الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
-البويرة-

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
Tasdawit Akli Muḥend Ulḥağ - Tubirett -

جامعة البويرة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: علم النفس وعلوم التربية **تخصص: علم النفس المدرسي**

علاقة الذاكرة العاملة بالفهم القرائي لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي-

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر تخصص علم النفس المدرسي

إعداد الطالب: **إشراف الدكتورة:**

- سريج موسى **- لوزاعي رزيقة**

السنة الجامعية 2019/2018

شكر و تقدير

إيمانا بقول الله تعالى في كتابه الكريم : "و إذ تأذن
ربكم لئن شكرتم لأزدنكم " (سورة إبراهيم الاية 07)
و قوله صلى الله عليه و سلم : " من لا يشكر الناس لا يشكر الله "
نحمد الله على الائه حمدا كثيرا ، و نشكره شكرا عظيما ، و نذكره
لا يغادر في القلب إستكبارا ولا نفورا، نشكره إذ جعل الليل و النهار خلفه لمن أراد
أن
يذكر او أراد شكورا ، الحمد لله عدد ما كان و عدد مايكون و عدد الحركات و
السكون .
و الصلاة و السلام على أطهر البشر ، الذي تعلمنا منه أسمى العبر الذي بعثه الله
رحمة للبشرية ، بشيرا و نذيرا ، و على كافة الأنبياء و المرسلين .
ونخط أسمى عبارات الشكر و العرفان فشكرا و تقديرا أولا لأستاذتنا المشرفة
" لوزاعي رزيقة" التي لم تبخل علينا بتوجيهاتها القيمة في تسيير خطوات هذا
العمل .
و الشكر موصول لأساتذتنا الكرام الذين ساعدونا في الوصول إلى هذه اللحظة و لم
يبخلو علينا بنصائحهم و إرشادتهم و تفانيهم في عملهم و نخص بالذكر الأستاذة ساعد
وردية" "الأستاذة ميلودي حسينة" " الأستاذ لعزيلي فاتح" ، "الأستاذ لرقط علي "
،"الأستاذ كتاش مختار سليم"، "الأستاذ بن حامد لخضر" ،"الاستاذة سي محمد
سعدية" ، "الأستاذ عطاب حميمي" ، "الأستاذة كواش منيرة" ، "الأستاذة إينوري
عينان" ، "الأستاذة ريال فايزة" ، "الأستاذ لعلام الوناس "، "الأستاذة جديدي عفيفة"
، "الأستاذة خيدوسي كريمة"
و إلى كل أساتذة قسم علم النفس و علوم التربية

إهداء

الحمد لله الواجب الوجود، الدائم العطاء والجود، الموجود قبل كل موجود، والصلاة والسلام على الرحمة المهداة سيدنا وحبيبنا وقائدنا محمد صلى الله عليه وسلم، ملأ العلى بكماله، كشف الدجى بجماله، عظمت جميع خصاله، صلوا عليه وآله، صلى الله عليك يا سيدي يا رسول الله.

*أهدي ثمرة جهدي إلى التي رآني قلبها قبل عينيها، إلى الزهرة التي فاقت كل الزهور، إلى الشمعة التي يشع منها النور، إلى الأزكى من كل العطور، إلى التي أنا بها فخور، إلى التي هي في وسط قلبي البهجة والسرور،

إلى التي من أجلها تعلمت الكتابة على السطور، سامحيني...فلو كان هناك أكثر من الحب لأهديته لك...

إلى أمي الغالية *

*يا من علمتني معنى الحياة ، و الصبر و المثابرة و التضحيات ، يا من تكبد عناء الدنيا و قسوتها ذاق طعم الحياة بحلوها و مرها * .

يا من أنشأني التنشئة الصحيحة ، كبرت بين عينيه و واضعي نصب عينيه إليك يا قرة عيني "أبي العزيز" أطال الله في عمرك و رعاك .

*إلى كل من قاسموني الحياة بكل ما فيها وشاركوني سقف البيت " إخوتي" *إلياس ، صالح ، شيماء ، يونس ، عمران*

*إلى كل الأصدقاء الذين كانو بجانبي وقت الشدائد ووقت الفرح

*كما أهدي عملي هذا إلى كل من عرف هذا العبد المتواضع من قريب أو بعيد.

إلى كل من هم في ذاكرتي ولم تسعهم مذكرتي

إلى كل من نساهم قلمي ولم ينساهم قلبي

إلى كل من قرأ هذا الإهداء

ملخص الدراسة

ملخص الدراسة :

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الفهم القرائي ومكونات الذاكرة العاملة و المتمثلة في (الحلقة الفونولوجية ،النظام البصري الفضائي ، المركز التنفيذي) و إستنتاج المكون الأكثر تأثيرا في الفهم القرائي وكذا دراسة الفروق الفردية في درجات الفهم القرائي بين الجنسين (ذكور/إناث) وذلك بإستخدام المنهج الوصفي وتم إختيار العينة بطريقة عشوائية ، بلغ حجمها (30) تلميذ و تلميذة من السنة الرابعة إبتدائي بمدرسة الإخوة بشير بعين بسام/البويرة . وتم تطبيق عليهم إختبار الذكاء لهاريس جودنوف ، إختبار ذاكرة الأرقام بالترتيب المباشر من مقياس وكسلر ، إختبار ذاكرة الأرقام بالترتيب العكسي من مقياس وكسلر ،إختبار الخطوط و إختبار الفهم القرائي وتمت معالجة مخرجات هذه الإختبارات بأساليب إحصائية تمثلت في معامل الإرتباط بيرسون إختبار (ت) لعينتين مستقلتين و متجانستين . وقد توصلنا في هذه إلى النتائج التالية :

- توجد علاقة بين الحلقة الفونولوجية و الفهم القرائي .

- توجد علاقة بين النظام البصري الفضائي و الفهم القرائي .

- توجد علاقة بين المركز التنفيذي و الفهم القرائي .

- لا توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية في درجات الفهم القرائي تبعا لمتغير الجنس (ذكور /إناث).

Résumé :

Cette étude a pour objectifde décrire la relation entre la compréhension en lecture et les composants de la mémoire de travail, à savoir la boucle phonologique, le système visuo spatial, le centre exécutif, ainsi qu'à étudier les différences individuelles dans les niveaux de compréhension en lecture entre hommes et femmes.

et pour verifier ces objectifs on a suivi l'approche descriptive.
l'échantillon de cette étude est composée de 30 élèvesscolarisésen quatrième année primaire, à l'école Al-Akhwa Bashir à Ain Bassam / Bouira. Et Pour aborder cette thématique on a appliqués le test d'intelligence de Harris, test de mémoire des chiffre

orde directe et inverse issus du test de Wechsler, test de lignes ,ainsi que le test de compréhension de la lecture.

Les résultats de ces tests ont été traités par des méthodes statistiques, coefficient de corrélation de Pearson, test T pour deux échantillons Indépendant et hétérogène.

Les résultats de l'étude ont indiqué ce qui suit:

- Il existe une relation entre la compréhension en lecture et l'anneau phonologique

- Il existe une relation entre la compréhension en lecture et le système d'espace visuel

- Il existe une relation entre la compréhension en lecture et le statut de l'exécutif

- Il n'y a pas de différences individuelles dans les scores de compréhension de lecture selon la variable de genre (homme / femme).

الفهرس

الفهرس

كلمة الشكر .....أ

الإهداء..... ب

ملخص الدراسة ..... ت

مقدمة 2

الجانب النظري

الفصل التمهيدي : الإطار العام للدراسة

1 . إشكالية البحث.....8

2 . تحديد الفرضيات 10

3 . أسباب إختيار الموضوع 11

4.أهمية الموضوع..... 11

4 . أهداف الموضوع 11

5 . تحديد المفاهيم 12

6 . الدراسات السابقة 12

الفصل الثاني : الفهم القرائي

تمهيد 22

I) القراءة :

1 ـ مفهوم القراءة 22

2 ـ شروط القراءة 23

3 – أنواع القراءة 26

4 – أهمية القراءة 28

5 – أهداف القراءة 29

II) الفهم القرائي :

1 – مفهوم الفهم القرائي 31

2 – المكونات التفاعلية للفهم القرائي 32

3 – مستويات الفهم القرائي 33

4 – مهارات الفهم القرائي 39

5 – العوامل المؤثرة في الفهم القرائي 41

6 – أهمية الفهم القرائي 42

7 – النماذج المفسرة للفهم القرائي 43

8 – تطور الفهم القرائي خلال مراحل النمو المختلفة 45

9 – مظاهر صعوبات الفهم القرائي 46

10 – تشخيص الفهم القرائي 47

11 – إستراتيجيات وطرق تنمية الفهم القرائي 49

– خلاصة الفصل 54

الفصل الثالث : الذاكرة العاملة

تمهيد.....**57**

1 – تعريف الذاكرة العاملة 57
2 – مكونات الذاكرة العاملة 58
3 – الفرق بين الذاكرة قصيرة المدى و الذاكرة العاملة 61
4 – سعة الذاكرة العاملة 62
5 – نماذج الذاكرة العالمة 64
6 – أهمية الذاكرة العاملة 67
7 – الذاكرة العاملة عند الأطفال في المرحلة الإبتدائية 68
8 – علاقة الفهم القرائي بالذاكرة العاملة 69
خلاصة الفصل 72

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع : منهجية البحث الميداني

تمهيد 76
1 . الدراسة الإستطلاعية 76
2 . منهج الدراسة 77
3 . مجتمع البحث 77
4 . عينة البحث 78
5 . مكان إجراء الدراسة 79
6 . زمان إجراء الدراسة 79
7 . أدوات جمع البيانات 79

8 . الأساليب الإحصائية 86

خلاصــة الفصل 90

الفصل الخامس : عرض و مناقشة نتائج البحث

تمهيد **93**

1 . عرض النتائج 93

2 . تحليل و تفسير النتائج 95

3 . الإستنتاج العام 100

خاتمــة **102**

قائمة المراجع 105

الملاحق

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
1	توزيع أفراد العينة حسب الجنس	79
2	يمثل تحويل مجموع النقاط في اختبار رسم الرجل إلى عمر عقلي.	80
3	يمثل تصنيف درجة الذكاء	81
4	يمثل مستويات الفهم القرائي و المهارات الخاصة بكل مستوى	85
5	يمثل نتائج الفرضية "ج" الأولى (توجد علاقة بين الفهم القرائي و الحلقة الفونولوجية)	93
6	يمثل نتائج الفرضية "ج"الثانية (توجد علاقة بين الفهم القرائي و النظام البصري الفضائي)	93
7	يمثل نتائج الفرضية "ج"الثانية (توجد علاقة بين الفهم القرائي و المركز التنفيذي)	94
8	يمثل نتائج الفرضية الرئيسية الثانية (توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الفهم القرائي تبعا لمتغير الجنس ذكور/إناث)	95

مقدمة

مقدمة :

تعد القراءة أساس كل تقدم بشري، فمن خلالها يكوّن الفرد إتجاهاته وقيمه و فكره و خبراته، التي تتعمق من خلال إجادته للقراءة وفنونها لتجعله يتصل بالعالم المحيط من حوله متفاعلا مع مجتمعه و ثقافته، و إذا أتقن المتعلم القراءة و أجادها فإنّه يصبح ممتلكا لأداة إكتساب المعرفة (**سوزان و العتيبي،2014،ص219**).

حيث يشير **يونس (2000)** إلى أنّ حوالي 70% من المعلومات التي يتعلمها الإنسان ترد إليه عن طريق القراءة (**الشهري ،2012،ص3**)، وبالتالي يظهر لنا جليا الأهمية الكبرى لمهارة القراءة ،أهمية الأهداف و الغايات المرجوة من مخرجات مجال التربية و التعليم ، ومع إدراك أهمية القراءة لابد أن يكون مفهومها أكبر من أن يحصر في نطاق ضيق يتمثل في مجال فك شفرة الرموز المكتوبة وتحويلها إلى أصوات،و انما يتعداه الى الفهم (**سعد، 2005**)، أي أن أساس القراءة هو الفهم، الذي بدوره يقترن بسهولة إستخدام التلميذ للمفاهيم و المعاني المكتسبة،فالفهم القرائي يعتبر بمثابة المهارة الأساسية التي من خلالها يتمكن التلميذ من فهم وإستعاب المواد التعليمية الأخرى (**بن عيسى،2016**).

و حسب **شحاتة والسمان (2012)**فإن الفهم القرائي هو عملية عقلية معرفية يصل بها القارئ الى معرفة المعاني التي يتضمنها النص المقروء نثرا أو شعرا، اعتمادا على خبراته السابقة وذلك من خلال قيامه بالربط بين الكلمات، والجمل، والفقرات ربط يقوم على عمليات التفسير والموازنة، والتحليل، والنقد، ويتدرج في مستويات تبدأ بالفهم الحرفي للنص وتنتهي بالفهم الابداعي له، حتى يتمكن من بناء المعنى من النص من خلال تفاعله معه. (**شحاتة والسمان، 2012، ص84**).الا ان هذا الاخير لا يمكن ان يحدث بمعزل عن العمليات المعرفية التي بموجبها يتمكن القارئ من الاحتفاظ بالمعلومات المقروءة و معالجتها في وقت متزامن ، ويتعلق الامر بالذاكرة العاملة،تتكون هذه الاخيرة من ثلاث مكونات رئيسيّة تشترك معا لإبقاء المعلومات و العمليات العقلية نشطة ريثما يتم تنفيذ المهمّة المطلوبة (**الزغلول،2003،ص60**)، و تعد من أهم مكونات نظام معالجة المعلومات.

و أول هذه المكونات نجد ما يسمى بالحلقة الفونولوجية أو ذاكرة التنشيط اللفظي،وهي المسؤولة في الذاكرة العاملة للقيام بمجموعة من العمليات اللازمة لحفظ المعلومات اللفظية وتخزينها و إسترجاعها (**وصيف خالد،2017،ص217**)،و تبقي هذه المعلومات اللفظية نشطة في نظام معالجة المعلومات (**الزغلول،2003،ص61**).
والمكون الثاني يعرف بالمكون البصري المكانيأو ذاكرة التنشيط البصري، والذي يتعامل مع المعلومات البصرية المكانية، ويمكن أن يستقبل مدخلات إما مباشرة من حاسة البصر ،أو إسترجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى على شكل صور (**وصيف خالد،2017،ص217**)، حيث يعمل على الإحتفاظ بالإنطباعات الحسيّة البصرية

ريثما يتم إستخلاص المعاني منها (**الزغلول،2003،ص61**).واخر مكوناتها هو المركز التنفيذي، الذي يتمثل دوره في مراقبة عمل العناصر الأخرى، وينسقها وهو أهم عناصر الذاكرة العاملة لأنه يتدخل في العمليات المعرفية كلها ،و يقوم بالحفاظ على المعلومات في الذاكرة العاملة و معالجتها و كذالك يتدخل في إسترجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى (**وصيف خالد،2017،ص219**).

و في هذا الاطار يرى **سولزن (Sulzen ;2001)** أن الذاكرة العاملة تعتبر أهم الوظائف النفسيّة لعملية التذكر لما لها من دور مهم في عمليات الإسترجاع و الإستحضار للخبرات و المعلومات و المثيرات السابقة (**تجاني ،2015،ص10**).

و يعتمد الفهم القرائي بالدرجة الأولى على إبقاء المادة المقروءة نشطة في هذا النظام الذاكري،حتى يتم معالجتها و إرتباطها ببعضها البعض و كذا بالخبرات السابقة ،و هي التي توكل لها عملية إستحضار الخبرات السابقة و إبقاءها نشطة وهذا ما يفسر العلاقة القوية بين الذاكرة العاملة و الفهم القرائي، و هذا ما ذهبت اليه مجموعة من الدراسات أمثال دراسة (waters et caplan ;1996)

Abu)(waters et caplan ;1999) (Di vesta et al ;1997) (Andrew et al ;1998) Burton et) (Carretti et al ;2005) (Debni et Palladino ;2000) (Rabia ;2003 Daneman ;2007) حيث أشارت إلى وحود علاقة قوية بين الذاكرة العاملة و الفهم القرائي

"ومما سبق يتضح أهمية الذاكرة العاملة كعملية معرفية تؤثر في أداء التلاميذ ، وبالتالي فإن تفعيل الذاكرة العاملة في أداء المهام المعرفية يعد هدفا تربويا تسعى إليه كافة المؤسسات التربوية ، وبذلك يسعى البحثالحالي لدراسة مكونات الذاكرة العاملة كمتغير من أهم المتغيرات المتحكمة في مستوى كفاءة و فاعلية تجهيز و معالجة المعلومات و كيفية تنظيمها و اختزانها و استخدامها في انتقاء أفضل إستراتيجيات التعلم الممكنة ،من خلال دراسة كل مكون من مكوناتها و علاقته بالفهم القرائي و إستنتاج المكون الذي له العلاقة الأكثر قوة به وكذا دراسة الفروق الفردية بين الجنسين في القدرة على الفهم القرائي

وعلى هذا الأساس جاءت فكرة إنجاز هذا البحث الذي يهدف إلى إبراز هذه العلاقة بين الفهم القرائي و الذاكرة العاملة لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي،لتناول الموضوع تم تقسيم العمل إلى جانبين جانبين جانب نظري وجانب تطبيقي. وقبل البدء بعرض هذين الجانبين نتطرق اولا الى الفصل التمهيدي و الذي يتمثل في

الإطار العام للدراسة،ويتضمن طرح الإشكالية وصياغة الفرضيات،أسباب إختيار الموضوع،أهمية البحث،أهداف البحث،كما نتطرق أيضا إلى تحديد المفاهيم والدراسات السابقة.

و بالنسبة للجانب النظري تم تقسيمه الى فصلين، الفصل الاول و الثاني،حيث نتطرق في الفصل الاول الى القراءة و الفهم القرائي، حيث تناولنا في البداية عملية القراءة، من خلال التطرق الى مفهومها، شروطها، أنواع القراءة و أهمية و أهداف القراءة. ثم فصلنا في الفهم القرائي، حيث ادرجنا مفهومه المكونات التفاعلية له وكذا مستوياته و مهاراته و العوامل المؤثرة فيه، اضافة الى أهميته و النماذج المفسرة له و مظاهر صعوبات الفهم القرائي و ختمنا الفصل بالتشخيص و طرق وإستراتيجيات تنمية الفهم القرائي.

بينما نتطرق في الفصل الثاني الى الذاكرة العاملة من خلال عرض بعض التعاريف و مكوناتها و كذا الفرق بينها و بين الذاكرة قصيرة المدى وسعة الذاكرة العاملة و النماذج المفسرة لها و أهميتها وكذا تبيان كيف تكون عند الأطفال عبر المراحل العمرية المختلفة و توضيح علاقتها بالفهم القرائي.

اما الجانب الميداني فيتكون من فصلين، الفصل الرابع و المتمثل في منهجية البحث،حيث تطرقنا فيه إلى الدراسة الإستطلاعية، منهج الدراسة المتبع،مجتمعالدراسة،العينة وطريقة إختيارها،مكان وزمان إجراء الدراسة،مع ذكر الأدوات المستخدمة لجمع المعلومات والمتمثلة في إختبار الذكاء إختبارات الذاكرة العاملة الثلاث (الحلقة الفونولوجية،النظام البصري الفضائي،والمركز التنفيذي) و كذا إختبار الفهم القرائي وفي الأخير تطرقنا إلى الأساليب الإحصائية.

و الفصل الخامس، الذي يتضمن عرض وتحليل ومناقشة النتائج،الإستنتاج العام و الخاتمة .

الجانب النظري

الإطار العام للدراسة

الفصل التمهيدي : الإطار العام للدراسة :

1 - تحديد الإشكالية

2 - تحديد الفرضيات

3 - أسباب إختيار الموضوع

4 - أهداف البحث

5 - أهداف البحث

6 - تحديد المفاهيم

7 - الدراسات السابقة

1_ الإشكالية :

مع التطور الحاصل حاليا في مجال العلوم و التكنولوجيا و النمو المعرفي الذي يتزايد بإستمرار لم ينتزع من القراءة مكانتها الرفيعة بل تطور معها **(حمدي ،2005،،ص56)**،و إنتقلت من المفهوم التقليدي للقراءة و الذي كان محصورا في دائرة ضيقة حدودها الإدراك البصري للرموز المكتوبة و التعرف عليها و النطق بها، حيث كان القارئ الجيد يعتبر القارئ الذي يستطيع نطق كلمة مكتوبة نطقا جيدا خاليا من الأخطاء، إلى القول أن القراءة عبارة عن عملية عقلية معقدة أساسها الفهم و غايتها ترجمة هذه الرموز إلى مدلولاتها من الأفكار **(سمير ،2004،ص46)**.

وبالتالي فالقراءة تتضمن عمليتين أو آليتين أساسيتين ، أولهما فك شفرة الحروف و الرموز المكتوبة و تحويلها إلى أصوات ، و الثانية هي فهم تلك المادة المقروءة و تحويلها إلى معنى.ويتدخل هذا الأخير بشكل كبير في عملية القراءة ، و هو أساسها و غايتها المرجوة **(بن عيسى،2016،ص248)**، وفي هذا الصدد يقول **الحلاق (2010)** أن الفهم القرائي هو الغاية من القراءة و الهدف الذي يسعى إليه كل معلم لتنميته بمهارته المختلفة و مستوياته لدى التلاميذ في مختلف المراحل الدراسية **(نهابة،2013،ص103)**.

و يقوم الفهم القرائي على مبدأ تفسير النص القرائي المعروض أمام الطفل في ضوء المعارف و الخبرات السابقة للتلميذ و المخزنة في الذاكرة طويلة المدى، و هذا ما يؤكده **عبد الحميد (2000)** والذي يرى أن الفهم القرائي هو العملية العقلية التي تعتمد على التعرف على الرموز المكتوبة و تفسيرها ،وربطها بدلالتها في ضوء الخبرة السابقة للمتعلم (**التتري،2016، ص40**).

و على الرغم من الأهمية الكبرى لمهارة الفهم القرائي في تحديد نجاح أو فشل التلميذ في الحياة المدرسية، الا ان هذه المهارة لم تنل من إهتمام القائمين على تعليم اللغة العربية ما تستحقه من عناية و إهتمام، حتى أصبح ضعف التلاميذ في هذه المهارة مشكلة حقيقية و ذلك لإنتشارها الواسع **(عبداللاه،2008،ص62)**.

و يظهر ذلك جليا من خلال نتائج الدراسات التي أظهرت أن التلاميذ الذين يعانون بشكل عام من ضعف واضح في فهم ما يقومون بقرائته ، و في هذا الاطار اشارت دراسة "**دراسة بلدن**" و " **فاجنر**" و "**كيرك**" و "**الكنز**"الى ان نقص الذكاء يمكن ان يكون وراء صعوبات الفهم القرائي، إلا أنه لايمكن الإعتماد على درجة النمو العقلي وحدها في تحديد مدى إتقان هذه المهارة **(الشريجي،2004،ص223)**.

وبالتالي توجد عوامل أخرى ضرورية لكي يتحقق الفهم القرائي ومن بينها نجدالذاكرة العاملة، التي تعتبر حسب نموذج بادلي بانها نظام يتكون من ثلاث مكونات، حلقة فونولوجية، نظام بصري فضائي ومركز تنفيذي، حيث تقوم بعملية التخزين و المعالجة للمعلومات في وقت متزامن خلال انجاز مهام متنوعة **(لوزاعي،2017)**، كما هو الحال في الفهم القرائي.

و في هذا الصدد وجدنا بعض الدراسات التي تناولت موضوع الفهم القرائي و الذاكرة العاملة، من عدّة أوجه من بينها نجد دراسة "**أحمد بن عيسى 2016**" و التي جاءت تحت عنوان الفهم القرائي الميتامعرفي و علاقته بالذاكرة العاملة لدى التلاميذ المعسرين قرائيا مستوى سنة خامسة إبتدائي، و أسفرت نتائج الدراسة إلى أنّه توجد علاقة طردية قوية بين الفهم القرائي الميتامعرفي و الذاكرة العاملة أي أنّه كلما إرتفعت درجاتهم في الذاكرة العاملة إرتفعت درجاتهم في الفهم القرائي الميتامعرفي .

من جهة أخرى هناك دراسات تناولت الفهم القرائي و علاقته بأحد مكونات الذاكرة العاملة من بينها نجد دراسة "**أمل سليمان حافظ نجاتي2010**" تحت عنوان مكونات الذاكرة العاملة المنبئة بالفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية و أسفرت نتائجها عن وجود علاقة إرتباطية مرتفعة بين الذاكرة العاملة اللفظية و الفهم القرائي .

بينما توصلت دراست "**سوانسون وبرنينجر 1995**" إلى أنه لا توجد علاقة بين الفهم القرائي و الذاكرة البصرية المكانية .

كما أوضحت دراسة "**أوكهيل و آخرون**" إلى وجود علاقة قوية بين الفهم القرائي والمركز التنفيذي .

من جهة أخرى نجد دراسة "**أمثال هادي الحويلة**" و "**مسعد أبو الديار2015**" و التي من نتائجها أن الإناث أفضل أداء في الذاكرة البصرية المكانية من الذكور.

ومما سبق ذكره من دراسات يتضح أن الذاكرة العاملة تلعب دورا هاما في الفهم القرائي إلا أنه ما يميز دراستناعن تلك الدراسات هو أنه سنتناول الفهم القرائي و علاقته بكل مكونات الذاكرة العاملة (البصرية الفضائية ،الحلقة الفنولوجية ، والمركز التنفيذي) وليس مكون واحد فقط بهدف معرفة المكون الذي له التأثير الأكبر في الفهم القرائي.

وبالتالي فهذه الدراسة تعد تكملة للدراسات التي سبقتنا في هذا المجال لهذا أردنا تناول هذا الموضوع مؤسسين من خلاله التساؤلات التالية :

1- التساؤل الأول :

- هل توجد علاقة بين الحلقة الفنولوجية و الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي ؟

1- التساؤل الثاني :

- هل توجد علاقة بين النظام البصري الفضائي و الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي ؟

1- التساؤل الثالث :

- هل توجد علاقة بين المركز التنفيذي و الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي ؟

2 – التساؤل الرابع :

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الفهم القرائي تبعا لمتغير الجنس (ذكور/إناث) ؟

2 - الفرضيات :

2 – 1 - الفرضية الأولى :

توجد علاقة بين الحلقة الفنولوجية و الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي.

2 – 2 - الفرضية الثانية :

توجد علاقة بين النظام البصري الفضائي و الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي.

2 – 3 - الفرضية الثالثة :

توجد علاقة بين المركز التنفيذي و الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي.

2- 4 - الفرضية الرابعة :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الفهم القرائي يعزى لمتغير الجنس (ذكور/إناث) لصالح البنات.

3 – أسباب إختيار الموضوع :

– الرغبة الذاتية في التعمق أكثر في مثل هذه الدراسات المتعلقة بالعمليات المعرفية وعلاقتها بالمهارات الأكاديمية لدى التلاميذ

– إنتشار مشكلة صعوبات الفهم القرائي في المدارس الإبتدائية خاصة

– الرغبة في توضيح أهمية الذاكرة العاملة ودورها في المهارات الأكاديمية

– نقص البحوث حول موضوع الفهم القرائي و علاقته بالذاكرة العاملة في البيئة الجزائرية على وجه التحديد

– أهمية الفهم القرائي و تأثيره عل باقي المهارات الأكاديمية الأخرى

4 – أهمية الموضوع :

– تزويد المعلمين بمعلومات و إستراتيجيات عن الفهم القرائي و هذا ما يسمح لهم بتحسين مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ

– تبصير مخططي المناهج و القائمين على العملية التعليمية التعلمية بالمشكلة من جهة و الحث على تقديم نشاطات مبرمجة و مدروسة تنمي مهارات الفهم القرائي من جهة أخرى

– توجيه الباحثين لدرايات أخرى فيما يخص الفهم القرائي و علاقته بالجانب المعرفي للتلميذ بعيدا عن الدراسات الكلاسيكسة التي تتناوله من جانب طرق التدريس و نقص الذكاء ....

– تفتح المجال أمام الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات و البحوث حول إستخدام نشاطات القراءة في تنمية مهاراتها المختلفة

5 – أهداف الدراسة :

– الكشف عن العلاقة بين الفهم القرائي و مكونات الذاكرة العاملة و المتمثلة في :

* الحلقة الفنولوجية

* النظام البصري الفضائي

* المركز التنفيذي

– و إستنتاج المكون الأكثر تأثيرا في الفهم القرائي

– دراسة الفروق الفردية في درجات الفهم القرائي تبعا لمتغير الجنس (بنات / ذكور)

6 – التعاريف الإجرائية لمصطلحات البحث :

6 – 1 – الفهم القرائي :

هي تلك العملية العقلية التي يقوم بها التلميذ في التفاعل مع موضوع القراءة من أجل التعرف على المفردات و إستخلاص الأفكار و يستدل على حدوث الفهم القرائي من خلال إجابات التلاميذ على إختبار الفهم القرائي الذي أعدته الدكتورة ميلودي حسينة .

6 – 2 – الذاكرة العاملة :

هي الدرجة التي يتحصل عليها تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي بمدرسة الأخوين بشير عبد القادر و مسعود بعين بسام /البويرة ، على مقاييس الذاكرة العاملة المتعلة بالحلقة الفنولوجية ، النظام البصري الفضائي ، و المركز التنفيذي

7 – الدراسات السابقة :

7-1- الدراسات السابقة حول الفهم القرائي :

7-1-1- الدراسات المحلية :

– دراسة محمد بوفاتح 2016 :

هدفت الدراسة إلى معرفة طبيعة العلاقة بين الفهم القرائي الميتا معرفي والذاكرة العاملة لدى تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي المعسرين قرائيا في بعض مدارس بلدية الأغواط طبقت الدراسة على عينة قدرها (9) تلاميذ معسرون قرائيا وبجمع البيانات قام الباحثان بتطبيق نص العطلة لصاحبته (غلاب قزداري صليحة) من أجل تحديد عينة البحث. ثم تطبيق إختبار الذاكرة العاملة والمصمم من طرف (بادلي وجاثركول) واختبار الفهم القرائي الميتامعرفي من تعريب وتقنين (أحمد مهدي مصطفى وإسماعيل الصاوي) وتم التأكد من الصلاحية السيكومترية للأدوات على عينة الدراسة الإستطلاعية ولتحليل البيانات تم الاعتماد على برنامج spss وبعد التحليل أسفرت نتائج الدراسة على أنه توجد علاقة طردية موجبة دالة إحصائيا بين الفهم القرائي الميتامعرفي والذاكرة العاملة عند التلاميذ المعسري قرائيا .

7-1-2- الدراسات العربية :

دراسة العيسوي 2002 :

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية القراءة الجهرية الزوجية المتزامنة في علاج ضعف البراءة الجهرية و تحسين الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثالثة إبتدائي ، ولتحقيق أهداف المراسة إتبع الباحث المنهج الوصفي التجريبي ، وتكونت عينة المراسة من 69 تلميذ و تلميذة من تلاميذ الصف الثالث أساسي بمحافظة كفر الشيخ بمصر تم توزيعهم على مجموعتين إحداهما تجريبية مكونة من (17 تلميذ و 17 تلميذة) وقد أعد الباحث أدوات الدراسة متمثلة في إختبار الذكاء الغير لغوي (إعداد إدارة الخدمة النفسية بالكويت) و إختبار تشخيص مظاهر الضعف في القراءة الجهرية ، و اختبار لقياس مستوى الفهم القرائي ، و أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية و الضابطة في اختبار القاءة الجهرية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية ، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تتراوح ما بين (0.01 و 0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية و الضابطة في اختبار الفهم القرائي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية .

- دراسة حافظ 2008:

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني الجمعي واستراتيجية k.w.l في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس إبتدائي بالمملكة العربية السعودية ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج التجريبي وتكونت عينة الدراسة من (135) تلميذ في الصف السادس إبتدائي من ثلاث مدارس مختلفة في شرق الرياض بالمملكة العربية السعودية وقد قسموا هؤلاء التلاميذ إلى ثلاث مجموعات وهي مجموعة تجريبية أولى مكونة من (45) تلميذا ومجموعة تجريبية ثانية مكونة من (45) تلميذا ومجموعة ظابطة مكونة من (45) تلميذا وقد أعد الباحث أدوات الدراسة متمثلة في قائمة بمهارات الفهم القرائي واختبار الفهم القرائي وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى وتلاميذ المجموعة الظابطة وذلك في مهارات الفهم القرائي و ككل وفي كل مستوى على حدة وذلك لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية وتلاميذالمجموعة الضابطة وذلك في نهارات الفهم القرائي و مستوياه ككل ، في كل مستوى على حدة وذلك لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية ، كما تبين أنه لا

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية الأولى و الثانية وذلك في أغلب مستويات الفهم القرائي و مهاراته.

- دراسة أحمد صالح نهابة 2013 :

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني متوسط ولتحقيق ما هدف إليه البحث إستعمل الباحث المنهج التجريبي حيث طبق البحث على عينة بلغ حجمها (60) طالبا من الصف الثاني متوسط في محافظة بابل تم توزيعهم على مجموعتين تجريبية مكونة من (30) طالبا درست وفقا لاستراتيجية التساؤل الذاتي وظابطة مكونة من (30) طالبا درست بالطريقة الاعتيادية وتمثلت أدوات الدراسة وموادها في قائمة مهارات الفهم القرائي المناسب للطلاب وتم الاقتصار على المهارات التي اتفقت عليها الدراسات السابقة وقد استخدم الباحث عددا من الأساليب والمعالجات الإحصائية وصولا إلى نتائج البحث الذي أكدت على أن استراتيجية التساؤل الذاتي أثرت في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلبة مقارنة بالطريقة التقليدية مما زاد من دافعيتهم وإثارة إنتباههم وتشويقهم للدرس .

- دراسة محمد علي سليم التتري 2016 :

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث أساسي ولتحقيق أهداف الدراسة إتبع الباحث المنهج التجريبي حيث أختيرت العينة بطريقة عشوائية وقد تكونت عينة الدراسة من 74 طالبا من طلاب من مدرسة الذكور بيت لاهيا الإبتدائية للاجئين بغزة- فلسطين مقسمسن على مجموعتين إحداهما تجريبية مكونة من (37) طالبا والأخرى ظابطة مكونة من (37) طالبا وقد تمثلت أداة الدراسة في اختبار مهارات الفهم القرائي وأظهرت النتائج الأثر الإيجابي من توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث أساسي .

7-1-3-الدراسات الأجنبية :

- دراسة بورنهولت 2002 :

هدرفت الدراسة إلى تحليل إستراتيجيات أداء المهام المطلوبة من الأطفال في أحد اختبارات قياس القدرة على الفتم القرائي واعتمدت المراسة منهج البحوث الارتباطية و إستعان الباحثة في إجراء دراستها بعينة عشوائية مكونة من 30 من الأطفال المختلطي القدرات بأحد فصول الصف الدراسي الرابعةمن التعليم باحدى المدارس الإ بتدائية بمدينة سيدني الأسترالية ، وتم جمع البيانات اللازمة للدراسة من خلال الإستعانة بأدوات إختبار الفهم القرائي ، و مقياس التعامل مع الإختبارات الدراسية ، كما تم جمع الملاحظات الصفية و تحليلها كيفيا ، وبعد

تطبيق الأدوات و تحليلها أبرزت النتائج وجود علاقة إرتباطية و ثيقة بين الإستراتيجيات التي يتبعها التلاميذ في أماء المهام المطلوبة منهم ، وبين صقل مهاراتهم و الحصول على درجات تحصيية مرتفعة في إختبارات الفهم القرائي .

- دراسة فرانسيسوني 2008:

هدفت الدراسة إلى الوقوف على فاعلية استخدام استراتيجية الخرائط القصصية كأداة داعمة لتحسين قدرات التلاميذ في الفهم القرائي ، وتم جمع البيانات اللازمة للدراسة بإستخدام أدوات القواعد المقننة لتقدير اداء الخرائط القصصية للتلاميذ ، و اختبارات أسبوعية لقياس الفهم القرائي ، إضافة إلى إجراء سلسلة من المقابلات الشخصية مع التلاميذ المشاركين و استعانت الباحثة بعينة عشوائية مؤلفة من فصل دراسي يضم 34 من تلاميذ الصفوف الدراسية الأربعة الأولى بإحدى المدارس الإبتدائية الواقعة في سمال شرق الولايات المتحدة الأمريكية ، و ابرزت النتائج النهاية للدراسة فاعلية استخدام الخرائط القصصية وغيرها من الأنماط الأخرى من خرائط المفاهيم في الإرتقاء بمهارات الفهم القرائي لدى الطلاب .

التعليق على الدراسات السابقة حول الفهم القرائي :

نلاحظ من خلال الدراسات السابقة إلى أن جل الدراسات استخدمت من أجل التعرف على الوسائل التي تزيد من مستوى الفهم القرائي ويظهر ذلك من خلال إستخدام الدراسات مجموعة منوالإستراتيجيات أي أنها تركز على كيفية العلاج وليس عن السبب الذي يؤدي إلى عدم القدرة على الفهم ويظهر ذلك في الدراسات العربية و الأجنبية وهذا خلاف الدراسة الجزائرية لمحمد بوفاتح والتي تتطابق نوعا ما مع دراستي الحالية وتركز على سبب الضعف في الفهم القرائي من خلال البحث في العلاقة بين الفهم القائي الميتامعرفي و الذاكرة العاملة ، من جهة أخرى نلاحظ أن جل الدراسات أستخدمت المنهج التجريبي و الشبه تجريبي وهو عكس دراستي التي إستخدمت فيها المنهج الوصفي ، كما تم استخدام مجموعة من الاختبارات و المقاييس الخاصة بالفهم القرائي ومهاراته . وتعتبر هذه الدراسات بمثابة الحجر الأساس الذي إرتكزت و إتضحت من خلالها رؤيا الدراسة الحالية من خلال التعرف أكثر على المفاهيم الأساسية المتعلقة بالفهم القرائي ومدى أهميته ومدى الجهود المبذولة من قبل الباحثين للرفع من مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ من خلال هاته الدراسات .

الدراسات السابقة حول الذاكرة العاملة :

7-2-1-الدراسات المحلية :

- دراسة رحمة صادقي 2014 :

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة الموجودة بين الذاكرة العاملة و الإزدواجية اللغوية ، من خلال المقارنة بين تحصيل فئتين من التلاميذ بالمدارس الإبتدائية بمنطقة تمنراست (تلاميذ ناطقين بالعربية و نظرائهم الناطقين بالتارقية) من الميتوى الرابعة إبتدائي ، حيث توصلت النتائج إلى وجود فروق بين الفئتين في التحصيل ترجع إلى التفاوت في قدرات الذاكرة العاملة .

- دراسة تجاني كوثر2015 :

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين ضعف الإنتباه البصري بالذاكرة العاملة البصرية المكانية و اللفظية لدى الأطفال ذوي ضعف الإنتباه وفرط النشاط كذا التحقق عن ما إذا كانت هناك فروق بين الجنسين ، وذلك بإستخدام المنهج الوصفي بنوعيه الإرتباطي و المقارن وتم إختيار العينة بطريقة عشوائية من خلال المقياس الفرعي لصعوبات الإنتباه لفتحي الزيات 2007 بلغ حجمها (50) تلميذا من الطور الثاني إبتدائي تتراوح أعمارهم من (8 إلى 11) سنة من إضطراب نقص الإنتباه و فرط النشاط ، و تم تطبي عليهم إختبار الذكاء لجون رافن لإستبعاد الفئات الخاصة و إختبار للإنتباه البصري و إختبار مدى الأرقام ووحدة الحفظ العكسي للذاكرة العاملة و إختبار للذاكرة العاملة المكانية البصرية وتمت معالجة مخرجات هذه المقاييس بأساليب إحصائية وقد توصلت الدراسة إلى أنه يوجد تأثير لإضطراب فرط النشاط على كل من عمليات الإنتباه البصري و الذاكرة العاملة البصرية المكانية و اللفظية ، وكذالك توجد علاقة إرتباطية بين ضعف الإنتباه البصري و الذاكرة العاملة اللفضية و المكانية البصرية للأطفال ذوي نقص الإنتباه وفرط النشاط .وكذالك توصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسي في ضعف الإنتباه البصري بينما كانت غير دالة في كل من الذاكرة العاملة اللفظية و المكانية البصرية .

- دراسة بزراوي نور الهدى 2015:

تهدف الدراسة إلى محاولة التعرف على العلاقة الموجودة بين سعة الذاكرة العاملة وصعوبات تعلم القراءة من خلال الكشف عن درجة التأثير و التأثر بينهما كما تهدف أيضا إلأى الكشف عن إمكانية وجود فروق دالة إحصائية بين الأطفال العاديين و الأطفال ذوي صعوبات القراءة في سعة الذاكرة لدى عينة من تلامي السنة

الرابعة إبتدائي بثلاث مدارس إبتدائية بتلمسان وعددهم 30 تلميذ وتلميذة تم إستخدام مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة إختبار رسم الشخص و بطارية التقدير المعرفي وأكدت نتائج الدراسة عن وجود علاقة إرتباطية سالبة بين سعة الذاكرة العاملة وصعوبات تعلم القراءة .وكذا أكدت نتائج الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العاديين و ذوي صعوبات تعلم القراءة و في إتجاه العاديين.

7-2-2 الدراسات العربية :

- دراسة شلبي 2000 :

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى إرتباط الذاكرة العاملة بالتحصيل الأكاديمي العام، النوعية، والكشف عن مصداقية كفاءة الذاكرة العاملة بوصفها منبئا بالتحصيل الأكاديمي ، تكونت عينة الدراسة من 236 تلميذا و تلميذة 134 ذكور و 102 إناثا تم اختيارهم عشوائيا من ثلاث مدارس إعدادية في محافظة الدقهلية وقد تراوحت الأعمار الزمنية لأفراد العينة بين (11.13) عام ، وتم تطبيق اختبار الذكاء غير اللفظي ومقياس الذاكرة العاملة ، وقد أشارت النتائج إلى إرتباط مستوى كفاءة الذاكرة العاملة واعليتها بمستوى التحصيل الدراسي ارتباطا دالا موجبا ، كما أشارت إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى كفاءة الذاكرة العاملة و فاعليتها لدى ذوي صعوبات التعلم مع أقرانهم العاديين من أفراد العينة لصالح العاديين.

- دراسة محمد والسيد 2008 :

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر الذاكرة العاملة البصرية في كفاءة أداء مهام البحث البصري ، ومدى علاقة ذلك بإرتفاع و إنخفاظ التحصيل الدراسي للطلاب ، وتكونت عينة الدراسة من 125 طالبا و طالبة بالفرقة الثالثة بالمرحلة الجامعية بكلية التربية بالعريش بجامعة قناة السويس ، وقد تم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين (مجموعة الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي وبلغ عددهم 250طالب و طالبة ومجموعة الطلاب منخفضي التحصيل وبلغ عددهم 60 طالبا وطالبة وتم فحص السجلات الرسمية لمعرفة تقديرات الطلاب في العام الجامعي الأول والثاني ، ومهام حاسوبية في الذاكرة العاملة البصرية ، ومهام البحث البصري وتوصلت النتائج أن للذاكرة العاملة البضرية تأثيرا على كفاءة مهاموالبحث البصري .

- دراسة امل سليمان حافظ نجاتي 2010 :

هدفت الدراسة الى التعرف على العلاقة التي تربط بين مكونات الذاكرة العاملة و الفهم القرائي بالإضافة إلى الكشف عن مكونات الذاكرة العاملة المنبئة بالفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وكذالك التعرف على

الفروق بين التلاميذ العاديين و ذوي صعوبات الفهم القرائي في الذاكرة العاملة و في سبيل ذلك تم تطبيق أدوات الدراسة و التي تشمل اختبار التعرف في القراءة ،اختبار الفهم القرائي اختبار الذكاء ،واختبار الذاكرة العاملة على تلامي العينة الاساسية و عددهم 98 من تلاميذ الصف الخامس ابتدائي 60 ذوي صعوباا الفهم القرائي و 38من العاديين . وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود معاملات إرتباط مرتفعة بين محونات الذاكرة العاملة والفهم القرائي الملي ومهاراته المختلفة ، وقد تنبأت محوناتةالذاكرة العاملة اللفظية بالفهم الفرائي الكلي و مهاراته المختلفة بينما لم تتنبأ مكونات الذاكرة العاملة غير اللفظية او الذاكرة العاملة الكلية بأي مهارة من مهارات الفهم القرائي وقد أظهرت فروق بين متوسطات درجات العاديين ومتوسطات درجات ذوي صعوبات الفهم القرائي في مكونات الذاكرة العاملة اللفظية وغير اللفظية و الكلية لصالح العاديين .

دراسة أحمد حسن محمد عاشور :

هدفت الدراسة إلى المقارنة بين مجموعات الدراسة الأربع (مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مع قصور الإنتباه وفرط النشاط الزائد ن مجموعة التلاميذ ذوي فرط النشاط الزائد و إضطراب الإنتباه ومجموعة التلاميذ العاديين) في أدائهم على إختبار الإنتباه الإنتقائي السمعي و البصري و الإنتباه المتواصل اللفظي و العددي و إختبار الذاكرة العاملة مدى القراءة ، العمليات الحسابية البسيطة وذلك للوقوف على مدى تمايز هذه العمليات المعرفية لدى عينات مختلفة من التلاميذ و الذين يختلفون في خصائصهم من حيث الحدّة و الدرجة و النوع ، طبقت الدراسة على عينة تكونت من 88 تلميذ و تلميذة وتم إستخدام مجموعة من الأدوات لجمع البايانات وتمثلت في قائمة الملاحظات الإكلينيكية لسلوك الطفل ، مقياس كونرز لتقدير سلوك الطفل ، إختبار الإنتباه الإنتقائي السمعي إختبار الإنتباه الإنتقائي البصري ، إختبار الإنتباه المتواصل لفظي وعددي و إختبار مدى القراءة ، إختبار العمليات الحسابية البسيطة و أكدت نتائج الدراسة أن هناك تمايز بين مجموعات الدراسة في العمليات المعرفية و أوصت بتدريب هاؤلاء التلاميذ بعد تشخيصهم فارقيا يميز خصائص كل فئة عن الأخرى

- الدراسات الأجنبية :

- دراسة سوانسون و آخرون 2012 :

هدفت الدراسة إلى تقصي تجربتين عن تأثيرات المعرفة الإستراتيجية ووالتدريب إستراتيجي في أداء على الذاكرة العاملة عند الأطفال (من 10 إلى 11 سنة) معةعجز القراءة و بدونه ، التجربة الأولى اختبرت العلاقة بين

المعرفة الاستراتيجية (ثبات الخيارات الاستراتيجية) و الأداء على الذاكرة العاملة كأداة فطرية ومكتسبة و خالة تصحيحية وقد جاءت النتيجة بتطور الأداء على الذاكرة العامة بشكل ملحوظ في كلا المجموعتين تحتوحالات التلقين ، ولكن أداء الأطفال ذوي ضعوبات القراءة كان أدنى من الأطفال العاديين في مهام الذاكرة كلها وكان قياس سعة الذاكرة العاملة أفضل في توقع الأداء في القراءة و الفهم من ثبات الإستراتيجيات

- التعليق على الدراسات السابقة حول الذاكرة العاملة :

نلاحظ من خلال هاته الدراسات أنه تم تناول موضوع الذاكرة العاملة من عدة جوانب ومن خلال علاقتها بالعمليات المعرفية الأخرى ، وكذا من خلال علاقتها بالمهارات الأكاديمية بصفة خاصة و التحصيلة الدراسي بصفة عامة و كذا فعالية بعض البرامج في تحسين الذاكرة العاملة و نلاحظ كذالك أن معظم الدراسات اتخذت الأطفال ذوي صعوبات التعلم كعينة لدراسة الذاكرة العاملة و هذا ينعكس مع الدراسة الحالية هاته التي اتخذت فيها الأطفال العاديين كعينة البحث و يرجع السبب في اختيار معظم الدراسات لفئة ذوي صعوبات التعلم لأن الذاكرة العاملة تعد السبب الرئيسي في صعوبات التعلم . غير أن هاته الدراسات مهما لهاته الدراسة من جانب تكوين صورة مسبقة وواضحة عن الذاكرة العاملة و المدى الذي توصلت إليه التتائج البحث و كذا التفسيرات الحديثة للذاكرة العاملة و المفاهيم المتصلة بها.

الفصل الثاني
الفهم القرائي

الفصل الثاني : الفهم القرائي :

- تمهيد

I) القراءة :

1 – مفهوم القراءة

2 – شروط القراءة

3 – أنواع القراءة

4 – أهمية القراءة

5 – أهداف القراءة

II) الفهم القرائي :

1 – مفهوم الفهم القرائي

2 - المكونات التفاعلية للفهم القرائي

3 – مستويات الفهم القرائي

4 – مهارات الفهم القرائي

5 – العوامل المؤثرة في الفهم القرائي

6 – أهمية الفهم القرائي

7 – النماذج المفسرة للفهم القرائي

8 – تطور الفهم القرائي خلال مراحل النمو المختلفة

9 – مظاهر صعوبات الفهم القرائي

10 – تشخيص الفهم القرائي

11 – إستراتيجيات وطرق تنمية الفهم القرائي

- خلاصة الفصل

تمهيد :

تعد القراءة من أهم المهارات اللغوية التي تسمح للطفل من تنمية ز تطوير إكتساباته و قدراته المعرفية فهي ليست مجرد فك للرموز و إنما هي القدرة على فهم النصوص المقروءة من خلال القيام بشرح ، تحليل ، تلخيص و كذا تفسير الأحداث الواردة في ، النص و ذلك بإتباع الإستراتيجيات خاصة المعرفية منها مع توفر مجموعة من الشروط التي تسمح له بذلك وهذا ما سنتطرق إليه في هذا الفصل الذي قسم إلى قسمين الجزء الأول خاص بالقراءة و الجزء الثاني خاص بالفهم القرائي .

I-القراءة :

1_مفهوم القراءة:

القراءة احدى مهارات اللغة العربية الاربع (مهارة الاستماع، مهارة التحدث، مهارة القراءة، مهارة الكتابة) ولقد تعددت تعارف هاته المهارة كل حسب وجهة نظره والتي نذكر منها:

- يشير "**جوف (1972)** "**gauche** الى ان القراءة هي القدرة على فك شفرة الرموز المكتوبة وتحويلها الى اصوات منطوقة. **(هالهان واخرون،2006،ص2003)** .

- اما"**المعهد القومي الامريكي للقراءة الكتابة200) (national institue of literai** "

فيعرف القراءة على أنها ذلك النسق المعقد الذي يمكننا بموجبه استخراج المعنى من مادة مطبوعة معينة **(رزة،2016،ص8)**

- من جهة اخرى عرفها"**بوزان buzan**" أنها عملية عقلية تتكون من 6 مراحل وهي:

التمثل: وهي تمثل البيانات البصرية عن طريق العين .

التعرف: تعرف الاحرف والكلمات.

الفهم: ربط المفردات المقروءة بالمعنى الكلي للنص.

الاستيعاب: ربط المعلومات المقروءة بالمخزون المعرفي للقارئ.

الاستبقاء: تخزين المعلومات في الذاكرة بفاعلية وبكفاية.

الاستدعاء: ذكر المعلومات واستثمارها في التواصل الفعال مع الذات ومع الاخرين ويكون التواصل مع الذات بالتفكير السليم الواضح.(**بدري، 2005، ص20**).

– ويرى "**حسن شحاتة(1993)**" أن القراءة عملية انفعالية دافعية تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني والاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات. **(سعد، 2005، ص79)**.

–كما يعرفها "**محمد صلاح الدين مجاور (1971)**" بانها نشاط فكري و عقلي يدخل فيه الكثير من العوامل سواء اكانت من ناحية القارئ نفسه، ام من ناحية البيئة، اما المادة المقروءة . **(عبد الباري، 2009، ص30)**.

_وذكر في "**الموسوعة العالمية وورلد بوك(world book)**"أن القراءة هي كل فعل يعمل على شرح معاني الكلمات المطبوعة أو المكتوبة.**(الكندري، لطيفة حسن،2004، ص21)**.

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

ومما سبق يمكن القول أن القراءة هي عملية عقلية فكرية تتمثل في القدرة على فك شفرة الرموز المعروضة و تحويلها إلى أصوات منطوقة و إعطائها معنى بالإعتماد على الخبرات السابقة تحت تأثير مجموعة من العامل ساء كانت نفسية بيئية أو من المادة المقروءة

2_شروط القراءة:

من اجل الحصول على تلميذ ذو طلاقة وكفاءة عالية في مجال القراءة يجب توفر عدة شروط ومكونات اساسية نذكر منها:

2_1القدرات العقلية:

توجد علاقة قوية جدا بين نسبة الذكاء والقدرة على القراءة لدى تلاميذ في مختلف المراحل العمرية.

وهذا ما أشار اليه **جراي(1981)** الى انه توجد فروق بين الاطفال في قدراتهم العقلية في اي مستوى عمري، حيث ثم حساب المعامل الارتباط بين الدرجات في اختبارات القراءة واختبارات القدرات العقلية فوجد أنه يتراوح بين 0.35_0.70 بل إن القدرة العقلية هي أكبر عامل يرتبط بالتقدم في القراءة من أي عامل آخر درس حتى الان.

فالطفل الذكي يكون لديه استعداد قراءي أكبر من الطفل متوسط الذكاء، كما أن تعلمه القراءة سيكون أسرع وأسهل من الطفل متوسط الذكاء، فإن اختبارات الذكاء تعد مهمة جدا لتحديد أو لتشخيص الاستعداد القرائي للأطفال فضلا عن اختبارات مقننة لاختبار لقياس الاستعداد القرائي.**(عبد الباري، 2010،ص84)**

2-2اللغة:

يحاط الطفل منذ ولادته باللغة الشفوية في البيت بين الأهل، مما يعني أن نمو اللغة إحدى خطوات نحو تعلم القراءة السلمية.

فلكي يتكلم بطلاقة لابد من أن نهتم بلغته، واللغة هي التي تجعل القراءة والكتابة ممكنين في المستقبل.

وإذا أردت ان تدرك أهمية اللغة في حياة الطفل فقارن بين الأطفال الذين قرأوا مبكرا في البيوت على يدي آبائهم وأمهاتهم، وبين الأطفال الذين يدخلون المدارس مباشرة من غير قراءة بينية، فالأطفال الذين قرأوا في البيت يستخدمون عبارات وجملا بليغة، ولديهم وفرة معلوماتية نتيجة تلك القراءة المبكرة، أما الأطفال الذين التحقوا بالمدارس مباشرة من غير تهيئة بيتية لهم، فإنهم فارغو الذهن وخالو الفكر، ويحتاجون الى وقت حتى يتدربون على القراءة.

من أجل ذلك فان ماري يفترض أن يكسب الطفل بعض المعرفة عن اللغة و القراءة والكتابة قبل دخوله المدرسة، ويسمى هذه بالمعرفة بالتعلم المنبثق ويكون في شكل خربشات.

ويقول سميث **smith** عن أهمية القراءة المبكرة للأطفال بأنها تعلمهم فيها عن وظائف المطبوعات، وتكسبهم وعيا عن كيفية استعمال المطبوعات وكيف تكون وضعية أولئك الذين يقرأون.**(ياسر، 2008، ص59-61)**.

2_3حصيلة الخبرات :

القدرة على فهم ما يقرأ تتوقف على ما تثيره المادة المقروءة وما تستدعيه من معان، وهذا بدوره يتوقف على الخبرة السابقة، فإذا كانت المعاني المتداعية حية وواسعة يكون فهمالقارئ لما يقرأ كلها أمور مرتبطة بخبراته السابقة. **(سعد،2005، ص90).**

2_4العمليات المعرفية:

تعد القراءة عملية نفسية تتطلب عددا من العمليات العقلية والنفسية والحسية اللازمة لظهورها لدى التلاميذ العادين ومن هذه القدرات:

-الادراك السمعي .

-الادراك البصري.

-القدرة على النطق.

-القدرة على التذكر والتفكير والانتباه والتآزر الحركي والبصري.(**ركزة،2016،ص24-25**).

2-5الذاكرة العاملة:

للذاكرة العاملة دورا هاما في عملية القراءة، فالذاكرة العاملة تربط مباشرة القراءة مع المعالجة الفونولوجية و الوعي الشامل. و لها دورا في صعوبات القراءة(الشيخ، 2005).و تتدخل الذاكرة العاملة لما يتطلب العنصر المقروء تحويل صوتي حرفي. و هذه الوظيفة تسمح للطفل بالاحتفاظ بالتسلسل في الذاكرة ريثما يتم التعرف عليها و تجميعها.

فالذاكرة العاملة هي نظام معرفي ذو قدرة محدودة قادر على تخزين و معالجة المعلومات في نفس الوقت الذي نقوم فيه بمهام معرفية كالتفكير أو الفهم.كما أنها وظيفة تسمح بالتخزين المؤقت للمعلمات (mazeau &moret , 2013).

* أما**المعهد القومي للقراءة والكتابةnational institue of littéraire** فقد حدد شروط القراءةفي النقاط التالية:

- المهارات والمعارف اللازمة لفهم تلك الكيفية التي ترتبط بموجبها الفون يمات والأصوات الكلامية بالمادة المطبوعة.

-القدرة على فك شفرة الكلمات غير المألوفة.

-القدرة على القراءة بطلاقة. **(دانيال، 2017، ص517)**.

-خلفية كافية من المعلومات والمفردات اللغوية تسهم في حدوث الفهم القرائي.

-تطوير استراتيجيات فعالة ملائمة يتم بموجبها استخلاص المعنى من تلك المادة المطبوعة.

-وجود أو توفر الدافعية للقراءة والإبقاء عليها. **(ركزة، 2016، ص8-9)**.

3-أنواع القراءة:

الحديث عن أنواع القراءة حديث ذو شجون والكلام عليها يطول، إذ أن هناك تقسيمات عدة للقراءةّ، تختلف فيما بينها من حيث الغرض (قراءة الدرس، قراءة استمتاعيه، قراءة نقدية) وهناك من يقسمها من حيث الهدف(قراءة فضولية، قراءة عملية) وهناك تقسيمات أخرى من حيث نوع المقروء(قراءة سريعة، قراءة بطيئة) ، وهناك من يقسمها من حيث الأداء الى(قراءة جهرية، صامتة).**(النصار، ص46)**.

وهذا التصنيف الأخير هو الذي يتناسب والمرحلة العمرية الخاصة بالمرحلة الابتدائية والمتداول في جل المدارس والتي تعتمد على القراءة الجهرية والقراءة الصامتة.

أ-القراءة الصامتة:

هي القراءة بالعين دون همس أو تلفظ أو جهر القارئ هنا لايلتزم بقراءة المادة المقروءة بشكل كامل وحرفي. **(أبو النصر، 2009، ص144)**.

لأنه يعتمد على عنصرين فقط هنا النظر الى المقروء، والنشاط الذهني**(ياسر،2008، ص46)**.

ويشير **تونى** الى أن البدايات الأولى لظهور مصطلح القراءة الصامتة كان في القرن التاسع عشر، حيث ظهرت بعض العوامل التي أدت الى الاهتمام بالقراءة الصامتة.

من بين هذه العوامل انتشار حركة التعليم، وبالتالي ازدياد عدد القراء، ونتيجة لتلك العوامل ظهرت القراءة الصامتة كنشاط خاص يستخدمها الفرد في الأماكن العامة والمكتبات كما أن من العوامل التي ساعدت

أيضا في على ظهور القراءة الصامتة استخدام الكتب في التنمية الشخصية، وفي تحسين الوضع الاجتماعي الذي ظهرت أهميته نتيجة للثورة الصناعية.**(حسن، 2011، ص248)**.

ومن أهم أهداف القراءة الصامتة أن يستوعب القارئ النص الذي أمامه وبالسرعة الكافية، وبناء على ذلك فالمهارات التي تحدث في القراءة الصامتة كبيرة من بينها إدراك العلاقات وتوليد واسترجاع المعاني أي مهارة الفهم والسرعة. **(السيد عبيد، 2008،ص99)**.

مزاياها:

– انها الطريقة الصعبة لكسب المعرفة

–طريقة اقتصادية في التحصيل لأنها أسرع من الجهرية

_تشغل جميع التلاميذ وتتيح لهم مستوى الانتباه أو حصر الذهن في المقروء وفهمه بدقة.

_مريحة لما يكتنفها من صمت وهدوء، تعود الطالب الاستقلال والاعتماد على النفس.

_أيسر من القراءة الجهرية لأنها محررة من أكفال النطق.

عيوبها:

–لا تتيح للمعلم معرفة أخطاء التلاميذ وعيوبهم في النطق والأداء

_لا تهيء للتلاميذ فرصة التدرب على صحة القراءة و تمثيل المعنى وجودة الإلقاء.**(بدري،2005،ص28)**

ب _ القراءة الجهرية:

هي القراءة بصوت مسموع للشخص القارئ أو لأشخاص آخرين، ويلتزم القارئ هنا بقراءة المادة المقروءة بشكل كامل و حرفي دون ترك أي كلمة أو سطر أو جملة أو فقرة.**(أبو النصر،2009،ص144)**.

وتعتمد على ثلاثة عناصر وهي النظر الى المقروء، النشاط الذهني، التلفظ بالمقروء بصوت عال. **(ياسر، 2008، ص47)**.

وهذا ما يؤكد عليه **قوره(1981)** في تعريفها للقراءة الجهرية بأنها العملية التي يتم بها ترجمة الرموز المكتوبة، وغيرها الى ألفاظ منطوقة، وأصوات مسموعة متباينة الدلالة حسبها تحمل من معنى، فهي

تعتمد على رؤية العين للرمز، وعلى النشاط الذهني في إدراك معنى الرمز، وعلى التلفظ بالصوت المعبر عما يدل عليه دلك الرمز. **(حسن، 2011،ص248)**.

مزاياها:

1_من خلالهايقوم بتشخيص الصعوبات التي يواجهها المتعلم في التعرف على الكلمات الخاطئة في المراحل الأولى.

2_تؤدي وظيفة نفسية للتعلم حيث تزيد من ثقته بنفسه وتساعد على تخطي حاجز الخوف والقلق.(عبيد، 2008، ص19).

3_تساعد التلاميذ على إدراك مواطن الجمال والذوق الفني.

4_تعد التلاميذ للمواقف الخطابية ومواجهة الجماهير. **(مصطفى،2005،ص30)**.

عيوبها:

1–قد لا تتسع الحصة لقراءة جميع التلاميذ.

2– قد ينشغل بعض التلاميذ في أثناءها بغير الدرس.

3– ربما أدت الى إجهاد المعلم و التلاميذ ولاسيما إذا كانت بأصوات مرتفعة.

4– طريقة غير اقتصادية في التحصيل. **(مصطفى، 2005،ص31)**.

4–أهمية القراءة:

إن للقراءة أهمية كبيرة للتلميذ في مختلف جوانبه الشخصية الفكرية والثقافية ونحو جزء من المدرسة والمجتمع ككل وتتجلى أهميتها في:

*وسيلة لكسب المعارف والمعلومات.

*وسيلة مع الانسان مستمرة منذ بدايته حتى ينتهي أجله.

*وسيلة لإشباع حاجات وميول الفرد عن طريق القراءة.

*تساعد في تكوين الشخصية الانسانية المتكاملة.

*وسيلة من وسائل التغير الاجتماعي.

*أنها قاطرة المجتمع للتقدم والرقي. **(عبد الباري، 2010، ص25)**.

*كثيرة الخيال وتستثير الفكر وتوسع المدارك.

*تساعد في كسب السلوك المرغوب وتدعو للتواصل بين الماضي والحاضروفيه جمع بين أفراد المجتمع.**(الكندري و حسين،2004، ص18)**.

*تزيد من إدراك الانسان للأمور.

*تنمي الثقة بالنفس.

*تساعد على فهم الموضوع. **(أبو النصر،2009، ص123)**.

*تعد أهم وسيلة للتعلم.

*تنشط القوى الفكرية للتلاميذ.

*تساهم في تحقيق التوافق الشخصي الاجتماعي للتلاميذ. **(عبد الباري، 2010، ص76)**.

ويضيف**اسماعيل عبد الفتاح (1995)** أن القراءة تفتح الأبواب أمام الأطفال نحو الفضول والاستطلاع ، وتنمي رغبتهم لرؤية أماكن يتخيلونها وتقلل مشاعرالحدة والملل، وتخلق أمامهم نماذج يتمثلون أدوارها، وفي النهاية تعتبر القراءة أسلوب حياة الأطفال. **(سعد، 2005، ص85)**.

5_أهداف القراءة:

إن عملية القراءة للتلاميذ تسعى من خلالها الى تحقيق مجموعة من الأهداف نذكر منها:

-خلق المجتمع القارئ وجعل المطالعة والبحث الذاتي عن المعلومات أولى ركائز التعليم.

تمكين الفرد من تنمية عقلية، وتحسين فهمه وأسلوب كتابته، الذي يجعل القراءة جزءا من حياته اليومية.(**قريش،2007، ص38-39**).

-تهدف القراءة بشكل خاص الى جودة النطق وحسن الأداء وتكسب الأطفال المهارة القرائية المطلوبة.

-تزود الفرد بتنوع معلوماته، وبالنسبة للمجتمع تعد وسيلة لنهوضه لأنها تدعو الى التقارب بين عناصر المجتمع. (**ياسر، 2008، ص39**).

-توسيع المدارك العقلية بسبب المعلومات المكتسبة من خلال القراءة والاطلاع.

-تهذيب السلوك واستغلال الوقت بما يعود على الانسان بالنفع والفائدة.

-تكوين اهتمامات وميول جدية وحل المشكلات الشخصية. (**عبد الباري، 2009، ص75**).

-تحقيق التكيف الاجتماعي والقدرة على التعامل الإيجابي المثمر.

-بناء شخصية الفرد وتثقيفه بوصفها اداةاو وسيلة للتعلم. (**مصطفى، 2005، ص21**).

وهناك أهداف أخرى يذكرها (**جيري روجرز**) فيما يلي:

-رضوخا للعادة.

-شعورا بالواجب.

-لمجرد ملئ الفراغ.

-للتعرف على الأحداث الجارية.

-استجابة لحاجات في الحياة اليومية.

-استجابة لحاجات اجتماعية مدنية.

- تلبية لمتطلبات فكرية بحتة.(**النصار، ص41**).

ويلخص الأستاذ (**علي عوينات**) في كتابه "صعوبات تعلم اللغة العربية المكتوبة في الطور الثالث من التعليم الأساسي" الأهداف العامة لتعلم القراءة خلال المرحة الابتدائية في ثلاثة نقاط أساسية وهي:

-الوصول بالتلميذ الى القراءة المسترسلة المعبرة والمؤثرة.

-تنمية الفهم العميق لما يقرأ مع تمكينه من الأداء الطبيعي لتطوير المعنى، كالتعجب والاستفهام.
-الانتفاع بالقراءة لأغراض الحياة العامة كقراءة الإعلانات، اللافتات والجرائد. **(ركزة، 2016،ص19)**

II-الفهم القرائي

1-مفهوم الفهم القرائي:

تعددت تفسيرات الفهم القرائي، ويمكن عرضها على النحو التالي:

عرفه"**يونس**" على أنه الربط الصحيح بين الرمز والمعنى، وإخراج المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر الأهداف واستخدامها في بعض الأنشطة الحاضرة و والمستقبلية. **(عبد الوهاب، 2004، ص90)**.

كما عرفه"**سامي عبد الله(1975)**" بأنه عملية التعرف على الرموز أو المواد المكتوبة ثم تشكيلها مع بعضها بشكل مندمج وتفسيرها الى معانيها في عملية عقلية معقدة.

وأشار"**كارولcarrol (1977)**" الى الفهم القرائي على أنه عبارة عن عملية التقاط معنى اللغة المكتوبة أو المنطوقة، فهو عملة مركبة تتضمن العمليات العقلية للتعرف على أو تداعي المعاني، وتقويم المعاني المعروفة واختيار المعاني الصحيحة. **(سعد،2005،ص95)**.
وعرف"**التل و المقدادي (1988)**"الفهم القرائي بأنه محصلة ما يستوعبه القارئ و مايستنتجه من معارف وحقائق بالإستناد إلى ملفاته المعرفية **(نهابة،2013،ص104)**.
كما عرفه "**شحاتة والسمان (2012)**" على أنه عملية عقلية معرفية يصل بها القارئ الى معرفة المعاني التي يتضمنها النص المقروء نثرا أو شعرا، اعتمادا على خبراته السابقة وذلك من خلال قيامه بالربط بين الكلمات، والجمل، والفقرات ربط يقوم على عمليات التفسير والموازنة، والتحليل، والنقد، ويتدرج في مستويات تبدأ بالفهم الحرفي للنص وتنتهي بالفهم الابداعي له، حتى يتمكن من بناء المعنى من النص من خلال تفاعله معه. **(شحاتة والسمان،2012، ص84)**

ويشير "**سميثsmith**" الى أن الفهم يعتمد على التنبؤ في ضوء الخبرات والمعارف، ويفسر التنبؤ على أنه استبعاد للبدائل غير المحتملة من خلال التعرف، بناء على تساؤلات عقلية تستند نظريا على

المعارف السابقة، فالفهم وفقا لهذه النظرية هو التوصل الى إجابات عن أسئلة.(**عبد الوهاب، 2004، ص90**).

ومما سبق يمكن القول أن الفهم القرائي هو عملية عقلية معرفية تقوم بالدرجة الأولى على إعطاء النص معنى من خلال فك شفرة الرموز و ربطها ببعضها البعض من جهة و ربطها بالخبرات السابقة من جهة أخرى بتدخل مجموعة من العمليات العقلية المعرفية أهمها الذكاء و الذاكرة خاصة الذاكرة العاملة ويتدرج في مستويات تبدأ بالفهم الحرفي وتنتهي بالفهم الإبداعي .

2-المكونات التفاعلة للفهم القرائي:

تقترح النظريات البنائية للقراءة أن الفهم القرائي يعتمد على ثلاث عناصر أو مكونات أساسية هي:

2 -1- القارئ:

تؤثر خصائص القارئ العقلية و المعرفية والانفعالية والدافعية على اختيار للمواد موضوع القراءة، وهذه الخصائص تقف خلف معدل فهمه القرائي، وتؤثر على قدرته على القراءة من حيث الكم والكيف، حيث يختلف معدل إقباله على القراءة وفهمه لها، ومثابرته عليها باختلاف العوامل العقلية المتمثلة في الذكاء والعمليات المعرفية، والقدرات اللغوية والنفس لغوية، وغيرها من الأنشطة العقلية الأخرى. (**إبراهيم، 2010،ص307**).

2-2-النص موضوع القراءة:

و له تأثير شديد في تنمية فهم القارئ أو إعاقة هذا الفهم لديه ولبلوغ هذا الفهم بين القارئ عددا من التمثيلات المعينة، والتي تتمثل فيما يلي:

-الشفرة الظاهرة للنص: والتي تتمثل في الصياغة اللغوية للموضوع متحدثا مفردات وتراكيب تعين القارئ على فهم الرسالة اللغوية.

-أساس النص أو قاعدته: ويقصد بها الطريقة التي تعالج من خلالها الأفكار الواردة في الموضوع لتعيين على توصيل الفكرة العامة، أو الغاية من الموضوع للمستقبل أو القارئ. (**الشهري، 2012، ص51**).

2-3-السياق:

قد تؤثر خصائص سياق القراءة، والظروف البيئية التي تحدث فيها عملية القراءة، وقد وجد أن المواقف الاختيارية والتوترات التي تصاحبها يمكن أن تؤثر على الفهم القرائي لدى المتعلمين ويعتبر الغرض من القراءة جزء من سياق القراءة، فالقراءة في مجلة بهدف التسلية تختلف عن القراءة في كتب علمية بهدف التحصيل الدراسي وفهم التفاصيل الدقيقة.

هذه العوامل الثلاثة التي تناولناها وتفاعلها معا تؤثر على كيفية بناء الفرد لمعنى المادة التي يقرأها.**(ابراهيم، 2010،ص 308)**.

وهذا ما أكده**(عطية 1944)** بقوله عمليات الفهم القرائي إما أن تكون مرتبطة بالقارئ كالمدركات الحسية والتعرف، والتذكر، إما أن تكون مرتبطة بالقارئ، وعمليات الموضوع مثل الإدراك الترابطي. **(الشهري،2012، ص52)**.

3-مستويات الفهم القرائي:

لقد صنف العلماء مهارات الفهم الى مستويات متدرجة وعديدة ومتنوعة نذكر منها:

3-1تصنيف "**محمد فضل الله**" والذي أنه يمكن اعتمادا ثلاثة مستويات للفهم القرائي:

أ:مستوي الفهم الحرفي:

ويشير الى فهم المعاني الحقيقية للكلمات الواردة في الموضوع المقروء، وتحديد فكرته الصريحة وتحديد تفاصيله، وفهم تنظيم الكاتب له، واستيعاب التعليمات والتوجيهات الواردة اليه.

ب: مستوى الفهم التفسيري:

ويشير الى تفسير المفردات المجازية وإدراك ماتهدف اليه، وتحديد الأفكار الضمنية، واستخلاص النتائج من المعلومات المعروضة وتميز الأحداث الواردة، وتحليل مشاعر كاتب الموضوع، والشخص الذي يتحدث على لسانه.

ج: الفهم التطبيقي:

ويشير الى نقد المقروء بإصدار حكم أو رأي فيه وتحديد مدى دقته العلمية، والتمييز بينن ما فيه من حقائق وأراء، والاستفادة منه في حل المشكلات، واستثماره لفظا وفكرا عند الكلام والكتابة بالجدير غبر المألوف. **(عبد الخالق،2008، ص66)**.

3-2 تصنيف كالهانوكلاريكcalrket,callhan:

وفيه ضمت مهارات الفهم القرائي الى قراءةالسطور، ما بين السطور، وقراءة ما وراء السطور. **(سليمة،2013، ص158)**.

أ-قراءة السطور:

ويتضمن مهارات تطوير الثروة اللغوية واللفظية وتحديد التفاصيل وتحديد الفكرة العامة المصرح بها، وفهم بناء النص وتنفيذ العمليات.

ب-قراءة ما بين السطور:

ويتضمن تفسير المعنى المجازي للكلمات، وتعرف فكرة الكاتب ورأيه، واستخلاص النتائج، والتنبؤ بالأحداث، وتعرف الفكرة المحورية غير المصرح بها، وتفسير المشاعر وتحليل الشخصيات.

ج-قراءة ما وراء السطور:

ويتضمن مهارات تفسير المعنى المجازي للكلمات، ويعرف فكرة الكاتب و رأيه واستخلاص النتائج، والتنبؤ بالأحداث، وتعرف الفكرة المحورية غير المصرح بها وفهم بناء النص، وتنفيذ التعليمات.**(البصيص،2001،ص63)**.

3-3 تصنيف عبد الحميد عبد الله:

ولقد صنف مهارات الفهم القرائي الى ثلاث مستويات وهي على النحو التالي:

أ-مهارات الفهم الأساسية للقراءة وتشمل:

*تحديد دلالة الكلمة.

*تحديد الفكرة العامة للموضوع.

*تحديد الأفكار الجزئية من خلال تحليل الموضوع. **(عبد اللاه، 2008، ص65)**.

ب- مهارات الفهم الاستنتاجي أو الضمني وتشمل:

*استنتاج المعاني الضمنية.

*استنتاج معاني الكلمات من خلال السياق.

*استنتاج التنظيم الذي اتبعه الكاتب.

*المقارنة بين الأشياء المتشابهة والغير متشابهة.

*التميز بين الأفكار التي اشتمل عليها الموضوع والتي لم تشتمل عليها.

*تحديد الجمل الاستفتاحية. **(لعطوي، 2013، ص158)**.

ج- مهارات الفهمالناقد وتشمل.

*اكتشاف وجهة نظر الكاتب.

*التمييز بين الحقيقة والرأي.

*تحديد موقف القارئ من المقروء بإداء رأيه وإصدار الحكم عليه.**(عبد اللاه، 2008، ص65)**.

*تحديد العلاقة بين السباب والنتائج.

*تقويم الأدلة والبراهين. **(لعطوي، 2013،ص158)**.

3-4تصنيف باريتbarrett:

يعد نموذج باريت من أهم النماذج وأكثرها تفصيلا لمهارات الفهم في القراءة حيث قسم باريت مستويات الفهم القرائي الى أربعة مستويات وأعطى أمثلة لكل مستوى عبارة عن مهارات فهم متضمنة في كل مستوى وكانت كالآتي:

أ)مستوى الفهم الحركي المباشر ويتضمن:

-التعرف على واسترجاع الأفكار التفصيلية.

-التعرف على واسترجاع الأفكار الرئيسية.

-التعرف على واسترجاع التسلسل.

-التعرف على واسترجاع أوجه التشابه والاختلاف.

-التعرف على واسترجاع علاقة السبب والنتيجة.

-التعرف على واسترجاع سمات الشخصية.

ب) مستوى لفهم الاستنتاجي ويتضمن:

-استنتاج الأفكار التفصيلية.

-استنتاج الأفكار الرئيسية.

-استنتاج التسلسل.

-استنتاج أوجه التشابه والاختلاف.

-استنتاج علاقة السبب بالنتيجة.

-استنتاج سمات الشخصية.

-التنبؤ بالخاتمة.

ج)مستوى الفهم الناقد ويتضمن:

-التمييز بين عالم الواقع وعالم الخيال.

-التمييز بين الحقيقة والرأي.

-الحكم على الكفاية والصدق.

-الحكم على متابعة الأفكار,

-الحكم على القيمة والتقبل والرغبة.

د)مستوى الفهم التذوقي ويتضمن:

-الاستجابة للحبكة والموضوع .

-تقمص الشخصيات والأحداث.

-الاستجابة لأسلوب الكاتب.

-الاستجابة للصور الدخيلة. **(سعد، 2005، ص125-126)**.

3-5تصنيف مصطفى اسماعيل :

حيث أوضح أن أهم أنماط الفهم القرائي تشمل في:

أ-النمط الحرفي: ويضم خمس مهارات:

- يذكر حقيقة محددة وردت في المقروء.

- يذكر الأعداد التي وردت في المقروء.

- يذكر الشخصيات الواردة في المقروء.

- يذكر الأماكن الواردة في المقروء.

- يذكر الألوان الواردة في المقروء.

ب-النمط التفسيري: ويضم تسع مهارات:

- يستنتج معنى كلمة وردت في القطعة باستخدام السياق.
- يستنتج ما يدل عليه الأسلوب الإنشائي الوارد في القطعة.
- يستنبط الدروس والعب المتضمنة في المقروء.
- يحدد العوامل والأسباب لظاهرة وردت في المقروء.
- يفسر سبب ظاهرة وردت في المقروء.
- يفسر الكلمات المجازية في المقروء,
- يفرق بين التعبيرات الدالة على الزمن.
- يتوقع الأسباب والعلاقات في ضوء ما ورد في المقروء.
- يستنتج الصفات المميزة للشخصيات الواردة في المقروء.

ج-النمط الاستيعابي ويضم ستة مهارات:

- يكشف العنوان المعبر عن المقروء.
- يختار الترتيب الصحيح للأحداث حسب ظهورهافي المقروء.
- يختار الترتيب الصحيح للكلمات حسب العلاقة بينها.
- يستدل على ظاهرة معينة باختيار الكلمات الدالة على المقروء.
- يرتب الأشياء الواردة في المقروء حسب أهميتها.
- يصنف الأفكار والأحداث في مجموعات متجانسة.

د-النمط التطبيقي: ويضم أربع مهارات:

- يستنتج مما سبق تعليمات يمكن تطبيقها على ظاهرة جديدة.

- يستنتج مما سبق درسا جديدا يتصل بحياته المستقبلية مما قرأ.

- يحدد سببا جوهريا لحدوث ظاهرة جديدة لم ترد في المقروء.

- يحل مشكلة عامة أو خاصة مستخدما ما قرأ.

هـ-النمط النقدي: يتضمن خمس مهارات:

- يصدر حكما على ظاهرة او شخصية وردت في المقروء.

- يحدد رأيه في تصرف أو ظاهرة وردت في المقروء.

- يحدد مدى اتفاقه مع ما ورد في المقروء.

- يحدد الصواب والخطأ في تصرف شخصية وردت في المقروء.

- يحدد النقاط الجديدة في المقروء. **(عبد اللاه،2007،ص 67-68)**.

4-مهارات الفهم القرائي:

تتطلب القراءة السيطرة على مهارات معينة، وتناول المتخصصون مهارات الفهم في القراءة من زوايا متعددة منها:

4-1-تصنيف**ديفيد Davide** والذي حدد خمس مهارات للفهم القرائي:

أ - المعاني المذكورة للكلمة.

ب-الاستنتاج من المحتوى.

ج-تتبع بناء القطعة.

د-إدراك غرض الكاتب واتجاهه، وأسلوبه وشعوره.

هـ-إيجاد إجابات للأسئلة المجاب عليها ظاهريا. **(سعد، 2003، ص106)**.

4-2-تصنيف حسن عسر:

* معنى الكلمة-معنى الجملة-معنى الفقرة- معنى السياق-اكتشاف الفقرة الرئيسية -القراءة لاستنتاج التفاصيل.

* مهارة تنظيم المقروء-التلخيص-الهيكلة-العناوين الفرعية-التخطيط-القراءة الناقدة(التقويمية).

* القراءة للتعليم.

* قراءة الأشكال والخرائط واللوحات والجداول والرسوم البيانية.**(عسر،ص159)**.

4-3-تصنيف محمد صلاح مجاو (2000) :

والذي وضع مجموعة من القوائم تمثل مهارات الفهم القرائي في المرحلة الابتدائية وهي:

أ- التعرف على الكلمة.

ب-فهم التفاصيل والأفكار الرئيسية.

ج-القدرة على التتبع التسلسل في القصة.

د-تصور النتائج المتوقعة .

هـ-تعلم عمل المقارنة.

و-التعرف على الجملة.

ي-التعرف على الفقرة. **(سعد،2005،ص111)**.

4-4-تصنيف محمد صلاح الدين(1998):

- القدرة على فهم العلاقات بين الآخرين وبين كل جزء وآخر وبين الأجزاء والأفكار الرئيسية .

-فهم الأفكار الرئيسية.

-الوصول الى النتائج.

-شرح أهداف الكاتب.

-تقويم المقروء.

-مقارنة المقروء مع مادة من مصادر أخرى.

-تطبيق ما قرئ على المشكلات الحاضرة والمستقبلة. **(مجاور،1998،ص309)**.

ويمكن حصر مهارات الفهم القرائي فيما يلي:

-الفهم طبقا لنوع العمليات العقلية التي تتطلب القراءة، كفهم الأفكار الرئيسية، الفرعية، وإدراك العلاقات بين الأفكار.

-الفهم طبقا لمستوى العمليات العقلية المستدل عليها بنتائجها السلوكية، وتشمل الفهم التفسيري، وفهم ما وراء السطور، الفهم النقدي.

-الفهم طبقا لحجم الوحدة المقروءة وبدءا الكلمة، وانتهاء بالموضوع، مرور بالعبارة والجمل والفقرة. **(عبد الوهاب،2004، ص93-94)**.

5-العوامل المؤثرة في الفهم القرائي:

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

والمتمثلة في ملئ الفجواتبينالمعلومات المقدمة في النص المقروء، والمعرفة السابقة أو البناء المعرفي للفرد القائم بالقراءة. **(ابراهيم،2010، ص308)**.

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

أ-الفهم القرائي عملية معرفية.

ب-الفهم القرائي عملية لغوية.

ج-الفهم القرائي عملية تفكير.

د-الفهم القرائي يتطلب تفاعل نشط مع النص.

هـ-الفهم القرائي يعتمد على الطلاقة الذهنية.**(الزيات،1998، ص463)**.

و بناء على ما سبق فإنه من الصعب تحديد سبب واحد لصعوبة الاستيعاب، والفهم، نظرا لأن الاستيعاب وفهم المادة المقروءة يعتمد على مجمل هذه العوامل وتداخلها. **(طيبي،2007، ص185)**.

6-أهمية الفهم القرائي:

يشير **عبد الوهاب (2008)** الى أن أهمية الفهم القرائي بقوله إن الفهم القرائي يعد البنية الأساسية التي ينطلق الطالب من خلالها الى تعلم واستيعاب موضوعات اللغة العربية وكذلك موضوعات المواد الدراسية الأخرى بدرجات متفاوتة وفق درجة تشبعها بالعامل اللغوي لذا يظل تنمية مهارات الفهم القرائي هدفا من الأهداف الأساسية التي يسعى المربون وعلماء اللغة وعلماء النفس الى تحقيقها دوما لدى المتعلمين في كل المراحل التعليمية.

وتتضح أهمية الفهم القرائي وضرورة تنمية مهاراته من خلال ما يأتي:

1- إتاحة الفرصة للطلاب لإدراك المعارف والمعلومات والتواصل مع الثقافات الأخرى.
2- مساعدة الطلاب على حل المشكلات.
3- التقليل من أخطاء الطلاب في القراءة.
4- أساس لتعلم كل فرد، فالأصل في القراءة أن تكون أولا للفهم.
5- يرتقي بلغة الطلاب ويزودهم بأفكار ثرية ومعلومات مفيدة.
6- يكسب الطلاب مهارات النقد الموضوعي ويعودهم على إبداء الآراء.
7- يساعد الطلاب على التعمق في النص المقروء. **(التتري،2016، ص42)**.

7-النماذج المفسرة للفهم القرائي: نماذج القراءة تتمثل في إحدى ثلاث فئات هامة وهي على النحو التالي:

7-1-النموذج من أسفل إلى أعلى:

يعرض نموذج من أسفل الى أعلى لخمس مراحل يتبعها القارئ، التركيز البصري،fixation aye ، استيعاب التمثيل البصري، التعرف على الحروف، التمثيل الصوتي phonologique représentation وفهم الكلمات بشكل تسلسلي من اليسار الى اليمين، والفهم وفق هذا النموذج يبدأ بالحرف والتعرف على الكلمة ثم ينتقل الى العبارات والجمل وينتهي بالحصول على المعنى الاجمالي للنص في هذا النموذج، تستهل القراءة بدراسة الرموز المطبوعة وتتطلب من القارئ أن يكون لده مدخلات بسيطة، فالقارئ الذي يستخدم النموذج من أسفل الى أعلى ينبغي عليه في البداية أن يعرف صوت الحرف في الكلمة ثم ينطقها بعد ذلك، وبفكر في الكلمة وعلاقتها بمعنى الجملة التي تحويها.

من هذا المنظور فإن النموذج من أسفل الى أعلى ينظر الى القارئ على أنه مستقبل سلبي للمعلومات من الناحية المعرفية، حيث يستجيب للنص أثناء قراءته، و لا يضع فرضا أو يقوم بعمل تنبؤات على نحو فعال لذا فإن فهم القارئ لنص معين يعتمد بشمل رئيسي على فك رموز ما يغيبه الكاتب معرفة الكلمات، والجمل وتنتهي بالحصول على المعنى الإجمالي للقطعة، لذلك فالقارئ محكوم بالمعلومات التي يحتويها النص.

مما سبق يتضح أن الفهم القرائي وفقا لنموذج من أسفل الى أعلى يعتمد بشكل رئيسي على قدرة القارئ على استخلاص المعلومات من النص، فالقارئ يفهم النص من خلال إدراك الحروف الكلمات، الجمل والفقرات، لذلك ما يفعله القارئ هو فك رموز ما يحتوي عليه النص، هذا النموذج يساير النظرة التقليدية للقراءة على أنها تقوم على بعض المهام ذات المستويات الدنيا مثل التعرف على الرموز. **(سعد، 2005،ص101-102).**

7-2-النموذج من أعلى الى أسفل:

نظريات من أعلى الى أسفل في القراءة تلفت الانتباه الى أهمية معرفة القارئ، وتوقعاته واختبار فروضه، فالقارئ يساهم في المعلومات أكثر مما يساهم به المطبوع على ورق المقروء، يعني أن القارئ يفهم ما يقرأ

لأنه قادر على أخذ المثير الى أبعد من تمثيله البياني ويربطه بمجموعة من المفاهيم الملائمة التي قد قام بالفعل بتخزينها في ذاكرته.

يفترض منظور من أعلى الى أسفل أن القارئ ينتقل مباشرة من المطبوع الى المعنى بدون فك رموز المطبوع، في هذا النموذج فإن معرفة القارئ أي مدخلات بيانية، وبعد استقبال هذه المدخلات يقوم بوضع فروض تتعلق بمعنى المادة المطبوعة، هذه الفروض تقوم على أساس من المعرفة السابقة للقارئ عن الموضوعات، وأيضا على ساس قدراته اللغوية، كلما استمر القارئ في القراءة كلما تبين له صدق فروضه أو لرفضها أو تعديلها.

النموذجان الأكثر ذكرا على أنها تمثيلات المنظور من أعلى الى أسفل هما نموذجي جودمان وسميث، كلاهما يقومان على النظريات السيكو لغوية للقراءة، يعتقد جودمان أم القارئ يستخدم معرفته بعلوم تراكيب اللغة syntaxe والمعاني sémantiques ليقلل من اعتماده على الصوتيات phonique والحروف المطبوعة في النص، ويحدد جودمان أربع عمليات في القراءة: التنبؤ، الاختبار، التثبت، التصحيح، ويؤكد سميث(1944) Smith على دور المعنى وحاجة القارئ للتنبؤ أثناء القراءة.

وخلاصة القول أن القراءة لعبة تخمين سيكو لغوية حيث يختار فيها القارئ، مدعما لخلفيته المعرفية من النص إيماءات المعاني والتراكيب اللغوية للتنبؤ بالأحداث في النص، لو صدقت تنبؤاته، أدى الى استمراره في القراءة وإذا لم تصدق يعود مرة أخرى ليقوم بعمل تنبؤات جديدة.(**سعد،2005، ص102-103**).

ومما سبق ومن خلال عرض النموذجين يتضح أن النموذج من أسفل الى أعلى يؤكد على أهمية المهارات ذات المستويات العليا مثل الخلفية المعرفية، التنبؤ، وضع الفروض، التثبت، التصحيح، و بناء على ذلك يرى آدمز Adams أنه يجب أن يكون هناك توازن ملائم بين المعلومات في النص والمعلومات في ذهن القارئ.

3-7-النموذج التفاعلي: interactive medal:

ابتكر **رومليهارت rumelhart** نموذجا تتفاعل فيه المعلومات في اتجاهين: من أعلى الى أسفل ومن أسفل الى أعلى وأطلق عليه النموذج التفاعلي.

وبالتالي فالوصول الى الفهم لا بد أن يكون هناك تفاعل بين المعلومات في ذهن القارئ والتي تمثلها الرموز البيانية، المعاني، والتراكيب اللغوية، لا ينبغي على القارئ أن يعتمد على مصدر واحد ويتجاهل المصدر الآخر بل ينبغي أن يستفيد من كلا المصدرين يجب أن نلاحظ أن النموذج من أعلى الى أسفل والنموذج من أسفل الى أعلى ففي هذا النموذج يعتقد أن عمليات مختلفة هي المسؤولة عن تقديم المعلومات التي تشترك معها في عمليات أخرى لذلك التنبؤ الذي هو وليد المعالجة من أعلى الى أسفل يتأثر بنتائج المعالجة من أسفل الى أعلى، وأن المعالجة من أسفل الى أعلى تتأثر بالمعالجة من أعلى الى أسفل، من خلال تفاعل نشط بين هذين النوعين من المعالجة يصل القارئ الى فهم القطعة، هذا التفاعل يحدث دائما في آن واحد من هذا المنظور، فإن القارئ يأخذ دورا سلبيا أو إيجابيا بناء على قوة ودقة الفروض الناتجة عن المعالجة من أعلى الى أسفل، عندما يكون هناك دليل يثبت صحة الفروض. فإن القارئ وقتها يصل الى الفهم. (**سعد، 2005، ص104-105**).

8-تطور الفهم القرائي خلال مراحل النمو المختلفة:

إن الفهم القرائي ينمو تدريجيا لدى التلاميذ العاديين بداية من المرحلة الأولى وحتى مرحلة الثانوية، حيث أن قدرة التلميذ على التقاط الحقائق المعروضة تمون أفضل من قدرته على تقويم تلك الحقائق، وذلك لأن الأعمال المعرفية تبلغ قدرا عاليا من التوازن والتنظيم والترقيب وهنا سماها بياجيه "بالعمليات العقلية".

وبالرغم من أن النواحي الآلية في القدرة على القراءة تنمو أسرع من النواحي المرتبطة بالقدرة على فهم المعاني وخاصة في السنوات الأربعة الأولى، فإن نمو الفهم يزداد عن السرعة في القراءة خاصة في السنة الرابعة وما بعدها بعد السنة الثالثة يكون الفهم في القراءة الصامتة أكثر دقة وكفاءة من الفهم في القراءة الجهرية، ويكون الفرق واسعا بين التلاميذ (الفروق الفردية) في القدرة على الفهم.إن للفهم طبيعة سيكولوجية خاصة به تشير الى أن الفهم عملة نشطة تتضمن الوظائف العقلية العليا، فالفهم عملة أشبه ما تكون بحل مشكلة ما، ثم إن الفهم ينمو لدى التلاميذ ويزداد بداية من المرحلة الابتدائية.(**عيسى، 2005، ص99**).

وبالتحديد بداية من السن التاسعة من عمر التلميذ حتى 16 سنة، وهي البداية الحقيقية لاستخدام القراءة كوسيلة للتعلم، وفي هذه المرحلة تعد عملة فك الرموز عملية آلية، فاتحة المجال أمام مصادر الانتباه

للتركيز على فهم النص وتعلمه، وكانت مهارة القراءة في قبل هذه المرحلة تعادل مهارة فم الرموز.(**عبد الباري،2009،ص45-46**).

9-مظاهر صعوبات الفهم:

تظهر صعوبات الفهم في النواحي والمهارات التالية:

- المعرفة المحدودة لمعاني الكلمات.
- عدم كفاية فهم معنى الجملة.
- القصور في تذوق النص.
- عدم كفاية المعرفة بالمفردات وفهمها.
- عدم القدرة على القراءة في وحدات وفكرية ذات معنى.
- عدم القدرة على ضبط معدل السرعة في الفهم.
- عدم كفاية المفردات البصرية.
- عدم الكفاءة في التعرف على الكلمة.
- الإفراط في تخيل ما يقرأ.
- عدم القدرة على تقسيم ما يقرأ الى عبارات ذات معنى.
- التلفظ بكلمات أو نطقها دون داعي.(**عاشور، 20005،ص100-101**).

وهذا ما أكد عليه كل من **أيمن بكري** و **piia** و **reutzel**و **ombra**:

9-1 أيمن بكري(2007):

والذي يرى أن صعوبات الفهم القرائي تتمثل في تحديد الفكرة الرئيسية للفقرة، تحديد المعنى المناسب للكلمات من السياق، واستنتاج أوجه التشابه والاختلاف، واستنتاج خصائص أسلوب الكاتب ، والتمييز بين ما يتصل بالموضوع ومالا يتصل به، والتمييز بين الأفكار الرئيسية والأفكار الفرعية، وتحديد مواطن الجمال في الفقرة وادراك جو النص، وتحديد نهاية قصة ما، وتطوير أفكار جديدة من أفكار معروضة.

9-2piior(2008):

والذي حدد صعوبات الفهم القرائي و أهمها استنتاج الأفكار الرئيسية، الالمام بالتفاصيل، القدرة على تحليل ونقد الموضوع، واستخلاص النتائج من المقروء، والقدرة على تقويم المقروء، تحديد هدف الكاتب واتجاهه والقدرة على ربط المقروء بالخبرة.

9-3reutzel(2012):

يرى أن صعوبات الفهم القرائي تتمثل في اختيار المعاني الملائمة للكلمات في محتواها، اختيار وتلخيص الفكرة الرئيسية، التمييز بين الأفكار الرئيسية، والأفكار الأقل منها، فهم الجمل المباشرة التي وضعها المؤلف، وملاحظة الخصائص المنظمة للموضوع، الموضوع من حيث الأفكار والفرض و تحديد وجهة نظر الكاتب وغرضه، وتعرف اللغة المجردة وشرحها، وربط الأفكار التي حصل عليها من القراءة مع المعلومات الحاضرة.

9-4ombra(2013):

والذي حدد صعوبات الفهم القرائي في التعرف على المفردات و تحديد معناها، التعرف على الجملة، وفهم معنى الفقرة، وتحديد الأفكار الرئيسية وتحديد الأفكار الداعمة، وفهم علاقة السبب بالنتيجة والتعرف على هدف الكاتب واتجاهه، والقدرة على توقع النتائج. **(حسين، 2016،ص499)**.

10-تشخيص الفهم القرائي:

10-1- أهداف تشخيص الفهم القرائي:

حدد **كيمينوي وآخرون (kameenui et al 1996)** أربعة أهداف أساسية لتقييم الفهم القرائي وهي:

1. الفرز
2. التشخيص
3. تحديد مستوى التقييم.
4. نتائج التقييم.

كما حدد **كاريل ورايس(carlile and ric 2004)** أربعة أهداف متماثلة لتقييم الفهم القرائي:

1. تقسيم المناهج والرامج الدراسية.

2. تحديد الأطفال المعرضين لخطر المعاناة من مشكلات الفهم.
3. تشخيص مشكلة الفهم لدى الطلاب.
4. قياس مستوى تقدم الطلاب خلال البرنامج التعليمي.

10-2- أساليب تشخيص الفهم القرائي:

يذكر **عواد (2009)** أن أساليب التقييم تعتمد على مجموعة متنوعة من الطرق والاستراتيجيات لتحقيق الهدف من عملية التقييم وهي:

أ-أساليب واستراتيجيات التقييم الرسمي:

معظم أساليب التقييم الرسمي يتم إجراؤها خارج غرفة الصف بواسطة أخصائيين مدربين على ذلك، ويتم تطبيق أدوات التقييم الرسمي على أساس فردي في موقف محكم ومضبوط بعناية غير الفصل الدراسي العادي.

ب- أساليب استراتيجيات التقييم الغير رسمي:

تطبق اختبارات التقييم الغير رسمية بواسطة معلم الفصل أو معلم التربية الخاصة.

والغرض من هذا التقييم الحصول على معلومات تكون ذات أهمية للتدريب الناجح للطفل.

10-3- طرق قياس الفهم القرائي:

هناك طرق مختلفة لقياس الفهم القرائي لا تختلف عن الطرق التي تستعمل في تقويم تحصيل الطلاب من حيث الأهمية:

1. فحص أعمال الأطفال اليومية.
2. استخدام الاختبارات التحريرية الموضوعية.
3. المقابلات الفردية.
4. ملاحظة سلوك الأطفال ملاحظة علمية أثناء العمل و أثناء الفراغ. **(سعد،2005،ص117)**.

11-استراتيجيات و طرق تنمية الفهم القرائي:

لا ينبغي أن يسير المعلم في تنمية المهارات الفهم القرائي لدى طلابه بطريقة عشوائية فيتصرف حسب هواه أو وفقا لحالته النفسية، بل عليه أن يسير في درسه وفق أهداف معينة في خطوات واضحة متدرجة تحكمها استراتيجيات محدد مبنية على نظريات معلومة.

والقراءة المهرة هم الذين يستخدمون استراتيجيات فعالة ومناسبة في فهم فهم المقروء بحيث يتفاعلون معه، والفرق الرئيسي فبين القارئ الجيد عن غيره يكمن في نوعية الاستراتيجية التي يستخدمها في أثناء القراءة. **(عبد اللاه،2008، ص74)**.

ومن هذه الاستراتيجيات نذكر ما يلي:

11-1 عمل استنتاجات:

حيث تطبق هذه الاستراتيجية ، سينتج القراء المعاني باستعمال المعلومات الواردة في النص وتلك التي مصدرها المعرفية القائمة لديه عن العالم، والصور الذهنية لديهم لملء أجزاء المعلومات التي ترد صراحة في النص، إذ ليس هناك نص صريح تماما لذا فإن المطلوب من القارئ أن يقوم باستنتاجات حتى ينمنه فهم ما يقرؤونه، عن طريق تعليم الطلبة كيف يستنتجون فإنك تساعدهم على تعلم كيف يستخدمون معرفتهم القائمة الجانب المعلومات الواردة في النص في سبيل بناء المعني، **(عاشور، 2005،ص86)**.

11-2 استراتيجيات العصف الذهني:

تقوم هذه الاستراتيجيات على عصف ذهن الانسان بالمشكلة التي تتحدى معلوماته فينشط في تفحصها وإيجاد حلول إبداعية لها، لم تكن معلومة لديه، تقوم هذه الاستراتيجيات على عدة مبادئ وهي : حرية التفكير، تأجيل النقد والتقويم، توفير بيئة التعلم، إنتاج أكبر كم من الأفكار، التوحيد والتعمق والتحسين للأفكار المطروحة.**(السلمي،1435، ص46)**.

11-3 استراتيجيات التساؤل الذاتي:

وتنتمي هذه الاستراتيجية الى ما يطلق عليه باستراتيجيات المساعدة الذاتية مثل:

التخطيط الذاتي والتقدير الذاتي والتأمل الذاتي.

ويمكن تلخيص خطوات هذه الاستراتيجية في ثلاث مراحل :

1 / المرحلة السابقة للتدريس : تثار الأسئلة التالية:

أ – ماذا تفعل؟.

ب – لماذا تفعل؟.

ج – لماذا يتغير هذا الذي أفعله؟.

د – كيف يرتبط هذا بما أفعله؟.

2 / مرحلة التدريس : تثار الأسئلة التالية :

أ – ما الأسئلة التي أوجهها في هذا الموقف؟.

ب –هل أحتاج الى خطة معينة لفهم هذا أو تعلمه؟.

ج – ما لأفكار الرئيسية في هذا الموقف؟.

3 / المرحلة التالية للتدريس: تثار الأسئلة التالية:

أ – كيف أستخدم هذه المعلومات في جوانب حياتية أخرى؟.

ب – ما مدى كفاءتي في هذه العملية ؟.

ج – هل أحتاج بذل جهد جديد؟.

وقد أثبتت دراسة **شونجChong(19595)** فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية الفهم والاستنتاج في القراءة، وأوصت الدراسة بأهمية استخدام هذه الاستراتيجية خاصة مع التلاميذ منخفضي التحصيل.**(عبد اللاه،2008،ص78)**.

11-4- استراتيجية التلخيص:

تعرف هذه الاستراتيجية بأنها خطة عمل قرائي يستخدمها القارئ بوعي ومرونة لاختصار النص المقروء، وإعادة بناءه في صورة نص جديد يحافظ على العناصر الأساسية في النص الأصلي.(**السلمي،1435،ص78**).

وتقوم هذه الاستراتيجية على :

- ✓ حذف المعلومات غير الملائمة.
- ✓ حذف المعلومات المكررة.
- ✓ تزيد داعم لأفراد الصف.
- ✓ إيجاد واستخدام التعميمات التي قام بها المؤلف.
- ✓ التعامل مع معلومات تحملها الأشكال.
- ✓ تحليل وابتكار تمثيلات مرئية.(**عاشور،2005،ص86**).

وقد أثبتت دراسة عبد الحميد **عبدالله (2000)** فعالية استراتيجية التلخيص مع استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. (**عبد اللاه،2008،ص78**).

11-5-استراتيجية طرح الأسئلة:

في هذه الاستراتيجية القراء يطرحون أسئلة قبل القراءة أو أثناء القراءة أو بعدها يحاولوا أن يجيبوا عن الأسئلة أثناء القراءة وتوظيف هذه الاستراتيجية يفسر اعتبار عملية القراءة نشيطة تؤدي الى تركيز انتباه القارئ. (**عاشور،2005،ص 85**).

فالطلاب يطرحون الأسئلة لاستيضاح المعنى أو لتحسين الاستيعاب أو العثور على الأجوبة و حل المشكلات، أو لاكتشاف الجديد ويؤدي المعلم دورا هاما في إثارة الدافعية نحو استخدام هذه الاستراتيجية بطرح الأسئلة بالشكل والمضمون المناسبين، وهذه الاستراتيجية تعمل على استثمار قدرات الطلاب أنفسهم، لذلك يجري تنفيذها غالبا باستخدام التعلم التعاوني. (**الهاشمي والدليمي، 2008، ص114**).

11-6-استراتيجيات التعلم التعاوني:

التعلم التعاوني استراتيجية تدريبية تتطلب من التلاميذ العمل مع بعضهم البعض، والحوار فيما بينهم في ما يتعلق بالمادة الدراسية، وأن يعلم بعضهم بعضا و في أثناء هذا التفاعل الفعال تنمو لديهم مهارات شخصية واجتماعية إيجابية لذا فهي استراتيجية تدريب تحقق هدفين.

والتعلم التعاوني استراتيجية تعتمد على تقسيم التلاميذ الى مجموعات صغيرة، حيث أن كل عضو في الفريق ليس مسؤولا عن تعلمه فقط، بل يساعد زملاءه في المجموعة على التعلم مما يخلق جوا من الإنجاز والتحصيل المرتفع.

وهو كذلك استراتيجية تحظى باهتمام الباحثين لسببين رئيسيين هما:

1- يحقق التعلم التعاوني فائدة لكل من المعلم والطالب على حد سواء فبالنسبة للطالب يجد فرصة لإلقاء الأسئلة والإجابة على بعض التساؤلات وبعبر عن رأيه حرية ودون خوف كما يعرض أفكار ويحصل على فرصة آمنة للمحاولة والخطأ، والتعلم من خطئه، وتزداد دافعية ونشاطه للتعلم، وينمو تفكيره ويكتسب القدرة على التحكم في وقته ويكتسب المثير من مهارات التفاعل الاجتماعي.

2 - وبالنسبة للمعلم تعمل هذه الاستراتيجية على توفير وقت وجهد المعلم في عرض المادة العلمية ومناقشتها، كما أنها تقلل من العناء الملقى عليه في متابعة وعلاج التلاميذ الضعاف.

وتوجد الكثير من الدراسات والبحوث التي أثبتت فعالية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات الفهم القرائي في مراحل تعليمية مختلفة، مثل دراسة حمدان نصر(1997) دراسة زكريا اسماعيل(1999) دراسة أماني عبد الحميد(2001) ودراسة ولسون Wilson(1992) . **(عبد اللاه،2008، ص85)**.

* ومن الطرق التي تساعد في القدرة على الفهم القرائي نذكر مايلي :

أ-اختيار الطرق التعليمية المناسبة التي تراعي وتلائم قدرات المتعلم.

ت-يجب تدريب المتعلم على تحليل الكلمة بصريا قبل أن ينطق بها لأن ذلك يساعده على فك العناصر المكتوبة للكلمة، والتي تساعد على القراءة بوضوح، وهذه الأخيرة تساعد على الفهم .

ث-دفع المتعلم الى القراءة المستفيضة من خلال توفير الكتب المشوقة والتي تكون مرغوب فيها من قبل المتعلم مع استخدام التشجيع المستمر.

ج- استخدام الوسائل السمعية والبصرية التي تساعد على إظهار المعاني بشكل حسي ملموس يساعد على إبقاء دلالة الكلمات المقروءة في الذهن لفترة طويلة، مما يزيد استيعابهم.

ح- استخدام بعض التدريبات التي تزيد من مفرداتهم اللغوية والتي ترتبط ارتباطا وثيقا بالفهم مثل:

-استخدام مفردات وحبذا لو تكون على شكل مسابقات بين اثنين أو أكثر.

-مسابقة تطبيق حسب الحروف الأبجدية لأشياء مختلفة، نبات حيوان أسماء.....الخ.

-الكلمات المتضادة.

خ – إعطاء بعض الكلمات ونطلب من المتعلمين إيجاد معانيها من القاموس ويفضل أن تكون هناك منافسة أو سباق.

د – الطلب من المتعلمين استخلاص الأفكار الرئيسية من القطع المقروءة أو قراءة قصة مناسبة لهم وطلب عنوان لها، أو سرد جزء من قصة وطلب التخمين لما يحدث بعد ذلك.

ذ – يجب اختيار المادة المقروءة التي تتشكل معنى للمتعلم لأن ذلك سيخلق حافزا للاستمرار والتواصل.

ر – درب المتعلم على إصدار الحكم والتقييم والتفكير بما يقرأ من خلال تقييم قصة سمعها هل هي حقيقية أم خيالية؟ أو يطلب منه إيجاد بعض النقاط الموجودة من القطعة المقروءة لبرهنة شيء ما، أو أن يبدي لرأيه في موقفين نقيضين. **(قحطان، 2004، ص236)**.

خلاصة الفصل :

لقد تناولنا هذا الفصل من جانبين الجانب الاول خاص بالقراءة و الجانب الثاني خاص بالفهم القرائي وتوصلنا إلى أن القراءة من المهارات الضرورية التي يجب أن يتعلمها الفرد ويتقنها لإعتماد المعرفة عليها و لذا فإنه لفهم ما يقرأ يجب توفر مجموعة من الشروط منها الجسمية ، العقلية ، الإجتماعية ، النفسية و خاصة المعرفية مع ضرورة تحديد الأهداف المرجوة منها ،لكي يتمكن القارئ من إستخراج المعنى الكلي للمقروء و الإستفادة منه وذلك بإتباع الإستراتيجيات اللازمة مع إيجاد الوسيلة التي تسمح بتطبسقها بطريقة مرنة ، فيمكن البدء من الهدف النهائي للقارئ ثم تحدد فيما بعد الشروط المسبقة التي تسمح ببلوغ هذا الهدف و المتمثل في فهم النص المقروء و الوصول إلى حل المشكلات المتعلقة بها و الإستفادة منه في المستقبل .

الفصل الثالث
الذاكرة العاملة

الفصل الثالث : الذاكرة العاملة

تمهيد

1 – تعريف الذاكرة العاملة

2 – مكونات الذاكرة العاملة

3 – الفرق بين الذاكرة قصيرة المدى و الذاكرة العاملة

4 – سعة الذاكرة العاملة

5 – نماذج الذاكرة العالمة

6 – أهمية الذاكرة العاملة

7 – الذاكرة العاملة عند الأطفال في المرحلة الإبتدائية

8 – علاقة الفهم القرائي بالذاكرة العاملة

خلاصة الفصل

تمهيد :

بعدما تناولنا في الفصل السابق القراءة والفهم القرائي سنتناول في هذا الفصل المتغير الثاني من موضوع بحثنا و هو الذاكرة العاملة التي تحتل مكانة شديدة الأهمية ، بوصفها أكثر مكونات الذاكرة التي حظيت بإهتمام الباحثين في هذا المجال لما لها من دور أساسي في عملية معالجة المعلومات ، التي تعنى بمعالجة المفاهيم و القواعد العلمية ومواقف المعلومات عن العالم الخارجي و البيئة المحيطة بالإنسان ، كما تمثل الذاكرة العاملة المكان الذي يحتفظ بت الفرد بكل ما يمر بت من خبرات سابقة ، ومن ثم إسترجاعها وقت الحاجة .

1- تعريف الذاكرة العاملة:

هناك مجموعة من التعريفات الخاصة بالذاكرة العاملة والتي نذكر منها :

تعريف سليمان "**عبد الواحد يوسف ابراهيم (2010)**" : الذي يعرف الذاكرة العاملة على أنها جزء من المخ يحدث فيه معالجة المعلومات وتفسيرها وتخزينها، وتعرف بالسعة العقلية، وتعني القدرة على استحضار المعلومات التي ترتبط بالمهمة التي يواجهها الفرد،وهي تختص بالتجهيز الشعوري للمعلومات التي تكتسبها **(ابراهيم، 2010، ص 237)** .

ويعرفها "**بادلي وهيتش (1974)** ": على أنها نظام لقدرات محدودة معينة للاحتفاظ الزمني ولمعالجة المعلومات أثناء تحقيق مهمات معرفية مختلفة مثل : الفهم، التعلم، التفكير والاستدلال . **(صادقي، 2014، ص3)** .

ويشير "**الزيات(1998)**" في تعريفه للذاكرة العاملة : على أنها مكون تجهيزي نشط ينقل أو يحول من الذاكرة طويلة المدى وإليها .**(وصيف ، 2017، ص 216)** .

ويعرفها "**نولاند(Noland 2010)**" : بأنها مكون عقلي يحتوي على العديد من العمليات المعرفية وتساهم إلى حد كبير في إمداد الطفل بعمليات معرفية ونفسية تساعده في تصنيف العوامل المرتبطة بحل المشكلات التي تواجهه .(**العريشي، 2013، ص96)** .

تعريف **ليري** : هي القدرة على إسترجاعالاكتسابات المخزنة سابقا**(بن عبيد ، 2015، ص46)**

وعرفها "**أبو الديار(2012)**" في موسوعته : بأنها القدرة على التحكم في محتوى الذاكرة قصيرة المدى. وتعمل الذاكرة العاملة عملا ديناميكيا نشطا من خلال التركيز التزامني على متطلبات عمليات التجهيز والتخزين، حيث تعمل على تحويل المعلومات من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى .(**شنيخر،2017، ص43)** .

ومما سبق يمكن القول أن الذاكرة العاملة تعتبر أهم جزء في نظام معالجة المعلومات تعنى بإستقبال و معالجة ونقل المعلومات من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى كما يعمل على استحضار المعلومات التي ترتبط بالمهمة التي يواجهها الفرد كما تعتبر المكون الحيوي الذي يبقي المعلومات نشطة و يتدخل في كل العمليات المعرفية كالإنتباه و الإدراك و تصنف من أهم العناصر المؤثرة في المهاراة الأكاديمية .

2- مكونات الذاكرة العاملة :

2-1- المكون البصري المكاني :

يتعامل هذا المكون مع المعلومات البصرية المكانية ويمكن أن يستقبل مدخلات إما مباشرة من حاسة البصر أو استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة الأمد على شكل صور ويلعب دورا هاما في التوجه المكاني وحل المشكلات المكانية البصرية ونستخدم هذا المكون في حياتنا اليومية وأوضحت الأبحاث الحديثة أن للإنسان القدرة على حفظ عدد من الأشياء البصرية دون أن تفقد ولكن في عدد صفات الشيء (اللون الشكل الموقع) غير محدودة **(وصيف ،2017، ص217)** .

وهدا مايؤكد عليه **بادلي 2002 baddeley**في تعريفه للمكون البصري المكاني على أنه نظام لديه القدرة على الإحتفاظ المؤقت ومعالجة المعلومات البصرية – المكانية وأداء الدور المهم في التوجيه المكاني وفي حل المشكلات البصرية المكانية وذلك من خلال الإحساس عن طريق الذاكرة طويلة المدى **(أبو الديار، 2012 ،ص35)** .

2-2- الحلقة الفونولوجية :

وتختص بالتخزين المؤقت للمعلومات اللفظية تتكون من مخزون فونولوجي وسياق تكرار لفظي حيث يستقبل المخزن الفونولوجي المعلومات المقدمة سمعيا والتي تخزن على شكل رموز فونولوجية في مدة قصيرة جدا تتراوح من (1.3) إلى (2) ثانية حسب ما بينه كل من تومسون وبادلي وتدرج باستمرار بواسطة ميكانيزم التكرار النطقي أما إذا كان تقديم المادة بصريا فتمر عملية التخزين بمرحلتين : المرحلة الأولى يتم فيها ترجمة أو تشفير المادة فونولوجيا بواسطة ميكانيزم التكرار اللفظي ثم في المرحلة الثانية يتم تخزينها في السجل الفونولوجي أين تتم عملية التنشيط بواسطة نفس الميكانيزم لأجل الإحتفاظ بالمعلومة لزمن معين **(صادقي ،2014، ص4)** .

وتشير الدراسات إلى أهمية هذا المكون في عمليات القراءة والكتابة ولاسيما في حال تعلمها في سن مبكرة " إنتاج اللغة " أيضا له دور في إستدعاء الجمل غير المترابطة.

وقد أطلق **بادلي وهيتش (1974)** على المكون البصري – المكاني والمكون اللفظي إسم الأنظمة الخادمة Slanesystemes إذ تساعد المنفذ (المعالج) التنفيذي على أداء عمله **(أبو الديار، 2012، ص36)** .

2-3- نظام التحكم التنفيذي :

إعتبر **بادلي** نظام التحكم الذي أطلق عليه أحيانا المنفذ المركزي المكون الرئيسي للذاكرة العاملة. ويفترض أن يكون لمكون التحكم التنفيذي للذاكرة العاملة قدرة محدودة. كما يفترض أن يتحكم بحلقة التسميع اللفظي واللبادة البصرية – المكانية ويربطهما بالذاكرة طويلة المدى. وهو جزء أكثر تعقيدا من الجزئين الآخرين الذين يقومان بوظيفة مساعدة المكون الرئيسي **(الزغلول، ص174)** .

وينظر **بادلي وهيتش (1974)** إلى المعالج المركزي على أنه الحل العقلي للمعالجة الفورية وتخزين المعلومات بالإضافة إلى وظيفة أخرى هي كبت المعلومات غير المرتبطة بالمهمة الحالية كي لا تؤثر على أداء المهمة وهو يسترجع المعلومات المطلوبة ويكبت خلاف ذلك **(أبو الديار، 2012، ص38)** .

ويؤكد بادلي على أن المعالج المركزي هو جوهر الذاكرة العاملة للمهام العديدة التي يقوم بها والمتمثلة في :

– الإنتباه الإنتقائي لمثير معين وكف تأثير المعطل للآخر .

– تحويل إستراتيجياتالإسترجاع كتلك المستخدمة في مهام التوليد العشوائي .

– تنسيق المهام المزدوجة حيث يوزع المصادر في أثناء التنفيذ المتزامن لمهمتين .

– التحديث المستمر لمحتوى الذاكرة العاملة بناءا على المدخلات الحسية الجديدة .

– الحفاظ على المعلومات المخزنة في الذاكرة العاملة ومعالجتها .

–تنسيق النشاط داخل الذاكرة العاملة ويحكم عملية نقل المعلومات بين الأجزاء الأخرى للنظام المعرفي .

– يحدد مدخلات المكون اللفظي ومدخلات المكون البصري – المكاني **(وصيف ، 2017 ،ص219)** .

كما وضع **بادلي (200) Baddeley** تعديلات لنموذجه الثلاثي في 1986 والذي تمت مراجعته سنة 1998م حيث أضاف إليه مركبة رابعة سماها الحاجز العرضي **(صادقي، 2014، ص5)** .

2-4- الحاجز العرضي (مصد الأحداث) :

تعود إرصاءات هذا المكون إلى ما افترضه كل من **(Ericson e Kintitich 1995)** من ضرورة إضافة ميكانيزم آخر يساهم من وجهة نظرهما في تفسير السعة الهائلة للذاكرة العاملة لدى الأفراد المهرة حيث وجد أن بعض عازفي البيانو يستطيعون الغناء في أثناء قراءة النوتة الموسيقية من دون أي تدخل وأداء بعض الأفراد مهمة التتبع المكاني في أثناء القيام بعمليات عد ذهني أو حسابه. مما جعلهما يعتقدان بضرورة وجود نوع من الذاكرة العاملة طويلة الأمد بالإضافة إلى الذاكرة العاملة المعروفة قصيرة الأمد ومصد الأحداث يمثل تخزين ذي شفرة متعددة المكونات يقوم بتجميع الأحداث المترابطة أو المشاهد المترابطة وذي وسع محدود يتدخل ويربط بين نظم عديدة للمعلومات في آن واحد مما يساعد على تكوين نموذج واضح للموقف (المهمة) ومن ثم معالجتها كما يعالج المعلومات من المنظومتين الفرعيتين والذاكرة طويلة الأمد ثم يحلل المعلومات في جذل كبيرة ذي عدد صغير ليناسب سعة الذاكرة العاملة **(أبو الديار، 2012 ،ص39)** .

إنه المسؤول عن مؤازرة الأداء على مهمتين منفصلتين من خلال سعة تنفيذية قابلة للإنفصال وتوزيع الإنتباه على مهمتين في آن واحد .

ولعل هذه الوظيفة هي التي جعلت بادلي يقترحه مكونا فرعيا رابعا للذاكرة العاملة ويتحول النموذج القديم ثلاثي المكونات إلى نموذج حديث رباعي المكونات .

يلاحظ أن النموذج الجديد متعدد المكونات يختلف عن النموذج القديم في نقطتين :

- **الأولى :** وجود روابط بين المنظومتين الفرعيتين والذاكرة طويلة الأمد اللفظية البصرية حيث توجد رابطة بين دائرة التوظيف الصوتي واللغة أي الجانب اللفظي كما توجد رابطة مماثلة بين مسودة المعالجة البصرية المكانية والمعاني البصرية والأخيرة نتجت من التراكم الدوري للمعلومات غير اللفظية ذات المعنى مثل أنماط ألوان الأشياء أو كيف يتحرك حيوان معين أو فرد .
- **الثانية :** وهو مصد الأحداث أو حاجز الأحداث الحياتية حيث يفترض أنه يربط المعلومات من الذاكرة طويلة الأمد مع تلك المعلومات القادمة من مخازن الذاكرة العاملة ويعتمد دلك على المنفذ المركزي . **(وصيف، 2017، ص220)** .

3- الفرق بين الذاكرة العاملة والذاكرة قصيرة المدى :

بعد القيام بالبحوث حول الذاكرة بمختلف أنواعها هناك من العلماء من لا يفرق بين الذاكرتين قصيرة المدى والذاكرة العاملة والبعض الآخر يرون العكس أي هناك فروق وهناك من يقول أن الذاكرة العاملة هي الذاكرة الأولية أو المؤقتة أو غيرها من المصطلحات لكن عندما تطورت البحوث التجريبية بينت الفروق الموجزة بين هذين المفهومين ومن هذه الأبحاث والآراء ما يلي :

يرى أصحاب التوجه القائل إن الذاكرة العاملة مرادف للذاكرة قصيرة المدى ومنهم **هيتش (1980) Hitch**الدي يرى أن الذاكرة العاملة هي نفسها الذاكرة قصيرة المدى مع تعديل في الرؤية التقليدية للذاكرة قصيرة المدى التي اقتصرت فيها الوظيفة على التخزين المؤقت للمعلومات كما يؤكد أن مصطلحات مثل : الذاكرة الأولية الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة النشطة بل الذاكرة العاملة جميعها مصطلحات مترادفة **(مسعد أبو الديار،،2012، ص17)** .

ومن الآراء المعاكسة لهدا الإتجاه نجد **Klapp** وذلك من خلال تجاربه التي استعمل فيها تجربة الرقم الناقص لمعرفة الفرق بين الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة. وتوصل إلى أنه يوجد فرق بين الذاكرة قصيرة المدى المسؤولة على الاسترجاع المنظم للقائمة المقدمة والذاكرة العاملة التي تقوم بتنشيط وتحليل ومعالجة المعلومات والفهم وحل المشكلات وهذا ما يسمح باسترجاع الرقم الناقص .

وفي هذا الصدد يشير **بادلي** إلى أن الذاكرة العاملة نظام مستقل تماما عن الذاكرة قصيرة المدى حيث لا تستطيع الذاكرة قصيرة المدى القيام بهذه الأدوار التي تقوم بها الذاكرة العاملة، حيث تهتم بتحليل المعلومات الحالية وتفسيرها وتكاملها وترابطها مع المعلومات السابق تخزينها أو الاحتفاظ بها لإنجاز المهمة موضوع المعالجة بكفاءة، في حين تمثل الذاكرة قصيرة المدى مكونا ذا سعة محدودة لتجميع المعلومات التي تتطلب الاستجابة اللحظية فقط والتي تستوعب المعلومات الضرورة التي يستقبلها الفرد في أثاء الحديث أو القراءة من أجل الاستمرار والمتابعة، ولعل هذه الخصائص توضح لنا الدور البالغ الأهمية الدي تقوم به الذاكرة العاملة في تجهيز المعلومات عند الإنسان .

ويرى بعضهم أن الذاكرة العاملة جزء من الذاكرة قصيرة المدى ومنهم " **برايندوكينما** " (**brained e king ma 1985**) إذ يفترض أن الذاكرة قصيرة المدى مكونة من نظامين فرعيين هما نظام تخزين المعلومات وهو الذاكرة الفورية ونظام التخزين ومعالجة المعلومات وهو الذاكرة العاملة . (**أبو الديار، 2012 ،ص18)** .

ويرى آخرون أن الذاكرة قصيرة المدى جزء من الذاكرة العاملة ومنهم " **هارفورد وآخرون(Harford 1994)** الذين ينظرون إلى الذاكرة قصيرة المدى على أنها أحد مكونات الذاكرة العاملة المسمى بالمكون اللفظي، حيث يخزن المعلومات اللفظية ثم تختفي هذه المعلومات إذا لم تنشط وتدخل إلى الذاكرة طويلة المدى . **(أبو الديار 2012 ص18)** . وهذا الرأي هو الأقرب إلى الصواب .

وبالتالي من العرض السابق يمكن القول أن الذاكرة قصيرة المدى هي جزء من الذاكرة العاملة وذلك بسبب فترة الاحتفاظ بالمعلومة التي تصل إلى 30 ثانية وقد تظل فترة أطول إذا سمعت ذاتيا ثم تنقل إلى الذاكرة طويلة المدى في حال الأهمية، بينما الذاكرة قصيرة المدى هي مخزن مؤقت للمعلومات تظل فيه المعلومة حوالي 15 ثانية المهم منها ينقل إلى الذاكرة طويلة المدى والأقل أهمية يتلاشى .

4- سعة الذاكرة العاملة :

تشير سعة الذاكرة إلى عدد الوحدات والأرقام التي يمكن للفرد أن يستعيدها بعد سماعها مباشرة، وكشفت الدراسات الحديثة أن سعة الذاكرة العاملة للأرقام تزداد مع العمر فحينما يستطيع طفل الرابعة من العمر

أن يتذكر من (3 – 4) بنود يستطيع طفل الحادية عشر من العمر إستعادة من (6 – 7) بنود، أما الراشد فيمكنه أن يستعيد (7) بنود ويفسر الباحثون مثل هذه التغييرات التي تطرأ على سعة الذاكرة إلى زيادة كفاءة عملية المعالجة التي تتحسن بدورها بفعل التغيرات البيولوجية والفسيولوجية التي تطرأ على الدماغ في أثناء النمو ويظهر من تجارب سعة الذاكرة أن لدينا مقدرة على الاحتفاظ بسبع وحدات منها مع توقع أن تزداد وحدتان أو تنقص وحدتان، وهذه الوحدات قد يحدث لها هبوط على الفور إذا لم تكرر المعلومات الموجودة فيها والعمل على تنظيمها، وبهذا فإن سعة في الذاكرة في هذه الصورة تكون سبع أجزاء من الوحدات تحتوي على أجزاء أو قطع أو عناصر كثيرة **(أبو الديار، 2012، ص43)** .

ويذكر **ميلر** أنه على الرغم من أن عدد وحدات المعلومات في الذاكرة العاملة لا يمكن زيادته لأكثر من 7+2 إلا أنه يمكن زيادة المعلومات في كل وحدة . مثال : إذا تناولنا الأرقام التسعة التالية :

5.4.0.5.3.0.7.2.5

فإننا نلاحظ أن الناس تكون أقدر على التعامل مع هذه السلسلة الطويلة من الأرقام إذا جزأت في مجموعات كما يلي :

5.4.0 5.3.0 7.2.5

ويطلق على هذه العملية في تجميع أجزاء المعلومات عملية التجزئة الكتلية وتساعد هذه العملية على زيادة كمية المعلومات التي يمكن أن تحتفظ بها المساحة المحدودة للذاكرة العاملة **(أبوعلام ،2011 ،ص55)** .

ويمكن قياس الذاكرة العاملة بالتجربة التالية :

تقدم إلى أفراد عينة البحث قائمة مفردات ويطلب منها إسترجاعها كما نكرر هذه الأجزاء مع تغيير طول القائمة في كل مرة حتى يمكن تحديد أطول قائمة يمكن استرجاعها بدون أخطاء. ويعتبر طول هذه القائمة هو " سعة الذاكرة " لهذا الشخص في تلك المهمة **(المليجي، 2004، ص 239)** .

5- نماذج الذاكرة العاملة :

يؤرخ علم النفس المعرفي بالعديد من النماذج التي وضعها من خلال العديد من النظريات وذلك لوصف الذاكرة العاملة. ومن أهم هذه النماذج نذكر مايلي :

5-1- نموذج بادلي وهتش الأول (Baddeley e Hitch 1974) :

قدم **(بادلي وهتش)** النموذج الأصلي للذاكرة العاملة على أنها تتألف من المكون التنفيذي المركزي مع إثنين من النظم الفرعية. والجهاز التنفيذي المركزي هو وحدة تحكم في الذاكرة العاملة ومهمته الأساسية هي معالجة المعلومات وتخزينها، وهو الذي يحدد أهمية المعلومات الواردة ويحدد أولوياتها، بالإضافة إلى أنه عندما ترد المعلومات الجديدة إلى النظام فإن الجهاز التنفيذي المركزي هو الذي يقرر تقسيم الموارد الإضافية لمعالجة هذه المعلومات الواردة **(أبو الديار،،2012، ص 30)** .

5-2- نموذج اتكنسون وشيفر (Atkinson e shifrinModl 1968) :

يركز هذا النموذج على الكيفية التي يتم بها تخزين المعلومات في الذاكرة بافتراض مفاده أن المعلومات يتم معالجتها وتخزينها في ثلاث مراحل متسلسلة :

- الذاكرة الحسية (المسجل الحسي) - الذاكرة قصيرة المدى - الذاكرة طويلة المدى

كما توجد ثلاثة أشكال لأنواع المعالجة ضمن هذا النمودج نذكرها فيما يلي :

- المعالجة المادية : تعالج فيها المثيرات البصرية كالصور والمادة المكتوبة .
- المعالجة السمعية : ويتم من خلالها معالجةالمثيرات الصوتية المتمثلة في الحروف والكلمات المسموعة وإيقاعها .
- معالجة المعاني : يتم فيها معالجة المثيرات البصرية والسمعية معا **(بن يحي،2015 ،ص599)** .

5-3- نموذج كاز(1985) Kase :

يعرف **كاز (Kase)** الذاكرة العاملة بناءا على ثلاثة مظاهر :

فضاء شامل للتعامل والمعالجة (un espace totale de traitement) والذي بدوره يتكون من : فضاء المعالجة (espace de traitement) . وفضاء للتخزين قصير المدى (un espace de stokage) عند القيام بأية مهمة فإن فضاء المعالجة تشغله مجموعة من الشامات متزامنة النشاط من أجل تحقيق المعالجة بينما فضاء التخزين فإنه يضمن أن يحتفظ هذا النموذج على المساواة التالية :

فضاء المعالجة الشامل = فضاء المعالجة + فضاء التخزين

ويمكن أن نستخلص من هذا النموذج المظاهر التالية :

– الفضاء الشامل للمعالجة لا يتغير خلال التطور .

– التزايد في وحدة الحفظ في الذاكرة قصيرة المدى خلال التطور ناتج عن نقص فضاء المعالجة المكتسب فكلما نقص الفضاء اللازم للمعالجة كلما كان الفضاء الخاص بالتخزين أكثر أهمية .

– الفضاء اللازم للمعالجة ينقص خلال التطور بفضل تزايد الفعاليات وأيضا لكون ميكانيزمات المعالجة تصبح آلية (Automatisation) .

– **بين كاز (Kase) 1982** بفضل عدة تجارب لوحدة الحفظ بأن ارتفاع وحدة الحفظ حسب السن تعود إلى ارتفاع فعاليات المعالجة وهذا ما يقلص من فضاء المعالجة ويحرر فضاء التخزين وقد استعمل لقياس وحدة الحفظ العددية (Test d'empan numérique) **(ملياني، 2017 ،ص39)** .

5-4- نموذج كوان :

كوان هو أحد علماء النفس الأمريكيين الذين ساهموا بشكل واضح في توسيع بنية الذاكرة العاملة وتغيير فكرة سعة الذاكرة العاملة وربطها بالذاكرة طويلة المدى بشكل وثيق. وقد طور كوان نظرية للذاكرة العاملة تعالج عيوب نظرية بادلي وتستجيب للنتائج المعاصرة، ويؤكد نموذجه على أن تركيز الإنتباه ومستويات التنشيط والخبرات هي الخصائص الأساسية للذاكرة العاملة، وقد إفترض كوان وجود تداخل كبير وإعتمادمتبادل بين الذاكرة العاملة والذاكرة طويلة المدى وهو ما يشير في الأساس إلى وجود نظام ذاكرة تخزينية واحدة يتكون من مستويات تنشيط مختلفة. وفي حين يعد كوان نظام الذاكرة التخزينية الوحيد هو الذاكرة طويلة المدى تشير النظرية إلى أن الذاكرة العاملة توجد داخل الذاكرة طويلة المدى. ويؤكد على أن أهميةالإسترجاع طويل المدى تفوق أهمية المعالجة قصيرة المدى، كما يشير إلى أن التراكيب الدقيقة طويلة المدى تعزز أداء الذاكرة العاملة بما في ذلك المعلومات الحديثة التي حفظت لفترة بسيطة في

الذاكرة قصيرة المدى، ومع ذلك تفترض نظرية كوان أن الذاكرة العاملة تحول المعلومات بشكل أساسي إلى الذاكرة طويلة المدى التي تتنشط بواسطة أشياء بسيطة. ويظهر نموذج كوان بشكل أساسي الإختلاف بين الجزء المفعل من الذاكرة طويلة المدى وتركيز الإنتباه كما أن هناك العديد من عناصر الذاكرة طويلة المدى التي تظهر بحالة غير نشطة **(العبري، 2016، ص22)** .

5-5- نموذج كابلان ووترز 1999 Caplan e Waters :

ناقش **كابلان ووترز** في نظرية أخرى عن الذاكرة العاملة النظريات السابقة التي لا تأخذ في الإعتبار المعرفة المحددة اللازمة لمعالجة اللغة ويزعمون أن هناك موارد متميزة في الذاكرة العاملة لمعالجة اللغة وأن هناك نوعين من العمليات الفرعية المنفصلة داخل هذا النظام المميز : العملية الأولى هي الفهم الغير شعوري للمعنى الأول من الكلام والعملية الثانية هي فعل واع يسيطر عليه الفرد. مثال ذلك عندما تكون العملية الثانية ضرورية في فهم الجملة المبنية للمجهول على سبيل المثال طورد القط وسوف تستخدم العملية الثانية لفهم أن الفعل طورد يعود إلى نائب فاعل / فاعل (الكلب) وليس المفعول به (القط) .

نظريات الذاكرة العاملة التي تحدد كيفية معالجة اللغة تعد مهمة لدراسة مهام الذاكرة العاملة المتطورة لاسيما عندما تستلزم هذه المهام فهم الجملة .

5-6- نموذج بادلي المطور :

يعد نموذج بادلي إسهاما قيما رغم وجود بعض جوانب القصور التي تعتريه فهو أفضل هده النماذج وأكثرها شيوعا حيث حظي بقبول الكثير من العلماء وإتفاقهم. وفيما يلي عرض لنموذج "بادلي" :

افترض بادلي **Baddeley** وجود نظام أساسي مسؤول عن التحكم في الذاكرة العاملة ومكوناتها جميعها وسماه " المنفذ المركزي" وأشار إلى أن هناك عدة أنظمة فرعية تساعد النظام الأساسي سماها " أنظمة الخدمة " .

ومع مرور السنين استطاع " بادلي " أن يضيف عنصر رابع لم يتضمنه النموذج الأصلي وهو " الحاجز العرضي أو مصد الأحداث " . وبذلك تكون الذاكرة العاملة تحتوي على أربعة مكونات تعمل معا في تكامل واتساق وسنتناولها بالتفصيل في العنصر الموالي **(أبو الديار، 2012، ص35)** .

وهذا النموذج الذي قمنا بالإعتماد عليه في تفسير النتائج الخاصة بالعلاقة بين الفهم القرائي و مكونات الذاكرة العاملة

6- أهمية الذاكرة العاملة :

تعد الذاكرة العاملة الجزء الأهم في معالجة المعلومات وقد توصلت الدراسات التي أجريت عليها إلى مدى أهميتها في التمييز بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين مثل دراسة **Krossbergenta2003**.

كما أن الذاكرة العاملة تمثل الجزء الحيوي في نظام الذاكرة الكلي والذي وصفت بأنها مركز الوعي (الإدراك والفهم) في نظام معالجة المعلومات فعندما نفكر بإدراك شيء ما أو نحاول تذكر حقيقة معينة نكون قد استخدمنا ذاكرتنا العاملة . **(تجاني ، 2015، ص66)**.

إن الذاكرة العاملة تقرر كيف نتعامل مع المؤثرات المختلفة عندما ندخل إليها المادة العلمية حيث تنشأ ثلاث أحداث مهمة :

1 – تفقد المعلومات أو تنسى .
2 – تحفظ المعلومات في الذاكرة العاملة مدة قصيرة عندما تكون المعالجة عن طريق تكرارها مرة تلو الأخرى
3 – تعالج المعلومات وتنظم تنظيما أفضل عند استخدام استراتيجيات تعليمية تؤدي أو تساعد على الاحتفاظ بهذه المعلومات وتخزينها في الذاكرة بعيدة المدى **(أبو الديار، 2012، ص16)** .

كما أن الذاكرة العاملة تعد مفتاح الوظيفة المعرفية المستخدمة في حياتنا اليومية التي تسمح للأفراد بالحتفاظ بالمعلومات جاهزة فترات قصيرة من الوقت احتفاظا نمطيا بضعة ثواني وذلك لاستكمال مهمة ما، وبعبارة أخرى نقول أن الذاكرة العاملة هي القدرة على التحكم في الانتباه في مواجهة التشتت ولذلك توجد مجموعة من الأساسيات تكسب الذاكرة العاملة قدر أكبر من الاهمية وهي :

– الذاكرة العاملة هي مفتاح الوظيفة المعرفية المستخدمة في حياتنا اليومية لمساعدتنا على الاحتفاظ بالمعلومات في العقل فترات قصيرة من الوقت (بضع ثواني) .
– الذاكرة العاملة تتطور وتنمو في أثناء الطفولة والبلوغ وتصل إلى أقصى قدراتها في عمر الثلاثين .

– تتدهور الذاكرة العاملة تدريجيا مع التقدم في السن .

– حوالي 50 % من التغير في الذكاء العام بين الأفراد يمكن أن نشرحه من خلال الفروق في قدرة الذاكرة العاملة **(بن عبيد ،2016، ص58)** .

– الأفراد ذو صعوبات في الذاكرة العاملة لا يستطيعون البقاء في نشاط معين قد يعجزون عن إكمال المهام .

– تكسب الذاكرة العاملة أهميتها لأنها تعطيناامساحةللعما الذهني التي تحتفظ فيها بالمعلومات وبينما ننشغل ذهنيا بأنشطة ذات صلة .

- ضعف الذاكرة العاملة موجود لدى من يعانون نقص الإنتباه وفرط النشاط وصعوبات التعلم واضطرابات معالجة اللغة والسكتة الدماغية وضحايا الإصابات الصادمة للدماغ . **(أبو الديار، 2012، ص17)** .

7– الذاكرة العاملة عند الأطفال :

أثبت عدد كبير من البحوث والدراسات في مجال علم النفس المعرفي الدور المهم الذي تلعبه الذاكرة العاملة في عملية التعلم والتحصيل الدراسي أثناء الطفولة منها دراسة (**Alloway .2009**) **(Blackwell.cepeda e Munkata 2009)** **(Alloway e passolung hi 2011)** . وهذه الدراسات تناولت العلاقة بين سعة الذاكرة العاملة والإنجاز المدرسي للتلاميذ في المراحل الإبتدائية خاصة تعلم الرياضيات اللغات الأجنبية وتعلم القراءة واللغة الأم .

ويتفق الباحثون على أن الذاكرة العاملة تلعب دورا محوريا في عملية التحصيل الدراسي في مساعدة التلاميذ في تعلم المواد الدراسية في مراحل الدراسة المختلفة فمهام الحياة اليومية تتطلب الإحتفاظ بالمعلومات ومعالجتها أثناء أداء الأنشطة المدرسية المختلفة مثل **(swanson.1994)** . **(rahbone.1999)** فالتلميذ الذي لديه قصور في مهارات الذاكرة العاملة يفشل في استيعاب التعليمات التي يطلبها منه المدرس، ومن ثم يتخلف عن باقي زملائه فالقصور في مهارات الذاكرة العاملة يؤدي بلا شك إلى القصور في التحصيل الدراسي خاصة فيما يتعلق بالرياضيات اللغات الأجنبية اللغة الأم القراءة والكتابة .

إن الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم دائما يفشلون في التعرف على الكلمات الهجاء والفهم اللغوي . ثمة بحث جديد يقترح أن الذاكرة قصيرة المدى ليست وحدها المسؤولة عن الفشل في تعلم القراءة كما كان معروفا من قبل في التراث النفسي خاصة نمو القراءة عند الأطفال، فالذاكرة قصيرة المدى هنا هي جزء من عملية معرفية أشمل تتضمن تخزين ومعالجة الألفاظ تعرف بالمكون اللفظي للذاكرة العاملة .

بصفة عامة يتفق معظم الباحثين على أن الذاكرة العاملة بمثابة حلقة الوصل أو المترجم بين المدخلات الحسية وبين قواعد المعلومات في الذاكرة طويلة المدى، فهي تشير إلى نسق من العمليات المعرفية المتداخلة والمتكاملة وظيفيا والمنفصلة تشريحيا تقوم بالإحتفاظ بالمعلومات اللفظية والبصرية المكانية ومعالجتها وصيانتها لفترة لا تتعدى بضع ثوان أثناء تنفيذ الأنشطة المعرفية المعقدة مثل : الفهم حل المشكلات إتخاذ القرارات التخطيط والتفكير وحل المسائل الحسابية ومن هؤلاء الباحثين نجد : (Alloway e passolunhi.2011) (Randall ,bohlin e kerns.2008) .

وتلخيصا نقول أن الذاكرة العاملة (لفظية وبصرية – مكانية) تلعب دورا هاما في تعلم الأنشطة المدرسية مثل التعليمات التي يعطيها المدرسون للتلاميذ في الفصول أثناء تعلم مادة معينة وقدرتنا على قياس مكونات الذاكرة العاملة في سن مبكرة (أربعة سنوات ونصف) تمكننا من التنبؤ بما سوف يكون عليه مستوى التحصيل الدراسي لدى هؤلاء الأطفال في المستقبل وتحديد وتشخيص العجز لدى هؤلاء التلاميذ يمكننا من وضع خطط وقائية للتصدي للفشل في التحصيل الدراسي الناتج عن تصور في الذاكرة العاملة **(الأنصاري، 2013، ص32)** .

8- علاقة الفهم القرائي بالذاكرة العاملة :

الفهم القرائي هو الغاية الأساسية للقراءة كمادة دراسية من جهة و كفن ومهارة من جهة أخرى وهذا الفهم يتوقف على عدد من الأمور حددتها الدراسات والبحوث **(عبد الباري ،2009، ص44)** .

ومن هذه الأمور نجد الذاكرة العاملة التي تعد عاملا أساسيا ومهما في عملية الفهم القرائي حيث يتطلب الفهم القرائي الإحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة خلال المعالجة المتزامنة أي في آن واحد لعناصر أخرى ويتطلب الوصول لمعنى النص تخزين المعلومات التي قرأناها والمعالجة في آن واحد للمعلومات التي

نحن بصدد قرائتها بعد ذلك فإن كل هذه المعطيات تترابط فيما بينها وتسير هذه المعالجة للمعلومات من طرف المركز التنفيذي. كما أن الفهم أثناء مهمة القراءة يصبح له علاقة مع وحدة الحفظ اللفظي واضطراب هذا الأخير أي وحدة الحفظ اللفظي سيكون لها تأثير على جوانب خاصة متعلقة بالفهم أثناء نشاط القراءة مثل دمج وربط عناصر النص لإستخراج المعنى الكلي والبحث عن معلومات متناثرة في النص ووضع إستدلالات .

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

حيث تمثل الذاكرة العاملة المكون المعرفي للعمليات الأكثر تأثيرا في تنشيط المعلومات داخل الذاكرة الإنسانية والاحتفاظ بها للقيام بالعديد من الإستخدامات المعلوماتية لاسيما التحصيلية ويتم ذلك من خلال النظم المعرفية المتصل بها. ويشير **بادلي (Baddeley ,1996)** إلى الدور الوظيفي للذاكرة العاملة في المهام المعرفية الخاصة بالتعلم والتفكير المنطقي والفهم حيث تعتبر الذاكرة العاملة نظام محدود القدرة يسمح بتخزين المعلومات تخزينا مؤقتا ويعالجها كما أن الذاكرة العاملة تمثل الجزء الحيوي من نظام الذاكرة الكلي ولقد وصفت بأنها مركز الوعي (الإدراك الفهم) في نظام معالجة المعلومات . **(بن عيسى، 2016، ص249)**

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

أ- **فيما يخص العلاقة بين الفهم القرائي والحلقة الفونولوجية :**

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

– دراسة (Baddeley,2003,829)

ب– فيما يخص العلاقة بين الفهم القرائي والنظام البصري الفضائي :

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

أي أنه توجد علاقة بين الحلقة الفونولوجية والفهم القرائي ولاتوجد علاقة بين النظام البصري الفضائي.

ج – أما فيما يخص العلاقة بين الفهم القرائي والمركز التنفيذي :

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

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

- دراسة (Waters e caplan,1996) – دراسة (Andrew et al,1998)
- دراسة (di vesta et al,1997) – دراسة (caplan e waters,1999)
- دراسة (Abu rabia,2003) – دراسة (Debeni e palladino,2000)
- دراسة (carreti et al,2005) – دراسة (Burton daneman,2007)
- دراسة (Minnesota,2006) – دراسة (johnston et al,2008)
- دراسة (jincho et al,2008) .(**تجاني، 2010، ص194)**

والتي أشارت كلها إلى وجود علاقة بين الفهم القرائي و الذاكرة العاملة .

خلاصة الفصل :

بعد الإنتهاء من عرض الفصل الخاص بالذاكرة العاملة ،الذي تناولنا فيه بعض المفاهيم المتعلقة بالذاكرة العاملة ومكوناتها ، كما تم توضيح الفرق بينها و بين الذاكرة قصيرة المدى و النماذج المفسرة لها ، وصولا إلى أهميتها خاصة في مجال التحصيل الدراسي ، الذي تم توضيحه في العنصر الأخير فيما يخص العلاقة بينها و بين الفهم القرائي ، وفي الفصل الموالي سنتاول الجانب المنهجي و إجراءات البحث الميداني .

الجانب التطبيقي

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع
منهجية البحث الميداني

الفصل الخامس : منهجية البحث الميداني

- تمهيد

1 - الدراسة الإستطلاعية

2 - منهج الدراسة

3 - مجتمع البحث

4 - عينة البحث

5 - مكان إجراء الدراسة

6 - زمان إجراء الدراسة

7 - أدوات جمع البيانات

8- الأساليب الإحصائية

- خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتبر الدراسة الميدانية مرحلة هامة في عملية البحث العلمي، فهي تقوم على إجراءات منهجية لدراسة الظاهرة وذلك بجمع المعطيات والمعلومات ثم العمل على تصنيفها وتحليلها والوصول إلى نتائج علمية وموضوعية، فقد تطرقنا في هذا الفصل إلى الاجراءات المنهجية التي سنعتمدها في دراستنا هذه بدأ بالدراسة الإستطلاعية وتحديد المنهج المتبع وعينة الدراسة وتحديد مجالاتها بالإضافة إلى أدوات جمع البيانات والإدوات الإحصائية المعتمدة.

1- الدراسة الإستطلاعية :

تعتبر الدراسة الإستطلاعية مرحلة هامة في البحث العلمي، نظرا لإرتباطها المباشر بالميدان، فهي تعد أول خطوة يلجأ إليها الباحث للتعرف على ميدان بحثه وعلى الظروف والإمكانيات المتوفرة بالإضافة إلى أنها تسمح بالتعرف على المشكلات التي يمكن أن تظهر قبل القيام بالدراسة التطبيقية فيما يمكن من حل هذه الغير متوقعة في هذه المرحلة من الدراسة فيما بعد **(محمود، 2006، ص 92).**

وتم اجراء الدراسة الاستطلاعية **ب**المدرسة الإبتدائية الإخوة بشير عبد القادر ومسعود، وهذا بعدما تحصلنا على الموافقة من مدير المؤسسة، حيث توجهنا إلى المدرسة يوم 21 أفريل إلى المدرسة و إلتقينا بالمدير الذي جمعنا به حديث حولطبيعة المهام التي سنقوم بها وطبيعة البحث و تم عرض موضوع الدراسة بالتفصيل و إنتهت الجلسة بإمضاء رخصة إجراء البحث الميداني

و قمنا باجراء الدراسة الاستطلاعية على تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي وعددهم 36 تلميذ و تلميذة.

وكان الهدف من هذه الدراسة يتمثل في:

-رسم خارطة طريق التي نسير عليها و ذالك من خلال تحديد الأيام التي يمكن أن نحضر فيها داخل القسم و التي نستطيع العمل فيها مع التلاميذ وأخذ نظرة شاملة عن مستوى التلاميذ في مجال الفهم القرائي خاصة وهذا من خلال مقابلة أولية مع الأستاذ.

– تجريب فعالية أدوات البحث المستعملة والمتمثلة في إختبار الفهم القرائي من إعداد الدكتورة ميلودي حسينة وإختبارات الذاكرة العاملة والذي لاحظنا من خلال تطبيقه أنه لاوجود لأي غموض في فهم النص و أسئلته

– إستبعاد التلاميذ الذين يعانون من نقص في الذكاء الذين يعانون من مشاكل صحية أو نفسية والتي يمكن أن تؤثر في نتائج الدراسة .

و اسفرت نتائج الدراسة الإستطلاعية على:

– عدم وجود أي غموض في فهم نص الفهم القرائي و أسئلته و كذا في فهم تعليمات الإختبارت الخاصة بالذاكرة العاملة

– وجود أربعة تلاميذ يعانون من نقص في الذكاء وذلك بعد تطبيق إختبار الذكاء،لذلك تم استبعادهم.

– وجود تلميذ يعاني من مشاكل صحية(القلب) و تلميذ يعاني من مشاكل أسرية، كذلك تم استبعاده.

2– منهج الدراسة :

تختلف وتتعدد مناهج البحث المستخدمة في العلوم الإجتماعية من أجل حل المشكلات التي يواجهونها أثناء دراستهم وأعمالهم، وذلك لإختلاف المواضيع المطروحة ويتم إختيار المنهج حسب طبيعة المشكلة التي يعالجها الباحث(**ملحم،2002،ص325**)

ونحن في بحثنا هذا إعتمدنا على **المنهج الوصفي** . وهو أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتطويرها كميا عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة (**ملحم،2002،ص325**)

وتم إعتماده في الدراسة الحالية لدراسة العلاقة بين الفهم القرائي و الذاكرة العاملة.

3– مجتمع البحث :

يمثل مجتمع البحث جميع المفردات التي تكون في إطار البحث المراد دراسته فهو جميع الأفراد والأشياء المكونة للدراسة (**العساف، 2011، ص 221**)

ويعرف "محمد علي عويدات " مجتمع البحث بأنه جميع الأفراد أو الأشياء أو العناصر التي لها خصائص واحدة يمكن ملاحظتها وقياسها، فالمجتمع هو الهدف الأساسي من الدراسة حيث يهتم الباحث في النهاية بنتائج الدراسة فالعينة التي يختارها هي وسيلة لدراسة الخصائص ككل **(عويدات،1981، ص 160)**

وتمثل مجتمع بحثنا في قسم تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي بالمدرسة الإبتدائية " الأخوين الشهيدين بشير عبد القادر و مسعود " بعين بسام ولاية البويرة و الذي يضم 36 تلميذ وتلميذة .

4- عينة البحث :

عينة البحث هي جزء من مجتمع البحث الأصلي يختارها الباحث بأساليب مختلفة وبطريقة تمثل المجتمع الأصلي وتحقق أغراض البحث وتغني الباحث عن مشقات دراسة المجتمع الأصلي، فالعينة هي إذن جزء من أفراد المجتمع الأصلي ثم يتم تعميمها على المجتمع كله **(زواطي، 2002، ص 91)** .

و في بحثنا هذا إعتمدنا على العينة العشوائية لتلاميذ السنة الرابعة بالمدرسة الإبتدائية الأخوين الشهيدين بشير عبد القادر و مسعود والتي تضم 30 تلميذ و تلميذة .

4-1- شروط إختيار عينة البحث :

لإختيار عينة البحث لابد من توفر بعض الشروط و هي :

-نسبة الذكاء تكون أكبر من المتوسط :من أجل ذالك قمت بتطبيق إختبار الذاكاء من إعداد Harris **Goodenough** و الذي وصلت من خلاله إلى أنه يوجد عدد من التلاميذ نسبة ذكائهم أقل من 90 درجة و بالتالي تم إستبعادهم و عددهم 4

- عدم وجود مشاكل أسرية : في هذا الصدد تم رصد تلميذ يعاني من مشاكل أسرية صعبة أدت به إلى تدهور نتائجه و تحصيله الدراسي و كان المرجع في هذا تقرير المعلم حول التلميذ و حالته وتم إستبعاده

- الصحة الجسمية السوية : يوجد تلميذ يعاني من مشاكل صحية تتمثل في الإصابة بمرض القلب مما يؤدي به إلى التغيب بإستمرار عن المدرسة و المرجع في هذا الملف الطبي و المعلومات التي يمتلكها المعلم حول الحالة و بالتالي تم إستبعاده

و تم إستبعاد هاته الحالات لأنه يمكن أن يكون نقص نسبة الذكاء أو المشاكل الأسرية و الجسمية التي يعاني منها التلاميذ سببا في ضعف الفهم القرائي لديهم

وبالتالي بعدما كانت العينة في صورتها الأولية تضم 36 تلميذ و تلميذة أصبحت تقتصر على 30 تلميذ و تلميذة في صورتها النهائية .

4-1-2- توزيع أفراد العينة حسب الجنس :

- جدول رقم (1) :

الجنس	التكرارات	النسبة المؤية
ذكور	18	% 60
اناث	12	% 40
المجموع	30	100 %

5- مكان إجراء الدراسة :

لقد قمنا بإجراء بحثنا في مدرسة الأخوين الشهيدين بشير عبد القادر و مسعود بعين بسام ولاية البويرة، والتي تم فتحها سنة 2014م، حيث تتربع على مساحة 1246.00م^2 ويقدرعدد أساتذتها ب 07أساتذة 6إناث و 1ذكور ، وعدد تلاميذها 190 تلميذ وتلميذة .

6- زمان إجراء الدراسة :

دامت الدراسة حوالي 25 يوم و بالتحديد إبتداء من يوم 28 أفريل 2019 إلى يوم 23 ماي 2019 م .

7- أدوات جمع البيانات :

7-1-اختبار الذكاء:

قمت بتطبيق اختبار رسم الرجل لـ **Harris Goodenough**و هو من مقاييس القدرة العقلية و قد يصنف ضمن مقاييس الشخصية كأحد الاختبارات الاسقاطية. و يستخدم للكشف عن النضج العقلي و يمكن استخدمه لأغراض علاجية أو إرشادية و تربوية و يستخدم في تصنيف التخلف العقلي كذلك

و قد اخترنا هذا الاختبار لتحرره إلى أبعد الحدود من أثر الثقافة أولا و كذلك لا يتطلب وسائل كثيرة. و يطبق هذا الاختبار على الأطفال من 3 سنوات إلى 14 سنة. و استخدم في الدراسة الحالية من أجل معرفة درجة الذكاء لدى تلاميذ السنة الرابعة ويتم تطبيقه في الدراسة الحالية بغرض إستبعاد الحالات التي تعاني من نص في الإنتباه (انظر تفاصيل الاختبار في الملحق رقم 1).

-وصف طريقة تطبيق و تصحيح الاختبار:

يطبق هذا الاختبار على النحو التالي:

نقدم ورقة بيضاء و قلم رصاص مع ممحاة للمفحوص و نطلب منه رسم رجلو المدة المحددة لا تتجاوز 10 دقائق. و نحسب معدل ذكاء التلميذ عن طريق إعطاء نقطة لكل جزء نلاحظه في الرسم، بحيث يحتوي هذا الاختبار على 51 جزء. و عندما نتحصل على النقاط، ننظر إلى جدول تحويل مجموع النقاط إلى عمر عقلي نقوم بتحويل العمر العقلي و العمر الزمني إلى شهور، ثم نقسم العمر العقلي على العمر الزمني و نضربه في مئة فنتحصل على درجة الذكاء (شرفوح، 2006).

و في الجدول الموالي سنقدم مجموع النقاط و ما يقابها من عمر عقلي:

جدول رقم(02): يمثل تحويل مجموع النقاط في اختبار رسم الرجل إلى عمر عقلي.

العمر العقلي	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
النقاط	2	6	10	14	18	22	26	30	34	38	42

و يتم تصنيف الذكاء حسب الدرجات التي يحصل عليها المفحوص في اختبار رسم الرجل و هذا ما سنوضحه في الجدول الموالي:

جدول رقم (03) : يمثل تصنيف درجة الذكاء.

140 و اكثر	ذكاء عالي جدا(Intelligence très supérieure)
139-120	ذكاء عالي (Intelligence supérieure)
119-110	ذكاء عالي نوعا ما (Intelligence légèrement supérieure)
109-90	ذكاء عادي (Intelligence normale)
89-80	ثقل الذكاء و التفكير(Lenteur d'esprit)
79-70	ابله (Débilité)
69	تأخر عقلي حقيقي (arriération mentale vraie)
68-50	تأخر عقلي قوي (Arriération mentale forte)
تحت 49	الغباء (idiotie imbécillité)

صدق وثبات الاختبار:

تشير **Newton(1982)**،في دراستها التي أجريت في مدارس بمدينة برمنكهام ببريطانيا، أن مقياس رسم الرجل يمكن أن يستعمل في تحديد نسبة الذكاءعند الأطفال. ويشير كذلك عبدالوهاب كامل (1990) إلى ثبات الاختبار بأنه قد تميز بمعامل اتثبات مرتفعة في الفئات العمرية 3 سنوات 14 سنة.و أنه في إحدى الدراسات التتبعية شملت 60 مفحوصا تم تطبيق المقياس عليهم في السنةالخامسة، ثم أعيد تطبيقه ثانية عليهم في السنةالسادسة و تراوحت معاملات الثبات بين 0,74 و 0.77.

أماعن الصدق فقد و جدت معاملات ارتباط عالية بين التحصيل لأفراد العينة كما أن المقياس قدكشف عن الفروق بين الأطفال ممن ينتمون لمختل ففئات المجتمع فيما يخص نسب ذكائهم وأيضا بين أطفال الريف و الحضر(**شرفوح، 2006، ص252، 253**).

7-2- اختبار ذاكرة الأرقام من مقياس وكسلر:

يعتبر هذا المقياس ثمرة جهود العديد من البحوث التجريبية التي قام بها**Wechsler** في مستشفى **Bellevue** و تم إصداره سنة (1945). ويسمح هذا الاختبار للمختصين في علم النفس تقييم سريع و دقيق للذاكرة .

يتكون المقياس من سبعة اختبارات و هي: اختبار المعلومات الشخصية و العامة، اختبار التوجه الأني، اختبار المراقبة الذهنية، اختبار الذاكرة المنطقية، اختبار ذاكرة الأرقام، اختبار إعادة الإنتاج البصري و اختبار الكلمات المزدوجة.و في دراستنا الحالية سنعتمد على اختبار ذاكرة الأرقام، و يتم قراءة الأرقام الموجودة في السلاسل بوقع رقم في الثانية. و يتكون هذا الاختبار من اختبار ذاكرة الأرقام بالترتيب المباشرو اختبار ذاكرة الأرقام بالترتيب العكسي. و سنعتمد على اختبار الترتيب المباشر للأرقام، بغرض تقييم الحلقة الفونولوجية و اختبار الترتيب العكسي للأرقام بغرض تقييم المركز التنفيذي.

- اختبار ذاكرة الأرقام بالترتيب المباشر:

التعليمة:

سوف أقرأ عليك مجموعة من الأرقام، استمع جيدا وعندما أنتهى من قراءتها أعد ذكرها في نفس الترتيب الذي قرأته عليك.نبدأ بالمحاولة رقم 01 و إذا نجح المفحوص في إعادتها تقدم له السلسلة الموالية من نفس المحاولة. أما إذا فشل في ذلك تقدم له المحاولة الثانية من نفس السلسلةوإذا نجح نقدم له السلسلة الموالية. ونقوم بتوقيف الاختبار إذا فشل المفحوص في محاولتين من نفس السلسلة (انظر تفاصيل الاختبار في الملحق رقم 02).

-طريقة التنقيط:

يكون النقيط من خلال حساب عدد الأرقام في أطول سلسلة تم إعادتها بدون أخطاء في المحاولة الأولى، أم في المحاولة الثانيةو أعلى نقطة في هذا الاختبار هي 9 نقاط.

-اختبار ذاكرة الأرقام بالترتيب العكسي:

التعليمة:

سأقرأ عليك مجموعة من الأرقام ولكن في هذه المرة عليك إعادتها في ترتيب عكسي مثلا أقول لك 2 . 4 يجب أن تقول 4 . 2 (أنظر تفاصيل الاختبار في الملحق رقم 03).

-طريقة التنقيط:

يكون التنقيط من خلال حساب عدد الأرقام في أطول سلسلة تم إعادتها بدون أخطاء في المحاولتين الأولى أو الثانيةو أعلى نقطة في هذا الاختبار هي 8 نقاط**(لوزاعي،2017،ص181-182)**

7-3- اختبار الخطوط:

صمم هذا الاختبار من طرف **Baddeley**، لقياس النظام البصري الفضائي. و هو عبارة عن شبكة عليها نقطتين متجهتين في محور معين و على الطفل أن يكمل بوضع الخط بالإشارة بإصبعه أين يضع النقطة الثالثة و عليه أن يحتفظ في ذاكرته بتموضع الخط و اللون الذي كونه بالنقاط، لأن عليه إعادة بنائه فيما بعد على جدول فارغ، من خلال قصصات لخطوط ملونة نقدمها للطفل دون ترتيب و عدد القصاصات يكون موافقا لعدد الخطوط الواجب تذكرها بالترتيب .

و في هذا الاختبار وضعية الخطوط تكون أما عمودية أو أفقية أو مائلة. و يكون لون الخطوط مختلفا من جدول لآخر، اللون الأحمر للجدول الأول، الأزرق للثاني، الأخضر للثالث، الأصفر للرابع و الوردي للجدول الخامس (انظر تفاصيل الاختبار في الملحق رقم 04).

-هدف الاختبار:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس الذاكرة العاملة على المستوى البصري الفضائي.

-بنية الاختبار:

يتكون الاختبار من خمسة سلاسل من الجداول، بدءا بجدولين، إلى غاية خمسة. تتضمن كل سلسلة ثلاث محاولات. و في نهاية كل جدول يوجد جدول فارغ من أجل الاسترجاع.

-التعليمة:

" أكمل بواسطة إصبعك رسم الخط و ذلك بوضع النقطة الثالثة، ثم احتفظ بالوضعية لكي تعيدها في الأخير على الجدول الفارغ على شكل مستقيمات، كما عليك الاحتفاظ بترتيب ألوان المستقيمات."

-طريقة التنقيط:

تعطى نقطة واحة لكل إجابة صحيحة (استرجاع الإجابة الصحيحة و الترتيب الصحيح).

تعطى 0 نقطة في حالة الإجابة الخاطئة (استرجاع خاطئ و ترتيب خاطئ، استرجاع صحيح و ترتيب خاطئ استرجاع خاطئ و ترتيب صحيح). **(لوزاعي،2017،ص183-183)**

7-4- إختبار الفهم القرائي :

تعريف الإختبار :

إختبار الفهم القرائي من إعداد الدكتورة ميلودي حسينة وهو عبارة عن اختبار تحصيلي في مادة اللغة العربية ، يهدف بالدرجة الأول لقياس قدرة التلميذ على فهم المقروء ، بحيث يتكون من 20 سؤال تقيس مستويات الفهم القرائي الثلاث و التي تتماشا مع مستوى السنة الرابعة إبتدائي ، و هي المستوى الحرفي ، الإستنتاجي ، و التذوقي . حيث تم تقسيم الأسئلة العشرون الخاصة بالإختبار بمعدل ثمانية 8 أسئلة للمستوى الحرفي و ثمانية 8 للمستوى الإستنتاجي ، و 4 أسئلة للمستوى التذوقي ، و كون هذا الأخير حضي بعدد قليل من الأسئلة هو أن النص بطبيعته لا يحتوي على عبارات مجازية ، و كذا عبارات جمالية كثيرة ، و بالتالي طرحنا أربع أسئلة فقط حول هذا المستوى ، و تم وضع ثلاث أجوبة فرعية لكل سؤال و على التلميذ أن يختار إجابة واحدة من بين الإقتراحات الثلاث بوضع علامة × أمام الإجابة الصحيحة .(تفاصيل الإختبار في الملحق رقم 05)

جدول رقم(04) : يمثل مستويات الفهم القرائي و المهارات الخاصة بكل مستوى .

إسم المستوى	المهارات التي تقيسها	عددالأسئلة المخصصة له
المستوى الحرفي	–التعرف على مفرد أو جمع الكلمة –تحديد مضاد و مرادف الكلمات –الفهم المباشر للكلمة أو الجملة	عدد الأسئلة هو 8 و هي كالتالي (السؤال رقم 19.18.17.16.11.5.2.1.)
المستوى الاستنتاجي	–تحديد معنى الكلمة المناسب للسياق –الربط بين السبب و النتيجة –تمييز ما له صلة و ما ليس له صلة بالنص المقروء –إعطاء عنوان جديد للنص	عدد الأسئلة المخصصة له هو 8 و هي كالتالي (السؤال رقم 20.15.14.13.9.8.7.3)
المستوى التذوقي	–تحديد و إستخراج العبارات ذات الألفاظ و الألفاظ و المعاني الجميلة من النص –التعرف على التعبير المجازي في النص	عدد الأسئلة المخصص له هو 4 وهي كالتالي (12.10.6.4)

الخصائص السيكومترية لإختبار الفهم القرائي :

قامت الدكتورة بتطبيق الإختبار على مجموعة من تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي و التي قدرت ب 50 تلميذ على مستوى مدرسة هارون سليمان ببلدية جباحية ولاية البويرة ، حيث تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ، مكونة من 50 تلميذ و تلميذة ، و بعد مضي أسبوع من التطبيق الأول تم تطبيق الأختبار على نفس الافر اد و في ظروف مشابهة تماما لحصة التطبيق الأول من حيث المكان و التوقيت . وقد عولجت النتائج المتحصل عليها بحساب معامل الإرتباط بيرسون . وتبين من خلال النتائج أن الاختبار ككل يتمتع بدرجة من الثبات و الصدق تقدر ب0.81 ، و بالتالي فهو مناسب لتحقيق أهداف الدراسة

تحديد زمن الإجابة على الإختبار :

قمنا بتحديد زمن الإجابة على الإختبار ، بالإعتماد على الطريقة التالية :

تسجيل الزمن الذي استغرقه أول تلميذ للإجابة ، و الزمن الذي إستغرقه أخر تلميذ ومن ثم إيجاد المتوسط الحسابي لهما ، عن طريق المعادلة التالية :

$$\text{زمن الإختبار} = \frac{\text{زمن أول تلميذ} + \text{زمن أخر تلميذ}}{2}$$

حيث قدر زمن أول تلميذ ب 25 دقيقة و زمن اخر تلميذ ب 45 دقيقة ، و بالتالي فالمعادلة كانت على النحو التالي : (25+45)/2 =35 و بالتالي قدر زمن الإختبار ب 35 دقيقة + 10 دقائق لقراءة النص و تعليمات الإختبار ، فأصبح الوقت الفعلي للإختبار 45 دقيقة .

طريقة تصحيح الإختبار :

يتم تصحيح الإختبار على أساس إعطاء نقطة لكل إجابة صحيحة ، و صفر للإجابة الخاطئة ، المحذوفة أو المنسية و في حالة إجابتين أو أكثر من إجابة .**(ميلودي،2017)**

8- الأساليب الإحصائية :

نظرا لتعدد متغيرات الدراسة وجب استخدام عدة أساليب إحصائية لمعالجتها والتي تتمثل في:

8-1- النسبة المؤوية :

هي أداة من أدوات الإحصاء الوصفي يلجأ إليها الباحث أحيانا لاستخراج النسب المؤوية لمتغيرات سؤال معين من عينة واحدة للمقارنة بين هذه المتغيرات، بحيث تصبح عملية المقارنة بسيطة والنسب المؤوية تصعب تحليل المعطيات اعتمادا على استعمال اختبار من اختبارات الإحصاء الاستدلالي (**مروان أبو حويج، دون سنة، 193**).

$$\textbf{النسبة المئوية} = \frac{\text{عدد التكرارات}}{\text{عدد العينة}} \times \mathbf{100}$$

8-2- معامل الارتباط بيرسون :

يرمز لهذا المعامل بحرف " ر " وهو يعد كأحد المؤشرات الإحصائية البارامترية لدراسة قوة واتجاه العلاقة بين متغيرين كميين (y، x) أحدهما مستقل وثانيهما تابع وقيمة هذا المعامل تامة بين المتغيرين بالمقابل

تدل المساوية (0) على انعدام وجود علاقة خطية بين المتغيرين المدروسين، وكلما اقتربت قيمة معامل بيرسون من (+1) أو (−1) دل ذلك على وجود علاقة قوية بينهما .

وإذا اقتربت من (0) دل ذلك على ضعف العلاقة (محمد بوعلاق، 2009، ص 79) .

- **المعادلة :**

$$ر = \frac{ن\ مج(س \times ص) - مج\ س \times مج\ ص}{\sqrt{ن\ مج\ س^2 - (مج\ س)^2} \times \sqrt{ن\ مج\ ص^2 - (مج\ ص)^2}}$$

حيث :

ر : معامل الإرتباط .

س : المتغير الأول .

ص : المتغير الثاني .

ن : عدد أفراد العينة .

مج س^2 : مربع مجموع درجات المتغير المستقل .

مج ص^2 : مربع مجموع درجات المتغير التابع .

(مج س)^2 : مجموع مربعات درجات المتغير المستقل .

(مج ص)^2 : مجموع مربعات درجات المتغير التابع .(أحمد محمد الطيب، 1999، ص 200) .

8-3- المتوسط الحسابي :

ويرمز له بالرمز " م "

$$م = \frac{مج . س}{ن}$$

حيث :

م : المتوسط الحسابي للدرجات .

مج س : مجموع القيم أو الدرجات .

ن : عدد القيم أو الأفراد .

8-4- الإنحراف المعياري :

وهو أحد أهم مقاييس التشتت .

$$ع = \sqrt{\frac{ن\ مج\ س^2 - (مج\ س)^2}{ن - 1}}$$

حيث أن :

ع : الإنحراف المعياري .

مج س : مجموع القيم أو الدرجات .

ن : عدد القيم أو الأفراد

8-5- التباين :

التباين = مربع الإنحراف المعياري $ع^2$

8-6- إختبار " ت " لعينتين مستقلتين و متجانستين:

قمنا بإستخدمه لفحص دلالة الفروق الفردية بين الذكور والإناث في درجة الفهم القرائي

$$ر = \frac{م1 - م2}{\sqrt{\left[\frac{(ن1-1)ع_1^2 + (ن2-1)ع_2^2}{(ن1 + ن2) - 2}\right]\left[\frac{1}{ن1} + \frac{1}{ن2}\right]}}$$

حيث أن :

م1 : المتوسط الحسابي للمجموعة الأولى .

م2 : المتوسط الحسابي للمجموعة الثانية .

$ع_1^2$: تباين للمجموعة الأولى .

$ع_2^2$: تباين للمجموعة الثانية .

ن1: عدد أفراد العينة الأولى .

ن2: عدد أفراد العينة الثانية .

درجة الحرية = 20+10 – 2 (**فؤاد البهي السيد، 1979، ص341**) .

خلاصة الفصل :

قمنا في هذا الفصل بعرض الخطوات المنهجية المتبعة في سير الدراسة، ووصف لمكان إجراء البحث، العينة المختارة وخصائصها بالإضافة إلى أدوات الدراسة والوسائل الإحصائية، وهذا كله في الأخير يساعدنا في تحليل وتفسير المعلومات التي تحصلنا عليها من خلال النتائج التي توصلنا إليها .

الفصل الخامس

عرض ومناقشة النتائج

الفصل السادس : عرض و مناقشة النتائج

تمهيد

1 - عرض النتائج

2 - تحليل و تفسير النتائج

3 - الإستنتاج العام

تمهيد :

في هذا الفصل سنقوم بعرض مختلف النتائج المتحصل عليها بعد تطبيقنا لمختلف المقاييس على عينة الدراسة، وسنقوم بتحليل ومناقشة مختلف النتائج وتقديم الإستنتاج العام، وسننهي الفصل بخاتمة و توصيات حول موضوع بحثنا .

1- عرض النتائج :

1-1- عرض نتائج الفرضية الأولى :

بعد تطبيق إختبار الفهم القرائي و إختبار ذاكرة الأرقام بالترتيب المباشر من مقياس وكسلر، قمنا بحساب معامل الإرتباط بيرسون للفرضية الأولى والتي تقول أنه : توجد علاقة بين الحلقة الفونولوجية و الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي :

(جدول 5) : يمثل نتائج العلاقة بين الحلقة الفونولوجية و الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي.

س	ص	مج $س^2$	مج $ص^2$	مج(س. ص)	قيمة " ر المحسوبة	مستوى الدلالة	درجة الحرية
457	141	7099	687	2199	0.88	0 .05	28

من خلال الجدول رقم (5) وبعد حساب معامل إرتباط بيرسون " ر " إتضح أن قيمة " ر " المحسوبة هي 0.88 عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 28 أي توجد علاقة قوية موجبة بين المتغيرين وهذا يدل على تحقق الفرضية التي تنص على أنه توجد علاقة بين الحلقة الفونولوجية و الفهم القرائي .

1-2-عرض نتائج الفرضية الثانية :

بعد تطبيق إختبار الفهم القرائي و إختبار الخطوط، قمنا بحساب معامل الإرتباط بيرسون للفرضية الثانية والتي تقول أنه : توجد علاقة بين النظام البصري الفضائي و الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي وكانت النتائج كالتالي :

(جدول 6) : يمثل نتائج العلاقة بين النظام البصري الفضائي و الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي

س	ص	مج $س^2$	مج $ص^2$	مج(س. ص)	قيمة " ر المحسوبة	مستوى الدلالة	درجة الحرية
457	747	7099	19513	11475	0.27	0 .05	28

من خلال الجدول رقم (6) وبعد حساب معامل إرتباط بيرسون " ر " إتضح أن قيمة " ر " المحسوبة هي 0.27عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 28 أي توجد علاقة ضعيفة جدا موجبة بين المتغيرين وهذا يدل على أن الفرضية التي تنص على أنه توجد علاقة بين النظام البصري الفضائي و الفهم القرائي محققة.

1-3-عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة :

بعد تطبيق إختبار الفهم القرائي و إختبار الأرقام بالترتيب العكسي من مقياس وكسلر، قمنا بعد ذلك بحساب معامل الإرتباط بيرسون للفرضية الثالثة والتي تقول أنه : توجد علاقة بين المركز التنفيذي و الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي وكانت النتائج كالتالي :

(جدول 7) : يمثل نتائج العلاقة بين المركز التنفيذي و الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي

س	ص	مج $س^2$	مج $ص^2$	مج(س. ص)	قيمة " ر المحسوبة	مستوى الدلالة	درجة الحرية
457	125	7099	545	1931	0.46	0.05	28

من خلال الجدول رقم (7) وبعد حساب معامل إرتباط بيرسون " ر " إتضح أن قيمة " ر " المحسوبة هي 0.46 عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 28 أي توجد علاقة متوسطة موجبة وهذا يدل على أن الفرضية التي تنص على أنه توجد علاقة بين المركز التنفيذي و الفهم القرائي قد تحققت .

1-4-عرض نتائج الفرضية الرابعة :

بعد تطبيق إختبار الفهم القرائي على الجنسين الذكور و الإناث، قمنا بحساب إختبار " ت " للفرضية الرابعة التي تقول أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الفهم القرائي تبعا لمتغير الجنس (ذكور/ إناث) وكانت النتائج كالتالي :

جدول (8) يمثل : المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري و إختبار ت لدلالة الفروق بين الذكور و الإناث لدرجات الفهم القرائي

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة"ت" المحسوبة	قيمية"ت" المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الفهم القرائي	إناث	12	15.91	2.14	1.50	2.04	28	0.05
	ذكور	18	14.77	2.12				

من خلال الجدول رقم (8)، نجد أن متوسط درجات الإناث بلغ 15.91، في حين بلغ متوسطها عند الذكور 14.77، كما أن قيمة "ت" المحسوبة هي 1.50 أكبر من قيمة "ت" المجدولة وهي 1.70عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 28، وهذا ما يدل على عدمتحقق هذه الفرضية و التي مفادها أنه : توجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الفهم القرائي عند الذكور والإناث.

2- تحليل و تفسير النتائج :

2-1- تحليل وتفسير نتائج الفرضية الأولى :

نص هذه الفرضية أنه توجد علاقة بين الحلقة الفونولوجية و الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي فمن خلال النتائج التي توصلنا إليها تبين لنا أن قيمة " ر " المحسوبة هي 0.88 عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 28 أي توجد علاقة قوية موجبة بين المتغيرين وهذا يدل على أن هذه الفرضية قد تحققت .

و حسب نموذج بادلى فإن الحلقة الفنولوجية أو ذاكرة التنشيط اللفظي هي المسؤولة في الذاكرة العاملة للقيام بمجموعة من العمليات اللازمة لحفظ المعلومات اللفظية وتخزينها و إسترجاعها **(وصيف،217،ص2107)**، ريثما يتم استخدامها او توظيفها في عمليات اخرى، كالفهم القرائي، كماتعمل على ابقاء المعلومات اللفظية نشطة في نظام معالجة المعلومات**(الزغلول،2003،ص60)**

و من جهة أخرى يتطلب الفهم القرائي الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة خلال المعالجة المتزامنة اي في ان واحد لعناصر اخرى. و الوصول لمعنى النص يتطلب تخزين المعلومات التي قراناها و المعالجة في ان واحد

للمعلومات التي نحن بصدد قرائتها، بعد ذلك فان كل هذه المعطيات تترابط فيما بينها**(لوزاعيوإبراهيمي ،2016،ص130)**.

والفهم القرائي كما سبق أن ذكرنا في إشكالية الدراسة أنه يقوم على مبدأ تفسير النص القرائي المعروض أمام الطفل في ضوء المعارف و الخبرات السابقة للتلميذ و المخزنة في الذاكرة طويلة المدى

أي أن الفهم القرائي يتطلبالإحتفاظ بالمعلومات اللفظية من طرف القارئ عند التفاعل مع النص القرائي،أي يبقيها نشطة إلى أن تعالج وترتبط مع بعضها البعض من جهة ولربطها بالمعلومات المخزنة في الذاكرة طويلة المدى من جهة أخرى حتى نصل إلى استخراج المعنى الكلي، وكذا البحث عن معلومات متناثرة في النص و وضع استدلالات وبالتالي الفهم القرائي . والعنصر أو المكون المعرفي الذي يقوم بتخزين المعلومات اللفظية و بإبقاءها نشيطة من أجل ربطها ببعضها البعض و كذا من أجل تخزينها و إسترجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى كما ذكرنا سابقا هو مكون خاص في الذاكرة العاملة يعنى بمعالجة المعلومات اللفظية ألا وهو المكون اللفظي أو الحلقة الفونولوجية، و هذا مايفسر النتيجة التي توصلنا إليها في وجود علاقة قوية بين الفهم القرائي و الحلقة الفنولوجية.

وهذه النتائج التي توصلنا إليها تتفق مع نتائج بعض الدراسات منها :

– دراسة (Nicheli et Cubeli ;1989 ;345) – دراسة (Aaberlandt ;1997 ;232)

–دراسة (Burgess et Hitch ;1992 ;439) – دراسة (Baddeley ;2000 ;417)

– دراسة (Gathercole et Pichring ;2000 ;397)– دراسة (Baddeley ;2003 ;829)

2-2- تحليل وتفسير نتائج الفرضية الثانية :

والتي تنص على أنه توجد علاقة بين النظام البصري الفضائي و الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي ، فمن خلال النتائج التي توصلنا إليها تبين لنا أن قيمة قيمة " ر " المحسوبة هي 0.27 عند مستوى الدلالة 0.05أي توجد علاقة ضعيفة جدا موجبة بين المتغيرين .

وفي هذا الإطار يرى **بادلي 2003** أن النظام البصري الفضائي يتدخل أثناء القراء في الإحتفاظ بالتمثيل الثابت للصفحة و تصوّرها و هذا ما يسهل الحركة البصرية التي تتضمن الإنتقال من سطر إلى آخر **(لوزاعي و إبراهيمي ،2016،ص135)**

أي أن النظام البصري الفضائي يتعامل مع المعلومات البصرية أي المعلومات التي مصدرها حاسة البصر و دوره أثناء القراءة لا يتعدى الإحتفاظ بالشكل الكلي للصفحة، و ذلك لتسهيل الإنتقال من سطر لآخر ومسح النص المكتوب،ولا يتدخل في ترجمة الرموز المعروضة أمام القارئ والتي هي عبارة عن أصوات، و بالتالي

لايتدخل في عملية الفهم التي تقوم على مبدأ ترجمة المعلومات اللفظية و الإحتفاظ بها وربطها مع بعضها البعض للوصول إلى إستخراج المعنى الكلي.

وهذا مايفسر النتيجة التي توصلنا إليها في العلاقة الضعيفة جدا بين الفهم القرائي و النظام البصري الفضائي هذه النتائج التي توصلنا إليها تتطابق نوعا ما مع نتائج دراسة **سوانسون و برنينجر (Swanson et Berninger 1995)** والتي أسفرت عن ضعف أداء الأفراد في مستوى الفهم القرائي على مقاييس الذاكرة العاملة اللفظية وذلك عند مستوى دلالة 0.01 وذلك عكس أدائهم على المقاييس البصرية المكانية و التي كان أدائهم جيدا عليها **(نجاتي،2010،ص195)** .أي أنه توجد علاقة بيت الحلقة الفونولوجية و الفهم القرائي و لا توجد علاقة بين النظام البصري الفضائي و الفهم القرائي .

2-3- تحليل وتفسير نتائج الفرضية الثالثة :

والتي تنص على أنه توجد علاقة بين المركز التنفيذي و الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي ، فمن خلال النتائج التي توصلنا إليها تبين لنا أن قيمة " ر " المحسوبة هي 0.46 أي توجد علاقة متوسطة موجبة عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 28 وهذا يدل على أن الفرضية محققة .

و حسب نموذج بادلي فإن المركز التنفيذي يتمثل دوره في مراقبة عمل العناصر الأخرى وينسقها وهو أهم عناصر الذاكرة العاملة لأنه يتدخل في العمليات المعرفية كلها ، يقوم بالحفاظ على المعلومات في الذاكرة العاملة و معالجتها و كذالك يتدخل في إسترجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى **(وصيف ،2017،ص219)**.

يعتبر المركز التنفيذي كمراقب إنتباهي يجعل الذاكرة العاملة في حالة نشطة وله وظيفة تنسيق عمليات الأنظمة التحتية المتخصصة،تسيير مرور المعلومات بين هذين النظامين التحتين والذاكرة طويلة المدى وتوزيع مصادر الإنتباه بين التخزين و المعالجة**(لوزاعي و إبراهيمي،2016،ص128)**.

وكما ذكرنا سابقا يتطلب الفهم الكتابي الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة خلال المعالجة المتزامنة اي في ان واحد لعناصر اخرى. و الوصول لمعنى النص يتطلب تخزين المعلومات التي قراناها و المعالجة في ان واحد للمعلومات التي نحن بصدد قرائتها، بعد ذلك فان كل هذه المعطيات تترابط فيما بينها**(لوزاعي و إبراهيمي،2016،ص130)**.

وبالتالي فإن المركز التنفيذي يقوم بعملية تنشيط الذاكرة العاملة أي تنشيط المعلومات اللفظية التي في الحلقة الفنولوجية، و كذا المعلومات البصرية في النظام البصري و يعمل كذالك على نقل المعلومات إلى الذاكرة طويلة المدى، و كذا إسترجاع المعلومات منها والفهم القرائي يتطلب إبقاء المعلومات المقروءة نشطة حتى ترتبط مع

بعضها البعض، وكذا لربطها مع المعلومات المخزنة في الذاكرة طويلة المدى حتى يحدث الفهم القرائي ، أي أن الفهم القرائي يتطلب الإعتماد على المعلومات المخزنة في الذاكرة طويلة المدىوكذا يتطلب إبقاء المعلومات نشطة إلى أن ينتهي القارئ و المكون الذي يقوم بهذا الدور إسترجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى و كذا إبقاء المعلومات نشطة كما ذكرنا سابقا هو المركز التنفيذي.

و هذا ما يفسر النتيجة التي توصلنا إليها في وجود علاقة بين الفهم القرائي و المركز التنفيذي لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي . وهذا مايتطابق مع دراسة **أوكهيل و آخرون Oakhill ;et al**والتي توصلت إلى أن الأطفال الذين يظهرون قدرة عالية على القراءة مع عدم الفهم لما يقرأون تم إرجاعه إلى ضعف السلطة التنفيذية أي المركز التنفيذي .

2-4- تحليل وتفسير نتائج الفرضية الرابعة :

والتي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الفهم القرائي تبعا لمتغير الجنس (ذكور/إناث) فمن خلال النتائج التي توصلنا إليها تبين لنا أن قيمة قيمة "ت" المحسوبة هي 1.50 كانت أصغر من قيمة "ت" المجدولة وهي 1.70عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 28، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الفهم القرائي عند الذكور والإناث مما يثبت عدم تحقق الفرضية المطروحة

و في هذا الاطار اشارت بعض الدراسات التي تناولت الفروق الجنسية في اللغة الى انه من العوامل التي تؤثر في النمو اللغوي في السنوات الأولى من عمر الطفل نوع الجنس ولصالح البنات،أي أن الحصيلة اللغوية و الكلمات المكتسبة عند البنات أكثر منه عند الذكور وهذا يوضح أن النمو اللغوي عند البنات يكون أسرع منه عند الذكور**(عبد العزيز،2017،ص73)**

وهذا ما أثبتته**دراسة قادري حليمة (2008)** على البيئة الجزائرية التي أوضحت أنه توجد فروق بين الذكور و الإناث من حيث الكفاءة اللغوية لصالح البنات وذلك على عينة من الأطفال من 2 إلى 5 سنوات

هذا قبل سن الخامسة تكون الكفاءة اللغوية عند الإناث أكبر من القدرة اللغوية عند الذكور ، و لكن بعد سن الخامسة يتساوى الذكر و الأنثى في القدرة اللغوية و المهارة و عدد المفردات المخزنة في الذاكرة طويلة المدى **.(معمر الهوارنة،2012،ص235)**

وبما أن الفهم القرائي يعتمد بالدرجة الأولى على الحصيلة اللغوية المخزنة في الذاكرة طويلة المدى فإن الذاكرة العاملة تلعب الدور الرئيسي في إسترجاع هاته المعلومات و المفردات . و الذاكرة العاملة لها علاقة بالفهم القرائي كما سبق ذكره في الفرضية الرئيسية الأولى،بالتالي فالفهم القرائي بناءا على النتائج التي توصلنا إليها في

هذه الفرضية يكون متساوي بين البنات والذكور لأن عدد المفردات المخزنة و الإستفادة منها تكون متساوية بين الذكور و الإناث .

3- الإستنتاج العام :

تناولنا في هذا البحث موضوع "علاقة الفهم القرائي بالذاكرة العاملة لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي "

وقمنا بصياغة الفرضيات العامة للدراسة و التي مفادها أنه :

- توجد علاقة بين الحلقة الفنولوجية و الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي.

-توجد علاقة بين النظام البصري الفضائي و الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي .

- توجد علاقة بين المركز التنفيذي و الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي.

-توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية في درجات الفهم القرائي تبعا لمتغير الجنس (ذكور/إناث)

وللتحقق من هذه الفرضية قمنا بتطبيق اختبار ذاكرة الأرقام من مقياس وكسلر بالترتيب المباشر واختبار ذاكرة الأرقام الترتيب العكسي وكذا اختبار الخطوط ميدانيا بالمدرسة الإبتدائية الإخوة بشير بعين بسام / البويرة، على عينة عشوائية تتكون من 30 تلميذ و تلميذة وبالإعتماد على المنهج الوصفي .

فمن خلال نتائج الفرضية الأولى و الثالثة و التي تم عرضهما سابقا تبين أنه توجد علاقة بين الفهم القرائي و الحلقة الفنولوجية وكذا المركز التنفيذي .

أما الفرضية الثانية فبينت نتائجها أنه توجد علاقة ضعيفة بين النظام البصري الفضائي و الفهم القرائي .

يظهر لنا بناءا على هذه النتائج أن الحلقة الفونولوجبة لها علاقة قوية جدا مع الفهم القرائي، اضافة الى المركز التنفيذي بنسبة أقل, اما علاقة النظام البصري الفضائي بالفهم القرائي فهي علاقة ضعيفة جدا.

و فيما يخص الفروق الفردية في درجات الفهم القرائي تبعا لمتغير الجنس فقد تبين من خلال الفرضية الرابعة أنه لا توجد فروق فردية في درجات الفهم القرائي تبعا لمتغير الجنس .

خاتمة

خاتمة :

من خلال الدراسات السابقة التي تم عرضها في الجانب النظري و الخاصة بالعلاقة بين الفهم القرائي و الذاكرة العاملة يتضح أنّ هناك علاقة وطيدة بينهما.إلا أن ما يلاحظ أنّ جل الدراسات تناولت مكون واحد فقط من مكونات الذاكرة العاملة ودراسة علاقته بالفهم القرائي' خلافا لدراستنا التي تناولت مكوناتها الثلاثة.

علاقة قوية بين الحلقة الفونولوجية والفهم القرائي2000; Baddeley و1997; Aaberlandtحيث وجد أن الحلقة الفونولوجية تلعب دورا كبيرا في الفهم القرائي حيث تعمل على تنشيط المادة المقروءة لتسهيل عملية المعالجة فيما بعد من خلال ربطها ببعضها البعض و ربطها بالمعلومات و الخبرات السابقة التي تساعد في عملية الفهم.

كما نجد كذالك دراسة سوانسون و برنينجر 1995 والتي أسفرت عن ضعف أداء الأفراد في مستوى الفهم القرائي على مقاييس الذاكرة العاملة اللفظية وذلك عند مستوى دلالة 0.01 وذلك عكس أدائهم على المقاييس البصرية المكانية و التي كان أدائهم جيدا عليها أي أنه لا توجد علاقة بين الفهم القرائي و النظام البصري الفضائي.

أما فيما يخص العلاقة بين المركز التنفيذي و الفهم القرائي فقد إ ستخلص أوكهيل و اخرون أنه توجد علاقة بين المتغيرين من خلال دراسة على الأطفال الذيت يظهرون قدرة عالية على القراءة مع عدم الفهم لما يقرأون مما تم إرجاعه إلى ضعف السلطة التنفيذية أو المركز التنفيذي .

و جاءت نتائج دراستنا لتؤكد نتائج الدراسات السابقة، حيث توصلنا الى انه :

توجد علاقة قوية جدا بين الحلقة الفونولوجية و الفهم القرائي.

توجد علاقة بين المركز التنفيذي و الفهم القرائي.

توجد أي علاقة ضعيفة بين النظام البصري و الفهم القرائي .

لا توجد فروق في درجات الفهم القرائي بين الجنسين في درجات الفهم القرائي.

وما نختم به هذه الدراسة هو بعض الافاق المستقبلية التي ندرجها فيما يلي:

- توسيع عينة البحث لتشمل تلاميذ المرحلة المتوسطة و الثانوية.

- دراسة تأثير طرق التدريس في تنمية مهارة الفهم القرائي .

- إعداد برامج علاجية للفهم القرائي .

- دراسة العلاقة بين الفهم القرائي و العمليات المعرفية الأخرى كالإنتباه و الإدراك.

قائمة المراجع

قائمة المراجع :

1- أبو الديار ، مسعد . (2012) . **الذاكرة العاملة و صعوبات التعلم** . الكويت .مركز تقويم و تعليم الطفل . ط1

2- أبو حويج، مروان.(دون سنة). **القياس و التقويم .** عمان .دار الثقافة للنشر و التوزيع . بدون طبعة .

3- أبو علام ، رجاء محمود . (2012) . **سيكولوجية الذاكرة و أساليب معاجتها**. الأردن . عمان . دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة . ط1

4- الأنصاري ، بدر محمد . (2013) . **الفروق الفردية في الذاكرة العاملة لدى الأطفال الكويتيين من 4 إلى 12 سنة** . حوليات الأداب و العلوم الإجتماعية . رقم 387 . الكويت

5- البصيص ، حاتم حسين . (2011) . **تنمية مهارات القراءة و الكتابة** . سوريا . دمشق . الهيئة العامة السورية للكتاب

6- التتري ، محمد سليم . (2016) .**أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث أساسي** . رسالة ماجستير منشورة ، الجامعة الإسلامية بغزة ، فلسطين

7- الزغلول ، رافع النصير وعماد . (2003) . **علم النفس المعرفي** . الأردن . عمان . دار الشروق و التوزيع . ط1

8- الزيات ، فتحي . (1998) . **صعوبات التعلم الأسس النظرية و التشخيصية و العلاجية** . مصر . القاهرة . دار النشر للجامعات . ط1

9- السلمي ، حميد بن مطيع الله . (1435هـ) . **أثر إستخدام الوسائط المتعددة في تحصيل طلاب الفصل الثالث متوسط لمهارة القراءة في ل.الإنجليزية وعلى تنمية إتجاهاتهم نحوها بمدارس مكة المكرمة** . رسالة ماجستير منشورة . جامعة أم القرى . مكة المكرمة .

10- الشريجي،رياض بدري . (2005) .**مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة التشخيص و العلاج** . عمان ، دار صفاء للنشر و التوزيع ، ط1

11- الشهري ، محمد بن هادي بن علي . (2012) . **فاعلية برنامج قائم على إستخدام نشاطات القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي و الإتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف السادس إبتدائي** . رسالة دكتورة منشورة ، جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية

12- الصوفي ، عبد اللطيف . (2007) . **فن القراءة** . دمشق ، الأردن ، دار الفكر ، ط1

13- الضاهر، قحطان أحمد الظاهر. (2004) . **صعوبات التعلم** . الأردن . عمان . دار وائل للنشر و التوزيع . ط1

14- العبري ، الغالية بنت زاهر بن حمد . (2016) . **فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الذاكرة العاملة لدى طالبات صعوبات تعلم القراءة في محافظة مسقط** . رسالة ماجستير منشورة . جامعة نزوى . سلطنة عمان

15- العريشي ، جبريل حسن . (2013) . **صعوبات التعلم النمائية و مقترحات علاجية** . الأردن . عمان . دار صفاء للنشر و التوزيع . ط1

16- العساف ، أحمد عارف. (2011) . **منهجة البحث في العلوم الإجتماعية و الإدارية** . الأردن . ، دار صنعاء .ط1

17- الكندري ، لطيفة حسن . (2004) . **تشجيع القراءة .الكويت** . المركز الإقليمي للطفولة و الأمومة ، ط1

18- المليجي ، حلمي . (2004) . **علم النفس المعرفي** . لبنان . بيروت . دار النهضة العربية . ط1

19- النصار ، خالد بن عبد العزيز . (بدون تاريخ) . **الإضاءة في أهمية الكتاب و القراءة** . السعودية . دار العاصمة للنشر و التوزيع

20- الهاشمي ، عبد الرحمان و الدليمي . (2008) . **إستراتيجيات حديثة في فن التدريس** . الأردن . عمان . دار الشروق .

21- الهوارنة ، معمر.(2012) .**دراسة بعض المتغيرات ذات الصلة بالنمو اللغوي لدى أطفال الروضة** . سوريا.دمشق.العدد الأول . المجلد28.

22- بدري ، رياض مصطفى . (2005) . **مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة** . عمان . دار صفاء للنشر و التوزيع . ط1

23- بن عبيد ، بلقيس نزهة . (2015) . **دور الذاكرة العاملة في إكتساب اللغة الشفوية عند متلازمة داون .** رسالة ماستر منشورة . جامعة العربي بن مهيدي . أم البواقي . الجزائر

24- بن عيسى ، أحمد . (2016) . **الفهم القرائي الميتامعرفي وعلاقته بالذاكرة العاملة لدى التلاميذ المعسرين قرائيا مستوى سنة خامسة إبتدائي** . مجلة جيل العلوم الإجتماعية و الإنسانية . مركز جيل البحث العلمي . العددين 17و18 . الجزائر

25- بن يحيى ، فرح . (2015) . **تصميم و تقنين إختبار لتقييم مستوى الذاكرة العاملة** . مجلة العلوم الإنسانية . عدد 43 . جامعة تلمسان . الجزائر

26- بوعلاق،حمد (2009) . **الموجه في الإحصاء الوصفي و الإستدلال في العلوم النفسية و الإجتماعية و التربوية"** . دار الأمل للطباعة و النشر و التوزيع ، دون طبعة

27- تجاني ، كوثر . (2014) .**علاقة ضعف الإنتباه البصري بالذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوي نقص الإنتباه وفرط النشاط** . رسالة ماجستير ، جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة ، الجزائر

28- تجاني ، كوثر . (2014) .**علاقة ضعف الإنتباه البصري بالذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوي نقص الإنتباه و فرط النشاط** . رسالة ماجستير منشورة . جامعة قاصدي مرباح .ورقلة . الجزائر

29- حج عمر ، سوزان . (2014) . **مستوى الفهم القرائي للمفاهيم الكميائية في كتاب العلوم** . المجلة الأردنية في العلوم التربوية ، الأردن ، مجلد 10 ، عدد 2، رقم 219-231

30- حسن ، زينة عبد الأمير . (2011) . **القراءة الصامتة أهميتها و مفهومها و أنواعها و مهاراتها و سبل تنميتها** .مجلة كلية التربية الأساسية . جامعة المستنصرية . بغداد . العدد 71

31- ركزة ، سميرة . (2016) . **القراءة الكتابة الرياضيات صعوبات التعلم** . الجزائر ، جسور للنشر و التوزيع

32- زواطي، رشيدة. (2002) .**تدريبات منهجيات البحث العلمي في العلوم الإجتماعية.** الجزائر . دار هومة ط1

33- سعد،مراد علي عيسى . (2005) . **الضعف في القراءة و أساليب التعلم** . مصر ، الإسكندرية ، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر

34- سمير ، عبد الوهاب و اخرون . (2004) . **تعليم القراءة و الكتابة في المرحلة الإبتدائية** . مصر . دمياط . المنصورة . ط2

35- سيد ، سيد أبو زيد . (2017) . **إختبار الفهم القرائي لطلاب المرحلة الإعدادية المصرية** . مجلة كلية التربية . الإسماعيلية . مصر .

36- شحاتة ، حسن والسمان . (2012) . **المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها** . ط1

37- شرفوح،البشير .(2006) .**إنعكاس عسر القراءة على السلوك العدواني لدى المعسرين** .أطروحة دكتورة غير منشورة . جامعة الجزائر .

38- شنيخر ، فاطمة الزهراء . (2017) . **دراسة تقييمية للذاكرة العاملة عند الطفل عسير القراءة . رسالة ماستر منشورة** . جامعة العربي بن مهيدي . أم البواقي . الجزائر

39- صادقي ، رحمة و فاطمة . (2014) . **الذاكرة العاملة و الإزدواجية اللغوية** . مجلة العلوم الإنسانية و الإجتماعية . العدد 16 سبتمبر . المركز الجامعي تمنراست . الجزائر

40- طاحون ، حسين حسن حسين . (2015) . **مقياس تشخيص صعوبات الفهم القرائي للمسائل الكلامية . مجلة الإرشاد النفسي** . مصر . عدد 44

41- طيبي ، سناء عوراتي و اخرون . (2007) . **مقدمة في صعوبات القراءة** . عمان . الأردن .دار وائل للنشر و التوزيع

42- عاشور ، راتب ومقدادي ، محمد . (2005) . **المهارات القرائية و الكتابية طرق تدريسها و استراتيجياتها** . الأردن . عمان . دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة . ط1

43- عبد العزيز ، نسرين محمد .(2017) .**فضائيات الأطفال و تأثيره على الأسرة العربية** . مصر . الجيزة . أطلس للنشر و الإنتاج الإعلامي

44- عبد اللاه،مختار عبد الخالق . (2007) . **القراءة في عصر العولمة** . العلم و الإيمان للنشر و التوزيع ، ط1

45- عبيد ، ماجدة السيد . (2009) . **صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها** . عمان . دارصفاء للنشر و التوزيع . ط1

46- عسر ، حسني عبد الباري . (دون تاريخ) . **الإتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية و الثانوية** . مصر . الإسكندرية . المكتب العربي الحديث

47- عويدات ، محمد علي . (1981) .**علم الإجتماع و المنهج العلمي**. الإسكندرية . مصر . دار المعرفة الجامعية . ط2

48- لعطوي ، سليمة . (2013) . **الفهم القرائي،إستراتيجياته و صعوبات تعلمه** . مجلة مخبر تطوير الممارسات النفسية و التربوية .جامعة تيزي وزو . الجزائر . عدد 11 ديسمبر

49- لوزاعي ، رزيقة و إبراهيمي ، سعيدة . (2016) . **إضطرابات الذاكرة العاملة وعلاقتها بعسر القراءة** . مجلة فكر و مجتمع .العدد33

50- لوزاعي،رزيقة (2017). دراسة إضطرابات الذاكرة العاملة و تأثيرها على عملية القراءة لدى الأطفال المصابين بالعسر القرائي و إقتراح برنامج علاجي لإعادة تأهيلها-مقاربة نفسية عصبية . رسالة دكتورة غير منشورة . جامعة الجزائر 2 .

51- محمود ، رجاء (2006) . **مناهج البحث في العلوم النفسية و التربوية** .عمان . دار الميسرة للنشر و التوزيع . ط1

52- ماهر شعبان،عبد الباري . (2010) . **سيكولوجية القراءة و تطبيقاتها التربوية** . عمان ، دار المسيرة للنشر و التوزيع ، ط1

53- مجاور ، محمد صلاح الدين مجاور . (1998) . تدريس **اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه و تطبيقاته التربوية** . مصر . القاهرة . دار الفكر العربي

54- مدحت ، محمد أبو النصر . (2009) .**قوة التركيز و تحسين الذاكرة** . مصر . القاهرة . المجموعة العربية للتدريب و النشر . ط1

55- ملحم ، سامي محمد. (2002) . **مناهج البحث في التربية و علم النفس** . عمان .الأردن . دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة . ط1

56- ملياني ، فاطمة الزهراء . (2016) . **علاقة الذاكرة العاملة بالفهم الشفهي عند الأطفال المصابين بعسر القراءة** . رسالة ماستر منشورة . جامعة عبد الحميد بن باديس . مستغانم . الجزائر

57- ميلودي،حسينة .(2017) .فاعلية برنامج علاجي للخفض من إضطراب نقص الإنتباه المصحوب بالنشاط الزائد و تحسين الفهم القرائي عند تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي على مستوى ولاية البويرة . رسالة دكتورة غير منشورة . جامعة الجزائر 2 .

58- نجاتي ، أمل سليمان حافظ . (2010) . **مكونات الذاكرة العاملة المنبئة بالفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية** . مجلة كلية التربية بالسويس . العدد الأول . مصر

59- نهابة ، أحمد صالح . (2013) .**أثر إستراتسجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثاني متوسط** . مجلة كلية التربية الأساسية ، جامعة بابل ، العراق ، العدد 14

60- هالاهان،دانيال و أخرون ، ترجمة عادل عبد الله محمد . (2007) .عمان ، دار الفكر للنشر و التوزيع

61- وصيف ، خالد سهيلة . (2017) . **نموذج بادلي للذاكرة العاملة** . مجلة العلوم الإجتماعية و الإنسانية . العدد 30سبتمير . ورقلة . الجزائر

62- ياسر ، محمد . (2008) . **القراءة من أجل التعليم** . الأردن . عمان . المؤسسة العربية للدراسات و النشر . ط1

63- يحياوي ، إبراهيم .(2015) . **القراءة و المطالعة** . الجزائر.البليدة . مركز جيل البحث العلمي

64- يوسف إبراهيم ، سليمان عبد الواحد . (2010) . **صعوبات التعلم النمائية و الأكاديمية و الإجتماعية و الإنفعالية** . مصر . مكتبة الأنجيلو

الملاحق

الاسم واللقب:..... تاريخ الإمتحان: .....

المدرسة التي تمت فيها الدراسة: .....

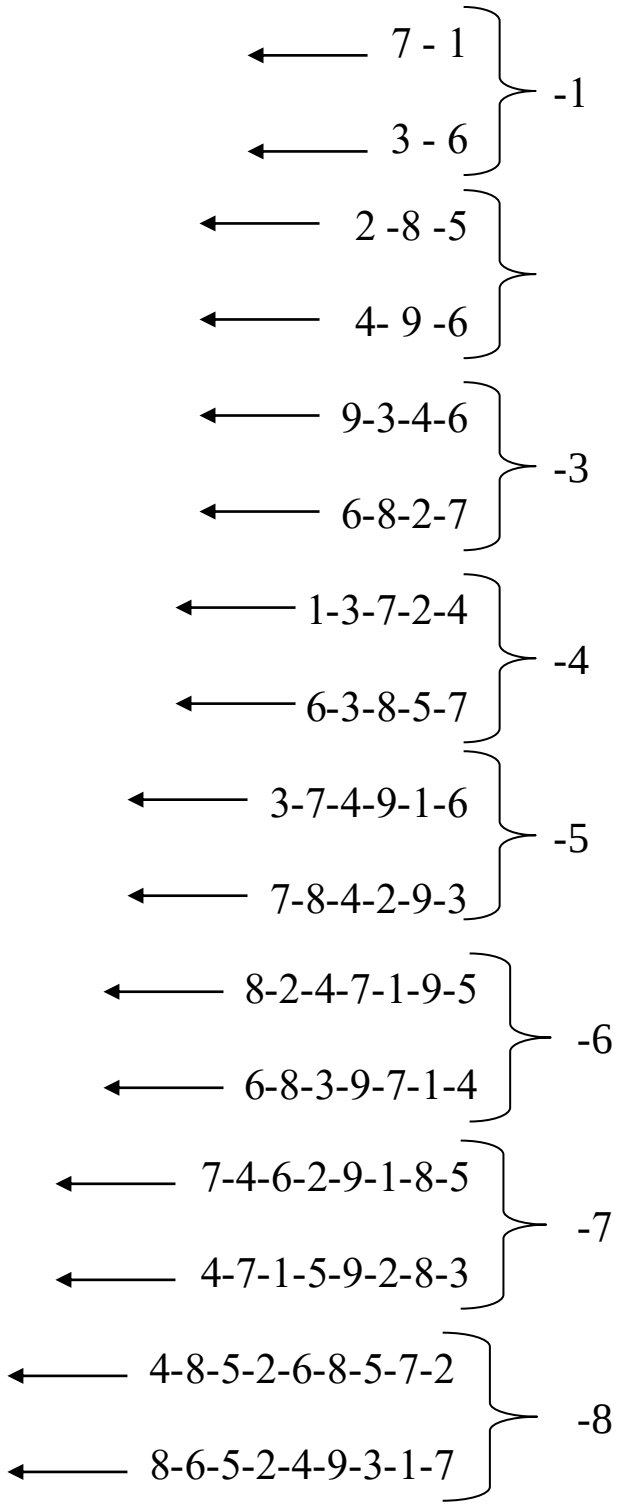
الأعضاء	النقاط
1- وجود الرأس	
2- وجود الساقين	
3- وجود الذراعين	
4- وجود الجذع	
5- إذا كان طول الجذع أطول من عرضه	
6- ظهور الكتفين بوضوح	
7- اتصال الذراعين والساقين بالجذع	
8- إذا كان اتصال الذراعين والساقين بالجذع في الأماكن الصحيحة	
9- وجود الرقبة	
10-اتصال خطوط الرقبة مع الرأس والجذع	
11-وجود إحدى العينين أو كلاهما	
12- وجود الأنف	
13- وجود الفم	
14- وضوح الأنف والفم والشفتين	
15- وجود فتحتي الأنف	
16- وجود الشعر	
17- وضوح حدود الشعر حول الرأس والوجه	
18- وجود الملابس	
19- وجود قطعتين من الملابس	

20- تغطية الملابس للجسم وعد الشفافية	
21- ظهور تفاصيل الملابس بحيث تكون أكثر من مجرد قطعتين	
22- إذا كانت الملابس كاملة تماما	
23- وجود الأصابع	
24- إذا كان عدد الأصابع صحيحا	
25- إذا كانت تفاصيل الأصابع واضحة	
26- إذا كان الإبهام متميزا عن باقي الأصابع	
27- إذا كانت راحة اليد متميزة وواضحة	
28- ظهور مفصل الكتف أو مفصل الكوع	
29- ظهور مفصل الركبة أو مفصل القدم	
30- تناسب حجم الرأس مع الجسم	
31- تناسب حول الذراعين مع الجذع بحيث تكون أطول قليلا منه	
32- تناسب طول الساقين بحيث لا تكون أقل من طول الجذع ولا أطول منه	
33- تناسب حجم القدمين	
34- وجود الذراعين والساقين من بعدين	
35- ظهور الكعب	
36- التوافق الحركي لخطوط الرسم بحيث اتصالاتها واضحة	
37- ظهور الحركة في خطوط الرسم في نوع من الدقة	
38- وضوح خطوط الرأس وتوفق حدودها مع الرقبة	
39- التوافق الحركي للجذع	
40- التوافق الحركي لخطوط الذراعين والساقين	
41- وضوح تقطعات الوجه في أماكنها الصحيحة	
42- وجود الأذن	
43- إذا كانت الأذن في المكان الصحيح	
44- وجود الحاجب ورموش العين	
45- وضوح جفن العين	
46- إذا كان شكل العين صحيحا بحيث طولها أكبر من عرضها	
47- إذا كان الإبصار واضحا	
48- ظهور الذقن والجبهة	

49- بروز الذقن ووضوح تفاصيله	
50- الرسم الجانبي أو البروفيل الجزئي	
51- الرسم الجبائي أو البروفيل الكلي	
العلامة الكاملة	

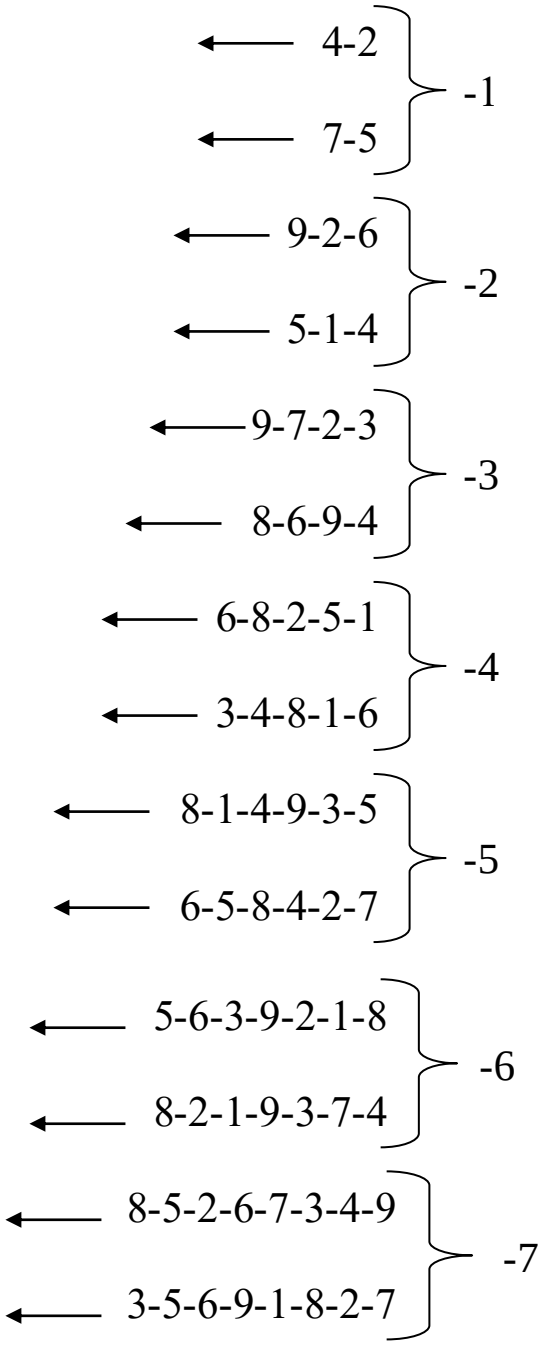
ملحق (1) : دليل تصحيح إختبار الذكاء

ملحق رقم (02): يمثل اختبار ذاكرة الأرقام بالترتيب المباشر من مقياس وكسلر.

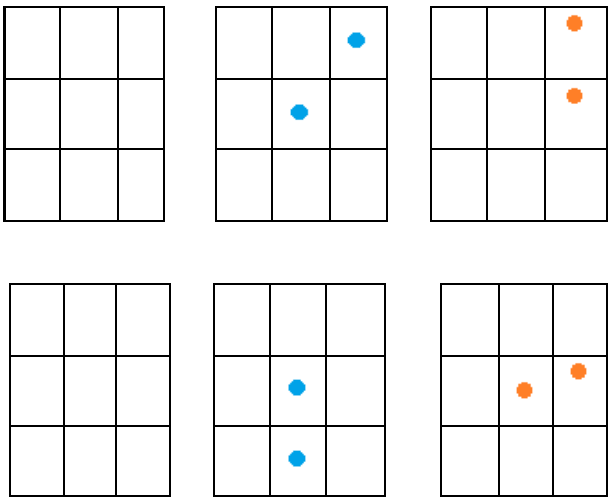


الملحق رقم (03): يمثل اختبار ذاكرة الأرقام بالترتيب العكسي.

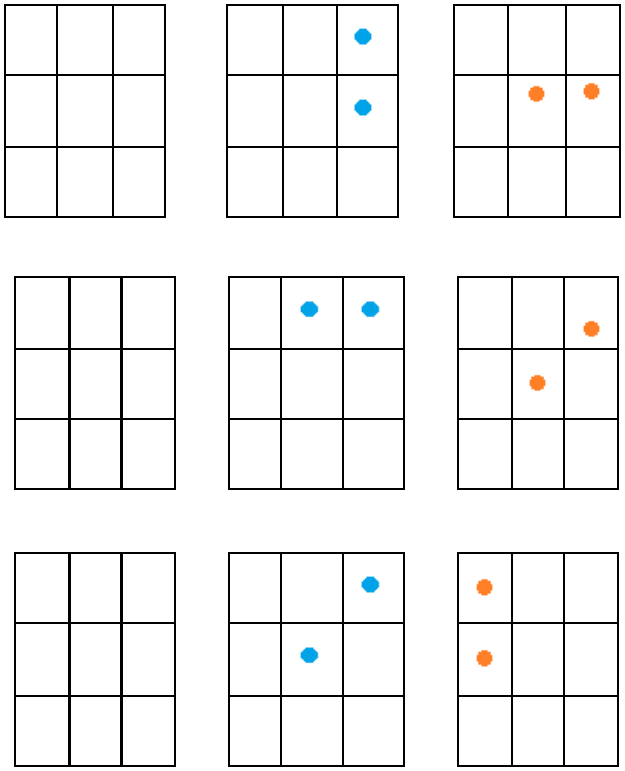
التعليمة: سأقرأ عليك مجموعة من الأرقام، ولكن في هذه المرة عليك إعادتها في ترتيب عكسي مثلا أقول لك 2 - 4 يجب أن تقول 4 - 2.



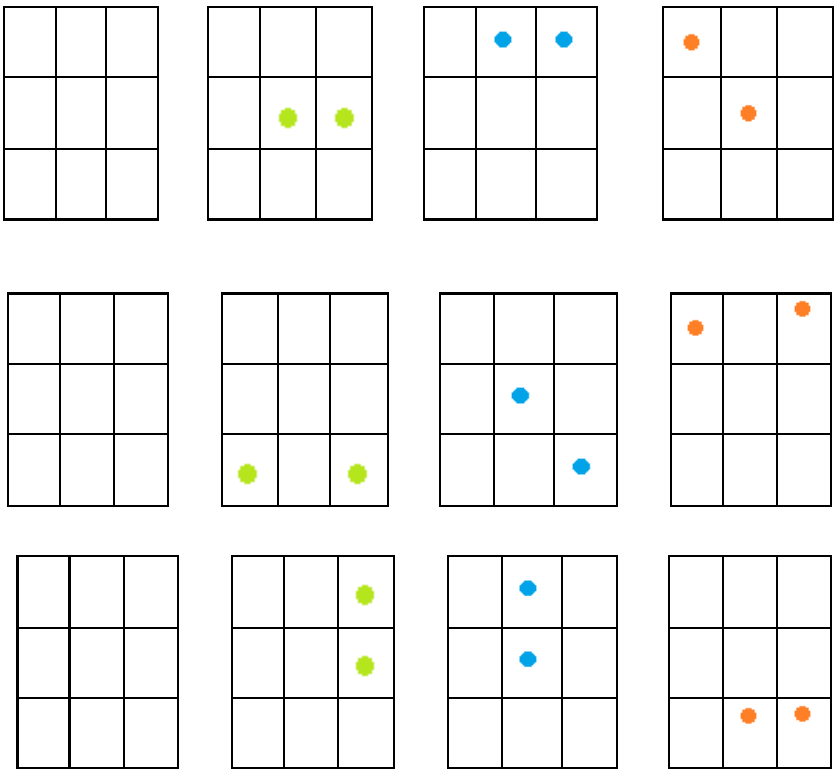
الملحق رقم (09): يمثل اختبار الخطوط



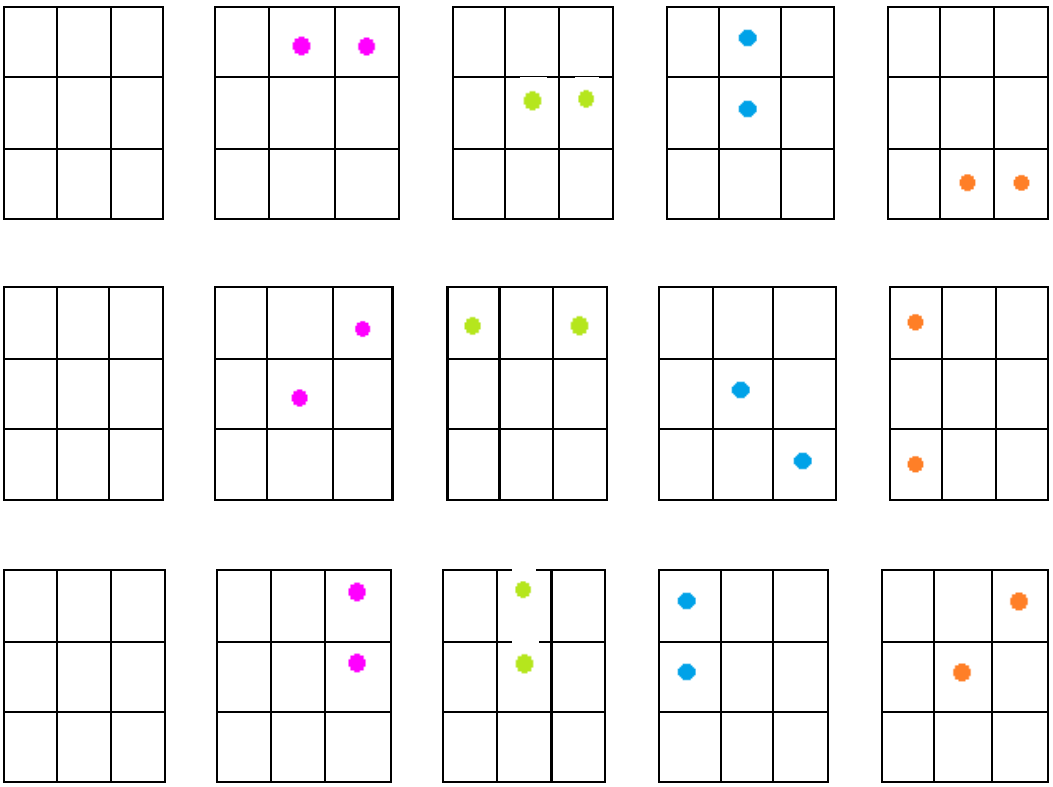
سلسلة جدولين:



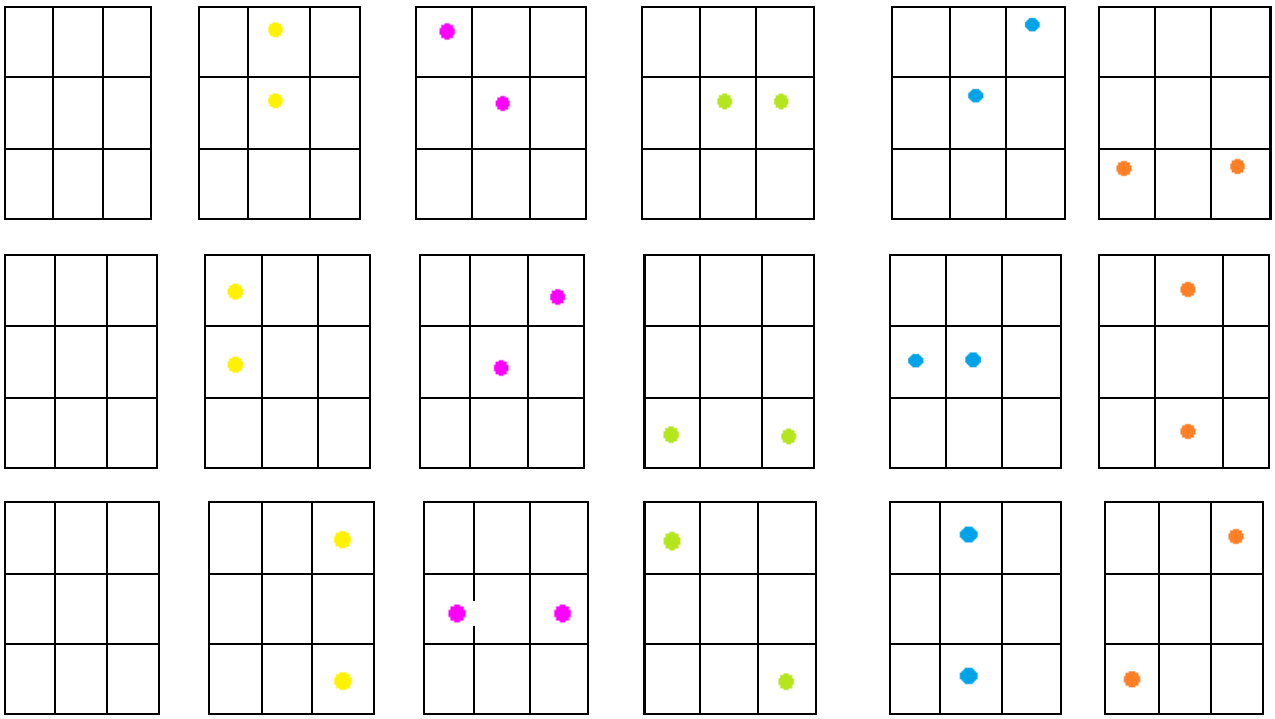
سلسلة ثلاثة جداول



سلسلة اربع جداول



سلسلة خمسة جداول:



اختبار تحصيلي في الفهم القرائي

موجه لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي

إعداد: د/ ميلودي حسينة

اختبار الفهم القرائي موجه لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي

اسم و لقب التلميذ: ....

اسم المدرسة: .....

السنة " القسم الدراسي": .....

تاريخ تطبيق الاختبار: .. / .. / **2016**

زمن إجراء الاختبار: 45 دقيقة.

عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة إليك هذا الاختبار الذي يهدف إلى قياس قدرتك على فهم المقروء، و يتطلب منك قراءة جيدة للنص و التعليمات بدقة قبل البدء بالإجابة. إذا لم تعرف إجابة سؤال فلا تحاول أن تضع أية علامة بل أتركه كما و جدته ثم أجب عن السؤال الذي يليه.

التعليمات:

التعليمة الأولى: اقرأ النص قراءة جيدة و متأنية قبل الإجابة على الأسئلة.

التعليمة الثانية: يجب أن تختار إجابة واحدة فقط من بين الاقتراحات الثلاثة.

التعليمة الثالثة: ضع علامة × في خانة الإجابة الصحيحة و ذلك على نفس ورقة الأسئلة المقدمة لك.

ملاحظة: نحيطكم علما أن هذا الاختبار صمم لخدمة البحث العلمي وليس له علاقة بتقييمكم في هذه المادة.

إليك المثال التوضيحي التالي:

1- عكس كلمة **الحرب**

- العنف
- العدوان
- × السلم

و تعود الحياة إلي باب الواد

فِي صَبَاحِ هذَا السَّبتْ العَاشِر مِنْ نُوفمبر 2001، لَمْ أَذْهَبْ إِلَى المَدْرَسَةِ، وَ لَمْ يَلْتَحِق أَبِي بِعَمَلِهِ، وَ لَمْ يَسْتَطِعْ أَحَدٌ الخُروجَ مِنْ بَيْتِه، فَقَدْ تَسَاقَطَتْ الأَمْطَارُ بِغَزَارَةٍ وَ بَلَّغَتْ سُرعَةُ الرِيَّاحِ أَكثَرَ مِنْ مِئَةِ كِيلومترٍ فِيّ السَّاعَةِ، فَكَانَتْ كَافِيَةً لِتُغَيِيرَ وَجهَ عَرُوسِ المُتَوسِطِ، فَتُصْبِحَ حَزِينَةً وَ تَتَحولُ أَحيَاءُ بَابِ الوَادِي إِلَّى مَنَاطِقَ مَنكُوبَةٍ.

تَوَقَّفَتْ الحَيَّاةُ فِي بَابِ الوَادِي بَعدَّ أَنْ كَانَتْ سُوقًا مُزْدَّهِرَةً وَ تَحَّولَ فِي لَحظَّاتٍ إِلَى مَقْبَرَّةٍ وَ ضَرَبَت مِيَّاه غَزِيرَةٌ بِكُلِ قُوَّةٍ وَ عُنْفٍ أَحْيَّاءَ العَاصِمَةِ وَ أَغْرَقَتْ الشَّوَارِعَ فِي أَنْقَاضٌ وَ أَتْرِبَةٍ.

وَ بِالرَّغمِ مِنَ المَنَاظِرِ الحَزِّينَةِ التِّي سَبَبْتْهَا الفَيَضَّانَاتْ، كَانَ الجَزَّائِرِيُ عَلَّى مَوْعِدٍ مَعَ اِمتِحَانٍ كَبِيرٍ، يُبَيِّنُ فِيّهِ أَنَّهُ الرَّجُلُ الشُّجَاعُ الَّذِي يُوَاجِهُ الصِّعَابَ وَ يَتَغَلَبُ عَلَيْهَا. لَقَدْ تَجَنَدَ المُوَاطِنُونَ لِإِنْقَّاذِ مَا يُمكِنُ اِنْقَّاذُهُ مِنْ أَرْوَاحٍ بَشَرِيَةٍ. فَهَذَا شَابٌ يَدخُلُ وَسَّطَ المَاءِ الجَّارِفِ وَ يُنْقِذَ عَدَدِا مِنْ اِخوَانِّهِ الَّذِينَ كَانُوا عَلَى وَشَّكِ الغَرَّقِ، وَ هَذَا شَابٌ آخَرُ يُنقِذُ أَربَعَةَ أَطْفَالٍ وَ عَجُوزَيْنِ.

المعجم اللغوي	
الكلمة	معناها
1- عَروسُ المُتَوَسِطِ	- الجزائر
2- أنقاضْ	- ركام البنايات المحطمة
3- المَّاءِ الجَارِفِ	- الماء الذي يأخذ كل شيء
4- إِزَاحَةِ هَياكِلِ السَّيَارَاتِ	- إبعادها
5- المُتَكَدِّسَةِ	- التي يقع بعضها على بعض
6- الكَارِثَةُ	- الخسارة الكبيرة

اِنضَّمَتْ إِلَّى المُوَاطِنِينَ وَحَدَاتُ الجَيشِ الوَطَنِي الشَّعبِي بِآَلِيَاتِهَا الثَقِيلَةِ شَرَعَتْ فِي فَتحِ الطُّرقِ و تَسهِيلِ المُواصَلاَتِ. و بَدَّأَتْ العَمَلِّيَةَ بِإِزَّاحَةِ هَياكِلِ السَّيَارَاتِ المُتَكَدِّسةِ وَ الأَشجَارِ وَ حُطَّامِ البِنَايَاتِ. وَ كَانَ الأَمرُ يَصعُبُ شَيئاً فشَيئًا كُلَّمَا تَقَدَّمَتْ الآَلَّاتُ، فَقَدْ كَانَّ عَدَدُ كَبِيرٌ مِنَ المُواطِنِينَ أَحيَّاءٌ تَحتَّ الأَنقَاضِ.

و حَتَّى تَتَمكَنَ فِرَقُ الإِنقَاذِ القِيَّامَ بِعَمَلِهَا بِسُهولَةٍ أَصدَرتْ التَّلفَزَةُ الإِعْلَانَ الأَتِّي:

تعيش الجزائر العاصمة ظروفا صعبة من جراء الكارثة التي حلت بها و حتى تتمكن فرق الأنقاض و الإسعاف من القيام بعملها بسهولة - التزموا بيوتكم-

وَهَكَذَّا ظَّهَرَ مَرةً أُخرَى التَّكافُلُ وَ التَّآزُرُ وَ التَضامُنُ بَيّنَ جَمِيعِ أَفْرادِ المُجْتَمَعِ الجَزَائِرِي.

الأسئلة:

اقرأ النص "و **تعود الحياة إلى باب الواد**" ثم اختر الإجابة الصحيحة من بين الاقتراحات الثلاثة في كل سؤال لما يأتي و ذلك بوضع علامة(x) في الخانة المناسبة :

1 - "في صباح يوم السبت العاشر من نوفمبر تعرضت باب الوادي" لـ :

- ☐ زلزال خطير
- ☐ هجوم إرهابي
- ☐ فيضانات كبيرة

2- "تساقطت الأمطار بغزارة و بلغت سرعة الرياح أكثر من .....؟"":

- ☐ 1000 كلم في الساعة
- ☐ 100 كلم في الساعة
- ☐ 10 كلم في الساعة

3- " تساقطت الأمطار بغزارة و بلغت سرعة الرياح أكثر من 100 كلم في الساعة فكانت كافية لتغيير وجه عروس المتوسط". على من تعود عبارة **عروس المتوسط** علىّ:

- ☐ المغرب
- ☐ الجزائر
- ☐ تونس

4- تحولت أحياء باب الواد إلى مناطق منكوبة معنى كلمة "**منكوبة**" هو:

- ☐ مخيفة
- ☐ مهجورة
- ☐ مخربة

5-"توقفت الحياة في باب الواد بعد أن كانت سوقا مزدهرة". مضاد (عكس) كلمة "**مزدهرة**" هو:

- ☐ مرتفعة
- ☐ مشهورة
- ☐ متطورة

6- معنى كلمة "**الأنقاض**":

- ☐ البيوت
- ☐ البنايات المهدمة
- ☐ السيارات

7- إليك الجملة التالية "بالرغم من المناظر الحزينة التي سببتها الفياضات" مفرد "**الفيضانات**"هو:

- ☐ الفضاء
- ☐ الفيضان
- ☐ الفوضى

8-"بالرغم من المناظر الحزينة التي سببتها الفيضانات أظهر الرجل الجزائري أنه":

- ☐ قوي
- ☐ شجاع
- ☐ خائف من الكارثة

9- "لقد تجند المواطنون لإنقاذ ما يمكن إنقاذه". معنى كلمة " **تجند**" هو:

- ☐ تقدم
- ☐ تهيأ
- ☐ اتحد

10- " فهذا شاب يدخل وسط الماء الجارف لـ.....؟":

- ☐ يسبح في هذه المياه
- ☐ ليمسك بسمكة كبيرة كانت تقفز في الماء
- ☐ لينقذ عددا من إخوانه الذين كانوا على وشك الغرق

11-"انضمت إلى المواطنين وحدات الجيش الوطني الشعبي بآلاتها الثقيلة" لـ :

- ☐ فتح الطرق و تسهيل المواصلات
- ☐ مواجهة مجموعة من المشاغبين في الشارع
- ☐ لحمل الأشخاص المتضررين إلى المستشفي

12- "بدأت العملية بإزاحة هياكل السيارات المتكدسة". معنى كلمة **متكدسة:**

- ☐ متناثرة
- ☐ متراكمة
- ☐ مبعثرة

13-"ضربت مياه غزيرة بكل قوة و عنف أحياء العاصمة". معنى كلمة "**ضربت**"في هذه العبارة هو:

- ☐ حطمت
- ☐ أغرقت
- ☐ أتلفت

14-تعيش الجزائر العاصمة ظروفا صعبة من جراء الكارثة. معنى كلمة " **الكارثة**" :

- ☐ تساقط الأمطار
- ☐ الفيضانات الكبيرة
- ☐ غياب رجال الشرطة

15- في العناوين التالية هناك عنوان غير مناسب للموضوع ماهو:

- ☐ الكارثة الطبيعية التي أصابت باب الواد
- ☐ الاحتفال السنوي لبلدية باب الواد

☐ باب الواد بين الحياة و الموت.

16- من خلال قراءتك للنص الأحداث التالية كلها وقعت ماعدا حدث واحد هو:

☐ عدم وجود متضررين من جراء الأمطار الغزيرة

☐ تم إنقاذ عدد كبير من الأطفال و النساء الذين كانوا على وشك الغرق.

☐ ضربت مياه غزيرة بكل قوة و عنف أحياء العاصمة.-

17- كلمة شجاع تشبه كل الكلمات ماعدا واحدة هي:

☐ باسل

☐ جبان

☐ قوي

18- "بالرغم من المناظر الحزينة التي سببتها الفيضانات" هذه الجملة في:

☐ المفرد

☐ الجمع

☐ المثنى

19- من بين الكلمات التالية توجد واحدة ليست مثنى هي:

☐ مزدهرتان

☐ شارعان

☐ فيضان

20- حدد أداة الاستفهام المناسبة لملأ الفراغ في الجملة التالية:"وقعت فيضانات باب الوادى في العاشر من نوفمبر 2001:

☐ كيف

☐ متى

☐ لماذا