

جامعة مولود معمري تيزي وزو



كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية



قسم العلوم الاجتماعية

تخصص الأرطوفونيا

دراسة علاقة الوظائف التنفيذية (التخطيط، التثبيط، الليونة

الذهنية، الذاكرة العاملة) بصعوبات فهم النص المقروء.

دراسة ميدانية لـ 70 تلميذاً متمدرساً في الطور الرابع ابتدائي

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في الأرطوفونيا: تخصص علم النفس العصبي المعرفي

- تحت إشراف الأستاذ:

من إعداد الطالبة:

- بلهوشات كريم.

- دوريدو سامية.

طى زمبلى ج. لى ب: 2018/2017

جامعة مولود معمري تيزي وزو

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

تخصص الأرطوفونيا



دراسة علاقة الوظائف التنفيذية (التخطيط، التثبيط، الليونة

الذهنية، الذاكرة العاملة) بصعوبات فهم النص المقروء.

دراسة ميدانية لـ 70 تلميذاً متمدرساً في الطور الرابع ابتدائي

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في الأرطوفونيا: تخصص علم النفس العصبي المعرفي

- تحت إشراف الأستاذ:

- بلهوشات كريم.

من إعداد الطالبتان:

- دوريدو سامية.

- بوعياذ صونية.

على زميلتي ج. ل. ب: 2018/2017

كلمة الشكر

الحمد لله الذي أعاننا على القصد، و رزقنا من العلم ما لم نكن نعلم ووهبنا الإرادة و
العزيمة على انجاز هذا العمل المتواضع.

فلعل أصدق و أعظم شكرا نستطيع أن نوجهه هو شكرنا الله عز وجل الذي يسرنا لإتمام
هذا العمل، اللهم لك الحمد حتى ترضي و لك الحمد إذا رضيت و لك الحمد بعد الرضا.

و نتقدم بأجل عبارات الشكر إلى الأستاذ و المشرف الفاضل "الأستاذ بلهوشات" الذي لم
يبخل علينا بالنصائح القيمة و التوجيهات

إلى كل من قدم لنا يد العون من قريب أو من بعيد لإنجاز هذه المذكرة .

و شكرا

سامية

صونية



أهدي ثمرة جهدي هذه إلى من تألمت فصبرت و ابتلت فرضت و تكالبت
عليها كتائب الأحزان فابتسمت للحياة....و سكنت الهموم قلبها فزادت حبا لله

جل و علا

إلى التي سهرت الليالي على راحة أولادها إلى الغالية "أمي" حفظها الله و بارك في
عمرها و رعاها لنا.

إلى من بعث في نفسي منبع الحب و الحنان، إلى من كرس حياته لأجل تعليمي و
توفير احتياجاتي "أبي" حفظه الله لنا

إلى إخوتي وأخواتي : كريم وزوجته، علي وزوجته، نورة وزوجها، حفيظة
وزوجها، كريمة وزوجها، نادية وزوجها، وأختي الصغيرة والمدللة فاطمة حفظهم
الله جميعاً

و إلى الكتاكيت الصغار "إسلام" "هديل" "ميساء" "سارة" "أنيس" اللذين يدخلون
السرور إلى قلبي.

إلى صدقتي "جميلة" و"جميلة"

و إلى كل من يعرفني سواء كان من بعيد أو من قريب

إلى من شاركتني في هذا العمل "بوعياذ صونية"

اهدي لكم هذا العمل المتواضع





أهدي ثمرة جهدي هذه إلى من تألمت فصبرت و ابتلت فرضت و تكالبت
عليها كتائب الأحزان فابتسمت للحياة....و سكنت الهموم قلبها فزادت حبا لله
جل و علا

إلى التي سهرت الليالي على راحة أولادها إلى الغالية "أمي" حفظها الله و بارك في
عمرها و رعاها لنا.

إلى من بعث في نفسي منبع الحب و الحنان، إلى من كرس حياته لأجل تعليمي و
توفير احتياجاتي "أبي" حفظه الله لنا

إلى إخوتي :مهدي وماسينيسا

و إلى كل من يعرفني سواء كان من بعيد أو من قريب

إلى من شاركتني في هذا العمل "دوريدو سامية"

اهدي لكم هذا العمل المتواضع



Abstract:

This study aims at revealing the correlation between the executive functions, with the difficulties in understanding the read text of fourth year primary pupils, and explaining the difficulties of the read text from the perspective of the low level of these executive functions. The survey sample consisted of 70 enrolled pupils in primary school (fourth year), they were selected according to the purposive method.

The statistical results obtained by the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) showed a significant relationship and impact of the executive functions that we defined by: planning, inhibition, active memory and mental flexibility to understand the read text. The impact value was between 27% and 57% (BETA coefficients) with $P < 0.01$ and $p < 0.05$, which confirms the proposed research hypotheses.

Key words: executive methods, planning, inhibition, mental flexibility, active memory, read text comprehension difficulties.

Résumer :

La présente étude vise à démontrer la relation corrélative entre les fonctions exécutives avec les difficultés de compréhension du texte lu chez les élèves de quatrième année primaire, ainsi que l'explication des difficultés de compréhension du texte lu à travers la diminution du niveau de ces fonctions exécutives. L'échantillon d'étude est composé de soixante dix (70) élèves scolarisés dans le cycle primaire (quatrième année) lesquels ont été choisis de façon intentionnelle.

Les résultats statistiques obtenus à travers le logiciel statistiques des sciences sociales (statistique package for social sciences -SPSS) ont démontrés la présence de relation et d'impact évident des fonctions exécutives que nous avons déterminées à savoir : la planification, l'inhibition, la mémoire de travail et la flexibilité mentales avec la compréhension du texte lu. En outre, le taux d'impact atteint est de 27% à 57 % (coefficients Beta) avec $P < 0.01$ et $P < 0.05$, ce qui confirme les hypothèses de recherches suggérées.

Mots clés : Fonctions exécutives, planification, inhibition, flexibilité mentale, mémoire de travail, difficulté de compréhension du texte lu.

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة لكشف العلاقة الارتباطية بين الوظائف التنفيذية المتمثلة في: التخطيط، التثبيط، الليونة الذهنية، والذاكرة العاملة مع صعوبات فهم النص المقروء لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، وكذا تفسير صعوبات فهم النص المقروء من زاوية تدني مستوى هذه الوظائف التنفيذية، وقد تكونت عينة الدراسة من 70 تلميذ متدرسين بالطور الابتدائي (السنة الرابعة)، تم اختيارهم وفقا للطريقة القصدية.

ولقد بينت النتائج الإحصائية المتحصل عليها من خلال الرزنامة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، وجود علاقة وأثر دال بشكل واضح للوظائف التنفيذية التي حددناها ب: التخطيط، التثبيط، الذاكرة العاملة، والمرونة الذهنية على فهم النص المقروء، إذ بلغت قيمة الأثر بين 27% و 57%، (معاملات Beta)، مع $P < 0.01$ و $p < 0.05$ ، وهو ما يؤكد فرضيات البحث المقترحة.

الكلمات المفتاحية: الوظائف التنفيذية، التخطيط، التثبيط، الليونة الذهنية، الذاكرة العاملة، صعوبات فهم النص المقروء.

فهرس المحتويات

كلمة شكر

إهداء

ملخصات الدراسة

فهرس

فهرس الأشكال

فهرس الجداول

مقدمة.....أ

الفصل التمهيدي الإطار العام لإشكالية البحث

- 1- الإشكالية.....3
- 2- الفرضيات.....10
- 3- أسباب اختيار موضوع.....11
- 4- أهداف الدراسة.....11
- 5- أهمية الدراسة.....11
- 6- ضبط المصطلحات الإجرائية.....12

الجانب النظري

الفصل الأول: القراءة والفهم القرائي

تمهيد

- 1- القراءة.....17
- 1-1- تعريف القراءة.....17

1-2-	تطور مفهوم القراءة.....	18
1-3-	أهمية القراءة.....	20
1-4-	أنواع القراءة.....	21
1-5-	مراحل اكتساب القراءة.....	24
1-6-	نماذج اكتساب القراءة.....	28
1-7-	أساليب و طرق تعلم القراءة.....	34
1-8-	شروط تعلم واكتساب القراءة.....	39
1-9-	الأسس المعرفية للقراءة.....	42
1-10-	الآليات العصبية المتدخلة في القراءة.....	45
2-	الفهم القرائي.....	48
2-1-	تعريف الفهم القرائي.....	48
2-2-	مستويات الفهم القرائي.....	49
2-3-	أهمية الفهم القرائي.....	52
2-4-	مكونات و عناصر الفهم القرائي.....	52
2-5-	عمليات الفهم القرائي.....	53
2-6-	مهارات الفهم القرائي.....	53
2-7-	صعوبات الفهم القرائي.....	54
2-8-	النماذج المعرفية للفهم القرائي.....	57
خلاصة الفصل		

الفصل الثاني: الوظائف التنفيذية.

تمهيد

1-	لمحة تاريخية عن الفصوص الجبهية و الوظائف التنفيذية.....	66
2-	تعريف الوظائف التنفيذية.....	68

3-	أنواع الوظائف التنفيذية.....	72
4-	تطوير الوظائف التنفيذية.....	78
5-	الجانب التنموي للوظائف التنفيذية.....	79
6-	اضطراب الوظائف التنفيذية.....	79
7-	الأسس العصبية للوظائف التنفيذية.....	81
8-	علاقة الوظائف التنفيذية بالدماغ.....	81
9-	النماذج المفسرة للوظائف التنفيذية.....	82
10-	علاقة صعوبات القراءة والفهم القرائي بالوظائف التنفيذية.....	89
11-	الوظائف التنفيذية وصعوبات التعلم.....	94
12-	الوظائف التنفيذية والمهارات العاطفية والاجتماعية.....	99
13-	الوظائف التنفيذية والتكيف الاجتماعي.....	99
	خلاصة الفصل.	

الجانب التطبيقي

الفصل الثالث: منهجية للبحث

تمهيد

1-	الدراسة الاستطلاعية.....	104
2-	منهج الدراسة.....	105
3-	تحديد المتغيرات.....	106
4-	إطار البحث.....	107
1-4	الإطار المكاني.....	107
2-4	الإطار الزمني.....	107

108.....	5- أدوات البحث.
108.....	5-1 اختبار فهم النص المقروء.
111.....	5-2 اختبار الرائز "ستروب" . « Stroop »
113.....	5-3 اختبار الذاكرة العاملة (Wisc 3).
115.....	5-4 اختبار الليونة الذهنية (Test de Tracé).
119.....	5-5 اختبار التخطيط "وجه راي" (Figure de Rey)
122.....	6- الأساليب الإحصائية المستخدمة.
122.....	7- تقديم العينة.
	خلاصة الفصل.

الفصل الرابع: عرض وتحليل النتائج .

تمهيد

126.....	1- عرض النتائج الخام للاختبارات.
126.....	1-1- عرض نتائج اختبار الفهم القرائي.
128.....	1-2- عرض نتائج اختبار التخطيط.
129.....	1-3- عرض نتائج اختبار التثبيط.
131.....	1-4- عرض نتائج اختبار الذاكرة العاملة (الترتيب المباشر والترتيب العكسي).
133.....	1-5- عرض نتائج اختبار الليونة الذهنية.
135.....	2- تحليل النتائج.
135.....	2-1- التحليل الإحصائي للنتائج.
135.....	2-1-1- دراسة العلاقة الارتباطية بين مختلف المتغيرات.

136.....	2-2- تحليل الانحدار
136.....	2-2-1- تحليل الانحدار المتعدد لمختلف المتغيرات
137.....	2-2-2- تحليل الانحدار البسيط للمتغيرات كل واحدة على حدا
137.....	أ تحليل الانحدار البسيط لمتغير التخطيط
138.....	ب تحليل الانحدار البسيط لمتغير التنشيط
139.....	ج تحليل الانحدار البسيط لمتغير الذاكرة العاملة أرقام (الترتيب المباشر)
140.....	د تحليل الانحدار البسيط لمتغير الذاكرة العاملة أرقام (الترتيب العكسي)
142.....	هـ تحليل الانحدار البسيط لمتغير الذاكرة العاملة أرقام الدرجة الكلية
143.....	و تحليل الانحدار البسيط لمتغير الليونة الذهنية (الجزء A)
144.....	ز تحليل الانحدار البسيط لمتغير الليونة الذهنية (الجزء B)
145.....	ح تحليل الانحدار البسيط لمتغير الليونة الذهنية (الدرجة الكلية)
147.....	3- تحليل ومناقشة النتائج
155.....	الاستنتاج العام
158.....	خاتمة
160.....	قائمة المراجع
	الملاحق.

فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
1	النموذج المعرفي لمعالجة الكلمة المكتوبة حسب مورتن (Morten)	30
2	نموذج عملية القراءة للشيتاين (Leichtein)	31
3	نموذج نسلور لعملية القراءة 1988	32
4	نموذج سيمور (Symour) للقراءة	33
5	المناطق العصبية المتدخلة في عملية القراءة	45
6	الشبكة العصبية للقراءة	47
7	نموذج بادلي للذاكرة العاملة 1998	74
8	أنواع الوظائف التنفيذية حسب هومونو (Houmounou، 2017)	78
9	الدماغ والوظائف التنفيذية حسب هومونو (Houmounou، 2017)	81
10	أهم وظائف الفص الجبهي حسب هومونو (Houmounou، 2017)	82
11	نموذج تداخل الوظائف التنفيذية	97
12	كيفية تنقيط وجه رأي	121

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
1	أهمية الوظائف التنفيذية لكل جانب من جوانب الحياة حسب دياموند (Diamond, 2012)	100
2	توزيع أفراد العينة حسب المدارس الابتدائية	122
3	خصائص عينة البحث	122
4	المجموع الخام لنتائج اختبار فهم النص المقروء	128
5	المجموع الخام لنتائج اختبار التخطيط	129
6	المجموع الخام لنتائج اختبار التثبيط	131
7	المجموع الخام لنتائج اختبار الذاكرة العاملة أرقام	132
8	المجموع الخام لنتائج اختبار الليونة الذهنية	134
9	نتائج العلاقات الارتباطية لمختلف المتغيرات	135
10	نتائج الانحدار المتعدد لمختلف المتغيرات	136
11	نتائج تحليل التباين (ANOVA) لمختلف المتغيرات	136
12	نتائج تحليل المعاملات المعيارية لمختلف المتغيرات	137

137	نتائج الانحدار البسيط لمتغير التخطيط وفهم النص المقروء	13
138	نتائج تحليل التباين (ANOVA) لمتغير التخطيط وفهم النص المقروء	14
138	نتائج تحليل المعاملات المعيارية لمتغير التخطيط وفهم النص المقروء	15
138	نتائج الانحدار البسيط لمتغير التثبيط وفهم النص المقروء	16
139	نتائج تحليل التباين (ANOVA) لمتغير التثبيط وفهم النص المقروء	17
139	نتائج تحليل المعاملات المعيارية لمتغير التثبيط وفهم النص المقروء	18
139	نتائج الانحدار البسيط لمتغير الذاكرة العاملة أرقام الترتيب المباشر وفهم النص المقروء	19
140	نتائج تحليل التباين (ANOVA) لمتغير الذاكرة العاملة الترتيب المباشر وفهم النص المقروء	20
140	نتائج تحليل المعاملات المعيارية لمتغير الذاكرة العاملة الترتيب المباشر وفهم النص المقروء	21
140	نتائج الانحدار البسيط لمتغير الذاكرة العاملة أرقام الترتيب العكسي وفهم النص المقروء	22
141	نتائج تحليل التباين (ANOVA) لمتغير الذاكرة العاملة الترتيب العكسي وفهم النص المقروء	23
141	نتائج تحليل المعاملات المعيارية لمتغير الذاكرة العاملة الترتيب العكسي وفهم النص المقروء	24
142	نتائج الانحدار البسيط لمتغير الذاكرة العاملة أرقام الدرجة الكلية وفهم النص المقروء	25
142	نتائج تحليل التباين (ANOVA) لمتغير الذاكرة العاملة الدرجة الكلية وفهم النص المقروء	26
142	نتائج تحليل المعاملات المعيارية لمتغير الذاكرة العاملة الدرجة الكلية وفهم النص المقروء	27
143	نتائج الانحدار البسيط لمتغير الليونة الذهنية الجزء A وفهم النص المقروء	28
143	نتائج تحليل التباين (ANOVA) لمتغير الليونة الذهنية الجزء A وفهم النص المقروء	29
143	نتائج تحليل المعاملات المعيارية لليونة الذهنية الجزء A وفهم النص المقروء	30
144	نتائج الانحدار البسيط لمتغير الليونة الذهنية الجزء B وفهم النص المقروء	31

144	نتائج تحليل التباين (ANOVA) لمتغير الليونة الذهنية الجزء B وفهم النص المقروء	32
145	نتائج تحليل المعاملات المعيارية لليونة الذهنية الجزء B وفهم النص المقروء	33
145	نتائج الانحدار البسيط لمتغير الليونة الذهنية الدرجة الكلية الجزء A + B وفهم النص المقروء	34
145	نتائج تحليل التباين (ANOVA) لمتغير الليونة الذهنية الدرجة الكلية الجزء A + B وفهم النص المقروء	35
146	نتائج تحليل المعاملات المعيارية لليونة الذهنية الدرجة الكلية الجزء A + B وفهم النص المقروء	36

مقدمة

مقدمة:

تعتبر القراءة خبرة لغوية وعملية كاملة من عمليات التفكير و الاتصال بكل ما تحمله هذه العملية من أطراف وتفاعلات ومقاصد.

فالقراءة خبرة لا تقل أهمية عن الخبرات الأخرى مثل: التفكير، والحديث ومختلف الخبرات التي يمر بها الفرد كالمشي واللعب، لذلك تعتبر القراءة من المواد المدرسية التي يبدأ تعليمها في الطور الابتدائي، وتتجسد أهميتها في كونها الركيزة الأساسية للكثير من النشاطات المدرسية والمهنية، وهي القاعدة التي ينطلق منها التلميذ لبناء مكتسباته المعرفية، لذا أولى لها علم النفس المعرفي اهتماماً كبيراً انطلاقاً من بداية تعلمها إلى غاية الوصول إلى التحكم فيها بطريقة جيدة، فتطور هدفها من مجرد الوصول بالقارئ إلى فك الرموز الكتابية الحروف أو الكلمات منفصلة إلى فهم النص المقروء كوحدة كلية.

ومن أهم ما توصل إليه علم النفس المعرفي أنه حدد عدة وظائف معرفية كبرى تبنى عليها عملية القراءة، وقد زاد الاهتمام في الآونة الأخيرة خاصة بالوظائف التنفيذية التي تعتبر ذات أهمية كبيرة في الحياة اليومية للفرد إذ تسمح له بالعيش بصفة مستقلة. فالوظائف التنفيذية هي مهارات أساسية تتدخل في عدة جوانب من بينها الصحة النفسية والعقلية والجسمية، النجاح في المدرسة، وفي الحياة المعرفية و الاجتماعية.

لذلك اهتمت عدة دراسات أجنبية خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية بدور الوظائف التنفيذية في عملية القراءة و الفهم القرائي، كما أعطيت أهمية قصوى لأنواعها (التخطيط، الذاكرة العاملة، التنشيط، والمرونة المعرفية)، إذ اعتبرت من أهم العمليات المعرفية لدى الفرد، نظراً لتدخلها تقريباً في كل المعالجات خاصة اللغوية منها كتابية أو شفوية، فالنجاح في عملية القراءة و الفهم القرائي يتطلب تدخل كل هذه العمليات.



والملاحظ أن أغلب و معظم هذه الدراسات التي تناولت هذا الموضوع هي دراسات أجنبية كما ذكرنا سابقاً، وانطلاقاً من هذا حاولنا أن نفهم أثر ودور الوظائف التنفيذية في عملية فهم النص المقروء في البيئة الجزائرية و الواقع الجزائري.

إن أهمية الوظائف التنفيذية بمختلف مكوناتها (التخطيط، الذاكرة العاملة، التثبيط، الليونة الذهنية) بالنسبة للقراءة والفهم القرائي دفعنا للتساؤل حول تدخل هذه الوظائف في عملية الفهم القرائي عند التلاميذ المتدرسين بالطور الابتدائي السنة الرابعة.

هذا التساؤل الذي قمنا بصياغته من خلال إشكالية البحث و الفرضيات المتعلقة بها، والتي قدمناها في فصل تمهيدي، من جهة أخرى قسمنا بحثنا إلى قسمين: الجانب النظري والتطبيقي.

فالجانب النظري يحتوي على فصلين، حيث اشتمل الفصل الأول على القراءة وفهم المقروء، فبعد التمهيد تناولنا القراءة تعريفها، تطور مفهومها، أهميتها، أنواعها، مراحل نماذج اكتسابها، وأساليب و طرق تعلمها، شروط اكتسابها، الأسس المعرفية التي تتدخل فيها، كما تحدثنا عن الفهم القرائي تعريفه، مستوياته، أهميته، مكوناته، عناصره، عملياته، مهاراته، أهم صعوباته، أسبابها، كما تطرقنا إلى تدوين بعض النماذج المفسرة للفهم القرائي وختمناه بملخص.

أما الفصل الثاني تناولنا فيه موضوع الوظائف التنفيذية، حيث استهللنا باللمحة تاريخية عن الفصوص الجبهية و الوظائف التنفيذية، ثم تطرقنا إلى تعريفها المتعددة والمختلفة، أنواعها، تطويرها، جانبها التنموي، اضطراباتها، أسسها العصبية، علاقة هذه الوظائف بالدماغ، كما ذكرنا بعض النماذج المفسرة لها، من جهة أخرى بينا علاقة الوظائف التنفيذية بالاضطرابات اللغوية ، وكل من صعوبات القراءة و الفهم القرائي، علاقتها بصعوبات التعلم بصفة عامة،

وعلاقتها بالمهارات العاطفية و الاجتماعية والتكيف الاجتماعي، وختاماً خلاصة الفصل. أما الجانب التطبيقي فقد شمل عل فصلين، فالفصل الثالث تضمن منهج البحث، الدراسة الاستطلاعية، تحديد متغيرات الدراسة، زمان ومكان إجراء البحث، أدوات البحث، وتقديم عينة البحث وأهم خصائصها، وختاماً بخلاصة الفصل.

أما الفصل الرابع و الأخير قمنا فيه بعرض و تحليل وتفسير نتائج الاختبارات المطبقة وفقاً لفرضياتنا العامة و الجزئية، مناقشة النتائج ثم التحليل العام الذي يعد حوصلة عملنا الميداني، مع ذكر خلاصة عامة، وأخيراً أنهينا بحثنا بخاتمة جمعنا فيها الجانب النظري و التطبيقي، وأدرجنا خلالها مجموعة من الاقتراحات للدراسات المستقبلية، لفتح الأفاق للبحوث التي يجب انجازها، بالإضافة إلى قائمة المراجع و الملاحق.



الفصل التمهيدي

الإشكالية

الفصل التمهيدي: الإطار العام لإشكالية البحث.

- 1- الإشكالية.
- 2- الفرضيات.
- 3- أسباب اختيار الموضوع.
- 4- أهداف الدراسة.
- 5- أهمية الدراسة.
- 6- ضبط المصطلحات الإجرائية.

الإشكالية:

القراءة هي أساس التعلم بمعناه المعروف، وهي باب المعارف والخبرات جميعا، لذا كان التخلف فيها منذ البداية تخلفا في الحياة الدراسية، وعلة الحياة النفسية للتلميذ، إن القدرة على القراءة من أهم المهارات التي يمكن أن يملكها الفرد في المجتمع الحديث، باعتبارها أهم وسائل التفاهم و الاتصال ، و السبيل إلى توسيع أفاق الفرد العقلية، ومضاعفة فرص الخبرة الإنسانية، ووسيلة من وسائل التذوق و الاستمتاع ، فهي عامل من عوامل الأساسية للنمو العقلي و الانفعالي للفرد، ليس هذا فقط بل لها أيضا قيمتها الاجتماعية. (الحسن، 2000، ص.5).

وتعد القراءة النافذة إلى الفكر الإنساني الموصلة إلى كل أنواع المعارف المختلفة، بالإضافة إلى أثرها البالغ في تكوين الشخصية الإنسانية بأبعادها المختلفة. (الصيداوي، 2015، ص.33).

ونظرا لأهميتها البالغة لقيت اهتماما كبيرا وهذا ما جعل منها محل دراسة لأبحاث عديدة تناولت كل منها جانبا معينا.

حيث قدمت الرابطة القومية لدراسة التربية (NSSE) في أمريكا تعريفا للقراءة يقول: «إن القراءة ليست مهارة آلية بسيطة، كما أنها ليست أداة مدرسية ضعيفة ، إنها أساسا عملية ذهنية تأملية ، وينبغي أن تبني كتنظيم مركب يتكون من أنماط ذات عمليات عليا، إنها نشاط ينبغي أن يحتوي على كل أنماط التفكير و التقويم ، الحكم ، التحليل ، التعليل ، وحل المشكلات». (عبد الباري، 2010، ص.32).

كما عرفها راينر و بولاتسيك (Rayner & Poullatsek (1989). بأنها قدرة الفرد على تحديد الرموز المرئية في الصفحة المطبوعة، وفهم المعنى من النص. (كما ورد في الصيداي، 2015، ص.35).

وترى بعض الأبحاث أن القراءة واحدة من أهم المهارات اللغوية الأربع ولها جانبان: الجانب الآلي وهو التعرف على أشكال الحروف و أصواتها، و القدرة على تشكيل كلمات و جمل منها، وجانب إدراكي ذهني يؤدي إلى فهم المادة المقروءة، ولا يمكن الفصل بحال من الأحوال بين الجانبين الآلي و الإدراكي، حيث يلتقي الجانبان الآلي و الإدراكي لتكون هناك قراءة بالمعنى الدقيق ، ينطبق ذلك على نوعي القراءة الجهرية، والصامتة، فإذا كانت الجهرية تحتاج إلى الجانب الصوتي و الإدراكي معا، فان القراءة الصامتة تحتاج إلى القدرة على ترجمة المادة المقروءة إلى دلالات ومعاني. (عليوات، 2007، ص.92.93).

وفي هذا الصدد يرى قاوو و ترنر (Gough et Turner) أن القراءة هي نتاج مكونين هما التعرف على الكلمات المكتوبة والفهم، وبعبارة أخرى فان الفهم القرائي ينتج من امتداد المعلومات من نوع (Botton- up)، وهي الاستعمال الفعال لسيرورات التعرف على الكلمات (المستوى الأدنى). التي تكون ضرورية و لكنها غير كافية لإقامة سيرورات الفهم، هذه الأخيرة ذات مستوى أعلى (top-down). (كما ورد في العطوي، 2014، ص.164).

ويمكن أن يواجه بعض الأطفال صعوبات في احد المستويين أو الجانبين المذكوران سالفا أثناء تعلمهم للقراءة. حيث قامت جيهان محمود (2014)، بتصنيف صعوبات القراءة إلى نوعين وهما: صعوبات في التشفير التي تعني صعوبات في التعرف على الكلمة، وصعوبات في الفهم القرائي تتمثل في صعوبة فهم الجملة و النص أثناء قراءته إما جهرا أو قراءته قراءة صامتة.

و تذكر علياء الشايب (2010) من أن صعوبات القراءة من أكثر الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في المراحل الدراسية المختلفة، وأصبح لزاما علينا التعرف على هذه الصعوبات التي يواجهها التلاميذ و أهم الوظائف المعرفية التي تتدخل في هذه العملية. (كما ورد في محمود وآخرون، 2014، ص. 604).

عرف هاريس (Haris) الفهم القرائي أنه التفسير ذو المعنى للغة المكتوبة، وهو نتاج تفاعل بين إدراك الفرد للرموز التي تمثل اللغة و المهارات اللغوية، و المهارات المعرفية.

وفي نفس السياق يعرف كوبر و آخرون (kouber & al). الفهم القرائي بأنه عملية استخلاص المعنى من الدلائل المتضمنة في النص، والمعلومات الخلفية المعرفية للفرد، أي عملية استخلاص المعنى هذا تنطوي على التفاعل بين القارئ و النص. (كما ورد في العطوي، 2013 ص.157).

ويذكر سميث (Smith): أن الاستيعاب أو الفهم القرائي عملية مركبة و معقدة، تتضمن عملية ربط المعلومات التي يكشف عنها النص المقروء بخبرات القارئ السابقة، وبذلك يصعب المرء أن يصف نفسه بأنه قارئ ماهر ما لم يمكن في التفكير بموضوع القراءة، وتحليل العلاقات التي تربط أجزاءها المختلفة، وربط الأفكار التي يطرحها كاتب النص بما لديه من معارف سابقة عن موضوع النص، ويقارنها بما تعلمه من قبل. (كما ورد في الصيداوي، 2015، ص.3).

إذن يمكن القول أن الفهم القرائي يعد الجوهر الحقيقي، والعملية الكبرى التي تتمحور حولها كل العمليات الأخرى، فالاستيعاب هو ذروة ثمرات القراءة و أساس عمليات القراءة جميعا، فالانطلاق و البطء في القراءة يتوقف على استيعاب القارئ لما يقرأ، بل إن الفهم عامل أساسي في السيطرة على فنون اللغة كله. (الصيداوي، 2015، ص.3).

حيث تعد صعوبات الفهم القرائي من أكثر المشكلات تأثيرا على ذوي صعوبات التعلم، فهي تقف حاجزا أمام تطورهم الأكاديمي، و أمام مسيرتهم التعليمية في اكتساب و نهل العلوم و المعارف، حيث أن قراءتهم لا تعبر عن فهم المعنى.

وفي هذا الصدد يذكر فتحي الزيات (1998) أن صعوبات الفهم القرائي من أكثر صعوبات التعلم شيوعا لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، فابرغم من أن الفهم القرائي يعد عاملا عاما يسهم في جميع صور التعلم، حيث انه لا يعد مادة دراسية بالمعنى المألوف، إلا أنه نشاط أساسي يؤثر على التحصيل في المواد الدراسية المختلفة، وبعد فشل التلميذ في فهم الموضوع الذي يقرئه من أكثر المشكلات الأكاديمية شيوعا لدى التلاميذ ذوي صعوبات

التعلم، و التي تنبئ بحدوث صعوبات تعلم في مجالات دراسية أخرى. (كما ورد في محمود وآخرون، 2014، ص.712).

أما عن مفهوم صعوبات الفهم القرائي فيختلف باختلاف الباحثين إلا أنهم يتفقون في مفهومه العام على أنه الصعوبات التي يتلقاها التلميذ في فهم ما يقوم بقراءته. ويعرف حمدان نصر و شفيق علوانة (1998) التلميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي بأنهم ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، ولكنهم يجدون صعوبة في ترميز المعلومات الصوتية و المقروءة وفي استيعابها. أما صعوبات الفهم القرائي فيعرفها بأنها عدم القدرة على التعرف على الرموز المكتوبة و ربطها بدلالاتها وتفسيرها في ضوء الخبرة الثقافية السابقة للتلميذ، و عدم القدرة على إعادة بناء النص، وبحث عميق لما وراء النص من الكلمات و الجمل، وعدم تجاوز البنية السطحية للنص إلى البنية العميقة. (محمود وآخرون، 2014، ص.712). وتنتج صعوبات الفهم القرائي من مجموعة من العوامل التي تتفاعل معا مسببة لهذه الصعوبات، فعملية الفهم القرائي في النهاية محصلة لتفاعل شبكة من العوامل وليست محصلة لعامل واحد.

ومن هذا المنطق يشير ديرلي وآخرون (Durley & al, 2001). إلى تعدد أسباب التي تؤدي إلى صعوبات الفهم القرائي للتلاميذ منها: عدم مشاركة الوالدين في متابعة الأبناء في تعلمهم للقراءة، معاناة التلميذ من صعوبات التعلم، و الحاجة لتدريب المعلمين لمعالجة الصعوبات التي يعاني منها التلميذ

ويؤكد شين(2009) Chen على تفاعل ثلاثة عناصر تؤدي إلى صعوبات الفهم القرائي ، وبهذا يتأثر الفهم القرائي كثيرا عن طريق: العوامل المرتبطة بالنص و القارئ و السياق، بالإضافة إلى تأثره بالمعرفة السابقة و التي تلعب دورا أساسيا عند معالجة النص المطبوع في عملية الفهم القرائي، وعلى توظيف القارئ لاستراتيجيات الفهم و التعرف على الكلمة. (كما ورد في محمود، وآخرون، 2014، ص.713).

لقد أشرنا سابقا إلى أن عملية القراءة ، عملية معرفية معقدة، تستدعي مستوى من النضج الحسي و العقلي ، ولقد ركزت مختلف الدراسات الحديثة على تناول هذه العملية من زاوية العلوم المعرفية و العصبية التي بينت تداخل عملية القراءة بصفة عامة، و الفهم القرائي بصفة خاصة مع مهارات معرفية أخرى، حيث ركزت البحوث مجموعة من العمليات من بينها الوظائف التنفيذية من بينها: التخطيط، الليونة الذهنية، التثبيط، و الذاكرة العاملة.

ويعرف كلا من عبد التواب و الصبورة (2004) هذه الوظائف التنفيذية على أنها نظاما معرفيا نظريا في علم النفس يقوم بضبط، وإدارة تنظيم العمليات المعرفية، و يمكن أن يشار إلى هذا النظام على انه الوظيفة أو الوظائف التنفيذية أو النسق الأعلى الذي يضبط العمليات المعرفية بصفة عامة. (كما ورد في البارقي، 2013، ص.3).

أما علماء النفس، و علماء الأعصاب يستخدمون مصطلح الوظائف التنفيذية لوصف وتحديد مجموعة من العمليات المعرفية المسؤولة عن التخطيط ، الليونة الذهنية، التثبيط، التفكير المجرد، اكتساب القواعد، اختيار القيام بالأفعال و التصرفات المناسبة، و الامتناع عن القيام بالتصرفات غير المناسبة، و انتقاء ما يرتبط بتلك العمليات من معلومات حسية.(البارقي، 2013، ص.4).

لكن يجب الإشارة إلى عدم اتفاق الباحثين و العلماء على تحديد الوظائف التنفيذية، فهناك من يرى أن الوظائف التنفيذية هي نفسها الوظائف المعرفية، وهناك من يرى العكس فحددوا الوظائف التنفيذية ب: التخطيط، التثبيط، الليونة الذهنية، حل المشكلات، بناء الهدف...الخ وفي هذا الشأن يرى الباحث بادلي (1986) Badeley أن الوظائف التنفيذية تتكون من قدرات تمكن الفرد من الانخراط بأي سلوكات ناجحة مستقلة و هادفة و تخدم حاجاته وبالتالي هي تختلف عن الوظائف المعرفية فمثلا في الوظائف التنفيذية يكون السؤال هل، وكيف؟ هل ستعملها وكيف؟، أما في الوظائف المعرفية فإنها تكون ماذا، وكم؟كم تعرف، ماذا تستطيع أن تعمل، وطالما أن الوظائف التنفيذية سليمة فان الشخص يبقى مستقلا على نفسه منتجا حتى لو عانى من فقر كبير في الوظائف المعرفية، وعلى العكس، إذا أصبح هناك خلل في

الوظائف التنفيذية، حتى لو بقيت الوظائف المعرفية سليمة، فإن الشخص يصبح اعتماديا، ولا يعتني بنفسه ولا يستطيع إقامة العلاقات الاجتماعية، ولا يقوم بعمل هادف، وبمعنى آخر فإن الخلل في الوظائف المعرفية يشمل مثلا وظيفة معينة ولكن الخلل في الوظائف التنفيذية يكون شاملا ويؤثر على جميع مظاهر السلوك. (كما ورد في الشقيرات، 2005، ص.214).

يمكن القول مما ذكر سابقا أن هناك آراء متنوعة بين الباحثين في مجال العلوم العصبية المعرفية فيما يتعلق بتحديد و بعدد الوظائف التنفيذية التي تشارك في المعالجة المعرفية البشرية، ولكن دورها في فهم القراءة أصبح أكثر وضوحا في السنوات الأخيرة.

حيث يرى بانيوت كاندو (Kendeou, 2017). في سياق دراسة تناولت دور الوظائف التنفيذية في عملية فهم القرائي حيث ترى أن الوظائف التنفيذية تلعب دورا مهما في عمليات القراءة و الفهم القرائي، حيث أن الطلاب الذين يعانون من وظائف تنفيذية اقل تطورا يعانون من مشاكل في فهم المقروء، حتى ولو كانوا قادرين على فك الشفرة والقراءة بطلاقة، وقد حدد أهم الوظائف التنفيذية المطلوبة لفهم القراءة في:

التخطيط: نقوم بالتخطيط عندما نقرأ نصا ونبحث عن معلومات محددة.

الذاكرة العامة: هي القدرة على عقد المعلومات في أذهاننا والتلاعب بها في نواحي كثيرة هذا هو جوهر الفهم، القدرة على التفكير فيما نقرأه، ودور الذاكرة العاملة يمكن أيضا أن تكون بسيطة مثلا: تذكير بداية الجملة حتى نصل إلى النهاية.

التثبيط: هذا هو الجزء التنظيم الذاتي للمعالجة المعرفية التي نصنعها للاستخدام عندما نقوم بتصحيح شيء قمنا بسوء تفسيره أو عندما نريد أن نضع في اعتبارنا إمكانيات متعددة حتى نصل إلى الاستنتاج، ويمكن أن نجد معلومات إضافية قد تغير فهمنا للنص.

ويرى أيضا الباحثون بوريلا ، كارتى و بليغرينا (Borella, Carretti & Pelegina, 2010) أن وظيفة التثبيط لها دور مهم في عملية فهم المقروء وهذا من خلال الدراسة التي قاموا بها، حيث تكونت عينة البحث من أطفال ذو أعمار تتراوح بين 10 الى 11 سنة، وتم تطبيق

اختبار لتقييم التثبيط (hayling et stroop) و اختبار الفهم القرائي (tache texte avec distraction) و الهدف الرئيسي لهذه الدراسة هو إظهار دور عملية التثبيط في صعوبات فهم المقروء، و أظهرت النتائج أن الفهم السيئ أو عدم القدرة على الفهم راجع إلى خلل في الذاكرة العاملة (MT) وعملية التثبيط ، وهذا يشير إلى أن ضعف أو الصعوبة في الفهم القرائي مرتبطة بمشاكل محددة في عملية التثبيط.

و أظهرت الدراسة التي قام بها كل من: (Colé , Duncan & Blaye, 2014) عن وجود علاقة بين المرونة المعرفية و القراءة (الفهم القرائي)، حيث هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن وجود علاقة بين الليونة الذهنية و كل من قراءة الكلمات، و فهم القراءة، حيث تكونت عينة البحث من 60 من تلاميذ الصف الثاني ابتدائي، وتم تقييم مهاراتهم القرائية من خلال قراءة الكلمات، و فك التشفير لشبه الكلمات، وتقييم الفهم القرائي من خلال مقاطع قرائية، وقد تبين أن الليونة الذهنية لها دور بالغ، ومكون أساسي في عملية القراءة، و الفهم القرائي. هدفت الدراسة التي قامت بها (لسبط، 2010) إلى معرفة الدور الذي تلعبه عملية التثبيط في صعوبات القراءة، وكذلك علاقة الذاكرة العاملة بصعوبات القراءة، حيث تكونت عينة البحث من 40 تلميذا قسموا على مجموعتين، 20 تلميذا عاديين، 20 تلميذا يعانون من صعوبات في القراءة، تراوحت أعمارهم ما بين 8 إلى 9 سنوات، وتم تطبيق اختبار لتشخيص صعوبات القراءة، و ذلك لضبط المتغيرات ، والتأكد من أن الأطفال العاديين لهم مستوى جيد في القراءة، وان الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة ذوي مستوى ضعيف، وتم تطبيق أيضا اختبار الذاكرة العاملة ، واختبار الموضع ، و اختبار (ا-ب) ، وفي الوقت نفسه تم تطبيق اختبار سترووب (stroop)، وأثبتت النتائج المتحصل عليها على وجود علاقة قوية بين صعوبات القراءة و الذاكرة العاملة، حيث أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة لديهم صعوبات واضحة على مستوى الذاكرة العاملة، على عكس التلميذ العاديين، أما بالنسبة للعلاقة بين عملية التثبيط و الذاكرة العاملة، أوضحت النتائج الإحصائية بأنها ضعيفة، وأخيرا بالنسبة للعلاقة بين عملية التثبيط و صعوبات القراءة،

وجدوا أنه ليست هناك علاقة، أي رفض الفرضية الأساسية و إثبات الفرضية الصفرية، التي مفادها انه ليس هناك علاقة بين التثبيط و صعوبات القراءة .

ومن خلال ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية وبلورتها في السؤال التالي:

- هل هناك علاقة ارتباطيه بين تدني مستوى الوظائف التنفيذية و صعوبات فهم النص المقروء لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي؟

- هل يمكن تفسير صعوبات فهم النص المقروء بتدني مستوى الوظائف التنفيذية لدى التلاميذ المتمدرسين في السنة الرابعة ابتدائي؟

وينبثق عن هذه المشكلة عدة أسئلة فرعية على النحو التالي:

- هل هناك علاقة ارتباطيه بين تدني مستوى التخطيط و صعوبات فهم النص المقروء لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي؟

- هل هناك علاقة ارتباطيه بين تدني مستوى التثبيط و صعوبات فهم النص المقروء لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي؟

- هل هناك علاقة ارتباطيه بين تدني مستوى الليونة الذهنية و صعوبات فهم النص المقروء لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي؟

- هل هناك علاقة ارتباطيه بين تدني مستوى الذاكرة العاملة و صعوبات فهم النص المقروء لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي؟

(2) الفرضيات:

1-2 الفرضية الأولى: توجد علاقة ارتباطيه بين تدني مستوى الوظائف التنفيذية و صعوبات فهم النص المقروء لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

2-2 الفرضية الثانية: يمكن تفسير صعوبات فهم النص المقروء بتدني مستوى الوظائف التنفيذية لدى التلاميذ المتمدرسين بالسنة الرابعة ابتدائي.

3-2 الفرضيات الجزئية:

- توجد علاقة ارتباطيه بين تدني مستوى التخطيط و صعوبات فهم النص المقروء لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.
- توجد علاقة ارتباطيه بين تدني مستوى التثبيط و صعوبات فهم النص المقروء لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.
- توجد علاقة ارتباطيه بين تدني مستوى الليونة الذهنية و صعوبات فهم النص المقروء لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.
- توجد علاقة ارتباطيه بين تدني مستوى الذاكرة العاملة و صعوبات فهم النص المقروء لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

(3) أسباب اختيار الموضوع:

- إن وجود مشكلة ما تعتبر دافع للبحث يعد السبب الرئيسي الذي دفعنا الى اختيار هذا الموضوع .
- قلة الدراسات حول هذا الموضوع في البيئة الجزائرية وهذا ما دفعنا أكثر بدراسته.

(4) أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى:

- معرفة تأثير نقص أو تدني الوظائف التنفيذية على فهم النص المقروء لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.
- معرفة العلاقة بين صعوبات فهم النص المقروء و الوظائف التنفيذية التالية: التخطيط، المرونة المعرفية، التثبيط، و الذاكرة العاملة.
- محاولة تفسير صعوبة فهم النص المقروء من زاوية عجز أو خلل الوظائف التنفيذية.

(5) أهمية الدراسة: ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى النقاط الرئيسية التالية:

- تسليط الضوء على أهمية الوظائف التنفيذية في عملية التعلم بشكل عام و القراءة بشكل خاص.
- أهمية التكفل بتنشيط و تمرين هذه العمليات المعرفية بشكل مبكر لما لها من أهمية في نجاح العملية التربوية وفقا لما أشارت إليه الدراسات الحديثة في هذا المجال.

- طبيعة الدراسة الحالية التي تهتم بكشف العلاقة الموجودة بين صعوبات الفهم القرائي و تدني مستوى الوظائف التنفيذية الهامة (التخطيط ، التشبيط، المرونة المعرفية ، و الذاكرة العاملة).

(6) ضبط المصطلحات الإجرائية:

1-6 القراءة (Lecture): هي عملية معرفية مكتسبة في سياق عملية التعلم ، تسمح بنقل فكرة أو تمثيل ذهني (état mental) من مخاطب إلى مخاطب ، وذلك من خلال استعمال مجموعة من الرموز الخطية (الجرافيمات) تعتمد هذه العملية على مستويين:

- مستوى الربط الخطي الفونولوجي أو ما يعرف بفك الترميز أو التشفير (ربط الحرف بصوته).

- مستوى الفهم: وهو البحث عن الدلالة أو المعنى المنقول من خلال الرموز المكتوبة. في دراستنا الحالية فهي الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في اختبار القراءة الصامتة من أجل الفهم.

2-6 الوظائف التنفيذية (Les fonctions exécutives) : هي الوظائف توجيهية تسمح بالقيام بمهام و مراقبتها أثناء تنفيذها، وهي جزء من العمليات العقلية المعقدة ، تسمح للفرد بالقيام بأفعال موجهة نحو هدف معين، واضطرابها يكون نتيجة إصابة أو اضطراب في الفصوص الجبهية.

3-6 التخطيط (La planification): هي القدرة على وضع خطة محكمة تمكن من القيام بالفعل قبل الشروع في تنفيذه إلى غاية وصول نهايته، بتسلسل ونظام محكمين. في دراستنا الحالية فهي الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ من خلال تطبيقنا لاختبار التخطيط وجه راي.

4-6 التشبيط (L'inhibition) : هي القدرة على ظهور إجابات روتينية في وضعيات تتطلب استراتيجيات جديدة، و في دراستنا الحالية فهي الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ من خلال تطبيقنا لاختبار سترووب.

5-6 الليونة الذهنية (La flexibilité mentale) : هي القدرة على المرور من فكرة إلى فكرة أخرى ، في وضعيات جديدة وهذا حسب متطلبات المحيط، و في دراستنا الحالية فهي الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ من خلال تطبيقنا لاختبار توصيل الحلقات TMT.

6-6 الذاكرة العاملة (Mémoire de Travail) : هي عبارة عن نظام معالجة المعلومات بشكل مؤقت أثناء القيام بنشاطات معرفية، كالفهم، التركيز، اللغة...الخ، في و دراستنا الحالية فهي الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ من خلال تطبيقنا لاختبار الذاكرة العاملة أرقام.

الجانب النظري

الفصل الأول

الفصل الأول : القراءة و الفهم القرائي

تمهيد

1- القراءة.

1-1- تعريف القراءة.

1-2- تطور مفهوم القراءة.

1-3- أهمية القراءة.

1-4- أنواع القراءة.

1-5- مراحل اكتساب القراءة.

1-6- نماذج اكتساب القراءة.

1-7- أساليب و طرق تعلم القراءة.

1-8- شروط تعلم واكتساب القراءة.

1-9- الأسس المعرفية للقراءة.

1-10 الآليات العصبية المتدخلة في القراءة:

2- الفهم القرائي.

2-1- تعريف الفهم القرائي.

2-2- مستويات الفهم القرائي.

2-3- أهمية الفهم القرائي.

2-4- مكونات و عناصر الفهم القرائي.

2-5- عمليات الفهم القرائي.

2-6- مهارات الفهم القرائي.

2-7- صعوبات الفهم القرائي.

2-8- النماذج المعرفية للفهم القرائي.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

القراءة من المهارات اللغوية التي يسعى الأولياء و المربون إلى تعليمها لأطفالهم، نظراً لدورها في تطوير معارفهم بصفة عامة، واكتساباتهم المدرسية بصفة خاصة، فقد تزايد الاهتمام بها كثيراً خلال السنوات الأخيرة ، فلم تعد تؤخذ قدرة الفرد على فك رموزها لوحدها في تعرف على مدى النجاح فيها، و إنما أصبح الفهم القرائي هو الأساس في دراستها.

1- القراءة.

1-1- تعريف القراءة:

***لغة:** وردت كلمة القراءة في لسان العرب بمعنى " قرأ، قراءة، يقرأ، وقرأنا" قرأ الكتاب كلماته نظراً، ونطقاً بها.(ابن منظور، (د.س)، ص.36).

***اصطلاحاً:** تعددت التعريفات و منها مايلي:

تعريف القاموس النفسي لسيلامي (Sillamy, 1999, p20) "القراءة هي النشاط الذي من خلاله نستقي المعرفة من نص مكتوب".

أما القاموس الأرطوفونيا يعرفها على أنها مجموعة أنشطة المعالجة الإدراكية،اللسانية و المعرفية للمعلومة البصرية المكتوبة، التي تسمح للقارئ من خلال نظام أبجدي للغة الكتابية من فك الترميز، الفهم، وترجمة الرموز الخطية لهذه اللغة، وهناك ثلاثة مستويات لمعالجة المعلومة الكتابية تتمثل في :

الكلمة (المستوى النحوي، إجراء التعرف على الكلمات المكتوبة، تجميع المعالجة).

الجملة (العمليات التركيبية، و الدالية).

النص (الربط بين الجمل و التفاعل مع معارف القارئ حول العالم). (العطوي، 2013، ص.148).

لا يوجد اتفاق بين الباحثين في تعريفهم للقراءة، فبالنسبة للبعض منهم فإن مهارة القراءة هي عملية فسيولوجية، وعقلية يتم فيها تحويل الرموز الخطية إلى أصوات منطوقة، و عند باحثين آخرين نجد أن القراءة هي عملية عقلية إدراكية في المقام الأول، يتم فيها تحويل الصورة البصرية إلى أصوات و كلمات منطوقة، أما اللغويون فإنهم ينظرون إلى القراءة على أنها إحدى مخرجات اللغة، وهي مهارة لغوية تقوم على أساس تحويل الإشارة الخطية إلى شكل منطوق، يتم إدراك دلالاته اعتماداً على المخزون اللغوي المكون من المعاني، و الألفاظ و كذلك على الخلفية، و المفاهيم المعرفية بشكل عام. (طبيبي، السرطاوي، الغزو وناظم، 2009، ص.61).

وفي هذا الصدد يعرفها هاريس و سيباي (Haris & Sipay, 1985) بأنها تفسير ذو معنى للرموز اللفظية المطبوعة أو المكتوبة، و قراءة من أجل الفهم تحدث نتيجة التفاعل بين إدراك الرموز المكتوبة التي تمثل اللغة، ومهارات اللغة للقارئ، ويحاول القارئ فك رموز المعاني التي يقصدها الكاتب. (كما ورد في العطوي، 2013، ص. 150).

و يعرفها شريف و آخرون (2009) أنها عملية معقدة تعتمد على عدّة عمليات عقلية من فهم، استيعاب، تحليل، تمييز، نقد، وربط الحروف و الكلمات، و التفاعل مع المقروء من خلال مجموعة من المهارات اللازمة لكل عملية من العمليات السابقة. (كما ورد في الصيداوي، 2015، ص.33).

1-1- تطور مفهوم القراءة:

القراءة هي نشاط عقلي فكري يدخل فيه الكثير من العوامل، تهدف في أساسها إلى الربط لغة التحدث بلغة الكتابة، ولقد تطور مفهومها عبر أجيال عدّة و فيما يلي استعراض لذلك.

1. كان مفهوم القراءة أول الأمر، يتمثل في تمكين المتعلم من القدرة على التعرف على الحروف و الكلمات ونطقها، وكان الجيد هو السليم الأداء، فالقراءة بهذا المعنى هي عملية إدراكية، بصرية، صوتية .
 2. تغير مفهوم القراءة نتيجة البحوث التربوية و كان " لثورندايك" فضل في ذلك، فأصبح مفهوم القراءة هو : التعرف على الرموز ونطقها، وترجمة هذه الرموز إلى ما تدل عليه من معان و أفكار، أي أن القراءة عملية فكرية ترمي إلى الفهم.
 3. تغير هذا المفهوم بعد الحرب العالمية الأولى نتيجة التغيرات السياسية، الاجتماعية، والاقتصادية التي أصابت المجتمعات العالمية، وأضيف عليه عنصر آخر هو تفاعل القارئ مع النص المقروء، تفاعلا يجعله يرضى أو يسخط أو يعجب أو يحزن، نتيجة نقد المقروء، و التفاعل معه.
 4. ثم تطور هذا المفهوم أخيرا بعدما ظهرت بوضوح مشكلة وقت الفراغ، و استغلاله، وحاجة الإنسان إلى الترويح، والترفيه عن النفس، من عناء ما يقاسيه من عمله اليومي، فأخذ مفهوم القراءة معنى جديداً أضيف إلى معانيه السابقة، وهي أن تكون القراءة أداة الاستمتاع الإنسان بما يقرأ. (الحسن، 2000، ص.11).
- أما عن مفهوم القراءة الحديث: هو نطق الرموز وفهمها، وتحليل ما هو مكتوب، ونقده، و التفاعل معه، والإفادة منه في حلّ مشكلات، والانتفاع به في المواقف الحيوية، و المتعة النفسية بالمقروء و هذا يعني ما يلي:

1. القراءة تجعل القارئ يفيد مما يقرأ في حلّ مشكلاته، وفي مواجهة مواقف حياته.
2. القراءة عملية فكرية ترمي إلى الفهم ، والتفاعل مع المقروء.
3. القراءة تحتاج إلى عدد من القدرات الإدراكية ، والبصرية ، والصوتية.
4. القراءة تؤدي لمتعة نفسية للقارئ. (الصيداوي، 2015، ص.32).

1-3- أهمية القراءة:

تعتبر القراءة من أهم وسائل كسب المعرفة ، فهي تمكن الإنسان من الاتصال المباشر بالمعارف الإنسانية في حاضرها وماضيها، وستظل دائماً أهم وسيلة للاتصال الإنسان بعقول الآخرين و أفكارهم، بالإضافة إلى أثرها البالغ في تكوين الشخصية الإنسانية بأبعادها المختلفة، و هناك فرق واضح بين إنسان قارئ، اكتسب الكثير من قراءته، وإنسان آخر لا يميل إلى القراءة، ولا يلجأ إليها، فالقراءة تحتوي على أمور ثلاثة مهمة وهي :

(1) الملاحظة.

(2) الاستكشاف.

(3) البحث الذاتي عن المعرفة. (عبد الباري، 2010، ص.23).

وهذا ما أكده فوجل (1975) Vogel بقوله:«الشخص الذي لا يستطيع القراءة، يعتبر معوقاً بصورة خطيرة، فالقدرة على القراءة تعد ضرورية بصورة كبيرة» (كما ورد في جلجل، 1995، ص.6).

ويضيف أنتويزل (1979) Entwisle مدعماً و مؤكداً لهذا النشاط الواسع الأهمية، والانتشار بقوله: «القراءة مهارة أساسية لكل الأفراد في المجتمع». (جلجل، 1995، ص.6).

ومن حيث أهميتها للفرد أنها:

- وسيلة لكسب المعارف و المعلومات.
- من أهم نوافذ المعرفة الإنسانية.
- وسيلة لتكوين العلماء و المبدعون.
- تساعد في تكوين الشخصية الإنسانية المتكاملة.

أما من حيث أهميتها في المجتمع نذكر:

- وسيلة من وسائل التغير الاجتماعي .
- وسيلة من وسائل التقارب الدولي والتفاهم العالمي.
- وسيلة من أهم الوسائل الاتصال الاجتماعي.
- وسيلة لتثقيف أفراد المجتمع. (عبد الباري، 2010، ص.25.26).

1-4- أنواع القراءة: تقسم القراءة عامة إلى عدة أنواع لاعتبارات مختلفة منها:

أولاً: أنواع القراءة من حيث طبيعة الأداء:

1-4-1- القراءة الصامتة:

***مفهومها:** هي قراءة ليس فيها صوت ولا همس ولا تحريك للسان أو الشفة، يحصل فيها القارئ على المعاني و الأفكار من خلال انتقال العين فوق الكلمات و الجمل، دون الاستعانة بعنصر الصوت، أي أن البصر و العقل هما العنصران الفاعلان في هذه القراءة، و لذلك تسمى القراءة البصرية ، فهي تعفي القارئ من الانشغال بنطق الكلام ، و توجيه اهتمامه إلى فهم ما يقرأ. (الحسن، 2000، ص.17).

و يعرفها أيضاً جونسون (Johnson, 2007, p120) بأنها استقبال الرموز المطبوعة و إعطائها المعنى المناسب المتكامل في حدود خبرات القارئ السابقة ، مع تفاعلها بالمعاني الجديدة المقروءة و تكوين الخبرات الجديدة و فهمها دون استخدام أعضاء النطق.

***مزايا القراءة الصامتة:**

- ✓ تنمية الرغبة في القراءة و تذوقها.
- ✓ تربية الذوق و الإحساس بالجمال.
- ✓ زيادة القدرة على الفهم .
- ✓ زيادة قاموس القارئ وتنميته لغويا و فكريا.

✓ تربية القدرة على المطالعة الخاطفة و زيادة السرعة مع الإلهام تمشياً مع ضرورات الحياة.

***عيوبها:**

- ✓ لا تتيح للمعلم معرفة أخطاء التلميذ و عيوبهم في النطق و الأداء.
 - ✓ لا تهيئ للتلميذ فرصة التدريب على صحة القراءة و تمثيل المعنى و جودة الإلقاء.
- (بدري مصطفى، 2005، ص.29.27).

1-4-2- القراءة الجهرية:

***مفهومها:** وهي التي ينطق القارئ من خلالها بالمقروء بصوت مسموع، مع مراعاة ضبط المقروء، وفهم معناه. (الحسن، 2000، ص.19).

***مزايا القراءة الجهرية:**

- ✓ وسيلة للكشف عن أخطاء التلاميذ في النطق، فيتسنى علاجها.
- ✓ تساعد التلاميذ على إدراك مواطن الجمال و الذوق الفني.
- ✓ تحقق ذات التلميذ و تشبع حاجاته. (الصيداوي، 2015، ص.38).

***عيوبها:**

- ✓ لا تتسع الحصة لقراءة جميع التلاميذ.
- ✓ ربما أدت إلى إجهاد المعلم و التلاميذ و لاسيما إذا كانت بأصوات مختلفة. (بدري مصطفى، 2005، ص.31.30).
- ✓ تأخذ وقتاً أطول من القراءة الصامتة، لما فيها من مراعاة لمخارج الحروف، و النطق الصحيح للكلمات.

✓ يبذل القارئ في هذه القراءة جهداً أكبر من مثيلتها الصامتة. (أبومغلي و سلامة، 2000، ص.42)

1-4-3- قراءة الاستماع:

*مفهومها: وهي قدرة المستمع على فهم و إدراك ما يسمع، و يكون ذلك بتمكنه من ترجمة الأصوات إلى دلالات، ويحتاج ذلك إلى قدرة فائقة على التركيز بعيداً عن الشرود الذهني. (عليوات، 2007، ص.109).

*مزايا القراءة بالاستماع:

- ✓ تدريب الطلاب على حسن الإصغاء ومتابعة المتكلم و سرعة الفهم.
- ✓ تعرف الفروق الفردية و تكشف على مواهبهم المختلفة. (بدري مصطفى، 2005، ص.32).
- ✓ إكساب الطالب القدرة على التركيز.
- ✓ إكساب الطالب على فهم ما يسمع بسرعة تتناسب مع سرعة المتحدث. (عليوات، 2007، ص.109).

*عيوبها:

- ✓ لا تتوافر فيها فرص تدريب التلاميذ على جودة النطق و حسن الأداء.
- ✓ بعض التلاميذ يعجزون عن مسايرة القارئ. (الصيداوي، 2005، ص.40).

ثانياً: القراءة من حيث الغرض:

- 1-4-4- القراءة السريعة العاجلة: وهي القراءة التي يقصد منها القارئ البحث عن شيء بشكل عاجل، وهي قراءة هامة للباحثين و المتعجلين، كقراءة فهارس الكتب، وقوائم الأسماء و العناوين. (الحسن، 2000، ص.19).

1-4-5- القراءة التحصيلية: ويراد منها استظهارا لمعلومات وحفظها كما يفعلها طلاب المدارس ،وهي تتسم بالإعادة و التكرار ،وتكون قراءة متأنية. (عبد ربه، 2015، ص.19).

1-4-6- القراءة النقدية التحليلية: الغرض منها الفحص و النقد، وذلك كقراءة كتاب أو إنتاج ما للموازنة بينه وبين غيره، لذا القارئ في هذه القراءة بحاجة إلى كثير من التروي، المتابعة، النضج، الإطلاع، والفهم. (الصيداوي، 2005، ص.40).

1-4-7- قراءة جمع المعلومات: وهي القراءة التي يرجع فيها القارئ إلى مصادر البحث الأصلية و المتعددة ومثل هذه القراءة تحتاج إلى السرعة في التصفح الكتب، و القدرة على التلخيص. (عبد ربه، 2015، ص.19).

1-5- مراحل اكتساب القراءة:

تتناول علماء النفس المعرفي في دراسة مراحل تعلم القراءة و طرقها، حيث تقترح النماذج التطورية أن القراءة لدى المبتدئين تمر بسلسلة من المراحل تتميز كل مرحلة، بتبنى طريقة خاصة في المعالجة ومن أهم الأعمال المقامة في هذا المجال نذكر ما قمت به فريث (Uta Frith)، إذ تعتبر من أهم الباحثين الذين تناولوا بالدراسة هذه المراحل ، كما كانت دراستها مرجع اعتمد العديد منهم ، وهي ترى أن هناك ثلاث مراحل متتابعة يمر بها الفرد خلال تعلمه للقراءة وتتمثل هذه المراحل في :

1-5-1-المرحلة الخطية (Logographique) : تسمى هذه المرحلة أيضاً عند البعض بالمرحلة الكلية، ينظر إليها على أنها المرحلة الأولى في اكتساب مهارة القراءة، وفيها يتمكن الطفل من حلّ الرموز الكتابية أو ما يعرف بفكّ الشفرة، والتي تعد من الجوانب المهمة في عملية تعلم القراءة.

و يستعمل الفرد هذه المرحلة أنواع مختلفة من الدلائل لقراءة الكلمة، من بينها الدلائل البصرية البارزة فمثلاً نفترض أن الليمون يجب أن يكون أصفر حتى يكون ليموناً، و أيضاً كلمة كوكا كولا (Coca Cola) فيجب أن تكون بيضاء و حمراء لكي تكون كوكا كولا فالطفل يستعمل دلائل موجودة في محيطه لتخمين الكلمات كالمصقات الإشهارية ن وأيضاً الكلمة في حد ذاتها خاصة بعض الحروف المكونة لها و خاصة الحرف الأول منها. (Houd & al, 1998, p240)

تسمح مختلف هذه المعالجات للمعلومة الخاصة بالتعرف الفوري على الكلمات المحفوظة عن ظهر قلب المخزنة انطلاقاً من دلائل بصرية بارزة (كتابية، أو مضمون السياق أو النص) بتشكيل أول المفردات العامة، كما يمكن تمييز المئات من الكلمات من خلال معجم المفردات.

و للحصول على ذلك يستطيع الأطفال أن يعتمدوا على عناصر مختلفة تتمثل في طول الكلمة (قصيرة، متوسطة، أو طويلة)، وعلى وضعية الدليل أو المؤشر المعروف في الكلمة (على اليمين، في الوسط، على اليسار)، وعلى بعض الأشكال البارزة التي يعرفها الطفل. (العطوي، 2013، ص.38).

في هذه المرحلة يعتمد الفرد على ما يمتلكه من قدرة بصرية في التعرف على الأشكال المكونة للكلمات، وذلك من خلال الكلمة بحد ذاتها أو الألوان المصاحبة لها، أما صوت الكلمة فلا يشكل له أي معنى إذ لا يتدخل فيها الوعي بالصوت أو ما يعرف بالوعي الفونولوجي، رغم أن هذا الأخير يلعب دوراً أساسياً في عملية القراءة، حيث أن هذا النوع من الوعي يربط الشكل البصري للكلمة بطريقة نطقها، بمعنى أن الصورة البصرية تستدعي الصورة السمعية المطابقة لها إلا أن الوعي الفونولوجي يعتمد بالدرجة الأولى على الذاكرة البصرية للكلمة المكتوبة، وليس الجانب الفونولوجي حيث أنه يتعرف على الكلمة دون معرفة الفونيمات التي تتكون منها هذه الكلمة بشكل مفصل. (طبيبي وآخرون، 2009، ص.93).

كما يعمل النظام الدلالي في هذه المرحلة كذاكرة ثانوية يتم فيها استرجاع مختلف سياقات الكلمة التي سبق و أن تم التعرف عليها، و يوجد الشكل الفونولوجي، بفضل المعلومات الدلالية و السياقات الفعالة التي وردت فيه، و حسب هوين (Hoien) فإن التعرف الخطي يمكن أن ينشط الوحدات الفونولوجية مباشرةً بدون الوسيط الفونولوجي. (العطوي، 2013، ص.39).

تعد هذه المرحلة هامة في حياة الطفل ما قبل المدرسة، إذ أنها تساعد في التعرف على الكلمات انطلاقاً من مؤشرات بصرية إدراكية موجودة في المحيط بدون استعمال وسائط فونولوجية، هذه الأخيرة التي يظهر دورها جلياً عند دخول الطفل إلى المدرسة، إذ يصبح قادراً على إدراك أن لكل صورة كتابية ما يقابلها من الناحية الصوتية، وهذا ما يكتسبه في المرحلة اللاحقة.

1-5-2- المرحلة الأبجدية: (Alphabétique) :

يقوم الطفل في هذه المرحلة من مراحل تطور القراءة بعملية مهمة جداً، تسمى بعملية التحليل و التركيب الصوتي، حيث يقوم بتحليل أو تجزئة الكلمة إلى العناصر الصوتية المكونة لها، ومن ثم القيام بعملية عكسية تقوم على تجميع هذه الأجزاء بترتيب صحيح لنطق الكلمة المرئية (المكتوبة، أو المطبوعة).

يلاحظ في هذه المرحلة أن الحاجة إلى تحليل الكلمة من الأجزاء المكونة لها تزداد عندما يكون الاختلاف بين الكلمات المكتوبة محدوداً، بحيث لا يمكن أو من الصعب ملاحظته من خلال الاعتماد على النموذج الكلي في القراءة فعلى سبيل المثال في الكلمات: بطة/شطة/قطة، فإن أوجه الشبه بين هذه الكلمات كثيرة، أما أوجه الاختلاف فهي محدودة لذلك فإن إتباع النموذج الكلي في القراءة قد لا يكون مفيداً مما يجعل الطفل يلجأ في هذه

الحالة إلى نوع من التحليل حتى يتمكن من تمييز الكلمات عن بعضها البعض. (طبيبي و آخرون، 2009، ص.85).

أما بالنسبة لفريث (Frithe) فإن المهم في هذه المرحلة هو أن معرفة الحروف تسمح للطفل بالقيام بالربط بين الوحدات البصرية البسيطة و الوحدات الفونولوجية المجردة و هي الكتابة. (Foyol & al, 1992, p157).

كما تعتبر أن الكلمة Morphème هي أصغر وحدة للفهم، وهي وحدة التقطيع المميزة لهذا المستوى من التحليل، ويأخذ القارئ بعين الاعتبار وحدات أخرى عندما يكون بصدد قراءة الكلمات الجديدة أو غير متداولة، يتعلق الأمر بالوحدات العليا Graphème للحروف و الأصوات التي تستهدف القافية أو المقاطع المطابقة لمجموع الصوامت التي تسبق الصوائت، فالطفل قادر على استعمال استراتيجيات معالجة متشابهة إما بالتوازي أو بالتتابع مع استراتيجيات التحويل صوت-حرف، التي تكون ممكنة. (العطوي، 2013، ص.41).

1-5-3- المرحلة الإملائية: (Orthographique) :

في هذه المرحلة يتم التعرف على الكلمات من خلال المقاطع المكونة لها، فاستعمالها دليل على أن الطفل قادر على تحديد المقطع داخل الكلمة، و يتم التعرف على الكلمة المكتوبة بالاستفادة من المسار المباشر للمفردات بإعادة الترميز الفونولوجي الآلي، حيث تحلل الكلمة إلى وحدات إملائية بدون الرجوع الآلي إلى التحويل الفونولوجي، كما يلعب شكل الكلمة دوراً هاماً في التعرف عليها.

إن الهدف من القراءة في هذه المرحلة ليس تعلم القراءة بحد ذاتها بقدر ما هو تحليل اللغة و النص من ناحية المعنى و الدلالة، و يستعمل الطالب في هذه المرحلة المستوى الأعلى من العمليات الذهنية مثل الاستدلال و الاستنتاج و غير ذلك من العمليات و يساعده في ذلك تطور المخزون اللغوي، وزيادة الحصيلة اللغوية، وإتقانه للغة الفصحى التي يتعامل معها في

الكتب و المناهج الدراسية، ويساعده هذا التطور اللغوي كثيراً في ربط الجمل الواردة في النص، وربط النصوص مع بعضها البعض، وبالتالي استيعاب و فهم المادة المقروءة. (طبيبي وآخرون، 2009، ص.95).

تتميز هذه الإستراتيجية بوجود ثروة لغوية واسعة، وقدرة على التجميع القائمة على نظام معلوماتي أكثر تهيئاً، وتحضيراً من الأبجدية، وتكون المعرفة فيها بطريقة مباشرة دون استعمال قواعد الخط الفونولوجي، ويقصد بهذا أن معرفة الكلمات أو الأشكال الخطية، تقوم على معرفة بصرية مباشرة، وذلك بالرجوع إلى المظهر المرئي الكلي، حيث تكون الحروف متجمعة فيما بينهما، لتكون كلمات مع السند المعنوي الشفهي، هذا لا يعني أن الإستراتيجية الكتابية تشبه الإستراتيجية الحرفية التي تقوم هي الأخرى على العامل البصري، والفرق بينهما يمكن في العلاج اللساني أي اختلاف كفي، حيث يرى مونتوم (1989) Montom أن هذه المرحلة تختلف عن المرحلة الحرفية في كون الوحدات الكتابية تعالج عن طريق النظام المعنوي الشفهي في المرحلة الكتابية، أما المرحلة الخطية فهي تعالج الصور عن طريق النظام المعنوي المرسوم. (كما ورد في لسبط، 2010، ص.34).

1-6- نماذج اكتساب القراءة:

1-6-1- النموذج المعرفي لمورتن (Morten,1969) :

يسمى أيضاً نموذج المسلك المزدوج (La lecture a deux voies)، وحسب هذا النموذج، الفعل القرائي هو نتيجة إجراءين (Deux procédures) مستقلين ونوعاً ما لكن يرتكزان على بعضهما البعض، ويمثلان آليات القراءة (Les deux voies) اللتان يتوصل بفضلهما القارئ إلى نطق الكلمة مكتوبة، وكل واحدة منهما تتم وفق مراحل متسلسلة و تتمثل هاتين الطريقتين في :

أ. المسلك المفرداتي: (D'adressage la voie lexicale :voie directe) :

ويسمى أيضاً بالطريقة المباشرة، أو طريقة الإبطان، أو التعرف المباشر على الشكل الكلي للكلمة، أين يكون المرور مباشرة من المكتوب إلى المعنى من خلال المراحل التالية:

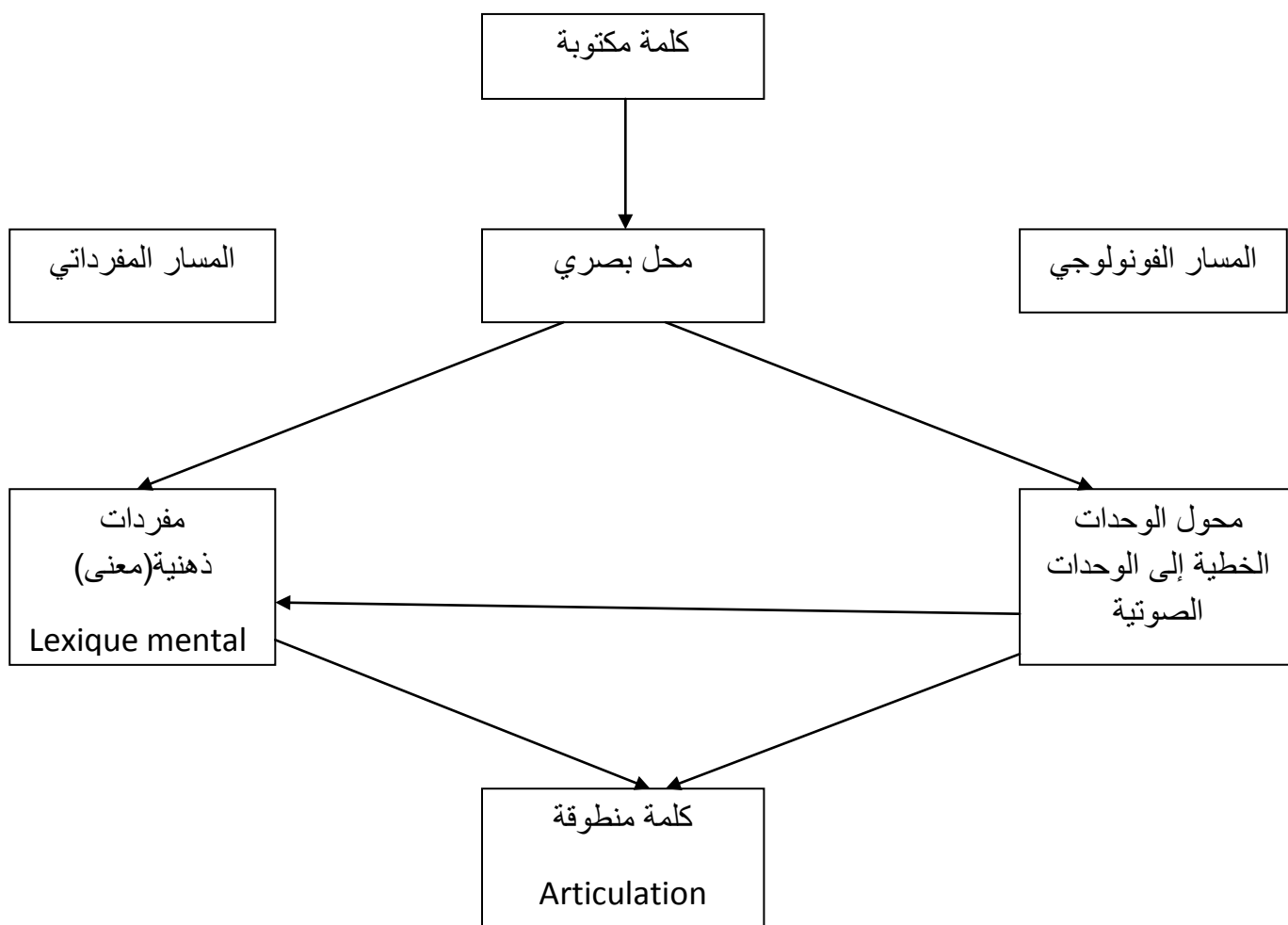
- البحث أو التحليل البصري للكلمات (L'analyse visuelle du mot).
 - التعرف البصري السريع للكلمات المألوفة بشكل إجمالي (La reconnaissance globale).
 - إيجاد معناها أي فهمها.
 - إنتاج الصوت المقابل لها، أي الشكل الفونولوجي، وكيف تنطق الكلمة.
 - تخزينها في الذاكرة اللفظية قصيرة المدى لحين استعمالها.
- يستعمل القارئ المبتدئ هذه الطريقة مع الكلمات المألوفة لديه.

ب. المسلك الفونولوجي: (La voie phonologique) :

ويطلق عليها اسم الطريقة غير المباشرة أو طريقة التجميع (La voie indirecte, la voie d'assemblage) ويلجأ إليها القارئ المبتدئ عندما تكون الكلمات غير معروفة لديه، أو كلمات دون معنى (Les logatomes) و ذلك من خلال المراحل التالية:

- التحليل البصري للكلمة.
 - تقطيع الكلمة إلى وحدات خطية.
 - تحويل الوحدات الخطية إلى وحدات صوتية (فونيمات).
 - تجميع الوحدات الصوتية الأخرى حتى يكتمل المعنى لديه.
 - تخزين الصور الصوتية للكلمة في الذاكرة اللفظية قصيرة المدى لحين نطقها.
- (مراكب، 2011، ص.60).

ويمكن توضيح هذا النموذج في الشكل رقم 1:



الشكل رقم 01: يمثل النموذج المعرفي لمعالجة الكلمة المكتوبة حسب مورتن (Morten, 1969) (كما ورد في

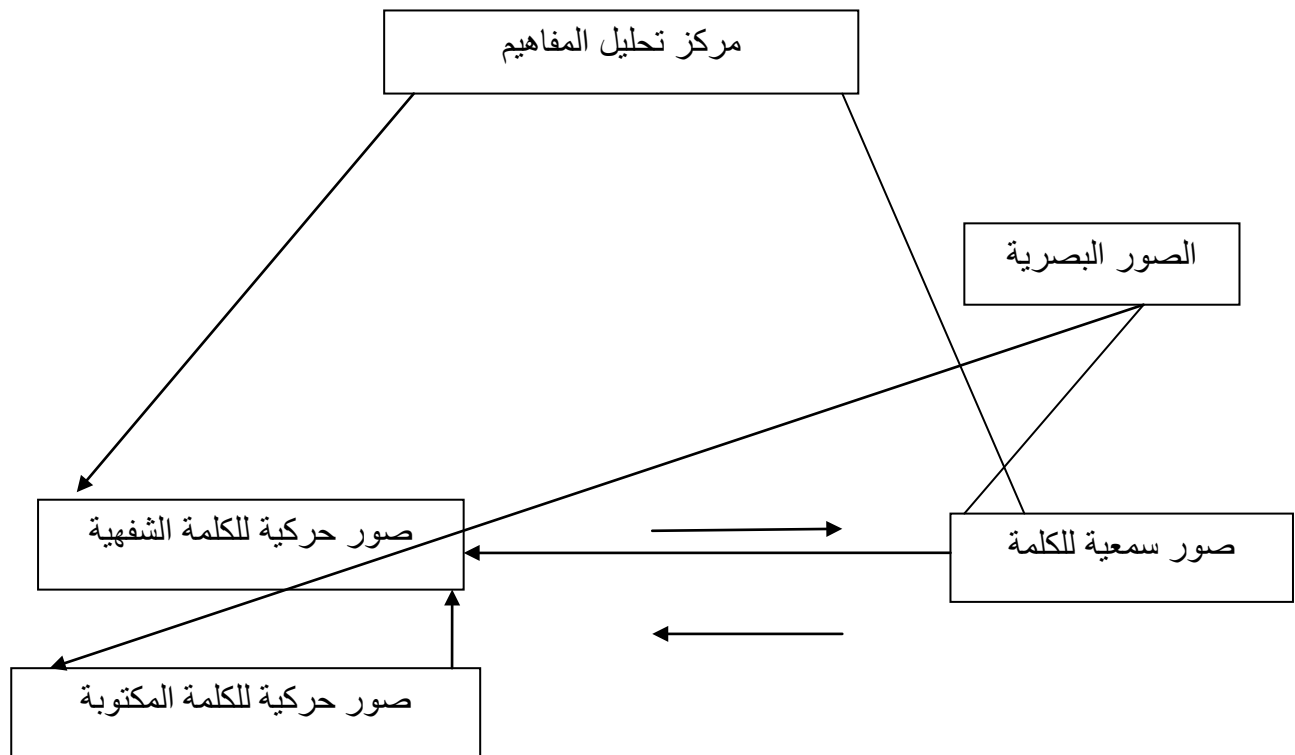
مراكب ، 2011، ص.61).

1-6-2 نموذج ليشتيان (Leichtien) :

حاول ليشتيان (Leichtien) أن يعطي توضيحاً نموذجياً تفاعلياً لتعلم القراءة و لعله ارتكز في تحديده هذا على:

- ✓ مركز تحليل المفاهيم.
- ✓ العلاقة بين صور الكلمة (السمعية) (الحركية الشفهية).
- ✓ العلاقة بين الصور البصرية و الحركية الشفهية للكلمة.
- ✓ كما أوضح العلاقة بين الصور الحركية المكتوبة و الصور الحركية الشفهية.

نرى أن النموذج ليشتيان (Leichtein) كان كلاسيكياً، حيث جاء هذا النموذج الأول بصورة آلية فيزيولوجية محضة، مغفلاً بذلك تحديد مستويات التمثيل الضرورية لترجمة المثير المقروء لمعناه الحقيقي.



الشكل رقم 02 يوضح عملية القراءة لـ (Leichtein). (Nespoulous , 1988, p266)

1-6-3 - نموذج نسبولوز (Nespoulous) :

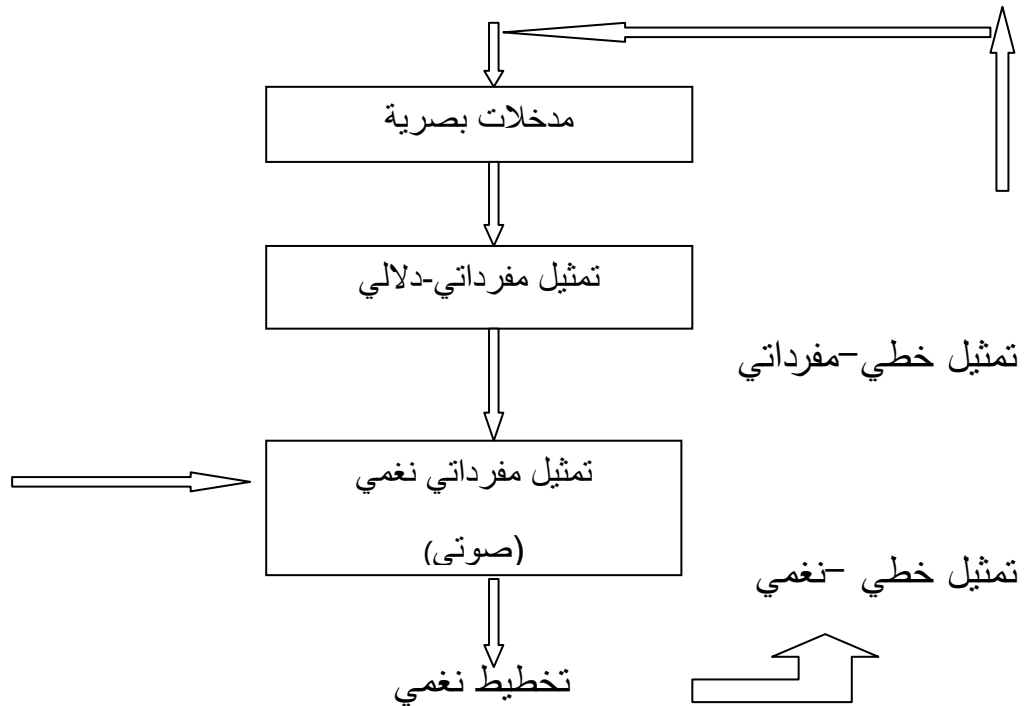
هذا ما جاء به نسبولوز Nespoulous كبديل لنموذج ليشتاين (Leichtein) حيث اقترح:

* التمثيلات الضرورية لترجمة المثير المقروء لمعناه الحقيقي.

* ترجمة المثير المقروء إلى مثير شفهي (في القراءة الجهرية).

* يكون نتاج مستويات متباينة المعبر عنها بتمثيلات مختلفة.

انطلاقاً من من هذا النموذج يتم التعرف على الكلمة (شكل خطي) بداية بتمثيلها الخطي المفرداتي (Lexique - orthographique)، وهذا يسمح أوتوماتيكياً (آلياً) بتمثيلها الدلالي بناءً على الخبرات المعرفية للقارئ ، وعلى هذا تكون الاستجابة النغمية المنتقاة جاهزة للتعبير عن الكلمة (التلفظ) ، علماً أن العمليات المختلفة للمعالجة النغمية تنفذ قبل الاستجابة الفيزيولوجية للأعضاء المسئولة. (Nespoulous, 1988, p 621).



شكل رقم 03 يوضح نموذج نسبولوز لعملية القراءة. (Nespoulous , 1988, p260).

1-6-4 - نموذج سيمور (seymour) :

حاول سيمور أن يوضح الإستراتيجية القرائية من خلال سيرورات المعالجة المعرفية الثلاثة حيث اشتمل نموذجه إلى البعد الذي كان جوهر انتقاد النماذج السابقة، وحجر الزاوية بالنسبة له، فالقراءة حسبه هي محصلة تفاعلية لسيرورات الآتي ذكرها تبعاً كما يلي:

1. سيرورة المعالجة البصرية: والتي تشمل على:

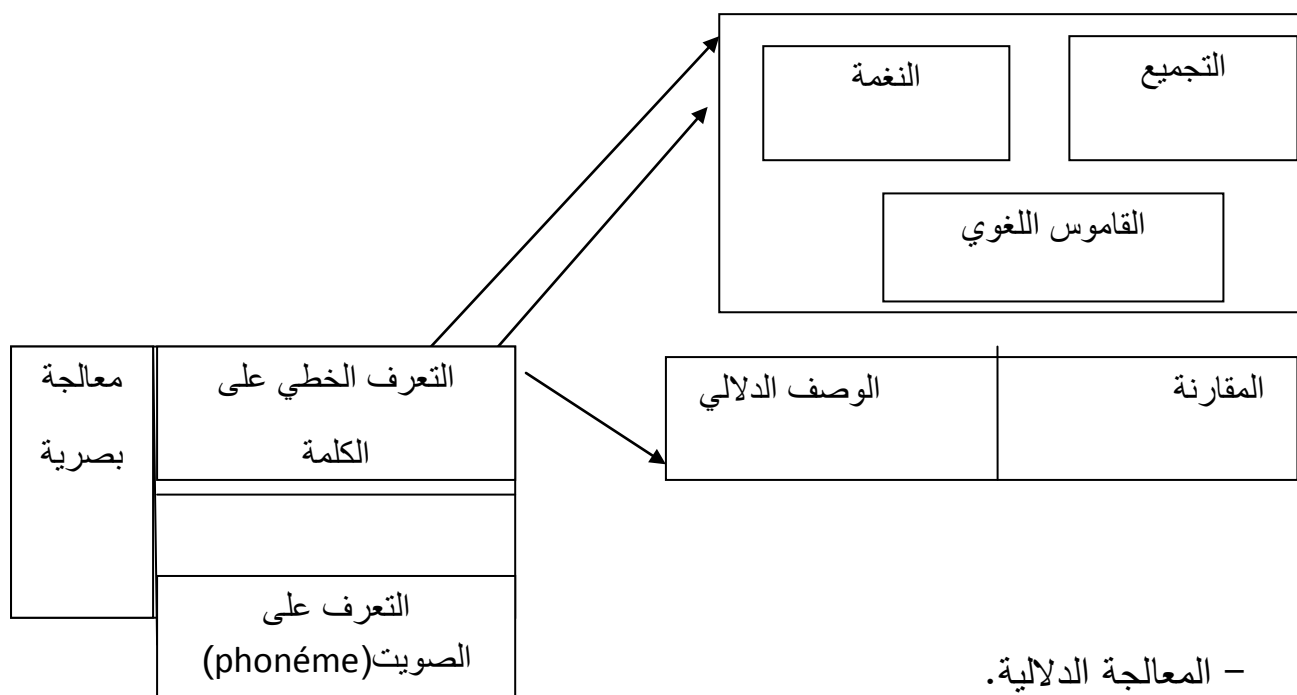
- التعرف الخطي على الكلمة- التعرف على الصوت.

2. سيرورة المعالجة النغمية: والتي يشترط فيها:

* التجميع * النغمة * القاموس اللغوي.

3. سيرورة المعالجة الدلالية: والتي تستوجب:

* المقارنة * الوصف الدلالي. (حاج صبري، 2005، ص.94).



- المعالجة الدلالية.

الشكل رقم 04 يوضح نموذج (Seymour). (كما ورد في حاج صبري، 2005، ص.94).

1-7- أساليب و طرق تعلم القراءة:

1-7-1- الطريقة التركيبية: هي أن نتعلم الحروف أولاً ثم نندرج بها إلى مقاطع بالكلمات

ثم الجمل، حيث يهتم المعلم بربط شكل الحرف بصوته، وهذه الطريقة تنقسم إلى:

- **الطريقة الهجائية:** يبدأ الطفل في هذه المرحلة في هذه الطريقة بتعلم الحروف

الهجائية و أسمائها و أشكالها ، وبالترتيب الذي عليه (ألف،باء،تاء،ثاء...الخ)

،ولذلك سميت بالطريقة الهجائية،ويسير المعلم في تدريسها على النحو الآتي:

- ينطق المعلم الحرف المكتوب على اللوح، ويقوم التلميذ بالترديد وراءه، ويكرر ذلك

عدّة مرات، و قد يكتب المعلم عدداً من الحروف حسب قدرة الأطفال و يقرأها

بالتسلسل، ويقوم الأطفال بترديدها خلفه (أ-ب-ث-ج-ح-خ....الخ) عدّة مرات،

ثم يسألهم عن أشكالها، ثم يقوم بالعملية المخالفة بين مواقع الحروف، ثم يسأل عنها

ليتأكد من معرفتهم لها.

- يقوم المعلم بتدريب التلاميذ على كتابتها حتى يتقنوها.

- ينتقل المعلم إلى مجموعة أخرى من الحروف وهكذا حتى النهاية، مع التركيز على

أهمية الترتيب لهذه الحروف، فهو بهذه الطريقة يتبع الطريقة الجماعية عند القراءة، و

الأسلوب الفردي عند الكتابة. (السبط، 2010، ص.28).

- **الطريقة الصوتية:** يبدأ الطفل في هذه الطريقة بأصوات الحروف مباشرة بدلاً من

أسمائها، لذا فهي تقتصر على مرحلة تعلم الحروف نفسها، يتبع في تدريسها

الخطوات الآتية:

- يكتب المعلم الحرف الأول (أ) أمام التلاميذ، أو يعرضه على بطاقة بخط كبير واضح

مع صورة (الأرنب) مثلاً و يقول وهو يشير إلى الحرف: ألف همزة و فتحة (أ) و

التلاميذ يرددون خلفه، ثم ينتقل إلى الحروف الأخرى، ويستطيع المعلم أن ينتقل إلى

الحروف منفصلة، ثم مجتمعة، كأن يقول: د-فتحة-د، ر-فتحة-ر، س-فتحة-س....،

وهذه الطريقة تتيح للمتعلم أن يتعلم ثلاثمائة و أربعون وستين صوتاً، ولا ينتقل المعلم بتلاميذه في كثير من الأحيان إلى تكوين الكلمات إلا بعد امتلاك الطفل عدداً كثيراً من الأصوات.

تمتاز هذه الطريقة بـ:

- ✓ أنها تربط مباشرة بين الصوت و الرمز المكتوب.
- ✓ أنها تدرب التلميذ على الأصوات المختلفة.
- ✓ أنها ضرورية لابد منها في تعليم القراءة.(بلاوشيش، 2012، ص.33).
- **الطريقة المقطعية:** تعتمد هذه الطريقة على المقاطع و الكلمات، ويجعل منها لتعليم وحدات لتعلم القراءة للمبتدئين بدلاً من الحروف و الأصوات، ولذلك سميت بالطريقة المقطعية، وهي محاولة لتعليم الطفل القراءة عن طريق وحدات لغوية أكبر من الحرف و الصوت، ولكنها أقل من الكلمة.

تتكون الكلمة العربية غالباً من مقطعين فأكثر، و الطفل بهذه الطريقة يتعلم عدداً من المقاطع ليؤلف بها الكلمة، ومن المعلوم أيضاً أن الكلمات ذات المقطع الواحد في العربية قليلة مثل: (من - ما - في - لم - قل)، وأن الكثير منها لا يمكن تقديم صور موضحة لها، لذلك كانت هذه الطريقة صعبة على الأطفال، وعادةً فإن هذه الطريقة تبدأ بتدريب الأطفال على كتابة حروف العلة مع لفظها، وذلك عن طريق كلمات تتضمن هذه الحروف حتى يتقنها الطفل، استخدام حروف العلة يهدف في البداية على استخدام حروف المدّ لتوضيح أصوات بقية الحروف الهجائية، ومن ثم يمكن أن يبني بحرف واحد و مدّ مقاطع مثل (با - بو - بي)، ونتيجة هذه المقاطع الحاصلة لكل حرف تتاح الفرصة للطفل أن ينطق هذا الحرف أكثر و بدرجة أكبر، وحتى يثبت لدى الطفل صوت الحرف

و نطقه بطريقة أدق، يلجأ المعلم إلى تقديم مقاطع للتلاميذ ذات معنى مهم عندهم مثل: (بابا-ماما..). (لسبط، 2010، ص.31).

لكن هذه الطريقة ثقيلة على الأطفال، لأنها تلقي عليهم عبئاً لا يتحمله في القدرة الأولى من تعلمه القراءة، لأنها تلزم الطفل أن يتذكر مقاطع الكلمات فإن لم يستطع فلا يستطيع أن يفهم المقاطع الجديدة. (العطوي، 2013، ص.48).

1-7-2- الطريقة الكلية (التحليلية): تتضمن أية طريقة في التدريس أكبر قدر من الوضوح في المعنى تعد طريقة جيدة و ناجحة بالنسبة للطفل، ومما لا شك فيه أن الطريقة الكلية تحقق هذه الميزة إلى حد كبير، إضافة على هذا فإن الطريقة تتوافق مع العملية الإدراك التي يمر بها الإنسان، إذ هو في طبيعته يبدأ بإدراك الأشكال بشكل كلي، ولا يدرك أجزائها أول مرة (بناءاً على النظرية الجشطلفية)، ويصوغون هذه الطبيعة بأن الجزء نفسه لا قيمة له لانتمائه للكل، فالحرف لا معنى له في نفسه، ولا دلالة إلا في إطار الكلمة التي ينتمي إليها، والكلمة أيضاً قد تحمل معنى، ولكن معناها الدقيق لا يتضح إلا إذا وضعت في الجملة، ولذلك كانت هذه الطريقة في تعليم القراءة أنسب لنمو المتعلم، وأقرب إلى الطبيعة، علاوة على شعور الطفل بأنه يقرأ شيء ذا دلالة، فيتولد لديه الدافع الذاتي، ولهذه الطريقة عدّة أشكال وهي:

- **طريقة الكلمة**: يبدأ التلميذ في هذه الطريقة (أنظر و قل)، بتعلم القراءة عن طريق الكلمة لا الحرف، ولا الصوت، ولا المقطع، ومع أنها تبدأ عن طريق تعلم الوحدات اللغوية كسابقتها إلا أنها أوسع منها، ولها معان يفهمها الطفل، ففي هذه الطريقة يقوم كثير من المعلمين بتعليم طريقة الكلمة الكلية من خلال استعمال الصور، والبطاقات ويتبع في تدريسها ما يلي:

- ينطق المعلم الكلمات بصوت واضح مشيراً عليها، ويقوم التلاميذ بمحاكاته ناضرين إلى الكلمة بإمعان و تركيز، وفي الوقت نفسه يؤكد المعلم العلاقة بين الصور و الكلمة.
- يقوم المعلم بتكرار نطق الكلمة عدّة مرات لتثبيت صورتها في أذهان التلاميذ.
- يتدرج المعلم في الاستغناء على الصور المرافقة لهذه الكلمات حتى يصبح الطفل قادراً على التعرف على الكلمة و يميزها دون الاستعانة بالصور.
- يقوم المعلم بتحليل الكلمة إلى حروفها حتى يستطيع الطفل التمييز بين الحروف.
- **طريقة الجملة:** ظهرت هذه الطريقة نتيجة للانتقادات التي وجهت إلى طريقة الكلمة، وتعد الجملة في هذه الطريقة الوحدة التي يتم بها تعلم القراءة وتقوم على الأسس الآتية:
 - إعداد جمل قصيرة من قبل المعلم مما يألّفه التلاميذ، وكتابتها على اللوح أو على البطاقات، وقد تؤخذ الجملة من أفواه التلاميذ.
 - ينظر التلاميذ إلى الجملة بانتباه وتركيز ودقة.
 - ينطق المعلم بالجملة ويردها الأطفال وراءه جماعات، ثم يعرض جملة أخرى تشترك مع الأولى في بعض الكلمات من حيث المعنى و الشكل، ويتبع فيها ما فعله في الأول.
 - بعد عدّة جمل يبدأ بتحليل الجمل، ويختار منها الكلمات المتشابهة لتحليل الحروف، ويجدر بالمعلم هنا ألا يتعجل في عملية التحليل و لا يبطئ فيها. (بلا وشيش، 2012، ص.35).

1-7-3- الطريقة المزدوجة (التحليلية -التركيبية): يتبين من خلال استعراضنا لطرق

التدريس السابقة، أن لكل طريقة مزايا وعيوب، وأن ليس هناك طريقة واحدة تتمتع بكل المزايا، وعليه فإن الاتجاه الحديث يسعى إلى الجمع بين أكثر من طريقة، وبمعنى أن يؤخذ من كل طريقة مزايا وترك مساوئها قدر الإمكان، لذلك ارتأى المختصون إلى

ضرورة الاستفادة من كل طريقة سواء كانت كلية أم جزئية، ومن ثم تتبلور فكرة الطريقة المتبعة حالياً في التدريس، وهي الطريقة التركيبية-التحليلية، التي من أهم عناصرها ما يلي:

- ✓ تقدم للأطفال وحدات معنوية كاملة للقراءة وهي الكلمات ذات المعنى ينتفع الأطفال بمزايا طريقة الكلمة.
- ✓ تقدم لهم جملاً تشترك فيها بعض الكلمات، وبهذا ينتفعون بطريقة الجملة.
- ✓ أنها معنية بتحليل الكلمات تحليلاً صوتياً للتعرف على أصوات الحروف وربطها برموزها وبهذا تستفيد من الطريقة الصوتية.
- ✓ أنها تعنى في إحدى مراحلها بمعرفة الحروف الهجائية رسماً واسماً، وبهذا ينتفع بمزايا الطريقة الأبجدية.

تخلصت هذه الطريقة من العيوب التي لحقت بالطرائق السابقة، ومن الأمور التي تزيد من فاعليتها كأسلوب في تعليم القراءة للمبتدئين كونها تبدأ بما هو مستخدم في حياة الطفل اليومية، حيث تستهل خطواتها باختيار كلمات قصيرة مما يألفه الطفل، تستغل الصور الملونة و النماذج و الحروف الخشبية وغيرها من الوسائل استغلالاً وافراً مما يضمن لهذه الطريقة عنصر التشويق و الرغبة، ويعتمد تعليم القراءة بالطريقة المزدوجة على عدة مراحل، إذ يعتمد المعلم على أربعة خطوات لا بد من أن يسلكها متدرجة واحدة بعد الأخرى، بحيث تمهد المرحلة السابقة إلى المرحلة اللاحقة، وتتداخل فيها المراحل كما يلي مرحلة الإعداد و التهيئة.

1. مرحلة التعريف بالكلمات و الجمل.
2. مرحلة التحليل و التجريد.
3. مرحلة التركيب. (لسبط، 2010، ص.34.35).

1-8- شروط تعلم و اكتساب القراءة:

إن عوامل اكتساب القراءة عديدة ومتنوعة في كثير من العمليات العقلية كالفهم و الاستنتاج، وتتكون عملية القراءة من أحداث لا يمكن ملاحظتها في ذاتها، وإن ما نلمسه منها هو المثيرات التي تحدث في البداية و المتمثلة في رؤية الرمز المكتوبة و الاستنتاجات التي تأتي في النهاية في صورة سلوك يعبر عن فهم الشخص لما يقرأ. (Habib, 1997, p15).

فالقراءة عملية لا يمكن أن تحدث بمعزل عن الأنشطة العقلية للفرد، ولكنها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالعمليات المعرفية العليا مثل: الإدراك، الذكاء، وغيرها، كما ترتبط بالنمو اللغوي، وأيضاً بالإمكانيات المعرفية للفرد بدرجة كبيرة. (أحمد، 2002، ص.6).

ولقد استطاع العديد من الباحثين أن يحددوا عدّة عوامل تجعل الطفل مؤهلاً لتعلم القراءة وهي:

1-8-1- العوامل البيولوجية: وهي تلك المتعلقة بسلامة الفرد من الناحية الجسمية و خاصة البصر و السمع، وكذا من الناحية العقلية، وهي وجود الذكاء و العوامل اللغوية، وما يرتبط بها من وظائف رمزية، ومن هذه العوامل و أبرزها نذكر:

❖ **العوامل الجسمية:** يؤثر النمو الجسدي للطفل في مدى استعداده لتعلم القراءة، وذلك أن القدرة على التعلم تحتاج إلى جسم سليم من حيث البصر، السمع، الحركة، ويؤدي القصور في نمو أي جانب من الجوانب إلى التأثير على قدرته على تعلم القراءة بنجاح. (العطوي، 2010، ص.25).

❖ **التمييز البصري العادي:** قبل البدء بتعلم القراءة على الطفل أن يكون صحيح النظر، قادر على توجيه وتركيز نظره حتى يستطيع أن يرى ما يقع تحت بصره واضحاً كاملاً، كما يجب أن يكون قادراً على التمييز بين الأجزاء الصغيرة كالتفريق بين د و ذ، والتفريق

بين كلمتين متقربتين مثل: قائم و نائم ،كما أن قدرة العين و اعتبارها الاتجاه الصحيح أثناء الرؤية ضرورة لابد منها قبل البدء في تعلم القراءة. (البجة، 2003، ص.108).

❖ **التمييز السمعي العادي :** للأذن أهمية كبيرة في عملية القراءة ،فإن كان الطفل غير قادر على السمع الجيد فإنه سيجد صعوبة في ربط الأصوات المسموعة (Les phonèmes) بالكلمات المرئية المكتوبة (Les graphèmes) التي تقدم له كمادة للقراءة .(الناشف محمود، 1999، ص.34). نستطيع بكل بساطة أن نحدد العلاقة الوثيقة بين القدرة السمعية و تعلم القراءة، فلا عجب أن التلميذ الذي يعاني من مشكلة سمعية يجد عائقاً يحول بين القراءة و الفهم القرائي، فهو عاجز عن الربط السليم بين النغمات (الأصوات) التي يسمعها و الكلمات الخطية التي يقرأها ،كما أنه يجد صعوبة في تعلم الهجاء الصحيح للكلمات، فيعاني من فقر قي قاموسه اللغوي، فينجر عن كل هذا انعكاسات انفعالية قد تعيق الحياة اليومية للتلميذ. (بطرس، 2009، ص.80).

❖ **الصحة العامة:** إن للصحة العامة للطفل أهميتها كعامل من عوامل اكتساب القراءة، إلا أن تعلم القراءة يقتضي انتباهاً و يقظة و تركيزاً، والطفل الذي يستولي عليه التعب و الإرهاق لا يجد الطاقة التي تمكنه من الاستمرار في التعلم، فسرعان ما يشرد ذهنه ،وفيما يسترد انتباهه يكون قد فاتته بعض عناصر الدرس الأساسية، كما أن الطفل قد يضطر بسبب ضعف صحته و مرضه أن يتغيب عن المدرسة فيفوته تعلم كلمات جديدة، ويفوته أيضاً تثبيت كلمات قديمة. (الحسن، 2000، ص.27).

1-8-2- العوامل العقلية: ليست العوامل الجسمية و حدها هي التي تحدد استعداد الطفل للقراءة، وإنما هناك العوامل العقلية، وذلك أن النجاح في تعلم القراءة يقتضي قدراً معيناً من النضج العقلي، أما تحديد هذه القدرة من النضج تحديداً دقيقاً ففيه خلافاً بين الباحثين في ميدان تعلم القراءة، ففي الوقت الذي يفترض فيه بعضهم عمراً عقلياً قدره ست سنوات ،نرى

آخرين يشترطون ست سنوات وست شهور، في حين يرتفع به البعض الآخر إلى سبع سنوات. (السيد محمود، 1993، ص.140).

وغالباً ما تستخدم القدرة العقلية للطفل كمعيار رئيسي تقارن به قدرته على القراءة حتى تحكم على وجود العجز القرائي، والطريقة العادية لعمل هذه المقارنة هو استخدام العمر العقلي، أو صف التلاميذ كمفتاح للتوقع القرائي، وعندما يكون متوسط الطفل في القراءة أقل من عمره العقلي بدرجة كبيرة فمن المعتقد أنه قارئ عاجز بينما ينبغي بلا منازع أن تستخدم القدرة العقلية الحقيقية للطفل كاعتبار رئيسي في تصنيفه كقارئ عاجز، فمن الضروري الاحتياط و الحذر وذلك لسببين: الأول أن تحديد القدرة العقلية للقارئ الضعيف عملية صعبة، السبب الثاني أن المشكلة تتعقد بالحقيقة القائلة بأنه مع العمر العقلي يحسب منذ الولادة، فإن الطفل لا يتعلم القراءة بطريقة منتظمة إلا بعد أن يكون عمره ست سنوات و أكثر. (العطوي، 2010، ص.29).

1-8-3- العوامل اللغوية: تعد اللغة ضرورية لاكتساب القراءة، ولعل من أهمها ما يتعلق بالوظيفة الرمزية التي تتعلق بمستوى الكلمات و دلالتها و الصور التي تعبر عنها و أصواتها و الحركات و الأشياء، إذ لا بدّ أن يكون الطفل مهياً لإدراك ذلك كما يرى فالون (Faloun) حتى يكون قادراً على اكتساب مهارات القراءة، يجب أن يكون لديه لغة، كما يعرفها (Dolacaroix) «اللغة هي عملية رمزية من الدرجة الثانية». (السيد محمود، 1993، ص.141)

1-8-4- العوامل الانفعالية و الاجتماعية:

❖ **العوامل الانفعالية:** إن الحالة النفسية للطفل لها أثر واضح على قدراته على التعلم و الاستعداد للقراءة، فشعور الطفل بالمحبة و الأمن و الطمأنينة و الثقة بالنفس لمساعدته على التعلم بشكل عام، وتعلم القراءة بشكل خاص، وعلى النقيض نجد أن القلق و

الشعور بالخوف و الحرمان العاطفي يعرض الطفل لحالات من العقد وفقدان الثقة بالنفس. (بدير وصادق، 2003، ص.55).

❖ **الطمأنينة الاجتماعية:** أي قدرة الطفل على التكيف الاجتماعي داخل الصف ،ولهذا الاستعداد أثره في نجاح تعلم القراءة، وواجب المدرسة مساعدة الطفل غير القادر على التكيف الاجتماعي بمعاونتها له على النمو الاجتماعي عن طريق إشراكه في النشاطات الجماعية، وإعطائه مسؤولية فردية ،ومنحه عناية شخصية، وتدريبه على ضبط انفعالاته في المواقف المثيرة، كما يجب على المعلم أن يهيئ لمثل هؤلاء الطلاب المواقف التي تتيح لهم فيها فرص النجاح في التحصيل فيشعروا بلذة النجاح . (الحسن، 2000، ص.28.29).

1-9- الأسس المعرفية:

1-9-1- الذاكرة طويلة المدى (Mémoire à long terme): الذاكرة طويلة المدى هي ذلك المخزن الذي يحتوي على المعلومات التي يحتفظ بها الإنسان طوال حياته، كما أنها المحطة الأخيرة في نظامنا، حيث تستقر فيها خبراتنا و معارفنا بصورتها النهائية.

تمتاز هذه الذاكرة في الأنظمة الأخرى الحسية و العاملة من حيث سعتها الاستيعابية غير المحدودة، وبذلك تعتبر الذاكرة طويلة المدى أكثر الأنظمة تعقيداً أو تنوعاً. (سليم، 2009، ص.88).

تستمد الذاكرة طويلة معلوماتها من الذاكرة القصيرة، كما تقوم الذاكرة طويلة بتزويد الذاكرة القصيرة بالمعلومات عند الحاجة إليها لإتمام عمليات الترميز عند التعامل مع المثيرات الحسية الجديدة، والمساعدة الفرد في مواقف التفكير و التعلم وحلّ المشكلات. (العتوم، 2004، ص.132).

1-9-2- الذاكرة العاملة (Mémoire du travail) :

الذاكرة القصيرة المدى ليست مجرد مخزن مؤقت و محدودة السعة للمعلومات، أي أنها ليست حاجزاً للتسميع فقط، بل هي نظام لمعالجة المعلومات تؤدي وظائف عديدة، بالإضافة إلى أنها تقوم بترميز المعلومات، وتعيد ترميزها، وتمثلها، فإنها تعالج هذه المعلومات سواء كانت ممثلة على شكل رموز سمعية لفظية أو بصرية مكانية، أو حركية معنوية، أو بأية رموز أخرى، وقد أعطى النظام المعرفي للذاكرة القصيرة المدى منذ السبعينيات أدواراً و وظائف عدة، ومن المهام التي يقوم بها هذا النظام: استيعاب المشكلات و الاستدلال الذهني، ومتابعة حديث أو الاشتراك في مناقشة و اختبار الفرضيات الذهنية، واتخاذ القرارات وغيرها من المهمات المشابهة، و الذاكرة القصيرة المدى ليست جهازاً واحداً، وإن هذا المخزن المؤقت هو واحد من مكونات جهاز أكثر تعقيداً، إنه نظام سماه (بادلي) الذاكرة العاملة، وتستطيع الذاكرة العاملة حسب بادلي (Baddeley, 1993) القيام بمهمة المحاكمة العقلية بالرغم من كونها نظاماً محدود المصادر.

فبادلي يقول أن الذاكرة العاملة جهاز ذو آليات و ميكانيزمات خاصة به، و اقترح نموذجاً أصبح مرجعاً للدراسة في هذا المجال أين يقسم فيه الذاكرة العاملة إلى ثلاثة أقسام:

- 1) المنظم المركزي (L'administration central).
- 2) الحلقة الفونولوجية (Boucle phonologique).
- 3) مفكرة البصرية الفضائية (Calepin Visio-spatial). (صابر، 2009، ص.58).

1-9-3 الوظائف التنفيذية (Fonctions Exécutives) :

يشير مصطلح الوظائف التنفيذية في علم النفس العصبي إلى الوظائف التوجيهية، و التي تسمح بتنفيذ مهمة ما، والتعريف بالهدف أو الغايات المرجو بلوغها، و الاستراتيجيات

المناسبة من خلال مراقبة سيرها و نتائجها، وهي تتعلق بالوظائف العليا (وظائف المراقبة) التي تتدخل في العديد من أشكال التنشيط المعرفي. (Godefroye & al , 2008, p9).

في سياق آخر فإن الوظائف التنفيذية هي القدرات التي تسمح بإنشاء نماذج جديدة للسلوك ، و أشكال جديدة للتفكير ، هذه القدرات حسب مينينغ (Manning , 2005 , p189). تستخدم في وضعيات غير معروفة سابقاً ، وفي وضعيات تكون فيها السلوكات و الأفكار المخزنة لدى الفرد غير نافعة أو غير ملائمة، في هذا السياق تظهر الوظائف التنفيذية كقدرات تكيفية بدرجة عالية.

ويرى بادلي أن المهام التنفيذية هي العمليات التي تتحكم و تنظم الوظائف المعرفية الأخرى، وأن استخدام مفهوم المهام التنفيذية لوصف الأنشطة المعرفية على وجه التحديد تتطلب:

* عامل التكيف و التجديد ، تخطيط وتنفيذ استراتيجيات جديدة.

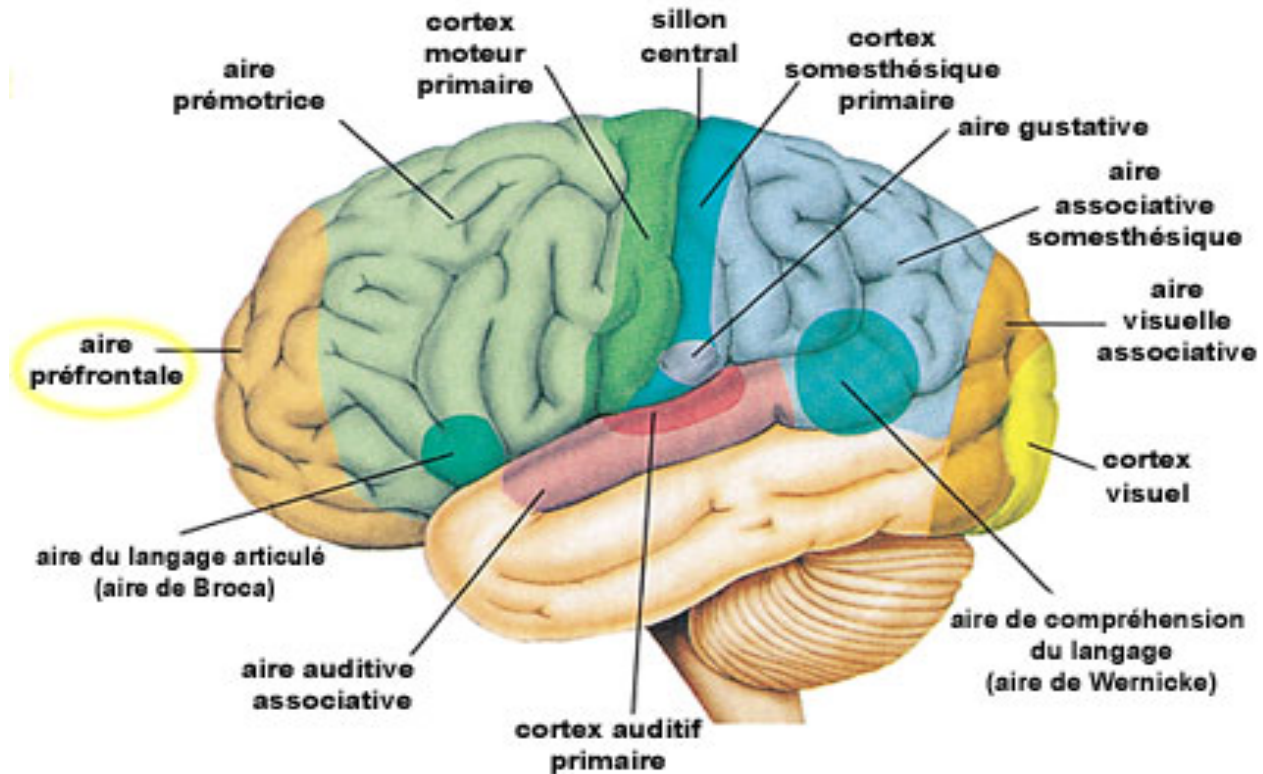
* المراقبة و العمل في التنظيم ، والقدرة على الاعتبار في المعلومات بغية ضبط الاستجابة. (الشقيرات، 2005، ص.214).

ووفقا للدراسات والمؤلفين يختلف عدد الوظائف التنفيذية التي تم تحديدها ولهذا وضع ميتاكي وآخرون (Mitaki & Al 2000) ثلاثة أسس وهي تنظر أيضا كمهام المسئول المركزي الرئيسية الثلاثة: التنشيط، التحديث في الذاكرة العاملة و الليونة الذهنية. (كما ورد في شاعو وزراوي، 2015، ص.26)

يمكن إضافة الوظائف التي وضعتها جود فروي و جريفكس (Godefroy & Grefex 2008) الاسترجاع النشط للمعلومات من الذاكرة طويلة المدى، مثل التخطيط، الانتباه، واستنتاج القواعد. (كما ورد في شاعو و زراوي، 2015، ص.26).

وهذا ما سوف نحاول تناوله بالتفصيل في الفصل الثاني الخاص بالوظائف التنفيذية.

10-1 الآليات العصبية المتدخلة في القراءة:



شكل رقم 05: المناطق العصبية المتدخلة في عملية القراءة (Delahaie , 2007).

إن عملية القراءة هي عملية معقدة تستلزم عمليات متسلسلة تشمل التعرف على الحرف وتحديدده، و تحديد صوته (الفونولوجي) و التهجئة و ذاكرة فاعلة أو عاملة، بحيث يرى ألن بادلي أنها توجه المعلومات القادمة أو المتدخلات في المخزن المؤقت إلى ما هو مطلوب من مهارات يمكن أن يكون مداها من القراءة و الحساب إلى حل المشكلات. (الشقيرات، 2005، ص. 256).

هذا بالإضافة إلى الدخول إلى مخازن الكلمات (معجم الكلمات) من أجل تحديد معنى الكلمة سواء عندما تكون مفردة أو عندما تكون مع مجموعة من الكلمات.

و هناك أيضا جهاز الإبصار فالجهاز البصري له مكونان رئيسيان:

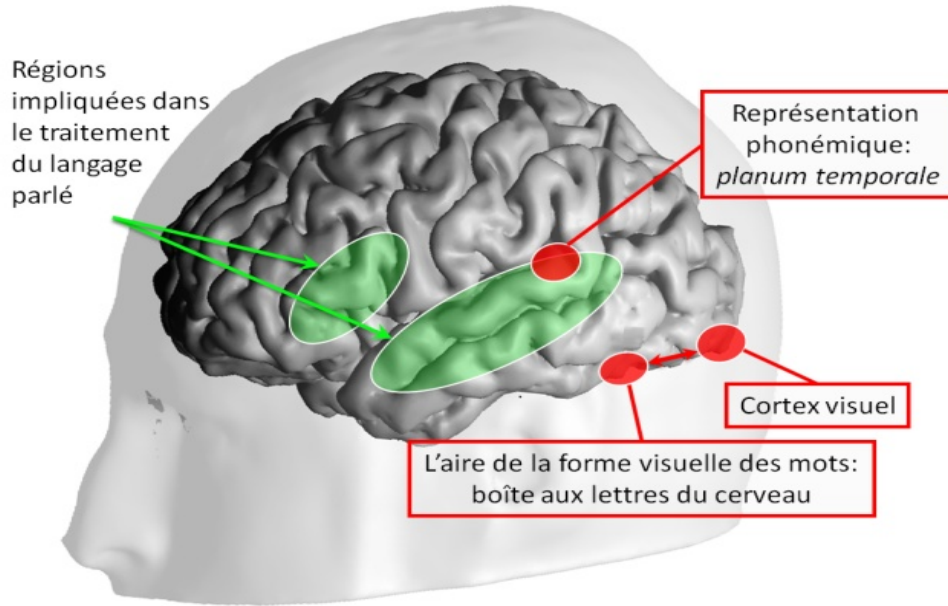
هما الجهاز الخلوي الكبير (أو ذو الخلايا الكبيرة) (Mangnocellular system) و الجهاز الخلوي الصغير (أو ذو الخلايا الصغيرة) (Parvocellular system) و هما موجودان في النواة الركبية الجانبية الظهرية في المهاد. الجهاز الخلوي ذي الخلايا الكبيرة يتكون من طبقتين ذات خلايا كبيرة و تكونان من الداخل و يعتقد أنه أقدم من الجهاز الخلوي ذي الخلايا الصغيرة و تقوم خلاياه بنقل و إرسال معلومات عن الحركة و العمق، و الفروق الصغيرة أو التباين. أما الجهاز الخلوي ذو الخلايا الصغيرة و الذي يتكون من أربع طبقات خارجية، يعتقد أنه تطور حديثا و هو الذي ينقل و يرسل المعلومات الخاصة باللون و التفاصيل الدقيقة، طبعا كلا الجهازين ينقل المعلومات من الشبكية إلى القشرة البصرية (الشقيرات، 2005، ص.257).

ويجب الإشارة إلى أن الجهاز ذا الخلايا الكبيرة ينتهي في الجزء الخلفي من الفص الجداري (parietal lobe) أما الجهاز الثاني فينتهي في الجزء السفلي من الفص الصدغي. و تعمل هذه الأجهزة على المعالجة البصرية في عملية القراءة على النحو التالي:

- الجهاز ذو الخلايا الكبيرة يكون نشطا خلال رمش العين أو الحركة التتبعية للعين.
- أما الجهاز ذو الخلايا الصغيرة فيكون نشطا خلال تثبيت العين كما يحدث في تمييز أو تحديد و معرفة الرموز المطبوعة أو المكتوبة.

وما يحدث أثناء القراءة أن الفرد يعمل سلسلة من حركات التثبيت تكون مفصولة بحركات رمشية من العين و يفترض أن الجهاز ذا الخلايا الكبيرة يكف أو يمنع الجهاز ذا الخلايا الصغيرة في كل حركة رمشية تقوم بها العين و ذلك للتأكد من أن الانطباع الذي تكون من عملية تثبيت العين قد انتهى، و بذلك لا يحدث تداخل بين هذه الانطباعات أو الصور. (الشقيرات، 2005، ص.257.258).

نظرية الدورة العصبية:



الشكل رقم 06: الشبكة العصبية للقراءة (Delahaie , 2007).

لقد أثبتت الدراسات عام 1982 بواسطة الرنين المغناطيسي التشريحي (L'IRM anatomique) على حالة كانت تعاني من عرض عسر القراءة النمائي، عدم قدرتها التعرف على الكلمات المكتوبة و الأوجه.

التي أثبتت عدم وجود اتصالات بين منطقة الإسقاط البصري والتلفيف الزاوي (Gyrus angulaire) الذي هو سياج لمركز الصورة البصرية للكلمات و التي تتمركز في منطقتي الفص القفوي_ الصدغي البطني في النصف الأيسر.

و كما ثبت اليوم على الرنين المغناطيسي الوظيفي (L'IRM fonctionnel) الذي أقيم على شخص سليم أكد الدور المهم لهذه المنطقة الدماغية حول المعرفة البصرية الخاص بقراءة ما هو مكتوب.

وظيفة هذه المنطقة بمقدورها أن تدعم المنطقة اللسانية الموجودة في الفص الصدغي، شيفرة بصرية تدمج سلسلة من الحروف المتعددة مثل (وضعية الكلمة و حجمها و شكلها.....)

هذه المنطقة البصرية هي التي تجيب أولاً بطريقة دائمة للكلمة التي تقدم لها سواء من الجهة اليمنى و من الجهة اليسرى في الحقل البصري دائمة في الحيز و هي التي بالضرورة ترسل المعلومات عن طريق الجسم الثفني (Le corps calleux) بين نصفي الكرة المخية.

(Delahaie, 2007).

2. الفهم القرائي :

يعد الفهم القرائي أساس عملية القراءة، وهو حجر الزاوية بالنسبة لها، ولا قيمة للقراءة بلا فهم، فالفهم هو الغاية من القراءة، وهو كذلك سلاح التلميذ نحو الصدارة الاجتماعية، الفكرية، الثقافية، و السياسية، والفهم القرائي هو ذروة مهارات القراءة للسيطرة على مهارات اللغة كلها.

2-1 تعريف الفهم القرائي: هو عملية عقلية بنائية تفاعلية يمارسها القارئ من خلال محتوى قرائي، بغية استخلاص المعنى العام للموضوع، ويستدل على هذه العملية من خلال امتلاك القارئ لمجموعة من المؤشرات السلوكية المعبرة عن الفهم. (عبد الباري، 2009، ص.8).

و يعرفه البصيص (2011) أنه اكتساب التلميذ القدرة على فهم المقروء فهماً حرفياً، واستنتاج معانيه الضمنية، والقدرة على نقده و تذوقه. (كما ورد في الصيداوي، 2015، ص.45).

ويرى سباشي (1976) Spache أن الفهم القرائي هو جوهر القدرة على القراءة الصامتة ، ويضيف أنه على الرغم من وجود اختبارات عديدة لقياس الفهم القرائي ، إلا أنه لا يوجد اتفاق عام من قبل العلماء و الباحثين على طبيعة المكونات المعرفية للفهم القرائي. (كما ورد في العطوي، 2013، ص.85).

و تعرفه (أحمد، سناء، 2011، ص.213). بأنه عملية عقلية تقوم على تفسير المعاني المتضمنة في المقروء، بناءً على خبرة تفاعلية بين الخبرة السابقة للقارئ و المعلومات الجديدة المتضمنة في النص المقروء، و المتمثلة في مستويات الفهم المختلفة.

ويعرفه الدليمي و الوائلي (2005) بأنه عملية تفكير يعي القارئ من خلالها الفكرة و يفهمها بدلالة خبرته ، ويفسرها بدلالة حاجاته و أغراضه ، وبعملية التفكير هذه يختار التلميذ الحقائق و المعلومات من النص ، و يحدد منها المعنى الذي قصده الكاتب ، ويقرر كيف ترتبط هذه المعلومات بالمعرفة السابقة لديه ، ويحكم بالنتيجة على مدى فائدتها في تحقيق أهدافه و تلبية احتياجاته. (كما ورد في الصيدوي، 2015، ص.46).

مما سبق يمكن تعريف الفهم القرائي على أنه عملية عقلية تتطلب توافر عدّة عوامل لحدوثها، تتمثل خاصة في العوامل اللغوية و اللسانية و الإدراكية، وكذا النفسية والاجتماعية، وعوامل أخرى من أهمها ما يمتلكه الفرد من معارف خاصة حول العالم، للوصول إلى فهم المعنى المتضمن في الجملة أو الرسالة التي أراد الكاتب إيصالها، وبصفة عامة ما تحمله الكتابة.

2-2 مستويات الفهم القرائي :

أما في مجال تحديد مستويات الفهم القرائي و أنماطه ، فقد صنف العلماء مهارات الفهم السابقة في مستويات متدرجة ، وظهرت عدّة تصنيفات للفهم القرائي ، ومنها تصنيف كلاهان و كلارك (Clark et Callahan) . وفيه صنفت مهارات الفهم القرائي إلى ثلاثة مستويات و هي:

- قراءة ما على السطور.
- قراءة ما وراء السطور.
- قراءة ما بين السطور.

و المستوى الأول من هذه المستويات هو أساس الفهم، وهو يعني الفهم اللفظي للكلمات والجمل و التراكيب، أما المستوى الثاني فيهتم بالبحث عن الأدلة، و إصدار الأحكام، وتفسير النتائج، ويشتمل المستوى الثالث القدرة على التوقع، واستنتاج التعميمات و التطبيقات التي لم يذكرها الكاتب.(غازي، 2005، ص.278).

و ذكر (عبد الباري، 2011، ص.92.95). أنه يمكن تقسيم مستويات الفهم القرائي إلى ما يلي:

1. **مستوى الفهم المباشر:** وتشمل تحديد دلالة الكلمة، تحديد الفكرة العامة للموضوع، تحديد الأفكار الجزئية، قراءة الأشكال و الرسوم البيانية.
2. **مستوى الفهم الإستنتاجي:** ويشمل علاقات السبب بالنتيجة ، العنوان المناسب للمقروء ، أهداف الكاتب في النص ، خصائص أسلوب الكاتب ، سمات الشخصيات من خلال الحوار و الأحداث الواردة في النص ، القيم المتضمنة بالنص المقروء .
3. **مستوى الفهم الناقد:** ويتضمن التمييز بين السمات و الفروض، التمييز بين الحقائق و الآراء، التمييز بين الأفكار الرئيسية و الثانوية، التمييز بين الأهداف الضمنية والمعلنة، التمييز بين الواقع و الخيال في المقروء.
4. **مستوى الفهم التدوقي:** ومن مهاراته ترتيب الأبيات حسب قوة المعنى، اختيار أنسب المعاني التي تضمنها النص الأدبي، تحليل بعض مواطن الجمال في النص الأدبي، فهم المعاني الرمزية المتضمنة بالنص المقروء، تلخيص النص.
5. **مستوى الفهم الإبداعي:** ويندرج تحته إعادة ترتيب الأحداث أو الأفكار بصورة مبتكرة، اقتراح حلول جديدة لبعض المشكلات الواردة بالنص المقروء، إعادة صياغة المقروء و ترتيب أحداثه، كتابة مادة مقروءة مشابهة للمادة التي قرأها.

كما أورد كل من سميث و روبن (1997) Smithe et Robin أربعة مستويات للفهم القرائي وهي:

1. فهم المقروء بالمستوى الحرفي: ويعنى هذا المستوى بمعرفة ما في المقروء من معلومات صريحة (أفكار رئيسية، أفكار فرعية، تفاصيل)، وربط بعضها ببعض مع القدرة على تذكرها و استرجاعها.

2. فهم المقروء بالمستوى التفسيري: ويشمل هذا المستوى إدراك المعاني في المقروء و فهم العلاقات بين الأسباب و النتائج، والقدرة على الاستنتاج من المقروء والاستدلال به و التوصل إلى تعميمات.

3. فهم المقروء بالمستوى الناقد: ويتضمن هذا المستوى الإبداعي، ويعنى هذا المستوى بالإفادة من المقروء على نحو يتميز بالأصالة و الجودة، أي في الحياة العملية وفي حلّ المشكلات. (كما ورد في العطوي، 2013، ص.104).

اختلف الباحثون في تحديد مستويات الفهم بصفة عامة ، لكنهم اتفقوا على البعض منها ، فنجد كل من سميث و روبن وكالاهان و كلارك يقرون بوجود المستوى الحرفي ، وكذا الإستنتاجي لكنهم اختلفوا في المستويات الأخرى ، وعليه يمكن أن تتدرج مهارات الاستيعاب القرائي عامة ضمن ثلاثة مستويات: الحرفي ، التفسيري ، و النقدي.

2-3- أهمية الفهم القرائي:

يعدّ الفهم القرائي أكثر مهارات اللغة أهمية ، فهو الغاية لكل قراءة، و لا فائدة لأي قراءة بلا فهم، و القارئ الذي يتمكن من مهارات فهم المقروء يحقق الأهداف التي يقرأ من أجلها فيوسع خبراته ويستفيد من تلك الخبرات في حلّ مشكلاته، ويسيطر على مهارات اللغة، ويمتلك القدرة على تحقيق النجاح العملية التعليمية، بالإضافة إلى اتساع أفكاره، وثراء معلوماته. (الصيداوي، 2015، ص.46).

وذكرت (سناء أحمد، 2011، ص.221). أن أهمية الفهم القرائي تتمثل فيما يلي:

✓ الاستفادة من المقروء بأفضل صورة ممكنة.

✓ السيطرة على فنون اللغة.

✓ استخدام المقروء في حلّ المشكلات.

✓ التفوق الدراسي في جميع المجالات.

فالفهم القرائي ضمان للارتقاء بلغة المتعلم وتزويده بأفكار ثرية ، وإكسابه مهارات لا سيما أنه يعد مطلباً أساسياً في القراءة و الفهم ، أيا كان محتواه ومجاله، يؤدي إلى تحسين الواقع وينعكس على الحياة الاجتماعية و الفكرية و السياسية في المجتمع.

2-4- مكونات و عناصر الموقف القرائي: يتكون الموقف القرائي من ثلاثة عناصر أو مكونات أساسية وهي:

1. القارئ: يعد القارئ العنصر الأول من عناصر الفهم القرائي ، فالقارئ هو الذي يمارس القراءة من خلال تفاعله مع الموضوع ، ويتم هذا التفاعل من خلال توظيفه الجيد لقدراته العقلية و اللغوية بشكل صحيح. (الصيداوي، 2015، ص.48).

2. الموضوع أو النص القرائي: يشير إلى اللغة المكتوبة، ويؤثر وضوح النص و تنظيمه على قدرة القارئ و فهمه و الشعور بما يقرأ. (العطوي، 2013، ص.91).

3. السياق القرائي: المقصود بالسياق القرائي أن عمليات تعلم القراءة تحتل مكانها داخل السياق القرائي، ويقرأ فيها ويتعلم فيها. (عبد الباري، 2011، ص.48).

ويلعب السياق دوراً هاماً في التعرف على الكلمات ضمن الجمل أو النص، إذ يركز قودمان (Goodman) مثلاً على الأثر التسهيل، فالكلمات التي تكون موجودة ضمن السياق تعرف أسرع من الكلمات الموضوعية لوحدها، كما وضع الدور الواضح لوضع الافتراضات عند بناء المعنى. (العطوي، 2013، ص.96).

2-5- عمليات الفهم القرائي:

لقد عنيت الكتابات و الدراسات بالاستيعاب القرائي من حيث مهاراته، وعملياته، واستراتيجياته ، ووصف طبيعة التفاعل بين النص و القارئ و العوامل المؤثرة فيه ، وقد قسم أندرسون (Anderson) الاستيعاب القرائي إلى ثلاث مراحل وهي:

2-5-1- مرحلة الاستقبال الحسي (Perception) : وفيها تحول الرموز الإشارات إلى ما يمثلها من ألفاظ.

2-5-2- مرحلة الإبانة عن المعنى: وفيها تحول الألفاظ إلى ما يمثلها من معان في الذاكرة.

2-5-3- مرحلة التوظيف (Utilisation) : وترتبط فيها المعاني و المعلومات المكتوبة بالمعلومات و المعاني الموجودة في الذاكرة. (الدليمي و الوائلي، 2005، ص.18).

2-6- مهارات الفهم القرائي: تدرس عملية الفهم القرائي على أنها مهارات متعددة على الرغم من أنها عملية تفكير غير محسوسة، وهذه المهارات تشمل ما يلي:

- ✓ تذكر معاني الكلمات.
- ✓ استنتاج معاني كلمة من خلال النص.
- ✓ إيجاد إجابات واضحة مباشرة للأسئلة أو من إعادة صياغة المحتوى.
- ✓ ربط الأفكار الموجودة في النص مع بعضها البعض.
- ✓ القيام باستنتاجات من خلال قراءة النص.
- ✓ إدراك هدف الكاتب من خلال قراءة النص.
- ✓ التعرف على أسلوب و طريقة الكاتب في التأليف.
- ✓ متابعة التركيبية اللغوية للقطعة القرائية. (الحيلواني، 2003، ص.146).

2-7- صعوبات الفهم القرائي:

تعد صعوبات الفهم القرائي من أكثر المشكلات على ذوي صعوبات التعلم، فهي حاجز أمام تطورهم الأكاديمي، و أمام مسيرتهم التعليمية في اكتساب و نهل العلوم و المعارف، حيث إن قرائهم لا تعبر عن فهم المعنى، ويلاحظ أنهم لا يدركون معظم المواقف القرائية ما تتضمنه قراءتهم من معان، مما يؤثر على تحصيلهم الأكاديمي في الموضوعات الدراسية المختلفة.

2-7-1- مفهوم صعوبات الفهم القرائي:

يختلف معنى هذا المفهوم باختلاف الباحثين إلا أنهم يتفقون في مفهومه العام على أنه الصعوبات التي يتلقاها التلميذ في فهم ما يقوم بقراءته، حيث أن صعوبات الفهم القرائي هي عدم القدرة على التعرف على الرموز المكتوبة وربطها بدلالاتها و تفسيرها في ضوء الخبرة الثقافية السابقة للتلميذ، و عدم القدرة على إعادة بناء النص، وبحث عميق لما وراء النص من الكلمات و الجمل، وعدم تجاوز البنية السطحية للنص إلى البنية العميقة. (محمود وآخرون، 2013، ص.612).

ويعرف (عبد العزيز، 2005، ص.195). صعوبة الفهم بأنها صعوبة شديد في القراءة يعاني التلميذ فيها مشكلة في فهم الكلمات.

أما التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي: فيمكن تعريفهم بأنهم ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، ولكنهم يجدون صعوبة في ترميز المعلومات الصوتية، والمقروءة في الذاكرة و استيعابها نتيجة لنقص الاستراتيجيات، وفي تنظيم الفعال لتدفق المعلومات من الذاكرة، وهذا العجز له الأثر في فهم محتوى النص. (حمدان نصر و فلاح علوانة، 1998، ص.77).

2-7-2- أسباب صعوبات الفهم القرائي:

تنتج صعوبات الفهم القرائي الفهم القرائي من مجموعة العوامل التي تتفاعل معاً مسببةً هذه الصعوبات، وعموماً يكون هناك عاملاً واحداً مسبباً لهذه الصعوبات، فعملية الفهم القرائي في النهاية محصلة لتفاعل شبكة من العوامل و ليست محصلة لعامل واحد.

ومن هذا المنطق يشير ديرلي و آخرون (Durley & al, 2001, p4) إلى تعدد أسباب التي تؤدي إلى صعوبات الفهم القرائي للتلاميذ منها:

- عدم مشاركة الوالدين في متابعة الأبناء في تعلمهم للقراءة.
- معاناة التلاميذ من صعوبات التعلم.
- عدم تماشي المنهج الدراسي مع الفروق الفردية.
- انخفاض دافعية التلاميذ و الافتقار للانضباط الذاتي .
- الحاجة إلى تدريب المعلمين لمعالجة الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ.

وقد أرجع جاكوبكي و آخرون (Jacobocci & al, 2002, p2) الأسباب التي تؤدي إلى صعوبات الفهم القرائي إلى ما يلي:

- النقص في الخبرات التعليمية في القراءة و الكتابة.
- عدم استخدام استراتيجيات القراءة الفاعلة في حجرة البحث.
- انخفاض الدافعية الذاتية للتلاميذ.

وقد تعددت الأسباب المؤدية إلى صعوبات الفهم القرائي و من بينها:

- اضطرابات في الوظائف العليا (الإدراك ، التخطيط ، التنظيم....).
- اضطرابات في الذاكرة العاملة و اضطرابات في التفكير المنطقي. (العطوي، 2013، ص.115).

و أرجع بونجراتز و آخرون (2003) Bongratz & al أسباب صعوبات الفهم القرائي إلى نقص في مهارات التفسير الصوتي و تعلم المفردات ، والمنهج الذي لا يتناسب مع احتياجات التلميذ ، ونقص المشاركة الو الدية اتجاه الأبناء في تعليم القراءة ، و نقص في المعرفة السابقة مما يؤدي إلى معاناة التلاميذ من صعوبات الفهم القرائي. (كما ورد في محمود و آخرون، 2013 ، ص.613).

من العوامل التي تؤثر في درجة الفهم القرائي نجد أيضا:

- معلومات الطفل السابقة و تجاربه و خبراته المتقدمة.
- عمره ودرجته في القراءة.
- ذكاء الطفل مما لا شك فيه أن العامل الأول في زيادة الفهم في القراءة هو الذكاء، وقد أثبت علماء النفس وجود درجة عالية من الترابط بين الذكاء و الفهم في القراءة.
- سرعة القراءة و الفهم: إذ وجد أنه كلما ازداد القارئ سرعة ازداد فهمه للمادة المقروءة.
- عدد مفردات الطفل: إن الفهم في القراءة يعتمد لدرجة ما على عدد مفردات الطفل والكلمات الواردة في القراءة، و أيضاً.
- تأثير طبيعة الكلمات: إن طبيعة الكلمات المنتخبة لها مفعول، فالكلمات الصعبة تحول دون فهمه

- تأثير طريقة التدريس: إن الطريقة الجميلة أدعى للفهم من الطريقة الصوتية.
 - خلق وضع ذهني مناسب: ويتم ذلك عن طريق الوسائل الآتية:
1. التمارين المشوقة التي تبعث على القيام بالعمل.
 2. بوساطة قطع الأوراق المطبوعة وتكوين قاموس لمفردات التلميذ.
 3. بوساطة الأسئلة التي تعطي بعض المعلومات أو الإرشادات حول المادة.
 4. شرح المادة قبل البدء بها.
 5. القراءة مع الانتباه إلى المعنى و استبقاء الفكرة الرئيسية. (غافل، 2005، ص.22.23).

2-8- النماذج المعرفية للفهم القرائي:

تعددت النماذج و اختلفت في تفسير للفهم فمنها ما ارتكز على تنشيط الذاكرة بأنواعها المختلفة، ومنها ما أكد على بناء أهمية بناء التصورات أو الاقتراحات، في حين يرى البعض الآخر ضرورة بناء المعنى العام، ولذا اختلفت وتعددت النماذج القرائية و سنستعرض فيما يلي بالتفصيل إلى أهمها:

إن مكونات السلسلة في نموذج تجهيز المعلومات يتألف من أنساق فرعية يؤدي كل واحد منها وظائف وعمليات مختلفة، ينتج عنها خروج المعلومات من مرحلة و دخولها إلى مرحلة أخرى فمثلا، كل مرحلة تمثل معالجة للمعلومات تحدث داخل ذهن الفرد عند القراءة يتم تحويل الكلمات المطبوعة وهي مدخل بصري إلى مخرج سمعي، وبما أن المنظور المعرفي ينظر إلى السلوك المعرفي بأنه منظومة أو نسق مؤلف من سلسلة من المراحل، فهو يتطلب وجود تنظيم مختلف لهذه المراحل، وهناك ثلاثة أنواع أي أن المراحل مرتبطة ببعضها بطريقة تتابعيه، فإما أن يكون تنظيماً تتابعياً ، لهذا التنظيم تكون مخرجات إحدى المراحل مدخلا للمرحلة التالية لها، ولا يتم تحويل المعلومات في أو يكون تنظيماً متوازيًا، أي مرحلة إلا بعد استقبالها لمخرجات المرحلة السابقة له وفي هذا التنظيم فإن عدة مراحل تتعامل مع المعلومات أو المداخلات في الوقت نفسه، فقد يمكن أن تنتهي مرحلة دون أن تنتظر مخرجات المرحلة السابقة لها. أو يكون تنظيمًا مختلفًا وهنا يستخدم التنظيمين السابقين.

تبعاً لمنحنى معالجة المعلومات و مستويات المعالجة سنعرض مجموعة من النماذج المعرفية في تفسير كيفية معالجة الأفراد للنصوص المقروءة. (صياح، 2006، ص.79).

2-8-1- نموذج جارمان (Garman , 1990) :

يبين هذا النموذج أن تجهيز الرسالة اللغوية سواء كانت مقروءة أو مسموعة تتم من خلال طريقتين، الأولى منهما: و هو المعجم (lexique) والذي يتلخص دوره في التجهيز وفي

استخلاص الشكل والمعنى من المعلومات المتدفقة، والتي تتمثل في مكونات تعبر عنها كلمات، إما الطريق الثاني: فيتمثل في استخدام تركيبات و نظم الكلمات في بنائها السطحي، وما يتضمنه هذا البناء من قضايا دلالية مستخلصة في ضوء معاني الكلمات والعلاقات التي تربط بين هذه الكلمات، وهذان الطريقان يوجد أسفلهما نظم الإدراك والإنتاج، والتي تعد نظاما تتوسط بين المستوى الأعلى الذي يمثل نسق اللغة و مكون المعجم والتركيب، و المستوى الأدنى الذي يمثل إشارة لغوية تعبر عن الاستجابة المنتجة، وبين هذين المستويين توجد الذاكرة العاملة، والتي تعد بمثابة المكون الفعال في عملية التجهيز، حيث أنها تستخدم المعلومات المستخلصة من مكون التجهيز المعجمي، ومكون التجهيز الخاص بالتركيب والنظم للاستفادة من هذه المعلومات في استخلاص المعلومات اللازمة للتجهيز.

طبقا لهذا النموذج فإن الفرد يقوم باستخلاص معنى الكلمات عند تجهيزه للرسالة اللغوية متأثرا في ذلك بمكون الشكل سواء كان ذلك يتعلق بالشكل الصوتي أو البصري.

فبالنسبة للشكل الصوتي فإنه يتناول النغمة، النبرة، ارتفاع وانخفاض الشكل الصوتي للكلمة، أمد النطق والوقف الصوتية، و ذلك من خلال عملية التجهيز الإدراكي السمعي وتكوين صورة سمعية جملة، يتم تخزينها في مخزن الذاكرة الحسية للمعلومات، لتقوم الذاكرة العاملة بعد ذلك بأخذ ناتج التجهيز لتلك المعلومات للاستفادة منها في تجهيز محتوى هذه المعلومات المتدفقة .

أما بالنسبة للشكل البصري فإنه يتمثل في النظام البصري للكلمات، و كذلك الأحرف التي تكون الكلمات، والحدود الفاصلة بين الكلمات والعبارات، وذلك من خلال عملية التجهيز ليتم تكوين صورة بصرية جملة يتم تخزينها في مخزن الذاكرة الحسية ، الإدراكي البصري للمعلومات، لتقوم الذاكرة العاملة بعد ذلك بأخذ ناتج التجهيز لتلك المعلومات للاستفادة منها في تجهيز محتوى هذه المعلومات المتدفقة، حيث يتم في الوقت نفسه الربط بين ما تم

استخلاصه سمعيا وما تم استخلاصه بصريا، ليتم عمل خريطة بصرية صوتية، خلال عملية التجهيز قبل المعجمي ليتم خلالها عملية القراءة أو الهمس الداخلي خلال المعجم العقلي.

بعد ذلك تبدأ عملية التجهيز المعجمي في المعجم العقلي بهدف تحديد الشكل النهائي لسلاسل الكلمات ومعناها، معتمدا في ذلك على المخزون المعجمي لدى الفرد، وكذلك معتمدا على التركيب والسياق اللغوي والمعنى الكلي لهذا السياق، والذي تحدده العلاقات الدلالية للتفاعل (صياح، 2006، ص.83.84).

2-8-2- نموذج أرونسون و فريز (Aaronson & Feres , 1986):

يرى هذا النموذج أن تجهيز النص يتضمن ثلاثة أنواع رئيسية من العمليات وهي:

- العملية الأولى: تشفير الكلمات:

ففي هذه العملية يتم تشفير الخصائص الشكلية و المعجمية للمدخل البصري، حيث يتم تحويل هذا المدخل البصري إلى وحدات صوتية مقابلة، وذلك من خلال تحويل الحرف أو المقطع إلى الوحدات الصوتية المقابلة في المعجم العقلي، وفي أثناء عملية التجهيز المعجمي هذه يقوم الفرد باسترجاع المعلومات المرتبطة بالتركيبات اللغوية والدلالية التي تم تخزينها في الذاكرة طويلة المدى عن كل كلمة يتم قراءتها، وفي عملية التجهيز المعجمي هذه فإن التشفير يتوقف على الخصائص المعجمية.

- العملية الثانية: تجهيز الجملة

بعد ذلك ينتقل المجهز إلى تجهيز الجملة حيث يتم تحويل البنية السطحية للجملة إلى تنظيم يتضمن مكوناتها، ثم تحويل هذه المكونات إلى أجزاء يسهل إدراكها والاحتفاظ بها لاسترجاعها فيما بعد، ومن هنا يشير أرونسون و فريز (Aaronson & Feres) أن القراءة إذا كان الهدف منها الاحتفاظ بالمعلومات، فإن ذلك يتطلب تشفير مكونات عديدة للبنية

السطحية للجملة، أما في حالة ما يكون الهدف من القراءة هو الفهم، فإنه لا تشفر المكونات المفاهيمية للجملة والعلاقات الدلالية التي ترتبط بين هذه المكونات.

- العملية الثالثة : تمثيل القضايا و إعادة ترتيبها

تبدأ عملية تمثيل هذه القضايا أو البنى الصغرى وإعادة ترتيبها في بنية هرمية مكونة بنية أو قضية كبرى، وهي عملية تتضمن إعادة تغيير بعض البنى أو التركيبات السطحية للجملة في هذه المرحلة من التجهيز حيث ترجع الصعوبة في فهم النص وفق هذا النموذج، إلى عدم قدرة بعض الأطفال على الفصل بين المكونات السطحية الخاصة المكونات الدلالية للكلمات، كما أنهما يكونون غير قادرين على تمثيل، التركيب، بالبنية ودمج القضايا أثناء تجهيز المعنى دمجا يقوم على التفاعل بينهما وهو ما يرجع إلى استخدامهم للاستراتيجيات المناسبة في فهم النص. (صياح، 2006، ص.84).

2-8-3- نموذج فريدكسون (Frederikson's) :

طبقا لهذا النموذج فانه لكي يتم فهم النص المقروء فإن الفرد يقوم بتشفير المثيرات اللغوية، و التي تتمثل فيه كلمات في صورة منظومة مواصفات بصرية أو صوتية ذات معنى معين، ثم ربط هذه الشفرات مع بعضها البعض، وإجراء تكامل فيما بينها، تتمثل في تكوين بنية داخلية للمعلومات تتكون من المفاهيم و المعاني المعجمية والوحدات الصرفية النحوية أو بعد ذلك تتم عملية توليد تمثيل داخلي للبنية اللغوية داخل الجملة، الخاصة بقواعد اللغة الواحدة، و بين الجمل بعضها البعض، ليتم أثناء هذه العملية أيضا تجهيز البنية الأساسية للرسالة اللغوية التي يتضمنها النص، حيث يستفاد من البنية اللغوية لمنظومة اللغة.

في خلق بنية القضية الدلالية التي تتضمنها هذه البنية اللغوية، كما في الجمل حيث تتكون بنية القضية الدلالية هذه من شبكة مفاهيم وعلاقات دلالية تربط هذه المفاهيم في شبكة دلالية متكاملة، بعد ذلك يقوم الفرد بتنظيم بنية القضايا المستخلصة مستخدما عملية

الاستنتاج للوصول إلى موضوع الرسالة، والذي يتمثل في المجال الذي تعبر عنه الرسالة اللغوية. (صياح، 2006، ص87).

8-3-4 - نموذج كينتس (Kintsch , 1977) :

في فهم اللغة المكتوبة والمنطوقة مراحل تجهيز يوضح نموذج كينتس (Kintsch) الرسالة اللغوية، سواء كانت مقروءة أو مسموعة، حيث تعتمد عملية الفهم النهائية للرسالة اللغوية على تفاعل طريقتين تحليليتين في المعالجة هما: المعالجة من الكل إلى الجزء، حيث يتم الاعتماد طبقاً لهذه الطريقة على الخلفية الثقافية المخزونة في الذاكرة طويلة المدى، لدى الفرد، والمعالجة من الجزء إلى الكل، حيث يتم الاعتماد فيها على مؤشرات النص والتي يتمثل دورها في تزويد الفرد بمنظومة من الخصائص البصرية والصوتية في المعالجة.

طبقاً لهذا النموذج فإن الفرد أثناء تجهيزه للرسالة اللغوية يقوم بتحليل المثيرات اللغوية (الكلمات) تحليلاً إدراكياً، ثم تمثل بصرياً في صورة شفرة بصرية، قد يتم تحويلها إلى الشفرة الصوتية المقابلة لها في المعجم العقلي وذلك كما في حالة القراءة، إما إذا كانت المثيرات اللغوية مسموعة فإنها تمثل في صورة شفرة صوتية، ويتم تجهيزها في المعجم العقلي، حيث تطابق بما تم تخزينه من قبل الذاكرة طويلة المدى حتى يتم تعرف الكلمة، وبعد تعرف الكلمة يقوم الفرد بمعالجة وتجهيز سلاسل الكلمات وتنظيمها في جمل وتركيبات ذات مكونات محددة، وذلك في ضوء استخدامه لقواعد الاستراتيجيات التي تم تخزينها من قبل في الذاكرة طويلة المدى، وهي المرحلة التي تسمى بمرحلة المعالجة اللغوية، بعد ذلك يقوم الفرد بإجراء تحليل لمعاني الكلمات لهذه الجمل يتمثل في استخلاص القضايا الدلالية الصغرى التي تحملها البنية السطحية لهذه الجمل، وتنظيمها في بنية هرمية متماسكة تسمى البنية الكبرى للنص، وهي تمثل المعنى المستخلص من النص ككل، بعد ذلك تبدأ عملية التحليل الوظيفي للمعنى الذي تم تمثيله من الرسالة اللغوية، كما يتم الاستفادة منه في صورة

سلوك ملاحظ، سواء كان هذا السلوك يتمثل في صورة كتابية أو كلامية. (صياح، 2006، ص.88).

خلاصة الفصل :

نستخلص مما ذكرناه سالفاً أن القراءة هي النافذة إلى الفكر الإنساني و الموصلة إلى كل أنواع المعرفة المختلفة.

وتعد القراءة من أهم المهارات اللغوية التي تسمح للطفل من تنمية وتطوير اكتساباته وقدراته المعرفية، فهي ليست مجرد فك للرموز وإنما هي القدرة على فهم النصوص المقروءة من خلال القيام بشرح، تحليل، وكذا تفسير الأحداث الواردة في النص، و ذلك بإتباع الاستراتيجيات سواء المعرفية أو الميتماعرفية التي يستعملها الفرد عند القراءة.

فالفهم القرائي هو أساس عملية القراءة، وهو حجر الزاوية بالنسبة لها، ولا قيمة للقراءة بلا فهم، كونه هو الغاية منها، وفيما يلي سنتعرض إلى الوظائف التنفيذية باعتبارها المتغير الثاني في دراستنا، وسنتطرق إلى دورها في عملية الفهم القرائي.

الفصل الثاني

الفصل الثاني: الوظائف التنفيذية.

تمهيد.

- 1- لمحة تاريخية عن الفصوص الجبهية و الوظائف التنفيذية.
 - 2- تعريف الوظائف التنفيذية.
 - 3- أنواع الوظائف التنفيذية.
 - 4- تطوير الوظائف التنفيذية.
 - 5- الجانب التنموي للوظائف التنفيذية.
 - 6- اضطراب الوظائف التنفيذية.
 - 7- الأسس العصبية للوظائف التنفيذية.
 - 8- علاقة الوظائف التنفيذية بالدماغ.
 - 9- النماذج المفسرة للوظائف التنفيذية.
 - 10- علاقة الاضطرابات اللغوية (صعوبات القراءة والفهم القرائي بالوظائف التنفيذية).
 - 11- الوظائف التنفيذية وصعوبات التعلم.
 - 12- الوظائف التنفيذية والمهارات العاطفية والاجتماعية.
 - 13- الوظائف التنفيذية والتكيف الاجتماعي.
- خلاصة الفصل.

تمهيد:

تحضى الوظائف المعرفية بالمكانة الكبرى في ميدان العلوم العصبية كما تعد الوظائف التنفيذية من أبرزها، غير أن الاهتمام بها، اهتمام قليل، والدراسات الحديثة كلها تسعى للتعريف بها، وليس من السهل تحديد مفهوم لها.

فالوظائف التنفيذية هي ما يسمى بالوظائف العليا، تتدخل في الوضعيات الجديدة على عكس الوضعيات الروتينية المألوفة، هذه الأخيرة هي التي تعتمد على الاستجابة التلقائية بشكل لا يحتاج إلى بناء الانتباه، على عكس من ذلك فإن الوضعيات الجديدة تحتاج إلى بناء مخطط عمل من خلال التنسيق بين مختلف الأفكار الموجهة إلى التحكم والمرونة المعرفية التي تعرف بالوظائف التنفيذية.

1- لمحة تاريخية عن الفصوص الجبهية و الوظائف التنفيذية:

يعتبر اضطراب الوظائف التنفيذية من بين أكبر الأعراض النفس العصبية ، حيث بدأت أولى الدراسات من طرف جون أرلو (John Harlow)، بعد الحادث الذي تعرض له فيليز (Pheneas gage,1848) وهو عامل في السكة الحديدية ، وهذا بعد اختراق قضيب معدني لخدّه الأيسر و خرج في مقدمة الجمجمة و الفصوص الجبهية للدماغ ، وبعد الإصابة أصبح هذا العامل متقلب الأطوار، وحدث تغيير كبير في شخصيته ، أصبح عديم المسؤولية ، وغير قادر على البدء في مهمة تتطلب تخطيط. (cité par Mennier, 2001, p84).

أضاف هافمان (Haffman 1969) أن النتائج الاجتماعية لهذا الاضطراب تظهر مختلفة باختلاف الحالات ، واكتشف أيضاً ويلت (Welt 1887) تغيير في المزاج بصفة كبيرة عند 8 حالات تعاني من الإصابة في الفص الجبهي، كما أعطى جازتر ووتر Jaztrawitz (1988) اسم (Moria) بالنسبة للحالات التي تعاني من إصابات جبهية، وهذا يعني حالات التهيج الصبباني ، ومنذ الملاحظات الأولى للعرض الجبهي، لاحظ الباحثون اضطرابات الانتباه و التخطيط ، وكذا وجود تدهور فكري هذا ما أكدته ستار (Star 1884) و شوست (1902)

Schust، وقبل بداية هذا القرن أثبتت الأعمال العيادية المنصبة حول عينة كبيرة من المصابين جبهيا وجود اضطرابات سلوكية هامة ، وهذا ما قام به كل من ريكنر (1936) Rickner و قولد ستان (1939) Gold Stein (cité par Lussier , 2001 , p309). من جهته بيفيلد (Pennfied , 1945) بعد الدراسات التي قام بها، نفى وجود إصابات في الوظائف المعرفية العليا بعد الإصابات الأمامية ، وهذا ما جعله يبرر الاستئصال الجبهي عند الحالات المصابة بمرض عقلي، هذا العمل فتح المجال أمام مجموعة من البحوث حول الاضطرابات المعرفية التي تخلفها الإصابة الجبهية، ويمجيء لوريا (Luria, 1973) أعادت للفص الجبهي كالأهمية التي يعرفها الآن بتفريق الخصائص الأساسية للعرض الجبهي، و اقترحت النظرية النفس فيزيولوجية لدور الفصوص الجبهية (cité par Lussier, 2001, p309). قام أنطونيو ودامسيو أنا (Antonio & Hanna Damnsion 1994) من جامعة (Iowa) ، وهما أخصائيين في علم النفس العصبي بمحاولة إعادة فحص إصابة فينيس قاج (Phenas Gage) بواسطة الكمبيوتر انطلاقا من الجمجمة و القضيبي الحديدي المحفوظان في جامعة (Harvard)، وحسب هذه الدراسة فإن القضيبي اجتاز المنطقة الصدرية المتوسطة للفصوص الجبهية (Région Vento - Mediane) ، والتي تحتوي على القشرة المحجرية (Cortex orbitaire) ، واكتشفوا أن الوظائف المسندة لهذه المنطقة يصعب قياسها تجريبيا ، إذ أنها تساهم في مراقبة الانفعالات ، وهي اتخاذ القرارات، وباتصالها مع اللوزة (L'amygdale)، فإن القشرة المحجرية تقرر السلوكات الملائمة. (Mennier, 2001, p84). أما الأعمال التي استعملت التجريب الحيواني في هذا المجال كانت من طرف فيري (1875) Ferrie بعد استئصال المساحة الجبهية المحجرية للقردة فلاحظ أنها تواصل الحركة، النظر، الشم .. الخ لكنها تعرضت لتغيير كبير، حيث أصبحت هادئة لا تبدي أي اهتمام لأي شيء كان، فقدت الملاحظة الذكية و اليقظة.

كذلك جاكبسون (Jakobson) في سنوات الثلاثينات أجرى دراسة على القردة بعد إصابات تجريبية للقشرة الظهرية قبل الجبهية، فلاحظ اضطراب المهام التي تتطلب عدة علاجات معرفية كالانتباه للمعلومات الفضائية، تخزين المعلومات، اختيار المعلومات، مع عدم قدرة كف الإجابات غير الصحيحة، ولاحظ أن الشمبانزي الخاضع للاستئصال مزدوج للفص الجبهي اختفى لديه القلق، وأصبح لا مبالي، وهذا من خلال المهام الصعبة التي خضع إليها، وهذا ما أعطى لـ إيقومونيز (Egumoniz) فكرة استئصال الفص قبل جبهي بهدف علاجي. (cité par Mennier, 2001, p85)

هكذا بدأت الأبحاث فيما يخص الفصوص الجبهية ووظائفها ، والاضطرابات التي تتجر عنها بعد إصابة القشرة قبل الجبهية ، ومختلف هذه الاضطرابات و السيمولوجية التي تخلفها الإصابة الجبهية تعرف تحت اسم اضطرابات الوظائف التنفيذية (أو العرض الجبهي).

2- تعريف الوظائف التنفيذية:

يستخدم مصطلح الوظائف التنفيذية في الكثير من الأحيان، وإنه ليس من السهل تحديد مفهوم واحد، حيث وجدت العديد من التعاريف، وهذه التعريفات تختلف في بعض النواحي ولكن لديهم قاسم مشترك، فهي تشير دائماً إلى شكل من الأشكال السيطرة المعرفية والسلوكية، وهذه السيطرة تسمح بالوصول إلى التوازن بين الحفاظ وتعديل الإجابات المعرفية والسلوكية.

والوظائف التنفيذية عبارة عن عمليات معرفية عليا مستقلة نسبياً عن بعضها البعض التي تسمح بسلوك فعال ومستهدف يكون مكيف مع البيئة.

وتغطي الوظائف التنفيذية جميع العمليات المتعلقة بتنظيم السلوك ومراقبته، ويشكل أدق تتدخل في حيز داخل الأوضاع غير الروتينية التي تتطلب تنفيذ وتقييم الخطة، وأخيراً تصحيحها من أجل تحقيق هدف معين، تشمل عدة مفاهيم مختلفة كل من الذاكرة العاملة، التخطيط، التثبيط، الليونة الذهنية. (Pascale, 2007, p117)

كما عرفها بييريك (Pierrick, 2014) على أنها تشير إلى قدرة الدماغ على التكيف مع الحالات غير العادية، فإنها تجمع مع القدرة على وضع الخطط والتوقع والإجراءات التي يتعين القيام بها في الترتيب الصحيح ورصد هذه الإجراءات والقدرة على التكيف، وأي اضطراب في الوظائف التنفيذية يمنع الأداء العادي لهذه المهام، ويترجم اضطراب في الوظائف التنفيذية عند الأطفال بفرط النشاط والشخصية المندفعة أو بالعكس بواسطة اللامبالاة والبطء الشامل في جميع المجالات.

وتعرف أيضاً: عبارة عن الوظائف التي تدير وتقوم بإشراف وإدارة جميع الوظائف الأخرى المحددة. (cité par Mazeau, 2005, p207)

ويرى بينلرجو (Ben l'ergo, 2015) بأن الوظائف التنفيذية تتوافق مع القدرات اللازمة لشخص ما من أجل التكيف مع الأوضاع الجديدة، يعني بطريقة غير تلقائية وغير روتينية، عندما تواجه حالة جديدة أو معقدة، ليس هناك إجابة جاهزة، وبالتالي سيكون من الضروري القيام بالاختبارات واتخاذ القرارات وذلك بوضع خطة عمل بينما الحالة الروتينية يتم تشغيل الإجراءات التلقائية بدون تفكير.

والوظائف التنفيذية تتكون من القدرات التي تمكن الفرد من الانخراط في السلوك مستقل بغرض خدمة الذات بنجاح، ومادامت هذه الوظائف سليمة فيكون للفرد أن يصمد في حالة ما أن يفقد عدداً من وظائفه المعرفية الأخرى، ويمكنه الاحتفاظ باستقلاليته وإنتاجيته البناءة، ولكن إذا أصيبت الوظائف التنفيذية بخلل ما، فإنه يعجز عن رعاية ذاته بصورة مقبولة أو يعجز عن أداء أعمال مفيدة من تلقاء نفسه، أو يحتفظ بعلاقات اجتماعية عادية بصرف النظر عن مدى سلامة قدراته المعرفية، وغالباً يكون الخلل في الوظائف المعرفية في مجالات معينة محددة بينما يكون الخلل في الوظائف التنفيذية عامّاً يؤثر في كل جوانب السلوك (ملكيه، 1997، ص.21).

ويعرف ويلش (welsh) هذه الوظيفة على أنها "القدرة على الاحتفاظ بتوجه ملائم لحل المشكلات بغرض تحديد هدف مستقبلي، على أنها يسمح هذا التوجه بالتخطيط الاستراتيجي، وضبط الانفعالات والبحث المنظم، ومرونة التفكير وتغيير الأفعال، وحتى ينم ذلك، يرى أن هذه الوظائف تشمل عمليات مختلفة مثل اختبار الهدف، التنبيه والتخطيط على بيئته (التواب، 2009، ص.9).

وكما جاء عند زيلازو وآخرون (Zelazo et al (2005 فإن هذه الوظائف تساعد الفرد على اكتساب المرونة المطلوبة للأداء، وذلك من خلال كف التمثيلات غير الملائمة واستبدالها بالملائم منها، وذلك في ظل التغيرات المختلفة التي قد تطرأ على الظروف المحيطة به، وفي نتائج السلوك الذي يقوم به. (كما ورد في التواب، 2009، ص.21).

وجاء في (Burgess 1997) أن مفهوم الوظائف التنفيذية يعد من المفاهيم الجديدة نسبياً في علم النفس العصبي، ويستخدم لوصف عدد من العمليات التي تتدخل في العديد من النشاطات التي لم يتم حتى الآن تعريفها تعريفاً جيداً مثل: حل المشكلات، والتخطيط، وبدء النشاط أو استهلاله، والتقدير المعرفي. (كما ورد في التواب، 2009، ص.21).

سابقاً قد قدم عديد من الباحثين تعريفات متباينة للوظائف التنفيذية ويختلف كل منها عن الآخر في العمليات المتضمنة فيه، وتعرف الوظيفة التنفيذية على أنها: خطة فردية وتوجه يختار وينظم المكونات المعرفية المتنوعة للعمليات الموجودة وذلك لتحقيق هدف معين. (Jordan, 1998, p.6).

كما تعرف على أنها: "تلك العمليات التي تقود الأفكار والحركات والأفعال البسيطة نسبياً في سلوك موجه نحو الهدف "لذلك فهي تعتبر من القدرات المعرفية الضرورية اللازمة للنشاط الآلي المناسب مع وجود نشاط جسمي كافي وقدرة عقلية على إنجاز مكونات هذا النشاط. (التواب، 2009، ص.24).

وقد يكون الغموض المحيط بتعريف هذا المفهوم نتاج عن مساهمته ليس فقط في المجال العصبي، ولكن أيضاً في المجالات المعرفية والنفسية والذي نتج عنه توافر تعريفات مختلفة لهذا المفهوم حسب المجال الذي يهتم بدراسته، وعملية يمكن تعريف الوظيفة التنفيذية من خلال وجهات نظر مختلفة منها:

2-1 تعريف الوظيفة التنفيذية من خلال نظرية معالجة المعلومات:

تعرف على أنها: "تعبير الفرد التلقائي لعملية الضبط أو تتابع الضبط كاستجابة مقبولة للتغير في الهدف وذلك في مهمة معالجة المعلومات" ويمثل ذلك ثلاثة مكونات لمرونة الاستجابة وهي:

أ. **تحليل المهمة:** وذلك لتكبير المشكلة بمعنى - ليس فقط - المعلومات الشفهية المقدمة في المهمة، لكن أيضاً التغيرات المحتملة ومنطقيتها بالإضافة للنتائج المتوقعة.

ب. **إستراتيجية أو خطة التحكم والسيطرة:** وتشمل الآتي:

1- اختبار الأساليب المحتملة في حل المهام.

2- مراجعة اختيار الأساليب واستخداماتها مما يسمح بالتغيير المستمر في عملية

الاستجابة، وذلك بهدف حل المهمة وتحقيق الهدف.

ج. **إستراتيجية أو خطة المراقبة:** وهي العملية التحليلية التي تنهض بتقييم فعالية هذه

الأساليب المختارة، والتي تؤدي إلى استمرارية الأداء والتعديل والكف عند الانتقال إلى

أسلوب آخر إذا تطلب الوضع ذلك. (التواب، 2009، ص. 24-25).

2-2 المنحى العصبي:

حيث يعرف بيننجتون وزملاؤه (Pennington & al) الوظيفة التنفيذية على أنها:

"القدرة على الإبقاء على وجهة ذهنية مناسبة لحل المشكلات وذلك لتحقيق هدف

مستقبلي (cité par Eslinger, 1996, p371)

2-3 المنحى النفسي العصبي: ويعرف من خلاله دنكيلا (Denckla). الوظيفة التنفيذية على أنها "مجموعة من عمليات التحكم ذات المتطلبات العامة والتي تشمل الكف وإرجاء الاستجابة وذلك بهدف تنظيم وتكامل العمليات المعرفية والنتائج عبر الزمن" كما يعرفها هايز وزملاؤه (Hayes & al) على أنها: ترتيب المواقف الجديدة غير المألوفة بالشكل المناسب للأداء، بحيث لا يستطيع عناصر السلوك المنظم الآلي المعتاد الظهور بتلقائية (كما ورد في التواب، 2009، ص.25).

3- أنواع الوظائف التنفيذية:

كل العمليات الذهنية تتطلب عدة خطوات متتالية ولتحقيقها هناك وظائف ضرورية من أجل حدوثها، وليس هناك إجماع علمي حقيقي حتى الآن على تصنيف الوظائف التنفيذية وتسمية مكوناتها ومع ذلك فإن معظم الباحثون يحددون الوظائف الأساسية على النحو الآتي:

3-1 الذاكرة العاملة (La mémoire de travail) هي عبارة عن تحديث مع تقدم المهمة وتمثيلها للوضع مع مراعاة المعلومات ذات الصلة لغرض تحقيق الهدف، وأنه معلومة جديدة التي تأتي: (Nelli, Borst & Houdé, 2015) هو ذلك المثال من نظامنا المعرفي الذي يقوم بتخزين ومعالجة المعلومات بشكل مؤقت، وعلى هذا النحو أنه يشارك في جميع العمليات المعرفية (cité par Lemaire, (s.d), p25).

الذاكرة العاملة هو ذلك النظام الذي يسمح بالتخزين المؤقت للمعلومات والتلاعب المعرفي. (Lemaire, 2006, p25).

ويعرفها بادلي (Baddely) على أنها "نظام ذو طاقة محدودة تصل على الاحتفاظ المؤقت والتصرف في أثناء القيام بالعمليات المعرفية أهمها عملية التعلم والفهم".

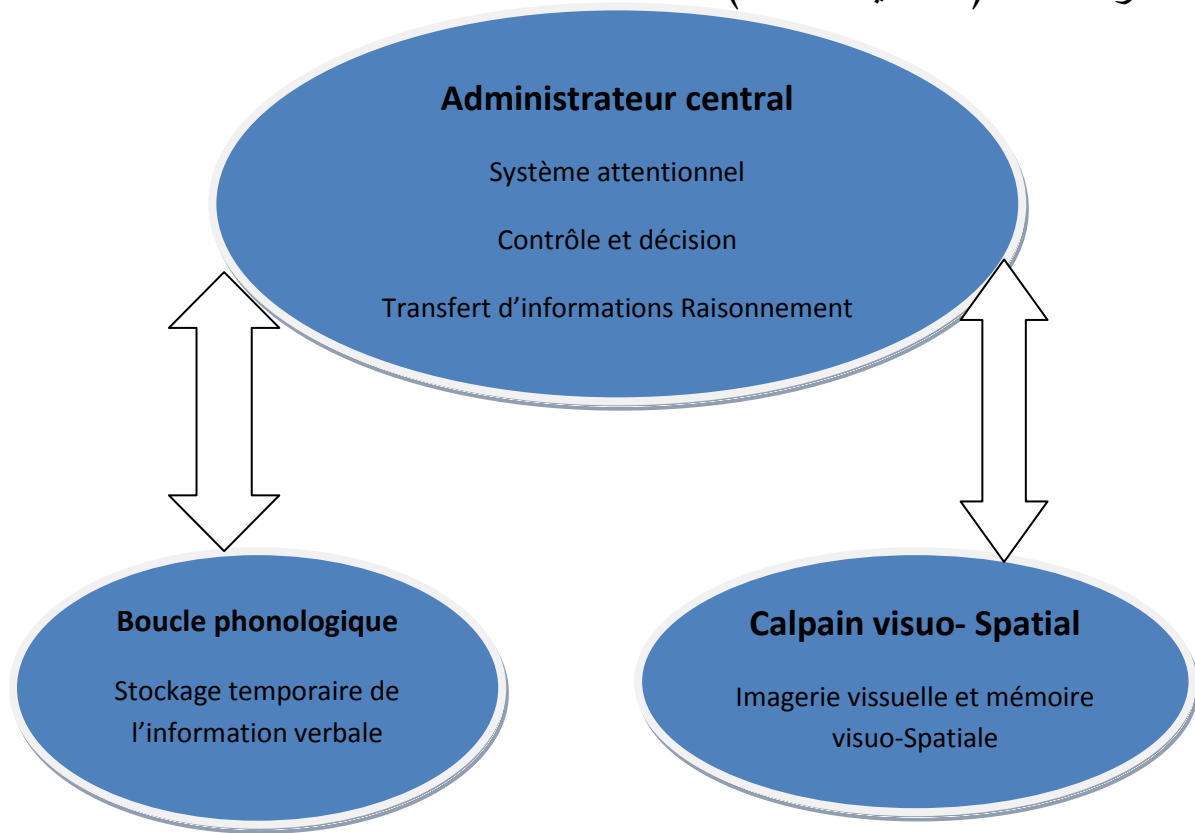
حسب بادلي (1990) تستطيع القيام بهمة المحاكمة العقلية، بالرغم من كونها نظاما محدود المصادر، عندما تكون مهمة الاستدعاء صعبة تشكل عبئا زائدا فإنها في هذه الحالة تعتمد الذاكرة القصيرة المدى طاقة موجودة في مكون أكبر وهو نظام الذاكرة العاملة متعدد

الأغراض وأشار إلى أن الذاكرة العاملة هي نظام معقد ومرن، وافترض وجوه نظام أساسي مسئول عن التحكم بجميع مكونات الذاكرة العاملة ويسماه المنفذ المركزي أو نظام التحكم التنفيذي، والحلقة الفونولوجية التي تقوم بعملية التخزين وتقوم الحلقة الفونولوجية بهذا العمل بطريقة آلية وتحتفظ في الذاكرة بثلاثة مواضيع، يستطيع المنفذ المركزي بزيادة طاقة التخزين، ويؤدي إلى التسميع والتكرار العقلي، وهذا لا يحصل إلا إذا كان مشغولاً بعمل آخر وهذا ما تمت البرهنة عليه بواسطة العديد من التجارب.

بينت النتائج أن مهمة فهم الجمل والتحكم عليها لا تتأثر بحفظ 3 أرقام لكنها تتأثر حين يكون على المفحوص حفظ 6 أرقام فيتطلب تدخل المنفذ المركزي، اعتبر بادلي أن هناك عدة أنظمة فرعية تقوم بمساعدة النظام الأساسي سماها أنظمة الخدمة، ويمكن أن تقوم هذه الأنظمة بأداء وظيفة المخزن القصير المدى أو تفريغ بعض حمولته من أجل تحرير طاقة النظام الأساسي للقيام ببعض أعمال المعالجة التي تتطلب جهداً عقلياً، ومن الأنظمة التي أشار إليها بادلي نظاماً سماه حلقة التسميع اللفظي وهو حاجز قصير المدى والمفكرة البصرية المكانية وتختص بالمهمات البصرية المكانية وتنتقل المعلومات بين عناصر هذا النظام. (سليم، 2009، ص.117.118).

دراسة قام بها رايت وآخرون (wright & al, 2001) حول طبيعة سعة الذاكرة العاملة عند الأطفال الذين لديهم صعوبة في التعلم خاصة في الفهم القرائي تم دراسة مهارة الاتصال وعملية الفهم القرائي وفق لتقديرات الوالدين والمدرسين والأقران من خلال مجموعة من القصص، وطلب من الأطفال إعطاء عدد من المعاني لبعض الكلمات الموجودة بالقصة، بالإضافة إلى وضع عنوان لكل قصة، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن الفهم القرائي ضروري عندما سماع الطفل للقصة وكذلك المهارات المعرفية ضرورية جداً لعملية الفهم القرائي، وأن قدرة الأطفال على الفهم القرائي ترتبط بسعة الذاكرة العاملة.

وقد أشار أحمد طه (1995) في دراسة له عن تأثير سعة الذاكرة العاملة ومستوى تنشيط على الفهم أشارت نتائج الدراسة إلى أنه لا يوجد تأثير دال لسعة الذاكرة العاملة على فهم ولكن مستوى التنشيط للذاكرة العاملة هو الذي يؤثر على الفهم، كما أشار شاه ومايك شاه (1996) & wiyake إلى أن دور الذاكرة العاملة هي القدرة على مساعدة الأفراد على تفسير النص، وأن الصعوبة والبطء وعدم الدقة في فهم الكلمات ترجع إلى تضائل المعلومات في الذاكرة العاملة. (السطحية، 2010).



الشكل رقم 7 يمثل نموذج بادلي للذاكرة العاملة 1998 .

3-2- الليونة الذهنية: (La flexibilité Mentale):

تعرف الليونة الذهنية على أنها القدرة على تغيير ذهني، والتكيف مع مهمة جديدة والتناوب بين عدة أفعال أو المرور من فعل إلى آخر. (Hommet & al, 2005, p.158) وتعرف أيضاً: القدرة على الانتقال من نوع واحد من معالجة المعلومات إلى آخر بطريقة سريعة. (cité par Pascale, 2007, p130)

هذه الوظيفة تعدد القدرة على تغيير المهمة، أو الإستراتيجية العقلية والانتقال من عملية معرفية إلى أخرى، وبإمكانها أن تطلب فك الارتباط بالمهمة لإعادة الانخراط في مهمة أخرى، وبالتالي تسمح بالتكيف مع المواقف الجديدة. (Héloïse, 2015). ويمكن تعريفها: أنها القدرة على الانتقال من أحد أشكال المعالجة للمعلومات إلى شكل آخر وسريع، والتكيف مع متطلبات الوضع، والعجز في هذه الوظيفة هو في الأصل عند الطفل في المثابرة المعرفية التي يمكن أن يكون لها تأثير على التعلم والعلاقات الاجتماعية، إنهم أطفال يمكن أن يزعموا استقرارهم بشكل جدي من خلال حادثة أو تغيير في روتينهم، لديهم صعوبات في المدرسة للانتقال من نشاط إلى آخر، ومن موضوع إلى آخر وتحتاج باستمرار إلى إعادته للوضع. (Gaulard, 2014, p23) إن جوهر المرونة الذهنية هو القدرة على التعامل مع المواقف المختلفة بطرق مختلفة، خاصة الاستجابة بفعالية للحالات الجديدة المعقدة المشكلة، إن الشخص المرن عقليا قادر على:

- رؤية الأشياء من وجهات نظر مختلفة.
- تحمل الغموض وعدم اليقين.
- تحمل المخاطر الطوعية.
- التكيف مع التغيير.
- التعلم من الأخطاء.
- حل المشكلات في مواقف جديدة.

ويمكن تعريفها باعتبارها وسيلة للتفكير والموقف، أنها طريقة التعامل مع المواقف التي تسمح لك بتكيف سلوكك بحيث يمكنك تحقيق أفضل النتائج، من خلال زيادة المرونة العقلية تصبح مراقبا أكثر استتارة وحل أكثر فعالية للمشاكل. (Eric, 2012).

وتعرف أيضاً القدرة على التبديل الديناميكي بين المهام المختلفة، عمليات مختلفة، سجلات أو مجموعات ذهنية مختلفة تسمح للموضوع أن يكون قادر على تعديل مسار فكرة، وسلوكه

في مواجهة التغيرات البيئية من أجل التكيف بالإضافة إلى ذلك هي القدرة على تغيير النظام المرجعي. (Chauvel, 2012, p16)

3 - 3 - التثبيط: (inhibition).

يعتبر التثبيط وظيفة جبهية بمحادثات الذاكرة العاملة، يقوم الكف بمراقبة الوظائف المعرفية إضافة إلى الوظائف الحركية والوجدانية حيث أن انتقاء الإجابات الملائمة يتطلب تثبيط كل تلك الحاضرة وكذلك تثبيط المخططات الروتينية. (Manning, 2005, p191) إن المفهوم العام للكف يرمي إلى عدة ميكانيزمات مختلفة، وما يهم دراستنا هو مجموع هذه الأخيرة التي تسمح من جهة بعدم دخول المعلومات غير الضرورية في الذاكرة العاملة، ومن جهة أخرى مسح المعلومات السابقة، التي كانت ضرورية في الماضي وأصبحت غير ضرورية الآن، في هذا المفهوم قد يؤخذ على أنه وظيفة من الوظائف المراقبة القائمة في نظام المشرف الانتباهي، كما يمكننا اعتباره ميكانيزم يفصل على كف المعلومات الذاتية والمشوشة باستمرار بصفة نشطة حيث يرى (Camus, 1999, p45) أنه يكون ضروري، عندما يكون هناك تصور بين منافسين على مستوى أخذ القرار لضبط الإجابة، فالكف هو سيرورة نشطة تتدخل لمنع مرور المعلومات غير الملائمة لنشاط قيد التنفيذ.

والتثبيط هو أيضاً القدرة على منع إصدار إجابات أوتوماتيكية، وإيقاف إنتاج إجابة للنشاط حيز التنفيذ والقيام بعمل مرشح (filtre) للمنبهات غير الملائمة للنشاط قيد التنفيذ، منه فهو يستند على الانتباه الانتقائي (Smith, 1992, p56).

التثبيط يجعل من الممكن تركيز كل الطاقة المعرفية على المهمة المراد تنفيذها عن طريق إدارة المدخلات والمخرجات للمعلومات إلى الذاكرة العاملة وبالتالي جميع المعلومات غير الضرورية للأداء المهمة وبالتالي لاتصال إلى الذاكرة العاملة، وهذه العملية لديها مكان مهم

في تطوير ضبط النفس: إنه يعطي القدرة على التفاعل أو عدم القيام بذلك الرد على الموقف ويوجد نوعان:

- أ. **التثبيط الحركي**: إنها القدرة على التحكم في سلوك الفرد والاستجابات الحركية التلقائية.
- ب. **التثبيط المعرفي**: هي القدرة على التحكم في المعلومات المعالجة. (Gaulard, 2014, p24)

3-4- التخطيط (planification) يقصد به تنفيذ استراتيجيات جديدة. (Héloise, 2015)

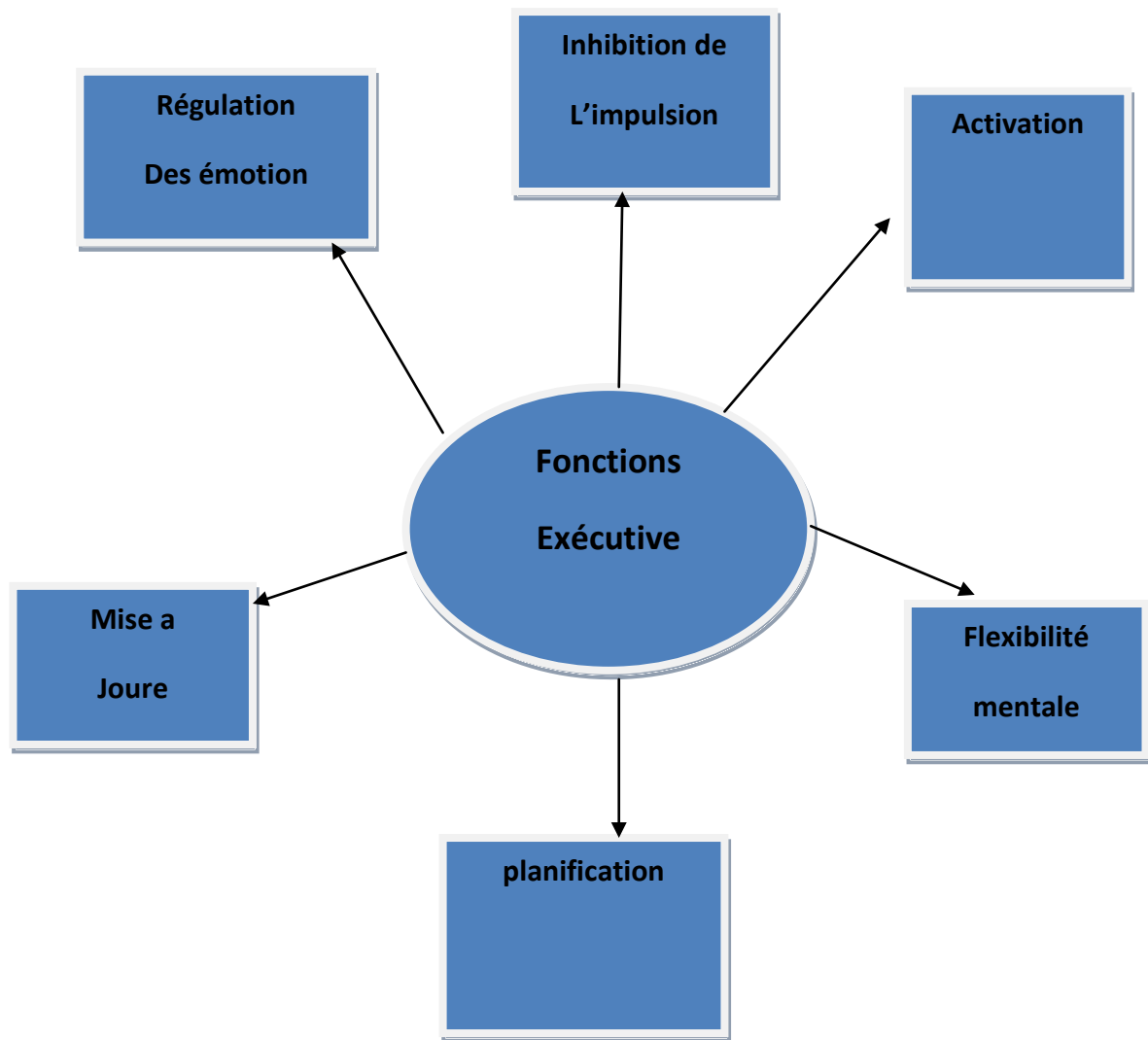
وهو القدرة على تخطيط وتنفيذ السلوك الموجه نحو الهدف إعداد، تطبيق، وتقييم برامج العمل وتشارك في حل المشكلات. (Pascal, 2007, p123)

إن القدرات على تخطيط وتنفيذ السلوكات الموجه نحو الهدف تستعمل في حل الإشكاليات، فالصعوبات في هذه المرحلة تبرز خاصة من خلال صعوبات في التنظيم والتركيب.

ويمكن تعريف التخطيط: على أنه القدرة على تطوير وتنسيق عقلي، تسلسل من الإجراءات لتحقيق هدف (تنظيم وفق الخطة)، وهي عبارة عن ثروة من النشاط المعرفي في المعنى أنه يسمح بالتكيف مع التقلبات وتعقيد المواقف من خلال التوقع، فإنه يساعد على توجيه الخيارات الحالية من خلال اتخاذها حسب الأحداث المستقبلية المحتملة.

للتخطيط من الضروري:

- امتلاك تمثيل للوضع والهدف الذي يتعين تحقيقه.
- تطوير مجموعة من الاستراتيجيات المناسبة للوضع والغرض.
- الإشراف على تنفيذ الخطة والتأكد من أن الاستراتيجيات المستخدمة ذات الصلة لتحقيق هذا الغرض. (Chauvel, 2012, p15).



الشكل رقم 08 يمثل أنواع الوظائف التنفيذية حسب هومونو (Houmounou , 2017).

4- تطوير الوظائف التنفيذية: يعتقد بعض الباحثين أن المهام التنفيذية تتطور في وقت لاحق من معظم الوظائف الأخرى مثل جولدن (1981) Golden الذي يعتقد أن الفصوص الجبهية ترتبط بقوة مع الوظائف التنفيذية وتتطور فقط في مرحلة المراهقة وستوس (1992) Stuss تعتقد أيضاً أن الوظائف التنفيذية تتطور سوى في سن البلوغ، ولكن هناك باحثين يختلفون حول هذه النقطة لأن المؤشرات البيولوجية الحديثة لتطوير الدماغ يبين لنا أن الفص الجبهي واحد من الأوائل للتطوير وهذا حسب باست (1988) Best وبالتالي عندما

يتم استخدام الاختبارات التطوير بعناية لطب الأطفال يظهر تطور كبير وسريع في الفصوص الجبهية (Chaude & Braun, 2000 p.115)

5- الجانب التنموي للوظائف التنفيذية: لتقدم دراسة الوظائف التنفيذية من الناحية التجريبية لدى الأطفال لفترة طويلة، وقد تم إهماله من طرف الباحثين، كون هياكل الدماغ الأساسية غير ناضجة، لكن الدراسات الأولية التي أجريت حول هذا الموضوع بينت أن الوظائف التنفيذية تتطور بشكل جيد بين 6 و 12 سنة، وهذا ما يتوافق عليه بشكل عام بتطور الفص الجبهي، وأن التغيرات التنموية تبدو أنها تعمل على مراحل قبل 6 سنوات من 6 إلى 8 سنوات، من 8 إلى 10 سنوات، من 10 إلى 12 سنة، ولم نلاحظ إلا تغيرات قليلة في 13 سنة، وقد أظهرت الدراسات الأخرى الحديثة تغيرات ذات نوع تنفيذي عند الأطفال الذين يتراوح عمرهم بضعة أشهر فقط مما يشير إلى تطور في وقت سابق للوظائف التنفيذية، فمن الممكن جدًا أن عدم وجود فرق ملحوظ بعد سن 13 بسبب وجود حساسية من الاختبارات المستخدمة أو بعدم وجود تطور حقيقي على المستوى التنفيذي (pascale, 2007, p121)

6- اضطراب الوظائف التنفيذية:

6-1- اضطراب التخطيط: عرف على أنه فقدان القدرة على معرفة التصرف السليم حيال مخطط أو نهج للفعل المسيطر، يظهر في شكل عبر عن تنفيذ وتنظيم متسلسل لعدة أفعال تقود إلى تحقيق هدف معين. (Ferrieur, 2005, p112)

كما يمكن أن يظهر في شكل تكرار آلي لحركة رغم زوال ما يسببها، فقد أظهرت الملاحظات التجريبية لمفحوصين أنهم يضيفون حركات زائدة مقارنة مع النموذج الأصلي كما أن الحركات أفضل إنجاز على مستوى التقليد منه على مستوى الأمر بالتنفيذ. (جعفر شريف، 2011، ص.27).

6-2- اضطراب التثبيط: (Trouble de l' inhibition) هو تحرير غير إرادي لسباقات مثبّطة. (Bérubé, 1991, p.19)

كما عرف على أنه فتور للنظام الجبهي في تعديل الاستجابات السلوكية الذي يؤدي إلى حالة من نشوة، الأرق، ونشاط بلا هدف (جعفر شريف، 2011، ص.27)

6-3 اضطراب المرونة الذهنية (Rigidité mentale): وهي عدم القدرة على تغيير فكرة سابقة، أو الأخذ بعين الاعتبار التغيرات الجديدة الطارئة على الموقف مما يستدعي التكيف مع الوضع الحالي فيظهر في شكل تكرار غير طبيعي لسلوك معين أو فكرة بعد زوال ما يسببها (persévération)، ويظهر كذلك في شرود الذهن والحيرة في كيفية التصرف مما يدل على بطئ وجمود فكري وحركي. (Chevalier, 2008, p804)

6-4 اضطراب الذاكرة العاملة: تم العثور على الذاكرة العاملة بنسبة 10% من الأطفال المسجلين في المدارس، مع نسبة الجنس من 3 أولاد من 2 بنات، وقد حاول بعض الباحثين تعريف الذاكرة العاملة بالاعتماد على الأطفال الذين يعانون من الصعوبات في القراءة والعلاقات الاجتماعية، فنجد أن هؤلاء الأطفال عندما يحاولون الإجابة عن الأسئلة المطروحة في القراءة من قبل المعلم في القسم، يرفع إصبعه وهو من المرجح جدًا أنه في لحظة إعطاء جوابه يقول لقد "نسيت"

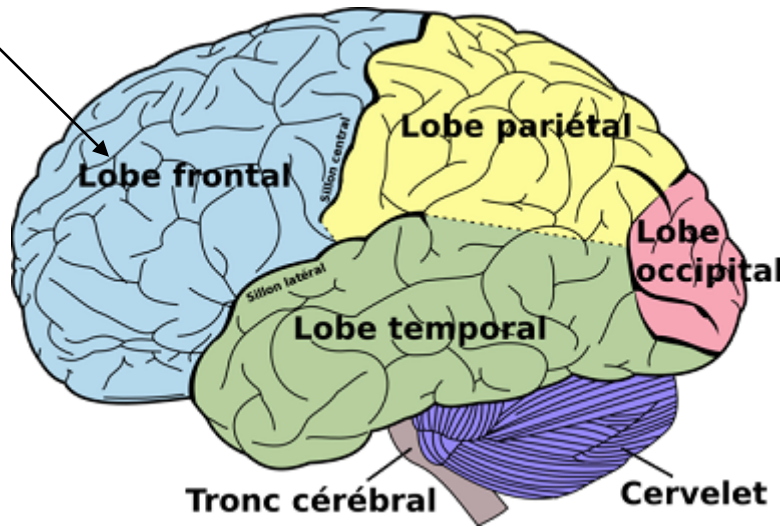
بصفة عامة يكون لديه صعوبات في تطبيق التعليمات المقدمة شفويا خاصة إذا كانت طويلة ومعقدة، يبدو الطفل غير منتبه ويسهل تشتيته حول ما يحصل من حوله ومن حيث التعلم والصعوبات تظهر بشكل خاص في القراءة والفهم القرائي. (Gérald, (s.d), p.30.31)

ذهب رايت وآخرون (wright et al (2001 أن اضطراب الذاكرة العاملة من الاضطرابات المعرفية التي تحدث للمرضى والأسوياء، وبما أن الذاكرة العاملة هي المسؤولة عن عملية الفهم القرائي، وما تشتمله من فهم وتعلم رموز اللغة، والقدرة على الاستنتاج من النص فإنه عندما يحدث قصور في الذاكرة العاملة فهذا يؤدي إلى ضعف في تركيز الانتباه للمعلومات

الموجودة بالنص، وضعف القدرة على الاستنتاج، ويترتب على هذا نقص في المهارات وفي الأداء، ويشير هذا إلى قصور في عملية الفهم. (كما ورد في السطحية، 2010).

7- الأسس العصبية للوظائف التنفيذية.

Les lobes frontaux: Point d'ancrage des fonctions exécutives



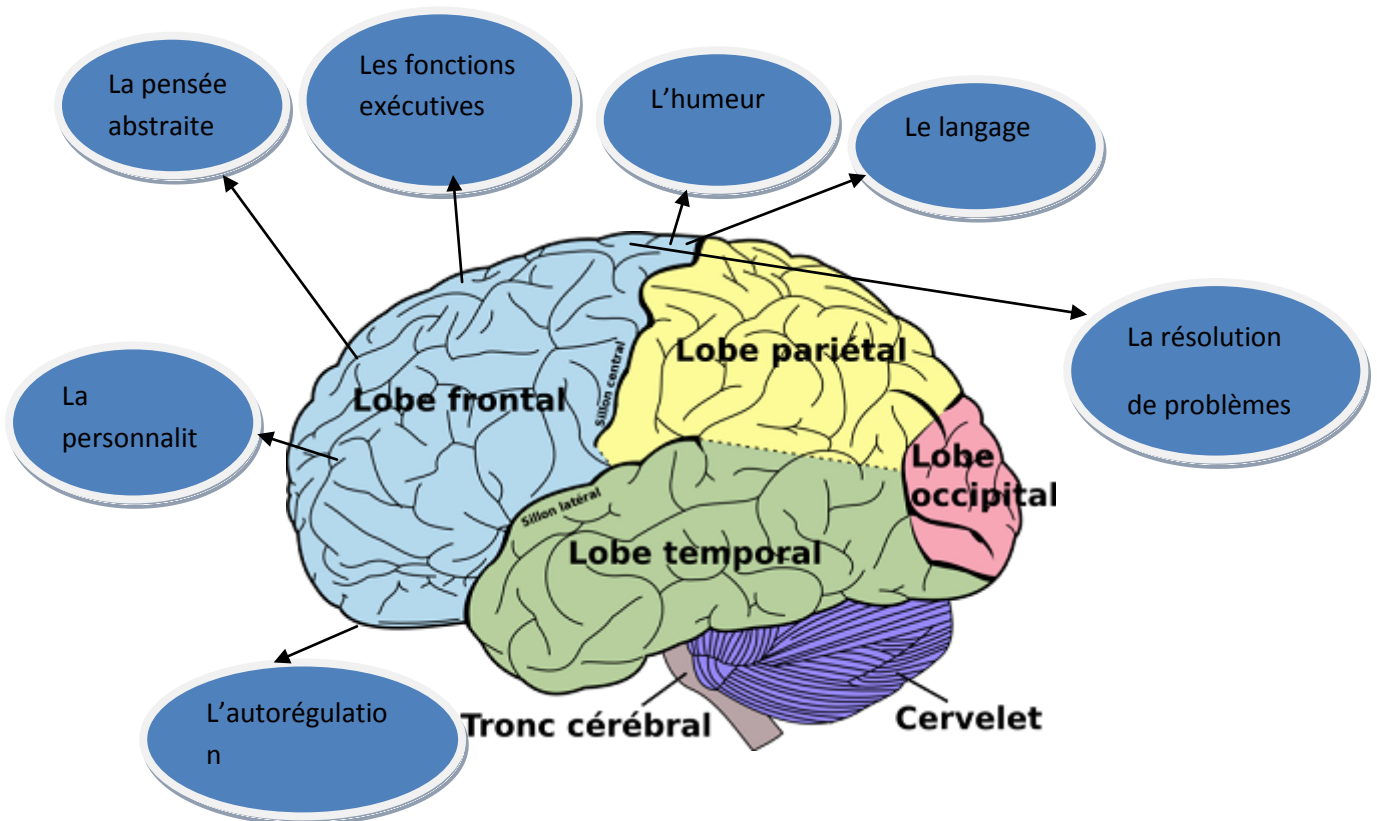
الشكل 9: الدماغ والوظائف التنفيذية (Houmounou, 2017)

8- علاقة الوظائف التنفيذية بالدماغ: تمت دراسة هذه العلاقة من خلال علاقة الوظيفة التنفيذية بالفصوص الجبهة وعلية يمكن تصنيف الجوانب التي على أساسها يمكن التميز بين مناطق تمايز وتداخل هذين المفهومين إلى :

8-1 وظائف الفصوص الجبهة والقشرة تحت الجبهة:

يرى كل من اسبو (1983) Espou و براون (1988) Brouen و وينسون، (1994) winson أن الفصوص الجبهة تخدم نماذج محددة من السلوك المعرفي وتمثل هذه الصفوف ثلث حجم القشرة الدماغية، وتعتبر الجزء الأكثر حداثة من المخ وتتلقى المنطقة ما قبل الجبهة منها الإرشادات البصرية السمعية الباطنية، وتتلقى أيضًا الإرشادات القادمة من المناطق تحت القشرية، ويرى باركين (1996) Parkin أن ذلك يشير إلى أن دور القشرة الجبهة معقدة، وأن الوظائف التي يقوم بها تشمل عديدًا من تلك التي اعتقد بعض الباحثين أنها تميز بين

الإنسان وغيره من الكائنات الحية الأخرى، ويرى كل من مايس و دام Mayes et Daumes (1997) أن التجارب والدراسات تشير إلى أن هذه الفصوص مسؤولة عن التخطيط والاستمرار في إصدار السلوك المقبول اجتماعيا، ذلك أن السلوك السوي يعتمد بشكل كبير في التوازن بين المبادرة وضبط الذات ،بالإضافة إلى كل ما سبق يعتقد أن لهذه القشرة ما قبل الجبهية وظيفة أولية أحادية يفترض أنها تشمل المراقبة والتحكم في العمليات المعرفية الأخرى وذلك لتحقيق أهداف معينة. (كما ورد في التواب، 2009، ص.32.33).



الشكل رقم 10 أهم وظائف الفص الجبهي حسب هومونو Houmounou, 2017

9- النماذج المفسرة للوظائف التنفيذية:

تخضع الوظائف التنفيذية لعدة نماذج مفسرة وحاول أصحابها وضع نظام تسيير وفقه.

اختلفت النماذج المفسرة بين العصبية والمعرفية، غير أن كلها سعت إلى إيجاد تفسير معرفي ونفس عصبي للوظائف المعرفية من الجانب العادي والمرضى، واخترنا النماذج الأكثر استعمالاً في الدراسات الحديثة.

9-1 نموذج لوريا:

إذا ما قارنا هذا التفسير بالتفسير الأخرى يتضح لنا أنه تفسير تشريحي عصبي، فهو قائم على نتائج الفحوصات العصبية والأبحاث التشريحية التي قام بها منذ بداية أعماله. يعتمد لوريا في نموذجهِ على ثلاث مناطق وهي: المناطق الحركية والظهرية الجانبية والمنتصف قاعدية (medio-basal) وهو يعتبر أن وظيفة المناطق الحركية هي العمل والحرص على التنظيم الديناميكي للحركة أن إصابة هذه المنطقة، لا تؤثر على بناء النشاط الحركي ولا على العاطفة فلا يظهر هنا سوى ديناميكية السلوك التي يغطي عليها نوع من الحيرة، والاعتماد على استجابات غير نافعة وأخطاء تصحح تلقائياً، والمصاب هنا يدرك هذه الصعوبات ويعبر عنها، ما يعتبر مساعدة كبيرة للوسط الطبي.

أما المنطقة الظهرية الجانبية فهي ترتبط بالمنطقة البدائية للقشرة الجانبية، التي تتصل فيها القشرة اللبية بالمعلومات الآتية من المناطق الخلفية، وهو المكان الذي تتقابل فيه المعلومات القادمة من العالم الداخلي مع تلك القادمة من الخارج حسب لوريا، من هذه المقابلة ينتج قرار القيام بالفعل التخطيط له ومراقبته. إن اضطراب أو إصابة المنطقة الظهرية الجانبية تحدث نقص في النشاط لكل الأفعال التي تتطلب التخطيط وبناء الخطاب (حبسة دينامية)، في المهام المعرفية المعقدة (حل الإشكاليات) في حين أن النشاطات القاعدية لا تصاب، كشرح الكلمات والحساب، يبين لوريا أن المصاب لا ينتقد أدائه ما يوحي باضطراب قابل الفعل أي المراقبة، كما أنه لا يحسن الكلام وهذا ناتج عن فقدان "مكيف الكلام".

الجبهيّة التي تشرك معها القشرة المحجّرة والمبهيّة، لهذه المنطقة وظيفتين وهما الحفاظ على النشاط المنشط لهذه المناطق وجمع المعلومات القادمة من المحيط الداخلي، إصابة هذه المنطقة تحدث عرضين رئيسيين وهما: اضطراب النشاط الذي يترجم بنقص في الانتقاء، أما العرض الثاني فيظم أثناء القيام بالبرمجة حيث أنه من الضروري كف المنبهات الغير الكافية أو الغير الضرورية للقيام بالفعل المنجز فنجد أن المصاب بإمكانه بناء الحركات بصفة جيدة، ولاضطراب يبرز في اضطراب التنفيذ وهذا التدخل نشاطات داخلية، فأثناء القيام بالفعل يتعرّقل الأداء بسبب المنبهات الخارجية أو التصورات الداخلية التي ليس لها علاقة بالفعل المنجز.

الإصابات تحدث اضطراب في الكف مرتبط بالاستجابات الموجهة والذي يكون سبب في عدم القدرة على انتقاء المعلومات الغير الضرورية، الاضطرابات قد تصيب مجمل الوظائف المعرفية كما أنه في ظل غياب نتائج دقيقة يمكن القول أنه البعد الحسي يكون مضطرب (Godfroy & al, 2008, p16.18)

9-2 نموذج نورمان وشاليس:

استمد هذا النموذج جذوره من أعمال لوريا، والأبحاث التي أقيمت حول الذكاء الاصطناعي (L'intelligence artificielle) إن العمل الرئيسي لنورمال وشاليس لا يعتمد فقط على نماذج معالجة المعلومات لدى المصابين باضطراب الفصوص الجبهيّة، الذين يعانون من اضطراب في السلوك، بل يبحث أيضاً على دور الانتباه في القيام بالفعل، ما دام أن كل شخص قادر على القيام بسلسلة من الأفعال دون أن يهتم أو يركز، في حين أن مراقبة الانتباه ضرورية في الأفعال التي تتطلب كف السلوك المسيطر أو التخطيط لا يمكننا فهم هذا النموذج دون التعرف على الأسس التي يقوم عليها وهي ثلاثة:

المخططات: (Les schémas)

هي أساس النموذج، وهي وحدات معرفية تقوم بمراقبة خطوات الفعل أو التفكير المتعلم (كقيادة السيارة) وتعتمد على أسس حسية وهرمية في المخطط الرئيسي أو المخططات العليا، وبصفة مبسطة فإن المخطط العالي المستوى يرتبط بالأفعال التي نقوم بها عند اقترابنا من أضواء السير أثناء القيادة.

عند عمل المخطط العالي كل المخططات الأدنى مستوى، المرتبطة به تنشط أيضاً مع بقائها احتياطية للدخول في العمل إذا استلزم الأمر، تنشيط المخططات يكون سواء من خلال المعلومات المدركة من المحيط الخارجي أو منبهات المحيط، أو من خلال معلومات آتية من المحيط الداخلي سواء من الفرد ذاته أو من المخططات الأخرى.

بداية عمل أي مخطط تحدث بصفة أوتوماتيكية وذلك من خلال الدرجة المحددة للعلاقة مابين الإثارة والكف، وإذا ما نبه المخطط فإنه يبقى قابل للعمل حتى ولو نقصت درجة نشاطه، في المقابل فهو يتوقف عن العمل إذا ما تحقق الهدف من النشاط أو الكف هذا الأخير بواسطة المخططات المنافسة أو سيرورات المراقبة العليا.

مسير الإشكاليات: (Le gestionnaire des conflits)

يشرف مسير الإشكاليات على التنسيق ما بين المخططات الأكثر أهمية، بالنسبة للهدف، وظيفته تسمح بتسيير المنافسة ما بين المخططات المختلفة المنشطة جزئياً لفائدة ميكانيزم ضمانات الكف الذي لا يسمح باستخدام مخططين تتطلب نفس الموارد بصفة تلقائية.

نظام المشرف الإنتباهي: (Le système de supervision attentionnelle)

يتدخل النظام في خمسة أنواع لوضعيات مختلفة تماماً: الوضعيات التي تتطلب تخطيط و/ أو اتخاذ القرار، الوضعيات التي تتطلب تصحيح الأخطاء الوضعيات الجديدة التي تتطلب مهارات جديدة، الوضعيات الخطيرة وصعبة التقنيات، الوضعيات التي تتطلب كف الإجابات المتداخلة.

إن نظام (م إ) كما يرمز له، يتدخل في حالة ما إذا أن إجراءات بداية العمل الأوتوماتيكية للمخططات لكون غير كافية للوصول للهدف وذلك من خلال زيادة التنشيط أو الكف الإضافيتين للمخططات، فوظيفته إذن هي تعديل عمل مسير الإشكاليات، من خلال إستدخال مرونة كبيرة التي تسمح الدخول إلى تصور المحيط، أو سجل المخططات العالية المستوى (Godefroy & al, 2008, p22)

تشكل هذه الأسس الثلاثة نموذج نورمان و شاليس كما أشرنا سابقا، وهي تعمل بتناسق وتكامل فيما بينها، وإذا ما رجعنا إلى أعمال شاليس و بورجس (Burgess) نجد أنهما قد اقترحا تقسيما لجهاز المراقبة المعرفي (système de contrôle cognitif) يضم ثلاث مراحل مقسمة هي الأخرى إلى ثمانية سيرورات:

- المرحلة الأولى:

ترتبط ببناء مخطط مؤقت للفعل، فإما أن هذا الإجراء الجديد يكون تلقائي كرد فعل للشعور بعدم الرضى الناتج عن الوسائل المستعملة، بالنسبة لمستوى الطموح المراد الوصول إليه، في هذه الحالة فإن المسلك (1) هو الذي ينشط العمليات (6) و (4) كم قد تنتج هذه المرحلة من خلال حل الإشكاليات، بما في ذلك المهام التي ترتبط بها بصفة واضحة، في هذه المرحلة فإن المسلك (2) هو الذي ينشط العمليات (6) و (5) المسلك (3) يعتمد على عمليتين أولاها العملية (7) وهي تسمح ببناءات وتكوينات قصدية، أي تحضير مخططات للفعل يمكن استعمالها لاحقا، يركز هذا النموذج على بناء المسجلات التي تعمل على توجيه النشاط في الوقت المناسب ثانيها العملية (8) يسمح باسترداد ما فقد في الذاكرة الأحدث (mémoire épisodique) والمعلومات المرتبطة بالتجارب السابقة التي من شأنها تنشيط الفعل قيد الإنجاز.

- المرحلة الثانية:

يتم فيها استخدام المخطط المؤقت للفعل بفضل العمليات الثمانية وهي تتطلب تدخل الذاكرة العاملة لحفظ مخططها الجديد.

- المرحلة الثالثة:

تسمح بتقييم المخطط المنجز بفضل العمليات السابقة، وضيافته ضبط الأخطاء الإجرائية والعمليات التي تقود إلى رفض أو تعديل المخطط وقت استعماله. (Le Gall & al, 2008, p.122)

لكن يرى شاليس و بورجر أن هذا التقسيم هو نظري محض يحتاج إلى دراسات توضيحية. (cité par Godefroy & al, 2008, p25)

وقد وضعوا لهذا الغرض خمسة مراحل لعمليات الإشراف حيث أن الاضطرابات الجبهية تكون ناتجة عن وجود اضطراب يمس واحد من هذه المراحل .
أ. وضع خطة.

ب. وضع خطة أولية لإنجاز الفعل

ت. خلق مسجلات (Marqueurs)، فالمسجل هو كرسالة يجب أن تبين أن السلوك أو حدث مستقبلي لا يجب أن يحل كروتين، لكن يجب أن يدرك على أنه مهم .

ث. يبدأ عمل المسجلات بوجود حدث جسدي أو عقلي فإذا ظهر السلوك أو الحدث المرتبط بالمسجل في وضعية ما، ينشط المسجل ويحدث كف لنشاط الفعل قيد الإنجاز ويضع الفعل المناسب في نشاط.

ج. عمليات تقييم المخطط و ميكانيزمات التصحيح قيد الإنجاز .

إن مختلف هذه الأنظمة والتقسيمات كما ذكرنا تشكل وحدة التفسير العصبي للوظائف التنفيذية لدى مجموعة لندن ويعد النظام المشرف الإنتباهي هو المايسترو فيها.

كما قام نموذج "نورمان و شاليس" على أعمال "لوريا" قامت نماذج أخرى على معطيات هذا النموذج لكن حاول أصحابها أن يكونوا أكثر دقة كما هو الحال مع "مياكي"

9-3 - نموذج مياكي: (Le modèle de Miyake)

إن أعمال مياكي بنيت على ما توصل إليه نورمان و شاليس، غير أنه عمل على إبراز نقاط أخرى لنظام المشرف الإنتباهي، حيث تقوم أعماله على الفصل بين عملياته، هذا ما حاول الوصول إليه رفقة فريق عمله (2000) من خلال البحث على ما إذا أن الوظائف التنفيذية الأكثر تناولا تقوم على نفس الميكانيزم وقد حاولوا التأكد من هذا من خلال العلاقة بين سيرورات الليونة الذهنية كف الإجابات المسيطرة والمراقبة الدائمة.

حيث تسمح الليونة الذهنية بالمرور الإرادي من سيرورة معرفية إلى أخرى، أما كف الإجابات فهو يعمل على إبعاد المعلومات الغير الضرورية توصل فريق العمل إلى أن هذه الوظائف الثلاثة هي في نفس الوقت متصلة ومنفصلة، ما يترجم وحدة وتنوع السيرورات التنفيذية.

كما وضع مياكي وآخرون فرضيتين: الأولى تقوم على أن الاختبارات كلها تتطلب الذاكرة العاملة، أما الثانية فتقوم على تدخل سيرورات الكف في معظم المهام التنفيذية. (cité par Le Chevalier, 2008, p348)

9-4 نظرية المسجلات البدنية لداماسيو: La théorie des marques somatique de

Damasio

انصبت اهتمامات داماسيو (Damasio) على الاضطرابات السلوكية البارزة عند المرضى الجبهيين المصابين بإصابات عصبية وسطى أو بطينية، والذين فقدوا القدرة على القيام بالمهام اليومية، وعلى تعديل سلوكياتهم الاجتماعية و الاستجابة الملائمة لمختلف الوضعيات العملية والشخصية، ما لفت انتباهه هو عدم وجود تتطابق بين الصعوبات اليومية، و نتائج الاختبارات النفس العصبية، التي تعد عادية وما بين الاستجابات اليومية التي تتميز بصعوبة في اتخاذ القرارات والاختبارات مع ظهور استجابات وجدانية غير منطقية.

هذا ما جعله يقترح نظرية المسجلات البدنية، التي نجد فيها أن بعض التنظيمات قبل جبهية تستعمل للحصول على مواقع موحدة ما بين درجات الوضعيات والوضعيات الوجدانية التي عادة ما ترتبط بهذه الوضعيات و بأكثر دقة يعتبر "داماسيو" أنه عندما يواجه الفرد وضعية معينة، فالقشرة الجبهية الأمامية الوسطى، تكون الرابط ما بين هذه الوضعية والحالة الداخلية المتعلقة بالوضعية نشطة أيضاً، هذه الحالة الداخلية تسجل الوضعية على أنها جيدة أو غير جيدة على حسب المخلفات التي ارتبطت بها في الماضي، هذا التصنيف يعمل كمحرض للفعل للإعلام بالعواقب غير مريحة، أو الخطيرة والبحث على الحلول الايجابية.

إن المسجل الجسدي يلعب دور معوض لسيرورات اتخاذ القرار، منه فتدخل المسجلات الجسدية تكون ضرورية في الوضعيات الاجتماعية التي تكون في سيرورات التفكير واتخاذ القرار عادة متصلة بنتائج إيجابية أو سلبية التي تترجم بحالات داخلية ويعد اختبار الكازينو (casino) من الاختبارات الملائمة لهذه النظرية. (كما ورد في عبد التواب، 2009).

10- علاقة صعوبات القراءة والفهم القرائي ب اضطراب الوظائف التنفيذية:

10-1- علاقة صعوبات تعلم القراءة باضطراب الذاكرة العاملة:

تمثل الذاكرة العاملة المكون المعرفي العمليات الأكثر تأثيراً في تنشيط المعلومات داخل الذاكرة الإنسانية، والاحتفاظ بها للقيام بالعديد من الاستخدامات المعلوماتية التحصيلية ويتم ذلك من خلال النظم الفرعية المتصلة بها، ويشير بادلي (Baddely , 1996) إلى الدور الوظيفي للذاكرة العاملة في المهام المعرفية الخاصة بالتعلم والتفكير المنطقي والفهم. وتمثل الذاكرة العاملة مخزن مؤقت للاحتفاظ بالمعلومات النشطة والمستخدمة آنيا في الموقف المعرفي وخاصة موقف التعلم، ولكي يتم تحديد مدى العلاقة بين الذاكرة العاملة وتعلم مهارات القراءة والكتابة هناك العديد من الدراسات التي تناولت تأثير الذاكرة في التعليم بشكل عام وذلك من خلال معرفة تأثير اضطراب الذاكرة على استدعاء المعلومات المتعلمة.

فقد أشار بادلي إلى الدراسات التي تناولت الأشخاص الذين يعانون من فقدان الذاكرة المزمّن (أي الذين يستطيعون تسجيل المعلومات الجديدة واستدعاء المعلومات القديمة) أظهر هؤلاء الأفراد ضعفاً في مهام الذاكرة المؤثرة في تعلم القراءة وفهمها، والكتابة، ويشير سكير وكوندل (1999) Squire & kandel إلى أن اضطراب القراءة ينتج عن اضطراب يصيب الذاكرة، ويعاني الأفراد المصابون بفقدان الذاكرة من ضعف في فهم النصوص اللغوية المقروءة، كما إن قراءاتهم اتصفت بالبطء، بل ويفشلون في التعرف على الكلمات التي سبق تعلمها من قبل، ولكي يتمكنوا من قراءة هذه النصوص لابد لهم من القراءة بصوت مرتفع، ومتكرر لنفس النص حتى يتمكنوا من قراءته بشكل سليم وبأقل عدد من الأخطاء، الأمر الذي يجعلهم يضيفون على أن لديهم صعوبات في القراءة. (كما ورد في لبسط، 2011، ص.106)

والاضطرابات القرائية ليست واحدة حيث يشير كوفمان وكوفمان (Kaufman & Kaufman, 1985) إلى أنها تشمل على ثلاثة مهارات أساسية، اشتمل عليها اختبارهما المعروف (KTEA) للتحصيل، وهذه المهارات القياسية لتحديد الفرد المضطرب قرائياً هي: مهارة فك الشفرة القرائية، فهم القراءة، والتهجي. (كما ورد في لبسط، 2011، ص.106).

ويشير كل منهما إلى أن تشخيص الإعاقة اللغوية يعتمد بشكل أساسي على معرفة دور الذاكرة السمعية اللفظية بالإضافة إلى معرفة مستوى الفرد في المكونات التعبيرية والاستقبالية، الخاصة بكل المعاني والتراكيب اللغوية، والصوتيات، كما ناقشا دور عدم الانتباه في الإعاقة اللغوية وخاصة في الاستقبال اللغوي، وقد توصلت هذه الدراسة والتي أجريّن على أربع مجموعات من الأطفال الذين يعانون من اضطرابات نفسية مختلفة (مثل اضطراب النشاط الزائد، قصور الانتباه، أو اضطرابات تشخيصية أخرى وكانت هذه الاضطرابات مصاحبة للإعاقات لغوية في مجموعتين، وفي المجموعتين الأخيرتين لم يكن لديهما إعاقة لغوية). وقد توصلت الدراسة إلى أن المجموعتين التي لديها إعاقات لغوية

كانتا الأكثر سوء في الأداء على مهام الذاكرة العاملة التنفيذية، وقد اتصفت هاتين المجموعتين بأن لديها اضطراب في القدرة على القراءة والفهم القرائي، وضعف واضح في كفاءة استخدام اللغة بشكل عام، خاصة الإعاقات اللغوية الاستقبالية والتعبيرية، وعلى الرغم من أن الدراسة لم تتوصل إلى إثبات أن الاضطرابات النفسية سببا في الإعاقة اللغوية أو الإعاقة اللغوية سببا في الاضطرابات النفسية مثل اضطراب النشاط الزائد، قصور الانتباه، إلا أنها أكدت على علاقة الذاكرة العاملة بالإعاقات اللغوية. (Cohen, 1996)

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة دنكلا (Denckla, 1996) عن علاقة الذاكرة العاملة (سواء كانت الذاكرة العاملة في مكوناتها الصوتي أو البصري المكاني) بالإعاقة اللغوية، وقد توصلت دنكلا Denckla إلى أن الذاكرة العاملة مبنية على أسس لغوية، ولذلك فهي مسؤولة عن حدوث الإعاقات التعليمية، ودراسة كل من شاشدر وتاموس Schachder (1996) & Tammoch التي توصلت إلى أن قصور الوظائف التنفيذية ترتبط بالصعوبات القرائية، وتؤدي بالتالي إلى بناء الإعاقة اللغوية، بينما أشارت دراسات أخرى إلى الربط بين المكون السمعي اللفظي من الذاكرة العاملة وضعف الكفاءة اللغوية. (Cohen, 1996).

ويرى (Barkley, 1997) أن الاضطراب اللغوي ينشأ عندما تفشل الوظائف التنفيذية في توجيه الوسائط اللفظية نحو الهدف الذي يعمل على استخدام التنظيم الذاتي والتمثيل العقلي للغة، وبالتالي يضطرب الأداء اللغوي للطفل سواء كان ذلك في القراءة أو الكتابة أو التحدث.

وتشير الدراسة التي قامت بها (ضيف، 2016) عن وجود علاقة بين الانتباه والذاكرة العاملة لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة حيث هدفت هذه الدراسة لكشف العلاقة الإرتباطية بين اضطرابات الوظائف التنفيذية المتمثلة في الذاكرة العاملة والانتباه مع صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ أقسام السنة الثالثة والرابعة ابتدائي وأيضاً معرفة الفروق

الإحصائية بين عينتي الدراسة على مستوى أداء أنظمة الذاكرة العاملة، وقد تكونت عينة الدراسة من 528 تلميذ تم اختيارهم وفق للطريقة القصدية بالمدارس الابتدائية، ولإجراء هذه الدراسة اعتمدوا على اختبار القراءة للباحث الفرنسي "لوفافري" وعلى اختبارات الذاكرة العاملة واختبار d2 الذي يتطلب تركيز على مستوى الانتباه واستعانوا بمعامل بيرسون واختبار + للكشف عن الفروق فتوصلوا لنتائج تؤكد صحة الفرضيات الخاصة بالدراسة أي وجود علاقة إرتباطية بين اضطراب وظيفتين الانتباه والذاكرة العاملة مع صعوبات تعلم القراءة.

10-2- علاقة صعوبات القراءة والفهم القرائي بعملية التنشيط:

يعتبر الكف وظيفة جبهية بمحادثات الذاكرة العاملة، يقوم التنشيط بمراقبة الوظائف الحركية الوجدانية، حيث أن انتقاء الإجابات الملائمة يتطلب تنشيط كل تلك الحاضرة وكذلك تنشيط المخططات الروتينية (Maning, 2005, p91)

التنشيط هو أيضاً القدرة على منع إصدار إجابات أوتوماتيكية وإيقاف إنتاج إجابة للنشاط حيز التنفيذ والقيام بعمل مرشح (filtre) للمنبهات غير الملائمة للنشاط قيد التنفيذ، منه فهو يستند على الانتباه الانتقائي (Smith, 1992, p56)

والتنشيط يتدخل في عملية القراءة والفهم القرائي وأي خلل في هذه العملية تؤدي إلى اضطرابات على المستوى القراءة والفهم القرائي، والتنشيط يلعب دوراً هاماً في عملية القراءة والفهم القرائي، حيث يرى "بانيوت كايديو" (Kendeou, 2017) في سياق دراسة تناولت دور الوظائف التنفيذية في عملية الفهم القرائي حيث يرى أن التنشيط هو الجزء الخاص بالتنظيم الذاتي للمعالجة المعرفية التي تصنعها للاستخدام عندما نقوم بتصحيح شيء قمنا بسوء تفسيره أو عندما نريد أن نضع في اعتبارنا إمكانيات متعددة حتى نصل إلى الاستنتاج، ويمكن أن نجد معلومات إضافية قد تغير فهمنا للنص.

كما ترى بوريل وآخرون (Borelle et al, 2010) أن وظيفة التنشيط لها دور مهم في عملية فهم المقروء وهذا من خلال الدراسة التي قاموا بها، حيث تكونت عينة البحث من أطفال ذو

أعمار تتراوح بين 10 إلى 11 سنة، وتم تطبيق اختبار لتقييم التثبيط (Stroop) واختبار الفهم القرائي (tache texte avec distraction) والهدف الرئيسي لهذه الدراسة هو إظهار دور عملية التثبيط في صعوبات فهم المقروء، وأظهرت النتائج أن فهم الشيء أو عدم القدرة على الفهم راجع إلى خلل في عملية التثبيط، وهذا يشير إلى أن ضعف أو الصعوبة في الفهم القرائي مرتبطة بمشاكل محددة في عملية التثبيط .

10-3- علاقة صعوبات القراءة والفهم القرائي بالمرونة المعرفية:

تعرف المرونة المعرفية على أنها القدرة على تغيير مخطط ذهني والتكيف مع مهمة جديدة، والتناوب بين عدة أفعال أو المرور من فعل إلى آخر (Hommet et al, 2005, p198)

رغم أن قدرات المرونة المعرفية تكون تحت سيطرة مباشرة لسيرورات التثبيط بالانتباه يبقى ثابت نحو منبه واحد وجهاز المراقبة عليه تنبيه التداخلات التي نشأت بسبب عدم توافق المعلومات الغير ضرورية، أما المرونة المعرفية أو الذهنية وهي القدرة على تغيير مسار الانتباه من درجة تنبيه ما إلى أخرى .

إن المرونة المعرفية تلعب دور كبير في عملية القراءة والفهم القرائي وأي خلل في هذه العملية تؤدي إلى اضطرابات على مستوى القراءة بصفة عامة والفهم القرائي بصفة خاصة. حيث أظهرت الدراسة التي قام بها كول وآخرون (Colè & al, 2014) عن وجود علاقة بين المرونة المعرفية والقراءة (الفهم القرائي)، حيث هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن وجود علاقة بين المرونة المعرفية وكل من قراءة الكلمات، وفهم القراءة، حيث تكونت عينة البحث من 60 تلميذ من الصف الثاني ابتدائي، وتم تقييم مهارتهم القرائية من خلال قراءة الكلمات، وفك تشفير لشبه الكلمات، وتقييم الفهم القرائي من خلال مقاطع قرائية، وقد تبين أن المرونة المعرفية لها دور بالغ، ومكون أساسي في عملية القراءة بصفة عامة والفهم القرائي بصفة خاصة.

10-4- علاقة صعوبات القراءة والفهم القرائي بالتخطيط:

إن التخطيط هو القدرة على وضع خطة محكمة تمكن من القيام بالفعل قبل الشروع في تنفيذه إلى غاية الوصول نهايته، بتسلسل ونظام محكمين، أي أن التخطيط هو اختبار مختلف السلوكات اللازمة للوصول للهدف، ثم مراقبة الخطة المنتقاة والإشراف عليها لغاية تنفيذها النهائي.

وعملية التخطيط مهمة أيضاً في عملية القراءة والفهم القرائي.

حيث يرى كوندو (Kendeou , 2017) أننا نقوم بالتخطيط عندما نقرأ نصاً ونبحث عن معلومات محددة فيه.

11- الوظائف التنفيذية وصعوبات التعلم: كما أشرنا سابقاً إن الوظائف التنفيذية هي

مهارات الدماغ المحددة بـ: التثبيط، المرونة المعرفية، التخطيط، الذاكرة العاملة. وأي خلل في هذه الوظائف قد يؤدي إلى مشاكل وصعوبات كبيرة في قدرة الطالب على أداء المهام المدرسية وحل المشاكل، باختصار مشاكل في التكيف مع متطلبات البيئة المدرسية بغض النظر عن قدراته الفكرية الأخرى وبغض النظر عن مستوى الصف، وكثيراً ما يتجلى ذلك من خلال:

1. الافتقار إلى المبادرة بسبب نقص التخطيط.
 2. الذاكرة العاملة غير فعالة وسوء إدارة المعلومات.
 3. الافتقار إلى المرونة المعرفية.
 4. عدم وجود تثبيط أي ضبط النفس عن الإجراءات (السيطرة على الذات والأفكار).
- لذلك يشدد عدد متزايد من الباحثين على أهمية الوظائف التنفيذية التي تعرف بأنها أساس مجموعة من العمليات الإدراكية المترابطة التي تسمح للطفل بالتعلم. (Duval, 2016)

11-1- الوظائف التنفيذية وظهور الرياضيات:

من الطفولة المبكرة (0-6 سنوات) يمكننا أن نلاحظ الروابط بين مستوى الوظائف التنفيذية ومهارات الحساب لدى الطفل، (أي ظهور هذه المهارات باستخدام المفاهيم الرياضية)، والمستوى الذي يسمح للطفل للأداء أنشطة معقدة كحل المشكلات والتصنيف وعلى وجه التحديد وجدت (2014) Klark, Gana et Nelson أن مهارات التخطيط والتثبيط المقاسة في السن الرابعة كانت مرتبطة بالمهارات اللازمة لتحقيق حالات التعلم في الرياضيات، ومن جانبها كشفت أن التخطيط مرتبط بالمهارات الحسابية لدى الأطفال، ومن الناحية الأخرى فإن الأطفال من 5-6 سنوات ذوي مستويات منخفضة في الوظائف التنفيذية يواجهون صعوبات في تذكير الوضع، وإجراء حسابات ذهنية، وتذكر المعلومات ذات الصلة (أي المعلومات والعناصر التي من المرجح أن تستخدم عند وصولهم إلى الصف الأساسي (cité par Consnefroy, 2010)

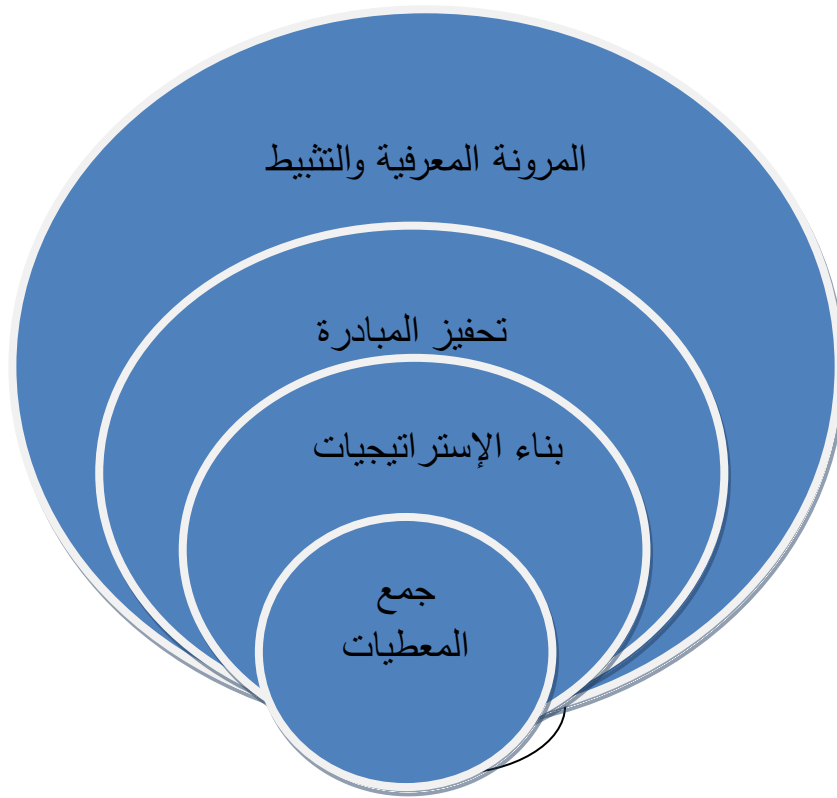
إن الإجراءات العقلية لتعلم الحساب والمنطق صارت الآن مفهومة وواضحة لدى الأخصائيين وقد بينت الأبحاث منذ 15 سنة أن الأطفال لهم قدرة فطرية على التعداد في مبادئه الأولية جداً، وذلك من خلال أن الأطفال منذ ستة أشهر وهم رضع يتمكنون من ملاحظة التغير المفاجئ لعدد أشياء معروضة أمامهم، وبالتالي فإنهم قادرون على التفريق بين الأعداد الأصغر والأكبر مبدئياً. أما بالنسبة للأطفال الأكثر تقدماً في السن فهم يميزون أن هناك فرقاً بين ثلاث مكعبات وعشرة مكعبات ملونة إلا أنهم لا يربطون بين الرمز 3 والرمز 10 وما يحمله كل منهما من معنى واقعي.

تعتبر الوظائف التنفيذية الخلفية النظرية المعرفية التي تدل على منطقية الدماغ من خلال جزأين أساسيين من إجراءاتها الذهنية وهي رفضها للتناقض واستحالة وقوعها فيه والجانب الثاني هو استنتاجاتها السليمة ويتبعها في ذلك إسقاطاتها الاجتماعية. (Gaussel, 2013).

وغير بعيد عن ذلك فإن الحساب والهندسة والقراءة والنحو، كلها عمليات تحتاج أساساً إلى منطق الوظائف التنفيذية، وبالخصوص لدى الأطفال والذين هم مطالبون بتعلم بعض

المهارات المعرفية لتنشيط الكثير من الباحات الدماغية لروابط العصبونية، والتي بدورها تعمل على إنجاز المكتسبات السالفة الذكر وقد أشارت إلى ذلك أبحاث قام بها هودي houdé التي تثبت أهمية التنشيط كعملية عقلية هامة ضمن الوظائف التنفيذية، والمكلفة بها أساسا بها العالم الفصوص الجبهية، إذ أن المراحل النمائية الأولى يتم فيها نضج هذه الفصوص بالعوامل العصبية الزمنية والعوامل البيئية التحفيزية، كتعلم الحساب حيث أن التنشيط له دوره الهام في توقيف بعض الإجراءات العقلية لإنجاز إستراتيجية حسابية سابقة تم تعلمها واستعمال أخرى آنية.

كل هذه القدرات إذا لم يتم استغلالها وتتميتها بالطرق المناسبة قد توقعه في الخطأ، فمثلا إذا عرضنا خطين على الطفل أحدهما مائل و الآخر مستوي وسألناه أيهما الأطول فإنه سيثبط فكرة المقارنة وسيجيب أن المائل هو الأطول وهذا إلى سن 7 سنوات على الأقل، وبالتالي يتم اقتراح تعلم تطوير الوظيفة التنفيذية مثل التنشيط للاستفادة منها وتقادي أخطائها ويتعلق الأمر نفسه بغيرها من الوظائف. (Frith, 2013).



الشكل رقم 11 يمثل نموذج يوضح تداخل الوظائف التنفيذية.

11-2- الوظائف التنفيذية وظهور القراءة وصعوباتها:

أظهر الباحثون عن وجود علاقة إيجابية وهامة بين المهارات المتعلقة بالوظائف التنفيذية (FE) واستراتيجيات القراءة عند الأطفال وعلى سبيل المثال أظهرت دراسة أجريت في الولايات المتحدة أن مستوى مهارة الليونة العقلية عند الأطفال ذوي 5 سنوات لها علاقة في قدرة الطفل على فك والتعرف على الكلمات (Welsh & al, 2010) وفي الآونة الأخيرة أظهرت الدراسة التي قام بها أنجل (Engel & al, 2016) أن مستوى الذاكرة العاملة هي التي ينبأ بوجود الفروق الفردية في أداء القراءة لدى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 إلى 8 سنوات وذلك لأن مهارات الذاكرة العاملة تسمح للطفل بالاحتفاظ وفك شفرة المعلومات اللازمة لفهم القراءة.

وتتفق العديد من الدراسات الحديثة على أن الذاكرة العاملة تلعب دورًا كبيرًا في التفريق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين حيث بحث دراسة أشerman & al (1990) عن الفروق بين التلاميذ ذوي الصعوبات التعلم والعاديين في سعة الذاكرة العاملة وبلغت العينة (40) تلميذ أو تلميذة منهم (20) ذوي صعوبات التعلم و(20) تلميذا من العاديين وبلغ متوسط أعمارهم 12.3 سنة وتم قياس الذاكرة العاملة لديهم من خلال تطبيق اختبار صدى الأرقام السمعي لبادلي، بالإضافة إلى مهام تذكر الكلمات والجمل واسترجاع القصة وكشف نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 في الأداء على مهام الذاكرة العاملة وذلك لصالح العاديين وتوصلت الدراسة في مجمل نتائجها إلى أن من أهم العوامل التي ترتبط بصعوبات التعلم هو نقص سعة الذاكرة العاملة. (كما ورد في ضيف، 2016).

ويقدم جساكي وبلمان (1997) Jsaki & Palamte دراسة بهدف بحث الفروق بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في الذاكرة العاملة والذاكرة المدى وذاكرة الجمل، حيث تكونت عينة الدراسة من (30) طالبًا من (15) ذكور ذو صعوبات التعلم و(15) من العاديين طبق عليهم الاختبار الفرعي لقياس الذاكرة قصيرة المدى المأخوذ من قياس الذاكرة من إعداد وود كوك وماتر (1990) Wood Cook & Mather ومقياس اتساع القدرات لقياس الذاكرة العاملة من إعداد دانمان وكريببيت (1980) Dememan & Carpeter والاختبار الفرعي لقياس ذاكرة الجمل من قياس الذاكرة، وصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في أداء الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة لصالح العاديين، وأشارت الدراسة إلى أن الذاكرة العاملة اللفظية تعد أحد الصعوبات التي تواجه ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالعاديين. (كما ورد في بن صافية، 2002).

12- الوظائف التنفيذية والمهارات العاطفية والاجتماعية:

تشير الأبحاث المختلفة إلى أن الوظائف التنفيذية يمكن أن تؤثر على المهارات الاجتماعية والعاطفية للطفل، فهي تلعب دور مهم في تطور القدرات الاجتماعية لديه، فضلاً عن المساهمة في نظرية تنظيم العواطف (Moriguchi et al , 2016) وتعرف نظرية العقل بأنها قدرة الطفل على إسناد الحالات الذهنية مثل (الأفكار والمعتقدات والمشاعر و الرغبات) للآخرين وللذات، من ناحية أخرى تنظيم العواطف (السيطرة على العواطف) أي القدرة على التصرف في المشاعر الخاصة، من أجل التكيف مع متطلبات البيئة لضمان رفاهيته، وباختصار تساعد الوظائف التنفيذية على تعزيز المهارات الاجتماعية والعاطفية للطفل الأمر الذي يؤدي إلى تطوير تفاعلات نوعية مع الأقران والبالغين، مما يسهل بدوره في التعلم والنجاح التعليمي. (Duval, 2016)

13- الوظائف التنفيذية والتكيف الاجتماعي:

إن الوظائف التنفيذية تتدخل في الوضعيات اليومية مختلفة، وهي أساسية للحياة اليومية والعيش بصفة مستقلة، والأشخاص الذين يعانون من إصابة في الوظائف التنفيذية يجدون صعوبة في تسيير الوضعيات الجديدة والتكيف من الناحية العائلية، الاجتماعية والعملية. إن الوظائف التنفيذية هي مهارات أساسية من أجل الصحة النفسية والعقلية والجسمية (البدنية)، النجاح في المدرسة، وفي الحياة المعرفية والاجتماعية وهذا ما يظهره الجدول التالي:

جوانب الحياة	أهمية أو الطرق التي تكون فيها الوظائف التنفيذية ذات صلة بهذا الجانب من الحياة
	تتدخل الوظائف التنفيذية (FE) في العديد من الاضطرابات النفسية بما في ذلك:
	الإدمان : Addictions including
	اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط (ADHD)

	Santé الصحة النفسية mental
Dépression : الاكتئاب	
اضطراب الوسواس القهري (OCD)	
Schizophrénie (الفصام)	
تدني مستوى الوظائف التنفيذية (FE) مرتبطة بالسمنة والإفراط في تناول الطعام، واستخدام المواد وسوء الالتزام بالعلاج وتعاطي المخدرات.	Santé physique الصحة البدنية (الجسدية)
يتمتع الأشخاص الذين لديهم وظائف تنفيذية سليمة بنوعية حياة أفضل والعكس صحيح.	Qualité de vie نوعية الحياة وجودتها
للوظائف التنفيذية أهمية كبيرة في الاستعداد للمدرسة والدخول المدرسي: حيث تتدخل الوظائف التنفيذية في القراءة والرياضيات.	Préparation à l'école الاستعداد المدرسي
تتنبأ الوظائف التنفيذية (FE) بكفاءة التلميذ في الرياضيات والقراءة على مدار سنوات الدراسة.	La réussite النجاح في المدرسة scolaire
يؤدي ضعف وتدني مستوى الوظائف التنفيذية (FE) إلى إنتاجية ضعيفة في العمل وصعوبة في الأداء والحفاظ على تلك الوظيفة.	Le succès du travail النجاح في العمل والوظيفة
قد يكون الشريك مع تدني مستوى الوظائف التنفيذية لا يحتمل أو نجد صعوبة في العيش معه وأقل موثوقية وأكثر ميلا للتصرف بشكل مندفع.	Harmonie conjugale الوئام الزوجي (العلاقة الزوجية)
تؤدي تدني مستوى الوظائف التنفيذية (FE) إلى مشاكل اجتماعية (بما في ذلك الجريمة والسلوك المنهور والعنف والإنفجارات العاطفية).	La sécurité publique السلامة العامة (الأمن العام)

الجدول رقم 1: يمثل أهمية الوظائف التنفيذية (FE) لكل جانب من جوانب الحياة. (Diamond, 2012, p137)

خلاصة الفصل:

قدمنا في هذا الفصل مفهوم الوظائف التنفيذية وحاولنا من خلالها إزاحة الغموض المحيط بهذا المصطلح، كما حولنا التعرف على المكونات المختلفة لهذه الوظائف، وكذلك تطرقنا إلى الدور الكبير الذي تلعب هذه الوظائف في عملية القراءة والفهم القرائي.

الجانِب التّطبيقي

--

الفصل الثالث

الفصل الثالث: منهجية البحث

تمهيد.

- 1- منهج الدراسة.
- 2- الدراسة الاستطلاعية.
- 3- تحديد المتغيرات.
- 4- إطار البحث.
- 1-4 الإطار المكاني.
- 2-4 الإطار الزمني.
- 5- أدوات البحث.
- 1-5 اختبارا فهم النص المقروء.
- 2-5 اختبار الرائنز "ستروب" . « Stroop »
- 3-5 اختبار الذاكرة العاملة (Wisc 3).
- 4-5 اختبار المرونة المعرفية (Test de Tracé).
- 5-5 اختبار التخطيط "وجه راي" (Figure de Rey) .
- 6- الأساليب الإحصائية المستخدمة:
- 7- تقديم العينة.
- خلاصة الفصل.

تمهيد:

بعد عرض الأطر النظرية لمفاهيم الدراسة في الجانب النظري سوف يتم تناول إجراءات الدراسة الميدانية، و ذلك من خلال التطرق إلى الدراسة الاستطلاعية، و تحديد منهج الدراسة ومجتمع البحث وعينة البحث وخصائصها، وكذلك أدوات جمع البيانات وإجراءات الدراسة الميدانية والأساليب المستخدمة في الدراسة وذلك كالآتي:

1- الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية على حد تعبير (بركات، 1984، ص.73) مرحلة تجريب الدراسة بقصد استطلاع إمكانية التنفيذ، وبقصد اختبار مدى سلامة الأدوات المستخدمة في البحث ومبلغ صلاحيتها، يمكن اعتبار هذه الدراسة صورة مصغرة للبحث، حيث تهدف إلى استكشاف الطرق واستطلاع معالمها أمام الباحث قبل أن يبدأ التطبيق الكامل للخطوات التنفيذية.

والدراسة الاستطلاعية التي قمنا بها لها عدة أهداف نذكر منها ما يلي:

- التأكد من صلاحية المنهج المستخدم في الدراسة .
- التأكد من ملائمة وصلاحية طرق اختيار عينة البحث.

2-1- خطوات الدراسة الاستطلاعية:

2-1-1- الخطوة الأولى:

رؤية مدراء المدارس الابتدائية من أجل السماح لنا بالحضور في قسمي السنة الرابعة أثناء حصّة القراءة .

- شرح الغرض من البحث وإطلاع المعلمين على أهداف بحثنا .
- الاحتكاك والاتصال مع التلاميذ لكي يعتادوا علينا.

2-1-2- الخطوة الثانية:

- مقابلة المعلمين ومتابعة عملهم عن قرب أثناء حصص القراءة، ومناقشتهم لمعرفة آرائهم.

- التحدث إلى التلاميذ ومحاولة التعرف على المشاكل التي يعانون منها، وملاحظتهم أثناء القراءة والفهم القرائي.

2-1-3- الخطوة الثالثة:

- تجربة أدوات البحث.
- التأكد من سلامة تنظيم الموضوع.
- التعرف على المشاكل والصعوبات التي تواجه الباحث أثناء مراحل تطبيق الاختبارات ومراحل تنظيم الموضوع.

2-2- نتائج الدراسة الاستطلاعية: تبين لنا في ضوء هذه الدراسة الاستطلاعية مايلي:

- تم التأكد من وجود تلاميذ يعانون صعوبات في فهم النص المقروء.
- تم التأكد من الطريقة المناسبة للاختيار أفراد عينة البحث.
- مناسبة الاختبارات المستعملة في دراسة وذلك بتطبيقها على 10 من التلاميذ العاديين لم يجدوا أي صعوبات في فهم التعليمات وإتمام تلك الاختبارات، ولم يستغرقوا وقت طويل لإجرائها مقارنة بذوي صعوبات الفهم القرائي.
- تم التأكيد من صلاحية أدوات القياس المستخدمة في الدراسة الاستطلاعية من أجل اعتمادها على جمع البيانات في عينة الدراسة الأساسية، والتي تم حساب صدقها وثباتها من طرف باحثين جزائريين خلال السنوات الأخيرة.

3- تحديد المتغيرات:

يجد الكثير من الطلبة صعوبة في تحديد متغيرات بحثهم، حيث تعتبر مرحلة تحديد المتغيرات مرحلة لها أهمية كبيرة في الدراسة، إذا أنه لا بد أن يحرص كل باحث حرصاً شديداً على التمييز بين متغيرات بحثه وبين العوامل الأخرى التي من شأنها أن تؤثر سلباً على مسار دراسته.

3-1- المتغير: هو ملاحظة تصف قيماً مختلفة من الخواص (السمات) لدى الأشياء أو

الأفراد. (أبو زينة، فريد كامل، عابنة، النعيمي، 2006، ص.25).

ويعرف أيضاً على أنه شيء يكون له عدد من القيم المختلف في نفس الوقت مثل التحصيل الطلبة. (عليان وآخرون، 2008، ص.70).

2- منهج الدراسة:

يتم اختيار الباحث للمنهج الذي يتبعه في بحثه على حسب طبيعة الموضوع الذي يود دراسته، وبالنسبة للموضوع بحثنا فإن الطريقة المتبعة في دراسة واكتشاف الحقيقة العلمية، والإجابة على الاستفسارات والأسئلة التي يثيرها يقتضي علينا إتباع المنهج الوصفي، حيث أنه يعتبر من أكثر المناهج استخداماً في مجال البحوث الاجتماعية والإنسانية.

حيث يمكننا تعريفه على أنه ذلك المنهج الذي يستخدم في دراسة الأوضاع الراهنة للظواهر من حيث خصائصها، أشكالها، وعلاقاتها، والعوامل المؤثرة في ذلك، ويقوم على رصد، ومتابعة دقيقة لظاهرة أو حدث معين، بطريقة كمية أو نوعية في فترة زمنية معينة أو عدة فترات من أجل التعرف على الظاهرة أو الحدث من حيث المحتوى والمضمون، والوصول إلى نتائج وتعميمات تساعد في فهم الواقع وتطويره. (عليان، غنيم، أبو السندس وأبو زيد، 2008، ص.44).

ويعرف أيضاً على أنه نوع من أساليب البحث يدرس الظواهر الراهنة دراسة كيفية توضح خصائص الظاهرة، وكمية توضح حجمها وتغيراتها.

وسوف نحاول من خلال بحثنا دراسة الأثر المحتملة لأربعة متغيرات مستقلة على متغير تابع واحد، وذلك من خلال دراسة أثر كل من الوظائف التنفيذية: التخطيط، التنشيط، الذاكرة العاملة، المرونة المعرفية على وصعوبات فهم النص المقروء، حيث نهدف إلى وصف كمي لطبيعة العلاقة الارتباطية ووزن الأثر المتوقع لكل منها على المتغير التابع.

3-1-1- المتغير المستقل: هي ظاهرة أو عامل يؤثر في ظاهرة أو عامل آخر، فمن خلال معرفة تأثيره تعرف النتيجة. (عبد الهادي، 2006، ص.271).

3-1-2- المتغير التابع: هي الظاهرة التي تتأثر بها النتيجة، ومن خلال ذلك نحكم على الطريقة المستخدمة. (عبد الهادي، 2006، ص.271).

فمن خلال هذه التعريف حددنا متغيرات بحثنا كما يلي:

- **المتغير المستقل:** الوظائف التنفيذية.

- **المتغير التابع:** يتمثل في فهم النص المقروء.

4- إطار البحث:

4-1- الإطار المكاني:

تم جمع المعلومات المتعلقة بالجانب النظري لبحثنا على مستوى المكاتب التالية:

1. مكتبة جامعة مولود معمري تامة.

2. مكتبة الجامعة المركزية مولود معمري باسطوس.

3. المكتبة الجامعية لجامعة الجزائر 2 بوزريعة.

4. مكتبة المركز الثقافي الجامعي في الجزائر (CCU)

أما فيما يخص الجانب التطبيقي فلقد تم على المستوى المدارس التالية:

• مدرسة "دوكار سعيد" ولاية تيزي وزو.

• مدرسة "حوشين محند وعمر" ولاية تيزي وزو.

• مدرسة "الإخوة بوزقان" ولاية تيزي وزو.

• مدرسة "أيت منصور علي" ولاية تيزي وزو "تامة".

• مدرسة "ميمون" ولاية تيزي وزو.

4-2- الإطار الزمني:

لقد امتدت مدة بحثنا هذا 6 أشهر، وقد استغرقت الفصول النظرية 4 أشهر أما الجانب

التطبيقي فاستغرق 3 أشهر من 6 مارس إلى 27 ماي 2018.

5- أدوات البحث:

5-1- اختبار فهم المقروء:

- **تقديم الاختبار:** هو اختبار القراءة الصامتة من أجل الفهم، وهذا الاختبار تم بناؤه من طرف الباحثة "فاطمة الزهرة حاج صبري" من أجل مساعدتها في تحديد المعسرّين قرائيا من أجل إتمام رسالتها للماجستير تخصص علم النفس المدرسي تحت عنوان عسر القرائي النمائي وعلاقته لبعض المتغيرات الأخرى تحت إشراف الدكتور "عبد الكريم قريشي".

• الهدف من الاختبار:

- تدريب التلاميذ على القراءة الصامتة كعملية أساسية (ومن ثم تعويدهم على ممارستها).
- قياس الفهم عن طريق القطع القرائية المقترحة.
- **وصف الاختبار:** يحتوي الاختبار القراءة الصامتة على نصين قرائيين، وكل نص قرائي يشتمل على ثلاثة قطع قرائية، متوسطة الطول تماشيًا مع فقرات المقرر الدراسي، وعلى كل نص قرائي تعطي أربعة أسئلة متعلقة بمحتوى النص لاختبار الفهم العام، ولكل سؤال أربعة احتمالات للإجابة، والمطلوب من التلاميذ تحديد الإجابة الصحيحة من بين الاحتمالات الأربعة المطروحة اختبار من متعدد، راعت الباحثة عند صياغتها للأسئلة الفهم ما يلي:

- السؤال الأول: يتركز على الأفكار الجزئية.
- السؤال الثاني: يتركز على المعاني غير مباشرة.
- السؤال الثالث: الاستنتاج، الحكم على المادة القرائية.
- السؤال الرابع: الفكرة العامة (أنظر الملحق رقم 1).

• كيفية تطبيق الاختبار:

- التعليمية:

عزيزي التلميذ ...عزيزتي التلميذة.

أمامك نصوص قرائية واضحة، المطلوب منك أن تقرأ كل نص قرائي بعناية كبيرة، والمهم أن تكون قراءتك صامتة، وبعد الإنتهاء من القراءة الصامتة للنصوص القرائية عليك أن تجيب بدقة على أسئلة الفهم المتعلقة بمحتوى كل نص، وذلك بأن تضع إشارة (X) أمام واحدة من الإجابات الأربعة المحتملة والتي تراها صحيحة ولأجل ذلك عليك استخدام أدواتك الخاصة بالكتابة، وأن تحافظ على الهدوء أثناء الإجابة، علما أن هذه الأسئلة ليست لها علاقة بامتحاناتك الفصلية أو السنوية.

- شروط تطبيق الاختبار:

- القراءة المتمعنة للقطع القرائية.
- التأكيد على قراءة القطع - قراءة صامتة -
- ضرورة الإجابة الدقيقة المتعلقة بأسئلة الفهم.
- الإجابة تكون بوضع إشارة (X) أمام الإجابة الصحيحة (من بين الاحتمالات الأربع)
- ضرورة استخدام الأدوات الخاصة للكتابة (قلم الرصاص، ممحاة) لكل تلميذ.
- المحافظة على الهدوء أثناء الإجابة.
- التأكد على أن الاختبار ليس له علاقة بامتحانات الفصلية أو السنوية.
- لا يكون الشروع في القراءة إلا بعد إشارة الفاحص.
- ضرورة التقيد بالزمن والذي قدر ب (31د).
- كيفية التنقيط:

نعطي نقطة 1(ن1) لكل إجابة صحيحة.

- الخصائص السيكمترية للاختبار:

• 1- صدق الاختبار:

الصدق الوصفي:

- الصدق السطحي: (الظاهري) تكتسي الأداة صدقها الظاهري من محتواها، حيث نصوصها القرائية الواردة تأخذ تأصيلها من مرجعيتها الأساسية (النصوص غير رسمية للكتب المنقحة الخارجية، النصوص القرائية للمقرر الدراسي، الكتاب المدرسي، دراسات سابقة)، كما أن أسئلة فهمها الوثيقة الصلة بالمنهجية التعليمية المألوفة من جهة ومن جهة أخرى لعلاقتها الوطيدة بالنصوص المقترحة كلها مؤشرات اعتبرت الباحثه محددات لطبيعة أداة لها نفس العرض.

- صدق التحكيم: علاوة على الصدق الظاهري للأداة فقد عرضت الباحثة أدواتها المصممة بعد صورتها المبدئية على مجموعة من المتخصصين (في مجال اللغة العربية، التعلم الابتدائي) (السيد مفتش المقاطعة 3 المادة مدراء التعليم الابتدائي، مجموعة من الأساتذة التعليم الابتدائي مجموعة من أساتذة التعليم الثنوي، الجامعي) والذين بلغ عددهم (71 محكم).

2 - الصدق الإحصائي:

- الصدق الذاتي:

الأداة المصممة مشكلة من نموذجين وعليه كان الصدق الذاتي للنموذج الأول الذي نحن طبقناه ب (0.56)

- الصدق التمييزي: بعد تطبيق القانون تحصلت على درجة ت "T" المحسوبة والتي

قدرت ب (7.94) وهي دالة عند مستوى (0.01) مما يؤكد صدق الأداة.

ثبات الاختبار: لحساب ثبات الأداة عمدت الباحثة إلى طريقة حساب الاحتمال المنوالي حيث قدر معامل ثبات النموذج الأول الذي استخدمناه في دراستنا ب (0.61). (كما ورد في مرباح، 2015).

5-2- اختبار "الرائز ستروب" STROOP " : (التثبيط):

• تقديم الاختبار:

اقترح هذا الاختبار عام (1935) من طرف "STROOP" لقياس الانتباه الانتقائي وعملية التثبيط يتم هذا الاختبار بطريقة شفوية فردية وهو موجه للأشخاص ذوي فئة 5 إلى 16 سنة.

• الهدف من الاختبار:

يستخدم لقياس قدرات التثبيط (الكف) والانتباه الانتقائي.

• وصف الاختبار:

يعتبر اختبار "ستروب" من الاختبارات النفسية المعرفية فهو يختبر ويقيم الانتباه الانتقائي عند الفرد، حيث على الفرد توجيه انتباهه نحو مثير معين وكف المثيرات الأخرى، أي كف إجابة لكي يقول أو يفعل شيء آخر.

يتكون هذا الاختبار من ثلاثة أجزاء : إذ يحتوي في جزئه الأول على مجموعة من الكلمات الدالة على الألوان مكتوبة باللون الأسود و على المفحوص القراءة بأسرع ما يمكنه من قائمة أسماء هذه الألوان ، و يشمل الجزء الثاني التعريف (dénomination) حيث نقدم للفرد مجموعة من المستطيلات و نطلب منه تسمية لون هذه المستطيلات ، أما الجزء الأخير من هذا الاختبار فيسمى (Interférence) وهنا يتوجب على الطفل تسمية لون الكلمات المكتوبة باللون مخالف.

طريقة تطبيق الاختبار:

يقدر زمن قراءة أو تسمية بطاقة واحدة في هذا الاختبار ب 45 ثانية، ففي المرحلة الأولى على الطفل قراءة كلمات البطاقة (أ) ، أما المرحلة الثانية تتمثل في قراءة كلمات البطاقة (ب)

بدون أن يأخذ بعين الاعتبار الألوان المكتوبة بها تلك الكلمات، ثم على الطفل أن يسمي لون المستطيلات في البطاقة (ج)، وفي الأخير يقدم الفاحص مرة أخرى البطاقة (ب) للطفل و يطلب منه تسمية اللون الذي كتبت به الكلمات و عدم قراءة الكلمات بحد ذاتها. ولجمع البيانات تتوفر لدى الفاحص ورقة التتقيط التي تحوي على مجمل الإجابات الصحيحة للبنود الأربعة، وعليها يستطيع أن يتابع إجابات المفحوص وكذا يسجل الأخطاء و الترددات التي يقع فيها. (أنظر الملحق رقم 2).

- التعليمات:

- **التعليمة الأولى:** سأعطيك ورقة كتبت عليها كلمات وعليك قراءة هذه الكلمات بصوت مرتفع من اليسار إلى اليمين بأسرع ما يمكن ، عندما تصل إلى أسفل الورقة أعد من البداية حتى أقول لك "قف" أي إلى أن يصل الوقت 45 ثا ، و إذا عينت لك خطأ لا تعيد القراءة من البداية بل صحح الخطأ فقط ثم أكمل القراءة ، إن كنت مستعد بإمكانك البداية.

- **التعليمة الثانية:** في هذه البطاقة ستعيد نفس الشيء كما في الأول، ستقرأ الكلمات بنفس الطريقة وعندما تصل إلى أسفل الورقة تعيد من البداية، إذا كنت مستعد بإمكانك البداية.

- **التعليمة الثالثة:** في هذه البطاقة هناك مجموعة من المستطيلات بألوان مختلفة، عليك تسمية الألوان التي رسمت بها المستطيلات، وعندما تصل إلى نهاية الورقة تعيد من البداية كما فعلنا في البطاقة السابقة، ابدأ عندما تكون مستعد.

- **التعليمة الرابعة:** سأعطيك نفس البطاقة السابقة التي رأيته منذ حين، لكن في الأول قرأت الكلمات المكتوبة عليها، أما الآن عليك أن تذكر اللون الذي كتبت به الكلمات.

شروط تطبيق الاختبار: وتتمثل فيما يلي:

- يجب التأكد من أن الطفل يرى بشكل جيد، وإذا كان عادة يحمل نظارات عند القراءة يجب أن يحملها أثناء إجراءه للاختبار.

- لا يسمح للطفل قلب الورقة أكثر من 45⁰

- لا يسمح للطفل إخفاء عينه أو نزع نظاراته إذا كان يحملها ، كما لا يسمح بأي سلوك قد يؤثر على قراءة الكلمات (خاصة في البطاقة 4).

- عندما يخطئ الطفل في كلمة و يعيد كل السطر لا نوقفه بل نتركه يكمل لكن نعيد له الشرح قبل الانتقال إلى البطاقة الموالية ، أي نفهمه أن عليه إعادة قراءة فقط الكلمة التي أخطأ فيها.

- إذا كان الطفل في بداية تعلمه للقراءة يجب التأكد من أنه يعرف قراءة الألوان.

- كيفية التنقيط:

بواسطة ورقة التنقيط يحسب الفاحص النتائج التي تحصل عليها المفحوص في كل بطاقة، أي بمعنى أنه يحسب عدد الكلمات المقروءة بصفة صحيحة في مدة 45 ثانية ، كذلك يجب أن يأخذ بعين الاعتبار الأخطاء و الترددات التي وقع فيها الطفل عند قراءته ، وما نعتبره تردد هو كل بداية لنطق كلمة خاطئة مثلا (أز-أخضر) ولا نعتبر التردد الانقطاعات في الإيقاع أو التوقيفات المؤقتة.

و ما يهمنا في دراستنا هو حساب التداخل، و لحساب التداخل نقوم بإنقاص عدد الإجابات الصحيحة في البطاقة (ب) التطبيق الثاني (تسمية لون الحبر الذي كتبت فيه الكلمة) من عدد الإجابات الصحيحة من البطاقة (ج) تسمية الألوان أي (ج - ب 2).

5-3 اختبار الذاكرة العاملة:

يعتبر هذا الاختبار ثمرة جهود العديد من البحوث التجريبية التي قام بها وكسلر في مستشفى Bellevue ، حيث تم إصداره سنة 1945 ، و النتيجة المتحصل عليها في هذا الاختبار تزداد بطريقة مستمرة ما بين 2 و 13 سنة موازاة مع التطور المعرفي للطفل ويحتوي الاختبار في بند قياس الذاكرة العاملة على اختبار قياس حفظ وحدة الأرقام والتي تتم بشكلين: وحدة الحفظ للأرقام و وحدة الحفظ العكسية للأرقام.

5-3-1 اختبار وحدة حفظ للأرقام الترتيب المباشر (chiffres en ordre directe) : هذا

الاختبار يقيس وحدة حفظ الأرقام ، وهو يحتوي على 8 سلاسل من الأرقام متزايدة ابتداء من

السلسلة الأولى المكونة من رقمين إلى آخر سلسلة تحتوي على 9 أرقام ،كل سلسلة تحتوي على فرصتين ، إذا أخفقت الحالة في المحاولة الأولى نعطي لها الثانية.(أنظر الملحق رقم 3).

الهدف منه: قياس وحدة الحفظ الفونولوجية للتلاميذ أثناء مهمة بسيطة لا تستدعي غير التخزين المؤقت للمعلومة.

التعليمية: سأقرأ عليك مجموع الأرقام ، استمع جيداً و عندما أنتهي من قراءتها أعد ذكرها في نفس الترتيب الذي قرأته عليك ، نبدأ بالمحاولة رقم (1) ، وإذا نجح المفحوص في إعادتها تقدم له السلسلة الموالية من نفس المحاولة ، أما إذا فشل في ذلك تقدم له المحاولة الثانية من نفس السلسلة ، وإذا نجح نقدم له السلسلة الموالية، ونقوم بتوقيف الاختبار إذا فشل المفحوص في المحاولتين من نفس السلسلة.

طريقة التنقيط:

يكون التنقيط بنقطة واحدة لكل محاولة ، فمجموع الإجابات يكون 16 نقطة بالنسبة لهذا الاختبار.

5-3-2 اختبار وحدة الحفظ العكسية للأرقام الترتيب العكسي (Test d'empan en vers des chiffres):

هذا الاختبار يتمثل في تقديم سلاسل متزايدة (من 2 إلى 9 وحدات) لأرقام العشوائية، ونطلب من الحالة أن تعيدها بترتيب عكسي، أي انطلاقاً من آخر رقم قدم إلى أول رقم. (أنظر الملحق رقم 4).

الهدف منه: قياس وحدة الحفظ، عندما يكون الاختبار أكثر تعقيداً، يتطلب جانب من التخزين، معالجة فورية لإعادة ترتيب سلاسل الأرقام قبل استرجاعها.

التعليمية: سأقرأ عليك مجموعة من الأرقام، ولكن هذه المرة عليك إعادتها في ترتيب عكسي مثلاً أقول لك (4-2) يجب أن تقول (2-4).

طريقة التنقيط: نقطة واحدة لكل إجابة صحيحة، ويكون عدد الإجابات المحتملة 14 نقطة.

وتكون مجموع النقاط الكلي للاختبار هو 30 نقطة. (كما ورد في أعيش و سايح، 2015، ص.120.124).

5-4 اختبار الليونة الذهنية (اختبار توصيل الحلقات أو التتبع البصري TMT):
وهو اختبار وضعه رايتان (1955) Rietan، ويقاس السرعة العامة للاستجابة، أي سرعة عمليات المعالجة المركزية أكثر من كونه مقياسا للسرعة الحركية في حد ذاتها)، كما أنه يقاس التتابع الإدراكي والبصري الحركي. ويتكون الاختبار من شكلين (A) يتكون من مجموعة من الدوائر يوجد بداخل كل منها رقم، والجزء الثاني (B) توجد به مجموعة من الأرقام، ومجموعة من الحروف كل منها داخل دائرة، وعلى المفحوص أن يقوم في تطبيق الجزء الأول بالتوصيل المتسلسل بين الأرقام، ويقوم في الجزء الثاني بالتوصيل بين الأرقام والحروف بنفس الترتيب، أي يصل رقم (1) بحرف (A) ثم يصله برقم (2) ثم بحرف (B)، وهكذا. ويتم حساب الدرجة على كلا الجزأين بحساب زمن الانتهاء من التوصيل بالثواني .
ويستخدم الاختبار بشكل عام في تقييم بعض العمليات المعرفية النوعية كالسرعة الحركية، والتعرف على الأرقام، وتسلسلها، بالإضافة إلى عمليات التنظيم المكاني، والتيقظ (Vigilance) أما جزء (A) فيصلح لتقييم الذاكرة البعيدة، بينما يرتبط الجزء (B) بعمليات التفرقة بين الحروف والأرقام، وتكامل سلسلتين منفصلتين، والقدرة على تعلم مبادئ التنظيم والتخطيط، وحل المشكلات اللفظية، والعمليات العقلية المعقدة والمرونة العقلية Mental flexibilité ويعد كذلك مؤشرا جيدا لقياس قصور الانتباه، ويتطلب جزء (A) القدر البصري الحركي، أما الجزء (B) فيتطلب بالإضافة إلى ما يتطلبه (A) الجزء القدرة البصرية المكانية للقيام بعملية التوصيل بين الأرقام والحروف، ويشير انخفاض الأداء على هذا الجزء إلى اضطراب القدرة على تنفيذ وتعديل خطط العمل، وهي إحدى الوظائف التنفيذية التي يشترك الفص الجبهي في تحقيقها. وتشير الدرجة المرتفعة إلى الأداء المنخفض، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى الأداء الأفضل.

يعد الاختبار مؤشراً جيداً للقدرة العقلية العامة، يتكون من جزأين (B-A) والجزء الأول عبارة عن مجموعة دوائر بداخل كل منها رقم (أرقام سلسلة) موزعة توزيعاً عشوائياً على الصفحة، بينما يتكون الجزء الثاني من مجموعة من الدوائر بعضها يحتوي على أرقام سلسلة. والبعض الآخر يحتوي على حروف سلسلة أيضاً.

يكون المطلوب من المفحوص توصيل الحلقات في كل جزء في أسرع وقت ممكن، وبنفس التسلسل. بينما يكون المطلوب في الجزء الثاني التوصيل المتبادل بين الرقم والحرف بتسلسل منطقي (يصل بين رقم واحد، وحرف الألف، ثم برقم اثنين وبحرف الباء، وهكذا) . دقائق 5-10 ويستغرق تطبيق الاختبار بجزأيه ما بين

الوظائف التي يقيسها الاختبار:

يتطلب الأداء على الجزء الأول التفحص البصري والتسلسل الرقمي والسرعة البصرية الحركية ولا يعد هذا الجزء مؤشراً جيداً للقصور المخي لأنه لا يوجد اختلاف كبير على هذا الجزء بين الأسوياء ومرضى الإصابات المخية الانتباه، والتركيز السرعة الحركية، ومهارات التسلسل الحركي ، الانتقال في عملية التنظيم ، الاستدعاء والتعرف، القدرة على البحث والتفرقة بين الأرقام والحروف، والتعرف على التسلسل.

- يقيس الجزء الأول التفحص البصري المكاني ومهارات التسلسل الحركي.
- يقيس الجزء الثاني تخزين التسلسل، والتكامل، وتوجيه السلوك.
- يقيس الجزء الثاني التنظيم المكاني، والسرعة الحركية، والتعرف على الأرقام، والانتباه والتيقظ.

يعتبر الاختبار وسيلة لقياس الوظائف التنفيذية وحل المشكلات. (أنظر الملحق رقم 5).

التصحيح ودلالة الدرجات:

1- يتم حساب كل جزء على حده، وتكون الدرجة هي مجموع الوقت المستغرق في التطبيق بالثواني.

2- توجد معايير درجات التصحيح لكل من جزئي الاختبار، ونسبة الأسوياء على التطبيق (المئويات) حيث تكون الدرجة للنسبة الكبرى 90% من الأفراد درجة طبيعية، بينما يشير الأداء على النسب التالية على انخفاض الأداء، واضطراب الوظيفة المخية بدرجات متفاوتة، تصل إلى أشدها في نسبة (10%).

- يعد الجزء الثاني مؤشراً جيداً لأن متطلباته المعرفية تشتمل على التفحص البصري والتآزر البصري الحركي للتنقل بين الأرقام والحروف، ومرضى الإصابات المخية يستغرقون وقتاً أطول في الجزء الثاني مقارنة بالأسوياء، يقوم الفاحص بعرض النموذج المكون من ثمان أرقام داخل ثمان دوائر على الجزء الأول من الصفحة و هي عينة للتدريب معطيا التعليمات الآتية :

- ضع سن القلم على البداية داخل الدائرة، ثم وصل الدوائر ببعضها حسب ترتيب الأرقام ولا ترفع سن القلم إلى أن تصل للنهاية.

- بعد أن ينهي المفحوص صفحة العينة أقلب الصفحة و ضعها أمام المفحوص و قل له التعليمات الآتية:

التعليمات: هناك عدة أرقام من (1) إلى (25)، مطلوب منك أن تضع سن القلم على البداية واحد و لا ترفع سن القلم إلى أن تصل إلى الدائرة على الرقم (25).

- تستعمل ساعة الإيقاف لحساب الوقت بالثواني و الزمن المستغرق في إنهاء الاختبار الجزء (A) يمثل الدرجة التي يحصل عليها المريض على المقياس.

- الجزء الثاني (B) هو عبارة عن أرقام و حروف متسلسلة و المطلوب توصيلها بخط واحد أرقام ثم حروف ثم أرقام ثم حروف و هكذا.

- يبدأ الفاحص بتقديم الجزء المخصص للتدريب و هو عبارة عن أرقام و حروف تعرض على المفحوص و يقوم الفاحص بتمثيل توصيلها أمام المفحوص بدون أثر قائلاً "ضع سن القلم على البداية واحد و أوصلها بحرف كآتي (1)-(A)، (2)-(B)، (3)-(D) و هكذا، و بعد

أن يتأكد الفاحص من فهم المفحوص للتعليمات يعطي له قلم الرصاص، و يطلب منه تنفيذ الاختبار.

- يقوم الفاحص بقلب ورقة الاختبار أمام المفحوص و يقول له أن الاختبار السابق كان مجرد تدريب و الآن سنبدأ بالاختبار الرئيسي ، ثم تطلب منه أن يضع سن القلم على رقم واحد ولا يتحرك قبل أن تقول له ابدأ ، و عندما يضع سن القلم على البداية واحد ، أطلب منه أن لا يرفع القلم أبدا حتى يصل إلى نهاية الاختبار.

- يستعمل الفاحص ساعة إيقاف لتقدير الزمن المستغرق في أداء الاختبار.

- يقوم الفاحص بتشجيع المفحوص على الأداء بأقصى قدرة.

- قد يحدث أن يتوقف المفحوص باحثا عن دائرة داخلها رقم أو حرف أو يعلن عجزه أو يصر على عدم وجودها، أكد للمفحوص وجود كل الأرقام و الحروف و أطلب منه المواصله.

ولم نغير أي شيء في الاختبار لتمكن أفراد العينة من الأبجدية الفرنسية التي يبدأ تدريسها من السنة الثالثة ابتدائي وعينة بحثنا هم تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

المعايير:

الجزء الأول (A):

- الناتج في هذا الحيز يدل على أن هناك تلف عضوي في الدماغ بين 8 و 97(+) (-) 26.

- الناتج في هذا الحيز يدل على أن هناك اضطراب وظيفي في الدماغ 8 و 97(+) (-) 26.

- الناتج في هذا الحيز يدل على أن حالة الدماغ في المستوى الطبيعي 63(+) (-) 26 و

هكذا في الجزء التالي باختلاف الحيز.

الجزء الثاني (B) :

- العضوي 8 و 549(+) (-) 82 و 325.

- الوظيفي 238 (+) (-) 64 و 99.

- الطبيعي 169 (+) (-) 64.

العلامة (+) (-) تعني إنه يجب عليك أن تطرح العددين تارة و تجمعها تارة أخرى ، الفرق بين العددين هما الحيز، و الزمن الذي يستغرقه المفحوص من الثواني يجمع ويقارن بالحيزات الموجودة في المعايير، والعدد الذي يقع في أي حيز يكون ممثلاً له. (كما ورد في تجاني، 2015، ص.102.106).

5-5 اختبار التخطيط وجه راي (La figure de Rey):

اقترح العالم (Rey) سنة (1942) بجنيف هذا الاختبار خصيصاً لقياس التجهيز الإدراكي البصري والمعالجة الذاكرة البصرية ، وذلك بنقل شكل هندسي مركب (A) ثم إعادة إنتاجه من الذاكرة البصرية بعد فترة زمنية قصيرة، وهو اختبار فردي يتميز هذا الشكل بثلاث خصائص:

- غياب المعنى الدلالي للشكل الهندسي.

- سهولة نقل الشكل.

- البنية الكلية للشكل الهندسي معقدة نوعاً ما، وهذا لتحريض النشاط الإدراكي والذاكري التحليلي والتنظيمي لدى المفحوص، وبالطريقة التي يتبعها المفحوص في نقل وإعادة، نقل وإعادة إنتاج هذا الشكل الهندسي يمكن للباحث فحص وتشخيص دقة وثناء التجهيز الإدراكي البصري والمعالجة الذاكرة البصرية. (شكل راي المعقد A أنظر الملحق رقم 6).

- تطبيق اختبار شكل راي المعقد (La Figure de Rey):

في هذه المرحلة يطلب الباحث من المفحوص الاستعداد لأداء مهمات أخرى على اختبار التجهيز الإدراكي البصري والمعالجة الذاكرة البصرية، يقوم الباحث أولاً بوضع ورقة بيضاء غير مخططة، وستة أقلام مختلفة الألوان أمام المفحوص ثم يتم ضبط مقياس الزمن، ليقدّم له بطاقة تتضمن شكل هندسي مركب Figure de Rey A في اتجاه أفقي، مع توجيه المربع الصغير إلى الأسفل على يسار المفحوص:

- ارسم نفس الصورة على هذه الورقة وانتبه جيدا، حاول أن لا تنسى أي شيء على هذه الصورة.

- يقدم الباحث للمفحوص القلم الأول، وليكن قلم احمر مثلا، ثم يضغط بعد ذلك مباشرة وبشكل سري على مقياس الوقت لتسجيل الزمن المستغرق في نقل الشكل. ويبقى الباحث يراقب كيفية نقل المفحوص للشكل الهندسي، وبعد فترة زمنية يقوم بتغيير القلم الملون، كما انتقل إلى جزء جديد في الشكل، وذلك بتقديم قلم جديد ذو لون مخالف للأول ويشجعه على مواصلة نقل الشكل بنفس الطريقة وباستخدام الأقلام الملونة الستة، وتتحصر مهمة الباحث في هذه الأثناء بتسجيل تدرج الألوان وترتيبها لتتبع سيرورة نقل الشكل، بعد انتهاء المفحوص من نقل الشكل، يطلب منه الباحث أن يتأكد من مدى تطابق النقل مع الشكل الأصلي المقدم له وان لا ينقصه شيء، لنوقف مقياس الزمن مباشرة في اللحظة التي يقول فيها المفحوص انه متأكد من انتهاء نقله للشكل، ثم يسجل الزمن المستغرق بالدقائق، بعد ذلك يقوم الباحث بسحب الرسم من أمام المفحوص ويسحب منه كذلك بطاقة الشكل الهندسي المركب REY ليقدّم له ورقة ثانية لإعادة إنتاج الشكل من الذاكرة العاملة البصرية وهذا بإتباع نفس إجراءات التطبيق المتعلقة بنقل الشكل .

تصحيح اختبار شكل راي المعقد:

- يجب على الباحث أن يراعي الاعتبارات التالية في عملية التصحيح.

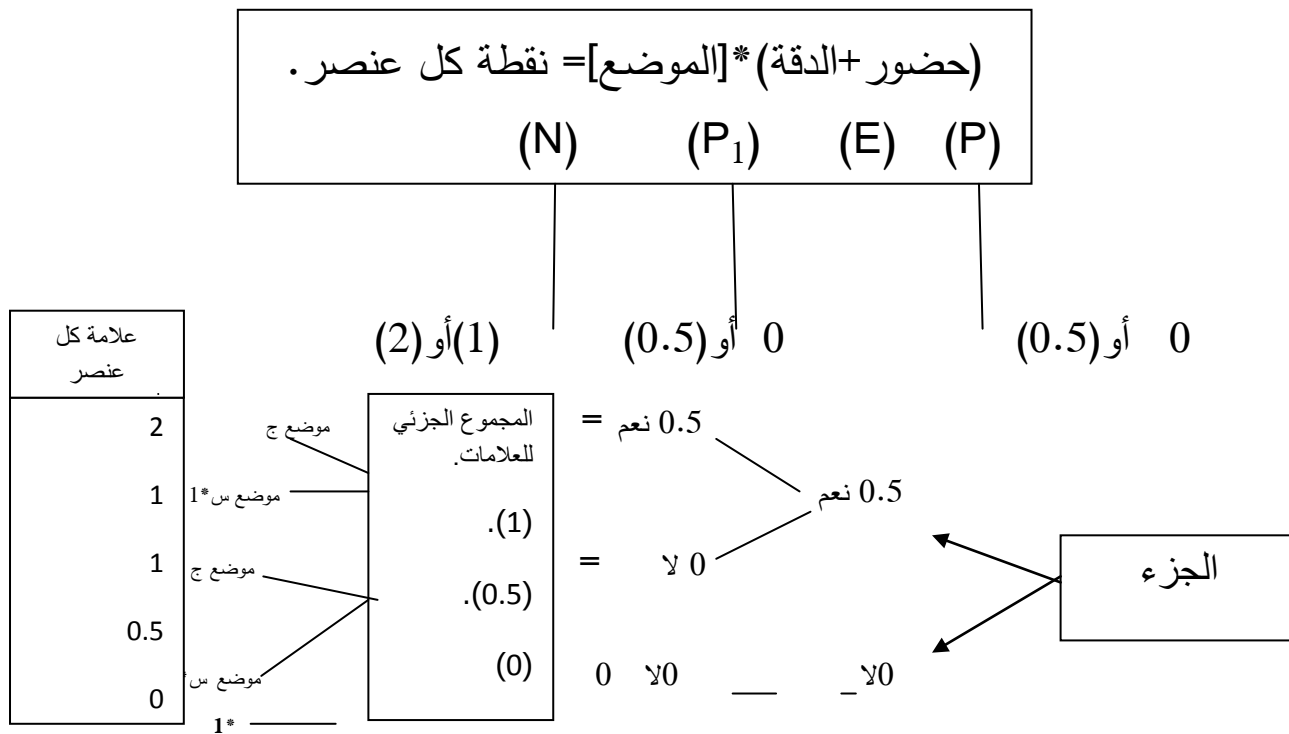
- الزمن المستغرق في نقل الرسم وإعادة إنتاجه، يحسب بالدقائق ونعتبر الزمن 2.15 إلى 3 دقائق يساوي 3 دقائق واللازمة التي سجلها Rey و Osterrieth في دراستهما.

ويشير الباحث هنا أن تقييم النتائج المتعلقة بالذاكرة البصرية ويحتفظ فيها بنفس المتغيرات التي رعاها في المرحلة الأولى من اختبار سواء من حيث النمط أو الدقة أو الثراء أو السرعة في الانجاز.

التنقيط: توجد قوائم خاصة بتنقيط أجزاء الشكل الهندسي، ويتراوح هذا التنقيط بين 0 و 2.

حيث قام العالم Rey بإنجاز هذا الاختبار حيث يحتوي على 18 جزء كل جزء عليه نقطتين، وعليه يحسب التذكر بعدد الأجزاء الصحيحة*2 والنتائج المحصل عليها وفق دراسة Rey.

ونظرا لدواعي الدراسة قمنا بالتركيز على إعادة إنتاج الشكل تم إهمال باقي الإجراءات نظرا لطبيعة الموضوع.



شكل رقم 12 يمثل كيفية تنقيط وجه راي (Figure de Rey). (كما ورد في تجاني، 2015،

ص.106.108).

لم نغير أي شيء في تطبيقنا للاختبارات التالية (الرائز سترووب، اختبار TMT للمرونة المعرفية ، اختبار وجه راي، اختبار فهم النص المقروء) ، هذه الاختبارات طبقناها كما هي عليه.

6- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تعتبر الأساليب الإحصائية ذات أهمية بالغة، إذ لا يمكن لأي باحث إتمام بحثه دون الاستعانة بها، حيث بفضل هذه الأساليب يمكن معرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين متغيرات الدراسة، أو عدم وجودها.

وفي دراستنا تم جمع المعطيات ، ثم فرزها و تفرغها في جداول قصد معالجتها إحصائيا باستعمال برنامج الرزنامة الإحصائية SPSS ، ويتضمن هذا البرنامج العديد من الإجراءات الإحصائية الشائعة التي تتيح للباحث تحليل العلاقة بين متغيرين أو أكثر ، وقد تم استعمال معامل الارتباط بيروسن وتحليل الانحدار المتعدد والبسيط ،و استخدمنا معامل بيتا (Beta) لقياس الوزن والأثر نظراً لطبيعة موضوعنا، هو دراسة العلاقة بين الوظائف التنفيذية و صعوبات فهم النص المقروء.

7- تقديم عينة البحث:

تم اختيار عينة بحثنا بطريقة مقصودة أو قصدية بناءا على المعلومات التي تم جمعها، وتتكون عينة بحثنا على 70 فرد من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي موزعة على 6 إبتدائيات على النحو التالي:

المدرسة	عدد أفراد عينة البحث
المدرسة الابتدائية دوكار سعيد	21
المدرسة الابتدائية حوشين محمد وعمر	18
المدرسة الابتدائية الإخوة بوزقان	8
المدرسة الابتدائية محمد أرزقي ميمون	16
المدرسة الابتدائية أيت منصور محند	7

الجدول رقم 2 يمثل توزيع أفراد العينة حسب المدارس الابتدائية.

- خصائص عينة البحث:

العمر	المستوى الدراسي	الجنس		N=70
		إناث	ذكور	
8سنوات إلى 13سنة	السنة الرابعة ابتدائي	46%	54%	

جدول رقم 3 يمثل خصائص عينة البحث.

نلاحظ من خلال الجدول رقم (01) أن الذكور أكبر من الإناث حيث بلغت نسبتهم 54%، وبلغت نسبة الإناث 46%. ولمزيد من التفاصيل حول عينة البحث أنظر الملحق رقم (07).

خلاصة الفصل:

تضمن هذا الفصل تقديم لأهم الإجراءات المنهجية بالتفصيل حيث تم التطرق في البداية إلى الدراسة الاستطلاعية ومكان إجرائها، وما تم الوصول إليه من نتائج، ثم التطرق إلى المنهج المتبع، ومتغيرات الدراسة، وعينة الدراسة وأهم خصائصها، كما تم التطرق بالتفصيل لأدوات المستعملة في فهم النص المقروء و الوظائف التنفيذية، وتم توضيح الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة، وسيتم عرض النتائج ومناقشتها في الفصل الموالي.

الفصل الرابع

الفصل الرابع : عرض وتحليل النتائج.

تمهيد

- 1- عرض النتائج الخام للاختبارات.
- 1-1 عرض نتائج اختبار الفهم القرائي.
- 1-2 عرض نتائج اختبار التخطيط.
- 1-3 عرض نتائج اختبار التثبيط.
- 1-4 عرض نتائج اختبار الذاكرة العاملة (الترتيب المباشر والترتيب العكسي).
- 1-5 عرض نتائج اختبار المرونة المعرفية.
- 2- تحليل النتائج.
- 2-1 التحليل الإحصائي للنتائج.
- 2-1-1 دراسة العلاقة الارتباطية بين مختلف المتغيرات.
- 2-2 تحليل الانحدار.
- 3- تحليل ومناقشة النتائج.
- الاستنتاج العام.

تمهيد:

تكتسي عملية تحليل النتائج المتوصل إليها من خلال المناقشة و التحليل أهمية بالغة في الحكم سواء على المدى صحة أو خطأ الفرضيات.

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

1- عرض النتائج الخام للاختبارات:

سنقوم بعرض النتائج المتحصل عليها من خلال تطبيقنا للاختبارات المتعلقة بفهم النص القرائي، وذلك باستعمال القراءة الصامتة و الاختبارات المتعلقة بالوظائف التنفيذية وهي على النحو التالي:

- اختبار التخطيط.

- اختبار التثبيط.

- اختبار الذاكرة العاملة (الترتيب المباشر والترتيب العكسي).

- اختبار الليونة الذهنية.

1-1- عرض نتائج الفهم القرائي:

عدد أفراد العينة	النص الأول	النص الثاني	الدرجة الكلية	عدد أفراد العينة	النص الأول	النص الثاني	الدرجة الكلية
4/	4/	8/		4/	4/	8/	
1	3	1	4	36	3	1	4
2	2	1	3	37	4	0	4
3	2	2	4	38	2	1	3

3	0	3	39	3	0	3	4
4	2	2	40	3	1	2	5
4	1	3	41	4	2	2	6
4	2	2	42	3	2	1	7
3	2	1	43	2	0	2	8
4	2	2	44	4	2	2	9
4	0	4	45	4	1	3	10
2	0	2	46	3	0	3	11
3	2	1	47	2	1	1	12
3	3	0	48	3	1	2	13
4	2	2	49	5	1	4	14
3	1	2	50	3	0	3	15
4	3	1	51	4	1	3	16
2	1	1	52	4	3	1	17
4	2	2	53	4	2	2	18
2	2	0	54	3	3	0	19
3	1	2	55	3	1	2	20
2	2	0	56	3	2	1	21
4	2	2	57	3	0	3	22
4	1	3	58	2	0	2	23
3	1	2	59	3	1	2	24
3	0	3	60	3	0	3	25
4	2	2	61	2	1	1	26
3	2	1	62	5	2	3	27
3	0	3	63	5	1	4	28
3	1	2	64	3	0	3	29
4	1	3	65	3	1	2	30
4	0	4	66	3	3	0	31
4	2	2	67	3	2	1	32

3	0	3	68	3	0	3	33
3	1	2	69	3	1	2	34
4	1	3	70	3	1	2	35

الجدول رقم 04 يمثل المجموع الخام لنتائج اختبار الفهم القرائي.

إن النتائج المتحصل عليها من خلال تطبيق اختبار الفهم القرائي تدل على وجود مستوى ضعيف في الفهم القرائي، بحيث أن أعلى قيمة لم تتجاوز 8/5، وأدنى قيمة هي 8/2، وهذا يدل أن هؤلاء التلاميذ يعانون من صعوبات في فهم النص المقروء.

1-2- عرض نتائج اختبار التخطيط:

عدد أفراد العينة	التخطيط	عدد أفراد العينة	التخطيط
1	10	36	14
2	12	37	12
3	12	38	8
4	8	39	8
5	11	40	12
6	15	41	12
7	12	42	14
8	7	43	8
9	12	44	8
10	12	45	15
11	13	46	12
12	9	47	6
13	12	48	8
14	16	49	12
15	9	50	12
16	14	51	12

8	52	13	17
14	53	11	18
8	54	8	19
12	55	6,5	20
17	56	12	21
12	57	8	22
14	58	13	23
8	59	13	24
8	60	15	25
12	61	12	26
14	62	17	27
8	63	19	28
9,5	64	16	29
12	65	16	30
14	66	9,5	31
14	67	13	32
12	68	12	33
8	69	12,5	34
16	70	9	35

الجدول رقم 05 يمثل المجموع الخام لنتائج اختبار التخطيط.

إن النتائج المتحصل عليها من خلال تطبيق اختبار التخطيط ، تدل على تدني مستوى وظيفة التخطيط، بحيث أعلى قيمة لم تتجاوز 32/19 وأدنى قيمة هي 32/6.

1-3- عرض نتائج اختبار التشييط:

عدد أفراد العينة	التشييط (التداخل)	عدد أفراد العينة	التشييط (التداخل)
1	40	36	26
2	22	37	22
3	38	38	18
4	21	39	19
5	25	40	21
6	24	41	24
7	25	42	26
8	18	43	18
9	27	44	21
10	24	45	24
11	23	46	21
12	19	47	15
13	29	48	19
14	24	49	21
15	19	50	24
16	31	51	21
17	24	52	20
18	22	53	25
19	19	54	22
20	21	55	19
21	19	56	23
22	17	57	21
23	22	58	23
24	25	59	19
25	27	60	29

23	61	22	26
26	62	28	27
18	63	26	28
21	64	23	29
26	65	22	30
25	66	19	31
28	67	27	32
21	68	22	33
19	69	25	34
31	70	22	35

الجدول رقم 06 يمثل المجموع الخام لنتائج اختبار التثبيط.

نلاحظ من خلال النتائج المتحصل عليها من خلال تطبيق اختبار التثبيط (سترووب)، تدل على تدني مستوى وظيفة التثبيط، بحيث كلما زادت درجة التداخل دل ذلك على تدني وظيفة التثبيط، بحيث أن أعلى قيمة هي 40 وأدنى قيمة هي 17.

1-4- عرض نتائج اختبار الذاكرة العاملة أرقام:

عدد أفراد العينة	اختبار الذاكرة العاملة أرقام (الترتيب المباشر)	اختبار الذاكرة العاملة أرقام (الترتيب العكسي)	الدرجة الكلية	عدد أفراد العينة	اختبار الذاكرة العاملة أرقام (الترتيب المباشر)	اختبار الذاكرة العاملة أرقام (الترتيب العكسي)	الدرجة الكلية
	16/	14/	30/		16/	14/	30/
1	5	3	8	36	8	7	15
2	6	4	10	37	10	6	11
3	4	3	7	38	7	3	7
4	6	4	10	39	10	2	9

10	4	6	40	9	3	6	5
10	4	6	41	14	6	8	6
10	4	6	42	14	6	8	7
7	3	4	43	7	2	4	8
10	4	6	44	11	4	7	9
13	4	9	45	11	2	9	10
10	4	6	46	12	5	7	11
4	0	4	47	8	2	6	12
8	2	6	48	10	5	5	13
10	4	6	49	13	6	7	14
10	4	6	50	8	4	4	15
10	4	6	51	10	4	6	16
8	2	6	52	13	5	8	17
13	4	9	53	11	5	6	18
11	4	7	54	8	3	5	19
8	3	5	55	10	4	6	20
12	5	7	56	8	3	5	21
10	4	6	57	6	2	4	22
11	5	6	58	11	4	7	23
8	3	5	59	14	6	8	24
8	4	4	60	14	5	9	25
10	4	6	61	11	6	5	26
13	6	7	62	17	8	9	27
7	3	4	63	15	8	7	28
10	4	6	64	12	6	6	29
11	4	7	65	11	4	7	30
14	6	8	66	8	2	6	31
12	5	7	67	15	4	11	32
10	4	6	68	11	4	7	33

34	6	5	11	69	5	3	8
35	6	5	11	70	7	4	11

الجدول رقم 07 يمثل المجموع الخام لنتائج اختبار الذاكرة العاملة أرقام (الترتيب المباشر والترتيب العكسي).

نلاحظ من خلال النتائج التحصل عليها من خلال تطبيق اختبار الذاكرة العاملة أرقام، تدل على وجود تدني على مستوى الذاكرة العاملة لأفراد العينة، بحيث أن أعلى قيمة لم تتجاوز 16/11 في الترتيب المباشر وأدنى قيمة في الترتيب المباشر هي 16/4، أما بالنسبة للترتيب العكسي، أعلى قيمة هي 14/8 وأدنى قيمة 14/0، أما بالنسبة للدرجة الكلية، فإن أعلى قيمة لم تتجاوز 30/17 وأدنى قيمة هي 30/6.

1-5- عرض نتائج اختبار الليونة الذهنية:

عدد أفراد العينة	المرونة المعرفية (الجزء A)	المرونة المعرفية (الجزء B)	الدرجة الكلية	عدد أفراد العينة	المرونة المعرفية (الجزء A)	المرونة المعرفية (الجزء B)	الدرجة الكلية
1	76	268	344	36	54	167	221
2	65	197	262	37	62	197	259
3	62	197	259	38	93	300	393
4	87	277	364	39	108	340	448
5	72	227	299	40	68	208	276
6	50	156	206	41	68	220	288
7	68	197	265	42	54	187	241
8	96	340	436	43	93	268	361
9	65	197	262	44	81	277	358
10	62	197	259	45	50	167	217
11	65	187	252	46	68	220	288
12	87	277	364	47	118	375	493
13	68	220	288	48	93	326	419
14	48	156	204	49	76	220	296
15	96	277	373	50	68	220	288

259	197	62	51	251	192	59	16
388	288	100	52	420	357	63	17
225	167	58	53	443	375	68	18
373	277	96	54	381	288	93	19
288	220	68	55	412	312	100	20
196	150	46	56	259	197	62	21
271	203	68	57	381	288	93	22
220	163	57	58	256	197	59	23
370	277	93	59	254	197	57	24
375	288	87	60	205	150	55	25
296	220	76	61	268	203	65	26
241	187	54	62	191	144	47	27
373	277	96	63	171	129	42	28
331	250	81	64	192	144	48	29
296	220	76	65	203	153	50	30
217	163	54	66	364	277	87	31
252	187	65	67	249	187	62	32
259	197	62	68	268	203	65	33
381	288	93	69	271	203	68	34
192	144	48	70	361	268	93	35

الجدول رقم 08 يمثل المجموع الخام لنتائج اختبار الليونة الذهنية (الجزء A و B).

إن النتائج المتحصل عليها من خلال تطبيق اختبار الليونة الذهنية (بجزأيه A و B) تدل على تدني مستوى وظيفة المرونة المعرفية، بحيث كلما زاد الوقت دل ذلك على تدني وظيفة المرونة المعرفية، بحيث أن أعلى وقت مستغرق في الجزء (A) هو 118 ثانية وأدنى وقت مستغرق هو 46 ثانية وهو مرتفع بالنسبة للوقت المحدد لإتمام هذا الاختبار وهو 26 ثانية، أما بالنسبة للجزء (B) فإن أعلى وقت مستغرق هو 375 ثانية وأدنى وقت مستغرق هو 144 ثانية وهو مرتفع بالنسبة للوقت المحدد لإتمام هذا الاختبار وهو 75 ثانية، أما الوقت

الكلّي المستغرق لإتمام الجزأين (A و B) فقد وصل أعلى وقت مستغرق إلى 448 ثانية وأدنى وقت مستغرق هو 171 ثانية وهو وقت مرتفع جداً بالنسبة للوقت المحدد لإتمام الاختبار بجزئيه A و B وهو 101 ثانية.

2- تحليل النتائج:

2-1 التحليل الإحصائي للنتائج:

بعد إدخال النتائج الخام للاختبارات التالية:

- اختبار الفهم القرائي.

- اختبار التخطيط.

- اختبار التثبيط.

- اختبار الذاكرة العاملة أرقام.

- اختبار الليونة الذهنية.

في برنامج الإحصائي SPSS، تحصلنا على المخرجات الإحصائية المبينة أدناه:

2-1-1- دراسة العلاقة الارتباطية لمختلف المتغيرات:

العينة	متغيرات الدراسة	قيمة معامل بيرسون R	الدالة الإحصائية Sig	القرار الإحصائي
70	التخطيط	0.47**	0.000	دالة إحصائية
	التثبيط	0.44**	0.000	
	الذاكرة العاملة 1	0.27*	0.002	
	الذاكرة العاملة 2	0.39**	0.001	
	الدرجة الكلية للذاكرة العاملة	0.38**	0.001	
	الليونة الذهنية	0.45**	0.000	
	الليونة الذهنية	0.36**	0.002	
	الدرجة الكلية لليونة الذهنية	0.39**	0.001	

* دال عند مستوى 0.05.

** دال عند مستوى 0.01.

الجدول رقم 9 يمثل نتائج العلاقات الارتباطية لمختلف المتغيرات

ويمكن الاطلاع على الجدول الأصلي للمخرجات spss في الملحق رقم (08).

يتضح من الجدول رقم (09) بأنه توجد علاقة ارتباطية دالة بين نتائج اختبار فهم النص المقروء، وكل اختبارات الوظائف التنفيذية، حيث أن $p < 0.05$ بالنسبة لنتائج اختبار الذاكرة العاملة أرقام الترتيب المباشر، و $P < 0.01$ بالنسبة لنتائج اختبار التخطيط، ونتائج اختبار التنشيط، ونتائج اختبار الليونة الذهنية A ونتائج اختبار الليونة الذهنية B والدرجة الكلية لليونة الذهنية A+B

ولفهم وتفسير أكثر هذه العلاقة قمنا بتحليل الانحدار المتعدد.

2-2 تحليل الانحدار:

2-2-1 تحليل الانحدار المتعدد لمختلف المتغيرات:

النموذج	R	R^2	معامل التحديد المصحح	الخطأ المعياري
(1)	0.571	0.326	0.250	0.65982

الجدول رقم 10 يوضح نتائج الانحدار المتعدد لمختلف المتغيرات.

نلاحظ من خلال الجدول رقم (10) بأن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين المتغيرات المستقلة (الوظائف التنفيذية)، والمتغير التابع (فهم النص المقروء) بلغت $R = 0.57$ ، حيث أن معامل التحديد المصحح قدر بـ: $R^2 = 0.32$ ، بمعنى أن تفاعل المتغيرات يعبر عن 32% من النتائج المتعلقة بفهم النص المقروء.

النموذج	مجموع المربعات	Ddl	متوسط المربعات	D	الدالة
الانحدار	13.0797	7	1.868	4.292	0.01^b
Résidu	26.993	62	0.435	/	/
المجموع	40.071	69	/	/	/

الجدول رقم 11 يوضح نتائج تحليل التباين ANOVA.

نلاحظ من خلال الجدول رقم 11 بأن قيمة $p < 0.05$ بشكل يدل على وجود علاقة ارتباطية دالة بين مختلف المتغيرات المقدمة أعلاه حيث $R = 0.57$ ومعامل التحديد المصحح $R^2 = 0.32$ دالة إحصائياً.

النموذج	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	T	الدالة
	A	الخطأ المعياري			
ثابتة	-0.505	2.359	/	-0.214	0.831
التخطيط	0.146	0.098	0.555	1.494	0.140
التثبيط	0.050	0.022	0.284	2.310	0.024
الذاكرة العاملة الترتيب المباشر	0.805	0.688	1.546	1.171	0.246
الذاكرة العاملة الترتيب العكسي	0.875	0.690	1.664	1.267	0.210
الذاكرة العاملة الدرجة الكلية	-0.825	0.691	-2.653	-1.194	0.922
الليونة الذهنية A	-0.002	0.017	-0.038	-0.099	0.922
الليونة الذهنية A+B	0.004	0.003	0.354	1.285	0.203

جدول رقم 12 يوضح نتائج تحليل المعاملات المعيارية لمختلف المتغيرات.

نلاحظ من خلال الجدول رقم (12) بأن التثبيط وحده يفسر وجود أثر دال وذلك لأن التثبيط يحجب المتغيرات الأخرى، حيث بلغت قيمة معامل $Beta=0.28$ عند مستوى الدلالة $p<0.05$ ، لذلك ارتأينا أن نفهم أثر كل متغير على الفهم القرائي وذلك على حدا.

2-2-2 تحليل الانحدار البسيط للمتغيرات كل واحدة على حدا:

أ تحليل الانحدار البسيط لمتغير التخطيط:

النموذج	R	R ²	معامل التحديد	الخطأ المعياري
(1)	0.477	0.228	0.217	0.67448

الجدول رقم (13) يوضح نتائج الانحدار البسيط لمتغير التخطيط وفهم النص المقروء.

نلاحظ من خلال الجدول رقم (13) بأن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين المتغير المستقل (التخطيط)، والمتغير التابع (الفهم القرائي) بلغت $R=0.47$ ، حيث أن معامل التحديد

المصحح قدر ب: $R^2=0.22$ ، بمعنى أن هذا المتغير يؤثر أو يفسر 22% من النتائج المسجلة في فهم النص المقروء.

النموذج	مجموع المربعات	Ddl	متوسط المربعات	D	الدالة
الانحدار	9.136	7	9.136	20.038	0.00 ^b
Résidu	30.935	68	0.455	/	/
المجموع	40.071	69	/	/	/

الجدول رقم 14 يوضح نتائج تحليل التباين ANOVA لمتغير التخطيط وفهم النص المقروء.

نلاحظ من خلال الجدول رقم (14) بأن قيمة $p<0.01$ بشكل يدل على وجود علاقة إرتباطية دالة بين التخطيط و فهم النص المقروء، حيث $R=0.47$ ومعامل التحديد المصحح $R^2=0.22$ دالة إحصائياً.

النموذج	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	T	الدالة
	A	الخطأ المعياري	Beta		
ثابتة	1.896	0.336	/	5.648	0.000
التخطيط	0.126	0.028	0.477	4.481	0.000

جدول رقم 15 يوضح نتائج تحليل المعاملات المعيارية بين التخطيط وفهم النص المقروء.

نلاحظ من خلال الجدول رقم (15) بأنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية، حيث بلغت قيمة معامل $Beta=0.47$ عند مستوى الدلالة $p<0.01$ ، والتي توافق قيمة R المبينة في الجدول رقم (13).

ب تحليل الانحدار البسيط لمتغير التثبيط :

النموذج	R	R^2	معامل التحديد المصحح	الخطأ المعياري
(1)	0.448	0.201	0.189	0.68631

الجدول رقم 16 يوضح نتائج الانحدار البسيط لمتغير التثبيط وفهم النص المقروء.

نلاحظ من خلال الجدول رقم (16) بأن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين المتغير المستقل (التثبيط)، والمتغير التابع (الفهم القرائي) بلغت $R=0.44$ ، حيث أن معامل التحديد

المصحح قدر ب: $R^2=0.20$ ، بمعنى أن هذا المتغير يؤثر أو يفسر 20% من النتائج المسجلة في فهم النص المقروء.

النموذج	مجموع المربعات	Ddl	متوسط المربعات	D	الدالة
الانحدار	8.042	1	8.042	8.042	0.00 ^b
Résidu	32.029	68	0.471	/	/
المجموع	40.071	69	/	/	/

الجدول رقم 17 يوضح نتائج تحليل التباين ANOVA لمتغير التثبيط وفهم النص المقروء.

نلاحظ من خلال الجدول رقم (17) بأن قيمة $p<0.01$ بشكل يدل على وجود علاقة إرتباطية دالة بين التثبيط و فهم النص المقروء، حيث $R=0.44$ ومعامل التحديد المصحح $R^2=0.20$ دالة إحصائياً.

النموذج	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	T	الدالة
	A	الخطأ المعياري	Beta		
ثابتة	1.540	0.447	/	5.648	0.001
التثبيط	0.079	0.019	0.448	4.132	0.000

جدول رقم 18 يوضح نتائج تحليل المعاملات المعيارية بين التثبيط وفهم النص المقروء

نلاحظ من خلال الجدول رقم (18) بأنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية، حيث بلغت قيمة معامل $Beta=0.44$ عند مستوى الدلالة $p<0.01$ ، والتي توافق قيمة R المبينة في الجدول رقم (16).

ج تحليل الانحدار البسيط لمتغير الذاكرة العاملة أرقام (الترتيب المباشر):

النموذج	R	R^2	معامل التحديد المصحح	الخطأ المعياري
(1)	0.276	0.076	0.062	0.73792

الجدول رقم 19 يوضح نتائج الانحدار البسيط لمتغير الذاكرة العاملة أرقام الترتيب المباشر وفهم النص المقروء.

نلاحظ من خلال الجدول رقم (19) بأن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين المتغير المستقل (الذاكرة العاملة أرقام الترتيب المباشر)، والمتغير التابع (الفهم القرائي) بلغت $R=0.27$ ،

حيث أن معامل التحديد المصحح قدر ب: $R^2=0.07$ ، بمعنى أن هذا المتغير يؤثر أو يفسر 7% من النتائج المسجلة في فهم النص المقروء.

النموذج	مجموع المربعات	Ddl	متوسط المربعات	D	الدالة
الانحدار	3.044	1	3.044	5.590	0.021
Résidu	37.027	68	0.545	/	/
المجموع	40.071	69	/	/	/

الجدول رقم 20 يوضح نتائج تحليل التباين ANOVA لمتغير الذاكرة العاملة أرقام الترتيب المباشر وفهم النص المقروء.

نلاحظ من خلال الجدول رقم (20) بأن قيمة $p<0.05$ بشكل يدل على وجود علاقة إرتباطية دالة بين الذاكرة العاملة أرقام الترتيب المباشر و فهم النص المقروء، حيث $R=0.27$ ومعامل التحديد المصحح $R^2=0.07$ دالة إحصائياً.

النموذج	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	T	الدالة
	A	الخطأ المعياري	Beta		
ثابتة	2.457	0.391	/	6.290	0.000
الذاكرة العاملة أرقام الترتيب المباشر	0.143	0.061	0.276	2.364	0.021

جدول رقم 21 يوضح نتائج تحليل المعاملات المعيارية بين الذاكرة العاملة أرقام الترتيب المباشر وفهم النص المقروء

نلاحظ من خلال الجدول رقم (21) بأنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية، حيث بلغت قيمة معامل $Beta=0.27$ عند مستوى الدلالة $p<0.05$ ، والتي توافق قيمة R المبينة في الجدول رقم (19).

د تحليل الانحدار البسيط لمتغير الذاكرة العاملة أرقام (الترتيب العكسي):

النموذج	R	R^2	معامل التحديد المصحح	الخطأ المعياري
(1)	0.395	0.156	0.144	0.70512

الجدول رقم 22 يوضح نتائج الانحدار البسيط لمتغير الذاكرة العاملة أرقام الترتيب العكسي وفهم النص المقروء.

نلاحظ من خلال الجدول رقم(22) بأن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين المتغير المستقل (الذاكرة العاملة أرقام الترتيب العكسي)، والمتغير التابع (الفهم القرائي) بلغت $R=0.39$ ، حيث أن معامل التحديد المصحح قدر ب: $R^2=0.15$ ، بمعنى أن هذا المتغير يؤثر أو يفسر 15% من النتائج المسجلة في فهم النص المقروء.

النموذج	مجموع المربعات	Ddl	متوسط المربعات	D	الدالة
الانحدار	6.262	1	6.262	12.596	0.001
Résidu	33.809	68	0.497	/	/
المجموع	40.071	69	/	/	/

الجدول رقم(23) يوضح نتائج تحليل التباين ANOVA لمتغير الذاكرة العاملة أرقام الترتيب العكسي وفهم النص المقروء. نلاحظ من خلال الجدول رقم(23) بأن قيمة $p<0.05$ بشكل يدل على وجود علاقة إرتباطية دالة بين الذاكرة العاملة أرقام الترتيب العكسي و فهم النص المقروء، حيث $R=0.39$ ومعامل التحديد المصحح $R^2=0.15$ دالة إحصائياً.

النموذج	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	T	الدالة
	A	الخطأ المعياري			
ثابتة	2.502	0.255	/	9.807	0.000
الذاكرة العاملة أرقام الترتيب العكسي	0.208	0.059	0.395	3.549	0.001

جدول رقم 24 يوضح نتائج تحليل المعاملات المعيارية بين الذاكرة العاملة أرقام الترتيب العكسي وفهم النص المقروء نلاحظ من خلال الجدول رقم(24) بأنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية، حيث بلغت قيمة معامل $Beta=0.39$ عند مستوى الدلالة $p<0.05$ ، والتي توافق قيمة R المبينة في الجدول رقم (22).

ه تحليل الانحدار البسيط لمتغير الذاكرة العاملة أرقام الدرجة الكلية:

النموذج	R	R ²	معامل التحديد المصحح	الخطأ المعياري
(1)	0.388	0.150	0.138	0.70757

الجدول رقم 25 يوضح نتائج الانحدار البسيط لمتغير الذاكرة العاملة أرقام الدرجة الكلية وفهم النص المقروء.

نلاحظ من خلال الجدول رقم (25) بأن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين المتغير المستقل (الذاكرة العاملة أرقام الدرجة الكلية)، والمتغير التابع (الفهم القرائي) بلغت $R=0.38$ ، حيث أن معامل التحديد المصحح قدر ب: $R^2=0.15$ ، بمعنى أن هذا المتغير يؤثر أو يفسر 15% من النتائج المسجلة في فهم النص المقروء.

النموذج	مجموع المربعات	Ddl	متوسط المربعات	D	الدالة
الانحدار	6.027	1	6.027	12.038	0.001
Résidu	34.044	68	0.501	/	/
المجموع	40.071	69	/	/	/

الجدول رقم 26 يوضح نتائج تحليل التباين ANOVA لمتغير الذاكرة العاملة أرقام الدرجة الكلية وفهم النص المقروء.

نلاحظ من خلال الجدول رقم (26) بأن قيمة $p<0.05$ بشكل يدل على وجود علاقة إرتباطية دالة بين الذاكرة العاملة أرقام الدرجة الكلية و فهم النص المقروء، حيث $R=0.38$ ومعامل التحديد المصحح $R^2=0.15$ دالة إحصائياً.

النموذج	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	T	الدالة
	A	الخطأ المعياري	Beta		
ثابتة	2.104	0.371	/	5.669	0.000
الذاكرة العاملة أرقام الدرجة الكلية	0.121	0.35	0.388	3.470	0.001

جدول رقم 27 يوضح نتائج تحليل المعاملات المعيارية بين الذاكرة العاملة الدرجة الكلية وفهم النص المقروء

نلاحظ من خلال الجدول رقم(27) بأنه توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائية، حيث بلغت قيمة معامل $Beta=0.38$ عند مستوى الدلالة $p<0.05$ ، والتي توافق قيمة R المبينة في الجدول رقم (25).

و- تحليل الانحدار البسيط لمتغير الليونة الذهنية (الجزء A):

النموذج	R	R^2	معامل التحديد المصحح	الخطأ المعياري
(1)	0.459	0.210	0.199	0.68217

الجدول رقم 28 يوضح نتائج الانحدار البسيط لمتغير الليونة الذهنية الجزء (A) وفهم النص المقروء.

نلاحظ من خلال الجدول رقم(28) بأن معامل الارتباط بيرسون بين المتغير المستقل (الليونة الذهنية الجزء A)، والمتغير التابع (الفهم القرائي) أن $R=0.45$ ، حيث أن معامل التحديد المصحح قدر ب: $R^2=0.21$ ، بمعنى أن هذا المتغير يؤثر أو يفسر 21% من النتائج المسجلة في فهم النص المقروء.

النموذج	مجموع المربعات	Ddl	متوسط المربعات	D	الدالة
الانحدار	8.427	1	8.427	18.109	0.000
Résidu	31.644	68	0.465	/	/
المجموع	40.071	69	/	/	/

الجدول رقم 29 يوضح نتائج تحليل التباين ANOVA لمتغير الليونة الذهنية الجزء (A) وفهم النص المقروء.

نلاحظ من خلال الجدول رقم(29) بأن قيمة $p<0.01$ بشكل يدل على وجود علاقة إرتباطية دالة بين الليونة الذهنية الجزء (A) و فهم النص المقروء، حيث $R=0.45$ ومعامل التحديد المصحح $R^2=0.21$ دالة إحصائية.

النموذج	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	T	الدالة
	A	الخطأ المعياري	Beta		
ثابتة	4.784	0.345	/	13.865	0.000
الليونة الذهنية الجزء (A)	-0.020	0.005	-0.459	-4.255	0.001

جدول رقم 30 يوضح نتائج تحليل المعاملات المعيارية بين الليونة الذهنية الجزء (A) وفهم النص المقروء

نلاحظ من خلال الجدول رقم (30) بأنه توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائية وعكسية، حيث بلغت قيمة معامل $Beta = -0.45$ عند مستوى الدلالة $p < 0.01$ ، والتي توافق قيمة R المبينة في الجدول رقم (28)، وهذا يعني أن كلما ارتفع الوقت في اختبار الليونة الذهنية الجزء (A) دل على انخفاض أو تدني وظيفة الليونة الذهنية مما يؤدي إلى تدني مستوى الفهم القرائي.

ر تحليل الانحدار البسيط لمتغير الليونة الذهنية (الجزء B):

النموذج	R	R^2	معامل التحديد المصحح	الخطأ المعياري
(1)	0.360	0.130	0.117	0.71614

الجدول رقم 31 يوضح نتائج الانحدار البسيط لمتغير الليونة الذهنية الجزء (B) وفهم النص المقروء.

نلاحظ من خلال الجدول رقم (31) بأن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين المتغير المستقل (الليونة الذهنية الجزء B)، والمتغير التابع (الفهم القرائي) بلغت $R = 0.36$ ، حيث أن معامل التحديد

المصحح قدر ب: $R^2 = 0.13$ ، بمعنى أن هذا المتغير يؤثر أو يفسر 13% من النتائج المسجلة في فهم النص المقروء.

النموذج	مجموع المربعات	Ddl	متوسط المربعات	D	الدالة
الانحدار	5.198	1	5.198	10.135	0.002
Résidu	34.874	68	0.513	/	/
المجموع	40.071	69	/	/	/

الجدول رقم 32 يوضح نتائج تحليل التباين ANOVA لمتغير الليونة الذهنية الجزء (B) وفهم النص المقروء.

نلاحظ من خلال الجدول رقم (32) بأن قيمة $p < 0.05$ بشكل يدل على وجود علاقة ارتباطيه دالة بين الليونة الذهنية الجزء (B) و فهم النص المقروء، حيث $R = 0.36$ ومعامل التحديد المصحح $R^2 = 0.13$ دالة إحصائية.

النموذج	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	T	الدالة
	A	الخطأ المعياري	Beta		
ثابتة	4.389	0.335	/	13.095	0.000
الليونة الذهنية الجزء (A)	-0.005	0.001	-0.360	-4.255	0.002

جدول رقم 33 يوضح نتائج تحليل المعاملات المعيارية بين الليونة الذهنية الجزء (B) وفهم النص المقروء. نلاحظ من خلال الجدول رقم (33) بأنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية وعكسية، حيث بلغت قيمة معامل $Beta = -0.36$ عند مستوى الدلالة $p < 0.05$ ، وهذا يعني أن كلما ارتفع الوقت في اختبار الليونة الذهنية الجزء (B) دل على انخفاض أو تدني وظيفة الليونة الذهنية مما يؤدي إلى تدني مستوى الفهم القرائي.

ح تحليل الانحدار البسيط لمتغير الليونة الذهنية (الدرجة الكلية):

النموذج	R	R^2	معامل التحديد المصحح	الخطأ المعياري
(1)	0.392	0.153	0.141	0.70634

الجدول رقم 34 يوضح نتائج الانحدار البسيط لمتغير الليونة الذهنية الدرجة الكلية (A+B) وفهم النص المقروء. نلاحظ من خلال الجدول رقم (34) بأن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين المتغير المستقل (الليونة الذهنية الدرجة الكلية A+B)، والمتغير التابع (الفهم القرائي) بلغت $R = 0.39$ ، حيث أن معامل التحديد المصحح قدر ب: $R^2 = 0.15$ ، بمعنى أن هذا المتغير يؤثر أو يفسر 15% من النتائج المسجلة في فهم النص المقروء.

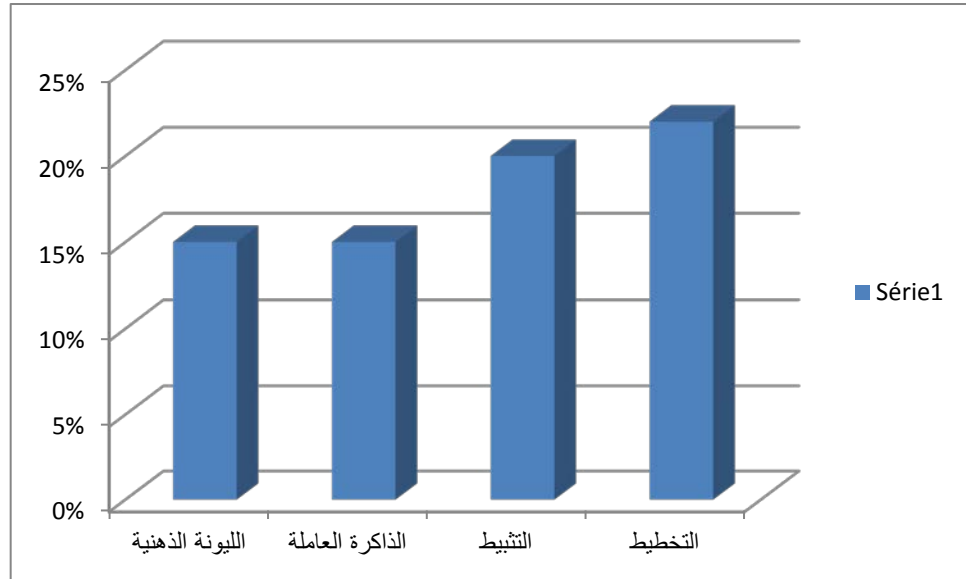
النموذج	مجموع المربعات	Ddl	متوسط المربعات	D	الدالة
الانحدار	6.145	1	6.145	12.318	0.001
Résidu	33.926	68	0.499	/	/
المجموع	40.071	69	/	/	/

الجدول رقم 35 يوضح نتائج تحليل التباين ANOVA لمتغير الليونة الذهنية الدرجة الكلية (A+B) وفهم النص المقروء.

نلاحظ من خلال الجدول رقم (35) بأن قيمة $p < 0.05$ بشكل يدل على وجود علاقة ارتباطيه دالة بين الليونة الذهنية الدرجة الكلية (A+B) و فهم النص المقروء، حيث $R = 0.39$ ومعامل التحديد المصحح $R^2 = 0.15$ دالة إحصائياً.

النموذج	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	T	الدالة
	A	الخطأ المعياري	Beta		
ثابتة	4.529	0.344	/	13.154	0.000
الليونة الذهنية الدرجة الكلية (A+B)	-0.004	-0.001	-0.392	-3.210	0.001

جدول رقم 36 يوضح نتائج تحليل المعاملات المعيارية بين الليونة الذهنية الدرجة الكلية (A+B) وفهم النص المقروء نلاحظ من خلال الجدول رقم (36) بأنه توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائية وعكسية، حيث بلغت قيمة معامل $Beta = -0.39$ عند مستوى الدلالة $p < 0.05$ ، وهذا يعني أن كلما ارتفع الوقت في اختبار الليونة الذهنية الدرجة الكلية (A+B) دل على انخفاض أو تدني وظيفة الليونة الذهنية مما يؤدي إلى تدني مستوى الفهم القرائي. ويمكننا تلخيص كل هذا في المنحنى البياني التالي:



مخطط بياني يمثل نسبة تأثير أو تفسير الوظائف التنفيذية للنتائج المسجلة في فهم النص المقروء.

نلاحظ من خلال التمثيل البياني أن التخطيط يؤثر أو يفسر 22% من النتائج المسجلة في فهم النص المقروء، ثم يأتي التثبيط بنسبة 20%، أما الذاكرة العاملة والليونة الذهنية فهما يفسران أو يؤثران بنسبة 15% من النتائج المسجلة في فهم النص المقروء.

3- تحليل ومناقشة النتائج:

3-1- تحليل ومناقشة الدراسة الإحصائية لنتائج العلاقات الارتباطية لمختلف المتغيرات:

انطلاقاً من نتائج الدراسة الإحصائية للعلاقة الارتباطية بين نتائج اختبار فهم النص المقروء و نتائج اختبارات الوظائف التنفيذية: التخطيط، التثبيط، الذاكرة العاملة، الليونة الذهنية، والمبينة في الجدول رقم 09، حيث أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً، بحيث أن $p < 0.05$ بالنسبة للعلاقة بين فهم النص المقروء وكل من الذاكرة العاملة (الترتيب المباشر) و $P < 0.01$ بالنسبة للعلاقة الارتباطية بين فهم النص المقروء وكل من التخطيط، التثبيط، والليونة الذهنية الجزء A، الذاكرة العاملة (الترتيب العكسي)، الذاكرة العاملة (الدرجة الكلية)، الليونة الذهنية الجزء B، والدرجة الكلية لليونة الذهنية (A+B)، إذ بلغت قيمة معامل بيرسون R ما بين 0.27 و 0.47 لمختلف المتغيرات، وهذا يبين لنا أن للوظائف التنفيذية أثر على صعوبات فهم النص المقروء، بحيث أن الفهم الجيد يستلزم تدخل الوظائف التنفيذية بمختلف أنواعها، والعكس صحيح أي خلل أو اضطراب في هذه الوظائف يؤدي إلى صعوبات فهم

النص المقروء، وهذا ما أكدته كنديو (Kendeou, 2017) في سياق دراسة تناولت دور الوظائف التنفيذية في عملية الفهم القرائي، حيث يرى أن الوظائف التنفيذية تلعب دوراً مهماً في عملية القراءة والفهم القرائي، إذ أن الطلاب الذين يعانون من وظائف تنفيذية أقل تطوراً يعانون من مشاكل في فهم النص المقروء، حتى لو كانوا قادرين على فك الشفرة والقراءة بطلاقة، وقد حدد أهم الوظائف التنفيذية التي تتدخل في فهم النص المقروء وهي:

*التخطيط: نقوم بالتخطيط عندما نقرأ نصاً ونبحث عن معلومات محددة فيه.

الذاكرة العاملة: هي القدرة على عقد المعلومات في أذهاننا والتلاعب بها في نواحي كثيرة، وهذا هو جوهر الفهم: القدرة على التفكير فيما نقرأ، كما أشار شاه و وياك Shah & Wiyak (1996) في هذا الصدد إلى أن دور الذاكرة العاملة هي القدرة على مساعدة الأفراد على تفسير النص، وأن الصعوبة والبطء، وعدم الدقة في فهم الكلمات ترجع إلى تضائل المعلومات في الذاكرة العاملة. (السطحية، 2010).

*التثبيط: هذا هو جزء التنظيم الذاتي للمعالجة المعرفية التي نضعها للاستخدام عندما نقوم بتصحيح شيء قمنا بسوء تفسيره، أو عندما نريد أن نضع اعتبارنا لإمكانات متعددة حتى نصل إلى الاستنتاج، ويمكن أن نجد معلومات إضافية قد تغير فهمنا للنص.

أما فيما يخص نتائج تحليل الانحدار المتعدد للعلاقة الارتباطية بين فهم النص المقروء وكل الوظائف التنفيذية الذي يوضحه الجدول رقم (10) نجد بأن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائياً حيث $R=0.57$ وبلغت قيمة معامل التحديد $R^2=0.32$ ، وهو يدل على أثر المتغيرات المستقلة (الوظائف التنفيذية) على للمتغير التابع (فهم النص المقروء)، وهذا ما يتضح من خلال تحليل التباين ANOVA حيث $P<0.05$ وذلك عند مستوى الدلالة 0.05، وهو يدل على أن معامل الارتباط بيرسون R ومعامل التحديد المصحح R^2 دالة إحصائياً، أما بالنسبة لنتائج تحليل المعاملات المعيارية لمختلف المتغيرات الذي يوضحه الجدول رقم (12) نجد أن التثبيط وحده يفسر وجود أثر دال، وذلك لأن التثبيط يحجب ظهور المتغيرات الأخرى، حيث بلغت قيمة $Beta=0.28$ عند مستوى الدلالة $P<0.05$ ، ويمكن تفسير ذلك

بالدور المهم والبالغ لوظيفة التثبيط التي تعتبر قاعدة الوظائف التنفيذية بشكل لم يسمح بظهور أثر الوظائف التنفيذية المتبقية المتمثلة في: التخطيط، الذاكرة العاملة، الليونة الذهنية، ويمكننا تفسير هذا من خلال النموذج الذي اقترحه باركلي (Barkley 1997) الذي بين أن التثبيط هي الوظيفة التنفيذية الأساسية التي ترتكز عليها باقي الوظائف التنفيذية. ومن خلال هذه النتائج ارتأينا أن نفهم أثر كل متغير على فهم النص المقروء وذلك على حدا، وذلك باستعمال تحليل الانحدار البسيط.

* تحليل الانحدار البسيط لمتغير التخطيط وفهم النص المقروء:

نلاحظ من خلال الجدول رقم (13) بأن معامل الارتباط بيرسون بين المتغير المستقل (التخطيط) و المتغير التابع (فهم النص المقروء) بأن $R=0.47$ في حين أن قيمة معامل التحديد $R^2=0.22$ ، بمعنى أن هذا المتغير يؤثر أو يفسر 22% من النتائج المسجلة في فهم النص المقروء، كما يتضح من خلال تحليل التباين ANOVA أن $P<0.01$ ، وذلك عند مستوى الدلالة 0.01، وهو يدل على أن معامل الارتباط R ومعامل التحديد R^2 دالة إحصائياً فهذا ما يوضحه الجدول رقم (14)، أما فيما يخص نتائج تحليل المعاملات المعيارية بين التخطيط وفهم النص المقروء، وذلك من خلال الجدول رقم (15) بأنه توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائية بين التخطيط وفهم النص المقروء، حيث بلغت قيمة $Beta=0.47$ عند مستوى الدلالة $P<0.01$ ، والتي توافق قيمة R المبينة في الجدول رقم (13)، وهذا يبين لنا أن وظيفة التخطيط لها علاقة وأثر على صعوبات فهم النص المقروء، وهذا ما أكدته كاندو (Kendeou, 2017) حيث يرى أننا نقوم بالتخطيط عندما نقرأ نصاً ونبحث عن معلومات محددة فيه.

* تحليل الانحدار البسيط بين متغير التثبيط و فهم النص المقروء:

من خلال الجدول رقم (16) نجد بأن معامل الارتباط بيرسون بين المتغير المستقل (التثبيط) والمتغير التابع (فهم النص المقروء) يساوي $R=0.44$ حيث أن معامل التحديد المصحح قدر ب $R^2=0.20$ ، بمعنى أن هذا المتغير يؤثر أو يفسر 20% من

النتائج المسجلة في فهم النص المقروء، كما يتضح من خلال تحليل التباين ANOVA أن $P < 0.01$ ، وذلك عند مستوى الدلالة 0.01 وهو يدل على أن معامل الارتباط R ومعامل التحديد R^2 دالة إحصائياً فهذا ما يوضحه الجدول رقم (17)، أما فيما يخص نتائج تحليل المعاملات المعيارية بين التنشيط و فهم النص المقروء من خلال الجدول رقم (18) بأنه توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائياً بين التنشيط وفهم النص المقروء، حيث بلغت قيمة $Beta = 0.44$ ، والتي توافق قيمة R المبينة في الجدول رقم (16)، وهذا ما أكدته الدراسة التي قام بها كل من بورلا وآخرون (Borella & al, 2010) حيث ترى أن وظيفة التنشيط لها دور مهم في عملية فهم المقروء، وهدفت هذه الدراسة إلى إظهار دور عملية التنشيط في صعوبات فهم المقروء، وأظهرت النتائج أن الفهم السيئ أو عدم القدرة علا الفهم راجع إلى خلل في عملية التنشيط، وهذا يشير إلى أنه يمكننا تفسير صعوبات فهم النص المقروء بتدني وظيفة التنشيط، وقد أشارت عدة أبحاث قام بها هود (Houd Olivier) والتي تثبت أهمية التنشيط كعملية عقلية هامة ضمن الوظائف التنفيذية، والمكلفة بها أساسا الفصوص الجبهية إذ أن المراحل النمائية الأولى يتم فيها نضج هذه الفصوص بالعوامل العصبية الزمنية و العوامل التحفيزية، كتعلم القراءة والحساب (Frith, 2013) ومن خلال هذا يمكن القول أن وظيفة التنشيط لها دور مهم في عملية القراءة و الفهم القرائي.

*تحليل الانحدار البسيط لمتغير الذاكرة العاملة و فهم النص المقروء:

للتأكد من أثر البنود المكونة للذاكرة العاملة وهي: الذاكرة العاملة أرقام (الترتيب المباشر)، الذاكرة العاملة أرقام (الترتيب العكسي)، والذاكرة العاملة أرقام الدرجة الكلية، قمنا بتحليل الانحدار البسيط للعلاقة الارتباطية بين نتائج فهم النص المقروء والذاكرة العاملة أرقام بمكوناتها وذلك كل واحدة على حدا:

أولاً: الذاكرة العاملة أرقام (الترتيب المباشر): من خلال الجدول رقم (19) نجد أن معامل الارتباط بيرسون بين المتغير المستقل (الذاكرة العاملة أرقام الترتيب المباشر)، والمتغير التابع (فهم النص المقروء) أن $R=0.27$ ، حيث أن معامل التحديد المصحح قدر ب $R^2=0.07$ بمعنى أن هذا المتغير يؤثر أو يفسر 7% من النتائج المسجلة في فهم النص المقروء، كما يتضح من خلال تحليل التباين ANOVA أن $P<0.05$ وذلك عند مستوى الدلالة 0.05، وهو يدل على أن معامل الارتباط بيرسون R ومعامل التحديد المصحح R^2 دالة إحصائياً فهذا ما يوضحه الجدول رقم (20)، أما فيما يخص نتائج تحليل المعاملات المعيارية بين الذاكرة العاملة (الترتيب المباشر) وفهم النص المقروء من خلال الجدول رقم (21) بأنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الذاكرة العاملة أرقام (الترتيب المباشر) وصعوبات فهم النص المقروء، حيث بلغت قيمة $Beta=0.27$ عند مستوى الدلالة $P<0.05$ والتي توافق قيمة R المبينة في الجدول رقم (19).

ثانياً: فيما يخص الذاكرة العاملة أرقام (الترتيب العكسي): من خلال الجدول رقم (22) نجد بأن معامل الارتباط بيرسون بين المتغير المستقل (الذاكرة العاملة أرقام الترتيب العكسي) و المتغير التابع (فهم النص المقروء) أن $R=0.39$ ، حيث أن معامل التحديد المصحح قدر ب $R^2=0.15$ ، بمعنى أن هذا المتغير يؤثر أو يفسر 15% من النتائج المسجلة في فهم النص المقروء، كما يتضح من خلال تحليل التباين ANOVA أن $P<0.05$ وذلك عند مستوى الدلالة 0.05، وهو يدل على أن معامل الارتباط R ومعامل التحديد R^2 دالة إحصائياً، وهذا ما يوضحه الجدول رقم (23)، أما فيما يخص نتائج تحليل المعاملات المعيارية بين الذاكرة العاملة (الترتيب العكسي) وفهم النص المقروء من خلال الجدول رقم (24) بأنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الذاكرة العاملة أرقام (الترتيب العكسي) و فهم النص المقروء، حيث بلغت قيمة $Beta=0.39$ والتي توافق قيمة R المبينة في الجدول رقم (22).

ثالثاً: فيما يخص الذاكرة العاملة أرقام (الدرجة الكلية): من خلال الجدول رقم (25) نجد بأن معامل الارتباط بيرسون بين المتغير المستقل (الذاكرة العاملة أرقام الدرجة الكلية) و المتغير التابع (فهم النص المقروء) أن $R=0.38$ ، حيث أن معامل التحديد المصحح قدر ب $R^2= 0.15$ ، بمعنى أن الذاكرة العاملة تؤثر أو تفسر 15% من النتائج المسجلة في فهم النص المقروء، كما يتضح من خلال تحليل التباين ANOVA أن $P<0.05$ وذلك عند مستوى الدلالة 0.05 ، وهو يدل على أن معامل الارتباط R ومعامل التحديد R^2 دالة إحصائياً ، وهذا ما يوضحه الجدول رقم (26) ، أما فيما يخص نتائج تحليل المعاملات المعيارية بين الذاكرة العاملة وفهم النص المقروء من خلال الجدول رقم (27) بأنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الذاكرة العاملة أرقام و فهم النص المقروء، حيث بلغت قيمة $Beta=0.38$ والتي توافق قيمة R المبينة في الجدول رقم (25)، وفي هذا الصدد قامت (لسبط، 2010) بدراسة لمعرفة علاقة الذاكرة العاملة بصعوبات القراءة و أثبتت النتائج بين صعوبات القراءة و فهم القراءة و الذاكرة العاملة، حيث بينت أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة و الفهم القرائي لديهم صعوبات واضحة على مستوى الذاكرة العاملة، و هذا ما أثبتته دراسة بادلي (Baddely, 1989) بأن الذاكرة العاملة تتدخل في عملية اكتساب مفردات جديدة، وهي تلعب دوراً هاماً في عمليتي الإدراك والفهم.

وفي الآونة الأخيرة أظهرت الدراسة التي قام بها (Engel et al, 2016) أن مستوى الذاكرة العاملة هي التي تتنبأ بوجود الفروق الفردية في أداء القراءة و الفهم القرائي لدى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 إلى 8 سنوات، وذلك لأن مهارات الذاكرة العاملة تسمح للطفل بالاحتفاظ وفك شفرة المعلومات اللازمة لفهم القراءة.

*تحليل الانحدار البسيط لمتغير الليونة الذهنية وفهم النص المقروء:

للتأكد من أثر وعلاقة البنود المكونة لليونة الذهنية (الجزء A) و (الجزء B) و الليونة الذهنية الدرجة الكلية (A+B) قمنا بتحليل الانحدار البسيط للعلاقة الارتباطية و ذلك كل واحدة على حدا:

أولاً: الليونة الذهنية (الجزء A): من خلال الجدول رقم (28) نجد أن معامل الارتباط بيرسون بين المتغير المستقل (الليونة الذهنية الجزء A)، والمتغير التابع (فهم النص المقروء) أن $R=0.45$ ، حيث أن معامل التحديد المصحح قدر ب $R^2=0.21$ بمعنى أن هذا المتغير يؤثر أو يفسر 21% من النتائج المسجلة في فهم النص المقروء، كما يتضح من خلال تحليل التباين ANOVA أن $P<0.01$ وذلك عند مستوى الدلالة 0.01، وهو يدل على أن معامل الارتباط بيرسون R ومعامل التحديد المصحح R^2 دالة إحصائياً فهذا ما يوضحه الجدول رقم (29)، أما فيما يخص نتائج تحليل المعاملات المعيارية بين الليونة الذهنية (الجزء A) وفهم النص المقروء من خلال الجدول رقم (30) بأنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الليونة الذهنية (الجزء A) وصعوبات فهم النص المقروء، حيث بلغت قيمة $Beta=0.45$ عند مستوى الدلالة $P<0.01$ و التي توافق قيمة R المبينة في الجدول رقم (28).

ثانياً: فيما يخص الليونة الذهنية (الجزء B): من خلال الجدول رقم (31) نجد بأن معامل الارتباط بيرسون بين المتغير المستقل (الليونة الذهنية الجزء B) و المتغير التابع (فهم النص المقروء) أن $R=0.36$ ، حيث أن معامل التحديد المصحح قدر ب $R^2=0.13$ بمعنى أن هذا المتغير يؤثر أو يفسر 13% من النتائج المسجلة في فهم النص المقروء، كما يتضح من خلال تحليل التباين ANOVA أن $P<0.05$ وذلك عند مستوى الدلالة 0.05، وهو يدل على أن معامل الارتباط R ومعامل التحديد R^2 دالة إحصائياً، وهذا ما يوضحه الجدول رقم (32)، أما فيما يخص نتائج تحليل المعاملات المعيارية بين الليونة الذهنية (الجزء B) وفهم النص المقروء من خلال الجدول رقم (33) بأنه توجد

علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين الليونة الذهنية (الجزء B) و فهم النص المقروء، حيث بلغت قيمة $Beta=0.36$ والتي توافق قيمة R المبينة في الجدول رقم (31).

ثالثاً: فيما يخص الليونة الذهنية الدرجة الكلية (A+B): من خلال الجدول رقم (34) نجد بأن معامل الارتباط بيرسون بين المتغير المستقل (الليونة الذهنية A+B) و المتغير التابع (فهم النص المقروء) أن $R=0.39$ ، حيث أن معامل التحديد المصحح قدر ب $R^2=0.15$ ، بمعنى أن الذاكرة العاملة تؤثر أو تفسر 15% من النتائج المسجلة في فهم النص المقروء، كما يتضح من خلال تحليل التباين ANOVA أن $P<0.05$ وذلك عند مستوى الدلالة 0.05، وهو يدل على أن معامل الارتباط R ومعامل التحديد R^2 دالة إحصائياً، وهذا ما يوضحه الجدول رقم (35)، أما فيما يخص نتائج تحليل المعاملات المعيارية بين الليونة الذهنية (A+B) وفهم النص المقروء من خلال الجدول رقم (36) بأنه توجد علاقة ارتباطيه دالة وعكسية بين الليونة الذهنية و فهم النص المقروء، حيث بلغت قيمة $Beta=-0.39$ عند مستوى الدلالة $P<0.05$ ، وهذا يدل على أن كلما ارتفع الوقت في اختبار الليونة الذهنية دل على انخفاض أو تدني مستوى وظيفة الليونة الذهنية، مما يؤدي إلى تدني مستوى الفهم القرائي، بحيث أظهرت و أكدت دراسة أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية أن مستوى وظيفة الليونة الذهنية عند الأطفال لها علاقة في قدرة الطفل على فك و التعرف، وفهم الكلمات، وهذا ما أكدته الدراسة التي قام بها كول وآخرون (Colé et al, 2014)، عن وجود علاقة بين اللي الذهنية والقراءة (الفهم القرائي)، حيث هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن وجود علاقة بين الليونة الذهنية وكل من قراءة الكلمات، وفهم القراءة، حيث تكونت عينة البحث من 60 تلميذ من الصف الثاني ابتدائي، وتم تقييم مهارتهم القرائية من خلال قراءة الكلمات، وفك تشفير لشبه الكلمات، وتقييم الفهم القرائي من خلال مقاطع قرائية، وقد تبين أن الليونة الذهنية لها دور بالغ، ومكون أساسي في عملية القراءة بصفة عامة والفهم القرائي بصفة خاصة.

الاستنتاج العام:

سعت هذه الدراسة إلى الكشف عن علاقة الوظائف التنفيذية: التخطيط، التثبيط، الذاكرة العاملة، الليونة الذهنية بصعوبات فهم النص المقروء لدى عينة من التلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، لذلك تم الاعتماد على مجموعة من الأساليب الإحصائية التي تتماشى مع طبيعة الفروض، ومن خلال عرض و تفسير النتائج المتوصل اليها بينت نتائج البحث بالنسبة للفرضيات العامة، وما أعقبها من تحليل و مناقشة أنه توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائية بين الوظائف التنفيذية (التخطيط، التثبيط، الذاكرة العاملة، الليونة الذهنية) وصعوبات فهم النص المقروء، حيث بلغت قيمة $R=0.57$ ومعامل التحديد المصحح $R^2=0.32$ ، وبينت نتائج الانحدار المتعدد بين الوظائف التنفيذية و صعوبات فهم النص المقروء عن وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائية في العديد من الحالات، بشكل يسمح بتأكيد الفرضيات العامة التي مفادها:

- توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائية بين الوظائف التنفيذية (التخطيط، التثبيط، الذاكرة العاملة، الليونة الذهنية) وصعوبات فهم النص المقروء.

- يمكن تفسير صعوبات فهم النص المقروء بتدني مستوى الوظائف التنفيذية.

ومن جهة ثانية بينت نتائج الدراسة بالنسبة لكل الفرضيات الجزئية ما يلي:

أنه توجد علاقة ارتباطيه بين التخطيط و صعوبات فهم النص المقروء، حيث بلغت قيمة $R=0.47$ وقيمة $R^2=0.22$ وذلك من خلال الانحدار البسيط، كما بلغت قيمة $Beta=0.47$ ، كما بينت نتائج تحليل الانحدار البسيط بين التثبيط وصعوبات فهم النص المقروء بأنه توجد علاقة ارتباطيه بين التثبيط وصعوبات فهم النص المقروء، بحيث بلغت قيمة $R=0.47$ و قيمة $R^2=0.20$ ، وبلغت قيمة $Beta=0.47$ عند مستوى الدلالة $P<0.01$ ، كما بينت نتائج تحليل الانحدار البسيط بين الذاكرة العاملة وصعوبات فهم النص المقروء بأنه توجد علاقة ارتباطيه بين الذاكرة العاملة و صعوبات فهم النص المقروء، بحيث بلغت قيمة $R=0.38$ وقيمة $R^2=0.15$ ، وبلغت قيمة $Beta=0.38$ عند مستوى الدلالة

$P < 0.01$ ، كما بينت نتائج تحليل الانحدار البسيط بين الليونة الذهنية و صعوبات فهم النص المقروء بأنه توجد علاقة ارتباطيه دالة وعكسية بين الليونة الذهنية وصعوبات فهم النص المقروء، بحيث بلغت قيمة $R = 0.39$ وقيمة $R^2 = 0.15$ ، وبلغت قيمة $Beta = -0.39^{**}$ عند مستوى الدلالة $P < 0.01$ ، وهذا ما يسمح لنا بتأكيد الفرضيات الجزئية التي مفادها:

- توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائية بين التخطيط وصعوبات فهم النص المقروء.
- توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائية بين التثبيط وصعوبات فهم النص المقروء.
- توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائية بين الذاكرة العاملة وصعوبات فهم النص المقروء.
- توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائية بين الليونة الذهنية وصعوبات فهم النص المقروء.

خاتمة

خاتمة:

لتعلم القراءة أهمية كبيرة في وقتنا الحالي، بـمكان يجعل منها من أهم مكونات الفرد وتنشئته الاجتماعية والنفسية، ناهيك عن أهميتها في مجالات الحياة المختلفة.

فالقراءة عملية معرفية معقدة تتعدى مستوى الربط بين الحرف وصوته إلى البحث عن المعنى والدلالة (الفهم)، وهو ما يستدعي تدخل عمليات عقلية عليا من بينها الوظائف التنفيذية بمختلف أنواعها، حيث بينت الأبحاث التي جاءت في هذا السياق إلى دورها المباشر في فهم القرائي.

لقد توصلنا في نهاية بحثنا إلى التأكد من وجود علاقة ارتباطية بين الوظائف التنفيذية (التخطيط، التثبيط، الليونة الذهنية، الذاكرة العاملة) وصعوبات فهم النص المقروء، وفقا لما بينته نتائج دراسة العلاقة الارتباطية وتحليل الانحدار المتعدد والبيسط، وهذا ما يدل على أن لصعوبات فهم النص المقروء علاقة مع تدني الوظائف التنفيذية بمختلف أنواعها، حيث أن أي اضطراب أو خلل سينعكس سلباً على فهم النص المقروء لدى الطفل.

وفي ضوء هذه النتائج نضع بعض الاقتراحات:

- التكفل بتنشيط وتمارين الوظائف التنفيذية بشكل مبكر عند الأطفال ذوي صعوبات القراءة بشكل عام وصعوبات الفهم القرائي بشكل خاص.

- على المختصين في هذا المجال سواء كانوا (مختصين نفسانيين أو أطفونيين، أو تربويين، أو معلمين)، أن يراعوا الجانب المعرفي للطفل وأن يبحثوا في كيفية تطويره وتنميته قبل أن يهتموا بالتحصيل الدراسي، لأن التحصيل الجيد يعتمد على تطور معرفي سليم، كما أن هذا الأخير يتعلق بالقدرات المعرفية للطفل التي لا بد أن يهتم بها الأخصائيين بتطويرها في سن مبكرة وعلى رأسها الوظائف التنفيذية.

- وفي الأخير يبقى باب البحث مفتوحا ليشمل دراسات أخرى في هذا الموضوع: كاقترح بروتوكولات علاجية وتمارين لتنمية وتطوير الوظائف التنفيذية لذوي صعوبات الفهم القرائي.

قائمة المراجع

أ. قائمة المراجع باللغة العربية:

- 1- ابن منظور، جمال الدين (1990). لسان العرب. بيروت: دار صادر للنشر والتوزيع.
- 2- أبو زينة، فريد؛ الشايب، عبد الحافظ؛ عابنة، عماد، النعيمي، محمد (2006). **مناهج البحث العلمي الكتاب الثاني الإحصاء في البحث العلمي**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- 3- أبو مغلي، سميح؛ سلامة، عبد الحافظ (2000). **أساليب تعليم القراءة والكتابة**. عمان: دار يفا التعليمية للنشر والتوزيع.
- 4- أحمد، سناء. (2011) " فعالية إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي و الاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلاميذ الصف الثالث إعدادي" **المجلة التربوية**، العدد 29، كلية التربية: جامعة سوهاج. على الرابط > **Jes-2011-v25-m2-6547-321.pdf**
- 5- أوعيش، سهام؛ سايح، ذهبية (2015). **علاقة الوعي الفونولوجي والحلقة الفونولوجية بعسر القراءة الفونولوجي**، دراسة ميدانية ل 14 حالة تعاني من عسر القراءة الفونولوجي. [مذكرة لنيل شهادة الماستر في الأطفونيا تخصص علم النفس العصبي المعرفي، مذكرة منشورة]. الجزائر: جامعة مولود معمري تيزي وزو تامة.
- 6- البارقي، عبد المجيد محمد (2013). **فعالية برنامج لتنمية مهارات الوظائف التنفيذية في خفض حدة بعض صعوبات التعلم المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**. [رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في علم النفس التربوي، رسالة منشورة]. المملكة العربية السعودية: جامعة القاهرة. على الرابط > 1- 1470-2862- <SM.Pdf.

- 7- البجة، عبد الفتاح (2003). تعليم الأطفال المهارات القرائية. الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- 8- بدري مصطفى، رياض (2006). مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- 9- بدير، كريم؛ صادق، إميلي (2003). تنمية المهارات اللغوية للطفل. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- 10- بركات خليفة، محمد (1984). مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس. الكويت: دار العلم للنشر والتوزيع.
- 11- بطرس، حافظ (2009). تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم. الأردن: دار المسيرة.
- 12- بلاوشيش، عائشة (2012). دراسة علاقة البنية الزمنية بصعوبات القراءة، دراسة مقارنة بين تلاميذ عاديين وتلاميذ يعانون من صعوبات القراءة. [رسالة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس اللغوي المعرفي، رسالة منشورة]. الجزائر: جامعة الجزائر 2.
- 13- بن صافية، آمال (2002). الذاكرة العاملة لدى المصابين بعسر القراءة تناول نفس عصبي معرفي من خلال نموذج بادلي للذاكرة العاملة. [مذكرة لنيل شهادة الماجستير في الأروطونيا، مذكرة منشورة]. الجزائر: جامعة الجزائر 2. تاريخ المشاهدة: 25-02-2018.
- 14- تجاني، كوثر (2015). علاقة ضعف الإنتباه البصري بالذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوي نقص الانتباه وفرط النشاط. [مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس العصبي تخصص علم النفس العيادي، مذكرة منشورة]. الجزائر: جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

- 15- جعفر شريف، وسام (2011). **طبيعة الوظائف التنفيذية (التخطيط، الكف، الليونة الذهنية)**. عند المصابين بالفصام دراسة نفسية عصبية لسبع حالات في الوسط الاستشفائي الجزائري. [مذكرة لنيل شهادة الماجستير تخصص علم النفس العصبي، مذكرة منشورة]. الجزائر: جامعة الجزائر 2.
- 16- جلجل، عبد المجيد (1995). **العسر القرائي الديسليكسيا دراسة تشخيصية علاجية**. القاهرة: النهضة المطرية للنشر والتوزيع.
- 17- حاج صبري، فاطمة الزهراء (2005). **عسر القراءة النمائي وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى، دراسة ميدانية لتلاميذ الطور الثاني أساسي**. [مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي، رسالة منشورة]. الجزائر: جامعة ورقلة.
- 18- الحسن، هشام (2000). **طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة**. الأردن: الدار العلمية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع.
- 19- حمدان نصر، علي؛ فلاح علوانة، شفيق (1998). **صعوبات القراءة، منظور لغوي تطوري**. دمشق: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وإدارة التربية للنشر والتوزيع.
- 20- الحيلواني، ياسر (2003). **تدريس وتقييم مهارات القراءة**. الإمارات: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع العين.
- 21- دريش، سامية؛ شبالة، لامية (2015). **الذاكرة العاملة لدى الأطفال المصابين بعرض داون، دراسة ميدانية لأربع حالات تتراوح أعمارهم ما بين 11-12 سنة**. [مذكرة لنيل شهادة الماستر في الأروطونيا، تخصص علم النفس العصبي المعرفي، مذكرة منشورة]. الجزائر: جامعة مولود معمري تيزي وزو تامة.
- 22- الدليمي، طه؛ الوائلي، سعاد (2005). **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**. عمان: عالم الكتب الحديث إريدة.

- 23- السطحية، حامد (2010). سعة الذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوي صعوبات الفهم القرائي. على الرابط < flakhrany.ahlcimontad.net/17.topic >
- 24- سلاطينية، بلقاسم؛ الجيلاني، حسان (2014). منهجية العلوم الاجتماعية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- 25- سليم، مريم (2009). علم النفس المعرفي النظرية و التطبيق. بيروت: دار النهضة العربية.
- 26- السيد محمود، أحمد (1993). علم النفس اللغوي. سوريا: جامعة دمشق.
- 27- شاعو، كاتية؛ زراوي، نسرين (2015). دراسة علاقة الحلقة الفونولوجية والمدير المركزي بفهم النص المقروء، دراسة ميدانية ل 50 تلميذاً متدرساً في الطور الثاني والثالث ابتدائي. [مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم النفس العصبي المعرفي، رسالة منشورة]. تيزي وزو: جامعة مولود معمري تامة.
- 28- الشايب فتحي، علياء (2010). فعالية بعض الأنشطة المعرفية في تحسين الذاكرة العاملة لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة. [رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، رسالة منشورة]. مصر: جامعة المنوفية.
- 29- الشقيرات، عبد الرحمن (2005). مقدمة في علم النفس العصبي. الأردن: دار الشروق للنشر و التوزيع.
- 30- صابر، أحمد (2009). دراسة علاقة اضطراب عسر الخط بالذاكرة العاملة. [مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس اللغوي المعرفي، رسالة منشورة]. الجزائر: جامعة الجزائر 2.
- 31- صياح، عبد الله (2006). الفروق في مستوى معالجة المعلومات بين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي والتلاميذ العاديين بالمرحلة الابتدائية. [بحث مقدم لنيل درجة الدكتوراه في التربية، رسالة منشورة]. البحرين: جامعة دمشق.

- 32- الصيداوي، خالد ياسين (2015). أثر استخدام إستراتيجية تنال القمر على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع أساسي. [رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، رسالة منشورة]. غزة: الجامعة الإسلامية.
- 33- ضيف، فاطمة (2016). "الانتباه والذاكرة العاملة لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة". مجلة أنسنة البحوث والدراسات. [مجلة الكترونية]. العدد الخامس عشر ديسمبر، المجلد الأول، ص 210-231. على الرابط > Jes-2014-v22- n3-p2-60 <. تاريخ المشاهدة: 2018-05-14.
- 34- طيبي، سناء؛ السرطاوي، عبد العزيز؛ الغزو، محمد؛ ناظم، منصور (2009). مقدمة في صعوبات القراءة. الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.
- 35- عبد الباري، ماهر شعبان (2010). سيكولوجية القراءة والكتابة. الأردن: الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع.
- 36- عبد التواب حسين، نشوة (2009). الأسس النفسية العصبية للوظائف التنفيذية تطبيقات على بعض الاضطرابات عند كبار السن. مصر: إيتراك للنشر والتوزيع.
- 37- عبد العزيز، سعيد (2005). إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- 38- عبد الهادي، أحمد (2006). منهجية البحث في العلوم الإنسانية. الأردن: الأهلية للنشر والتوزيع.
- 39- عبد ربه، هبة (2015). علم النفس القراءة. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- 40- العتوم، يوسف (2004). علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

41- العطوي، سليمة (2013). دراسة الفهم القرائي للنص المكتوب عند تلاميذ السنة الرابعة للتعليم الابتدائي. [رسالة لنيل شهادة الدكتوراه في الأروطونيا، رسالة منشورة]. الجزائر: جامعة الجزائر2.

42- عليان، مصطفى؛ غنيم، عثمان؛ أبو السندس، جهاد؛ أبو زيد، محمد (2008). أساليب البحث العلمي وتطبيقاته في التخطيط والإدارة. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

43- عليوات، محمد عدنان (2007). تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية. الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

44- غازي، مفلح (2005). "فعالية التعلم التعاوني في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الأول الثانوي" مجلة دمشق للعلوم والتربية، المجلد 21، العدد الثاني، سوريا. على الرابط <الفهم PDF >

45- غافل، مصطفى (2005). طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ومهارات التعلم. الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.

46- لسبط، هاجر (2010). دور الكف في صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي. [مذكرة لنيل شهادة الماجستير، رسالة غير منشورة]. الجزائر: جامعة الجزائر2.

47- محمود، رجا؛ سعيد، علاء؛ سيد إبراهيم، سعيدة (2013). "فعالية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية التنظيم الذاتي في تخفيف صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية". مجلة العلوم التربوية. [مجلة الكترونية] ج2 ص. 206-238. على الرابط > Jes-2014-v22-n3-p2-601-637 الفهم القرائي.pdf<

48- مراكب، محمد (2011). الكشف المبكر عن صعوبات التعلم المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية للنموذج صعوبات القراءة مقارنة معرفية تربوية. [مذكرة

لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي، رسالة منشورة]. الجزائر: جامعة ورقلة.

49- مرباح، أحمد تقي الدين (2015). عسر القراءة وعلاقته بالتوافق النفسي لدى عينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بمدينة الأغواط. [مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية، مذكرة منشورة]. الجزائر: جامعة مولود معمري تيزي وزو.

50- مليكه، لويس (1997). التقييم النيوروسيلوجي. القاهرة: مطبعة فيكتور كيرلس.

51- الناشف محمود، هدى (1999). إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة. الأردن: دار الفكر العربي.

ب. قائمة المراجع باللغة الأجنبية:

- 52- Baddely, A (1993). **La mémoire humaine théorie et pratique**. Grenoble : presse universitaire.
- 53- Baddely, A (1996). **The fractination of working memory**. Proc.Nt.Acad.Vol.93.
- 54- Barkley, R.A (1997).**Behavioral inhibition, Sustained attention, and Executive Function :Constructing a Unifying Theory of ADHD**. Psychological Bulletin, .121, 65-94, Repéré à : <Barkley-1997-psych-Bulletin>. La date de la consultation : 08/07/2018.
- 55- Ben, L (2015).**Les fonctions exécutives**. Repéré à : < LE CRFNA <http://ergo-psycho-com/les-fonctions-exécutives>>.la date de la consultation : 17-01-2018.
- 56- Bérubé, L (1991). **Terminologie de neuropsychologie du comportement**. Canada : édition chenelière.
- 57- Borella, E ;Carrett, B & Plelegina ,S (2010).**The specific of inhibition in Reading comprehension in good and poor comrehenders**. Repéré à : <<https://www.semantic/scholar.org>>. La date de la consultation : 10-03-2018.
- 58- Camus, A (1999). **Psychologie cognitive de l'attention**. France : Armand colin.
- 59- Chauvel, L (2012). **La résolution des problèmes mixtes par le déplacement**. [Mémoire en vue de l'obtention du diplôme d'étate de psychomotricité]. Repéré à : <www.psychomat.ups-tlex.fr/chauvel.2012-pdf>. La date de la consultation : 28-02-2018.
- 60- Claude, M ; Braun, J. (2000). **Neuropsychologie du développement**.Paris.

- 61- Cohen, G (1996). **Memory and learning in normal Aging**. UK : Edition Handbook.
- 62- Colé, P ; Duncan, L ; Blaye, A (2014). **Cognitive flexibility predicts early reading skills**. Aix-Marseille Université Repéré à : <<https://www.Frontiersin.org.articles>>. La date de la consultation : 27-01-2018.
- 63- Cosnefroy, O (2010). **Age d'entrée à l'école élémentaire, habiletés d'autorégulation en classe et devenir scolaire des enfants**. [Thèse de doctorat inédite]. France : Université de Nantes.
- 64- Delhaie ; M (2007). **Contribution à l'approche cognitive de la lecture**. France : Edition Mgen.
- 65- Diamond, A (2013). **Executive functions**. British :University of British. Repéré à : <www.annualreviews.org>. La date de la consultation : 25-03-2018.
- 66- Dureley & al (2001). **Improving Reading comprehension in the content areas**. [Master of Education]. saint xavier university.
- 67- Duval, S (2016). **Executive Function**. Repéré à : <[www.a epq.ca-uplo a des pdf](http://www.aepq.ca-uploa des pdf)>. La date de la consultation : 21-03-2018.
- 68- Engel, P et al (2014). **Executive functioning and reading achievement in school**. A study of Brazilian Repéré à : <[http://jornal.Frontiersin.org/article/10.3389/Fpsyg.2014.00550/full](http://journal.Frontiersin.org/article/10.3389/Fpsyg.2014.00550/full)>. La date de la consultation : 25-04-2018.
- 69- Eric, L (2012). **Mental flexibility**. <[www. Repéré à : mental flexibility.com](http://www.mentalflexibility.com)>. La date de la consultation : 15-03-2018.
- 70- Eslinger, P (1996). **Conceptualizing describing and measuring components of Executive Function**. Reid lyod Noman.
- 71- Fayol, M ; Gombert, JM ; Lecoq, P ; Zagar, D (1992). **Psychologie cognitive de la lecture**. France : Edition PUF.

- 72- Ferrieure, N (2005). **Neuropsychologie visuelle et gestuelle des troubles à la rééducation**. France : Dion.
- 73- Frith, U (2013). **Les neurosciences et l'éducation et l'apprentissage, cahier recherche et pratique**. France : édition ENS.
- 74- Gaulard, L (2014). **Implication des fonctions exécutives dans le raisonnement logico-mathématique**. [Mémoire en vue de l'obtention du certificat d'orthophonie]. Repéré à : <nusceo.edel.univ-poitiers.fr/nusceo/nusceo/site/esupversions/c36232ba-d49e-4477-b506-a92325a8ba87>. La date de la consultation : 14-02-2018.
- 75- Gaussel, M (2013). **Neurosciences et éducation la bataille de cerveau**. France : édition ENS.
- 76- Gérald, B (SD). **La mémoire du travail à l'école**. : Edition de Remédia cog. Repéré à : <www.neuropsychologie-loire.com/amédia/files/la-mémoire-de-travail-a-l'école.pdf>. La date de la consultation : 02-02-2018.
- 77- Godefroy & al (2008). **Fonction exécutives et pathologie neurologique et psychiatrique**. France : solal.
- 78- Habib, M (1997). **La dyslexie le le cerveau sigulier**. France : Edition solal.
- 79- Héloïse, Th (2015). **Processus cognitif complexes les fonctions exécutives**. Repéré à : <www.cite-sciences.fr/pdf>. La date de la consultation : 15-03-2018.
- 80- Hommet & al (2005). **Neuropsychologie de l'enfant et troubles du développement**. France : Solal.
- 81- Houde, O (1998). **Vocabulaire des sciences cognitives**. France : Edition PUF.
- 82- Houmounou, F (2017). **Les fonctions exécutions au quotidien**. Repéré à : <www.institutta.com/wp-content/uploads/2017/11/AM-4-les>

fonctionexcutives-Fauve-Houmounou.pdf>. La date de la consultation : 30-03-2018.

83- Jaccobocci, A & al (2002). Improving reading remediation, and personal response strategie. [Master of Education]. Soint xavier University.

84- Johnson, F (2007). The tistening skille of children with mental retardation .Canada : Novo university.

85- Jordan, J (1998). Executive cognitive control in communication, Human communication Research. Vol.25 (1).

86- Kendeou, P (2017).The role of executive functions in Reading comprehension. Repéré à : <<https://doi.org/10.1111/dex.12422>>. La date de la consultation : 16-02-2018.

87- Le chevalier (2008). Traité de neuropsychologie clinique. Belgique : édition Boeck.

88- Le gall (2008). Lobe frontal, Fonction exécutives et contrôles cognitives, Revue de neurologie. Elsevier Masson N°164.

89- Le maire, P (2006). Abrégé de psychologie cognitive. Belgique : Edition de Boeck.

90- Lussier, F ; Flessa, J (2001). Neuropsychologie de l'enfant, troubles developpementaux et de l'apprentissage. Paris : Dunod.

91- Maning, A (2005).La neuropsychologie clinique Approche cognitive. France : Armand colin.

92- Mazeau, M (2005) Neuropsychologie et troubles de l'apprentissage du symptôme à la rééducation. Paris : Edition Masson.

93- Mazeau (2005). Neuropsychologie des apprentissages de la symptomatogie à la rééducation. France : Masson.

94- Mennier, M (2001). Privée d'émotions la mémoire flanche. Paris : La recherche.

- 95-** Moriguchi, Y & al (2016). **Editorial. Development of Executive Functions during childhood.**Frontiers in psychology. Repéré à : <<http://Jornal.Frontiersin.org/article/10.3389/Fpsyg.2016.00006/full>>. La date de la consultation : 15/03/2018.
- 96-** Nelli, E ; Borst, G ; Houdé, O (2015). **Les fonctions exécutives, des fonctions nécessaires pour l'exécution des taches complexes non routinières, nouvelles.** Repéré à : <[https:// www.fonction –le map.org/fr](https://www.fonction-lemap.org/fr)>. La date de la consultation : 25/01/2018.
- 97-** Nespoulous, M (1988). **Les dyslexies acquises modèle de référence, rééducation orthophonique.** Paris : V26.
- 98-** Pascal, M (2007). **Le bilan neuropsychologique de l'enfant.** France: Edition mardaga.
- 99-** Pirrick, H (2014). **Les troubles des fonctions exécutives issues de santé médecine.** Repéré à : <www.tousalecole.fr>. La date de la consultation : 21-02-2018.
- 100-** Sillamy, (1999).**Dictionnaire de la psychologie.** Canada : libraire la rousse.
- 101-** Smith, J (1992). **Inhibition history and meaning in the science of maind and brain.** Californie : University of california.
- 102-** Welsh, J & al (2010). “The development of cognitive skills and gains in academic school readiness for children from low-income familles“. **Jornal of Educational psychology.**102 (1) ; 43.53 doi : 10-1037/a0016738. « 123rf.com ».La date de la consultation : 15/03/2018.

الملاحق

الملحق رقم 01: اختبار فهم

النص المقروء

الملحق رقم 02: اختبار
التثبيط (STROOP)

الملحق رقم 03: اختبار الذاكرة
العامة أرقام الترتيب المباشر

اختبار الذاكرة العاملة أرقام الترتيب المباشر:

سلاسل الاختبار هي:

سلسلة عددين: 9 - 2.

6 - 1

سلسلة ثلاثة أعداد: 6 - 8 - 3.

2 - 1 - 6

سلسلة من أربعة أعداد: 7 - 1 - 4 - 3.

8 - 5 - 1 - 6

سلسلة من خمسة أعداد: 9 - 3 - 2 - 4 - 8.

6 - 8 - 1 - 2 - 5

سلسلة من ستة أعداد: 4 - 7 - 1 - 9 - 8 - 3.

3 - 8 - 4 - 6 - 9 - 7

سلسلة من سبعة أعداد: 8 - 3 - 2 - 4 - 7 - 1 - 5.

3 - 6 - 1 - 2 - 5 - 8 - 9

سلسلة من ثمانية أعداد: 3 - 6 - 7 - 9 - 5 - 4 - 6 - 1.

4 - 5 - 1 - 3 - 6 - 7 - 9 - 2

سلسلة من تسعة أرقام: 9 - 6 - 4 - 2 - 1 - 7 - 8 - 3 - 5.

5 - 3 - 8 - 7 - 1 - 9 - 6 - 2 - 4

الملحق رقم 04: اختبار الذاكرة
العامة أرقام الترتيب العكسي

اختبار الذاكرة العاملة أرقام الترتيب العكسي:

التدريب الأول: 8 - 2.

التدريب الثاني: 6 - 5.

سلاسل الاختبار هي:

سلسلة عددين: 5 - 2.

6 - 3.

سلسلة ثلاثة أعداد: 4 - 7 - 5.

2 - 5 - 9.

سلسلة أربعة أعداد: 6 - 9 - 2 - 7.

3 - 9 - 4 - 8.

سلسلة خمسة أعداد: 7 - 5 - 3 - 1 - 4.

2 - 5 - 8 - 7 - 9.

سلسلة ستة أعداد: 8 - 9 - 2 - 5 - 6 - 1.

4 - 9 - 1 - 7 - 6 - 3.

سلسلة سبعة أعداد: 2 - 4 - 3 - 2 - 9 - 5 - 8.

1 - 8 - 2 - 9 - 7 - 5 - 4.

سلسلة ثمانية أعداد: 8 - 5 - 2 - 3 - 6 - 1 - 9 - 6.

2 - 8 - 4 - 5 - 9 - 7 - 1 - 3.

**الملحق رقم 05: اختبار المرونة
المعرفية (TMT)**

الملحق رقم 06: اختبار التخطيط

(Figure de Rey)

الملحق رقم 07: خصائص

عينة البحث

رقم	الاسم	الجنس	العمر
1	يسرى	أنثى	9 سنوات
2	بلال	ذكر	12 سنة
3	يحي	ذكر	9 سنوات
4	مكيوسة	أنثى	10 سنوات
5	علي	ذكر	10 سنوات
6	رانية	أنثى	10 سنوات
7	توفيق	ذكر	10 سنوات
8	سيرين	أنثى	9 سنوات
9	لينا	أنثى	9 سنوات
10	سعيد	ذكر	12 سنة
11	نسيم	ذكر	9 سنوات
12	مريم	أنثى	10 سنوات
13	أحلام	أنثى	10 سنوات
14	فريدة	أنثى	9 سنوات
15	ليتيسيا	أنثى	10 سنوات
16	حسين	ذكر	9 سنوات
17	نجيب	ذكر	9 سنوات
18	آمنة	أنثى	10 سنوات
19	رانية	أنثى	10 سنوات
20	ليتيسيا	أنثى	9 سنوات
21	سرین	أنثى	13 سنة
22	عمر	ذكر	12 سنة
23	رؤوف	ذكر	10 سنوات
24	رازيقة	أنثى	10 سنوات

25	مليسة	أنثى	8 سنوات
26	رابع	ذكر	8 سنوات
27	حسين	ذكر	9 سنوات
28	ماسي	ذكر	9 سنوات
29	نور	أنثى	9 سنوات
30	غيلاس	ذكر	9 سنوات
31	فريد	ذكر	12 سنة
32	إيناس	أنثى	10 سنوات
33	أيمن	ذكر	11 سنة
34	إيمان	أنثى	9 سنوات
35	وسيم	ذكر	10 سنوات
36	آمينه	أنثى	9 سنوات
37	عبد الرحمن	ذكر	9 سنوات
38	مهدي	ذكر	11 سنة
39	بوهار	ذكر	9 سنوات
40	سلمى	أنثى	9 سنوات
41	لينة	أنثى	10 سنوات
42	رابع	ذكر	9 سنوات
43	مولود	ذكر	9 سنوات
44	محمد أمين	ذكر	10 سنوات
45	يانيس	ذكر	9 سنوات
46	عبد الحميد	ذكر	10 سنوات
47	محمد	ذكر	10 سنوات
48	ليندة	أنثى	9 سنوات
49	نسرين	أنثى	11 سنة

50	لتيسيا	أنثى	9 سنوات
51	محمد	ذكر	11 سنة
52	أمين	ذكر	9 سنوات
53	وليد	ذكر	9 سنوات
54	سليم	ذكر	10 سنوات
55	سيلين	أنثى	9 سنوات
56	صبرينة	أنثى	11 سنة
57	علي	ذكر	11 سنة
58	صوفيان	ذكر	12 سنة
59	نادين	أنثى	10 سنوات
60	ملاك	أنثى	9 سنوات
61	ميليسا	أنثى	11 سنة
62	كريم	ذكر	9 سنوات
63	أزواو	ذكر	9 سنوات
64	نهاد	أنثى	9 سنوات
65	أكسال	ذكر	9 سنوات
66	سمير	ذكر	9 سنوات
67	يانيس	ذكر	9 سنوات
68	شريف	ذكر	10 سنوات
69	دنيا	أنثى	10 سنوات
70	ايمان م	أنثى	9 سنوات

**الملحق رقم 08: نتائج تحليل
(SPSS)**

Analyse stat :

1/ Corrélation tous les variables :

Corrélations

		texttotal	pla	ihni	m1	m2	mtotal	f1	f2	ftotal
texttotal	Corrélation de Pearson	1	,477**	,448**	,276*	,395**	,388**	-,459**	-,360**	-,392**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,021	,001	,001	,000	,002	,001
	N	70	70	70	70	70	70	70	70	70
pla	Corrélation de Pearson	,477**	1	,486**	,593**	,703**	,761**	-,952**	-,868**	-,909**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	70	70	70	70	70	70	70	70	70
ihni	Corrélation de Pearson	,448**	,486**	1	,297*	,379**	,394**	-,525**	-,450**	-,479**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,013	,001	,001	,000	,000	,000
	N	70	70	70	70	70	70	70	70	70
m1	Corrélation de Pearson	,276*	,593**	,297*	1	,443**	,850**	-,566**	-,505**	-,531**
	Sig. (bilatérale)	,021	,000	,013		,000	,000	,000	,000	,000
	N	70	70	70	70	70	70	70	70	70
m2	Corrélation de Pearson	,395**	,703**	,379**	,443**	1	,847**	-,696**	-,618**	-,651**
	Sig. (bilatérale)	,001	,000	,001	,000		,000	,000	,000	,000
	N	70	70	70	70	70	70	70	70	70
mtotal	Corrélation de Pearson	,388**	,761**	,394**	,850**	,847**	1	-,741**	-,656**	-,692**
	Sig. (bilatérale)	,001	,000	,001	,000	,000		,000	,000	,000
	N	70	70	70	70	70	70	70	70	70
f1	Corrélation de Pearson	-,459**	-,952**	-,525**	-,566**	-,696**	-,741**	1	,864**	,917**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	70	70	70	70	70	70	70	70	70
f2	Corrélation de Pearson	-,360**	-,868**	-,450**	-,505**	-,618**	-,656**	,864**	1	,993**
	Sig. (bilatérale)	,002	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	70	70	70	70	70	70	70	70	70
ftotal	Corrélation de Pearson	-,392**	-,909**	-,479**	-,531**	-,651**	-,692**	,917**	,993**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	70	70	70	70	70	70	70	70	70

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Variables introduites/supprimées^a

Modèle	Variables introduites	Variables supprimées	Méthode
1	ftotal, ihni, m1, m2, pla, f1, mtotal ^b	.	Entrée

a. Variable dépendante : texttotal

b. Tolérance = ,000, limites atteintes.

2/ Analyse de régression multiple tous les variables :

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,571 ^a	,326	,250	,65982

a. Valeurs prédites : (constantes), ftotal, ihni, m1, m2, pla, f1, mttotal

ANOVA^a

Modèle	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
1 Régression	13,079	7	1,868	4,292	,001 ^b
Résidu	26,993	62	,435		
Total	40,071	69			

a. Variable dépendante : texttotal

b. Valeurs prédites : (constantes), ftotal, ihni, m1, m2, pla, f1, mttotal

Coefficients^a

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
	A	Erreur standard	Bêta		
1 (Constante)	-,505	2,359		-,214	,831
pla	,146	,098	,555	1,494	,140
ihni	,050	,022	,284	2,310	,024
m1	,805	,688	1,546	1,171	,246
m2	,875	,690	1,664	1,267	,210
mttotal	-,825	,691	-2,653	-1,194	,237
f1	-,002	,017	-,038	-,099	,922
ftotal	,004	,003	,354	1,285	,203

a. Variable dépendante : texttotal

3/ Analyse de régression simple :planification*compréhension texte total

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,477 ^a	,228	,217	,67448

a. Valeurs prédites : (constantes), pla

ANOVA^a

Modèle		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
1	Régression	9,136	1	9,136	20,083	,000 ^b
	Résidu	30,935	68	,455		
	Total	40,071	69			

a. Variable dépendante : texttotal

b. Valeurs prédites : (constantes), pla

Coefficients^a

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
		A	Erreur standard	Bêta		
1	(Constante)	1,896	,336		5,648	,000
	pla	,126	,028	,477	4,481	,000

a. Variable dépendante : texttotal

4/ Analyse de régression simple :inhibition ×compréhension texte total

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,448 ^a	,201	,189	,68631

a. Valeurs prédites : (constantes), ihni

ANOVA^a

Modèle		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
1	Régression	8,042	1	8,042	17,074	,000 ^b
	Résidu	32,029	68	,471		
	Total	40,071	69			

- a. Variable dépendante : texttotal
b. Valeurs prédites : (constantes), ihni

Coefficients^a

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
	A	Erreur standard	Bêta		
1 (Constante)	1,540	,447		3,443	,001
ihni	,079	,019	,448	4,132	,000

- a. Variable dépendante : texttotal

5/ Analyse de régression simple :mémoire 1 ×compréhension texte total

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,276 ^a	,076	,062	,73792

- a. Valeurs prédites : (constantes), m1

ANOVA^a

Modèle	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
1 Régression	3,044	1	3,044	5,590	,021 ^b
Résidu	37,027	68	,545		
Total	40,071	69			

- a. Variable dépendante : texttotal
b. Valeurs prédites : (constantes), m1

Coefficients^a

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
	A	Erreur standard	Bêta		
1 (Constante)	2,457	,391		6,290	,000
m1	,143	,061	,276	2,364	,021

a. Variable dépendante : texttotal

b. Toutes variables requises saisies.

5/ Analyse de régression simple :mémoire2 *compréhension texte total

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,395 ^a	,156	,144	,70512

a. Valeurs prédites : (constantes), m2

ANOVA^a

Modèle	Somme des carrés	Ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
1 Régression	6,262	1	6,262	12,596	,001 ^b
Résidu	33,809	68	,497		
Total	40,071	69			

a. Variable dépendante : texttotal

b. Valeurs prédites : (constantes), m2

Coefficients^a

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
	A	Erreur standard	Bêta		
1 (Constante)	2,502	,255		9,807	,000
m2	,208	,059	,395	3,549	,001

a. Variable dépendante : texttotal

5/ Analyse de régression simple :mémoire total *compréhension texte total :

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,388 ^a	,150	,138	,70757

a. Valeurs prédites : (constantes), mttotal

ANOVA ^a						
Modèle	Somme des carrés	Ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.	
1	Régression	6,027	1	6,027	12,038	,001 ^b
	Résidu	34,044	68	,501		
	Total	40,071	69			

a. Variable dépendante : texttotal

b. Valeurs prédites : (constantes), mttotal

Coefficients ^a					
Modèle		Coefficients non standardisés		t	Sig.
		A	Erreur standard	Bêta	
1	(Constante)	2,104	,371	5,669	,000
	mttotal	,121	,035	,388	,001

a. Variable dépendante : texttotal

6/ Analyse de régression simple : flexibilité p A *compréhension texte total

Récapitulatif des modèles				
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,459 ^a	,210	,199	,68217

a. Valeurs prédites : (constantes), f1

ANOVA ^a						
Modèle		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
1	Régression	8,427	1	8,427	18,109	,000 ^b
	Résidu	31,644	68	,465		
	Total	40,071	69			

a. Variable dépendante : texttotal

b. Valeurs prédites : (constantes), f1

Coefficients^a

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
	A	Erreur standard	Bêta		
1 (Constante)	4,784	,345		13,865	,000
f1	-,020	,005	-,459	-4,255	,000

a. Variable dépendante : texttotal

7/ Analyse de régression simple : flexibilité p B × compréhension texte total

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,360 ^a	,130	,117	,71614

a. Valeurs prédites : (constantes), f2

ANOVA^a

Modèle	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
1 Régression	5,198	1	5,198	10,135	,002 ^b
Résidu	34,874	68	,513		
Total	40,071	69			

a. Variable dépendante : texttotal

b. Valeurs prédites : (constantes), f2

Coefficients^a

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
	A	Erreur standard	Bêta		
1 (Constante)	4,389	,335		13,095	,000
f2	-,005	,001	-,360	-3,184	,002

a. Variable dépendante : texttotal

8/ Analyse de régression simple : flexibilité Total A+B ×compréhension texte total

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,392 ^a	,153	,141	,70634

a. Valeurs prédites : (constantes), ftotal

ANOVA^a

Modèle	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
1 Régression	6,145	1	6,145	12,318	,001 ^b
Résidu	33,926	68	,499		
Total	40,071	69			

a. Variable dépendante : texttotal

b. Valeurs prédites : (constantes), ftotal

Coefficients^a

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
	A	Erreur standard	Bêta		
1 (Constante)	4,529	,344		13,154	,000
ftotal	-,004	,001	-,392	-3,510	,001

a. Variable dépendante : texttotal

النموذج المقترح (01): للقراءة الصامتة من أجل الفهم لتلاميذ الصف الرابع للمرحلة

الابتدائية.

البيانات الشخصية للتلميذ:

* اسم التلميذ:

* اسم المدرسة:

* العمر:

* الفصل الدراسي:

* تاريخ التقييم:

الدرجة	النصوص القرائية
—	النص القرائي الأول
—	النص القرائي الثاني
الدرجة الكلية:	—

التعليمات:

عزيزي التلميذ... عزيزتي التلميذة.

أمامك نصوص قرائية واضحة. المطلوب منك أن تقرأ كل نص قرائي بعناية كبيرة. و المهم أن تكون قراءتك صامتة، و بعد الإنهاء من القراءة الصامتة للنصوص القرائية عليك أن تجيب بدقة على أسئلة الفهم المتعلقة بمحتوى كل نص، و ذلك بأن تضع إشارة (x) أمام واحدة من الإجابات الأربعة المحتملة و التي تراها صحيحة. و لجل ذلك عليك باستخدام أدواتك الخاصة بالكتابة و أن تحافظ على الهدوء أثناء الإجابة. علماً أن هذه الأسئلة ليست لها علاقة بامتحاناتك الفصلية أو السنوية.

شكراً على تعاونكم معنا

* النص القرائي الأول:

أ- النص القرائي:

كانت تعيش في أحد الحقول الواسعة، نملة صغيرة نشيطة تعمل جاهدة طول الوقت بجمع حبات القمح المنفلتة و المبعثرة، لتخزنها لفصل الشتاء كقوت أساسي لها و لأبنائها الصغار. و لأجل ذلك كانت تعمل بجِد و اجتهد لا تكل و لا تمل.

و كان للنملة صديق كسول يقضي كل وقته في الغناء بين الحقول و التمتع بأشعة الشمس الذهبية الدافئة، و كم كان هذا الأمر محل إختلاف بينه و بين صديقه الدؤوبة التي تسعى دائماً لنصحه.

و جاء فصل الشتاء بأمطاره الغزيرة و برده القارس، فإختبأ الجميع هادئين معتمدين في عيشهم على ما إدخروه قبل حلول الشتاء. أما صديق النملة فقد إشتدّ به المرض و الجوع فراح يطلب المساعدة من صديقه الطيبة، و التي قبلت مساعدته بشرط أن يصبح جاداً في عمله لا مضيعاً لوقته خاملاً في حياته، فعاهدها الصرصور على ذلك فأصبح منذ ذلك الوقت مثلاً للمثابرة و النشاط و الحيوية.

ب- أسئلة الفهم:

1- لماذا كانت النملة تعمل بجِد و اجتهد ؟

- () * لكي تجد وظيفة أفضل.
- () * لكي تضيع وقتها.
- () * لتخزين قوتها لفصل الشتاء.
- () * لأنها تحب أن تتعب.

2- لماذا كانت النملة هادئة سعيدة في فصل الشتاء ؟

- () * لأنها لا تخاف من الأمطار و الرعود.
- () * لأنها تحب اللعب تحت الأمطار.
- () * لأنها اعتمدت على نفسها ووفرت غذائها بكل جد و اجتهاد .
- () * لأن صديقها الصرصور كان مريضاً وجائعاً.

3- ما هو السر في النجاح برأيك ؟

- () * الراحة و الاستجمام.
- () * العمل الجاد و المتواصل.
- () * زيارة الأصدقاء و الأقارب.
- () * تضييع الوقت.

4- ضع عنواناً مناسباً للنص.

- () * الفصول الأربعة.
- () * نزهة في الربيع.
- () * العمل أساس النجاح.
- () * الحديقة الساحرة.

* النص القرائي الثاني:

أ- النص القرائي:

كان يحكم غابة بعيدة أسد ظالم، و كان لهذا الملك شهرة سيئة بين الحيوانات، يخافه الجميع فيلبون أوامره و يخضعون لطلباته الجائرة. فقرر في احد الأيام أن لا يعتمد على نفسه في الصيد، و لكن بأن يقدم الحيوانات أنفسهم غذاءً شهياً للملك. فارتعب الجميع من هذا القرار الظالم و أخذ كل واحد ينتظر مصيره المحتوم، فعم الخوف و الحزن أرجاء الغابة و أصبح الجميع لا يتحدث إلا على الملك و ظللمه لهم.

و جاء دور الأرنب الذكي فراح الجميع يودّعون بقلوب حزينة و أعين دامعة، لكنّه عاهدهم على أن ينتقم من الملك شر انتقام. و في طريقه على الملك خطرت على باله فكرة ذكية فتعمد أن يتأخر في رحلته إليه. نفذ صبر الملك و أخذ يصيح بغضب: « أين غذائي، أنسيتم من أنا ؟ » فظهر الأرنب خائفاً مذعوراً مُخبراً إياه بأنه لم يعلم بأنه ملك هذه الغابة لأنه التقى بالملك الحقيقي و طلب منه أن يأتي لمنازلته، غضب الملك غضباً شديداً و طلب من الأرنب أن يدلّه على مكان الأسد الخصم فأخذ الأرنب الأسد الظالم إلى بئر عميق و طلب منه أن يقترب إليه لأن الملك يسكن عمق البئر، فنظر الملك الظالم إلى عمق البئر فانعكست صورته فظن أنها صورة الملك المزعوم فقفز في البئر ليقضي عليه. فكانت بذلك نهايته محتومة، ففرح الجميع بموت الطاغية الظالم و عمّ الفرح و السعادة أرجاء الغابة الخضراء.

ب- أسئلة الفهم:

1- لماذا كان للملك شهرة سيئة ؟

- () * لأن الجميع كان يغار منه.
- () * لأنه أكثر الحيوانات جمالاً.
- () * لأنه كان ظالماً مستبداً.
- () * لأنه يحب و يحترم الجميع.

2- لماذا حاول الأرنب الذكي الانتقام من الملك ؟

- () * ليصبح الأرنب الملك الوحيد في الغابة.
- () * ليخلص الغابة من الظلم و الخوف.
- () * لأن الأرنب لا يحب النظام.
- () * لأن أمه طلبت منه ذلك.

3- ما هو مصير الظالم في رأيكم ؟

- () * السعادة و النجاح.
- () * الاحترام و الطاعة.
- () * الفناء و الخسارة.
- () * الراحة و المتعة.

4- ضع عنوان مناسباً للنص .

- () * جمال أسد.
- () * الغابة الخضراء.
- () * نهاية ملك ظالم.
- () * اختراع المصباح.

رائز Stroop - اختبار 1

أصفر	أزرق	أحمر	أصفر	أخضر
أزرق	أخضر	أزرق	أحمر	أخضر
أحمر	أخضر	أزرق	أصفر	أحمر
أحمر	أزرق	أخضر	أصفر	أصفر
أحمر	أحمر	أزرق	أصفر	أخضر
أحمر	أصفر	أخضر	أصفر	أزرق
أزرق	أخضر	أحمر	أزرق	أخضر
أخضر	أحمر	أزرق	أصفر	أصفر
أزرق	أحمر	أخضر	أصفر	أزرق
أصفر	أخضر	أصفر	أحمر	أخضر

TEST DE STROOP CARTE C



رائز ستروب

بطاقة ب

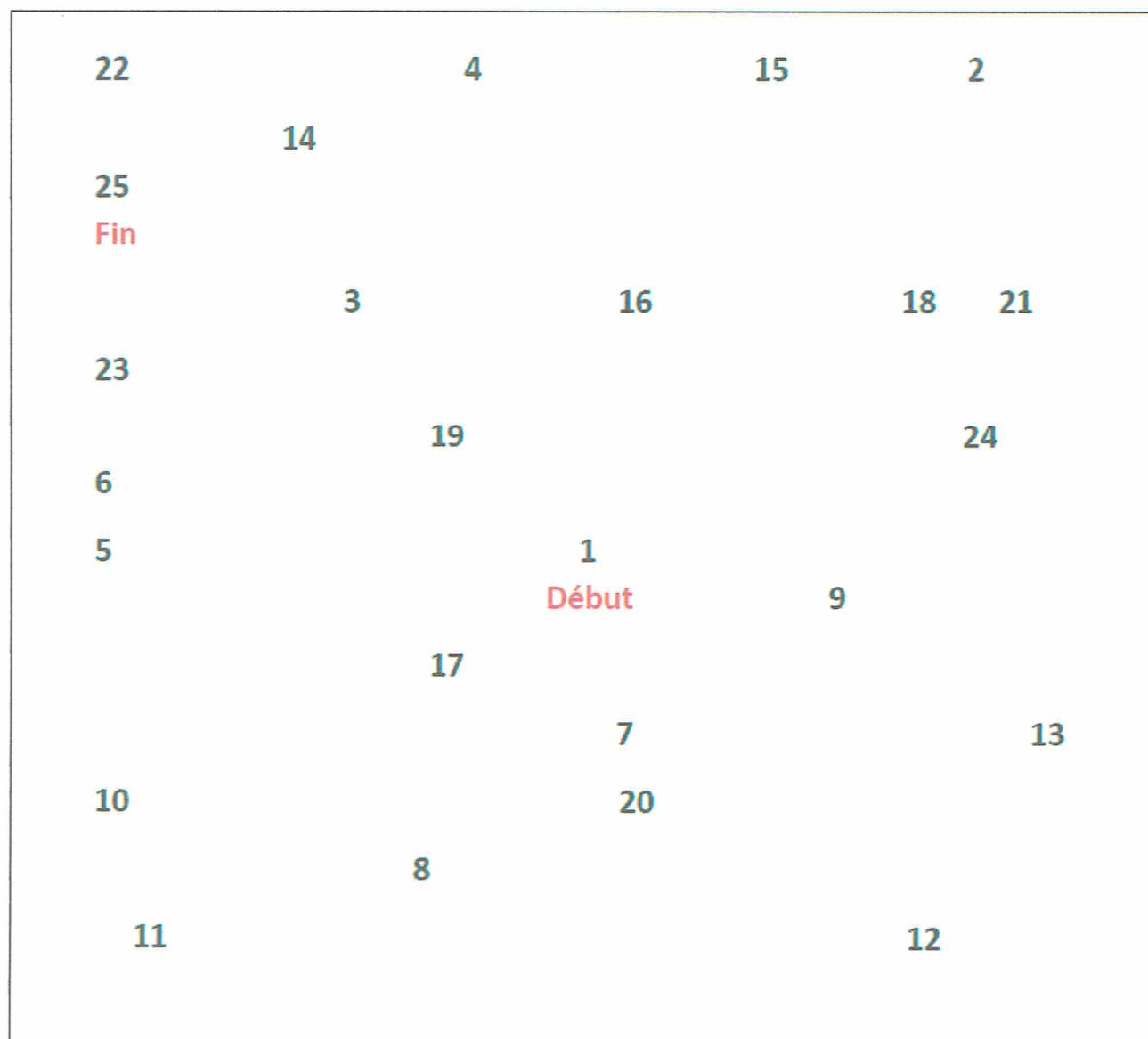
أزرق	أحمر	أخضر	أصفر	أزرق
أصفر	أزرق	أحمر	أصفر	أخضر
أزرق	أصفر	أخضر	أحمر	أخضر
أزرق	أخضر	أصفر	أحمر	أزرق
أخضر	أصفر	أصفر	أحمر	أخضر
أخضر	أصفر	أزرق	أزرق	أحمر
أخضر	أحمر	أزرق	أصفر	أحمر
أصفر	أصفر	أحمر	أخضر	أزرق
أحمر	أصفر	أخضر	أحمر	أزرق
أزرق	أخضر	أحمر	أزرق	أخضر

Test des tracés – partie A

Organisez vous en binôme. Pendant que l'un fait le test, le second chronomètre la durée de réalisation.

Consigne : Relier le plus rapidement possible les nombres de 1 à 25 par un trait sans relever le crayon.

Notez le temps de réalisation :



Test des tracés – partie B

Organisez vous en binôme. Pendant que l'un fait le test, le second chronomètre la durée de réalisation.

Consigne : Relier le plus rapidement possible les nombres et les lettres en alternance (1 – A – 2 – B – 3 ...) jusqu'à 13 (nombre final), par un trait sans relever le crayon.

Notez le temps de réalisation :

A dot-marker puzzle grid for a tracing test. The grid contains the following elements:

- Numbers:** 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13.
- Letters:** A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L.
- Start:** 1 Début (top left).
- End:** 13 Fin (bottom right).

The sequence to be traced is: 1 – A – 2 – B – 3 – C – 4 – D – 5 – E – 6 – F – 7 – G – 8 – H – 9 – I – 10 – J – 11 – K – 12 – L – 13.

Figure complexe de REY, version réétalonnée

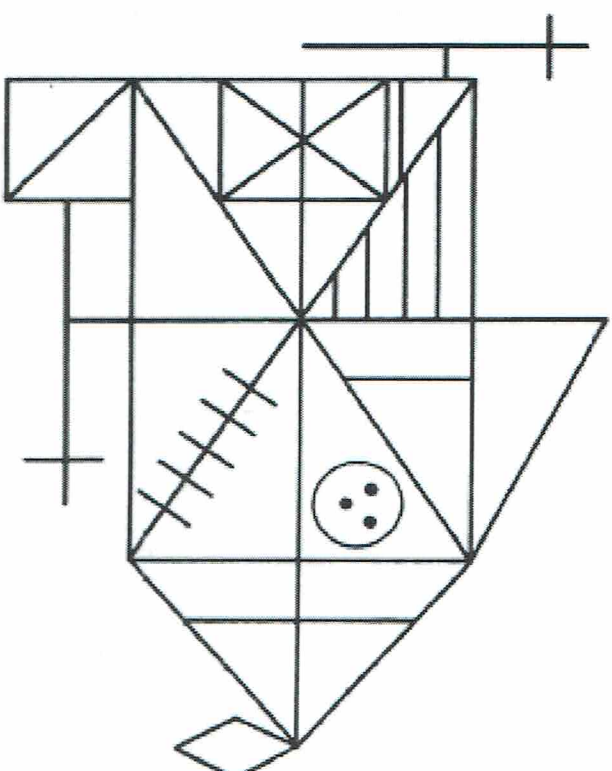


Figure A