وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عمار ثليجي الأغـواط

كليـة العلوم الاجتماعية

قســم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا

رقم: ...../2024

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

شعبة : علوم التربية

تخصص: امراض اللغة والتواصل

العنوان:

تقييم الذاكرة العاملة لدى عينة من التلاميذ المعسرين إملائيا

دراسة ميدانية بمدرسة الراشد بالأغواط

مذكرة مكملة لنيل متطلبات شهادة الماستر أكاديمي في علم النفس

تخصص: أمراض اللغة والتواصل

إعداد الطالب :

- نواري نصر الدين
-

إشراف الاستاذ الدكتور :

- بن عابد جميلة

لجنة المناقشة

اسم ولقب الأستاذ	الدرجة العلمية	الصفة
بن يحي مداني	أستاذ محاضر أ	رئيسا
بن عابد جميلة	أستاذ محاضر أ	مشرفا ومقررا
بن يطو جلول	أستاذ محاضر أ	مناقشا

السنة الجامعية : 2023-2024

شكر

إن الشكر لله عز وجل على توفيقه لي في كل خطوة في سبيل إنجاز هذا العمل فلك الحمد يا الله والشكر كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك .

وأتقدم بالشكر للأستاذة المشرفة الدكتورة

" بن عابد جميلة "

على كل النصائح والتوجيهات المقدمة من طرفه والتي تأخذ بعين الاعتبار وإلى كل الأساتذة بقسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا الذين لم يبخلوا علي بتوجيهاتهم خاصة فلهم مني فائق التقدير والاحترام والامتنان .

كما أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى أعضاء لجنة الحكم (لجنة مناقشة البحث) على تفضلهم بقبول مناقشة بحثي فمنحوني قسطا من وقتهم الثمين بغية تقييم هذا العمل المتواضع

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

المحتوى	الصفحة
الاهداء	
الشكر والعرفان	
ملخص الدراسة	
فهرس المحتويات	
فهرس الجداول والأشكال	
فهرس الملاحق	
مقدمة	أ . ب
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
1. اشكالية البحث	4
2. فرضيات البحث	6
3. أهداف البحث	6
4. أهمية البحث	6
5. التعاريف الاجرائية لمفاهيم الدراسة	7
6. الدراسات السابقة وتعقيب عليها	9
الفصل الثاني: الذكرة العاملة	
تمهيد	13
اولا: مفهوم الذاكرة	14
1-تعريف الذاكرة	15
2-أنواع الذاكرة	19
3-مراحل الذاكرة	21
4-شروط واليات عمل الذاكرة	22
ثانيا: الذاكرة العاملة	22
1-تعريف الذاكرة العاملة	23

2-مكونات الذاكرة العاملة	24
3-مميزات الذاكرة العاملة	25
4-طرق قياس الذاكرة العاملة .	26
خلاصة الفصل	
الفصل الثالث: عسر الاملاء	
تمهيد	28
اولا: مفهوم الاملاء	29
1-تعريف الاملاء	29
2-أهمية الاملاء	31
3-أهداف الاملاء في المرحلة الابتدائية	32
4-شروط ومراحل تعلم الاملاء	34
ثانيا: عسر الاملاء	37
1-مفهوم عسر الاملاء	37
2-أنواع عسر الاملاء	37
3-أعراض واسباب عسر الاملاء	39
4- صعوبات تعلم الإملاء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية	41
5-تشخيص علاج عسر الاملاء	43
خلاصة الفصل	47
الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية	
تمهيد	49
1. منهج البحث	50
2. عينة الدراسة	51
3. حدود الدراسة	51
4. أدوات الدراسة	51
5. الأساليب الإحصائية	55

الفصل الخامس : عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة	
1. عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الأولى	56
2. عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الثانية	57
3. عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الثالثة	58
الخاتمة	69
قائمة المصادر والمراجع	
الملاحق	

فهرس الجداول

الرقم	التعيين	الصفحة
01	**الجدول رقم 01 نتائج اختبار الذاكرة العاملة**	**57**
02	**الجدول رقم 02 نتائج اختبار الذاكرة العاملة**	**58**
03	**الجدول رقم 03 تحليل نتائج الفرضية الأولى**	**60**
04	**الجدول رقم 04 نتائج الفرضية الثانية**	**61**
05	**الجدول رقم 05 نتائج الفرضية الثالثة**	**63**

ملخص الدراسة باللغة العربية

سنحاول من خلال هذا الدراسة تقييم الذاكرة العاملة لدى التلاميذ المعسرين املائيا والعجز الذي يعاني منه المعسرين املائيا، حيث كانت دراسة ميدانية بمدرسة الراشد بالأغواط من خلال مجموعة من التلاميذ04 حالات تتراوح أعمارهم من(9 – 10)سنوات، من خلال منهج أسلوب دراسة الحالة، حيث اعتمدنا على مقياس الكتابة الإملائية مع مجموعة من الاختبارات المتمثلة في اختبار بادلي الحلقة الفونولوجية (الذاكرة العاملة اللفظية) و المفكرة البصرية الفضائية وتوصلت الدراسة الى :

– وجود تفاوت كبير بين الحالات في قدرات المفكرة الفضائية البصرية. الحالتان الأولى والرابعة تظهران أداءً جيدًا، بينما تعاني الحالتان الثانية والثالثة من صعوبات واضحة في هذا المجال.

– يوجد تباين كبير بين الحالات، مع وجود حالتين (الأولى والرابعة) تظهران أداءً جيدًا، وحالتين (الثانية والثالثة) تظهران صعوبات واضحة. فهذه النتائج تؤكد وجود اختلافات كبيرة في قدرات الحلقة الفنولوجية بين الحالات الأربع، مما قد يتطلب تدخلات وخطط علاجية مختلفة لكل حالة.

– بعض التلاميذ المعسرين إملائيًا يعانون بالفعل من اضطراب في الذاكرة **العاملة**، خاصة في الحالات التي جاءت نتائجها ضعيفة جدًا

الكلمات المفتاحية: الذاكرة العاملة—عسر الاملاء.

1.summary:

This study aims to assess the working memory of students with spelling difficulties and the deficits they experience in this area. A field study was conducted at Al-Rashed School in Laghouat, involving a group of 04 students aged between 9 and 10 years. The case study method was used, relying on a spelling assessment scale along with a series of tests, including the Baddeley phonological loop test (verbal working memory) and the visuo-spatial sketchpad test. The study concluded that:

- There is a significant difference between the cases in terms of their abilities in the visuo-spatial sketchpad. The first and fourth cases demonstrated good performance, while the second and third cases showed clear difficulties in this area.
- A considerable variation exists between the cases, with two of them (the first and fourth) showing good performance, and the other two (the second and third) presenting noticeable difficulties. These results confirm significant differences in the phonological loop abilities across the four cases, which may require different interventions and therapeutic plans for each case.
- Some spelling-disabled students do indeed suffer from working memory impairments, especially in cases where the results were very weak.

Keywords: Working Memory — Spelling Disability

مقدمة

مقدمة

تعتبر الذاكرة العاملة جزءاً حيوياً من العمليات العقلية التي تدعم التعلم والمهارات الأكاديمية. فهي تُسهم في تخزين ومعالجة المعلومات بشكل مؤقت، مما يسمح للفرد بأداء مهام معرفية معقدة مثل الفهم، التفكير، وحل المشكلات. عندما يتعلق الأمر بالتلاميذ المعسرين إملائيًا، تكون الذاكرة العاملة من المجالات التي تتأثر بشكل ملحوظ، حيث يجد هؤلاء التلاميذ صعوبة في الاحتفاظ بالمعلومات اللازمة لكتابة الكلمات بشكل صحيح وفي التعامل مع القواعد الإملائية.

تعد الذاكرة العاملة البصرية واللفظية من أبرز الأنواع المؤثرة في الأداء الإملائي. فالذاكرة العاملة اللفظية تساهم في الاحتفاظ بالمعلومات المتعلقة بأصوات الكلمات وقواعد الإملاء، بينما تسهم الذاكرة البصرية في تخزين التمثيلات البصرية للكلمات. عند التلاميذ المعسرين إملائيًا، قد يكون هناك نقص في أحد هذين النوعين من الذاكرة، مما يجعلهم غير قادرين على استيعاب أو تطبيق المعلومات الإملائية بالشكل الصحيح.

حيث تشير الدراسات إلى أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات إملائية قد يكون لديهم نقاط ضعف في جوانب مختلفة من الذاكرة العاملة، مما يؤثر على قدرتهم على تعلم الإملاء. لذلك، يصبح من الضروري تقييم هذه الذاكرة كجزء من استراتيجيات التدخل والمساعدة. تقييم الذاكرة العاملة يمكن أن يساعد المعلمين والمختصين في تصميم برامج تعليمية أكثر فعالية لدعم هؤلاء التلاميذ وتطوير مهاراتهم الإملائية.

من خلال تقييم الذاكرة العاملة لدى هؤلاء التلاميذ، يمكن تحديد مجالات الضعف الخاصة بهم بدقة. تقييم مثل هذه الجوانب يتطلب استخدام أدوات علمية، مثل اختبارات قياس مدى قدرة الذاكرة العاملة على الاحتفاظ بالمعلومات والمعالجة في نفس الوقت، وكذلك مدى قدرة التلميذ على دمج المعلومات السمعية والبصرية. هذه التقييمات تمكن المختصين من التعرف على المناطق التي تتطلب تعزيزاً وتطويراً.

أهمية هذا التقييم لا تقتصر فقط على فهم نقاط الضعف، بل تتعداها إلى تمكين المعلمين والأخصائيين النفسيين والتربويين من تصميم استراتيجيات تعليمية فردية وموجهة تساعد على تحسين الأداء الإملائي للتلاميذ المعسرين. على سبيل المثال، يمكن أن يتضمن العلاج تدعيم الذاكرة العاملة عبر تمارين متكررة أو استخدام استراتيجيات تعليمية مبتكرة مثل تقسيم المهام أو توفير دعم سمعي أو بصري إضافي أثناء تعلم الإملاء.

يعد تقييم الذاكرة العاملة خطوة محورية في فهم صعوبات الإملاء لدى التلاميذ المعسرين، ويوفر معلومات قيمة حول كيفية تصميم استراتيجيات تعليمية مخصصة تعزز من قدراتهم وتساعدهم على تجاوز هذه التحديات.

تستهدف هذه الدراسة استكشاف العلاقة بين الذاكرة العاملة وصعوبات الإملاء لدى التلاميذ، وتقديم تقييمات دقيقة تسهم في وضع استراتيجيات دعم فعالة.

حيث تطرقنا في دراستنا الى خمس فصول، حيث تطرقنا في الفصل الاول الى اشكالية الدراسة وفرضيات، أهدافها واهميتها ،من ثم مصطلحات الدراسة ودارسات السابقة، اما في الفصل الثاني تطرقنا الى الذاكرة العاملة اما الفصل الثالث تطرقنا الى عسر الاملاء

اما الجانب التطبيقي فخصص له فصلين الفصل الرابع :تضمن المنهج والعينة وادوات الدراسة والاساليب الإحصائية أما في الفصل الخامس تطرقنا فيه الى عرض نتائج الاستبيان ومناقشة نتائج الدراسة واختتمنا دراستنا بخاتمة عامة وقائمة المصادر والملاحق التي اعتمدنا عليها.

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1. اشكالية البحث
2. فرضيات البحث
3. أهداف الدراسة
4. أهمية الدراسة
5. المفاهيم الاجرائية
6. الدراسات السابقة وتعقيب

الإشكالية

تحتل الذاكرة العاملة لدى الإنسان مكانة شديدة الأهمية، بوصفها أكثر مكونات الذاكرة التي حظيت باهتمام الباحثين في هذا المجال لما لها من دور أساسي في عملية معالجة المعلومات، وهي إحدى أبنية الذاكرة العاملة التي تعالج المفاهيم والقواعد العلمية ومواقف المعلومات عن العالم الخارجي والبيئة المحيطة بالإنسان، كما تمثل الذاكرة العاملة المكان الذي يحتفظ به الفرد بكل ما يمر به من خبرات سابقة، ومن ثم استرجاعها وقت الحاجة إليها(**سهيلة، الشايب:2017، 216**)،

فإذا كانت الذاكرة العاملة تمثل مركز الوعي في نظام معالجة المعلومات، فإن أهميتها تكمن في الموازنة والتمييز بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والعاديين في كثير من العمليات المعرفية مثل، الإدراك، والانتباه، والتفكير، واكتساب المعارف والمهارات الحياتية . **(مسعد أبو الديار:2012، 07)**

ويتضمن نشاط الذاكرة تنوع كبير من العمليات، فمهمة هذه العمليات تسجيل التفاصيل الدقيقة للصور الحسية لفترات طويلة تمكن الانسان من تحديد الص ور والمرئيات وتصنيفها، بالإضافة إلى تسجيل جميع الخبرات التي يمر بها في مواقف حياته اليومية .وعليه فالذاكرة عملية معقدة تتضمن عدة عمليات مهام معرفية كالترميز، والحفظ، والتعرف، والاستدعاء. **(الشرقاوي، 2003 ؛ 30)**

يعتبر الإملاء نظام لغوي يسُتخدم كوسيلة لاختبار قابلية تعلم لغة من اللغات، فالإملاء يساعد في التفريق بين الأصوات اللغوية وحدود الكلمات والتراكيب والجمل وفي ترجمة الأصوات الى رموز كتابية ذات معنى وي كُسب المتعلمين صفات تربوية نافعة، فيعلمهم التمعن، ودقة الملاحظة، ويربي فيهم قوة الحكم وقبول النقد، كما يعودهم الصبر، والنظام والسيطرة على حركات اليد، والتحكم في الكتابة والسرعة في الفهم والتطبيق السريع للقواعد الإملائية . **(الهاشمي: 2008، 181)**

الإملاء نظام لغوي معيّن موضوعه الكلمات التي يجب فصلها، والتي يجب وصلها، والحروف التي تزاد، والحروف التي تحذف والهمزة بأنواعها المختلفة سواء كانت مفردة، أو على أحد حروف اللّين الثلاثة، والألف اللّينة، وهاء التأنيث وتاؤه، وعلامات الترقيم والكلمات النوعية الواردة بالمواد الدراسيّة، والتنوين بأنواعه، والمدّ بأنواعه، وقلب الحركات الثلاث، وإبدال الحروف، واللام الشمسية والقمرية، ووظيفة الإملاء أنّه يعطي صورا بصرية للكلمات، تقوم مقام الصوّر السمعية عند تعذر الاستماع**(شحاتة:2000، 327)**

فدرس الإملاء نشاط وظيفي مرتبط بالأنشطة التحريرية، يحقق المنفعة للمتعلم، اذ يتناول فيه ظاهرة واحدة وهي الكتابة السليمة والتي يتدرب عليها حتى يستوعبها ويتعود عليها، ليصل في نهاية التعليم الابتدائي الى إتقان أغلب المهارات الإملائية مثل المد والتنوين، الألف اللينة والهمزة والتحكم في استخدام علامات الوقف.

وعلى الرغم من هذه الأهمية الكبيرة للإملاء باعتبارها هي والقراءة مفتاحا لجميع أبواب المعرفة وخزائن العلم غير أن البيانات والمعلومات المستمدة من الميدان عن طريق معلمي اللغة العربية تشير الى وجود عدد من المشكلات الواضحة لدى تلاميذ كصعوبة التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية، والنون والتنوين، والتاء المربوطة والمبسوطة، وهمزتا الوصل والقطع مما يؤدي الى تدني تحصيل التلاميذ في مادة اللغة العربية وهبوط مستوى أدائهم بشكل عام. -**(إيمان وزهرة، 2018-2019، ص أ)**

وبناءا على ما تقدم نطرح التساؤلات التالية:

1. هل يعاني التلميذ في المرحلة الابتدائية المصاب بعسر الاملاء من مشاكل على مستوى الذاكرة العاملة؟.
2. هل التلميذ المعسور املائيا والمتمدرس بالسنة بالمرحلة الابتدائية لديه مشاكل في المفكرة البصرية؟.
3. هل التلميذ المصاب بعسر الكتابة والذي يدرس في المرحلة الابتدائية مصاب على مستوى الحلقة الفونولوجية؟.

2. فرضيات الدراسة:

2.1.يعاني التلميذ في المرحلة الابتدائية المصاب بعسر الاملاء من صعوبة على مستوى الذاكرة العاملة.

2.2.التلميذ المعسور املائيا والمتمدرس بالسنة بالمرحلة الابتدائية لديه صعوبة في عمل المفكرة البصرية.

2.3.التلميذ المصاب بعسر الكتابة والذي يدرس في المرحلة الابتدائية مصاب على مستوى الحلقة الفونولوجية.

أهداف البحث:

-محاولة دراسة الجانب اللغوي لاضطراب عسر الاملاء، من خلال الكشف عن الذاكرة العاملة، أي البحث في موضوع يعد من اهتمامات علم النفس المعرفي.

- التناول المعرفي لعسر الاملاء بإبراز أهمية ودور الذاكرة العاملة في الكتابة السليمة.

- تسليط الضوء على موضوع عسر الاملاء عند التلاميذ باعتبارها من أهم صعوبات التعلم الأكاديمية.

- التعرف على مدى تأثير مكونات الذاكرة العاملة على العسر الاملائي.

أهمية البحث:

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

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

اسباب اختيار الدراسة

التعريفات الاجرائية

الذاكرة العاملة: المقدرة على تنسيق العمليات الذهنية والمعلومات المخزنة لفترة قصيرة اثناء القيام بالمهمات المعرفية المتعلقة بالقدرات الاملائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

عسر الاملاء: هو صعوبة تأسيسية طويلة الأمد في القدرة على الكتابة نسبةً إلى معيار السن خارج نطاق أية إعاقة عقلية أو حسية.

قد يرد هذا الاضطراب لوحده لكنه في غالب الأحيان يرافق عسر القراءة. ولا نستطيع التكلم عن هذا العجز قبل سن الثامنة فالأخطاء قبل هذا العمر واردة وهي أمر طبيعي.

المرحلة الابتدائية: هي أول مرحلة تعليمية تمتد من قسم التحضيري إلى السنة الخامسة وهي شهادة التعليم الابتدائي ومن 6 سنوات إلى 12 سنة.

الدراسات السابقة

دراسة مدوري يمينة(2019) الذاكرة العاملة لدى ذوي صعوبات التعلم" هدفت هذه الدراسة الى اظهار تأثير اضطراب الذاكرة العاملة على بعض جوانب القصور والعجز الذي يعاني منه ذوي صعوبات التعلم، وذلك من خلال قراءة تحليلية لأبرز الدراسات المتخصصة التي تناولت هذا الجانب. كما تناولنا التعريف بالذاكرة العاملة وأهميتها في نظام المعالجة المعرفية، ومكوناتها، ودورها في التعلم. وفي الأخير عرضنا الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم من خلال تحديد مميزات الذاكرة العاملة لدى ذوي صعوبات التعلم.

دراسة شريف غنية (2022): الذاكرة العاملة لدى ذوي صعوبات التعلم، هدفت هذه الدراسة إلى تقييم الذاكرة العاملة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي عسر الكتابة. وعلى

هذا فقد تم تطبيق كل من اختبار الذاكرة العاملة لبادلي واختبار الكتابة لصليحة بوزيد على 04 حالات تعاني من عسر الكتابة ولقد تم التوصل إلى النتائج التالية:

يعاني تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي عسر الكتابة من خلل على مستوى الذاكرة العاملة، بالتحديد على مستوى المفكرة البصرية الفضائية والحلقة الفونولوجية والمنفذ المركزي، حيث حصل أفراد عينة الدراسة على علامات ضعيفة ومتوسطة في اختبار الذاكرة العاملة لبادلي.

دراسة أمينة ديش، راضية طاشم (2019) أخطاء القراءة والإملاء في اللغة العربية لدى عينة من التلاميذ بأقسام السنة الرابعة ابتدائي، هدفت الدراسة إلى وصف وتحليل الأخطاء في القراءة والإملاء في اللغة العربية لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي. اشتملت العينة على 33 تلميذا وتلميذة، 13 منهم يظهرون ضعفا في القراءة والإملاء و19 منهم من ذوي الأداء المتوسط أو فوق المتوسط (عاديين). لجمع البيانات تم استخدام اختبارين للقراءة لا والإملاء تم إعدادهما خصيصا لهذه الدراسة. وباستخدام المنهج الوصفي وبعد التحليل الإحصائي، توصلنا إلى نتائج تفضي إلى وجود أخطاء في القراءة والإملاء من نوع: الحذف، الإبدال، الإضافة، التكرار، القلب، الخلط، وأخطاء تعود لخصوصية اللغة العربية .أيضا وجود علاقة ارتباطيه بين سرعة القراءة وعدد الأخطاء(r=0.85)، وجود فرق دال إحصائيا بين ذوي الصعوبات في اللغة العربية والعاديين في عدد الأخطاء في نشاط القراءة والإملاء، وأيضا في زمن القراءة.

دراسة حشاني سعاد والعطوي سليمة(2022) دراسة تحليلية لصعوبات الإملاء – دراسة حالة لبعض تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوو العسر الكتابي الفونولوجي بمدينة ورقلة–

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف، وتحليل الأخطاء الفونولوجية في إملاء تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوو العسر الكتابي الفونولوجي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج العيادي باستعمال دراسة حالة، وتمّ الاعتماد على اختبار وكسلر المراجع، ومقياس الكتابة الإملائية، وبعد التأكد من الخصائص السيكومترية للأداة، تمّ تطبيقها على مجموعة الدراسة المتكونة من أربعة حالات منهم إثنان ذكور، وإثنان إناث، وأسفرت نتائج الدراسة على أنّ الإضافة

هو الخطأ الفونولوجي على مستوى الصوامت الأكثر بروزا في إملاء التلاميذ، والحذف هو الخطأ الفونولوجي على مستوى الصوائت الأكثر بروزا في إملاء تلاميذ، أما نوع التعويض الذي غلب على إملاء التلاميذ هو تعويض صامت بصامت يختلفان في مخرج النطق ويشتركان في الصفة الفونولوجية، كما تتمركز أغلب الأخطاء الإملائية الفونولوجية في نهاية الكلمة.

تعقيب على الدراسات السابقة: ·

تناولت الدراسات موضوع الذاكرة العاملة وعسر والإملاء واتفقت أن الأخطاء تظهر لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وتندرج تحت أنواع (الحذف، الإضافة، الإبدال، التكرار، القلب، الخلط) وسواء كانت أخطاء قرائية أو إملائية فهي تتأثر بعوامل مختلفة كطريقة معالجة المعلومة وطبيعة النظام ونوع النشاط الاملائي وعلاقتها بالذاكرة العاملة، ومن خلال دراستنا سنقوم ببحث الذاكر العاملة وعلاقتها بعسر الاملاء والتعرف على تأثير الذاكرة العاملة في ظهور الأخطاء، وعلاقة زمن الاملاء بالأخطاء المرتكبة في نشاط الاملاء.

الفصل الثاني :الذاكرة العاملة

تمهيد

اولا: مفهوم الذاكرة

1-تعريف الذاكرة

2-أنواع الذاكرة

3-مراحل الذاكرة

4-شروط واليات عمل الذاكرة

ثانيا: الذاكرة العاملة

1-تعريف الذاكرة العاملة

2-مكونات الذاكرة العاملة

3-مميزات الذاكرة العاملة

4-طرق قياس الذاكرة العاملة .

-الخلاصة

-تمهيد

نالت الذاكرة اهتماما كبيرا في هذا التفسير، باعتبارها عنصر هام من عناصر التعلم، فالتعلم يحدث من خلال التجارب والخبرات التي يمر بها الإنسان في الذاكرة تمهيدا لتطبيق هذه الخبرات في مواقف أخرى متشابهة، حيث ترتبط الذاكرة بالأداء الوظيفي اليومي للمتعلم سواءا في التحصيل الدراسي، او من خلال ارتباطها ببقية المهام والقدرات المعرفية الأخرى، قدم العديد من علماء النفس مختلف النماذج التي تحاول تفسير نشاط الذاكرة وفهم عملية اكتساب المعلومات وتخزينها واسترجاعه .

ووفقا لبعض دراساتهم، توصلوا الى ان عملية الحصول على المعلومات يمر عبر ثلاثة نظم رئيسية هي : الذاكرة قصيرة المدى، والذاكرة العاملة، والذاكرة طويلة المدى، حيث ان الذاكرة قصيرة المدى يمكنها تخزين المعلومات لفترة قصيرة جدا من الزمن علاوة على ذلك، تفقد المعل ومات ولا يمكن أن تستردها مرة أخرى . لكن بعض المعلومات تصل إلى الذاكرة العاملة التي تعالجها وتحولها الى الذاكرة طويلة المدى لتخزن.

اولا: مفهوم الذاكرة

عندما نتحدث عن الذاكرة فإننا نتحدث عن كم هائل من المعلومات والمواقف والصور والأشكال التي يتم حفظها واسترجاعها وقت الحاجة، وتعتبر من أهم العمليات العقلية العليا في حياة الإنسان، وتعتمد على عدد من العمليات الأخرى مثل الإدراك، التفكير والتعلم، وفي الواقع إن كل ما نفعله تقريبا يعتمد على الذاكرة ولا يمكن استمرار التعلم بدونها.

وسنفصل في هذا الفصل الذاكرة تعريفها، أنواعها، مراحلها، ثم شروط واليات عمل الذاكرة.

1-تعريف الذاكرة

1.1. لغة : ترجع لفظة الذاكرة الى الفعل ذكر وهي مؤنث لكلمة ذاكر وتعني القوة النفسية التي تحفظ الأشياء في الذهن وتحضرها للعقل عند الاقتضاء،**(ابن منظور،1994 ، 236)**

1.2. اصطلاحا:

يعد مفهوم الذاكرة من المفاهيم صعبة التعريف لأننا نصف عملية معرفية معقدة ترتبط بعمليات الانتباه والإدراك والتخزين والاستجابة وغيرها مما يعكس وجهات نظر عديدة حول تركيب الذاكرة وعلاقتها باتجاه معالجة المعلومات وغيرها، ومن أبرز تعريفات الذاكرة:

هي دراسة مكونات عملية التذكر والعمليات المعرفية التي ترتبط بوظائف هذه المكونات.**(العتوم:2004، 128)**

كما تعرف الذاكرة على أنها حفظ استقبال او إبقاء المهارات والمعلومات السابقة واكتساب ومعنى ذلك أنها مستودع الذكريات والمعلومات والمعارف والعقلية ثم المهارات الحركية والاجتماعية المختلفة**(عيسوي: 1994، 261)**

يقصد بالذاكرة القدرة على التفاعل مع المعلومات، وتشمل نظام تخزين وتنظيم المعلومات، ثم استرجاعها عندما تدعو الحاجة إليها.**(عياد: 2015-2016، 27)**

هي العملية التي تتضمن اكتساب المعلومات والاحتفاظ بها وما يعقب ذلك من استدعاء أو استرجاع **(المليجي:2001، 301)**

كما أن الذاكرة هي نظام تخزين المعلومات التي يحتاج الإنسان إلى استدعائها عند الحاجة , بينما تتمثل عملية التذكر في القدرة على الإسترجاع ما سبق أن تعلمه الفرد واحتفظ به من المعلومات حتى اللحظة**(سليمان، ابراهيم:2013، 85)**.

2-أنواع الذاكرة

تحدث علماء النفس المعرفي على ثلاثة أنماط للذاكرة نظم في المعلومات، وهذه الأنماط هي الذاكرة الحسية ،الذاكرة قصيرة المدى، الذاكرة طويلة المدى واعتبر اتكسون وشفرن هذه الأنماط الثلاثة في معالجة المعلومات، مكونات ومستقلة عن بعضها البعض حيث تدخل المعلومات من الحواس ثم تخزن للمرة في الذاكرة الحسية لأقل من ثانية، ثم تنتقل الى الذاكرة قصيرة المدى حيث تتم المعالجة المعرفية للمعلومات لمدة قصيرة ثم تصل المعلومات الذاكرة طويلة المدى لتخزينها وقت الحاجة وتقسم الذاكرة إلى الأقسام التالية:

2.1. الذاكرة الحسية

يقوم العالم من حولنا بتزويدنا بآلاف المثيرات الصوتية – البصرية – اللمسية – الشمية والذوقية، والتي تدخل الحواس وتقوم هذه الأخيرة بدورها الألي بنقل هذه المعلومات إلى المرحلة القادمة من التخزين، وهي الذاكرة القصيرة ولكن بحكم الانتباه فإن بعض المعلومات يصل فقط إلى هذه الأخيرة، بينما يتم نسيان بقية المعلومات التي لا ترتكز انتباهنا عليها، وحول هذه المعلومات المهملة أي التي لا يتم الانتباه إليها فقد اختلف علماء النفس حول ذلك، حيث اكتفت غالبيتهم بفكرة فقدانها وعدم قدرتها على تأثير في خبرات الإنسان وبناء المعرفة، بينما يشير البعض الى إمكانية دخول هذه المعلومات المفقودة إلى خزانات خاصة بعيدة المدى مثلما يشير التحليلين الى دخول هذه المعلومات منطقة اللاشعور لتحمل قابلية التأثير على السلوك لاحقا من خلال الأحلام وزلات اللسان وغيرها.

فالذاكرة الحسية تنظم تمرير المعلومات بين الحواس والذاكرة القصيرة المدى حيث تسمح بنقل حوالي 4 الى 5 وحدات معرفية في الوقت الواحد علما ان الوحدة المعرفية قد تكون حرفا أو كلمة صورة حسب نظام المعالجة، كما إنها تخزن المعلومات لمدة قصيرة من الزمن لا

تتجاوز الثانية بعد زوال المثير الحسي، فهي تنقل صورة حقيقة عن العالم الخارجي بدرجة من الدقة عن طريق الحواس الخمسة ولا تقوم بأية معالجة معرفية للمعلومات بل تترك ذلك للذاكرة قصيرة المدى.**(العتوم: 2004، 135)**

2.2. الذاكرة قصيرة المدى

بعد تخزين المعلومات الحسية في النوع الاول من ذاكرة تحول إلى مخزن أخر هو الذاكرة قصيرة المدى، وهي تحتفظ بأي مادة متعلمة، والبقاء على المعلومات ليس هو انعكاس كامل الأحداث الفعلية كما هو الحال عند المستوى الحسي (الذاكرة الاولى). وانما هو ترجمة مباشرة لهذه الأحداث، فمثال إذا قيل أمامك جملة ما فانك تتذكر هذه الأصوات في هذه الجملة بقدر ما تتذكر عدد الكلمات التي تحتويها تلك الجملة، وهذا ما يسمى بالشعور وقدرته محدودة قصيرة عادة وتختلف من شخص الأخر والمعلومات المختلفة كرقم الهاتف أو اسم شخص أو الكلمات، يمكن بقاؤها والاحتفاظ بها في هذا النوع من الذاكرة، وتكرار المادة المتعلمة مرات كثيرة يعمل على بقائها فترة أطول، وأن معلومات النوع الثاني من الذاكرة طبقا لقانون التكرار والممارسة والتعلم يمكن الاحتفاظ بها فترات تختلف من مادة الاخرى حسب طبيعة المعلومات المراد تذكرها، ولتأكيد هذا النوع من الذاكرة.

قام سترونبرح بتجربة على شخص، حيث عرض عليه عدد من الاشياء للتذكر، وهي تحتوي عادة على مجموعة من الأرقام تتراوح بين (رقم 1 و2 مثال)، وبعد ذلك بقليل يعرض عليه رقم ما ويطلب منه أن يقرر ما إذا كان هذا الرقم يدخل ضمن المجموعة التي حفظها، ويقوم الشخص بالضغط على احد الزرين للإجابة على ذلك بنعم أو لا، وبأقصى سرعة ممكنة، ويقاس زمن الضغط موجها إلى العالقة بين زمن الرجع وحجم مجموعة التذكر، حيث الحظ أن هناك عالقة مرضية بين زمن الرجع وحجم المعلومات المتذكرة، فكلما زاد حجم التذكر طال زمن الرجع وهذه التجربة وغيرها من التجارب الاخرى تؤكد على أن الذاكرة محددة من ناحية تخزين المعلومات، حيث يلاحظ ضياع المعلومات ولكن اقل من

النوع الأول من الذاكرة، كما تتميز الذاكرة قصيرة المدى بالألية والاسترجاع أين يستطيع الفرد استدعاء المعلومات المكتسبة بدون حاجة إلى جهد كبير.**(جابر: 2015 ،81)**

2.3. الذاكرة طويلة المدى:

هي أكثر عناصر الذاكرة الإنسانية تعقيدا، ولذلك نجد أن كثيرا من الدراسات وجهت إليها أكثر من المسجل الحسي أو الذاكرة العاملة، ولقد قدم علماء النفس نظريات عديدة حول طبيعتها وفيما يلي نبذة عن الذاكرة طويلة المدى، ثم ننتقل إلى خصائصها وعمليات الضبط المرتبطة بها بشكل أكثر تفصيلا في الفصول الثلاثة التالية:

*** خصائص الذاكرة طويلة المدى:**

أ- السعة: يذكر علماء النفس أن طاقة الذاكرة طويلة المدى غير محدودة وانه كلما زادت كمية المعلومات المخزنة كان من السهل تخزين معلومات إضافية لها.

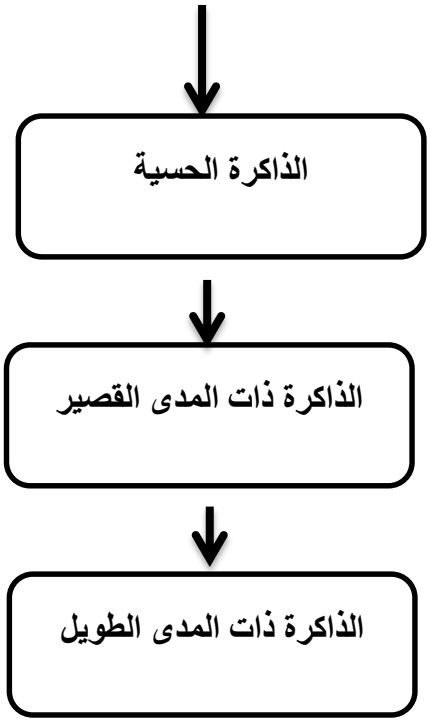
ب-شكل التخزين: تخزن المعلومات في الذاكرة طويلة المدى بطرق متعددة، فاللغة مثلا تشكل أحد أسس تخزين المعلومات، كما أن الصور البصرية تشكل أساسا أخر. ويعتقد معظم النفسيين أن الحجم الأكبر من المعلومات يخزن في الذاكرة طويلة المدى على شكل معان، إلا انه من النادر تذكر المعلومات على الهيئة التي تم استقبالها من البيئة، فالأفراد يتذكرون جوهر ما يشاهدونه أو يسمعونه وليس الكلمات والجمل بحذافيرها، أو الصور العقلية الدقيقة.

ومن الخصائص المهمة للذاكرة طويلة المدى هي ترابطها الداخلي، ذلك إن المعلومات المرتبطة ببعضها البعض تنزع إلى أن تتجمع معا. ونجد في النهاية إن جميع محتويات الذاكرة العاملة ترتبط ببعضها البعض سواء بشكل مباشر أو غير مباشر.

ويميز علماء النفس بين أنواع المعلومات التي تتضمنها الذاكرة طويلة المدى.

ومن أهم ما يميزه العلماء المعلومات الواقعية واللغوية والإجرائية والمفاهيمية.**(أبو علام:2012، 63-64)**

المعلومات الخارجية



الشكل رقم(01): النموذج البنائي لذاكرة حسب أتكنسون وشيفرين(1968)

(بوتي:2012 ،28)

3-مراحل الذاكرة

اعتبر العلماء ان هناك ثلاث مراحل للذاكرة الانسانية هي :

أ . مرحلة التمييز : يتضمن تحويل المعلومات الحسية كالصوت او الصورة الى نوع من الشفرة او الرمز الذي تقبله الذاكرة وهو عملية لازمة لاعداد المعلومات للتخزين، يقصد بالترميز اعطاء المعاني للمثيرات الحسية الجديدة من خلال عمليات التسميع والتكرار والتنظيم والتلخيص وغيرها **(عبد الخالق:1991، 570)**

ب مرحلة التخزين (الاحتفاظ): وهي حفظ المعلومات التي تم ترميزها في الذاكرة اي تخزينها اما مؤقتا في الذاكرة القصيرة او طوال العمر في الذاكرة الطويلة .

أ . **مرحلة الاسترجاع** : هي مرحلة سحب المعلومات او الخبرات السابقة التي تم ترميزها وتخزينها في الذاكرة الدائمة . **(عبد الخالق:1991، 570)**

4-شروط واليات عمل الذاكرة

4.1. شروط عمل الذاكرة

يتطلب توظيف الجيد للذاكرة عدة ع وامل تساهم في تنشيطها وتشجيعها على القيام بواجبها على اكمل وجه، وتتمثل هذه العوامل في:

أ . **الانتباه** : ان كلمة الانتباه لها من االستخدامات ما هو أكثر من أي كلمة أخرى في علم النفس، وكثير ما كان ينظر إليها على أنها شيء له جانبه امركز وجانبه الانتقائي، فقد استخدمت الكلمة من ناحية لتشر الى العمليات التي تحدد درجة اليقظة التي يتمتع بها الكائن، ومن الناحية الاخرة فقد طبقت على العمليات التي تحدد اي العناصر في مجال الاثارة يمكن ان يحدث تأثيرا في السلوك**(برلاين:1993، 65)**

يعرف بأنه "قدرة الفرد على حصر وتركيز حواسه في المثير الداخلي (فكرة، احساس، خيال)او في المثير(الخارجي) شئ، شخص، موقف و هو بؤرة شعور الفرد بمثير ما " **(نبيل : 1999، 12)**

و هو شرط اساسي لتسجيل المعلومات فالشخص المنتبه ينغلق على العالم الخارجي حتى يركز على ما يهمه زيادة على انه يخفض من نشاطه المألوف عند ظهور شيء ذو أهمية، حتى ينتقي التنبيهات المهمة وبهذا يتمكن من الاستجابة لها وهذا ما يجعله أول خطوة لسيكولوجية الادراك .

ب. **التنظيم** : هو عامل يؤثر على عملية تسجيل المعلومات وتذكرها فالتنظيم الجيد للمعارف والمفاهيم يؤدي الى الاستدعاء والتذكر الجيد فأحيانا بالرغم من توفر على ما يلي الانتباه والحافز اتجاه الشيء الا ان الشخص يعجز عن تذكره فيما بعد وهذا راجع لكون ان المفهوم والفكرة المكتسبة لم تعالج ولم تصنف بطريقة يسهل تذكرها واستدعائها وبهذا فان الاستدعاء والتذكر يرتبط بالطريقة التي ينظم من خلالها التفكير اذا فالبناء الجيد والمنظم للمفهوم ساهم في تحسين الذاكرة **(محمد، نجيب: 01،1983)**

ج. التركيز : يعرف التركيز بانه نظام الاهتمام بامور محدد منتقاة، وتجاهل امور اخرى ليست لها صلة بها**(مفيد:2010، 19)**

كلما كان التركيز جيد كان كلما كلن تسجيل الاكتسابات اعمق وهو يقوم اساسا على الانتباه وبدونه لا يمكن ان نضمن تسجيل المعلومات والمكتسبات الجديدة .

د- الحاجة والاهتمام : كل فرد له الحاجة الى الاشارة والتنبيه، فهي تشير الى مستويات نشاطه الحس ي والادراكي وتجعله يهتم بالاشياء التي تشبع وتلبي حاجاته، مثل الحاجة الى نشاط والحاجة الى حب الاستطلاع اذن فالحاجة والاهتمام تتلخص في كون الفرد كلما وجد انه بحاجة الى شيء ما زاد اهتمامه به وبالتالي يحاول اكتسابه.

هـ. الحافز : يعرف الحاجز على انه رغبة عامة لانجاز بعض الاهداف والطفل اذا ما رغب في حفظ قصيدة شعرية او سورة قرانية فغالبا ما ينج في ذلك عكس الامر المفروض عليه .

4.2.آلية عمل الذاكرة :

كل انظمة الذاكرة حتى تلك التي تستعمل في الحاسبات الالية والحاسوب ولدى الانسان تستلزم مساحة للتخزين كما تحتاج ايضا وسائل للادخال واخراج المعلومات وهي تتمثل في ثلات عمليات هي :

أ . عملية التحويل الشفري

ان إ ن المعلومات التي يتم تخزينها هي وحدها التي يتم تذكرها . وهذه العملية كثيرا ما تتضمن تجميع أو ربط المادة بالمعرفة أو الخبرة السابق ة، وقد توضع شفرة(لهذه المعلومات في شكل صور ة، أو تصميم، أو كلمات، أو أفكار لا معنى لها**(امال:2000، 47)**

إذن فإن عملية الت حويل الشفري يتم بواسطتها تكوين آثار الذاكرة حتى تدوم فترة بقاءها، وهي أولى العمليات التي يمارسها الفرد بعد عملية إدراك عناصر المعلومة التي تعرض عليه، أو التي يتعرض لها في المواقف المختلفة، بحيث يتم في هذه المرحلة تحول وتغير

شكل المعلومات، من حالتها الطبيعية التي تكون عليها حينما تعرض على الفرد إلى مجموعة صور ورموز . **(امال:2000، 48)**

يميز الباحثون بين نماذج شفرة الذاكرة على النحو التالي:

الشفرة البصرية: يمثل عنصر المعلومات في الذاكرة بواسطة مظهره البصري الدال عليه

الشفرة **السمعية:** يمثل عنصر المعلومات في الذاكرة بواسطة المظهر السمعي الذي يدل عليه أو بما يدل عليه سماع اسمه.

الشفرة اللمسية: حيث يمثل عنصر المعلومات في الذاكرة بواسطة المعنى الذي يدل عليهأ عملية التخزين**(امال:2000، 48)**

هي عملية ثانية ضرورية في منضومة الذاكرة فخين يتم وضع الشيفرة لخبرة ما تخزن وتبقى المعلومات مخزنة بالذاكرة الى حين الحاجة اليها وسيدل على عملية التخزين المعلومات اي وجود اثار الذاكرة دون خلال عملية الاسترجاع التي تعتبر والاستدعاء نسيان ما يمارسه الفرد من تعرف ثالث مرحلة من مراحل الذاكرة **(فؤاد : 1983، 419)**

ب. عملية الاسترجاع

تشير الى امكانية استعادة الفرد للمعلومات التي سبق له أن خزنها، ويتوقف استرجاع المعلومات على مدى قوة اثار التذكر الموجودة في الذاكرة، وعلى مستوى علاقة هذه الأثار بدلالات الاسترجاع . لذلك تعتبر مشكلة استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى أهم مشكلة يتناولها هذا النظام، حيث ان كمية ونوعية المعلومات التي تحتويها كبيرة ومختلفة بدرجة تجعل من الصعب في كثير من المواقف، استرجاع المعلومات المناسبة التي تتلاءم والمهمة المراد مثل ما يحدث في عملية القراءة التي يجب أن يفسر القارئ بشكل مباشر وفوري معنى الرموز التي تحتويها المادة المقروءة، بالاستعانة في كل مرة بما هو مخزن في ذاكرته طويلة المدى . **(أمال، 2002ص47-51)**

ثانيا: الذاكرة العاملة

تعتبر الذاكرة الركيزة الأساسية للعقل، فهي إحدى قدرات الدماغ البشري الذي تمكنه من الترميز والتخزين والاحتفاظ ومن ثم استرداد المعلومات والخبرات السابقة، ويمكن اعتبارها بالمصطلح العام على أنها استخدام الخبرات السابقة للتأثير على السلوك الحالي، إضافة إلى ذلك فهي العملية التي نكتسب منها معرفه العالم ونعدل سلوكنا اللاحق. فالذاكرة مهارة كأي مهارة أخرى يمكن تنميتها بالتمرين ومع التوجيه السليم يمكن التعلم بشكل ممتع كي تنمي القدرة على التذكر والذاكرة ليست إلا مستودع للمعلومات واستدعاؤه **(محمد وناصري:2019، 157)**

1-تعريف الذاكرة العاملة

الذاكرة العاملة هي نظام محدود القدرة يسمح بتخزين المعلومات تخزينا مؤقتا ويعالجها، وقد ركزت عليها الدراسات الخاصة بالأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم، وقد توصلت الدراسات إلى أن العجز في الذاكرة العاملة يكمن وراء الصعوبات التي تواجه التلاميذ الذين يعانون صعوبات القراءة والحساب.

فالذاكرة العاملة تسمح للفرد بتجهيز وتنظيم مكان العمل العقلي بهدف الحفاظ على المعلومات لفترة تمتد لبضع ثواني.(**أمال:2019، 322)**

أضاف بادلي في نموذجه المطور مكون يدعى مصد الأحداث(حاجز)

المنفذ المركزي:

يعتبر رأس هذا النموذج وهو جهاز مستقل بذاته نسبيا باعتباره جهازا إنتباهيا يقوم بضبط وتنظيم المعلومات داخل الذاكرة العاملة، كما يقوم بالتنسيق بين المكون اللفظي والمكون البصري المكاني، وقام بادلي وزملاؤه بدراسة المنفذ المركزي باستخدام منهج المهام المزدوجة الذي يساعد الباحثين في هذا المجال على تحديد وظيفتين لهذا المكون هما:

تركيز الإنتباه على المعلومات الجديدة وتوفير مساحة لتخزينها ومعالجتها..

توزيع الإنتباه على العناصر المختلفةفي الموقف، وتحويل الإنتباه بين تلك العناصر.

المفكرة البصرية المكانية: يقوم هذا المكون على الإحتفاظ بالصور والأماكن والوجوه ومعالجتها، ويتكون من المخزن السلبي المؤقت، والمحدد الداخلي.. **(أمال:2019، 323)**

و يرى أندريس 2002، أن المكون البصري المكاني هو المسؤول فيما يتعلق باحتفاظ المعلومات البصرية المكانية ومعالجتها، وأن النظامية التابعين يتضحان من خلال تنوعهما وإختلافهما من حيث المهام إتضاحا جزئيا، أي لا يتأثر أحدهما بالآخر، وتتضح أهمية الذاكرة البصرية في تحويل المعلومات اللفظية في مواد الدراسة إلى جداول وأشكال مختلفة، حيث يساعد ذلك على تنظيم عملية التذكر.. **(أمال:2019، 323)**

2-مميزات الذاكرة العاملة

1.2. قدرة التخزين او السرعة الترميز:

حسب بعض الباحثين فإن الذاكرة العاملة لا تتناسب مع الذاكرة ولا مع السن وإن يوضح هذه العلاقة هو سرعة الترميز في الذاكرة العاملة وقدرة التخزين والاحتفاظ حسب الترتيب الزمني لتتابع الاحداث وقد وجد كل من بادلي وطمسون أن هناك علاقة بين وحدة الحفظ وسرعة قراءة وحدات مبنية بصريا بينما، لاحظ نيكولاسون ان وحدة الحفظ تتماشى مع السن، لكن تبقى بالنسبة لإيقاع القراءة لذا يعتقد أن اختلاف وحدة الحفظ بالنسبة للسن يعود لسرعة ترميز الوحدات تحت الشكل اللفظي.

2.2.مرونة المعلومات من الذاكرة العاملة:

إن زوال الإثارة لا يتغير حسب الشخص بل تتغير إستراتجية مراجعة المعلومات عن طريق التكرار الذهني من جهة وطبيعة الترميز الذي قد تم خلال فترة تقديم المثيرات من جهة أخرى

2.3.استرجاع المعلومات من الذاكرة العاملة: إستنادا الى التجربة التي قام بها العالم **ستيرنبرج** اين قدم قائمة من أرقام مختلفة الطول1 الى 6 ارقام، وتكون القائمة متنوعة برقم اختياري، وعلى الشخص أن يقرر وبسرعة ما إذا كان هذا الرقم من بين أرقام القائمة أم لا ،وبعد قياسه للوقت اللازم للإجابة وجد أن وقت الإجابة يتناسب خطيا مع أعداد الوحدات في القائمة ،فكلما أضيف ،رقم الى القائمةزادت الرد ب 38 ثانية مهما كانت نوعية الإجابة فإن

وقت الإجابة يبقى نفسه، وهكذا، فإن الزمن أي 83 ثانية هو نفس الزمن الذي تستغرقه الذاكرة العاملة للمقارنة الداخلية **(محمد وناصري:2019، 157-158)**

3-طرق قياس الذاكرة العاملة .

التذكر في الذاكرة العاملة يدرس بمساعدة مهمة ب راون بيترسون فعلى الحالة إعادة ما يمكنها من عناصر في الترتيب الذي تريد ه، وهذا يدعى ب مهمة التذكر الحر، أو تعيد تذكر العناصر في نفس الترتيب الذي قدمت فيه، وهذه تدعى بمهمة التذكر التسلسلي التذكر الحر **(أمال:2000، 66)**

3.1.التذكر الحر:

في تجربة قدمت سلسلة م ن الكلمات تعطى كلمة، كلمة، (حوالي كلمة في الثانية)، وعند التل فظ بآخر كلمة من السلسلة يجب على الشخص إعادة كل الكلمات التي إستطاع تذكره ا، بالترتيب الذي يريده . بعدها يقوم المجرب بحساب النسبة المئوية للتذكرعند كل حال ة، مقارنة بموضع الكلمة في القائمة المقدمة ل ه. وسوف نتحصل على منحنى على شكلU وهو ما يدعى بالمنحنى التسلسليو من خلاله يتبين لنا تأثيران هامان هما :تأثير الحداثة، وتأثير الأولوية. **(أمال:2000، 66)**

-تأثير الحداثة

الجذع الأيمن للمنحنى U ناتج عن الإحتفاظ الجيد بالكلمات الأخيرة المقدمة ،هذا ما يسمى بتأثير الحداثة . وهو يتميز بحسا سية شديدة، إذ أّنه وبعد وقت قصير، يختفي تماما، وعادة ما يكون تذكر الكلمة الأخيرة 100 % و90 % لما قبلها، لكن بعد بضع دقائق يختصر التذكر إلى 10 % فق ط. وعادة ما يكون هذا التأثير كبيرا في حالة التقديم السمعي للمثيرات . **(أمال:2000، 66)**

-تأثير الأولوية

أما الجذع الأيسر للمنحى التسلسي، فهو غير تام، وهذا نتيجة ا لاحتفاظ بالكلمات الأولى، فعادة ما تكون العناصر الوسطى للسلاسل هي الأقل تذكرا من عناصر بداية أو نهاية

السلسلة، وأيضا عناصر البداية هي أقل تذكرا من عناصر النهاية .هذا م ا يفسر بكون الحالات لم تقم بتخزين العناصر في نفس نوع الذاكرة، فعناصر البداية تحول إلى الذاكرة الطويلة المدى، ثم يتم إسترجاعها في وقت التذكر، بينما عناصر أواخر السلسلة تسترجع من الذاكرة العاملة . **(أمال:2000، 67)**

ب –التذكر في حالة مهمة مزدوجة

قامت الباحثة ليتر مان بتجربة، أساسها تقديم ثلاثة حروف متشابهة إما بصريا أو سمعيا، أو كليهما، ويطلب من الحالة إعادة الأرقام من 1 إلى 9 بدون توقف، وبنفس الترتيب (الحالة تقوم بمهمتين في نفس الوقت).

لا تستطيع الحالة الاعادة الصوتية الآلية للرسالة، (لأّنها تعيد بدون انقطاع العد). إذن كل اختلاف يلاحظ على التذكر بين التقديم السمعي والبصري، يبين الاختلاف الفعال بين الاحتفاظ بالمعلومة السمعية، والبصرية ب دون تدخل تأثير النطق. . **(أمال:2000، 67)**

وفي البداية يكون تأثير الذاكرة السمعية أكثر فاعلية، لكّنه يزول تماما خلال برهة، هذا ما يجعلنا نقول بأن فائض المعلومات لحوالي 20 % يذهب إلى الذاكرة القصيرة المدى على شكل سمعي يتلاشى بسرعة (3 إلى 11 ثانية). لكن بالرغم من مرور ال 11 ثانية، الا أن الشخص يبقى محتفظا ببعض المعلومات (50 %) وهذا ما يفسر بتحويلها إلى الذاكرة الطويلة المدى. . **(أمال:2000، 67)**

-الخلاصة

لقد تطرقنا في هذا الفصل إلى إحدى العمليات المعرفية في حياة الفرد، وهي الذاكرة وأنواعها ودور كل نوع منها وبالأخص، الذاكرة العاملة التي تعتبر محطة هامة في معالجة المعلومات واسترجاع كما قمنا بتقديم مكوناتها ومميزاتها، وكما سنتناول في الفصل الموالي إحدى الاضطرابات التعلمية والمتمثلة في عسر الاملاء.

الفصل الثالث: عسر الاملاء

-تمهيد

اولا: مفهوم الاملاء

1-تعريف الاملاء

2-أهمية الاملاء

3-أهداف الاملاء في المرحلة الابتدائية

4-شروط ومراحل تعلم الاملاء

ثانيا: عسر الاملاء

1-مفهوم عسر الاملاء

2-أنواع عسر الاملاء

3-أعراض واسباب عسر الاملاء

4- صعوبات تعلم الإملاء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

5-تشخيص علاج عسر الاملاء

-خلاصة

تمهيد

لقد حظي موضوع قواعد الإملاء باهتمام المجامع اللغوية والمؤسسات التعليمية والهيئات العلمية المختصة بالعربية وقضاياها، فضلا عن المختصين من أهل العربية، والمهتمين بقواعد الإملاء والكتابة،وما فَتِئَت محاولاتُ الباحثين منذ مطلع القرن الماضي تتوالى في تقديم الاقتراحات على اختلاف أشكالها، نحاول من خلال هذا الفصل التعرف على مفهوم الاملاء (أولا) ثم عسر الاملاء(ثانيا)

اولا: مفهوم الاملاء

تعتبر مادة الإملاء الأساس الذي تقوم عليها عمليتي القراءة والكتابة، والمرآة العاكسة لمستوى التمليذ في النشاط الكتابي. فإذا وجد التلميذ صعوبة في اكتساب الإملاء، فهو يعكس في الحقيقة حسب الكثير من الدراسات في الموضوع قدراته المحدودة في إحدى، أو بعض المهارات المعرفية، الحركية، الحسية، النفسية، أو اللغوية،...وغيرها.

ويجمع في ذلك التربويون على أن الكتابة السليمة من حيث الرسم الإملائي ذات أهمية كبيرة، إذ أن في المكتوب يكون عن طريق القراءة، وكتابة المنطوق يكوف عن طريق رسمه، وفي هذا الصدد يقول يعض الباحثين أفّ "الكتابة هي ترميز لأصوات على شكل رموز خطّية مميّزة، بمعنى أنها ترجمة للغة الشفوية في شكل رموز خطّية".**(سليمة وسعاد:2022، 277)**

1-تعريف الاملاء

أ/ لغة : إن للإملاء عدة معان منها ما جاء في لسان العرب لابن منظور (الإملاء والإملال على الكتاب واحد . وأملي وأملكته أمله لغتان جيدتان جاء بهما القرآن . **(ابن منظور : 2003، 338)**

واستملته الكتاب : سألته أن يمليه علي، والإملاء : هو الإملال على الكتاب**(الفراهيدي :(د ت)، 345)**

يتضح من خلال هذين التعريفين اللغويين أن الإملاء هو إلقاء القول على الكتاب ليكتبه.

و جاء في تاج العروس أمله قال له فكتب عنه، وأملاه كاملة على تحويل التضعيف.

وبني أسد، وأمليت لغة بني تميم وقيس، يقال أمل عليه شيئا يكتبه وأملي عليه، فنزل القرآن بالغتين معا **(الزبيدي :(د.ت)، 120)**

أمل المعلم على المتعلم مادة الدرس، بمعنى تلا مادة الدرس عليهم ليكتبوها في كراسهم، والإملاء هو الإملاء على الكاتب **(الفراهيدي :(د ت)، 345)**

ب/ اصطلاحا : وهناك من يرى بأن الإملاء هو مهارة يتم من خلالها تحويل الأصوات المسموعة أو المنطوقة إلى رموز مكتوبة، مع مراعاة صحة الرسم الإملائي وفقا للقواعد المتعارف عليها، ووضوح الخط، تحقيقا للفهم كما انها القدرة على رسم الكلمات رسما دقيقا سليما، بالطريقة التي اتفق عليها أهل اللغة مع التمكن من استخدام المهارات الخاصة بها في كتابة الكلمات كتابة سليمة **(رشاد، الفقعاوي: 2009، 58)**

هو عملية إتقان رسم الحروف والكلمات عند كتابتها لتصبح مهارة يكتسبها المتعلم بالتدريب وتحتاج إلى عملية جمالية أدائية تسهم فيها البيئة المدرسية والثقافية وذكر " ظافر والحمادي " بأنه مهارة مركبة مكونة من عدد من المهاراتالجزئية الأدائية العقلية لا يتم امتلاكها إلا من خلال مواقف التدريب الذهني، الاستعمال للوحدات الخطية" . **(الهاشمي:(د.ت)، 185)**

كما عرف الإملاء بأنه (تصوير خطي لأصوات الكلمات المنطوقة تمكن من نطقها تبعا لصورتها التي نطقت بها، وله أصول وقواعد متعارف عليها وهو الرسم الصحيح الكلمات، وهو تحويل الأصوات المسموعة والمفهومة إلى رموز لغوية مكتوبة تترجم ما يدور في ذهن الإنسان ويتبادله مع الآخرين الذين يشهدوا الحديث ولم يسمعوا إليه. **(عطية:2007، 133)**

أما عبد العليم إبراهيم فعرفه بقوله: ليس الرسم الإملائي إلا تصويرا خطيا لأصوات الكلمات المنطوقة تتيح للقارئ أن يعيد نطقها طبقا لصورتها التي نطقت، وكما كانت بعض الحروف في الكتابات العربية تخضع في رسمها إلى عوامل أخرى فهي معززة من التزام الصورة النطقية إذن :ا لإملاء هو عملية تحويل الصوت المسموع إلى صيغة كتابية ورسم الرموز " الحروف " ويرى " حسن شحاتة " إن الرسم الإملائي نظام لغوي معين موضوعه الكلمات التي يجب فصلها والتي يجب وصلها والحروف التي تحذف والهمزة بأنواعها المختلفة سواء كانت مفردة أم على أحد الحروف الثلاثة **(بشر : 1998، 282)**

و في ضوء هذه الآراء حول مفهوم "الإملاء" نرى أن الإملاء عملية معقدة وصعبة وتتطلب تضافر جملة من القدرات والمهارات الذهنية والفنية والخبرات المتوافرة لدى الفرد تمكنه من تقديم النموذج الصحيح لرسم الوحدات اللغوية، ويمكن القول بأن الإملاء هو قدرة الفرد على

المطابقة بين الصورة الصوتية المرئية أو المخزنة في الذهن للوحدات اللغوية المستهدفة مع صورها الخطية.

2-أهمية الاملاء

للإملاء منزلة كبيرة بين الدراسات اللغوية، فهو لا يقل في أهميته وخطره عن النحو الصرف وغيرها، فكل غاياته وهدفه وأثره في إبراز العمل الكتابي بصورة متكاملة بعيدة عن أخطاء، فمما لا ريب فيه أن الخطأ الإملائي بشدة العمل المكتوب وقد يحول دون الفهم الصحيح ثم هو مدعاة إلى الاحتقار والازدراء وهكذا نجد للإملاء في توجه الرسم الصحيح للكلمات العر بية هذه الأهمية التي هي في عتاد عن الإطناب والإسهاب ومع هذا فقد حرم في الآونة الأخيرة ما يستحقه من عناية وتقدير، فان الكتابات والمذكرات التي قام بتأليفها بعض علماء اللغة ورجال التعليم في عصر النهضة الأخيرة كادت تندثر وتنحصر عن ميدان القراءة والدرس**(الطيب : 2006، 5)**

كما يرى الباحث جمال رشاد " أن للإملاء أهمية نفسية بالنسبة للتلميذ، فالتلميذ القادر على الكتابة الصحيحة المقروءة تتكون لديه شخصية مستقلة ويشعر بذاته وأنه قادر على التعبير عن نفسه والتواصل مع المعلم من خلال كتاباته في الدفاتر أو الضعف في الكتابة يؤدي الى أزمة نفسية يعانيها التلميذ ولا يستطيع توصيل أفكاره أو التعبير عن فهمه لمعلمه أو لغيره، مما يوقعه في مشكلات نفسية منها، الانسحاب التدريجي من " الفعاليات التعليمية ثم الانطواء مما يؤدي في النهاية للتسرب الدراسي**(جمال : 2009، 36)**

وتظهر أهمية الإملاء في اللغة من كونه يؤدي وظيفته اللغوية للتوفيق بين القراءة والكتابة عن طريق رسم الحروف وترتيبها لتركيب الكلمات والجمل بشكل يؤدي الى فهم المعاني فان كانت القواعد النحوية والضوابط الصرفية من النواحي الإعرابية والاشتقاقية فالإملاء وسيلة إلى صحتها من حيث الصورة الخطية لتؤدي مهمتها في الفهم .

3-أهداف الاملاء في المرحلة الابتدائية

للإملاء أهمية خاصة بين فروع اللغة العربية، ويقوم الإملاء بتحويل الأصوات المسموعة إلى رموز مكتوبة وهي الحروف.

و بالتالي فالمعلم هو المسؤول الأول في تحقيق هذا المبدأ بحيث تكون له أهداف خاصة يسعى إلى تحقيقها من خلال تدريسه اللغة، وأن تكون محيط بجميع القضايا اللغوية الإملائية بحيث تصل الى المعلم بإتقان مهارة الكتابة والإملاء خلال مرحلة التعليم الابتدائي.

و في هذا يرى "زهدي أبو خليل" أن أهم أهداف دراسة الإملاء تتمثل في:

أ/ – التمكن من رسم الحروف بشكل واضح ومقروء، وتنمية مهارة الكتابة من أجل أن لا يقع القارئ في الالتباس، وهذا الأمر يتطلب إعطاء كل حرف من الحروف حقه من الوضوح، فلا يهمل الكاتب نقطة التاء، ولا يرسم، ولا الفاء قافا، وكما يتطلب وضع النقاط على الحروف في مواضعها الصحيحة، إضافة إلى القدرة على كتابة المفردات الغوية التي يستدعيها التعبير الكتابي، ليتبع الاتصال بالأخير من خلال الكتابة الصحيحة.

ب/– النهوض بالقراءة والكتابة وتحسين أساليب الكتابة، إنماء الثروة التعبيرية بما يكتب من مفردات وأنماط لغوية من خلال نصوص الإملاء التطبيقية **(زهدي :(ب.ت)، 7)**

و أما "موسى حسن هديب" صنف الأهداف كما يلي:

–تدريب التلميذ على التمييز بين الحروف المتشابهة والمتقاربة في الشكل والصوت، من أجل تسهيل عملية قراءتها وتمييزها بصورة سلمية، إضافة الى مراعاة التغيير في أشكال الحروف بين الأول والوسط والأخير في الكلمة.

–تنمية القدرة لدى التلاميذ على التمييز الحركات والحروف عند اللفظ بها وكتابتها، وملائمة اللفظ عند النطق بالكلمة والرسم على الورق.

–تكون عادة سليمة لدى المتعلم من حيث الدقة في العمل والمهارة في إتقانه والابتعاد عن الألفاظ السوقية الشائعة وذلك عن طريق حفظ الألفاظ والعبارات والأساليب الرهيبة، والتي

تضمن قضايا إملائية تمكنه من القياس عليها بصورة سليمة . **(موسوعة الشامل في كتابة الإملاء :(ب.ت) 19-20)**

-تنمية مهارة حسن الإصغاء عند التعلم وذلك بتنمية القدرة على التواصل مع الأخرين نطقا وكتابة.

كما ترى " هدى عبد الله الحاج" أن التوجيهات النظرية العامة لتدريس الإملاء وتنطلق من منطلقين أساليين هما: الأساليب اللغوية التي تعتمد على دراسة اللغة وتحليل النظام اللغوي للكتابة هي تر تكز على مقارنة الصوت بالرمز والتمثيل ذلك كتابيا، هذه القواعد تعتمد على علم الصوت، الصرف والخصائص القوا عدية للكلمات حيث يتم اختيار هذه الأخيرة على أساس مناسبتها لتدريب عموميات الأصوات والتحليل البنائي والأنماط اللغوية أهداف التدريس الإملائي لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي: **(أطفالنا وصعوبات التعلم :(ب.ت)،180)**

من خلال تصفحنا لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي وقفنا على الأهداف التالية:

- يسعى التلميذ في هذه المرحلة إلى الكتابة الصحيحة للكلمات الخالية من الأخطاء الإملائية وتطبيق بعض قواعد الإملاء تلقائية مدركا وظيفة علامات الوقف ومواطن استخدامها في مختلف المواقف اللغوية المختلفة.

فدرس الإملاء نشاط وطبيعي مرتبط بالأنشطة التحريرية تحقق المنفعة للمتعلم إذ يتناول فيه ظاهرة واحدة يتدرب عليها حتى يستوعبها ويتعود على كتابتها صحيحة ليصل في النهاية إلى :

- إتقان أغلب المهارات الإملائية (المد، والتنوين، الألف اللينة، الهمزة) .

-التمكن من استخدام أم علامات الوقف (الفاصلة، النقطة، النقطتين، الاستفهام، التعجب).

- التمييز بين الحروف المتشابهة رسما ونطقا .

-إتقان كتابة الحكات المختلفة على الحروف **(مناهج السنة الثالثة ابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج التربوية ،2018-2019، 16)**

4-مراحل تعلم الاملاء

أشارت سميث أن الإملاء وتعليمها يمر بعدة مراحل وهي :

أولا : مرحلة الحروف العشوائية: في هذه المرحلة يكتب الأطفال سلسلة من الحروف الشخصية مثال ذلك:أ،ب،ت،ث،ج .....الخ.

ثانيا مرحلة تخمين الهجاء:في هذه المرحلة يبدأ الأطفال في كتابة بعض الكلمات بصورة تكاد تكون تامة ويتم ذلك عن طريق إعطائهم صورة للكلمة المملاة مثال ذلك :حصان أو أرنب أو قط يعطي لهم صور هذه الحيوانات، فيقوم هؤلاء الأطفال بكتابة الحرف الأول من كلمة حصان مثلا والحرف الأخير هو حرف النون، ولكن لا توجد لدى الطفل القدرة على حصر جميع حروف الكلمة.

ويجب على المعلم في هذه المرحلة أن يعطي لتلاميذه الكلمات المحببة إليهم فكلمة عصفور، فيل الخ ثم ينمذج لهم كيفية هجائها بشكل صحيح ،هذا في المرحلة الأولى ،أما في المرحلة التالية يبدأ التلاميذ في اكتشاف الكلمات بأنفسهم (بمعاونة جزئية من المعلم) بحيث يبين لهم كيف يتهجى الكلمات ،وفي هذه المرحلة ينبغي على المعلمين أن يمنحوا تلاميذهم الفرصة في هجاء بعض الكلمات، وتتطلب هذه المرحلة الاستماع بعناية للكلمات والى أصواتها، حتى يستطيعون الربط التدريجي بين صوت الحرف ورمزه الكتابي.**(عبد الباري: 2010، 110)**

ثالثا مرحلة الهجاء الصوتي:

في هذه المرحلة يبدأ التلميذ في إيجاد الحرف أو الحروف، ويبدأ في إحصاء عدد الأصوات التي سمعها في الكلمة ،كما يبدأ التلاميذ في هذه المرحلة في خلط بعض الحركات بالبعض الأخر مثل كِتَابُ مَنْ هَذَا ؟ فيستبدل الضم على اعتبار أنها حركة قصيرة بالواو فيكتب كتابو من هذا؟ وهذا الأمر يعد بالطبع خطأ هجائيا ولكن بشيء من التدريب والمران فسوف يدرك التلميذ خطأه وسيبدأ بتعديل أدائه فيما بعد.

رابعا مرحلة استخدام العلامات البصرية:

وتعد هذه المرحلة هي مرحلة التحول من المرحلة الصوتية السابقة الى المرحلة البصرية مثال ذلك:

حاول أن تجد الحروف لكل صوت مما يلي ويمكن في هذه المرحلة الاعتماد على المقاطع مثل مقطع (قا) يمكن أن نأتي بكلمات فيها هذا المقطع مثل :قا .قام. قا.قاس، قا .قاد، فالمقطع قا يمثل المقطع الأول في الكلمة وقد يكون هذا المقطع هو المقطع الأخير من الكلمة مثال ذلك: المقطع (ال) يمكن أن نأتي بأفعال تتضمن هذا المقطع كمقطع أخير من الكلمة مثل ال.نال .ال.جال.ال.قال إلى غير ذلك فهذه المقاطع تساعد الطالب في هجائه للكلمات بشكل سليم، علاوة على أنها تساعد التلاميذ في توليد المفردات مما يسهم في تنمية الثروة اللغوية لديهم هؤلاء التلاميذ.

خامسا مرحلة الهجاء الكامل أو الناضج:

في هذه المرحلة يبدأ التلاميذ في تعلم كيفية وضع لواحق للكلمات مثل مسلم .مسلمون . مسلمات. مسلمان .مسلمين .مسلمو .مسلما.

ولعل المثال التالي يبرز المراحل السابقة مجتمعة:

(م،س) يمثل مرحلة تخمين الهجاء(م،س،ن) مرحلة صوتية.

(م،س،ل،ن)يمثل استخدام العلامات البصرية.

مسلمون (يمثل مرحلة الهجاء الكامل أو الناضج(**عبد الباري، 2010ص111)**

أما جليديز فقد قسم مراحل الهجاء إلى خمس مراحل وهي وتضم هذه المرحلة مايلي:

1.مرحلة ما قبل الصوتية

.لا علاقة بين الحروف والكلمات.

.تصويرية.

.صف الأعواد والأشكال.

2.المرحلة الصوتية(السماعات الصوت)

.إغفال الأصوات الرئيسية.

.استبدال الأصوات المتشابهة.

.إستراتيجية اسم الحرف. **(عبد الباري، 2010ص111)**

3.**المرحلة الصوتية الخطية)الماعات الرمز والصوت)** وتتضمن هذه المرحلة مايلي:

أن الحرف الواحد يمكن رسمه بأشكال مختلفة داخل الكلمة مثال ذلك حرف" الميم" ففي بداية الكلمة مثل منار (أول الكلمة)، مشمش (أول، ووسط الكلمة)، صام (أخر الكلمة)

فالحرف له صورا خطية تختلف باختلاف موقعه من الكلمة.

.الصوت الواحد قد يحتاج إلى أكثر من حرف أو رمز كتابي. **.(عبد الباري، 2010، 113.112)**

4..مرحلة الاعتدال الصوتي (تتابع الصوت والحرف) وتشتمل على الأتي:

.تتابع الحروف كقطاعات أو كمقاطع.

.تتابع الحروف بشكل مؤكد .

.الاستراتيجيات البصرية.

5.المرحلة الصوتية الصرفية (الأصوات والمعنى) وتضم

.إضافة السوابق واللواحق.

.الاشتقاق كلمات ذات مقاطع هجائية متعددة.

.الوحدات الصرفية.**(عبد الباري، 2010، 113.112)**

ثانيا: عسر الاملاء

1-مفهوم عسر الاملاء

يعنى به قصور المتعلم عن المطابقة الكلية والجزئية عن الصور الصوتية او الذهنية للحروف والكلمات مدار الكتابة الاملائية المحددة او المتعرف عليها حيث ان صعوبة اكتساب المتعلم للكتابة الاملائية الصحيحة لا تقر بسهولة. **(فهد خليل: 2006، ص 19)**

كما عرف أيضا بأنه: ضعف قدرة التلميذ على رسم الكلمات رسما صحيحا مع قواعد الرسم الاملائي اما بالحذف او الزيادة او بتغيير بنية الكلمة. **(حسن: 2014، 19)**

يعرف ايضا عبر الاملاء بصعوبة اختلاف الكتابة عن اللفظ في اللغة العربية كلمات عديدة لا تتطابق فيها الرسم النطق، وهذا يؤدي الى الكثير من الاخطاء، ويسبب المشقة والنفي في تعليم الكتابة والقراءة ويؤدي الى صعوبات تواجه المتعلم عند املائه. **(غربي، العين : 2020، ص 10)**

عصر الاملاء هو الحجز في تحويل اللغة الى المجموعة الى مكتوبة وفق القواعد اللغوية المتعارف عليها ويرجع الاضطراب نمائي في احد او كل اصوله المعرفية اهمها الذاكرة والاستبيان والوعي فونولوجي. **(صدقاوي: 2017، ص 80)**

2-أنواع عسر الاملاء

هناك تصنيفات عديدة لعسر الاملاء حسب المجالات التي تدرسه سنعرض أهم أنواع عسر الكتابة ومميزات كل واحد منها.**(صفية: 2023، 83)**

2.1.عسر الاملاء الدلالي

-إصابة في مسار المعالجة.

-تعريف بصري خاطئ على شكل الكلمة في الذاكرة.

-اضطراب في الانتباه البصري.

-ذاكرة غير دقيقة لصور الكلمات.

-كتابة فونيمية.

-أخطاء في كتابة الكلمات الغير شائعة.

-صعوبات في تقسيم الكلام المكتوب نتيجة غياب المعنى.

-إهمال الحروف الغير المنطوقة ك(ال) الشمسية

(اسحاب>السّحاب) والتاء المربوطة (مقلم-مقلمة)..(**صفية: 2023، 84)**

2.2.-عسر الاملاء الفونولوجي

-الأخطاء الشائعة.

-الكتابة تستغرق وقتا طويلا وتكون شاقة بالنسبة للمصاب.

-خلل في كتابة المقاطع والكلمات الجديدة.

-إمكانية تعلم كتابة الكلمات الشائعة.

-كتابة مختصرة (نحوية).

-حذف للحروف والمقاطع سيارة/ سارة.

-إضافة حروف ومقاطع. **(صفية: 2023، 84)**

-تبديل الحروف والمقاطع.

-الخلط بين الحروف المتشابهة بصريا كتابيا(ت/ ث، ز/ر، س/ش ...)

-الخلط بين الحروف المتشابهة سمعيا (ق/ك، ز/س)

2.3.عسر الاملاء المختلط

-يجمع بين خصائص عسر الكتابة الفونولوجي والدلالي معا.

2.4.عسر الكتابة السمعي الانتباهي

هذا النوع من عسر الكتابة أسبابه وظيفية بحتة، ومن أهم أغراضه:

-ضعف في التحليل السمعي للكلمات.

-نقص وظيفة الانتباه الانتقائي.

-حذف أواخر الكلمات.

-تجاوز (تعدي) الأسطر. **(صفية: 2023، 84)**

3-أعراض واسباب عسر الاملاء

3.1. اعراض عسر الاملاء :

وتتمثل في :

. احرف مكتوبة بالاتجاه الخاطئ ..

الخلط في الكتابة بين الاحرف الشابهة باب ناب.

. الكتابة مقلوبة أو محكومة.

. مشاكل مرتبطة بالقراءة .

. زيادة أو نسيان الحروف.

الكتابة بخط رديئ حيث تصعب قرائته .

• الورقة غير منظمة .

عدم وضع مسافة بين الحروف.

الخلط في الاتجاهات فهو قد يبدا بكتابة الكلمات والمقاطع من يسار بدلا من اليمين كالمعتاد من اليمين للغة الفرنسية او من اليسار اللغة الفرنسية.

. ادراك الاحرف بصريا وعدم استطاعة رسمها.

عدم القدرة على كتابة الكلمات شائعة الاستخدام ...

التفريق بين الطاد والضاد .

عدم التفريق بين التاء المربوطة والتاء المخلوقة .

. مشكلات في التنوين مثال : كتاب يكتبها كتابن. عدم التمييز بين الافعال والاسماء **(فياض)، 2019 ص 106105)**

3.2.اسباب عسر الاملاء

لعسر الاملاء اسباب منها ما يرجع الى التلاميذ منها ما يرجع الى قطعة الاملاء والى غير ذلك سنتطرق الى هاته الاسباب بالتفصيل .

- اسباب تعود الى التلميذ :

ضعف مستواه او قلة مواظبته على الذهاب الى المدرسة او شرود فكره وقد يكون تردد التلميذ وخوفه وعدم قدرته على حصر ذهنه وارساله من عوامل ضعفه في الكتابة وكثرة اخطائه وقد يكون ضعف بصره او ضعف سمعه من اسباب تخلفه في الاملاء الى غير ذلك من الاسباب التي تعيق تقدم التلميذ. **(الفقعاوي، 2009، ص 50، 61)**

- اسباب تعود قطعة الاملاء :

ان تكون اعلى من مستوى التلاميذ فكرة او اسلوبا أو تكثر فيها الكلمات الصعبة او الكلمات التي تشد في رسمها عن القاعدة الاصلية المقررة أو تكون القطعة اطول مما يجب فيظهر المملي الى العجلة والاسراع في النطق**(الفقعاوي، 2009، ص 50، 61)**

-اسباب تعود الى المدرس :

اهمال المعلمين لحصة الاملاء وذلك بعدم الاعداد لدرس بصورة لائقة وعدم عناية معلمي المواد الاخرى بالكتابة التلاميذ وعدم وضوح الهدف الاملائي للمعلم والمتعلم وان يكون المدرس سريع النطق او خافت الصوت او غير معني باتباع الاساليب الفردية في النهوض بالضعفاء او المبطئين او يكون في نطقه القليل من الاهتمام بتوضيح الحروف توضيحا يحتاج اليه التلميذ للتمييز بينها وبخاصة الحروف المتقاربة اصواتها ومخارجها. **(الفقعاوي، 2009، ص 50، 61)**

-اسباب تتعلق بخصائص اللغة المكتوبة :

تتمثل في شكل وقواعد الاملاء واختلاف صورة الحروف باختلاف موصفه من الكلمة، والاعجام ووصل الحروف وفصلها واستخدام الصوائت القصار وارتباط بعض القواعد الاملائية بالقواعد النحوية وتعدد القواعد الاملائية. **(الفقعاوي، 2009، ص 50، 61)**

- اسباب تتعلق بالاهداف :

عدم تحديد الأهداف تدريس الاملاء في المراحل التعليمية الأساسية وعدم تأكيد هذه الاهداف على تنمية الرغبة في الوصل اليدوي كتصميم الانشطة الصفية ولاصفية **(الفقعاوي، 2009، ص 50، 61)**

- اسباب تتعلق بطريقة التدريس والوسائل والانشطة.

ان تدريس الاملاء يقوم بعلى اساس طريقة اختبارية بحيث يتم اختبار التلاميذ في كلمات صعبة ومطولة واخطاء التلاميذ يقتصر علاجها على مايقع في كراسات الاملاء واهمال التهجي السليم وعدم مشاركة التلميذ في تصويب الخطأ. 7.6 اسباب تتعلق بالاسرة.

اهمال الوالدين وعدم وعيهما أو عدم امتلاكهما سلاح العلم والثقافة، ينعكس سلبا على تحصيل التلميذ بوجه عام وعلى قراءته وكتابته بشكل خاص.

وشعور التلميذ بعدم الامان وقلة الشعور بالانتماء والاحساس بدونية وكذلك عدم تعاون اولياء الأمور مع معلم اللغة العربية في مجال الاملاء هو ما يؤدي الى ضعف الطالب في الاملاء . **(الفقعاوي، 2009، ص 50، 61)**

اسباب تتعلق بالتقويم :

سهولة الحصول على درجة النجاح لارتباط الاملاء بفروع اللغة الأخرى في درجة التقويم والترفيع الالي في الصفوف الثلاث الأولى عدم التنويع في طرائق تصحيح الاملاء وفقا لمستوى التلاميذ .

طول الاختبارات او قصرها او عدم فهم معناها وعدم بذل جهود في اعدادها **(الفقعاوي، 2009، ص 50، 61)**

4. صعوبات تعلم الإملاء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

تعد صعوبات الإملاء من المظاهر بالغة الأهمية في ميدان صعوبات التعلم، ولكن الاهتمام بهذه الصعوبات جاء متأخراً نسبياً، إذ إن معظم الأبحاث والدراسات ركزت في السابق على

صعوبات القراءة والحساب والقليل منها ركز على صعوبات الإملاء . وتنشأ مشكلات تعلم الإملاء بصفة عامة عن العديد من العوامل.

وقد أشار المتخصصون في مجال صعوبات تعلم الإملاء إلى التركيز على العوامل المعرفية وإهمال المتغيرات المتعلقة بالمعلم والدافعية والمتغيرات غير العقلية. وصعوبات الإملاء كصعوبات أكاديمية، مهما كانت يمكن إرجاعها إلى بعض صعوبات التعلم النمائية، فقد تم تمييز ثمانية أنماط مختلفة لصعوبات التعلم النمائية التي تؤثر بشكل مباشر في تعلم الإملاء وهي: صعوبات الذاكرة، وصعوبات التمييز البصري –السمعي، وصعوبات الربط البصري – السمعي، وصعوبات الإدراك المكاني، وصعوبات التوجه والوعي المكاني وصعوبات التعبير اللفظي، وصعوبات التعميم والإغلاق، وصعوبات الانتباه **(عوينة:2016، 293)**

ويمكن التعرف على المشكلات التي قد تكون أحد العوامل التي تعيق عملية تعلم الإملاء ومنها المشكلات الاجتماعية والانفعالية وتتضمن: الاندفاعية وعدم الانتباه والإهمال والسلبية وتدني مفهوم الذات والقلق. إذ يستجيب بسرعة وبشكل غير صحيح لما يسمعه، ويرتكب أخطاء تدل على الإهمال ، ويغير استجاباته وكتابته أكثر من مرة إذا طلب منه مراجعة ما كتب مرة أخرى، ولا ينتبه للتفاصيل الهامة ، ولا يكمل الإملاء في الوقت المحدد، ويصبح لديه صعوبة كتابة الكلمات متعددة الحروف ، ويبدأ إملاء الكلمة ولا ينهيها بل ينتقل إلى كلمة أخرى، كما يهمل الكلمات المملاة عليه ويحذفها ، ويظهر لامبالاة وعدم الاستمتاع عند كتابته الكلمات الإملائية، ويفقد التلميذ الثقة بنفسه ،

ويستسلم بسرعة ولا يحاول التفكير بما يسمع، ويصاب بقلق شديد في امتحانات الإملاء مما يؤثر على أدائه، فيتجنب الإملاء للتقليل من القلق **(عوينة:2016، 294)**

إن ملاحظة هذه المظاهر مهمة في تحديد الأخطاء الإملائية الشائعة ، كما أن عملية تحديد الأخطاء مهمة من أجل وضع تداخلات خاصة لتصحيح هذه الأخطاء، فعلى سبيل المثال فإن نوع الأخطاء يمكن أن يؤثر في نوع التعلم المعطى للتلميذ، وفي تحديد الأهداف،

وتحديد نقاط القوة والضعف لدى التلميذ حتى نتمكن من تحديد نقطة البداية لتعليمه. **(عوينة:2016، 294)**

5-تشخيص وعلاج عسر الاملاء

5-1- تشخيص عسر الاملاء

من اهم المبادئ التي يجب مراعاتها في تشخيص عسر الاملاء مايلي :

- **طريقة دراسة الحالة** :حيث تزود هذه الطريقة الاخصائي الأرطفوني بمعلومات جديدة عن نمو الطفل وخاصة فيما يتعلق بمراحل العمر والميلاد والوقت الذي ظهرت فيه مظاهر النمو فيجب اخضاع التلميذ لمجموعة من الاختبارات التي تقيس قدراته الفعلية والوظائف المعرفية منها :

. اختبارات القدرة العقلية.

. اختبارات العمليات المعرفية.

. الاختبارات التحصيلية. **(امينة:2018، 81)**

- **الفحص الكمي** :وتشمل دراسة الحالة الجسمية العامة للطفل للتاكد من عدم وجود أي عرض او اعاقة.

-مستوى الدراسة التربوية للحالة واداء التلميذ :

. معرفة اليد المفضلة للكتابة لدى الطفل

. اعادة نسخ جمل قصيرة المعرفة هل يحذف بعض الحروف او يهملها او يكتبها بطريقة غير صحيحة.

. كتابة عينات من الحروف المتشابهة مثل بك-ج-ح- خ-ص-ض. **(امينة:2018، 81-82)**

- **ضغط الخط وسيره** :يتمثل في اعادة تحرير اشكال موضوعة على سطح محدد، لذلك يتطلب بعلمها ان يمتلك الطفل قوة علمية على درجة كافية من النمو، ليتمكن من الضغط بالقدرة الذي يسمح بتسطير الاشكال دون ان يضع استمراريتها

-**فضاء الكتابة** :ان الصفحة او فضاء الكتابة هو أول ما يلفت النظر المطالع لكتاب ما، فهو يمثل السطح الذي طبعت فوقه مختلف الاشكال الرمزية بفعل حركة خطية للكاتب و يتضمن تقييمه وفق العناصر التالية :

. الفراغات بين الكلمات

المساحات بين السطور

. اتجاه السطور داخل النص

. وضعية الحروف واتجاهها داخل السطور

. وضعية الهوامش واحجامها . **(امينة:2018، 82)**

5-2-علاج عسر الاملاء :ومن اهم الطرائق وأساليب علاج عسر الاملاء مايلي :

-**اساليب التدريب الفردي للاملاء** : تتبع طرائق التي تشمل جميع تلاميذ الفصل ويستحسن أن يحسن ان يسير بجانب التدريب الحجمي تدريب فردي، للتلاميذ الضعاف والمبطئين في الكتابة أو الذين تكثر اخطاؤهم في كلمات معينة وهؤلاء جميعا يحسن اخذهم بانواع من التدريبات الغردية لعلاج ضعفهم . **(الحموز، 2009، ص 106)**

- **طريقة الجمع** :واساسها الجمع والاقتناء وطريقتها تكليف التلميذ ان يجمع من كتاب القراءة او غيره كلمات ذات نضام معين ويكتبها في بطاقات خاصة مثل كلمات تكتب اولها صديم او كلمات تنتهي بتاء مربوطة او تاء مفتوحة او كلمات ينطق اخرها الف ولكنها تكتب على شكل الياء او كلمات لامها لا شمسية وكلمات لامها قمرية . **(الحموز، 2009، ص 106)**

-**البطاقات الهجائية** : وطريقتها ان تعد بطاقات يكتب في كل منها مجموعة كبيرة من الكلمات التي تخضع كلها لقاعدة املائية معينة مثل بطاقات تشتمل على كلمات تنتهي

بهمزة تكتب على السطر او على الف او ياء او واو او ياء وكلمات تتوسطها همزة على الألف او واو او ياء وكلمات تنتهي بالف تكتب ياء وهكذا حتى تستوفى هذه البطاقات القواعد المشهورة في الهجاء . **(الحموز، 2009، ص 106)**

-طريقة التصنيف :

حيث يعطى لتلاميذ كلمات متفرقة تتبع اكثر من قاعدة ويطلب منهم تصنيفها في قوائم بحيث تصنف كل مجموعة طبقا للقاعدة التي تتدرج فيها **(الحموز، 2009، ص 106)**

-تصحيح المعلم داخل الصف: ان يصحح المعلم كراس كل تلميذ امامه ويشمل باقي التلاميذ بعمل آخر كالقراءة وهذه الطريقة محدية لان الطالب سيفهم وجه الخطأ ويعرف الصواب واستخدام هذا الأسلوب يوثق العلاقة بين المتعلم والمعلم ويزيد من ثقته بالمعلم وذلك من خلال شعور التلاميذ بأن المعلم سيصحح دفتره بدقة. **(عبد الواحد، 2014 ص 90)**

- تصحيح الطالب خطاه بنفسه: ان يعرض المعلم على الطلبة نموذجا للقطعة يكتبه على سبورة ويطالب الطلبة بان يصحح كل منهم خطاه بالرجوع الى هذا النموذج وهذه الطريقة حميدة تعود التلاميذ دقة الملاحظة والثقة بأنفسهم والاعتماد عليها، كما يقودهم الصدق والامانة وتقدير المسؤولية والشجاعة والاعتراف بالخطأ.

(عبد الواحد، 2014 ص 90)

-توظيف الوسائل التعليمية في مبحث الاملاء: للوسائل التعليمية اهمية كبيرة في تشويق وامتاع التلاميذ وتنمية حسب الاستطلاع عندهم من بين وسائل ما يلي: **(عبد الواحد، 2014 ص 90)**

. **الصور والرسومات** :ويمكن ان تعرض على ورق مقوى او شفافة وتستخدم للتمهيد للدرس او للتعريف المهارات الاملائية .

. **السبورات التعليمية** :وهي وسيلة تعليم فعالة في الاملاء ومن انواعها لوحة الجيوب او المغناطيسية وتقيد في عرض البطاقات الخاصة بالتهجئة او بعض المهارات الاملائية .

. **جهاز عرض الشفافيات** :ويستخدم في عرض انماط املائية ورسم الكلمات بشكل توضيحي وعرض القاعدة وشرح المهارات الاملائية وعرض بغض الصور والتعبير عنها بكلمات تتضمن المهارة التعليمية.

. **نظام التلفاز والفيديو التعليمي** :ويستخدم لعرض برنامج تعليمي املائي ولعرض دروس توضيحية **(عبد الواحد، 2014 ص 90)**

. **المواد التعليمية المطبوعة** :ويمكن توظيف القران الكريم في استخراج المهارات الاملائية الموجودة في الآيات الكريمة وكذلك الكتاب المدرسي كمصدر اساسي لعملية التعليم والتعلم والصحف والمجلات ومع المهارات الاملائية المطبوعة . **(عبد الواحد، 2014 ص 90)**

. **استراتجية الكلمة المفتاحية** :و اساسها هو ان يقوم المتعلم باختيار كلمة واحدة لتمثل فكرة طويلة أو عدة افكار فرعية .

. **أسلوب الالعاب التعليمية التربوية** :يعرف اللعبة التربوية بانها عبارة عن نشاط فردي أو جماعي موجه يبذل فيه اللاعبون جهودا كبيرة ز موصوفة لتحقيق هدف ما في ضوء قواعد معينة. .

استراتيجية الربط الهزلي :وهي تقوم على اساس قاعدة اساسية في التذكر ويمكن تحسينها اذا كانت الصورة المتخيلة حيوية ومضحكة او مستحيلة وغير منطقية ومنها استخدام قاعدة الاحتلال فالصورة هي ان يركب الفرد قفاز بدلا من السيارة.

(نعيم مجاهد، 2015، ص 56، 57)

خلاصة

من خلال ما تطرقنا اليه نستنتج ان عسر الاملاء وصعوبات الاملائية هي احد اضطرابات التعلم ولديها تأثير سلبي على التحصيل الدراسي عند التلميذ كما انه يؤثر بشكل كبير على العمليات المعرفية لذلك يجب العمل على التخفيف منه.

الفصل الرابع : الاجراءات المنهجية للدراسة التطبيقية

1-الدراسة الاستطلاعية

2-منهج الدراسة

3-حدود الدراسة

4-مجموعة البحث

5-أدوات الدراسة

6-الاساليب الاحصائية للدراسة

7-اجراءات التطبيق

تمهيـــــد:

يعد الجانب التطبيقي مكملا للجانب النظري ذلك لأن كل دراسة تبدأ في بدايتها على شكل فرضيات ومسلمات ومجموعة من الدراسات النظرية المعتمدة إذ يجمع الباحث مختلف المعلومات عن الموضوع الذي يريد دراسته ويعرضها على شكل عناوين ونقاط، ثم ينتقل إلى تطبيق تلك الفرضيات.

وفي هذا الفصل سنعرض كل الخطوات التي قمنا بها من أجل الدراسة التطبيقية حيث سنقوم بتقديم لدراسة الاستطلاعية ومنهج الدراسة، عينة الدراسة، إجراءات الدراسة وأدوات الدراسة، اجراءات التطبيق، الأساليب الاحصائية للتطبيق.

1-الدراسة الاستطلاعية

تعد الدراسة الاستطلاعية مرحلة أساسية للحصول على حالات من ال تلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم وتمييزهم عن بطئ التعلم، الأطفال الذين يعانون من المشكلات التعليمية ، المتأخرون دراسيا ، الأطفال الذين يعانون من نقص في الذاكرة العاملة.

لذلك بعد أخذ تصريح لزيا رة المدرسة الابتدائية الراشد بحي 800 سكن بولاية الاغواط من إدارة القسم تم الشروع في الدراسة الميدانية بتاريخ 2024/05/05 بعد الاتصال بمدير المدرسة، والذي استقبلنا بكل ترحيب ، بعد مقابلتنا مع المعلمة وتبادل أطراف الحديث حول الصعوبات التعليمية التي يعاني منها التلاميذ توصلنا الى ان هناك مجموعة من التلاميذ يعانون من عسر الاملاء.

اعتمدنا على تحديد حالات التلاميذ الذين يعانون من عسر الاملاء بالاتصال بمجموعة من الأساتذة يدرسون السنة الرابعة ابتدائي فقاموا بتوجيهنا إلى مجموعة من التلاميذ الذين لديهم عسر الاملاء بينها :قصور التلميذ عن المطابقة الكليّة أو الجزئية بين الصور الصوتية، أو الذهنية للحروف والكلمات مدار الكتابة الإملائية مع الصور الخطية لها وفق قواعد الكتابة الإملائية المحددة أو المتعارف عليها.

بغرض تطبيق الاختبارات خاصة اختبار الذاكرة العاملة للتأكد أنها لا تعاني من التخلف الذهني واختبار عسر الاملاء للتأكد أنها حالات تعاني من صعوبة في الكتابة الاملائية تم اختيار الحالات بطريقة قصديه وذلك بمساعدة الأساتذة وقد تناولنا في دراستنا 04 حالات تتراوح أعمارهم من(9 – 10)سنوات، ولاية الاغواط.

2-منهج الدراسة

استعملنا المنهج الوصفي والذي يهتم بتصوير ما هو كائن أي الوضع الراهن أو الحادثة فهو يصف خصائصها ومركباتها ويصف العوامل التي تؤثر فيها والظروف التي تحيط بها، ويحدد العلاقات الارتباطية بين المتغيرات التي تؤثر في تلك الظاهرة، وتبرز أهمية المنهج

الوصفي في البحث والتقصي والتدقيق في الأسباب والمسببات للظاهرة الملموسة سواء كانت الظاهرة تربوية أم اجتماعية أو نفسية، ولهذا المنهج أساليب متعددة استعملنا منها ما يلي:

أسلوب دراسة الحالة:

هي نوع من البحث المتعمق عن العوامل المعقدة التي تسهم في فردية وحدة جماعية ما، وهي تبدأ كما تبدأ كل دراسة علمية بتحديد الظاهرة ثم جمع البيانات عنها بمختلف الأدوات مثل المقابلة والوثائق وتاريخ الحالة والاختبارات السيكولوجية والملاحظة تحت ظروف مختلفة بهدف التعمق في دراسة دوافع السلوك.

استعملنا هذا المنهج عند ضبطنا لمتغيرات الدراسة على عينة متكونة من 04 حالات تعاني من عسر الإملاء حيث استعملنا الملاحظة والمقابلة والاختبارات النفسية لضبط المتغيرات.

3-حدود الدراسة

الحدود الزمانية :أجريت هذه الدراسة من 21 أفريل إلى غاية 10 ماي 2024

الحدود المكانية: أجريت هذه الدراسة في ابتدائية الراشد بحي 800 سكن بالأغواط

4-مجموعة البحث

عينة الدراسة: العينة هي عبارة عن مجموعة جزئية من الأفراد والظواهر التي تشكل مجتمع الدراسة الأصلي، فبدلا من اجراء البحث أو الدراسة على كامل مفردات المجتمع يتم اختيار جزء من تلك المفردات بطريقة معينة أو عن طريق دراسة ذلك الجزء يمكن تعميم النتائج التي تم الحصول عليها على مجتمع الدراسة **(دويدار، 2007 ، ص 93 .)**

حجم وخصائص العينة: عينة قوامها 04 حالة (03 ذكور و 01 انثى)في المستوى السنة الرابعة ابتدائي، وقد حددت أعمارهم من 9 إلى 11 ، وأخذنا بعين الاعتبار في اختيار العينة تباعد المستوى التحصيلي عن المستوى العقلي، كما تم استبعاد حالات التخلف الذهني وذوي الاحتياجات الخاصة والإعاقات.

5-أدوات الدراسة

استعملنا الا ختبارات التي تقيس التوظيف الحسن أو السيء والرديء للذاكرة التي اعتمدنا

عليها، هي عبار**D'épreuves Une Combinaison** وتتمثل في **اختبار بادلي** والتي صممت مكيفة على الواقع الجزائري، من طرف قاسمي أمال(2001) ومكيف من طرف سعيدون سهيلة (2004) **حسين نوان ي . 2005** وينقسم اختبار الذاكرة العاملة إلى :

الحلقة الفونولوجية (الذاكرة العاملة اللفظية): هي مجموعة من العمليات التي تقوم بالتخزين المؤقت ومعالجة المعلومات اللفظية كالأصوات والنصوص المقروءة وتتحدد حسب الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في اختبارات الحلقة الفونولوجية(اختبار الجمل، الكلمات، الأرقام.)

يهدف الاختبار إلى قياس قدرة الذاكرة العاملة ومدى قدرة الطفل على استخراج الكلمة الدخيلة والاحتفاظ بها.

يتكون الاختبار في مجمله من 42 كلمة مقسمة إلى سلاسل تتدرج في الصعوبة بمضاعفة مجموعات الكلمات المكونة في كل مرة نستخرج 4 مفردات وتقدم السلاسل كما يلي :

سلاسل من مجموعتين:

وهي تتكون من ثلاث سلاسل تحتوي على سلسلة من مجموعتين من الكلمات وفي كل مجموعة أربعة كلمات و مجموع الكلمات الدخيلة 6 .

سلاسل من ثلاثة مجموعات :

وهي تتكون من ثلاث مجموعات تحتوي كل سلسلة على ثلاث مجموعات من الكلمات وفي كل مجموعة أربعة كلمات، ومجموع الكلمات الدخيلة هو 9 .

سلاسل من أربع مجموعات :

وهي تتكون من ثلاث سلاسل تحتوي كل سلسلة على أربعة مجموعات من الكلمات حيث مجموع الكلمات الدخيلة هو 12 .

سلاسل من خمس مجموعات:

وهي تتكون من ثلاث سلاسل تحتوي كل سلسلة على خمس مجموعات من الكلمات الدخيلة حيث مجموع الكلمات الدخيلة هو 15.

المفكرة البصرية الفضائية :تعتبر المفكرة البصرية الفضائية إحدى أنظمة الذاكرة العاملة حسب- نموذج بادلي وهي مسؤولة على الاحتفاظ والمعالجة المؤقتة للمعلومات ذات الطبيعة البصرية الفضائية وتتحدد حسب الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في اختبارات المفكرة البصرية الفضائية.

طريقة تنقيط اختبار الذاكرة العاملة- :

تعطى نقطة 1 - في حالة أعطى التلميذ إجابة صحيحة(استرجع الإجابة الصحيحة وفي الترتيب الصحيح.)

تعطى نقطة 0 - في حالة الإجابة خاطئة(استرجاع خاطئ، استرجاع صحيح وترتيب خاطئ، استرجاع خاطئ وترتيب صحيح(**كشبور نعيمة، 2007 ، ص92)**

6-الاساليب الاحصائية للدراسة

استعملنا في بحثنا النسبة المئوية وهذا ما يعتمد عليه الاختبار في تصحيح النتائج وأن لكل بند له درجة معينة من التنقيط.

مقياس الكتابة الإملائية: هو مقياس لغوي كتابي، يطبق فرديا، أو جماعيا، صمّم من طرف الباحثة سعاد حشاني لتقييم القدرات الكتابية الإملائية عند الطفل ما بين (98) سنوات، أي المتمدرس ما بين السنة الثالثة، والرابعة ابتدائي، وعلى أساس الأخطاء الإملائية المرتكبة، يتم الكشف عن وجود، أو عدم وجود عسر الكتابة نمائي، ونوعه (فونولوجي، أو معجمي، أو مختلط).

1.مكوّنات مقياس الكتابة الإملائية تضمن مقياس الكتابة الإملائية، ثلاثة أبعاد هي كالتالي:

1-بعد الذاكرة الفونولوجية 2--بعد القناة الفونولوجية 3- بعد القناة المعجمية

1. بعد القناة الفونولوجية يتم فيه اختبار قدرة التلميذ، في كتابة الكلمات المنتظمة (وهي كلمات تكتب كما تقرأ، و تقرأ كما تكتب)، وتكون غير مألوفة حدّدت بشبه) كلمات)، وهي

كلمات بدون معنى، لا تنتمي للنظام اللساني، تستعمل لضمان عدم ألفتها، أو ترددها في القراءة والكتابة، ويتضمن هذا البعد 20 كلمة.

2.بعد القناة المعجمية : يتم فيه اختبار الكلمات غير منتظمة (الشاذة) المألوفة، وهي الكلمات، التي لا تكتب كما تقرأ، أو لا تقرأ كما تكتب. وهي كلمات أكثر تكرارا في القراءة والكتابة وعدد الكلمات التي يحتويها 20 كلمة.

2.التعليمة: وهي كالتالي: "سأقوم بإملاء كلمة عليك، اسمعها جيدا واكتبها؟".

3. طريقة تطبيق مقياس الكتابة الإملائية:

تم التطبيق في مكان هادئ، لاستبعاد تشتت انتباه التلميذ، وبصفة فردية، واستغرقت مدة التطبيق ما بين (20– 25 دقيقة.)

أما الطريقة فلا تهجى الكلمات، بل تقرأ على مسامع المفحوص دفعة واحدة، ثلاثة (03) مرات، للتأكد من السماع الجيد للكلمات.

4. الوسائل: ورقة كتابة – قلم أزرق – دون وجود ممحاة.

5. التصحيح و طريقة التنقيط في مقياس الكتابة الإملائية : تعطى على كل كلمة تكتب بطريقة صحيحة، درجة واحدة (01)، ويتحصل على صفر (0)، في حالة كتابته لكلمة خاطئة. **(العطوي، 2002، ص 282)**

خلاصة الفصل:

تم التعرض في هذا الفصل إلى مختلف الخطوات المنهجية التي اتبعناها والمتمثلة في الدراسة الاستطلاعية المنهج المتبع والعينة ومختلف الأدوات التي تم استعمالها في هذه الدراسة، بغية الوصول إلى حقائق علمية والتحقق من فرضية الدراسة، وسوف يتم عرض النتائج المتحصل عليها بعد تطبيق أدوات الدراسة على الحالات في الفصل الموالي.

1-عرض وتحليل ومناقشة النتائج.

2- مناقشة النتائج في ضوء الفرضية.

3- الاستنتاج العام.

1. عرض وتحليل النتائج

الجدول رقم 01 نتائج اختبار الذاكرة العاملة

البنود	اختبار المفكرة البصرية الفضائية (الجداول)	اختبار الحلقة الفنولوجية (كلمات)	اختبار الحلقة الفنولوجية (جمل)	اختبار الحلقة الفنولوجية (ارقام)	اختبار الحلقة الفنولوجية (أعداد)	المجموع
ابتهال	42	40	39	40	30	**191**
عطاء الله	3	0	21	14	13	**51**
هشام	5	0	7	0	0	**12**
محمد	30	42	30	36	25	**163**

أ التحليل الكمي:

نلاحظ من خلال الجدول الذي يوضح لنا نتائج الذاكرة العاملة حسب أجزاء الاختبار (كلمات، جمل، أرقام، أعداد)، والمفكرة البصرية الفضائية، حيث تراوحت النسب في اختبار الحلقة الفونولوجية كلمات مابين 42 و3% وفي اختبار الحلقة الفونولوجية كلمات تراوحت النسب 42و0% وفي اختبار الحلقة الفونولوجية جمل تراوحت النسب 39 و07% أما في الحلقة الفونولوجية أرقام تراوحت النسب ما بين 40 و14% أما في اختبار الحلقة الفونولوجية أعداد تراوحت ما بين 30و0% أما في اختبار المفكرة البصرية الفضائية فكانت النسب أغلبها صعيفة فالحالة الثانية سجلت 06% والجالية الثالثة سجلت 05% اما الحالة الاولاى كانت الاعلى درجة حيث سجلت 42% مما جعل نسب اختبار المفكرة البصرية الفضائية انحصرت ما بين 42 و03%

الجدول رقم 02 نتائج اختبار الذاكرة العاملة

البنود	اختبار المفكرة البصرية الفضائية (الجداول)	تفسير نتائج اختبار المفكرة البصرية الفضائية	اختبار الحلقة الفنولوجية (كلمات)	اختبار الحلقة الفنولوجية (جمل)	اختبار الحلقة الفنولوجية (ارقام)	اختبار الحلقة الفنولوجية (أعداد)	المجموع	تفسير نتائج اختبار الحلقة الفنولوجية
ابتهال	42	جيدة، عدم وجود اضطراب في المفكرة البصرية	40	39	40	30	**149**	جيدة، عدم وجود اضطراب في الحلقة الفنولوجية
عطاء الله	3	ضعيف، وجود اضطراب في المفكرة البصرية	0	21	14	13	**48**	**ضعيف،** وجود اضطراب شديد في الحلقة الفنولوجية
هشام	5	ضعيف، وجود اضطراب في المفكرة البصرية	0	7	0	0	**7**	**ضعيف،** وجود اضطراب في الحلقة الفنولوجية
محمد	30	فوق المتوسط، عدم وجود اضطراب في المفكرة البصرية	42	30	36	25	**133**	**فوق المتوسط،** عدم وجود اضطراب في الحلقة الفنولوجية

التحليل الكيفي:

من خلال النتائج المتحصل عليها نلاحظ أن الأداء على مستوى الذاكرة العاملة **دون المتوسط،** فالنسب المئوية كانت منحصرة بين المتوسط دون المتوسط.

ومن هنا يمكن القول وحسب النتائج المتحصل عليها من خلال تطبيق الاختبار، أن هناك انخفاض واضح على مستوى الذاكرة العاملة لدى التلميذ الذي لديه عسر الاملاء

2- مناقشة النتائج في ضوء الفرضية.

1-1-عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الاولى التي نصها كالآتي : " التلاميذ المعسرين إملائيا والمتمدرس بالمرحلة الابتدائية يعاني من اضطراب في المفكرة البصرية

الجدول رقم 03 تحليل نتائج الفرضية الأولى

البنود	اختبار المفكرة البصرية الفضائية (الجداول)	النسبة المئوية	تفسير نتائج اختبار المفكرة البصرية الفضائية (الدرجة الكلية للمقياس 42)
ابتهال	42	100%	جيدة، عدم وجود اضطراب في المفكرة البصرية
عطاء الله	3	7.14%	ضعيف، وجود اضطراب في المفكرة البصرية
هشام	5	11.90%	ضعيف، وجود اضطراب في المفكرة البصرية
محمد	30	75%	فوق المتوسط، عدم وجود اضطراب في المفكرة البصرية

من خلال الجدول المعروض يتضح أن قيمة النسبة المئوية في بند المفكرة الفضائية البصرية تساوي 100% عند الحالة الاولى والتي تشير الى عدم وجود اضطراب في المفكرة البصرية، اما في الحالة الرابعة فقد كانت فوق المتوسط بنسبة 75% مما يفسر عدم وجود اضطراب في المفكرة البصرية اما بالنسبة للحالة الثانية والثالثة فقد لاحظنا وجود اضطراب في المفكرة البصرية حيث كانت النتائج ضعيفة بين 7.14% و11.90%

عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الثانية التي نصها كالآتي : " التلاميذ المعسرين إملائيا والمتمدرس بالمرحلة الابتدائية يعاني من اضطراب في الحلقة الفونولوجية"

الجدول رقم 04 نتائج الفرضية الثانية

البنود	اختبار الحلقة الفنولوجية (كلمات) 42	اختبار الحلقة الفنولوجية (جمل)42	اختبار الحلقة الفنولوجية (ارقام)42	اختبار الحلقة الفنولوجية (أعداد) 42	المجموع 168	النسبة المئوية	تفسير نتائج اختبار الحلقة الفنولوجية
ابتهال	40	39	40	30	**149**	%88,69	جيدة، عدم وجود اضطراب في الحلقة الفنولوجية
عطاء الله	0	21	14	13	**48**	**%28,57**	**ضعيف**، وجود اضطراب في الحلقة الفنولوجية
هشام	0	7	0	0	**7**	**%4,16**	**ضعيف**، وجود اضطراب شديد في الحلقة الفنولوجية
محمد	42	30	36	25	**133**	**%79,16**	**فوق المتوسط**، عدم وجود اضطراب في الحلقة الفنولوجية

نلاحظ من النتائج المتحصل عليها في اختبار الحقلة الفنولوجية (كلمات) ان الحالة الاولى تحصلت على 40 نقطة من 42 نقطة في حين تحصت على 39 نقطة من مجموع 42 نقطة في اختبار الحلقة الفنولوجية (جمل) اما في اختبار الحلقة الفنولوجية (ارقام) فقد تحصلت على 40 نقطة من مجموع 42 وفي اختبار الحلقة الفنولوجية (أعداد) تحصلت على 30 نقطة من 42 نقطة وهو ما يقدر بنسبة 88.69% وهو جيد اي ما يفسر عدم وجود اضطراب في الحلقة الفنولوجية

النتائج المتحصل عليها في اختبار الحقلة الفنولوجية (كلمات) ان الحالة الثانية تحصلت على 0 نقطة من 42 نقطة في حين تحصلت على 21 نقطة من مجموع 42 نقطة في اختبار الحلقة الفنولوجية (جمل) اما في اختبار الحلقة الفنولوجية (ارقام) فقد تحصلت على 14 نقطة من مجموع 42 وفي اختبار الحلقة الفنولوجية (أعداد) تحصلت على 13 نقطة من 42 نقطة وهو ما يقدر بنسبة 28.57% وهو ضعيف اي ما يفسر ، وجود اضطراب في الحلقة الفنولوجية

أما المتحصل عليها في اختبار الحقلة الفنولوجية) كلمات) ان الحالة الثالثة تحصلت على 0 نقطة من 42 نقطة في حين تحصلت على 7 نقطة من مجموع 42 نقطة في اختبار الحلقة الفنولوجية (جمل) اما في اختبار الحلقة الفنولوجية (ارقام) فقد تصبت على 0 نقطة من مجموع 42 وفي اختبار الحلقة الفنولوجية (أعداد) تحصلت على 7 نقطة من 42 نقطة وهو ما يقدر بنسبة 4.16% وهو ضعيف اي ما يفسر، وجود اضطراب شديد في الحلقة الفنولوجية

أما المتحصل عليها في اختبار الحقلة الفنولوجية (كلمات) ان الحالة الرابعة تحصلت على 42 نقطة من 42 نقطة في حين تحصلت على 30 نقطة من مجموع 42 نقطة في اختبار الحلقة الفنولوجية (جمل) اما في اختبار الحلقة الفنولوجية (ارقام) فقد تصبت على 36 نقطة من مجموع 42 وفي اختبار الحلقة الفنولوجية (أعداد) تحصلت على 25 نقطة من 42 نقطة وهو ما يقدر بنسبة 79,16% وهو فوق المتوسط اي ما يفسر ، عدم وجود اضطراب في الحلقة الفنولوجية

عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الثالثة التي نصها كالآتي " التلاميذ المعسرين إملائيا والمتمدرس بالمرحلة الابتدائية يعاني من اضطراب في الذاكرة العاملة"

الجدول رقم 05 نتائج الفرضية الثالثة

البنود	اختبار المفكرة البصرية الفضائية (42)	اختبار الحلقة الفنولوجية المجموع(168)	الدرجة الكلية للاختبار (210)	النسبة المئوية
ابتهال	42	**149**	**191**	**%90,95**
عطاء الله	3	**48**	**51**	**%24.28**
هشام	5	**7**	**12**	**%5,71**
محمد	30	**133**	**163**	**%77,61**

من خلال النتائج المتحصل عليها في اختبار المفكرة البصرية الفضائية للحالة الاولى فقد جاءت النتائج حسب إلحالة الأولى ابتهال (210/191 – 90.95%) في اختبار المفكرة البصرية الفضائية :حصلت على الدرجة الكاملة (42/42)، مما يشير إلى أن ذاكرتها البصرية الفضائية تعمل بكفاءة عالية. وفي اختبار الحلقة الفنولوجية :حصلت على (168/149)، وهذه درجة عالية جدًا، مما يدل على أن لديها ذاكرة صوتية قوية أيضًا. لتكون الدرجة الكلية :مجموع درجات ابتهال في الاختبارين هو (210/191)، أي ما يعادل 90.95%.بناءً على هذه النتائج، من الواضح أن ابتهال لا تعاني من اضطراب في الذاكرة العاملة، حيث أظهرت نتائج عالية في كلا الاختبارين.

أما الحالة عطاء الله(210/51 – 24.28%) فاختبار المفكرة البصرية الفضائية :حصل على درجة متدنية جدًا (42/3)، مما يشير إلى أن هناك ضعفًا شديدًا في الذاكرة البصرية

الفضائية. وفي اختبار الحلقة الفنولوجية :حصل على (168/48)، وهي أيضًا درجة منخفضة تشير إلى وجود صعوبة في الذاكرة الصوتية. لتكون الدرجة الكلية :مجموع درجات عطاء الله في الاختبارين هو (210/51)، بنسبة 24.28%، مما يشير إلى أنه يعاني من اضطراب شديد في الذاكرة العاملة في كل من المجالين البصري الفضائي والصوتي.

وفي حالة هشام(210/12 – 5.71%) فاختبار المفكرة البصرية الفضائية :حصل على درجة منخفضة جدًا (42/5)، مما يشير إلى ضعف واضح في الذاكرة البصرية الفضائية. وجاء في اختبار الحلقة الفنولوجية :حصل على (168/7)، وهي درجة شديدة الانخفاض، مما يعكس صعوبة كبيرة في الذاكرة الصوتية. لتكون الدرجة الكلية :حصل هشام على (210/12) بنسبة 5.71%، مما يعني أنه يعاني من اضطراب حاد جدًا في الذاكرة العاملة في كل من الجانبين البصري والصوتي.

اما حالة محمد (210/163%77.61–) اختبار المفكرة البصرية الفضائية :حصل على درجة مرتفعة (42/30)، مما يشير إلى كفاءة جيدة في الذاكرة البصرية الفضائية. فاختبار الحلقة الفنولوجية :حصل على (168/133)، وهي درجة عالية تشير إلى ذاكرة صوتية قوية. لتكون الدرجة الكلية :مجموع درجات محمد هو (210/163)، بنسبة .%77.61بناءً على هذه النتائج، يمكن القول إن حالة محمد لا يعاني من اضطراب شديد في الذاكرة العاملة، رغم وجود بعض التراجع النسبي مقارنة بالحالة الأولى (ابتهال).

بناءً على تحليل الحالات، تظهر البيانات تنوعًا واضحًا في أداء التلاميذ على اختبارات الذاكرة العاملة. يمكن تصنيف النتائج كما يلي:

الحالتان الأولى والرابعة (ابتهال ومحمد) أظهرتا أداءً جيدًا، مما يدل على أن ذاكرتهما العاملة سليمة إلى حد كبير، ولا يعانيان من اضطراب واضح.

الحالتان الثانية والثالثة (عطاء الله وهشام) تظهران ضعفًا ملحوظًا في الذاكرة العاملة، حيث حصلتا على نسب مئوية منخفضة للغاية، مما يشير إلى وجود اضطراب كبير في هذا الجانب.

	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المفكرة البصرية الفضائية / 42	4	20	16.57
الحلقة الفونولوجية/ 168		84,24	58,84
الدرجة الكلية للاختبار /210		104,25	74,70

من خلال الجدول يعرض بيانات حول أداء عينة من التلاميذ في اختبار الذاكرة العاملة، بما في ذلك " المفكرة البصرية الفضائية" و"الحلقة الفنولوجية" والدرجة الكلية للاختبار. يعتمد التحليل على مقارنة المتوسطات الحسابية لكل مكون مع الدرجة الكلية لكل اختبار، بالإضافة إلى تفسير الانحراف المعياري الذي يعكس مدى التشتت أو التباين في النتائج.

حيث اننا وجدنا أن المفكرة البصرية الفضائية (42 درجة كحد أقصى) تحصلت على المتوسط الحسابي 20 وعند مقارنة بين المتوسط الحسابي مع الدرجة القصوى للاختبار (42)، نجد أن التلاميذ حصلوا على **39.45%** من الدرجة الكلية الممكنة في هذا المكون.

ولهذا فالمتوسط الحسابي يشير إلى أداء منخفض نسبيًا في هذا الجانب من الذاكرة العاملة (المفكرة البصرية الفضائية). وهذا يعني أن غالبية التلاميذ يعانون من صعوبات في معالجة وتذكر المعلومات البصرية الفضائية.

أما فب الحلقة الفنولوجية (168 درجة كحد أقصى) فجاء المتوسط الحسابي 84.24 فعند عملية المتوسط الحسابي مع الدرجة القصوى للاختبار (168)، نجد أن التلاميذ حصلوا على **50.14%** من الدرجة الكلية الممكنة في هذا المكون.

المتوسط الحسابي يشير إلى أن أداء التلاميذ في الحلقة الفنولوجية متوسط، ولكنه أقل من المثالي. رغم أن النتيجة أفضل من تلك الخاصة بالمفكرة البصرية الفضائية، إلا أن هناك بعض التحديات في قدرة التلاميذ على تذكر المعلومات الصوتية ومعالجتها.

الدرجة الكلية للاختبار (210 درجة كحد أقصى) فجاءت نتيجة المتوسط الحسابي 104.25 وعند مقارنة المتوسط الحسابي البالغ 104.25 مع الدرجة القصوى للاختبار (210)، نجد أن التلاميذ حصلوا على 49.64% من الدرجة الكلية الممكنة للاختبار.

ليمكننا القول بان الدرجة الكلية المتحصل عليها تشير إلى أن أداء التلاميذ في المجمل متوسط، حيث حصلوا على حوالي نصف الدرجات الكلية للاختبار، مما يشير إلى أن التلاميذ يظهرون صعوبات في الذاكرة العاملة بشكل عام، سواء في الجوانب البصرية أو الصوتية.

المفكرة البصرية الفضائية أظهرت النتائج أن معظم التلاميذ يعانون من ضعف في الذاكرة البصرية الفضائية، حيث حصلوا على أقل من 40% من الدرجة الكلية، مما يشير إلى وجود صعوبات ملحوظة في هذا الجانب.

الحلقة الفنولوجية الأداء كان متوسطًا، لكن الانحراف المعياري الكبير يعكس وجود فروقات كبيرة بين أفراد العينة، ما يعني أن بعض التلاميذ قد يتفوقون في هذا الجانب بينما يعاني آخرون.

الدرجة الكلية الأداء العام يشير إلى أن التلاميذ يعانون من صعوبات في الذاكرة العاملة بشكل عام، لكن هناك تفاوت كبير في مستوى الأداء بين الأفراد، ما يتطلب تقديم دعم مخصص حسب احتياجات كل تلميذ.

4. الاستنتاج العام

الفرضية الاولى النتائج تشير إلى وجود تفاوت كبير بين الحالات في قدرات المفكرة الفضائية البصرية. الحالتان الأولى والرابعة تظهران أداءً جيدًا، بينما تعاني الحالتان الثانية والثالثة من صعوبات واضحة في هذا المجال.

الفرضية الثانية يوجد تباين كبير بين الحالات، مع وجود حالتين (الأولى والرابعة) تظهران أداءً جيدًا، وحالتين (الثانية والثالثة) تظهران صعوبات واضحة. فهذه النتائج تؤكد وجود اختلافات كبيرة في قدرات الحلقة الفنولوجية بين الحالات الأربع، مما قد يتطلب تدخلات وخطط علاجية مختلفة لكل حالة.

الفرضية الثالثة النتائج المحصل عليها تدعم الفرضية الثالثة جزئيًا، حيث يبدو أن بعض التلاميذ المعسرين إملائيًا يعانون بالفعل من اضطراب في الذاكرة **العاملة**، خاصة في الحالات التي جاءت نتائجها ضعيفة جدًا، مثل عطاء الله وهشام. ومع ذلك، ليس كل التلاميذ المعسرين إملائيًا يظهرون هذا الاضطراب، كما هو الحال مع ابتهال ومحمد، مما يشير إلى أن اضطراب الذاكرة العاملة قد لا يكون العامل الوحيد المؤثر في الصعوبات الإملائية.

الخاتمة

في الختام، يمكن القول إن تقييم الذاكرة العاملة لدى التلاميذ المعسرين إملائيًا يُعتبر خطوة محورية في فهم التحديات التي يواجهها هؤلاء التلاميذ في مسيرتهم التعليمية. حيث يُظهر البحث أن الذاكرة العاملة، بمكوناتها المتعددة، تلعب دورًا حاسمًا في قدرة التلاميذ على معالجة المعلومات اللغوية وتطبيقها في الكتابة بشكل صحيح. وبما أن صعوبات الإملاء يمكن أن تؤثر سلبًا على الثقة بالنفس والتوجه الأكاديمي للتلميذ، يصبح من الضروري تقديم الدعم المناسب لتجاوز هذه العقبات.

تُعَدُّ نتائج تقييم الذاكرة العاملة أداة فعالة لتمييز العوامل التي تؤثر على الأداء الإملائي. إذ يمكن أن تكشف التقييمات عن نقص في الذاكرة العاملة اللفظية أو البصرية، أو عن صعوبات في عمليات الاسترجاع والمعالجة. بناءً على ذلك، يمكن وضع استراتيجيات تعليمية مخصصة، تشمل تقنيات مثل التكرار، التدريبات الذهنية، والتعلم النشط.

أيضًا، يُمكن استخدام التقنيات الحديثة مثل البرامج التعليمية الإلكترونية التي تعزز من الذاكرة العاملة، بالإضافة إلى الألعاب التعليمية التي تنمي مهارات التركيز والذاكرة. مثل هذه الأدوات يمكن أن تكون محفزة وفعالة في تحسين قدرات التلاميذ المعسرين إملائيًا، مما يسهم في تطوير مهاراتهم اللغوية.

علاوة على ذلك، فإن النجاح في معالجة صعوبات الإملاء يتطلب تضافر الجهود بين المعلمين، الأخصائيين النفسيين، وأولياء الأمور. إذ ينبغي أن يكون هناك تواصل مستمر وتعاون لتحقيق أقصى فائدة للتلميذ. فعلى سبيل المثال، يمكن أن يسهم إشراك الأسرة في العملية التعليمية في تعزيز الدعم النفسي والمعنوي للتلميذ، مما يساعده على مواجهة تحدياته الإملائية بشكل أفضل.

ختامًا، إن تحسين الذاكرة العاملة لدى التلاميذ المعسرين إملائيًا لا يقتصر فقط على معالجة الصعوبات الحالية، بل يُعتبر استثمارًا في مستقبلهم الأكاديمي. فبناء أساس قوي من المهارات الإملائية يمكن أن يفتح أمامهم أبوابًا جديدة في مجالات التعلم المختلفة، مما يعزز من ثقتهم بأنفسهم ويهيئهم لتحقيق نجاحات مستقبلية. إن فهم هذه الديناميكيات هو خطوة نحو تحقيق تعليم شامل وعادل لجميع التلاميذ، مما يسهم في بناء جيل قادر على التعبير عن نفسه بفعالية وكفاءة.

قائمة المراجع

المراجع

ابن منظور، جمال الدين (1993 .) لسان العرب .لبنان :دار إحياء التراث العربي.

أبوعلام رجاء محمود(2012)، سيكولوجية الذاكرة وأساليب معالجتها،)ط 1(،عمان :دار المسيرة للنشر والتوزيع.

بن صافية امال (2002) الذاكرة العاملة لدى المصابين بعسر القراءة، مذكرة ماجستير ، قسم علم النفس، جامعة الجزائر3

بن عنان، مهدية (2006 .) النشاط الكتابي و التعليمي لتلاميذ الطور الثاني من خلال مادة الإملاء . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الج ا زئر 2)، الج ا زئر.

الدار المصرية اللبنانية

سعاد حشاني سليمة العطوي، (2022)، دراسة تحليلية لصعوبات الإملاء دراسة حالة لبعض تلاميذ السنة الرابعة، مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية، المجلد 05 ، العدد 02، ديسمبر 2022

السيد محمد ابو هشام(1998)مكونات الذاكرة العاملة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي- صعوبات التعلم في القراءة والحساب، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.طلعت الحامولي، (1996) :بحوث في إطار الذاكرة العاملة، مجلة دراسات في المناهج وطرق- التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جويلية،

شحاتة، حسن (1992 .) تعليم الإملاء في الوطن العربي.أسسه وتقويمه وتطويره .مصر:

الشرقاوي محمد أنور(2003) ،علم النفس المعرفي المعاصر،(ط) 2 ،القاهرة :مكتبة الأنجلو المصرية

صدقاوي أمينة زوجة حبيلي، 2017، التشخيص النفسي العصبي لعسر الخط ولعسر الإملاء بالطور الثاني ابتدائي. من خلال تصميم اختبارين لعسر الخط و لعسر الإملاء العربيين، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس العصبي، جامعة الجزائر2، أبو القاسم سعد الله

المراجع

الطريفي، يوسف (2005.) الواضح في الإملاء وعلامات الترقيم.الأردن :دار الإسراء للنشر والتوزيع

عبير عبد الحليم عبد الباري النجار، (د،س :)صعوبات التعلم و التدخل المبكر في رياض الأطفال، مطبوعة جامعية ، جامعة الحدود الشمالية. –

العتوم يوسف،" :(2003) علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق"، ط1 ، دار المسيرة، عمان، الأردن.

العسيوى، عبد المنعم (2006) أصول البحث السيكولوجي . مصر : دار الراتب الجامعية

العيسوي عبد الرحمان ، :(1997) سيكولوجية الإعاقة الجسمية و العقلية" ،خلية الكتب الجامعية، لبنان بيروت

الغالية زاهر العبري، محمد عبدالحميد الشيخ حمود،(2019) فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الذاكرة العاملة لدى طالبات صعوبات تعلم القراءة في محافظة مسقط، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، لمجلد 16 العدد1 .

فتحي مصطفى الزيات (1991)صعوبات التعلم الاسس النظرية والتشخيصية والعلاجية ،القاهرة :دار النشر للجامعات.

محمد علي كامل(2001) دراسة لأثر اضطراب قصور الانتباه على نشاط الذاكرة العاملة اللفظية لدى عينة من تلاميذ المدارس الابتدائية، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، العدد الثلاثون، المجلد الثاني.

الملاحق

23/09/2024 12:17

موضوع (4)

الدخول المدرسي.

عندما تنتهي العطلة، وخالد يستعد للإلتحاق بالمدرسة إشترى خالد ملابسة ومحفظة جديدة، ثم حضر ما يلزمه، ونام، إستيقظ خالد قبل طلوع الشمس، و ذهب إلى المدرسة مع أصدقائي وكانوا مغمورين بالفرح.

امثال

الدخول المدرسي

العدد تنتهي العطلة، وخالد يستعد للالتحا
بالمدرسة.

إشترى خالد ملابس، ومحفظة جديدة،
حضر ما يلزمه تمام.

إستيقظ خالد قبل طلوع الشمس، وذهب
إلى المدرسة مع أصدقائه وكان معهم بن
بالفرح.

هشام:

غداً ننتهي من الصلاة! وبذلك يبتعد

ليبحاول بدء السلك بشر

المنحق رقم (6): ورقة تنقيط اختبار عسر و صعوبات الإملاء.

ميدان البنود	البنود	العلامة (2)	العلامة (1)-	العلامة (0)خ	مجموع الميدان
بنود المسلك الفونولوجي التجميعي	1- الالتباس بين الحروف المتشابهة نطقا.				
	2- صعوبة الوصل و الفصل.				
	3- صعوبات المدود.				
	4- صعوبات في الحركات.				
	5- صعوبة توافق الكتابة مع ما يملى.				
	6- صعوبة التنوين.				
بنود المسلك المعجمي الإرسالي	7- الإلتباس بين الحروف المتشابهة في الرسم الخطي .				
	8- الإبدال الدلالي.				
	9- صعوبات التاء المربوطة و المفتوحة و الهاء.				
	10- صعوبات الهمزة بأنواعها.				
	11- صعوبة كتابة الحرف كاملا.				
	12- صعوبة التنقيط.				
	13- صعوبات " ال" القمرية و الشمسية.				
	14- صعوبات الحروف التي تزاد و التي تحذف من الكتابة.				
	15- صعوبة الألف اللينة.				
	16- صعوبة كتابة النص				

Séries	phrase	Note	phrase	Note	Phrase	Note	Total
2 ph	1		3		5		
	2		4		6		
3 ph	1		4		7		
	2		5		8		
	3		6		9		
4 ph	1		5		9		
	2		6		10		
	3		7		11		
	4		8		12		
5 ph	1		6		11		
	2		7		12		
	3		8		13		
	4		9		14		
	5		10		15		

Séries	Chiffre	Note	Chiffre	Note	Chiffre	Note	Total
2	1		3		5		
	2		4		6		
3	1		4		7		
	2		5		8		
	3		6		9		
4	1		5		9		
	2		6		10		
	3		7		11		
	4		8		12		
5	1		6		11		
	2		7		12		
	3		8		13		
	4		9		14		
	5		10		15		

Tests de boucle phonologique-Nombres-

Séries	Nombre	Note	Nombre	Note	Nombre	Note	Total
2	1		3		5		
	2		4		6		
3	1		4		7		
	2		5		8		
	3		6		9		
4	1		5		9		
	2		6		10		
	3		7		11		