جامعة مولود معمري تيزي وزو

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم الارطوفونيا

دراسة علاقة الحلقة الفونولوجية بصعوبات فهم النص المقروء عند الأطفال المتمدرسين بالطور الابتدائي (السنة الرابعة والخامسة ابتدائي)

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في الارطوفونيا:

تخصص علم الاعصاب اللغوي العيادي

من اعداد:

- **شرناعي مريم**
- **زوزو ميلة**

تحت اشراف الأستاذ:

بلهوشات كريم

السنة الدراسية: 2023/2022

كلمة الشكر

الحمد لله الذي اعاننا على القصد، ورزقنا من العلم ما لم نكن نعلم ووهبنا الإرادة والعزيمة على انجاز هذا العمل المتواضع.

فلعل اصدق وأعظم شكر نستطيع ان نوجهه هو شكرنا لله عز وجل الذي يسر لنا هذا العمل واهل علينا رداء الرحمة والأمان.

نتقدم بخالص الشكر الجزيل والعرفان بالجميل والاحترام والتقدير لمن غمرنا بالفضل واختصنا بالنصح وتفضل علينا بقبول الاشراف على مذكرة الماستر الأستاذ الفاضل "بلهوشات كريم" الذي سهل لنا طريق العمل ولم يبخل علينا بنصائحه القيمة، ابقاه الله ذخرا لطلبة العلم.

كما نتقدم بالشكر الى كل أساتذة قسم الارطفونيا.

الى كل من قدم لنا يد العون من قريب او من بعيد لانجاز هذه المذكرة.

وشكرا.

مريم وميلة

الاهداء

الى والدي الكريمين

تقديرا وعرفانا لا يقدرهما الا الذي انعم علي بهما.

اهدي هذا العمل المتواضع الى ابي المتواضع الذي لم يبخل علي يوما بشيء
والى امي التي ذودتني بالحنان والمحبة والى اختي الحبيبة "حسناء".

والى روح جدتي الزكية الطاهرة.

مريم

الاهداء

اهدي هذا العمل الى من كان سببا في وجودي في الحياة، الى من كان لهما الفضل في كل هدف حققته الى اعز وأغلى الناس الي "ابي" و "امي" اطال الله في عمرهما.

الى من جمل الله بهم حياتي وقاسموني حزني وفرحي اخواتي.

الى براعم العائلة "ادير-سيدرا-انس-شهد" حفظهم الله ورعاهم.

الى كافة الأصدقاء والى من مهدوا الطريق امامي للوصول الى ذروة العلم.

والى من رافقتني طوال هذا العام صديقتي "مريم".

ميلة

Résumé

La présente étude a pour objet de révéler l'existence d'une relation entre la boucle phonologique et les difficultés de la compréhension du texte chez les enfants scolarisés au cycle primaire en quatrième et cinquième années qui présentent des difficultés en compréhension de la lecture. Sans le cadre d'une démarche descriptive, nous avons appliqué le test de la boucle phonologique « mots » et le test de la compréhension du texte, sur un échantillon constitué de 30cas d'élèves choisis de manière délibérée au niveau des écoles primaires « Khodja khaled » et «Frères berkani 1 » situés à Tizi ouzzou.

Les résultats de l'analyse statistique avec l'estimation du coefficient de corrélation Pearson, ont révélés l'existence d'une relation entre la capacité de la boucle phonologique et les difficultés de la compréhension du texte, ce qui confirme l'hypothèse de la présente étude.

Mots clés : boucle phonologique, la compréhension du texte, les enfants scolarisés, difficultés de compréhension.

الملخص

هدفت الدراسة الحالية الكشف عن وجود علاقة بين الحلقة الفونولوجية وصعوبات فهم النص المقروء عند الأطفال المتمدرسين بالطور الابتدائي في السنة الرابعة والخامسة الذين يبدون صعوبات في الفهم القرائي، لتحقيق هدف دراستنا تم الاعتماد على المنهج الوصفي، وقد تم تطبيق اختبار الحلقة الفونولوجية "كلمات" واختبار فهم النص المقروء على عينة متكونة من 30تلميذ تم اختيارهم بطريقة قصدية، المتواجدين بابتدائية الاخوة بركاني(1)، وخوجة خالد بتيزي وزو.

اسفرت نتائج التحليل الاحصائي من خلال تقدير معامل الارتباط بيرسون، عن وجود علاقة ارتباطية بين سعة الحلقة الفونولوجية وصعوبات فهم النص المقروء وهو ما يؤكد فرضيات بحثنا.

الكلمات المفتاحية: الحلقة الفونولوجية، الفهم القرائي، الأطفال المتمدرسين، صعوبات الفهم القرائي.

الفهرس

شكر وتقدير

الاهداء

فهرس الجداول

فهرس الاشكال

مقدمة .....أ

الإطار التمهيدي

الإشكالية..... 1

الفرضيات.....4

مصطلحات الدراسة 4

أهمية الدراسة.....5

اهداف الدراسة 5

الدراسات السابقة.....6

الجانب النظري

الفصل الأول: الذاكرة العاملة والحلقة الفونولوجية

تمهيد

1- الذاكرة

1-1-تعريف الذاكرة 11

1-2-أنواع الذاكرة 11

1-3-عمليات الذاكرة.....14

1-4-تحديد مقر الذاكرة.....15

2- الذاكرة العاملة

2-1-تعريف الذاكرة العاملة 16

2-2-مكونات الذاكرة العاملة 16

2-3-نماذج الذاكرة العاملة.....19

2-4-الذاكرة العاملة والتعلم.....21

2-5-الذاكرة العاملة وصعوبات القراءة 22

2-6-علاقة الفهم القرائي بالذاكرة العاملة 22

3- الحلقة الفونولوجية

3-1-تعريف الحلقة الفونولوجية 24

3-2-مكونات الحلقة الفونولوجية 25

3-3-دور الحلقة الفونولوجية في العمليات المعرفية.....25

3-4-خصائص الحلقة الفونولوجية 31

3-5-كيفية معالجة المعلومات في الحلقة الفونولوجية 32

3-6-تقييم وقياس الحلقة الفونولوجية.....34

الخلاصة

الفصل الثاني: الفهم القرائي

تمهيد

1- القراءة

1-1-تعريف القراءة 38

1-2-مستويات القراءة 39

1-3-الية القراءة.....41

1-4-أنواع القراءة.....42

1-5-أهمية القراءة 42

1-6-اهداف القراءة في المدارس الابتدائية 42

1-7-طرق تعلم القراءة.....43
1-8-المناطق العصبية المسؤولة عن القراءة.....45
1-9- مهارات القراءة والفهم.....45

2- الفهم القرائي

2-1-تعريف الفهم 46
2-2-تعريف الفهم القرائي 46
2-3-العوامل المؤثرة في الفهم القرائي 47
2-4-أهمية الفهم القرائي 48
2-5-خطوات الفهم القرائي 48
2-6-أسس الفهم القرائي.....49
2-7-استراتيجيات الفهم القرائي 50
2-8-استراتيجيات تحسين مهارات الفهم القرائي 50
2-9-صعوبات الفهم القرائي 51
2-10-تشخيص صعوبات الفهم القرائي 52
2-11-طرق قياس الفهم القرائي 52
2-12-النماذج المفسرة للفهم القرائي 53

الاطار التطبيقي

الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية

تمهيد

1- الدراسة الاستطلاعية.....58
2- منهج الدراسة.....58
3- المجال المكاني والزماني للدراسة 59
4- عينة الدراسة 59

5- أدوات الدراسة 61

الخلاصة

الفصل الرابع: عرض وتحليل النتائج

تمهيد

1- تقديم النتائج الخام

1-1- تقديم النتائج الخام الخاصة باختبار الحلقة الفونولوجية "كلمات" 67

1-2- تقديم النتائج الخام الخاصة باختبار فهم النص المقروء (النص 1) 68

1-3- تقديم النتائج الخام الخاصة باختبار فهم النص القرائي (النص 2) 70

2- تحليل ومناقشة النتائج الخام احصائيا

2-1- دراسة العلاقة الارتباطية بيرسون بين سعة الحلقة الفونولوجية واختبار فهم النص المقروء (النص1) 71

2-2- دراسة العلاقة الارتباطية بيرسون بين سعة الحلقة الفونولوجية واختبار فهم النص المقروء (النص 2) 73

3- التحليل والمناقشة.....76

4- استنتاج عام 78

الخاتمة.....79

قائمة المراجع.....80

الملاحق

فهرس الاشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يمثل أنواع الذاكرة	**13**
02	يمثل نموذج الذاكرة النشطة 1986	**17**
03	يمثل البنية الوظيفية لجهاز الحلقة الفنولوجية	**18**
04	يمثل مرحلتي التخزين للمعلومات عند بادلي "BADDELEY"	**19**
05	يمثل نموذج الذاكرة حسب « Artkinson et Shiffrin 1969 »	**20**
06	يمثل مراحل عملية الترميز الفونولوجي أثناء إنتاج الكلام	**26**
07	هيكل الحلقة الفونولوجية حسب نموذج بادلي (1986)	**29**
08	نموذج بادلي و هيتش يمثل الحلقة الفونولوجي اللفظية	**30**
09	يمثل مخطط نظام معالجة المعلومة في الحلقة الفونولوجية	**32**
10	يوضح كيف تحدث عملية القراءة	**40**

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يمثل عينة الأطفال	**60**
02	يمثل نتائج اختبار الحلقة الفونولوجية الخام	**67**
03	يمثل نتائج اختبار فهم النص للنص الأول	**68**
04	يمثل نتائج النص الثاني لاختبار فهم النص	**71**
05	يمثل النتائج الإحصائية للحلقة الفونولوجية والنص الأول	**71**
06	يمثل النتائج الإحصائية للحلقة الفونولوجية والنص الثاني	**73**

فهرس المنحنيات

الرقم	العنوان	الصفحة
01	النتائج الإحصائية للحلقة الفونولوجية والنص الثاني	**75**
02	النتائج الإحصائية للحلقة الفونولوجية والنص الاول	**73**

المقدمة

المقدمة

تعد القراءة وسيلة للاطلاع على المعلومات واكتساب المعرفة في كل زمان ومكان، فهي النافذة التي يطل منها الطلاب على كافة ميادين المعرفة ولها أهمية بارزة في حياة الفرد والمجتمع يستطيع من خلالها التواصل والمشاركة والحوار وتساعده القراءة على حل مشكلاته، وكذلك تمنحه التسلية في وقت فراغه فيأنس لها ويشعر بالراحة والفائدة وإشباع الرغبات والميول.

ان القراءة غذاء للعقل والنفس تنمي الخبرة أو تبني لدى الطالب شخصية واثقة متميزة فكريا وثقافيا وتشعره بذاته وتنشط العمليات الفكرية، وتعمل على إشباع حب الاستطلاع لمعرفة نفسه ومعرفة الآخرين فتساعد الطالب على التوافق الشخصي والاجتماعي، وتفتح القراءة أمام الطالب آفاق التفكير وتقوي شخصيته وتغذي قاموسه اللغوي، فهي أدوات الاتصال بنتاج العقل البشري، ومؤشر من مؤشرات الرقي والنمو الاجتماعي والعلمي. وتزداد أهمية القراءة بالنسبة للطلاب لا لكونها مادة دراسية فحسب، وإنما لأن نجاحهم في المواد الدراسية الأخرى وتقدمهم فيها يعتمد بشكل أساسي عليها، فضلا عن دور القراءة في مساعدتهم على مواجهة التحديات والتطورات التي يشهدها عصرنا الحالي.

القراءة عبارة عن عملية تفكيرية تشتمل على فك الرموز المختلفة للوصول إلى المعنى المرجو منها، أوهي عملية معرفية يتم من خلالها بناء معاني الكلمات، ومن ثم فهم النص المكتوب، وتُعرف القراءة بأنها المعرفة السابقة، حيث إن المرء أثناء قراءته لكتاب أو نص ما يستخدم معلوماته السابقة لتنظيم أفكاره وفهم النص الذي يقرأه، حيث تتدخل فيها عدة عمليات من بينها الذاكرة العاملة، واحد مكوناتها الحلقة الفونولوجية التي تسمح بالاحتفاظ المؤقت بمعطيات النص قصد معالجتها من ثم فهمها، ومنه فان أي قصور في هذه القدرة يولد صعوبات متباينة في عملية الفهم. وهي الفكرة التي قمنا بتحديد متغيراتها من خلال الفصل التمهيدي الذي خصصناه لطرح إشكالية البحث وما أعقبها من فرضيات للإجابة على فرضيات البحث قسمنا بحثنا لقسمان: قسم نظري، سمح بتعريف مختلف متغيرات البحث في ضوء ما جاءت به الدراسات وذلك من خلال فصل أول تحت عنوان الحلقة الفونولوجية، حيث عرضنا فيه ثلاث عناوين أساسية تتمثل في الذاكرة والذاكرة العاملة والحلقة الفونولوجية فقمنا بتعريف كل واحد منهم كما قدمنا عناوين فرعية لكل عنوان اساسي. وفصل ثاني تحت عنوان الفهم القرائي حيث عرضنا فيه أولا مفهوم القراءة ومستوياتها، واليتها، وانواعها، واهميتها، وطرق تعلمها، والمناطق العصبية المسؤولة عن القراءة. ثم تطرقنا الى تعريف الفهم القرائي، العوامل المؤثرة فيه، أهميته، خطواته، أسسه واستراتيجياته، صعوبات تشخيصه، صعوباته، طرق قياسه وعلاقته بالحلقة الفونولوجية.

أما الجانب التطبيقي فيضم فصلين، الفصل الثالث يتضمن الدراسة الاستطلاعية، منهج الدراسة تحديد مجالات الدراسة (المكانية والزمانية)، تقديم عينة الدراسة، أدوات الدراسة (اختبار الحلقة الفونولوجية "كلمات" واختبار الفهم النص المقروء).

أما الفصل الرابع خصصناه لعرض النتائج الخام المسجلة على مستوى إختبار الحلقة الفونواوجية والقراءة، ومن ثمة إخضاعها للمعالجة الإحصائية وما أعقبها من تحليل ومناقشة.

وفي الأخير خاتمة عرضنا من خلاله ما أسفر عنه الإستنتاج وموقف نتائجنا من فرضيات البحث، مع عرض مختلف المقترحات.

قائمة المراجع والملاحق.

الإطار التمهيدي

الإطار التمهيدي

الإشكالية.

الفرضيات.

مصطلحات الدراسة.

أهمية الدراسة.

اهداف الدراسة.

الدراسات السابقة.

الإشكالية

تعتبر القراءة من أهم المهارات التي تعلم في المدارس، وينظر المدرسون إلى القراءة الناجحة على أنّها القاسم المشترك الأكثر أهمية لتحصيل المعرفة في كثير من المجالات. نظرا للاهتمام الكبير الذي تختص به عملية القراءة كونها الوسيلة التي يرتقي بها الفكر إلى أفاق ثقافية رفيعة، واعتبارها من المهارات الأساسية التي يجب على الفرد أن يمتلكها، فكلما كان الفرد متمكنا من اللغة والقراءة كلما ارتفع مستوى تعليمه باعتبار القراءة من الوسائل الأساسية في اكتساب الخبرات والمعارف التي تعدّ الغاية من التحصيل الدراسي بالنسبة لتلاميذ الطور الابتدائي. (جلجل، 1995، ص40)

تؤكد الدراسات الحديثة التي أجريت في ميدان القراءة وخاصة ما اجري منها في النصف الثاني من هذا القرن، أن تطورا ملموسا قد طرا على مفهوم القراءة، والنظر إلى طبيعتها وما ماهيتها، وانعكس ذلك بشكل أو بآخر على مناهج وأساليب تعليمها وتعلمها. (فياض واخرون، 2011، ص203)

كما عرفت القراءة من وجهات نظر متعددة فقد ورد في "القاموس العام للعلوم الإنسانية" أنها فك الترميز لنظام معين من الرموز سواء كانت أرقام، حروف، أو رسوم. ولا تشكل قراءة الحروف إلا نظاما واحدا من بين عدة أنظمة، وفيه تهتم القراءة بفك الرموز والإشارات المكتوبة المطابقة للعناصر الصامتة في اللغة الشفوية، ولكي يكون سير القراءة فعلا فانه يجب أن يوجه فك الترميز إلى إيجاد المعنى المعبر عنه إذ يهدف تعلم القراءة إلى جعل الفرد عن طريق الفهم الجيد يناقش الأفكار المعبرة عنها من طرف الآخرين والى الإبداع. (العطوي، 2013، ص147)

حاول أيضا مرسي (دون سنة، ص362) أن يبين أن عملية القراءة عملية معقدة متعددة العناصر التي تتداخل وتتكامل في تناسق متشابك لإنتاج نص مقروء ويعرفها أنها مهمة بصرية سمعية تتضمن الحصول على المعنى من خلال فك الرموز (الحروف والكلمات) وتتضمن القراءة عمليتين رئيسيتين هما:
عملية فك الرموز: وهي ترجمة الكلمات المكتوبة إلى تمثيل يشبه اللغة الشفوية، والمهارة في فك الرموز تمكن الفرد من لفظ الكلمات بشكل صحيح يوضح معناها أو مدلولها.
عملية الاستيعاب: تمكن مهارات الاستيعاب فهم الفرد معنى الكلمات سواء كانت منفردة أو في سياق ما.

كما تعد القراءة أهم وسائل الاتصال البشري، فيها ينمي معلوماته ويتعرف إلى الحقائق المجهولة، وهي مصدر من مصادر سعادته وسروره وعنصر من عناصر شخصيته في تكوينه النفسي والأكاديمي، وهي خير ما يساعد الإنسان على التغير. (دحال، 2005، ص17)

فالقراءة مهمة لنجاح الطفل في المدرسة والعمل والحياة بشكل عام، ويمكن المساهمة في نجاحه من خلال تهيئة في سن مبكر جدا للقراءة. (Children's Bureau, 2017)

ويمكن القول أن صعوبات القراءة بشكل عام وصعوبة الفهم القرائي بشكل خاص من اعقد المشكلات التي تؤثر على المستقبل التعليمي للتلميذ إذا لم يكتشف في وقت مبكر من المرحلة الابتدائية، لذا لابد من تشخيص الصعوبة التي يعاني منها التلميذ لذا لابد من تشخيص الصعوبة التي يعاني منها التلميذ ومن ثم وضع برنامج علاجي مناسب، وبالتالي يعد عدم تنبيه التربويون لمشكلة صعوبة القراءة في بدايتها دليلا على استمرارها في المستقبل، فيحرم التلميذ من استكمال دراسته. (المصري، 2016)

يتضح جليا أن الفهم القرائي هو الهدف الأساسي للقراءة وهي عملية تتضمن عمليات عقلية كالتحليل والاستنتاج والنقد والحكم، وهذا يتطلب قدرة القارئ على استثمار المادة المقروءة وفق خطوات ومراحل معينة، وقد عرفه السيد(2010) بأنه نشاط عقلي يتم فيه الربط بين المعلومات المرئية المكتوبة والمعلومات المخزنة عنها في الذاكرة متماثلة بينهما، لكي يتمكن القارئ من التفاعل مع النص المقروء وتحليله واستنتاج المعاني الضمنية فيه والانتهاء من ذلك بمعرفة الفكرة العامة للموضوع المقروء، ومعرفة اتجاهات الكاتب من خلاله.

فالفهم القرائي يتطلب توظيف العقل بهدف تفسير الرموز، ثم الربط بين المعنى الوارد في تلك الرموز وبين الخبرات السابقة.

ولكي تتم عملية الفهم القرائي يجب تفعيل الذاكرة العاملة وذلك لأنها المسؤولة عن ربط المعلومات الحالية بالمعلومات السابقة وتخزينها أو الاحتفاظ بها، إذ يرى الزيات (2007) أن الذاكرة العاملة تهتم بتفسير وتكامل وترابط المعلومات الحالية مع المعلومات السابق تخزينها أو الاحتفاظ بها، كما أن الذاكرة العاملة مهمة للأنشطة المعرفية ذات المستوى الأعلى مثل الفهم القرائي، الاستدلال الرياضي، التفكير الناقص، اشتقاق المعاني وغيرها.

وبما أن الفهم القرائي هو ناتج تكامل معقد للمعرفة والمهارات مثل فك الترميز، والنحوية، والمعالجة الدلالية، بالإضافة إلى ذلك، يعتمد فهم القراءة على وظائف التحكم ذات المستوى الأعلى ومن بينهما الذاكرة العاملة. والذاكرة العاملة آلية مركبة تعتمد على عدة مكونات وفق ما جاء به نموذج بادلي، حيث تتكون من منفذ مركزي ومكونين للتخزين، وهما مسار الرسم البصري المكاني والحلقة الفونولوجية. حيث تحافظ الحلقة الفونولوجية مؤقتا على التمثيلات الحرفية للكلمات المقدمة وتحافظ على هذه المعلومات نشطة، ويمكن الوصول إليها أثناء أداء المهام المعرفية المعقدة، والتي تتحكم فيها السلطة التنفيذية المركزية. (Nouwens&al, 2017)

تعد عملية القراءة من أهم العمليات المعرفية التي تقوم على نشاط الحلقة الفونولوجية وذلك بواسطة مكونيها الرئيسيان المتمثلات في سجل التخزين الفونولوجي وعملية التكرار اللفظي أو عملية التسميع الذاتي ،وهي تتلقى المعلومات من القناتين الحسيتين البصرية والسمعية، فالتخزين الفونولوجي هو عبارة عن تخزين لحظي وغير فعال وسريع الزوال للمادة اللفظية بحيث لا يتعدى الثانيتين ،والذي يمكن إعادة تنشيطه بواسطة عملية التكرار اللفظي الذي يعمل على ترجمة المادة اللفظية إلى وحدات فونولوجية بواسطة عملية التحليل أو فك الترميز وعملية إعادة الترميز التي تلعب دورا هاما في عملية إنتاج الكلام. (Fournier, 2000, p21)

ومن أهم العمليات المعرفية التي تقوم على نشاط الحلقة الفونولوجي عملية تعلم القراءة بحيث توصل الباحثان جيلاف وبيار (Gillef & Billard, 1986) إلى أن المشكل في حالة الإصابة بعسر القراءة يعود إلى الإصابة على مستوى ميكانيزم التكرار اللفظي في الحلقة الفونولوجية، ومن جهة أخرى أثبتت دراسة (بادلي،1989) وجاثركول (Gathercole,1993)أن الحلقة الفونولوجية تتدخل في عملية اكتساب مفردات جديدة وهي تلعب دورا هاما في عمليتي الإدراك والفهم وفقا لما أكده بادلي سنة 1994.

ويتأثر نشاط الحلقة الفونولوجية بعاملي التشابه والتباعد الفونولوجي اللذان يؤثران على تخزين الفونولوجي وعاملي طول الكلمات والحذف اللفظي اللذان يوثران في عملية التكرار اللفظي. ولقياس نشاط الحلقة الفونولوجية يجب حساب وحدة التذكر والتي تمثل عدد الكلمات أو المقاطع أو الأرقام أو الرموز التي يستطيع الفرد إعادتها مباشرة بعد سماعه لها مرة واحدة، ولأول مرة، والذي يقدر عند الإنسان العادي ب2±7. (Fournier, 2000, pp 22, 23)

وتؤكد العديد من الأبحاث أهمية سلامة النظام الصوتي والأداء السليم لمعالجة تلك المعلومات المخزنة بطريقة مصنفة جيدا، من اجل الأداء الجيد في فك تشفير الكلمات المكتوبة لذلك، فان مكونات المعالجة الصوتية أساسية لهذه العملية الأولية لفك التشفير الكلمات المكتوبة الذي يسمح مقدما بالتعرف التلقائي على الكلمات، مما يتيح توجيه المهارات الانتباه والذاكرة والاستدلال لفهم النص، وبالتالي تسمح الذاكرة العاملة بالاحتفاظ بالمعلومات حتى يتم حل بعض المشكلات المتعلقة بمعنى النص. (Carvalho&al, 2014)

لقد أجمعت عدة دراسات نعرضها أدناه على وجود علاقة بين نقص سعة الحلقة الفونولوجية وصعوبات فهم النص، وهو نفس ما ذهب إليه بادلي الذي ربط بين سعة الحلقة الفونولوجية ومستوى الفهم اللغوي بشكل عام، هذه الفكرة دفعتنا للتساؤل حول امكانية وجود نقص في سعة الحلقة الفونولوجية عند الأطفال المتمدرسين من ذوي صعوبات فهم النص المقروء وهو ما يمكن طرحه من خلال التساؤل التالي:

هل توجد علاقة ارتباطية دالة بين سعة الحلقة الفونولوجية وصعوبات فهم النص عند المتمدرسين بالطور الابتدائي (السنة الرابعة والخامسة)؟

تتفرع عن هذا التساؤل التساؤلات الجزئية التالية:

1-هل تعود صعوبات فهم النص المقروء إلى تدني سعة الحلقة الفونولوجية؟

2-هل تعود صعوبات فهم النص المقروء إلى عجز التلميذ على الاحتفاظ المؤقت بالمعطيات الخاصة به؟

الفرضية العامة:

توجد علاقة ارتباطية دالة بين سعة الحلقة الفونولوجية وصعوبات فهم النص عند الأطفال المتمدرسين بالطور الابتدائي (السنة الرابعة والخامسة).

الفرضيات الجزئية:

1-تعود صعوبات فهم النص المقروء إلى تدني سعة الحلقة الفونولوجية.

2-تعود صعوبات فهم النص المقروء إلى عجز التلميذ على الاحتفاظ المؤقت بالمعطيات الخاصة به.

مصطلحات الدراسة:

الحلقة الفونولوجية إجرائيا: هو أحد مكونات الذاكرة العاملة وفق النموذج المقترح من طرف بادلي، وهو نظام نشط ليكتفي بتخزين المعلومات بل يقوم بمعالجتها بشكل نشط.

الفهم القرائي: هو تلك العملية العقلية المعرفية القائمة على فهم معنى الجملة، وفهم معنى الفقرة وتمييز الكلمات وإدراك القيمة المتعلقة في النص، ومعرفة الجمل المحورية فيه والتي يعبر عنها بالعلاقة التي يحصل عليها الطالب في اختيار عمليات الفهم القرائي بمستوياته الأربعة (الحرفي، الاستنتاجي، النقدي الإبداعي) والمعدة لهذه الغاية. (الغلبان،2014)

الأطفال المتمدرسين: هي فئة من الأطفال الذين يدرسون في المدرسة الابتدائية الذين تتراوح أعمارهم من 6الى12 سنة.

الفهم: هو حالة من الإدراك أو التصوير الذهني يسم للطالب بمعرفة ما يقال له، ثم استعمال الأفكار والمعارف التي يتلقاها دون إقامة علاقة بينهما أو إدراكهما كليا. (غريبي، 2018، ص54)

صعوبات الفهم القرائي: يدل نقص الفهم على أن التلميذ يركز أثناء القراءة على تفسير الكلمات (فهم النص) دون أن يلتفت إلى معنى الكلمة أو مدلولاتها. (السرطاوي ،2009)

أهمية الدراسة:

- أهمية فهم المقروء والعوامل المتدخلة فيه خاصة وانه أحد أهم أهداف تكوين التلاميذ في مستوى الرابعة والخامسة ابتدائي.

- دراسة طبيعة العلاقة بين الحلقة الفونولوجية وصعوبات فهم النص.

- توضيح أهمية الحلقة الفونولوجية في المهارات الأكاديمية.

- تزويد المعلمين بمعلومات واستراتيجيات عن الحلقة الفونولوجية وصعوبات فهم النص مما يساعدهم في فهم أفضل للفهم القرائي لدى التلاميذ.

أهداف الدراسة:

- فهم طبيعة صعوبة فهم النص التي يعاني منها الأطفال المتمدرسين في السنة الرابعة والخامسة ابتدائي.

- هل تعود كل الصعوبات المسجلة إلى نقص أو ضعف في سعة الحلقة الفونولوجية أم هناك عوامل دخيلة.

- التأكد من صحة الفرضيات الموضوعة.

- التأكد من عودة صعوبات فهم النص ترجع إلى عجز التلاميذ على الاحتفاظ المؤقت بالمعطيات الخاصة بهم.

الدراسات السابقة:

دراسة بادلي وهيتش1974 : الحلقة الفونولوجية هي أحد المكونات في نموذج الذاكرة العاملة الذي اقترحه بادلي وهيتش، ويعتبر مرتبطا ببعض العمليات المعرفية العليا، مثل فهم القراءة لخصائصه الجوهرية. تم التحقيق فيه بطرق مختلفة. توافق معظم الأبحاث على ان الحلقة الفونولوجية تعدل فهم القراءة. لكن البعض الأخر لا يوافق على هذا الرأي، علاوة على ذلك، هناك خلاف حول كيفية تأثير الحلقة الفونولوجية على فهم القراءة. (Liyan & Jinhong, 2003)

دراسة جوتيريز وهنري (Gutierrez&al,2004) و (Henry,2010) **:** اشارت الى ان الاطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون قصورا في الذاكرة العاملة اللازمة لفهم اللغة، او كتابة الجمل او الفقرات والقصص، وحل المشكلات واجراء بعض العمليات الحسابية، اذ يختلفون عن الأطفال العاديين وقد اشارت ان بادلي الى ان أعمارهم تتراوح بين 4-6 سنوات سعة محدودة للذاكرة العاملة، وهذا يؤدي الى تأخر في نمو حصيلتهم من المفردات.

دراسة بزراوي 2015 : تهدف الى محاولة التعرف على العلاقة الموجودة بين سعة الذاكرة العاملة وصعوبات تعلم القراءة من خلال الكشف عن درجة التأثير و التأثر بينهما كما تهدف أيضا الى الكشف عن إمكانية وجود فروق دالة إحصائية بين الأطفال العاديين و الأطفال ذوي صعوبات القراءة في سعة الذاكرة لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بثلاث مدارس ابتدائية بتلمسان وعددهم 30 تلميذ و تلميذة تم استخدام مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة اختبار رسم الشخص بطارية التقدير المعرفي واكدت نتائج الدراسة الى انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة وفي اتجاه العاديين.

دراسة دراسوانسون 1999 : اشارت الى ان هناك علاقة بين الذاكرة العاملة والذاكرة قصيرة المدى لدى ذوي عسر القراءة حيث كانت فروق الأداء بينهم وبين اقرانهم العاديين دالة احصائية في اتجاه مجموعات العادية وقد توصلت الدراسة الى ان المجموعتين اللتين لديهما إعاقة لغوية كانت الأكثر سوءا في الأداء على مهام الذاكرة العاملة وقد اتصفت هاتان المجموعتان بان لديهما اضطراب في القدرة على القراءة وضعف واضح في الكفاءة واستخدام اللغة بشكل عام.

دراسة نجاتي2010 : تناولت موضوع حول مكونات الذاكرة العاملة المنبهة بالفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مصر، هدفت الى الكشف عن مدى ارتباط مكونات الذاكرة العاملة بالفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس ابتدائي بمدارس (الحكمة الابتدائية، العمرانية، المشتركة الابتدائية عثمان بن عفان) بمحافظة الجيزة وقد استخدمت الباحثة اختبارات التعرف في القراءة، اختبار الفهم القرائي واختبار الذكاء ثم اتباع المنهج الوصفي من نوع البحوث الارتباطية والتنبئية، والمقارنة لتحليل بيانات الدراسة لتتوصل الباحثة للنتيجة التي تقول انه توجد علاقة وثيقة بين الفهم القرائي والذاكرة العاملة وهذه العلاقة توكد على أهمية دور الذاكرة العاملة في تباين مستوى الفهم القرائي.

دراسة العزري 2019: نحو بناء وتجريب اختبار لقياس الفهم القرائي لدى تلاميذ التعليم الأساسي بالصف الرابع ابتدائي بمحافظة الظاهرة بسلطة عمان ولكن اكتفى الباحث بقياس بعض العمليات البسيطة المتعلقة بالفهم القرائي ومنها: فهم الفكرة الرئيسية والفرعية، فهم معاني المفردات، فهم ما بين السطور والتمييز بين الحقيقة والخيال، واغفل العديد من العمليات المتعلقة بالفهم القرائي.

دراسة كانيبرات وموهلينبوك وكوكيناكيس (Kanerant & al, 2017): هدفت الى بناء اختبار لقياس الفهم القرائي مكونا من مجموعة مختلفة من النصوص بدرجات مختلفة من الصعوبة اللغوية، ترتكز على تعرف المفردات تقديم استنتاجات مباشرة، التفسير، تقييم المحتوى واللغة مهملا باقي عمليات الفهم القرائي.

دراسة القحطاني 2018: هدفت الى تحديد عمليات الفهم القرائي اللازمة لطلاب اللغة العربية وتعرف مستوى الفهم القرائي لديهم واسفرت النتائج الى ان مستوى الفهم القرائي للطلاب والطالبات كان ضعيفا.

دراسة كيان ويانج 2017: هدفت الى تقييم الفهم القرائي من قبل متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، واسفرت النتائج عن ان لديهم ثلاثة صعوبات في اختبار الفهم القرائي تتمثل في: عدم القدرة على تعرف الكلمات الجديدة، تحديد الجمل ذات صلة بالنص المقروء، ضعف قدراتهم الاستنتاجية، مع تغافل واضح لعمليات الفهم ال قرائي ذات المستويات الأعلى او الأكثر عمقا كالمستوى النقدي والإبداعي.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال الدراسات السابقة التي تطرقنا اليها واعتمدنا عليها في دراستنا، نلاحظ ان اغلبها أجريت على تلاميذ المرحلة الابتدائية مما يتوافق مع مفهوم صعوبات التعلم، من خلال عرض مختلف الدراسات العربية والاجنبية، لذا نستذكر أهم نقاط التشابه والاختلاف بين الدراسات، تتفق معظم الدراسات السابقة فيما بينها من حيث الكشف عن الذاكرة العاملة. وصعوبات الفهم القرائي ، أن معظم التلاميذ الذين لديهم ضعف وخلل في الذاكرة العاملة يكون لديهم صعوبة في القراءة، اللغة، الحساب ، الفهم واختلفت من حيث دراستهم للذاكرة العاملة منها دراسة جيوترز ولوسي هنري إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون قصورا في الذاكرة العاملة للقراءة وحل بعض العمليات الحسابية، وأما دراسة بادلي فقد هدفت إلى أن الأطفال ما بين 4 - 6 سنوات لديهم سعة محدودة للذاكرة العاملة يؤدي إلى تأخر نمو حصيلتهم من المفردات ودراسة بزراوي التي تهدف الى وجود فروق دالة احصائية بين الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات القراءة في اتجاه العاديين، بينما كانت دراسة سواسون تهدف إلى أن هناك علاقة بين الذاكرة العاملة والذاكرة قصيرة المدى لدى التلاميذ عسر القراءة وأن لديهم ضعف في اللغة بشكل عام، أما دراسة نجاتي هدفت الى وجود علاقة وثيقة الفهم القراني والذاكرة العاملة وهذه العلاقة توكد على أهمية ودور الذاكرة العاملة في تباين مستوى الفهم القرائي، حيث تناولت دراستي العزري وكانبيرات وآخرون إلى بناء اختبار لقياس الفهم القرائي بقياس بعض العمليات البسيطة المتعلقة بالفهم القرائي واهمال باقي العمليات المتعلقة بهذا الاخير، وأما دراسة القحطاني هدفت إلى تحديد عمليات الفهم القرائي مما أسفرت أن مستوع الفهم لدى الطلاب والطالبات كان ضعيفا، حيث بلغ المستوى الكلي لمستويات الفهم القرائي (43.93) وفي الأخير أشارت دراسة كيان ويانج نحو تقييم الفهم القراني من قبل متعلمي اللغة الإنجليزية إلى أن لديهم ثلاث صعوبات التي تتمثل في عدم القدرة على تعرف الكلمات الجديدة، تحديد الجمل ذات صلة بالنص المقروء، ضعف قدراتهم الاستنتاجية، وتغافل على عمليات الفهم القرائي ذات المستوى الأعلى أو الاكثر عمقا كالمستوى النقدي والإبداعي وتعتبر هذه الدراسات بمثابة الحجر الأساس الذي ارتكزت واتضحت من خلالها رؤية الدراسة الحالية ، فقد تشابهت دراستنا مع الدراسات السابقة في كونها تهتم بالذاكرة العاملة والفهم القرائي.

الجانب
النظري

الفصل الأول:
الحلقة الفونولوجية

الفصل الأول: الحلقة الفونولوجية

تمهيد

1-الذاكرة.

2-الذاكرة العاملة.

3-الحلقة الفونولوجية.

-الخلاصة

التمهيد

للذاكرة أهمية كبيرة بالنسبة الانسان وضوابطه السلوكية في ضواء علاقاته الصميمية بمجتمعيه الذي يعيش فيه. لذلك سوف نتطرق في هذا الفصل الى تعريف للذاكرة وأنواعها، كما اننا سوف نتعرض لتفسير نماذج الذاكرة العملة لكي نتمكن التحدث عن الحلقة الفنولوجية التي هي أساس هذا الفصل بشكل خاص لنتمكن من دراسة دور نشاطها في الذاكرة.

1-الذاكرة:

1-1-تعريف الذاكرة:

تشير الذاكرة الى العمليات النفسية للحصول على المعلومات وتخزينها والاحتفاظ بها واستعادتها لاحقا، حيث هناك ثلاث عمليات رئيسية متضمنة في الذاكرة، التشفير، التخزين والاسترجاع. (Kendra, 2022)

يعرفها (Bulhelgrad)على انها "القدرة على الاحتفاظ واسترجاع الخبرات السابقة او القدرة على التذكر". (الحمدي، 2017، ص 05)

وتعرف الذاكرة أيضا حسب معجم علم النفس لرولان دورون وفرانسواز وبارو هي القدرة على اكتساب المعلومات والاحتفاظ بها واسترجاعها. (Duron & al, 1991, p425)

اما (Dumant) فتعرف الذاكرة على انها "المنبع الرئيسي المولد لجموع الوظائف المعرفية والوجدانية عند الانسان باعتبارها وظيفة للتذكر، للفهم، للاحتفاظ ولاستعمال جميع الاكتسابات الماضية" (Dumant, 1997, p49)

تعرف أيضا الذاكرة على انها ذلك الدماغ الذي تتجمع فيه المعلومات التي نكتسبها خلال حياتنا، فالذاكرة هي سجل مفصل للمعلومات التي نكتسبها عن طريق الحواس الخمس وهي أيضا مكان معالجة المعلومات وتنسيقها وتحويلها الى أنماط يمكن تمييزها وادراكها ثم فهمها، فالذاكرة التي تساعدنا على تفسير الأشياء وتصنيفها الى اشكال والوان او مذاقات او مشاعر، فذاكرتنا تتضمن جميع خبراتنا التي اختبرناها في حياتنا فهي وعينا بالحاضر وتذكرنا لخبرات الماضي. (عبد الباقي، 2011، ص97)

ويعرفها علماء النفس بانها الوحدة الرئيسية للتعامل مع المعلومات عند الانسان وهي التي تمر بها كل القرارات التي يتخذها الشخص سواء كانت قرارات معرفية او نفسية او اجتماعية او حركية. (الوقفي، 2005، ص16)

1-2-أنواع الذاكرة:

توجد عدة أنظمة تحتية للذاكرة المتصلة داخليا وحسب المختصين فان كل باحث يفسرها من وجهة نظر تخصصه، وهذا ما جمل وجد الكثير من النماذج والمصطلحات.

1-2-1-الذاكرة الحسية (Mémoire sensorielle):

انها الانطباع الحسي الذي يتركه المنبه الحسي والذي يدوم على اللحظة واحدة، وهذه الانطباعات الحسية المجتمعة هي اساس ذاكرة الايقونية، الذاكرة الصدوية، الذاكرة اللمسية، الذاكرة الشمية والذاكرة الذوقية. (البدري،2005، ص 90)

وتعرف كذلك باسم المسجلات الحسية التي تستقبل المعلومات البيئية في صورتها الاولية من الحواس وتختلف مدة الاحتفاظ بالمعلومات الحسية تابعا لنوع الحاسة، حيث ان لكل حاسة مسجل خاص بها. (الزغول، 2010، ص 231)

ان الذاكرة الحسية او الفورية تسلم كميات هائلة من المعلومات في برهنة من الزمن، الا ان الكثير من هذه المعلومات يتلاشى بصورة سريعة، ولا يتم الاحتفاظ الا بجزء قليل منها ويتوقف ذلك على عمليتي الانتباه والادراك، فالانتباه يعمل على عملية التوجيه والتركيز الحواس او الحاسة على مثير معين، فحين يعمل على التحويل الاحساسات الى تمثيلات عقلية معينة. (اندرسون، 2007، ص234)

2-2-1-الذاكرة قصيرة المدى(Mémoire à court terme):

هي النظام الذي يعتمد فيه سياق حل المسائل او القيام بأية مهمة مؤلفة من حلقات متتابعة ويتجلى النظام بوضوح عندما يقوم الفرد بتسجيل ما يسمعه ولا يتعدى فترة الاحتفاظ في هذه الحالة من ثواني الى بعض دقائق، وتكون وفق الاستراتيجيتين يوم التكرار والتصوير السمعي. (Van Derlinder, 1989, p12)

3-2-1-الذاكرة طويلة المدى (Mémoire à long terme):

يرى تولبينق (Tulving) ان هناك نوعين من الذاكرة طويلة المدى وهما الذاكرة الحلقية وهي تعتبر ذاكرة الاحداث الشخصية، والذاكرة الدلالية التي تعتبر ذاكرة المدلولات، والقواعد، والقوانين، والمبادئ، الشروط، والإجراءات. (سيد يوسف، 2007)

بحيث قسم العلماء الذاكرة طويلة المدى الى نوعين من المعلومات:

أ) -معلومات الذاكرة الإجرائية: وتدور معلومات هذه الذاكرة حول المهارات الادائية التي تعلمها الفرد من خلال الممارسة والخبرة، او ببساطة كيف يقوم بأداء الأشياء المختلفة بطريقة وصفها البعض انها غير شعورية أي بدون وعي من الفرد خلال أداء المهمة الحركية.

ب) -معلومات الذاكرة التقريرية: وتدور معلومات هذه الذاكرة حول الحقائق والمعارف التي تعلمها الفرد خلال مراحل حياته المختلفة، وتنقسم الى نوعين هما: (شحاتة، 1992)

1-ذاكرة الاحداث: تختص بتخزين المعلومات بالأحداث من حيث حدوثها والعلاقات بينهما، وهذه المعلومات الى الخبرات الشخصية للفرد.

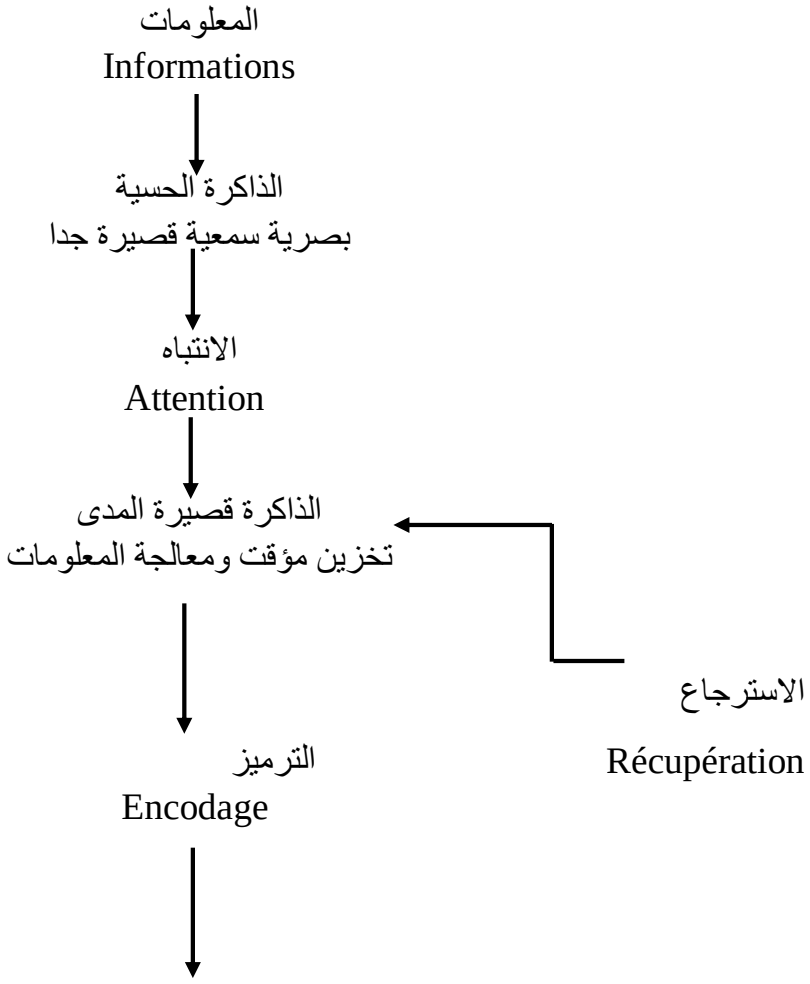
2-ذاكرة المعاني: تختص بالإطار المعرفي الذي يعكس معرفتنا المنظمة عن العالم من حولنا وتقوم على استخدام المعرفة، بحيث تشمل هذه الذاكرة:

- معاني الكلمات او المفرادات "القاموس الشخصي".

-القواعد، القوانين، والنظريات، والمعادلات.

-معرفة الفرد بعادات الشعوب وتقاليدها. (حمدي، 2004)

ويمكن عرض أهم مكونات الذاكرة وفقا لما عرضناه أدناه من خلال الشكل1.



الشكل(1): أنواع الذاكرة

1-3-عمليات الذاكرة:

هناك شبه اتفاق بين علماء علم النفس المعرفي على ان العمليات التي تتضمنها الذاكرة هي عملية التحويل الرمزي وعملية التخزين وعملية الاسترجاع والتي تعد كل منها بمثابة مرحلة من المراحل التي تمر بها المعلومات في هذا النظام. (كالتشكي. 1995)

1-3-1 الترميز:

يشير (الرياش، 2007) الى ان مفهوم الترميز هو: تحويل المعلومات الى صور ذات معنى حتى يسهل تذكرها او اختصارها الى صور ابسط ومفاتيح معينة.

ويذكر (الزغول، 2003) ان الادلة العلمية تشير الى ان المعلومات يتم تشفيرها الى انواع مختلفة من الاثار الذاكرية اعتمادا على طبيعة نوع الحاسة المستقبلة، اذ يمكن التمييز بين أنواع عمليات الترميز:

أ-الترميز البصري: وفيه يتم تشكيل اثار ذات مدلول معين لخصائص المدخلات الحسية البصرية كاللون والشكل والحجم والموقع والى غير ذلك.

ب-الترميز السمعي: وفيه يتم تمثيل المعلومات على نحو سمعي من خلال تشكيل اثار للأصوات المسموعة وفقا لخصائص الصوت كالإيقاع والشدة ودرجة التردد.

ج-الترميز اللمسي: وفيه يتم تمثيل المعلومات من خلال خاصية اللمس بحيث يتم تشكيل اثار لملامس الأشياء كالنعومة والخشونة والصلابة ودرجة الحرارة.

د-الترميز الدلالي: وفيه يتم تمثيل المعلومات من خلال المعنى الذي يدل عليها، وغالبا ما يرتبط هذا النوع من التمثيل بالترميز البصري والسمعي.

و-الترميز الحركي: وفيه يتم تمثيل الأفعال الحركية من حيث تتابعها وكيفية تنفيذها ويرتبط هذا النوع من التمثيل أيضا بالترميز البصري والسمعي. (الزغول، 2003)

1-3-2-التخزين :

وهي عملية حفظ المعلومات التي تم ترميزها في الذاكرة أي تخزينها، ويمكن ان تخزن المعلومات في الذاكرة فترات زمنية مختلفة تمتد بين بضع ثوان وطول العمر. (ملحم، 2001)

بالإضافة الى طبيعة العمليات التي تحدث على المعلومات فيها، ففي الذاكرة الحسية يتم تخزين الرسائل المستلمة غالبا بواسطة العين او الاذن او أي حاسة أخرى لفترات قصيرة جدا من الزمن، ولو اننا انتبهنا لها سوف تنتقل هذه الرسائل الى المخزن قصير المدى، نحن نستطيع ان نحفظها هناك عن طريق تكرارها لنفسها أي عن طريق التسميع و الا سوف تفقد خلال ثوان قليلة، ثم تنتقل الرسائل الى المخزن الطويل المدى عن طريق عملية التسميع الموسع و التي تعمل ارتباطات بين المعلومات الجيدة و المعلومات الموجودة بالفعل في المخزن طويل المدى. (القفاص، 2009)

1-3-3-الاسترجاع:

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

-استراتيجية تشفير المثيرات.

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

-السياق الذي يحدث فيه الاستدعاء.

ومن العوامل المؤثرة في الاسترجاع نجد:

-نوع استراتيجية الاستدعاء المستخدمة، ويشير علماء النفس الى نوعين من استراتيجيات لاسترجاع (الاستدعاء والتعرف) ولاستدعاء موجه بإشارات او تلميعات او أسئلة، اما التعرف فتعرض على الفرد المعلومات التي تتضمن المعلومات الاصلية المراد استرجاعها.

-حالة الوعي او الشعور

-سياق الذاكرة . (الفتاح، 2005)

1-4-تحديد مقر الذاكرة :

يعتبر (Lashley) اول من اهتم بهذا النوع من الدراسة في أواخر 1920 فقد كرس حياته في محاولة عزل بعض مناطق الدماغ عن بعضها لمجموعة من الفئران ثم يلاحظ مدى ومستوى الاضطراب، حتى عام 1960 حيث اثبت انه حتى إذا تم نزع من 15 الى 20%من المادة الذهبية، فانه من الممكن ان يفقد الدماغ كل ما تعلمه أي ذكرياته.

أما عند عزل 15%من الدماغ وذلك حسب المناطق المنزوعة فإنه تحدث اضطرابات في الذاكرة وبالتالي استنتج ان الذاكرة ليس لها مقر محدد بل هي موزعة على كامل انحاء الجهاز العصبي المركزي.

في أواخر الستينات يتبين من عدة تجارب ان حصان البحر hippocampe هذا المركب الصغير داخل النظام التقني المتموضع في الفص الصدغي يمثل مركز الذاكرة عند الانسان .

فبعد نزع هذا الجزء الصغير فانه لا يمكن الاحتفاظ بالذكريات الجديدة التي تمر على الذاكرة العاملة وإنما يتم الاحتفاظ بالذكريات القديمة قبل عملية نزع المنطقة.

كما توجد مناطق أخرى في النظام التقني مسؤولة عن عملية الاسترجاع وهي العقد الحلمية Mamillaires Tubercules فأي إصابة على مستوى المنطقة B1 يؤدي إلى نقص فينتج عنه النسيان القبلي.

تتموقع الذاكرة الصريحة ما بين المسار المركزي والحويصلات القاعدية وتكون مرتبطة مع المخيخ، أما الذاكرة قصيرة المدى فهي ترتبط بالقشرة الجبهية كذلك العقد الحلمية والتي تعمل على التعرف على الرسائل الحسية، توزيع الاثر الذاكري في كل مناطق الدماغ سواء كانت سمعية، حركية أو بصرية.

وباستعمال طريقة التصوير الوظيفي للمخtechnique d'imagerie fonctionnelle cérébrale وجد ان القشرة قبل الجبهية مسؤولة عن الاحداث الشخصية (ذاكرة الاجداث). (ساسان،2007،ص52)

2-الذاكرة العاملة:

2-1-تعريف الذاكرة العاملة:

تم تعريف الذاكرة العاملة من قبل البعض على أنها المحتويات الحالية للوعي، تعمل مثل لوحة الرسم او سطح المكتب بمعنى انها تسمح للشخص بفهم المعلومات واستيرادها ومعالجتها.

عرف بادلي وهيتش (Baddeley & Hitch, 1974) الذاكرة العاملة بأنها:

أنظمة تخزينية خاصة وظيفتها تخزين المعلومات اللفظية، وتسمى هذه الأنظمة (المكون اللفظي) بالإضافة الى أنظمة أخرى خاصة بمعالجة المعلومات تسمى (المنفذ المركزي) حيث يتم فيه سلسلة من المعالجات للوصول الى الاستجابة الصحيحة.

وعلى جانب اخر أكد اريكسون وكينش (Ericson & Kintsch,1995) على ان الذاكرة العاملة تنشيط المعلومات المختزنة في الذاكرة طويلة المدى، وتجعلها قادرة على معالجة المعلومات فترة طويلة، وهذا يعني ان الذاكرة العاملة تستقبل المعلومات من مصدرين هما: المعلومات الجيدة التي تستقبلها من خلال (الحواس)، والمعلومات المختزنة في الذاكرة طويلة المدى.

ويذكر لوجي (Logie,1996) ان الذاكرة تعد الجزء النشيط او الفعال باستمرار من الذاكرة قصيرة المدى، فضلا عن انها تعالج تلك المعلومات وتصنفها وفقا لنوعها.

وأشار اندريس(Adreas,2002) الى ان الذاكرة العاملة عملية تمكن الشخص من الاحتفاظ بالمعلومات وهي في حال تشطه سواء ان كانت هذه المعلومات خاصة بالفهم او التعليم او حل المشكلات.

2-2-مكونات الذاكرة العاملة:

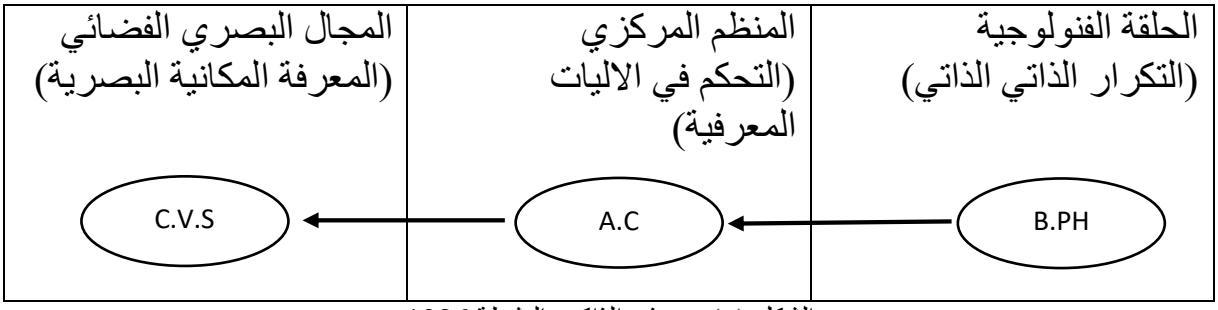
الذاكرة العاملة مقدمة من طرف بادلي وهيتش (Baddeley & Hitch, 1986) كجهاز مكون من أجهزة صغيرة (sous systèmes).

-المنظم المركزي (Administrateur centrale) يقوم بتحليل المعلومات وتنقيتها والتنسيق بين النظامين التابعين وهما:

-الحلقة الفنولوجية (Boucle phonologique) التي تتضمن تخزين المعلومات البصرية الفضائية.

-المجال البصري الفضائي (Calepin visuo-spatial) يتضمن تخزينا المعلومات البصرية الفضائية.

حيث يمكننا عرض مكونات الذاكرة العاملة من خلال الشكل 2 الموضح ادناه.



الشكل (2): نموذج الذاكرة النشطة 1986

2-2-1-المنظم المركزي(Administrateur central)

يعمل كجهاز الانتباه، ويبين نورمان (Norman) عمل المنظم المركزي بإعطاء مثال من الواقع فيقول: الشخص الذي يدخل الى سيارته للذهاب للعمل ويجد نفسه لباس الفلاح فهذا يعني ان المنظم المركزي اعطى امر اصدار برنامج العمل لكن امر شغله عن ذلك. ويؤكد ذلك بادلي ان النظام المركزي مختص في حل الصراعات فيقوم باختيار وتحليل المعلومات وهو الوحدة الأساسية للذاكرة العاملة لأنه يقوم بالتحكم في الانتباه ويستدل بنموذج نورمان و شاليس(Norman & Shallice, 1980) لتبيان دور الانتباه في النشاطات المعرفية، كما يقوم بإبعاد الصراع والتحكم اثناء اجراء التقنية والاختبار.

2-2-2-المجال البصري الفضائي (Calpin visico-spacial)

لما يحظى هذا المكون بالدراسة كثيرا لذلك فان المعلومات المعروفة عنه قليلة، وبالنسبة لهندستها الداخلية تقترح الأبحاث وجوب الفصل بين سجلين متباينين هما:

المفكرة البصرية والمفكرة الفضائية، فالأولى تعتبر بمثابة خزان بصري مؤقت (Interférence) اين تزول المعلومة البصرية بسرعة يسبب التداخل اما الثانية فتتدخل لإنعاش محتويات الخزان البصري وأيضا في التصميم التحولي في الفضاء، أي في هذا النظام تتم العمليات الذهنية التي من خلالها نجد طريقنا من نقطة الى أخرى في الفضاء وتتم تغذية السجل البصري الفضائي عن طريق الادراك البصري او التصور

الذهني أي (L'imagerie mentale)وتخص المعلومات البصرية التعرف أي ماذا؟" ? quoi" اما المعلومات الفضائية فهي خاصة بالتحديد اين؟" ? où" (بن صافية، 2002/2001، ص ص60-61)

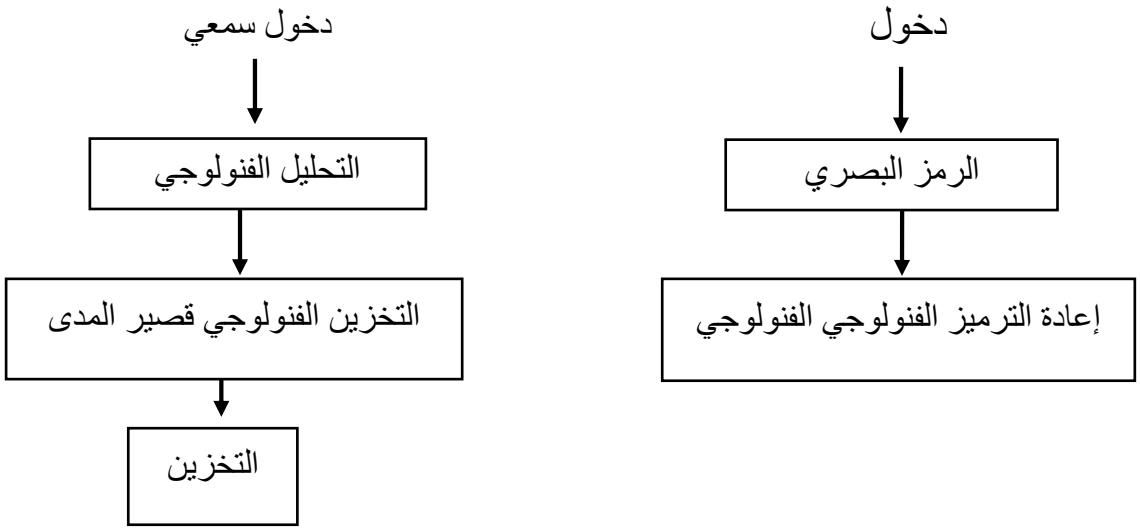
2-2-3-الحلقة الفنولوجية (Boucle phonologique)

جهاز لتخزين المعلومة الشفوية بطريقة منظمة وفي وقت محدد وهذا بعملية التكرار لإبقاء البنود فهي بمثابة شريط المذياع، ووقتها غالبا قصير جدا (ثانية ونصف) وتطلعنا على أثر التقارب الفنولوجية الذي يؤثر على الاحتفاظ والاسترجاع، وأثر طول الكلمات فالكلمات القصيرة أسهل للمتذكر من الكلمات الطويلة وتتكون من مستويين:

وحدة التخزين الفنولوجية: ووظيفتها معالجة المعلومات اللغوية وتخزينها لمدة قصيرة(ثانيتان).

نظام التكرار الذاتي تحت الصوتي: ويسمى أيضا وحدة المراجعة اللفظية للمعلومات التي دخلت في وحدة التخزين الفونولوجي وترميزها فنولوجيا فالتحكم اللفظي يعود الى الصور الفنولوجية المخزنة في الذاكرة المنشطة عند السماع والفهم للغة المتكلم كما يعيق عمل هذه الحلقة الفنولوجية التشابه الصوتي والفونولوجي طول الكلمة والصوت غير المنتظم.

يوضح الشكل3 ادناه البنية الوظيفية لجهاز الحلقة الفنولوجية.

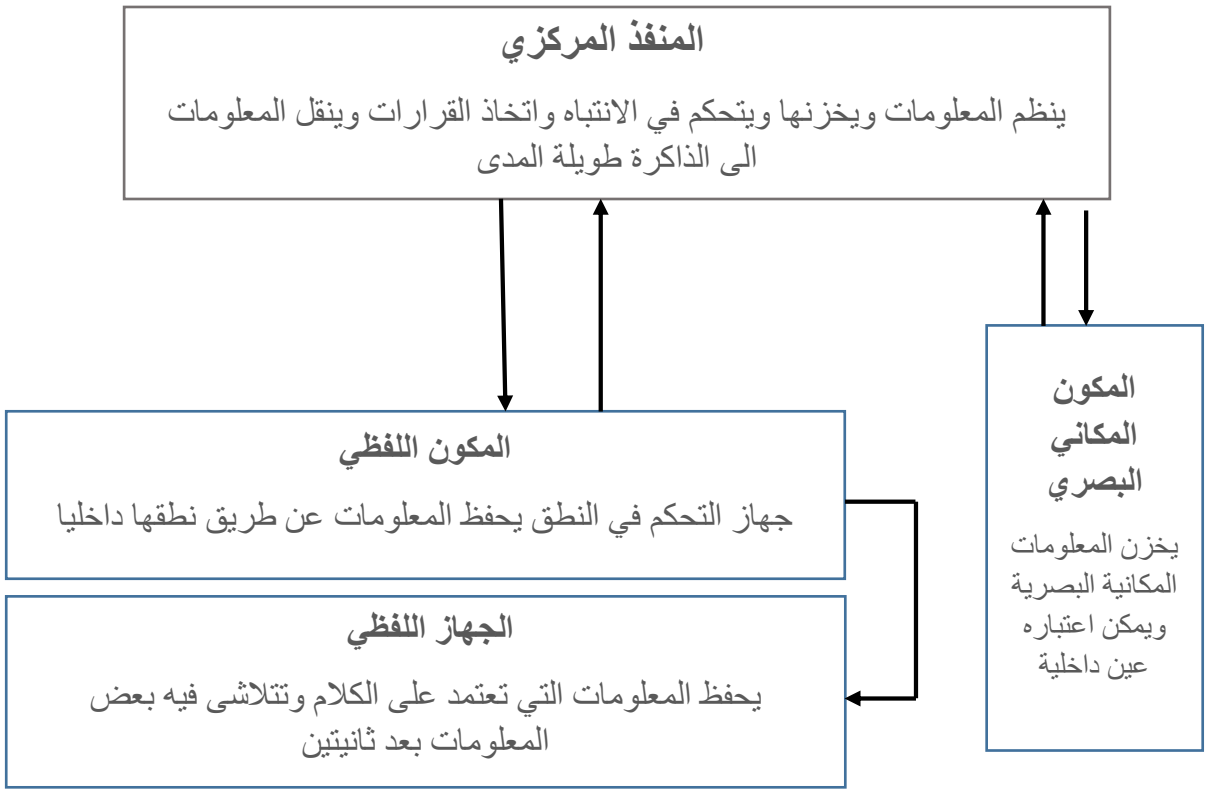


الشكل رقم(3): البنية الوظيفية لجهاز الحلقة الفنولوجية

2-3-نماذج الذاكرة العاملة:

2-3-1-نموذج بادلي " Baddeley,1990":

يعتبر نموذج بادلي إسهاما فيما إذ هو أفضل النماذج وأكثرها شيوعا، حيث لقي قبول الكثير من العلماء واتفاقهم. وحسب بادلي فإن الذاكرة العاملة النشطة تشمل على إداري ومركزي يضم عدد من الأنظمة التابعة والمسئولة عن الاحتفاظ الزمني بالمعلومات، والمتمثلة في الحلقة الفنولوجية والمفكرة الفضائية البصرية والشكل رقم 4 يوضح مكونات الذاكرة العاملة :



الشكل(4): مكونات الذاكرة العاملة نقلا عن بادلي 1990 "Baddeley"

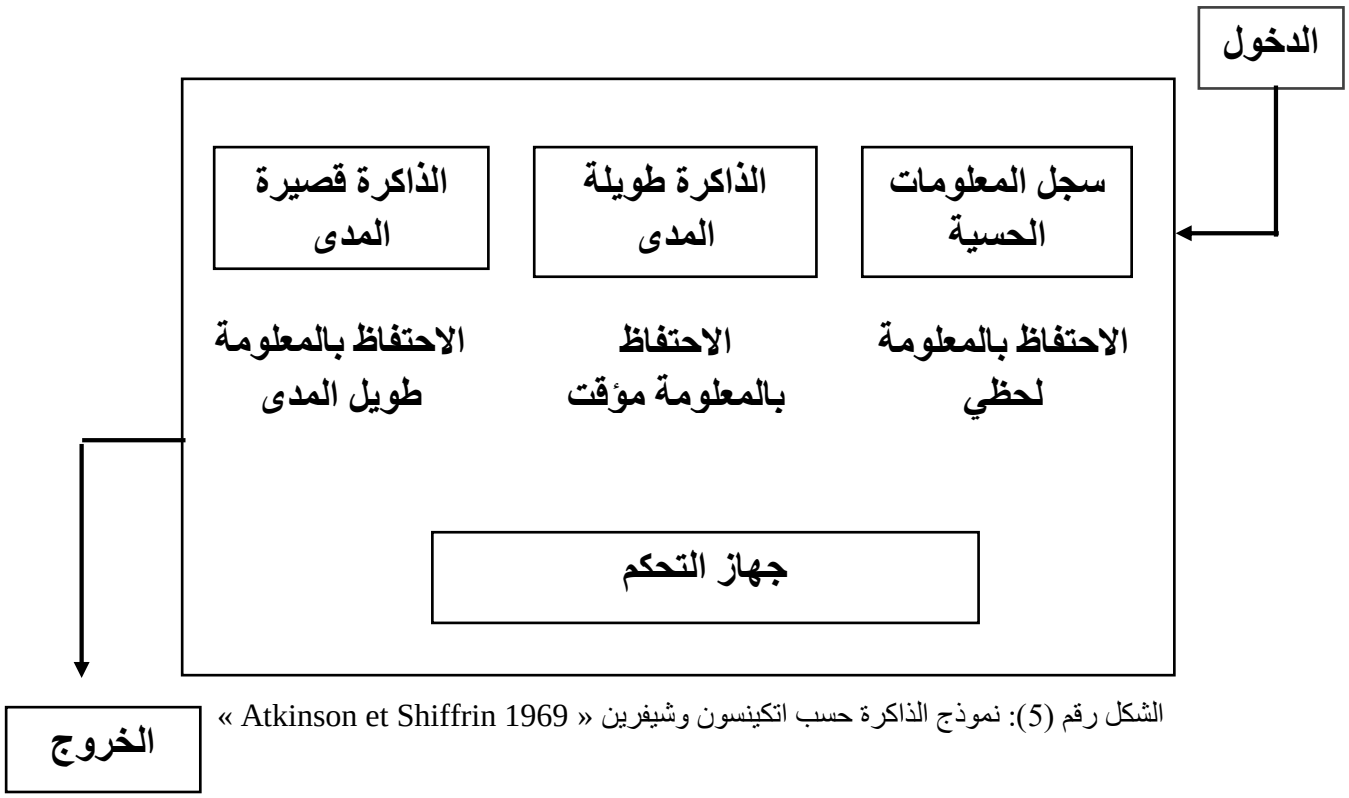
قدم بادلي وهيتش نموذجا أصليا للذاكرة العاملة على أنها تتكون من المكون التنفيذي المركزي مع اثنين من الأنظمة الفرعية، والجهاز التنفيذي المركزي يعد وحدة تحكم في الذاكرة العاملة ومهمته الأساسي معالجة المعلومات وتخزينها، وهو الذي يحدد أهمية المعلومات الواردة ويحدد أولوياتها، بالإضافة إلى أنه يقرر تقسيم الموارد الإضافية المعالجة هذه المعلومات الواردة.

افترض بادلي وجود نظام أساسي مسئول عن المتحكم في الذاكرة العاملة ومكوناتها جميعها أطلق عليه المنفذ المركزي، وأشار إلى أنه هناك عدة أنظمة فرعية تساعد النظام الأساسي أطلق عليها بادلي نظام الخدمة .

وبمرور السنين استطاع بادلي أن يضيف عنصرا رابعا لم يرد في النموذج الأصلي وهو الحاجز العرضي او صد الأحداث، وبهذا أصبح نموذج الذاكرة العاملة عنده يحتوي على أربعة مكونات تعمل معا في تكامل واتساق. (أبو الديار، 2012، ص25)

2-3-2-نموذج اتكينسون وشيفرين "Atkinson et Shiffrin":

وهذا النموذج يتم فيه تقسيم عملية تخزين المعلومات الى ثلاث مراحل والتي تظهر في الشكل رقم 5:



الشكل رقم (5): نموذج الذاكرة حسب اتكينسون وشيفرين « Atkinson et Shiffrin 1969 »

- **سجل المعلومات الحسية:** يكون تخزين المعلومة الصادرة عن القنوات الحسية ظرفي (Bref) وغير فعال (passif)، ثم تمر هذه المعلومات الى المرحلة الثانية والمتمثلة في التخزين قصير المدى.
- **الذاكرة قصيرة المدى:** وهي ذلك الجهاز الذي يتم فيه حفظ المعلومات وقدرته محدودة وتكون لفترة قصيرة جدا، ويتدخل في ذلك ميكانيزم التكرار الذاتي وقدرة الاسترجاع تكون فورية لعدد معين ومحدد من المعلومات التي يتم تخزينها لمدة لا تتعدى دقيقتين. (Pluchons, 2000, p07)

ويكون هذا التخزين نشط، بحيث يمكن اتخاذ عدة استراتيجيات للترميز " Encodage" زيادة ذلك فهو يتدخل في معظم عمليات المراقبة ثم تمر المادة اللفظية الى تخزين طويل المدى.

- **الذاكرة طويلة المدى:** يعرفها كيكنبوش "Kekenbosch" على انها الجهاز الذي يقوم بحفظ المعلومات بطريقة دائمة وقدرتها غير محدودة وهذا بتدخل الجهاز العصبي وهي المرحلة الثالثة والأخيرة لعملية

التخزين بالنسبة لهذا النموذج فكلما كان التخزين قصير المدى كبيرا كما كان احتمال مرور المعلومة الى التخزين طويل المدى كبيرا ونستغرق مدة الاحتفاظ بالمعلومات لعدة ساعات او أعوام.

وقد تعرض نموذج اتكينسون وشيفرين الى عدة انتقادات من أهمها انتقاد بادلي وهيتش " Baddeley & Hitch" اللذان اعترضا على ان عملية التخزين قصير المدى كلما كان احتمال مرورها الى التخزين الطويل المدى واعتبرا ان الذاكرة قصيرة المدى مسؤولة على الاسترجاع المنظم للقائمة المقدمة والذاكرة العاملة هي التي تقوم بتنشيط وتحليل ومعالجة المعلومة والفهم وحل المشكل وهنا ما يسمح باسترجاع رقم ناقص وقد صمم هذان الباحثان نموذج سنة 1974، وقام بتطويره بادلي سنة 1986 وفي هذه السنة اول مرة ظهر مصطلح ذاكرة العمل. (العربي، 2007، ص22)

2-4-الذاكرة العاملة والتعلم:

مقارنة بالذاكرة قصيرة المدى، تلعب الذاكرة العاملة دورا أكثر تأثيرا في الأداء الأكاديمي للطلاب، ويرجع ذلك إلى أن العديد من المهام الأكاديمية تتضمن خطوات متعددة مع حلول وسيطة، ويحتاج الطلاب إلى تذكر هذه الحلول الوسيطة أثناء قيامهم بالمهام.

يمكن أن تتضمن أمثلة مهام الذاكرة العاملة وضع عنوان الشخص في الاعتبار أثناء الاستماع إلى الإرشادات حول كيفية الوصول إلى هناك أو الاستماع إلى سلسلة من الأحداث في قصة أثناء محاولة فهم معنى القصة، وفي الرياضيات قد تتضمن مهمة الذاكرة العاملة الحفاظ على الصيغة في الاعتبار بينما تستخدم في الوقت نفسه الصيغة لحل مشكلة في الرياضيات. (عبير، 2021)

ترتبط القدرة على التعلم ارتباطا مرتفعا بالذاكرة، فأثار الخبرة التعليمية يجب الاحتفاظ بها بهدف جمع هذه الخبرات وتراكمها والاستفادة منها في عملية التعلم. لذلك نجد أن صعوبات الذاكرة قد ينتج عنها أعراض مختلفة و ذلك بالاعتماد على طبيعة قصور الذاكرة و درجتها من جانب، و المهمة التعليمية من جانب أخر فإذا كان لدى الطفل صعوبة في معرفة المعلومات السمعية ،و البصرية، و اللمسية الحركية، أو استدعائها ،فان أداء لأية مهمة تتطلب معرفة مثل تلك المعلومات أو استدعائها سوف يتأثر بهاذ التطور .و هكذا فان من الأساليب المفيدة لفهم مشكلة الذاكرة عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم ذلك الأسلوب الذي يركز على جوانب القصور في الاستراتجيات الضرورية للمشاركة بنشاط في عملية التعلم ،فان الصعوبة في أداء الواجبات التي تعتمد على الذاكرة تعد عجزا في استخدام الاستراتيجيات، و ليس عجزا في القدرة. (أبو الديار، 2012، ص19)

2-5-الذاكرة العاملة وصعوبات القراءة:

يمكن وصف صعوبات القراءة بأنها صعوبات ملحوظة في إتقان المهارات بما في ذلك التي تشمل تعرف الكلمة، والتهجئة (الإملاء)، والفهم المقروء، وتشير الأدلة الحالية إلى ارتباط الذاكرة اللفظية قصيرة المدى ارتباطا كبيرا مع الانجازات التي تحققت خلال القراءة في السنوات الأولى لتدريس القراءة. ودورها كجزء في تعلم المعالجة الفونولوجية (الصوتية) والمتصلة بتطور القراءة أكثر من كونها تمثل عاملا عرضيا في حد ذاته. (Wagner & al, 1997)

لقد أشارت بعض الدراسات مثل دراسة "جوتيريز" وآخرون (Gutierrez & al, 2004) وهنري (Henry,2010) إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون قصورا في الذاكرة العاملة اللازمة لفهم اللغة، أو كتابة الجمل أو الفقرات والقصص، وحل المشكلات، وإجراء بعض العمليات الحسابية، إذ يختلفون عن الأطفال العاديين، وقد أشارت أن بادلي إلى أن لدى الأطفال الذين يتراوح أعمارهم بين 4-7سنوات سعة محدودة للذاكرة العاملة، وهذا يؤدي إلى تأخر في نمو حصيلتهم من المفردات.

وقد أشار مياكي وشاه (Miyake & Shah,1996) إلى صعوبات الفهم القرائي لدى الأطفال في المرحلة العمرية الواقعة بين عمر خمس سنوات إلى الصف الرابع الابتدائي من بينها أنهم يعانون بطئا في تعلم الربط بين الحروف وأصواتها، وقد يعانون صعوبة في التهجئة الصوتية، ويرتكبون أخطاء في القراءة، وقد يعانون بطئا في تعلم المهارات الجديدة وفهمها حيث أنهم قد يعتمدون على حفظها من دون فهم، كما قد يعانون صعوبة في التخطيط وتنظيم الوقت والمواد المهمات وإداراتها.

2-6-علاقة الفهم القرائي بالذاكرة العاملة:

الفهم القرائي هو الغاية الأساسية للقراءة كمادة دراسية من جهة وكفن ومهارة من جهة أخرى وهذا الفهم يتوقف على عدد من الأمور حددتها الدراسات والبحوث. (عبد الباري، 2010، ص44)

ومن هذه الأمور نجد الذاكرة العاملة التي تعد عاملا أساسيا ومهما في عملية الفهم القرائي حيث يتطلب الفهم القرائي الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة خلال المعالجة المتزامنة أي في آن واحد لعناصر أخرى ويتطلب الوصول لمعنى النص تخزين المعلومات التي قراناها والمعالجة في أن واحد للمعلومات التي نحن بصدد قراءتها بعد ذلك فإن كل هذه المعطيات تترابط فيما بينيا وتسير هذه المعالجة للمعلومات من طرف المركز التنفيذي. كما أن الفهم أثناء مهمة القراءة يصبح له علاقة مع وحدة الحفظ اللفظي واضطراب هذا الأخير أي وحدة الحفظ اللفظي سيكون لها تأثير على جوانب خاصة متعلقة بالفهم أثناء نشاط القراءة مثل دمج وربط عناصر النص لاستخراج المعنى الكلي والبحث عن معلومات متناثرة في النص ووضع استدلالات.

تسمح الذاكرة العاملة كذلك أثناء مهمة القراءة بالاحتفاظ النشط لعدة تغييرات أمام العبارات الغامضة ويتدخل المركز التنفيذي ليحلل المعلومات ويحافظ على العبارة مؤقتا. (لوزاعي، 2016، ص130)

حيث تمثل الذاكرة العاملة المكون المعرفي للعمليات الأكثر تأثيرا في تنشيط المعلومات داخل الذاكرة الإنسانية والاحتفاظ بها للقيام بالعديد من الاستخدامات المعلوماتية لاسيما التحصيلية ويتم ذلك من خلال النظم المعرفية المتصل بها.

ويشير(بادلي،1996) إلى الدور الوظيفي للذاكرة العاملة في المهام المعرفية الخاصة بالتعلم والتفكير المنطقي والفهم حيث تعتبر الذاكرة العاملة نظاما محدود القدرة يسمح بتخزين المعلومات تخزينا مؤقتا ويعالجها كما أن الذاكرة العاملة تمثل الجزء الحيوي من نظام الذاكرة الكلي ولقد وصفت بأنها مركز الوعي (الإدراك الفهم) في نظام معالجة المعلومات. (بن عيسى، 2016، ص249)

إذن هناك علاقة قوية جدا بين الفهم القرائي والذاكرة العاملة من خلال مكوناتها خاصة الحلقة الفونولوجية والمركز التنفيذي وفيما يلي نتعرض الدراسات التي تناولت العلاقة بين الفهم القرائي والذاكرة العاملة من خلال مكوناتها:

أ-فيما يخص العلاقة بين الفهم القرائي والحلقة الفونولوجية

- دراسة (Nicheli & cubeli, 1989,345)
- دراسة (Alberlandt, 1997 ,232)
- دراسة (Burgess e Hitch, 1992,439)
- دراسة (Baddeley,2000,417)
- دراسة (Gathercole e Pickring,2000,397)

–دراسة (Baddeley,2003,829). (نجاتي، 2010، ص194)

ب- فيما يخص العلاقة بين الفهم القرائي والنظام البصري الفضائي

- دراسة سوانسون وبرنينجر (Swanson & Berninger, 1995) والذي أسفرت نتائجها عن ضعف أداء الأفراد في مستوى الفهم القرائي على مقاييس الذاكرة العاملة اللفظية وذلك عند مستوى دلالة 0.01وذلك عكس أدائهم على المقاييس البصرية المكانية والتي كان أدائهم جيدا عليها. (نجاتي، 2010، ص195)

أي انه توجد علاقة بين الحلقة الفونولوجية والفهم القرائي ولا توجد علاقة بين النظام البصري الفضائي.

ج- أما فيما يخص العلاقة بين الفهم القرائي و المركز التنفيذي:

الذي أسفرت نتائجها إلى وجود علاقة بين الفهم (Oakhill)في هذا المجال نجد دراسة اواخيل القرائي والمركز التنفيذي وذلك بعد دراسة على الأطفال الذين يظهرون قدرة عالية على القراءة مع عدم الفهم لما يقرؤون مما تم إرجاعه إلى ضعف السلطة التنفيذية المركزية.

وفيما يخص العلاقة بين الفهم القرائي والذاكرة العاملة ككل والتي أكدتها مجموعة من الدارسات نذكر منها:

- دارسة (waters & caplan,1996)
- دراسة (di vesta & al,1997)
- دراسة (carreti & al ,2005)
- دراسة (Minnesota,2006)
- دراسة (jincho & al ,2008)
- دراسة (Burton,2007). (نجاتي، 2010، ص194)

بعد الدراسات التي قام بها الباحثين على الأطفال اشارت كلها الى وجود علاقة بين الفهم القرائي والذاكرة العاملة.

3- الحلقة الفونولوجية:

3-1- تعريف الحلقة الفونولوجية:

هي ثاني النظامين التحتيين أو هي جزء من الذاكرة التي تتلقى المعلومات اللفظية التي تتلفظها حاسة السمع والمادة اللفظية المكتوبة التي تتلقاها حاسة البصر، تتكون الحلقة الفونولوجية من سجل للتخزين الفونولوجي، وهو تخزين قصير المدى يسمح بالاحتفاظ المؤقت للمعلومات يقدر ببضعة ثواني، والية التكرار اللفظي والذي يتمثل في عملية التسميع الذاتي، والذي يعمل من جهة على تنشيط المادة اللفظية الملتقطة بصريا أي كلمات وجمل مكتوبة.

وقد بينت دراسة قام بها هيتش وآخرون، سنة 1989 أن كل مكونات الحلقة الفونولوجية تنضج ابتداء من سن الثامنة. (Fournier & Monjauze, 2000, p22)

الحلقة الفونولوجية هي نظام، سلبي نسبيا، له دور في تخزين المواد اللفظية أو القابلة لتحدث (شبيهة بالكلام) بطريقة منظمة، لفترة محدودة. (Ehrlich, 1990, p405)

هو نظام تابع له دور يتمثل في تخزين المواد اللغوية المنطوقة منها والمكتوبة بطريقة منظمة خلال مدة زمنية محددة ويمكن تشبيهها بشريط والذي يدور خلال مدة زمنية قدرها الباحثون بثانية إلى ثانيتين.

3-2-مكونات الحلقة الفونولوجية:

3-2-1-وحدة التخزين الفونولوجي:

ما يسمى بالمسجل الفونولوجي الذي يقوم بالتخزين أو المعالجة المؤقتة للمعلومة اللغوية المقروءة أو المسموعة ذلك لمدة محددة. (صابر، 2009، ص60)

3-2-2-نظام التكرار الذاتي تحت الصوتي:

ما يسمى أيضا وحدة المراجعة اللفظي يعود إلى تنشط مع وضع التخطيط اللفظي، أما التخزين الفونولوجي يعود إلى الصور الفونولوجية المخزونة في الذاكرة والمنشطة عند السماع والفهم للغة المتكلم.

كما يعيق عمل هذه الحلقة التشابه الصوتي والفونولوجي طول الكلمة، الصوت غير المنتظم. (صابر، 2009، ص60)

3-3-دور الحلقة الفونولوجية في العمليات المعرفية:

3-3-1 دور الحلقة الفونولوجية في إنتاج الكلام:

توصل الباحثان ليفلت وفيلدون (Levelt & Wheeldon,1994) إلى إثبات أن الحلقة الفونولوجية تلعب دورا هاما في إنتاج الكلام وذلك بواسطة عملية الترميز الفونولوجي (Encodage Phonologique) التي تمر بمرحلتين:

-المرحلة الأولى:

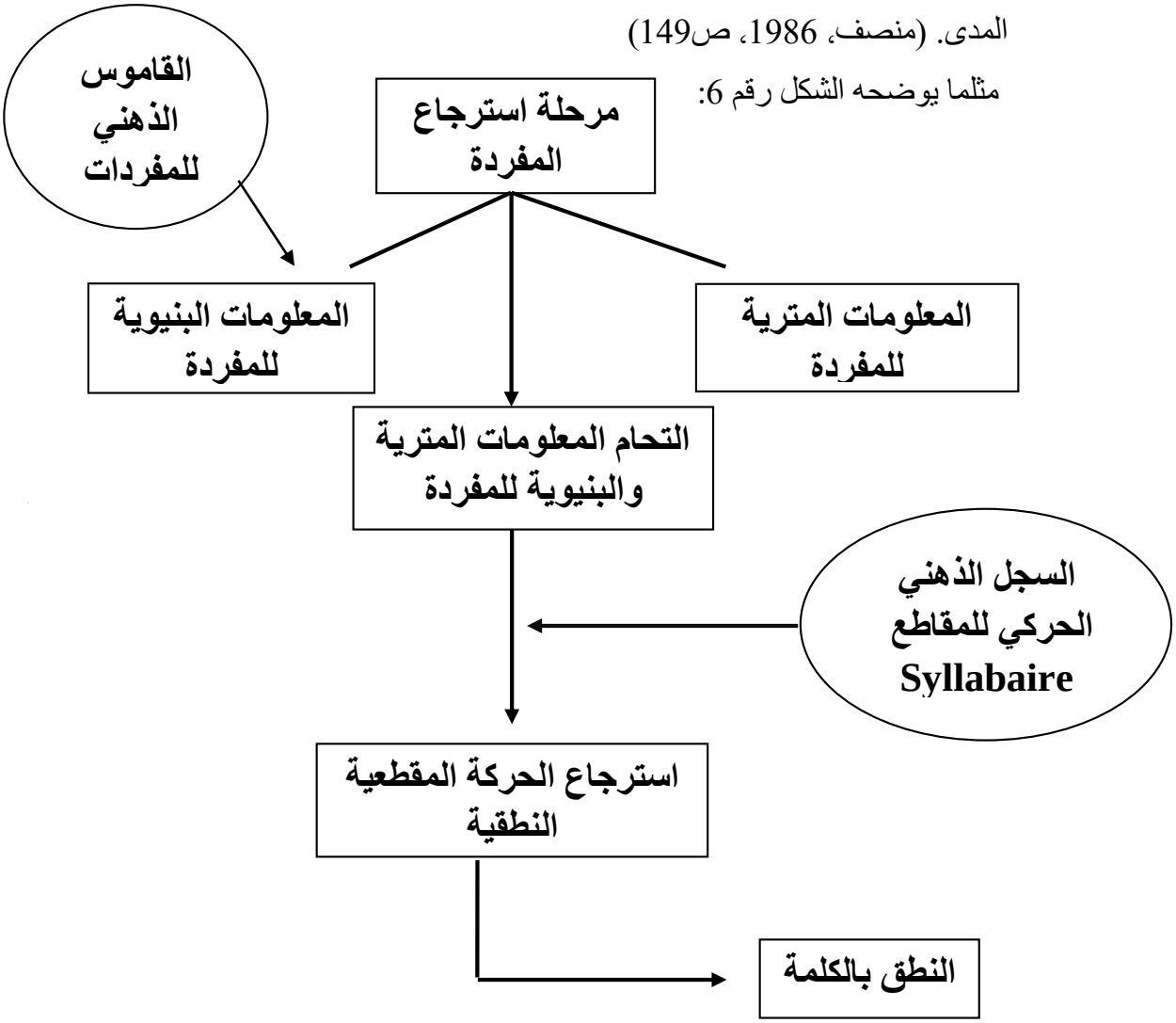
والتي تتمثل في إعادة تنشيط أو استرجاع المفردة (Lexème) من القاموس الذهني للمفردات، والذي يوجد في الذاكرة طويلة المدى. والمفردة هي عبارة عن الرمز الفونولوجي للكلمة التي يرغب المتكلم النطق بها. وتقوم عملية الاسترجاع على نوعين من المعلومات الخاصة بالمفردة. والتي يسترجعها المتكلم كل على حدا.

فالنوع الأول يقدم معلومات حول البنية المقطعية الصوتية للمفردة (Structure segmentale phonetique) والتي تتمثل الصوامت، ومجموعات الصوامت، والصوائت المكونة للكلمة. والنوع الثاني يقدم المعلومات المترية للكلمة، والتي تتمثل في عدد المقاطع التي تكون المفردة. ويعرف "محمد منصف القماطي" المقطع على انه تركيب يتألف من سلسلة من الوحدات الصوتية المميزة أو من وحدة صوتية مميزة واحدة على الأقل، عندما تجتمع كل من المعلومات البنيوية والمترية تتشكل الكلمة التي نرغب في النطق بها. (منصف، 1986، ص 148)

-المرحلة الثانية:

والتي تتمثل في استرجاع الحركة المقطعية النطقية، فبينما تتكون المقاطع الفونولوجية الواحدة تلو الأخرى، أثناء عملية اتحاد المعلومات لتشكيل كلمة، ينشط كل مقطع الحركة النطقية المناسبة له في والتي تنشط بدورها الجهاز النطقي الذي يقوم بالترجمة (Syllabaire)السجل الذهني الحركي للمقاطع الصوتية للمقاطع. ونهاية المرحلة الثانية يقوم المتكلم بنطق الكلمة المعنية وحيزه من الوقت قد لا تتعدى الثانيتين بعد ذلك إما تزول وتمحى من الذاكرة، و لكن هناك إمكانية الاحتفاظ بها بإعادة بواسطة عملية التكرار اللفظي ، ثم إعادة ترميزها إلى عملية تخزين المادة (Réactivation)تنشيطها اللفظية التي ترد من القناة البصرية على شكل كلمات مكتوبة فتمر بمرحلتين، الأولى يتم فيها تحليل الكلمات إلى مقاطع و حروف و ترجمتها إلى وحدات فونولوجية، ثم يعاد ترميزها في مرحلة ثانية لتخزين في السجل الفونولوجي ويحتفظ بها بواسطة عملية التكرار اللفظي لزمن معين ثم تمر إلى التخزين طويل المدى. (منصف، 1986، ص149)

مثلما يوضحه الشكل رقم 6:



الشكل رقم (6): مراحل عملية الترميز الفونولوجي أثناء إنتاج الكلام

3-3-2-دور الحلقة الفونولوجية في عملية تعلم القراءة:

في دراسة قام بها الباحث مان والتي أشار لها جاونش (Mann cité dans Gaouch, 2013, p163) بحيث توصل إلى إثبات أن هناك علاقة ترابطية كبيرة بين مهارات القراءة والتذكر التسلسلي للكلمات الملقاة لفظيا. وان أهم عامل يؤثر على عملية القراءة هو عامل التشابه الفونولوجي وأن الأفراد اللذين يبدون ضعفا في مادة القراءة هم الذين يبدون وحدات تذكر صغيرة والتي فسرها الباحث على أن هؤلاء الأطفال يعانون من مشاكل على مستوى عملية الترميز الفونولوجي اللفظي للمعلومات. ومن جهة أخرى أثبتت عدة دراسات ذكرت من طرف فورنير (Fournier) انه في حالة الإصابة بعسر القراءة dyslexie يكون الخلل على مستوى الحلقة الفونولوجية، ففي دراسة أجراها جورم (Jorm, 1983) على مجموعة من الأطفال مصابين بعسر القراءة والتي أظهرت نتائجها أن هؤلاء الأطفال أبدوا وحدات تذكر لفظي صغيرة. أما في الدراسة أجراها الباحثان سيجل وليندر (Sigel & Linder) على مجموعة من الأطفال يبلغون من العمر 6و 7 سنوات أن هناك غياب لعامل التشابه الفونولوجي في كل من الإلقاء اللفظي والإلقاء البصري وقدم افتراض على أن الخلل في حالة الإصابة بعسر القراءة يكون على مستوى عملية الترميز الفونولوجي.

أما في الدراسة التي قام بها الباحثان جيلت وبيلارد (Gillet & Billard, 1986) بحيث توصلا إلى أن في حالة الإصابة بعسر القراءة يكون الخلل على مستوى عملية التكرار اللفظي.

وما نستخلصه من كل هذه الدراسات أن الحلقة الفونولوجية بمكونيها الاثنين التخزين الفونولوجي أو التكرار اللفظي فهي تلعب دورا هاما في عملية تعلم القراءة.

وهناك عدة دراسات أظهرت ترابطا أو صلة بين الذاكرة الفونولوجية وتعلم القراءة، إلا أن هذه التجارب تقوم بإعطاء تفسيرات بسيطة، علاوة على هذا اظهر أن الذاكرة الفونولوجية مرتبطة بشدة بعوامل فونولوجية أخرى، مثل الإدراك الفونولوجي، أين يظهر دور القراءة مستحسنا. (Baddeley & Brayant, 1983, Morais & al, 1987)

فان القراءة تقيم علاقات متبادلة مع محدداتها الرئيسية أثناء اكتسابها. هناك بعض الأطفال الذين يعانون من اضطراب في اكتساب القراءة وهم يظهرون عجزا أو نقصا فونولوجيا قبل بداية عملية القراءة، وقام بادلي بتحديد هذا العجز على مستوى الحلقة الفونولوجية. (Baddeley, 1997)

3-3-3- دور الحلقة الفونولوجية في عملية اكتساب مفردات جديدة:

فيما يخص عملية تعلم مفردات جديدة فقد توصلت عدة دراسات مذكورة من طرف فورنير في هذا الميدان إلى إثبات بان الحلقة الفونولوجية تلعب دور في عملية اكتساب مفردات جديدة، ففي دراسة أجراها بادلي و آخرون في سنة 1988 قدمت عدة افتراضات أهمها الافتراض الذي يقول بان عملية التعلم على مدى طويل

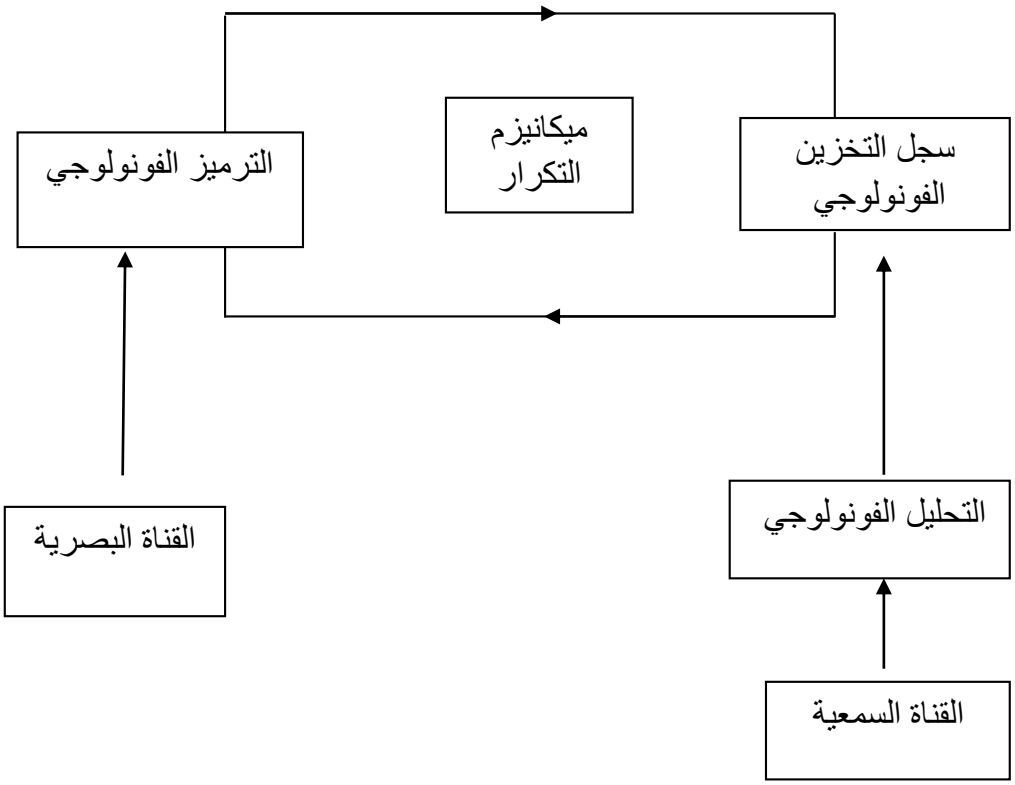
لوحدات فونولوجية جديدة ،سواء تعلق الأمر باللغة الأم أوب لغة أجنبية ، و التي لا نجد لها اثر (تمثيل فونولوجي) في السجل الذهني للمفردات في الذاكرة طويلة المدى يتطلب حتما تدخل الحلقة الفونولوجية بصفة كاملة وذلك من خلا ل عملية الترميز الفونولوجي للكلمات الجديدة، هذه النتائج دفعت عدة باحثين للتساؤل عما إذا كانت الحلقة الفونولوجية تتدخل في عملية تطورا كتساب مفردات اللغة الأم عند الأطفال بحيث قام الباحثان بادلي وكاثركول بين سنتي 1989و 1993 من خلال اختيارهم لمجموعة أطفال في سن الرابعة، و ألقيت عليهم قائمة مقاطع بدون معنى وطلب منهم تكرارها لمعرفة العلاقة بين عملية التكرار اللفظي وطول المفردات، وقد توصلا إلى إثبات أن الحلقة الفونولوجية تتدخل في عملية اكتساب المفردات الجديدة. (Marion, 2012, p13)

3-3-4- دور الحلقة الفونولوجية في عملية الإدراك والفهم:

تلعب الحلقة الفونولوجية دورا هاما في عملية الإدراك والفهم وبالخصوص عند إدراك جمل طويلة ومعقدة سواء كانت مقروءة أو مسموعة. فقد توصل بادلي في دراسة أجراها في سنة 1993 على حالة أصيبت باضطراب في الدماغ نتج عنه خلل على مستوى الحلقة الفونولوجية توصل إلى أن الحالة تعاني أيضا من مشاكل على مستوى الفهم. والفهم وكما يعرفه جارنس باشر (Gernsbacher) هو التوصل إلى بناء تمثيل ذهني لبنية المعلومة التي ترد إلى الحلقة الفونولوجية من القناتين السمعية والبصرية أين تقوم عملية تحليل وترجمة المادة اللفظية إلى مقاطع فونولوجية ثم إلى وحدات فونولوجية ومعالجتها بالتعرف عليها واسترجاع المعلومات من الذاكرة الطويلة المدى. (Deribeaupierre, 2013, p163)

3-3-5-دور الحلقة الفونولوجية غي معالجة المادة اللفظية:

تتمثل وظيفة الحلقة الفونولوجية المتمثلة في الشكل رقم (7) في المحافظة والمعالجة للمادة اللفظية التي تأتيها من القناتين السمعية والبصرية، والتي تخزن في سجل للتخزين الفونولوجي القصير المدى بحيث لا تتجاوز الثانية، والتي يمكن إعادة تنشيطها بواسطة عملية التكرار اللفظي. (Deribeaupierre, 2013, p163)

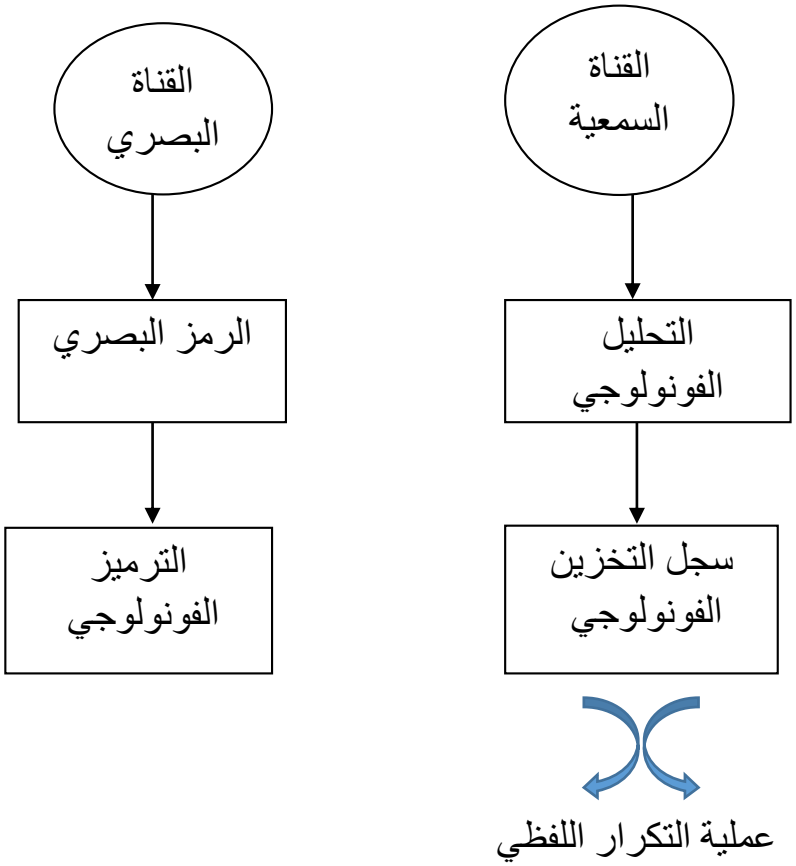


الشكل رقم (7): هيكل الحلقة الفونولوجية حسب نموذج بادلي (1986)

عندما ترد المادة اللفظية من القناة السمعية إلى الحلقة الفونولوجية تمر بعملية التحليل إلى وحدات فونولوجية و التي تعرف بمرحلة فك الترميزي (Décodage) والتي تسمح للفرد أن يتعرف عليها، ثم تحول إلى سجل التخزين الفونولوجي أين يتم تخزينها لفترة وجيزة من الوقت قد لا تتعدى الثانيتين. بعد ذلك إما تزول أو تمحى من الذاكرة، ولكن هناك إمكانية الاحتفاظ بها بإعادة تنشيطها (Réactivation) بواسطة عملية التكرار اللفظي، ثم إعادة ترميزها بواسطة عملية الترميز الفونولوجي (Encodage phonologique).

أما عملية تخزين المادة اللفظية التي ترد من القناة البصرية على شكل كلمات مكتوبة فتمر بمرحلتين، الأولى تتم فيها تحليل الكلمة إلى مقاطع وحروف وترجمتها إلى وحدات فونولوجية، ثم يعاد ترميزها في مرحلة ثانية لتخزين في السجل الفونولوجي ويحتفظ بها بواسطة عملية التكرار اللفظي لزمن معين ثم تمر إلى التخزين طويل المدى. (Fournier & Monjauze, 2000, p22)

يوضح الشكل 8 نموذج بادلي وهيتش الذي يمثل الحلقة الفونولوجية اللفظية.



الشكل رقم (8): نموذج بادلي وهيتش يمثل الحلقة الفونولوجية اللفظية

(Baddeley et Hitch, 2000)

3-4- خصائص الحلقة الفونولوجية:

3-4-1-اثر التشابه الفونولوجي (L'effet de similitude phonologique):

إن التذكر المتسلسل المباشر أي وحدة الحفظ لكلمات أو حروف تتشابه فونولوجيا يكون بصورة اقل من تلك التي تختلف فونولوجيا، هذا الأثر هو ملاحظ بالنسبة لمواد لفظية معروضة بصريا أو شفهيا، مما يدل على أن المخزون الفونولوجي يستند أساسا على الرمز الفونولوجي، وكلما كان التشابه كبير كانت هناك صعوبة في التمييز بينهم كون الرمز الفونولوجي هنا موجود متماثل، ومن ثم الصعوبة في الاسترجاع.

إذا تواجد هذا الأثر يعتبر كدليل للعمل والسير الغادي للمخزون الفونولوجي وغياب هذا الأثر يعني عدم سير المخزون الفونولوجي.

3-4-2- اثر السمع الغير منتبه (L'effet de l'écoute inattentive) :

التذكر المتسلسل لكلمات معروضة بصريا يكون مشوها أو منحرفا من خلال التقديم المتزامن لمادة سمعية لفظية دالة وأيضا غير دالة مثل نص مقروء بلغة غير معروفة أو تتابع مقاطع غير دالة، هذا الأثر يفسر من خلال أن المادة الغير ملائمة تدخل بصفة تلقائية في المخزون الفونولوجي أين تتلاقى وتتداخل مع الآثار الفونولوجية للبنود المراد استدعاؤها، كما أن ميزة الكلمات المتباينة فونولوجيا هي مؤكدة من خلال السمع غير المنتبه مهما كانت طريقة عرض المثير.

3-4-3-أثر طول الكلمات (L'effet de longueur) :

لاحظ كل من بادلي وطومسون سنة 1975 أن النتائج فيما يخص التذكر المتسلسل لقوائم من الكلمات هي أحسن بالنسبة لقوائم الكلمات القصيرة من تلك التي تشمل كلمات طويلة. مما أدى بهم إلى طرح السؤال: هل أن أثر الطول هذا يتعلق بعدد المقاطع المقدمة في الكلمات أو بمدة نطق هذه الأخيرة؟

للإجابة على هذا السؤال استعمل بادلي ومساعدوه قائمتان من الكلمات المزدوجة المقاطع، قائمة الكلمات التي تحتوي على فونيمات تنطبق نسبيا ببطء وقائمة نظم كلمات منتظمة لفونيمات تنطبق بصفة سريعة، المتغير الهام إذن هو مدة النطق، هناك معطيات أخرى تدل على العلاقة بين سرعة التلفظ ووحدة الحفظ الذاكرية، حيث أن وحدة الحفظ وسرعة التلفظ متصلتان بوضوح ومرتبطان فيما بينهما من خلال وظيفة خطية، كلما زادت وحدة التلفظ ارتفعت سرعة الحفظ.

3-4-4اثر الإزالة النطقية(L'effet de suppression articulatoire) :

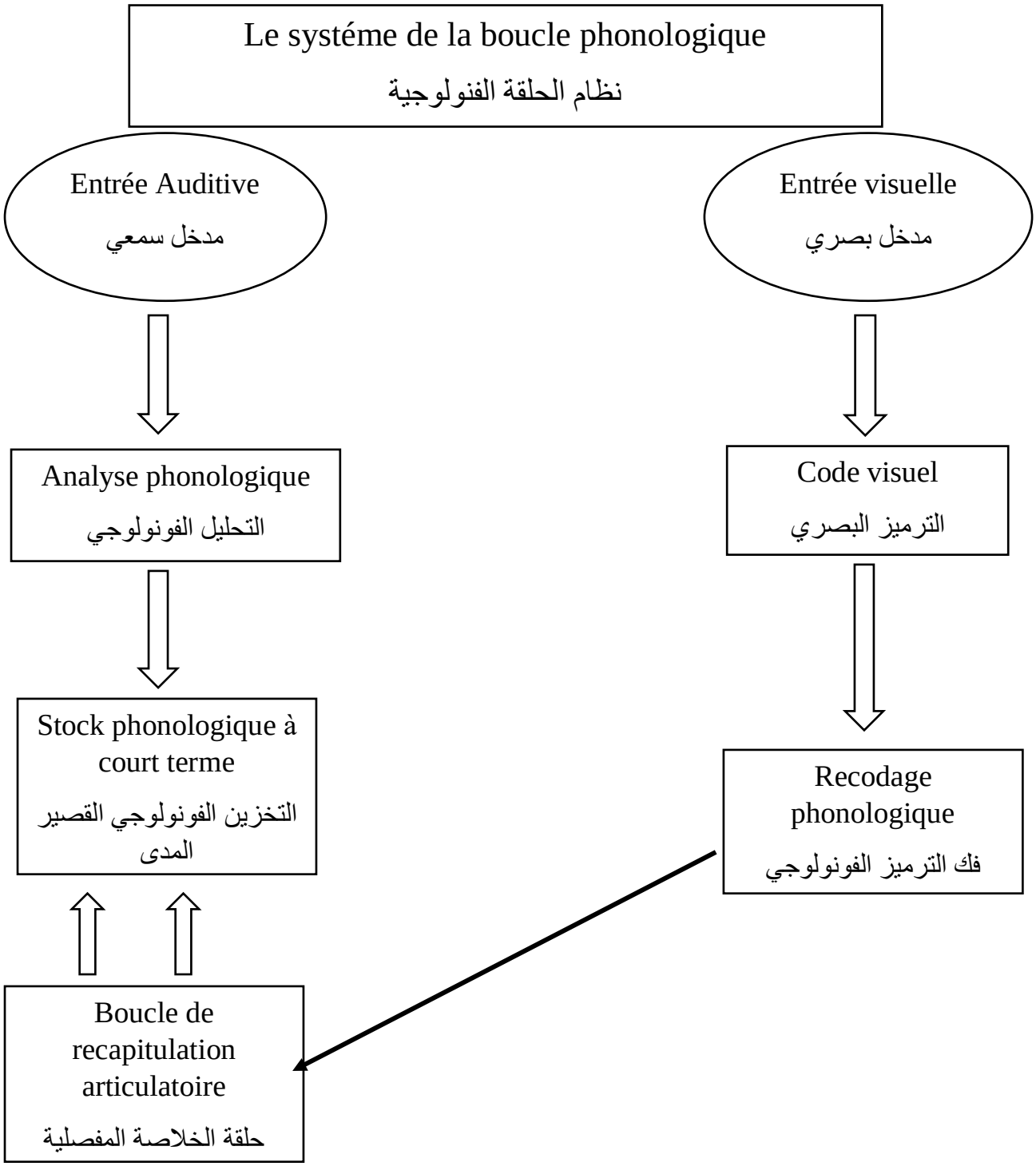
الإعادة المكررة لصوت غير موافق خلال مهمة التذكر المتسلسل المباشر تؤثر سلبا على النتيجة، هكذا فان الحذف النطقي يلغي أثر طول الكلمات، سواء كانت المادة المراد تخزينها معروضة سمعيا أو بصريا.(Baddeley, 1993, p168)

هذه الآثار تفسر على أن الحذف النطقي يلغي صيرورة التكرار النطقي، فالحذف النطقي يلغي أثر التشابه الفونولوجي في حالة التقديم البصري لا السمعي، هذا لأنه في حالة التمثيل البصري يكون التكرار النطقي ضروري لتحويل المادة نحو المخزن الفونولوجي، أما في حالة التمثيل السمعي فتستفيد المادة من مدخل مباشر إلى المخزن الفونولوجي دون تدخل ميكانيزم التكرار النطقي.

3-5-كيفية معالجة المعلومات في الحلقة الفنولوجية:

عند التقاط المعلومات السمعية، يحدث تحليل فونولوجي لها لمدة تقارب ثانيتين، لكن لابد ان يحصل تنشيط مستمر لهذه المعلومات، وهذا بواسطة نظام التكرارات اتى من اجل تفادي النسيان او الحذف التدريجي

للمعلومة، اما إذا كانت المعلومات ذات طبيعة بصرية (كلمة مكتوبة) ففي هذه الحالة يحصل هناك تحليل خطي والذي يتم فيه تحويل الكتابة الى معلومة فنولوجية حتى يصبح ممكن تخزينها وتنشيطها على مستوى تحت النظامين. (Gillet, 2000, p125)



الشكل رقم 9: مخطط نظام معالجة المعلومة في الحلقة الفونولوجية

-3-6-تقييم وقياس الحلقة الفونولوجية:

يأثر نشاط الحلقة الفنولوجية بعدة عوامل تعرقل وظيفتها وتعيق عمليات الترميز و فك الترميز و عملية التكرار او التسمع الذاتي و من اهم هذه العوامل التشابه الفونولوجي و عامل طول الكلمات و الحذف اللفظي اللذان يؤثران على نشاط عملية التكرار يتم تقييم نشاط الحلقة الفونولوجية من الناحية العيادية بحساب وحدة التذكر (Empan Mnésique) وذلك بعرض مجموعة سلاسل من الكلمات او ارقام، في القاء لفظي او بصري ، ثم نطلب من الافراد الخاضعين للتجريب ان يسترجعوها و يتذكروها بحيث نحصل على وحدة التذكر ، و التي تمثل اكبر عدد من الكلمات المسترجعة بعد القاء ثلاثة سلاسل من الكلمات على الأقل.

3-6-1-تقييم التخزين الفونولوجي (السجل الفونولوجي) :

يتأثر التخزين الفونولوجي بعاملين، عامل التشابه الفونولوجي وعامل التباعد الفونولوجي فعندما تقدم لأنسان عادي قائمة مكونة من مقاطع او كلمات متشابهة او متقاربة فونولوجيا تكون وحدات التذكر صغيرة. اما اذا كانت الكلمات متباعدة فونولوجيا فتصبح وحدة التذكر كبيرة فهي مثل هذه الحالة يكون نشاط السجل الفونولوجي سليم. (Fournier & Monjauze, 2000, p23)

ففي حالة التشابه الفونولوجي الذي يؤثر على التخزين الفونولوجي بحيث تتعرقل عمليتي فك الترميز (Décodage) وعملية الترميز الفونولوجي (Encodage) عند استرجاع الكلمة والسبب يعود الى صعوبة التميز بين الوحدات الفنولوجية المكونة للمقاطع او الكلمات التي يتلقها الفرد من القناة السمعية. وبخصوص هذا الموضوع فان استرجاع الكلمات يتطلب التمييز بين الوحدات الفونولوجية المخزنة في الذاكرة الطويلة المدى و عليه يمكن افتراض ان استرجاع الوحدات المتقاربة فونولوجيا كمثلا كلمات / bo / (beauté) /té/ و li / ber / té (liberté) و /gé / té/ (gaieté) و التي يجمع بينهم القطع الصوتي [té] و الذي يخلق التشابه الفونولوجي الذي يجعل استرجاع الكلمات اصعب من كلمات متباعدة فونولوجيا. (Baddeley, 1993, p85)

اما في حالة تأثير التباعد الفونولوجي على نشاط السجل الفونولوجي وكما جاء به بادلي فان عملية استرجاع الوحدات المستبعدة فونولوجيا يكون أسهل وبذلك تكون وحدات التذكر في هذه الحالة كبيرة.

3-6-2-تقييم عملية التكرار اللفظي:

يتم تقييم عملية التكرار اللفظي وقياس نشاطها بحساب وحدة التذكر عند تعرض الحلقة الفونولوجية الى تأثير عامل طول الكلمات والى تأثير عامل الحذف اللفظي، فقد توصلت البحوث الى اثبات انه كلما كانت الكلمات طويلة كانت وحدة التذكر صغيرة سواء كان الالقاء لفظيا او بصريا، ويقاس طول الكلمات بعدد

المقاطع يفوق الثمانية في بعض الأحيان فكلما كانت الكلمات قصيرة كان الوقت المستغرق لاسترجاع المقاطع في الكلمات الملقاة عليه سواء كان لإلقاء لفظيا او بصريا.

اما في ما يخص تأثير الحذف اللفظي كان نطلب من المفحوص حساب بواسطة التسميع الذاتي من 1 الى 100 او ان يردد عبارة (د،د،د.....) الشيء الذي يؤثر على نشاط عملية التكرار اللفظي بحيث انه يكون مشغلا اثناء القاء سلسلة من الكلمات المكتوبة او الصور فتبين من خلال النتائج ان هناك:

-نقص في وحدة التذكر اللفظي.

-غياب تأثير طول الكلمات سواء كان الالقاء لفصيا او بصريا وذلك لانعدام عملية الترميز الفونولوجي. (Baddeley, 1993, p85)

الخلاصة

يتبين من العرض السابق مدى أهمية الذاكرة العاملة في تنمية المهارات لدى التلاميذ من اجل التكيف مع المحيط في حين تعتبر كذلك جزءا أساسيا وضروريا في عملية التعلم، ومن اجل اكتساب مهارات وأفكار جديدة حيث تعمل بعدة سيرورات والمتمثلة في: الترميز، التخزين، الاسترجاع.

كما تبين لنا الفروق الجوهرية بين مختلف النماذج المقترحة وبين الذاكرة قصيرة المدى ولهذا فالذاكرة العاملة الفونولوجية ضرورية لإتمام عملية الفهم بالنسبة للمتعلمين.

الفصل الثاني:
الفهم القرائي

الفصل الثاني: الفهم القرائي

تمهيد

1- القراءة

2- الفهم القرائي

خلاصة

تمهيد

القراءة عملية تسمح بنقل الأفكار بين مرسل ومستقبل وهي تستدعي من جهة قدرة عقلية على فك الترميز بمعنى النظام الحرفي الفونيمي المستعمل ثم ربطه بدلالته المخزنة في الذاكرة طويلة المدى، وهو ما يعرف بالفهم القرائي الذي سنحاول التطرق له عن قرب من خلال هذا الفصل.

1-القراءة:

1-1-تعريف القراءة:

القراءة هي عملية عقلية، وتعني إدراك القارئ للنص المكتوب وفهمه واستيعاب محتوياته، وهي عملية تفاعلية بين القارئ والكاتب، وتعتبر نشاطا للحصول على المعلومات، حيث يتم قراءة هذه المعلومات إما بصمت أو بصوت عال، ويجب على الشخص القارئ أن يكون قادرا على نطق وفهم الكلمات، والحروف والإرشادات، والرموز الموجودة في النص، وتحتاج القراءة إلى وجود مهارات داعمة مثل، مهارة الكتابة، والتحدث، والاستماع. (عبد الحميد، 2021)

يعرفها قاموس الارطوفونيا على أنها مجموعة أنشطة المعالجة الإدراكية، اللسانية والمعرفية للمعلومة البصرية المكتوبة، التي تسمح للقارئ من خلال نظام أبجدي للغة الكتابية من فك الترميز، الفهم، وترجمة الرموز الخطية لهذه اللغة، وهناك ثلاث مستويات لمعالجة المعلومة الكتابية تتمثل في الكلمة (المستوى النحوي، إجراء التعرف على الكلمات المكتوبة، التجميع، المعالجة)، الجملة (العمليات الدلالية والتركيبية)، النص (الربط بين الجمل والتفاعل مع معارف القارئ حول العالم). (العطوي، 2013، ص148)

أما هاريس وسيباي (Harris & Sibay, 1985) يعرفها على أنها تفسير الذات معنى للرموز اللفظية المطبوعة والمكتوبة وقراءة من اجل الفهم تحدث نتيجة التفاعل بين إدراك الرموز المكتوبة التي تمثل اللغة ومهارات اللغة للقارئ حيث يحاول هذا الأخير فك رموز المعاني التي يقصدها الكاتب.

وعرفها احمد مذكور بأنها الرموز المطبوعة، وفهم هذه الرموز المكتوبة للجملة والفقرة والفكر والموضوع. (يحياوي ،2015، ص21)

أيضا تعرف القراءة أنها عملية معرفية مركبة للغاية تنطوي على فك تشفير الكلمة وفهم المواد المطبوعة أو المكتوبة. وأن فك تشفير الكلمات الفعال هو شرط مسبق من اجل الفهم في معظم الخالات لكي تكون عملية القراءة ناجحة. (خوجة، 2019، ص47)

2-1- مستويات القراءة و مهاراتها:

إن القراءة من المهارات الجيدة وقد اختلفت أهمية القراءة في المفهوم الحديث عن غيره القديم بصورة كبيرة حيث إن احتاج الإنسان للقراء يختلف من شخص لأخر لذلك تم تقسيم احتياج الإنسان للقراءة إلى مستويات وتم وضع هرم الاحتياجات الإنسانية التي يمكن أن يتحقق بالقراءة ومهاراتها ما يلي:

1-2-1- المستوى الحرفي:

هذا المستوى من المستويات القراءة يتضمن قدرة القارئ على تحديد لمعلومات والأفكار الموجودة في النص ولهذا المستوى مهارات وهي كالاتي:

- تتعرف من خلاله على المعنى الصحيح والدقيق للنص.

- التعرف على معاني الكلمات.

- التعرف من خلاله على الأفكار الرئيسية في النص وبالتالي إمكانية تحديد أوجه الشبه والاختلاف بينهما.

- يكون له القدرة على إعادة المعنى الصحيح للنص.

- التعرف على معاني ومفهوم الكلمات الموجودة في النص.

2-2-1-المستوى التنظيمي:

هو المستوى الثاني من مستويات القراءة وفيه يكون القارئ لديه القدرة على فهم موضوع الكاتب من خلال هذه المهارات وهي كالأتي:

- التعرف على المصطلحات الأعجمية والمفردات اللغوية التي يتضمنها النص.

- يمكن للقارئ أن يحدد العناصر، العناوين، والأفكار الرئيسية للنص.

- يكون لدى القارئ درة على حديد التفاصيل الخاصة بالموضوع.

- يحدد القارئ بدقة تسلسل الأحداث الأفكار.

- يمكنه تحديد الطريقة التي يمكن من خلالها تنظيم النص.

- يمكنها تنفيذ المعلومات الواردة في النص وتنفيذها بدقة.

3-2-1-المستوى التفسيري أو الاستنتاجي:

يعتبر المستوى الثالث من مستويات القراءة والمتعلق بفهم المحتوى بشكل جيد وتحديد المعاني الصريحة

والخفية ومن مهارات هذا المستوى ما يلي:

-يمكن من خلاله تحليل الشخصيات.

-تفسير المشاعر الموجودة في النص وذلك دون ان يحددها الكاتب.

-فهم مقدمات النص التي تساعده على التنبؤ بالنتائج.

-إمكانية الاستنباط الاحكام الواردة في النص.

-التعرف على معنى وايحاءات الجمل.

-القدرة على التمييز بين الجمل ومدلولها من الناحية السياق الموجودة فيه.

1-2-4-المستوى النقدي:

هو المستوى الرابع من مستويات القراءة ويكون لدى القارئ القدرة على فهم النص والحكم عليه بشكل منطقي ولابد ان يمتلك القارئ المهارات التالية:

-إمكانية الفصل بين الحقيقة والخيال.

-القدرة على التفرقة ببن الحقائق وافكار الكاتب.

-يمكنه الحكم على مدى صحة المعلومات التي يذكرها الكاتب وعلى أسلوبه العلمي وقوة البراهين التي يقدمها.

-إمكانية تحديد أفكار الكاتب الخفية التي لا يحددها الكاتب.

1-2-5-المستوى الإبداعي:

المستوى الاخير من مستويات القراءة لا يصل اليه الا عدد قليل من القراء حيث يكون لدى القارئ بعض ردود الأفعال تجاه النص المقروء ومن مهاراته:

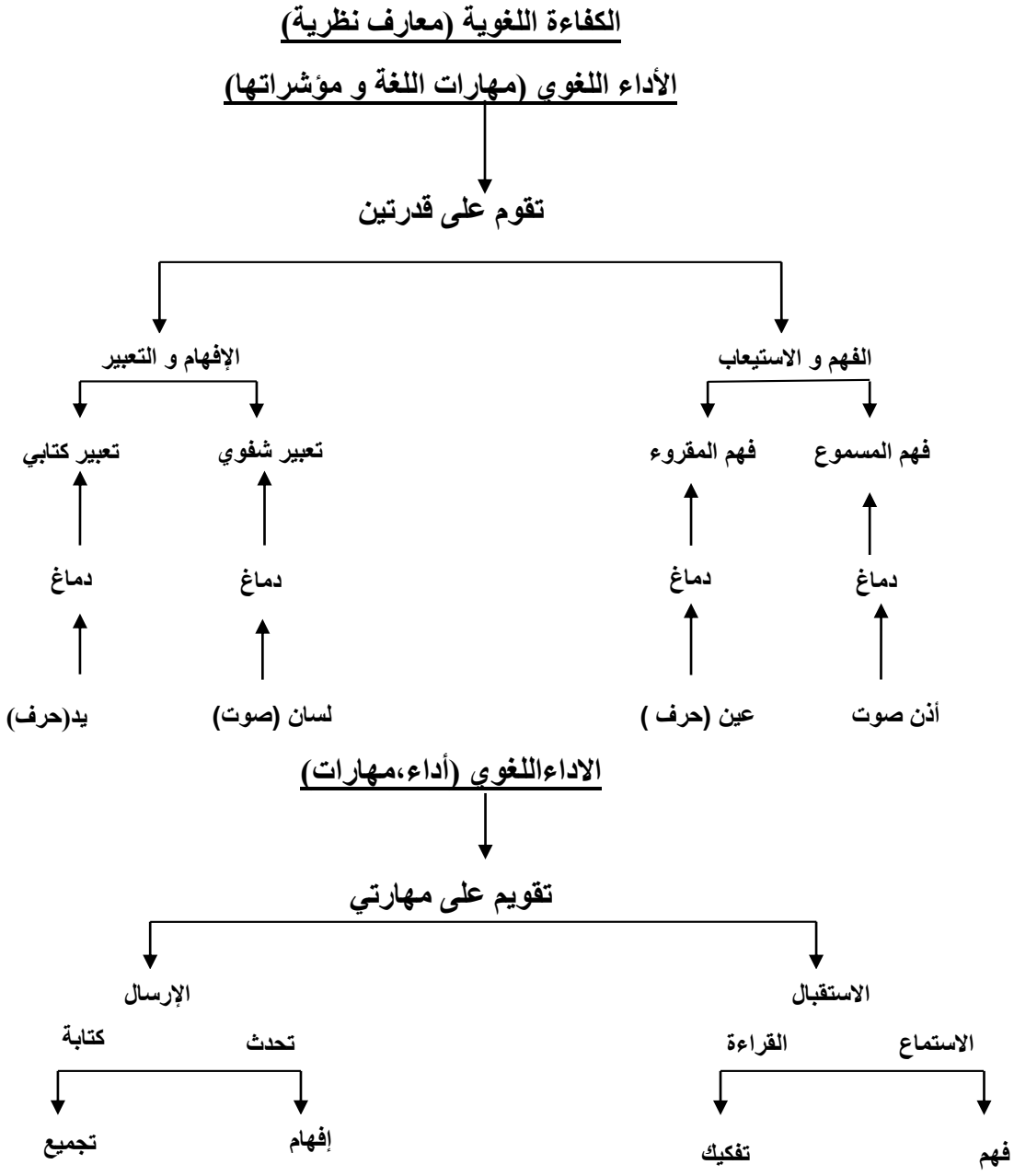
-إمكانية توقع النهاية والتنبؤ بها.

-يتم إعادة ترتيب الموضوع وصياغته من جديد.

-يمكن للقارئ ترجمة النص الى أي لغة يتقنها.

-يمكنه وضع الحلول اذا كان الموضوع يتعلق بمشكلة ما. (حسن، 2023)

1-3-آلية القراءة:



الشكل رقم (10): يوضح كيف تحدث عملية القراءة

النموذج هو عبارة عن تبسيط يؤلف بين الأجزاء والمعالم الرئيسية والعناصر أو مكونات النظام التي من شانها أن تصور هذه المعالم وتسعى إلى تنمية العلاقات بينهما ويوضح عادة للتوضيح والتفسير والتطوير والتحليل. (فياض واخرون، 2011، ص209)

1-4-أنواع القراءة:

اتفق معظم العلماء على تحديد نوعين رئيسيين من أنواع القراءة والتي سندرجها يما يلي:

1-4-1-القراءة الصامتة:

هي عملية حل الرموز المكتوبة، وفهم مدلولاتها بطريقة فكرية هادئة. وتتسم بالسهولة والدقة لا يتدخل اللفظ الا إذا رفع القارئ نبرة صوته، ووظف حاسة النظر توظيف مركز، اذ تنتقل العين فوق الكلمات وتنتقل بدورها عبر أعصاب العين الى العقل مباشرة ويأتي الرد السريع من العقل حاملا المدلولات والمعنى للكلمات المكتوبة والتي سبق له ان اختزنها.

1-4-2-القراءة الجهرية:

يعتبر هذا النوع من القراءة متشابه بشكل كبير مع القراءة للصامتة، الا انها تعتمد على التعرف البصري للرموز الكتابية والادراك العقلي للمدلولات والمعنى بالنطق والجهر بها، اذ انها تشتمل على المهارات الفيزيولوجية والعقلية والتعبير عن المقروء ونقل الاحساسات الى الاخرين.

1-5-أهمية القراءة:

ان للقراءة أهمية كبيرة للتلميذ في مختلف جوانبه الشخصية الفكرية والثقافية ونحو جزء من المدرسة والمجتمع ككل تعتبر مفتاح كل التكنولوجيات المستحدثة ومن خلال "بيكون" يمكن ان نكتشف الأهمية الخالصة للقراءة في النقاط التالية:

-بالقراءة تنضج معالم الإنسانية المتكاملة.

-القراءة أساس لتكوين الرجل المستعد لخوص مصاعب الحياة.

-بالقراءة نرسم المسار السليم لحياة صحيحة وبذلك تنشد السواء ونعيش التوافق.

1-6-اهداف القراءة في المدارس الابتدائية:

لا يتجلى مبلغ أهمية مشروع ما، ما لم تدرك حيثياته فيتصبر بأهدافه القريبة والبعيدة وكذا الشأن بالنسبة لعملية القراءة فلا يكتب لتعليم القراءة البعيدة منها والقريبة واضحة في ذهن من يعهد اليه تعليمها فيعمل بوحي هذه الأهداف وكان الهدف الأكبر في تعليم القراءة المهارات الضرورية لاستخدامها لتحقيق غذاء متكامل لفنون اللغة الأخرى وهذا ما كان يتراءى في تحقيق اهداف القراءة.

1-7-طرق تعلم القراءة:

تنقسم طرق تعليم القراءة الى ثلاث طرق وهي:

الطريقة التركيبية(الجزئية):

ويتفرع منها ما يلي:

1-7-1-طريقة الحروف (الطريقة الهجائية):

يبدا الطفل في هذه الطريقة بتعلم الحروف الهجائية واسمائها وأشكالها وبالتركيب الذي هي عليه (ألف، باء، تاء، ثاء.... الخ) ولذلك سميت الطريقة الهجائية ويسير المعلم على النحو التالي:

-ينطبق المعلم الحرف المكتوب على اللوح امام التلاميذ، و يقوم التلاميذ بالترديد وراءه ويكرر ذلك عدة مرات،وقد يكتب المعلم عددا من الحروف حسب قدرة الأطفال و يقرؤها بالتسلسل ،و يقوم الأطفال بترديدها خلفه (ا،ب،ت،ث،ج،ح.....الخ)عدة مرات،ثم يسالهم عن اشكالها ،ثم يقوم بالعملية المخالفة بين مواقع الحروف ،ثم يسال عنها ليتاكد من معرفتهم لها.

- يقوم المعلم بتدريب التلاميذ على كتابتها حتى اتقانها.

-ينتقل المعلم الى مجموعة أخرى من الحروف وهكذا حتى النهاية. مع التركيز على أهمية الترتيب لهذه الحروف، وهو بهذه الطريقة يتبع الطريقة الجماعية عند القراءة والأسلوب الفردي عند الكتابة.

1-7-2-الطريقة الصوتية:

يبدا الطفل في هذه الطريقة بأصوات الحروف مباشرة بدلا من اسمائها لذا فهي تختصر على مرحلة تعلم الحروف نفسها ويتبع في تدريسها الخطوات الاتية:

يكتب المعلم الحرف الأول (ا) امام الطلاب او يعرضه على بطاقة بخط كبير واضح مع صورة(الارنب) مثلا ويقول وهو يشير الى الحروف: الف همزة وفتحة (ا) و التلاميذ يرددون خلفه ثم ينتقل الى الحروف الأخرى ويستطيع المعلم ان ينتقل الى حروف منفصلة ثم مجتمعه كان يقول: د فتحة د،رفتحة ر،س فتحة س، و يقول درس وهذه الطريقة تتيح للمتعلم ان يتعلم ثلاثمائة و أربعة و ستين صوتا، و لا ينتقل المعلم بتلاميذه في كثير من الأحيان الى تكوين كلمات الا بعد امتلاك الطفل عددا من الأصوات. (سعيد عبد الله، 2006، ص21)

1-7-3-الطريقة التحليلية (الكلية):

يبدا الطفل في هذه الطريقة بتعلم القراءة عن طريق الكلمة لا الحرف، ولا الصوت، ولا المقطع، ومع انها تبدأ عن طريق تعلم الوحدات اللغوية كسابقتها الا انما أوسع منها، ولها معنى يفهمها الطفل.

في هذه الطريقة يقوم كثير من المعلمين بتعليم طريقة الكلمة الكلية من خلال استعمال الصور، والبطاقات، وتمتاز هذه الطريقة ب:

يبدا الطفل فيها بتعلم ما له دلالة ومعنى.

تتماشى هذه الطريقة مع طبيعة إدراك الطفل، لان الكلمة في ذاتها كل وليس جزء.

-تزود الطفل بثروة لغوية يمكن الإفادة منها.

-هي أسرع في تعليمها من الطرق السابقة.

-تربط هذه الطريقة بين اللفظ والمعنى. (دحال، 2005، ص15)

1-7-4-الطريقة المزدوجة (التحليلية التركيبية):

بينت الدراسات الحديثة في مجال علم النفس المعرفي (نموذج PDP و الاتجاه التواصلي) بان معالجة المعلومة ليس بشكل تتابعي خطي وانما بشكل متوازي وبينت دراسة برادلي (Bradley,1983)التي أشار اليها مارزانو و باينر(Marzano & Payner,2000) إلى قدرة الأطفال المتعلمين على استغلال استراتيجيات : بصرية، حركية صوتية متباينة و متوازية في سياق عملية التعلم، و هو ما يفسر إلى حد ما الانتقادات التي وجهت للطريقة الصوتية، إذ بإمكان الطفل تناول جوانب مختلفة بشكل متوازي أي في نفس الوقت، و هو ما يتماشى مع منهجية الطريقة الكلية، إلا أن الجوانب الإيجابية التي تقدمها الطريقة الصوتية، خاصة فيما يتعلق بتعلم الكلمات الجديدة، دفعت بالباحثين في مجال التربية إلى اقتراح طريقة مختلطة، تحاول استغلال الجانب الإيجابي للطريقة الكلية و الطريقة الصوتية، و ذلك بتعلم الكلمات بشكل كلي ثم الانتقال إلى مكوناتها الحرفية، لكسب الوقت و الجهد في عملية التعلم أي أن المعلم يحاول إكساب الطفل مجموعة من الكلمات الأساسية تستعمل فيما بعد لتعلم آليات القراءة (الربط الخطي الفونولوجي) بشكل يسمح له بتعلم كلمات جديدة ونظرا لكون هذه الطريقة تعتمد على الانتقال من الكل إلى الجزء تسمى كذلك بالنصف كلي. (بلهوشات، 2016، ص91)

1-8-المناطق العصبية المسؤولة عن القراءة :

تشير الدراسات أن عدد من الأنظمة العصبية المرتبطة تستخدم في عملية القراءة، فلكي يقوم القارئ المبتدئ بعملية القراءة عليه أولا أن يفك الرموز بمعنى أن يحول المعالم البصرية (الحروف) المكونة للكلمة إلى فونيمات أو أصوات لغوية، وبعد ذلك يستطيع الوصول الى معنى الكلمة.

منذ 1892 اكتشف الطبيب العصبي الفرنسي (Joseph Dejerine)، أن إصابة جزء من الساحة البصرية الموجودة في الفص الأيسر يؤدي إلى فقدان القدرة الكلية للقراءة يوجد لدى مختلف الأفراد من مختلف الثقافات في نفس المنطقة وهذا ما أكد التطوير هذا والإشعاعي، فهذه المنطقة تتعرف مباشرة على الكلمات المكتوبة حق وإن قدمت بطريقةسريعة (أي مدة زمنية قصيرة).

تبعث نتائج هذا التحليل البصري إلى الفص الصدغي و الجبهي و هذين الأخيرين يتوصلان إلى التعرف على أصوات ومعنى الكلم و الطبيب العصبي ديجرين (Dejerine).

وجد في سنة 1887 حالة تعاني من اضطراب في التعرف على الحروف وذلك بسبب عسر قراءة مكتسب وكل التجارب وضحت أن المنطقة الخلفية للفص الأيسر هي المصابة المنطقة القفوية الصدغية اليسرى (occipito temporale gauche) فهذه المنطقة إذا هي المسؤولة يضعف تنشيطها عندما تكون الكلمات التي يجب قراءتها متشابهة بصريا مثل (chasseur / chasse). (الملحق رقم 1). (Dehaene,2007, p143).

1-9-مهارات القراءة والفهم:

فك التشفير: فك التشفير هو القدرة على فهم معنى كل كلمة وتحديد الأفكار الرئيسية والتفاصيل الرئيسية، انه يدور حول الإجابة على أسئلة مثل:

لماذا تهتم بالنص؟

لماذا كتب المؤلف النص؟

ماهي التفاصيل التي يقدمها المؤلف لشرح النص؟

الطلاقة: الطلاقة هي القدرة على القراءة بدقة وسرعة، كما انه ينطوي على القدرة بالتعبير الطلاقة ضرورية الانها قد تساعد في ربط التعرف على الكلمات وفهمها عند القراءة بصمت. الطلاقة هي القدرة على التعرف على الكلمات تلقائيا وتجميعها بسرعة للعثور على معنى اثناء الفراءة بصوت عالي فان الطلاقة القدرة على القراءة دون عناء مع التعبير وجعل القراءة تبدو طبيعية اثناء التحدث قد تمكن الطلاقة أيضا من قراءة الكلمات غير المنتظمة بسهولة.

المفردات: المفردات هي القدرة على فهم الكلمات في النص، المفردات القوية تعني فهم العديد من الكلمات في النص وتساعد في فهم القراءة لتعلم وتحين مفرداتك يمكنك الاعتماد على التعليمات والاستخدام اليومي.

بناء الجملة وتماسكها: بناء الجملة هو القدرة على الجمع بين الكلمات لتشكيل جملة بوضوح ومعنى التماسك هو ربط الأفكار بين الجمل قد يساعدك في بناء جملة والتماسك على فهم معاني النصوص والمقاطع بأعمالها، قد تمكنك أيضا من تطوير التماسك والذي يمكن ان يربط الأفكار المختلفة في جزء كامل من النص

معرفة الخليفة والاستدلال: يمكن ربط ما نقرا بما نعرفه قد يساعد امتلاك معرفة أساسية بالبيئة او العالم على فهم النص بشكل أفضل قد يعتمد فهم القراءة أيضا على المنطق للعثور على معنى في النص حتى عندما لا يعبر المؤلف عنه حرفيا. (Indeed, 2022)

2-الفهم القرائي:

2-1-تعريف الفهم:

لغة: هو حسن التصور المعنى، وجود استعداد ذهني للاستنباط ويقال فهمت "فلان به"

الفهم من الناحية السيكولوجية: هو معرفة العلاقات القائمة في موقف يواجه الفرد وإدراك هذا الموقف ككل مترابط.

الفهم من الناحية العلمية: هو التكيف الناجح لموقف يواجه الفرد وهذا التكيف الناجح لا يأتي إلا نتيجة لفهم العلاقات القائمة فب المواقف وتمييز العناصر البعيدة عن الهدف.

وحسب مادي لحسن هو حالة من الادراك او التصور الذهني يسح للطالب بمعرفة ما يقال له ثم استعمال الأفكار والمعارف التي يتلقها دون إقامة علاقة بينهما او ادراكهما كليا. (غربي، 2018, ص54)

والفهم هو عملية ذهنية بواسطة نتعرف على موضوع معين (شخص، موقف، شيء) بالتالي إدراك طبيعة. (Sillamy, 1980, p 254)

اما سميث فيري بان الفهم يعني إقامة علاقة بين تجربة جديدة، وتجربة ما سبق معرفتها، يقصد به إعطاء معنى.(Smith, 1975. P10)

2-2-تعريف الفهم القرائي:

يرى كل شحاتة والتجار ان الفهم القرائي هو عملية تفكير متعدد الابعاد: تفاعل بين القارئ والنص والسياق ومن ثو بعد الفهم القرائي، بغية استخلاص المعنى العام للموضوع ويستدل على هذه العملية من خلال امتلاك القارئ لمجموعة من المؤشرات السلوكية المغيرة. (المصري. 2017 . ص45)

-اعتبرت سنو و كاترين (Snow et Catherine,2002,p11) الفهم القرائي بانه العملية التي يستطيع القارئ من خلالها استخلاص المعنى وبنائه من خلال تفاعله مع الصفحة المكتوبة.

-يعرف جمال العسوي (2007) الفهم القرائي بانه عملية عقلية يقوم بها القارئ للتفاعل مع النص المكتوب، من مستخدما خبراته السابقة للتعرف على الكلمة وفهم الكلمة، وفهم الجملة، وفهم الفقرة ويستدل على فهم القارئ من خلال الإجابة عن أسئلة الاختبار الذي اعد لهذا الغرض. (ورد في إبراهيم،2013 ، ص32)

-واعتبره عبد الباري (2010) بانه عملية عقلية بنائية تفاعلية يمارسها القارئ من خلال محتوى قرائي بغية استخلاصه للمعنى العام للموضوع ويستبدل على هذه العملية من خلال امتلاك القارئ لمجموعة من المؤشرات السلوكية المعبرة عن هذا الفهم.

2-3-العوامل المؤثرة في الفهم القرائي:

يختلف الأشخاص فيما بينهم من حيث القدرة على القراءة والقدرة على الفهم واستيعاب المادة المقروءة والأسلوب او الطريقة التي يتبعونها في قراءة وفهم المادة المقروءة. (طيبي،2007، ص184)

والمتمثلة في ملئ الفجوات بين المعلومات المقدمة في النص المقروء، والمعرفة السابقة والبناء المعرفي للفرد القائم بالقراءة. (إبراهيم ،2010، ص308)

-مجرد هذا الاختلاف عائد الى عوامل عديدة منها المستوى الذي وصل اليه الشخص في اتقان هذه المهارة وكذلك مستواه العلمي والثقافي والهدف او الغرض من ممارسة القراءة والخلفية المعرفية والقدرات اللغوية وطبيعة المادة المقروءة والخبرات الشخصية، وفي هذا الصدد يذكر "فتحي الزيات" أنهي توجد عوامل يمكن من خلالها تنشيط واستثارة بواعث الفهم القرائي، وهذه العوامل تتركز على المبادئ التالية:

- الفهم القرائي عملية معرفية.

- الفهم القرائي عملية لغوية.

- الفهم القرائي عملية تفكير.

- الفهم القرائي يتطلب تفاعل نشط مع النص.

- الفهم القرائي يعتمد علا الطلاقة الذهنية. (الزيات،1998، ص 463)

وبناء على ما سبق فانه من الصعب تحديد سبب واحد لصعوبة الاستيعاب الفهم، نظرا لان الاستيعاب وفهم المادة المقروءة يعتمد على مجمل هذه العوامل وتداخلها. (طيبي ،2007، ص185)

2-4-أهمية الفهم القرائي:

مما لا شك فيه ان الفهم القرائي يعد البنية الأساسية التي من خلالها ينطلق التلميذ الى تعلم واستيعاب المواد التعليمية الاخرى، خصوصا في المرحلة الأساسية، فحالما يتجاوز التلميذ الصعوبة التي تواجه في الفهم القرائي يستطيع بالتالي التغلب على أي مشكلة تواجه في فهم المحتوى الذي يقدم له. (السليمان،2001، ص4)

ويؤكد (يونس، 2001، ص259) ذلك بقوله: "ان من يقرا تاريخ العلماء، والأدباء الفلاسفة العظام يجد ان الصفة الجامعة بين هؤلاء جميعا هي الفهم القرائي وان أي انسان يحاول ان يتصدى للقيادة الفكرية، او الاجتماعية او السياسية لابد ان يقرا ويفهم".

ويرى (الغلبان، 2014، ص48) ان أهمية الفهم القرائي تكمن في النقاط التالية:

- انه يضمن للتلاميذ الارتقاء بلغتهم.

- يساعد التلميذ على النقد البناء، ويعوده على ابداء الراي.

- يكسب التلميذ مهارات حل المشكلة ويعينه على فهم حيثياتها.

- الفهم القرائي عنصر أساسي وهام في نجاح المتعلم في المواد الدراسية المختلفة.

- يربط الخبرات السابقة للتلاميذ بالخبرات الحالية والمستقبلية، مما يساعد التلميذ على التنبؤ.

كما ان الفهم القرائي أساس عملية القراءة فالقراءة بلا فهم لا تعد قراءة، فهو لا يحدث فجأة، وانما هو عملية معقدة تسير في مستويات متباينة تتطلب قدرات وإمكانات عقلية تحتاج لمزيد من التدريب واعمال العقل.

2-5-خطوات الفهم القرائي:

حددها كلارك في خمس خطوات وهي:

-استقبال المعلومات المسموعة والاحتفاظ بها في الذاكرة العاملة لتحليلها الى مكونات جملة.

-يبدأ السامع بتحليل الالفاظ المتوفرة في الذاكرة الفاعلة، القصيرة الى مكونات جملة قصيرة تمهيدا لترميزها واستقبال المعلومات المسموعة من مصدرها (التتابع).

-تحويل تلك المكونات الى معاني (عملية الترميز) مع استمرار المرحلة الأولى والثانية.

-يقوم الفرد بتجميع معاني المكونات الجميلة القصيرة ليتكون معنى شمولي وتكاملي للجملة الكاملة.

-يتم التخلص من الصورة اللفظية للجمل ويتم بعث معاني الجمل الكاملة والكلية الى الذاكرة الطويلة من اجل التخزين الدائم فيها.

اما اندرسون فيؤكد ان السامع يتخلص من النص الحرفي بعد تجاوز مرحلة الادراك وتمثيل الملومات وبذلك فان الفهم يتحقق خلال ثلاث مراحل هي:

***مرحلة الادراك:** إدراك النص كما تم ترميزه أصلا من خلال ممارسة عمليات الادراك حرفيا للنص من خلال الفهم المباشر لمعانيه او يكون ضمنيا أي مراعي للمعاني غير المباشرة للنص.

***مرحلة التمثيل:** تمثيل معاني الكلمات والجمل الواردة في النص المسموع او المقروء وتخزينها او وضعها في حالة الاستعداد للاستجابة.

***مرحلة الاستجابة:** استخدام المعاني التي تم تمثيلها في حالة انا النص يتطلب الإجابة على سؤال وجه للسامع او اتباع تعليمات معينة خلال أداء مهمة معينة خلال أداء مهمة معينة للدلالة على الفهم. (بودالية، 2020/2019.ص36,35)

2-6-أسس الفهم القرائي:

يعتمد الفهم القرائي على مجموعة من الأسس أورد حبيب الله الأسس التالية للفهم القرائي: مراعاة الوقت التي يحتاجه القارئ لقراءة نص معين، ومستوى فهم القارئ لتحقيق الهدف من القراءة واستثمار طاقات القارئ وتفعيلها للوصل الى الفهم.

ويعتمد الفهم القرائي على أسس أخرى حددها سلام فيما يلي:

1-دافعية القارئ المناسبة وخلفيته السابقة عن مهارات الفهم القرائي.

2-وعي القارئ بالاستراتيجيات اللازمة لتفسير النص، وفهم معناه.

3-وعي القارئ بالعملية العقلية التي تمكنه من مراقبة الفهم.

4-القدرة على توجيه العملية التعلمية الى النهاية المرغوبة.

5-توظيف السياق في فهم معنى المقروء.

6-مراعاة الوقت الذي يحتاجه القارئ لقراءة نص معين (سرعة القراءة).

7-مستوى فهم القارئ لتحقيق الهدف من القراءة.

8-استثمار طاقات القارئ وتفعيلها للوصول إلى الفهم. (المصري، 2017، ص55)

2-7-استراتيجيات الفهم القرائي:

يستخدم العديد من الباحثين في الميدان، منهم اومماليوشامو(1990)، وأكسفورد مصطلح "استراتيجية " للإشارة الى العمليات العقلية او السلوكيات التي يستخدمها متعلمو اللغة في اكتساب اللغة الثانية او في استخدامها، او في مواقف الاختبار كما يميز هذه العمليات عامة وغير واعية والية، فالاستراتيجيات مقصودة يتم التحكم فيها، وهي قرارات واعية يتخذها القارئ.

تعريف الاستراتيجيات كمجموعة الإجراءات التي يقوم بها المعلم داخل الصف.

يصبح تدريسه أكثر فاعلية واستراتيجيات الفهم القرائي هي نشاطات مقصودة ومخطط لها يقوم بها متعلمون نشطاء في أوقات كثيرة لمعالجة فشل معرفي ملاحظ. فهي العمليات العقلية او عمليات الفهم التي يختارها القراء ويطبقونها لكي يفهموا المادة المقروءة. (عاشور، 2018، ص585)

2-8-استراتيجيات تحسين مهارات الفهم القرائي:

تنقسم الى نوعين:

2-8-1-الفهم الفوري: تسمح هذه المرحلة من الفهم الفوري بالتعرف على المستوى المعجمي اللساني للطفل، ولتقدير مستوى الفهم الفوري للطفل يجب تقيميه على ثلاث استراتيجيات وفق المخطط المقترح من طرف الباحث عبد الحميد الخميسي.

أ-الاستراتيجية المعجمية: تسمح هذه المرحلة بفهم الحادثة انطلاقا من التعرف على الكلمة وبوضعها على علاقة مع سياق الكلام حتى يتمكن الطفل من فهم معنى النص والتمكن من الاجابة، يكتسب الطفل هذه الاستراتيجية في نفس المرحلة التي تكتسب فيها المرحلة الحسية الحركية، أي يكتسب الطفل هذه الاستراتيجية عندما يبلغ من العمر ما بين 4 الى 5 سنوات.

ب-الاستراتيجية الصرفية النحوية: تهتم هذه الاستراتيجية بمعالجة الوحدات اللسانية المعقدة (الجملة) من الناحية الصرفية، النحوية، لفهم الحادثة على الطفل ان يكون قادر على وضع العلاقة بين الاسم والفعل وهو أدني مستوى في هذه الاستراتيجية كما عليه ان يتقن استعمال مغيرات صرفية نحوية أخرى يسمح له بفهم الحادثة يمكن للطفل البالغ من العمر ما بين 5 و6 سنوات من اتقان هذه الاستراتيجية.

ج-الاستراتيجية القصصية: نتطلب هذه الاستراتيجية من اجل فهم الحادثة و القدرة على المعالجة المتتابعة للبينة الزمنية و البينة المطبقة في هذه الاستراتيجية، و التي تكون خاصة ببعض النصوص مثل القصص القصيرة، يمكن تطبيق هذه الاستراتيجية على مختلف النصوص و القصص الاقليدية، كما يمكن

تطبيقها على الحادثة الأكثر تعقيدا من الناحية الصرفية، المعرفية يمكن للطفل البالغ من العمر 7 سنوات ان يتقن هذه الاستراتيجية بطريقة جيدة.

2-8-2-الفهم الكلي: وضعت هذه المرحلة بهدف التعرف على سلوكيات الطفل انطلاقا من استراتيجيات ثم وضعها من طرق الباحث عبد الحميد الخميسي وهي علاقة بالفهم الفوري والتي من خلالها يمكن وصف وتقييم القدرة على استعمال استراتيجيات الفهم الشفهي، وقد قسمت هي الأخرى الى ثلاث استراتيجيات هي:

أ-سلوك المواظبة: نجد هذا السلوك عند الأطفال الأصغر سنان والتي توافق عدم القدرة على التركيز في سياق الكلام بالنسبة للعرض الأول للحادثة هذا يدل على عدم التأكد من الإجابة الصحيحة وبالتالي عجز على المستوى اللساني المعرفي، وهي استراتيجية تهدف من خلالها الى معرفة إذا كان قد توصل الى فهم محتوى المحادثة.

ب-الانتباه والذاكرة العاملة: الذاكرة العاملة والاهتمام جزء من الوظائف التنفيذية عند قراءة النص، يمكن الانتباه من جمع المعلومات. تمكن الذاكرة العاملة من الاحتفاظ بالمعلومات واستخدامها لفهم معنى النص وبناء معرفة، ويمكن أيضا الاعتماد على القدرة على المراقبة الذاتية اثناء القراءة، لتمكن من تمييز ما يفهم وعما لا يفهم.

ج-سلوك تغير التعين: الطفل يكتب هذا النوع من السلوك انطلاقا من تحليل ثاني للحادثة او السياق الكلام، كما يمكن ان يكتبه من سلوك، اجتماعي انطلاقا من الراشد، هذا يسمح بتدخل استراتيجية أخرى الا وهي الاستراتيجية معرفية اجتماعية التي تتدخل في انتاج (pera verbale) وإشارات الراشد ومعالجة السلوك الذي تطلب من الطفل تغيير التعيين في حالة الإجابة الخاطئة.

د-سلوك التصحيح الذاتي: يتطلب هذا النوع من السلوكيات اكتساب السلوك الاجتماعي الذي يضبط هذا الأخير، يسمح هذا السلوك للطفل من المرور من استراتيجية الصرفية، النحوية
وبالتالي الى الاستراتيجية القصصية، ان اضطراب الفهم الفوري للحادثة. (غريبي، 2018، ص63-64)

2-9-صعوبات الفهم القرائي:

يدل نقص الفهم على أن التلميذ يركز أثناء القراءة على تفسير الكلمات (فهم الحروف). دون أن يلتفت إلى معنى الكلمة أو مدلولاتها .وتبدأ مشكلة الاستيعاب في الظهور بعد الصف الثالث الابتدائي؛ وذلك عندما تصبح النصوص أكثر تعقيدا من الناحية اللغوية وعندما تقل الرسوم والصور التي تساعد الطفل على فهم النص المقروء. ويعتبر ضعف القدرة على حل الرموز وعدم الوصول إلى التلقائية أو الطلاقة في القراءة، أحد أهم أسباب صعوبة الاستيعاب عند المصابين بعسر القراءة، فالطفل الذي لا يتمكن من التعرف على

الرموز وقراءة الحروف والكلمات لن يتمكن لاحقا من فهم معنى المفردات التي يحاول قراءتها، ومن المعروف أن عملية حل الرموز عند قراءة الحروف والكلمات تعتبر جزءا من سلسلة عمليات لغوية عديدة، وتعد هذه العملية خطوة أولى في عملية القراءة، حيث يقوم الفرد من خلالها بإجراء اقتران (مزاوجة) بين الرموز المكتوبة والرموز الصوتية، فالطفل الذي يتقن مهارة القراءة يستطيع القيام بعملية المزاوجة بشكل سريع وتلقائي إلى الحد الذي لا يستدعي استخدامه لمهارات التفكير الواعي لكل حرف أو كلمة مكتوبة والصورة الصوتية لها. وهذه التلقائية مهمة عند إجراء الاقتران بين الحرف والصوت وتعتبر مفقودة لدى الأفراد ذوي صعوبات القراءة، فصعوبات الفهم القرائي مفهوم يشير إلى وجود اضطراب أو عجز أو قصور في عملية فهم القارئ للنص، سواء على المستوى الحرفي أو الاستنتاجي أو النقدي أو التذوقي وهو الوجه المهم في صعوبات تعلم القراءة التي تحتوي على الجانب الظاهر أثناء النطق والجانب الأكثر أهمية وهو صعوبة فهم القارئ لما يقرأه والذي يتولد عنه الكثير من المشاكل للتلميذ داخل حجرة الدراسة على المستوى النفسي وكذا التحصيل الدراسي في أغلب المواد الدراسية التي تتطلب الفهم والاستيعاب. (خوازم، 2020، ص520)

2-10-تشخيص صعوبات الفهم القرائي:

تمر عملية تشخيص صعوبات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بمراحل مهمة، تبدأ بالقدرة على فك رموز الكلمات غير المألوفة فالتلاميذ الذين يصنفون على انهم يفتقرون الى مهارات القراءة في نهاية المرحلة الابتدائية غالبا ما يكون لديهم صعوبة في فهم وتطبيق قواعد الأحدية في فك رموز الكلمات غير المألوفة. وهؤلاء التلاميذ لديهم صعوبات تعلم غير عادية في استخدام النماذج المعتادة، في تأليف الحروف والأصوات في الكلمات لمساعدتهم في تعرف كلمات جديدة قد تعترضهم في النص. فهم يتعثرون في نطق الكلمات التي لم يألفوها.

ثم تليها مرحلة القدرة على فهم المقروء، فالقارئ المفتقر لهذه المهارة من الطبيعي ان يعاني من مشاكل في العملية التعليمية، والتي تحتاج الى التشخيص السليم، وفي العنصر التالي يمكننا استعراض مجموعة من النقاط المهمة المتتالية، التي لها علاقة مباشرة بتشخيص صعوبات الفهم القرائي. (خوازم، 2020، ص 522-523)

2-11-طرق قياس الفهم القرائي:

يذكر كل خيري المغازي ان هناك طرق مختلفة لقياس الفهم لا تختلف عن الطرق التي تستعمل في تقويم تحصيل الطلاب من حيث الأهمية:

1-فحص اعمال الأطفال اليومية.

2-استخدام الاختبارات التحريرية الموضوعية.

3-المقابلات الفردية.

4-ملاحظة سلوك الأطفال ملاحظة عملية منظمة اثناء العمل واثناء الفراغ.

ولكن المتتبع لتلك الطرق يلاحظ وجود عيوب، فيصبب مثلا قياس الفهم بدقة في الاختبارات التحريرية لان عوامل الشخصية تؤثر على ملاحظة سلوك الاطفال ثناء الفراغ امر صعب لا يسهل توفير الظروف المواتية والوقت اللازم. (عبد الواحد، 2013، ص 38-39)

2-12-النماذج المفسرة للفهم القرائي:

قدم العلماء نماذج متنوعة تعبر مجملها عن الخطوات التي يتبعها القارئ عند تعامله مع المادة المقروءة وصولا الى الاستيعاب او الفهم وهي كالتالي:

2-12-1-القراءة كعملية من الأسفل الى الأعلى:

ان عملية الفهم وفق هذا النموذج تبدأ بالحرف والتعرف على الكلمة ومن ثم الانتقال الى العبارات والجمل وينتهي بالحصول على المعنى الإجمالي للنص.

ووفق هذا النموذج فانه ينظر الى القارئ على انه مستقبل سلبي للمعلومات من الناحية المعرفية وهو يستجيب للنص اثناء قراءته ولا يضع فروضا او يقوم بعمل تنبؤات على نحو فعال والفهم وفقا لهذا النموذج يساير النظرية التقليدية التي تقوم على المستويات الدنيا مثل التعرف وفك الرموز.

2-12-2-القراءة كعملية من الأعلى الى الأسفل:

ويتم الفهم من خلال هذا النموذج عن طريق تفسير القارئ لما يقرا او يحلل ما يقرا مع إعطائه ابعادا ربما لا تكون موجودة في النص و ربما لم يقصدها الكاتب، فالقارئ لا يكتفي بالتسليم بما هو موجود في النص كحقيقة نهائية بل يقوم بوضع الفروض التي تتعلق بمعنى المادة المطبوعة و هذه الفروض تقوم على أساس من المعرفة السابقة للقارئ عن الموضوع و على أسباب قدراته اللغوية.

2-12-3-القراءة كعملية تفاعلية:

تفاعل المعلومات في هذا النموذج في اتجاهين من اعلى الى الأسفل ومن الأسفل الأعلى، ومن هنا أطلق عليه النموذج التفاعلي وهذا يلاءم النظرة التفاعلية التي تعد القراءة تفاعلا دائما لتحديد المهارات، حيث ان المهارات ذات المستويات الدنيا تسمح بالتعرف السريع على الاشكال اللغوية والنحوية المطلوبة لفك الرموز

في النص والمهارات ذات المستويات العليا تسمح بإعادة صياغة النص كبناء موحد ومترابط وصولا الى الفهم. (محمود، 2017، ص40)

الخلاصة:

لقد تناولنا في هذا الفصل من جانبين الجانب الأول خاص بالقراءة والجانب الثاني خاص بالفهم القرائي وتوصلنا الى ان القراءة من المهارات الضرورية التي يجب ان يتعلمها الفرد ويتقنها وذلك باتباع الاستراتيجيات التي يستعملها الفرد عند القراءة.

يبقى هدف القراءة هو فهم المعنى أي الربط الصحيح بين الرمز والمعنى واخراجه من السياق، وذلك بالعمل الجيد للذاكرة الذي يمثل مطلبا مهما من اجل تعلم المفردات.

الجانب التطبيقي

الفصل الثالث:
الإجراءات المنهجية

الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية

تمهيد

1- الدراسة الاستطلاعية.

2- منهج الدراسة.

3- المجال المكاني والزماني للدراسة.

4- عينة الدراسة.

5- ادوات الدراسة.

خلاصة

تمهيد

في هذا الفصل سيتم عرض الخطوات المنهجية التي تم اتباعها في اجراء البحث التطبيقي بصدد اختبار صحة الفرضيات، من شانه توضيح وتجسيد ما جاء في الدراسة النظرية، وبعد ذلك إتمام اهم الجوانب المعرفية التي تتضمنها متغيرات البحث المتعلقة بالحلقة الفونولوجية و فهم النص المقروء عند التلاميذ وقبل الشروع في عرض النتائج التطبيقية الميدانية للبحث من الضروري ادراج السبل المنهجية التي سارت وفقها الدراسة والتي تتمحور حول المنهج المتبع و الدراسة الاستطلاعية مكان وزمان اجراء هذا البحث مع تقديم عينة البحث المعتمد عليها، والادوات المستعملة في هذا البحث مع طريقة تطبيقها والتعرف على اهم الأساليب الإحصائية المستعملة لتحليل النتائج.

1-الدراسة الاستطلاعية:

قبل آي دراسة ميدانية لابد على الباحث بالقيام بدراسة استطلاعية للمكان الذي ستجرى فيه دراسته الأساسية والهدف منها هو المعرفة المسبقة ولو سطحية حول العلاقة الموجودة بين الحلقة الفونولوجية وفهم النص المقروء لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية، وبالتالي انعكاسها على التحصيل الدراسي، وهذا من خلال الرجوع الى الكتب والمراجع والمذكرات والدروس الخاصة بهذا الموضوع. لذلك وقبل الشروع في دراستنا الفعلية قمنا بدراسة استطلاعية بهدف معرفة مدى توفر عينة البحث، حيث توجهنا إلى عدة مؤسسات تربوية ابتدائية في ولاية تيزي-وزو، حيث قمنا بإجراء مقابلات مع مدراء ومعلمين المدارس للتعرف على إمكانية القيام بتطبيق اختبار الحلقة الفونولوجية واختبار فهم النص المقروء مع تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي، حيث ان مدى امكانية اجراء بحثنا مع تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي لم يكن مقبولا من طرف عدة مؤسسات تربوية ابتدائية فقد كان رد معظم المدراء والمعلمين الرفض بسبب الامتحانات بخصوص هذه العينة من التلاميذ. اما فيما يخص عينة تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي فقد كان مقبولا من طرف معظم المؤسسات.

لذا فيمكن القول بان الظروف التي تمت فيها الدراسة الاستطلاعية كانت ملائمة بصفة عامة.

2-منهج الدراسة:

يتم اختيار الباحث للمنهج الذي يتبعه في بحثه على حسب طبيعة الموضوع الذي يود دراسته، وبالنسبة لموضوع بحثنا فان الطريقة المتبعة في دراسته واكتشاف الحقيقة العلمية، والاجابة على الاستفسارات والأسئلة التي يثيرها يقتضي علينا اتباع المنهج الوصفي، حيث ان المنهج الوصفي يعتبر اكثر المناهج استخداما في مجال البحوث الاجتماعية و الإنسانية الذي يقوم بتحديد الوصف الحالي للظاهرة المدروسة ويتميز بعدة خصائص، حيث انه يقدم معلومات وحقائق عن واقع الظاهرة الحالية و يوضح العلاقة بين

الأسباب و النتائج ويقدم تفسيرا للظواهر التي تؤثر فيها مما يساعد على فهم الظاهرة نفسها وتساعد على التنبؤ بمستقبل الظاهرة، ويعتبر الأسلوب الأكثر شيوعا واستخداما في العلوم الإنسانية. (الزوبغي والغنام،1994،ص51)

3-المجال المكاني والزماني للدراسة:

3-1-الحدود المكانية للدراسة:

ان المعلومات التي قمنا بجمعها والمتعلقة بالجانب النظري لبحثنا كانت على مستوى المكاتب التالية:

-مكتبة جامعة مولود معمري بتامدة.

-مكتبة الجامعة المركزية مولود معمري بباسطوس.

-المكتبة الجامعية للإقامة الجامعية للبنات بواد عيسى.

اما فيما يخص الجانب التطبيقي فلقد تم على مستوى المدرسة الابتدائية الإخوة بركاني 1، وابتدائية خوجة خالد المتواجدتان بولاية تبزي-وزو.

3-2-الحدود الزمانية للدراسة:

دامت مدة إجرائنا للدراسة حوالي 3اشهر، ابتداء من 23 مارس إلى 25 ماي، وذلك بالابتدائيات المذكورة سابقا ويرجع هذا الى تطبيق الاختبار في حصة المعالجة التي تأخذ 45 دقيقة وذلك بمعدل حصتين في الأسبوع الواحد وذلك لكي لا تؤثر هذه العملية على المجرى العادي للعمل، أي نجري دراستنا خارج أوقات الدوام لكي لا نضيع وقت التلاميذ خاصة تلاميذ السنة الخامسة وهذا للأمانة العلمية و لاحترام أوقات الدوام.

4-عينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة على 30 طفل يعانون من صعوبات في الفهم والقراءة، حيث تتراوح أعمارهم بين 10 و11 سنة، وقد تم اختيارهم بطريقة قصديه. كما هو موضح في الجدول أدناه:

الرقم	الاسم	العمر	المدرسة	المستوى الدراسي
1	ياسين	10	ابتدائية خوجة خالد	4
2	ليتيسيا	10	ابتدائية خوجة خالد	4
3	روميساء	10	ابتدائية خوجة خالد	4
4	حورية	10	ابتدائية خوجة خالد	4
5	امين	10	ابتدائية خوجة خالد	4
6	ريان	10	ابتدائية خوجة خالد	4
7	الينا	10	ابتدائية الاخوة بركاني	4
8	انيا	10	ابتدائية الاخوة بركاني	4
9	ياسمين	10	ابتدائية الاخوة بركاني	4
10	فضيلة	10	ابتدائية الاخوة بركاني	4
11	لينة	10	ابتدائية الاخوة بركاني	4
12	امير	10	ابتدائية الاخوة بركاني	4
13	ريان	10	ابتدائية الاخوة بركاني	4
14	دعاء	11	ابتدائية الاخوة بركاني	5
15	لويزة	11	ابتدائية الاخوة بركاني	5
16	يانيس	11	ابتدائية الاخوة بركاني	5
17	مريم	11	ابتدائية الاخوة بركاني	5
18	سيلين	11	ابتدائية الاخوة بركاني	5
19	زهرة	11	ابتدائية الاخوة بركاني	5
20	نسيم	11	ابتدائية الاخوة بركاني	5
21	سجية	11	ابتدائية الاخوة بركاني	5
22	امال	11	ابتدائية الاخوة بركاني	5
23	ايلان	11	ابتدائية خوجة خالد	5
24	مايليس	11	ابتدائية خوجة خالد	5
25	رؤوف	11	ابتدائية خوجة خالد	5
26	نسرين	11	ابتدائية خوجة خالد	5
27	محمد	11	ابتدائية خوجة خالد	5
28	الياس	11	ابتدائية خوجة خالد	5
29	عادل	11	ابتدائية خوجة خالد	5
30	تسعديت	11	ابتدائية خوجة خالد	5

الجدول(1): عينة الأطفال

5-أدوات الدراسة

يعتبر الاختبار الارطوفوني من اهم الأدوات التي يستعملها المختص الارطوفوني من اجل تقييم قدرات المصاب، أي الوقوف على الكفاءات والقصور التي يمتاز بها المصاب وكذلك من اجل الاضطراب لوضع البروتوكول العلاجي المناسب.

5-1-رائز تقييم نشاط الحلقة الفونولوجي

هذا الاختبار تم تكييفه على البيئة العربية من قبل الباحثة "حمري خديجة" سنة 2006-2007

- **اختبار الحلقة الفونولوجية "كلمات":**

التعريف بالاختبار:

صمم هذا الاختبار من طرف Rayan & Siegel

وطبق من طرف (Seigneric, 1998) ويحتوي هذا الاختبار على أربع سلاسل من المجموع ابتدءا من سلسلة مجموعتين من الكلمات إلى غاية خمس مجموعات وكل مجموعة تحتوي على أربع كلمات حيث ثلاثة منها لها نفس الدلالة، أما الرابعة فهي كلمة دخيلة آي ليس لها نفس الدلالة مع الكلمات الأخرى.

كيفية تطبيق الاختبار:

يطبق الاختبار وفق الشروط التالية:

التعليمة:

سوف نعرض عليك مجموعة من الكلمات وعليك أن تجد الكلمة الدخيلة من بين الكلمات الأخرى التي لا تربطها أي علاقة مع الكلمات الأخرى وتحتفظ بها في ذاكرتك وفي نهاية كل سلسلة عليك تذكر الكلمات الدخيلة بالترتيب.

الوسيلة:

كلمات متداولة لها نفس المعنى أو الدلالة وكلمات أخرى دخيلة ليس لها دلالة مع الكلمات السابقة.

طريقة التطبيق:

تبدأ الاختبار بتدريب الطفل على سلسلة مجموعتين بمحاولة واحدة حيث نقدم له مجموعة من الكلمات ونطلب منه التعرف على الكلمة الدخيلة التي لا تربطها علاقة دلالية أخرى، والتلفظ بها بصوت مرتفع وعليه أن يحتفظ بالكلمات الدخيلة وتذكرها بالترتيب في نهاية كل سلسلة.

التصحيح والتنقيط:

نقطة واحدة لكل دخيلة مسترجعة ومرتبة.

5-2-اختبار فهم النص المقروء

تقديم الاختبار:

هو اختبار القراءة والفهم بالغة العربية، قامت به زفوبدا روسال جاكلين (ZwobadaRosel Jacqueline) في افريل 1978، قدمته من خلال أطروحة دكتوراه تحت عنوان القراءة بالغة العربية عند الطفل الجزائري.

وهو عبارة عن مراقبة الكفاءات والقابليات الخاصة بالقراءة والفهم.

الهدف من الاختبار:

-تقييم القراءة عند تلميذ مرحلة الابتدائية، ونوع القراءة التي يتميز بها.

-اختبار الفهم لدى التلميذ من خلال طرح أسئلة حول نصين متتابعين الجزء(§1) والجزء (§2). (Zwobada, 1978, p19)

وصف الاختبار:

عبارة عن نص (قصة) مكونة من جزئيين، حيث الجزء الأول ذو كلمات وأفكار بسيط(§1)، والجزء الثاني (§2) ذو أفكار معقدة ومركبة نوعا ما.

كيفية تطبيق الاختبار :

التعليمة:

- **بالنسبة للقراءة:** يقدم الجزء الأول من النص، ثم الجزء الثاني من النص وقبل كل تقديم نطلب من التلميذ أن يقرا جيدا النص لان بعد ذلك سنعطي الأسئلة لنرى هل فم جيدا.

- **النسبة للفهم:** تطرح الأسئلة بعد نهاية التلميذ من قراءة كل جزء من القصة.

وقت تطبيق الاختبار:

- يدوم التطبيق من15 إلى 30 دقيقة.

- يبق الاختبار مرتين، حيث يطبق الأول (1ère passation) بالقراءة الجهرية، ويطبق الثاني (2ème passationبعد 15 يوم من التطبيق الأول بالقراءة الصامتة.

أدوات الاختبار:

- بالنسبة للقراءة:

- ورقة كتب الجزء الأول من النص

- رقة كتب فيها الجزء الثاني من النص

- كروونومتر

- مسجل

- ورقتي التصحيح (1§ و2§)

- بالنسبة للفهم:

- قائمة الأسئلة لكل جزء من النص

- ورقتي التنقيط (1§و2§)

- لوحتي الرسومات (1)

كيفية تنقيط الاختبار: التنقيط مع عوامل التسهيل (-1)

لكل سؤال مطروح نقطة خاصة به يرمز لها ب:

+R: نقطة كاملة إذا كانت الإجابة واضحة وصحيحة من المحاولة الأولى.

±R:الإجابة بعد المحاولة الثانية ومع تقديم بعض الأسئلة كما هو موضح.

السؤال1: إعادة قراءة الجملة جزئيا نرمز له ب RLP إذا عجز الطفل عن الإجابة عن اسم البنت، نعطي له الجملة (كانت الشمس←نظيرة) ونطلب منه قراءة صامتة، ثم نخفي النص ونطلب منه ذكر اسم البنت إن لم يتمكن نطلب منه قراءة (البنت الصغيرة نظيرة) ونطلب منه اسم البنت، لكن إذا عجز فنعطي 0على هذا السؤال.

السؤال6: تقديم صورة الشمس، إذا لم يجيب مباشرة (IM).

السؤال7: إعادة طرح السؤال باستخدام الكلمة الأولى qatafat.

خلاصة:

هدف هذا الفصل إلى عرض أهم الخطوات المتبعة في الدراسة بدءا بالمنهج المتبع وفرضيات الدراسة، والدراسة الاستطلاعية والتي هي خطوة مهمة من الخطوات المنهجية كذلك تطرقنا إلى العينة وأدوات الدراسة المتمثلة في اختبار الحلقة الفونولوجية "كلمات" واختبار فهم النص المقروء ل" زووبادا " حيث سيتم عرض النتائج المتحصل عليها ومناقشها في الفصل الموالي.

الفصل الرابع:
عرض وتحليل النتائج

الفصل الرابع: عرض وتحليل النتائج

تمهيد

1- تقديم النتائج الخام

1-1- تقديم النتائج الخام الخاصة بالحلقة الفونولوجية "كلمات".

1-2- تقديم النتائج الخام الخاصة باختبار فهم النص المقروء (النص 1).

1-3- تقديم النتائج الخام الخاصة باختبار فهم النص المقروء (النص 2).

2- تحليل ومناقشة النتائج الخام احصائيا

2-1-دراسة العلاقة الارتباطية بيرسون بين سعة الحلقة الفونولوجية واختبار فهم النص المقروء (النص1).

2-2-دراسة العلاقة الارتباطية بيرسون بين سعة الحلقة الفونولوجية واختبار فهم النص المقروء(النص2).

3- التحليل والمناقشة.

4- استنتاج عام.

الخاتمة.

تمهيد:

تكتسي عملية وتحليل النتائج المتوصل اليها من خلال المناقشة والتحليل أهمية بالغة في الحكم سواء على مدى صحة او خطا الفرضيات.

من هذا الاساس سنحاول في هذا الفصل التطرق للقراءة الإحصائية التحليلية لنتائج الدراسة ومناقشة البيانات على ضوء الفرضيات وبالتالي الخروج ببعض الاقتراحات والتوصيات من خلال الدراسة.

1-تقديم النتائج الخام:

بعد تطبيق وسائل البحث المقدمة في الفصل الثالث على عينة البحث، تحصلنا على نتائج خام المتعلقة باختبار فهم النص (النص الأول والنص الثاني) وكذا الحلقة الفونولوجية "كلمات"، والتي سنقدمها من خلال الجداول التالية:

1-1-تقديم النتائج الخام الخاصة بالحلقة الفونولوجية:

الحالات	سلسلة من مجموعتين	سلسلة من 3 مجموعات	سلسلة من 4 مجموعات	سلسلة من 5 مجموعات	المجموع
الحالة 1	3	2	4	4	13
الحالة 2	4	2	3	2	11
الحالة 3	2	2	4	5	13
الحالة 4	1	1	2	2	6
الحالة 5	2	4	5	5	16
الحالة 6	6	5	4	2	17
الحالة 7	3	3	3	3	12
الحالة 8	5	7	6	7	25
الحالة 9	0	2	1	1	4
الحالة 10	1	3	3	3	10
الحالة 11	2	3	5	6	16
الحالة 12	6	3	3	7	19
الحالة 13	6	8	9	9	32
الحالة 14	5	7	6	5	23
الحالة 15	4	6	7	6	23

الحالة 16	1	0	1	1	3
الحالة 17	2	3	3	2	10
الحالة 18	1	1	1	0	3
الحالة 19	2	4	3	4	13
الحالة 20	3	2	3	2	10
الحالة 21	4	4	3	4	15
الحالة 22	0	0	1	1	2
الحالة 23	1	1	2	1	5
الحالة 24	6	7	6	5	24
الحالة 25	6	5	9	10	30
الحالة 26	2	2	2	2	8
الحالة 27	3	1	3	2	9
الحالة 28	4	4	3	6	17
الحالة 29	2	3	4	3	12
الحالة 30	5	5	4	5	19

الجدول (2): نتائج اختبارالحلقة الفونولوجية الخام

تعليق عن الجدول:

بعد تطبيق اختبار الحلقة الفونولوجية "كلمات" على هذه العينة، يتضح انه كانت هناك صعوبة في فهم التعليمة، كما انهم كانوا قليلي التركيز. ومن خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (01) نلاحظ ان اعلى علامة متحصل عليها كانت 32 في الحالة 13, كما نلاحظ ان الحالات 4,9, 16, 18, 22, 23, 26, 27 قد عجزوا عن التذكر وإعطاء الإجابات بالترتيب، اما أدنى علامة قد تحصلت عليها الحالة 22 كانت 2 وهي علامة دنيئة جدا بالنسبة للحالات الأخرى.

2-1-تقديم النتائج الخام لاختبار فهم النص المقروء الخاصة بالنص الأول:

الحالات	السؤال 1	السؤال 2	السؤال 3	السؤال 4	السؤال 5	السؤال 6	السؤال 7	السؤال 8	المجموع
الحالة 1	2	2	0	0	3	0	0	3	10
الحالة 2	2	2	0	3	0	0	3	0	10
الحالة 3	2	0	3	0	0	3	0	3	11
الحالة 4	2	0	3	0	3	0	0	0	8

الحالة 5	4	2	0	3	0	0	0	3	12
الحالة 6	4	2	0	0	0	3	0	3	12
الحالة 7	0	2	3	0	0	0	0	3	8
الحالة 8	4	2	0	3	3	3	0	3	18
الحالة 9	2	2	0	0	0	0	0	0	4
الحالة 10	2	2	0	0	0	3	0	3	10
الحالة 11	2	2	3	0	0	3	0	0	10
الحالة 12	4	2	3	0	3	3	0	0	15
الحالة 13	2	2	3	3	3	3	0	3	19
الحالة 14	4	0	0	3	3	3	3	0	16
الحالة 15	4	2	3	0	0	3	3	3	18
الحالة 16	2	0	0	0	0	0	0	3	5
الحالة 17	2	2	0	0	0	0	0	3	7
الحالة 18	0	0	0	3	0	0	0	0	3
الحالة 19	2	0	0	0	0	0	3	3	8
الحالة 20	4	2	3	0	0	0	0	0	9
الحالة 21	2	2	0	0	3	0	3	0	10
الحالة 22	2	0	0	0	0	0	0	0	2
الحالة 23	2	2	0	0	0	0	0	0	4
الحالة 24	4	2	0	3	3	0	0	0	12
الحالة 25	4	2	3	3	0	3	3	3	21
الحالة 26	2	2	3	0	0	0	0	0	7
الحالة 27	2	0	0	0	0	3	0	3	8
الحالة 28	2	2	0	0	3	0	0	3	10
الحالة 29	2	0	3	0	3	0	0	0	8
الحالة 30	2	2	0	0	0	0	3	3	10

الجدول رقم (3): نتائج اختبار فهم النص المقروء للنص الأول

تعليق عن الجدول:

بعد تطبيقنا لاختبار فهم النص في النص الأول من خلال الجدول رقم (03) نلاحظ ان اغلبية الحالات قد استطاعوا الإجابة في السؤال الأول والثاني، وبدات الأخطاء تزداد ابتداءا من السؤال الثالث فقد كانت قيمة الاسترجاع في الاسئلة رقم 6,4 , 8,7 خاصة قد كانت ضعيفة جدا حيث ان معظم الحالات قد تحصلوا على علامة 0,

3-1-تقديم النتائج الخام لاختبار فهم النص المقروء الخاصة بالنص الثاني:

الحالات	السؤال 1	السؤال 2	السؤال 3	السؤال 4	السؤال 5	السؤال 6	السؤال 7	السؤال 1/8	السؤال 2/8	السؤال 3/8	المجموع
الحالة 1	4	2	0	0	0	4	2	3	0	0	15
الحالة 2	2	2	0	0	0	0	0	3	3	0	10
الحالة 3	2	2	0	5	4	4	0	0	0	2	19
الحالة 4	2	0	5	0	0	0	0	0	0	2	9
الحالة 5	2	0	5	0	4	0	2	0	3	0	16
الحالة 6	2	2	5	5	0	4	0	3	3	2	26
الحالة 7	4	0	0	0	0	0	2	3	3	2	14
الحالة 8	4	2	5	5	4	4	0	3	0	2	29
الحالة 9	2	0	0	0	0	0	2	3	0	0	7
الحالة 10	0	2	0	5	4	0	0	0	3	2	16
الحالة 11	2	2	5	0	4	0	0	0	3	2	18
الحالة 12	2	2	5	5	4	4	0	3	0	0	25
الحالة 13	4	0	5	5	4	4	2	3	3	2	32
الحالة 14	4	2	0	5	0	4	2	3	3	2	25
الحالة 15	2	2	5	0	4	4	2	3	3	2	27
الحالة 16	0	2	5	0	0	0	0	0	0	0	7
الحالة 17	2	2	0	0	0	4	2	0	0	0	10
الحالة 18	2	2	0	0	0	0	0	3	0	2	9
الحالة 19	2	0	5	0	4	0	0	3	3	0	17
الحالة 20	2	0	5	0	4	4	2	0	0	2	19
الحالة 21	0	2	5	2	0	0	0	3	3	2	17

الحالة 22	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	4
الحالة 23	2	2	5	0	0	0	0	0	0	0	9
الحالة 24	2	2	5	2	4	4	2	3	0	2	26
الحالة 25	2	2	5	2	4	4	2	3	3	2	29
الحالة 26	2	2	0	2	0	4	0	0	0	2	12
الحالة 27	2	2	0	2	0	0	2	3	3	2	16
الحالة 28	4	2	0	0	4	4	0	3	3	2	24
الحالة 29	2	2	5	2	0	0	2	3	0	2	18
الحالة 30	4	2	5	2	0	4	0	3	3	2	25

الجدول رقم (4): نتائج النص الثاني لاختبار فهم النص المقروء

التعليق عن الجدول:

نلاحظ من خلال الجدول رقم (04) الذي يمثل نتائج النص الثاني لاختبار فهم النص المقروء، انه في هذا الأخير الصعوبات قد ازدادت مقارنة بالنص الأول، حيث ان بعض الحالات سجلنا لديها صعوبات في الاحتفاظ مثل الحالة 9 والحالة 22 حيث انهم لم يستطيعوا الاجابة انطلاقا من السؤال الأول، وازدادت الأجوبة الخاطئة في الأسئلة الخاصة بالسؤال الثامن بالنسبة لجميع الحالات معادا الحالة 25 التي سجلت مستويات عالية.

2-تحليل ومناقشة النتائج الخام احصائيا:

2-1-دراسة العلاقة الارتباطية بيرسون بين سعة الحلقة الفونولوجية والنص الأول لاختبار فهم النص المقروء:

بعد ادخال النتائج الخام المتعلقة بالنص (01) والنتائج الخاصة بالحلقة الفونولوجية "كلمات" في : spss (statistical package for the social sciences) تحصلنا على النتائج الإحصائية المسجلة في الجدول ادناه:

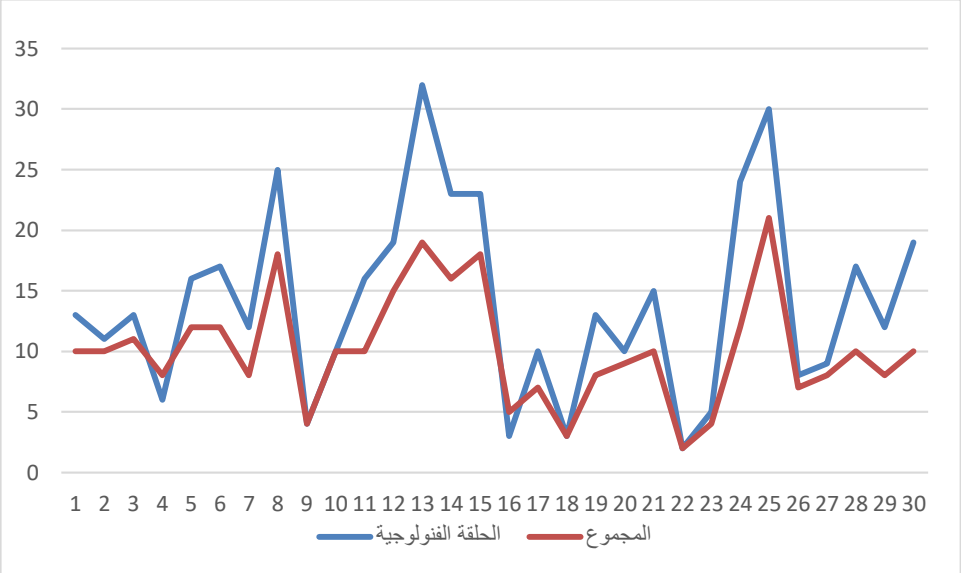
الحلقة الفنولوجية و النص Corrélations1											
الحلقة الفونولوجية	السؤال 1	السؤال 2	السؤال 3	السؤال 4	السؤال 5	السؤال 6	السؤال 7	السؤال 8	المجموع		
,940**	,650**	,351	,329	,475**	,476**	,581**	,383*	,322	1	Corrélation de Pearson	المجموع
,000	,000	,057	,076	,008	,008	,001	,037	,083		.Sig bilatérale))	
30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	N	
,310	,060,-	,073	,069,-	,283,-	,073	,283	,000	1	,322	Corrélation de Pearson	السؤال8
,096	,754	,702	,716	,130	,702	,130	1,000		,083	.Sig bilatérale))	

	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
السؤال 7	Corrélation de Pearson	383,*	000,	1	107,-	066,-	373,*	146,-	066,	288,	370,*
	Sig. bilatérale))	037,	1,000		575,	730,	042,	441,	730,	123,	044,
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
السؤال 6	Corrélation de Pearson	581,**	283,	107,-	1	154,	100,	196,	000,	337,	493,**
	Sig. bilatérale))	001,	130,	575,		416,	599,	300,	1,000	068,	006,
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
السؤال 5	Corrélation de Pearson	476,**	073,	066,-	154,	1	154,	106,	048,-	247,	526,**
	Sig. bilatérale))	008,	702,	730,	416,		416,	578,	803,	188,	003,
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
السؤال4	Corrélation de Pearson	475,**	283,-	373,*	100,	154,	1	098,-	154,	337,	466,**
	Sig. bilatérale))	008,	130,	042,	599,	416,		607,	416,	068,	010,
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
السؤال 3	Corrélation de Pearson	329,	069,-	146,-	196,	106,	098,-	1	045,	054,	241,
	Sig. bilatérale))	076,	716,	441,	300,	578,	607,		812,	778,	199,
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
السؤال 2	Corrélation de Pearson	351,	073,	066,	000,	048,-	154,	045,	1	273,	394,*
	Sig. bilatérale))	057,	702,	730,	1,000	803,	416,	812,		144,	031,
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
السؤال 1	Corrélation de Pearson	650,**	060,-	288,	337,	247,	337,	054,	273,	1	570,**
	Sig. bilatérale))	000,	754,	123,	068,	188,	068,	778,	144,		001,
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الحلقة الفنولوجية	Corrélation de Pearson	940,**	310,	370,*	493,**	526,**	466,**	241,	394,*	570,**	1
	Sig. bilatérale))	000,	096,	044,	006,	003,	010,	199,	031,	001,	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral). .*											
La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral). .**											

الجدول رقم(5): النتائج الإحصائية للحلقة الفونولوجية والنص الاول

التعليق عن الجدول:

نلاحظ من خلال نتائج الجدول (04) ان هناك علاقة ارتباطية بين الحلقة الفونولوجية ومجموع أسئلة النص الاول، حيث ان العلاقة قد تحققت مع بعض الأسئلة في حين لم تتحقق مع البعض الاخر، في سبيل المثال لم تتحقق العلاقة بين الحلقة الفونولوجية مع السؤال الثالث ومع السؤال الثامن بسبب الفهم الضعيف لمحتوى النص.



المنحنى رقم (1): النتائج الإحصائية للحلقة الفونولوجية والنص الاول

2-2-دراسة العلاقة الارتباطية بيرسون بين سعة الحلقة الفونولوجية والنص الثاني لاختبار فهم النص:

		المجموع	السؤال 3/8	السؤال 2/8	السؤال 1/8	السؤال 7	السؤال 6	السؤال 5	السؤال 4	السؤال 3	السؤال 2	السؤال 1	الحلقة الفنولوجية
المجموع	Corrélation de Pearson	1	,939**	,402*	,440*	,501**	,336	,628**	,573**	,517**	,408*	,051	,437*
	Sig. (bilatérale)		,000	,028	,015	,005	,069	,000	,001	,003	,025	,789	,016
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
السؤال 3/8	Corrélation de Pearson	,939**	1	,530**	,419*	,495**	,271	,688**	,599**	,611**	,433*	,101	,419*
	Sig. (bilatérale)	,000		,003	,021	,005	,147	,000	,000	,000	,017	,596	,021
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
السؤال 2/8	Corrélation de Pearson	,402*	,530**	1	,331	,144	,094	,283	,190	,396*	,095	,111	,168
	Sig. (bilatérale)	,028	,003		,074	,447	,619	,130	,314	,030	,617	,558	,375
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
السؤال 1/8	Corrélation de Pearson	,440*	,419*	,331	1	,327	,205	-,134	,144	,128	,126	-,042	,103

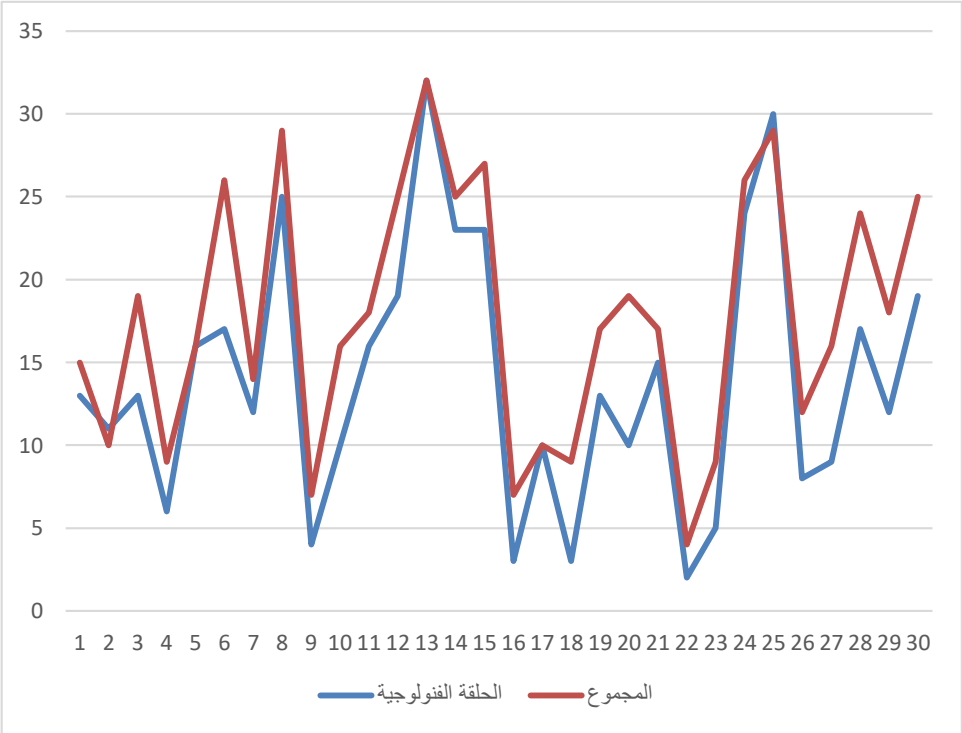
	Sig. (bilatérale)	,015	,021	,074		,077	,276	,481	,448	,502	,508	,825	,588
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
السؤال 7	Corrélation de Pearson	,501**	,495**	,144	,327	1	,218	,272	,027	,188	-,027	,032	,436*
	Sig. (bilatérale)	,005	,005	,447	,077		,247	,146	,885	,319	,885	,866	,016
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
السؤال 6	Corrélation de Pearson	,336	,271	,094	,205	,218	1	,267	,126	-,161	-,126	-,274	,373*
	Sig. (bilatérale)	,069	,147	,619	,276	,247		,153	,508	,397	,508	,143	,043
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
السؤال 5	Corrélation de Pearson	,628**	,688**	,283	-,134	,272	,267	1	,336	,445*	,067	,236	,475**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,130	,481	,146	,153		,069	,014	,724	,208	,008
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
السؤال 4	Corrélation de Pearson	,573**	,599**	,190	,144	,027	,126	,336	1	,258	,357	-,154	,032
	Sig. (bilatérale)	,001	,000	,314	,448	,885	,508	,069		,169	,052	,417	,867
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
السؤال 3	Corrélation de Pearson	,517**	,611**	,396*	,128	,188	-,161	,445*	,258	1	,074	,250	,102
	Sig. (bilatérale)	,003	,000	,030	,502	,319	,397	,014	,169		,697	,182	,593
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
السؤال 2	Corrélation de Pearson	,408*	,433*	,095	,126	-,027	-,126	,067	,357	,074	1	-,164	-,152
	Sig. (bilatérale)	,025	,017	,617	,508	,885	,508	,724	,052	,697		,385	,424
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
السؤال 1	Corrélation de Pearson	,051	,101	,111	-,042	,032	-,274	,236	-,154	,250	-,164	1	-,150
	Sig. (bilatérale)	,789	,596	,558	,825	,866	,143	,208	,417	,182	,385		,430
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
المجموع	Corrélation de	,437*	,419*	,168	,103	,436*	,373*	,475**	,032	,102	-,152	-,150	1

	Pearson												
	Sig. (bilatérale)	,016	,021	,375	,588	,016	,043	,008	,867	,593	,424	,430	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).													
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).													

الجدول رقم (6): النتائج الإحصائية للحلقة الفونولوجية والنص الثاني

التعليق عن الجدول:

من خلال الجدول رقم (06) نلاحظ ان العلاقة بين الحلقة الفونولوجية ومجموع الأسئلة للنص الثاني قد تحققت، بحيث يمكننا الملاحظة ان العلاقة لم تتحقق بين الحلقة الفونولوجية وعدة اسئلة من النص بحيث كانت غير مفهومة بالنسبة للمعظم الحالات وبذلك فقد اخفقوا في الإجابة بشكل صحيح.



المنحنى رقم (2): النتائج الإحصائية للحلقة الفونولوجية والنص الثاني

التحليل والمناقشة:

انطلاقا من نتائج التحليل الإحصائي الذي قمنا به، يتضح انه هناك علاقة دالة بين سعة الحلقة الفونولوجية وصعوبات فهم النص المقروء عند الأطفال المتمدرسين بالطور الابتدائي (السنة الرابعة والخامسة)، حيث قدرت قيمة معامل الارتباط بيرسون Pearson للحلقة الفونولوجية ومجموع أسئلة فهم النص المقروء للنص الأول R=0.94** مع مستوى دلالة P<0.05 مثلما هو موضح في الجدول رقم (05). وهذا ما يبين لنا بان للحلقة الفونولوجية أثر ايجابي على الفهم القرائي، بحيث أن الفهم الجيد يستلزم تدخل الحلقة الفونولوجية، وهذا ما أكدته الدراسة التي قام بها بادلي سنة "1990"على حالة مصابة في الدماغ نتج عنه خلل في الحلقة الفونولوجية توصل إلى أن الحالة تعاني من مشاكل على مستوى الفهم.

تعتمد القراءة على فك الترميز Décodage الذي يهدف إلى الانتقال إلى مستوى الربط الخطي الفونولوجي إلى البحث عن المعنى أو الدلالة حيث تعتمد هذه العملية بشكل مطلق على تدخل مكونات الذاكرة العاملة (الحلقة الفونولوجية، المدير المركزي، المفكرة البصرية الفضائية)، حيث يقوم السجل الفضائي البصري بالتقاط الجرافيمات المقروءة وتحويلها إلى الحلقة الفونولوجية أين تسمح آلية التكرار النطقي من تحويلها إلى صبغة فونولوجية يحفظ بها بشكل مؤقت وهي عملية نشطة Active تحدث بتحكم وتدخل المدير المركزي كونها تحتاج مستوى عالي من الانتباه والتخطيط، وهذا ما جاء حسب بادلي (Baddeley,1989) و ڤاثيركول (Gathercole,1993),ان الحلقة الفونولوجية تتدخل في عملية اكتساب في مفردات جديدة وهي تلعب دورا هاما في عمليتي الادراك والفهم التي أكدها بادلي في دراسة قام بها سنة 1994.

كما يمكننا الملاحظة انه هناك علاقة بين الحلقة الفونولوجية والسؤال 1 لان قيمة بيرسون بلغت R=0.57 بمستوى الدلالة P<0.05 حيث ان أغلبية الإجابات كانت صحيحة، وهذا ما يبين انه تعود صعوبات فهم النص المقروء إلى تدني سعة الحلقة الفونولوجية، كما تلعب دورا هاما في القيام بعدد كبير من العمليات المعرفية كتعلم القراءة والتي أثبتتها عدة دراسات مثل دراسة (Gillet & Billard , 1986) أين توصلوا إلى أن المشكل في حالة الإصابة بعسر القراءة يعود إلى إصابة على مستوى ميكانزيم التكرار اللفظي في الحلقة الفونولوجية.

في حين لا نسجل علاقة دالة في السؤال 3 حيث بلغت قيمة بيرسون R=0.24 والسؤال 8 الذي بلغت قيمة معامل الارتباط فيه R=0.31لان الإجابات المقدمة في هاذين السؤالين لم تكن لها علاقة لها بمحتوى النص، ولا علاقة لهذا بالحلقة الفونولوجية لأنهم لم يعتمدوا عليها في تخزين الكلمات الموجودة داخل النص. فمن هنا يمكننا القول انه تعود صعوبات فهم النص المقروء إلى عجز التلميذ على الاحتفاظ المؤقت بالمعطيات الخاصة به، وهذا ما أكدته دراسة القحطاني (2018) التي هدفت الى تحديد عمليات الفهم القرائي

اللازمة لطلاب اللغة العربية وتعرف مستوى الفهم القرائي لديهم، واسفرت النتائج الى ان مستوى الفهم القرائي للطلاب والطالبات كان ضعيفا، حيث بلغ المستوى الكلي لمستويات الفهم القرائي(43.93).

أما في باقي الأسئلة فيتضح لنا من خلال الجدول (05) انه قد بلغت قيمة بيرسون للحلقة الفونولوجية مع السؤال الثاني R=0.39، كما بلغت قيمته مع السؤال الرابع R=0.46 اما السؤال الخامس فقد بلغت قيمة معامل الارتباط فيه R=0.52، ويمكننا الملاحظة انه قد بلغ R=0.37 في السؤال 7، وR=0.46 في السؤال 4، كما قد بلغ بيرسون R=0.49 في السؤال 6، ومن هنا يمكننا القول انه ومن خلال النتائج المتحصل عليها في هذا الجدول انه هناك علاقة دالة بين سعة الحلقة الفونولوجية وصعوبات فهم النص عند الأطفال المتمدرسين بالطور الابتدائي.

اما بالنسبة للنص الثاني من اختبار فهم النص المقروء، فيمكننا القول ان معظم الحالات قد وجدوا صعوبة في الإجابة على اغلبية الأسئلة مقارنة بالنص الأول فهنا يتضح لنا ان نسبة فهم هذا النص ومحتواه قد كانت ضعيفة جدا، كما اننا نلاحظ من خلال الجدول (06) ان العلاقة الارتباطية مع الحلقة الفونولوجية لم تتحقق مع الكثير من الأسئلة بما فيهم السؤال الرابع الذي كان ينص على عدم سرور الام، حيث ان معظم الحالات فشلت في الإجابة عن هذا السؤال بسبب فهمهم الضعيف للنص.

كما نلاحظ أيضا انه على مستوى الأسئلة الخاصة بالسؤال الخامس أي السؤال 1/8، 2/8 و3/8 قد ازدادت الصعوبة بشكل كبير حيث ان معظم الحالات لم يفهموا الاختلاف بين معنى صياغة الأسئلة فبالنسبة لهم الإجابة عن تلك الأسئلة لا يجب ان تكون واحدة.

لذلك تعد مشكلة صعوبة الفهم القرائي لدى بعض التلاميذ من المشكلات التي لا يمكن الاستهانة بها، وذلك لتأثيرها على الفهم والاستيعاب اثناء قراءة المواد الأخرى، ما أكدته دراسات كل من (Hsueh & Nation, 2011) و (Jiang & Grabe, 2000) ان ذوي صعوبة الفهم القرائي لديهم ضعف كبير في الفهم القرائي يمكن ان يحدث عندما لا يتعدى 2٪ الى 5٪ من معاني الكلمات في نص قرائي غير معروفة.

وانطلاقا من الجدول (06) الذي يمثل النتائج الإحصائية للحلقة الفونولوجية مع النص الثاني، لقد بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون R=0.43 مع مستوى دلالة P<0.05 بمجموع الأسئلة للنص الثاني. ما يؤكد لنا وجود علاقة دالة بين الحلقة الفونولوجية والنص 2.

في بقية الاسئلة التي لا نجد فيها علاقة، هناك عوامل دخيلة تدخلت في ضعف العلاقة لان هذه العوامل تتمثل في كلمات غير مفهومة مثل (الخدمة العسكرية) في السؤال 6 بالنسبة لعينة دراستنا المتمثلة في تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي. وهذا ما يؤثر سلبا في الاسترجاع على مستوى الحلقة الفونولوجية.

وفي هذا النص قد تحققت يمكننا الملاحظة انه هناك علاقة قوية مع السؤال 5 حيث بلغت فيه قيمة بيرسون R=0.47 فالقليل فقط من استطاعوا الإجابة على هذا السؤال الذي ينص على زمن ذهاب الأخ من المنزل. اما في السؤال (7و6و 3/8) فهناك علاقة لكنها بمستوى ضعيف.

ومن هنا نستنتج ان الحلقة الفونولوجية عندها تأثير على مستوى فهم النص المقروء عند الأطفال المتمدرسين بالطور الابتدائي (السنة الرابعة والخامسة ابتدائي)، وهذا ما يثبت صحة الفرضية العامة:

- هناك علاقة دالة بين سعة الحلقة الفونولوجية وصعوبات فهم النص المقروء عند الأطفال المتمدرسين بالطور الابتدائي (السنة الرابعة والخامسة).

وما يثبت أيضا صحة الفرضيات الجزئية القائلة:

- تعود صعوبات فهم النص المقروء إلى تدني سعة الحلقة الفونولوجية.

-تعود صعوبات فهم النص المقروء إلى عجز التلميذ على الاحتفاظ المؤقت بالمعطيات الخاصة به.

الاستنتاج العام :

سعت هذه الدراسة إلى الكشف عن علاقة الحلقة الفونولوجية بفهم النص المقروء لدى عينة تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي، لذلك تم الاعتماد على مجموعة من الاساليب الاحصائية التي تتماشى مع طبيعة هذه الفروض، ومن خلال عرض وتفسير النتائج المتوصل إليها بالاستناد إلى الجانب النظري والدراسات السابقة سالفة الذكر، وبعد تطبيق اختبار الحلقة الفونولوجية "كلمات" واختبار فهم النص القرائي لدراسة فهم النص المقروء وعلاقته بالحلقة الفونولوجية عند تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي نستخلص ان هناك علاقة بين الحلقة الفونولوجية و فهم النص المقروء. هذا ما يجعلنا نتأكد من صحة فرضيتنا.

الخاتمة

الخاتمة:

من خلال الدراسات السابقة التي تم عرضها في الجانب النظري والخاصة بالعلاقة بين الفهم القرائي والحلقة الفونولوجية يتضح أن هناك علاقة وطيدة بينهما. وهذا ما تبينه الدراسة الحالية التي صممت من اجل معرفة ما إن كانت هناك علاقة بينهما.

كما اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي، حيث قمنا بتطبيق اختبار الحلقة الفونولوجية "كلمات"، ثم اختبار فهم النص المقروء للعينة التي تتكون من 30 حالة من التلاميذ المتمدرسين بالطور الابتدائي (السنة الرابعة والخامسة).

لقد توصلنا في نهاية بحثنا إلى التأكد من وجود علاقة ارتباطيه بين سعة الحلقة الفونولوجية وفهم النص المقروء، إذ اعتمدنا في ذلك على معامل الارتباط بيرسون الذي بين لنا وجود او انعدام العلاقة بين كل الاسئلة الخاصة بالنص الاول والثاني لاختبار فهم النص المقروء والحلقة الفونولوجية.

وفي ضوء هذه النتائج نضع بعض الاقتراحات:

-اعداد برامج علاجية للفهم القرائي.

-دراسة العلاقة بين الفهم القرائي والعمليات المعرفية الأخرى كالانتباه والادراك.

-الاهتمام بفئة الأطفال ذوي صعوبات القراءة من قبل الاولياء والمعلمين والاخصائيين وذلك من خلال وضع برنامج خاص بهم من ناحية التعليم.

-تشجيع الطفل على البدء في القراءة سن مبكرة وذلك لتطوير مهاراته وخبراته وتوظيفها في فهم النصوص.

-تكييف حصص الدعم من قبل المعلمين الخاصة بهذه الفئة.

قائمة المراجع

- **المراجع العربية:**

1- إبراهيم، يوسف. عبد الواحد، سليمان. (2010). صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية. مكتبة الأنجيلو: مصر.

2- أبو الديار، مسعد. (2012). الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم. الطبعة 01. مركز تقويم وتعليم الطفل: الكويت.

3- امتثال، زين الدين. (2007). علم النفس المعرفي (وصف ودراسة الهندسة المعرفية والوظائف العقلية). الطبعة 01. لبنان: دار المنهل اللبناني.

4- أندرسون، جون. (2007). علم النفس المعرفي وتطبيقاته ترجمة محمد صبري سليط ورضا مسعد الجمال. الأردن: دار الفكر ناشرون.

5- البدري، سمير موسى. (2005). مصطلحات نفسية وتربوية. الطبعة 01.دار الثقافة للنشر والتوزيع: الأردن.

6- تعوينات، علي. (1999). التأخر في القراءة في مرحلة التعليم المتوسط. دراسة ميدانية ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر.

7- جلجل، نصيرة محمد عبد المجيد. (1995). العسر القرائي. بدون طبعة. مكتبة النهضة المصرية للنشر والتوزيع: القاهرة.

8- حمدي، عبد الله. العيشوي، الحاج عبد الله. (2004). أطفال وصعوبات اللغة واضطرابات اللغة. الطبعة 01.دار الشجرة للنشر والتوزيع: سوريا.

9- الريماوي، محمد عودة. (2005). علم النفس العام. الطبعة 01. دار المسيرة للنشر والتوزيع: الأردن.

10- الزغلول، عماد عبد الرحيم. (2010). مبادئ علم النفس التربوي. الطبعة 02. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة: الأردن.

11- الزغلول، عماد عبد الرحيم. النصير، رافع. (2003). علم النفس المعرفي. الطبعة 01. دار الشروق للنشر والتوزيع: الأردن.

12- الزوبغي، الغنام. (1994). منهج البحث في التربية. مطبعة العاني للنشر والتوزيع: بغداد.

13- الزيات، فتحي مصطفى. (2007). صعوبات التعلم الاستراتيجية التدريبية والمداخل العلاجية. الطبعة 01. دار النشر للجامعات: القاهرة.

14- السرطاوي، عبد العزيز. عوراتي، سناء طيبي. منصور، ناظم. (2009). تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها. دار وائل للنشر والتوزيع: الأردن.

15- السيد، احمد. (2010). صعوبات القراءة. بدون طبعة. مكتبة الزهراء للنشر والتوزيع: القاهرة.

16- سيد، يوسف جمعة. (2007). سيكولوجية اللغة والمرض العقلي. سلسلة عالم المعرفة. المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب. الكويت.

17- شحاتة، حسان. (2007). قراءة الأطفال. الطبعة 01. القاهرة: دار مصر اللبنانية.

18- شذى، عبد الباقي محمد. مصطفى، محمد عيسى. (2011). علم النفس المعرفي. الطبعة 01. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة: عمان.

19- عبد الباري، ماهر شعبان. (2010). سيكولوجية القراءة وتطبيقاتها التربوية. الطبعة 01. دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان.

20- عبد الواحد، إبراهيم سليمان. (2013). صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية. الطبعة 01. مؤسسة الوراق: الأردن.

21- عبير، ح.(2017). صناعة التركيز والخرائط الذهنية، تنمية ذاتية. دار سما للنشر والتوزيع: مصر.

22- عوراتي، سناء طيبي. (2007). مقدمة في صعوبات القراءة. دار وائل للنشر والتوزيع: الأردن.

23- فتحي، يونس. (2001). استراتيجيات تعلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية. مطبعة الكتاب الحديث: القاهرة.

24- فياض، محمد سلمان. حسين، عبد الرحمان. (2011). الاستراتيجيات التربوية ومهارات الاتصال التربوي. الطبعة 01. دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع: الأردن.
25- القفاص، وليد كمال عفيفي. (2009). صعوبات التعلم وعلم النفس المعرفي. الطبعة 01. المكتبة العصرية للنشر والتوزيع: مصر.
26- لعطوي، سليمة. (2013). الفهم القرائي، استراتيجياته وصعوبات تعلمه. مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية. جامعة مولود معمري: تيزي وزو.
27- ملحم، سامي محمد. (2002). صعوبات التعلم. الطبعة 01. دار المسيرة: الأردن.
28- الوقفي، راضي. (2005). علم النفس العصبي. دار الأميرة للنشر والتوزيع: الإمارات العربية المتحدة.

- **الرسائل الجامعية:**

1- بزراوي، نور الهدى. (2015). سعة الذاكرة العاملة عند ذوي صعوبات تعلم القراءة. مذكرة لنيل شهادة الماجيستير. كلية العلوم الاجتماعية. تلمسان.
2- بلهوشات، كريم. (2016/2015). اقتراح بروتوكول علاجي لتنمية قدرات الفهم المقروء عند الأطفال المتخلفين ذهنيا. أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم في الارطفونيا. كلية العلوم الاجتماعية قسم الارطفونيا. الجزائر.
3- بن صافية، أمال. (2001/2002). الذاكرة العاملة لدى المصابين بعسر القراءة، تناول نفس معرفي من خلال نموذج بادلي للذاكرة العاملة. رسالة ماجستير في الأرطوفونيا. الجزائر.
4- بودالية، فوزية. (2019/2020). تقييم استراتيجيات الفهم الشفهي عند الطفل الأصم الحامل للزرع القوقعي. رسالة ماستر تخصص أمراض اللغة والتواصل. جامعة باجي مختار: عنابة.
5- حاج صابري، فاطمة الزهراء. (2005/2004). عسر القراءة النمائي وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى. دراسة ميدانية لتلاميذ طور الثاني أساسي لولاية ورقلة. مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي.

6- دحال، سهام. (2005). دراسة وتحليل استراتجيات الفهم الشفهي عند الطفل المصاب بصعوبات تعلم القراءة. رسالة ماجيستير تخصص علم النفس اللغوي المعرفي.
7- الزيات، فتحي. (1998) .صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية . الطبعة 01. دار النشر للجامعات: القاهرة.
8- ساسان، الهام. (2007/2006). تاثير الصدمة الجمجمية على الذاكرة وكيفية إعادة تاهيلها. دراسة ميدانية لبعض الحالات. باتنة.
9- السليمان، مها. (2001) .أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى صعوبات القراءة في الصف السادس ابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح العربي: البحرين.
10- غريبي، شيماء. (2017) .أثر تمارين الحسية-الحركية في تنمية القدرة على الفهم الشفهي لدى الأطفال المتخلفين ذهنيا درجة خفيفة. مذكرة ماستر في الأرطوفونيا. جامعة العربي بن مهيدي: الجزائر.
11- الغلبان، حاتم. (2014). أثر توظيف استراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع أساسي. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. غزة.
12- محمود، كمال محمد. (2017) .فعالية برنامج ارشادي لتحسين الفهم القرائي لدى عينة من تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير . تخصص صحة نفسية وإرشاد نفسي. جامعة دمشق.
13- المصري، هالة إسماعيل. (2017). فعالية برنامج إلكتروني لتنمية مهارتي السرعة والفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع أساسي بغزة. شهادة الماجستير. كلية التربية .غزة.

➢ **المجلات والموسوعات:**

1-بن عيسى، أحمد. (2016). الفهم القرائي الميتامعرفي وعلاقته بالذاكرة العاملة لدى التلاميذ المعسرين قرائيا مستوى خامسة ابتدائي. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، مركز جيل للبحث العلمين العددين 17 و18، الجزائر.

2-محمد العربي، بدرية. (2007). "الذاكرة"، وحدة علم النفس المعرفي. دروس غير منشورة، سنة أولى ماجستير. جامعة الجزائر.
3-طاعون، حسين حسن. الطنطاوي، محمود محمد. (2015) .مقياس تشخيص صعوبات الفهم القرائي للمسائل الكلامية. مجلة الارشاد النفسي، مركز الارشاد النفسي. العدد 44.
4-لوزاعي، رزيقة .إبراهيمي، سعيدة .(2016) .اضطرابات الذاكرة العاملة وعلاقتها بعسر القراءة. مجلة فكر ومجتمع، العدد 33.
5-عاشور، الزهراء. (2018) .استراتيجيات الفهم القرائي. التحول من تطبيق الاستراتيجيات إلى تعليمها على مستوى قسم اللغة. مجلة العلوم الإنسانية. المجلد 4. جامعة أم البواقي.
6-القحطاني، سعيد سعد. (2018). تقويم مستوى الفهم القرائي لدى طلاب اللغة العربية لمرحلة الباكالوريا في جامعة الملك خالد"، مجلة كلية التربية .جامعة الأزهر. مجلد 37. العدد 17. رقم 79.
7-حج عمر، سوزان. (2014) .مستوى الفهم القرائي للمفاهيم الكيميائية في كتاب العلوم . المجلة الأردنية في العلوم التربوية. مجلد 10. العدد 2. رقم 219-231. الأردن.
8-خوازم، عائشة. (2020) .صعوبات الفهم القرائي، المفهوم والتشخيص والعلاج. مخبر مجتمع تربية عمل. جامعة مولود معمري، الجزائر.
9-المصري، محمد. (2016) .فعالية برنامج تدريبي باستخدام الحاسوب في تنمية الوعي الفونولوجي وأثره على التواصل اللفظي لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة. مجلة العلوم التربوية. مجلد 02. العدد 01. رقم 522-570.
10-نجاتي، أمل. حافظ، سليمان. (2010) .مكونات الذاكرة العاملة المبنية بالفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية بالسوس، العدد 1، مصر.
11-لعزري، سيف ناصر. (2019). بناء وتجريب اختبار لقياس الفهم القرائي لدى تلاميذ التعليم الأساسي. مجلة عجمان للدراسات والبحوث. مجلد 18. العدد 1. رقم 241-265. عمان.

- **المواقع الإلكترونية:**

1-عبير، محمد. (2021)، "الذاكرة العاملة وعلاقتها بصعوبات التعلم"، موقع Elmirsal.com.

2-عبد الحميد، راندا. (2021). تعريف القراءة والمطالعة. موقع mqall.org
3-حسن، اسراء. (2023). مهارات القراءة ومستوياتها.موقع almrsal.com

➢ **المراجع الأجنبية:**

1- Andreas, D. (2002). The development of mental processing: Efficiency, working memory and thinking. Monographs of society for research in child developpement serial 67 (1), 268.
2- Baddeley, Allan. (2003). Working memory: Looking back and lookingforward. Volume 4. Retreived from www.nature.com/reviews.
3- Baddeley, Allan. Hitch, Graham. (1974). Working memory in G.A.Bover (ed), Recent Advance in learning and Motivation. Academic Press. New York.
4- Children's Bureau, (2017). Benefits and importance of reading to your children. America.
5- Cuncic, A. (2022). What are the 5 stages of memory. Medically reviewed by Steven Gans, MD.
6- Dahaene, S. (2007). Les neurones de la lecture. Odile Jacob : Paris.
7- Dumant, Annie. (1997). La memoire dans les processus d'apprentissage. Bulletin d'audiophonologie. Université de Paris.
8- Duron, R. Porot, F. (1991). Dictionnaire de psychologie. Paris, France.
9- Ericson, K. Kintsch, W. (1995). Long term working memory. Psycological review, 102, 211-245.

10- Fournier, S. Monjauze, C. (2000). La mémoire de travail. Revue Rééducation Orthophonique Nº201, Paris.

11- Indeed Editorial Team. (2022).Reading comprehension skills : definition, tips and examples. Sur Indeed.com.

12- Kanerant, E. (2012). A tool assesing students reading abilities learners computerized dynamic assesement. Language testing in Asia, 7-11.

13- Kanerant, E. Muhlenock, K. Kokkinakis, K. (2017). A tool assessing students reading abilities learners computerized dynamic assessment. Language testing in asia.

14- Kendra, c. (2022). What is memory? Medical review by Daniel.

15- Logie, R. (1996). Visio spacial working memory department of psychology. Lawrence Erebeaun Associates, Publishers Hove (UK).

16- Nouwens, S. Groen, M. Verhoeven, L. (2017). How working memory relates to children's reading comprehension: the importance of domain, specifity in storage and processing. Behavioral Science Institute, Radboud University. The Netherlands.

17- Pulchons, C.(2000). La mémoire : concepts théorique, en rééducation orthophonique. N 201.

18- Qian, D. Yang, Y. (2017). Assessing english reading comprehension by chiese EPL. Language testing in Asia, 7-11.8-

19- Snow, C. Katerine, E. (2002). Reading for understanding: award a research and developpement program in reading comprehension. The office of education research and improvement (OERI). V.S. Departement of Education.

20- Swanson, H. (1999). Short terme memory and working memory do both contribute to outinderstanding of academics a children and abuts with learning.

21- Van Derlinder. M. (1989). Les troubles de la mémoire", édition Pierre Mardaga. Paris.

22- Sillamy, N. (1980). Dictionnaire encyclopédie de psychologie. 1ére édition. Tome 1. Paris.

23- Smith, F. (1975). L'acquisition du langage. Bruxelles.