيت النمل

ج- في التعاون قوة

د- العمل الشاق

السؤال الثاني: لماذا لم تنجح النملة في دحرجة الحبة؟

أ- لأنها قامت بالعمل الشاق لوحدها

ب- لأنها لم تستعمل ذكاءها

ج- لأنها كسولة

د- لأنها قوية

السؤال الثالث: كيف استطاعت النملات جرّ الحبة؟

أ- بفضل صغر حجم الحبة

ب- بفضل أنانية الرفيقتين

ج- بفضل شجاعة النملة

د- بفضل مجهودهن المشترك

الدرجة: _ 3

تم وضع البنود والأنشطة اعتمادا على مجموعة من الدراسات السابقة والمراجع أهمها: (برابح،2006،الراشد،2001،جافين،2006،الجرف،1994،جلجل،1995،جلجل،2015،رضوان، 2004،الزيات،2007،عبدالباري،2009،عجاج،1998،عصر ،1992،فهيم،1999،اللبودي،2005 ملكاوي والخطيب،2012، هالاهان ولويد وكوفمان وويس،2007، الوقفي،2003) و (Tiereney. R.J, Dishner. E.K, Readence. J, 1995, Kathleen. L, Tom. E, Katina. M, Margret. E, 2001, Crawley.S.J, Merritt.K, 1996). وكذا اختبار (Odédys) واختبار (Harris & Sipay,1980)

بالإضافة إلى مراجع أخرى كنا قد أشرنا لها واستعملناها في الجانب النظري ولا يمكننا حصرها كلها هنا. كما اعتمدنا أيضا على دراستنا السابقة في الموضوع، وعلى الكتاب المدرسي وعلى محرك البحث Google في بعض الصور، وبعض المواقع الالكترونية.

ورقة التصحيح

الاختبار الفرعي الأول: التعرف القرائي

البعد الأول: التعرف على الحرف

البند الأول: التمييز السمعي للحرف

التعليمة الأولى:

الرقم	الإجابة	التنقيط	
1	صورة النملة		
2	صورة المنزل		
3	صورة العقرب		**الدرجة:**
4	صورة الأسد		
5	صورة شمعة		

التعليمة الثانية:

الرقم	الإجابة	التنقيط	
1	صورة وجه		
2	صورة خروف		
3	صورة كرز		**الدرجة:**
4	صورة طبل		
5	صورة مصباح		

البند الثاني: التمييز البصري للحرف

الرقم	الإجابة	التنقيط	
1	أكل		
2	مرفأ		
3	مرتفع		**الدرجة:**
4	كسب		
5	تمرين		

البند الثالث: التمييز السمعي البصري للحرف

الرقم	الإجابة	التنقيط	
1	إ		
2	نـْ		
3	لـَ		**الدرجة:**
4	سّ		
5	صْ		

البعد الثاني: التعرف على الكلمة

البند الأول: التعرف على الكلمة كوحدة

الرقم	الإجابة	التنقيط	
1	مختلفة		
2	متشابهة		
3	مختلفة		الدرجة:
4	مختلفة		
5	متشابهة		

البند الثاني: التعرف الصوتي للكلمة

الرقم	الإجابة	التنقيط	
1	نعم		
2	لا		
3	لا		الدرجة:
4	نعم		
5	لا		

البند الثالث: التعرف على الكلمة من تركيبها

الرقم	الإجابة	التنقيط	
1	1		
2	3		
3	1		الدرجة:
4	2		
5	1		

الاختبار الفرعي الثاني: الفهم القرائي

البعد الأول: إدراك معنى الكلمة

البند الأول: إدراك الكلمة المترادفة

الرقم	الإجابة	التنقيط	
1	والدة		
2	تفوق		
3	لص		الدرجة:
4	ربح		
5	واسع		

البند الثاني: إدراك معنى الكلمات المتضادة

الرقم	الإجابة	التنقيط	
1	راح		
2	ظاهر		
3	قبيح		الدرجة:
4	مجتهد		
5	صديق		

البند الثالث: إدراك الكلمات الغريبة

الرقم	الإجابة	التنقيط	
1	نافذة		
2	أثاث		
3	وحدات		**الدرجة:**
4	راية		
5	معلم		

البند الرابع: إدراك معنى الكلمة داخل الجملة

الرقم	الإجابة	التنقيط	
1	المستشفى		
2	ننجح		
3	أليف		**الدرجة:**
4	تسلقنا		
5	فوق		

البعد الثاني: إدراك معنى الجملة

البند الأول: تكملة معنى الجملة

الرقم	الإجابة	التنقيط	
1	ب		
2	ج		
3	ب		الدرجة:
4	ج		
5	د		

البند الثاني: إدراك صواب وخطأ الجملة

الرقم	الإجابة	التنقيط	
1	صحيح		
2	صحيح		
3	خطأ		الدرجة:
4	خطأ		
5	صحيح		

البعد الثالث: إدراك معنى القراءة

رقم الفقرة	رقم السؤال	الإجابة	التنقيط
الفقرة الأولى	1	أ	
	2	ب	
	3	ج	
الفقرة الثانية	1	د	
	2	ب	
	3	د	
الفقرة الثالثة	1	ج	
	2	أ	
	3	د	

الدرجة:	

الملحق 2

الملحق رقم (2): النتائج السيكومترية لاختبار صعوبات القراءة
باستخدام برنامج(SPSS)

```
 CORRELATIONS
  /VARIABLES=_75;لـكلي;75__;93_مو;80_لم A1 A2 A3 B1 B2 B3 AA1 AA2
AA3 AA4 BB1 BB2 CC1
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

Remarques

Résultat obtenu		
Commentaires		
Entrée	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données0
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	200
Traitement valeurs manquantes	Définition de manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques pour chaque paire de variables sont basées sur toutes les observations comportant des données valides pour cette paire.
Syntaxe		CORRELATIONS /VARIABLES=المجموع_الكلي A1 A2 A3 B1 B2 B3 AA1 AA2 AA3 AA4 BB1 BB2 CC1 /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,06

[Ensemble_de_données0]

Corrélations

		المجموع_الكلي	A1	A2	A3	B1	B2	B3
المجموع_الكلي	Corrélation de Pearson	1	,818**	,911**	,913**	,944**	,953**	,913**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200
A1	Corrélation de Pearson	,818**	1	,694**	,690**	,757**	,798**	,692**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200
A2	Corrélation de Pearson	,911**	,694**	1	,848**	,855**	,869**	,868**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200
A3	Corrélation de Pearson	,913**	,690**	,848**	1	,883**	,870**	,879**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200
B1	Corrélation de Pearson	,944**	,757**	,855**	,883**	1	,912**	,887**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200
B2	Corrélation de Pearson	,953**	,798**	,869**	,870**	,912**	1	,856**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	200	200	200	200	200	200	200
B3	Corrélation de Pearson	,913**	,692**	,868**	,879**	,887**	,856**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	200	200	200	200	200	200	200
AA1	Corrélation de Pearson	,920**	,736**	,815**	,798**	,833**	,876**	,807**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200
AA2	Corrélation de Pearson	,889**	,785**	,797**	,730**	,779**	,866**	,751**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200
AA3	Corrélation de Pearson	,831**	,532**	,770**	,771**	,825**	,715**	,833**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200
AA4	Corrélation de Pearson	,956**	,766**	,874**	,882**	,937**	,929**	,867**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200
BB1	Corrélation de Pearson	,903**	,714**	,753**	,785**	,790**	,828**	,768**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200
BB2	Corrélation de Pearson	,850**	,524**	,762**	,773**	,767**	,800**	,796**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200
CC1	Corrélation de Pearson	,962**	,787**	,871**	,879**	,906**	,906**	,838**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200

Corrélations

		AA1	AA2	AA3	AA4	BB1	BB2	CC1
المجموع_الكلي	Corrélation de Pearson	,920	,889**	,831**	,956**	,903**	,850**	,962**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200
A1	Corrélation de Pearson	,736**	,785	,532**	,766**	,714**	,524**	,787**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200
A2	Corrélation de Pearson	,815**	,797**	,770	,874**	,753**	,762**	,871**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200
A3	Corrélation de Pearson	,798**	,730**	,771**	,882	,785**	,773**	,879**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200
B1	Corrélation de Pearson	,833**	,779**	,825**	,937**	,790	,767**	,906**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200
B2	Corrélation de Pearson	,876**	,866**	,715**	,929**	,828**	,800	,906**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200
B3	Corrélation de Pearson	,807**	,751**	,833**	,867**	,768**	,796**	,838
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200
AA1	Corrélation de Pearson	1**	,855**	,732**	,853**	,874**	,782**	,876**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200
AA2	Corrélation de Pearson	,855**	1**	,672**	,835**	,825**	,732**	,830**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200
AA3	Corrélation de Pearson	,732**	,672**	1**	,824**	,768**	,711**	,749**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200
AA4	Corrélation de Pearson	,853**	,835**	,824**	1**	,859**	,755**	,907**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200
BB1	Corrélation de Pearson	,874**	,825**	,768**	,859**	1**	,820**	,852**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200
BB2	Corrélation de Pearson	,782**	,732**	,711**	,755**	,820**	1**	,824**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	200	200	200	200	200	200	200
CC1	Corrélation de Pearson	,876**	,830**	,749**	,907**	,852**	,824**	1**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	200	200	200	200	200	200	200

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=83_;93_;76_ل;75__;93_مو;80_م; A1 A2 A3 B1 B2 B3
 /PRINT=TWOTAIL NOSIG
```

```
/MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

Remarques

Résultat obtenu		
Commentaires		
Entrée	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données0
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	200
Traitement valeurs manquantes	Définition de manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques pour chaque paire de variables sont basées sur toutes les observations comportant des données valides pour cette paire.
Syntaxe		CORRELATIONS /VARIABLES=مجموع_البعد A1 A2 A3 B1 B2 B3 /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,02

[Ensemble_de_données0]

Corrélations

		مجموع البعد	A1	A2	A3	B1	B2	B3
مجموع_البعد	Corrélation de Pearson	1	,864**	,915**	,923**	,950**	,955**	,926**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200
A1	Corrélation de Pearson	,864**	1	,694**	,690**	,757**	,798**	,692**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200
A2	Corrélation de Pearson	,915**	,694**	1	,848**	,855**	,869**	,868**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200
A3	Corrélation de Pearson	,923**	,690**	,848**	1	,883**	,870**	,879**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200
B1	Corrélation de Pearson	,950**	,757**	,855**	,883**	1	,912**	,887**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200
B2	Corrélation de Pearson	,955**	,798**	,869**	,870**	,912**	1	,856**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	200	200	200	200	200	200	200
B3	Corrélation de Pearson	,926**	,692**	,868**	,879**	,887**	,856**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	200	200	200	200	200	200	200

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

```
CORRELATIONS
/VARIABLES=2;83_;93_;76__;93_مو;80_م AA1 AA2 AA3 AA4 BB1 BB2 CC1
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

Remarques

Résultat obtenu		
Commentaires		
Entrée	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données0
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	200
Traitement valeurs manquantes	Définition de manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques pour chaque paire de variables sont basées sur toutes les observations comportant des données valides pour cette paire.
Syntaxe		CORRELATIONS /VARIABLES=2مجموع_بعد AA1 AA2 AA3 AA4 BB1 BB2 CC1 /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,02

[Ensemble_de_données0]

Corrélations

		مجموع_بعد2	AA1	AA2	AA3	AA4	BB1	BB2
مجموع_بعد2	Corrélation de Pearson	1	,931**	,895**	,842**	,943**	,930**	,881**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200
AA1	Corrélation de Pearson	,931**	1	,855**	,732**	,853**	,874**	,782**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200
AA2	Corrélation de Pearson	,895**	,855**	1	,672**	,835**	,825**	,732**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200
AA3	Corrélation de Pearson	,842**	,732**	,672**	1	,824**	,768**	,711**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200
AA4	Corrélation de Pearson	,943**	,853**	,835**	,824**	1	,859**	,755**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200
BB1	Corrélation de Pearson	,930**	,874**	,825**	,768**	,859**	1	,820**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	200	200	200	200	200	200	200
BB2	Corrélation de Pearson	,881**	,782**	,732**	,711**	,755**	,820**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	200	200	200	200	200	200	200
CC1	Corrélation de Pearson	,960**	,876**	,830**	,749**	,907**	,852**	,824**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200

Corrélations

		CC1
مجموع_بعد2	Corrélation de Pearson	,960
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	200
AA1	Corrélation de Pearson	,876**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	200
AA2	Corrélation de Pearson	,830**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	200
AA3	Corrélation de Pearson	,749**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	200
AA4	Corrélation de Pearson	,907**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	200
BB1	Corrélation de Pearson	,852**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	200
BB2	Corrélation de Pearson	,824**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	200
CC1	Corrélation de Pearson	1**
	Sig. (bilatérale)	
	N	200

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

```
 CORRELATIONS
/VARIABLES=_75;2;93_مو;80_لم;75_ 1;93_مو;80_لم
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

Remarques

Résultat obtenu		
Commentaires		
Entrée	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données1
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	200
Traitement valeurs manquantes	Définition de manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques pour chaque paire de variables sont basées sur toutes les observations comportant des données valides pour cette paire.
Syntaxe		CORRELATIONS /VARIABLES=المجموع1 المجموع2 /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,02

[Ensemble_de_données1]

Corrélations

		المجموع1	المجموع2
المجموع1	Corrélation de Pearson	1	,793**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	200	200
المجموع2	Corrélation de Pearson	,793**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	200	200

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

```
 CORRELATIONS
  /VARIABLES=_76;_93;_83;__75;93_;76_ 1يـق;76_;91_;78_ل
2يـق;76_;91_;78_ل;75__;83_;
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

Remarques

Résultat obtenu		
Commentaires		
Entrée	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données1
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	200
	Définition de manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
Traitement valeurs manquantes	Observations utilisées	Les statistiques pour chaque paire de variables sont basées sur toutes les observations comportant des données valides pour cette paire.
Syntaxe		CORRELATIONS /VARIABLES=بعد_التطبيق1 بعد_التطبيق2 /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,02

[Ensemble_de_données1]

Corrélations

		بعد_التطبيق1	بعد_التطبيق2
بعد_التطبيق1	Corrélation de Pearson	1	,669**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	200	200
بعد_التطبيق2	Corrélation de Pearson	,669**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	200	200

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

```
CORRELATIONS
/VARIABLES=_76;_93;_83;__78;_91;_76;2يـق;76_;91_;78__;83_;93_;76_ 1يـق
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

Remarques

Résultat obtenu		
Commentaires		
Entrée	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données1
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	200
Traitement valeurs manquantes	Définition de manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques pour chaque paire de variables sont basées sur toutes les observations comportant des données valides pour cette paire.
Syntaxe		CORRELATIONS /VARIABLES=بعد_تطبيق1 بعد_تطبيق2 /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,02

[Ensemble_de_données1]

Corrélations

		بعد_تطبيق1	بعد_تطبيق2
بعد_تطبيق1	Corrélation de Pearson	1	,865**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	200	200
بعد_تطبيق2	Corrélation de Pearson	,865**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	200	200

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

الملحق 3

الملحق رقم (3): اختبار رسم الرجل لقياس الذكاء (Goodenough.F.I)

لقب واسم المفحوص:..... **تاريخ إجراء الاختبار:**.....

السن:.....**العام**.....**الشهر**..... **المدرسة:**.....

الصنف أ:			**/1**
الصنف ب:		26- ظهور مفاصل الكوعين	
1- وجود الرأس		27- مفاصل الأطراف	
2- الساقين		28- مفاصل الرجلين	
3- الذراعين		29- تناسب الرأس	
4- الجذع		30- تناسب الأطراف	
5- طول الجذع أكبر من عرضه		31- تناسب السيقان	
6- الكتفين يشار إليهما بوضوح		32- تناسب الأقدام	
7- اتصال الساقين والذراعين بالجذع بدقة		33- ثنائي الأبعاد للسيقان والأقدام	
8- وجود الرقبة		34- وجود الكعب	
9- حد العنق		35- تناسق الحد العام	
10- العينين موجودتين		36- تناسق المفصلات	
11- الأنف موجود		37- تناسق الرأس	
12- الفم موجود		38- تناسق الجذع	
13- تمثيل الأنف والفم بثنائي الأبعاد		39- تناسق السيقان والأقدام	
14- فتحتا الأنف موجودة		40- تناسق أجزاء الرأس	
15- الشعر موجود		41- وجود الأذنين	
16- الوضع الجيد للشعر		42- تناسب الأذنين	
17- اللباس موجود		43- تفاصيل الأذنين	
18- وجود اللباس في كلتا الجزأين		44- وجود الحدقة	
19- رسم كامل للباس		45- تناسب العينين	
20- ظهور تفاصيل الملابس		46- النظرة	
21- هندام كامل		47- وجود الذقن والجبين	
22- الأصابع موجودة		48- معالم الجبين	
23- عدد الأصابع صحيح		49- صورة جانبية.	
24- تفاصيل الأصابع صحيحة		50- شاخص	
25- تعاكس الإبهام		**المجمـــوع**	**/51**

A.M : .....

A.R :..... **Q.I** :.....

ورقة تصحيح الاختبار (المعايير الأمريكية لقياس الذكاء بطريقة "جودنوف")

العلامة في الاختبار	العمر العقلي	
	بالسنوات	بالشهور
2	3 ½	42
3	3 ¾	45
4	4	48
5	4 ¼	51
6	4 ½	54
7	4 ¾	57
8	5	60
9	5 ¼	63
10	5 ½	66
11	5 ¾	69
12	6	72
13	6 ¼	75
14	6 ½	78
15	6 ¾	81
16	7	84

العلامة في الاختبار	العمر العقلي	
	بالسنوات	بالشهور
17	7 ¼	87
18	7 ½	90
19	7 ¾	93
20	8	96
21	8 ¼	99
22	8 ½	102
23	8 ¾	105
24	9	108
25	9 ¼	111
26	9 ½	114
27	9 ¾	117
28	10	120
29	10 ¼	123
30	10 ½	126
31	10 ¾	129

العلامة في الاختبار	العمر العقلي	
	بالسنوات	بالشهور
32	11	132
33	11 ¼	135
34	11 ½	138
35	11 ¾	141
36	12	144
37	12 ¼	147
38	12 ½	150
39	12 ¾	153
40	13	156
41	13 ¼	159
42	13 ½	162

الملحق 4

الملحق رقم (4): نتائج اختبار الذكاء

نتائج اختبار الذكاء لحالات عينة الدراسة

الحالات	العمر الحقيقي	العمر الحقيقي بالشهور	النقطة في الاختبار	العمر العقلي	العمر العقلي بالشهور	حاصل الذكاء
الحالة 1	9سنوات وشهرين	110	24	9	108	98,18
الحالة 2	9سنوات	108	28	10	120	111,11
الحالة 3	9سنوات و3 أشهر	111	26	9 .½	114	102,70
الحالة 4	9سنوات و شهر	109	20	8	96	88,07
الحالة 5	9سنوات وشهر	109	28	10	120	110,09
الحالة 6	9سنوات و7 أشهر	115	32	11	132	114,78
الحالة 7	10سنوات وشهرين	122	26	9 .½	114	93,44
الحالة 8	9سنوات	108	20	8	96	88,88
الحالة 9	10 سنوات	120	31	10 .¾	129	107,50
الحالة 10	10سنوات و4 أشهر	124	30	10 .½	126	101,61
الحالة 11	10سنوات و3 أشهر	123	35	11 .¾	141	114,63
الحالة 12	9سنوات و 11 شهرا	119	30	10 .½	126	105,88
الحالة 13	10 سنوات وشهر	121	32	11	132	109,09
الحالة 14	10 سنوات وشهرين	122	31	10 .¾	129	105,73
الحالة 15	10 سنوات وشهر	121	29	10 .¼	123	107,89
الحالة 16	9 سنوات	108	22	8 .½	102	94,44
الحالة 17	9 سنوات و 6 أشهر	114	29	10 .¼	123	107,89
الحالة 18	10 سنوات	120	32	11	132	110
الحالة 19	9 سنوات و 4 أشهر	112	31	10 .¾	129	115,17
الحالة 20	9 سنوات وشهرين	110	21	8 .¼	99	90
الحالة 21	9 سنوات و3 أشهر	111	28	10	120	108,10
الحالة 22	9 سنوات و 5 أشهر	113	26	9 .½	114	100.88
الحالة 23	10 سنوات وشهرين	122	24	9	108	88,52
الحالة 24	10سنوات و 4أشهر	124	25	9 .¼	111	89,51
الحالة 25	9 سنوات و 5 أشهر	113	23	8 .¾	105	92,92
الحالة 26	9 سنوات و شهرين	110	33	11 .¼	135	122,72
الحالة 27	10سنوات و3 أشهر	123	30	10 .½	126	102,43
الحالة 28	10سنوات وشهر	121	31	10 .¾	129	106,61
الحالة 29	10سنوات و4 أشهر	124	27	9 .¾	117	94,35
الحالة 30	10 سنوات	120	26	9 .½	114	95

نتائج الحالات المستبعدة في اختبار الذكاء

الحالات	العمر الحقيقي	العمر الحقيقي بالشهور	النقطة في الاختبار	العمر العقلي	العمر العقلي بالشهور	حاصل الذكاء
الحالة 1	10 سنوات	120	19	7 .¾	93	77,5
الحالة 2	9 سنوات و3 أشهر	111	16	7	84	75,67

الملحق 5

الملحق رقم (5): البرنامج التدريبي

يحتوي هذا الملحق على أسس وطرق التدريب على كل نشاط من الأنشطة المقترحة حسب الاستراتيجيات، مع إعطاء أمثلة عنها، وانطلاقا منها يمكن الزيادة والتنويع والتعقيد.

مجموع الاستراتيجيات والأنشطة مستوحاة ومقتبسة من مجموعة من الدراسات السابقة والمراجع المذكورة في الدراسة، أهمها: (جلجل،1995)، (فهيم،1999)، (اللبودي،2005)، (هالاهان واخرون،2007)، (الزيات،2007)، (السليتي،2008)، (تعوينات،2009)، (السعيد،2010)، (عبد الباري،2011)، (ملكاوي والخطيب،2012)، (بطرس،2014). بالإضافة إلى بعض الأنشطة والتمارين المعتمدة بكثرة في الممارسة الأرطوفونية.

المحور الأول: التدريب على استراتيجيات الانتباه الانتقائي

يتم التدريب في هذا المحور على استراتيجيات الانتباه الانتقائي ويخص الإستراتجيتين المقترحتين فيه، من خلال وضع أنشطة تعتمد في الأولى على العمليات التالية:

الضبط- التحكم- التركيز- تطبيق التعليمات- الانتقاء- المطابقة- التعيين- المماثلة- القراءة الصامتة- تحديد وبناء المعنى.

أما فيما يخص الإستراتيجية الثانية فقد اعتمدنا في الأنشطة على ما يلي:

التخيل- بناء الصور الذهنية- التمثيل الذهني للواقع- الوصف- بناء المعنى.

أولا: إستراتيجية الضبط الذاتي

- نقوم في هذه الإستراتيجية بتدريب الطفل على التحكم في المثيرات أثناء القراءة، حيث تهدف إلى زيادة التركيز وتنمية القدرة على الانتباه الانتقائي.

- نشرح للتلميذ محتوى الأنشطة وكيفية توظيف هذه الإستراتيجية أثناء النشاط ومن ثم توسيع استعمالها أثناء القراءة، بحيث يصبح قادرا على ضبط انتباهه وانتقاء المثيرات المناسبة، كما يجب القيام بالتدريب أمام التلميذ أولا لكي يستوعب الطريقة.

1- النشاط الأول: التقيد بالتعليمات اللفظية

الأدوات المستعملة: لا توجد أدوات في هذا النشاط.

طريقة التدريب:

- التدريب الأول:

نعطي التلميذ بعض الأوامر البسيطة **مثل:** اجلس، قف، اجمع أدواتك.

- التدريب الثاني:

نحاول تعقيد التعليمات بإعطائه سلسلة من الأوامر تتضمن افعل ولا تفعل.

2- النشاط الثاني: مطابقة المثيرات

الأدوات المستعملة: صور/ ألوان.

طريقة التدريب:

- التدريب الأول:

نعطي للتلميذ مجموعة من الصور وفي المقابل مجموعة أخرى لنفس الصور السابقة ويطلب منه مطابقتها، مع تكرار ذلك مع صور مختلفة في كل مرة وبشكل أسرع.

- التدريب الثاني:

نعرض على التلميذ مجموعة من الألوان ويطلب منه الإشارة إلى لون معين ونكرر ذلك مع باقي الألوان، ثم نطلب منه مطابقتها مع ألوان الأشياء الموجودة من حوله، وفي كل مرة نحاول وضع لون غير موجود لكي يعبر عن عدم وجود اللون.

3- النشاط الثالث: انتقاء المثيرات المناسبة

الأدوات المستعملة: صور/ أشياء ملموسة/ بطاقات.

طريقة التدريب:

- التدريب الأول:

نعطي للتلميذ مجموعة من الصور وفي المقابل مجموعة أخرى تعبر عن نفس الصور ولكن لا تتطابق معها شكليا ونطلب منه الإشارة إلى الصورة المشابهة للصورة التي معه. مع تكرار التدريب على مجموعة مختلفة من الصور.

- **التدريب الثاني:**

نعرض على التلميذ مجموعة صور وعليه الإشارة إلى الصورة المختلفة مع تسمية ما تحتوي عليه.

- **التدريب الثالث:**

نعرض على التلميذ قطع من القماش والحديد والأحجار، ونطلب منه مشاهدتها ومن ثم لمسها وتمييز الناعمة منها ثم الصلبة، ويمكن تكرار التدريب لانتقاء الساخن أو البارد من الأشياء المعروضة.

- **التدريب الرابع:**

نعرض على التلميذ صورة كلية لشيء أو حيوان، ثم نعرض عليه مجموعة من الصور المجزأة تحتوي على أجزاء للصورة الكلية وأجزاء أخرى لا تنتمي لها، ونطلب منه انتقاء الصحيحة منها أي المعبرة عن الصورة الكلية.

- **التدريب الخامس:**

نعطي التلميذ مجموعة من البطاقات الصغيرة ملونة بألوان مختلفة، تحتوي كل بطاقة على رمز كتابي لصوت لغوي، ويكون مقاسها متماثل، كما نعطيه بطاقة أكبر وتحتوي على رمز كتابي موجود في بطاقة من البطاقات الصغيرة.

نطلب من التلميذ قراءة الرمز المكتوب في البطاقة الكبيرة، ثم الحروف في البطاقات الصغيرة بسرعة، وانتقاء المطابق لها.

يمكن زيادة تعقيد التدريب بزيادة البطاقات (لابد من استعمال كل الأصوات اللغوية والحركات).

- **التدريب السادس:**

نعيد نفس التدريب السابق ولكن عوض الرموز الكتابية للحروف نضع كلمات، ويحاول التلميذ الانتقاء السريع للمطابقة منها.

4- النشاط الرابع: التقيد بالتعليمات أثناء القراءة

الأدوات المستعملة: فقرات وقصص قصيرة من الكتاب المدرسي/ أوراق/ أقلام/ ألوان.

طريقة التدريب:

- التدريب الأول:

نعطي التلميذ فقرة قصيرة مكتوبة بها كلمات ملونة، مسطرة، كبيرة، وصغيرة، ثم نقوم بإعطائه مجموعة من التعليمات لكي يطبقها ويتقيد بها أثناء قراءته المسموعة للفقرة، وعليه أن يبقى مركزا على التعليمات ويطبقها كما هي.

في مرحلة موالية نستعمل فقرة جديدة وتعليمات مختلفة ومتنوعة أكثر، ونزيد التعقيد بتعقيد التعليمات والإكثار منها، وزيادة طول الفقرة وزيادة المثيرات الجانبية كإضافة رسومات بين الأسطر.

- التدريب الثاني:

نعرض على التلميذ قصة قصيرة مكتوبة، وفي المقابل مجموعة من الأسئلة حول القصة، لابد على التلميذ قراءة وفهم الأسئلة أولا، ثم بعدها يقوم بقراءة القصة قراءة صامتة، حيث يحاول أثناء قراءته تركيز انتباهه فقط على الأسئلة المطروحة، وما هي إجاباتها ونطلب منه تسطير الإجابة عن كل سؤال أو ترقيمها أو وضعها داخل دائرة، كما يمكن استعمال لون لكل سؤال بحيث يتطابق لون السؤال مع الإجابة عليه.

نقوم بزيادة طول النص أو القصة المقترحة ونزيد من عدد أسئلة ونجعلها أكثر تعقيدا من سابقتها، ويحاول التلميذ القيام بالتدريب بمفرده ويكرره حتى يتمكن.

ثانيا: إستراتيجية التصور الذهني

- يتم التدريب على إستراتيجية التصور الذهني من خلال بناء صور إملائية وصوتية ودلالية للرموز الكتابية، بهدف زيادة القدرة على التركيز وانتقاء المثيرات المناسبة وإهمال المشتتة منها.

- يقوم الفاحص بشرح الإستراتيجية للتلميذ ونشاطاتها وإعطاء أمثلة عن طريقة بناء صور ذهنية وعقلية عن المواقف وعن المقروء، وكيفية تبني هذه الإستراتيجية خارج الأنشطة وتطبيقها وديمومة استعمالها أثناء القراءة.

1- النشاط الأول: تخيل المواقف

الأدوات المستعملة: قصص/ صور/ أوراق/ أقلام/ ألوان.

طريقة التدريب:

- التدريب الأول:

يكلف التلميذ بوصف منظر من المناظر أو مكان محدد.

- التدريب الثاني:

نطلب من التلميذ إغماض عينه وتخيل أنه في الشاطئ، ونطلب منه تركيز انتباهه على البحر ونجعله يسرح بخياله فيه، ومن ثم نتركه يعبر عنه وبعدها نطلب منه فتح عينيه ورسم ما تخيله على الورقة وتلوينه.

- التدريب الثالث:

نطلب من التلميذ تخيل نفسه في موقف معين لمدة ثلاثين ثانية على الأقل، ثم نطلب منه نقل مخيلته إلى موقف ثان مختلف تماما مع ضرورة تركيزه على التفاصيل من صور وحركة لنفس المدة السابقة مع التعبير عن ما يدور في خياله، ثم العودة للموقف الأول وهكذا.

- التدريب الرابع:

نعرض على التلميذ مجموعة من الصور ثم نطلب منه إغلاق عينيه ووصف ما رآه فيها، مع طرحنا لمجموعة من الأسئلة للاستثارة الخلفية المعرفية السابقة عن الموضوع.

2- النشاط الثاني: بناء صور ذهنية أثناء القراءة

الأدوات المستعملة: قصص- أوراق- أقلام.

طريقة التدريب:

- التدريب الأول:

نطلب من التلميذ تصور شكل هندسي ومحاولة التحكم فيه بتكبيره وتصغيره، تحديد لونه، تغيير لونه، تغيير شكله.

- التدريب الثاني:

نعطي التلميذ قصص قصيرة مع التحقق من أنها قابلة للتصور الذهني، ثم نوضح له كيفية بناء صور ذهنية للأحداث، ونطلب منه قراءة القصة ثم رسم الصور العقلية المكونة عنها على ورقة.

- **التدريب الثالث:**

نعرض على التلميذ رمزا كتابيا ويطلب منه النظر إليه، ثم غلق عينيه ومحاولة إعادة تصور الرمز، ثم فتح عينيه للنظر للرمز الكتابي المعروض للتثبت من دقة تصوره الذهني. نحاول استعمال عدد كبير من الرموز.

- **التدريب الرابع:**

نقوم بكتابة شكل حرف ما في الهواء باستعمال الأصبع وعلى التلميذ تخيل الصورة الإملائية له ونطقه. يجب استعمال جميع الحروف الأبجدية وبجميع أشكالها.

- **التدريب الخامس:**

نقوم بتسميع التلميذ لمجموعة من الكلمات ونطلب منه التركيز وتصور شكل كل كلمة ذهنيا لعدة ثواني قبل إعادة كتابتها تماما كما تصورها.

- **التدريب السادس:**

نقوم بإسماع التلميذ لمجموعة من الجمل التي تحتوي بعض الكلمات الصعبة أو غير المألوفة بالنسبة له، ثم تكليفه بوصف أو تحديد المعنى العام الذي طرأ على ذهنه عند سماعه للجمل التي عرضها الفاحص، مع استحضار كلمات أخرى من الذاكرة تتشابه مع الكلمات الجديدة في الرسم الإملائي أو في الصوت أو في الدلالة.

المحور الثاني: التدريب على استراتيجيات الترميز

يتم في المحور الثاني التدريب على استراتيجيات الترميز وفق الإستراتجيتين المقترحتين وتعتمد الأنشطة في الإستراتيجية الأولى على:

التصنيف- التحديد- التقليد والإعادة- المقارنة- التجزئة والتحليل- التركيب والدمج- التسلسل والترتيب- التخزين.

أما في الإستراتيجية الثانية فاعتمدت الأنشطة على:

التصنيف- التركيب- التعيين- الربط- المقارنة- الترتيب والتسلسل- التخزين- تحديد وبناء المعنى.

أولا: إستراتيجية التجميع

– نستعمل في هذه الإستراتيجية التدريب على ترميز الخصائص البصرية (الشكل) والخصائص السمعية (الصوت) للحرف والكلمة ثم الربط بينها. وهذا بهدف تنمية القدرة على الترميز السمعي والترميز البصري أثناء القراءة.

– نوضح للتلميذ أسس هذه الإستراتيجية وأنها تساعده على الترميز والتخزين السليم للمعلومات، حيث نشرح له أولا ما هي الخصائص السمعية وما هي الخصائص البصرية للرموز وكيفية الربط بينها وكذا ضرورة الاستخدام الدائم لهذه الإستراتيجية أثناء القراءة.

1– النشاط الأول: تجميع الخصائص البصرية

الأدوات المستعملة: بطاقات/ أوراق/ أقلام/ ألوان.

طريقة التدريب:

– التدريب الأول:

نعرض على التلميذ مجموعة من البطاقات بها أشكال هندسية مختلفة ومتشابهة في الشكل وكذا في اللون وكذا في الحجم ونطلب من التلميذ تصنيفها ضمن مجموعات أولا حسب تطابق الشكل ثم اللون ثم الحجم.

– التدريب الثاني:

نطلب من التلميذ تصنيف الرموز المكتوبة (الغرافام) داخل مجموعات حسب تشابهها من حيث الشكل، ثم نطلب منه وضع المختلفة منها ضمن مجموعة واحدة.

– التدريب الثالث:

نعرض على التلميذ مجموعة من الحروف المكتوبة ونطلب منه تلوين الشيء المميز فيها **مثل:** الهمزة فوق الألف/ الاشالة على الطاء/ النقطة تحت الباء/ الحركة.

– التدريب الرابع:

نعرض على التلميذ مجموعة من الحروف المكتوبة حسب شكلها في الكلمة ونطلب منه تلوين المتشابهة منها من حيث الموضع (أول أو وسط أو آخر الكلمة).

- التدريب الخامس:

نعرض على التلميذ مجموعة من الحروف المكتوبة المتحركة ونطلب منه تصنيف المتشابهة منها في الحركة.

- التدريب السادس:

نعرض على التلميذ مجموعة من البطاقات بها حروف واضحة الشكل، وفي المقابل بطاقات لأشكال هندسية تشبه في شكلها الحروف الأبجدية، ونطلب من التلميذ تصنيف الحروف في مجموعات حسب الشكل الهندسي المناسب. نحاول في كل مرة التنويع في الأشكال الهندسية بما يتناسب مع أشكال الحروف في بداية، وسط وآخر الكلمة. ثم نطلب من التلميذ إعادة كتابة الشكل الهندسي والحروف المطابقة له شكلا.

نزيد من تعقيد التدريب بإعطاء شكل هندسي لكل حرف مكتوب رغم تشابهها الكبير.

2- النشاط الثاني: تجميع الخصائص السمعية

الأدوات المستعملة: أوراق- أقلام.

طريقة التدريب:

- التدريب الأول:

نطلب من تلميذ غلق عينيه والاستماع إلى مجموعة من الأصوات البيئية المختلفة (يمكن استخدام أجهزة التسجيل) ونطلب منه تحديد المنخفضة والمرتفعة منها.

- التدريب الثاني:

نطلب من التلميذ معرفة مصدر صوت ما، وهل هو قريب أو بعيد.

- التدريب الثالث:

نقوم بنطق صوت الحرف ونطلب من التلميذ إعادة نطقه.

- التدريب الرابع:

نعرض على التلميذ مجموعة من الأصوات المهموسة وأخرى مجهورة ونحاول استعمال صوت منخفض في نطق الأولى وصوت مرتفع في الثانية ونطلب منه تكرارها بنفس الطريقة.

- التدريب الخامس:

نطلب من التلميذ تصنيف مجموعة من المقاطع حسب عدد الأصوات فيها.

- التدريب السادس:

يقوم هذا التدريب على فحص ومقارنة الأصوات، نطلب من التلميذ أن يحدد أي كلمة من بين كلمات عديدة تبدأ أو تنتهي بالصوت نفسه الذي تبدأ به الكلمة المقصودة والمعروضة في بداية التدريب، ثم إعطاء كلمات تتفق في الصوت الأول أو الأخير مع الكلمة المستهدفة. مع ضرورة التنويع في الكلمات والمقاطع واستخدام جميع الأصوات اللغوية.

- التدريب السابع:

تعتمد هذه الخطوة من التدريب على تحليل الوحدات الصوتية، بحيث نعرض مجموعة من الكلمات ونطلب من التلميذ نطق وحداتها الصوتية منفردة وبشكل تسلسلي منظم حسب تموضعها في الكلمة.

- التدريب الثامن:

يعتمد التدريب هنا على دمج الأصوات وتركيبها، فنقوم بنطق سلسلة من الوحدات الصوتية منفردة بشكل تتابعي، ونطلب من التلميذ أن يدمجها معا لتكون كلمة، مع استعمال عدد كبير من المقاطع ذات المعنى وتلك التي ليس لها معنى.

3- النشاط الثالث: تجميع الخصائص البصرية-السمعية:

الأدوات المستعملة: بطاقات/ صور/ أقلام/ أوراق.

طريقة التدريب:

- التدريب الأول:

نعرض على التلميذ مجموعة من الرموز الكتابية لأصوات لغوية وننطق في كل مرة واحد منها ونطلب من التلميذ مطابقة المسموع بالمكتوب.

- التدريب الثاني:

يعرض على التلميذ مجموعة من الصور ومجموعة من الكلمات المكتوبة، ويطلب منه تسمية محتوى الصورة ومزاوجتها بالكلمة المكتوبة المناسبة.

- التدريب الثالث:

نطلب من التلميذ تصنيف الكلمات المكتوبة حسب عدد مقاطعها.

- التدريب الرابع:

نعرض على التلميذ مجموعة من الكلمات المختلفة من حيث عدد الأصوات المكونة لها، ونطلب منه نطق أصوات الكلمات المكونة من صوتين لغويين وهكذا.

- التدريب الخامس:

نقوم بنطق كلمة ما بينما ينظر التلميذ لشكلها الكتابي، ونطلب منه إيجاد كلمات تشبهها في النغمة أو الإيقاع.

ثانيا: إستراتيجية المسح الدلالي

- يعتمد التدريب في هذه الإستراتيجية على الترميز الدلالي أي تخزين المفهوم من خلال ربطه بخبرة سابقة، فهي تهدف إلى تنمية القدرة على ترميز المعنى.

- على الفاحص شرح إستراتيجية المسح الدلالي للتلميذ وكيفية التدريب عليها من خلال الأنشطة المقترحة كونها معقدة بعض الشيء مقارنة بالاستراتيجيات السابقة ومحاولة إعطاء أمثلة عن كل نشاط حتى يستوعب الطفل الإستراتيجية ويسهل عليه استعمالها خارج التدريب والأنشطة.

1- النشاط الأول: دلالة الكلمات

الأدوات المستعملة: بطاقات/ صور/ أوراق/ أقلام.

طريقة التدريب:

- التدريب الأول:

نطلب من التلميذ تكوين كلمات جديدة ذات معنى انطلاقا من مجموعة من المقاطع.

- التدريب الثاني:

نطلب من التلميذ تقطيع مجموعة من الكلمات الطويلة والمركبة واستخراج منها مقاطع ذات معنى.

- التدريب الثالث:

نعطي للتلميذ بطاقات بها كلمات مكتوبة وصور معبرة عنها، هذه الكلمات مختلفة في الشكل ومتشابهة في المعنى، البعض منها مألوف والبعض الآخر غير مألوف ثم نطلب منه محاولة الربط بينها من خلال مقارنتها.

- التدريب الرابع:

نعرض على التلميذ مجموعة من الكلمات المتشابهة في الشكل والمختلفة في المعنى ونطلب من التلميذ تصنيفها حسب تشابه شكلها.

- التدريب الخامس:

نعرض على التلميذ مجموعة من الكلمات المكتوبة وصورة تعبر عن بعض منها فقط، ونطلب من التلميذ وصل الكلمات المناسبة بالصورة المعبرة عنها.

2- النشاط الثاني: دلالة الجمل

الأدوات المستعملة: بطاقات/ أوراق/ أقلام.

طريقة التدريب:

- التدريب الأول:

نطلب من التلميذ تكوين جمل ذات معنى انطلاقا من كلمات مألوفة وغير مألوفة مختلفة.

- التدريب الثاني:

نعطي للتلميذ مجموعة من الجمل تؤدي نفس المعنى ولكنها مختلفة في بعض الكلمات ونطلب منه إيجاد أوجه التشابه والاختلاف بينها.

- التدريب الثالث:

نعطي للتلميذ مجموعة من الجمل تحتوي على نفس الكلمات لكن تركيبها وتسلسلها مختلف من جملة إلى أخرى مما يؤدي إلى معنى ومفهوم مختلف، ثم نطلب من التلميذ إيجاد الفرق بينها.

المحور الثالث: التدريب على استراتيجيات الاسترجاع

تم التركيز في المحور الأخير من التدريب والخاص باستراتيجيات الاسترجاع، حسب الإستراتيجية الأولى المقترحة بالاعتماد في بناء أنشطتها على التدريبات التالية:

التكرار- الترديد اللفظي- التسلسل والترتيب- الاستدعاء- التذكر.

أما حسب الإستراتيجية الثانية فاعتمدنا على:

التحديد- التنظيم- التعرف- التذكر- بناء المعنى.

أولا: إستراتيجية التسميع

– تطبق إستراتيجية التسميع للتدريب على الاستدعاء كأول نوع من أنواع الاسترجاع، وتهدف إلى تنمية القدرة على استدعاء المعلومات المرمزة في الذاكرة عن طريق الترديد والتكرار المسموع.

– تعتبر إستراتيجية التسميع من الاستراتيجيات السهلة من حيث شرحها للتلميذ، لكن لابد من التدريب على استعمالها من أجل تطبيقها الدائم خارج أنشطة البرنامج.

1– النشاط الأول: استدعاء المحفوظات

الأدوات المستعملة: الكتاب المدرسي/ بعض المحفوظات المدرسية.

طريقة التدريب: يحتوي هذا النشاط على نوع واحد من التدريب.

– نطلب من التلميذ تذكر وترديد بعض الأناشيد المدرسية المألوفة أو الآيات القرآنية السابق تعلمها وتخزينها في الذاكرة.

2– النشاط الثاني: استدعاء سلاسل الأرقام

الأدوات المستعملة: أوراق– أقلام.

طريقة التدريب:

– التدريب الأول:

نعطي للتلميذ مجموعة من الأرقام ونطلب منه إعادتها حسب التسلسل الصحيح، وتكرار ذلك لعدة مرات.

– التدريب الثاني:

نعطي للتلميذ مجموعة متسلسلة من الأرقام ونطلب منه إعادة ذكرها مع زيادة رقم أو رقمين لتكملة تسلسل المجموعة.

3– النشاط الثالث: استدعاء قوائم الأعداد

الأدوات المستعملة: أوراق– أقلام.

طريقة التدريب:

– التدريب الأول:

نساعد الطفل على الحفظ الذهني لعددين.

- التدريب الثاني:

نحاول في كل مرة إضافة عدد جديد للسلسلة.

4- النشاط الرابع: استدعاء سلاسل الحروف

الأدوات المستعملة: أوراق- أقلام.

طريقة التدريب:

- التدريب الأول:

نعرض على التلميذ عددا من الحروف حسب تسلسلها ثم نطلب منه إعادتها لفظيا.

- التدريب الثاني:

نعرض على التلميذ مجموعة من الحروف حسب التسلسل الأبجدي ونطلب منه إضافة الحرف التالي وهكذا، وفي كل مرة نحاول جعل السلسلة أطول.

- التدريب الثالث:

في هذه المرحلة نقوم بإعطائه قوائم لمجموعات من الحروف مكتوبة بأشكالها المختلفة (أول الكلمة، وسطها، وأخرها) ونطلب من التلميذ محاولة تخزينها لفظيا وبصريا عن طريق التكرار ومن ثم استدعائها لفظيا وكتابيا.

5- النشاط الخامس: استدعاء قوائم الكلمات

الأدوات المستعملة: أوراق- أقلام.

طريقة التدريب:

- التدريب الأول:

نساعد الطفل على أن يحفظ ويخزن ذهنيا قائمة من الكلمات المفردة، نبدأ بكلمتين ونطلب من التلميذ ترديدها وتدريجيا يضاف إليها عدد مفردات القائمة، يكون التدريب أولا لفظيا ويعتمد على التكرار الأصم فقط.

- التدريب الثاني:

ننتقل في هذه الخطوة إلى جعل التكرار لفظيا وبصريا معا أي باستدعاء الكلمات المخزنة عن طريق التسميع بإعادة كتابتها.

- التدريب الثالث:

ننتقل في الخطوة الأخيرة من النشاط إلى التكرار والتسميع الكيفي، حيث نطلب من التلميذ تكرار مجموعة الكلمات انطلاقا من ربطها بمعناها من خلال إيجاد علاقة من أي نوع كان بين الكلمات من نفس المجموعة، معتمدا في ذلك على فحص الكلمة وإدراك مدلولها.

6- النشاط السادس: استدعاء الأحداث

الأدوات المستعملة: قصص.

طريقة التدريب: يحتوي هذا النشاط على تدريب واحد.

- نقوم بسرد قصة قصيرة على التلميذ تحتوي على أحداث متتابعة ثم نطلب منه إعادة سردها حسب ترتيب أحداثها.

ثانيا: إستراتيجية إدراك التفاصيل

- تطبق إستراتيجية إدراك التفاصيل للتدريب على التعرف كثاني نوع من أنواع الاسترجاع، وهدفها تنمية القدرة على التعرف على المعلومات التي لم يسبق تخزينها من خلال تفاصيل خاصة تربطها بخبرات سابقة أو بمعلومات مخزنة في الذاكرة.
- نقوم بشرح الإستراتيجية للتلميذ وكيفية استعمال التفاصيل من أجل الاسترجاع السهل والسليم.

1- النشاط الأول: التعرف وفق السياق

الأدوات المستعملة: بطاقات/ صور/ فقرات مكتوبة/ أوراق/ أقلام.

طريقة التدريب:

- التدريب الأول:

نعرض على التلميذ صورة منقوصة وعلى التلميذ التركيز في الصورة والتعرف على الجزء الناقص.

- التدريب الثاني:

نقوم بعرض مجموعات متناسقة من الأرقام أو الأشكال بها عناصر محذوفة ويطلب من التلميذ تحديد هذه العناصر حتى تكتمل السلسلة.

- التدريب الثالث:

نعرض على التلميذ فقرة مكتوبة بها كلمات وجمل محذوفة وعليه التعرف على ما هو محذوف حتى يكتمل معنى المقروء.

2- النشاط الثاني: التعرف وفق التنظيم

الأدوات المستعملة: صور/ أوراق/ أقلام.

طريقة التدريب:

- التدريب الأول:

يتم عرض سلسلة قصيرة من الأشكال المألوفة وغير المألوفة وفقا لترتيب معين، ويطلب من التلميذ استرجاع هذه الأشكال وفقا للترتيب السابق عرضه لها، ويمكن استخدام الأرقام أو الكلمات أو الصور.

- التدريب الثاني:

نعرض مجموعة من صور المألوفة وغير المألوفة مشكلة أحداث قصة بسيطة ويطلب من التلميذ اشتقاق أو استنتاج القصة من هذه الصور.

الملحق 6

الملحق رقم (6): النتائج الخام للدراسة

النتائج الخام لأفراد عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي للاختبار الفرعي الأول (التعرف) المسجلة في التدريب على إستراتيجية الضبط الذاتي

النتائج / الحالات	بعد التعرف على الحرف /20		بعد التعرف على الكلمة /15		المجموع /35	
	قياس قبلي	قياس بعدي	قياس قبلي	قياس بعدي	قياس قبلي	قياس بعدي
الحالة 1	10	12	7	8	**17**	**20**
الحالة 2	10	12	4	4	14	16
الحالة 3	9	11	4	5	13	16
الحالة 4	10	11	5	7	15	18
الحالة 5	8	9	5	7	13	16
الحالة 6	5	**6**	7	9	12	15
الحالة 7	9	11	4	5	13	16
الحالة 8	7	7	6	7	13	14
الحالة 9	7	8	**00**	**2**	**7**	10
الحالة 10	9	9	2	**2**	11	11
الحالة 11	5	8	5	9	10	17
الحالة 12	6	6	2	**2**	8	**8**
الحالة 13	8	10	9	10	**17**	**20**
الحالة 14	6	8	**10**	**11**	16	19
الحالة 15	9	10	8	9	**17**	19
الحالة 16	8	9	7	9	15	18
الحالة 17	10	12	2	5	12	17
الحالة 18	**4**	**6**	3	5	**7**	11
الحالة 19	8	9	1	**2**	9	11
الحالة 20	10	10	5	5	15	15
الحالة 21	10	8	7	8	**17**	16
الحالة 22	**11**	**13**	6	7	**17**	**20**
الحالة 23	7	9	4	10	11	19
الحالة 24	6	8	5	6	10	14
الحالة 25	8	8	4	5	12	13
الحالة 26	8	8	5	5	13	13
الحالة 27	7	10	6	8	13	18
الحالة 28	9	12	5	6	14	18
الحالة 29	6	11	6	6	12	17
الحالة 30	9	10	7	7	16	17

النتائج الخام لأفراد عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي للاختبار الفرعي الثاني (الفهم القرائي) المسجلة في التدريب على إستراتيجية الضبط الذاتي

النتائج / الحالات	بعد فهم الكلمة /20		بعد فهم الجملة /10		بعد فهم الفقرة /09		المجموع /39	
	قياس قبلي	قياس بعدي	قياس قبلي	قياس بعدي	قياس قبلي	قياس بعدي	قياس قبلي	قياس بعدي
الحالة 1	10	12	3	5	2	2	15	19
الحالة 2	**11**	13	5	5	3	2	**19**	**20**
الحالة 3	9	11	4	5	3	3	16	19
الحالة 4	**11**	11	5	5	**00**	2	16	18
الحالة 5	8	10	1	3	2	2	11	15
الحالة 6	7	7	5	4	3	2	15	13
الحالة 7	**11**	11	6	6	2	3	**19**	**20**
الحالة 8	10	13	5	5	1	2	16	**20**
الحالة 9	5	7	**8**	**9**	2	2	15	18
الحالة 10	6	8	2	2	**00**	2	**8**	12
الحالة 11	4	**4**	3	4	1	3	**8**	11
الحالة 12	8	10	3	3	3	3	14	16
الحالة 13	9	9	**00**	**1**	**00**	**00**	9	**10**
الحالة 14	5	7	4	5	1	4	10	16
الحالة 15	6	8	2	5	4	4	12	17
الحالة 16	8	9	6	5	5	4	**19**	18
الحالة 17	8	8	5	5	3	3	16	16
الحالة 18	9	10	4	5	3	4	16	19
الحالة 19	6	7	5	7	4	**5**	15	19
الحالة 20	10	**14**	5	5	1	1	16	**20**
الحالة 21	5	6	4	7	2	**5**	11	18
الحالة 22	9	9	6	7	2	4	17	**20**
الحالة 23	7	9	4	4	3	4	14	17
الحالة 24	9	10	4	4	**6**	**5**	**19**	19
الحالة 25	5	6	2	3	5	4	12	13
الحالة 26	**3**	5	6	4	4	4	13	13
الحالة 27	9	10	5	5	2	2	16	17
الحالة 28	5	5	4	5	**00**	3	9	13
الحالة 29	7	9	**00**	**1**	2	2	9	12
الحالة 30	10	10	**00**	3	**00**	1	10	14

النتائج الخام لأفراد عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي للاختبار الفرعي الأول (التعرف) المسجلة في التدريب على إستراتيجية التصور الذهني

النتائج / الحالات	بعد التعرف على الحرف /20		بعد التعرف على الكلمة /15		المجموع /35	
	قياس قبلي	قياس بعدي	قياس قبلي	قياس بعدي	قياس قبلي	قياس بعدي
الحالة 1	12	12	8	8	**20**	20
الحالة 2	12	12	4	4	16	16
الحالة 3	11	11	5	5	16	16
الحالة 4	11	11	7	7	18	18
الحالة 5	9	9	7	7	16	16
الحالة 6	**6**	7	8	9	15	15
الحالة 7	11	12	5	5	16	17
الحالة 8	7	7	6	7	14	13
الحالة 9	8	8	**2**	**2**	10	10
الحالة 10	9	9	**2**	**2**	11	11
الحالة 11	8	8	9	9	17	17
الحالة 12	6	**6**	**2**	**2**	**8**	**8**
الحالة 13	10	10	10	10	**20**	20
الحالة 14	8	8	**11**	**11**	19	19
الحالة 15	10	9	9	9	19	18
الحالة 16	9	9	9	9	18	18
الحالة 17	12	11	5	6	17	17
الحالة 18	**6**	**6**	5	5	11	11
الحالة 19	9	9	**2**	**2**	11	11
الحالة 20	10	10	5	3	15	13
الحالة 21	8	8	8	8	16	16
الحالة 22	**13**	**13**	7	8	**20**	**21**
الحالة 23	9	9	10	10	19	19
الحالة 24	8	8	6	6	14	14
الحالة 25	8	9	5	5	13	14
الحالة 26	8	8	5	5	13	13
الحالة 27	10	10	8	8	18	18
الحالة 28	12	12	6	6	18	18
الحالة 29	11	11	6	6	17	17
الحالة 30	10	10	7	7	17	17

النتائج الخام لأفراد عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي للاختبار الفرعي الثاني (الفهم القرائي) المسجلة في التدريب على إستراتيجية التصور الذهني

النتائج / الحالات	بعد فهم الكلمة /20		بعد فهم الجملة /10		بعد فهم الفقرة /09		المجموع /39	
	قياس قبلي	قياس بعدي	قياس قبلي	قياس بعدي	قياس قبلي	قياس بعدي	قياس قبلي	قياس بعدي
الحالة 1	12	12	5	5	2	2	19	19
الحالة 2	13	13	5	5	2	3	**20**	**21**
الحالة 3	11	11	5	5	3	3	19	19
الحالة 4	11	11	5	5	2	2	18	18
الحالة 5	10	10	3	3	2	2	15	15
الحالة 6	7	7	4	4	2	2	13	13
الحالة 7	11	11	6	6	3	3	**20**	20
الحالة 8	13	13	5	5	2	2	**20**	20
الحالة 9	7	7	**9**	**9**	2	2	18	18
الحالة 10	8	8	2	2	2	2	12	12
الحالة 11	**4**	**4**	4	4	3	3	11	**11**
الحالة 12	10	10	3	3	3	3	16	16
الحالة 13	9	10	**1**	**1**	**00**	**00**	**10**	**11**
الحالة 14	7	7	5	5	4	4	16	16
الحالة 15	8	8	5	5	4	4	17	17
الحالة 16	9	9	5	4	4	4	18	17
الحالة 17	8	7	5	6	3	3	16	16
الحالة 18	10	10	5	5	4	4	19	19
الحالة 19	7	8	7	7	**5**	**5**	19	20
الحالة 20	**14**	**14**	5	5	2	1	**20**	**21**
الحالة 21	6	6	7	7	**5**	**5**	18	18
الحالة 22	9	9	7	7	4	4	**20**	20
الحالة 23	9	9	4	4	**5**	4	17	18
الحالة 24	10	10	4	4	**5**	**5**	19	19
الحالة 25	6	6	3	3	4	4	13	13
الحالة 26	5	5	4	4	4	4	13	13
الحالة 27	10	10	5	5	2	2	17	17
الحالة 28	5	5	5	5	3	3	13	13
الحالة 29	9	9	**1**	**1**	2	2	12	12
الحالة 30	10	9	3	4	1	1	14	14

النتائج الخام لأفراد عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي للاختبار الفرعي الأول (التعرف) المسجلة في التدريب على إستراتيجية التجميع

النتائج / الحالات	بعد التعرف على الحرف /20		بعد التعرف على الكلمة /15		المجموع /35	
	قياس قبلي	قياس بعدي	قياس قبلي	قياس بعدي	قياس قبلي	قياس بعدي
الحالة 1	12	**15**	8	8	20	**23**
الحالة 2	12	12	4	5	16	17
الحالة 3	11	11	5	6	16	17
الحالة 4	11	14	7	8	18	22
الحالة 5	9	13	7	9	16	22
الحالة 6	7	**8**	8	9	15	17
الحالة 7	12	**15**	5	6	17	21
الحالة 8	7	8	6	9	13	17
الحالة 9	8	9	**2**	**3**	10	**12**
الحالة 10	9	9	**2**	4	11	13
الحالة 11	8	10	9	10	17	20
الحالة 12	**6**	9	**2**	**3**	**8**	**12**
الحالة 13	10	11	10	**12**	20	**23**
الحالة 14	8	12	**11**	11	19	**23**
الحالة 15	9	12	9	11	18	**23**
الحالة 16	9	12	9	9	18	21
الحالة 17	11	11	6	6	17	17
الحالة 18	**6**	**8**	5	6	11	14
الحالة 19	9	9	**2**	5	11	14
الحالة 20	10	11	3	4	13	15
الحالة 21	8	11	8	8	16	19
الحالة 22	**13**	13	8	8	**21**	21
الحالة 23	9	12	10	10	19	22
الحالة 24	8	9	6	7	14	16
الحالة 25	9	12	5	5	14	17
الحالة 26	8	10	5	6	13	16
الحالة 27	10	10	8	10	18	20
الحالة 28	12	**15**	6	8	18	**23**
الحالة 29	11	14	6	8	17	22
الحالة 30	10	11	7	6	17	17

النتائج الخام لأفراد عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي للاختبار الفرعي الثاني (الفهم القرائي) المسجلة في التدريب على إستراتيجية التجميع

النتائج / الحالات	بعد فهم الكلمة /20		بعد فهم الجملة /10		بعد فهم الفقرة /09		المجموع /39	
	قياس قبلي	قياس بعدي	قياس قبلي	قياس بعدي	قياس قبلي	قياس بعدي	قياس قبلي	قياس بعدي
الحالة 1	12	12	5	5	2	2	19	19
الحالة 2	13	13	5	6	3	3	**21**	**22**
الحالة 3	11	11	5	5	3	3	19	19
الحالة 4	11	11	5	5	2	2	18	18
الحالة 5	10	10	3	3	2	2	15	15
الحالة 6	7	7	4	4	2	2	13	13
الحالة 7	11	11	6	6	3	3	20	20
الحالة 8	13	13	5	5	2	2	20	20
الحالة 9	7	7	**9**	**9**	2	2	18	18
الحالة 10	8	8	2	2	2	2	12	12
الحالة 11	**4**	**5**	4	4	3	3	**11**	**12**
الحالة 12	10	10	3	3	3	3	16	16
الحالة 13	10	10	**1**	**1**	**00**	**00**	**11**	11
الحالة 14	7	7	5	6	4	4	16	17
الحالة 15	8	7	5	6	4	4	17	17
الحالة 16	9	9	4	4	4	4	17	17
الحالة 17	7	7	6	6	3	3	16	16
الحالة 18	10	10	5	5	4	4	19	19
الحالة 19	8	8	7	8	4	**5**	20	20
الحالة 20	**14**	**14**	5	5	2	2	**21**	21
الحالة 21	6	6	7	8	**5**	**5**	18	19
الحالة 22	9	9	7	7	4	4	20	20
الحالة 23	9	9	4	4	**5**	**5**	18	18
الحالة 24	10	10	4	5	4	**5**	19	19
الحالة 25	6	6	3	4	4	3	13	13
الحالة 26	5	**5**	4	3	4	4	13	12
الحالة 27	10	10	5	4	2	3	17	17
الحالة 28	5	**5**	5	5	3	**5**	13	15
الحالة 29	9	9	**1**	**1**	2	2	12	12
الحالة 30	9	9	4	4	1	1	14	14

النتائج الخام لأفراد عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي للاختبار الفرعي الأول (التعرف) المسجلة في التدريب على إستراتيجية المسح الدلالي

النتائج / الحالات	بعد التعرف على الحرف /20		بعد التعرف على الكلمة /15		المجموع /35	
	قياس قبلي	قياس بعدي	قياس قبلي	قياس بعدي	قياس قبلي	قياس بعدي
الحالة 1	**15**	**15**	8	9	**23**	**24**
الحالة 2	12	12	5	5	17	17
الحالة 3	11	11	6	6	17	17
الحالة 4	14	13	8	8	22	21
الحالة 5	13	13	9	8	22	21
الحالة 6	**8**	**8**	9	8	17	16
الحالة 7	**15**	**15**	6	6	21	21
الحالة 8	8	**8**	9	9	17	17
الحالة 9	9	9	**3**	**3**	**12**	12
الحالة 10	9	9	4	4	13	13
الحالة 11	10	10	10	10	20	20
الحالة 12	9	**8**	**3**	**3**	**12**	**11**
الحالة 13	11	11	**12**	**12**	**23**	23
الحالة 14	12	12	11	11	**23**	23
الحالة 15	12	11	**12**	11	**23**	23
الحالة 16	12	12	9	9	21	21
الحالة 17	11	11	6	6	17	17
الحالة 18	**8**	**8**	6	6	14	14
الحالة 19	9	9	5	5	14	14
الحالة 20	11	11	4	4	15	15
الحالة 21	10	11	7	8	19	17
الحالة 22	13	13	8	8	21	21
الحالة 23	11	12	10	10	22	21
الحالة 24	10	9	7	7	16	17
الحالة 25	12	12	5	5	17	17
الحالة 26	10	10	6	6	16	16
الحالة 27	10	10	10	10	20	20
الحالة 28	**15**	**15**	8	8	**23**	23
الحالة 29	14	14	8	8	22	22
الحالة 30	11	11	6	6	17	17

النتائج الخام لأفراد عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي للاختبار الفرعي الثاني (الفهم القرائي) المسجلة في التدريب على إستراتيجية المسح الدلالي

النتائج / الحالات	بعد فهم الكلمة /20		بعد فهم الجملة /10		بعد فهم الفقرة /09		المجموع /39	
	قياس قبلي	قياس بعدي	قياس قبلي	قياس بعدي	قياس قبلي	قياس بعدي	قياس قبلي	قياس بعدي
الحالة 1	12	14	5	8	2	**2**	19	24
الحالة 2	13	15	6	8	3	4	**22**	**27**
الحالة 3	11	10	5	8	3	4	19	22
الحالة 4	11	12	5	6	2	4	18	22
الحالة 5	10	14	3	**3**	2	4	15	21
الحالة 6	7	9	4	5	2	**2**	13	16
الحالة 7	11	13	6	8	3	5	20	26
الحالة 8	13	15	5	8	2	3	20	26
الحالة 9	7	7	**9**	**11**	2	4	18	22
الحالة 10	8	9	2	**3**	2	3	12	15
الحالة 11	**5**	**6**	4	5	3	3	**12**	**14**
الحالة 12	10	10	3	5	3	3	16	18
الحالة 13	10	10	**1**	**3**	**00**	**2**	11	15
الحالة 14	7	8	6	7	4	4	17	19
الحالة 15	7	8	6	7	4	4	17	19
الحالة 16	9	9	4	4	4	4	17	17
الحالة 17	7	8	6	6	3	4	16	18
الحالة 18	10	12	5	5	4	4	19	21
الحالة 19	8	11	8	9	4	4	20	24
الحالة 20	**14**	**16**	5	7	2	3	21	26
الحالة 21	6	**6**	8	8	**5**	5	19	19
الحالة 22	9	9	7	8	4	**6**	20	23
الحالة 23	9	9	4	5	**5**	5	18	19
الحالة 24	10	11	5	5	4	4	19	20
الحالة 25	6	7	4	5	3	3	13	15
الحالة 26	**5**	**6**	3	**3**	4	5	12	**14**
الحالة 27	10	11	4	5	3	3	17	19
الحالة 28	**5**	**6**	5	6	**5**	**6**	15	18
الحالة 29	9	11	**1**	**3**	2	2	12	16
الحالة 30	9	8	4	5	1	2	14	15

النتائج الخام لأفراد عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي للاختبار الفرعي الأول (التعرف) المسجلة في التدريب على إستراتيجية التسميع

النتائج / الحالات	بعد التعرف على الحرف /20		بعد التعرف على الكلمة /15		المجموع /35	
	قياس قبلي	قياس بعدي	قياس قبلي	قياس بعدي	قياس قبلي	قياس بعدي
الحالة 1	**15**	17	9	10	**24**	**27**
الحالة 2	12	12	5	7	17	19
الحالة 3	11	13	6	8	17	21
الحالة 4	13	15	8	10	21	25
الحالة 5	13	16	8	8	21	24
الحالة 6	**8**	10	8	10	16	20
الحالة 7	**15**	**18**	6	8	21	26
الحالة 8	**8**	9	9	8	17	17
الحالة 9	9	10	**3**	6	12	16
الحالة 10	9	10	4	**5**	13	**15**
الحالة 11	10	12	10	10	20	22
الحالة 12	**8**	**9**	**3**	6	**11**	**15**
الحالة 13	11	13	**12**	**13**	23	26
الحالة 14	12	12	11	**13**	23	25
الحالة 15	11	12	**12**	12	23	24
الحالة 16	12	14	9	9	21	23
الحالة 17	11	11	6	6	17	17
الحالة 18	**8**	**9**	6	6	14	15
الحالة 19	9	12	5	7	14	19
الحالة 20	11	12	4	**5**	15	17
الحالة 21	10	10	7	6	17	16
الحالة 22	13	13	8	7	21	20
الحالة 23	11	11	10	10	21	21
الحالة 24	10	10	7	9	17	19
الحالة 25	12	16	5	8	17	24
الحالة 26	10	10	6	10	16	20
الحالة 27	10	11	10	14	20	25
الحالة 28	**15**	15	8	9	23	24
الحالة 29	14	16	8	10	22	26
الحالة 30	11	11	6	6	17	17

النتائج الخام لأفراد عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي للاختبار الفرعي الثاني (الفهم القرائي) المسجلة في التدريب على إستراتيجية التسميع

النتائج / الحالات	بعد فهم الكلمة /20		بعد فهم الجملة /10		بعد فهم الفقرة /09		المجموع /39	
	قياس قبلي	قياس بعدي	قياس قبلي	قياس بعدي	قياس قبلي	قياس بعدي	قياس قبلي	قياس بعدي
الحالة 1	14	14	8	8	**2**	**3**	24	25
الحالة 2	15	15	8	9	4	5	**27**	**29**
الحالة 3	10	12	8	8	4	4	22	24
الحالة 4	12	14	6	6	4	4	22	24
الحالة 5	14	15	**3**	5	4	5	21	25
الحالة 6	9	10	5	5	**2**	**3**	16	18
الحالة 7	13	13	8	8	5	5	26	26
الحالة 8	15	15	8	9	3	**3**	26	27
الحالة 9	7	7	**11**	**12**	4	4	22	23
الحالة 10	9	10	**3**	**3**	3	**3**	15	**16**
الحالة 11	**6**	**6**	5	7	3	**3**	**14**	**16**
الحالة 12	10	10	5	5	3	4	18	19
الحالة 13	10	10	**3**	**3**	**2**	**3**	15	**16**
الحالة 14	8	8	7	7	4	4	19	19
الحالة 15	8	9	7	6	4	4	19	19
الحالة 16	9	10	4	5	4	4	17	19
الحالة 17	8	9	6	8	4	5	18	22
الحالة 18	12	12	5	5	4	4	21	21
الحالة 19	11	11	9	9	4	6	24	26
الحالة 20	**16**	**17**	7	7	3	4	26	28
الحالة 21	**6**	7	8	9	5	5	19	21
الحالة 22	9	9	8	9	**6**	**7**	23	25
الحالة 23	9	9	5	5	5	5	19	19
الحالة 24	11	11	5	6	4	4	20	21
الحالة 25	7	7	5	7	3	**3**	15	17
الحالة 26	**6**	**6**	**3**	5	5	5	**14**	**16**
الحالة 27	11	13	5	6	3	**3**	19	22
الحالة 28	**6**	7	6	6	**6**	6	18	19
الحالة 29	11	11	**3**	**3**	2	**3**	16	17
الحالة 30	8	9	5	5	2	3	15	17

النتائج الخام لأفراد عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي للاختبار الفرعي الأول (التعرف) المسجلة في التدريب على إستراتيجية إدراك التفاصيل

النتائج / الحالات	بعد التعرف على الحرف /20		بعد التعرف على الكلمة /15		المجموع /35	
	قياس قبلي	قياس بعدي	قياس قبلي	قياس بعدي	قياس قبلي	قياس بعدي
الحالة 1	17	18	10	12	**27**	**30**
الحالة 2	12	12	7	10	19	22
الحالة 3	13	13	8	10	21	23
الحالة 4	15	16	10	10	25	26
الحالة 5	16	16	8	9	24	25
الحالة 6	10	11	10	12	20	23
الحالة 7	**18**	**20**	8	9	26	29
الحالة 8	**9**	**10**	8	9	17	19
الحالة 9	10	**10**	6	7	16	**17**
الحالة 10	10	**10**	**5**	7	**15**	**17**
الحالة 11	12	13	10	11	22	24
الحالة 12	**9**	11	6	**6**	**15**	**17**
الحالة 13	13	13	**13**	13	26	26
الحالة 14	12	12	**13**	**14**	25	26
الحالة 15	12	13	12	12	24	25
الحالة 16	14	14	9	9	23	23
الحالة 17	11	11	6	9	17	20
الحالة 18	**9**	**10**	6	7	**15**	**17**
الحالة 19	12	12	7	8	19	20
الحالة 20	12	14	**5**	7	17	21
الحالة 21	10	11	6	**6**	16	**17**
الحالة 22	13	13	7	8	20	21
الحالة 23	11	12	10	12	21	24
الحالة 24	10	**10**	9	9	19	19
الحالة 25	16	17	8	9	24	26
الحالة 26	10	14	10	11	20	25
الحالة 27	11	11	14	**14**	25	25
الحالة 28	15	15	9	11	24	26
الحالة 29	16	16	10	10	26	26
الحالة 30	11	11	6	**6**	17	**17**

النتائج الخام لأفراد عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي للاختبار الفرعي الثاني (الفهم القرائي) المسجلة في التدريب على إستراتيجية إدراك التفاصيل

النتائج / الحالات	بعد فهم الكلمة /20		بعد فهم الجملة /10		بعد فهم الفقرة /09		المجموع /39	
	قياس قبلي	قياس بعدي	قياس قبلي	قياس بعدي	قياس قبلي	قياس بعدي	قياس قبلي	قياس بعدي
الحالة 1	14	14	8	8	**3**	**4**	25	26
الحالة 2	15	15	9	10	5	6	**29**	**31**
الحالة 3	12	12	8	10	4	6	24	28
الحالة 4	14	15	6	7	4	**4**	24	26
الحالة 5	15	15	5	6	5	5	25	26
الحالة 6	10	10	5	5	**3**	**4**	18	19
الحالة 7	13	14	8	9	5	6	26	29
الحالة 8	15	15	9	9	**3**	**4**	27	28
الحالة 9	7	9	**12**	**14**	4	**4**	23	27
الحالة 10	10	10	**3**	**4**	**3**	**4**	**16**	18
الحالة 11	**6**	**6**	7	7	**3**	**4**	**16**	**17**
الحالة 12	10	10	5	5	4	**4**	19	19
الحالة 13	10	10	**3**	**4**	**3**	**4**	**16**	18
الحالة 14	8	9	7	7	4	**4**	19	20
الحالة 15	9	11	6	8	4	**4**	19	23
الحالة 16	10	10	5	7	4	5	19	22
الحالة 17	9	9	8	9	5	5	22	23
الحالة 18	12	12	5	5	4	**4**	21	21
الحالة 19	11	11	9	9	6	6	26	26
الحالة 20	**17**	**18**	7	7	4	**4**	28	29
الحالة 21	7	9	9	10	5	5	21	24
الحالة 22	9	10	9	9	**7**	**8**	25	27
الحالة 23	9	9	5	7	5	5	19	21
الحالة 24	11	11	6	7	4	**4**	21	22
الحالة 25	7	8	7	7	**3**	**4**	17	19
الحالة 26	**6**	7	5	5	5	5	**16**	**17**
الحالة 27	13	13	6	6	**3**	5	22	24
الحالة 28	7	8	6	6	6	6	19	20
الحالة 29	11	11	**3**	**4**	**3**	**4**	17	19
الحالة 30	9	9	5	5	3	**4**	17	18

الملحق 7

الملحق رقم (7): النتائج الإحصائية للدراسة
باستخدام برنامج (spss)

```
T-TEST PAIRS=ضبط ذاتي 1قبلي WITH ضبط ذاتي 1بعدي (PAIRED)
  /CRITERIA=CI(.9500)
  /MISSING=ANALYSIS.
```

Test T

Statistiques des échantillons appariés

	Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1	12,9667	30	2,96512	,54135
	15,7333	30	3,19410	,58316

Corrélations des échantillons appariés

	N	Corrélation	Sig.
Paire 1	30	,782	,000

Test des échantillons appariés

	Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatéral)
				Intervalle de confiance de la différence à 95 %				
	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Inférieur	Supérieur			
Paire 1	-2,76667	2,04574	,37350	-3,53056	-2,00277	-7,407	29	,000

```
T-TEST PAIRS=ضبط ذاتي 2قبلي WITH ضبط ذاتي 2بعدي a (PAIRED)
  /CRITERIA=CI(.9500)
  /MISSING=ANALYSIS.
```

Test T

Statistiques des échantillons appariés

	Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1	13,8333	30	3,45496	,63079
	16,4000	30	3,06931	,56038

Corrélations des échantillons appariés

	N	Corrélation	Sig.
Paire 1	30	,810	,000

Test des échantillons appariés

	Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatéral)
	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 % Inférieur	Supérieur			
Paire 1	-2,56667	2,04574	,37350	-3,33056	-1,80277	-6,872	29	,000

```
T-TEST PAIRS=تصور ذهني1قبلي WITH تصور ذهني1بعدي (PAIRED)
  /CRITERIA=CI(.9500)
  /MISSING=ANALYSIS.
```

Test T

Statistiques des échantillons appariés

	Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1	15,7333	30	3,19410	,58316
	15,7000	30	3,26053	,59529

Corrélations des échantillons appariés

	N	Corrélation	Sig.
Paire 1	30	,985	,000

Test des échantillons appariés

	Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatéral)
	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 % Inférieur	Supérieur			
Paire1	,03333	,55605	,10152	-,17430	,24097	,328	29	,745

```
T-TEST PAIRS=قبلي2تصور ذهني WITH بعدي2تصور ذهني (PAIRED)
  /CRITERIA=CI(.9500)
  /MISSING=ANALYSIS.
```

Test T

Statistiques des échantillons appariés

	Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1	16,4000	30	3,06931	,56038
	16,5333	30	3,12645	,57081

Corrélations des échantillons appariés

	N	Corrélation	Sig.
Paire 1	30	,990	,000

Test des échantillons appariés

	Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatéral)
				Intervalle de confiance de la différence à 95 %				
	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Inférieur	Supérieur			
Paire 1	-,13333	,43417	,07927	-,29546	,02879	-1,682	29	,103

```
T-TEST PAIRS=قبلي1تجميع WITH بعدي1تجميع (PAIRED)
  /CRITERIA=CI(.9500)
  /MISSING=ANALYSIS.
```

Test T

Statistiques des échantillons appariés

	Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1	15,7000	30	3,26053	,59529
	18,5333	30	3,56935	,65167

Corrélations des échantillons appariés

	N	Corrélation	Sig.
Paire 1	30	,906	,000

Test des échantillons appariés

	Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatéral)
				Intervalle de confiance de la différence à 95 %				
	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Inférieur	Supérieur			
Paire1	-2,83333	1,51050	,27578	-3,39736	-2,26930	-10,274	29	,000

```
T-TEST PAIRS=تجميع2قبلي WITH تجميع2بعدي (PAIRED)
  /CRITERIA=CI(.9500)
  /MISSING=ANALYSIS.
```

Test T

Statistiques des échantillons appariés

	Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1	16,5333	30	3,12645	,57081
	16,7000	30	3,13105	,57165

Corrélations des échantillons appariés

	N	Corrélation	Sig.
Paire 1	30	,986	,000

Test des échantillons appariés

	Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatéral)
				Intervalle de confiance de la différence à 95 %				
	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Inférieur	Supérieur			
Paire1	-,16667	,53067	,09689	-,36482	,03149	-1,720	29	,096

```
T-TEST PAIRS=مسح دلالي قبلي1 WITH مسح دلالي بعدي1 (PAIRED)
  /CRITERIA=CI(.9500)
  /MISSING=ANALYSIS.
```

Test T

Statistiques des échantillons appariés

	Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1	18,5333	30	3,56935	,65167
	18,3667	30	3,60539	,65825

Corrélations des échantillons appariés

	N	Corrélation	Sig.
Paire 1	30	,986	,000

Test des échantillons appariés

	Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatéral)
				Intervalle de confiance de la différence à 95 %				
	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Inférieur	Supérieur			
Paire1	,16667	,59209	,10810	-,05442	,38776	1,542	29	,134

```
T-TEST PAIRS= مسح قبلي2دلالي WITH مسح بعدي2 دلالي (PAIRED)
  /CRITERIA=CI(.9500)
  /MISSING=ANALYSIS.
```

Test T

Statistiques des échantillons appariés

	Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1	16,7000	30	3,13105	,57165
	19,6667	30	3,88927	,71008

Corrélations des échantillons appariés

	N	Corrélation	Sig.
Paire 1	30	,906	,000

Test des échantillons appariés

	Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatéral)
				Intervalle de confiance de la différence à 95 %				
	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Inférieur	Supérieur			
Paire1	-2,96667	1,69143	,30881	-3,59826	-2,33508	-9,607	29	,000

```
T-TEST PAIRS=قبلي1تسميع WITH بعدي1تسميع (PAIRED)
  /CRITERIA=CI(.9500)
  /MISSING=ANALYSIS.
```

Test T

Statistiques des échantillons appariés

	Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1	18,3667	30	3,60539	,65825
	20,8333	30	3,87817	,70805

Corrélations des échantillons appariés

	N	Corrélation	Sig.
Paire 1	30	,863	,000

Test des échantillons appariés

	Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatéral)
				Intervalle de confiance de la différence à 95 %				
	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Inférieur	Supérieur			
Paire1	-2,46667	1,97804	,36114	-3,20528	-1,72805	-6,830	29	,000

```
T-TEST PAIRS=قبلي2تسميع WITH بعدي2تسميع (PAIRED)
  /CRITERIA=CI(.9500)
  /MISSING=ANALYSIS.
```

Test T

Statistiques des échantillons appariés

	Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1	19,6667	30	3,88927	,71008
	21,2000	30	3,94269	,71983

Corrélations des échantillons appariés

	N	Corrélation	Sig.
Paire 1	30	,965	,000

Test des échantillons appariés

	Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatéral)
				Intervalle de confiance de la différence à 95 %				
	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Inférieur	Supérieur			
Paire1	-1,53333	1,04166	,19018	-1,92230	-1,14437	-8,063	29	,000

```
T-TEST PAIRS=تفاصيل إدراك قبلي1 WITH التفاصيل إدراك بعدي1 (PAIRED)
  /CRITERIA=CI(.9500)
  /MISSING=ANALYSIS.
```

Test T

Statistiques des échantillons appariés

	Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1	20,8333	30	3,87817	,70805
	22,5333	30	3,83031	,69932

Corrélations des échantillons appariés

	N	Corrélation	Sig.
Paire 1	30	,944	,000

Test des échantillons appariés

	Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatéral)
				Intervalle de confiance de la différence à 95 %				
	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Inférieur	Supérieur			
Paire1	-1,70000	1,29055	,23562	-2,18190	-1,21810	-7,215	29	,000

```
T-TEST PAIRS=تفاصيل إدراك2_قبلي WITH تفاصيل إدراك2_بعدي (PAIRED)
  /CRITERIA=CI(.9500)
  /MISSING=ANALYSIS.
```

Test T

Statistiques des échantillons appariés

	Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1	21,2000	30	3,94269	,71983
	22,9000	30	4,13021	,75407

Corrélations des échantillons appariés

	N	Corrélation	Sig.
Paire 1	30	,963	,000

Test des échantillons appariés

	Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatéral)
				Intervalle de confiance de la différence à 95 %				
	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Inférieur	Supérieur			
Paire1	-1,70000	1,11880	,20426	-2,11777	-1,28223	-8,323	29	,000