

جامعة عمار ثليجي بالأغواط
كلية العلوم الإجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية و الأرتفونيا



الميدان : العلوم الانسانية والاجتماعية
شعبة : العلوم الاجتماعية

الذاكرة الدلالية وعلاقتها بالفهم الشفهي لدى التلاميذ ذوي
عسر القراءة
السنة الرابعة إبتدائي بمدينة الأغواط

مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر أكاديمي في الأرتفونيا
تخصص : أمراض اللغة و التواصل

تحت إشراف الأستاذة :

بن عابد جميلة

من إعداد الطالبتين :

- هامل إلهام

- بورزق أنفال

السنة الجامعية 2019-2020

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

هُوَ الَّذِي جَعَلَ الشَّمْسَ ضِيَاءً
وَالْقَمَرَ نُورًا وَقَدَّرَهُ مَنَازِلَ لِتَعْلَمُوا
عَدَدَ السِّنِينَ وَالْحِسَابَ مَا خَلَقَ اللَّهُ
ذَٰلِكَ إِلَّا بِالْحَقِّ يُفَصِّلُ الْآيَاتِ لِقَوْمٍ
يَعْلَمُونَ

"صدق الله العظيم"

كلمة الشكر والتقدير

الحمد لله الذي بنعمته الصالحات، وبعد:

قال الحبيب المصطفى صلى الله عليه وسلم: " لا يشكر الله من لا يشكر الناس "

وأخص بالشكر والتقدير الى الأستاذة الفاضلة المشرفة بن عابد جميلة. على توجيهاتها القيمة لنا.

وعلى ضوء هذا التوجيه النبوي، أتقدم بخالص الشكر والإمتنان والتقدير والمحبة إلى الذين مهدوا لنا طريق العلم والمعرفة إلى جميع أساتذتنا الأفاضل.

و كل الذين ساهموا في تكويننا خلال مسارنا الدراسي واخص بالذكر قسم علم النفس وعلوم التربية و الارطفونيا على كل ما قدموه لنا من مساعدات طوال سنوات الدراسة.

والشكر الموصول أيضا إلى إدارة كلية علوم الإنسانية والاجتماعية.

كما لا يفتني أن اتقدم بجزيل الشكر الى مدير مدرسة العربي تبسي و مديرة مدرسة حراث عبد القادر بمدينة الاغواط، على استقبالهم لنا و التسهيلات التي قدمها لنا من أجل إتمام الدراسة الميدانية.

و أخيرا أشكر جميع من ساهم معنا من قريبا و من بعيد في انجاز هذا العمل

الهام هامل / بورزق انفال

إهداء

أهدي ثمرة جهدي و عملي إلى :
الوالدين العزيزين أُمي وأبي حفظهما
الله وأطال في عمرهما و إلى جميع
أخواتي وأخي.

كما اهدي هذا العمل إلى جميع الأصدقاء
والأحباب الذين تابعوني من اهتمام في
اتمام هذا العمل إلى زملاء الدراسة دفعة

ماستر أرتفونيا 2020/2019

الهام هامل

إهداء

بهدي هذا العمل المتواضع خالصا لوجه
الله تعالى و إلى كامل أفراد عائلتي
الكريمة و أخص بالذكر والدي
العزيزين و إلى كل الأصدقاء و الأحباب
وكل من كان له سببا في نجاحي.

بورزق انفال

ملخص الدراسة باللغة العربية

هدفت الدراسة الحالية إلى فحص العلاقة بين الذاكرة الدلالية والفهم الشفهي لدى التلاميذ ذوي عسر القراءة، السنة الرابعة ابتدائي بالأغواط و تمحورت اشكالية الدراسة في التساؤل التالي :

- هل توجد علاقة بين الذاكرة الدلالية و الفهم الشفهي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي

المعسرين قرائيا بمدينة الاغواط ؟

و للإجابة على التساؤلات الدراسة ، تمت صياغة الفرضيات التالية :

- نتوقع ان مستوى الفهم الشفهي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي المعسرين قرائيا بمدينة

الاغواط فوق المتوسط .

- نتوقع ان مستوى الذاكرة الدلالية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي المعسرين قرائيا بمدينة

الاغواط متوسط .

وطبقت الدراسة على عينة قدرها اربع تلاميذ معسرين قرائيا ، ومن أجل التحقيق من فرضيات

الدراسة قامت الباحثتان باستخدام المنهج الوصفي ، ولجمع البيانات قمنا بتطبيق بطارية مقياس

التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية و الاكاديمية LDDRS وبالتحديد مقياس التقدير التشخيصي

لصعوبات القراءة لفتحي مصطفى الزيات من اجل تحديد عينة البحث البحث ، ثم تما تطبيق اختبارالذاكرة

الدلالية لعبد العزيز سعد ، و اختبار الفهم الشفهي 052 لعبد الحميد خمسي ، و مع استخدام اساليب

احصائية تمثلت في معامل ارتباط بيرسون والمتوسط الحسابي و الفرضي، وبعد التحليل اسفرت نتائج

الدراسة على مايلي :

- لاتوجد علاقة بين الذاكرة الدلالية و الفهم الشفهي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي المعسرين

قرايا بمدينة الاغواط .

- نتوقع ان مستوى الفهم الشفهي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي المعسرين قرائيا بمدينة

الاغواط فوق المتوسط (مستوى عادي) .

- نتوقع ان مستوى الذاكرة الدلالية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي المعسرين قرائيا بمدينة

الاغواط متوسط .



ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية

Abstract

examine the relationship between the semantic memory and the oral understanding among students with dyslexia in the fourth year of primary school in Laghouat. The problem of this study focused on the following questions :

- Is there a relationship between semantic memory and oral comprehension among students in the fourth year of primary school with dyslexic in Laghouat city ? In order to answer on the study's questions, the following hypotheses were formulated:
- We expect that the level of oral comprehension of the fourth year of elementary school students who have difficulty of reading in the city of Laghouat is above average.
- We expect that the semantic memory level of students in the fourth year of primary school who is dyslexic in the city of Laghouat is average.

The study was applied on a sample of four dyslexic students, and in order to investigate on the hypotheses of the study, the two researchers used the descriptive approach, and to collect data we applied the Diagnostic Assessment Scale for Developmental Learning Disabilities and Academic LDDRS, specifically the Diagnostic Assessment Scale for Reading Difficulties by Fathi Mustafa Al-Zayat in order to determine the research sample The research then completed the application of the semantic memory test for Abdul Aziz Saad, and the oral comprehension test O52 of Abdul Hamid five-year term, with the use of statistical methods represented by the Pearson correlation coefficient, the arithmetic and hypothetical mean, and after the analysis the results of the study resulted in the following :

- There is no relationship between the semantic memory and the oral comprehension among students in the fourth year of primary school with dyslexic in Laghouat city.
- We expect that the level of oral comprehension of the fourth year of elementary students who are dyslexic in the city of Laghouat is above average (normal level).
- We expect that the semantic memory level of students in the fourth year of primary school who is dyslexic in Laghouat city is average.



	شكر وتقدير	
	إهداء	
أ	ملخص الدراسة باللغة العربية	
ب	ملخص الدراسة باللغة الانجليزية	
01	مقدمة	
الجانب النظري		
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة		
05	مشكلة الدراسة	1
06	فرضيات الدراسة	2
06	أهداف الدراسة	3
07	أهمية الدراسة	4
07	حدود الدراسة	5
08	الضبط الإجرائي للمصطلحات	6
08	الدراسات السابقة	7
10	تعقيب على الدراسات السابقة	8
الفصل الثاني: الذاكرة الدلالية		
13	تمهيد	
13	تعريف الذاكرة	1
14	تعريف الذاكرة الدلالية	2
14	المعالجة المعرفية للذاكرة الدلالية	3
14	علاقة الذاكرة الدلالية بالبنية المعرفية الأخرى	4
15	خصائص الذاكرة عند ذوي صعوبات التعلم	5
17	خلاصة	

الفصل الثالث: الفهم الشفهي		
19	تمهيد	
19	معنى الفهم	1
19	الجانب التشرحي لوظيفة الفهم	2
19	معنى الفهم الشفهي	3
20	خطوات عملية الفهم الشفهي	4
21	إستراتيجيات الفهم الشفهي	5
22	مستويات الفهم الشفهي	6
24	خلاصة	
الفصل الرابع: عسر القراءة		
26	تمهيد	
26	تعريف القراءة	1
27	عملية القراءة	2
28	تعريف عسر القراءة	3
29	أنواع عسر القراءة	4
29	أسباب عسر القراءة	5
31	تشخيص عسر القراءة	6
33	خلاصة	
الجانب الميداني		
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة		
36	تمهيد	
36	منهج الدراسة	1
37	حدود الدراسة	2
37	الدراسة الاستطلاعية	3
39	مجموع الدراسة و معايير اختيارها	4

40	أدوات الدراسة	5
51	إجراءات الدراسة	6
53	صعوبات الدراسة	7
53	الأساليب الإحصائية	8
54	خلاصة	
الفصل السادس: عرض وتحليل النتائج		
56	تمهيد	
57	عرض نتائج الدراسة	1
61	تحليل نتائج الدراسة	2
61	تحليل نتائج المتعلقة بالفرضية الاولى و تفسيرها	1-2
62	تحليل نتائج المتعلقة بالفرضية الثانية و تفسيرها	2-2
63	تحليل نتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة و تفسيرها	3-2
64	الإستنتاج العام	3
66	الخاتمة	
67	الاقتراحات	
69	قائمة المراجع	
I	الملاحق	



فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجداول	الصفحة
1	يوضح خصائص عينة الدراسة	40
2	يوضح معايير اختيار العينة	40
3	نتائج مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة	57
4	عرض نتائج حالات الأربعة لاختبار الذاكرة الدلالية	58
5	عرض نتائج حالات الأربعة لاختبار الفهم الشفهي O52	59
6	يوضح العلاقة بين الذاكرة الدلالية واختبار الفهم الشفهي O52	61
7	يوضح مستوى الفهم الشفهي	62
8	يوضح مستوى الذاكرة الدلالية	63

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
1	مخطط توضيحي لمستوى معاني الجمل	22
2	رسم بياني يوضح درجات مقياس تقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة	58
3	رسم بياني يوضح نتائج الحالات الأربعة لاختبار الذاكرة الدلالية	59
4	رسم بياني يوضح نتائج الحالات الأربعة لاختبار الفهم الشفهي O52	60

فهرس الملاحق

الرقم	العنوان	الصفحة
1	بطارية مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم القراءة	I
2	اختبار الذاكرة الدلالية	VI
3	اختبار الفهم الشفهي O52	XXVI
4	ورقة ترخيص بالزيارة	LIX

مقدمة

مقدمة :

القراءة هي النقاط معلومات من اللغة المكتوبة من أجل بناء المعاني بصورة مباشرة وعادة ما تتمثل في التفكير للرموز المرئية مع فهمها وتخزينها، فهي إذا ليست بالعملية اليسيرة وتحتاج إلى نضج جسمي وعقلي بالإضافة إلى التدريب والذي عادة ما يكون موجها في الصغر.

ذلك أن الطفل خبراته محدودة، ويحتاج إلى مساعدة الكبار وتوجيههم له، وأحيانا ما يظهر عجز في القيام بهذه العملية إذا ما توافرت الشروط اللازمة لذلك وهي (الشروط الجسمية، الحسية، الوظيفية، النفسية، والتربوية) فيشخص الطفل على أنه من ذوي عسر القراءة فيصبح الطفل بحاجة إلى تكفل وعناية خاصة (بسكري إبتسم ، إحثيرب نور الهدي ،2016،ص9).

تعتبر عملية القراءة نشاطا معرفيا يحتاج إلى عمليات عقلية أخرى (كالإدراك، التفكير، الانتباه، الذاكرة)، واعتبر علم النفس المعرفي "الفهم" من أكثر النشاطات أهمية في النظام المعرفي للفرد.

ولهذا، يعتبر الفهم الشفهي نشاطا معرفيا يتطلب مهارات لا بد من توفرها عند القارئ، وقد دلت البحوث على أن هذا النشاط يتدخل بشكل كبير في تطور عملية القراءة، لأن هذه الأخيرة تتطلب من القارئ أن يتأمل العناصر الصوتية الموجودة في السطور المكتوبة، والطفل يتفاعل عموما مع المعنى الكامن للنص قبل أن يتمكن من التمييز الصوتي والبصري لكافة الكلمات المكتوبة (دحال سهام، 2004،ص6) .

وكذلك عملية التذكر من أهم الوظائف المعرفية لدى الإنسان وهو يعني استحضار الشخص خبراته الماضية من خلال استعادته للمعلومات والمعارف التي سبق تعلمها وتؤدي الذاكرة دورا مهما في مختلف مجالات السلوك الإنساني في الحديث، الكتابة، القراءة (ملياني فاطمة الزهراء، 2016،ص2) .

ونخص الذاكرة الدلالية التي هي ضرورية لاستخدام اللغة، فهي عبارة معارف مكونة لدى الشخص حول العالم الذي يحيط به، وهي خاصة بتذكر الكلمات، المفاهيم، القواعد والافكار المجردة، فهي موسوعة عقلية تنظم المعلومات التي يقوم الفرد بمعالجتها عن الكلمات والرموز اللفظية الأخرى . كذا معاينتها وعن العلاقات والقواعد التي تحكمها، والصيغ ونظم العد اللازمة لمعالجة هذه الرموز والمفاهيم والعلاقات . (بن يطو جلول، 2013،ص3)

سنحاول في دراستنا هذه تفسير علاقة الذاكرة الدلالية بالفهم الشفهي عند معسري القراءة السنة الرابعة ابتدائي.

وبهذا تتضمن دراستنا جانبين، جانب نظري وجانب تطبيقي، الجانب النظري وتطرقنا فيه إلى:

الفصل الأول: ويحتوي كل من مشكلة الدراسة، أهداف الدراسة، تحديد المصطلحات، وأخيرا الحدود المكانية والزمانية والبشرية للدراسة.

الفصل الثاني: وتناولنا فيه

تعريف الذاكرة، تعريف الذاكرة الدلالية، المعالجة المعرفية للذاكرة الدلالية، علاقة الذاكرة الدلالية بالبنى المعرفية الأخرى، خصائص الذاكرة عند ذوي صعوبات التعلم.

الفصل الثالث: مفهوم وأنواع الفهم، تعريف الفهم، استراتيجيات الفهم الشفهي، مستويات الفهم الشفهي، مهارات الفهم الشفهي.

مفهوم القراءة، العمليات المعرفية المتدخلة في عملية القراءة، تعريف عسر القراءة، أسباب عسر القراءة، أنواع عسر القراءة، تشخيص عسر القراءة.

الفصل الرابع: والذي يندرج ضمن الجانب التطبيقي فتناولنا فيه : الإجراءات الميدانية للدراسة ويتضمن منهج الدراسة والعينة والأدوات المستخدمة.

الفصل الخامس: تناولنا فيه عرض وتحليل النتائج الدراسة وتفسيرها.

الجانب النظري

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1. مشكلة الدراسة
2. فرضيات الدراسة
3. أهداف الدراسة
4. أهمية الدراسة
5. حدود الدراسة
6. الضبط الإجرائي للمصطلحات
7. الدراسات السابقة
8. تعقيب على الدراسات السابقة

1. مشكلة الدراسة:

صعوبات التعلم مجموعة من التلاميذ المتدربين بشكل عادي في الفصل الدراسي العادي يظهرون انخفاضاً في التحصيل الدراسي عن زملائهم مع أنهم يتمتعون بذكاء فوق المتوسط، إلا أنهم يظهرون صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعليم: كالفهم أو التفكير، أو الكتابة، أو الإدراك، أو الانتباه، أو القراءة، أو الكتابة، التهجي، اللغة، أو النطق أو إجراء العمليات الحسابية أو في المهارات المتصلة بكل من: العمليات السابقة ويستبعد من حالات صعوبات التعلم ذوي الإعاقة العقلية والمضطربين انفعالياً والمصابون بأمراض وعيوب السمع والبصر وذوو الإعاقات المتعددة (مثال عبد الله، 2010، ص14).

من بين أكثر صعوبات التعلم انتشاراً في الوسط المدرسي نجد عسر القراءة حيث يعد تعلم القراءة أول اكتساب قاعدي للطفل عند دخوله المدرسة وهي نشاط جد معقد لمساهمة في عملية التعلم ككل، فهي تساعد في تنمية الوظائف العليا، والمعارف التي تسمح بوصول الطفل لتعلم المهارات المدرسية الأخرى بشكل سليم (بوخزار آسيا، 2010، ص7).

كما يبدو واضحاً أن تعلم القراءة يتطلب تكامل العمليات المعرفية، التي تكون بمثابة وظائف ذهنية تستحوذ على جزء كبير من التكوين الفردي، والمتمثلة في الذاكرة، الإدراك، الانتباه، والتي تمثل جوهر السلوك الإنساني، فعدم قدرة أي نظام من الأنظمة المعرفية على أداء وظائفه ينتج عنه صعوبات تعلم القراءة، التي هي محور بحثنا والتي أضحت تدق ناقوس الخطر في الأوساط المدرسية، هذا من خلال ما صرح به المعلمون لنا حول صعوبات تعلم القراءة، لما تشكله من آثار كارثية على قراءة الطفل وأيضاً على تعلمه باقي مهارات المدرسية الأخرى مما يؤدي إلى إخفاقه، وقد يصل به الوضع إلى الفشل والرسوب المدرسي دون دراية فعلية لحيثيات المشكلة من قبل المحيطين به (بوخزار آسيا، 2010، ص8).

أما نظرياً نجد عدة مفاهيم لهذه الاضطرابات، لهذا الخصوص صنفنا المنظمة العالمية للصحة في دورتها العاشرة CIM 10 صعوبات تعلم القراءة على أنها: "اضطرابات نمطية للاكتساب المدرسية، أي خلل في تعلم اللغة المكتوبة لدى أطفال ذوي نتائج أقل من العاديين.

كما أطلقت عليها البحوث الأمريكية في الدليل التشخيصي الرابع DSMIV باسم "بالاضطرابات النمطية للغة المكتوبة" وكما ذكرنا سابقاً أن تعلم القراءة يتطلب تكامل العمليات المعرفية كالذاكرة من خلالها يتم التعرف على الرموز المكتوبة على ضوء خبرات سابقة من المفاهيم، ومن إحدى أنواعها الذاكرة الدلالية التي تعتبر من بين الاكتشافات التي أخذت تحدياً كبيراً في مجال المعرفة من طرف العالم " تولفينج

"Tulving 1983" لا شتمالها على المعرفة العامة حول هذا العالم بالإضافة إلى المعرفة المتعلقة بالمفردات والمفاهيم والأفكار والقواعد (لعجال ياسين، 2009، ص1).

وعلاقة الذاكرة الدلالية بأحد النشاطات المعرفية الأخرى محور اهتمام بحثنا من خلال توضيح العلاقة بينهما وبين الفهم عامة والفهم الشفهي خاصة فهي عملية عقلية تساعد الطفل على تطوير مكتسباته المعرفية وهو القدرة والكفاءة اللتان تسمحان للطفل من فهم المحادثة في الوضعية الشفهية (ملياني فاطمة، 2017، ص2).

وعلى ضوء ما تم ذكره أن نصيغ تساؤلات الدراسة على النحو التالي:

- هل توجد علاقة بين الذاكرة الدلالية والفهم الشفهي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي المعسرين قرائيا بمدينة الاغواط ؟

الأسئلة الفرعية:

- ما مستوى الفهم الشفهي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي المعسرين قرائيا بمدينة الاغواط؟
- ما مستوى الذاكرة الدلالية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي المعسرين قرائيا بمدينة الاغواط؟

2. فرضيات الدراسة:

- توجد علاقة ذات بين الذاكرة الدلالية والفهم الشفهي لدى التلاميذ السنة الرابعة ابتدائي المعسرين قرائيا بمدينة الاغواط

فرضيات الفرعية:

- نتوقع ان مستوى الفهم الشفهي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي المعسرين قرائيا بمدينة الاغواط فوق المتوسط

- نتوقع ان مستوى الذاكرة الدلالية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي المعسرين قرائيا بمدينة الاغواط متوسط

3. أهداف الدراسة:

ترمي الدراسة الحالية إلى مجموعة من الأهداف تتمثل أساسا في ماهية العلاقة التي تربط الذاكرة الدلالية بالفهم الشفهي لدى معسري القراءة.

ومنه يمكن تلخيص الأهداف في النقاط التالية:

- محاولة الكشف عن العلاقة بين الذاكرة الدلالية والفهم الشفهي لدى التلاميذ معسري قرائيا من خلال تطبيق بطارية مقياس التقدير التشخيصية لصعوبات القراءة واختبار الذاكرة الدلالية واختبار الفهم الشفهي 052.
- التعرف على مستوى الفهم الشفهي لدى معسري القراءة
- التعرف على مدى تأثير الذاكرة الدلالية لدى عملية القراءة
- التعرف على نقاط الضعف لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي في القراءة
- محاولة إثراء الحقل التعليمي بمعلومات حول هذا الموضوع نظرا لكثرة انتشارها في مجتمعنا
- لفت انتباه الأساتذة إلى أهمية الاهتمام بالصعوبات التعليمية قد يظهرها التلميذ خاصة في المرحلة الابتدائية
- انخفاض نسبة الوعي بفئة عسر القراءة في الوسط التعليمي ما اثر سلبا على التحصيل المدرسي
- تسليط الضوء على فئة عسري القراءة

4. أهمية الدراسة:

تكمن أهمية موضوع الدراسة في :

- المتغيرات التي نتناولها في الدراسة وهي الذاكرة الدلالية و الفهم الشفهي و عسر القراءة .
- لأهمية الادوات المستعملة في الدراسة و هي مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة و اختبار الذاكرة الدلالية و اختبار الفهم الشفهي 052 .
- لأهمية المنهج الوصفي كونه يقوم بوصف الظاهرة المدروسة و تصورها كميا عن طريق جمع المعلومات و تصنيفها و معالجتها و تحليلها .

5. حدود الدراسة:

- الحدود البشرية: طبقت الدراسة على تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، وتتكون العينة من أربع حالات (اناث ذكور)
- الحدود المكانية: أجريت هذه الدراسة بالمدارس الابتدائية التالية: المدرسة الابتدائية العربي التبسي بمدينة الاغواط، المدرسة الابتدائية حراث عبد القادر بمدينة الاغواط
- الحدود الزمنية: أجريت هذه الدراسة في الفترة الممتدة من 24 فيفري إلى 12 مارس 2020

6. الضبط الإجرائي للمصطلحات:

1.6. التعريف الإجرائي للذاكرة الدلالية: *mémoire sémantique*

هي عملية معرفية ضرورية لاكتساب المعارف العامة، تهتم بما يمتلكه الفرد من مفاهيم عن العالم بما فيه اللغة، ويمكن قياسها من خلال المؤشرات مقياس الذاكرة الدلالية لعبد العزيز سعد في بنوده التالية : التكرار الدلالي للكلمات، التكرار الدلالي للارقام، انتاج التركيب الاليقاعي الدلالي ، الاحساس و التمييز الفونولوجي ، فهم المفردات ، دلالة الصور ، التعرف على التصنيف والترتيب الدلالي ، الفهم و الربط الوظيفي الجمل .

التعريف الإجرائي للفهم الشفهي: *compréhension*

هو الإدراك الصحيح من المستمع المعني ما يقصده المتكلم، وانطلاقا من موضوع بحثنا فان هذه العملية التي بصدد الدراسة تتمثل في عدة الإجابات الصحيحة التي يقدمها المفحوص جراء المقياس الخاص بالفهم الشفهي O52 teste de la compréhension orale لعبد الحميد خمسي خلال المدة الزمنية المحددة في المقياس

3.6. التعريف الإجرائي لعسر القراءة: *Dyslexie*

وحسب ما جاء في مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة (فتحي مصطفى الزيات) بانه ضعف او قصور القدرة على التعرف على الحروف والكلمات والجمل والفهم القرائي لمعاني ومضامين النصوص القرائية

7. الدراسات السابقة:

في هذا الجزء من البحث سنتطرق إلى أهم الدراسات السابقة التي تحمل أحد المتغيرات التي تتبناها دراستنا أو مشابهة لها أي تحمل نفس المتغيرات ومن بين هذه الدراسات نذكر:

1.7. دراسة ملياني فاطمة الزهراء 2017/2016:

الموسومة بـ "علاقة الذاكرة العاملة بالفهم الشفهي عند الأطفال المصابين بعسر القراءة"، والتي كان تساؤل دراستها "هل هناك علاقة ارتباطية بين الذاكرة العاملة والفهم الشفهي لدى الطفل المصاب بعسر القراءة؟" والفرضية التي أجابت على التساؤل هي: "هناك علاقة ارتباطية بين الذاكرة العاملة واضطرابات الفهم الشفهي لدى الطفل المصاب بعسر القراءة "

استخدمت الباحثة منهج دراسة الحالة وكانت وسيلة جمع بياناتها (اختبار رسم الرجل للذكاء، اختبار القراءة للدكتور إسماعيل العيس، اختبار الذاكرة العاملة، اختبار الفهم الشفهي 052) أما العينة فقد قدرت بـ 20 تلميذ وتلميذة، وكانت نتيجة الدراسة وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين الذاكرة العاملة واضطرابات الفهم الشفهي لدى الطفل المصاب بعسر القراءة. (ملياني فاطمة الزهراء، 2017)

2.7. دراسة دحل سها م 2005/2004:

الموسومة بـ: "دراسة وتحليل استراتيجيات الفهم الشفهي عند الطفل المصاب بصعوبات التعلم القراءة"، وكان سؤال إشكاليته كالتالي: هل يوجد فرق بين الفهم الشفهي بين أطفال يعانون من اضطراب صعوبات القراءة والقراء العاديين.

وكانت الفرضية أنه توجد فروق على مستوى استراتيجيات الفهم الشفهي بين الأطفال العاديين وأطفال صعوبات القراءة وكانت أدوات جمع البيانات في هذه الدراسة متعددة ومنها: اختبار مستوى القراءة، اختبار الذكاء، اختبار الفهم الشفهي وكانت العينة قوامها 40 تلميذ (20 عاديين، 20 مضطربين)، وكانت النتيجة أن الأطفال المضطربين قرائيا لديهم مشاكل على مستوى استراتيجيات الفهم الشفهي على عكس الأطفال السليمين (دحل سها م، 2005)

3.7. دراسة جهيدة سعد العايب 2016-2017 :

بالذاكرة الدلالية لدى ذوي عسر قراءه"، والتي هدفت إلى البحث عن مدى معاناة تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي عسر القراءة من الضعف لأدائي في المعجم الدلالي للصور" استخدمت الباحثة منهج دراسة الحالة وكانت وسيلة جمع بياناتها (اختبار القراءة لدكتور إسماعيل العيس، واختبار الذاكرة الدلالية) على عينه تناولت من تلميذين وكانت نتيجة الدراسة، يعاني تلميذ السنة الرابعة ابتدائي ذو عسر القراءة من ضعف أدائي في المعجم الدلالي للصور (جهيدة العايب، 2017)

4.7. دراسة لعجال ياسين 2008-2009:

درست الذاكرة الدلالية لدى طفل مصاب بالذهان، واستخدم الباحث منهج دراسة حالة، في دراسته التي تهدف إلى دراسة جزئية خاصة من الذاكرة الدلالية، بحث تم دراسة عينتين، (طفل عادي وطفل مصاب بالذهان) مستخدم أدوات اختبار الذاكرة الدلالية واستعمال بطارية تقييم اضطرابات الذاكرة، والذي عدله الباحث وكانت النتائج كالتالي:

- وجود فروق كبيرة بين الطفل العادي والطفل المصاب بالذهان في متوسط درجات بند تسمية

الصور .

• وجود فروق كبيرة بين الطفل العادي والطفل المصاب بالذهان في متوسط درجات بند التصنيف والترتيب الدلالي.

• وجود فروق كبيرة بين الطفل العادي والطفل المصاب بالذهان في متوسط درجات بند الفهم والربط الوظيفي لجمل (لعجال ياسين، 2009)

5.7. دراسة بوسبته يمينة 2013:

بنشاط الذاكرة الدلالية وتأثيرها على القدرة اللغوية اللفظية لدى حالات متلازمة داون، والتي هدفت إلى معرفة نشاط الذاكرة الدلالية ومدى تأثيرها على القدرة اللفظية (الفهم والإنتاج اللغويين اللفظيين)، للإجابة على هذا الإشكال تم الإعتماد على مجموعة تتكون من خمسة أطفال معاقين ذهنيًا وبالتحديد حالات متلازمة داون تتراوح أعمارهم العقلي بين 4 على 5 سنوات، تم استعمال المقاييس التالية: اختبار رسم رجل، وبروتوكول تقييم الذاكرة الدلالية، اتضح من خلال الاختبارات أن النتائج الفهم اللغوي اللفظي كانت اقرب لنتائج الذاكرة الدلالية تؤثر على القدرة اللغوية اللفظية وأن تأثيرها على الفهم أكثر من تأثيرها على الإنتاج (بوسبته يمينة، 2013).

6.7. دراسة 1986 (Swanson):

أجريت لمعرفة مدى إرتباط عملية التشفير لدى ذوي صعوبات التعلم في القراءة بعيوب الذاكرة السيمانتية، أستخدمت عينة من 62 تلميذا من ذوي الصعوبات تعلم القراءة تتراوح أعمارهم بين (9-12 سنة) و26 تلميذا من العاديين وباستخدام مهام استدعاء المعلومات اللفظية (تقدم سمعيا) بتعليمات توجيه أو بدون تعليمات توجيه نحو معلومات محددة وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أداء ذوو صعوبات تعلم القراءة أقل من العاديين وأنهم أقل مقدرة على توزيع الانتباه تبعا لتعليمات المهمة، كما وجدت فروقا في نوعية فعالية توزيع مصادر الانتباه بين المجموعتين (جهيدة سعد، 2017)

8. التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال الدراسات السابقة التي تطرقنا لها في بحثنا نلاحظ أن الدراسات المتعلقة بالذاكرة الدلالية لها علاقة جزئية بموضوع دراسة كما أن هذه الدراسات استخدمت نفس الأداة في دراساتنا وهي " اختبار الذاكرة الدلالية"، أما الدراسات المتعلقة بالفهم الشفهي وقد استخدمت نفس الأداة للقياس التي استعملناها في دراستنا وهي اختبار 052 للفهم الشفهي وتطرقت في فصولها إلى ما تطرقنا له في دراستنا، وفيما

يخص الدراسات عسر القراءة كصعوبة من صعوبات التعلم فهي هدفت جميعها إلى التقييم والتحقق من المهارات المعرفية العقلية المتدخلة في هذه الاضطرابات كذلك تشخيصه وغير ذلك.

لكن من جهة أخرى جميع هذه الدراسات تشترك مع دارستنا في المنهج الوصفي ، ووسائل البيانات، كما ترتبط مع دارستنا في المتغيرات وتختلف في عدد العينة والمضمون، والهدف في دارستنا هو الجمع بين عمليتين معرفيتين وإيجاد العلاقة بينهما عند تلاميذ عسيري القراءة

الفصل الثاني:

الذاكرة الدلالية

تمهيد

1. تعريف الذاكرة
2. تعريف الذاكرة الدلالية
3. المعالجة المعرفية للذاكرة الدلالية
4. علاقة الذاكرة الدلالية بالبنية المعرفية الأخرى
5. خصائص الذاكرة ذوى صعوبات التعلم

خلاصة

تمهيد :

تعتبر الذاكرة من أهم العمليات العقلية في حياة الإنسان، وتعتمد على عدد من العمليات الأخرى مثل الإدراك، التفكير، التعلم، والحقيقة أن كل ما نفعله تقريباً يعتمد على الذاكرة، ولا يمكن استمرار التعلم بدون تذكر، ولا يمكن أن نحيا بدون أن ننسى، فالتعلم والتذكر والنسيان عمليات رئيسية لا بد أن يمارسها الشخص، ونظراً لأهمية الذاكرة باعتبارها قدرة الإنسان النشطة والفعالة على استحضار كل ما سبق له تعلمه وتخزينه.

وسوف نتطرق في هذا الفصل على عدة مواضيع من بينها التعرف على الذاكرة، ونركز على نوع منها هو الذاكرة الدلالية.

1. تعريف الذاكرة:

يعد التذكر من العمليات العقلية العليا، ويقصد به الدلالات على التأثير بشيء في الماضي. وتعرف الذاكرة بأنها نشاط عقلي يعكس القدرة على تخزين المعلومات واسترجاعها .

فالذاكرة هي عملية استرجاعها للخبرة السابقة، وقدرة الفرد على استعادة أفكاره، هي جزء من الوعي وتخزين المعلومات في الدماغ في صورة رمزية أو رموز ترتبط بالأحداث والموافق وتستخدم فيها مختلف الإحساسات (أديب محمد الخالدي وآخر، 2010، ص 64).

يعرف سولسو solso (1988) الذاكرة على أنها دراسة مكونات عملية التذكر والعمليات المعرفية التي ترتبط بوظائف هذه المكونات.

ويعرف كل من بارون Baron 1992، وفيلدمان Feldman 1996، الذاكرة على أنها دراسة القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات وتخزينها واسترجاعها وقت الحاجة (العتوم، 2004، ص 128).

ويعرفها برلاندت haberlandt 1994، الذاكرة على أنها القدرة على التذكر ما تعلمه الفرد سابقاً. ويعرف اندرسون Anderson 1995، الذاكرة على أنها دراسة عمليات استقبال المعلومات والاحتفاظ بها واستدعائها عند الحاجة (العتوم، 2004، ص 129).

كما تعرف الذاكرة بقدرة الفرد على اكتساب المعاونات بواسطة التعلم والاحتفاظ بها واستدعائها لكي يستخدمها في التأقلم والاستجابة مع المعطيات وظروف المحيط الخارجي (نصرالدين جابر، 2015، ص 75).

2. تعريف الذاكرة الدلالية (المعاني):

الذاكرة الدلالية تتمثل في المعارف العامة التي نمتلكها عن العالم **Tulving 1967**، يقترح تعريفها بأنها: الذاكرة اللازمة لاستعمال اللغة، هي كنز عقلي العلم منظم من أجل ما يملكه الشخص من كلمات، تعبيرات رمزية شفوية أخرى، دلالتها ومراجعتها وعلاقتها وقواعدها معادلات، لوغاريتمية المعالجة هذه الدلائل أو الرموز، المفاهيم وعلاقات (لعجال باسين، 2008، ص47).

يعرفها **جانيناتي ganinati** ، بأنها ما تتعلق بالواقع والأفكار، والكلمات والمفاهيم، والقواعد. فالمعلومات التي تختص بها ليست شخصية كذاكرة الأحداث، كما أنها معلومات لا تؤرخ في سياق زمني معين. يرى فيما يتعلق بوظيفتها كل من **(Thonson)** و **(Tulbing)** أنها تهتم بتخزين واستعمال المعارف المتعلقة بالكلمات والمفاهيم، خصائصها وعلاقتها التي تبني من تجارب الفرد، وإذا تنشط المفهوم فإن خصائص تنشط معه بطريقة تسهل على الفرد الوصول إليه وكذا خصائصه (بشير محجوبة، 2017، ص60).

هي عبارة عن سجل منطقي مرتب للحقائق والمفاهيم والمهارات التي اكتسبتها في حياتنا، والمعلومات الموجودة بها مشتقة من تلك الموجودة في الذاكرة السياقية بمعنى أنه يمكننا تكوين حقائق أو مفاهيم جديدة من الخبرات التي اكتسبتها من قبل (شتيوي مسعد ، 2003، ص139).

3. المعالجة المعرفية للذاكرة الدلالية:

إن علم النفس المعرفي هو علم تكوين وتناول المعلومات لدى الإنسان، وغالبا ما تكون المعرفة موضوع اهتمام فرع من فروع علم النفس، وتتعلق هذه المعرفة بأنواع المعلومات المختلفة التي نكتسبها في مواقف الحياة التي تتعرض لها، كما تتعلق بالعملية المرتبطة بطريقة اكتساب هذه المعلومات والاحتفاظ بها في الذاكرة وإعادة استخدامها، ويطلق على العملية بصفة عامة العملية المعرفية. فقد اهتم علماء النفس المعرفيون بدراسة الذاكرة الدلالية ومختلف مستويات المعالجة التابعة لها، وكذا تجهيز المعلومات فيها، فيظهر مشكل الدلالة من خلالها تستحضر (معزيمريم، 2015، ص24).

4. علاقة الذاكرة الدلالية بالبنى المعرفية الأخرى:

بما أن الذاكرة الدلالية تهتم بالجانب اللساني من كلمات، والمفاهيم والقواعد، لكنها تتعدى تلك لاحتوائها على معارف جغرافية، معارف عن العادات الاجتماعية معارف الأشخاص وعن التجارب السابقة، عن الأشياء، ألوانها، رائحتها ونسيجها وهذه المعارف تنظم حسب الشبكة الدلالية والوقت الضروري لاسترجاع

معلومات أو معرفة ما ارتبط بالبعد الموجود بين العقد (موضوع السؤال) والعقد الوي تم فيها تخزين المعلومة المراد استرجاعها والوصول إليها.

من خلال كل ما سبق ذكره، فإننا نستنتج بأن للذاكرة الدلالية علاقة بالمعارف، الشبكات الدلالية، ذاكرة العمل (السمعية - البصرية) وهي من أهم أنواع الذاكرة قصيرة المدى، الذاكرة طويلة المدى وذاكرة الأحداث (معزيم، 2014، ص23).

فالكثير من علماء النفس المعرفي يربطون الذاكرة الدلالية بذاكرة الأحداث .

أجريت العديد من الدراسات التجريبية للتأكد من حقيقة وجود نظامين مستقلين للذاكرة طويلة المدى، ففي هذه الصدد، أجرى شوين **schwen** وويسكورت **wescort** مقارنة أداء المجموعتين من الأفراد على مهمات ترتبط بالذاكرة الدلالية وأخرى بذاكرة الأحداث (رافع النصير الزغول وآخر، ص185).

وأخيراً نجد أن تولفنج يؤيد إلى حد كبير فكرة وجود هذين النظامين، ويرى أن هناك نوعاً من التفاعل بينهما، إذا يشترك كلا النظامين في تخزين المعلومات ولا سيما في حالة الخبرات التي تحدث أكثر من معنى (رافع النصير الزغول وآخر، ص186).

6. خصائص الذاكرة عند ذوي صعوبات التعلم:

إن القدرة على التعلم ترتبط بدرجة عالية التذكر، فآثار الخبرة التعليمية يجب الاحتفاظ بها بهدف جمع هذه الخبرات وتراكمها والاستفادة منها في عملية التعلم.

كما أن صعوبة الذاكرة قد ينتج عنها أعراض مختلفة وذلك بالاعتماد على طبيعة ودرجة قصور الذاكرة من جانب والمهمة المتعلقة من جانب آخر، فإذا كان لدى المتعلم صعوبة في معرفة أو استدعاء المعلومات السمعية والبصرية واللمسية-الحركية، فإن أدائه لأي مهمة تتطلب معرفة أو استدعاء مثل تلك المعلومات سوف يتأثر بهذا القصور (سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، 2010، ص234).

وفيما يتعلق بالأطفال ذوي صعوبات التعلم فقد أشارت الدراسات التي أجريت عليهم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين في مجال الذاكرة يمكن ذكر منها:

- عدم كفاءة الإستراتيجيات المستخدمة لديهم في استرجاع المعلومات من الذاكرة
- افتقارهم إلى مهارات الضبط والمراجعة الذاتية لتقويم فاعلية استراتيجياتهم في استرجاع المعلومات

- الفشل في إحداث التكامل بين الذاكرة اللفظية والذاكرة البصرية للمثيرات البصرية عند تخزينها واسترجاعها
- قلة البناء المعرفي الناتج عن صعوبة الاحتفاظ لديهم والذي يسبب اضطرابات في الذاكرة طويلة المدى عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم عند المهام التي تتطلب التجهيزات والمعالجة القائمة على المعنى
- افتقار ذاكرة هؤلاء الأطفال إلى الترابط والتمايز والتنظيم والتكامل مما يؤدي إلى ضعفهم في الأداء على المهام التي تتطلب التكامل بين المعاني (معزيمريم ، 2015 ، ص30).

خلاصة:

لقد تبينا لنا من خلال ما سبق، أن الذاكرة في الواقع هي ظاهرة ووظيفة عليا، وأكثر تعقيدا مما نتصور وبالتالي لا يمكن الإحاطة بكل مكوناتها الحيوية والنفسية، إلا عن طريق اعتبارها ظاهرة متعددة الجوانب ، ولكن رغم التقدم الحاصل في العلوم المعرفية فإن الباحثين لم يتوصلوا بعد إلى حل كل الرموز الدقيقة والتعرف على الانساق المتشابكة والمعقدة للذاكرة والتعلم.

الفصل الثالث

الفهم الشفهي

تمهيد

1. مفهوم الفهم
2. أنواع الفهم
3. تعريف الفهم الشفهي
4. استراتيجيات الفهم الشفهي
5. مستويات الفهم الشفهي
6. مهارات الفهم الشفهي

خلاصة

تمهيد:

يستمتع الناس يوميا إلى آلاف الجمل عن موضوعات عديدة من مصادر مختلفة ويحاولون فهمها، ولكي يتسنى لهم ذلك ينبغي عليهم اتخاذ سلسلة من القرارات التي تتطلب بدورها معرفة مفضلة وأحكاما دقيقة فيقعون في أخطاء كثيرة تكشف عن الطبيعة المعقدة للفهم، ومن خلال هذا الفصل سيتم عرض مفهوم الفهم عامة والجانب التشرحي لهذه العملية العقلية المعرفية، وأهم الخطوات والإستراتيجيات والمستويات للفهم الشفهي خاصة .

1. معنى الفهم:

حسب المنجد لأروس الصغير " الفهم هو إدراك المعنى أو هو فهم فكرة الغير بالموافقة أو بالمعارضة لهذه الفكرة (bloch, h , p).

والفهم يعني إقامة علاقة بين تجربة جديدة وتجربة ما سبق معرفتها ويقصد به إعطاء معنى، وإن عبارة الفهم تدل على اللغة بصفة خاصة (smith, 1975,p10).

وكما يعرفه كلارك 1975 clark على أنه الإدراك الصائب من المستمع لمعنى ما يقصده المتكلم " (clark ,1977,p24).

2. الجانب التشرحي لوظيفة الفهم:

إن الدراسات الحديثة تبين بوضوح الفرق الموجود بين نصف الكرة المخية اليمنى وبين نصف الكرة المخية اليسرى، فقد كشفت أن نصف الكرة المخية اليسرى هي المسؤولة عن وظيفة الفهم وإنتاج اللغة، فهي تتم بمعالجة المعلومات، وبالإضافة إلى هذه الوظيفة فهي تتناول الإيقاع والتنظيم الزمني.

وإن مركز الكلمات المسموعة يقع بالقرب من منطقة الحركة وبين هاتين المنطقتين يوجد أعصاب موصولة تربطها، ولأن اللغة المنطوقة تتطلب عادة استخدام المنطقتين وتعاونهما، فإذا أصاب مركز الكلام المسموع أي تلف فإن الإنسان لا يستطيع فهم معنى الكلمات المسموعة ولو أنه يسمع الأصوات جميعا، وإذا أصاب أي تلف مركز التكلم فلا يتمكن المريض الكلام ولو أنه يفهم معنى ما يسمع (ادافر لامية، 2011، ص14) .

3. معنى الفهم الشفهي:

الفهم الشفهي هو الإدراك الصائب من المستمع لمعنى ما يقصده المتكلم وهو القدرة على الإدراك الواعي لمعاني الكلمات والألفاظ والأفكار وأحد العوامل في النموذج النظري لبناء العقل، حيث أنه نشاط يخفي

حقيقة النشاطات الذهنية لأنه عندما يكون الطفل في حالة الإنصات فهو في حالة نشاط ذهني وذلك لأنه يتطلب عمليات عليا معقدة (جمعة السيد، 1992، ص280).

والفهم الشفهي حسب "فتحي السيد" هو مترادفات الكلمات، وأن الوسائل المساعدة فيها هي النغمة، وإبراز الكلمات والحركات، وهي تسمح بشكل أفضل بإبراز النوى الدلالية للفهم (فتحي السيد، 1997، ص208).

كما أنه قدرة الفرد على فهم الكلمات والجمل مع الاستعمال الصحيح لكل منها ويقاس هذا الفهم بمعرفة معاني الألفاظ أو الجمل ودلالاتها وذلك بأن يطلب من الفرد ما يرادف الكلمة أو عكسها أو أن يضعها في جملة من إنشائه تدل على استخدامه الصحيح، وقد يتحقق الفهم اللغوي من خلال قطعة لغوية أو رسالة مسموعة، ثم نجيب عن الأسئلة المتعلقة بها والخاصة بالأفكار المتضمنة بها والتميز بين ما هو أساسي وما هو فرعي من هذه الأفكار المتضمنة بها والتميز بين ما هو أساسي وما هو فرعي من هذه الأفكار (جواب الله، 2007، ص34).

أما القاموس الأرطفوني فيعرفه: بأنه هو القدرة على تحقيق المعنى ودلالة الرسائل اللغوية سواء كانت مكتوبة أو منطوقة والفهم اللغوي يستدعي قدرات الفرد اللسانية (معرفة اللغة)، وقدرات أخرى عديدة (الإدراك، التمييز السمعي أو البصري، الانتباه، الذاكرة، القدرات الذهنية...) عند وضعية الاتصال يصاحب الفهم اللغوي والفهم الغير اللغوي هذا الأخير مرتبط ب(المضمون، العلاقات بين المتخاطبين، الإيماءات) والتي تحدد دلالة الرسالة (Brin et al, 2004 ; p57).

وتعرفه "شعباني" في مذكرتها بأنه النشاط الذي يصل فيه الفرد إلى إعطاء معنى للكلمات والنصوص أو الجمل في اللغة الشفهية، أو ذلك المستوى الذي يحققه الفرد من تفسير المعاني عند قراءة عليه النصوص شفهيا، أو يقرأها على الكمبيوتر، أو على الإعلانات الإشهارية، أو تفسير صورة أو فهم قصة تحكي تحكي له (شعباني، 2005، ص25).

4. خطوات عملية الفهم الشفهي:

حدد كلارك klarck خمس خطوات لتحقيق الفهم الشفهي وهي:

- استقبال المعلومات المسموعة والاحتفاظ بها في الذاكرة العاملة (القصيرة) لتحليلها إلى مكونات جمالية.
- يبدأ السامع بتحليل الألفاظ المتوفرة في الذاكرة العاملة (القصيرة) إلى مكونات جمالية قصيرة تمهيدا

لترميزها واستقبال المعلومات المسموعة من مصدرها (المتابع).

- تحويل المكونات الجميلة القصيرة إلى معاني (عملية الترميز) مع استمرار المرحلة الأولى والثانية.

- يقوم الفرد بتجميع معاني المكونات الجميلة القصيرة ليتكون معنى الشمولي وتكاملي للجملة كاملة.
- يتم التخليص من الصورة اللفظية للجملة، ويتم بعث معاني الجمل الكاملة والكلية إلى الذاكرة الطويلة من أجل التخزين الدائم (العنوم، 2004، ص274).

أما أندرسون (anderson) يرى أن الفهم يتحقق من خلال ثلاثا مراحل وهي:

- **مرحلة الإدراك:** وهي إدراك النص كما تم ترميزه أصلا من خلال ممارسة عمليات الإدراك وفق نظام معالجة المعلومات في الذاكرة القصيرة، وقد يكون هذا الإدراك حرفيا للنص من خلال فهم معانية المباشرة، أو يكون ضمنيا أي مراعيًا للمعاني غير المباشرة للنص.
- **مرحلة التمثيل:** ويقصد بها تمثيل معاني الكلمات والجملة الواردة في النص المسموع أو المقروء وتخزينها أو وضعها في حالة الاستعداد للاستجابة.
- **مرحلة الاستجابة:** وهي استخدام المعاني التي تم تمثيلها في حالة أن النص يتطلب إجابة على سؤال موجه للسامع أو إتباع تعليمات معنية خلال أداء مهمة معنية للدلالة على الفهم (العنوم، 2004، ص275).

5. استراتيجيات الفهم الشفهي:

1.5. استراتيجيات الفهم المعجمية:

هي أسهل الإستراتيجيات ويقصد بها إستعمال المكتسبات المعجمية حيث تسمح للطفل بفهم الحادثة انطلاقا من مكتسباته اللسانية، أي أن وحدة الفهم هي التعرف على الكلمة وبوضعها على علاقة مع سياق الكلام، حيث يتمكن الطفل من فهم معنى النص ومن الإجابات في هذه الإستراتيجيات..... ويكتسب الطفل هذه الإستراتيجية في نفس المرحلة التي تكتسب فيها المرحلة الحسية الحركية، أي أن الطفل يكتسب هذه الإستراتيجية عندما يبلغ من العمر ما بين أربع وأربع سنوات ونصف.

2.5. إستراتيجية الفهم النحوية الصرفية:

تعتبر هذه الإستراتيجية معتدلة الصعوبات، ويقصد بها استعمال المكتسبات اللغوية التي تبنى على القواعد اللغوية وتصريف الأفعال في مختلف الأزمنة، فعلى الطفل أن يكون واعيا بكل التحويلات التي

لابد من القيام بها لفهم الحادثة.

فوحدة الفهم في هذه الإستراتيجية هي الجملة، وعلى الطفل أن يكون قادرا على وضع العلاقة بين الاسم والفعل، ويمكن للطفل البالغ من العمر خمس وست سنوات من إتقان هذه الإستراتيجية.

3.5. إستراتيجية الفهم القصصية:

تعتبر هذه الإستراتيجية الأكثر صعوبة، يقصد بها استعمال الوحدات اللغوية المعقدة أي أن وحدة الفهم هي القصة القصيرة أو الفقرة، حيث يتمكن الطفل البالغ سبع سنوات من إتقان هذه الإستراتيجية (أجد، 2012، ص45).

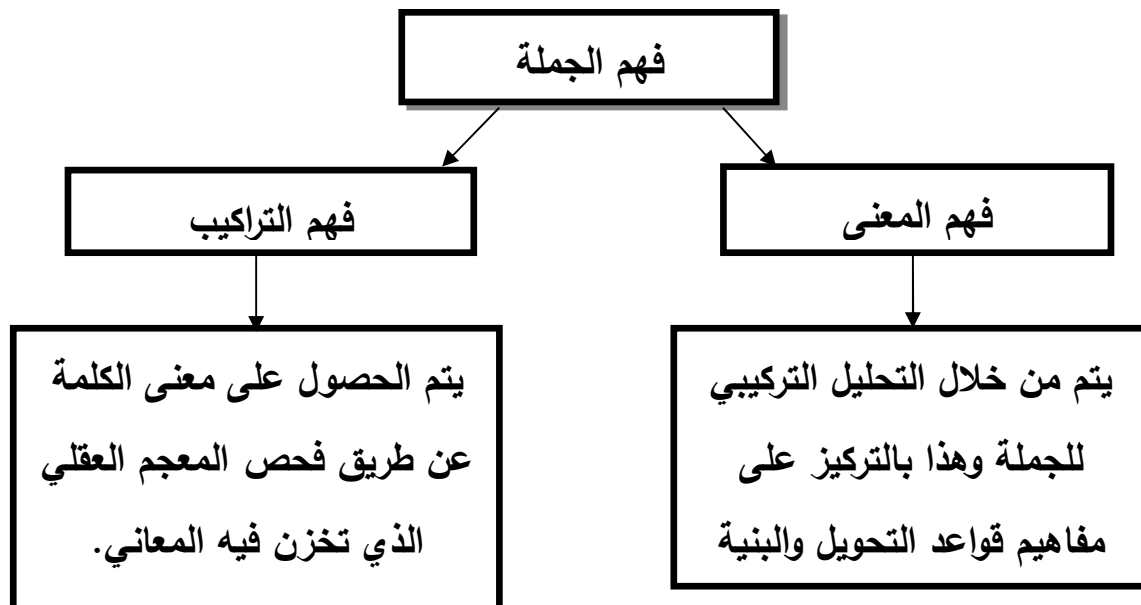
6. مستويات الفهم الشفهي:

1.6. مستوى معاني الكلمات:

أثبتت عدة دراسات في علم النفس المعرفي وجود ارتباط بين سعة القاموس اللغوي للفرد ومستوى الفهم الشفهي، بل أن معظم الكلمات لها أكثر من معنى، ومعنى الكلمة يحدد من خلال السياق المستعمل فيه، كما يرتبط المعنى بالخبرات السابقة للمتعلم، فإن لديه قدرات كبيرا من المعاني ولا بد أن يرجع للسياق لكي يفهم المعنى.

2.6. مستوى معاني الجمل:

تحتل الجملة معاني الكلمات التي تكونها، حيث يتم فهم المعنى التام للجملة، وصيغ الزمن النحوي، وفي الأفعال أو الضمائر والروابط، لذا تنقسم عمليات فهم الجملة إلى فهم التراكيب وفهم المعنى بحيث :



شكل رقم (1) مخطط توضيحي لمستوى معاني الجمل (تاسناوت، 2012، ص82)

(تاسناوت، 2012، ص82)

3.6. مستوى معاني الفقرة:

هو تتابع سلسلة من الجمل متضمنة لفكرة واحدة، مكونة بذلك جمل منظمة ومرتبطة ببعضها، ويعتمد فهم النص على المعلومات الخاصة بالموضوع ومعالجة معناه كافتراض مترابط في نظام هرمي ويسمى "جذر النص" (تسناوت، 2012، ص82).

خلاصة:

من خلال ما سبق ذكره يمكننا القول أن الفهم نشاط معقد يتطلب مجموعة من العمليات المعرفية الأخرى وأن لديه العديد من الإستراتيجيات مترتبة من الأسهل إلى الأصعب كما أن له مستويات تتدرج من كلمة إلى الجملة ثم الفقرة .

الفصل الرابع

عسر القراءة

تمهيد

1. تعريف القراءة
2. عملية القراءة
3. تعريف عسر القراءة
4. أنواع عسر القراءة
5. أسباب عسر القراءة
6. تشخيص عسر القراءة

خلاصه

تمهيد:

تعد القراءة من أهم أدوات الاتصال بين الفرد ونفسه، ولا يوجد نشاط يقوم به الفرد إلا وكانت أساسية، لذا فأى اضطراب يعيق تعلم القراءة أو اكتسابها يؤدي إلى مشكلات أكاديمية أخرى إذ تتخف قدرة الفرد علي تعلم المواد الأساسية لهذا فإن صعوبة القراءة أصبحت تمثل سبب رئيسي للفشل الدراسي.

1. تعريف القراءة :

يذكر فتحى الزيات(1998) أن القراءة هي جزء من النظام اللغوي، وترتبط ارتباطا وثيقا بالصيغ الأخرى للغة: اللغة الشفهية والمطبوعة، والقراءة تشكل أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية إن لم تكن المحور الأساسي والمهم فيها، وتمثل صعوبات القراءة السبب الرئيسي والمحوري للفشل المدرسي(سليمان عبد الواحد، 2010، ص295).

ويعرف أحمد عبد الله ومصطفى فهميم (2000) القراءة على أنها :عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينه، وتتطلب الرابط بين الخبرة الشخصية ومعاني هذه الرموز، ومن هنا كانت العمليات النفسية المرتبطة بالقراءة معقدة لدرجة كبيرة(صلاح عميرة علي، 2005، ص47).

كما تعرف كريمان بدير وإميلي صادق(200) القراءة بأنها :نطق الرموز وفهمها، وتحليل ما هو مكتوب ونقده، في التفاعل معه، والإفادة في حل المشكلات، والانتفاع به في المواقف الحيوية، والمتعة النفسية بالمادة المقروءة.

ويشير نبيل حافظ(2000) إلى أن القراءة على أنها :عملية التعرف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعى معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم أدراك مضامينها الواقعية ومثل هذه المعاني يسهم في تحديدها كل من الكاتب والقارئ معا(سليمان عبد الواحد، 2013، ص19).

ويرى جمال القاسم (2002) أن القراءة هي نشاط فكري وبصري صاحبه إخراج صوت، وتحريك شفاه أثناء القراءة الجهرية من أجل الوصول غلى فهم المعاني من الأفكار التي تحملها الرموز المكتوبة والتفاعل معها والانتفاع بها.(سليمان عبد الواحد، 2013، ص20)

وعلى هذا فللقراءة وظيفتان أساسيتان :

- فهي تستهدف معرفة الرموز اللغوية من حروف وكلمات تدخل في تكوين الجمل والفقرات.
- أنها عملية عقلية يتم من خلالها تفسير المعنى، ويشمل ذلك عملية التفكير والاستنتاج.

(عبير طوسون أحمد، 2013، ص83).

2. عملية القراءة:

ويحدد فتحي الزياد، أن عملية القراءة تنطوي على درجة عالية من التعقيد، فهي نتاج لتفاعل عمليات الإدراك السمعي، والإدراك البصري، والانتباه الانتقائي، والذاكرة، والفهم اللغوي، ومع ذلك يمكن للمدرسين أن يتفهموا الأسس التي تقف خلف صعوبات تعلم القراءة، ولماذا يجد بعض الأطفال صعوبات في تعلم واكتساب مهارات طلاقة القراءة إذ كانوا على وعى كاف بالطبيعة المركبة لعملية القراءة، وهناك خمسة مبادئ أو تعميمات أساسية لعملية القراءة تؤثر على تعليمها وهي :

- القراءة يجب أن تتصف بالطلاقة.
 - القراءة عملية بنائية تراكمية.
 - القراءة عملية إستراتيجية.
 - القراءة تقوم على الدافعية.
 - القراءة عملية مستمرة مدى الحياة.(سليمان عبد الواحد، 2010، ص299)
- كما ينظر إلى عملية القراءة على أنها عملية معقدة حيث عندما يقرأ الأطفال لابد أن يكونوا قادرين على :
- فهم الرموز الموجودة أمامهم (الملح الحسي)
 - إتباع الأشكال المترابطة داخليا ونحويا(الملح التسلسلي)
 - ترجمة وتفسير ما يرونه(الملح الإدراكي)
 - ربط الكلمات بخبرات مباشرة لإعطاء معاني للكلمات (الملح الإخباري)
 - وضع تأويلات وتقييم المادة(الجانب التفكير)
 - تذكر ما تم تعليمه في الماضي ودمجه بالأفكار الجديدة(الملح التعليمي)
 - التعرف على الروابط بين الرموز وبين الكلمات ومعانيها (الملح الترابطي)
 - التعامل مع الميول الشخصية التي تؤثر في مهمة القراءة(الملح التأثيري)
 - وضع كل شئ معا لإعطاء المادة المقروءة(الملح البنائي).(سليمان عبد الواحد، 2010، ص200)

ويصف عبد الهادي السيد وفاروق عثمان(1995)عملية القراءة بأنها عملية ديناميكية فإنها تحتاج إلى عملية التوازن بين العناصر الحسية والنفسية والعقلية، وهذه العملية تشبه حالة التكيف السلوكي للفرد وهو يشتمل على وظيفتين فرعيتين متفاعلتين وهما التمثيل والمواءمة، والتمثيل عملية التغير التي تطرأ على الجوانب البيئية عند تعلم المفردات اللغوية، أما عملية المواءمة فهي عملية توافق يقوم بها الفرد نفسه

بحيث يستطيع استقبال المثير الفظي أو اللغوي والتمثيل هو عملية تلقى المعلومات من البيئة واستخدامها في نشاط معين موجود بالفعل في ذخيرة الفرد من الأنشطة، أما الموائمة فتعني إضافة أنشطة جديدة إلى ذخيرة الفرد أو تعديل أنشطته القائمة استجابة لظروف البيئة (سليمان عبد الواحد، 2013، ص21).

3. تعريف عسر القراءة:

تعريف هذا الاضطراب هي عديدة بحسب تعدد التخصصات التي حاولت دراسته، وسوف ندرج البعض منها فيما يلي:

تتكون كلمة ديسليكسيا dyslexia من مقطعين (ديس) وتعني صعوبة، و (ليكسيا) وتعني اللغة اللفظية (سامى عبد القوى، 2011، ص223).

يعرف اتيان (estienne) انطلاقا من آراء بياجيه (piaget) والتي تتعلق بتطور التفكير عند الطفل، بأنه الطريق إلى مرحلة المعنى والرمز، تتطلب المرور من ذكاء التوقيعي (syncritique) إلى ذكاء التحليلي (analytique)، والأطفال الذين يعانون من عسر القراءة لا يتمكنون من اجتياز ذلك الممر، مما يجعلهم يقعون في صعوبات الإدماج السمعي، اللفظي (phonétique auditive) واللفظي الشكلي (phonetic graphique)، إضافة إلى اضطرابات دلالية مع رؤية غير واضحة للمفردات، وعدم فهم المعطيات اللفظية المعقدة وتحكم صعب في اللغة (شلابي عبد الحفيظ، 2017، ص49).

وعرف (sonowling2000) سنولنغ "عسر القراءة نوع خاص من أنواع الخلل اللغوي الذي يؤثر على الأسلوب الذي يرمز فيه الدماغ الصفات الفونولوجية للكلمات المنطوقة" (جاد البحيري، 2012، ص19). وتعرف جمعية الطب النفسي الأمريكية (DSM4) بأنه: "خلل عن بعض الأطفال يظهرون من خلال القصور في اكتساب مهارات اللغة مثل: القراءة، والتهجئة، في الصفوف العادية بالرغم من التحقق من إمكانياتهم العقلية الطبيعية" (لمى بندق، 2010، ص17).

ويرى الإتحاد العالمي لعلم الأعصاب (1970) "عسر القراءة هو اضطراب يتمثل بصعوبة في تعلم القراءة بالرغم من التعلم الرسمي وذكاء الطبيعي والفرصة الاجتماعية الثقافية وغالبا ما يرجع إلى صعوبات معرفية بنيوية الأساس" (موسى محمد عميري، 2015، ص97).

عسر القراءة هي إحدى إعاقات التعلم التي تصيب الفرد مبكرا كغيرها من إعاقات مرحلية النمو pervastave developmet disabilitise وهي خلل أو قصور أو اضطراب في القدرة على الكتابة أو القراءة يعرف بإسم "دسلكسيا" dyslexie (أحمد عبد الكريم حمزه، 2008، ص53).

وبعد أن تطرقنا لمختلف تلك التعاريف، سوف نستنتج تعريفا شاملا يصف الاضطراب ويفرقه عن أنواع أخرى فنقول بأنه " عسر القراءة، يظهر عند أطفال متدرسين عاديا لا يعانون من أي نقص حواسي وذو ذكاء عادي، ولا يجدون مشكلات في المواد الشفهية "

4.أنواع عسر القراءة:

قبل البدء في إدراج أنواع عسر القراءة يجب أن نفرق بين: عسر القراءة المكتسب (acquire) الذي ينتج عن الخلل دماغي (نتيجة صدمة عصبية)، وعسر القراءة التطوري (Développementale) الذي يعتبر اضطرابا لغويا يظهر نتيجة صعوبات في تطور نظام تحليل اللغة المكتوبة (أحمد محمود الحوامة، 2019، ص 101).

وهذا الأخير هو الذي سوف نهتم به وبأنواعه

1.4. عسر القراءة الفونولوجي (phonologique dyslescie):

يضم الأطفال الذي يعانون من العيوب الصوتية، ويعاني هؤلاء من عجز في القراءة الكلمات وتهجئاتها.

2.4. عسر القراءة التطورية السطحية (la dyslesie de surface):

ويضم الأطفال الذين يعانون من عيوب أولية في القدرة على الإدراك الكلمات ككليات، وهم يعانون من صعوبة في نطق الكلمات المألوفة، وغير المألوفة كما لو كانوا أول مرة.

3.4. عسر القراءة المختلط (la dyslescie miscte):

يضم الأطفال الذين يعانون من الصعوبات الصوتية(النوع الأول) والصعوبات في الإدراك الكلي للكلمات (النوع الثاني) لذا يجدون صعوبة في إدراك الكلمات ككليات (هند عصام، 2014، ص38).

حيث يذكر "كود فسلاند" code fessland وآخرون، أن الأنواع الثلاثة "لعسر القراءة" هي

- عسر قراءة عرضية وهي في هذه الحالة تكون ناتجة عن عيوب بالمخ.
- عسر قراءة نوعية وهنا تحدث هذه صعوبات في غياب عيوب بالمخ.
- تخلف قراءة الثانوي تحدث عسر القراءة هنا نتيجة عوامل خارجية، مثل الصحة والبيئة، (محمد

علي كامل، 2006، ص51)

5.أسباب عسر القراءة:

ينظر الأطباء إلى عسر القراءة على أنها: "اضطراب عصبي ذو منشأ متعلق بجينات وراثية تؤثر في المهارات الأكاديمية".

وأجمع معظم الاختصاصيين على أن عسر القراءة تتمثل في أسباب رئيسية هي:

1.5. أسباب بيولوجية:

- غياب تشاكل اللا تساوى أو اللا تماثل داخل منطقة اللغة في النصفين الكرويين الأيسر والأيمن من المخ.
 - وجود تغيرات فسيولوجية تشكل أنماطا مختلفة كيفيا لوصلات الخلايا التي تشكل بنية المخ. يدعم هذه التغيرات الباحث الأوروبي ديرك باكير (dirk bakker) من خلال ما يلي:
 - مرحلة ما من مراحل تعلم القراءة يكون التجهيز والمعالجة البصرية للكلمات كأشكال أو صور أو رموز من خلال النصف الكروي الأيمن للمخ متطلب أساسي.
 - في المرحلة التالية يكون التجهيز والمعالجة السمعية لأصوات الحروف اللغوية من خلال النصف الكروي الأيسر ضرورية أساسية.
- التلاميذ ذوي عسر القراءة هم الذين لا يمكنهم استخدام نمطي التجهيز والمعالجة بالمرونة والسهولة الكافيتين بين النصفين الأيمن والأيسر، بحيث تقوم خاصية اللا تماثل الوظيفي من استخدام التجهيز البصري في النصف الأيمن، واللغوي في نصف الأيسر (فتحي الزيات، 2007، ص178).
- وقد نجد صعوبات ناتجة عن قصور في جانبي الإدراك معا، فعملية الإدراك تعرف بأنها "القدرة على تمييز المعلومات التي نحصل عليها عن طريق الحواس" وبما أن مهارة القراءة تعتمد على المدركات الحسية السمعية والبصرية، فلا بد من تناول القراءة من هذه الزاوية (لمى بندق، 2010، ص25).
- وأهم الأسباب التي تجعل قراءة هؤلاء التلميذ بطيئة هو تدني قدرتهم على إدراك الإطار التنظيمي للنص (فكري لطيف، 2015، ص228).

2.5. أسباب وراثية:

تشير دراسات أو لسون وآخرون 1989 على التوائم المتماثلة إلى دور الوراثة وتأثيره على عسر القراءة لدى هؤلاء التوائم، فقد أكدت هذه الدراسات أن التوائم المتماثلة لديها نفس الخصائص المتعلقة بصعوبات التعلم أيا كانت أنماطها.

وهناك نوع من الاتفاق لدى العديد من الباحثين على أن عسر القراءة مشكلة وراثية المنشأ (génétique problème) فقد أكد بوبس bubs وسميت smith إلى تأثير كل من الكروموسوم 7 و15 في الجينات الوراثية لدى التلميذ ذوي عسر القراءة (فتحي الزيات، 2007، ص18).

ويرجع تعدد الأسباب إلى كثرة النظريات وتشعب ميادين عسر القراءة، وما يجب أن نشير إليه هو صعوبة تحديد كيفية حدوث هذه الظاهرة وبالتالي الوقاية منها تكون أصعب، حيث يصبح المختص في بعض الأحيان غير مدرك للأسباب التي أدت إلى حدوثها، ويحتاج التكفل إلى ضبطها من أجل التشخيص المناسب.

6. تشخيص عسر القراءة:

لا نعرف بالتحديد كيف يجد كل شخص وسيلة لفهم كيفية القراءة، حتى إن وجدت الكيفية فهي تختلف من شخص لآخر ويعد كل شخص حالة منفردة ولذلك لا تتطابق جميع القواعد على كل الأفراد، وهناك الكثير من التعقيدات التي تتبع من التفريق البصري أو الذاكرة أو مجرد الثقة بالنفس ومن ثم يتعذر وجود تفسير واحد بسيط لجميع الحالات. (كولينجفورد سيدريك، 2003، ص215)

يؤكد فوجلر وزملائه **vogler** أهمية تشخيص عسر القراءة بقولهم " إن التصرف المبكر مع الأشخاص المعرضين لعسر القراءة هي خطوة أولية هامة نحو تقليل الضرر الذي يمكن أن يحدث من الفشل الأكاديمي الذي يعزى إلى عسر القراءة غير المعروف أو المكتشف. (أحمد عبد كريم حمزة، 2008، ص58) لا يمكن وضع تشخيص إلا بعد تقييم كامل يتضمن تحديدا للصعوبات، مع أخذ تاريخ الطفل في الاعتبار، وعمل مختلف الاختبارات نتائجها وتركيب جميع العناصر التي تم جمعها. (آني ديمون، 2006، ص416). وليست كل حالة تعثر في القراءة هي عسر قراءة، ومن ثم نشخص هذه الإعاقة تشخيصا سليما لا بد التأكيد من أن اللغة التي يعاني منها الطفل من تعثر في قراءتها هي لغته الأم. (فكري لطيف، 2015، ص224)

يتضمن التقييم عدة جوانب لتأكد من الطفل، والقيام بعدة فحوصات .

- **الفحص الطبي :** التأكد أن الطفل يرى ويسمع جيدا (فحص طبي للعينين والأذنين)
- **الفحص النفسي:** التأكد من أنه لا توجد نواحي قصور معنية أو عدم النضج أو اضطرابات عاطفية

- **الفحص التخاطب:** مستويات التعبير والفهم اللغة وتستخدم لذلك اختبارات قياسية تكون أساسا للمعايرة. (آني ديمون، 2006، ص41)

وجميع هذه الاختبارات تسمح بالتشخيص، وتقدير نوعية الاضطراب، ولا يهدف هذا التشخيص إلى وضع الطفل في درج صندوق مغلق بعلامة لا تمحى ومستقبل متجمد لا يتغير.

فالفحص الشامل، على العكس يجب، أن يسمح بفهم تطورات تفكير الطفل، واستراتيجياته للتوجه في المكان والزمان، وقدراته اللغوية والعامة، وطرقه للتعويض حتى يمكن اقتراح المساعدات الأكثر تكيفا .
(آنى ديمون، 2006، ص42)

خلاصة:

لقد كان اهتمامنا خلال هذا الفصل على عملية القراءة والتي تعتبر من أهم المهارات الواجب اكتسابها عند الطفل خاصة في المراحل الأولى من المدرسة وعدم اكتساب هذه المهارة يشكل عسر القراءة أو قصور مما يؤثر على قدرة التعرف على الكلمات المكتوبة.

الجانِب المِيداني

الفصل الخامس :

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1. منهج الدراسة

2. حدود الدراسة

3. الدراسة الاستطلاعية

4. مجموعة الدراسة و معايير اختيارها

5. أدوات الدراسة

6. إجراءات التطبيق

7. صعوبات الدراسة

8. الأساليب الإحصائية

خاتمة

تمهيد:

بعد أن تطرقنا إلى الجانب النظري لا بد من أن نمر إلى الجانب التطبيقي الذي لا يكتمل أي بحث بدونه، حيث أنه يهدف إلى تحقيق الفرضيات المقترحة أو نفيها وذلك بفضل الأدوات العلمية المستخدمة للوصول إلى مصداقية علمية، ومن خلال هذا الفصل قمنا بعرض الخطوات التي تم إتباعها أثناء إجراء الدراسة التطبيقية وذلك بتقديم الدراسة الإستطلاعية، ثم المنهج المتبع، ومجموع الدراسة ومعايير اختيارها، إضافة إلى عينة الدراسة، وبعد ذلك تقديم أدوات الدراسة والمتمثلة في مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة واختبار الذاكرة الدلالية واختبار الفهم الشفهي O52

1. منهج الدراسة:

يعرف المنهج العلمي على أنه طريقة علمية منظمة يسعى من خلالها إلى كشف الحقائق معتمدين على قواعد موضوعية تقود إلى فرز الحقائق وتبويبها وتحليلها، ثم تستخلص منها المبادئ والقوانين العامة، ويعرف أيضا على أنه الطريقة الواضحة التي يسلكها الدارسون في دراساتهم لظاهرة ما من الظواهر محل الدراسة والبحث. (مروان عبدالمجيد، 2000، ص67)

ويرتبط منهج البحث بالهدف العلمي الذي يسعى الباحث لتحقيقه ومن ثم طبيعة البحث، الذي يهدف إلى دراسة الذاكرة الدلالية وعلاقتها بالفهم الشفهي لدى تلاميذ ذوي عسر، فنكون ملزمين بإتباع المنهج الوصفي للوصول إلى إثبات أو نفي الفرضيات المقترحة.

يرى (الرشيدي 2000) أن المنهج الوصفي هو بحث تقرير في جوهره، ومهمة الباحث أن يصف الوضع الذي توجد عليه الظاهرة، أو الموضوع محل الدراسة في الوقت الحاضر، أي في فترة إجراء الدراسة، وعلى الرغم من أن الوصف هو أبسط الأهداف، إلا أنه الأساس الذي لا بد منه كي ينتقل العلم إلى أهداف أعلى، والمهمة الجوهرية للوصف هي أن يتم فهم الظاهرة على النحو الدقيق أو على النحو الأفضل. (شرفوح البشير، 2006، ص241)

وبحثنا هذا اعتمدت الطالبتان على المنهج الوصفي ، قمنا أولا بوصف للظاهرة موضوع الدراسة ودراسة كل ما يتعلق بها، كما تطرقنا إلى كافة عناصرها من خلال الجانب النظري، بعدها قمنا بالدراسة التحليلية للنتائج المتحصل عليها في الجانب التطبيقي .

2. حدود الدراسة :

انحصرت حدود الدراسة في الحدود البشرية و الزمانية و المكانية التالية :

- **الحدود البشرية:** طبقت الدراسة على تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، وتتكون العينة من أربع حالات (اناث ذكور)
- **الحدود المكانية:** أجريت هذه الدراسة بالمدارس الابتدائية التالية: المدرسة الابتدائية العربي التبسي بمدينة الاغواط، المدرسة الابتدائية حراث عبد القادر بمدينة الاغواط
- **الحدود الزمنية:** أجريت هذه الدراسة في الفترة الممتدة من 24 فيفري إلى 12 مارس 2020

3. الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة استطلاعية دراسة مسحية استكشافية، إذ هي مرحلة هامة في البحث العلمي نظرا ارتباطها المباشر بالميدان مما يفضي صفة الموضوعية على البحث .

لابد للباحث أن يجري دراسة استطلاعية للمكان الذي سيجري فيه بحثه، قبل الشروع في أي خطوة من خطوات البحث العلمي الأخرى كما أن الدراسة الاستطلاعية تهدف إلى ما يلي:

- ضبط عنوان الدراسة ومتغيراتها.
- معرفة الصعوبات التي قد تواجه تطبيق الاختبارات.
- التأكد من وجود العينة المناسبة.
- رسم خطة محكمة لتطبيق الاختبارات.
- التعرف على أدوات البحث وقدرتها على قياس المتغيرات.

خطوات اجراء الدراسة الاستطلاعية : وكانت كالآتي :

بعد تحديد موضوع الدراسة و ملأ التراخيص للزيارات الميدانية إلى المدارس الابتدائية التي قمنا باختيارها (مدرسة العربي التبسي، ومدرسة حراث عبد القادر بولاية الأغواط) وبعد الحصول على الموافقة الإدارية لإجراء هذه الدراسة وبعد طلب الإذن من مديري المدارس على مباشرة التطبيق تم إجراء مقابلات أولية مع معلمي اللغة العربية لأقسام السنة الرابعة ابتدائي قصد ترشيح التلاميذ الذين يظهرون عسرا في القراءة، وعطائهم ملئ إستماره (بطارية مقياس التقدير، التشخيصي لصعوبات القراءة، لفتحي الزيات) وهذا بناء على ملاحظاتهم لهم أثناء تدريسهم و كذلك من خلال حضورنا حصة نشاط القراءة من اجل الملاحظة المباشرة لتفاعل التلاميذ و الاصغاء الى قراءتهم ، مع استبعاد كل الاضطرابات المصاحبة (الصمم،

المشاكل البصرية، التخلف الذهني ... إلخ) والحصول على موافقتهم لإجراء الدراسة على التلاميذ عسيري القراءة.

وكان التشخيص وفق ما يلي :

مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة:

صممت هذه البطارية من طرف الأستاذ الدكتور فتحي مصطفى الزيات (جامعة الخليج العربي)

1- الهدف من المقياس:

الكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين يتواتر لديهم ظهور بعض أو كل الخصائص السلوكية المتعلقة بصعوبات التعلم (صعوبات القراءة) من خلال تقديرات المطلوبة من الأب أو الأم أو المعلم

2- مبدأ من المقياس:

- الحصول على التقديرات لمدى توتر هذه الخصائص السلوكية لدى بعض أبناء أو بعض التلاميذ
- الاهتمام بقراءة كل فقرة أو خاصية سلوكية وتقدير مدى تواتر ظهورها لدى الإبن أو الطفل أو التلميذ، بحيث موضوع التقدير يعد أمراً أساسياً عند الاستجابة على هذا المقياس، وفي التشخيص الجيد لهذه الصعوبات (صعوبات القراءة)

- الاستجابة على هذا المقياس في مدى خماسي بين:

دائماً (4)، غالباً (3)، أحياناً (2)، نادراً (1)، لا تنطبق (صفر)

3- التعليم:

في رأيك الشخصي، إلى أي حد يظهر التلميذ موضوع التقدير إشكال السلوك المذكورة فيما يلي:

ضع علامة (✓) تحت التقدير الذي تراه منطبقاً على التلميذ موضوع التقدير.

على سبيل المثال :

البند الأول يقول : "يبدو متمللاً عبوساً عندما يقرأ " التقدير (غالباً) لهذا البند يشير أن الفرد يظهر هذا السلوك بدرجة عالية من التكرار، في هذه الحالة، فإن التلميذ لا يبدو متمللاً عبوساً على النحو الدائم (دائماً) عندما يقرأ، وإذا كان التلميذ يظهر هذا السلوك بشكل نادر فإن على القائم بالتقدير أن يختار التقدير (نادراً) اعتماداً على مدى تواتر السلوك عند التلميذ

4- طريقة الحساب:

يتم حساب درجات مقياس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم القراءة عن طريق جمع قيم علامات (✓) داخل خانات التقدير، والدرجة الكلية للمقياس هي حاصل جمع قيم علامات (✓) في الخانات التقدير المضروبة + وزنها النسبي كالتالي : (+4 إذا كانت دائما)، (+3 إذا كانت غالبا)، (+2 إذا كانت أحيانا)، (+1 إذا كانت نادرا)، (+صفر إذا كانت لا تنطبق).

5- الخصائص السيكومترية لمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة:

طبق هذا المقياس على عينة من التلاميذ في مصر والكويت والبحرين وكان ذلك عام 2007 ويستخدم هذا المقياس للكشف والتشخيص المبكر عن ذوي عسر القراءة، وهذا المقياس ثابت وصادق من نوع المحكي المرجع.

تم تطبيق مقياس تقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة من طرف الباحث مرياح أحمد تقي الدين سنة 2015 في رسالة الماجستير بعنوان " عسر القراءة وعلاقته بالتوافق النفسي لدى عينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي " حيث تمت هذه الدراسة على عينة مكون من (33) تلميذ تتراوح أعمارهم ما بين 10 سنوات إلى 12 سنة متمدرسين بالمدارس الجزائرية .

وبعد تفريغ النتائج المحصل عليها وباستخدام برنامج (spss) تحصل الباحث على النتائج التالية: معادلة ألفا كروم باخ، عند مستوى الدلالة 0.01 تساوي 0.91 حيث هي معامل مرتفعة ودال إحصائيا وتتمتع بدرجة عالية من الثبات.

أما صدق المقياس فنتائج كانت كالتالي: الصدق الذاتي = 0.96 أما بالنسبة لصدق التمييزي (المقارنة الطرفية): وباستعمال اختبار (t test) تحصل الباحث على النتيجة التالية (ت) المحسوبة = 7.42، و(ت) المجدولة = 2.84 عند مستوى الدلالة 0.01 بدرجة حرية = 20. وبما أن (ت) المحسوبة اكبر من (ت) المجدولة فالمقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

4. مجموعة الدراسة ومعايير اختيارها:

بما أن موضوع دراستنا الحالية يدور حول أحد أنواع صعوبات التعلم والمتمثل في عسر القراءة بالمدارس الابتدائية، فقط عينا فئة من التلاميذ المتمدرسين في الطور الرابعة ابتدائي والذين تتراوح أعمارهم ما بين (8-10) سنوات، ويعانون من عسر قراءة.

جدول (1) : يوضح خصائص عينة الدراسة

المؤسسة	عدد الاقسام	العدد الاجمالي للتلاميذ	عدد التلاميذ المعسررين قرائيا
العربي تبسي	قسم واحد	40	تلميذين
حراث عبد القادر	قسم واحد	38	تلميذين

معايير اختيارها:

اشتملت العينة على 04 حالات وقد تم اختيارها وفقا للمعايير التالية:

الجدول (2) : يوضح معايير اختيار العينة

السن	الجنس	المستوى الدراسي
8 الى 10	2اناث / 2ذكور	السنة الرابعة ابتدائي

5. أدوات الدراسة:

اعتمدنا في الدراسة الحالية على تطبيق أدوات بحث منهجية علمية محاولة منا التأكيد على تحقق أو عدم تحقق الفرضيات والتي تعتبر كمنطلق افتراضي لتحقيق الأهداف المرجوة تجسيدها، وللوصول إلى نتائج موضوعية وجيدة القياس تم تسليط الضوء على مجموعة من الاختبارات وهي: بطارية مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم قراءة لدكتور فتحي مصطفى الزيات، واختبار الفهم الشفهي 052 للباحث عبد حميد خمسي 1987، واختبار الذاكرة الدلالية للباحث، عبد العزيز سعد وفيما يلي سيتم تقديم كل الاختبارات المذكورة:

1.5. اختبار الذاكرة الدلالية "عبد العزيز سعد" :

1.2.5. تعريف الاختبار:

هو عبارة عن مجموعة من الاختبارات اللغوية مقتبسة عن مقاييس اختبارات القدرات اللغوية المتوفرة تقوم على روز بعض الجوانب التي تعتمد على الذاكرة الدلالية.

2.2.5. أهداف الاختبار:

- التعرف على قدرة الطفل في التكرار الدلالي للكلمات
- التعرف على قدرة الطفل في التكرار الدلالي للأرقام
- التعرف على قدرة الطفل في إنتاج التركيب الإيقاعي الدلالي

- لتعرف على قدرة الطفل في الإحساس والتمييز الفونولوجي
- التعرف على قدرة الطفل في فهم المفردات
- التعرف على دلالة الصور
- التعرف على التصنيف والترتيب الدلالي
- الفهم والربط الوظيفي الجمل

3.2.5. الأبعاد التي يتناولها الاختبار:

- البعد الدلالي الفونولوجي للذاكرة.
- الفهم والذاكرة البصرية السمعية واللفظية.
- الوعي والإدراك الدلالي الفونولوجي.

4.2.5. أقسام الاختبار:

1. التكرار الدلالي للكلمات :

التعليمية: يحتوي الاختبار على 10 كلمات في كل عمود أ وب نطلب من الطفل أن يكرر ذات نفس الدلالة في العمود المقابل حيث نطلب من تكرار الكلمات ذات نفس الدلالة من العمود أ إلى العمود ب ثم نكرر الفكرة مع بقية الكلمات انطلاقاً من التعليمات التالية: " كرر مثلي الكلمة ثم انطق الكلمة التي تحمل نفس الدلالة في الجهة المقابلة من الجدول "

التنقيط :

- إذا نجح الطفل في نطق الكلمتين نطقاً صحيحاً حصل على نقطة "1" بغض النظر عن صحة ارتباط دلالتها.
- إذا كان اختيار الكلمة صائباً يمنح نقطة ثانية.
- وعليه فالطفل الذي ينجح في النطق والاختيار يحصل على نقطتين "2"
- ومجموع النقاط يكون "20" نقطة .

2. التكرار الدلالي للأرقام :

التعليمية:

يحتوي الاختبار على 9 سلاسل من الأرقام تتوزع على ثلاث مجموعات أ؛ ب؛ ج

ثلاث سلاسل في كل مجموعة، وبالترتيب نلقي أمام الطفل السلاسل سلسلة بسلسلة ونطلب منه كلما انتهينا من سلسلة معينة أن يعيد تكرارها وراينا بمعدل ثانية لكل رقم "استمع لهذه السلسلة من الأرقام ثم أعدها مثلما سمعتها مرتبة".

التنقيط :

- إذا نجح الطفل في نطق سلسلة كاملة وضمن السرعة المطلوبة بمنحه نقطة "1"
- إذا أخفق الطفل في مجموعة كاملة ولم ينل فيها أي علامة تلغى مباشرة المجموعة التي تليها
- وعليه الطفل الذي ينجح في نطق كل السلاسل في مختلف المجموعات ينال "9" نقاط.

3. التركيب الإيقاعي الدلالي:

التعليمية: يحتوي الاختبار على 16 مجموعة من الضربات الإيقاعية تختلف عن بعضها في بنيتها الصوتية يقوم الفاحص بإنتاجها واحدة بواحدة ويطلب من الطفل إعادة إنتاجها ورايه مع منحه فرصة الإعادة ثلاث مرات انطلاقاً من التعليمات التالية: "استمع جيداً كيف أدق ثم أعد الطرق مثلي تماماً"

التنقيط :

- إذا نجح الطفل في إعادة الطرق بشكل صحيح حصل على نقطة "1"
- بعد الوصول إلى المجموعة التاسعة 9 نوقف الاختبار بعد 3 أخطاء متتالية.
- مجموعة النقاط التي قد يحصل عليها صاحب الإجابة الكاملة هو 16 نقطة .

4. الإحساس والتمييز الفونولوجي :

التعليمية: يعتمد هذا الاختبار على مبدأ "rime) النغمة" والذي ينطلق من فكرة التوافق والتطابق في النغمة، يحتوي الاختبار على 20 زوج من المقاطع الصوتية يطلب من الطفل أن يتعرف عما إذا كان المقطعان المعروضان أمامه لهما نفس النغمة أم لا وقبل ذلك نكون قد شرحنا له مبدأ التشابه بين النغمات حتى يفهمه وبعد ذلك نقدم له التعليمات التالية: "لاحظ جيداً هذه الأزواج المعروضة أمامك واستمع لقراءتي لها وعليك أن تعيدها ورائي ثم تحدد ما إذا كانت تتشابه في النغمة أم لا

التنقيط :

- إذا نجح الطفل في التعرف على التشابه من عدمه حصل على نقطة " 1 "
- مجموعة النقاط التي قد يحصل عليها صاحب الإجابة الكاملة هو 20 نقطة.

5. فهم المفردات :

التعليمية: يحتوي الاختبار على 21 مفردة موزعة على ثلاث مجموعات (6) (مفردات للألوان، 6 مفردات للأشكال، 9 مفردات لأجزاء الجسم) يطلب من الطفل أن يربط كل مفردة بما يدل عليها مما هو معروض أمامه أو على جسمه في حالة المفردات الخاصة بأجزاء الجسم ويكون لكل مجموعة تعليمتها الخاصة بها وهي كالآتي:

- الألوان: "سأقول لك اللون وأنت أريه لي من بين هذه الألوان التي أمامك؛ ارني اللون البنفسجي.. "الخ

- الأشكال: ارني الرسم الذي اطلبه منك، ارني المربع ... الخ
- أجزاء الجسم: "سأقول لك أسماء لبعض أجزاء جسمك وقم أنت بوضع إصبعك عليها، ارني ذراعك ... الخ

التنقيط :

- إذا نجح الطفل في التعرف على مقابل كل مفردة حصل على نقطة " 1 "
- مجموعة النقاط التي قد يحصل عليها صاحب الإجابة الكاملة هو 21 نقطة.

6. بند تسمية الصور:

التعليمية : نقدم أو نعرض الصور، الواحدة تلو الأخرى على الطفل ونطلب منه، ماذا تمثل الصورة؟ [wéš hadi ?ataswira]

التوقيت :

10 ثواني لكل صورة

هذا البند يستغرق 10 دقائق

التنقيط:

لكل إجابة صحيحة نقطة واحدة 01 ن وتنظمن اعطاء الاسم المناسب والدال عن الصورة المقدمة، وبالتالي

• مجموع نقاط البند 75. ن

• في حالة تقديم إجابة خاطئة نعطيه 0 ن

7. بند التصنيف والترتيب الدلالي :

الوسائل : نفس الصور المستعملة في البند السابق (تسمية الصور)

التعليمية : نطلب من الطفل ترتيب الصور وتصنيفها حسب انتمائها لنفس النوع والمجموعة.

الوقت: تقدم في هذا البند 20 دقيقة

التنقيط :

• نقطة واحدة 01 ن لكل إجابة صحيحة أي لكل مرحلة من التصنيف نقطة واحدة

• مجموع النقاط بالنسبة لهذا البند هو 15. ن

8. بند الفهم والربط الوظيفي الجمل:

الوسائل: نعرض عليه الصورة ونطرح عليه بعض اقتراحات الجمالية قصد تحديد مميزات

الشيء المراد في الصورة، ونطلب منه تحديد الجمل الصحيحة المناسبة للصورة وكذلك الخاطئة،

وبتضمن 6 بطاقات في كل بطاقة تتضمن 05 جمل للصورة المناسبة.

نستعمل:

• مدخل أو مثير بصري (الصورة)

• مدخل أو مثير لفظي (الجملة)

• إعداد أسئلة على ضوء الصورة المراد الإجابة عنها وتشمل 5 أسئلة مقابلة لصورة

التعليمية:

سأعطيك خمس جمل التي تمثل الصورة المعروضة أمامك أجب بنعم أو لا

الوقت : المدة المحددة لهذا البند هي 15 دقيقة

التنقيط :

• نقطة (1ن) لكل إجابة صحيحة ومناسبة للشيء المبين في الصورة وصفر (0ن) للإجابة

الخاطئة التي لا ترتبط بالصورة

• مجموع نقاط البند هو 30.

5.2.5. طريقة حساب الاختبار:

ورقة التتقيط (انظر الملحق رقم 2) حساب عدد الإجابات الصحيح وعدد الإجابات الخاطئة في كل بند، ثم حساب مجموع الإجابات الصحيحة والخاطئة للبند .

6.2.5. الخصائص السيكومترية لاختبار الذاكرة الدلالية:

لقد تم تكوين إعداد بنود الاختبار من طرف الباحث لعجال ياسين 2009 في رسالة الماجستير بعنوان "دراسة الذاكرة الدلالية لدى الطفل المصاب بالذهان" أعتمد الباحث في حساب صدق الاختبار الذاكرة الدلالية، من خلال إعداد البنود وترتيبها حسب أهميتها وأولويتها تبعا لدرجة صعوبتها من السهل إلى الصعب مع تحديد هدف كل بند وعلاقته بالذاكرة الدلالية ثم عرض بنود الاختبار على مجموعة من أساتذة جامعيين مختصين في علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا والمنهجية التي تمثل لجنة الحكام التي فاق عددهم 30 حكما، وأخصائيين نفسانيين وارطوفونيين الممارسين بالميدان.

لقد تم تصحيح محتوى الاختبار بإتباع آراء واقتراحات المحكمين حيث قام الباحث بتطبيقه على عينة عشوائية تتألف من 100 طفل متمرس في الطور الابتدائي وتتراوح أعمارهم بين 6 إلى 10 سنوات وهذه كمرحلة أولية قصد التعرف على نوعية البنود وعلاقتها بالهدف المراد قياسه وكذلك تحديد فكرة على إمكانية الأطفال في فهم واستيعاب التعليمات . وقياس الوقت المستغرق لكل بند وتحديده.

وتم التأكد من ثبات الاختبار عن طريق حساب معامل α لكروناخ، ويمكن القول أن بروتوكول الذاكرة الدلالية صادق وثابت إحصائيا، وعليه فانه يقيس ما وضع لقياسه وهادف

2.6. اختبار الفهم الشفهي 052:

صمم هذا الاختبار من طرف الباحث عبد الحميد خمسي سنة 1987 بفرنسا وبالضبط بمركز علم النفس التطبيقي بباريس.

1.2.6. الهدف من الاختبار:

يهدف الاختبار إلى الكشف عن استراتيجيات الفهم الشفهي المستعمل من طرف الأطفال الصغار هذه الاستراتيجيات لا تتعدى بفهم المقروء فقط بل يتعلق الأمر بالفهم في الوضعية الشفهية وذلك باستعمال الاستراتيجيات المعجمية، الصرفية، والنحوية التي تؤدي بدورها إلى الوصول إلى استراتيجيات اعقد منها وهي الإستراتيجية القصصية، هذا ما يمكن الطفل من تطوير وإنماء استراتيجيات فهم ضروري.

2.2.5. مبدأ الاختبار:

يحتوي الاختبار على 52 حادثة والإجابة لا تتقيد بالصفحة التي اكتسبها الطفل في المدرسة فقط وإنما تسمح بالكشف والتعرف على المكتسبات القاعدية التي تحصل في سن مبكرة والتي يتم بعد ذلك تطويرها في المدرسة، إن كانت مبنية على قاعدة أساسية ومن هذا يمكن الكشف عن الاستراتيجيات التي يستعملها الطفل من أجل فهم حادثة في الوضعية بالتعيين على الصورة وأهم الاستراتيجيات التي نجدها في هذا الاختبار:

- الإستراتيجية المعجمية.
- الإستراتيجية الصرفية، النحوية.
- الإستراتيجية القصصية.
- الإستراتيجية الكلية والتي تسمح بالتعرف على سلوك الكفل في حالة الإجابة الصحيحة والخاطئة وتنقسم هي الأخرى إلى:
- سلوك المواظبة.
- سلوك تغيير التعيين.
- سلوك التصحيح الذاتي.

قبل القيام بتطبيق الاختبار لا بد التأكد من أن الطفل يفهم ما معنى التعيين على الصور. الاختبار يحتوي على 52 حادثة موزع على 30 لوحة، كل لوحة تحتوي على 4 صور وهناك بعض اللوحات تستعمل أكثر من مرة، أي لوحة واحدة يمكن أن تتضمن حادثتين في وقت واحد، وتنقسم اللوحات إلى ثلاثة أجزاء:

الجزء الأول:

يحتوي هذا الجزء على 17 حادثة موزع على 14 لوحة تسمح باختبار الإستراتيجيات المعجمية، والتي نجدها يرمز لها ب(L) ومن المفروض أن الطفل البالغ من العمر 4،5،6 سنوات قادرا أن يجتازها بنجاح، أهم اللوحات التي نجدها في الاستراتيجيات المعجمية هي: اللوحة الأولى، الثانية، الثالثة، الرابعة، الخامسة، السابعة، العاشرة، الحادية عشر والثالثة عشر، السادس عشر، العشرين، الثالثة والعشرين، الخامسة والعشرين، والثامنة والعشرين، تجدر بنا الإشارة إلى أن عدد الحوادث لا يتوافق مع عدد الصفحات وهذا يرجع أن هناك لوحات تمثل حادثتين مختلفين في نفس الوقت من أهم هذه اللوحات: الثانية، الثالثة، كما هو موضح في المخطط التالي:

بند من بنود الإستراتيجية المعجمية / اللوحة 3

الرجل واقف	البنات تجري
الولد يجري	الولد واقف

الجزء الثاني :

يحتوي الجزء على 23 حادثة موزعين على 17 لوحة يسمح لنا هذا الجزء باختيار الإستراتيجية الصرفية النحوية، والتي يرمز لها بـ (M-S) من المفروض أن الطفل له قاد على اجتياز هذه الإستراتيجية في سن الخامس ونصف.

أهم اللوحات التي نجدها في هذه الإستراتيجية هي اللوحة الرابعة، الخامسة، السابعة، الثالثة عشر، الرابعة عشر، السادسة عشر، السابعة عشر، الثامنة عشر، التاسعة عشر، الواحدة والعشرون، الثانية والعشرون، الثالثة والعشرون، التاسعة والعشرون، واللوحة الثلاثين، ونذكر أن هناك لوحات تمثل حادثتين في نفس الوقت.

تعتبر هذه الإستراتيجية السابقة (المعجمية) وهذا لاستعمال متغيرات الصرف والنحو، نذكر على سبيل المثال: حروف الجر، الضمائر، البنية الزمانية، الجمع، المفرد، المثنى، المذكر... الخ. هذا ما يظهر في كل اللوحات ما يسمح للطفل بتنشيط قدراته اللسانية (هذا ما يظهر في كل اللوحات ما يسمح للطفل بتنشيط قدراته اللسانية (métalinguistique) وبالتالي تمكنه من اختيار صورة عن أخرى، المثال الثاني يوضح أحد بنود هذه الإستراتيجية:

بند من بنود الإستراتيجية الصرفية-النحوية اللوحة (29)

الولد والبنات يتصافحان	الولد والبنات ينظران في السماء
البنات تنتظر إلى الوالد الذي يحمل زهرة في يده	الولدين يسلمان الهدية للبنات

الجزء الثالث:

يحتوي على 12 لوحة، يسمح لنا الجزء (3) باختيار هذه الإستراتيجية القصصية التي يرمز لها بـ C ، أهم هذه اللوحات التي نجدها في هذه الإستراتيجية هي: السادسة، التاسعة، العاشرة، الحادية عشر، والعشرون، التاسعة والعشرون.

يعتبر هذا الجزء أعقد من سابقه، وهذا التنوع لبيانات اللسانية وكذا التشابه بين حادثة وأخرى، للتوضيح يوضح الشكل أحد بنود هذه الإستراتيجية .

بند من بنود الإستراتيجية القصصية اللوحة (12)

الأم تغسل لابنتها	الولد يغسل للبنت
البنت تغسل للولد	الولد يلعب بالباخرة في الماء

3.2.5. أدوات الإختبار :

يتكون الاختبار من الأدوات التالية:

- دفتر يحتوي أهم الخطوات التي يجب إتباعها لتطبيق الاختبار (manuell).
- دفتر ثاني يجمع كل لوحات الاختبار 25 لوحة.
- ورقة التقطيع التي يتم من خلالها تسجيل إجابات الطفل الخاصة بكل إستراتيجية وهي عبارة عن ورقة مزدوجة
- الصفحة الأولى تحتوي على معلومات خاصة بالطفل، إضافة إلى تواعد حساب النقاط المحصل عليها، ومخطط يعكس مستوي الفهم الشفهي لكل حالة.
- الصفحة الثانية والثالثة توجد فيها الجمل الخاصة ب 25 حادثة موزعة على مختلف الإستراتيجيات وهي مقسمة إلى 7 أعمدة، يتم تسجيل في كل عمود العلامة المناسبة للعمود الأولى (L) والعمود الثاني (M-S) والعمود الثالث (C) يتم فيه تسجيل الإجابة الخاصة بالتعنين الأول لكل إستراتيجية.
- العمود الرابع (D2) يتم فيه تسجيل الإجابات الخاصة بالتعنين الثاني إن كان التعنين خاطئ في الأول
- العمود الخامس (P) يتم فيه تسجيل الإجابات بعد التعنين الأول والثاني، إن كانت الإجابات خاطئة في الحالتين.
- العمود السادس (AD1) والسابع (AD2) يتم فيها تسجيل الإجابات في حالة ما إذا تعين الصور لا يتوافق مع المطلوب من الفاحص (aberrante)
- الصفحة الرابعة والأخيرة توجد فيها مخططا تخاصه بالتجانس النتائج حتى يتمكن المختص من معرفة نوعية السلوك الذي يسلكه الطفل عند استعماله استراتيجيات الفهم في الوضعية الشفهية.

4.2.5. التعليم:

يجب على الفاحص إن يتأكد في البداية من فهم الطفل عند لمعنى التعيين على اللوحة التي تحتوي على 4 صور فاللوحة (O) الموجوده في البداية تتستعمل للتدريب وتقدم لطفل على النحو التالي: سوفه نقوم بلعبه " أن سأقوم بقراءة جملة وأنت عليك أن تشير للصورة التي تناسب الجملة " مثال:

1. أرني الصورة " البنت الصغيره"

2. أرني الصورة" الرجل مربع اليدين"

وبالتالي :

ارني الصورة...."

يجب أن تعطي التعليم :

- بصوت عالي
- دون الإصرار أو إلحاح
- دون التغير في حدة الصوت

5.2.5. التنقيط:

تعطى العلامة(+) في حال إجابة الطفل الصحيحة في التعيين الأول وتوضع العلامة أمام إحدى الخانات (L. M-S.C) وهذا حسب كل إستراتيجيات أما في حالة الإجابة الخاطئة يتم وضع أما في حالة الإجابة الخاطئة يتم وضع رقم الصورة التي أشار إليها الطفل في الخانة المناسبة. إذ أخفق الطفل في التعيين الأولى، تعطى له فرصة ثانية، ويتم تدوين العلامة في الخانة(D2) وهي خاصه بالتعيين الثاني.

6.2.5. طريقة حساب النقاط:

في المرحلة الأولى يكفي حساب عدد العلامات (+) الموجوده داخل الأعمدة السبعة، ويتم وضع النتيجة النهائية في أسفل الورقة، وهذا تحت كل عمود حسب الترتيب التالي: L . C. D2. P. DA1. DA2

- النقطة N1: هي حصيله جمع النقاط الأعمدة الثلاثة (C.M-S.C) وفق القانون التالي:

$$N1 = L + M - S + C$$

- **النقطة N2:** يمكن التحصيل عليها انطلاقاً من النقطة (N1) بالإضافة إلى النقطة (D2) المحصل عليها من خلال التعيين التالي ثم بعد ذلك يتم تطبيق القانون التالي:

$$N2 = N1 + D2$$

- **النقطة P:** يتم الحصول عليها بجمع كل العلامات المحصل عليها في العمود الخاص بها ليطبق بعد ذلك القانون التالي:

$$P = \text{total} / (52 - N1) \cdot 100$$

- **النقطة A.c:** يتم حسابها انطلاقاً من النقطتين: N2. N1 الخاصة بالتعيين الأول والثاني، يتم بعد ذلك تطبيق القانون التالي:

$$A-c = (N2 - N1) \cdot 100 / (52 - N1)$$

- **النقطة C-D:** يتم حسابها انطلاقاً من نقطة A-C بتطبيق القانون التالي :

$$C-D = 100 - A-C - P$$

وإنطلاقاً من كل هذه النقاط المحسوبة يكن التواصل إلى التعرف على الإستراتيجيات التي يستعملها الطفل لفهم الحادثة وكذا التعرف على السلوك الذي يسلكه الطفل اتجاه هذه الحادثات سواء كانت الإجابات صحيحة أم خاطئة، وللحصول على كل هذه المعلومات يوجد في ورقة التنقيط منحنيين:

- المنحنى الأول الموجود في الورقة الأولى من ورقة التنقيط يسمح بالتعرف على مستوي الفهم عند الطفل، انطلاقاً من النقطتين N1 و N2
- المنحنى الثاني الموجود في الورقة الأخيرة، دائماً من ورقة التنقيط يسمح من التحقق من تجانس النتائج، وكذا التأكد من أن الطفل متموضع في المنطقة العادية.

7.2.5. طريقة العمل:

قمنا باتباع الطريقة لتطبيق الاختبار وهي الطريقة الفردية، أما التعليم فقد كانت نفس التعليم المعطاة في الاختبار بمعنى:

"أرني الصورة....." يتم شرح الطريقة لطفل بقولنا "سأقرأ عليك جملة، وما عليك الاستماع جيداً وأن تضع إصبعك على الصورة التي تتوافق مع الجملة."

8.2.5. الخصائص السيكومترية لاختبار الفهم الشفهي 052:

تم بناء اختبار إستراتيجيات الفهم الشفهي 052 من طرف الباحث ميرود محمد سنة 2008، في رسالة دكتوراه وبالعنوان " إستراتيجيات الفهم عند الطفل أحادي اللغة والطفل مزدوج اللغة وذلك بتكيف اختبار إستراتيجيات الفهم 052 لعبد الحميد خمسي 1987، وإجراء عليه التعديلات المطلوبة للغة العربية، تمت ترجمة الجمل الخاصة بصور الحداثات، والتي يقوم المختص بإلقائها على الطفل، أما الصور التي يقوم الطفل بالإشارة إليها لا تحتاج إلى تكيف، لأنها صور مألوفة لدى الطفل ولا توجد صور لا تتماشى مع ثقافة المجتمع الجزائري

صدق وثبات الاختبار:

لقد تم الاعتماد على الخصائص السيكومترية التي اعتمدها صاحب الاختبار لأن الاختبار مكيف على البيئة الجزائرية.

تم تطبيق الاختبار على عينة بلغت 60 تلميذ وتلميذة، ممتدرسين بالمدارس الجزائرية، وقد أعتمد الباحث ميرود محمد في حساب ثبات الاختبار على طريقة حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وتم حساب صدق الاختبار بطريقة الصدق المحكمين، بحيث قما بعرض الاختبار على مختصين منهم نفسانيين وأرطوفونين، ومنهم أساتذة في قسم علم النفس والبقية أخصائيين ممارسين، ولقد أجمع المحكمون على ملائمة الاختبار من حيث قياسه للصفة المراد دراستها .

6. إجراءات التطبيق :

بعد اختيار مكان البحث و المتمثل في المدارس الابتدائية و زيارتها في الدراسة الاستطلاعية و التي وفقها حددنا خصائص و مواصفات عينة الدراسة ، حيث قمنا بتطبيق مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة لفتحي مصطفى الزيات ، على تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من اجل تحديد عينة الدراسة و قمنا باتباع الخطوات وفق ما ينص عليه الاختبار ، حيث قمنا بالتطبيق على 78 تلميذ من قسمين السنة الرابعة ابتدائي ، حيث كان التطبيق احيانا في الفترات الصباحية و المسائية ، و بالاتفاق مع مدراء المؤسسات و المعلمين مقدما على برنامج اسبوعي لغرض اجراءات التطبيق ، حيث استغرقت مدة ثلاث اسابيع .

خطوات تطبيق مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة :

حيث قمنا باعطاء المعلمين عدة نسخ من المقياس للاجابة عنه حسب كل تلميذ من خلال تقديرات لمدى توتر هذه الخصائص السلوكية بدائما او غالبا او احيانا او نادرا او لا تنطبق .

وبعد انتهاء المعلمين من الاجابة على المقياس قمنا بحساب و ذلك طريق جمع قيم علامات (✓) داخل خانات التقدير، والدرجة الكلية للمقياس هي حاصل جمع قيم علامات (✓) في الخانات التقدير المضروبة + وزنها النسبي كالتالي : (+4 إذا كانت دائما)، (+3 إذا كانت غالبا)، (+2 إذا كانت أحيانا)، (+1 إذا كانت نادرا)، (+0 صفر إذا كانت لا تنطبق). حيث بلغ عدد التلاميذ العشرين قرائيا أربعة تلاميذ .

- مرحلة تطبيق اختبار الذاكرة الدلالية و اختبار الفهم الشفهي :

بعد تحديدنا لعينة الدراسة ، قمنا بتطبيق اختبارات الذاكرة الدلالية لعدد العزيسعد و الفهم الشفهي لعدد الحميد الخمسي وهذا بمساعدة الزملاء المختصين من اجل القياس الاختيارين عند العينة ، وفق اجراءات تطبيق ، وهنا وضعنا بعينا الاعتبار تطبيق الاختبارين في قسم فارغ مما جعلنا نطلب من المدير والمعلم في كل مدرسة تحديد وقت يساعد على هذا وفق السير العادي والطبيعي للمقرر التدريسي وبرنامج المعلم .

• خطوات تطبيق اختبار الذاكرة الدلالية :

اولا قمنا بتوضيح الاختبار لتلميذ و بعد ذلك اعطاء تعليمية له حسب كل بند بحيث يحتوي على 8 بنود مقتبسة من اختبارات القدرات اللغوية يتم من خلالها التعرف على قدرة الطفل في التكرار الدلالي للكلمات ، التكرار الدلالي للارقام ، انتاج التركيب الايقاعي الدلالي ، الاحساس و التمييز الفونولوجي ، فهم المفردات ، دلالة الصور ، التصنيف و الترتيب الدلالي ، الفهم و الربط الوظيفي الجمل .

و يتم الاجابة حسب التعليمية المطلوبة منه و الالتزام بالمدة الزمنية المحددة في كل بند .

• خطوات تطبيق اختبار الفهم الشفهي :

قمنا اولاً بتوضيح الاختبار و بعد ذلك التأكد من فهم الطفل معنى التعيين على اللوحة التي تحتوي على 4 صور و نقوم بتدريبه فاللوحة (O) الموجودة في البداية على النحو التالي :

قمنا بلعبه " أن سأقوم بقراءة جملة وأنت عليك أن تشير للصورة التي تناسب الجملة "

مثال:

1. أرني الصورة " البنت الصغيرة"

2. أرني الصورة" الرجل مربع اليدين"

و هدفنا كشف جوانب الاستراتيجيات التلميذ المعجمية و الصرفية النحوية و القصصية .

7. صعوبات الدراسة :

- وجود صعوبات في ايصال مضمون الدراسة للمعلمين .
- وجود صعوبات ايصال فكرة التطبيق لمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة .
- ضغط في التطبيق لتواجدنا في فترة امتحانات التلاميذ .
- ضيق الوقت لغلق المدارس بسبب فيروس الكورونا .

8. الأساليب الإحصائية :

يهتم الإحصاء بالبحث في البيانات بجمعها وتنظيمها، تحليلها واستقراء النتائج منها ثم اتخاذ القرارات بناء على ذلك. (عبد المنعم أحمد الدريد، 2006، ص35)

إن التحقق من الفرضيات بصفة دقيقة يحتاج إلى معالجات إحصائية مناسبة، فالهدف من استخدام الوسائل الإحصائية هو التوصل إلى مؤشرات كمية تساعدنا على التحليل، التفسير والتأويل والحكم، وبغرض الوصول إلى نتائج موضوعية وأحكام دقيقة فقد اعتمدنا في هذه الدراسة على بعض الأدوات الإحصائية والمتمثلة في:

• المتوسط الحسابي :

هو يساعد على معرفة مدى تماثل أو اعتدال صفات أو سلوك أفراد العينة.

والمتوسط الحسابي عبارة عن مجموع درجات عدد الأفراد. (عبد الحميد، 2007، ص132)

• معامل الارتباط سبيرمان :

سنقوم بتطبيق معامل ارتباط سبيرمان بحكم انه يمدنا بيانات كمية، وأيضا حجم العينة الذي يمكننا من حساب معامل الارتباط الذي يفسر طبيعة العلاقة، اتجاهها وقوتها حيث يستخدم هذا الأخير للتعرف على طبيعة وقوة العلاقة بين متغيرين أو أكثر (محمد خليل عباس، 2006، ص308)

خلاصة:

لقد أستعرض هذا الفصل الدراسة الميدانية للموضوع والمتمثلة في إجراءاتها المنهجية الخاصة بالمنهج المتبع في الدراسة، أهداف الدراسة الاستطلاعية وأدواتها وسيرورة تطبيقها وأهم نتائجها، والتي من خلالها تم التمهيد لإجراء أبرز خطوات تطبيق أدوات الدراسة الأساسية وسيتم التطرق في الفصل القادم لعرض بيانات ومعلومات هذه الدراسة الأساسية.

.

الفصل السادس:

عرض وتحليل نتائج الدراسة

تمهيد

1. عرض نتائج الدراسة

2. تحليل نتائج الدراسة

1.2. تحليل نتائج المتعلقة بالفرضية الاولى و تفسيرها

1.2. تحليل نتائج المتعلقة بالفرضية الثانية و تفسيرها

1.2. تحليل نتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة و تفسيرها

3. الإستنتاج العام

خلاصة

تمهيد:

بعد جمع البيانات لا بد من عرضها، وذلك بتقريبها وترتيبها وتصنيفها مما يعطي البحث طابعاً مميزاً بغاية دراستها وتحليلها بشكل يشخص ويوضح مدى وجود علاقات بين مختلف الخصائص المرتبطة بمتغيرات الدراسة، وذلك انطلاقاً من الفرضيات، المرتبطة بأهداف الدراسة ونتائجها، وبعد عرض بيانات نتائج الدراسة المتحصل عليها يتم تحليلها ومناقشتها، إذ يعتبر هذا الفصل بمثابة المخبر الذي يتم فيه فحص ومناقشة وتفسير الفروض الموضوعية حيث تأتي هذه المرحلة لا ستنتاج البيانات الكيفية والرقمية المجمعة والتي تترجم بما تتضمنه من دلالات علمية ليتم التوصل إلى استنتاجات موضوعية يقدم فيها الباحث الأدلة التي تبرهن نتائج الدراسة بتأكد أو نفي فرضياته، من خلال الربط بين النتائج المتحصل عليها في ضوء الفرضيات الموضوعية للدراسة والدراسات السابقة.

1. عرض نتائج الدراسة:

سنقدم فيما يلي النتائج المفضلة للمقاييس التي طبقت في الدراسة والمتمثلة في: مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة واختبار الذاكرة الدلالية والفهم الشفهي O52 للحالات الأربعة .

1.1. نتائج مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم القراءة (فتحي الزيات):

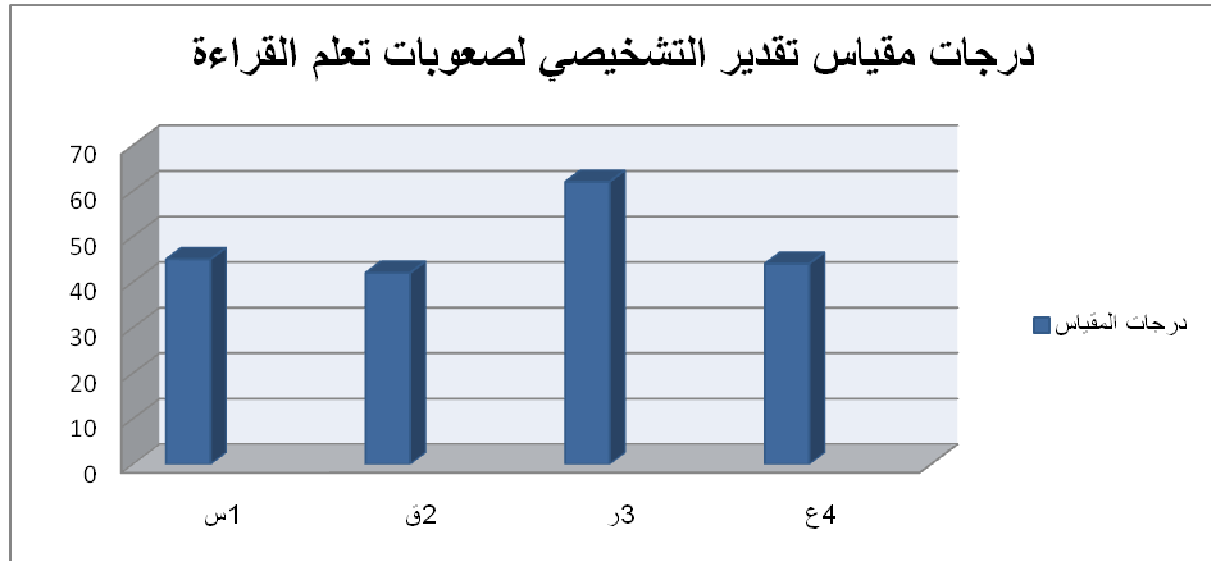
قمنا بتطبيق المقياس على أربعة تلاميذ من مدرسة العربي التبسي وحرث عبد القادر، حيث تم توزيعه على معلمي أقسام السنة الرابعة ابتدائي، ويجيب المعلم عن أسئلة المقياس التي يرى ويحزم أن هذه السلوكيات تتكرر أو موجودة عند التلاميذ محل الدراسة. وبعد تطبيق المقياس تم التحصل على النتائج التالية :

الجدول رقم (3) يوضح نتائج مقياس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم القراءة

درجات المقياس	التلاميذ المعسررين
45	1س
42	2ق
62	3ر
44	4ع

ملاحظة: درجات المقياس من (40 إلى 60) هي متوسطة الشدة والدرجات الأكثر من (61) تدل على أن عسر في القراءة شديد.

والشكل الموالي يوضح مجموع درجات الدراسة لمقياس التقدير التشخيصي لصعوبة تعلم القراءة



شكل رقم (2) رسم بياني يوضح درجات مقياس تقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة حسب نتائج المعروضة في شكل البياني رقم (2) فإن درجات المقياس تقدير التشخيصي لصعوبات القراءة للتلاميذ الأربعة تتراوح من 44 حتى 60 وهي متوسطة الشدة، وتلميذ 3ر درجاته عالية في مقياس 62 ذلك يدل على عسر في القراءة شديد.

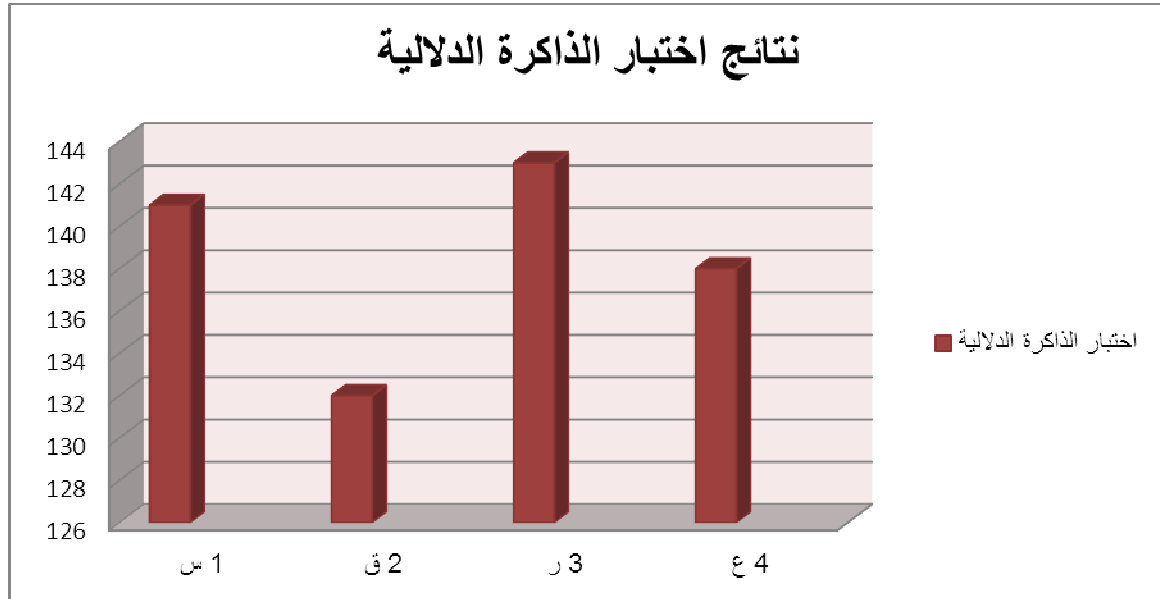
2.1. عرض نتائج اختبار الذاكرة الدلالية:

بعد تطبيق اختبار الذاكرة الدلالية وتدوين الإجابات، تم تنقيط كل حالة حسب كل بند تم حساب المجموع، والجدول التالي يوضح نتيجة كل تلميذ من مجموعة الدراسة في كل بند من بنود الاختبار ونتائجهم في الاختبار ككل.

الجدول رقم (4) يمثل عرض نتائج الحالات الأربعة لاختبار الذاكرة الدلالية

المجموع	الفهم والربط الوظيفي الجملي	التصنيف والترتيب الدلالي	تسمية الصور	فهم المفردات	الإحساس والتمييز الفونولوجي	التركيب الإيقاعي الدلالي	التكرار الدلالي للأرقام	التكرار الدلالي لل كلمات	
206/	30/	15/	75/	21/	20/	16/	09/	20/	
141	20	5	56	15	07	11	09	18	1س
132	18	5	56	15	07	06	09	16	2ق
143	20	10	62	18	05	09	09	10	3ر
138	20	07	61	17	07	06	09	11	4ع

والشكل الموالي يوضح نتائج حالات الأربعة في الذاكرة الدلالية



شكل رقم (3) رسم بياني يوضح نتائج الحالات الأربعة لاختبار الذاكرة الدلالية

حسب النتائج المعروضة في شكل البياني رقم (3) فإن نتائج الحالات لإختبار الذاكرة الدلالية هي : الحالة (1س) 141 والحالة (2ق) 132 والحالة (3ر) 143 والحالة (4ع) 138 من المجموع 206 وتمثل هذه النتائج العدد الإجمالي لنقاط اختبار الذاكرة الدلالية ، و كانت نتائج هذا الاختبار متوسطة و ذلك حسب الحالات الأربعة .

3.1. عرض نتائج اختبار الفهم الشفهي 052:

يتم عرض نتائج اختبار بالنسبة لكل إستراتيجية عند كل حالة على حدى، ليتم بعدها تجميعها وفق خصائص إحصائية معينة.

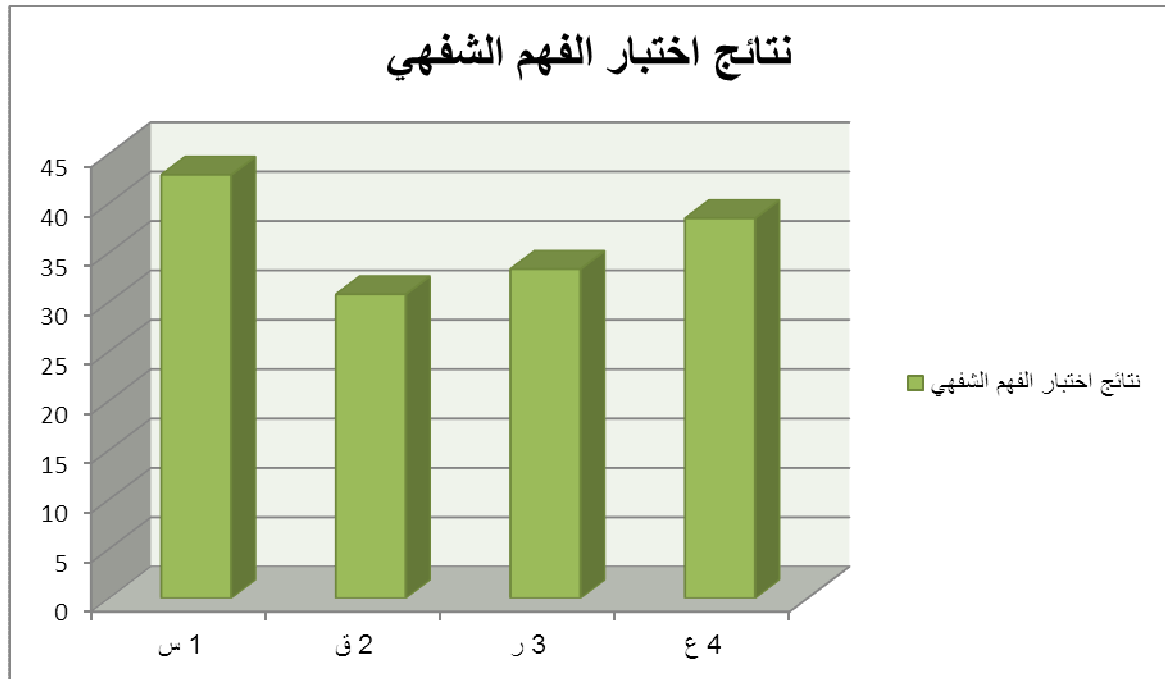
الجدول رقم (5) يمثل عرض نتائج الحالات الأربعة لاختبار الفهم الشفهي 052

C.D	A.C	N2	N1	AD2	AD1	P	D2	C	M.S	L	
42.88	35.71	43	38	0	0	21.41	7	6	17	15	1س
30.78	15.38	41	39	0	0	53.84	2	6	20	13	2ق
33.34	25	43	40	1	0	41.66	3	7	18	15	3ر
38.48	30.76	43	39	0	0	30.76	4	8	15	16	4ع

ملاحظة: (L) الإستراتيجية المعجمي، (M-S) الإستراتيجية النحوية الصرفية، (C) الإستراتيجية الصرفية، (N1) مجموع النقاط التعيين الأول ($N1=L+M-S+C$)، (N2) مجموع نقاط التعيين الثاني ($N2=N1+D2$)، (D2) سلوك المواظبة، (A-C) سلوك التصحيح الذاتي، (C-D) سلوك تغير التعيين.

- (L): مجموع الإجابات الصحيحة التي يحققها الطفل من مجموع 17 حادثة.
- (M-S): مجموع الإجابات الصحيحة التي يحققها الطفل من مجموع 23 حادثة.
- (C): مجموع الإجابات الصحيحة التي يحققها الطفل من مجموع 12 حادثة.

و الشكل التالي يوضح نتائج الحالات الأربعة في اختبار الفهم الشفهي O52



شكل رقم(4) رسم بياني يوضح نتائج اختبار الفهم الشفهي O52

حسب نتائج المعروضه في شكل البياني رقم(4) فإن نتائج الحالات لاختبار الفهم الشفهي هي : الحالة (1س) 42.88 و الحالة (2ق) 30.78 و الحالة (3ر) 33.34 و الحالة (4ع) 38.48 و تمثل هذه النتائج العدد الاجمالي لنقاط الاختبار الفهم الشفهي ، و كانت نتائج هذا الاختبار فوق المتوسط و ذلة حسب الحالات الاربعة .

2. تحليل نتائج الدراسة:

في ضوء الإشكالية والتساؤلات التي انطلقت منها الدراسة، والفرضيات التي تم اقتراحها كحلول مؤقتة لهذه التساؤلات، اعتمد للتحقيق منها على الأساليب الإحصائية التي كانت نتائجها كما سيتم عرضه بالترتيب حسب كل فرضية.

1.2. تحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى وتفسيرها:

تتضح نتائج الفرضية الرئيسية والتي مفادها " توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذاكرة الدلالية والفهم الشفهي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي المعسرين قرائيا بمدينة الاغواط " وذلك عن طريق استخدام اختبار ذاكرة الدلالية والاختبار الفهم الشفهي، ومعالجة هذه النتائج إحصائيا بمعامل ارتباط بيرسون فلقد تم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول التالي :

جدول رقم(6) يوضح العلاقة بين الذاكرة الدلالية والفهم الشفهي

العينة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
الذاكرة الدلالية	0.31	0.68
الفهم الشفهي		

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (4) يتضح لنا أن معامل الارتباط المحسوب يساوي (0.31) ومستوى دلالة إحصائية (0.68) وهي اكبر من (0.05) ، ومنه يمكن القول أن الفرضية الأولى لم تتحقق.

ومن خلال تسجيل مجموعة من الملاحظات عند جمع البيانات اثناء تطبيقنا لاختبار الذاكرة الدلالية واختبار الفهم الشفهي O52، لاحظنا تمكن التلاميذ من حل معظم الاجابات كل من الاختبارين بحيث كانت نتائج اختبار الذاكرة الدلالية تراوحت ما بين 132 الى 141 على 206 (المجموع) اي نتائج متوسطة، اما اختبار الفهم الشفهي O52 فان نتائج كانت ما بين 30,78 و 42,88 اي عادية (فوق المتوسط) .

وبالتالي لا توجد علاقة بين الذاكرة الدلالية والفهم الشفهي لدى تلميذ السنة الرابعة ابتدائي المعسرين قرائيا بمدينة الاغواط، وذلك حسب الحالات الاربعة ، وهذا يخالف ما جاءت به دراسة (بوسبنة يمينة) أن

نتائج الفهم اللغوي اللفظي كانت اقرب لنتائج الذاكرة الدلالية من الإنتاج اللغوي اللفظي، كما تشير أن الذاكرة الدلالية تؤثر على القدرة اللغوية اللفظية وأن تأثيرها على الفهم أكثر من تأثيرها على الإنتاج (بوسبته يمينة، 2013، ص22).

2.2. تحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية وتفسيرها:

تتضح نتائج الفرضية الثانية والتي مفادها " مستوى الفهم الشفهي لدى التلميذ السنة الرابعة ابتدائي المعسر قرانيا بمدينة الاغواط فوق المتوسط" في الجدول التالي :

جدول رقم(7) يوضح مستوى الفهم الشفهي

العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي
4	138.5	137
الفهم الشفهي		

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم(5) يتضح لنا أن المتوسط الحسابي يساوي (138.5) والمتوسط الفرضي(137) بالتالي إذا قارنا بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي نجد أن المتوسط الحسابي أكبر من المتوسط الفرضي ، ومنه نتوقع ان مستوى الفهم الشفهي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي المعسر قرانيا بمدينة الاغواط فوق المتوسط .

ومن خلال عرض النتائج وتسجيل مجموعة من الملاحظات عند جمع البيانات اثناء تطبيقنا لاختبار الفهم الشفهي 052، وينقسم الى جزأين مهمين كل واحد منهما يحمل في طياته اختبار بعض الاستراتيجيات والسلوكات الخاصة بمفهوم التعيين، حيث سجلنا نتائج فوق المتوسط في كل الاصعدة وخاصة الاستراتيجيات المعقدة مثل الاستراتيجية النحوية الصرفية والتي تترتب فهم الحادثة ووعي الابنية الكلامية داخل الجمل والنتيجة عن اكتساب مفاهيم الزمان والمكان مثل (تحت، فوق، وراء) . اما فيما يتعلق بالفهم الكلي والوعي بالأخطاء ليتسنى له تصحيحها وسلوك المواظبة والتصحيح الذاتي فكان المستوى فوق المتوسط . وهذا يدل على أن مستوى الفهم الشفهي عادي لدى تلميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي عسر القراءة .

كما جاءت نتائج هذه الفرضية منافية لما جاءت به دراسة " دحال سهام " أن مستوى الفهم الشفهي لفئة الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة ضعيف بالمقارنة مع نتائج فئة الأطفال العاديين، هذا ما تؤكد الفرضية الجزئية، فأى مشكل على مستوى الاستراتيجيات النحوية الفورية يؤثر بالضرورة على الاستراتيجيات النحوية الكلية (دحال سهام، 2005) .

3.2. تحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة وتفسيرها

تتضح نتائج الفرضية الثالثة والتي مفادها " مستوى الذاكرة الدلالية لدى التلاميذ السنة الرابعة ابتدائي المعسرين قرائيا بمدينة الاغواط متوسط " في الجدول التالي:

جدول رقم(8) يوضح مستوى الذاكرة الدلالية

العينه	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي
4	39	39
الذاكرة الدلالية		

من خلال هذه النتائج يتضح لنا أن المتوسط الحسابي يساوي المتوسط الفرضي (39) ، ومنه نتوقع ان مستوى الذاكرة الدلالية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي المعسرين قرائيا بمدينة الاغواط متوسط .

و من خلال عرض نتائج وتسجيل مجموعة من الملاحظات عند جمع البيانات اثناء تطبيقنا لاختبار الذاكرة الدلالية، ينقسم الى 8 بنود كل واحد يحمل في طياته التعرف على قدرات الطفل، فيما يخص بنود (التكرار الدلالي الكلمات، التكرار الدلالي للأرقام، التركيب الايقاعي الدلالي، فهم المفردات تسمية الصور، التصنيف والترتيب الدلالي، فهم والربط الوظيفي الجمل) فقد تمكن التلاميذ من حل معظم اسئلة، اما فيما يخص بند التكرار الدلالي للأرقام فقد تمكن منه كل التلاميذ عكس بند الاحساس والتمييز الفونولوجي لم يتمكن منه وذلك عدم استيعابهم لكلمة النغمة (Rime)

وهذا يدل على ان مستوى الذاكرة الدلالية لدى التلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي عسر القراءة هو مستوى متوسط، وكما أشارت إليه دراسة **1986 swanson** أجريت لمعرفة مدى ارتباط عملية التشفير لدى ذوي صعوبات التعلم في القراءة بعيوب الذاكرة السيمانية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أداء ذوو صعوبات القراءة أقل من العاديين وأنهم أقل مقدرة على توزيع الانتباه تبعا لتعليمات المهمة، كما وجدت فروقا في نوعية فعالية توزيع مصادر الانتباه بين المجموعتين.

3. الاستنتاج العام:

من خلال عرض و تحليل و مناقشة فرضيات الدراسة توصلنا الى ما يلي :

1- لا توجد علاقة بين الذاكرة الدلالية و الفهم الشفهي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي معشرين قرائيا بالاغواط .

2- نتوقع ان مستوى الفهم الشفهي لدى التلاميذ السنة الرابعة ابتدائي المعشرين قرائيا بالاغواط فوق المتوسط .

3- نتوقع ان مستوى الذاكرة الدلالية لدى التلاميذ السنة الرابعة ابتدائي المعشرين قرائيا بالاغواط متوسط .

ومن خلال هذا نستنتج لا يوجد ترابط و علاقة بين المتغيرين الذاكرة الدلالية و الفهم الشفهي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي المعشرين قرائيا ، و كذلك من خلال تسجيل الملاحظات اثناء تطبيقنا لاختبارين O52 لفتحي مصطفى الزيات و مقياس الذاكرة الدلالية لعبد العزيز سعد، توصلنا الى ان مستوى الفهم الشفهي فوق المتوسط في كل الاصعدة وخاصة الاستراتيجيات المعقدة مثل الاستراتيجية النحوية الصرفية والتي تترتب فهم الحادثة ووعي الابنية الكلامية داخل الجمل والنتيجة عن اكتساب مفاهيم الزمان، اما مستوى الذاكرة الدلالية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي المعشرين قرائيا فكان متوسط وذلك من خلال التعرف على القدرات الطفل في التكرار الدلالي للأرقام و للكلمات و في فهم المفردات ... الخ.

خاتمة

خاتمة :

صمم البحث الحالي لدراسة الذاكرة الدلالية وعلاقتها بالفهم الشفهي لدى تلاميذ ذوي عسر القراءة، فقد تكونت عينة البحث من 4 تلاميذ يعانون من اضطراب عسر القراءة تم اختيارهم وفقاً للطريقة القصدية من مستوى السنة الرابعة بمدرستين ابتدائيتين بالأغواط، ولضمان التقيد بمنهجية علمية لدراسة الموضوع، أجريت دراسة استطلاعية بهدف إجراء ميداني لخطوات البحث، للتأكد من قابلية الانطلاق في الدراسة الفعلية حيث تضمنت الدراسة استطلاعية الإجراءات المتعلقة بالمكان والزمان والمنهج المتبع والأدوات التشخيصية المتمثلة في بطارية مقياس التقدير التشخيصية لصعوبات تعلم قراءة، وتناولت مكان إجراء الدراسة وعدد العينة والاختبارات التي طبقت في هذا الجزء هي اختبارات الذاكرة الدلالية التي يتناولها البعد الدلالي الفونولوجي للذاكرة واختبار الفهم الشفهي 052 الذي يقيم الفهم في الوضعية الشفهية ويكشف عن استراتيجيات الفهم، وقد تبيننا المنهج الوصفي الذي يهدف إلى وصف العلاقة القائمة بين متغيرين، كما تمت معالجة نتائج الدراسة باستخدام الأسلوب الإحصائي معامل ارتباط بيرسون والمتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي، لتمثيل النتائج إحصائياً

تؤكد على مصداقية النتائج وعليه خلصت الدراسة الحالية على النتائج التالية:

- لا توجد علاقة بين الذاكرة الدلالية والفهم الشفهي لدى تلميذ السنة الرابعة ابتدائي المعسرين قرائياً بمدينة الأغواط

- مستوى الفهم الشفهي لدى تلميذ السنة الرابعة ابتدائي المعسرين قرائياً بمدينة الأغواط فوق المتوسط

- مستوى الذاكرة الدلالية لدى تلميذ السنة الرابعة ابتدائي المعسرين قرائياً بمدينة الأغواط متوسط
- نشير في الأخير إلى أنه لا يمكن تعميم النتائج على المجتمع بل تبقى النتائج محصورة على مجموعة الدراسة فقط في إطار الحدود المكانية، الزمانية، البشرية وأدوات جمع البيانات التي استخدمت.
- كما نسعى لأن تكون هناك دراسات لاحقة تتعمق أكثر في مختلف الوظائف النفسية اللغوية المعرفية خاصة عند فئة المعسرين قرائياً.

الاقتراحات :

من خلال هذه الدراسة التي تناولت جانبا نظريا وآخر تطبيقيا حول موضوع علاقة بين الذاكرة الدلالية والفهم الشفهي لدى تلاميذ ذوي عسر القراءة (السنة الرابعة ابتدائي)، يمكننا في النهاية ومن خلال النتائج التي تم التوصل إليها تقديم بعض الاقتراحات التي تخص هذا الموضوع والتركيز على النقاط التالية :

- لابد من الاهتمام بفئة عسيري القراءة من قبل الأولياء والمعلمين الأخصائيين الذين هم بمثابة التشخيص الأولي لمثل هذه الاضطرابات وذلك بالتكفل الجيد.
- التشجيع على البدء المبكر للقراءة لتطوير المهارة وتوظيفها في مجال فهم الجمل والنصوص.
- استخدام الصور والبطاقات وألعاب الحروف لتسهيل الاستيعاب.
- التكرار القرائي من قبل المعلمين والأولياء من أجل الترسخ.
- التأكيد على العمل التعاوني المشترك بين المختصين والأولياء الأمور، وذلك من خلال عقد اجتماعات دورية ومنتظمة للتداول والتشاور والاتفاق حول خطة عمل مشتركة تبين الإمكانيات الحالية، البقايا والأهداف التربوية من التكفل بهؤلاء التلاميذ، وأيضا مصيرهم مستقبلا.
- ضرورة إعداد معلمين ملمين بصعوبات التعلم من أجل تهيئة تلميذ المعسر قرائيا وتأهيله للتكيف تدريجيا وتجاوز مشكلاته التي تتعلق بالأداء القرائي.
- ضرورة توظيف مختصين صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية للتكفل بهذه الفئة.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع باللغة العربية:

1. أبي الفاضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور، لسان العرب، المجلد 11، بيروت.
2. أحمد عبد الكريم حمزة (2008) سيكولوجية عسر القراءة، ط1، الأردن: دار الثقافة لنشر والتوزيع.
3. أحمد محمود الحوامد (2019) استراتيجيات التعامل مع صعوبات التعلم، ط1، عمان: دار ابن النفيس للنشر والتوزيع.
4. أني ديمون (2006) الدسلكسيا " اضطرابات اللغة في الأطفال، ط1، القاهرة: دار الثقافة لنشر والتوزيع.
5. أديب محمد الخالدي ومفتاح محمد عبد العزيز (2010) علم النفس العصبي neuropsychology ، ط1، دار النشر والتوزيع.
6. بطرس حافظ بطرس (2009) تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ط3، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
7. بوسبنة يمينة عقيدة اعتدال (2013) نشاط الذاكرة الدلالية وتأثيرها على القدرة اللغوية اللفظية لدى حالات متلازمة داون، المجلد 3، الجزائر.
8. جاد البحيري وآخرون (2012) الدسلكسيا، ط2، الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.
9. جمعة السيد يوسف (1997) سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، ب ط، القاهرة: درا الثقافة لنشر والتوزيع.
10. جاب الله علي سعد، (2007) تنمية المهارات اللغوية "إجراءات تربوية"، ط1، القاهرة.
11. رافع النصير الزغول وعماد عبد الرحيم الزغول (2004) علم النفس المعرفي، ط1، الاردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
12. سليمان عبد الواحد يوسف ابراهيم (2010) المرجع في صعوبات التعلم النمائية والاكاديمية والاجتماعية والانفعالية، ط1، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
13. سليمان عبد الواحد يوسف (2013) صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية، ط1، عمان الاردن: مؤسسة الوراق لنشر والتوزيع.
14. سامي عبد القوى (2011) علم النفس العصبي الأسس وطرق التقييم، ط2، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

15. سيدراك كو لينجفورد (2003) مشكلات تعلم القراءة عند الأطفال "رؤية علاجية"، ط1، القاهرة: مجموعة النيل العربية.
16. عبد المنعم أحمد الدردير (2006) الإحصاء البارامترى واللا بارامترى في اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والإجتماعية، ط1، القاهرة: علم الكتب لنشر والتوزيع.
17. عبير طوسون أحمد (2013) التدريب الميداني في مجال صعوبات التعلم، ط1، القاهرة: دار الزهراء.
18. عدنان يوسف العتوم (2004) علم النفس المعرفي، ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
19. عبد الحميد عبد المجيد البلداوي (2007) أساليب البحث العلمي والتحليل الإحصائي (التخطيط للبحث وجمع وتحليل البيانات يدويا وباستخدام برنامج sps)، ط1، عمان: دار الشروق لنشر والتوزيع.
20. فتحي مصطفى الزيات (2007) صعوبات التعلم الإستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية، ط1، القاهرة: دار النشر للجامعات مصر.
21. فكري لطيف متولي (2015) مشكلات التعلم النمائية الأكاديمية، ط1، مكتبة الراشد ناشرون.
22. فتحي السيد عبد الرحيم وآخرون (1992) سيكولوجية الأطفال الغير عاديين، لا ط، الكويت.
23. فتحي مصطفى الزيات، بطارية مقياس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية LDDRS، جامعة الخليج العربي.
24. لمى بندق بلطجي (2010) صعوبات القراءة (تشخيصها ووضع خطط عمل فردية لعلاجها)، ط1، لبنان: دار العلم للملايين.
25. موسى محمد عمايري (2015) اللغة وصعوبات القراءة، ط1، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
26. محمد على كامل محمد (2006) صعوبات التعلم الأكاديمية بين الاضطراب والتدخل السيكلوجي، ط1، القاهرة: دار الطلائع لنشر.
27. مروان عبد المجيد ابراهيم (2000) أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، ط1، عمان: مؤسسة الوراق.
28. محمد خليل عباس وآخرون (2003) مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط1، عمان: دار المسيرة لنشر والتوزيع والطباعة.

29. نازك أحمد التهامي وآخرون (2018) المرجع في صعوبات التعلم وسبل علاجها، ط1، دار العلم والإيمان لنشر والتوزيع.
30. نصر الدين جابر (2015) دروس في علم النفس الفيزيولوجي منشورات مخبر الدراسات النفسية والاجتماعية، ط1، جامعة محمد خضير بسكرة.
31. هند عصام العزازي (2014) صعوبات التعلم والخوف من المدرسة، ط1، القاهرة: درا الثقافة لنشر والتوزيع.
32. صلاح عميرة علي (2005) صعوبات تعلم القراءة والكتابة التشخيص وعلاج، ط1، عمان: دار الحنين لنشر والتوزيع.
33. أدافر لامياء (2012) دراسة الفهم للغة الشفهية لدى الطفل المصاب بالتوحد بعد إخضاعه لإعادة تربية صوتية، شهادة التخرج الماجستير في الارطفونيا، جامعة الجزائر2.
34. أجد محمد العربي (2013) علاقة الحلقة الفونولوجية باستراتيجيات الفهم عند الأطفال المتأخرين لغويا، شهادة التخرج الماستر في الارطفونيا، جامعة الجزائر2.
35. بوخرار أسيا (2010) اضطرابات المفكر البصرية-الفضائية وأثرها على تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي، شهادة الماجستير، في علم النفس العصبي، جامعة الجزائر2.
36. بشير محجوبة (2018) دور برنامج المقترح في التنمية الذاكرة الدلالية عند التخلفين ذهنيا إعاقه خفيفة، شهادة الماستر، في الارطفونيا، جامعة مستغانم.
37. تسناوت صافية، 2010، دراسة صعوبات الفهم التركيبي والدلالي للغة الشفهية لدى المصابين بمتلازمة داون، شهادة التخرج الماجستير في الارطفونيا، جامعة الجزائر2.
38. جهيد سعد العايب (2017) الذاكرة الدلالية لدى ذوي عسر القراءة، شهادة الماستر في علوم التربية، جامعة الوادي.
39. دحال سهام (2005) دراسة وتحليل استراتيجيات الفهم الشفهي عند الطفل المصاب بصعوبات التعلم القراءة، شهادة التخرج الماجستير في علم النفس اللغوي والمعرفي، جامعة الجزائر.
40. سارة عبد النبي (2016) تقييم إستراتيجيات الفهم الشفهي عند المتخلفين ذهنيا، شهادة الماستر، في الارطفونيا، جامعة ام البوقي.

41. شلابي عبد الحفيظ(2017) اختبار عسر القراءة لأطفال المرحلة ابتدائية، شهادة التخرج الدكتوراه في علم النفس المرضي للنمو، جامعة تلمسان.
42. شرفوح البشير(2006) انعكاس عسر القراءة علي السلوك العدواني لدي المعسورين، شهادة التخرج دكتوراه الدولة في علم النفس العيادي، جامعة الجزائر
43. شعباني مليكة(2005) دور تدريس الفهم الشفهي في تطوير اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة سادسة ابتدائي، شهادة التخرج الماجستير في علم النفس اللغوي والمعرفي، جامعة الجزائر 2.
44. لعجال ياسين(2009) دراسة الذاكرة الدلالية لدي الطفل المصاب بالذهان، شهادة التخرج الماجستير في علم النفس اللغوي والمعرفي، جامعة الجزائر .
45. ملياني فاطمة زهرة(2017) علاقة الذاكرة العاملة بالفهم الشفهي عند الأطفال المصابين بعسر القراءة، شهادة الماستر، في الارطفونيا، جامعة مستغانم.
46. مريم معزيز(2015) الذاكرة الدلالية عند الطفل عسير الحساب، شهادة الماستر، في الارطفونيا، جامعة أم البواقي.
47. محمد ميرود(2008) إستراتيجيات الفهم عند الطفل أحادي اللغة الطفل مزدوج اللغة، شهادة الدكتوراه، في علم النفس اللغوي المعرفي، جامعة الجزائر .
48. مرياح أحمد تقي الدين(2015) عسر القراءة وعلاقته بالتوافق النفسي لدى عينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، شهادة الماجستير، في علوم التربية، جامعة تيزي وزو.
49. مجمع اللغة العربية(1997)
50. شنتوي مسعد (2003) المخ والذاكرة وسائل طبيعة وغذائية لتحسين عمل الذاكرة ووقاية المخ من أمراض الشيخوخة، مجلة أسبوط للدراسات البيئية.
51. بن يطو جلو،(علم النفس/ التعليم)، 2013، الجزائر: جامعة عمار تليجي بالاغواط ، مجلة العلوم الاجتماعية ،

المراجع باللغة الاجنبية:

52. Bloch.h. et al (1993) **dictionnaire de la psychologique**. Paris.
Larousse nouvelle édition octobre
53. Brin Frédérique et al(2004) **dictionnaire d orthophonie**.france.

54. Clark(1977)
55. Smith Frank (1975) **Compréhension et apprentissage un cadre de référence pour l'enseignement.** Sans tome. Sans édition

قائمة الملاحق

الملحق رقم 01 بطارية مقياس التقدير التشخيصية لصعوبات تعلم القراءة

بطارية مقياس التقدير التشخيصية

لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية
LDDRS

مقياس التقدير التشخيصي
لصعوبات القراءة



إعداد الأستاذ الدكتور
فتحي مصطفى الزيات
أستاذ علم النفس المعرفي وصعوبات التعلم
مدير برنامج صعوبات التعلم
جامعة الخليج العربي

بطارية مقاييس التقدير الشخصية

لصعوبات التعلم (صعوبات القراءة)

عزيزي الأب / عزيزتي الأم / عزيزي المعلم/ عزيزتي المعلمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

- هدف المقاييس إلى الكشف عن التلاميذ ذوي اضطرابات أو صعوبات التعلم الذين يتوالت لديهم ظهور بعض أو كل الخصائص السلوكية المتعلقة باضطرابات أو صعوبات التعلم النوضحة فيما بعد.
- وقد أعدت هذه المقاييس هدف الحصول على تقديراتكم لدى تواتر هذه الخصائص السلوكية لدى بعض أبنائكم أو بعض تلاميذكم.
- ولذا فإن معرفتكم الجيدة بالطفل أو بالتلميذ موضوع التقدير وتكرار ملاحظتك لهذه الخصائص السلوكية لديه، ضرورة للاستخدام الصحيح لهذه المقاييس والحكم والتقدير الصادق من خلالها.
- ومن ثم فإن الاهتمام بقراءة كل فقرة أو خاصية سلوكية وتقدير مدى تواتر ظهورها لدى الابن أو الطفل أو التلميذ موضوع التقدير يعد أمراً أساسياً عند الاستجابة على هـ - هذه المقاييس، وفي التشخيص الجيد لهذه الصعوبات أو الاضطرابات.
- تمتاز الاستجابة على هذه المقاييس في مدى خماسي بين:
دائماً (٤) ، غالباً (٣) ، أحياناً (٢) ، نادراً (١) ، لا تنطبق (صفر).
- والطلوب منك أخي الأب / أخي الأم / أخي الزميل المعلم/ أخي الزميلة المعلمة:
قراءة الفقرات بعناية ثم وضع علامة ✓ أمام الفقرة وفي خانة التقدير الذي تراه أكثر انطباقاً على الابن أو الطفل أو التلميذ موضوع التقدير على النحو التالي:

تحت دائماً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	دائماً
أو تحت غالباً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	غالباً
أو تحت أحياناً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	أحياناً
أو تحت نادراً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	نادراً
أو تحت لا تنطبق	إذا كان تقديرك أن هذه الخاصية بالنسبة للتلميذ	لا تنطبق

- هذه الفقرة خاصة بالمعلمين والمعلمات فقط.
- عزيزي المعلم / عزيزتي المعلمة، تستغرق الاستجابة على فقرات هذه المقاييس م - ن خمسة - عشرة ر إلى عشرين دقيقة في المتوسط لكل تلميذ، ولضمان سلامة التقدير يرجى عدم الاستمرار في الاستجابة عليها لأكثر من ستة تلاميذ في الجلسة الواحدة.

والآن فقرات المقاييس.

شكراً لك أخي الزميل الموقر على تعاونك وسعة صدرك.



(٦) مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة						
اسم القائم بالتقدير:		الوظيفة:		تاريخ التقدير:		
الدرجة:		الجنس:		عدد حصص ترددك على التلميذ:		
يقصد بصعوبات القراءة: ضعف أو قصور القدرة على التعرف على الحروف والكلمات والجمل والفهم القرائي لعاني ومضامين النصوص القرائية.						
صعوبات القراءة من أكثر الصعوبات الأكاديمية التي تثير الإزعاج نظراً لاعتماد كافة مدخلات التعلم على القراءة، ومن ثم تـؤثر كفاءة القراءة على استيعاب كافة الأنشطة العرفية والأكاديمية والهارية.						
التعليمات:						
في رأيك الشخصي، إلى أي حد يظهر التلميذ موضوع التقدير أشكال السلوك المذكورة فيما يلي. ضع علامة(√) تحت ألق - دير الذي تراه منطبقاً على التلميذ موضوع التقدير.						
اسم التلميذ		موضوع التقدير:		الصف:		الدرجة:
م	الخصائص / السلوك					
١	يبدو عصبياً – متململاً – عبوساً عندما يقرأ.					
٢	يقرأ بصوت مرتفع وحاد – يضغط على مخارج الحروف.					
٣	يقاوم القراءة، يبكي، يفتت والقاطع والكلمات.					
٤	يفقد مكان القراءة، ويعيد ما يقرأ بصورة متكررة.					
٥	ينطق بطريقة متقطعة متشنجة خلال القراءة.					
٦	يبدو قلقاً مرتبكاً، يقرب مواد القراءة من عينيه.					
٧	يحذف بعض الكلمات، يقفز من موقع إلى آخر أثناء القراءة.					
٨	يستبدل بعض الكلمات بكلمات أخرى غير موجودة بالنص.					
٩	يعكس/ أو يستبدل بعض الحروف والكلمات.					
١٠	يخطئ في نطق الكلمات/ يعاني من سوء نطق الحروف.					
١١	يقرأ دون أن يبدي نوع من الفهم لما يقرأ.					
١٢	يقرأ الكلمات بترتيب خاطئ.					
١٣	يبدي ترددا عند الكلمات التي لا يستطيع نطقها.					
١٤	يجد صعوبة في التعرف على الحروف والقاطع والكلمات.					
١٥	يجد صعوبة في استنتاج الحقائق والمعاني الواردة في النص.					
١٦	يفشل في إعادة مضمون قصة قصيرة بعد قراءتها.					
١٧	يعجز عن استنتاج الفكرة الرئيسية لما يقرأ.					
١٨	يقرأ بطريقة متقطعة: حرف حرف، مقطع مقطع، كلمة كلمة.					
١٩	يقرأ بصوت مرتفع وحاد، ومتشنج.					
٢٠	يجد صعوبة في استخدام النقط والفواصل والوقف عند القراءة.					

مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية (صفحة التقدير والتشخيص)

القسم الأول:		البيانات الشخصية عن التلميذ والفحص:							
اسم التلميذ:		ذكر ☐ أنثى ☐ الصف:							
		يوم	شهر	سنة	الدرجة:				
تاريخ التقدير					اسم القائم بالتقدير:				
تاريخ الميلاد					الوظيفة:				
السن					الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐				
القسم الثاني:		تسجيل الدرجات والتخطيط البياني							
درجات مقاييس التقدير (خام) ومئينيات									
المقاييس	الخام	المتوسط	المئين	المقاييس	الخام				
١ الانتباه				٥ الذاكرة					
٢ الإدراك السمعي				٦ القراءة					
٣ الإدراك البصري				٧ الكتابة					
٤ الإدراك الحركي				٨ الرياضيات					
التخطيط البياني لمقاييس التقدير (خام)									
الدرجة الخام	الانتباه	الإدراك السمعي	الإدراك البصري	الإدراك الحركي	الذاكرة	القراءة	الكتابة	الرياضيات	مدى حدة أو شدة الصعوبة
٢٠ - أقل من ٢٠									عالي / لا صعوبات
٢١ - أقل من ٤٠									خفيفة
٤١ - أقل من ٦٠									متوسطة
٦١ فأكثر									شديدة
القسم الثالث:		الاستنتاجات التشخيصية							
١	(أ) احتمال ألا تكون لدى التلميذ صعوبة. هذا التشخيص يقوم على أساس أن جميع درجات التلميذ في مقاييس التقدير التشخيصية تقل عن الدرجة (٢٠)، أو أن متوسط الدرجات أقل من الدرجة (٢٠).								
	(ب) احتمال أن تكون لدى التلميذ صعوبة تعلم تتراوح بين الخفيفة والشديدة على النحو التالي: هذا التشخيص يقوم على أساس زيادة واحدة أو أكثر من درجات التلميذ في مقاييس التقدير التشخيصية على (٢٠)، (من ٢١ - أقل من ٤٠، خفيفة)، (من ٤١ - ٦٠ صعوبات متوسطة)، (أكبر من ٦١ صعوبات شديدة).								
بجالات صعوبات التعلم (ضع علامة في الربع على يمين ما ينطبق على التلميذ)									
☐	الانتباه	☐	الذاكرة						
☐	الإدراك السمعي	☐	القراءة						
☐	الإدراك البصري	☐	الكتابة						
☐	الإدراك الحركي	☐	الرياضيات						
☐	(ج) يحتمل أن يكون لدى التلميذ صعوبة تعلم. هذه النتيجة التشخيصية تقوم على أساس أن إحدى درجات التلميذ على مقاييس التقدير = (٤١ - فأكثر).								

الملحق رقم 02 مقياس الذاكرة الدلالية عبد العزيز سعد

ورقة التقييم ***

- تاريخ إجراء الاختبار:

- الاسم واللقب :

- الجنس:

- السن :

- مكان الاختبار:

- معلومات إضافية :

بنود الاختبار	الإجابات الصحيحة	الإجابات الخاطئة	بدون إجابة	المجموع
1- التكرار الدلالي للكلمات				20/
2- التكرار الدلالي للأرقام				09/
3- التركيب الإقاعي الدلالي				16/
4- الإحساس والتمييز الفونولوجي				20/
5- فهم المفردات				21/
6- بند تسمية الصور				75/
7- بند التصنيف و الترتيب الدلالي				15/
8- بند الفهم والربط الوظيفي الجمل				30/
المجموع				206/

العلامة	
الملاحظة	

الملحق رقم (2): مقياس الذاكرة الدلالية-عبد العزيز سعد

1-التكرار الدلالي للكلمات:

العمود أ	العمود ب	التكرار اللفظي	الربط الدلالي
قط	الشمس		
العشاء	الليل		
الجري	الشراب		
الماء	الأخضر		
المدينة	حيوان		
الأشجار	البيوت		
المفتاح	سباق		
الضوء	الكرة		
الطاولة	القسم		
اللعب	القفل		
المجموع الجزئي		/10	/10
المجموع الكلي		/20	

الإجابة النموذجية

العمود أ	العمود ب	التكرار اللفظي	الربط الدلالي
قط	حيوان	1	1
العشاء	الليل	1	1
الماء	الشراب	1	1
الجري	سباق	1	1
المدينة	البيوت	1	1
الأشجار	الأخضر	1	1
الضوء	الشمس	1	1
الطاولة	القسم	1	1
المفتاح	الففل	1	1
اللعب	الكرة	1	1
		1	1
المجموع الجزئي		10	10
المجموع الكلي		20/	

2- التكرار الدلالي للأرقام:

المجموعات	السلاسل	التنقيط 1 أو 0
المجموعة أ	9-5-3	
	7-4-2	
	3-2-5	
المجموعة ب	9-2-7-4	
	2-5-8-3	
	1-6-2-7	
المجموعة ج	9-5-8-1-3	
	2-7-3-8-4	
	3-8-1-6-9	
المجموع		/9

1- التركيب الإيقاعي الدلالي:

التنقيط 0 أو 1	المجموعات الإيقاعية	التنقيط 0 أو 1	المجموعات الإيقاعية	التنقيط 0 أو 1	المجموعات الإيقاعية
	.13 ** ** *		.7 * * * *		.1 ***
	.14 ** ****		.8 * * * * *		.2 * * * *
	.15 * * * * *		.9 * * * * *		.3 * * *
	.16 * * * * *		.10 * * * * *		.4 * * *
/16	المجموع		.11 * * * * *		.5 * * * *
			.12 * * * * *		.6 * * * *

4- الإحساس والتمييز الفونولوجي:

أزواج المقاطع	الإجابة الصحيحة	إجابة الطفل	التنقيط 0 أو 1
1 Frit Pris	نعم		
2 Mal Bal	نعم		
3 Dens Rat	لا		
4 Dens Camp	نعم		
5 Coin Soin	نعم		
6 Pois Trois	نعم		
7 Poing Fic	لا		
8 Mau Clou	نعم		

		لا	Cru	Cuit	9
		لا	Mer	Thym	10
		نعم	Troi	Bot	11
		لا	Fin	Pur	12
		نعم	gond	Bond	13
		لا	Pain	Mie	14
		نعم	Craie	Baie	15
		لا	Faim	Fut	16
		نعم	Vin	Rein	17
		لا	Bout	Bol	18
		نعم	Rue	Due	19
		لا	Chat	Chut	20
/20	المجموع				

5 - فهم المفردات:

المفردات	التنقيط 1 أو 0	الأجزاء المقابلة
مجموعة الألوان		
1. بنفسجي		
2. رمادي		
3. بني		
4. أحمر		
5. أزرق		

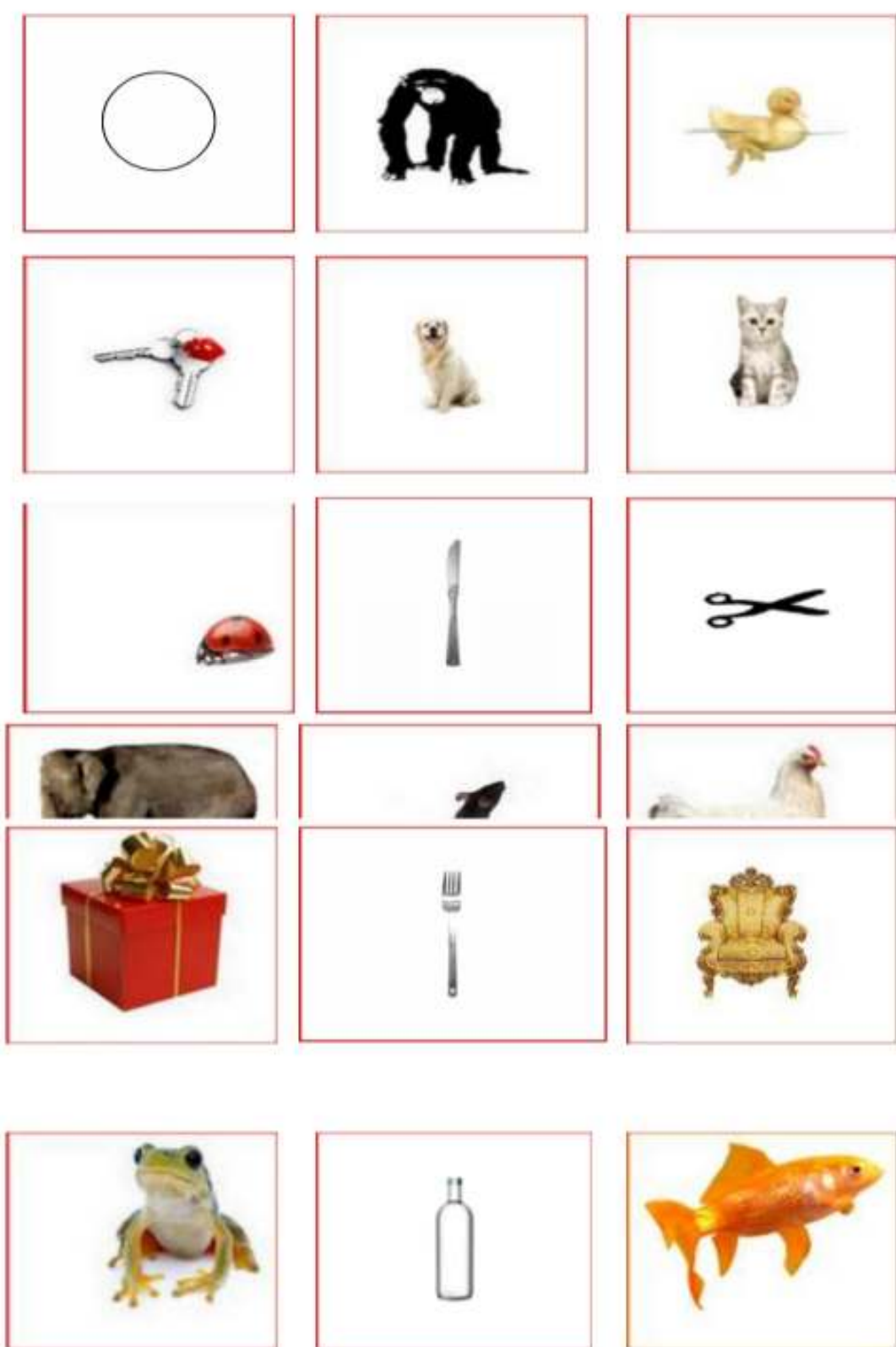
		6. أخضر
مجموعة الأشكال		
		1. مربع
		2. مثلث
		3. مستطيل
		4. بيضوي
		5. مكعب
		6. نجمة
مجموعة أجزاء الجسم		
تحدد هذه الأجزاء على جسم الطفل		1. الذراع
		2. الرقبة
		3. الجبهة
		4. الأذنين
		5. الذقن
		6. الركبة

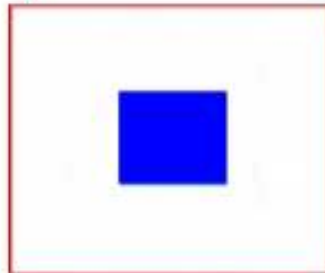
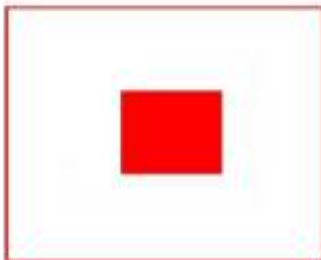
		7. الإبهام
		8. ظفر
		9. الجفن
	/21	المجموع

6- بند تسمية الصور:

الصور المقدمة في بند التسمية :









7. بند التصنيف و الترتيب الدالى :

التعليمات :

-ضع الحيوانات معا.

[dir alhajawanat maea baed]

- ضع الغير حيوانات معا .

[dir alimašihajawanat maea baed]

التصنيف متخصص

- ضع الأسماك معا.

[awdir alhout maea baed]

- ضع الحيوانات التي تعيش في الدار معا .

[dir alhajawanat aliteiš fadar maea baed]

- ضع الحيوانات المفترسة .

[dir alhajawanat almoftarisa maea baed]

- ضع الطيور معا.

[dir aṭōjur maea baed]

- ضع الخضر معا و الفواكه معا .

[dir axodra maea baed walfakia maea baed]

-ضع وسائل النقل معا.

[dir wasail tāe anaql maea baed]

- ضع الألعاب معا و أدوات العمل معا.

[dir axodra maea baed walfakia maea baed]

- ضع لوازم المطبخ معا مثل الصحن.

[dir adawat' lmatbax maea baed kima atabsi]

- ضع الأشكال و الألوان معا.

[dir al'aškal wal'alwan maea baed]

-ضع الحشرات معا مثل الفراشة .

[dir al'hašarāt maēa baed kima' lfaraša]

- ضع الأشياء الأخرى التي ليس لها صنف في المجموعات السابقة معا .

[dir alašjā? Loxra ali'maēand'hāš magmōēa maēa baed]

- وننتقل في هذا البند من الكل الى الجزء و من العام إلى الخاص . باستعمال في هذا نموذج الذاكرة Warrington الدلالية -ورينتون .

8. بند الفهم والربط الوظيفي الجمل :

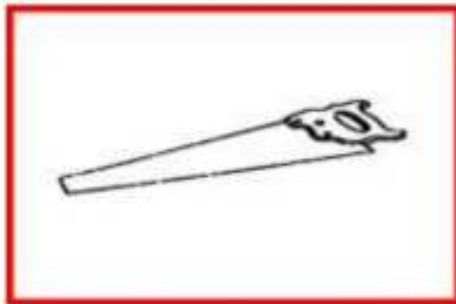
التعليمية :

سأعطيك خمس جمل التي تمثل الصورة المعروضة أمامك أجب بنعم أو لا .

[rah naetik xams ġomal aēla tašwira quli naem wala lā]

مدخل بصري

مدخل لفظي



منشار

مدخل بصري	مدخل لفظي	تساؤلات دلالية
لا	نعم	1. هل يستعمله الحلاق في حلاقة الشعر.
لا	نعم	2. هل هذا يستعمل في المطبخ .
لا	نعم	3. هل هو جزء من المعدن.



مفتاح

تساؤلات دلالية

- | | | |
|---------------------------------|-----|----|
| 1. هل يستعمل في تقطيع الخبز. | نعم | لا |
| 2. هل هذا يستعمل في فتح الباب . | نعم | لا |
| 3. هل هو من الحديد. | نعم | لا |

مدخل بصري

مدخل لفظي



موز

تساؤلات دلالية

- | | | |
|----------------------|-----|----|
| 1. هل هذا من الخضر. | نعم | لا |
| 2. هل تأكل بقشورها . | نعم | لا |
| 3. هل لونها أصفر. | نعم | لا |

مدخل بصري

مدخل لفظي



هاتف نقال

تساؤلات دلالية

1. هل هذا يستخدم في تحضير الأكل. نعم لا
2. هل جزء منه مكون من المعدن . نعم لا
3. هل هو يستعمل لغرض التكلم و الاتصال بين الأفراد. نعم لا

مدخل بصري

مدخل لفظي



قط

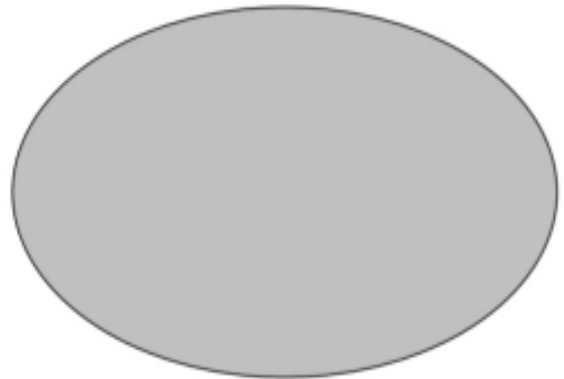
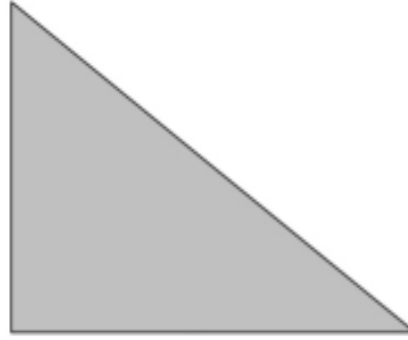
تساؤلات دلالية

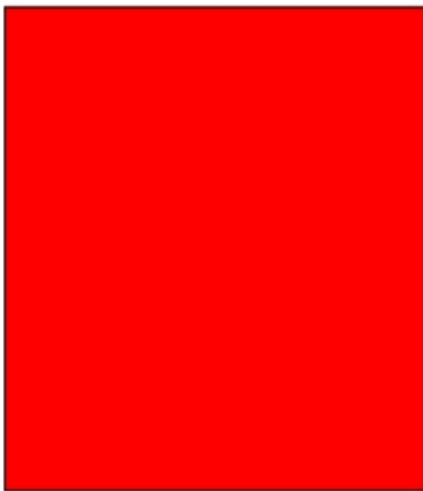
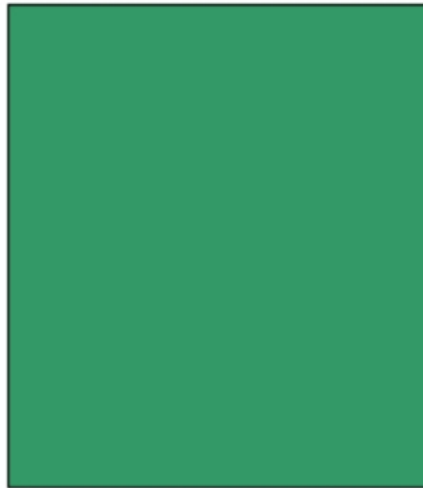
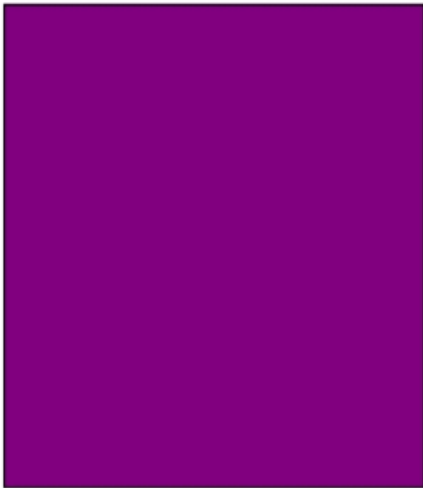
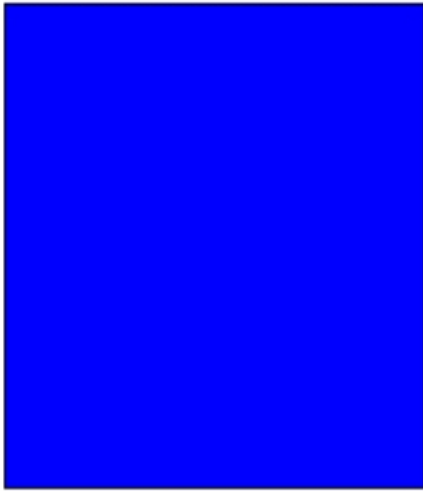
1. هل يحب الماء . نعم لا

2. هل لديه مخالف . نعم لا

3. هل هو أليف يعيش مع الإنسان في المنزل. نعم لا

الأشكال:







الذاكرة الدلالية لدى الطفل من 6 إلى 10 سنوات

الملحق رقم 03 اختبار الفهم الشفهي 052

ÉPREUVE D'ÉVALUATION DES STRATÉGIES
DE COMPRÉHENSION EN SITUATION ORALE

0 - 52

FEUILLE DE NOTATION DES RÉPONSES

NOM : _____ PRÉNOM : _____
ÂGE : _____ SEXE : _____ CLASSE : _____
DATE DE NAISSANCE : _____ DATE DE L'EXAMEN : _____
PROFESSION DES PARENTS : _____
COLE : _____

Formules pour le calcul des notes :

$$N_1 = L + M - S + C$$

$$N_2 = N_1 + D_2$$

$$A-C = \frac{N_2 - N_1}{52 - N_1} \times 100$$

Total P

$$P = \frac{52 - N_1}{52} \times 100$$

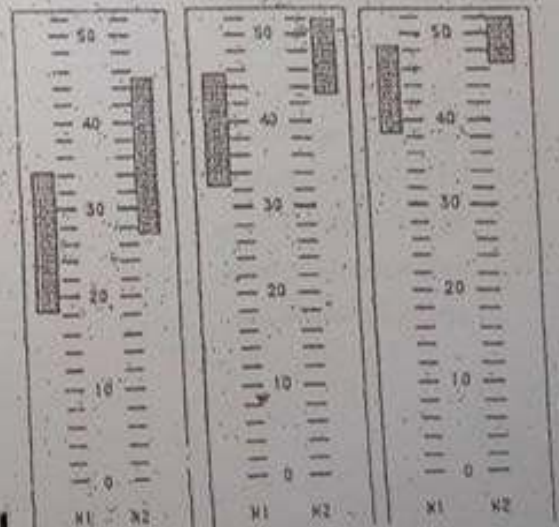
$$C-D = 100 - A-C - P$$

Récapitulatif

$N_1 =$ $N_2 =$
 $L =$ $A-C =$
 $M-S =$ $P =$
 $C =$ $C-D =$
 $DA_1 =$ $DA_2 =$

REMARQUES :

Profil de niveau
de compréhension
(Notes N_1 et N_2)



ملحق رقم 3

D ₁							
DA ₂	DA ₁	P	D ₂	C	M-S	L	
☐	☐	☐	☐			☐	1-1 الولد يجري
☐	☐	☐	☐			☐	2-1 الولد لا يجري
☐	☐	☐	☐			☐	1-2 القطة أمام الشجرة
☐	☐	☐	☐			☐	2-2 القطة وراء الشجرة
☐	☐	☐	☐			☐	1-3 الفئران مكسور
☐	☐	☐	☐			☐	2-3 الفئران ليس مكسور
☐	☐	☐	☐			☐	1-4 السيارة فوق السرير
☐	☐	☐	☐		☐	☐	2-4 السيارة تحت السرير
☐	☐	☐	☐		☐	☐	1-5 عصافير نظير
☐	☐	☐	☐		☐	☐	2-5 عصافير نظير
		☐	☐	☐			6- أكل الكرز الذي تقطعه أمي
		☐	☐	☐			1-7 الكلب أمام الكرسي
☐	☐	☐	☐			☐	2-7 الكلب وراء الكرسي
		☐	☐	☐			8- عذبة الحلوى التي أعطوني إياها فارغة
☐	☐	☐	☐	☐			9- القطة الذي جذبت من ديله خدشي
		☐	☐	☐			10- أرى المطر يسقط خارجا
		☐	☐	☐			11- ظلمت مني أمي ليس معطفي
		☐	☐	☐			1-12 السيارة تدفعها الشاحنة
☐	☐	☐	☐			☐	2-12 السيارة تدفع الشاحنة
☐	☐	☐	☐		☐		1-13 سيدعت السيد
☐	☐	☐	☐		☐		2-13 ذهب السيد
		☐	☐	☐			1-14 السيارة في المنزل
☐	☐	☐	☐		☐		2-14 السيارة بين المنزل
☐	☐	☐	☐			☐	1-15 سقطت البنت الصغيرة
☐	☐	☐	☐	☐			2-15 هل سقطت البنت الصغيرة
☐	☐	☐	☐		☐		1-16 الأطفال يلعبون أحذيتهم
☐	☐	☐	☐		☐		2-16 الأطفال ليسوا أحذيتهم

D₁

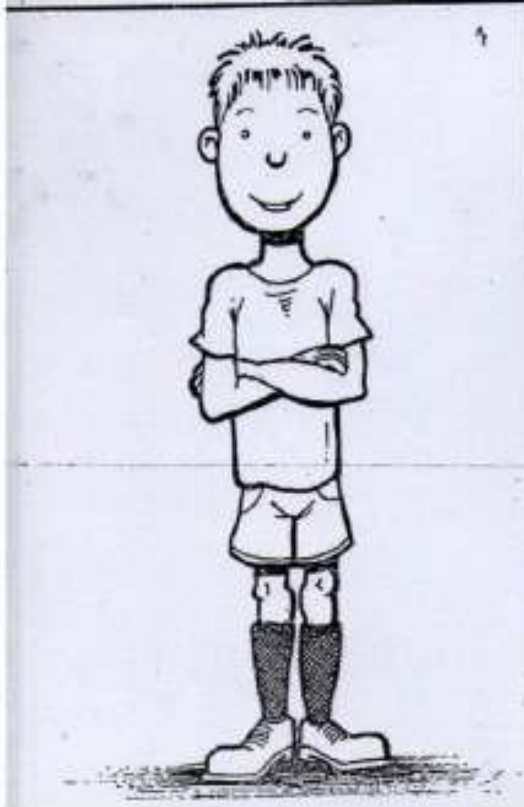
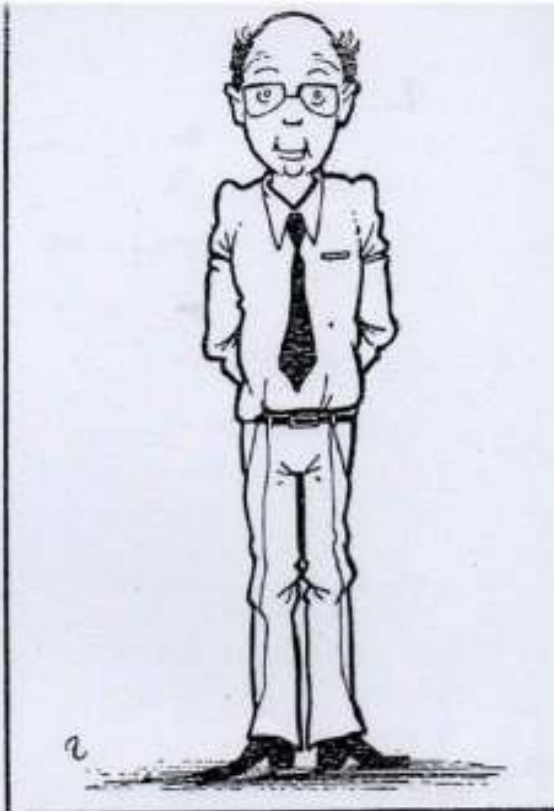
DA₂ DA₁ P D₂ C M-S L

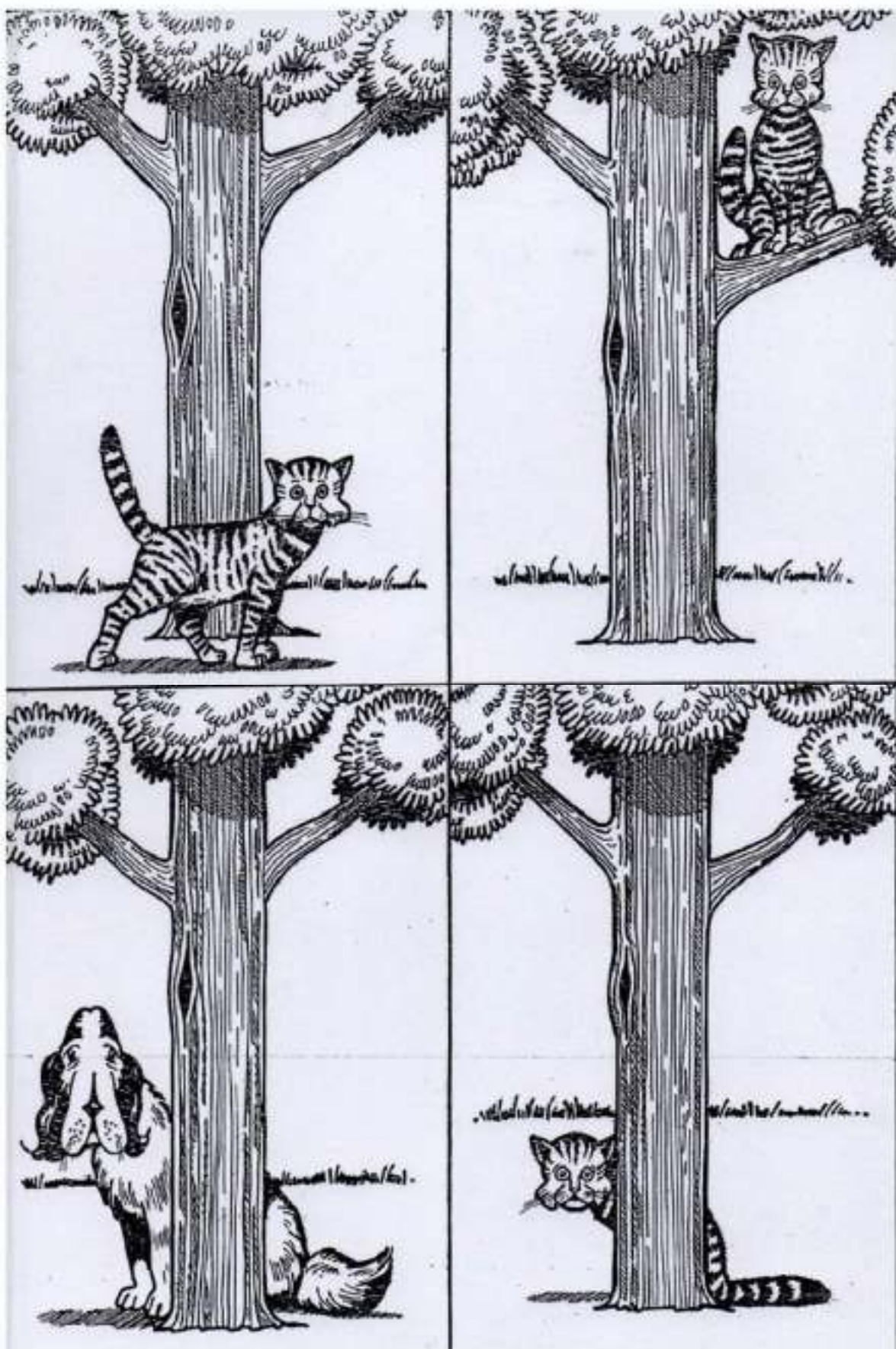
☐	☐	☐	☐	☐	☐	1-17	السيارة تتبع الشاحنة.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	2-17	السيارة التي تتبعها الشاحنة.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	1-18	البنت الصغيرة تنظر إليه.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	2-18	البنت الصغيرة تنظر الى نفسها.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	1-19	قالت امي " اين هذه الفتاة "
☐	☐	☐	☐	☐	☐	2-19	قالت امي " من هذه الفتاة "
☐	☐	☐	☐	☐	☐	1-20	البنت التي يغسل لها الولد.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	2-20	البنت تغسل للولد.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	1-21	البنت الصغيرة تمشط شعرها.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	2-21	البنت الصغيرة تمشط له شعره.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	2-22	ينظر الى العصفور الذي يطير.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	1-23	اخى الشاحنة التي كسرت عجلاتها.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	2-23	اخى الشاحنة التي لم اكسر عجلاتها.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	2-24	الباخرة التي في الميناء لها شراعات.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	1-25	الاطفال يلعبون.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	2-25	الولد يلعب.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	1-26	كل الاولاد لديهم قبعات.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	2-26	بعض الاولاد لديهم قبعات.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	2-27	اراك تاكل المثلجات.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	1-28	الدب نائم.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	2-28	الدببة نائمة.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	1-29	الدراجة على الحائط.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	2-29	الدراجة بجانب الحائط.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	1-30	البنت اكبر من الولد.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	2-30	البنت اقل من الولد.

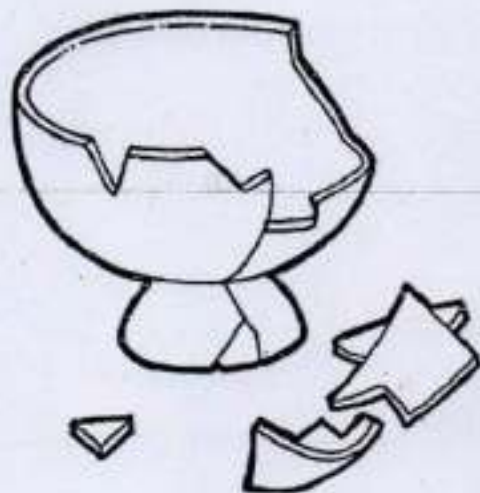
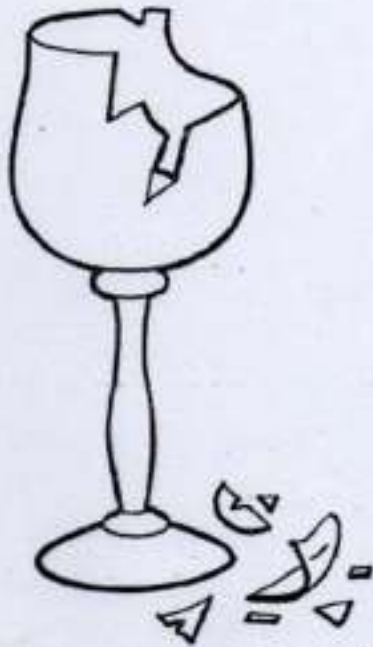
☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ← المجموع

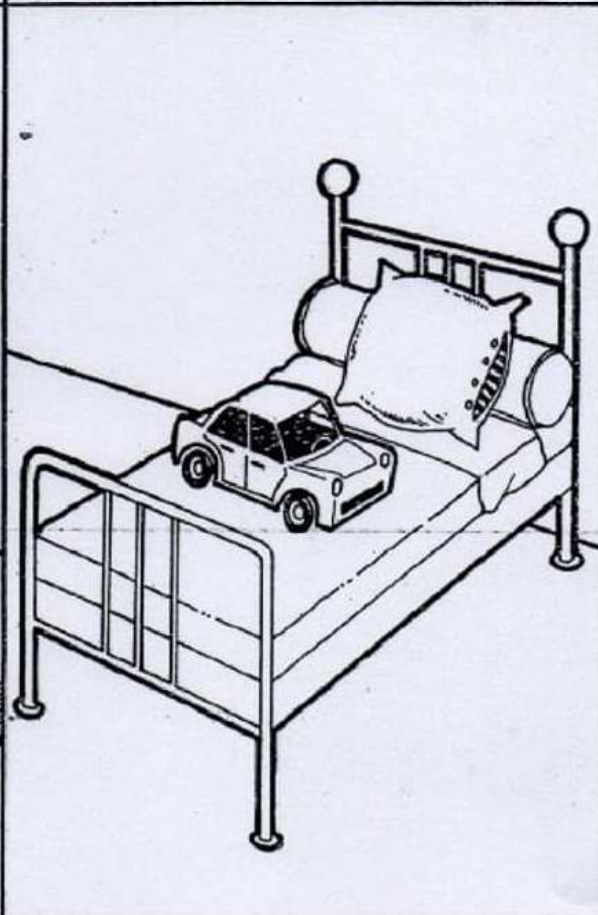
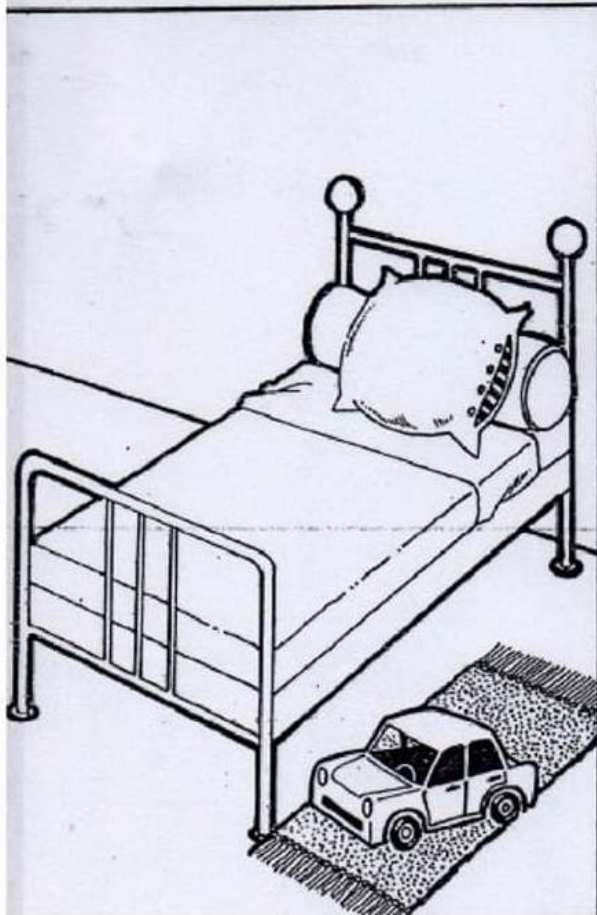
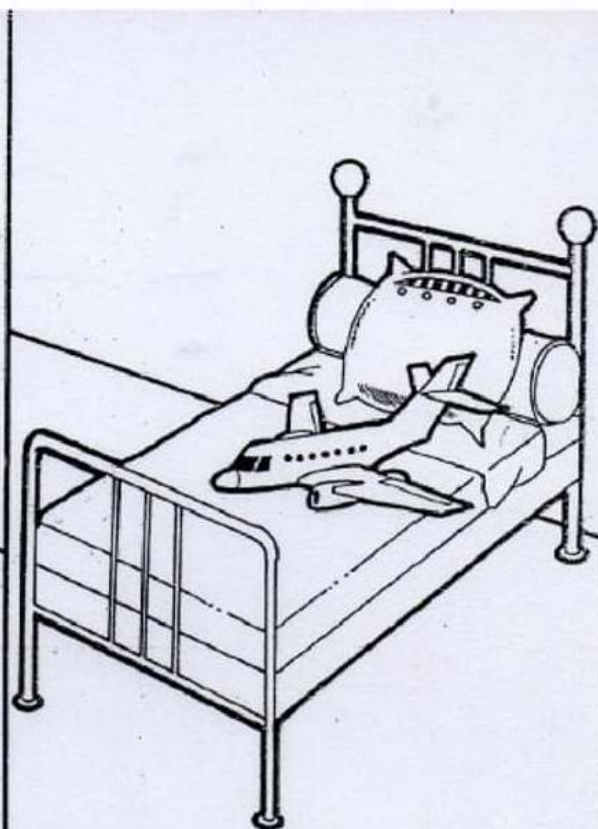
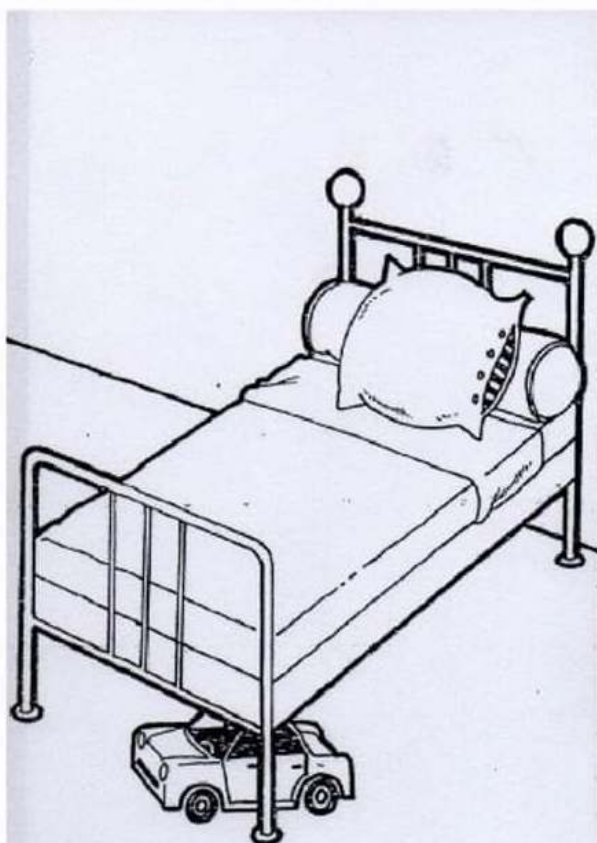
DA₂ DA₁ P D₂ C M-S L

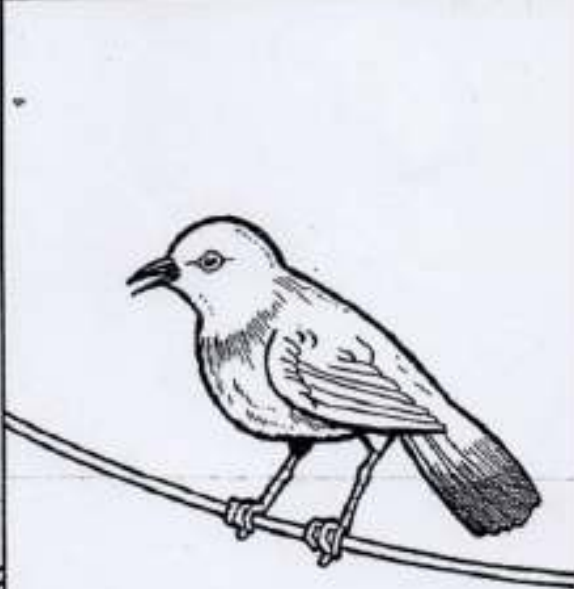
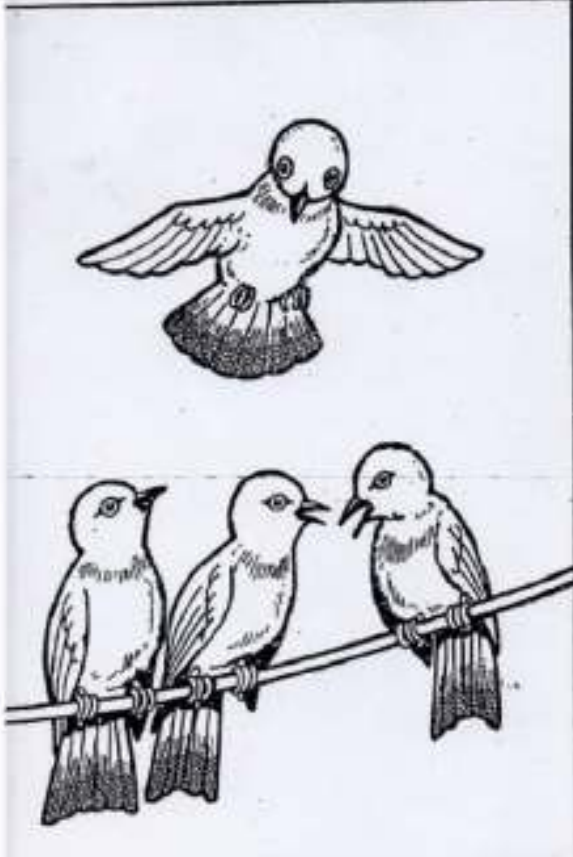
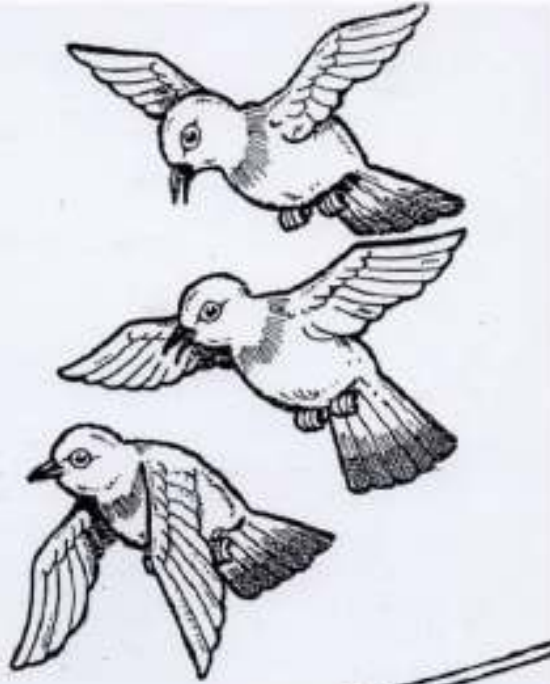
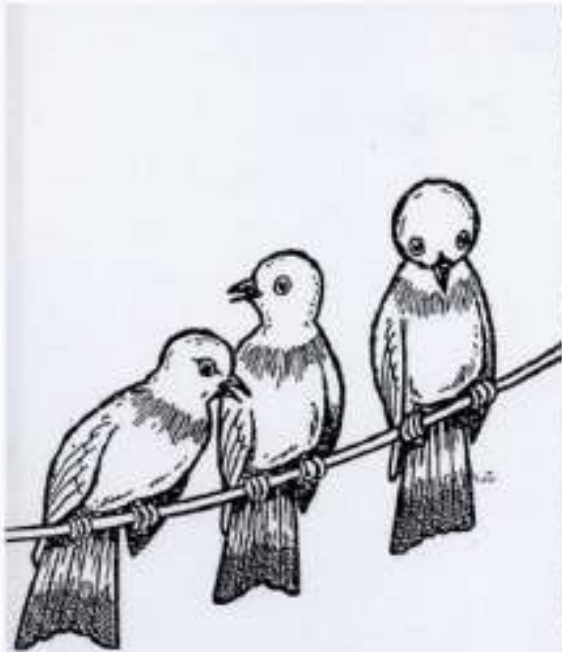




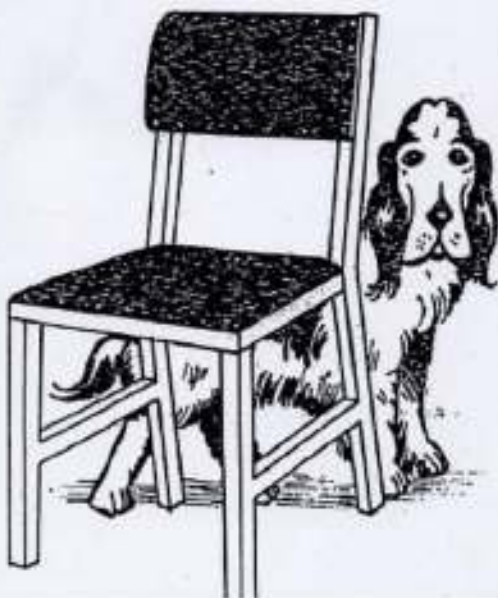


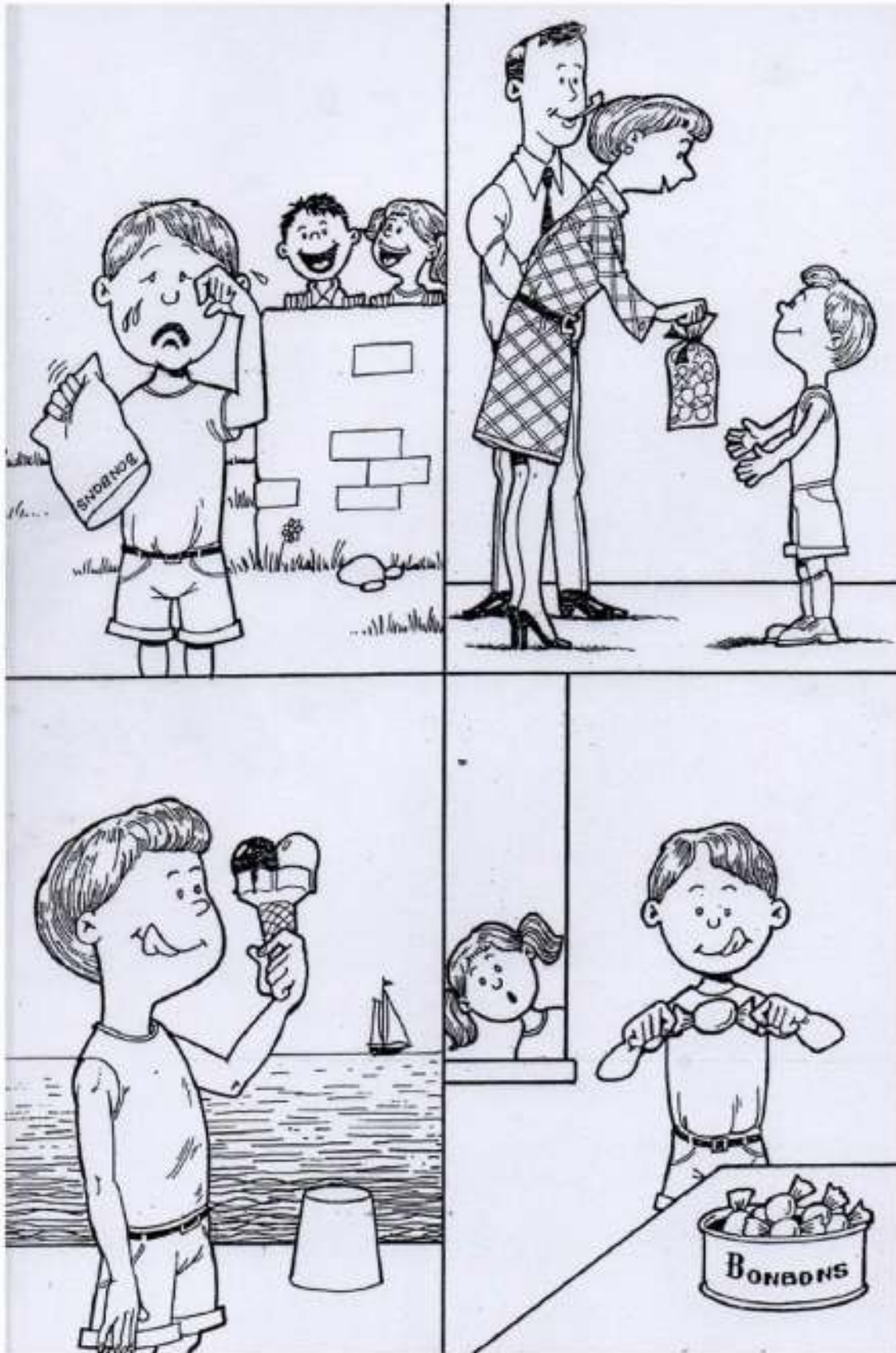




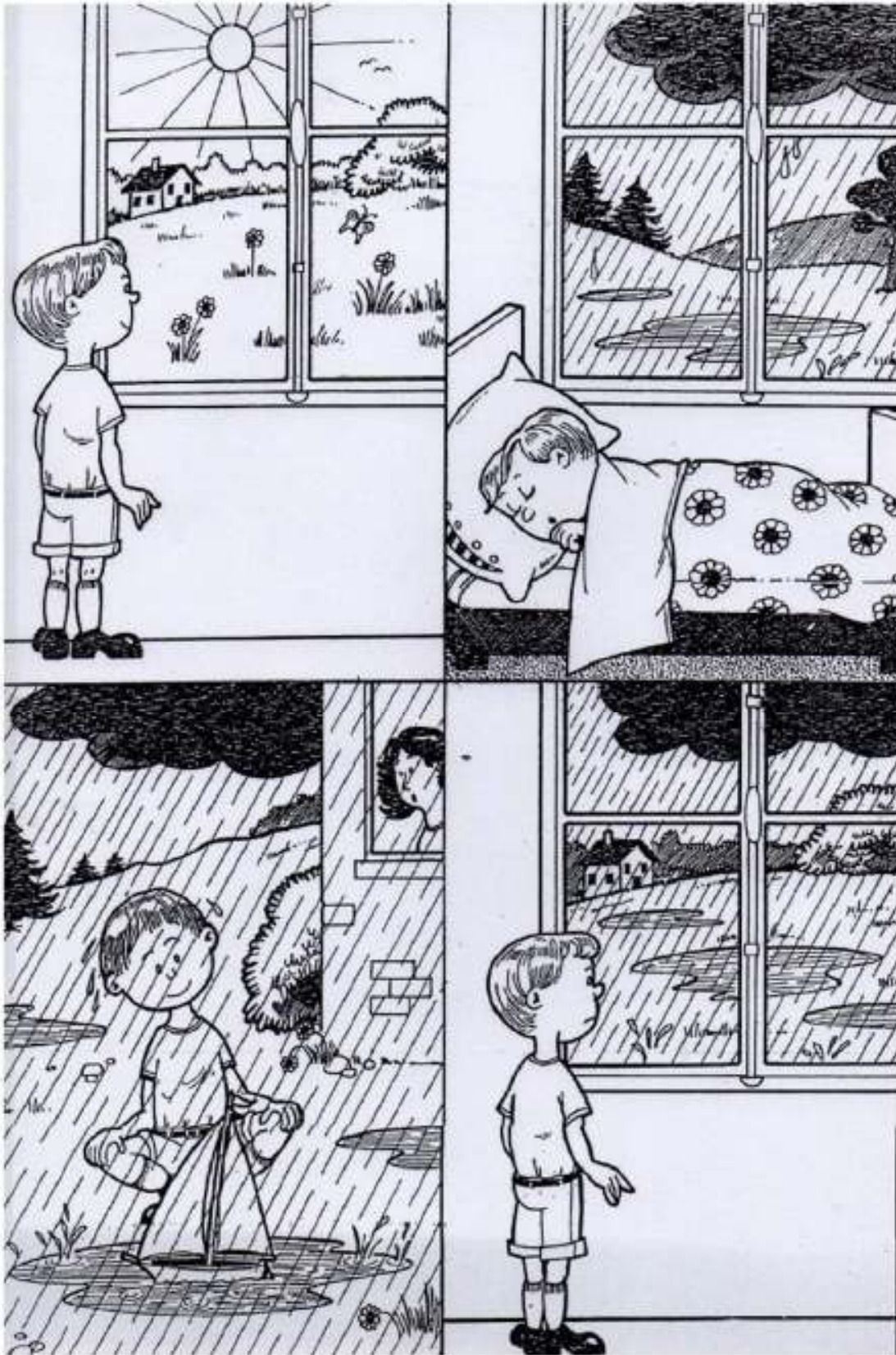


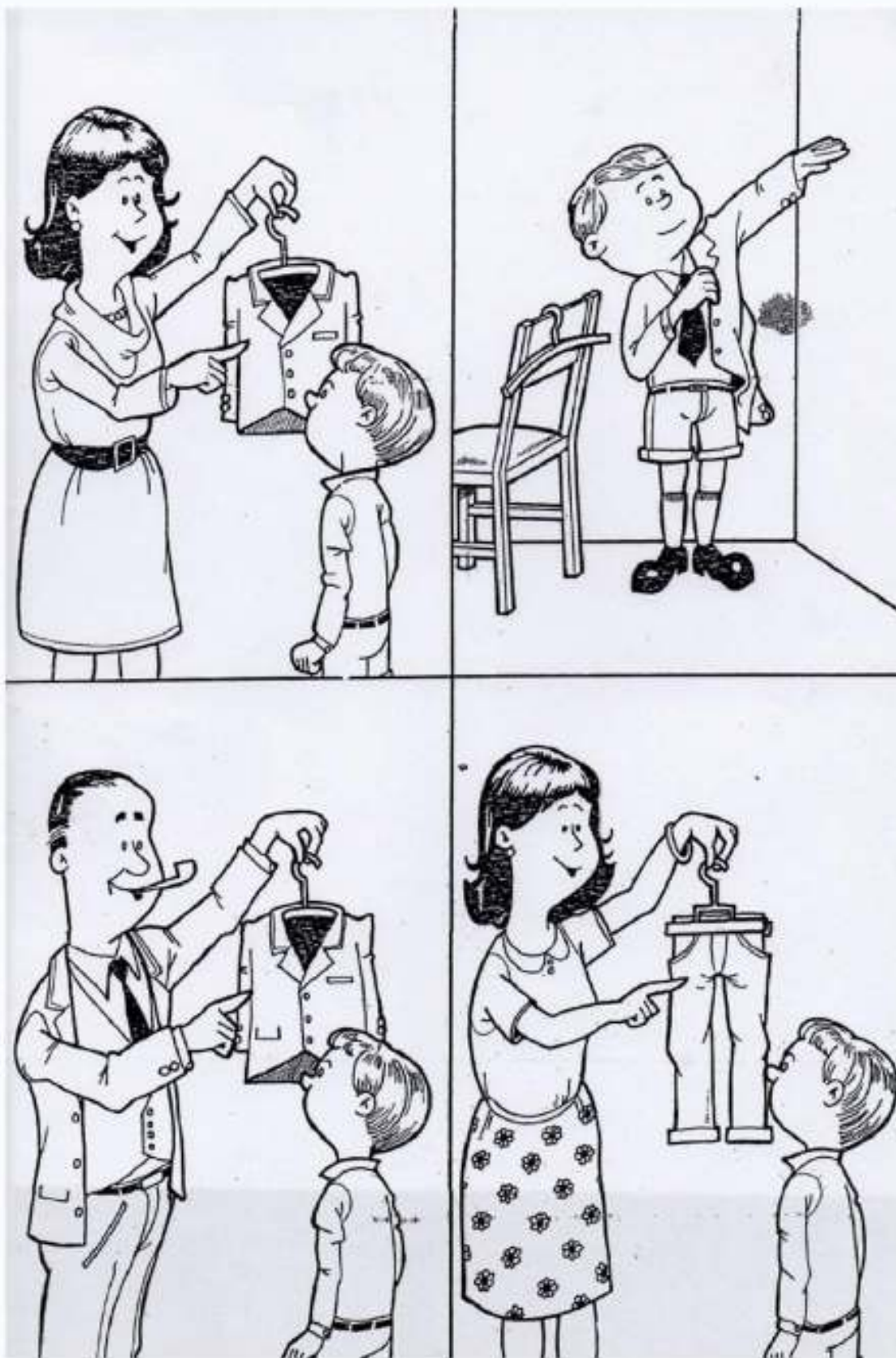


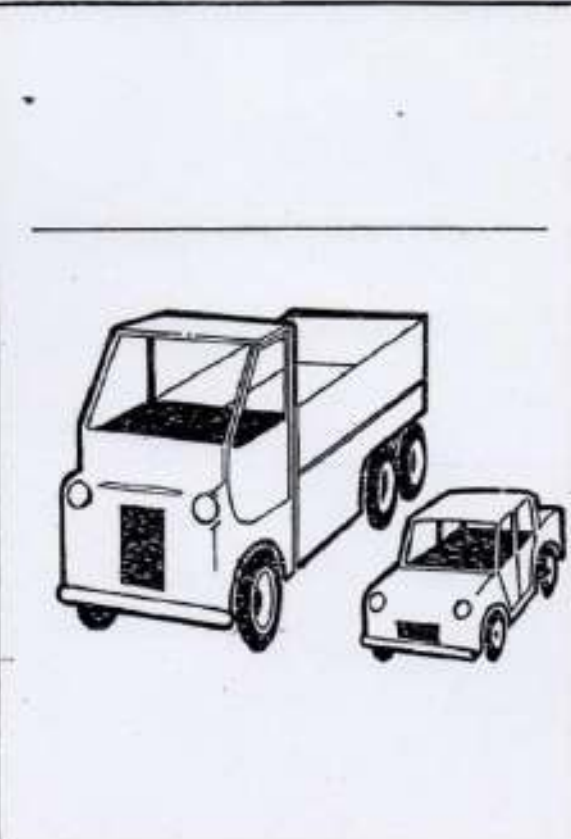
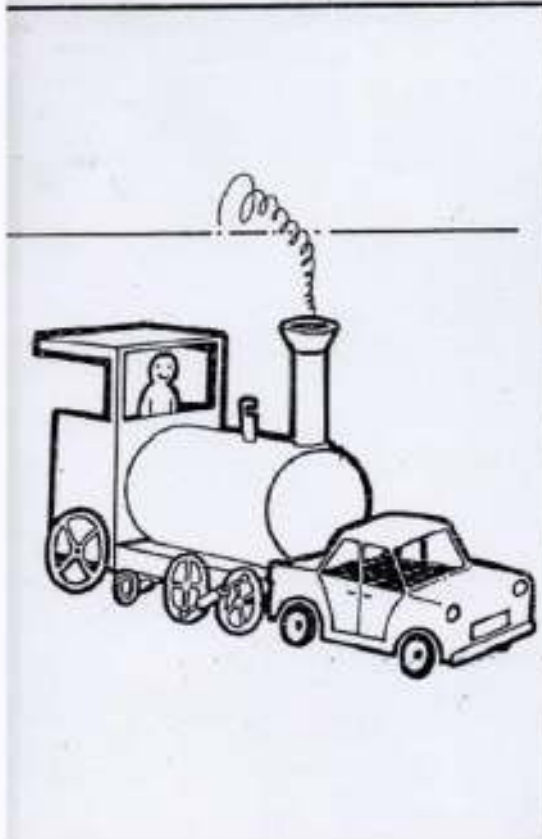
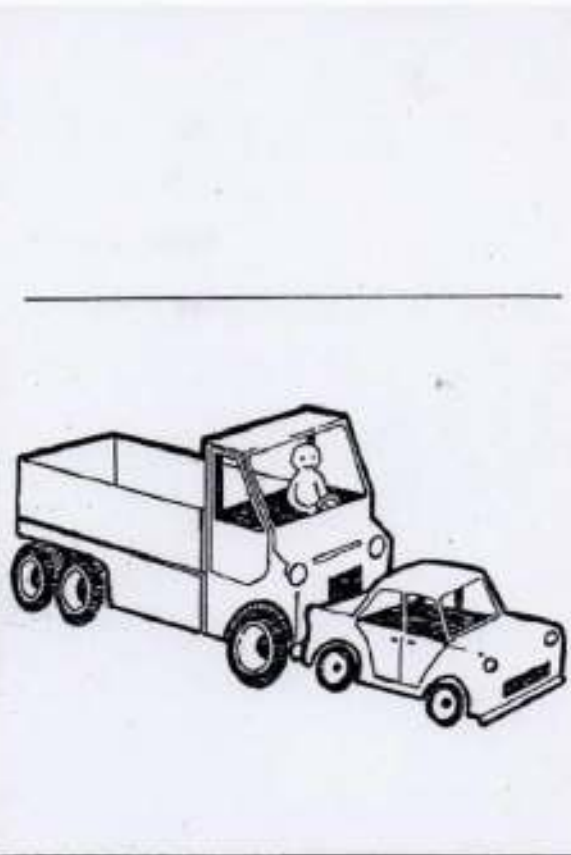
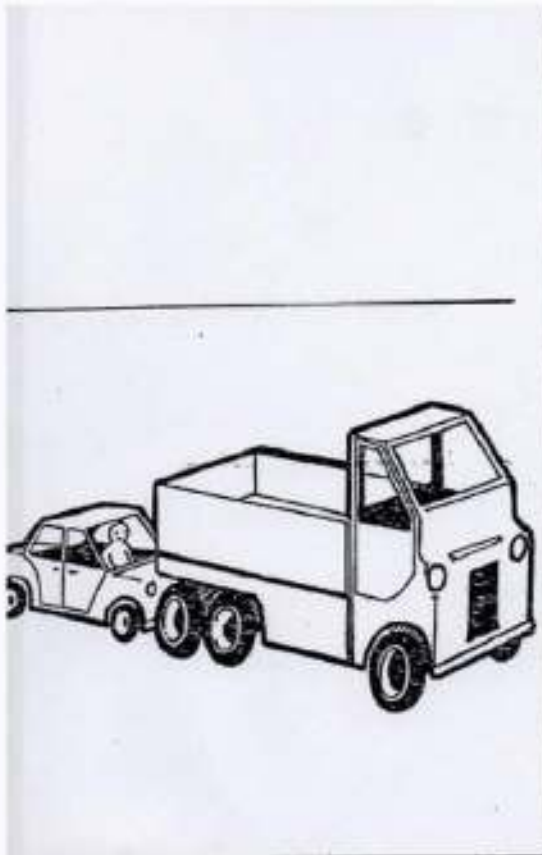




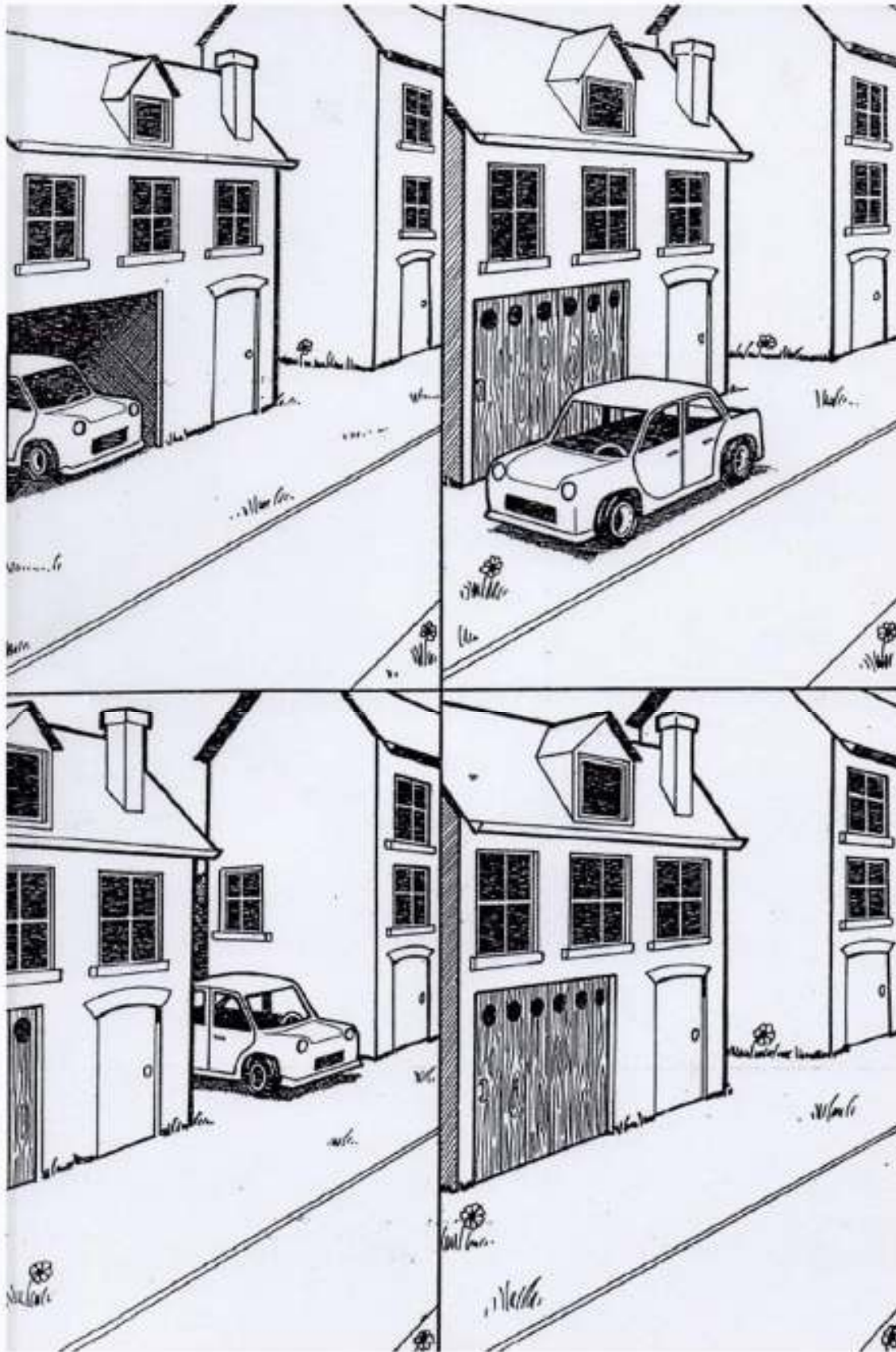




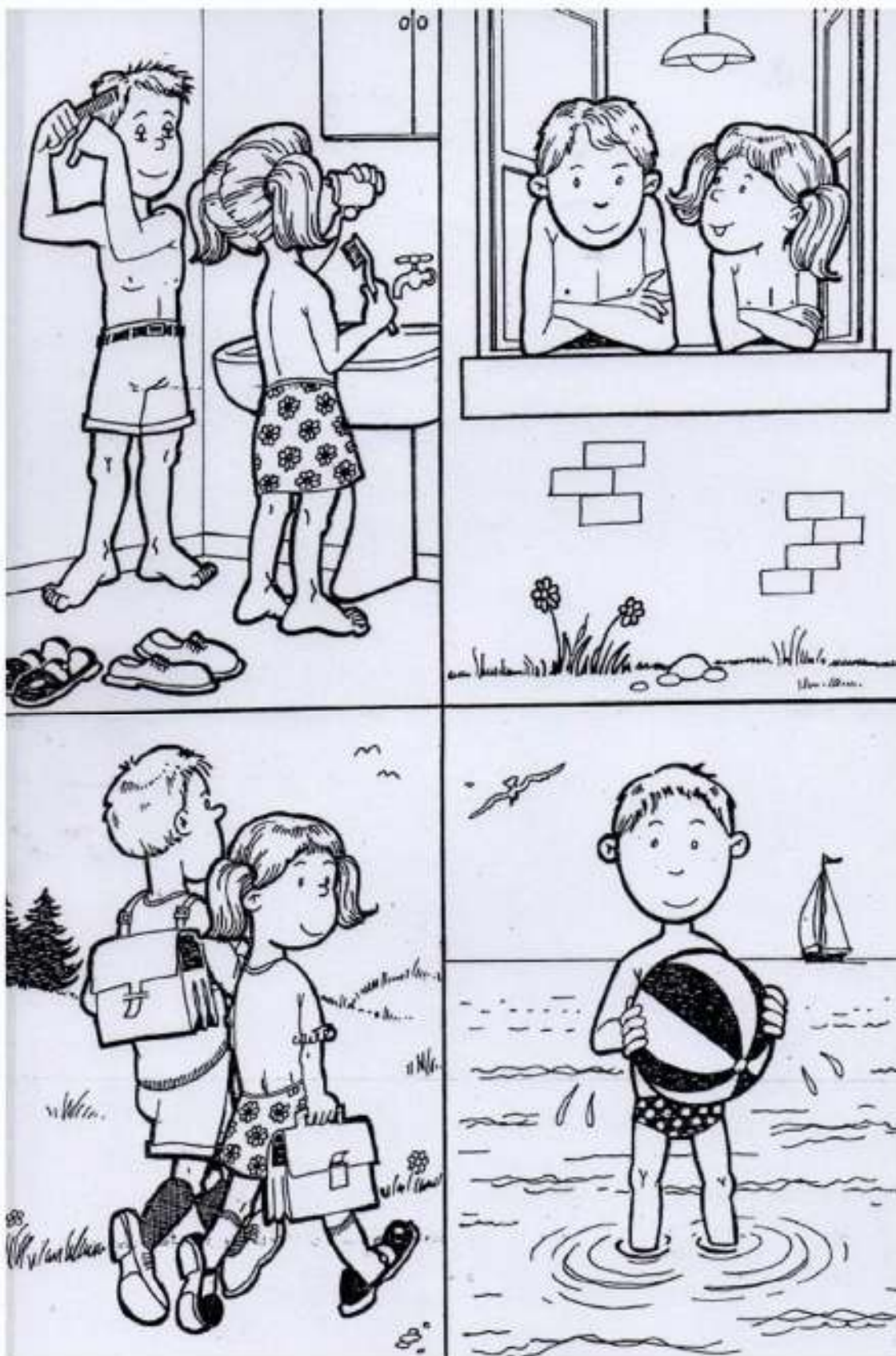


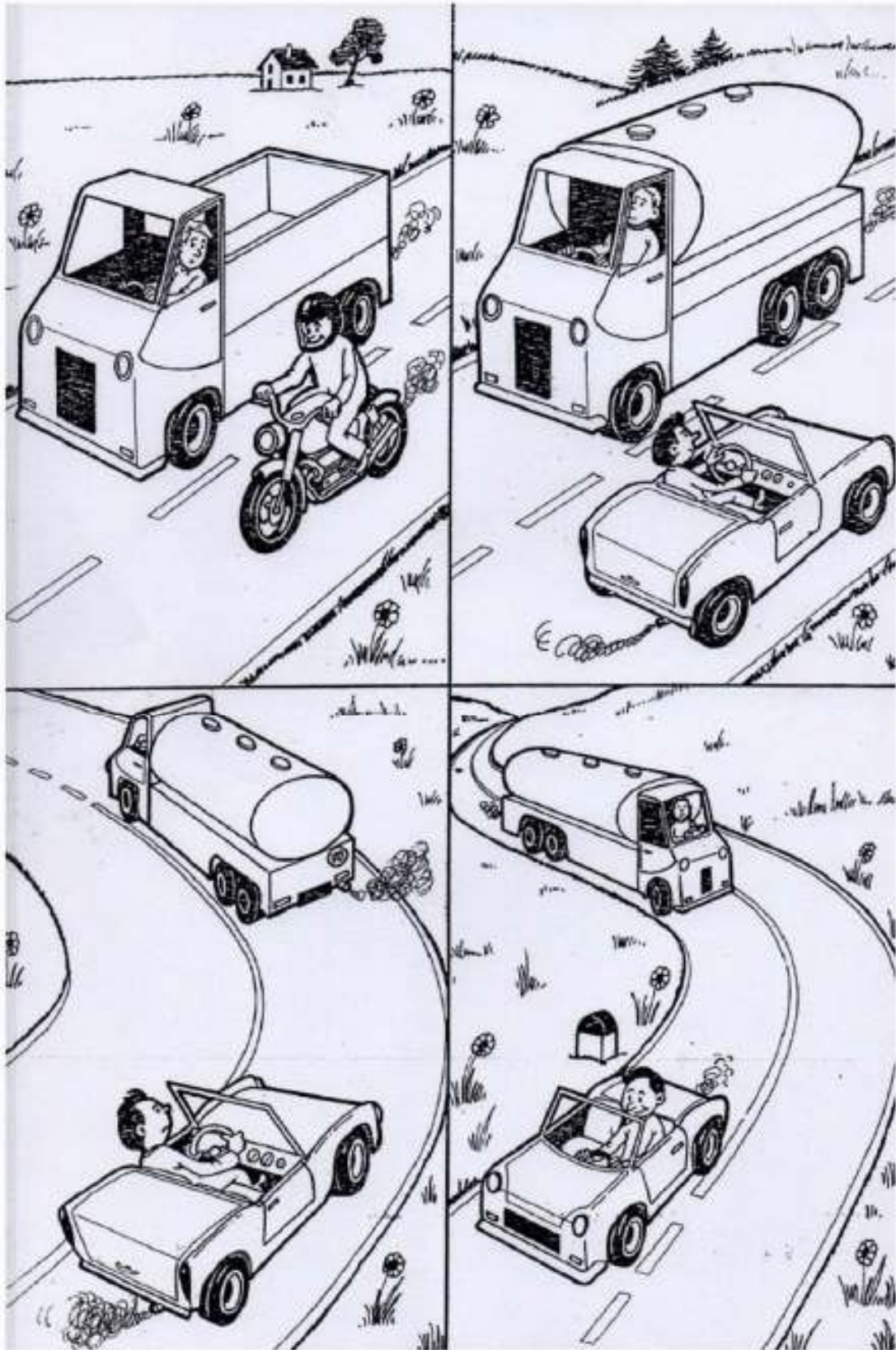










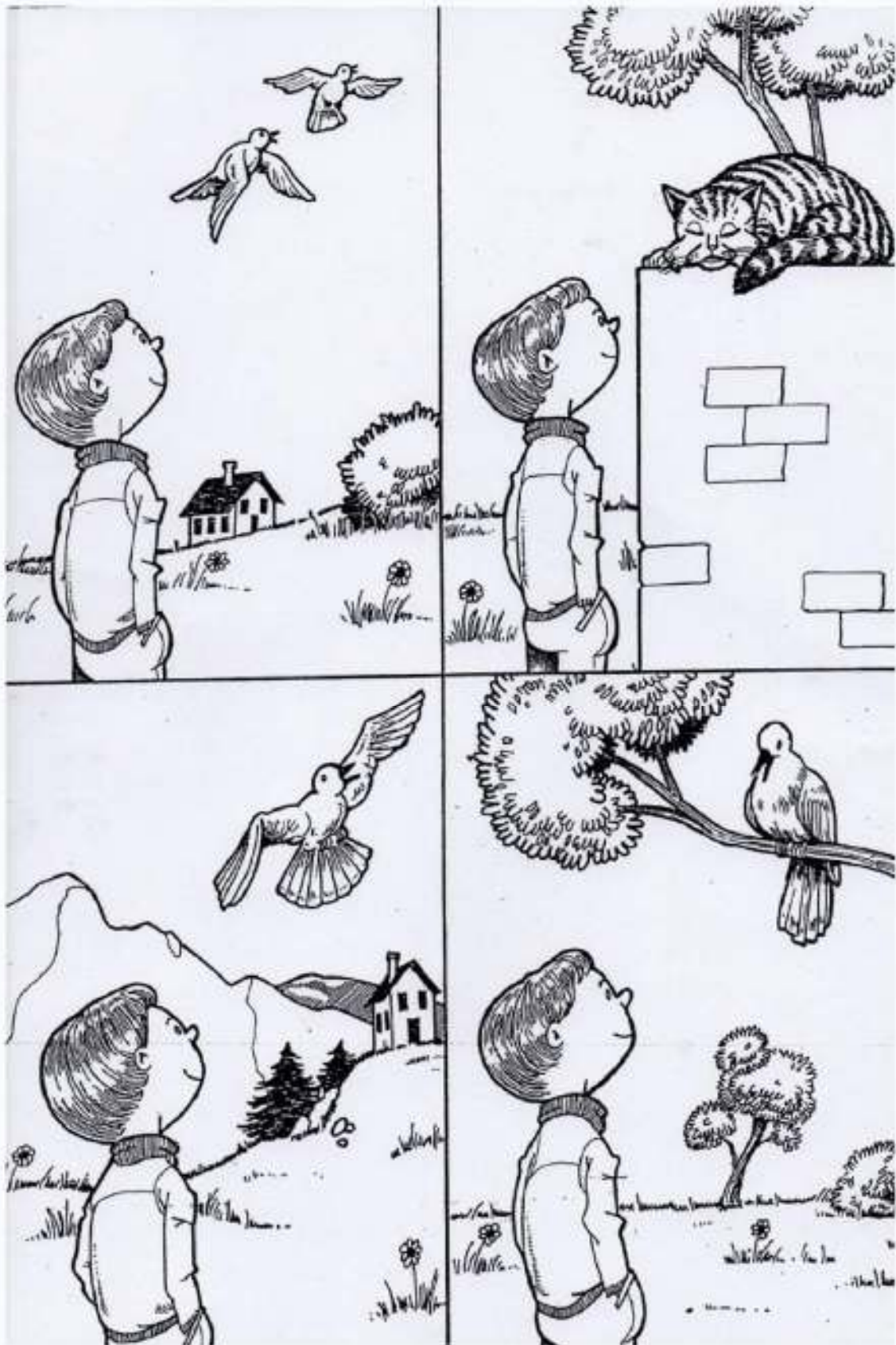


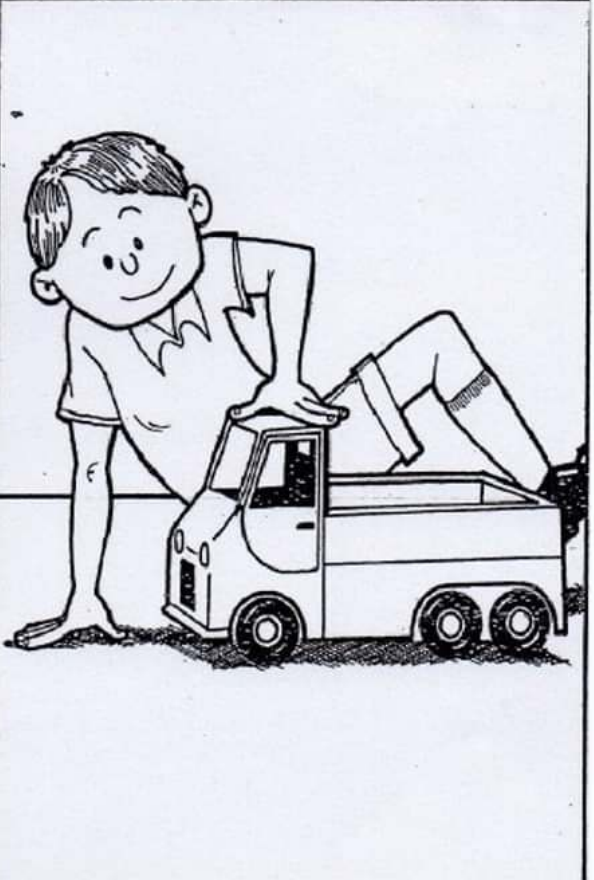
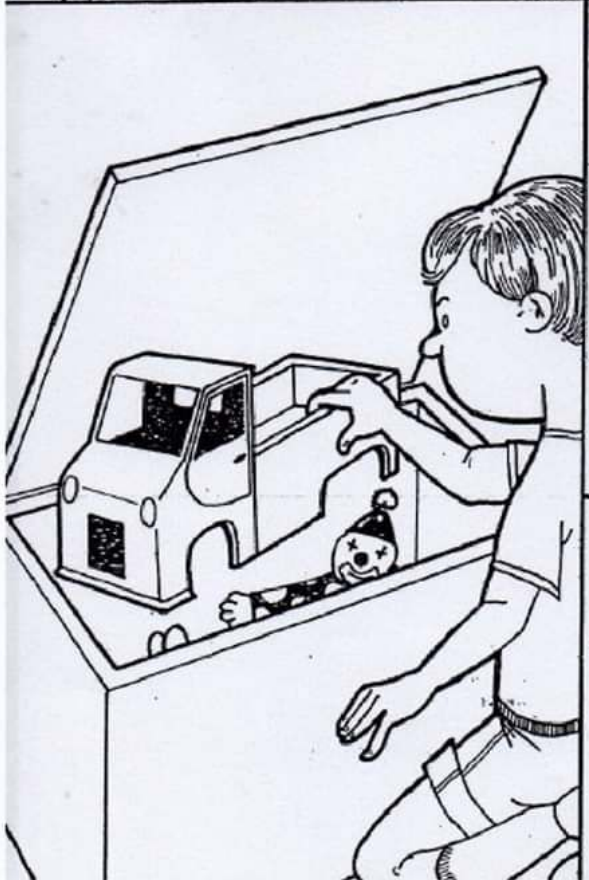
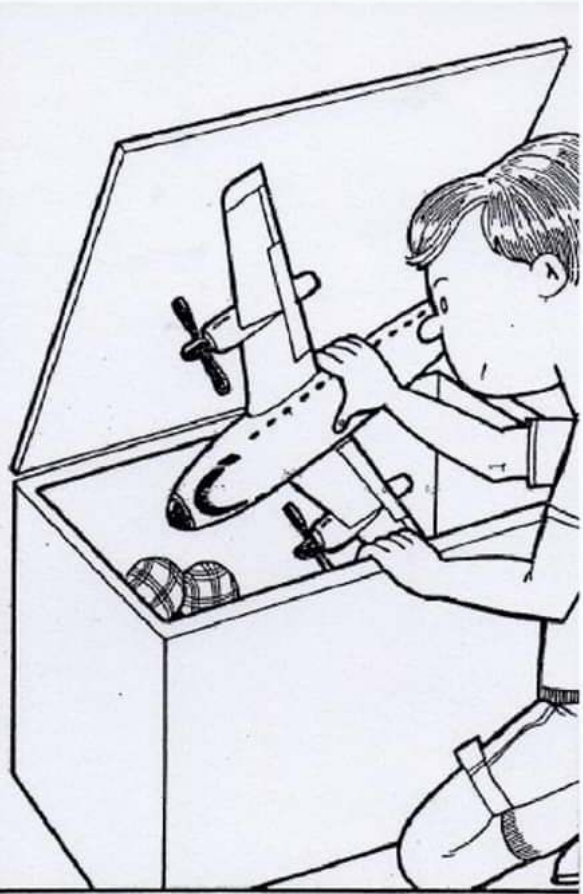
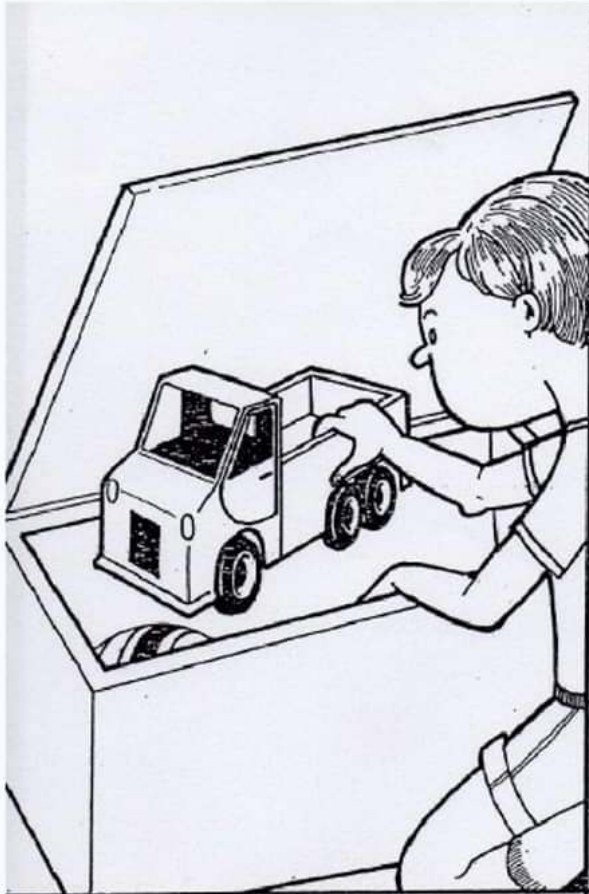


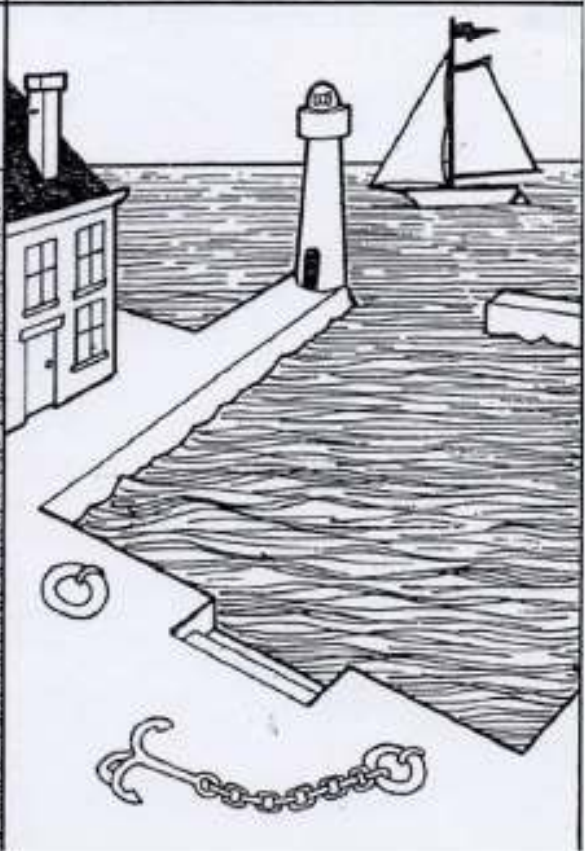
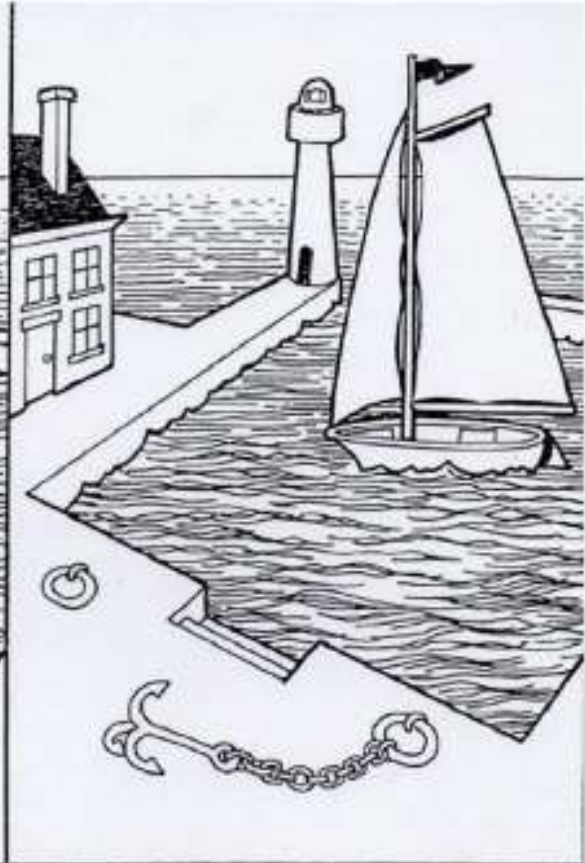


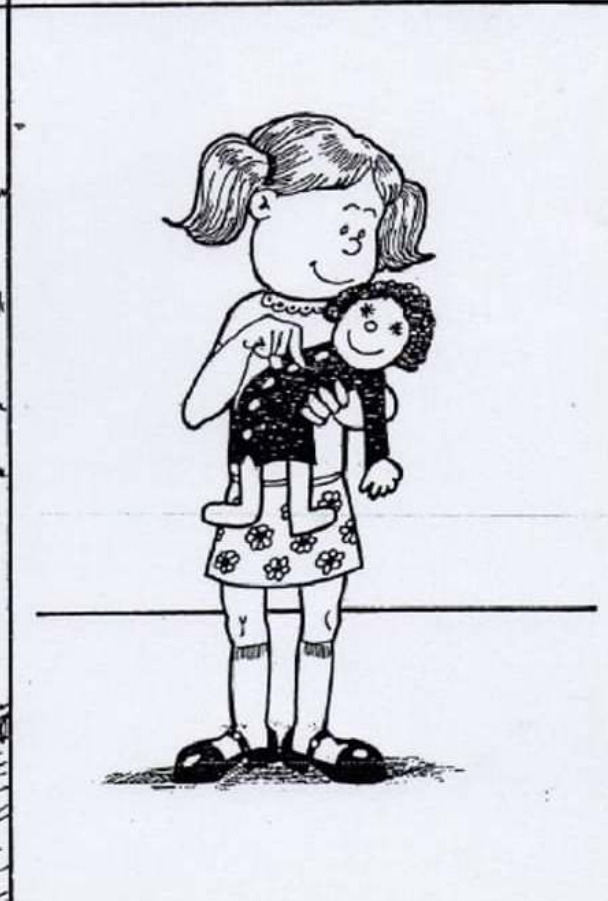








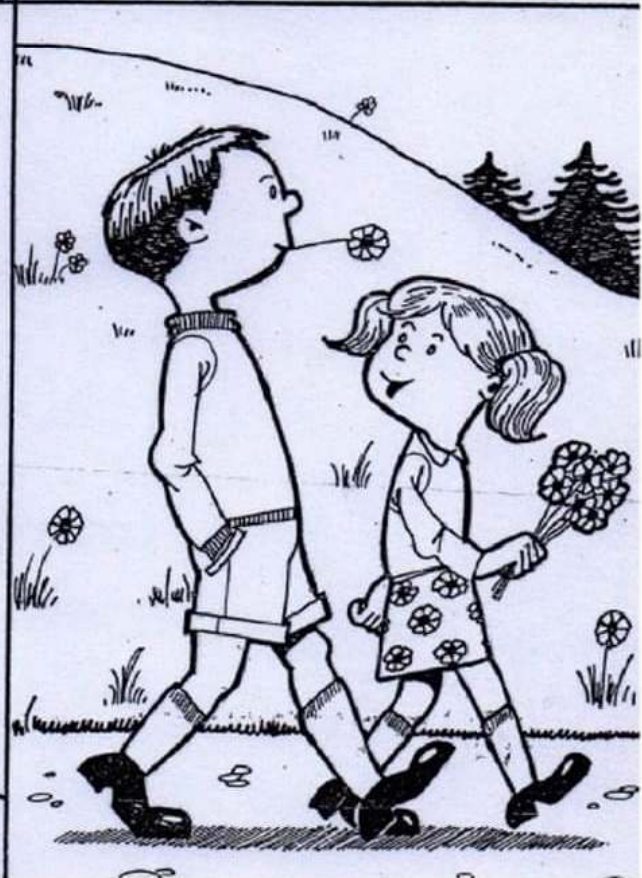
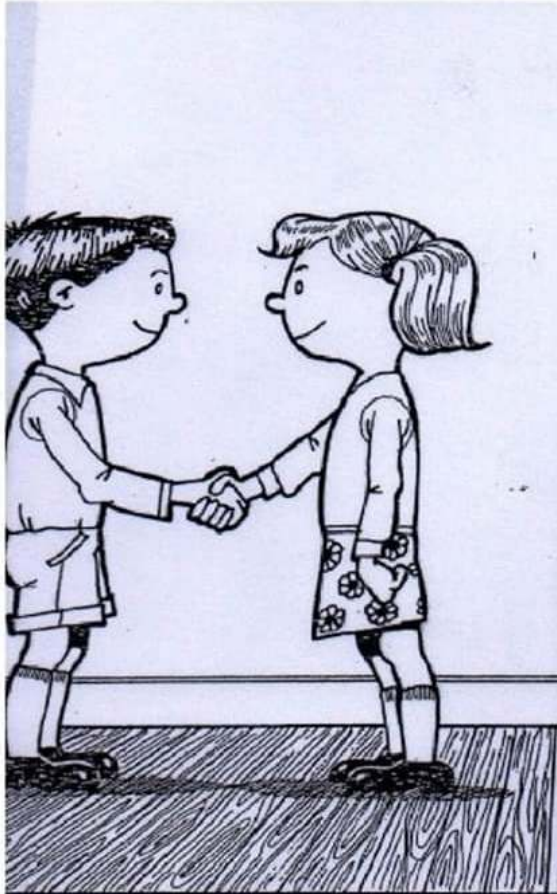












الملحق رقم 04 ترخيص بالزيارة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Amar Telidji Laghouat
Faculté des Sciences Humaines & Sociales
Département de psychologie



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عمار تليجي بالأغواط
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأطفال

ترخيص بالزيارة

إلى السيد: السيد: السيد: السيد:

في إطار ربط المعارف النظرية بالواقع المعاش ، و تجسيدا للتعاون بين الجامعة و المؤسسات
التربوية و الاجتماعية و الصحية (العمومية و الخاصة) ، و كذا المؤسسات الثقافية
و الاقتصادية و ايماننا بضرورة تفتح الجامعة على محيطها ، فالتنا نلتزم من ميادكم مد
بد المساعدة للطلبة :

..... أ. نغال بوزرق

..... أ. الهام هامل

و هذا في إطار دراسة ميدانية حول : الخاطر الدلالية وعلاقتها بالقسم

المتفهم لدى المتخرجين في ذوي الحس القرائي

تأليف و مساعد الطلبة : في بحثه لنيل شهادة : 2019/2020

الأغواط في/...../.....

ع/ رئيس القسم

نائب رئيس قسم علم النفس وعلوم
التربية والأطفال هاديا مكلف بالتدريس
والتعليم في
أعضاء :
.....

الحمد لله
جلالته